



فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

د/ أماني بنت محمد عمر طه
أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة
العربية بكلية التربية جامعة طيبة

أ/ أمواج بنت حميد المالكي
مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية جامعة طيبة

فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية

أمواج بنت حميد المالكي، أماني بنت محمد عمر طه.
قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة.
البريد الإلكتروني: amwaj.alm2020@gmail.com

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي، في تنمية مهارات القراءة التحليلية، لدى طالبات المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف البحث؛ استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، التصميم القائم على المجموعتين المتكافئتين؛ التجريبية والضابطة، وصممت لذلك عددًا من الأدوات المتمثلة في: قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، واختبار مهارات القراءة التحليلية، كما تم تصميم مواد البحث المتمثلة في: دليل المعلمة. وبعد أن تحققت الباحثتان من صدق أدوات البحث وثباتها، شرعت في تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، توصلت الباحثتان إلى النتائج التالية: فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القراءة التحليلية، على مستوى المهارات الرئيسة وللدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات، منها: استخدام استراتيجية الصراع المعرفي ضمن دروس اللغة العربية، واقترحت الباحثتان إجراء دراسة تجريبية تستهدف الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الصراع المعرفي - القراءة التحليلية.



The Effectiveness of the Cognitive Conflict Strategy in Developing Analytical Reading Skills among High School Female Students

Amwaj Bint Hamid Bin Atiyah Almaliki, Amani Bint Mohammed Bin Omar Taha.

Curricula and methods of teaching the Arabic language Associate professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods

Email: amwaj.alm2020@gmail.com

ABSTRACT:

The current research aims to discuss the effectiveness of the cognitive conflict strategy in developing analytical reading skills among female high school students.

It has adopted the experimental approach with a quasi-experimental two-group design to achieve the research objective. The Researcher designed several tools, including a list of analytical reading skills appropriate for second-year high school students and an analytical reading skills test. Study materials were also designed, including a teacher's guide.

After investigating the validity and reliability of the study tools, the researcher applied them to a random sample of (60) second-year female high school students, who were divided equally into two groups (Experimental & Control).

After conducting the necessary statistical analyses, the researcher reached the following findings: There were statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the mean scores of female students in the two groups, the experimental and control, in the post-application of analytical reading skills, at the level of the main skills and the total score, in favor of the experimental group.

The researcher presented several prominent recommendations according to the study findings, including the use of the cognitive conflict strategy in teaching reading texts to develop analytical reading skills. She also proposed conducting a pilot study aimed at exploring the effectiveness of the cognitive conflict strategy in developing other language skills among female high school students.

Keywords: Cognitive Conflict, Analytical Reading.

مقدمة البحث:

تُعد اللغة العربية أكثر اللغات بلاغة وفصاحة، فقد حظيت اللغة العربية بما لم تحظ به أية لغة من الاهتمام والعناية، فإن اللغة العربية من أجل اللغات، وأشرفها على وجه الأرض، كرمها الله بأن أنزل بها القرآن الكريم، وهي اللغة التي بعث الله بها خاتم الأنبياء، قال الله تعالى: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ (سورة فصلت: ٣). واللغة العربية على قدرٍ من الأهمية في جميع مراحل التعليم؛ فهي وسيلة من وسائل الفكر والإدراك والتفاهم الإنساني، وأداة للتفاهم والتواصل والتعبير بين الناس، وتكمن أهميتها في كونها لغة القرآن الكريم، وهي إحدى اللغات السامية، التي امتازت بثراء كلماتها، وتنوع أساليبها، وعذوبة منطقتها. (الشرابي، ٢٠٢٣) كما أن اللغة وعاء الفكر، وتُعد أيضًا نهجًا للتفكير، فإن الإنسان من خلال اللغة يقوم بعمليات التفكير والتفسير والنقد والتحليل، وهي أساس تطور الفكر والنمو الأكاديمي. (سعد وآخرون، ٢٠٢٣)

وفي معرض الحديث عن اللغة العربية وأهميتها، لا بد من التطرق إلى ما تهدف إليه هذه اللغة، فهي تهدف إلى تعزيز مهارات الاتصال والتواصل لدى المتعلمين، مما يساهم في تطوير قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم، فكلما أتقن المتعلم لغته زادت قدرته على التعبير عن نفسه، بالإضافة إلى ذلك يتم تدريب المتعلمين على القراءة الواعية التي تهدف إلى تحليل النصوص وفهم محتواها، واكتشاف الأخطاء وتقبل آراء الآخرين. (أحمد، ٢٠٢٤) وفي ضوء ما سبق ترى الباحثتان، أن اللغة العربية تُعد من أهم الظواهر الاجتماعية التي ابتكرها العقل البشري، ولها أربعة فنون رئيسية وهي، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وهذه الفنون مترابطة مع بعضها البعض ولا تعمل بشكل منفصل. ومما لا شك فيه أن القراءة أصبحت حاجة ملحة وضرورية في حياة الإنسان نتيجة التطور المعرفي والتقني في المجتمع، فهي تشكل أساس بناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله واتجاهاته وتعزيز ثقافته. (أحمد، ٢٠٢٤)

وتُعد القراءة مهارة لغوية ذات أهمية كبيرة في مجموعة المهارات اللغوية الأربع، وهي الأداة الأساسية لاكتساب المعرفة في عالم يتزايد فيه تدفق المعلومات، وتعتبر القراءة أعظم إنجازًا حققته البشرية، فقد انطلق التاريخ وبدأت أولى سطور الحضارة عندما اكتشف الإنسان الكتابة والقراءة. (الشرابي، ٢٠٢٣)

ولا بد من الإشارة إلى أن القراءة عملية عقلية معقدة، وتشكل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتحدث والكتابة نظامًا لغويًا يُعد إحدى أبرز الأنظمة اللغوية التي يعتمد عليها الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الحياة. (قنصوة، ٢٠٢٠) بالإضافة إلى أن القراءة تختلف في أنواعها من حيث الهدف، فقد تكون قراءة سريعة للكشف عن معلومة، أو قراءة متعمقة لفهم النص وتفسير مفرداته، ومن بين الأنواع المختلفة تبرز القراءة التحليلية كأحد الأشكال المتقدمة التي تهدف إلى قراءة النصوص بشكل أدق وأعمق، بالإضافة إلى أن القراءة التحليلية ليست مجرد وسيلة لفهم النص، بل هي أداة نقدية تهدف إلى تقييمه واستخلاص رؤى جديدة تساعد في تعميق الفهم وتحليل الأبعاد المختلفة للنص.

إضافة إلى ما سبق، فإن مفهوم القراءة ومهاراتها في حاجة إلى تطوير أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها، بحيث يتم التركيز على الفهم والنقد والتحليل والتذوق والإبداع، وقدرة الفرد على حل المشكلات، وتحقيق هذه الأهداف من خلال القراءة التحليلية التي تتطلب قراءة عميقة تستكشف ما بين السطور، ويتفاعل القارئ مع النص، من خلال تحليل مضامينه إلى أجزاء يمكنه التفاعل معها، ونقدها، وتدقيقها. (حجاج محمد، ٢٠٢٢) وترى الباحثتان أن أهمية القراءة التحليلية تبرز

في كونها نوع أساسي من أنواع القراءة التي لها أهمية كبيرة، حيث أنها تساعد الطالبات على تحقيق الهدف من قراءتهنّ، مما يساعدهنّ على الوصول إلى مستويات متقدمة من الفهم.

ونظراً لأهمية القراءة التحليلية فقد حظيت باهتمام من قبل وزارة التعليم، وجعلتها هدفاً رئيساً ضمن أهداف تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، وقد نصّت أهداف تعليم القراءة على ضرورة أن يفهم الطلاب المعنى العام والمعنى الضمني من السياق، وأن يتمكنوا من وضع عنوان مناسب للفقرة التي قرأوها، بالإضافة إلى تلخيص ما قرأوه مع تحديد الأفكار الرئيسة، وفهم المقروء والسياق الذي يرد فيه. (محمود، ٢٠٢٤) ويمكن القول إن القراءة التحليلية لا تقتصر فقط على فهم المعاني الظاهرة في النص، بل هي أداة تهدف إلى تقييمه وتعلم القارئ كيفية التفكير النقدي وتحليل الأفكار والأحداث بدقة، مما يسهم ذلك في إضفاء رؤى جديدة، ويعزز فهمه بشكل شامل، وبذلك تصبح القراءة التحليلية خطوة أساسية نحو القراءة الناقدة، حيث يتجاوز القارئ مجرد الفهم إلى تقييم وتحليل النصوص بعمق ورؤية نقدية واضحة. (المسند، ٢٠٢٣)

ويؤكد ذلك ما ذكره عبدالله (٢٠٢٠) إلى أن الطالب في ضوء القراءة التحليلية للنصوص يخرج من دور الناقل والحافظ للمعلومات إلى دور المنتج والمبدع لها، وذلك من خلال النص الذي يقرأه، فالقراءة التحليلية عبارة عن إجراءات عملية في قراءة النص، تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته الأساسية.

وفي ضوء ذلك، فإن القراءة التحليلية تمثل أحد أهم أنواع القراءة؛ فهي تركز على تحويل الكلمات المكتوبة إلى أفكار واضحة، تساعد الطلاب على فهم النصوص وتحليلها بشكل أعمق، وتعد الخطوة الأولى المهمة لفهم النصوص القرائية. (المسند، ٢٠٢٣) ويمكن القول إنه بالرغم من أهمية القراءة التحليلية إلا أن الميدان التعليمي والتربوي ما زال يشهد ضعفاً في مهارات القراءة التحليلية لدى المتعلمين حيث أثبتت دراسة عبدالغفار (٢٠٢٣) والمسند (٢٠٢٣) إلى أن هناك ضعفاً في مهارات القراءة التحليلية، واتفق كل من (أحمد، ٢٠٢٤)، (حجاج محمد، ٢٠٢٢)، إلى أن القراءة التحليلية تتطلب من قارئ النص إلى تفكيك النص إلى أجزائه الأساسية المكونة له، وذلك للوصول إلى أعلى درجة من فهم المعنى العام للنص المقروء وربط المقروء بخبرات القارئ وما لديه من قراءات سابقة.

وبناءً على ما تقدم، فإن طالبات المرحلة الثانوية بحاجة إلى تطوير مهارات القراءة التحليلية، لأنها تساعدنّ على الفهم الجيد للنصوص المقروءة، وتمكّننّ من استيعاب المعاني الضمنية، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهنّ على الربط والاستنتاج والنقد وإصدار الأحكام، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنمية مهارات القراءة التحليلية لديهنّ. (أحمد، ٢٠٢٤) ومهارات القراءة التحليلية من أكثر المهارات التي تحرص المنظومات التعليمية على تعزيز مهاراتها، حيث أثبتت دراسة أبو طبنجة (٢٠٢٠) ودراسة قنصوة (٢٠٢٠)، إلى أن أهمية القراءة التحليلية تكمن في قدرتها على تنمية وعي الطالبات والارتقاء بمستواهنّ المعرفي، فهي تُعدّ أعلى مستويات فهم المقروء.

وقد لمست الباحثتان أنه من الضرورة توظيف استراتيجيات حديثة في عملية التعليم، لتحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات المتعلمين، وتحول عملية التعليم من عملية تلقين تقليدية إلى تعليمية تفاعلية تركز على المتعلم، ومن الاستراتيجيات الحديثة التي قد تساعد في تحسين جودة التعليم استراتيجية الصراع المعرفي. وتعتبر استراتيجية الصراع المعرفي أحد الأساليب الفعالة التي قد تضيف قيمة كبيرة للقراءة التحليلية، وذلك من خلال استنادها على فكرة أن القارئ يواجه

صراعًا داخليًا أثناء التفاعل مع النصوص، وهو صراع بين معرفته السابقة وبين ما يقدمه النص من معرفة جديدة وأفكار متناقضة.

وفي نفس الصدد أشار كمال محمد (٢٠٢٠) إلى أن استراتيجية الصراع المعرفي تسعى إلى تنمية المفاهيم بصفة عامة وتصويب التصورات الخاطئة بصورة خاصة، مشيرًا إلى أن هذه الاستراتيجية تنتج صراعات تتحدى قدرة المتعلم على توليد أفكار صحيحة. وبناءً على ما تقدم تجد الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي قد تساعد في تحفيز الطالبات على تجاوز الفهم السطحي وتحفيزهنّ على إعادة التفكير في المعلومات، مما يؤدي إلى ترسيخ المعرفة والمعلومات بشكل أفضل، وهذا يجعل التعلم أكثر فعالية.

وذكرت إسرائ محمد وآخرون (٢٠٢١) إلى أن استراتيجية الصراع المعرفي تساعد المعلم على تقديم مواقف تعليمية يقدم فيها أحداث متناقضة على هيئة مشكلة تحتاج إلى حل، أو لغز محير، وتكون نتائجها متناقضة لتوقعات الطلاب. وفي ذات السياق نجد أن حاكم (٢٠٢٣) أشارت إلى أن استخدام استراتيجية الصراع المعرفي التي تقوم على النظرية البنائية والتعلم النشط في تصويب المفاهيم النحوية، قد وفرت بيئة تفاعلية وجعلت الطلاب محور العملية التعليمية، مما شجعهم على سهولة الوصول لتصويب الأخطاء النحوية لديهم، ومن خلال تنفيذ طرق استراتيجية الصراع المعرفي والحوار والمناقشة داخل حجرة الصف توصلوا لمعرفة المفهوم النحوي الصحيح.

واستنادًا إلى ما سبق، فإن الصراع المعرفي يحدث عندما يواجه الطلاب التناقض بين آرائهم ومعتقداتهم وما اكتسبوه من معرفة جديدة، وهذا التناقض يخلق دافعًا قويًا لديهم لفهم هذه المعرفة، وهذا ما يعد صراعًا داخليًا يوجده الطالب بنفسه رغبةً في التكيف مع العالم الخارجي، نتيجة لذلك يتطور نموهم المعرفي من خلال الأحداث المفاجئة، والمتناقضة التي تثير انتباههم وتدفعهم للبحث عن حلول لهذه التناقضات. (الشلاش، ٢٠٢٢) خلاصة القول، تتألف استراتيجية الصراع المعرفي من عدة أنشطة ومهام تعليمية تؤدي إلى نتائج غير متوقعة تثير دهشة الطالبات، وتساعد هذه الاستراتيجية المعلمة في تقديم مواقف تعليمية تتضمن أحداث متناقضة على هيئة مشكلة تحتاج إلى حل، أو من خلال المقارنة بين موقفين متناقضين، مما يؤدي إلى نتائج تتعارض مع توقعات الطالبات. (حاكم، ٢٠٢٣)

إضافة إلى ما سبق تضيف الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، من خلال مشاركة الطالبات في العملية التعليمية، وتساعد هذه الاستراتيجية على تشجيعهنّ على المشاركة بشكل أعمق في تحليل المحتوى، واستنباط المعاني من النصوص المعقدة، وتعزز هذه الاستراتيجية قدرة الطالبات على حل التناقضات والتعامل مع المشكلات المعرفية في النصوص، مما يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية. ومن هذا المنطلق، وإيمانًا من الباحثتان بأهمية مهارات القراءة التحليلية، وفي ظل التطورات الحاصلة في أبحاث استراتيجية الصراع المعرفي، يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على استراتيجية الصراع المعرفي ومهارات القراءة التحليلية، والتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية القراءة التحليلية لطالبات المرحلة الثانوية، إلا أن هناك ضعفًا واضحًا في مهارات القراءة التحليلية لديهنّ، كما أنه تتم معالجة النصوص الأدبية والقرائية بالطريقة

التقليدية دون الاهتمام بالقراءة التحليلية اللازمة لفهم النص وتحديد ما يتضمنه من سمات جمالية شكلاً ومضموناً، وفي مجال مهارات القراءة التحليلية، ظهرت العديد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات، بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسات أكدت على الضعف الظاهر في مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات، من هذه الدراسات دراسة كلٍّ من: (أحمد، ٢٠٢٤؛ عبدالغفار، ٢٠٢٣؛ قنصوة، ٢٠٢٠؛ حجاج محمد، ٢٠٢٢). وفي ضوء ما تم استعراضه من أبحاث والدراسات السابقة، تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى طالبات المرحلة الثانوية في مهارات القراءة التحليلية، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة تركز على تفعيل دور المتعلم في عملية التعليم مما يمكن أن يساهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات القراءة التحليلية اللازم توافرها لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية؟
- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية تعزى لمجموعة البحث (التجريبية، الضابطة)؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال الأهداف الآتية:

- تحديد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازم توافرها لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التعرف على فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية تعزى لمجموعة البحث (التجريبية، الضابطة)

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تتضح الأهمية النظرية للبحث في أنه يساهم في تطوير استخدام استراتيجيات الصراع المعرفي وإبراز فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

- يستفيد من نتائج البحث معلمات ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بشكل خاص، ومراحل التعليم العام بشكل عام، وزيادة وعي المعلمات والمعلمين والطالبات بكيفية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب مهارات القراءة التحليلية.
- يقدم هذه البحث رؤى قيمة للمسؤولين في مجال تطوير المناهج العربية، حيث يساهم في توظيف استراتيجيات حديثة مثل الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية.
- يركز هذه البحث على تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تطبيق استراتيجية الصراع المعرفي في دروس القراءة خاصة، ودروس اللغة العربية بشكل عام.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: استراتيجية الصراع المعرفي/ مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ.
- حدود بشرية: طالبات الصف الثاني الثانوي.
- حدود مكانية: تم التطبيق في المدرسة الثانوية الثامنة والأربعون الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

مصطلحات البحث:

استراتيجية الصراع المعرفي:

عرف المنتشري (٢٠٢٠) استراتيجية الصراع المعرفي بأنها "موقف تعليمي محيّر ومثير يمر به المتعلم، بحيث تأتي نتائجه بشكل مخالف لتوقعاته، ويمر بثلاث مراحل متتابعة هي إظهار التناقض، والبحث عن حل التناقض، ثم التوصل إلى حل التناقض" (ص.٨٧). كما عرف كمال محمد (٢٠٢٠) استراتيجية الصراع المعرفي بأنها "مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم مع الطلاب، والتي يتم من خلالها عرض الحدث المتناقض، والذي يجعل هناك شغفًا لدى المتعلمين للبحث عن حل لهذا التناقض" (ص.٣٨٩).

بالإضافة إلى (Widia et al. (2022) عرف استراتيجية الصراع المعرفي بأنها "تُعنى بخلق حالة من التناقض داخل البنية المعرفية للمتعلمين من خلال مواجهتهم بمواقف أو معلومات جديدة تتعارض مع مفاهيمهم السابقة، مما يدفعهم إلى تعديل تصوراتهم وإعادة بناء معارفهم بطريقة صحيحة" (p.389). وتعرفها الباحثتان إجرائياً: أنها استراتيجية قائمة على إجراءات محددة تقوم بها المعلمة، تبدأ بما تمتلكه طالبة الصف الثاني الثانوي من خبرة سابقة إضافة إلى الصورة الذهنية المتكونة لديها حول المفهوم، ومن ثم التدرج بها حتى تصل إلى الصورة الذهنية الصحيحة للمفهوم.

القراءة التحليلية:

عرف عبدالله (٢٠٢٠) القراءة التحليلية بأنها "ذلك النوع من القراءة التي يقوم فيها الطالب بتحليل النصوص من حيث شكلها ومضمونها، بغية النقد والتأمل والتحليل والتفسير" (ص.١٢٠).

كما عرف عبدالغفار (٢٠٢٣) القراءة التحليلية بأنها "قدرة الطلاب على التفاعل مع النص الأدبي، وتحليله تحليلًا دقيقًا ومنظمًا، وفقًا للمستويات الآتية: اللفظية، التركيبية، الفكرية، الدلالية؛ بهدف التوصل إلى مستويات الفهم العميق للنص، واكتشاف مضامينه وأفكاره ومعانيه" (ص ١٢٠). وتعرف الباحثتان القراءة التحليلية إجرائيًا: أنها نشاط ذهني معقد يقوم على تفكيك النص إلى مكوناته الأساسية، وتحليل العلاقات بين عناصر النص واكتشاف التناقضات أو الثغرات للنص المقروء وعناصره اللغوية، وفهم المحتوى بشكل شامل.

ثانيًا: الإطار المفاهيمي والفلسفي للبحث

يشمل الإطار المفاهيمي والفلسفي للبحث الإطار النظري، والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث، تم تقسيم الإطار النظري إلى محورين: تناول المحور الأول استراتيجية الصراع المعرفي، وخُصص المحور الثاني لمهارات القراءة التحليلية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

استراتيجية الصراع المعرفي:

مفهوم استراتيجية الصراع المعرفي:

الصراع المعرفي هو الحالة التي يمر بها الفرد عندما يتعرض لموقف أو مفاهيم تتعارض مع خبرته السابقة، ويمكن القول إن الصراع المعرفي هو تناقض بين تصورين لمفهوم معين أحدهما قديم والآخر جديد، ويتضح من ذلك إن الصراع المعرفي ما هو إلا نزاع داخليًا في ذهن الفرد بين ما يعرفه وبين ما يجمله. (جودة، ٢٠٢٠) وبناءً على ذلك يمكن القول إن الصراع المعرفي ينشأ لعدة عوامل تؤثر على الفرد، بما في ذلك العوامل النفسية والثقافية وغيرها، ويُعدّ الصراع المعرفي من أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الدراسية التي تعتمد على النظرية البنائية، حيث تهدف إلى تحقيق عملية بناء مستمر للمعرفة لدى المتعلم، من خلال مناقشة التراكيب المعرفية أو إعادة بنائها ضمن إطار منظومته المعرفية. (الشلاش، ٢٠٢٢) بالإضافة إلى أن الصراع المعرفي هو حالة من عدم الاتزان المعرفي، وتحدث هذه الحالة عند مواجهة المتعلم لمعلومات أو مفاهيم جديدة تتناقض مع بنيته المعرفية السابقة، مما يؤدي إلى اضطراب في عملية التكيف المعرفي بين مرحلتين التمثيل والمواءمة، تتمثل في هذه الحالة في التناقض بين المعرفة الحالية لدى المتعلم والمعلومات الجديدة الواردة من بيانات التعلم أو مصادر التعلم، أو بين مكونات معرفية داخلية كالمفاهيم والمعتقدات والبنى المعرفية الجزئية المختلفة. (Yuwono & Sumadji, 2020)

اتجهت التربية الحديثة نحو التركيز على المتعلم فهو أساس العملية التعليمية، حيث لم تُعدّ عملية التعلم تُفهم على أنها مجرد نقل المعرفة إلى عقل المتعلم، بل يجب أن تقوم على أساس بناء المعرفة وإعادة بناء الخبرات الشخصية لدى المتعلم، وقد أولت العديد من الأساليب التدريسية القائمة على النظرية البنائية اهتمامًا خاصًا بتعديل المفاهيم الخاطئة لدى المتعلم. (حاكم، ٢٠٢٣) وفي ضوء ما تم ذكره فإن استراتيجية الصراع المعرفي من الأساليب التدريسية التي أثبتت فاعليتها ودورها في عملية التعليم فهي واحدة من الاستراتيجيات التي تندرج تحت إطار النظرية البنائية، وتُعدّ هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية التي تتيح للمتعلم فرصة بناء معرفته بشكل مستقل، ومن خلال هذه الاستراتيجية يتعرض المتعلم إلى حدث غير مألوف يتعارض مع معرفته السابقة، مما يثير دهشته وتفكيره للوصول إلى حل هذا التناقض. (المنتشري، ٢٠٢٠) وفي ذات السياق نجد أن استراتيجية الصراع المعرفي تتمحور حول مفهومين متعارضين داخل ذهن المتعلم، وتهدف إلى معالجة التصور الخاطئ الذي تكون لدى المتعلم، وتُمرّ بعدة مراحل وإجراءات يتعين

على المتعلم اتباعها للوصول إلى الفهم الصحيح. (بريكيت، ٢٠٢٠) وجدير بالذكر أن استراتيجية الصراع المعرفي تستند إلى مجموعة من الأحداث والمواقف التعليمية، التي تهدف إلى تحفيز دافعية المتعلم وجعله في حالة من اليقظة والتركيز، كما أنها قد تشجعه على حب الاستطلاع وتعزيز رغبته في الحصول على المعلومات التي تساعد في حل الصراع الذي نشأ. (إسراء محمد وآخرون، ٢٠٢١) وتماشياً مع ما ذكر تُعد استراتيجية الصراع المعرفي استراتيجية معرفية، تتضمن عدّة مراحل تهدف إلى تحقيق المعرفة الدقيقة، ويتم من خلالها البحث والتحقيق من صحة المعلومات بعد الكشف عن التناقضات الموجودة فيها وتعتمد على أساليب علمية وبحثية تساعد المتعلمين على استيعاب هذه المعرفة والاحتفاظ بها. (كمال محمد، ٢٠٢٠) وعليه تضيف الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي عبارة عن مجموعة من الأحداث والأنشطة التعليمية التي تثير اهتمام الطالبات وتجذب انتباههنّ، مما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن المعرفي، وهذا الوضع يحفزهنّ إلى المزيد من البحث والاستقصاء لإيجاد حل لهذا التناقض. بالإضافة إلى، أن استراتيجية الصراع المعرفي تمر بثلاث مراحل متتابعة، مرحلة تقديم الحدث المتناقض، مرحلة البحث عن حل لهذا التناقض، مرحلة التوصل لحل لهذا التناقض. وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي هي إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى إعداد موقف تعليمي يُحدث نوعاً من التناقض المعرفي لدى الطالبات بين المفهوم الجديد والخبرة السابقة المتعلقة به، وينتج عن هذا التناقض حالة من عدم الاتزان المعرفي قد تؤدي إلى إعادة بناء الفهم، ومن هذا المنطلق تساهم هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التحليلية، إذ تمكن الطالبات من ممارسة عمليات التفكير العليا مثل تحليل المعلومات والمفاهيم، ومراجعة خبراتهنّ السابقة وتفسير المعاني في ضوء الخبرات الجديدة.

فلسفة استراتيجية الصراع المعرفي:

تركز الفلسفة المتعلقة باستراتيجية الصراع المعرفي على الإطار المعرفي الذي يحمله معه المتعلم إلى الفصل الدراسي، وتأثير هذا الإطار على المواقف التعليمية المقدمة له، وفكرة الصراع المعرفي تعتمد على التوافق بين المعرفة السابقة لدى المتعلم والتي تتميز بالتنظيم الجيد والبناء المحكم، وبين المعرفة الجديدة التي لا يمكن أن تُثبت في الذاكرة إلا إذا كانت متوافقة مع المعرفة السابقة. (كمال محمد، ٢٠٢٠) بالإضافة إلى أن استراتيجية الصراع المعرفي تستند إلى أسس ومبادئ الفلسفة البنائية، التي تبرز أهمية دور الطالب في بناء معرفته بشكل مستقل، وقد قام (إسراء محمد وآخرون، ٢٠٢١) بتلخيص هذه المبادئ على النحو التالي:

- تقديم الدرس على هيئة مشكلة تحتاج إلى حل.
- تعزيز دافعية التعلم وحب الاستطلاع لديهم.
- ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة للمتعلم.
- تنشيط أكبر عدد من الحواس لاستقبال المعلومات.
- وضع المتعلم في موقف تعليمي، يقدم فيه ما تناقض ما لديه من خبرة سابقة، يحدث له نوع من الاضطراب في بناءه المعرفي، وفي هذه المرحلة ينشط عقل المتعلم سعياً وراء الاتزان المعرفي.

استناداً إلى ما تم ذكره، ترى الباحثتان أن استراتيجيات الصراع المعرفي تستند إلى النظرية البنائية في فلسفتها، حيث تركز على بناء وتطوير المعرفة لدى المتعلم من خلال المناقشة والتفاعل مع المحتوى المعرفي، وتساعد هذه الاستراتيجيات المتعلم على إعادة بناء معرفته الخاصة بشكل مستقل بدلاً من تلقي المعلومات بشكل مباشر، كما أنها تعزز التعلم النشط مما يدفع الطالبات إلى تحليل واكتشاف معاني الكلمات وما وراء السطور. ولأهمية استراتيجيات الصراع المعرفي في العملية التعليمية خلال دورها في تنمية مهارات التفكير وتعزيز الفهم العميق للنص لدى المتعلمين، إضافة إلى تأثيرها على المستوى المعرفي من خلال تعديل المفاهيم لدى المتعلم، حيث يتم اختبار معارفه السابقة ووضعها في مواجهة مع ما هو موجود في بنيته المعرفية، ويسهم ذلك في نمو البناء المعرفي والتحصيل العلمي أثناء جمع المعلومات التي تساعد في حل التناقضات. (متولي وآخرون، ٢٠٢٠) بالإضافة إلى أنها تساهم في تعزيز اكتساب المعرفة العلمية للمتعلم، وتطوير مهارات التفكير، وتنظيم عملية التعلم والتحكم فيها، كما أنها تقوم على تصحيح أنماط الفهم الخاطئ لدى المتعلم. (كمال محمد، ٢٠٢٠) وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثتان أن استراتيجيات الصراع المعرفي تساهم في تعزيز فعالية ونشاط عملية التعليم، ويتم ذلك من خلال تفاعل الطالبات ونقاشهن حول ما يتواجد في بنيتن المعرفية وخبراتهن السابقة بالإضافة إلى المفاهيم المتناقضة، كما تثير هذه الاستراتيجيات لديهن رغبة في التعلم والبحث وحب الاستطلاع، حيث تساهم في بناء معرفتهن وبالتالي، تصبح عملية التعلم تجربة تشاركية بين الطالبات مما يسهل من دعم تنمية مهارات القراءة التحليلية التي تتطلب فهماً عميقاً للنصوص، والقدرة على التفسير والمقارنة، والتقييم، مما يجعل من هذه الاستراتيجيات أداة فاعلة في تنمية الكفاية القرائية.

خطوات تطبيق استراتيجيات الصراع المعرفي:

نظراً لوضوح أهمية استراتيجيات الصراع المعرفي في تنمية مهارات التفكير والمعلومات لدى الطالبات، ودورها الفعّال في تطوير عملية التعلم، تقوم استراتيجيات الصراع المعرفي على خطوات محددة وفيما يلي عرض لذلك:

• الخطوة الأولى: المرحلة التمهيديّة "مرحلة تقديم الحدث المتناقض":

تمثل هذه المرحلة نقطة البداية في مراحل تطبيق استراتيجيات الصراع المعرفي، في هذه المرحلة يتم جذب انتباه الطالبات وتعزيز دافعيتهن للتعلم بعرض أحداث أو معلومات متناقضة تثير فضولهنّ دون الحكم على إجابتهنّ، مع الالتزام بمبادئ التخطيط الجيد لتمكين الطالبات من ملاحظة التناقض والمشاركة فيه (إسراء محمد وآخرون، ٢٠٢١؛ كمال محمد، ٢٠٢٠). وفي ضوء ذلك يمكن القول، أنه في هذه المرحلة لابد من أن تقوم المعلمة بالتخطيط الجيد عند تقديم الحدث المتناقض للوصول للهدف المنشود، فإن الطالبات في هذه المرحلة يسعين إلى إعادة بناء المفاهيم والتراكيب المعرفية.

• الخطوة الثانية: مرحلة الصراع "مرحلة البحث عن حل لهذا التناقض":

ترى الباحثتان أن هذه المرحلة من أهم مراحل التدريس بالتناقضات، لما لها من أهمية عند تقديم الحدث المتناقض للطالبات، إذ إنهنّ سيسعين للبحث عن حلول لهذه التناقضات وبالتالي، يكتسبن القدرة على الملاحظة، والتنبيؤ، وتسجيل البيانات، والتفسير، من خلال محاولتهنّ للوصول إلى حل الصراع والنزاع المعرفي الذي نشأ لديهنّ.

ويؤكد ذلك ما ذكره العتيبي والشتوي (٢٠٢٢)، أن الطالبات في هذه المرحلة يتولد لديهنّ رغبة وشغف لإيجاد حل للتناقض الموجود في المفهوم المقدم، ومن خلال محاولتهنّ لحل التناقض، يمكن أن تقوم المعلمة بعرض أنشطة للطالبات تساعدنّ في حل التناقض، مما يتيح لهنّ فرصة تعلم العديد من الضامين والمفاهيم العلمية للدرس.

• الخطوة الثالثة: مرحلة القرار "مرحلة التوصل إلى حل التناقض":

ترى الباحثتان أن هذه المرحلة تعد نقطة النهاية للصراع المعرفي الذي نشأ لدى الطالبات، ووفقاً لدراسة إسراء محمد وآخرون (٢٠٢١)، فإن هذه المرحلة تهدف إلى تحليل التناقضات المطروحة والتوصل إلى حلول منطقية، ومناقشة وجهات النظر المختلفة للوصول إلى الاتزان المعرفي.

بالإضافة إلى ما سبق، ترى الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي تستند على تحفيز تفكير الطالبات من خلال طرح أسئلة وتقديم مواقف تتحدى أفكارهنّ المسبقة، مما يشجعهنّ على إعادة تقييم مفاهيمهنّ وتحليل النصوص بعمق أكبر، ووفقاً لدراسة كلاً من العتيبي والشتوي (٢٠٢٢) ودراسة إسراء محمد وآخرون (٢٠٢١)، فقد استنتجت الباحثتان بعض الخطوات التي تناسب دراسة نصوص القراءة التحليلية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: التهيئة والتحفيز (إثارة الصراع المعرفي): طرح سؤال ومعلومات متناقضة قبل القراءة.

ثانياً: مرحلة القراءة (التفاعل مع الصراع المعرفي): توزيع النصوص وقراءتها بوقت محدد مع تطبيق مهارات القراءة التحليلية.

ثالثاً: تحليل النص والمقارنة (إعادة تقييم الفهم): تستند هذه المرحلة على توجيه الطالبات وقراءة النص مرة أخرى ولكن ببطء لتعزيز الفهم، وأن تتم مناقشتهنّ حول نتائج القراءة التحليلية الناقدة وإثارة تساؤلاتهنّ. (إسراء محمد وآخرون، ٢٠٢١؛ العتيبي والشتوي ٢٠٢٢)

رابعاً: التوسع والاستنتاج (إعادة بناء المعرفة): وتعتمد هذه المرحلة على عرض نصوص جديدة على الطالبات ويطلب منهنّ تطبيق المهارات المكتسبة لمعرفة مدى تطور قدراتهنّ.

بناءً على ما تقدّم، تجد الباحثتان أن استراتيجية الصراع المعرفي تشكل نوعاً من التحدي الفكري الذي يساعد الطالبات على إدراك أهمية التوازن في سرعة القراءة والفهم العميق، ويساعد التطبيق المستمر لهذه الطريقة في جعل الطالبات أكثر وعياً باستراتيجيات القراءة المناسبة لكل نوع من النصوص.

دور المعلم والمتعلم في استخدامها:

إن دور معلمة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في استخدام استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة التحليلية، دور محوري وفعال حيث تكون محفزة وميسرة، لعملية التعلم بدلاً من كونها مجرد ناقلة للمعلومات، ووفقاً لدراسة (كمال محمد، ٢٠٢٠)، فإنه يرى أن المعلم يلعب دوراً أساسياً في الاستراتيجية، من خلال ما يلي:

١. خلق بيئة صفية ملائمة تعكس الحماس والإثارة عند تقديم الحدث المتناقض.
٢. عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي فقط، بل يجب عليه استخدام مصادر أخرى وأدوات خارجية لتدعم فاعلية الاستراتيجية، والتخلي عن طرق التقييم التقليدية والاعتماد على الطرق الحديثة.

٣. توجيه وإرشاد المتعلمين ومنحهم الفرصة لحل هذا التناقض بأنفسهم.
٤. التأكد من أن المتعلم يمتلك مخزوناً من المفاهيم أو التعريفات أو القواعد المتعلقة بالموضوع الجديد قبل تقديم الخبرات الجديدة له.
٥. تشجيع المتعلمين على تبادل وجهات النظر المختلفة حول التناقضات، وتوجيه النقاش بطريقة تساعد على الوصول إلى فهم عميق.

وتعدّ الطالبة هي محور العملية التعليمية ويتمثل دورها في استراتيجية الصراع المعرفي في كونها عنصراً نشطاً في عملية التعلم، حيث تنتقل من دور المتلقية السلبية إلى الباحثان والمفكرة، ويمكن تلخيص دور الطالبة وفقاً لما ذكره (بريكيت، ٢٠٢٠)، من خلال ما يلي:

١. متعلم نشط: يشارك في النقاشات ويطرح الفرضيات (التقصي)، ويعمل على بناء رؤية جديدة بدلاً من الاكتفاء بتلقي المعلومات بشكل سلبي، من خلال الاستماع، والقراءة.
٢. متعلم اجتماعي: يساهم في بناء المعرفة من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين، حيث يتعاون مع زملائه للوصول إلى حلول التناقضات.
٣. متعلم مبتكر: يسعى لاكتشاف المعرفة بنفسه، ويطرح الأسئلة ويبحث عن الإجابات، ويستكشف التناقضات.

وتلخص الباحثان دور المعلم والمتعلم في استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة التحليلية يتجلى في إطار تربوي حديث يهدف إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات من خلال إحداث المعلمة نوع من التناقض أو التعارض المعرفي، مما يدفع الطالبات إلى البحث والتحليل لإعادة فهمهم ويمكن تفصيل ذلك في إثارة الصراع المعرفي وتهيئة بيئة تعليمية آمنة ومحفزة وإدارة النقاش والحوار الفعال وتقديم التغذية الراجعة الفورية والبناءة وتنمية مهارات القراءة التحليلية، مما يتيح للطالبات التفاعل مع التناقضات المطروحة والمشاركة في الحوار والتفكير التحليلي وإعادة بناء الفهم من خلال التحليل والمقارنة وتطبيق مهارات القراءة التحليلية.

القراءة التحليلية:

مفهوم القراءة التحليلية:

إن القراءة التحليلية تُعدّ نشاطاً ذهنياً يرتبط بالقدرات العليا، وهي جزء من التفكير الناقد، تلعب الخبرة دوراً مهماً في تأثيرها على القارئ، حيث يستخدمها في إصدار أحكامه على النص الذي يقرأه، بالإضافة إلى أنها تركز على التحليل والتفسير والتقويم وفقاً لمعايير موضوعية ملائمة. (أبو طبنجة، ٢٠٢٠) بالإضافة إلى أن خطاب (٢٠٢٠) عرف القراءة التحليلية بأنها "نشاط عقلي يترجم أفكار النص، ورموزه إلى أصولها ومصادرها من خلال توظيف الخبرات والمعارف السابقة، ومهارات التفكير التحليلي، ومهارات التفكير التأملي، والتفكير الإبداعي، والحس اللغوي، وذلك لفتح مغاليق الخطاب، والحكم عليه" (ص. ١٣). وفي نفس الصدد عرف الشرابي (٢٠٢٣) أن القراءة التحليلية تُعدّ نشاطاً ذهنياً يستلزم التحليل الناقد والعميق للنص، حيث تشمل على مجموعة من الإجراءات العملية التي تقوم بها الطالبة أثناء قراءة النص، وتتميز القراءة التحليلية بالقدرة على فحص النص على أربعة مستويات، مما يتيح تأمل ألفاظه ومعانيه، وترتيب أفكاره، وتمييزها، وتقسيمه إلى أجزائه الأساسية للدراسة والنقد وإبداء الرأي. إضافة إلى ما سبق، ذكرت قنصوة (٢٠٢٠) أن القراءة التحليلية "هي تلك القراءة التي تُعنى بتحليل المقروء تحليلاً دقيقاً ومنظماً من

خلال مستويات التحليل اللغوي؛ بهدف التوصل إلى مستويات الفهم العميق، واكتشاف المضامين وما خلفها من معان وأفكار، وملاحظة الدقائق الصريحة والخفية في النصوص المقروءة، وتصور التساؤلات التي قد تنتج عن نتاج المقروءة" (ص. ٨٥). بالإضافة إلى أن أحمد (٢٠٢٤) عرفت القراءة التحليلية بأنها "قراءة مركزة مكثفة تهدف إلى تجزئة المقروء إلى تراكيبه الأصلية صوتاً وتركيباً وصرفاً ودلالةً، ونقده وتحليله وإصدار حكم عليه في ضوء ما تم التوصل إليه أثناء القراءة، بل إنها تهدف إلى تحليل جوانب المقروء من حيث المفردات والأفكار الرئيسة والفرعية والثانوية، ونواحي الجمال البلاغي، وقراءة ما وراء السطور للتوصل للفهم العميق والشامل للمقروء" (ص. ٥٨٠). ومن زاوية أخرى، عرف خلف الله (٢٠٢٢) مفهوم القراءة التحليلية بأنه "يتمحور حول الرؤية للنص، وسبر معانيه من خلال العلاقات المتداخلة في البناء اللغوي للنص، فضلاً عن الأبعاد البلاغية التي تحملها دلالات السياق" (ص. ٢٨). في ضوء ما سبق يمكن القول، أنه بالرغم من تعدد مفاهيم القراءة التحليلية إلى أنها تصب جميعها في مفهوم واحد، وهو أن القراءة التحليلية تستلزم التعمق في فهم النص، واستيعاب أفكاره الرئيسة والفرعية، وتحليل العلاقات بين أجزائه، والتعرف على الفكرة العامة التي يسعى النص إلى إيصالها، بالإضافة إلى القدرة على تقييم المحتوى وتحليله بموضوعية. وتأسيساً على ذلك، ترى الباحثة أن القراءة التحليلية نشاط ذهني معقد قائم على تفكيك النص إلى أجزائه الأساسية، وتحليل النص المقروء، واستخلاص عناصره اللغوية والفكرية، مما يتيح للقارئ فهم النص وتقييمه بشكل نقدي.

طبيعة القراءة التحليلية:

تؤكد الأدبيات التربوية أن القراءة التحليلية تتطلب خصائص معينة، فقد أشار العديد من الدراسات إلى أن طبيعة القراءة التحليلية تتطلب طبيعة خاصة، ومن بينها دراسة (الشرابي، ٢٠٢٣)، التي أكدت على أن القراءة التحليلية تتميز بطبيعة فريدة، حيث يسهم تحليل القارئ للمادة المقروءة وتقييمها في الوصول إلى استنتاجات حول الموضوع المطروح، كما تناولت دراسة (قنصوة، ٢٠٢٠) هذه الخصوصية، مشيرة إلى أن القراءة التحليلية تعتمد على مجموعة متنوعة من عمليات التفكير التحليلي، وفيما يلي عرض لأبرز عمليات التفكير التحليلي التي ذكرتها هذه الدراسات، ومنها ما يلي:

- العمليات المعرفية: ويقصد بها ما يكتسبه القارئ من معاني النص المقروء، بعد مزجه بحبراته السابقة.

- عمليات التفكير: ويقصد بها العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لفهم وتحليل النص وتدقيقه، للوصول بعد المعاني المباشرة، إلى المعاني الضمنية.

وترى دراسة كلا من الشرابي (٢٠٢٣) وقنصوة (٢٠٢٠)، أن الثابت في طبيعة القراءة التحليلية أنها تستند على التفكير وفهم النص العميق، فهي تتجاوز فهم المعنى السطحي إلى إدراك العلاقات بين الأفكار واستخلاص الاستنتاجات وتقييم الحجج المطروحة، والحكم على النص من خلال علميات التفكير المنطقي التي تساعد في فهم النص واستيعابه بشكل أفضل.

أهداف القراءة التحليلية:

تهدف القراءة التحليلية إلى تنمية شخصية المتعلم وتعزيز قدرته على التفكير النقدي، وذلك من خلال تحقيق الغاية الأساسية من القراءة، وهي الفهم العميق للنصوص، وقد أشار عبدالغفار (٢٠٢٣) إلى عددٍ من الأهداف الرئيسة للقراءة التحليلية على النحو التالي:

- استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المقروء.
- قدرة المتعلم على التعرف على الرموز المكتوبة.
- ربط المحتوى بالخبرة السابقة للقارئ.
- قدرة المتعلم على الوصول إلى المعاني التي تحملها الرموز المكتوبة.
- تنمية القدرة على استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها كاتب النص.

بالإضافة إلى، أن عبد الرحمن (٢٠١٩) أشارت إلى عددٍ من أهداف القراءة التحليلية للنص الأدبي، تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية واللغوية التي تمكن القارئ من التفاعل العميق مع النصوص، ومن أبرز هذه الأهداف تحليل النص الأدبي لاستخراج الفكرة الرئيسة، كما تسعى القراءة التحليلية إلى استنباط الأفكار الفرعية التي تتضمنها الفكرة الرئيسة، وتُعنى القراءة التحليلية أيضًا باستخلاص جماليات النص المقروء، مما يعزز التذوق الأدبي لدى القارئ، ومن بين الأهداف أيضًا تنمية القدرة على استنتاج معاني الكلمات الغامضة أو غير مألوقة من السياق.

وبناءً على ما تقدّم، فقد قامت الباحثتان في هذه البحث باستنباط بعض الأهداف التعليمية للقراءة التحليلية بما يتناسب مع طالبات المرحلة الثانوية واحتياجاتهم، حيث أن هذه الأهداف تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لطالبات المرحلة الثانوية، وتشمل هذه الأهداف تحليل النص إلى أجزائه الرئيسة، واستنباط الأفكار الفرعية، بالإضافة إلى تنمية مهارات الفهم الضمني، واستنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، ويُعد هذا التحديد بمثابة إطار مرجعي لبناء أنشطة قرائية تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية. ولأهمية القراءة التحليلية: فإنها تتجلى أهميتها في كونها تمثل مستوىً متقدماً ومهماً من بين أنواع القراءة، وفقاً لتصنيف القراءة بناءً على أهداف القارئ، نجد أن هناك عدة أنواع مثل القراءة الواسعة، وقراءة لجمع المعلومات، وقراءة للدراسة، وقراءة للاستمتاع، بالإضافة إلى القراءة التحليلية، والقراءة الناقدة، وعند النظر إلى تعريف القراءة التحليلية نجد أنها تصدر هذا التصنيف، حيث تعدّ مدخلاً أساسياً لفهم النصوص القرائية بشكل أعمق. (أحمد، ٢٠٢٤)

واستناداً إلى ما سبق، أصبحت القراءة التحليلية ضرورةً ملحةً في عالمنا الحديث، حيث يتطلب الأمر التعامل مع ألياتها المتنوعة بهدف تحليلها ونقدها وتقييمها، ومن خلال هذه القراءة يمكن للمتعلم أن يفهم ما يقرأ بطريقة تمكنه من التفاعل مع النص والتأثر به بشكل فعال. (خطاب، ٢٠٢٠)

ولأهمية القراءة التحليلية لطالبات المرحلة الثانوية حظيت باهتمام وزارة التعليم بوصفها هدفاً رئيسياً لتعليم اللغة العربية، فهي تعزز التفكير الناقد والاستنتاج وتحسن التحصيل الأكاديمي، وتساعد الطالبات على بناء شخصية قادرة على اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة، ما يجعلها ضرورة تربوية لتعزيز الكفاءة اللغوية والفكرية (أحمد، ٢٠٢٤). كما تسهم في ربط المعلومات المكتسبة بالخبرات السابقة، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتعزيز الوعي الذاتي والقدرة على التأمل والتفكير العميق (حجاج محمد، ٢٠٢٢).

وبناءً على ما تقدّم، ترى الباحثتان أن تنمية مهارات القراءة التحليلية ذات أهمية كبرى لطالبات المرحلة الثانوية، حيث إنها تساعدن على الفهم العميق للنصوص المقروءة، بالإضافة إلى أنها تُعدّ

أداة معرفية فعّالة تساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث تمكنهنّ من التعامل النقدي مع النصوص الأدبية.

مستويات تحليل المقروء:

تتدرج عملية تحليل النص المقروء عبر عدّة مستويات، تبدأ هذه العملية بالفهم الحرفي للنص المقروء، ثم تنتقل إلى استنتاج الدلالات الضمنية، وتحليل الأفكار والهيكل النصية، وصولاً إلى التقييم النقدي، مما يساهم هذا التدرج في تعزيز التفكير الناقد وتمكين الطالبة من التفاعل الواعي مع المحتوى، مما يوسع من نطاق فهمها للنصوص ويعمّق استيعابها للمعاني المتنوعة.

بالإضافة إلى أن (عبدالغفار، ٢٠٢٣) يرى أن تحليل المادة المقروءة يمر بثلاثة مستويات متدرجة تزاوّل من خلالها عملية تحليل المقروء، وفيما يلي عرضها:

• مستوى الاستيعاب السطحي:

ينحصر هذا المستوى على فهم المعنى الحرفي للرموز المكتوبة، من خلال نسج الكلمات مع بعضها البعض وإدراكها في شكل وحدات.

• مستوى الاستيعاب الاستنتاجي:

يقوم فيه القارئ بمراحل أكثر تعقيداً مما قبل، حيث يتم التعرف في هذا المستوى على غرض الكاتب والمعاني الضمنية غير المصرح بها.

• مستوى الاستيعاب الناقد:

وفيه يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه.

وبناءً على ما سبق، فقد استفادت الباحثتان من عرض مستويات تحليل المقروء في تحديد مهارات القراءة التحليلية الملائمة لطالبات المرحلة الثانوية، وذلك بهدف تطوير قدراتهنّ على الفهم العميق، والتحليل النقدي، والاستنتاج المنهجي للنصوص المقروءة.

مهارات القراءة التحليلية:

تتضمن القراءة التحليلية مجموعة من المهارات التي قد حظيت باهتمام كبير في الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات التربوية، حيث أوصت بضرورة تزويد الطالبات بها وتنميتها لديهنّ، يمكن عرض هذه المهارات وفقاً لكل دراسة سابقة، مع محاولة الربط بينها للخروج بالمهارات المستهدفة في البحث الحالي والتي تتناسب مع طبيعة عينة الدراسة.

المهارات الفكرية (الفهم والتحليل):

تتضمن استخلاص الفكرة العامة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتفسير المعاني الضمنية.

وردت هذه المهارات لدى محمود (٢٠٢٤) ضمن التحليل الفكري، ولدى الشرايبي (٢٠٢٣) في مستوى التحليل والتفسير، ولدى حجاج محمد (٢٠٢٢) في التحليلية الاستنتاجية.

المهارات اللغوية (صوتية وصرفية ونحوية):

تشمل ضبط الكلمات، استنباط القواعد النحوية، تحديد الروابط بين الجمل، إبراز الدلالات الصرفية، وتمييز النبر والتنغيم.

أشار إليها محمود (٢٠٢٤) ضمن التحليل اللغوي، والشرابي (٢٠٢٣) ضمن التذوق والتركيب النحوية والبلاغية، كما فصلها خلف الله (٢٠٢٢) إلى مستويات صوتية وصرفية ونحوية.

المهارات الأدبية والبلاغية (التذوق والجماليات):

تتضمن تفسير المفردات، استخراج القيم والأغراض، تمييز الصور البيانية والمحسنات البديعية، وتوضيح أثر التقديم والتأخير.

اتفق عليها محمود (٢٠٢٤) في التحليل الأدبي والبلاغي، والشرابي (٢٠٢٣) في التذوق، وخلف الله (٢٠٢٢) في المستوى الدلالي.

المهارات النقدية والتقويمية:

تشتمل على استنباط خصائص أسلوب الكاتب، التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على ترتيب الأفكار ووضوح الرسالة، واكتشاف أوجه التناقض.

برزت لدى الشرابي (٢٠٢٣) في التقويم والنقد، ولدى حجّاج محمد (٢٠٢٢) في التحليلية النقدية.

وفي ضوء ما سبق، وبناءً على تحليل الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي استهدفت تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، يمكن تحديد المهارات الأساسية للقراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبناءً على مراجعة هذه الدراسات، تم التوصل إلى قائمة من المهارات المناسبة، التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها باستخدام استراتيجية الصراع المعرفي، وفيما يلي توضيح لهذه المهارات وفقاً لما توصل إليه البحث الحالي:

• أولاً: الجانب الاستنتاجي ويتضمن:

١. تحديد غرض الكاتب من النص.
٢. استنتاج العلاقة بين الجمل التي تكون منها النص المقروء.
٣. استخلاص القيم الإنسانية من النص.
٤. استنتاج العلاقة بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية.

• ثانياً: الجانب اللفظي ويتضمن:

١. استنباط مدلول التركيب من خلال السياق.
٢. تحديد العلاقة بين الكلمات المتناظرة.
٣. الحكم على مدى ملاءمة الألفاظ للمعاني المقصودة.
٤. استخراج الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.

• ثالثاً: الجانب التحليلي ويتضمن:

١. استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء بناءً على الأدلة والشواهد.
٢. التمييز بين الحقيقة والرأي.
٣. استنباط مواضع أدوات الربط وصلتها بالمعنى.
٤. تحديد العلاقات بين الجمل.

• رابعاً: الجانب التدوقي ويتضمن:

١. تحديد الكلمات التي تثير العاطفة.
٢. تحديد المحسنات البيعية وأثرها في المعنى.
٣. تحديد العلاقات الجمالية بين الكلمات والعبارات.

استراتيجيات تنمية القراءة التحليلية:

بناءً على ما سبق تجد الباحثتان أن تنمية مهارات القراءة التحليلية تتطلب استخدام استراتيجيات تدريبية فعالة تساعد الطالبات على التفاعل العميق مع النصوص الأدبية، وتحليلها بطريقة نقدية، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١. استراتيجية الأسئلة الموجهة: من خلال طرح أسئلة تحليلية وتفسيرية أثناء القراءة، مما يسهم ذلك في تنمية التفكير الناقد وتعزيز الفهم العميق.
٢. استراتيجية الإدراك البصري: هي إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات القراءة التحليلية، فهي تسهم في تعزيز قدرة الطالبات على تحليل النصوص من خلال ربط المعلومات النصية بالتصورات الذهنية، مما يؤدي إلى تحسين الفهم العميق واستنتاج العلاقات بين الأفكار المطروحة، ووفقاً لدراسة الشراي (٢٠٢٣)، فإن توظيف هذه الاستراتيجية يسهم في تطوير مهارات التحليل القرائي، من خلال التركيز على البنية البصرية للنص، مثل العناوين، والرسومات التوضيحية، والجدول، مما يسهم في تحسين الاستيعاب وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.
٣. استراتيجية الصراع المعرفي: تُعدّ من الأساليب الفعالة في تنمية مهارات القراءة التحليلية، حيث تحفز التفكير النقدي من خلال مواجهة الطالبات بقضايا إشكالية تدفعهم إلى التحليلية وإعادة التفسير، ووفقاً لدراسة إسراء محمد وآخرون (٢٠٢١)، فقد أوصت بضرورة تضمين هذه الاستراتيجية كأحد أساليب التدريس الفعالة، وفي هذه البحث تم اعتماد هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التحليلية، حيث تعتمد على تقديم معلومات متناقضة أو مثيرة للتساؤل، مما يدفع الطالبات إلى إعادة التفكير وتحليل النصوص بشكل أدق.

بالإضافة إلى ما سبق، ترى الباحثتان أن تنمية مهارات القراءة التحليلية تُعدّ من الركائز الأساسية في تعزيز الكفاية القرائية لدى الطالبات، إذ تسهم في تمكينهنّ من التفاعل مع النصوص المقروءة، من خلال التعرف على معانيها وتحليل بنيتها، وحددت الباحثتان استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة التحليلية في المرحلة الثانوية، نظراً لما تتميز

به الاستراتيجية من قدرة على إثارة دافعية الطالبات نحو التعلم، من خلال خلق مواقف تعليمية للطالبات تضعهن أمام تناقضات معرفية تدفعهن إلى البحث.

الدراسات السابقة:

من منظور أهمية استراتيجية الصراع المعرفي في العملية التعليمية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد وتعزيز الفهم العميق، تناولت العديد من الدراسات هذه الاستراتيجية من زوايا مختلفة، سواء من حيث فعاليتها أو آليات تطبيقها، كما تناولت الباحثتان استعراض للدراسات السابقة التي تناولت القراءة التحليلية

أجرت ناصر (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي، كما تكونت عينة البحث من (٦٤) تلميذ، تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في دليل للمعلم، واختبار يقيس التصورات الخطأ للمفاهيم الجغرافية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأن استراتيجية الصراع المعرفي لها فاعلية كبيرة في تعديل المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوصى البحث بضرورة تدريب المتعلمين على العمل الجماعي والاهتمام باستخدام طرائق التدريس ونماذج التدريس القائمة على خرائط الصراع المعرفي. كما أعدت الحسنات (٢٠١٧) دراسة تستهدف بيان أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي، كما تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في أداة تحليل المحتوى واختبار يقيس نمو مهارات توليد المعلومات، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات لصالح المجموعة التجريبية. وفي عام (٢٠١٨) أجرت الوهابية دراسة استهدفت التعرف على فاعلية أنموذج الصراع المعرفي على تنمية التفكير الابتكاري واستيعاب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد اتبعت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة البحث في اختبارين، أحدهما يقيس التفكير الابتكاري، والآخر يقيس اكتساب المفاهيم العلمية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين، في كل من التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في العلوم واختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى أن النتائج أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وأن استخدام أنموذج الصراع المعرفي كان له أثر كبير على تنمية التفكير الابتكاري والمفاهيم العلمية، وأوصى البحث بربط المحتوى العلمي بالواقع العملي الذي يعيشه الطالب واستخدام أنموذج الصراع المعرفي كأحد أساليب التعلم الفعالة. وفي دراسة محلية أجراها بريكيث في نفس العام (٢٠٢٠) هدف من خلالها إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، كما تكونت عينة البحث من (٥٣) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أداة البحث في اختبار يقيس مدى تصويب التصورات الخطأ المرتبطة بالمفاهيم النحوية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي

في المجموع الكلي، وأوصى البحث بإعادة النظر في تقديم المفاهيم النحوية للمتعلمين وتنوع الأنشطة اللغوية في مقرر الكفايات اللغوية. وفي ذات العام أجرى المنتشري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من ٧٠ طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في اختبارين، أحدهما يقيس مهارات الكتابة الإقناعية، والآخر يقيس عادات العقل، بالإضافة إلى دليل للمعلم وفقاً لاستراتيجية الصراع المعرفي، وكشفت النتائج في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية. وقدم البحث عدداً من التوصيات منها، الاستفادة من قائمتي مهارات الكتابة الإقناعية وعادات العقل. وفي عام (٢٠٢١) قامت إسراء محمد وآخرون بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واعتمدت البحث على المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالباً وطالبة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث بقائمة تضمنت مهارات القراءة الناقدة، ودليل المعلم، وأوراق عمل الطلاب وفقاً لاستراتيجية الصراع المعرفي، واختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة - ككل - لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى البحث بالاستفادة من استراتيجية الصراع المعرفي وتضمين دروس القراءة في ضوءها وضرورة تضمين استراتيجية الصراع المعرفي كأحد الاستراتيجيات التدريسية المهمة.

وأجرت Gao (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج القراءة التحليلية في تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طلاب اللغة الإنجليزية، واعتمدت الباحثتان على إطار "تحليل منطق المقالة أو الفصل" لريتشارد بول كمنهج تدريسي، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج بناءً على التقييم باستخدام نموذج تسلسل مهارات التفكير النقدي لوين تشيوفانغ، أن طلاب المجموعة التجريبية قد تحسنت لديهم المهارات في جميع أبعاد التفكير النقدي (الصلة، الوضوح، المنطق، العمق، المرونة). وتوصل البحث إلى أن القراءة التحليلية تعد وسيلة فعالة لتعزيز التفكير النقدي. من زاوية الاهتمام بمهارات القراءة التحليلية، قام علي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم الكف عن فاعلية التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار لقياس مهارات القراءة التحليلية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث على تضمين مناهج القراءة أنشطة تساعد على تنمية مهارات القراءة التحليلية. حظيت مهارات القراءة التحليلية باهتمام الباحثين، وأجريت دراسات وأبحاث مختلفة حولها، ومن الدراسات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية دراسة خلف الله (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على فلسفة "نحو النص" (تعليم اللغات من خلال السياق اللغوي) في تنمية مهارات القراءة التحليلية ومهارات القراءة الناقدة من خلال مقرر المهارات اللغوية المقرر على طلاب الأول ببيكالوريوس اللغة العربية، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي المعتمد على المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من ٣٠ طالباً، وتمثلت أدوات البحث في اختبارين، الأول: يقيس مهارات القراءة التحليلية، والثاني: يقيس مهارات القراءة الناقدة، وكشفت النتائج عن وجود فروق

دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب لتدريبهم على تدريس النصوص الأدبية. وفي ذات العام قام سيف (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي المعتمد على المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من ٣٠ طالباً، وتمثلت أدوات البحث في اختبارين، الأول: اختبار يقيس مهارات القراءة التحليلية، والثاني: اختبار يقيس مهارات الكتابة التحليلية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث بإعادة النظر في أدوات تقويم مهارات الكتابة. ونفذ حجاج محمد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٤٠ طالباً وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في قائمة بمهارات القراءات القراءة التحليلية وقائمة الوعي اللغوي، واختبار يقيس مهارات القراءة التحليلية، ومقياس الوعي اللغوي، وبرنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، ودليل المعلم، وأوراق عمل الطالب، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح المجموعة التجريبية. وفي عام (٢٠٢٤) قامت محمود بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة البحث من ٧٠ طالباً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في قائمة بمهارات القراءة التحليلية، واختبار يقيس المهارات التحليلية وكشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح التجريبية. وفي ذات العام قامت أحمد (٢٠٢٤) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج مقترح لتدريس النصوص الأدبية قائم على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية مهارات إلقاء النصوص الأدبية والقراءة التحليلية لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهر، واعتمدت الباحثتان المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، تكونت عينة البحث من ٦٠ طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات البحث في قائمة بمهارات إلقاء النصوص الأدبية، وأخرى بمهارات القراءة التحليلية، واختبار لقياس مهارات القراءة التحليلية، واختبار إلقاء النصوص وبطاقة الملاحظة التابعة له، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبارا مهارات القراءة التحليلية لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث وتصميمه

منهج البحث:

من خلال استعراض مشكلة البحث وأهدافه، ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة، توصلت الباحثتان إلى أن المنهج الأنسب للدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي، ذو التصميم القائم على المجموعتين المتكافئتين؛ (التجريبية والضابطة)، ويعد هذا المنهج هو أنسب المناهج البحثية في بحوث الدراسات الإنسانية، فقد سعت البحث إلى معرفة فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي، في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتم ذلك من خلال تطبيق العامل التجريبي (استراتيجية الصراع المعرفي)، على المجموعة التجريبية، وحجبه عن المجموعة الضابطة؛ لقياس فاعليته في تنمية المهارات المستهدفة.

تصميم البحث:

يهدف البحث إلى معرفة فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، لذا كان هناك متغير مستقل وهو (استراتيجية الصراع المعرفي)، ومتغير تابع وهو (مهارات القراءة التحليلية)، لذلك استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة مع القياس القبلي والبعدي لكليهما، حيث تم تطبيق الاختبار القبلي لمهارات القراءة التحليلية على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم بعد ذلك تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الصراع المعرفي، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة التحليلية المستهدفة، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار البعدي قامت الباحثتان بالمقارنة بين نتائج المجموعتين إحصائياً؛ وذلك لقياس فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: يتمثل المتغير المستقل في استراتيجية الصراع المعرفي.

المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع في مهارات القراءة التحليلية.

المتغيرات الدخيلة:

هي المتغيرات التي لا تهتم الباحثتان بدراستها، لكن وجودها يؤثر على النتائج، وحرصاً من الباحثتان على تهيئة فرص التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، فقد عمدت الباحثتان إلى ضبط المتغيرات الدخيلة من خلال مجموعة من الإجراءات تمثلت في ضبط المتغيرات التالية:

- **العمر الزمني:** تأكدت الباحثتان من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر، وذلك بالرجوع إلى إدارة المدرسة التي أكدت أن أعمار جميع الطالبات في المجموعتين تتراوح بين (١٦) و (١٧) عاماً.
- **المهارات المستهدفة:** للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات القراءة التحليلية؛ أجرت الباحثتان اختباراً قبلياً، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في المهارات المستهدفة.

■ **المحتوى الدراسي:** تم توحيد المحتوى لمجموعي الدراسة: حيث تم تدريس كلتا المجموعتين بعض من دروس وحدة الكفاية القرائية من مقرر اللغة العربية (الكفايات اللغوية) (٢)، حيث تم اختيار وحدة الكفاية القرائية لارتباطها المباشر بمهارات القراءة التحليلية، واحتوائها على نصوص تتيح تطبيق استراتيجية المعرفي.

مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع طالبات الصف الثاني الثانوي بمدارس منطقة مكة المكرمة، المنتظمات ضمن المسار العام للعام الدراسي (١٤٤٦هـ)، البالغ عددهن (١٤٤٣٦) طالبة.

عينة البحث:

نظرًا لأنه يتعذر على الباحثان دراسة جميع أفراد مجتمع البحث للتجربة؛ فقد قامت باختيار عينة عشوائية لتمثل المجتمع، حيث تكونت عينة البحث من مدرسة ثانوية حكومية تابعة لوزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، من طالبات الصف الثاني الثانوي، لأن الطالبات في هذه المرحلة يكنّ قادرات على مهارات التحليل للقراءة، نظرًا للنضج العقلي ونمو القدرات العقلية لديهنّ.

وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة (Simple Random Simple) وفق المراحل الآتية:

- الحصول على إحصائية بعدد المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة.
- اختيار مدرسة واحدة عشوائية بطريقة العينة العشوائية البسيطة (القرعة)، وهي المدرسة الثامنة والأربعون.
- اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي في هذه المدرسة، وقد بلغ عددهنّ (٦٠) طالبة تم تقسيمهنّ لمجموعتين، تمثلت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالبة.

أدوات البحث:

اعتمد البحث على عددٍ من الأدوات والمواد البحثية؛ من أجل الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية؛ وهي كالتالي:

- قائمة مهارات القراءة التحليلية.
- اختبار مهارات القراءة التحليلية.

بالإضافة إلى المادة البحثية التالية:

- دليل المعلمة.

وفيما يلي تفصيل لما سبق إجماله:

قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي:

مرّ بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية بالخطوات الآتية:

- الهدف من بناء القائمة:

استهدفت القائمة تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي؛ للاعتماد عليها في إعداد اختبار يقيس تلك المهارات.

- مصادر بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية:

تم بناء قائمة المهارات، من خلال الاعتماد على عدة مصادر، وهي:

- طبيعة القراءة.
- مفهوم القراءة التحليلية.
- أهداف القراءة التحليلية.
- المهارات التي تقوم عليها القراءة التحليلية.
- الدراسات السابقة التي تناولت القراءة التحليلية.
- منهج الكفايات اللغوية ٢ للصف الثاني الثانوي.
- أهداف المرحلة الثانوية.

وصف القائمة في صورتها الأولية:

في ضوء اطلاع الباحثتان على المصادر السابقة؛ تم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التحليلية بصورتها الأولية، تكونت من أربعة مجالات رئيسية، والجدول الآتي فيما يلي يوضح القائمة بصورتها الأولية:

جدول رقم (١) قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها الأولية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	الجانب اللفظي	٢
٢	الجانب التحليلي	٦
٣	الجانب الفكري	٣
٤	الجانب التذوقي	٣
	المجموع	١٤

- صدق القائمة:

للتحقق من صدق قائمة مهارات القراءة التحليلية؛ تم عرض القائمة في صورتها الأولية، على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، من أساتذة الجامعات ومتخصصي اللغة العربية، ومشرفي اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة مهارات القراءة التحليلية لطالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة، بالإضافة إلى مدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة الجانب الذي تنتمي إليه، وأي مقترح يودون التقدم به سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وقد تم تضمين ما سبق في استمارة إلكترونية باستخدام نماذج Google، تم توزيعها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ما يقارب (٢٥) محكّمًا، وقد تجاوب مع الباحثتان (١٣) محكّمًا، موضحة بياناتهم

وبعد استعادة الاستبانات، تم تحليل آراء المحكمين، واستخراج نسب الاتفاق بينهم في مدى مناسبة المهارة لطالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى انتمائها للجانب الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، وقد عدت الباحثتان المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر مهارات مناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وقد ارتضت الباحثتان هذه النسبة استناداً لمجموعة من الدراسات السابقة التي أخذت بهذه النسبة، ومنها: دراسة قنصوة (٢٠٢٠)، ودراسة عبدالغفار (٢٠٢٣).

وقد ذكر المحكمون بعضاً من الملاحظات والآراء (ملحق رقم ٤، ص ٨٧)، حول قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها الأولية، وفيما يلي أهم الملحوظات:

■ الجانب اللفظي:

أجمع المحكمون على أهمية تعزيز جانب المعاني المستنبطة من السياق، وقد أشار بعض المحكمين إلى إعادة صياغة المهارة المرتبطة بـ "استنباط معاني الكلمات من السياق"، لتصبح أكثر دقة وشمولاً إلى "استنباط مدلول التراكيب من خلال السياق"، وفيما يخص مهارة "التمييز بين الألفاظ المترادفة والمتضادة" فقد رأى المحكمون ضرورة حذفها، واستبدالها بـ "تحديد العلاقة بين الكلمات المتناظرة والحكم على مدى ملائمة الألفاظ للمعاني المقصودة".

■ الجانب التحليلي:

فيما يخص هذا الجانب فقد اتفق بعض المحكمين على أن مهارة "استخلاص معاني مباشرة" بحاجة إلى تعديل الصياغة لتصبح "تحديد العلاقات بين الجمل أو استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء"، كما اتفق المحكمون على حذف مهارة رقم (٧، ٨).

■ الجانب الفكري:

أوصى المحكمون في هذا الجانب بتعديل المسمى ليصبح "الجانب الاستنتاجي"، كما ذكر أحد المحكمين أن يكون هذا الجانب في أول الجوانب الرئيسة لمهارات القراءة التحليلية، كما أشار أحد المحكمين بإعادة النظر في المهارة المتعلقة بـ "استخلاص المعاني" حيث اقترح حذف الصياغة الحالية واستبدالها بـ "استنتاج العلاقة بين الجمل".

وبناء على المعطيات السابقة تم التوصل إلى مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥، ص ٩٠)، حيث بلغ عدد المهارات (١٥) مهارة، موزعة وموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) مستويات ومهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية

م	مهارات القراءة التحليلية	عدد المهارات
١	الجانب الاستنتاجي	٤
٢	الجانب اللفظي	٤
٣	الجانب التحليلي	٤
٤	الجانب التدوقي	٣
أربعة مستويات، مجموع عدد المهارات الفرعية:		١٥

١. اختبار مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي:

بعد انتهاء الباحثان من بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد اقتضى بناء أسئلة الاختبار ووضعها في الصيغة النهائية والاسترشاد بالأسس العامة المتبعة في تصميم اختبارات التحصيل الصفية (عدس، ٢٠٠٢، Linn, 1990 & Gronlund، عودة، ٢٠١٠)، وفيما يلي الإجراءات التي تم اتباعها:

أ. مصادر بناء اختبار مهارات القراءة التحليلية:

تم إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية في صورته الأولى، من خلال الاعتماد على عدة مصادر، وهي:

- مهارات القراءة التحليلية التي توصلت إليها البحث الحالي في صورتها النهائية.
- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي عنت بالقراءة التحليلية.
- آراء المتخصصين من المحكمين.
- الدراسات السابقة التي تضمنت أدوات لقياس مهارات القراءة التحليلية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب. إعداد الصورة الأولى للاختبار:

جرى إعداد الصور الأولى للاختبار وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

○ تعليمات الاختبار:

تُعدّ تعليمات الاختبار من النقاط المهمة التي تعمل على تهيئة الطالبات للاختبار، وتوضيح آلية الإجابة عن مفرداته، لذا فقد تم إرفاق التعليمات الخاصة بالاختبار في الصفحة الأولى، متضمنة ما يلي:

١. وصف الاختبار.
٢. الهدف من الاختبار.
٣. عدد الأسئلة والنمط المتبع في صياغتها.
٤. مساحة لإكمال البيانات الأساسية المطلوبة والمشتمة: الاسم، المدرسة، رقم الفصل، تاريخ إجراء الاختبار.

ت. محتوى ومفردات الاختبار:

تكوّن الاختبار من (١٥) فقرة تقيس (٤) مستويات من مهارات القراءة التحليلية، وقد صيغت وفق النمط الموضوعي (اختبار من متعدد)، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار الشروط الفنية لصيغة المفردة الجيدة، وهي:

١. ملائمتها لطبيعة طالبات الصف الثاني الثانوي، من حيث اللغة والأسلوب والمضمون.

٢. الدقة العلمية واللغوية.

٣. تجنب التلميحات اللفظية التي قد تؤدي للإجابة الصحيحة.

ث. توزيع درجات الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة (١) لكل سؤال من الأسئلة والتي بلغ عددها (١٥) سؤالاً، بحيث تحصل الإجابة الصحيحة على درجة كاملة، والإجابة الخاطئة صفراً، ومجموع الدرجة النهائية لأداة القياس (١٥) درجة وفق نموذج تصحيح الإجابات.

ج. صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية:

للتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية، قامت الباحثتان بعرضه على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من أساتذة الجامعات، ومعلمين اللغة العربية، إضافة إلى مشرفي اللغة العربية، والبالغ عددهم (١٣) محكماً؛ وذلك للتأكد مما يلي:

١. مدى قياس السؤال للمهارة.

٢. وضوح الصياغة اللغوية.

٣. إضافة أو تعديل أو حذف ما يرويه مناسباً لتحسين الاختبار.

وقد أسفرت الخطوة السابقة عن مجموعة من الملاحظات التي أبدتها المحكمون، وتم إجراء تعديل على الاختبار في ضوءها، وهي:

- تم إعادة صياغة السؤال السادس، من (أي من العبارات التالية تُعد فكرة رئيسة تدور حولها الأبيات)، ليصبح (ما العلاقة بين فكرة تنوع مناطق المملكة العربية السعودية وبين الفخريوحدثها في الأبيات السابقة).
- تم حذف الشطر الشعري في السؤال السابع، من (في العبارة "ودون جبالها برق ورعد"، كلمة "برق" تناظر كلمة "رعد" في الدلالة على)، واستبداله بـ (وأصداق وأسيف وحشد).
- تم حذف العبارة في السؤال الرابع عشر، من (ما المحسن البديعي الذي يمكن ملاحظته في العبارة التالية، وما أثره في المعنى: "ليتني حجرٌ كي أحنَّ إلى أي شيء!"). لتصبح (فلا أمس يمضي، ولا الغد يأتي).
- تم إعادة صياغة السؤال الخامس عشر، من (ما العلاقة الجمالية بين الكلمات في العبارة التالية: "ليتني حجرٌ كي أحنَّ إلى أي شيء!"). ليصبح (أي من الجمل التالية يظهر فيها أثر العلاقات الجمالية بين الكلمات في الأبيات: ليتني حجرٌ - قلْتُ - يا ليتني حجرٌ ما ليصقُلني الماء أخضر، أصفر... أوضَع في حُجرة مثل منْحوتة، أو تمارين في النحت).

فيما عدا ذلك أشار المحكمون إلى مناسبة بقية أجزاء الاختبار، إضافة إلى مناسبة التعليمات المقدمة في بدايته، وقد قامت الباحثتان بالأخذ بأراء المحكمين والاستفادة منها للوصول للصورة النهائية للاختبار. (ملحق رقم ٥، ص ٦٦)

ج. التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة التحليلية:

بعد إعداد الباحثان اختبار مهارات القراءة التحليلية في صورته الأولى، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وذلك من أجل التحقق من الآتي:

- التأكد من وضوح التعليمات وصياغة مفردات الاختبار.
- حساب الزمن المستغرق في الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب معامل الثبات.
- التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار.

١. مدى وضوح التعليمات وصياغة مفردات الاختبار:

من خلال التجربة الاستطلاعية للاختبار، اتضح مناسبة تعليماته ووضوح محتواه، ولم تكن هناك أي تساؤلات جوهرية من الطالبات حول التعليمات أو صياغة مفردات الاختبار.

٢. حساب الزمن المستغرق للاختبار:

قامت الباحثتان بحساب الزمن المستغرق اللازم لاختبار مهارات القراءة التحليلية من خلال قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالبة، وآخر طالبة انتهت من الإجابة، ومن ثم حساب متوسط الزمن بين أول وآخر طالبة.

وقد كانت النتائج كما هو موضح أدناه:

زمن الاختبار = (زمن أول طالبة انتهت من الإجابة + زمن آخر طالبة انتهت من الإجابة) ÷ ٢

اختبار مهارات القراءة التحليلية = (١٧ + ٢٣) ÷ ٢ = ٢٠ دقيقة

٣. التحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالبة، وتمت من خلال نتائج حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار:

جدول رقم (٣) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0.40	0.36
٢	0.55	0.51
٣	0.65	0.67
٤	0.60	0.41
٥	0.60	0.88
٦	0.65	0.64

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٧	0.60	0.58
٨	0.50	0.54
٩	0.50	0.61
١٠	0.45	0.55
١١	0.65	0.52
١٢	0.65	0.54
١٣	0.45	0.55
١٤	0.60	0.78
١٥	0.55	0.60

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الصعوبة لجميع أسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية مقبولة إحصائياً، حيث أشار (الكيلاني، ٢٠١١، ٤١٨) أن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين (٠,٣٠) و (٠,٧٠). حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية ما بين (٠,٤٠) و (٠,٥٦).

بالإضافة إلى، أن الجدول رقم (٣)، يوضح أن جميع قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية مقبولة إحصائياً، حيث أشارت (أبودقة، ٢٠٠٨، ١١٧) أن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (٠,٣٠) إلى (١,٠٠). حيث تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية ما بين (٠,٣٦) و (٠,٨٨).

٤. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

جرى حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج معاملات الاتساق الداخلي للاختبار:

جدول رقم (٤) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار التحصيلي

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
الجانب الاستنتاجي	0.804**
الجانب اللفظي	0.898**
الجانب التحليلي	0.865**
الجانب التدوقي	0.869**

** وتعني: دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الارتباط بين بعد (الجانب الاستنتاجي) والدرجة الكلية للاختبار تساوي (٠,٨٠٤)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (الجانب اللفظي) والدرجة الكلية للاختبار تساوي (٠,٨٩٨)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (الجانب التحليلي) والدرجة الكلية للاختبار تساوي (٠,٨٦٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (الجانب التدوقي) والدرجة الكلية للاختبار تساوي (٠,٨٦٩)، وقد كان جميع القيم طردية وأكبر من (٠,٧٠) ودالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وتشير هذه القيم على وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والأداء الكلي.

وجرى حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة على حدة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويبين الجدول رقم (٥) قيم نتائج معاملات الاتساق الداخلي ل فقرات الاختبار:

جدول رقم (٥) معاملات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التحصيلي

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الجانب الاستنتاجي	١	0.703**
	٢	0.796**
	٣	0.799**
	٤	0.494**
الجانب اللفظي	٥	0.838**
	٦	0.770**
	٧	0.838**
	٨	0.738**
الجانب التحليلي	٩	0.745**
	١٠	0.766**
	١١	0.725**
	١٢	0.651**
الجانب التدوقي	١٣	0.720**
	١٤	0.834**
	١٥	0.871**

** وتعني: دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة على حدة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة كانت مرتفعة وطردية ودالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) و ($\alpha = 0.01$)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

٥. حساب معامل ثبات الاختبار:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار من توافر معاملات الصعوبة المناسبة، ومعاملات التمييز لنتائج الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية ($n=20$)، وفيما يلي نتائج حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الطالبات في اختبار قياس مهارات القراءة التحليلية:

❖ ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ:

جرى حساب معامل الثبات باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سييرمان براون، ويبين الجدول رقم (٦) نتائج التحليل:

جدول رقم (٦) معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة

معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	أداة الدراسة
٠,٨٦	٠,٩٣	١٥	الاختبار التحصيلي الكلي
٠,٨٣	٠,٨٤	٤	الجانب الاستنتاجي
٠,٧١	٠,٨٠	٤	الجانب اللفظي
٠,٨٤	٠,٧٢	٤	الجانب التحليلي
٠,٨١	٠,٧٣	٣	الجانب التدوقي

ويتضح من الجدول رقم (٦) سابق الذكر أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للاختبار التحصيلي بلغت قيمته (٠,٩٣)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار التحصيلي (٠,٨٦).

وتراوحت قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لجوانب الاختبار التحصيلي بين (٠,٧٢ – ٠,٨٤)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (٠,٧١ – ٠,٨٤).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات المحسوبة هي نسب مقبولة لأنها أعلى من الحد المسموح به (٠,٧٠) (Pallant, 2005)، وبالتالي تشير هذه القيم على تمتع أداة البحث بمعاملات ثبات مقبولة، وبالتالي مناسبة أداة البحث للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

٢. إعداد دليل المعلمة:

تضمنت البحث الحالي إعداد دليل للمعلمة لمساعدتها في توضيح كيفية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وقد قامت الباحثتان بإعداد الدليل وفق الخطوات الآتية:

■ الهدف من إعداد دليل المعلمة:

تم إعداد ليكون مرشداً وموجهاً لمعلمة اللغة العربية، أثناء تنفيذها خطوات استراتيجية الصراع المعرفي في تدريس النصوص القرائية، من خلال توضيح خطوات الاستراتيجية وتوضيح دور معلمة اللغة العربية ودور الطالبة أثناء تطبيقها.

■ مصادر بناء دليل المعلمة:

تم الاعتماد على الإطار العام والأدبيات النظرية التي تناولت الاستراتيجية بشكل خاص، ومراجعة الدراسات السابقة التي أعدت أدلة للمعلمين والمعلمات في مجال القراءة التحليلية، وذلك للاستفادة من إجراءاتها وتفصيلها وما تضمنته من محددات وضوابط، بالإضافة إلى الاطلاع على الخصائص النمائية لطالبات المرحلة الثانوية والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.

■ مكونات دليل المعلمة:

تضمن دليل المعلمة ما يلي:

- ❖ الهدف العام للدليل.
- ❖ أهداف دليل المعلم.

- ❖ الخصائص النمائية لطالبات المرحلة الثانوية.
- ❖ مفهوم استراتيجية الصراع المعرفي.
- ❖ دور المعلمة والطالبة ضمن خطوات استراتيجية الصراع المعرفي.
- ❖ الوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- ❖ إرشادات وتوجيهات للمعلمة.
- ❖ تعريف مهارات القراءة التحليلية.
- ❖ مستويات القراءة التحليلية.
- ❖ مهارات القراءة التحليلية المستهدف تنميتها لدى الطالبات.
- ❖ إجراءات دراسة نصوص القراءة باستخدام استراتيجية الصراع المعرفي.
- ❖ الخطة الزمنية للتنفيذ والتطبيق.
- ❖ خاتمة.

■ الجزء التطبيقي:

يستهدف هذا الجزء تزويد المعلمة بإرشادات وإجراءات لكيفية تطبيق دروس كتاب الطالبة، من خلال استعراض الأهداف الإجرائية لكل درس، والمحتوى والعرض، والأنشطة، وتقنيات التعلم، وخطوات الاستراتيجية.

■ صدق دليل المعلمة:

للتأكد والتحقق من صدق دليل المعلمة قامت الباحثتان بعرضه على سعادة المشرفة على البحث، وبعد الأخذ برأيها ومشورتها والتأكد من صدقه تم اعتماده بصورته النهائية.

■ إجراءات تطبيق البحث:

مرحلة إجراء التطبيق الميداني:

التطبيق القبلي لاختبار القراءة التحليلية للمجموعتين (التجريبية، والضابطة):

- تطبيق أدوات قبل البدء في تطبيق الاستراتيجية؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة التحليلية المستهدفة في البحث الحالي، حيث تم تطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين.
- قامت الباحثتان بالإشراف على التطبيق القبلي لأداة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتأكد من سلامة سير الاختبارين بما في ذلك وضوح التعليمات، والإجابة عن التساؤلات، والالتزام بالوقت المحدد للإجابة.
- تمت معالجة البيانات إحصائيًا؛ حيث قامت الباحثتان بالتحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي قبل تطبيق التجربة، حيث جرى استخدام اختبار "ت"

لعينتين مستقلتين والمعروف باسم (Independent) Sample t-test). ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج التكافؤ بين المجموعتين:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي.

أداة الدراسة	مجموعة الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجانب الاستنتاجي	التجريبية	٣٠	٢,٤٣	١,١٠	١,١٤	٥٨	٠,٢٥٨
	الضابطة	٣٠	٢,١٠	١,١٦			
الجانب اللفظي	التجريبية	٣٠	٢,١٧	٠,٨٧	٠,١٥	٥٨	٠,٨٧٨
	الضابطة	٣٠	٢,٢٠	٠,٨١			
الجانب التحليلي	التجريبية	٣٠	٢,٠٠	٠,٩١	٠,٩٨	٥٨	٠,٣٢٩
	الضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,١٧			
الجانب التدوقي	التجريبية	٣٠	٠,٩٧	٠,٨٥	١,٣٢	٥٨	٠,١٩١
	الضابطة	٣٠	٠,٧٠	٠,٧٠			
الأداة الكلية	التجريبية	٣٠	٧,٥٧	١,٧٤	١,٢٢	٥٨	٠,٢٢٨
	الضابطة	٣٠	٦,٩٣	٢,٢٦			

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) (١,٢٢) بمستوى دلالة (٠,٢٢٨)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق التجربة.

البدا في تدريس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة:

■ تم البدء بتطبيق استراتيجيات الصراع المعرفي على طالبات المجموعة التجريبية، وذلك بتدريسهن الموضوعات المتعلقة بالقراءة التحليلية في مقرر اللغة العربية (٢)، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوعات ذاتها بالطريقة المعتادة، تزامناً مع المجموعة الضابطة.

■ أستاذت تدريس المجموعتين لمعلمة اللغة العربية في مدرسة معينة، حرصاً من الباحثان على عدم التحيز لفكرة بحثها، وقد عقد عدة لقاءات مع المعلمة؛ لتوضيح فكرة الاستراتيجية، مع تزويد المعلمة بنسخة من دليل المعلمة.

إجراء التطبيق البعدي:

■ تم تطبيق أدوات البحث بعد تطبيق استراتيجيات الصراع المعرفي؛ بهدف التعرف على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التحليلية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وقد سارت تطبيق القياس البعدي وفق ما يلي:

- قامت الباحثتان بالإشراف على التطبيق البعدي لأداة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتأكد من سلامة سير الاختبار، بما في ذلك وضوح التعليمات، والإجابة في الوقت المحدد.
- تمت معالجة البيانات إحصائيًا، من خلال جمع البيانات وتخزينها على شكل ملف اكسل Excel، حيث احتوى الملف على استجابات عينة البحث على الاختبار التحصيلي على جميع الفقرات في الاختبار القبلي والبعدي وفق تصميم الدراسة.
- عرض النتائج، وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها

وفيما يلي عرض لنتائج البحث التي توصل إليها والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

عرض نتائج البحث

ينص السؤال الرئيس على:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والإجابة عن السؤال الرئيس السابق، تتم من خلال عرض نتائج الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة، وذلك على النحو الآتي:

■ عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي نص على: "ما مهارات القراءة التحليلية اللازم توافرها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟"، قامت الباحثتان بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في الفصل الثالث الخاص بإجراءات الدراسة، والتي تم من خلالها إعداد قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وفي ضوء هذه الإجراءات تم التوصل إلى مهارات القراءة التحليلية الآتية:

أولاً: مهارات الجانب الاستنتاجي:

١. تحديد غرض الكاتب من النص.
٢. استنتاج العلاقة بين الجمل التي تكون منها النص المقروء.
٣. استخلاص القيمة الإنسانية من النص.
٤. استنتاج العلاقة بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية.

ثانياً: مهارات الجانب اللفظي:

١. استنباط مدلول التراكيب من خلال السياق.
٢. تحديد العلاقة بين الكلمات المتناظرة.

٣. الحكم على مدى ملائمة الألفاظ للمعاني المقصودة.

٤. استخراج الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.

ثالثاً: مهارات الجانب التحليلي:

١. استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء بناءً على الأدلة والشواهد.

٢. التمييز بين الحقيقة والرأي.

٣. استنباط مواضع أدوات الربط وصلتها بالمعنى.

٤. تحديد العلاقات بين الجمل.

رابعاً: الجانب التدوقي:

١. تحديد الكلمات التي تثير العاطفة.

٢. تحديد المحسنات البديعية وأثرها في المعنى.

٣. تحديد العلاقات الجمالية بين الكلمات والعبارات.

■ عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية؟"، قامت الباحثتان بحساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمكون من (١٥) فقرة، وكذلك حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي. وقد بلغت الدرجة النهائية للتطبيق (١٥) درجة.

ولحساب الفعالية جرى حساب نسبة الكسب المعدل لبليك "Black" حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبليك} = \{(ص - س) \div (س - د)\} + \{(ص - س) \div (س - د)\}$$

حيث تشير الرموز إلى ما يلي:

ص: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

س: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

د: الدرجة النهائية للتطبيق.

وبين الجدول رقم (٨) قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي والقبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية، ونسبة الكسب المعدل لبليك:

جدول رقم (٨) قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية ونسبة الكسب المعدل لبليك.

مهارات القراءة التحليلية	عدد الفقرات	النهاية العظمى	متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي	متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل لبليك	الدلالة
الجانب الاستنتاجي	4	4	2.43	3.63	1.06	فعالة
الجانب اللفظي	4	4	2.17	3.80	1.30	فعالة
الجانب التحليلي	4	4	2.00	3.50	1.12	فعالة
الجانب التدوقي	3	3	0.97	2.47	1.24	فعالة
الأداء الكلي	15	15	7.57	12.57	1.01	فعالة

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (8) ما يأتي:

- بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك لمهارة الاستنتاجي لطالبات المجموعة التجريبية (١,٠٦) وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بليك (١ - ٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارة الاستنتاج لطالبات المرحلة الثانوية.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك للمهارة اللفظية لطالبات المجموعة التجريبية (١,٣٠) وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بليك (١ - ٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة اللفظية لطالبات المرحلة الثانوية.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك للمهارة التحليلية لطالبات المجموعة التجريبية (١,١٢) وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بليك (١ - ٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة التحليلية لطالبات المرحلة الثانوية.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك للمهارة التدوقية لطالبات المجموعة التجريبية (١,٢٤) وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بليك (١ - ٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة التدوقية لطالبات المرحلة الثانوية.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك لمهارات القراءة التحليلية الكلي لطالبات المجموعة التجريبية (١,٠١) وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بليك (١ - ٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية الكلي لطالبات المرحلة الثانوية.

■ عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية تعزى لمجموعة البحث (التجريبية،

الضابطة)؟"، قامت الباحثتان بحساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي. وبين الجدول رقم (٩) نتائج التحليل:
جدول رقم (٩) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي في الاختبار التحصيلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية.

مهارات القراءة التحليلية	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي المعدل
الجانب الاستنتاجي	التجريبية	30	3.63	0.57	0.15	3.648
	الضابطة	30	2.13	1.20	0.22	2.122
الجانب اللفظي	التجريبية	30	3.80	0.55	0.15	3.799
	الضابطة	30	2.23	0.82	0.15	2.237
الجانب التحليلي	التجريبية	30	3.50	0.68	0.12	3.503
	الضابطة	30	2.17	1.12	0.20	2.163
الجانب التذوقي	التجريبية	30	2.47	0.68	0.12	2.468
	الضابطة	30	1.03	0.81	0.15	1.032
الأداء الكلي	التجريبية	30	13.40	1.25	0.31	13.416
	الضابطة	30	7.57	1.99	0.36	7.563

ويلاحظ من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية في الأداء البعدي على اختبار مهارات القراءة التحليلية الكلي ومهاراته الفرعية بين المجموعتين، حيث يلاحظ أن قيم الأوساط الحسابية لأداء طلبة المجموعة التجريبية هو الأعلى مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة.

ولمعرفة إذا كان الفرق بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وقد استخدمت الباحثتان هذا التحليل الإحصائي؛ كونه لا بد من ضبط تأثير الأداء القبلي وإخراج تأثيره إحصائياً على التجربة، حيث أن تحليل (ANCOVA) يضبط ذلك إحصائياً. وبين الجدول رقم (١٠) نتائج التحليل:

الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA.

مهارات القراءة التحليلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع "إيتا" الدلالة العملية
الجانب الاستنتاجي	الأداء القبلي	0.594	1	0.594			
	المجموعة	34.334	1	34.334	39.27	0.00**	0.408
	الخطأ	49.839	57	0.874			
	الكلي	84.183	59				

مهارات القراءة التحليلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع "إيتا" الدلالة العملية
الجانب اللفظي	الأداء القبلي	0.282	1	0.282			
	المجموعة	36.672	1	36.672	74.96	0.00**	0.568
	الخطأ	27.884	57	0.489			
	الكلي	64.983	59				
الجانب التحليلي	الأداء القبلي	0.043	1	0.043			
	المجموعة	26.503	1	26.503	30.44	0.00**	0.348
	الخطأ	49.623	57	0.871			
	الكلي	76.33	59				
الجانب التدوقي	الأداء القبلي	0.002	1	0.002			
	المجموعة	29.986	1	29.986	52.70	0.00**	0.480
	الخطأ	32.432	57	0.569			
	الكلي	63.250	59				
مهارات الأداء الكلي (مهارات القراءة التحليلية)	الأداء القبلي	0.579	1	0.579			
	المجموعة	503.061	1	503.061	179.23	0.00**	0.759
	الخطأ	159.988	57	2.807			
	الكلي	670.983	59				

** وتعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) النتائج الآتية:

■ وجود فرق في الأداء البعدي بين المجموعتين في الجانب الاستنتاجي، حيث بلغت قيمة "ف" (39.27) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث كان الوسط الحسابي لأدائهن أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (0.408)، وتشير هذه القيمة إلى أن (40.8%) من التباين بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس وفق منحنى استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارة الاستنتاج.

■ وجود فرق في الاداء البعدي بين المجموعتين في الجانب اللفظي، حيث بلغت قيمة "ف" (74.96) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث كان الوسط الحسابي لأدائهن أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (0.568)، وتشير هذه

القيمة إلى أن (56.8%) من التباين بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس وفق منحنى استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة اللفظية.

■ وجود فرق في الاداء البعدي بين المجموعتين في الجانب التحليلي، حيث بلغت قيمة "ف" (30.44) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة احصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث كان الوسط الحسابي لأدائهن أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (0.348)، وتشير هذه القيمة إلى أن (34.8%) من التباين بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس وفق منحنى استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة التحليلية.

■ وجود فرق في الاداء البعدي بين المجموعتين في الجانب التدوقي، حيث بلغت قيمة "ف" (52.70) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة احصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث كان الوسط الحسابي لأدائهن أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (0.48)، وتشير هذه القيمة إلى أن (48%) من التباين بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس وفق منحنى استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارة التدوقية.

■ وجود فرق في الاداء البعدي بين المجموعتين في مهارات القراءة التحليلية الكلية، حيث بلغت قيمة "ف" (179.23) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة احصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث كان الوسط الحسابي لأدائهن أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (0.759)، وتشير هذه القيمة إلى أن (75.9%) من التباين بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس وفق منحنى استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية الكلية.

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث رفضاً للفرض الصفري وقبولاً للفرض البديل، والذي ينص على وجود فروق بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي لمهارات القراءة التحليلية في الجانب الاستنتاجي والجانب اللفظي والجانب التحليلي والجانب التدوقي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ناصر (٢٠١٥)، ودراسة الحسنات (٢٠١٧)، ودراسة الوهابة (٢٠١٨)، ودراسة بريكيث (٢٠٢٠)، ودراسة المنتشري (٢٠٢٠)، ودراسة إسراء محمد وآخرون (٢٠٢١)، والتي أثبتت فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المتغير التابع.

كما اتفقت هذه النتائج مع ما أسفرت عنه عدد من الدراسات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية، كدراسة علي (٢٠١٨)، ودراسة Gao (٢٠١٩)، ودراسة خلف الله (٢٠٢٢)، ودراسة سيف (٢٠٢٢)، ودراسة حجاج محمد (٢٠٢٢)، ودراسة محمود (٢٠٢٤)، ودراسة أحمد (٢٠٢٤)، حيث أظهرت نتائج الدراسات فاعلية استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وأن مستوى الطالبات في القراءة التحليلية قابل للتطوير والنمو باستخدام استراتيجيات الحديثة بدلاً من التدريس بالطرق التقليدية.

وتشير هذه النتيجة إلى الدور الكبير لاستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية على طالبات المجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة التحليلية، بالإضافة إلى أنها ساعدت على تطوير أداء الطالبات، وتعزى الباحثتان تفوق طالبات المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام استراتيجية الصراع المعرفي، على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، إلى عدة عوامل وهي:

- أن استراتيجية الصراع المعرفي تعتمد على مواقف تعليمية مثيرة للتفكير، مما يساعد الطالبات على البحث عن حلول وتفسير الظواهر المختلفة وبالتالي، أظهرت النتائج وجود نمو لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مهارات القراءة التحليلية بجميع أبعادها.
- تساعد إثارة التناقضات لدى الطالبات وتعدد وجهات النظر على توسيع الحصيلة اللفظية لديهن، مما يزيد من دقتهن في التعبير.
- ويشير التفاعل مع القضايا متعددة الأطراف ووجهات النظر المتباينة، إلى تنمية التفكير التحليلي لديهن، واستخدام استراتيجية الصراع المعرفي يتيح الفرصة أمام الطالبات، بالمناقشة والحوار وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر المختلفة، فيما بينهن والتعبير بحرية وعقلانية عن هذه الآراء، من خلال إثارة التناقض لديهن وممارسة العديد من مهارات القراءة التحليلية والاكتشاف والبحث عن حلول منطقية للحدث المتناقض.
- تغير دور الطالبة في عملية التعلم باستخدام استراتيجية الصراع المعرفي، من سلبية في التعليم التقليدي إلى حالة من التفاعل والإيجابية.
- استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في التدريس، يؤكد على قدرة الطالبة على بناء معرفتها بنفسها، ويتكون لديها بناء للمفهوم المتناقض، وأن تقديم المفهوم المتناقض في صورة مشكلة أو سؤال محير؛ يثير دافعية الطالبة وفضولها، حيث أنها تصل للمفهوم الصحيح، وتنير استراتيجية الصراع المعرفي بصيرة الطالبة في كشف العلاقات بين المفاهيم.
- تساعد استراتيجية الصراع المعرفي على تشجيع الطالبات على التفكير النقدي، وتعمل على تعزيز قدرة الاستنتاج لدى الطالبات، من خلال دفعهن إلى البحث عن حلول للمشكلات المطروحة داخل النصوص.
- تعمل استراتيجية الصراع المعرفي على تقوية قدرة الطالبات على التحليل النقدي، حيث أنها تقوم على طرح أسئلة معقدة تساعدن على حل المشكلات المطروحة في النصوص، كما أن بيئة التعلم التي تنتجها استراتيجية تعزز قدرتهن على تحليل المعلومات واستخلاص الدلالات المخفية في النصوص.
- استخدام استراتيجية الصراع المعرفي، يركز على تعزيز قدرة الطالبات على التحليل والتفسير، ويصبحن الطالبات أكثر قدرة على بناء أفكارهن الخاصة، وتقييم المعلومات بدلاً من تلقيها فقط.
- تعزز الاستراتيجية ثقة الطالبات بأنفسهن وقدرتهن على بيان أفكارهن، لأفراد مجموعتهن دون خوف أو تردد، وكذلك تعزز على احترام وجهات النظر المختلفة واحترام آراء الجميع وتبادل الخبرات.

خامساً: ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث، وتقديم عددًا من التوصيات بناءً على نتائج البحث التي توصل إليها، بالإضافة إلى المقترحات البحثية المتصلة بموضوع البحث الحالي، وفيما يلي تفصيل لذلك:

ملخص نتائج البحث:

١. قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، بلغ عددها خمس عشرة مهارة فرعية، تنتمي لأربع مهارات رئيسية، وهي: الجانب الاستنتاجي، الجانب اللفظي، الجانب التحليلي، الجانب التذوقي.
٢. فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الجانب الاستنتاجي، لصالح المجموعة التجريبية.
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الجانب اللفظي، لصالح المجموعة التجريبية.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الجانب التحليلي، لصالح المجموعة التجريبية.
٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الجانب التذوقي، لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج فإن الباحثان توصي بالآتي:

١. تعزيز عادة مهارات القراءة التحليلية من خلال قراءة نصوص مختلفة خارج إطار المنهج المدرسي.
٢. تضمين مناهج اللغة العربية لمهارات القراءة التحليلية في مختلف المراحل التعليمية.
٣. تطوير أهداف ومحتوى تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات القراءة التحليلية.
٤. استخدام استراتيجية الصراع المعرفي بطريقة منهجية ضمن دروس اللغة العربية.
٥. تنظيم ورش عمل ودرجات تدريبية للمعلمات لتوضيح كيفية توظيف استراتيجية الصراع المعرفي في دروس القراءة.

٦. حث المعلمات على استثمار مجتمعات التعلم المهنية، في البحث عن أفضل الممارسات لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات.
٧. تصميم أنشطة قرائية تعتمد على المواقف الجدلية والأسئلة المحفزة للتفكير، بهدف تشجيع الطالبات على التحليل والتعبير عن آرائهن.
٨. تدريب الطالبات على مهارات النقاش وطرح الأسئلة، واحترام وجهات النظر المختلفة أثناء تحليل النصوص القرائية.

مقترحات البحث:

- استنادًا إلى ما تم التوصل إليه من نتائج، وفي ضوء التوصيات السابقة؛ فإن الباحثتان تقترحان إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:
١. إجراء دراسة تجريبية تستهدف الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 ٢. إجراء دراسة تجريبية تستهدف الكشف عن فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الجامعية المتخصصات في اللغة العربية.
 ٣. إجراء دراسة وصفية تستهدف واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الصراع المعرفي في دروس القراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
 ٤. إجراء دراسة وصفية تستهدف مستوى تمكن طالبات المرحلة الثانوية، من مهارات القراءة التحليلية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

القرآن الكريم .

ثانياً: المراجع العربية :

- أبو طنبجة، ميسون عبدالرؤوف. (٢٠٢٠). درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٥)، ٦٨٢ – ٦٩٩ .
- أبودقة، سناء. (٢٠٠٨). القياس والتقويم الصفّي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال. (ط.٢)، غزة: دار أفق للنشر والتوزيع.
- أحمد، نادية محمود محمد. (٢٠٢٤). نموذج مقترح لتدريس النصوص قائم على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية مهارات إلقاء النصوص الأدبية والقراءة التحليلية لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى. المجلة التربوية، ١٢٣ (١٢٣)، ٥٥٥-٦٢١ .
- بريكيت، أكرم محمد سالم. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجيات الصراع المعرفي في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ٧٧ (١)، ٤٩٣ – ٥٣٣ .
- جودة، هيام زايد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الصراع المعرفي في تعديل السلوكيات الخاطئة المرتبطة باستخدام الادوية لدى الطلاب المعلمين ذوي التخصصات العلمية. مجلة كلية التربية، ٢٢ (٢)، ٢٤٥ – ٢٧٤ .
- حاكم، هناء محمد حسين. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجيات الصراع المعرفي في تصويب المفاهيم النحوية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، ٢ (٦)، ١٥٨-١٨٦ .
- الحسنات، مروة حمد. (٢٠١٥). أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية – غزة .
- خطاب، عصام محمد عبده. (٢٠٢٠). فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. المجلة التربوية، ٨٠، ٢-٥٣ .
- خلف الله، محمود عبدالحافظ. (٢٠٢٢). تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢٣ (٢)، ٢٦ – ٣٥ .
- سعد، عبد الحميد زهري، محمد، هند علي فارس، علي، اشرف عبد الحليم. (٢٠٢٣). برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب كلية التربية. المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم. ١١ (٢)، ١٤٣-١٥٤ .
- سيف، أحمد محمد جسين. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية – بورسعيد، أكتوبر ٢٠٢٢ (٤٠)، ٢٥٥ – ٢٩٤ .

- الشرابي، ريهام مصطفى عبدالمحسن. (٢٠٢٣). مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية. جامعة حلوان. ٢٧٧-٣٠٤.
- الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش. (٢٠٢٢). الصراع المعرفي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (٣٠)، ٤٥٣-٤٦٩.
- عبدالرحمن، هدى مصطفى. (٢٠١٩). القراءة من أجل الإبداع: طرق حديثة في التعليم والتقييم. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبدالغفار، محمود السيد أحمد. (٢٠٢٣). أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالقزاق، ١٣١ (٣٨)، ١٠٧-١٥٩.
- عبدالله، محمود عباس السيد إبراهيم. (٢٠٢٠). برنامج قائم على التفكير التأمل للوقوف والوصل في القرآن الكريم لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى. جامعة دمياط. ١١٧-١٥٥.
- العتيبي، نايف بن عضيب بن فالح العصيمي، الشتوي، أحلام بنت صالح زارب. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العقدية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، ٨ (١)، ٣٤١-٣٧٥.
- عدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي، إبراهيم محمد أحمد. (٢٠١٨). استخدام التدريس التأمل في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٠، ٧٥-١١١.
- عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). القياس والتقييم في العملية التدريسية (ط. ٤). إريد: دار الأمل.
- قنصوة، أماني محمد عبدالمقصود. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية. يناير (١)، ٧٨-١٣٥.
- الكيلاني، عبدالله. (٢٠١١). القياس والتقييم في التعلم والتعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة. عمان: الأردن.
- متولي، ولاء السيد، أبو الغيظ، إيمان علي، عبدالصادق، انتصار شبل. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التناقض المعرفي في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي على مستوى التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، ١٨٦ (٣)، ٩٥٥-١٠١١.
- محمد، إسراء محمد السعيد، حسن، ثناء عبد المنعم رجب، عبدالعظيم، ريم أحمد، زهران، نورا محمد أمين. (٢٠٢١). استخدام استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة البحوث، ٥ (١)، ١٣٤-١٦٠.
- محمد، حجاج أحمد عبدالله. (٢٠٢٢). برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١٦)، ١-١٠٣.
- محمد، كمال طاهر موسى. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٩)، ٣٧٩-٤٢٣.

محمود، هيام جابر فتوح. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. العلوم التربوية، ٣٢ (١)، ٤٧-١٠٥. المسند، نوال بنت صالح محمد. (٢٠٢٣). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، ١٠٧ (١)، ١٨١-٢١٨. المنتشري، علي أحمد عبدالله. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي في مهارات تنمية الكتابة الإقناعية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة أريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٨٠-١١٥. ناصر، هبه جمال إسماعيل. (٢٠١٥). فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل بعض المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي [رسالة ماجستير منشورة]. قاعدة شعبة للبحوث التربوية. الوهابة، جميلة عبدالله علي. (٢٠١٨). فاعلية أنموذج الصراع المعرفي على تنمية التفكير الابتكاري واستيعاب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٦)، ٢٠٧ - ٢٣٦. المصادر الأجنبية:

- Gao, Yonghong. (2019). Analytical reading as an effective model for enhancing critical thinking. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 329, 318–322.
- Gronlund, N., and linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan publishing co., Inc.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a Step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12) (2nd ed)*. Maidenhead: Open University Press.
- Widia, W., et al. (2022). The effect of cognitive conflict strategies on students' cognitive learning outcomes. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8 (1), 388–392.