برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعـــداد

د. سامية سامي محمد خليف

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

د. سامية سامي محمد خليف

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية-كلية الدراسات العليا للتربية-جامعة القاهرة

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ من خلال إعداد برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية، ومقياس لكفاءة الذات القرائية، كما قامت الباحثة بإعداد المواد التعليمية المتمثلة في البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، ودليل المعلم لتنفيذ البرنامج.

وتم تطبيق البحث على ست وستين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهمن إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من ثلاث وثلاثين طالبة تدرس بالطريقة المعتادة، والثانية تجريبية تكونت من ثلاث وثلاثين طالبة تدرس برنامج البحث الحالي، وتوصلت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية لدى عينة البحث، وقدمت الباحثة في نهاية البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

الكلمات الدالة: مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية- القراءة الإبداعية- كفاءة الذات القرائية.

A program based on the collaborative strategic reading approach to develop creative reading skills and self-reading competence for secondary school students

Abstract:

The research aimed at developing creative reading skills and raising the level of self-reading competence for first grade secondary students by preparing a program based on the collaborative strategic reading approach. To achieve this aim, the researcher prepared a list of creative reading skills which are suitable for first grade secondary students, a test for creative reading skills, and a measure of self-reading competence. She also prepared the educational materials of the program which are the collaborative strategic reading approach, and the teacher's guide to the implementation of the program.

The research was applied on (66) pupils of first grade secondary students who were divided into two groups; an experimental group consisting of 33 students who study using the traditional way and a control group consisting of 33 students who study using the current research program. The results of the research reached the effectiveness of the program based on the collaborative strategic reading approach in developing creative reading skills and raising the self-reading competence of the research sample, and the researcher presented at the end of the research a set of recommendations and proposals related to the results of the research.

Key words:

Collaborative strategic reading approach -Creative reading-Self-reading competence

المقدمة:

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ فهي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي تمكن الفرد من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في الماضي، والحاضر، كما أن لها عظيم الأثر في كسب المعرفة، وفي تكوين الشخصية بأبعادها المختلفة؛ فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، ويزداد تكوينه الثقافي، ونموه الذاتي، والقراءة إحدى فنون اللغة التي تزود المتعلم بالخبرات المختلفة، وتزوده بالثروة اللغوية، وتنقل إليه تجارب الآخرين، وتنمي قدرته على مواجهة المشكلات، والقدرة على إيجاد حلول لها، وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي، واتخاذ القرار، وتكوين وجهة نظر خاصة به.

وقد فرضت المتغيرات العالمية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية تحديات كثيرة في مختلف الأنظمة؛ ومنها النظام التعليمي؛ فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تطوير النظام التعليمي، والانتقال به من التعلم القائم على التلقين والحفظ إلى التعلم الذي يقوم على الإبداع، ويعمل على تنمية التفكير الإبداعي للمتعلم؛ فالاهتمام بتنمية الإبداع أضحى مسألة أساسية وضرورية.

وتزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقدها، فكلما تعقدت الثقافات وازدادت المخترعات والمبتكرات زادت الحاجة إلى القراءة، وباتساع نطاق التقنيات الحديثة تزداد حاجة الأفراد إلى كفاءة أكبر في القراءة، لذا فإن للقراءة دورا مهما في العملية التعليمية؛ فهي وسيلتهم في تعلم اللغة، وفنون المعرفة الأخرى التي يتلقونها داخل المدرسة وخارجها، كما أنها وسيلة للابتكار والاختراع(عبد الحميد زهري سعد، ٢٠٠٧م، ٧٩).

والقراءة وسيلة الإبداع وأداته، خاصة فيما يتعلق بالعملية التربوية التعليمية؛ فالقراءة هي الوسيلة التي لاغنى عنها؛ لتنمية جميع العمليات العقلية العليا لدى الطالب من إدراك المفهوم وتكوينه، ورؤية للعلاقات، وعمل استنتاجات، وإجراء موازنات، وإحداث تطبيقات، وإثراء الخبرات، وتوسيع أفقه، وربط ماضيه بحاضره والتخطيط لمستقبله(أمل الخليلي، ٢٠٠٥م، ١٢٥).

وتطّور مفهوم القراءة وارتقت أهدافها ووظائفها وأصبح غير مقصور على معنى تعرف الرموز المكتوبة ونطقها نطقًا سليمًا بل أصبحت عملية عقلية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٢م، ١٠٧) وتركز على الدرجات العليا من التفكير مما

أدى إلى ظهور أنواع متعددة من القراءة من ضمنها القراءة الإبداعية(عبد الرازق مختار محمود، ٢٠٠٣م، ١٥١).

وتعد القراءة الإبداعية وليدة الدمج بين مهارات القراءة؛ بوصفها أحد فنون اللغة، وبين الإبداع بوصفه مهارة عقلية قابلة للتعلم والنمو؛ ولذلك يؤكد(حسن شحاتة، ٢٠٠٨م، ١١٠) على وجود علاقة وثيقة بين القراءة والإبداع؛ فالقراءة عملية تفكير هدفها الإبداع، ويتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ وكاتب النص.

وتتمثل أهمية القراءة الإبداعية في كونها عملية عقلية وجدانية تتجاوز فهم واستيعاب القارئ للنص إلى التعمق فيه، والإضافة إليه؛ فهي أرقى أنواع القراءة لارتباطها بمهارات التفكير العليا؛ حيث تتطلب من الطالب قدرا من النضج والثقافة؛ كي يستطيع الربط بين ما يقرأ وخبراته السابقة؛ ليتوصل إلى علاقات جديدة معتمدا على ما لديه من قدرة على التخيل والتفكير(عصام محمد، ٢٠١٥م، ٥).

وتساعد القراءة الإبداعية الطلاب على توليد علاقات جديدة من المعلومات الراهنة والسابقة، وتجعلهم يضيفون أفكارهم إلى أفكار النص المقروء، كما تمكنهم من إنتاج نص جديد من خلال الاتحاد مع الكاتب؛ فتجعلهم يتعمقون في النص، ويتوصلون إلى علاقات جديدة يوظفونها في حل مشكلاتهم، وتساعدهم على إدراك العناصر المفقودة في النص، وابتكار أفكار جديدة غير واردة في النص، كما تجعلهم يطرحون أسئلة باستمرار حول النص، علاوة على أنها تساعدهم على التفاعل مع النص بشكل جديد(عبد اللطيف الصوفي، ٢٠٠٧م، ١٧٠).

كما تعمل القراءة الإبداعية على زيادة الوعي اللغوي للطلاب، واستثارة عقلهم للتفكير فيما يقرؤون، ومن ثم يمكنهم إعادة تشكيل النص المقروء، من خلال ترتيب أفكاره والربط بينها، وتوليد أفكار جديدة، وتوظيف هذه الأفكار في إيجاد حلول إبداعية لما يواجههم من مشكلات؛ كما تنمي لدى الطلاب ثقتهم بأنفسهم؛ فهم يعتمدون على أنفسهم في تحديد المشكلات الواردة بالنصوص القرائية، ويحددون أسباب حدوثها، ويقترحون حلولا لها، وينتقون من بين هذه الحلول الحل الأمثل.

ونظرا لأهمية القراءة الإبداعية؛ فقد حظيت باهتمام كثير من الباحثين؛ حيث اهتموا بتنمية مهاراتها بالبحث والدراسة لدى تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات:

دراسة(إسماعيل أحمد، ٢٠١٣م)، ودراسة(نعمة محمد، ٢٠١٤م)، ودراسة(مروان السمان، ٢٠١٤م)، ودراسة(وجيه المرسي، ٢٠١٦م)، ودراسة(محمود مصطفى، ٢٠١٥م)، ودراسة(محمد عويس، ٢٠١٦م).

وترتبط تنمية مهارات القراءة بعامة، والقراءة الإبداعية بخاصة بتنمية مجموعة من المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بها، وتكتسب هذه المتغيرات أهميتها من أهمية القراءة نفسها؛ ذلك لكونها تمثل مظهرا مهما من سمات شخصية الطالب، وعاملا مهما في نموها والارتقاء بها، وتأتي على قائمة تلك المتغيرات كفاءة الذات القرائية (ريم أحمد عبد العظيم ، ٢٠١٢م، ١٤٨).

وتعد كفاءة الذات القرائية أحد أبعاد كفاءة الذات، والتي يقصد بها: ثقة الفرد في قدراته على وجود الدافع والحافز لأداء مهمة معينة والرغبة في مواصلة العمل لمواجهة التحديات والصعوبات المرتقبة. (Yang & Wang, 2015, 37)؛ فكفاءة الذات يمكن أن تحسن أو تعوق دافعية الفرد نحو التعلم فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية يختارون المهام الأكثر تحديًا ويبذلون جهدًا كبيرًا في أعمالهم، ويضعون لأنفسهم أهدافًا للتحدي ويلتزمون بها. (إيمان عباس الخفاف، ٢٠١٣م، ١٥٠-١٥١)

وتعد الكفاءة الذاتية محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا Albert Bandura التي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام يمكنهم من التحكم في معتقداتهم الذاتية، ووفقا لذلك فإن الكيفية التي يفكر بها الطالب تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه؛ فالطالب يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (أحمد فلاح العلوان، ورندة المحاسنة، ٢٠١١م، ٣٩٩).

ويرتبط مفهوم الكفاءة الذاتية بالدافعية من ناحية، وبنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من ناحية أخرى ؛ فأما الدافعية فإن الكفاءة الذاتية من شأنها أن تزيد من دافعية التلاميذ في قيامهم بالمهام المختلفة وإنجازها. وأما نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي فهي تقوم على فكرة محورية مفادها أن معظم نشاطنا الإنساني وسلوكنا نتعلمه من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة لنماذج تحيط بنا في مواقف اجتماعية مختلفة.

فالكفاءة الذاتية تؤثر في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء، فالاعتقاد بوجود مستوى عال من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة واجتياز مهام أكثر تحديا وبذل المزيد من الجهد والمثابرة؛ لتحقيق مثل هذه الأهداف والمهام(عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٩م، ١٠٩).

لذا يؤكد لي وجونسون (Lee & Jonson– Reid, 2016, 80) على دور الكفاءة الذاتية الكبير الأثر في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة. كما يرى كل من روشاندل وآخرين: (Roshandle, Ghonsooly., Ghanizdeh, 2018, 330) أن معتقدات الدارسين وتصوراتهم عن كفاءتهم الذاتية لها دور حيوي في خلق بيئات تعلم تشجعهم على أن يصبحوا متعلمين نشطين لديهم دافعية نحو عملية التعلم.

وكفاءة الذات القرائية يمكن أن تحدد فيما إذا كان الفرد سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة؛ فإذا كان الفرد لا يثق بقدرته القرائية سيكون أقل محاولة للانهماك في المهمة والاستمرار في إنجازها، أما إذا كان الفرد يعتقد بأنه قارئ ناجح سيدفع نفسه لتعلم الكثير وسيستمر ويقاوم بإصرار لمواجهة التحديات القرائية. (أحمد فلاح العلوان، ورائدة المحاسنة، ٢٠١١م، ٤٠٠). ويرى(فيصل بكر أحمد، ٢٠١٣م، ٢٩٨) أن الكفاءة الذاتية القرائية هي معتقدات الطالب وتصوراته حول قدرته على أداء السلوكيات القرائية على نحو ناجح.

ونظرًا لأهمية كفاءة الذات القرائية فقد أجريت العديد من الدراسات لرفع مستوى كفاءة الذات القرائية. وقد أكدت دراسة كل من: لي ووانج (Li & Wang, 2010)، و(أحمد فلاح العلوان، ورائدة المحاسنة، ٢٠١١م)، وسولهيم (Solheim, 2011)، وناصري وزافرنيه (Naseri & Zaferanieh, 2012)، وذاري ومباركيه(Zare & Mobarakeh, 2012)، وأنجيلا(Angela, 2013)، وكارجار وزامانيان(Kargar & Zamanian, 2014)، و(سارة السيد صقر، ٢٠١٧م)، وزاري(Zarei, 2018) وجود علاقة بين القراءة بأنواعها المختلفة وكفاءة الذات القرائية، وأنه ينبغي العمل على رفع كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب لما لها من تأثير في في تنمية مهارات القراءة لديهم.

وفي ضوء ما تم تناوله من أهمية لمهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية وما أكدت عليه وأوصت به الدراسات السابقة من ضرورة الاهتمام بالبحث في هذين المتغيرين، والعمل على تنميتهما لدى الطلاب، وهو ما يستلزم ضرورة استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة مناسبة

تعمل على تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ورفع كفاءة الذات القرائية، ومن هذه المداخل التي قد تسهم في ذلك مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية.

ويعد مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية من المداخل التربوية التي تسهم في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ من خلال تفاعلهم في مجموعات تعاونية، وأداء أدوار محددة، وتطبيق عملي مرن لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات سواء قبل أو أثناء أو بعد القراءة؛ مما يؤدي إلى تحقيق فهم أعمق للنصوص المقروءة (Vaughn , Klingner, & Bryant, 2001, 67). كما يساعد القراء في الاعتماد على أنفسهم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل التعلم والاستمتاع، وهذا يساعد في التغلب على تحديات القراءة ويجعلها أكثر ارتباطًا بالحياة. (Kim, 2002, 27)

ويسهم مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية الوعي بمهارات القراءة الفعالة للنصوص المتنوعة لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم؛ مما يكسبهم الثقة بالنفس على أن يصبحوا قراء استراتيجيين (Chamot, 2005, 112-130)، ويساعدهم على التخطيط لاستخدام هذه المهارات قبل قراءة النص، والمراقبة الذاتية لاستخدامها في أثناء القراءة، والتقويم الذاتي لمدى النجاح في استخدامها بعد القراءة (Liang & Dole, 2006, 744).

ويعتمد هذا المدخل على نظرية التعلم البنائي الاجتماعي في تعلم الموضوعات والنصوص المقروءة؛ حيث يساعد المتعلمين على أن ينشطوا للتفاعل مع النصوص المقروءة مع بعضهم البعض، لإضفاء معان متنوعة على النص، وفقًا لما يشعرونه من معان وأحداث (Standish, 2005, 6).

ويعد مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية إطار عام يمكن استخدامه في تعليم اللغات، وهو حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي واستراتيجيات التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل لمعاونة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيطهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول المقروء، ومراقبة صعوبات الفهم لديهم، مع تحديدهم للأفكار الرئيسة والمحورية للموضوع المقروء وأخيرًا تلخيصهم لأهم الأفكار الواردة في الموضوع (Grabe, 2009, 233).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات لغوية متنوعة لدى الطلاب في المراحل المختلفة؛ منها: مهارات

القراءة والتفكير الناقد كدراسة هينج(Huang, 2004)، والوعي باستراتيجيات القراءة كدراسة امتياز (Imtiaz, 2004)، ومهارات الكتابة الإقناعية كدراسة ستاندش (Standish, 2005)، ومهارات الطلاقة والفهم القرائي كدراسة فان (Fan, 2009)، ودراسة فاغن (Vaughn, et al., 2011) ، ودراسة زايمهر (Ziyaeemehr, 2012) ، ومهارات التذوق الأدبي (سليمان، ٢٠١٣م).

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث أهمية استخدام القراءة الاستراتيجية التعاونية عند قراءة النصوص المختلفة؛ لما لها من دور في مساعدة الطلاب على فهم النصوص من جميع جوانبها، وكذلك فهم ذواتهم أثناء القراءة بما يجعلهم يسلكون سلوكًا استراتيجيًا _قبل وأثناء وبعد القراءة_ يستطيعون من خلاله التفاعل الإيجابي مع النصوص المقروءة؛ منها دراسات وبحوث كل من: (علاء سعودي، ٢٠٠٩م)، و(جمال عطية، ٢٠١١م)، و(حمود العليمات، ٢٠١١م)، و(Armstrong, 2011)، و (Abdel-Haq et al., 2013) ، و (Nosratinia et al., 2013) ، و (Pino, 2015) ، و (Sari & Tamah, 2015).

ومن خلال مطالعة وتحليل البحوث والدراسات السابقة يتضح فاعلية استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية العديد من المهارات لدى الفئات المختلفة بالمراحل الدراسية المتنوعة؛ مما دفع الباحثة إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وفي حدود علم الباحثة لم يجر بحث يتناول بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، وكفاءة الذات القرائية بالمرحلة الثانوية.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من عدة مصادر تمثلت فيما يلي:

أ. اطلاع الباحثة على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التي تؤكد مشكلة البحث:

١. بحوث ودراسات أكدت وجود ضعف في مهارت القراءة الإبداعية لدى التلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ومنها: (محمد أحمد فتحي زغاري، ٢٠١١م)، و(هدى مصطفى، ٢٠١١م)، و(نعمة محمد، ٢٠١٤م)، و(حكمت حسين، ٢٠١٥م)، و(سلوى حسن، ٢٠١٦م) وأكدت هذه البحوث أن تعلم القراءة في المدارس مازال يقف بعيدًا عن تحقيق المفهوم الشامل والذي يقوم على التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والموازنة، وحل المشكلات، والإبداع، وطرائق

التدريس التي لا تثير اهتمام الطلاب، ويركز تعليم القراءة على المنتج النهائي لعملية التعلم، ولا يركز على عمليات القراءة ومراحل تعلمها؛ ومن ثَم لا يهتم تعليم القراءة بتعليم التفكير، فلا يهتم بتنمية مهارات الجانب الفكري من القراءة بعامة، والقراءة الإبداعية بوجه خاص، وإهمال مادة اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية، وذلك في المراحل التعليمية المختلفة، كما أرجعت هذه البحوث أسباب هذا الضعف إلى قلة اهتمام واضعي المناهج بتضمين هذه المهارات بموضوعات الكتاب المدرسي سواء أكان ذلك في الأهداف أم في الأنشطة أم في التدريبات، ومن الأسباب أيضا قلة استخدام النظريات التربوية واللغوية الحديثة، أو المداخل التدريسية، أو الاستراتيجيات في تدريس هذه المهارات، والاقتصار على الطرق التقليدية.

٢. بحوث ودراسات أكدت ضعف مستوى كفاءة الذات القرائية لدى التلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وأشارت دراسة كل من: الناصري والظفرانية Naseri & (Zaferanieh,2012)، وكارجار وزامانيان (Kargar& Zamanian,2014)، وأنجيلا توبينج (AngelaTobing,2013)، و (سارة السيد صقر ،٢٠١٧م)، وزاري((Zarei,2018) إلى أن الطلاب بعد تطبيق مقياس كفاءة الذات القرائية عليهم، تبين وجود ضعف لديهم في أبعاده المختلفة، وأكدت أن القراء ذوي كفاءة الذات القرائية المنخفضة يحصلون على درجات منخفضة في اختبارات مهارات الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات القراءة؛ مما يدل على وجود تأثير لكفاءة الذات القرائية على مهارات القراءة المختلفة لدى الطلاب وعلى تمكنهم منها.

٣. بحوث ودراسات سابقة أوصت باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات لغوية متنوعة لدى التلاميذ والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة؛ منها: دراسة كيم (Kim, 2002)، ودراسة كلينجنر، وآخرين (Klingner&others,2004)، ودراسة زوجي وآخرين(Zoghi& others,2010)، ودراسة سوانسون وآخرين (Swanson& others, 2011)، ودراسة نوتيفا (Notiva, 2012)، ودراسة نوسراتينيا وآخرين (Nosratinia & others 2013) ، ودراسة اولاديل (Oladele, 2016) ، ودراسة (علاء سعودي، ٢٠٠٩م) ، ودراسة ستانديش (Standish, 2005) ، ودراسة (جمال عطية، ٢٠١١م) ، ودراسة (حمود العليمات، ٢٠١١م) ، ودراسة (ماهر شعبان، ٢٠١٦م) ، ودراسة (نورا زهران، ٢٠١٨م).

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة في ضرورة تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب؛ من خلال استخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة؛ إلا أن هذا البحث

يختلف عنها في سعيه إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وهو هدف لم تسع أي دراسة أو بحث سابق إلى تحقيقه من قبل، على حد علم الباحثة.

ب. **الدراسة الاستكشافية:** والتي توصلت نتائجها إلى ما أكدته الدراسات السابقة، وفيها قامت الباحثة بإجراء ما يلي:

١. تطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وتم تطبيقه على عدد(٣٠) طالبة بالصف الأول الثانوي بمدرسة الجيزة الثانوية بنات التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية؛ وذلك بهدف تعرف مستوى مهارات القراءة الإبداعية لديهم، وقد تضمن الاختبار نصين قرائيين، متبوعين بثمانية أسئلة تقيس المهارات التالية: اقتراح بدايات جديدة للنص المقروء، واستخلاص معان ضمنية من النص المقروء غير واردة به، واقتراح حلولا بديلة للمشكلة الواردة بالنص، واقتراح نهايات بديلة للنص المقروء. وأظهرت نتائج تصحيح هذا الاختبار وجود ضعف ملحوظ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارت القراءة الإبداعية لديهن؛ حيث لم يحصل سوى(١٠) من الطالبات– أي ما يعادل٣٠%– على أكثر من نصف الدرجة الكلية للاختبار؛ بينما حصلت بقية المجموعة على أقل من نصف الدرجة الكلية للاختبار؛ مما يثبت ضعف الطالبات في مهارات القراءة الإبداعية.

٢. بطاقة ملاحظة لمعلمي اللغة العربية، ومن خلالها قامت الباحثة بملاحظة سبعة من مدرسي اللغة العربية أثناء تدريس حصص القراءة، وتبين من خلال الملاحظة أن جميع المعلمين الذين تم ملاحظتهم في أثناء التدريس لا يستخدمون استراتيجيات تدريسية أو طرائق من شأنها أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، كما أنهم لا يستعينون بأنشطة تعليمية للعمل على تنميتها. فكل ما يقوم به المعلم في حصة القراءة هو معالجة النصوص القرائية من حيث القراءة الجهرية للدرس، ومناقشة المفردات، واستعراض ملخص للموضوع الذي يعالجه الدرس، واستخلاص الأفكار، والتي عادة ما يتطوع المعلم بكتابتها دون مناقشة الطلاب حولها، وفي النهاية يتم الإجابة عن أسئلة التدريبات بالكتاب المدرسي وتكون في صورة واجب منزلي؛ وكل هذه الإجراءات توضح أسباب ضعف الطالبات في مهارات القراءة الإبداعية. وكذلك ما يتعلق بمهارات القراءة من تنمية لبعض المتغيرات مثل كفاءة الذات القرائية.

مشكلة البحث وأسئلته:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في **ضعف مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية، وقلة الاهتمام بتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والافتقار إلى برامج تستند إلى مداخل حديثة لتنميتها؛ ولعلاج هذه المشكلة يجيب البحث عن الأسئلة البحثية التالية:**

س١: ما مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

س٢: ما البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

س٣: ما أثر البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

س٤: ما أثر البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في رفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ من خلال إعداد برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية.

٢. الكشف عن فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣. الكشف عن فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في رفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

خامساً: حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

أ- مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، والتي حظيت بنسبة اتفاق(٨٠%) فأكثر من خلال آراء السادة المحكمين.

ب- أبعاد كفاءة الذات القرائية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.

ج- طالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك لأن طالبات هذه المرحلة على درجة من النضج اللغوي والعقلي يساعدهن على تنمية مهارات القراءة الإبداعية، كما أنهن في أول صف في المرحلة الثانوية؛ مما يفيدهن في السنوات الدراسية التالية.

سادساً: فروض البحث:

هدف البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة لصالح القياس البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح القياس البعدي.

سابعاً: منهج البحث وإجراءاته:

وفقًا لطبيعة هذا البحث وأهدافه؛ فإن الباحثة ستمزج بين المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي؛ فقد تم الاستعانة بالمنهج الوصفي عند تناول الإطار النظري للبحث، ومسح الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث؛ بهدف الوصول لقائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، وللتوصل إلى أسس بناء البرنامج القائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية. وتحديد أبعاد كفاءة الذات القرائية. كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وذلك في تجريب البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في التدريس لطالبات المجموعة التجريبية؛ بينما يدرس طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقياس أثر تطبيق البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ثامنًا: أدوات البحث ومواده التعليمية:

تتمثل أدوات البحث الحالي فيما يلي:

١. قائمة مهارات القراءة الإبداعية. ملحق(١).

٢. اختبار مهارات القراءة الإبداعية. ملحق(٢).

٣. مقياس كفاء الذات القرائية. ملحق (٣).

٤. البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، والمتمثل في كتاب الطالب. ملحق(٤).

٥. دليل المعلم لاستخدام البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتدريس موضوعات القراءة لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهن. ملحق(٥).

تاسعًا: تحديد مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والبحوث والدراسات السابقة، وفي ضوء الخلفية النظرية المتضمنة بالبحث تم تحديد مصطلحاته إجرائيا على النحو التالي:

القراءة الإبداعية: هي عملية عقلية وجدانية يتفاعل فيها طالبات الصف الأول الثانوي مع النص المقروء؛ لاستنباط العلاقات، والتنبؤ بالأحداث، وإعادة صياغة النص في ضوء خبراته، وابتكار نهايات مختلفة، وإضافة أفكار جديدة غير مطروحة، وتدعيمها بالأدلة، وتحديد المشكلات، وطرح حلول إبداعية لحلها.

كفاءة الذات القرائية: هي معتقدات طالبات الصف الأول الثانوي المدركة حول قدرتهن على التعامل مع النص المقروء؛ ووعيهن بجوانب ضعفهن وقوتهن في القراءة، وتفاعلهن الاستراتيجي مع النص المقروء، ومشاعرهن نحو القراءة، ومثابرتهن من أجل الإنجاز القرائي، ويقاس إحصائيا بالدرجة التي يحصلن عليها في مقياس كفاءة الذات القرائية الذي تم إعداده.

البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية: مجموعة الإجراءات التعليمية التي تقوم على مبادئ البنائية الاجتماعية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني، وتعتمد على تفاعل طالبات مع النص المقروء من ناحية، ومع أفراد مجموعاتهن التعاونية من ناحية أخرى للقيام بالأنشطة والمهام التعليمية المطلوبة المرتبطة بالنصوص القرائية- محتوى البرنامج- والتي

يحددها المعلم، وتتحقق من خلالها مخرجات التعلم المطلوبة، وتتمثل في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ورفع كفاءة الذات القرائية.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١. تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وتم ذلك من خلال:

أ- مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات القراءة والإبداع بعامة، ومهارات القراءة الإبداعية بخاصة.

ب- إعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية في صورتها المبدئية، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين لضبطها وتحكيمها، ثم إجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية للقائمة.

٢. تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية وتنميتها، وكفاءة الذات القرائية وتحسين مستواها لدى التلاميذ والطلاب.

ب- دراسة الأدبيات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ من حيث المفهوم، والأساس الفلسفي له، وأهم استراتيجياته، ومميزاته.

٣. بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتم ذلك من خلال:

أ- تعريف البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية.

ب- تحديد فلسفة البرنامج.

ج- تحديد أسس بناء البرنامج.

د- تحديد مكونات البرنامج:(أهدافه، ومحتواه، ومراحل تنفيذه، وطرق واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم).

هـ- عرض البرنامج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين لضبطه، وتحكيمه، ثم إجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

و- إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية.

٤. قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاسراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى لطالبات الصف الأول الثانوي، وتطلب ذلك:

أ- إعداد اختبار مهارت القراءة الإبداعية. والتأكد من صدقه وثباته.

ب- إعداد مقياس كفاءة الذات القرائية، والتأكد من صدقه وثباته.

ج- اختيار عينة البحث الأساسية من بين طالبات الصف الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

د- إجراء التطبيق القبلي لأداتي البحث على عينة البحث تطبيقا قبليا.

هـ- تنفيذ التجربة الأساسية للبحث؛ بتدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية؛ بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

و- إجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس كفاءة الذات القرائية على عينة البحث.

ز- المعالجة الإحصائية للبيانات، والتوصل إلى نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء أسئلته.

ح- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أنه قد يسهم في إفادة كل من:

١. **طالبات المرحلة الثانوية:** في تنمية مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لهن، والارتقاء بكفاءتهن الذاتية في القراءة.

٢. **معلمي اللغة العربية:** في تعرف مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك للعمل على تنميتها لديهم. كما يسهم البحث في تعرف أسس مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وأهم استراتيجياته، كما يقدم البحث دليلًا للمعلم لتوجيهه أثناء قيامه بتدريس موضوعات البرنامج لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. **الخبراء ومخططي المناهج:** يمدهم بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لتضمينها محتوى اللغة العربية المقرر دراسته عليهم. كما يوجه نظرهم إلى إمكانية الاستفادة من البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، ودليل المعلم الذي تم إعداده لتدريس البرنامج.

٤. **الباحثين:** يفتح هذا البحث آفاقا جديدة للباحثين؛ لإجراء العديد من الدراسات العلمية باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات اللغة الأخرى في المرحلة الثانوية، وفي المراحل التعليمية المختلفة.

الإطار النظري للبحث:

(مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية)

يهدف الإطار النظري إلى تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، لتنمية مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، ورفع كفاءة الذات القرائية؛ ولتحقيق ذلك يتناول الإطار النظري المحاور التالية: **المحور الأول:** يتناول القراءة الإبداعية وتنمية مهاراتها، **والمحور الثاني:** يتناول كفاءة الذات القرائية، **والمحور الثالث:** يتناول مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وفيما يلي عرض ذلك:

المحور الأول: القراءة الإبداعية، وتنمية مهاراتها:

ويتضمن مفهوم القراءة الإبداعية، وأهميتها، ثم مهاراتها، وسمات القارئ المبدع، وأخيرا العوامل التي تسهم في تنميتها؛ مما يساعد الباحثة في تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وفيما يلي عرض ذلك:

١. **مفهوم القراءة الإبداعية:**

عرفها(إسماعيل عبد الفتاح، ٢٠٠٥م، ٥٠) بأنها: عملية يكون فيها القارئ حساسًا للثغرات والتناقضات والمشكلات والاحتمالات في المادة المقروءة؛ بحيث يولد علاقة جديدة من المعلومات الراهنة والخبرات السابقة؛ مما يجعله يصنف أفكاره بأشكال جديدة، ويستخدم هذه الأفكار في مواقف جديدة.

عرفها(طعيمة، والشعيبي، ٢٠٠٦م، ١٢٥) بأنها: العملية التي يضيف فيها القارئ جديدًا لما يقرأ من خلال تحليله وتفسيره وتحويله وإعادة تنظيمه إلى ما هو أبعد من المقروء لابتكار شيء جديد.

كما عرفها (سمير يونس، ٢٠٠٦م، ١٤) بأنها: عملية عقلية ووجدانية تتجاوز تعرف الكلمات وفهم النص واستيعابه؛ وتمتد لتتعمق فيه؛ حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق الواردة في النص؛ ويستطيع القارئ المبدع أيضًا أن يولد أفكارًا جديدة متنوعة، ويكتشف حلولًا جديدة متنوعة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص.

وعرفها (فهيم مصطفى، ٢٠٠٨م، ٣١) بأنها: العملية التي يضيف فيها القارئ جديدًا لما يقرأ من خلال تحليله وتفسيره والذهاب به إلى ما هو أبعد من المقروء لابتكار أفكار جديدة.

وعرفتها(هدى عبد الرحمن، ٢٠١١م، ٦٩) بأنها: التفاعل مع النص المقروء والإحساس بجماليات النص والتعامل مع أفكاره من زوايا مختلفة وتحديد الأفكار المفقودة واقتراح حلول متعددة لمشكلاته ووضع نهايات مختلفة واستبدال جمل وعبارات بأخرى.

من خلال العرض السابق لبعض تعريفات القراءة الإبداعية يتضح أن:

- القراءة الإبداعية عملية عقلية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء؛ فلا يقف دوره عند نطق الكلمات، وفهمها، أو حتى إبداء الرأي فيما قرأ؛ وإنما عليه أن يضيف جديدا لما يقرأ.
- القراءة الإبداعية تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب؛ مثل مهارة التحليل، والتفسير، والإبداع.
- تسهم القراءة الإبداعية في تشجيع الطالب القارئ على إعادة تنظيم النصوص المقروءة بشكل جديد.
- تتضمن القراءة الإبداعية مجموعة من المهارات المختلفة التي من شأنها استثمار ما لدى الطلاب من خبرات سابقة.
- تحفز القراءة الإبداعية الطلاب على استثمار مهارات التفكير العليا لديهم لتوليد أفكار جديدة، والتوصل لحلول مبتكرة للمشكلات.
- تضمنت التعريفات السابقة مجموعة من المهارات المتنوعة للقراءة الإبداعية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف القراءة الإبداعية إجرائيا بأنها: عملية عقلية وجدانية يتفاعل فيها طالبات الصف الأول الثانوي مع النص المقروء؛ لاستنباط العلاقات، والتنبؤ بالأحداث، وإعادة صياغة النص في ضوء خبراتهن، وابتكار نهايات مختلفة، وإضافة أفكار جديدة غير مطروحة، وتدعيمها بالأدلة، وتحديد المشكلات، وطرح حلول إبداعية لحلها.

٢. **أهمية تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الأول الثانوي:**

تتبع أهمية القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من منطلق طبيعة تلك المرحلة التي تزداد فيها العلوم، والمعارف بالنسبة للمراحل التعليمية السابقة، ومن منطلق النمو اللغوي الذي تصل إليه الطالبة حينذاك؛ كما تنبع أهميتها أيضا من التطور المتسارع في مجالات الحياة اليومية، وزيادة مشكلات الحياة وتعقدها؛ الأمر الذي يتطلب من الطالب إيجاد حلول إبداعية غير مألوفة، كما يتطلب من المدرسة الاهتمام بتنمية الإبداع والابتكار لدى الطلاب؛ فلم يعد الاهتمام بالإبداع من دروب الترف؛ بل أصبح من ضروريات الحياة.

تتمثل أهمية القراءة الإبداعية في أنها تنمي لدى الطالب القدرة على نقد المقروء وتقويمه، و تحدد النقص في المعلومات التي يتضمنها النص، ويحاول إكمال النص مما يراه مناسبًا، كما أنها توصل إلى استنتاجات صحيحة يمكنه أن يبنى عليها ما هو جديد، وأيضًا تساعد في ظهور الجانب الإبداعي لدى الطالب من خلال إنتاج نصوص قرائية جديدة، وتنمي الجانب الخيالي لدى الطالب؛ مما يتيح له استشراف المستقبل بما فيه من مظاهر قد تبدو خيالية وقتها، لكنها تصبح واقعًا ملموسًا في المستقبل، وأخيرًا تنمي الثروة اللغوية، وتزويد الطلاب بالأساليب اللغوية التي تنمي فيهم جانب التذوق اللغوي والإحساس بالجمال(حسن شحاتة، ٢٠٠٠م، ٦٥-٦٩).

ويرى(عطا الله العدل، ٢٠٠٢م، ٦٣-٦٤) أن أهمية القراءة الإبداعية تكمن في ثلاثة مجالات أساسية؛ أولهم المجال التعليمي؛ حيث تنمي لدى الطالب القدرة على نقد المقروء وتقويمه، وتدربه على إدراك النقص في المعلومات وإكماله بما يراه مناسبا، كما تظهر الجانب الإبداعي لدى الطالب من خلال إنتاج نصوص قرائية جديدة، وتنمي الجانب الخيالي لدى الطالب؛ مما يتيح له فرصة استشراف المستقبل، وتنمي الثروة اللغوية، وتزويد الطلاب بالأساليب اللغوية التي تمكنه من تنمية التذوق اللغوي. وثانيهم المجال النفسي؛ تتمثل أهمية القراءة الإبداعية في إشباع رغبة الطالب المبدع في بسط رأيه، وإبداء وجهة نظره في المقروء، كما تتيح الفرصة للتعبير عما يدور في نفسه من تطلعات واستشرافات مستقبلية، وتساعده على التكيف مع المشكلات وإيجاد حلول إبداعية لها، وأخيرا المجال الاجتماعي تظهر أهميته من خلال إكساب الطالب طلاقة ومرونة وأصالة في فكره؛ مما يسهل عليه حل المشكلات الخاصة به وبمجتمعه، وتنمية الخبرات المكتبسة للطالب، كما تعمل على توسيع علاقاته الاجتماعية.

وتعمل القراءة الإبداعية على توفير الفرص للطالب للتفاعل مع النص بطريقة تجعله ينظم أفكاره ويعيد صياغتها بطريقة مختلفة، واستنباط أفكار جديدة، وتطبيقها في مواقف أخرى(سيد رجب، ٢٠١٠ ، ٢١). كما تساعدالقراءة الإبداعية في تنمية التفكير فوق المعرفي؛ فكلما نمت وتطورت مهارات القراءة الإبداعية لدى الطالب ارتفع مستوى التفكير فوق المعرفي لديه(مريم محمد ، ٢٠١٢، ١٣٣). وتعمل القراءة الإبداعية على إثارة تفكير المتعلم مما يدفعه إلى البحث والاستقصاء؛ سعيًا للوصول إلى إجابة عن تساؤلات، ومن ثم يقبل على القراءة باعتبارها مفتاح المعرفة(عصام محمد، ٢٠١٥، ٦٩).

٣. مهارات القراءة الإبداعية بالمرحلة الثانوية:

تعددت مهارات القراءة الإبداعية؛ وحددت(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠٠٩م، ١٠٨) بعض مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، ومنها: أن يضع أكثر من عنوان للمقروء، وأن يطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع، وأن يقترح حلولا إبداعية لمشكلات في المقروء، وأن يعيد تنظيم الأفكار، وأن يثري المقروء بأفكار جديدة. أما (مصفوفة المدى والتتابع لمعايير ومؤشرات مادة اللغة العربية ،٢٠١٦م، ٣٨- ٣٩) فقد حددت مهارات القراءة الإبداعية في أن يقترح عناوين للنص، وأن يقترح حلولا مناسبة للمشكلة الواردة بالنص، وأن يثري المقروء بفكر جديدة.

ويرى(يونس وآخرون،٢٠٠٥، ٣١) أن مهارات القراءة الإبداعية المناسبة في المرحلة الثانوية تتمثل في: اقتراح حل لمشكلة ما يختلف عما اقترحه الكاتب، واستنتاج حل من مصادر متنوعة لمشكلة طرحها الكاتب، واستنتاج تطبيقات حياتية تتسم بالجدة والقابلية للتطبيق مما يقرأ، وإضافة أفكار جديدة غير واردة بالموضوع إلى ما يقرأ، وتصنيف وجمع الجزئيات في كليات لها معنى، وتعميم ما قُرئ لحل مشكلة تواجه الجماعة، واقتراح عدد من التطبيقات المستقبلية لأفكار الكاتب، وعرض كتاب برؤية جديدة، وإضافة نتائج أخرى غير التي توصل إليها الكاتب، واقتراح نهايات أخرى للموضوع من نسج خياله، وطرح أسئلة كان يود سؤالها للكاتب حول أفكاره وهدفه، وذكر إضافة كان من الممكن أن يضيفها لو كان مكان الكاتب.

أما البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراء الإبداعية فقد تباينت فيما بينها في عرض هذه المهارات فهناك بعض البحوث التي صنفتها إلى مهارات رئيسة ووضعت تحتها

مهارات فرعية، وهناك دراسات عرضت مهارات القراءة الإبداعية دون تصنيف لها؛ وفيما يلي عرض ذلك:

أ. بحوث ودراسات صنفت مهارات القراءة الإبداعية إلى مهارت رئيسة ويندرج تحتها مهارات فرعية: حيث صنفت دراسة(شحاتة طه، وشاكر قناوي، ٢٠٠٤م، ٨٣)، ودراسة(محمد نايف ٢٠٠٩م، ١١٥)، ودراسة(محمد عويس، ٢٠١٦م، ٢٠٥)، ودراسة (سلوى بصل، ٢٠١٦م، ١١٨) القراءة الإبداعية إلى ثلاث مهارات رئيسة هي الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية. وأضافت دراسات أخرى مهارة رئيسة رابعة للمهارات الثلاثة السابقة وهي مهارة الإثراء بالتفاصيل أو دقة التفاصيل كدراسة(ريم عبد العظيم، ٢٠٠٩م، ٢٦٧-٢٦٨)، (محمود مصطفى، ٢٠١٥م، ١٢٠)، وهناك دراسات أضافت مهارة رئيسة خامسة- لتصبح مهارات القراءة الإبداعية خمسة مهارات رئيسة- وهي: مهارة حساسية المشكلات كدراسة(إيمان عويس، ٢٠١٩م، ٢٢٧).

ب. بحوث ودراسات لم تصنف مهارات القراءة الإبداعية إلى مهارات رئيسة ومهارات فرعية: ومعظم هذه الدراسات تتقارب فيما بينها في مهارات القراءة الإبداعية؛ كدراسة(محمد الزيني، ومحمد السيد، ٢٠١٤م، ٢٠٨)، ودراسة(مروان السمان، ٢٠١٤م، ١٢٠)

وبمراجعة هذه الدراسات والأدبيات التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية يتضح أن الدراسات التي صنفت مهارات القراءة الإبداعية إلى مهارات رئيسة وفرعية اشتركت فيما بينها في ثلاث مهارات رئيسة؛ وهي: الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية ، واختلف البعض في إضافة مهارة رئيسة رابعة، أو مهارتين رئيستين. وقد استفادت الباحثة في تحديد المهارات الرئيسة للقراءة الإبداعية، وتمثلت هذه المهارات الرئيسة في : الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات. كما استفادت الباحثة من قوائم مهارات القراءة الإبداعية في صياغة المهارات الفرعية المندرجة من المهارات الرئيسة للقراءة الإبداعية.

٤. سمات القارئ المبدع:

ذكر كلا من ستشنر وجي مارمور(Schnur& Maramor, 2009, 713- 714) أن القارئ المبدع يتسم بمجموعة من الصفات التي تميزه عن القارئ العادي؛ ومن هذه السمات: القدرة على استخدام عبارات وكلمات كثيرة تتسم بالجدة للتعبير عن النص المقروء، والقدرة على القراءة

بطلاقة واستيعاب المقروء، والقدرة على استذكار المعلومات المقروءة، وتحليلها، وتقويمها، ويتميز القارئ المبدع بمستوى عال من المهارات المعرفية؛ فهو يستطيع تحليل النصوص والأفكار المتضمنة بها، وابتكار أفكار أخرى تضاف لها.

ويرى(محمود مصطفى، ٢٠١٥م، ٦١) أن القارئ المبدع يتسم بالسمات التالية؛ متعمق في فهم النص ويصل إلى فهم ما بين السطور، وأنه مبتكر لعلاقات جديدة بين أجزاء النص، ويربط بين معلومات النص وخبراته السابقة؛ فينتج عن ذلك معلومات جديدة، ويبتكر حلولا لمشكلات وردت بالنص، ويضيف أفكارا جديدة للنص، ويتفق ويختلف مع ما يقرأ مبررا ذلك الاتفاق أو الاختلاف، كما يقترح أفكارا تكمل جوانب النقص في النص المقروء.

٥. العوامل التي تسهم في تنمية القراءة الإبداعية:

يعدد كل من(منى اللبودي، ٢٠٠٣م، ٨٠-٨١)، و(فايزة الغامدي، ٢٠١٢م، ٣٢)، و(محمد عويس، ٢٠١٦م، ٢٠٠- ٢٠١) أهم العوامل التي تسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية؛ ومنها: الأسلوب التدريسي الذي يستخدمه المعلم لإثارة تفكير الطلاب في النص المقروء، والجو الدراسي داخل الصف؛ لما له من دور مهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ومصادر المعلومات الالكترونية المتنوعة والمكتبات العامة، واختيار المادة المقروءة التي تتحدى قدرات الطالب وتفجر طاقاته، وتدعوه لاكتشاف عوالم جديدة وخبرات جديدة، وتنمي القوى التخيلية، ويجب أن يقرأ الطالب نصوصًا متدرجة في صعوبتها، ويستخدم طرق تدريسية تشجع المناقشة والتفاعلية والتعامل بموضوعية مع الاختلاف، والتأكيد على أهمية البحث عن الأسباب والحجج الكامنة وراء الأفكار والمواقف التي تعرّض الطالب لها أثناء القراءة، ويتم إتاحة الحرية للطالب ليختار ما يقرأه من بين مجموعة بدائل، وتنوع الأنشطة المصاحبة للدرس لتناسب التنوع في الاتجاهات والميول والقدرات، وتشجيعه للتعبير عن الفكرة الواحدة أو الموضوع الواحد بطرق متنوعة، وهذا يتطلب التخلي عن الالتزام بالكتاب المدرسي المقرر، والتخلي عن أساليب الرد والعبارات التقريرية التي تضفي قداسة على بعض المعارف والأفكار وتتعامل معها على أنها مسلمات وحقائق غير قابلة للنقاش واستبدالها بالأساليب القصصية والحوارية وأسلوب حل المشكلات.

ومن خلال العرض السابق للإطار النظري للقراءة الإبداعية والذي اعتمدت فيه الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بها وبتنمية مهاراتها المختلفة؛ فسوف تسترشد الباحثة

بهذه المهارات عند إعدادها لقائمة مهارات القراءة الإبداعية، كما ستستعين الباحثة بالإجراءات العملية عند إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وضبطه ضبطا علميا حتى تتمكن من تطبيقه على عينة البحث قبليا وبعديا.

المحور الثاني: كفاءة الذات القرائية:

ويتضمن هذا المحور كفاءة الذات القرائية؛ من حيث المفهوم، والأهمية، والخصائص، والأبعاد؛ مما يمكن الباحثة من تحديد أبعاد وبنود مقياس كفاءة الذات القرائية . وفيما يلي عرض ذلك:

أ- مفهوم كفاءة الذات القرائية:

تتعدد تعريفات كفاءة الذات القرائية ومن هذه التعريفات: تعريف(عبد المنعم أحمد بدران ، ٢٠٠٧، ٥٥) بأنها: مدى إدراك التلاميذ لميولهم وقدراتهم القرائية. وعرفها (ماهر شعبان عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ١٧٣) بأنها: معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرانية ، روعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما.

ويرى لي، ووانج (Li &Wang,2010,146) أن كفاءة الذات القرائية هي: إدراك المتعلمين لقدراتهم في القراءة الأداء مهمات قرائية معينة كاستنتاج الفكرة الرئيسة، وتخمين معني كلمة غير معروفة، واستنتاج هدف الكاتب من النص المقروء. في حين يعرفها كل من(أحمد فلاح العلوان، وراندة المحاسنة، ٢٠١١م، ٤٠١) بأنها: تقييم الأفراد لقدراتهم المتعلقة بالمهام القرائية، وأثره على دقة أدائهم في مهمات مشابهة.

ويعرفها(فيصل بكر أحمد ، ٢٠١٣ ، ٢٩٨) بأنها: معتقدات الطالب وتصوراته حول قدرته على أداء السلوكيات القرائية على نحو ناجح. كما تعرف بأنها: إيمان الفرد بقدراته على النجاح في القراءة، واكتساب معلومات جديدة عن النصوص المقروءة(Byrd, 2017, 7). كما يعرفها مورال (Moral، 2019,1446) بأنها: تقييم الأفراد المتعلق بقدرتهم على إنجاز مهمة قرائية محددة وأثره على أدائهم في مهمات مشابهة.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- كفاءة الذات القرائية بعد من أبعاد الذات اللغوية.
- كفاءة الذات القرائية إحدى جوانب الدافعية التي تفسر ثقة الطالب في قدرته على أداء المهمات المحددة بنجاح.

- ترتبط ارتباطا وثيقا بمهارات القراءة التي يمتلكها الطالب.
- كفاءة الذات القرائية تتضمن حكم الطالب على سلوكه القرائي، ووعيه بجوانب قوته في القراءة وجوانب ضعفه فيها.
- توضح مدى وعي الطالب بسهولة المادة المقروءة أو صعوبتها، وإدراكه لمشاعره ودافعيته واتجاهاته نحو المادة المقروءة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف كفاءة الذات القرائية إجرائيا بأنها: معتقدات طالبات الصف الأول الثانوي المدركة حول قدرتهن على التعامل مع النص المقروء؛ ووعيهن بجوانب ضعفهن وقوتهن القراءة، وتفاعلهن الاستراتيجي مع النص المقروء، ومشاعرهن نحو القراءة، ومثابرتهن من أجل الإنجاز القرائي، ويقاس إحصائيا بالدرجة التي يحصلن عليها في مقياس كفاءة الذات القرائية الذي تم إعداده.

ب- أهمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

تكمن أهمية كفاءة الذات القرائية في تحديد ما إذا كان الطالب سيستمر في بذل الجهد أم سيتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة؛ فإذا كان التلميذ قليل الثقة بقدرته القرائية سيكون أقل محاولة للانهماك في المهمة والاستمرار في إنجازها، أما إذا كان التلميذ على ثقة عالية بنفسه؛ فهذا سيدفعه ليستمر في المحاولة، وفي الإصرار لمواجهة التحديات القرائية.(أحمد فلاح العلوان، وراندة المحاسنة، ٢٠١١ ، ٤٠٠)

إن كفاءة الذات القرائية مؤشر قوي على جهد الطالب العقلي – في الوقت الحالي والمستقبلي– المتوقع أن يقوم به؛ فهي تساعد في مواجهة صعوبات تعلم اللغة، وتعد مؤشرا إيجابيا على قدرة الطالب على التنظيم الذاتي والمشاركة في عملية التعلم بشكل أفضل؛ مما يجعله الأفضل أكاديميا في التحصيل المعرفي(Wu , et al ,2013,285) . وتعد كفاءة الذات القرائية المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك التلميذ؛ فالتلميذ يعمل على تفسير إنجازاته اعتمادا على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها؛ مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. (كاظم محسن الكعبي ، وجمال ناصر البعيجي، ٢٠١٦ ، ٤–٥)

كما تعمل كفاءة الذات القرائية على مساعدة الطلاب في تحديد الإجراءات المناسبة لأداء المهام المختلفة أثناء قيامهم بالقراءة، واختيار الأنشطة التعليمية والوسائل التي تساعدهم في تحقيق الأهداف، هذا إضافة إلى أنها تساعدهم في تقليص الوقت والجهد الذي يستغرقونه عند مواجهة

مشاكل وصعوبات في المهام القرائية، كما تؤثر انفعاليا على الطلاب؛ حيث تحد من مستوى قلقهم القرائي، وتحثهم على بذل المزيد من المجهود المعرفي لتحقيق الأهداف القرائية. (Zarei ،2018,162)

وعلى ذلك فإن أهمية كفاءة الذات القرائية تتمثل في كونها تعمل على رفع مستوى الطلاب في مهارات القراءة المختلفة، وزيادة دافعيتهم للتعلم؛ فتجعلهم يتفاعلون بصورة إيجابية مع المحتوى المقروء؛ فالطلاب ذوو كفاءة الذات القرائية المرتفعة يستطيعون التعامل مع النصوص القرائية، وما يواجههم فيها من مشكلات، وكذلك القيام بجميع الأنشطة القرائية التي تتسم بالصعوبة بمزيد من الهدوء والثقة بالنفس.

ونظرا لأهمية الكفاءة الذاتية فقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين كفاءة الذات القرائية واكتساب مهارات اللغة المختلفة كدراسة (Li&Wang,2010)، ودراسة (أحمد فلاح العلوان ،وراندة المحاسنة2011) ، ودراسة (Solheim,2011) ، ودراسة(Naseri&Zaferanieh,2012)، ودراسة (Kargar& Zamanian,2014)، ودراسة(AngelaTobing,2013) ، ودراسة (سارة السيد صقر ،٢٠١٧)، ودراسة (Zarei,2018) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين كفاءة الذات القرائية وغيرها من المتغيرات اللغوية المختلفة.

كما اهتمت دراسات أخرى برفع كفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات : دراسة (مروة دياب ، ٢٠١١)، ودراسة (ريم عبد العظيم ، ٢٠١٢)، ودراسة (سلوى بصل، ٢٠١٦)، ودراسة (سيد سنجي ، ٢٠١٦)، ودراسة كادين(Qadan ، 2018).

ج- خصائص كفاءة الذات القرائية:

بمراجعة البحوث والأدبيات التي تناولت كفاءة الذات القرائية؛ ومنها دراسة(ريم احمد عبد العظيم ، ٢٠١٢ ،١٦١)، ودراسة(إيمان عباس الخفاف ، ٢٠١٣ ، ١٥٨)، ودراسة(كاظم محسن الكعبي ، وجمال ناصر البعيجي، ٢٠١٦ ، ٥)، ودراسة(نورا زهران، ٢٠١٨، ٢١٦-٢١٧)، ودراسة(سامية محمد، ٢٠٢٠، ٥١) توصلت الباحثة إلى أن كفاءة الذات القرائية تتميز بأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بطبيعة الطالب وشخصيته؛ فمن خلالها يمكن التوصل إلى تحديد مدى دافعيته للتعلم، وبأنها مفسرة لأسباب ثقة الطالب بقدراته عند قيامه بأداء المهام المطلوبة،

وبأنها منبئ قوي للمهارات اللازمة لكل طالب للتقدم والنجاح الدراسي؛ فهي لاتقيس المهارات القرائية التي يتمكن منها الطالب وحسب؛ بل تظهر المهارات التي يحتاج إلى تنميتها؛ حتى يمكنه الوصول لأعلى مستويات كفاءة الذات القرائية. كما تتسم كفاءة الذات القرائية بأنها تتأثر بمعتقدات الطالب الشخصية؛ مما يؤثر على كيفية أدائهم للمهارات المختلفة، وكذلك يؤثر في أنماط تفكيرهم، ومستوى مثابرتهم على القيام بالأداءات المطلوبة بالمستوى المتقن الدقيق؛ وعلى ذلك فهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي للطالب، وتتميز كفاءة الذات القرائية لدى الطالب بأنها مرتبطة بالمواقف البيئية والخبرات التعليمية التي يتعرض لها، وبأنها محدد قوي للاختيارات التي يقوم بها الطالب.

من خلال هذه الخصائص يتضح أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذات قرائية أعلى يمتلكون نظاما ذاتيا للسيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وكذلك لديهم قدرة على التأمل الذاتي، وتقييم المواقف، ومن ثم فهم يمتلكون المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكهم. وعليه فإن كفاءة الذات القرائية منبئا فعالا للنجاح في متغيرات أخرى.

د - أبعاد كفاءة الذات القرائية:

قامت الباحثة بمراجعة البحوث والدراسات التي تناولت كفاءة الذات القرائية؛ للتوصل من خلالها إلى الأبعاد التي سوف يتم الاعتماد عليها عند قياس كفاءة الذات القرائية في هذا البحث؛ وفيما يلي عرض ذلك:

- حددت بعض الدراسات أبعاد كفاءة الذات القرائية في ثلاثة أبعاد كدراسة(عبد المنعم أحمد بدران، ٢٠٠٨م ، ٥٨) تصورا للذات القرائية في ثلاثة أبعاد هي : الإحساس بالصعوبة في القراءة ، الاتجاه نحو القراءة ، الإحساس بالكفاءة القرائية.

- وهناك دراسات أخرى حددت أبعاد كفاءة الذات القرائية في أربعة أبعاد كدراسة كل من (ريم عبد العظيم، ٢٠١٢، ١٧٤) و (نورا زهران ، ٢٠١٨ ، ٢٤١)، وتمثلت الأبعاد في: الإحساس بالذات في القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة ، وحددت(سلوى حسن ، ٢٠١٦ ، ١٢٩) في أربعة أبعاد أيضا، وهي: الكفاءة في القراءة ، والإحساس بالذات في القراءة ، الاتجاه نحو القراءة، الإحساس بالصعوبة في القراءة. وحددتها(سامية محمد، ٢٠٢٠م، ٥٥) في الأربعة أبعاد التالية: الشعور بالكفاءة القرائية، والتفاعل مع النص المقروء، والإحساس بالصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة.

- وحدد(ماهر شعبان ، ٢٠١٠ ، ١٨٤- ١٩٠) و (سيد سنجي ، ٢٠١٦ ، ٣٠) أبعاد كفاءة الذات القرائية في خمسة أبعاد رئيسة هي: الإحساس بالذات في القراءة، والميل نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة القرائية، والمتعة القرائية، والتفاعل الاستراتيجي مع النص القرائي.

وبمراجعة هذه الدراسات والأدبيات التي تناولت أبعاد الذات القرائية يتضح أن هناك تأكيد على بعض الأبعاد وهي: إدراك الذات أو الإحساس بالذات، والتفاعل مع النص، والاتجاه أو الميل نحو القراءة، واختلف البعض في بعض الأبعاد كالمثابرة، أو الإحساس بالصعوبة القرائية. وقد استفادت الباحثة في تحديد أبعاد مقياس كفاءة الذات القرائية، وتمثلت هذه الأبعاد في: إدراك الكفاءة القرائية، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة، والمثابرة من أجل الإنجاز القرائي.

٥- علاقة القراءة الإبداعية بكفاءة الذات القرائية:

تعمل القراءة على توسيع دائرة خبرات الطلاب وتنميتها، وتنشط قدراتهم الفكرية، وتصقل أذواقهم، وتسمو بخبراتهم، وتمدهم بأفضل التجارب الإنسانية، وتشبع لديهم حب الاستطلاع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، وتحقق لهم التوافق الشخصي والاجتماعي، وتنمي قدراتهم على التعبير عن رأيهم بثقة وجرأة، كما تعالج القراءة العديد من المشكلات كالخجل، والانطواء.

والقراءة ليست عملية تلقين للطلاب؛ بل هي عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم من خلالها الطالب بالوصول إلى مقصود الكاتب، واستخلاصه، وإعادة تنظيمه، والإفادة منه؛ وعلى ذلك فإن القراءة بهذا المفهوم تتطلب العمل على تطوير قدرات الطلاب العقلية، وأنماط تفكيرهم، وزيادة خبراتهم؛ حتى يستطيع الربط بين ما يقرأ وخبراته السابقة، ويفسر النص المقروء ويقومه، ويضيف عليه في ضوء خبراته.

ومما يساعد على رفع كفاءة الذات القرائية لدى الطالب أثناء القراءة ثقته في نفسه، حيث إن كفاءة الذات القرائية مرتبطة ارتباطا وثيقا بشخصية الطالب وبدافعيته(مروة دياب أبو زيد ، ٢٠١١م ، ١٤٠)؛ فالطريقة المثالية لتعزيز كفاءة الذات القرائية هي إتقان الطالب المهمة القرائية ، فالطلاب الذين يكون أدائهم في اختبار القراءة جيد ويحققون درجات عالية فإنهم يميلون إلى تطوير كفاءتهم الذاتية في القراءة ، كما أن الطلاب الذين تلقوا تدريبا لتطوير الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدامهم لاستراتيجيات القراءة أصبحوا قراء أفضل، وعندما يواجه الطالب

صعوبة في تعلم كيفية القراءة فإن ذلك لا يؤثر على التحصيل الكلي له فحسب؛ وإنما يؤثر على قدرته التي تقوده إلى النبوءة المحققة لذاتها(Kargar&Zamanian، 2014,314).

وتؤكد دراسة كل من (Raissi&Roustaei,2013)، (Habibian &Roslan ,2014) أنه يمكن للمعلم أن يدعم كفاءة الذات القرائية لدى المتعلمين عن طريق اختيار طريقة التدريس المناسبة ، وتصميم الأنشطة القرائية وتوزيع المهام التي تنمي قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة، إضافة إلى تقديم الدعم وتعزيز مسئوليات ومهام التعلم المكلف بها الطلاب داخل الفصول الدراسية وكل ذلك لا شك يرفع من مستوى كفاءة الذات القرائية ويكسبهم مهارات القراءة المختلفة.

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري لكفاءة الذات القرائية، والأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بها؛ يتضح أنها من المتغيرات المهمة التي ينبغي العمل على تنميتها لدى الطلاب لارتباطها بالقراءة وبمهاراتها المختلفة، ويمكن قياسها من خلال مقياس لكفاءة الذات القرائية، وقدد حددت الدراسات السابقة مجموعة من الأبعاد الرئيسة لهذا المقياس، وسوف تسترشد الباحثة بهذه الأبعاد، ويندرج تحت هذه الأبعاد مجموعة من العبارات الموجبة والسالبة، والتي يتم من خلالها قياس مستوى كفاءة الذات القرائية، وسوف تستعين الباحثة عند صياغة هذه العبارات، وبالإجراءات المتبعة لإعداد المقياس، وضبطه ضبطًا علميًا.

المحور الثالث: مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية والقراءة الإبداعية:

يهدف تناول هذا المحور إلى تحديد مفهوم مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وفلسفته، وأسسه، وأهميته، واستراتيجياته، وأدوار المعلم، والمتعلم خلال استخدامه. وسوف يتم العرض لهذا المدخل بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أ- مفهوم مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

إن القراءة الاستراتيجية التعاونية مدخل يتم فيه الدمج بين استراتيجيات الفهم القرائي للنصوص القرائية، وبين التعلم التعاوني؛ حيث يتم تدريب المتعلمين على استراتيجيات للقراءة مع مجموعات صغيرة للتوصل إلى فهم عميق لما يتضمنه النص المقروء من معان(Klingnener, Jannette & Voughn, Sharon, 1999, 739). ويعرف بأنه: إطار فكري يوضح الفنيات التي يحتاجها القارئ؛ ليصبح أكثر قدرة على تحقيق الهدف من القراءة وأكثر استقلالية فيها (Standish, 2005, 16).

ويعرف مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية بأنه: مجموعة من الإجراءات المقصودة التي يقوم بها القارئ؛ لتعميق فهمه للنص المقروء. ويشمل هذا المدخل استراتيجيتين رئيستين؛ هما: استراتيجيات فرعية: القراءة لفهم المعلومات، التوقف للربط، إعادة القراءة، المراجعة، واستراتيجية شاملة؛ الفهم: تعديل سرعة القراءة، وطرح الأسئلة، والتلخيص، واستخلاص وتوليد التضمينات والتوضيحات. (Route, 2006, 22-23).

ويعرف كذلك بأنه: مدخل تدريسي يقوم فيه المعلمون بإعداد الاستراتيجيات المتضمنة في هذا المدخل وهي: استراتيجية العرض التمهيدي، واستراتيجيات مراقبة الفهم، واستراتجية التلخيص وطرح الأسئلة، وتدريب الطلاب على استخدامها وذلك من خلال العديد من الفنيات كتقديم نموذج عملي لكيفية تنفيذ الاستراتيجيات، ولعب الأدوار، والتفكير بصوت مرتفع. ويقوم الطلاب بتنفيذ هذه الاستراتيجيات من خلال العمل في مجموعات تعاونية صغيرة مستعينين بمجموعة من الأسئلة مثل: لماذا استخدم هذه الاستراتيجيات ومتى وكيف استخدمها(Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018, 11).

كما يعرف بأنه: مجموعة من المنطلقات التي تساعد الطلاب على توظيف العديد من استراتيجيات فهم المقروء بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال عمل الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة. وتتمثل الاستراتيجيات الأربع في استراتيجية المراجعة، وتحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة من المقروء، وتحديد فحوى الموضوع، ومراجعته بعد الانتهاء من القراءة (Cohen & Cowen, 2008).

ويعرف أيضا بأنه: إطار تدريسي يعين الطلاب على الفهم في أثناء القراءة وزيادة حصيلتهم اللغوية وينمي لديهم العمل التعاوني، ويقوم هذا الإطار على توظيف أربع استراتيجيات أساسية تتم في ثلاث مراحل هي مرحلة ما قبل القراءة وتستخدم في هذه المرحلة استراتيجية العرض التمهيدي. ومرحلة القراءة ويتم استخدام استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة وتحديد جوهر الموضوع، ومرحلة ما بعد القراءة ويتم توظيف استراتيجية الخاتمة، وتستخدم هذه الاستراتيجيات الأربع بشكل تكاملي(Bender & Larkin, 2009)؛ فمدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم تنظيمها وتوليفها؛ بحيث تعمل جنبًا إلى جنب عن طريق الدمج بين التدريس التبادلي والتعلم التعاوني. (Grabe, 2009, 233).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية يرتقي بمستويات مهارات القراءة؛ وبخاصة العليا في النقد والإبداع؛ والكفاءة في استخدامها عند تناول النصوص القرائية؛ مما يكسب الطلاب فهمًا أعمق للمقروء وقدرة على نقده والحكم عليه؛ وذلك من خلال استراتيجيات متكاملة، ومحددة الخطوات في ظل التعاون النشط بين الطلاب لتحقيق أهداف قرائية محددة.

وفي ضوء العرض السابق لتعريفات مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ يمكن للباحثة أن تعرف البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: مجموعة الإجراءات التعليمية التي تقوم على مبادئ البنائية الاجتماعية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني، وتعتمد على تفاعل الطالبات مع النص المقروء من ناحية، ومع أفراد مجموعاتهن التعاونية من ناحية أخرى للقيام بالأنشطة والمهام التعليمية المطلوبة المرتبطة بالنصوص القرائية- محتوى البرنامج- والتي يحددها المعلم، وتتحقق من خلالها مخرجات التعلم المطلوبة، وتتمثل في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ورفع كفاءة الذات القرائية.

ب- فلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

يستند مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية إلى مجموعة من الفلسفات؛ وفيما يلي عرض لهذه الفلسفات:

- البنائية الاجتماعية:

تؤكد البنائية الاجتماعية على بناء الطالب لتعلمه بصورة ذاتية؛ من خلال الربط بين المعرفة الجديدة وما لديه من معارف سابقة (Biggs, 1996, 2-3)، كما تؤكد دور التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم؛ فالطلاب يمكنهم الوصول إلى مستويات أعلى وأكثر فاعلية في التعلم عبر تفاعلهم مع بعضهم بعضًا، مقارنة مما يمكنهم القيام به على المستوى الفردي (Standish, 2005,7).

وأفاد مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية من تطبيقات البنائية الاجتماعية من خلال تمكين الطلاب من التعاون والمشاركة النشطة معًا في بناء المعنى المطلوب من النص المقروء، وأداء المهام المتعلقة بمهارات القراءة المختلفة ؛ مما يمكنهم من فهم المقروء، ونقده، وإضفاء ما لديهم من خبرات على النص المقروء والوصول به إلى قالب جديد مبتكر (Vaughn& others, 2001, 66-74).

يعتمد مدخل القراءة الاستراتيجية بشكل رئيس على تطبيقات التعلم التعاوني؛ من خلال عمل الطلاب في مجموعات تعاونية مختلفة؛ من حيث مستويات الإنجاز، ويدعم بعضهم بعضًا، باستخدام سلسلة من الاستراتيجيات القرائية المتنوعة؛ مما يسهم في تعلم المهام بصورة أعمق (Klinger, & others, 2015).

وتعمل أنشطة التعلم التعاوني عبر مدخل القراءة الاستراتيجية على مساعدة الطلاب في تحمل المسؤولية عن تعلمهم الذاتي من خلال أداء أدوار محددة، وترتقي بقدرتهم على المشاركة في المناقشات، والتعاون مع أقرانهم في مواقف التعلم(Richards & Renandya, 2007)، (Fan, 2009, 6).

- التدريس التبادلي:

يرتكز مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية على مبادئ التدريس التبادلي؛ وذلك من خلال تنفيذ مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يتبادل الطلاب خلالها أداء أدوار المعلم لمساعدة أقرانهم على فهم المادة المقروءة، وبناء معنى جديد للنص؛ مما يسهم كذلك في تنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات مختلفة مثل: التنبؤ، والعصف الذهني، والتوضيح والتلخيص. (Hacker & Tenant, 2002).

وفي ضوء العرض السابق لفلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ يتضح أن هذا المدخل يعتمد على مجموعة من المبادئ والمنطلقات تتمثل في (Oczkus, 2003)(ماهر شعبان، ٢٠١٦م، ٤٥٤- ٤٥٥):

- المساندة أو التدعيم: وتتم من خلال ملاحظة القراء (الطلاب) لنموذج عملي يمارس الاستراتيجيات الفرعية لمدخل القراءة الاستراتيجية في درس قرائي، ثم يقوم الطلاب بمحاكاة هذا النموذج تحت إشراف وتوجيه المعلم لمحاولة فهم النص القرائي، وتنمية مهارات القراءة الإبداعية ثم يبدأ المعلم في الانسحاب التدريجي حتى يستطيع الطلاب تنفيذ الاستراتيجيات الفرعية بشكل مستقل.
- التفكير بصوت مرتفع: ويساعد في الكشف عن الطلاب القراء المهرة، وعما يفكرون فيه أثناء قراءتهم لموضوع ما، ولذا فإن هذا المبدأ يدعم بشكل كبير مهارة الطالب في فهم النص على الوجه الأكمل؛ وتحديد المشكلات، ومناقشة حلول غير تقليدية لهذه المشكلات.

• ما وراء المعرفة: وتشير ما وراء المعرفة إلى وعي الطالب القارئ بتفكيره، وتحكمه في عملياته العقلية التي يمارسها عند قراءته للموضوع، ومن ثم تتكاتف فنية التفكير بصوت مرتفع مع ما وراء المعرفة بحيث يسهمان في تنمية مهارات الطالب في توظيف الاستراتيجيات الفرعية النابعة من المدخل.

• التعلم التعاوني: والذي يعتمد على المناقشة وتبادل الآراء حول المقروء، واستحضار كل طالب معارفه وخبراته السابقة حول هذا الموضوع أو ذاك، ولن يتم ذلك إلا من خلال التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة من جهة، وبين تفاعل المجموعات الأخرى من جهة ثانية.

وفي ضوء العرض السابق لفلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية والمبادئ والمنطلقات التي يرتكز عليها؛ يمكن استخلاص الأسس التالية لإعداد البرنامج:

– تنشيط معارف الطلاب السابقة، وخبراتهم، وربطها بالخبرات الجديدة الواردة بالنص المقروء.

– تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء قراءة النصوص المقروءة.

– إتاحة الفرصة للطلاب للعمل معًا بشكل تعاوني لأداء المهام المطلوبة منهم بدقة؛ مما يساعد في انسحاب المعلم التدريجي، ومن ثم اعتماد الطلاب على أنفسهم واستقلالهم.

– الاهتمام بالاستراتيجيات التي تحفز الطلاب على مساعدة بعضهم البعض من خلال تحديد المهام القرائية في ضوء المهارات المراد تنميتها.

– تدريب الطلاب على مراقبة فهمهم للنص المقروء من خلال نمذجة كيفية الاندماج في النص والتفكير بصوت عال لكيفية القيام بكل دور من الأدوار المحددة لهم.

– تقديم المساعدة للطلاب عند حاجاتهم إلى ذلك أثناء تنفيذهم للأنشطة القرائية والمهام المختلفة.

جـ- أهمية القراءة الاستراتيجية التعاونية:

تعمل القراءة الاستراتيجية التعاونية على تمكين الطلاب القراء من أن يكونوا نشطين من خلال الانغماس في عمليات الفهم والمراقبة الذاتية لأنفسهم في أثناء القراءة الأمر الذي يساعدهم على فهم المعلومات المتضمنة في النص المقروء، وتشتمل القراءة الاستراتيجية التعاونية على تصفح القراء للنصوص، وافتراض ما يرتبط بالمحتوى القرائي، وطرح الأسئلة ثم التنبؤ بما في النص المقروء من معانٍ وتلخيصها. (Schmitt, Maribeth, 1990, 454).

كما تتمثل أهمية القراءة الاستراتيجية التعاونية عند تعليم قراءة النصوص المختلفة فيما يلي(Paris et al, 1991, 60):

- أنها تساعد الطلاب في تقييم المعلومات المستقاه من النص المقروء.
- اكتساب استراتيجيات القراءة يساعد في تطوير استراتيجيات معرفية متعددة تعزز الانتباه والذاكرة والتواصل والتعلم.
- الاستراتيجيات تُعد بمثابة أدوات إدراكية يمكن استخدامها بشكل انتقائي مرن.
- تجسد القراءة الاستراتيجية ما وراء المعرفة والدافعية؛ لأن القارئ في حاجة إلى امتلاك كل من المعرفة واستيعابها؛ من أجل استخدام هذه الاستراتيجيات.
- الاستراتيجيات التي تعزز القراءة والتفكير لابد من تدريسها مباشرة بواسطة المعلم.
- هذه الاستراتيجيات يمكن أن تُحسن التعلم على مستوى المنهج.

كما يسهم في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطلاب، ويساعد في تنمية مهارات العمل التعاوني لديهم، وكذلك يعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم من خلال: مراقبة عمليات الفهم، وتدريبهم على إعداد منظمات رسومية وتخطيطية عن الموضوعات المقروءة، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع والإجابة عنها، وتوليد العديد من الأسئلة، وغيرها من المهارات الأخرى(Bender & Larkin, 2009, 136-148).

كما تسهم القراءة الاستراتيجية التعاونية في تدريب الطلاب على كيفية تحديد أهدافهم من القراءة؛ وذلك من خلال تفعيل خلفيتهم المعرفية للتعامل مع النص المقروء للحصول على الأفكار الرئيسة وتوجيه الافتراضات ومراقبة الفهم؛ الأمر الذي يستدعي التفكير بصوت عالٍ لمساعدة الطلاب على مراقبة الفهم في أثناء قراءة النصوص المختلفة. (Vaughn, Sharon et al, 2001, 68).

فالهدف من القراءة الاستراتيجية التعاونية هو مساعدة الطلاب؛ ليكونوا قراء خبراء لديهم إمكانية في الاعتماد على أنفسهم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة لقراءة النصوص المختلفة من أجل التعلم والاستمتاع وهذا يفيد في التغلب على صعوبات قراءة النصوص وجعلها أكثر إفادة في الحياة. (Kim, Ae-Hwa, 2002, 27).

وتسهم القراءة الاستراتيجية التعاونية في زيادة عمل العقل عن طريق تنشيط المخططات العقلية لدى الطلاب؛ من خلال دمجهم في إعادة عرض المعلومات المخزنة في ذاكرتهم بطرق مختلفة

مع أقران متنوعين في مجموعات مختلفة لتحقيق أهداف متنوعة. (Standish, Leisa, 2005, 7).

وهناك ضرورة للاهتمام بهذا المدخل، وضرورة لتعليم استراتيجياته المختلفة للطلاب؛ حيث يسهم في تنشيط العمليات العقلية لدى الطلاب؛ وذلك عن طريق إعادة عرض المعلومات المخزنة في ذاكرتهم بطرق متعددة مع أقران متنوعين في مجموعات مختلفة؛ لتحقيق أهداف متنوعة(Presskey, 2006, 222- 240).

كما أن القراءة الاستراتيجية التعاونية تؤكد على ضرورة قيام الطلاب بتقويم الوعي بما في المواد المقروءة من أفكار وجماليات باستخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء الفهم؛ لفهم المعاني المتضمنة في النصوص المقروءة في مستوياته العليا من النقد والتذوق والابتكار(علاء الدين حسن سعودي، ٢٠٠٩م، ١٠٨٢).

- استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

يتضمن مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية أربع استراتيجيات رئيسة متكاملة؛ لتنمية مستويات الفهم القرائي؛ ولا سيما العليا النقد والإبداع، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في(محمد عيسى، ٢٠١٣م، ١٧-١٨):

- **استراتيجية المعاينة أو المطالعة (قبل القراءة):** لتنشيط الخلفية المعرفية السابقة للطلاب حول النص، وتكوين نظرة عامة عنه، وتحفيزهم لتناوله، والتنبؤ بمضمونه، وتحديد أهداف القراءة؛ من خلال تأمل الرسوم والصور، والعناوين الرئيسة والفرعية، والكلمات المفتاحية؛ وذلك لجعل النص مألوفًا لدى الطلاب (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2006, 344).

- **استراتيجية المراقبة الذاتية أو تقدم- وتوقف(أثناء القراءة):** تستهدف هذه الاستراتيجية تدريب الطلاب على المراقبة الذاتية للفهم في أثناء القراءة، والحكم على النص في ضوء الخبرات السابقة، واستخدام استراتيجيات تساعدهم على فهم مقصد مؤلف النص، وفهم ما يصعب عليهم فهمه، منها: إعادة قراءة الأفكار، وفهم التلميحات السياقية، أو بداية النص، أو أجزاء منه (Seacrist, 2012, 15-16). وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وكذلك تدريبهم على فهم الكلمات والمفاهيم الصعبة الواردة في المقروء، وتحديد الفكرة التي تستعصي على الفهم

لديهم، فضلا عن تعليمهم المثابرة عند قراءة النصوص المختلفة؛ وذلك للوقوف على المغزى أو الهدف من النص المقروء.

- **استراتيجية تحديد جوهر الموضوع (أثناء القراءة):** الهدف من هذه الاستراتيجية هي تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة في النص المقروء، وصياغتها بلغتهم الخاصة، واستبعاد التفاصيل غير المهمة في الموضوع، وعليه فإنهم يتدربون على تحليل المعلومات الواردة في المقروء للوقوف على الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية، ويمكن الاستعانة بطرح الأسئلة من قبيل من، وما، أو ماذا.

- **استراتيجية التلخيص أو الخاتمة:** الهدف من هذه الاستراتيجية هي تدريب الطلاب على تقويم الموضوع وتنمية الذاكرة؛ وذلك من خلال تلخيص النص المقروء؛ وذلك من خلال صياغة مجموعة من الأسئلة حول الأفكار الرئيسة، والنقاط المحورية الواردة بالنص القرائي؛ وذلك للوصول إلى ملخص جيد. (Bremer, Christine, et al, 2002, 1-4).

ويتم استخدام هذه الاستراتيجيات في ضوء ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل القراءة وأثناء القراءة وبعد القراءة، ويتم تفعيل هذه الاستراتيجيات من خلال إجراءات التعلم التعاوني؛ فلكل طالب دور محدد، كما أن كل طالب مسؤول عن إرشاد زملائه وتوجيههم في المجموعة التي ينتمي إليها.

في ضوء العرض السابق للإجراءات العملية النابعة من مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية تستخلص الباحثة الخطوات الإجرائية الآتية لتدريب طلاب الصف الأول الثانوي على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية؛ وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

أولا: مرحلة ما قبل القراءة: ويتم في هذه المرحلة ما يلي: تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة من (٦-٨) طلاب في كل مجموعة.

١) استخدام استراتيجية العرض التمهيدي؛ وذلك من خلال:

* إجراء عملية عصف ذهني حول النص المقروء، وتنشيط معلوماتهم ومعارفهم السابقة عن الموضوع المقروء.
* التنبؤ بما يمكن أن يتعلمه الطلاب عند قراءتهم للموضوع.
* قراءة الموضوع قراءة صامتة.
* توليد أكبر عدد ممكن من العناوين المقترحة لموضوع القراءة.

ثانياً: مرحلة القراءة، ويتم في هذه المرحلة الخطوات الآتية:

٢) استخدام استراتيجية العناصر المفهومة أو غير المفهومة في المقروء من خلال مراقبة درجة فهمهم للموضوع؛ ويتم ذلك باتباع الإجراءات التالية:

* تحديد المفردات اللغوية الصعبة الواردة في الموضوع.

* الاستعانة بمجموعة من الخطوات الإجرائية للتغلب على صعوبة المفردات منها: إعادة قراءة الجملة دون وجود المفردات الصعبة، أو بتجريد الكلمة إلى جذرها اللغوي، أو باستبدال بعض المفرادات والعبارات الواردة بالنص بعبارات جديدة توضح المعنى الوارد بالنص وتوضحه.

* إعادة صياغة النص المقروء بأسلوب جديد يتسم بالمرونة في ضوء فهم الطالب له.

٣) استخدام استراتيجية تحديد جوهر الموضوع؛ وذلك من خلال:

* المناقشة الجماعية بين أفراد المجموعة لتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع.

* طرح أفكار أخرى غير واردة بالنص المقروء لإثراء جوانبه المختلفة.

٤) تحليل الآراء أو الأفكار الواردة في المقروءة ونقدها.

ثالثاً: بعد الانتهاء من القراءة يتم استخدام ما يلي:

٦) استخدام استراتيجية التلخيص والخاتمة وذلك من خلال ما يلي:

* صياغة مجموعة من الأسئلة التي تنم عن فهم الطلاب للموضوع المقروء ونقدهم له.

* البحث عن إجابات وافية للأسئلة المطروحة.

* تحديد المشكلة الواردة بالنص المقروء.

* اقتراح حلول جديدة مبتكرة ومناسبة للمشكلة المطروحة بالنص المقروء.

وإلى جانب ما تم عرضه من استراتيجيات يمكن التدريب على مهارات القراءة الإبداعية في ضوء هذا المدخل؛ من خلال إطار آخر يتضمن عددًا من الاستراتيجيات والتي منها: (تخيل باستخدام حواسك- وابن علاقات مع النص- وحلل بنية النص- وتعرف الكلمات وافهم الجمل- واستنتج- واطرح أسئلة- وحدد الموضوعات والأفكار المهمة- وقوِّم ولخص واستخدم معلومات النص في الوصول إلى جديد- وعدل طريقتك في القراءة أو أعد القراءة). (Caskey, 2005, 207-208)

في ضوء ما سبق عرضه يتضح تعدد الاستراتيجيات التي يستند إليها هذا المدخل إلى جانب اعتماده على العمل الجماعي التعاوني، كما يتضح ضرورة تقسيم القراءة في ضوء هذا المدخل

إلى ثلاث مراحل (قبل وأثناء وبعد) القراءة، وفي كل مرحلة يتم اختيار الاستراتيجيات التي تتناسب معها، كما يتبين أن استراتيجيات هذا المدخل تتنوع ، وتتكامل، وأن لكل منها دورها المحدد، ومهاراتها التي تستهدف تنميتها.

ويظهر من العرض السابق للخطوات الإجرائية لمدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية أن المعلم والطلاب لهما أدوار معينة يمارسونها؛ وفيما يلي عرض لهذه الأدوار:

هـ- دور المعلم في مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

يقوم المعلم في مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية بتدريب الطلاب على استخدام استراتيجياته المختلفة؛ من خلال النمذجة التي يقوم فيها بتقديم نموذج مثالي للاستخدام في تناول المادة العلمية ثم يقوم بلعب الأدوار مع بعض الطلاب لإنجاز المهام المطلوبة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، ثم يقوم بإجراء تفكير بصوت عالٍ وترجمة ذلك التفكير إلى إجراءات تطبيقية للقراءة الاستراتيجية التعاونية ثم القيام بعد ذلك بمراقبة تعلم الطلاب في تناول النصوص المقروءة، وبعد أن يطمئن المعلم على كفاءة الطلاب فيما ينبغي أن يكون عليه الأداء الاستراتيجي في تناول النص المقروء، يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة؛ مما يسهل من استخدامهم للأنشطة المختلفة للقراءة الاستراتيجية (Klingener, Jannette & Vaughn, Sharon, 1999, 739) (Kim, Ae-Hwa, 2002, 35).

كما يقوم المعلم بدور مهم عند تدريب الطلاب على القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ حيث يجعلهم أكثر كفاءة في استخدام الاستراتيجيات لمعالجة النصوص المقروءة، كما يساعدهم على تكوين صورة كبيرة وكلية عن النص المقروء؛ من خلال إمدادهم بشروح وتعليمات تسهم في تذكرهم وفهمهم للنص المقروء، وكذلك تنمية مهارات القراءة العليا كالقراءة الناقدة والقراءة الإبداعية إلى الحد الذي يجعل ممارستهم للاستراتيجيات يظهر بشكل تلقائي(Vaughn, Sharon, et al, 2001, 69)

كما يتضح أن للمعلم دورًا مهمًا في تنمية قدرة الطلاب على توظيف تلك الاستراتيجيات في قراءة النصوص المقروءة، وتقويم مدى نمو مهارات القراءة المختلفة لديهم باستخدامها، وكذلك أن يعدل من خطوات أية استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع في ضوء مهارات القراءة المستهدفة، وقدرات الطلاب والإمكانات المتاحة بالفصل؛ وبذا يتضح أنه ليس لأية استراتيجية من استراتيجيات القراءة خطوات ثابتة ومحددة، ولكنها تمتاز بالمرونة في التنفيذ والتطبيق.

و- أدوار الطلاب في مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

في ضوء ما تقدم فإن الطلاب يتم تقسيمهم إلى مجموعات تعاونية صغيرة، ويتم تحديد دور لكل طالب للقيام به؛ وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي (Bremer, Christine, et al, 2002, 5):

- **القائد:** يقوم بقراءة المهام وتوزيعها، وقيادة المجموعة لتنفيذها من خلال تحديد ما سيتم قراءته والاستراتيجية التي ستستخدم، وطلب المساعدة من المعلم؛ لإنجاز المهام المطلوبة.
- **الموضح:** يدون الأجزاء غير المفهومة، ويوضح لهم خطوات فهمها، والمهام المطلوبة، ويستخدم البطاقات المصممة لمعالجة النص المقروء ويوزعها على زملائه لتحديد المعاني والأفكار، وغيرها من المهارات القرائية المتضمنة في النص.
- **المشجع:** وهو الطالب الذي يشاهد أداء المجموعة ويقدم تغذية راجعة عن أداء المجموعة ككل، وتحديد الطلاب المشاركين بفاعلية، وكذلك يقدم مجموعة من المقترحات لتطوير أداء المجموعة.
- **المؤقت:** وهو الطالب الذي يحدد الوقت المخصص لاستخدام كل استراتيجية فرعية، ويحدد كذلك متى يمكن للمجموعة الانتقال من استراتيجية إلى استراتيجية أخرى.
- **الموجه:** يوجه المجموعة نحو جوهر النص المفقود؛ للحصول على الأفكار المهمة والتغاضي عن التفاصيل التي لا داعي لها، ويراقب أداء المجموعة.
- **المسجل:** يسجل أدق الاستجابات التي سيتم تقديمها، بعد موافقة أفراد المجموعة عليها.

إعداد أدوات البحث وإجراءات التجربة الميدانية:

يتناول هذا العنصر عرضًا للإجراءات المتبعة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وفق مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وقد تضمنت الإجراءات ما يلي:

أولا: إعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول للبحث، وقد مرت عملية إعداد هذه القائمة بالخطوات التالية:

١. **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الإبداعية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ ولاستخدامها في إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

٢. **مصادر بناء القائمة:** اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة، واشتقاق مهاراتها على العديد من المصادر؛ ومنها: الاطلاع على مجموعة من الكتب والمراجع والدوريات والدراسات التي اهتمت بمهارات القراءة بعامة، والقراءة الإبداعية بخاصة، وطرق تنميتها، ومن خلال مراجعة أهداف تدريس القراءة ومعاييرها المتعلقة بمهارات القراءة الإبداعية.

٣. **القائمة في صورتها الأولية:** تكونت قائمة مهارات القراءة الإبداعية في صورتها المبدئية من(٤) مهارات رئيسة هي(الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والإثراء بالتفاصيل)، واندرج تحت كل مهارة رئيسة(٤) مهارات فرعية.

٤. **ضبط القائمة:** للتأكد من صدق القائمة وصلاحيتها، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين بلغ عددهم(١٥) من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم عرضها في صورة استبانة؛ للتوصل إلى مدى وضوح المهارات، ومن مدى مناسبتها لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى ارتباط المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة. كما طلب من المحكمين إضافة المهارات التي يرون إضافتها وحذف، أو تعديل ما يرونه غير مناسب، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين، والإفادة منها في تعديل الاستبانة.

وتم حساب الوزن النسبي لمهارات القراءة الإبداعية، وقد حددت الباحثة معيارا لاختيار مهارات الراءة الإبداعية المناسبة، وهذه المهارات هي التي حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين، واستبعاد بعض المهارات التي حصلت على وزن نسبي أقل من ٨٠%.

٥. **القائمة في صورتها النهائية:** في ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم؛ تم إجراء التعديلات اللازمة على قائمة مهارات القراءة الإبداعية؛ حيث تم إضافة مهارة رئيسة أخرى تحت مسمى(الحساسية للمشكلات)؛ وبذلك تكونت القائمة في صورتها النهائية من(٥) مهارات رئيسة هي:(الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات)، واندرج تحت كل مهارة رئيسة مهاراتان فرعيتان وذلك وفق مقترحات المحكمين. ملحق(١).

ثانيا: إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية ؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، وقد تم إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

(١) **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد مستواهن فيها؛ وذلك قبل تطبيق البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية وبعده، والوصول إلى مدى فاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

(٢) **مصادر بناء الاختبار:** اعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار، واشتقاق مفرداته على المصادر التالية: استعانت الباحثة بقائمة مهارات القراءة الإبداعية التي سبق وتم التوصل إليها، كما تم الاستعانة بالبحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد الاختبارات في القراءة الإبداعية.

(٣) **وصف الاختبار:** قامت الباحثة بإعداد أسئلة تتناسب مع مهارات القراءة الإبداعية السابقة؛ وتكون الاختبار من أربعة أسئلة رئيسة، في صورة نصوص قرائية، وتم وضع عدد من الأسئلة المقالية بعد كل نص قرائي؛ بحيث يرتبط كل سؤال من هذه الأسئلة بمهارة فرعية من مهارات القراءة الإبداعية، وتكون الاختبار من (٣٠) مفردة؛ لكل مهارة (٣) أسئلة.

(٤) **وضع تعليمات الاختبار:** تم تحديد تعليمات الاختبار؛ وذلك قبل تجربته ووضعه في صورته النهائية؛ وذلك حتى تستطيع الطالبات الإجابة عن الأسئلة في ضوئها، واشتملت على مقدمة للاختبار، وبيان الهدف منه، ومجموعة من الإرشادات والتعليمات التي ينبغي أن تراعيها الطالبات أثناء تطبيقه، وجاءت هذه التعليمات في الصفحة الأولى من الاختبار.

(٥) **صدق الاختبار:** للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم الاعتماد على صدق المحكمين؛ فتم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، ودقة صياغته لغويًا، وعلميًا، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد أفاد المحكمون أن تعليمات الاختبار واضحة، ومناسبة الاختبار، ووضوحه ودقة صوغه، وصلاحيته للتطبيق؛ وبذلك أصبح الاختبار صادقًا ظاهريًا، وبذلك تم التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية(ملحق ٢).

كما تم حساب صدق الاختبار وذلك بحساب التجانس الداخلي للاختبار؛ من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(١) التجانس الداخلي لمهارات الطلاقة القرائية

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٤٩٢	١٦	**٠,٤٧٦
٦	**٠,٥٨٩	١٧	**٠,٤٥٩
١٠	**٠,٥٨٠	٢٧	**٠,٥٢٦

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

جدول(٢) التجانس الداخلي لمهارات المرونة القرائية

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٢	**٠,٦٢٨	٢٣	**٠,٥٦٣
١٣	**٠,٦٠٥	٢٥	**٠,٥١٩
١٨	**٠,٥٩٧	٢٦	**٠,٦٣٨

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

جدول(٣) التجانس الداخلي لمهارات الأصالة القرائية

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٤	**٠,٥٧٦	٢٤	**٠,٤٣٢
٩	**٠,٤٤١	٢٨	*٠,٣٤٩
١٩	**٠,٦٢٤	٣٠	**٠,٤٨٦

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

جدول(٤) التجانس الداخلي لمهارات الإثراء بالتفاصيل

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٣	**٠,٤٤٣	٢٤	**٠,٤٣٢
٥	**٠,٧٠٦	٢٨	*٠,٣٤٩
١١	**٠,٥٩٧	٣٠	**٠,٤٨٦

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

جدول(٥) التجانس الداخلي لمهارات الحساسية للمشكلات

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٧	**٠,٥٢٠	١٥	**٠,٤٩٥
٨	**٠,٥٤٨	٢١	**٠,٦٢٧
١٤	**٠,٥٢٠	٢٢	**٠,٦٧٩

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠٥

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

(٦) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية(غير عينة البحث التجريبية) بلغ عددها أربعون طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنات بإدارة الدقي التعليمية بمحافظة الجيزة. وتتلخص الأهداف الرئيسة للتجربة الاستطلاعية فيما يلي: تحديد الزمن الذي يتطلبه إجراء الاختبار على عينة البحث، وحساب معامل ثبات الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتصحيحه؛ قامت الباحثة بما يلي:

أ. حساب زمن اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

لتحديد زمن الاختبار؛ قامت الباحثة بحساب الزمن الذي انتهت فيه كل طالبة من الإجابة عن الاختبار وجمع الزمن الذي استغرقته جميع الطالبات للإجابة عن الاختبار، ثم قسمته على عدد الطالبات؛ للحصول على المتوسط، وقد تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو(٦٠) دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات.

ب.حساب معامل ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة الاختبار إلي نصفين(فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان–براون)، وألفا–كرونباخ كما يلي:

جدول(٦) نتائج معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة الإبداعية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
القراءة الابداعية	٣٠	٠,٨٨٠	٠,٩٣٦	٠,٨٩٧

يتضح من نتائج جدول(٦) أن جميع معاملات ثبات الاختبار جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئنت لها الباحثة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

وبذلك يكون الاختبار جاهزا للتطبيق الميداني على عينة البحث التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي، وتم إعداد أداة قياس مناسبة وصالحة للإجابة عن السؤال الثاني والرابع للبحث، ويوضح الجدول(٧) مواصفات اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول(٧) مواصفات اختبار مهارات القراءة الإبداعية

م	المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية	السؤال	الوزن النسبي
١	الطلاقة القرائية	١	يبتكر أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للنص المقروء.	١، ١٠، ١٧	١٠ %
		٢	يطرح أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدث معين ورد بالنص المقروء.	٦،١٦،٢٧	١٠ %
٢	المرونة القرائية	٣	يستبدل جملا بعبارات أخرى مناسبة للنص المقروء.	٢،١٨،٢٥	١٠ %
		٤	يعيد صياغة النص المقروء بأسلوب جديد.	١٣،٢٣،٢٦	١٠ %
٣	الأصالة القرائية	٥	يتنبأ بأحداث أو معلومات جديدة بعد قراءة النص.	٤،١٩،٢٨	١٠ %
		٦	يبتكر نهاية جديدة للنص المقروء.	٩،٢٤،٣٠	١٠ %
٤	الإثراء بالتفاصيل	٧	يثري النص بإضافة أفكار جديدة.	٣،١١،٢٩	١٠ %
		٨	يدعم فكرة واردة بالنص بالمزيد من الأدلة والشواهد المناسبة.	٥،١٢،٢٠	١٠ %
٥	الحساسية للمشكلات	٩	يحدد المشكلة التي يتضمنها النص المقروء.	٧،١٤،٢١	١٠ %
		١٠	يقترح حلولا جديدة ومناسبة للمشكلة المطروحة في النص المقروء.	٨،١٥،٢٢	١٠ %
	المجموع			٣٠	١٠٠%

ثالثا: إعداد مقياس كفاءة الذات القرائية:

وقد مر إعداد المقياس بالإجراءات التالية:

١. تحديد الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من كفاءة الذات القرائية في أثناء قيامهم بالقراءة.

٢. مصادر بناء المقياس:

استندت الباحثة في بناء المقياس إلى: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت كفاءة الذات القرائية، والتي قامت بإعداد مقاييس فيها.

٣. أبعاد المقياس:

بعد الاطلاع على عدة مقاييس في كفاءة الذات القرائية، تكون المقياس من أربعة أبعاد تمثلت في: (إدراك الكفاءة القرائية، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة، والمثابرة من أجل الإنجاز القرائي).

٤. صياغة مفردات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من العبارات التي تتسق مع أبعاد المقياس، وقد تم صياغة(١٢) عبارة تحت كل بعد من أبعاد المقياس؛ وبهذا تكون المقياس من (٤٨) عبارة. وقد تم مراعاة أن يكون نصف عدد مفردات المقياس موجبة ونصفها الآخر سالبة.

وتم إعداد المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، ويطلب من طالبات الصف الأول الثانوي اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس، ويكون تقدير الدرجة للعبارات الموجبة كالتالي(٥، ٤، ٣، ٢، ١)؛ بينما يكون تقدير العبارات السالبة كالتالي:(١، ٢، ٣، ٤، ٥).

٥. وضع تعليمات المقياس:

اهتمت الباحثة بوضع تعليمات المقياس؛ وذلك قبل تجربته، ووضعه في صورته النهائية، وقد جاءت التعليمات في الصفحة الأولى من المقياس، وراعت الباحثة أن تكون واضحة المعنى، ومناسبة لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

٦. صدق المقياس:

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم الاعتماد على صدق المحكمين؛ فتم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٥) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للتأكد من صلاحية المقياس كأدة لقياس كفاءة الذات القرائية؛ وذلك من حيث: مناسبة الأبعاد الرئيسة لقياس كفاءة الذات القرائية، ومدى انتماء العبارات المندرجة تحت كل بعد من أبعاد المقياس، ومناسبة العبارات لطالبات الصف الأول الثانوي؛ وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحثة في صياغة الشكل النهائي للمقياس.

كما تم حساب صدق المقياس وذلك بحساب التجانس الداخلي للمقياس؛ من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الرئيس والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(٨) التجانس الداخلي للبعد الأول(إدراك الكفاءة القرائية)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٧٠٤**	٠,٧٠٤**	٧	٠,٦٩٤**	٠,٦٨٧**
٢	٠,٧٨١**	٠,٧٩٤**	٨	٠,٣٣٠*	٠,٤١٦**
٣	٠,٣٦٧*	٠,٣١٨*	٩	٠,٦٧٩**	٠,٦٩٤**
٤	٠,٨١٤**	٠,٧٢٦**	١٠	٠,٦١٥**	٠,٦٨٧**
٥	٠,٥٢٠**	٠,٥٤٦**	١١	٠,٦٨٩**	٠,٦١٦**
٦	٠,٦٧٩**	٠,٦١٥**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس مقياس كفاءة القراءة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

جدول(٩) التجانس الداخلي للبعد الثاني(التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٢	**٠,٤٩٥	**٠,٣٤١	١٨	**٠,٥٩١	**٠,٤٧٥
١٣	**٠,٢٢٥	**٠,٦٥٤	١٩	**٠,٦٧٣	**٠,٤٩٣
١٤	**٠,٥٦٣	**٠,٨١٤	٢٠	**٠,٦٠٧	**٠,٤٩٤
١٥	**٠,٤٤٠	**٠,١٨١	٢١	**٠,٦٧٢	**٠,٤٤٧
١٦	**٠,٥٠١	**٠,٢٧٠	٢٢	**٠,٦٧٥	**٠,٥٦٠
١٧	**٠,٦٣٧	**٠,٤٣٩			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس مقياس كفاءة القراءة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

جدول(١٠) التجانس الداخلي للبعد الثالث(الاتجاه نحو القراءة)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٣	**٠,٧٠٤	**٠,٧٩٤	٢٩	**٠,٥١٢	**٠,٧٩٤
٢٤	*٠,٣٦١	*٠,٣٤٦	٣٠	*٠,٣٦٠	**٠,٧٠٤
٢٥	**٠,٥٠٠	**٠,٥٦١	٣١	**٠,٥١٣	**٠,٧٩٤
٢٦	**٠,٤٢٣	**٠,٧١٧	٣٢	**٠,٦٢٢	**٠,٧٧٧
٢٧	**٠,٥٩٧	**٠,٤٨٦	٣٣	**٠,٥١٢	**٠,٧٩٤
٢٨	**٠,٦١٣	**٠,٧٥٤			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس مقياس كفاءة القراءة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

جدول(١١) التجانس الداخلي للبعد الرابع(المثابرة من أجل الإنجاز القرائي)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣٤	**٠,٤٦٩	*٠,٣٣٦	٤٠	**٠,٦١٩	**٠,٧٧٥
٣٥	**٠,٦٨٨	**٠,٦٧٤	٤١	**٠,٤٦٩	**٠,٦٨٨
٣٦	**٠,٦١٩	**٠,٦٠٥	٤٢	**٠,٦٧٤	**٠,٦٠٥
٣٧	**٠,٧٧٥	**٠,٧٩٤	٤٣	**٠,٦٤٠	**٠,٥٩٦
٣٨	**٠,٨٤٨	**٠,٥٢٨	٤٤	**٠,٧٥٤	**٠,٧٥٢
٣٩	**٠,٥٩٦	**٠,٧٥٢			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس مقياس كفاءة القراءة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

وصف المقياس في صورته النهائية:

في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين السابقة؛ تم إجراء التعديلات اللازمة على مقياس كفاءة الذات القرائية، وتكون المقياس من(٤٤) عبارة موزعة على(٤) أبعاد، اندرج تحت كل بعد(١١) عبارة. الملحق(٣). ويوضح جدول المواصفات التالي توزيع العبارات على كل بعد من أبعاد المقياس، وعدد العبارات الإيجابية منها والسلبية.

جدول(١٢) مواصفات مقياس كفاءة الذات القرائية

أبعاد المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة
إدراك الكفاءة القرائية	١١	١، ٢، ٤، ٦، ٨	٣، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١١
التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء	١١	١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢١	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٢
الاتجاه نحو القراءة	١١	٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣	٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢
المثابرة من أجل الإنجاز القرائي	١١	٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٤	٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٣
المجموع	٤٤	٢٢	٢٢

٨) تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة استطلاعية(غير عينة البحث التجريبية)، بلغ عددها أربعين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنات بإدارة الدقي التعليمية بمحافظة الجيزة؛ وذلك بغرض حساب كل من: معامل ثبات المقياس، وصدق المقياس، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قامت الباحثة بما يلي:

أ- حساب معامل ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس إدارة الذات إلى نصفين (فردي- زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (١٣) نتائج حساب ثبات مقياس كفاءة الذات القرائية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
كفاءة القراءة	٤٤	٠,٨٥١	٠,٩٢٠	٠,٨٤٧

يتضح من نتائج جدول (١٣) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئنت لها الباحثة، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ب حساب زمن المقياس:

قامت الباحثة بحساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات المقياس، وذلك من خلال حساب الزمن الذي استغرقته جميع الطالبات للإجابة عن المقياس، ثم قسمته على عدد الطالبات للحصول على المتوسط، وبذلك وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس(٤٠) دقيقة، وقد تم إضافة (٥ دقائق) لقراءة تعليمات المقياس، وبذلك يكون الزمن اللازم للمقياس (خمس وأربعون دقيقة).

رابعًا: بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الأول الثانوي:

١- هدف البرنامج:

استهدف هذا البرنامج تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الأول الثانوي، ورفع كفاءة الذات القرائية لديهن، كما تم تحديد مجموعة الأهداف العامة للوحدات في ضوء قائمة مهارات القراءة الإبداعية، وتم تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج في بداية كل درس من دروسه؛ وذلك وفقا للمهارات المستهدفة من الدرس، وما يتوقع من الطالبات أداؤه بعد مشاركتهن في الأنشطة المتضمنة به.

٢- تحديد فلسفة البرنامج:

استند البرنامج إلى فلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية كأحد المداخل الحديثة نسبيا في التعليم لتنمية المهارات اللغوية المختلفة.

٣- تحديد أسس بناء البرنامج:

قامت الباحثة بتحديد أسس البرنامج في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وطبيعة القراءة الإبداعية، وكذلك في ضوء خصائص نمو طلاب الصف الأول الثانوي.

٤- مصادر بناء البرنامج:

استند هذا البرنامج على مجموعة من المصادر منها: البحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات البحث، والأدبيات المرتبطة بمهارات القراءة الإبداعية، وأهداف تعليمها وتعلمها بالمرحلة الثانوية، وطبيعة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وما انبثق عنه من استراتيجيات، وأخيرا طبيعة طلاب الصف الأول الثانوي.

١- تحديد مكونات البرنامج، ويشتمل على:

- **أهداف البرنامج:** وتتضمن الهدف العام للبرنامج، والأهداف الخاصة بموضوعات البرنامج.
- **محتوى البرنامج والخطة العامة لتدريسه:** ويتضمن وحدتين دراسيتين تهدف إلى تنمية المهارات المستهدفة، وتم اختيار موضوعات البرنامج بشكل يتناسب مع خبرات الطالبات، وميولهن، كما راعت الباحثة عند اختيار النصوص القرائية أن تكون منظمة، ومتنوعة، ومتناسقة، ومتكاملة، ومرتبة. وبلغ عدد الموضوعات ستة موضوعات.
- **الطرق والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج:** في ضوء الفلسفة التي يقوم عليها مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، يمكن تدريس مهارات القراءة الإبداعية باستخدام استراتيجيات هذا المدخل والتي تم عرضها بالتفصيل في الإطار النظري للبحث.
- **مصادر التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج:** كتاب الطالب الخاص بالبرنامج، وشبكة الإنترنت.
- **الأنشطة التعليمية والمهام التعاونية:** التي ستقوم الطالبات بإنجازها، وتتعلق بمحتوى البرنامج، وترتبط هذه الأنشطة والمهام بطبيعة الاستراتيجية التي سيستخدمها المعلم في تنفيذ دروس البرنامج.

أساليب التقويم: تقويم المعلم نتائج تعلم الطالبات، ومدى نمو مهارات القراءة الإبداعية لديهن.

٥- صلاحية البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للتطبيق:

وللتحقق من صلاحية البرنامج المقترح؛ تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم(١٥) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من الملاحظات، وتم تعديل البرنامج في ضوء آرائهم.

رابعا: إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية:

أ. **الهدف من الدليل:** يهدف هذا الدليل إلى إرشاد وتوجيه المعلم نحو كيفية تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية والمتمثلة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ب. **إعداد الدليل وفلسفته:** تم إعداد دليل المعلم؛ بحيث استند إلى فلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وقد اشتمل على العناصر التالية:

- **مقدمة الدليل وأهدافه:** وقد اشتملت على نبذة عن مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وأسسه، واستراتيجياته، ونبذة عن القراءة الإبداعية ومهاراتها، ونبذة عن كفاءة الذات القرائية وأبعادها. كما احتوت على أهداف تدريس البرنامج العامة وأهداف الموضوعات الإجرائية.
- **أدوار المعلم والمتعلم:** توضيح الإجراءات التي يتبعها المعلم عند تنفيذ البرنامج، والأنشطة التي يكلف الطالبات القيام بها.
- **الإرشادات التي يستعين بها المعلم عند استخدام البرنامج في التدريس.**
- **الخطة الزمنية للتدريس باستخدام البرنامج.**
- **إعداد وتخطيط الدروس والموضوعات التي اشتمل عليها البرنامج.**

ج. صلاحية دليل المعلم:

تم عرض دليل المعلم في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين بلغ عددهم (١٥) من متخصصي المناهج وطرق التدريس، وتم تعديله في ضوء آرائهم للوصول إلى أفضل صورة ممكنة له؛ وبذلك يكون البرنامج ودليل المعلم جاهزين للتطبيق الميداني على مجموعة البحث التجريبية **ملحق(٤)، وملحق(٥)**، وتمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نصه:" ما البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟".

- **الدراسة الميدانية للبحث وتنفيذ التجربة الأساسية للبحث:**
- **تطبيق مواد وأدوات البحث:**

تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة بالصف الأول الثانوي، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية مكونة من(٣٣) طالبة بمدرسة الجيزة الثانوية بنات التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية، بمحافظة الجيزة، والأخرى ضابطة مكونة من(٣٣) طالبة بمدرسة الأورمان الثانوية بنات التابعة لإدارة الدقي التعليمية بمحافظة الجيزة، وقد تم ضبط المتغيرات بين المجموعتين لتحقيق التكافؤ بينهما.

- **إجراء التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على عينة البحث:**

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م؛ حيث تم

تطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية يوم الأحد الموافق ٢٩/ ٩/ ٢٠١٩م، وتم تطبيقه على المجموعة الضابطة يوم الأثنين الموافق ٣٠/ ٩/ ٢٠١٩م، وتم تصحيح الاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(١٤) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الطلاقة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٢٧٢٧	٢,٥٥٢٨٥	-١,١٣٢	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٦,٩٣٩٤	٢,٢٢١٢٠				
المرونة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٥,٨١٨٢	٢,٨٠٠١٦	-٠,٥٤٣	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٦,١٨١٨	٢,٦٣٩٣٠				
الإثراء بالتفاصيل	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٢١٢١	٢,٤٤٦٣٩	-٠,٢٢١	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٦,٣٣٣٣	١,٩٧٩٠٦				
الأصالة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٣٠٣٠	٢,٧٣٢٧٣	٠,٧١٣	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٥,٨٤٨٥	٢,٤٣٨٢٥				
الحساسية للمشكلات	التجريبية قبلي	٣٣	٥,٩٠٩١	٢,٩٨٢٩١	-٠,٢٧٣	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٦,٠٩٠٩	٢,٣٨٩٦١				
الاختبار ككل	التجريبية قبلي	٣٣	٣٠,٥١٥٢	٦,٣٦٤٥٦	-٠,٦٧٤	٦٤	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٣	٣١,٣٩٣٩	٣,٩٤٤٤٥				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 05.=١.٦٧١

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 01.=٢.٣٩٠

يتضح من نتائج جدول(١٥) أن قيمة"ت" غير دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس القبلي لاختبار القراءة الإبداعية، كما تشير نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة إلى وجود ضعف وقصور في مهارات القراءة الإبداعية لديهن، وتقارب مستوى مهارات الطالبات في المجموعتين، الأمر الذي يشير إلي وجود تكافؤ بين المجموعتين.

- **إجراء التطبيق القبلي لمقياس كفاءة الذات القرائية على عينة البحث:**

كما قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لمقياس كفاءة الذات القرائية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م؛ حيث تم تطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية يوم الأحد الموافق ٢٩/ ٩/ ٢٠١٩م، وتم تطبيقه على المجموعة الضابطة يوم الأثنين الموافق ٣٠/ ٩/ ٢٠١٩م، وتم تصحيح المقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(١٥) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير كفاءة الذات القرائية في القياس القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
إدراك الكفاءة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٣٥,٩٠٩١	٢,٧٣١٣٤	٠,٤٤٩	٦٤	غير دال	–
	الضابطة قبلي	٣٣	٣٥,٥٧٥٨	٣,٢٧٩٠١				
التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء	التجريبية قبلي	٣٣	٣٦,٠٦٠٦	١,٧٣٠٩٦	٠,٦٧٤	٦٤	غير دال	–
	الضابطة قبلي	٣٣	٣٥,٧٢٧٣	٢,٢٥٣٧٨				
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية قبلي	٣٣	٣٣,٥٤٥٥	٢,٥٨٧١٢	٠,١٩٤	٦٤	غير دال	–
	الضابطة قبلي	٣٣	٣٣,٤٢٤٢	٢,٥٠٠٣٨				
المثابرة من أجل الإنجاز القرائي	التجريبية قبلي	٣٣	٣٦,٣٣٣٣	٢,٩٣٣٢٩	٠,٣٨٢	٦٤	غير دال	–
	الضابطة قبلي	٣٣	٣٦,٠٦٠٦	٢,٨٧١٦٢				
المقياس ككل	التجريبية قبلي	٣٣	١٤١,٨٤٨٥	٥,٨٧٩٦٣	٠,٦٩٧	٦٤	غير دال	–
	الضابطة قبلي	٣٣	١٤٠,٧٨٧٩	٦,٤٦٥٠٩				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 05.=١.٦٧١
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 01.=٢.٣٩٠
يتضح من نتائج جدول(١٥) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس كفاءة الذات القرائية؛ حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:**

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس كفاءة الذات القرائية، والتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار والمقياس، تم البدء في تدريس محتوى البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ لتنمية مهارات القراءة الإبداعية للمجموعة التجريبية؛ في حين كانت المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. وقد بدأت تجربة البحث يوم الثلاثاء الموافق ١ / ١٠/ ٢٠١٩م، وتم الانتهاء من التدريس يوم الأربعاء ١٢/٥/ ٢٠١٩م.

- **إجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على عينة البحث:**

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي للاختبار على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م، يومي الأثنين الموافق ٩/ ١٢/ ٢٠١٩م، والثلاثاء الموافق ١٢/١٠/ ٢٠١٩م، وتم تصحيحه، وتحليل البيانات، ومعالجتها بالأسلوب الإحصائي المناسب، وصولا للنتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث في ضوء فروضه:

أولا: عرض النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة:

١. لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة لصالح القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار **(ت)** للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبة والضابطة في اختبار مهارات القراءة الإبداعية

ككل، وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة التي يقيسها، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة كما يوضح الجدول(١٦):

جدول(١٦) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، والمهارات الرئيسة التي يقيسها

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الطلاقة القرائية	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٩٠٩١	١,٨٠٩٠٧	١٤,٩٢٩	٦٤	٠,٠١	٠,٧٨
	الضابطة بعدي	٣٣	٦,٥٤٥٥	٢,١٨٠٧٥				
المرونة القرائية	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٦٦٦٧	١,٦٣٢٩٩	١٤,٥٦٢	٦٤	٠,٠١	٠,٧٧
	الضابطة بعدي	٣٣	٥,٢٤٢٤	٢,٨٩٤٢٩				
الأصالة القرائية	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٨٤٨٥	١,٨٢٢١١	١٥,٠٠٩	٦٤	٠,٠١	٠,٧٨
	الضابطة بعدي	٣٣	٥,٨٧٨٨	٢,٤٤٦٣٩				
الإثراء بالتفاصيل	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٥٧٥٨	١,٨٨٧٩٦	١٤,٢٧٤	٦٤	٠,٠١	٠,٧٦
	الضابطة بعدي	٣٣	٥,٥٤٥٥	٢,٦٢٣١١				
الحساسية للمشكلات	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٦٠٦١	١,٧٨٤٣٠	١٤,٨٤١	٦٤	٠,٠١	٠,٧٨
	الضابطة بعدي	٣٣	٥,٨١٨٢	٢,٤٢٩٦٩				
الاختبار ككل	التجريبية بعدي	٣٣	٦٨,٦٠٦١	٤,٢٢٧٤٤	٤٢,٤٢٧	٦٤	٠,٠١	٠,٩٦
	الضابطة بعدي	٣٣	٢٩,٠٣٠٣	٣,٢٩٢٨٤				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 05.=١.٦٧١

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 01.=٢.٣٩٠

يتضح من نتائج جدول(١٦) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية"

حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة أكبر من قيم ت الجدولية؛ الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض؛ كما كانت جميع قيم حجم الأثر"مربع إيتا" كبيرة؛ حيث تخطت جميعها (.15)، وهو المعدل المحدد لحجم الأثر الكبير وفق تصنيف كوهين (١٩٧٧).

٢- لاختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة لصالح القياس البعدي؛ وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، وفي كل مهارة من المهارات الرئيسة التي يقيسها، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة كما يوضح الجدول(١٧):

جدول(١٧) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، والمهارات الرئيسة التي يقيسها

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الطلاقة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٢٧٢٧	٢.٥٥٢٨٥	١٤,٩٤٧-	٣٢	٠,٠١	٠,٨٧
	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٩٠٩١	١,٨٠٩٠٧				
المرونة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٥,٨١٨٢	٢,٨٠٠١٦	١٤,٨٦٨-	٣٢	٠,٠١	٠,٨٧
	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٦٦٦٧	١.٦٣٢٩٩				
الأصالة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٢١٢١	٢,٤٤٦٣٩	١٣,٧٥٢-	٣٢	٠,٠١	٠,٨٥
	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٨٤٨٥	١,٨٢٢١١				

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الإثراء بالتفاصيل	التجريبية قبلي	٣٣	٦,٣٠٣٠	٢,٧٣٢٧٣	-١٣,٤١١	٣٢	٠,٠١	٠,٨٤
	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٥٧٥٨	١,٨٨٧٩٦				
الحساسية للمشكلات	التجريبية قبلي	٣٣	٥,٩٠٩١	٢,٩٨٢٩١	-١٤,١٣٨	٣٢	٠,٠١	٠,٨٦
	التجريبية بعدي	٣٣	١٣,٦٠٦١	١,٧٨٤٣٠				
الاختبار ككل	التجريبية قبلي	٣٣	٣٠,٥١٥٢	٦,٣٦٤٥٦	-٢٨,٥١٢	٣٢	٠,٠١	٠,٩٦
	التجريبية بعدي	٣٣	٦٨,٦٠٦١	٤,٢٢٧٤٤				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٣٢) ومستوي دلالة 05.=١.٦٩٧

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٣٢) ومستوي دلالة 01.=٢.٤٥٧

يتضح من نتائج جدول(١٧) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقراءة الإبداعية لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة أكبر من قيم ت الجدولية؛ الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض؛ كما كانت جميع قيم حجم الأثر"مربع إيتا" كبيرة؛ حيث تخطت جميعها (.15)، وهو المعدل المحدد لحجم الأثر الكبير وفق تصنيف كوهين (١٩٧٧).

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بتطبيق مقياس كفاءة الذات القرائية، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة:

١. لا ختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية لصالح المجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبة والضابطة في مقياس كفاءة الذات القرائية ككل، وفي كل بعد من الأبعاد الرئيسة التي يقيسها، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة كما يوضح الجدول(١٨):

جدول(١٨)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية ككل، وفي كل بعد من الأبعاد الرئيسة التي يقيسها

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
إدراك الكفاءة القرائية	التجريبية بعدي	٣٣	٣٧,٨٤٨٥	٢,٨٢٩٧٧	١١,٠٦١	٦٤	٠,٠١	٠,٦٥
	الضابطة بعدي	٣٣	٣١,٠٣٠٣	٢,١٢٨٤٥				
التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء	التجريبية بعدي	٣٣	٣٧,٦٠٦١	١,٧٣٠٩٦	١٤,٥٢١	٦٤	٠,٠١	٠,٧٦
	الضابطة بعدي	٣٣	٣٠,٩٠٩١	٢,١٥٥٨٦				
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية بعدي	٣٣	٣٥,٣٠٣٠	٢,٠٢٣٠٧	٢,٠٧٦	٦٤	٠,٠٥	٠.٠٦
	الضابطة بعدي	٣٣	٣٤,١٨١٨	٢,٣٥١٢٦				
المثابرة من أجل الإنجاز القرائي	التجريبية بعدي	٣٣	٣٩,٤٥٤٥	١.٢٥٢٢٧	١٤,٦٧٣	٦٤	٠,٠١	٠,٧٧
	الضابطة بعدي	٣٣	٣١,٣٣٣٣	٢,٩٢٢٦١				
المقياس ككل	التجريبية بعدي	٣٣	١٥٠,٢١٢١	٤,٠٢١٤٩	٢٢,٧٣٩	٦٤	٠,٠١	٠,٨٩
	الضابطة بعدي	٣٣	١٢٧,٤٥٤٥	٤,١٠٨٦١				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 05.=١.٦٧١

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٦٤) ومستوي دلالة 01.=٢.٣٩٠

يتضح من نتائج جدول(١٨) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكفاءة الذات القرائية لصالح المجموعة التجريبية"؛ حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة أكبر من قيم ت الجدولية؛ الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض؛ كما كانت جميع قيم حجم الأثر"مربع إيتا" كبيرة؛ حيث تخطت جميعها (.15)، وهو المعدل المحدد لحجم الأثر الكبير وفق تصنيف كوهين (١٩٧٧).

٢. لا ختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكفاءة الذات القرائية لصالح القياس البعدي؛ وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبة والضابطة في مقياس كفاءة الذات القرائية ككل، وفي كل بعد من الأبعاد الرئيسة التي يقيسها، وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الباحثة كما يوضح الجدول(١٩):

جدول(١٩)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية ككل، وفي كل بعد من الأبعاد الرئيسة التي يقيسها

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
إدراك الكفاءة القرائية	التجريبية قبلي	٣٣	٣٥,٩٠٩١	٢,٧٣١٣٤	٣,٠٥٤-	٣٢	٠,٠١	٠,٢٢
	التجريبية بعدي	٣٣	٣٧,٨٤٨٥	٢,٨٢٩٧٧				
التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء	التجريبية قبلي	٣٣	٣٦,٠٦٠٦	١,٧٣٠٩٦	٤.٦٢٠-	٣٢	٠,٠١	٠,٤٠
	التجريبية بعدي	٣٣	٣٧,٦٠٦١	١,٥٣٩٨٧				

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية قبلي	٣٣	٣٣,٥٤٥٥	٢,٥٨٧١٢	-٣,٠٨٨	٣٢	٠,٠١	٠.٢٢
	التجريبية بعدي	٣٣	٣٥,٣٠٣٠	٢,٠٢٣٠٧				
المثابرة من أجل الإنجاز القرائي	التجريبية قبلي	٣٣	٣٦,٣٣٣٣	٢,٩٣٣٢٩	-٥,٢٠٦	٣٢	٠,٠٥	٠,٤٦
	التجريبية بعدي	٣٣	٣٩,٤٥٤٥	١,٢٥٢٢٧				
المقياس ككل	التجريبية قبلي	٣٣	١٤١,٨٤٨٥	٥,٨٧٩٦٣	-٦,١٧١	٣٢	٠,٠٥	٠,٥٤
	التجريبية بعدي	٣٣	١٥٠,٢١٢١	٤,٠٢١٤٩				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٣٢) ومستوي دلالة 05.=١.٦٩٧

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية(٣٢) ومستوي دلالة 01.=٢.٤٥٧

يتضح من نتائج جدول(١٩) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت معظم قيم ت المحسوبة أكبر من قيم ت الجدولية؛ الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض؛ كما كانت قيمة حجم الأثر"مربع إيتا" كبيرة؛ حيث تخطت جميعها (.15)، وهو المعدل المحدد لحجم الأثر الكبير وفق تصنيف كوهين (١٩٧٧).

تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

-أولا: تفسير نتائج اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

أوضحت النتائج سالفة الذكر أن التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ويرجع ذلك للعوامل الآتية:

١. ارتكاز البرنامج على أربع مسلمات رئيسة؛ وهي: تقديم المساندة والتدعيم من قبل المعلم للطالبات، وكذلك تشجيعهن على التفكير بصوت مرتفع، والتفكير في تفكيرهن، وتشجيع التعاون والتفاعل الإيجابي بينهن.

٢. توفير مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية نوعين من التفاعل في قراءة الطالبات للنصوص القرائية يتمثلان في التفاعل بينهن وبين النص القرائي من خلال دمج معرفتهن السابقة حول النص بالمعلومات الجديدة المتضمنة به، ويتمثل النوع الثاني في التفاعل بين الطالبات وبعضهن البعض؛ وذلك من خلال دمج الطالبات في مجموعاتهن؛ مما ساهم في زيادة التعمق في مضمون النص القرائي، وانعكاس ذلك إيجابيا على مهارات القراءة الإبداعية.

٣. إتاحة فرص متنوعة ومتعددة للحوار والمناقشة وتبادل الأسئلة والإجابات حول النصوص القرائية بين الطلاب والمعلم؛ مما ساعد على توفير جو من الحرية والتعاون؛ مما أدى إلى تحسن أداء الطالبات في مهارات القراءة الإبداعية.

٤. الارتفاع التدريجي لمستوى دافعية الطالبات في أثناء تنفيذ البرنامج؛ حيث قدمت لهن النصوص القرائية بصورة غير تقليدية تتسم بالإثارة والتشويق، وإتاحة فرص التعاون والتفاعل والمشاركة الإيجابية والمناقشة وتبادل الخبرات والآراء حول النص القرائي.

٥. تعدد الاستراتيجيات المندرجة بمدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وتنوعها من التنبوء والمطالعة وتحديد الهدف من القراءة والتلخيص في علاقات دينامية إيجابية تسهم في توضيح العلاقات بين عناصر النص المقروء؛ مما ساعد في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

٦. توفير بيئة تعليمية ثرية للطالبات تسمح لهن بإنتاج، وتوليد أفكار غير تقليدية، وابتكار حلول متعددة للمشكلات المطروحة بالنص القرائي.

٧. تزويد الطالبات بالعديد من الأنشطة الإثرائية المتصلة بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات التي تعمل على تنمية مهارات القراءة الإبداعية المنبثقة من هذه المهارات الرئيسة.

٨. تقديم دليل للمعلم ساعد على توجيه المعلم وإرشاده إلى كيفية التطبيق الجيد للاستراتيجية المقترحة، إضافة إلى اهتمام المعلم بتطبيق الدليل؛ حيث يساعد على تدريس النصوص القرائية بصورة غير تقليدية، مما أدى إلى رفع مستوى أداء الطالبات في مهارات القراءة الإبداعية.

٩- التنوع في أساليب التقويم ما بين المبدئي، والبنائي، والختامي؛ مما أدى إلى سهولة التشخيص لمواطن الضعف في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطالبات، ومحاولة التغلب عليها من خلال التأكيد على جوانب القوة.

١٠- ضرورة الاهتمام بفاعلية الذات القرائية لدى الطلاب؛ وذلك لرفع مستوى الدافعية لديهم، وبث الثقة في نفوسهم.

١١- ضرورة تنمية فاعلية الذات القرائية لدى الطلاب؛ لأنها تعبر عن معتقداتهم، وانطباعاتهم عن ذاتهم، وقدرتهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم بنجاح.

وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي هدفت الكشف عن فاعلية استخدام البرامج واستراتيجيات التي تقوم على مدخل القراءة الاستراتيجة التعاونية في تدريس اللغة العربية بمهاراتها المختلفة، ومنها: دراسة(علاء الدين حسن، ٢٠٠٩م)، ودراسة(جمال سليمان، ٢٠١١م)، ودراسة(محمد عيسى، ٢٠١٣م)، ودراسة(ماهر شعبان، ٢٠١٦م)، ودراسة(نورا زهران، ٢٠١٨م)، ودراسة (رولا نعيم، ٢٠١٨م).

كما تتفق مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت أهمية تنمية مهارات القراءة الإبداعية باستخدام المداخل والاستراتيجيات والطرق التدريسية الحديثة ؛ ومنها، دراسة (ريم عبد العظيم، ٢٠٠٩م)، ودراسة (هدى مصطفى، ٢٠١١م)، ودراسة (محمد الزيني، والسيد محمد، ٢٠١٤م)، ودراسة(مروان السمان، ٢٠١٤م)، ودراسة (محمود مصطفى، ٢٠١٥م)، ودراسة(إيمان عويس، ٢٠١٩م).

- ثانيا: تفسير نتائج مقياس كفاءة الذات القرائية:

أكدت نتائج التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أي أن استخدام البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية ساهم في تنمية أبعاد كفاءة الذات القرائية لديهن؛ وترجع هذه النتيجة إلى العوامل التالية:

- استخدام عدد من الاستراتيجيات التي ترتكز على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية ساهم في رفع كفاءة الذات القرائية لدى الطالبات.

- استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية ساعد في زيادة تفاعل الطالبات مع النص القرائي، وشعورهن بالاندماج في ثناياه.

- تحفيز الطالبات على اكتشاف نقاط القوة لديهن، ونقاط الضعف أثناء قراءة النصوص القرائية؛ من خلال المراقبة الذاتية لأنفسهن.

- تقديم نماذج من قبل المعلم لمساعدة الطالبات في علاج نقاط الضعف؛ مما جعلهن أكثر كفاءة في التفاعل مع النص، وحسن من اتجاههن نحو القراءة .

- عمل الطالبات في صورة تعاونية نمى لديهن الشعور بتحمل المسؤولية أثناء قيامهم بأداء المهام القرائية، وزاد من دافعيتهن، وجعلهن أكثر مثابرة لإنجاز المهام الموكلة لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى رفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى التلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة؛ ومنها: دراسة(ريم أحمد عبد العظيم، ٢٠١٢م)، ودراسة(سلوى بصل، ٢٠١٦م)، ودراسة(سيد سنجي، ٢٠١٦م)، ودراسة (Zarei,2018)، ودراسة(نورا زهران، ٢٠١٨م)، ودراسة (سامية محمد، ٢٠٢٠م).

توصيات البحث:

في ضوء الخلفية النظرية للبحث، وما أسفر عنه من نتائج ، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها:

١. توظيف مهارات القراءة الإبداعية في تأليف كتب اللغة العربية بشكل عام، وكتب القراءة بشكل خاص.

٢. تطوير محتوى الموضوعات القرائية؛ بحيث تتضمن تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ من خلال الإفادة بقائمة مهارات القراءة الإبداعية التي تم التوصل إليها.

٣. التأكيد على ضرورة الاهتمام بإدخال أساليب جديدة في تدريس اللغة العربية بعامة، وتدريس القراءة الإبداعية بخاصة.

٤. تدريب طالبات المرحلة الثانوية على مهارات القراءة الإبداعية للنصوص القرائية من خلال تحديد ميولهم القرائية بالأساليب العلمية.

٥. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ لتدريبهم على الإفادة من مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وكيفية استخدامه والاستعانة به وباستراتيجياته المختلفة في تنمية مهارات اللغة العربية بعامة، ومهارت القراءة الإبداعية بخاصة.

٦. الإفادة من الأنشطة والتدريبات- الواردة بالبرنامج- المثيرة للتفكير والإبداع والتي من شأنها أن تحدث تنمية في مهارات القراءة الإبداعية لدى الطالبات.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، وتوصياته يمكن اقتراح مجموعة من البحوث، وهي:

١. تدريس اللغة العربية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢. برنامج مقترح قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. استراتيجية قائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارت القراءة المكثفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤. استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية في اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.

مراجع البحث:

أولا المراجع العربية

١. أحمد فلاح العلوان، رندة المحاسنة (٢٠١١ م) : الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٧)، (٤).

٢. إسماعيل أحمد إسماعيل على (٢٠١٣م): برنامج مقترح لتنمية مهارات التحليل القرائي للنص الأدبي وأثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وإنتاج الدلالة الموازية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السويس.

٣. إسماعيل عبد الفتاح(٢٠٠٥م): الابتكار وتنميته لدى أطفالنا، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٤. أمل الخليلي(٢٠٠٥م): تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال، عمان، دار صفاء للنشر.

٥. إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣م) : الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا ، عمان : دار المناهج.

٦.جمال سليمان عطية (٢٠١١م): برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ، عدد ١٧٢، يوليو، ص ص١٥٩ -٢٠١.

٧.حسن شحاتة (٢٠٠٠م): قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٨.ـ(٢٠٠٨م): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٧، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩. _____، ومروان السمان(٢٠١٣م): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط٢، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٠. حكمت حسين محمد(٢٠١٥م): استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

١١. حمود محمد راشد العليمات(٢٠١١): أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، مجلة الدراسات الاجتماعية، اليمن، ديسمبر، ص ص ٧١- ١٢٤.

١٢. رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي(٢٠٠٦م): تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩م): فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

١٤. ــ (٢٠١٢م) : استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد (١٨٤)، يوليو.

١٥. سارة السيد صقر(٢٠١٧م) : الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١٦. سعيد عبدالله لافي (٢٠١٢م). تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة: عالم الكتب.

١٧. سلوى حسن محمد(٢٠١٦م): أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مارس، ع ١٧٣، ص ص ٧٩- ١٣٦.

١٨. سمير يونس (٢٠٠٦م). التعلم الذاتي والقراءة، القاهرة: دار اقرأ.

١٩. سيد محمد سنجي (٢٠١٦م) : استخدام استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أكتوبر، ع ١٨٠، ص ص ١- ٤٦.

٢٠. شحاتة محروس طه، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي (٢٠٠٤م): فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٤٠، ص ص ٧٦- ١٢٥.

٢١. عبد الرازق مختار محمود (٢٠٠٣م): أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد ١٦، ع ٣.

٢٢. عبد اللطيف الصوفي(٢٠٠٧م): فن القراءة، وأهميتها، ومستوياتها، ومهاراتها، وأنواعها، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣. عصام محمد عبده خطاب (٢٠١٥م): فاعلية استخدام استراتيجية الإقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، ع ١٦٥ ، ص ص ٢٠١-٢٠١٦.

٢٤. علاء الدين حسن سعودي(٢٠٠٩م): استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الحادي

والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، ص ص ١٠٧٢-١١٦٠.

٢٥. عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٩ م): نظريات التعلم، القاهرة : دار الشروق.

٢٦. فايزة بنت عثمان حامد الغامدي (٢٠١٢م): أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٧. فتحي على يونس وأخرون (٢٠٠٥): معايير ومؤشرات تعليم القراءة بالمراحل التعليمية (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية)، القاهرة :إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

٢٨. فهيم مصطفى(٢٠٠٨م): الطفل ومهارات القراءة الإبداعية مدخل إلى تنمية القدرات العقلية في رياض الأطفال- الابتدائي- الإعدادي أو المتوسط، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩. فيصل بكر أحمد (٢٠١٣م) : العلاقة بين القلق القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، أكتوبر، المجلد (٢١) ، ع ٤، ص ص ٢٩٣- ٣٢٠.

٣٠. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٦م): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، مجلد (١٧)، ع ٢، ص ص٤٤٣-٤٨٤.

٣١. محمد أحمد فتحي زغاري (٢٠١١م): فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

٣٢. محمد السيد متولي الزيني، والسيد حسين محمد (٢٠١٤م): استراتيجية مقترحة لإعادة بناء المعنى وأثر التدريب عليها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للشعر بالمرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد١٥٥.

٣٣. محمد عويس القرني إبراهيم (٢٠١٦م): فاعلية إستراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء برنامج بيرسون وتيرني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع ١٧١، ص ص ١٨١- ٢١٥.

٣٤. محمد نايف أبو عكر (٢٠٠٩م): أثر برنامج للألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٥. محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٥م): منهج إثرائي في اللغة العربية قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التفكير العليا والقراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٣٦. مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٤م): استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٥٥، ص ص ٨٣-١٢٨.

٣٧. مروة دياب أبو زيد (٢٠١١ م) : اثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بنها.

٣٨. مريم محمد الأحمدي (٢٠١٢م): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع ٢٣.

٣٩. مصفوفة المدى والتتابع لمعايير ومؤشرات مادة اللغة العربية (٢٠١٦م): جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ص ص٣٨ – ٣٩.

٤٠. منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٣م): فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع ٢٦.

٤١. نعمة محمد (٢٠١٤م): فاعلية برنامج كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.

٤٢. نورا محمد زهران(٢٠١٨م) : تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجة التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجميعة المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٩٦ ، ص ص ١٧٩-٢٧١.

٤٣. هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠١١م): استخدام طريقة توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٦٩، ٦٣- ١٠٦ .

٤٤. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩م): وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي.

٤٥. وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن (٢٠١٦م): فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٧٦، ص ص ٢١-٧٠.

46. Abdel-Haq, E. M. &Amin, M. &Samir, M. (2013): Investigating the Relationship between EFL Strategic Reading and Readding Comprehension Skills among Secondary School Students: A correlation Study, Educational Journal, Baha University, 96, Part (1) October, 1 – 26.
47. Angela Tobing.I.R. (2013). The Relationship Of Reading Strategies And Self-Efficacy With The Reading Comprehension Of High School Students In Indonesia. Doctoral theses, Faculty of the Graduate School: University of Kansas
48. Arends, R.I. (2003).Learning to teach (6th Ed.). New York NY: McGraw-Hill.

49. Armstrong, K. (2011)). The Impact of Collaborative Strategic Readind on the Reading comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools ", Institute of Education Science: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
50. Bender, William N. & Larkin, Martha J. (2009). Reading strategies for elementary students with learning difficulities: Strategies for RTI.2nd Edition. New York: Corwin ASAGE Company.
51. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher education, 32(3), 347-364.
52. Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., & Kim, A. (2002). Collaborative strategic reading (CSR): Improving secondary students' reading comprehension skills. Improving Secondary Education and Transition Services through Research, 1(2), 1–7.
53. Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. Learning Disability Quarterly, 23(4), 238-252.
54. Caskey, M. (2005). Making a difference: Action research in middle level education, United States, information age publishing.
55. Chamot, A.U. (2005).Language learning strategy instructions: Current issues and research. Annual Review of Applied Linguistics, 25,112-130.
56. Cohen, V. L., & Cowen, J. E. (2008). Literacy for Children in an Information Age Teaching Reading. Writing, and Thinking California: Thomson Higher Education.

57.Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. The Reading Teacher, 60(4), 344-355.

58.Fan, Y. C. (2009). Implementing collaborative strategic reading (CSR) in an EFL context in Taiwan (Doctoral dissertation, University of Leicester).

59.Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

60.Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Ernst Klett Sprachen.

61. Habibian, M., & Roslan, S. (2014). The Relationship between Self-Efficacy in Reading with Language Proficiency and Reading Comprehension among ESL Learner's. Journal of Education and Practice, 5(14) 119-126.

62.Hacker, D., & Tenant, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. Journal of Educational Psychology, 94(4),699-718

63.Holden, J. (2004). Creative reading young people, reading and public libraries, Demos.

64.Huang, C.Y. (2004). Think to win: an inquiry based approach via collaborative Strategic Reading technique to teach English reading in a senior high EFL classroom. M.A. Thesis, National Taiwan Normal University, Taipei-Taiwan.

65.Kargar, M., & Zamanian, M. (2014). The Relationship between Self Efficacy And Reading Comprehension Strategies Used By Iranian Male And Female EFL Learners. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World. 7(2), October, 313-325.

66.Kim, A. (2002). Effects of computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high-school

students with learning disabilities, Ph.D, University of Texas at Austin.

67. Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition though Collaborative Strategic Reading (CSR). The Reading Teacher, 52(7), 738-747.

68. Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Tejero Hughes, M., & Ahwee Leftwich, S. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-World" Lessons From Classroom Teachers. Remedial and Special Education, 25(5), 291-302.

69. Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. G. (2015). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E. Guilford Publications.

70. Lee, Y.S., & Jonson-Reid, M. (2016). The Role of Self-Efficacy in Reading Achievement of Young Children in Urban Schools. Child and Adolescent Social Work Journal.33(1), 79-89

71. Li, Y., & Wang, C. (2010). An Empirical Study of Reading Self-efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. The Asian EFL Journal, 12, (2), 144-162.

72. Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level Of Iranian EFL Learners. World Journal of Education, 2(2), 64-75.

73. Nosratinina, M. & Mirzakhani, E. & Zaker, A. (2013). Toward a Humanistic Instruction: Collaborative Strategic Reading Approach and EFL Learners' Reading Comprehension. International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social science, l (8), 1119-1138.

74. Notiva, D. (2012). The Effectiveness of Collaborative Strategic Reading (CSR) for Teaching Reading Comprehension at Muhammadiyah University of Sidoarjo, Educate, 1 (1).

75.Oczkus, L. (2003). Reciprocal Teaching at work: Strategies for improving reading comprehension. New York: International Reading Association.

76.Oladele, , A. O., & Oladele, I. T. (2016): " Effectiveness of Collaborative Strategic Reading and whole Language Approach on Reading comprehension Performance of Children with Learning Disabilities in Oyo State Nigeria Adetoun , International Journal on Language Literature and Culture in Education , 1(3), 1 – 24.

77. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., & Pearson, P. D. (2016). Handbook of reading research, Volume II. Routledge. 609-640.

78.Trujillo Pino, S. M. (2015).Reflective Inquiry on Strategic Reading Instruction.

79.Pressely, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching"(3rd Ed), New York, NY: Guilford Press.

80.Qadan, S.S. (2018). The Impact of Employing some Active Learning Based Strategies on Improving Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy among Fifth Graders in Gaza. *M.A. Thesis*, Faculty of Education, the Islamic University of Gaza.

81.Raissi, R., & Roustaei, M. (2013). On the relationship of reading strategies, extensive reading and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.(90) 634- 640

82.Richards, J.C., & Renandy, W.A. (2007). Methodology in Language Teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

83.Roshandel. J., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2018).L2 Motivational Self-System and Self-Efficacy: A Quantitative Survey Based Study. *International Journal of Instruction*, 11 (1) 329-344.

84. Rouet, J.F. (2006). The skills of document use: from text comprehension to web-based learning. Psychology Press.

85. Tamah, S. (2015). The effect of collaborative strategic reading on grade six students' reading achievement. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 2(1), 17-27.

86. Schmitt, M.C. (1990). A Questionnaire to Measure Children's awareness of Strategic Reading Processes, *The Reading Teacher*, 43 (7), 454-461.

87. Schnur, R& Maramor, S. (2009). Reading, Writing, and Raising the Bar: Exploring Gifts and Talents in Literacy, International Handbook on Giftedness, 713- 725.

88. Seacrist, K.M. (2012). The effect of collaborative strategic reading for 4th graders with learning disabilities. *M.A. Thesis*, College of Graduate and Continuing Education, Rowan University.

89. Solheim, O.J. (2011). The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.

90. Sternberg, R.J (1998). Principles of Teaching for Successful Intelligence, *Educational Psychologist*. 33 (2/3), 65-72.

91. Standish, L. (2005). The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes", *PhD*, University of Maryland, College Park .

92. Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B. J., Linan-Thompson, S., & Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335.

93. Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Still man-Spisak, S. J.

(2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American educational research journal*, 48(4), 938-964.

94. Swanson, E., Mohammed, S. S., Boardman, A. G., Vaughn, S., Klingner, J., Roberts, G., & Solis, M. (2011). The Effects of Collaborative Strategic Reading Instruction on the Reading Comprehension of Middle School Students: Year 2 Replication. Society for Research on Educational Effectiveness.

95. Vaughn, S., & Kettman Klingner, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 284-292.

96. Vaughn, S., Klingner, J. K., & Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.

97. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

98. Yang, P & Wang, A. (2015). Investigating the Relationship among Language Learning Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. *Taiwan Journal of: TESOL*, 12 (1), 35-62.

99. Zare, M., & Mobarakeh, S.D. (2011). The Relationship between Self- Efficacy and Use of Reading Strategies: The Case of Iranian Senior High School Students. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 98-105.

100. Zarei, A.A (2018) On the Relationship between Metacognitive Reading Strategies, Reading Self-Efficacy, and L2 Reading Comprehension, *Journal of English Language Teaching and Learning*. (22), 157 -181.

101. Ziyaeemehr, Z. (2012). The efficacy of Collaborative Strategic Reading on the reading comprehension of ESP learners. *Higher Education of Social Science*, 2(1), 38-42.

102. Zoghi, M., Mustapha, R., & Maasum, T. N. R. B. T. M. (2010). Collaborative strategic reading with university EFL learners. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 67-94.