فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعـــداد

د. ماهر شعبان عبد الباري

كلية التربية – جامعة بنها

جمهورية مصر العربية

فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

د. ماهر شعبان عبد الباري

كلية التربية – جامعة بنها – جمهورية مصر العربية

مستخلص الدراسة

استهدفت الدراسة علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي، وتنمية أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي مع تحديد العلاقة بينهما؛ وذلك باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم (إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، وإستراتيجية التساؤل التبادلي)؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات فهم النص الأدبي، وقائمة بأبعاد الذات الأدبية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، كما تم بناء اختبار لقياس مهارات فهم النص الأدبي، ومقياس لأبعاد الذات الأدبية، وتم بناء الإستراتيجية توليفية قائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم، وأعد الباحث دليل المعلم؛ لكيفية توظيف الإستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وطبقت الدراسة على (86) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف شديد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات فهم النص الأدبي، وفاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم في علاج ضعف الطلاب الصف الأول الثانوي في مهارات فهم النص الأدبي ككل، وفي كل مهارة فرعية كل على حدة، كما توصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فضلاً عن ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين علاج مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات فهم النص الأدبي عند بناء مناهج الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية، وكذلك تضمين أبعاد الذات الأدبية في مناهج تعليم الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية، وتشجيع الطلاب على طرح العديد من الأسئلة التي تدور حول المبدع، والنص؛ للوقوف على جمالياته.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة، إستراتيجيات مراقبة الفهم (إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، وإستراتيجية التساؤل التبادلي)، مهارات فهم النص الأدبي، علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي، وأبعاد الذات الأدبية، طلاب الصف الأول الثانوي.

مقدمة:

يعد فهم النص الأدبي المرحلة الأولى لغاية أسمى هي تحليل هذه النصوص وتذوقها، وينظر إلى الفهم – الآن – على أنه عملية عقلية بنائية تفاعلية بين قارئ العمل الأدبي ومبدعه تقوم على استحضار هذا القارئ لمعرفته السابقة Prior Knowledge المرتبطة بموضوع النص الأدبي، وتؤدي هذه الخبرات دورًا بارزًا في فهم القارئ لهذا الموضوع فهمًا يقوم على الإحاطة بفكرته العامة وأفكاره الرئيسة والفرعية مع تمثله للعاطفة والصور الجمالية السائدة فيه، وكلما امتلك القارئ رصيدًا من الخبرات الثرية استطاع أن يقوم بعمل ارتباطات بين الأفكار الواردة في النص الأدبي وبين ما لديه من خبرات ترتبط بهذا الموضوع، وهو ما يعين القارئ على فهم النص الأدبي فهمًا جيدًا.

ويقوم فهم النص الأدبي على بناء تمثيل ذهني كامل لهذا النص، ويكون هذا التمثيل متسقًا مع الوضعية التي يصفها المبدع في عمله الأدبي، ويتم تشييد هذا التمثيل الذهني Mental Representation انطلاقًا من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية (توفرها الكلمات) منتظمة بشكل أدبي جمالي في جمل وعبارات وفق قواعد (تركيبية) خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه الجمل والعبارات يتم تركيبهما بطريقة إبداعية في شكل متوالية بها تحقق بنية أو بنيات النص أو الموضوع (Snow,2002,11).

ويري (Taylor , Martin, 1990, 35) بأن الفهم عملية تتضمن إحاطة القارئ لجميع المعلومات الواردة في النص الأدبي المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمن فهم النص الأدبي العديد من الأمور منها: تعرف القارئ وملاحظته لأصوات اللغة، مع قدرته على تعرف معاني المفردات من السياق الذي وردت فيه، مع فهم دلالة كل جملة، وتحديد كيفية معالجة الفكرة العامة المتضمنة في العمل الأدبي.

وتتجلى أهمية فهم النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية في أنها تجعل الطلاب ينفتحون على النص الأدبي؛ لأن هذا النص سيظل دائمًا أسير الفهم، ومن الممكن تذوقه لو دُرِبَ عقل الطالب على فهم الأفكار واستيعابها وتمثلها، وعلى تحليل العمل الأدبي وتركيبه، وإعادة بناء الخبرة التي يتحدث عنها الأديب والجو الفني الذي أبدع فيه عمله الأدبي، حيث إن هذه المهارات العقلية أثمن بكثير من تحفيظ المتعلم نصًا أدبيًا، أو حشو ذهنه بأحكام هي أقرب للقوالب المحفوظة منها إلى الأحكام الأدبية الناضجة (طعيمة والشعيبي، 2006، 484).

وعطفًا على ما سبق فإن مهارة فهم النص الأدبي تدرب الطلاب على تناول النص بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقده له نقدًا يستند إلى أسس موضوعية (عوض، وأبو اليزيد،2012، 283).

ونظرًا لأهمية مهارات فهم النص الأدبي فقد حددت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى منهج اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، 2009، 110) معيارًا بعنوان فهم النص الأدبي، وحددت مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن يتمكن منها طلاب المرحلة الثانوية وهي: استنتاج القيم الجمالية والسلوكية والمعاني المتضمنة في النص الأدبي، وربط النص بالواقع والحياة المنشودة، وتحليل العمل الأدبي إلى مكوناته، واختيار أفضل الأساليب والصور الواردة في النص معللاً ذلك، وأخيرًا نقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة إنسانية أو جمالية، ونظرًا للأهمية السابقة فقد حظي بالاهتمام من قبل الباحثين فأجريت فيه العديد من الدراسات، ومنها دراسة (Fecteau,1999)، ودراسة الأسمر – (Al Asmar, 2000) ودراسة (عبد الرحيم، 2002) ودراسة (عبد المجيد، 2009) و(العجمي، 2010) ودراسة دراسة (الأنصاري، 2011) و(عبد الغني، 2014).

ويرتبط فهم النص الأدبي بمكون نفسي هو ما يسمى مفهوم الذات Self – Concept والتي تمثل المجال الظاهري الذي يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد، كما أن إدراكاتنا للمواقف الخارجية هي التي تحدد استجاباتنا الخاصة إزاء هذه المواقف، كذلك فإن فكرتنا عن ذاتنا أو الطريقة التي تدرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، وهي التي تحدد كيفية تصرفنا إزاء المواقف والأفراد، بل حتى كيفية إدراكنا لهذه المواقف أو هؤلاء الأفراد؛ ذلك أن المواقف والأحداث الخارجية تتوقف قيمتها على الصورة التي يدرك بها الفرد نفسه، وبالتالي فإن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته (دويدار، 1991، 275)، ويشير (Rogers, 1985, 559) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد المجالات الصغيرة لمفهوم الذات العام، وهو عبارة عن التكوين المعرفي الأكاديمي المنظم للمدركات الشعورية الخاصة بذات المتعلم.

وتتعدد جوانب مفهوم الذات الأكاديمية لتشمل مفهوم الذات اللغوية، ومفهوم الذات الرياضية، ومفهوم الذات العلمية، ومفهوم الذات التاريخية، بل إن كل مجال من مجالات مفهوم

الذات الأكاديمية ينقسم إلى مجالات فرعية ، فمثلاً مفهوم الذات اللغوية ينقسم إلى مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات النحوية ومفهوم الذات الأدبية ، ومفهوم الذات الكتابية.

وتبرز أهمية مفهوم الذات الأدبية في كونها تعطي صورة عن المتعلم نفسه، وتتضمن فاعلية الذات بسلوك المتعلم وقدرته على الحكم الذاتي Self - Judgment عن سلوكه القرائي للنصوص الأدبية سواء من خلال تحققيه للهدف العام من قراءة هذه النصوص، أو من خلال حكمه علي النص الأدبي، وذلك من خلال وعيه بسهولة هذا النص أو صعوبته (عبد الباري، 2010، 174)، وترتبط كفاءة الذات الأدبية ارتباطًا وثيقًا بفهم النص الأدبي؛ وذلك لأن العمل الأدبي هو وحدة مؤلفة من الشعور الذي يسيطر على نفس الأديب والتعبير الذي يفصح عما تعتمل به نفسه وما يسيطر عليها من عواطف ومشاعر، وينظر إلى النص الأدبي على أنه وحدة ذات مرحلتين متعاقبتين في الوجود بالقياس الشعوري، ولكنهما بالقياس الأدبي متحدتان في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعورية في العالم الشعوري مرحلة تسبق في نفس صاحبها، ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية (قطب، 2003، 21).

ونظرًا لأهمية مفهوم الذات اللغوية بوجه عام وأهمية مفهوم الذات الأدبية بوجه خاص فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت هذا المتغير ومنها دراسة (Marsh,1990) ودراسة (Emily, 2007)، و(جبريل، 2007) و(عيسى، 2008) ودراسة (العلوان والمحاسنة، 2011).

وتعد إستراتيجيات مراقبة الفهم مجموعة من الخطوات الواعية التي يستخدمها القارئ بفاعلية لتحقيق فهم جيد للنص الأدبي، والتي تمكنه من توظيف مراقبته لعملياته العقلية عند تفاعله مع النص الأدبي، كما أن تدربه على أن يكون قارئًا نشطًا يسعى لتحقيق هدف معين، وأن يكون على دراية ووعي بطبيعة النص الذي يقرأه، وعلى وعي بالخصائص الأسلوبية للكاتب، علاوة على أن هذه الإستراتيجيات من الإستراتيجيات العقلية التي تدرب الطلاب على تأمل مسار تفكيرهم في أثناء القراءة، وتعرفهم على ما يعترضهم من صعاب أو مشكلات، مع قدرته على تجاوز هذه المشكلات بسهولة وييسر، وذلك من خلال تغيير القارئ لطريقة قراءته للنص المقروء، ولذا يشير (Cortina & Elder, 2005, 35) بأن مراقبة المقروء تعني قدرة القارئ على تقويم درجة فهمه للموضوع القرائي، فضلاً عن تغلبه على المشكلات التي تواجهه في أثناء القراءة، وتتم هذه المراقبة من خلال طرح القارئ العديد من التساؤلات المرتبطة بالنص

القرائي والتي تعد بمثابة موجهات لمسار تفكيره، وتعمل على تحسين مهارات الفهم القرائي بصفة عامة.

وتتعدد إستراتيجيات مراقبة الفهم ومنها: إستراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب Question-Answer Relationship، وإستراتيجية التساؤل التبادلي Reciprocal questioning، أما عن إستراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب فهي مجموعة من الإجراءات التي صممها تافي روفائيل Taffy Raphael سنة 1982 ميلادية؛ لتعاون الطلاب على الاقتراب من مهمة قراءة النصوص والإجابة عن الأسئلة، وذلك من خلال تأمل الطلاب للمعلومات الواردة في النص وفحصهم لها فحصًا تأمليًا، وبين المعلومات المختزنة في ذاكرة الطلاب، كما أنها تقوم على مراقبة القارئ للكاتب، حيث يعد كل من المبدع والقارئ مركز الاهتمام في عملية القراءة (Buehl, 2014, 164).

فضلاً عن أن هذه الإستراتيجية تعين القارئ في تحديده للأفكار الرئيسة الواردة بالنص الأدبي، وتحديد التراكيب اللغوية السائدة فيه، وعمل استنتاجات حول هذا النص، وما يتطلبه ذلك من تحديد القارئ للمعلومات والأفكار الضمنية التي أوردها المبدع.

ولقد صنف روفائيل الأسئلة الواردة في هذه الإستراتيجية في فئتين هما: أسئلة ورادة بالكتاب وتتضمن مرحلتين هما: المرحلة الأولى: أطلق عليها اسم الحق هناك Right There، والمرحلة الثانية بعنوان: التفكير والبحث Think & Search، أما عن الفئة الثانية فكان عنوانها: في رأسي In My Head، وتتضمن مرحلتين هما: المرحلة الأولى بعنوان المؤلف وأنتAuthor & You، والمرحلة الثانية بعنوان في رأيي On My Own (Raphael, Taffy, Highfield, Kathy & Kathryn, H, 2006, 38)

ونظرًا لأهمية الإستراتيجية السابقة فقد أجريت فيها العديد من الدراسات منها دراسة (Peng and Others., 2007) ودراسة (Becker, 2012).

أما عن الإستراتيجية الثانية فهي إستراتيجية التساؤل التبادلي Reciprocal Questions وهي إستراتيجية أعدها مانزوManzo تقوم على تحليل بنية النص القرائي، وذلك من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب لملاحظة أنماط الأسئلة التي يطرحونها حول الموضوع، كما أنها تتيح لهم مراقبة تعلمهم لهذا الموضوع، وتفكيرهم فيه تفكيرًا نقديًا، ومراقبتهم لما لديهم من معلومات ومعارف ترتبط بالنص الأدبي القرائي (Helfeldt,1990,

509), وترتبط كلتا الاستراتيجيتين بمهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية؛ حيث إن القارئ يمارس من خلال طرحه للأسئلة المرتبطة بالنص الأدبي العديد من المهارات العقلية منها: التنظيم، والتحليل، والتأمل والتركيب، والتحكم، وحل المشكلات، والتصور العقلي للمقروء، والاستدلال ومقارنة البيانات، وكل هذه العمليات تعين على تحسين مهارات الفهم القرائي، فضلاً عن أن السؤال الجيد يستثير الطلاب للتفكير في خبراتهم ومعارفهم السابقة المرتبطة بالفكرة المطروحة في النص.

ونظرًا لأهمية الإستراتيجية السابقة فقد أجريت فيها العديد من الدراسات ومنها دراسة (Cecire, 1997) ودراسة (Afida, 2008) ودراسة (Whalon, 2008).

وسعيًا لإبراز مشكلة بحثه فسوف يعرض الباحث لجوانب هذه المشكلة، وأهم مظاهرها، واسبابها المتوقعة بناءً على ما خلصت إليه الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية مهارات فهم النص الأدبي وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث اهتمام وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية بتخصيص مستوى معياري لها وتحديد مجموعة من المؤشرات التي تنتمي لهذا المعيار، وكذلك من اهتمام الباحثين بهذا المتغير إلا أن الدراسات في هذا الميدان تؤكد تدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات فهم النص الأدبي (الأنصاري ونصر، 2011، 177، والشيخ، 2013، 225)، ومن أبرز مظاهر ضعف الطلاب في فهم النص الأدبي ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات (الحجايا، 2005، 30، ومحمد، وسالم، 2008، 251): عدم ربط الطلاب بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية، وضعف الطلاب في استنتاج الفكرة العامة للنص الأدبي، وتعثر الطلاب في وضع عنوان جديد للنص الأدبي، وكذلك ضعفهم في إعادة صياغة الأفكار الواردة بالنص الأدبي بأسلوب جديد، مع الاقتصار على حفظ النصوص الأدبية دون فهمها والإحاطة بما فيها من أفكار وصور وأخيلة وموسيقى، وعدم قدرتهم على استنتاج مواطن الجمال في النص الأدبي بشكل صحيح، وضعف الطلاب في تمثل تراكيب النص الأدبي وفك العلاقات بين علاماته ورموزه، وأخيرًا وقوف الطلاب على المعاني السطحية للنصوص الأدبية دون المعاني الضمنية العميقة.

ويرجع هذا الضعف في بعض أسبابه إلى الطريقة التقليدية التي يتبعها معلمو اللغة العربية أثناء تدريسهم للنصوص الأدبية المختلفة، حيث يبدأ المعلمون بقراءة النص الأدبي أمام

الطلاب، ثم شرح المفردات الجديدة في كل بيت، وتفسير المعنى الإجمالي والتفصيلي، وبيان مواطن الجمال في النص، والطلاب في كل هذه المراحل مستقبلون سلبيون لما يقوله أو يشرحه المعلم، ومما يزيد من تقليدية المعلم في شرحه للنصوص الأدبية هي تقديمه لمعلومات حول كاتب النص شاعرًا أو كاتبًا، ثم الظروف والملابسات التي دفعت هذا الأديب لنظمه أو كتابته، والمعلم في كل هذه الممارسات يتوقع من طلابه أن يستوعبوا كل ما يقال ويتفاعلوا معه تفاعلاً تامًا (عليان، 2004، 149).

وبالنظر إلى أبعاد الذات الأدبية فقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Chapman, et al., 2000, 703, أبو زيد، 2011، 11، عبد العظيم، 2012، 151) وجود قصور شديد في الاهتمام بالجانب النفسي في القراءة، وربما يكون مردُّ هذا الضعف إلى عدم الالتفات إلى أهمية هذا الجانب، ودوره البارز في تنمية مهارات الفهم للنصوص القرائية عامة والأدبية على وجه الخصوص، ولذا فقد أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بدرجة أكبر بمفهوم الذات الأكاديمية، وعقد دورات تدريب للمعلمين حول هذا الجانب.

وبالنظر إلى فاعلية إستراتيجيتي العلاقة بين السؤال والجواب والتساؤل التبادلي ودورهما في الوقوف على الأفكار الدقيقة للنص الأدبي وإثارتهما للعديد من الأسئلة المرتبطة به، فإنه ربما تسهم هاتان الاستراتيجيتان معًا لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم نبعت فكرة هذا البحث.

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من مستوى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لديهم؛ مما يستلزم البحث عن إستراتيجيات جديدة – ربما– تسهم في علاج هذا الضعف؛ ولحل هذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات الآتية:

١– ما مهارات فهم النص الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٢– ما أبعاد الذات الأدبية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٣– ما مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي؟

٤– ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص وتنمية ابعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٥- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف هؤلاء الطلاب في مهارات فهم النص الأدبي؟

٦- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى هؤلاء الطلاب؟

٧- ما نوع العلاقة بين علاج مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يأتي:

- تحديد مهارات فهم النص الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تحديد أبعاد الذات الأدبية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تشخيص مواطن الضعف في مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم (إستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي).
- تنمية أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد نوع العلاقة بين علاج مهارات فهم النص الأدبي وأبعاد الذات الأدبية.

فـــروض الـــدراســـة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات فهم النص الأدبي ككل لطلاب الصف الأول الثاني لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الرئيسة لفهم النص الأدبي كل على حدة لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس أبعاد الذات الأدبية ككل لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارات فهم للنصوص الأدبية وبين أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهميـــة الـــدراســـة:

يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في إفادة الفئات الآتية :

- **طلاب الصف الأول الثانوي:** وذلك من خلال تحديد مهارات فهم النص الأدبي وأبعاد الذات الأدبية اللازمة لهؤلاء الطلاب، وتحديد درجة تمكنهم من فهم النص الأدبي، وعلاج ما لديهم من ضعف في هذه المهارات من خلال بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم وتنمية أبعاد الذات الأدبية لديهم.
- **معلمـي المرحلـة الثانويـة:** وذلك من خلال إمدادهم بقائمة مهارات فهم النص الأدبي وأخرى لأبعاد الذات الأدبية التي يجب عليهم مراعاتها في أثناء ممارستهم التدريسية، وكذلك تزويدهم بأداة علمية لتشخيص هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب، ومقياس لأبعاد الذات الأدبية، فضلاً عن تزويدهم بدليل لعلاج الضعف الواضح في مهارات فهم النص الأدبي.
- **مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها:** حيث تمدهم الدراسة بقائمة لمهارات فهم النص الأدبي وأخرى لأبعاد الذات الأدبية اللازم تضمينهما في مناهج اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، وكذلك باختبار فهم النص الأدبي باعتباره أداة تشخيص هذه المهارات، ومقياس لأبعاد الذات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- **الباحثين:** وذلك من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء مزيد من الدراسات التي تطبق إستراتيجيات أخرى من إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج بعض مظاهر الضعف والقصور في مهارات لغوية مختلفة.

حـــدود الـدراســـة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الاتية:

- **بعـض مهـارات فهـم الـنص الأدبـي؛** والتـي ستسـفر عنهـا نتـائج الدراسـة التشخيصـية، حيـث يصـعب علـى بحـث واحـد عـلاج كـل مظـاهر القصـور والضـعف لـدى الطـلاب في جميع المهارات.
- **إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب Question – Answer Relationship (QAR)، وإسـتراتيجية التسـاؤل التبـادلي Reciprocal Questioning؛** وذلـك لكونهمـا مـن الإستراتيجيات التي تجمعهما بعض الإجراءات التدريبية الواحدة هذا من جهة، كما أنهما من إستراتيجيات علاج الضعف في الفهم القرائي بصفة عامة.
- تـم اختيـار مدرسـتين مـن المـدارس التابعـة لإدارة بنهـا التعليميـة بمحافظـة القليوبيـة وهمـا: مدرسـة المنشـية الثانويـة العسـكرية، ومدرسـة بنهـا الثانويـة بنـين؛ لتمثـل الأولـى المجموعـة الضابطة والثانية المجموعة التجريبية، وقد اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية.

تحديـد المصطلحـات:

تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها علي النحو التالي:

أولاً: مهارات فهم النص الأدبي:

عرفت (Thompson, 2000, 3 ، شحاتة والسمان، 2012، 84) الفهم القرائي عامة بأنه عملية بنائية وتفاعلية قوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة .

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها عملية عقلية بنائية نشطة يقوم بها طلاب الصف الأول الثانوي في أثناء تفاعلهم مع النص الأدبي، وتتجلى هذه العملية في العديد من الأداءات منها: وضع عنوان معبر للنص الأدبي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لهذا النص، واستنتاج الصور البلاغية الواردة فيه، والموازنة بين النص الأدبي ونص آخر للمبدع نفسه، والحكم على النص وقائله حكمًا موضوعيًا، وتقاس هذه الأداءات من خلال اختبار فهم النص الأدبي المعد لهذا الغرض.

ثانيًا: مفهوم الذات الأدبية:

تُعرَّف فاعلية الذات بصفة عامة بأنها المعتقدات الشخصية للأفراد الرامية إلي بلوغ مستويات الأداء Levels of Performance ، فضلاً عن اختبار الفرد لقدراته علي اختيار الأنشطة، والجهد المبذول لبلوغ الهدف، والمثابرة وأخيرًا القدرة علي التحصيل الجيد (Schunk، Dale H. & Rice، Jo Mary، 1992، 25 Marsh، 1993، 854).

ويعرفها الباحث إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: معتقدات أو انطباعات طلاب الصف الأول الثانوي عما يمتلكون من قدرات وإمكانات في التعامل مع النص الأدبي، ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في فهم هذه النصوص، ومشاعرهم تجاهها، وحكمهم الذاتي علي ذواتهم عند قراءتهم لنص أدبي، وتقاس هذه المعتقدات بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الذات الأدبية الذي وضعه الباحث لهذا الغرض.

ثالثًا: إستراتيجيات مراقبة الفهم:

عرفت بأنها عملية ما وراء معرفية A Metacognitive Process والتي تؤثر على المتعلم والإستراتيجية المستخدمة، والمهمة التي يقوم بها، وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات العقلية التي توجه العمليات المعرفية للقارئ والتي تجعله على وعي بالمعلومات الواردة بالنص وتوجهه لاستيعاب الموضوع القرائي (Wagoner, 1983, 328، الصاوي،2009، 208).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات الذهنية الواعية التي يوظفها طلاب الصف الأول الثانوي في أثناء دراستهم للنصوص الأدبية المختلفة بتوجيه وإشراف من المعلم، وتقوم على وعي الطلاب وإدراكهم لما يقومون بتعلمه، وقدرتهم علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافهم، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة بالإضافة إلي تمتعهم بدرجة كبيرة من القدرة علي مراجعة ذواتهم وتقييمها باستمرار؛ لفهم النص الأدبي فهمًا يقوم على الإحاطة بفكرته العامة والفرعية.

رابعًا: الإستراتيجية المقترحة:

يعرقها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات التعلمية التي يمارسها طلاب الصف الأول الثانوي، وتقوم على إستراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب بمراحلها الأربع، الحق

هنا، فكر وابحث، الكاتب وأنا، في رأيي، وإستراتيجية التساؤل التبادلي بين الطالب والمعلم، التي يمارسها هؤلاء الطلاب في أثناء تفاعلهم مع النصوص الأدبية المختلفة؛ لعلاج ما لديهم من ضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية.

الإطار النظري للدراسة

تتضمن الدراسة الحالية العديد من المتغيرات يتناولها الباحث فيما يلي:

المحور الأول: فهم النص الأدبي، أهميته، مستوياته ومهاراته:

يعد فهم النص الأدبي هو الخطوة الأولى لتذوق هذه النصوص وتفاعل القارئ معها تفاعلاً يقوم على بناء المعنى العام للنص الأدبي، والاستفادة منه في مواقف حياته المختلفة، ولمزيد من إلقاء الضوء على هذا المتغير يعرض الباحث لما يلي:

١- تعريف فهم النص الأدبي:

تعددت التعريفات التي وضعت للفهم ومنها التعريف الذي طرحه (Coyne, Kame eme & Carnine, 2007, 2) بأن الفهم أو تفاعل القارئ ما هو إلا بناء المعنى، وهذا الفهم ما هو إلا عملية معقدة Complex Process، وهذه العملية تتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات وهي المعلومات والمهارات، وأخيرًا الاستراتيجيات التي يوظفها القارئ في تفاعله مع النص القرائي، بينما يرى آخرون بأن الفهم عملية دافعية غرضية تنبع من ذات القارئ؛ لتحقيق هدف معين وهو الإحاطة بالمضمون العام للنص الأدبي، كما أنه عملية بنائية نشطة؛ حيث يستحضر القارئ خبراته ومعارفه المرتبطة بالنص الأدبي، ويربط بينها وبين ما اكتسبه من معلومات وأفكار جديدة في شكل مخططات أو أطر معرفية (Blachowicz , Camille & Ogle, Donna, 2008, 27 - 28).

ويشير (سيجلر، 2011، 505-504، فضل الله، 2012، 61، أحميده، 2013، 150) بأن الفهم عملية تتكون من أربعة مكونات هي: حرية بلوغ المفردات Lexical Access، وتجميع القضية Proposition Assembly،وتكامل القضية Proposition Integration، ونمذجة النص Text Modeling، أما عن حرية بلوغ المفردات فهي التسمية المرادفة لتمييز المفردة وهي العملية التي يسترجع بها الطلاب معنى الكلمة المطبوعة من الذاكرة طويلة المدى، وتجميع القضية يتطلب ربط الكلمات الواحدة بالأخرى؛ لتكوين وحدات ذات معنى، ويتضمن تكامل القضية توليف القضايا المفردة في وحدات أكبر من المعنى، وأخيرًا فإن نمذجة النص

تشير إلى العمليات التي بواسطتها يتوصل الطلاب إلى استنتاجات ويصلون ما يقرأون بما يعرفون من قبل.

في ضوء العرض السابق يطرح الباحث التعريف الإجرائي التالي لمهارات فهم النص الأدبي، حيث تعرف بأنها عملية عقلية بنائية نشطة يقوم بها طلاب الصف الأول الثانوي في أثناء تفاعلهم مع النص الأدبي، وتتجلى هذه العملية في العديد من الأداءات منها: وضع عنوان معبر للنص الأدبي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لهذا النص، واستنتاج الصور البلاغية الواردة فيه، والموازنة بين النص الأدبي ونص آخر للمبدع نفسه، والحكم على النص وقائله حكمًا موضوعيًا، وتقاس هذه الأداءات من خلال اختبار فهم النص الأدبي المعد لهذا الغرض.

٣- مستويات فهم النص الأدبي ومهاراتها لطلاب المرحلة الثانوية:

يتضمن فهم النص الأدبي العديد من المستويات ويشمل كل مستوى مجموعة من المهارات النوعية، ومن هذه التصنيفات ما طرحه مجموعة من الباحثين على النحو الآتي (الكندري وعطا، 1996، 170، Thompson, 2000, 3، طعيمة، 2008، 153-149):

أولاً: مستوى الفهم الحرفي Literal Comprehension: ويتضمن هذا المستوى ما يلي: ذكر الحقائق، وتحديد التفاصيل الواردة بالموضوع، وتحديد التسلسل، وتحديد معاني الكلمات.

ثانيًا: مستوى الفهم التفسيري Inferential Comprehension: ويقوم هذا المستوى علي دمج المعلومات التي فهمها القارئ في مستوى الفهم الحرفي، مع ما يمتلكه من معارف سابقة لتحديد التناقضات والتضاد الوارد في الموضوع، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والشرح والتفسير لبعض المعلومات الواردة، والتنبؤ، وشرح وتفسير الأفكار الرئيسة .

ثالثًا: مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension: ويتضمن هذا المستوى قدرة القارئ علي تحليل المادة المقروءة في عدد من المصطلحات ، أو صيغ ، أو أساليب الكاتب، ومن مهارات هذا المستوى التمييز بين الحقيقة والرأي، وتعرف الطالب علي منطقية المكتوب، ومدى اتساق تفكير الكاتب، وتمييز الصيغ أو العبارات الأدبية، وتحديد العاطفة المسيطرة علي الكاتب، وتحديد وجهات النظر الواردة في الموضوع .

رابعًا: مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension: ويتضمن هذا المستوى تكوين رأي شخصي بناء علي المعلومات الواردة في الموضوع ، ومن مهارات هذا المستوى الحكم علي المقروء، والحكم علي كفاية البدائل الواردة في الموضوع.

وقد استرشد الباحث بالمستويات السابقة للفهم القرائي في بناء قائمة مهارات تتصل بفهم النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية ذات مستويات أربعة هي مستوى الفهم الحرفي والتفسيري، والناقد والتقويمي، واستكمالاً لاستيفاء هذه المهارات يعرض الباحث للدراسات والبحوث المرتبطة بهذا المتغير على النحو الآتي:

٣- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات فهم النص الأدبي:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فهم النص الأدبي، ومن هذه الدراسات دراسة (Stoehr, 1999) التي استهدفت بناء برنامج قائم على استخدام الحاسوب كمساعد تعليمي لتنمية فهم القراء الألمان للنصوص الأدبية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراء لفهم النص الأدبي المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة (جابر، 2008) التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص القرآنية باستخدام طريقة المناقشة الموجهة لطلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام المناقشة الموجهة في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص القرآنية، وأوصت الدراسة بضرورة مساعدة المعلمين على توظيف طرائق جديدة تنمي فاعلية الطلاب أثناء المواقف التعليمية وتنقلهم من مرحلة التلقي إلى التعلم، وأعد (السمان، 2010) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي لتنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ وكشفت الدراسة في تنمية مهارات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأجرى (Manning, 2010) دراسة استهدفت استخدام الحلقات الأدبية Literature circles لتنمية فهم النص الأدبي لطلاب الصف الثاني بفصول محو الأمية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحلقات الأدبية كان له تأثيره الكبير في تحسن مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى الطلاب بفصول محو الأمية.

وأعد (العوادي، 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى تمكن طالبات قسم اللغة العربية بكلية الدراسات القرآنية من فهم المصطلحات البلاغية وتطبيقها؛ وأسفرت النتائج عن وجود ضعف بيّن في فهم الطالبات للمصطلحات البلاغية، ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام أساتذة

البلاغة من توضيح السمات المميزة للمصطلح البلاغي، وأوصت الدراسة بضرورة الاستعانة بإستراتيجيات تدريس حديثة تعين على فهم هذه المصطلحات، وأجرى (الطحاوي وإبراهيم، 2013) دراسة استهدفت تطوير تدريس الأدب العربي في ضوء مهارات التحليل الفني للنص وأثره في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اثر واضح لتطوير تدريس الأدب العربي في ضوء مهارات التحليل الفني للنص في تنمية مهارات فهم النص الأدبي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسات قد حددت مجموعة من مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية شعرًا أو نثرًا، وهي: مستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي، والتطبيقي، والناقد، والتذوقي والإبداعي، كما حددت مجموعة من المهارات الفرعية المتضمنة في كل مستوى من هذه المستويات، ولقد استفاد الباحث من هذه المهارات في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية، كما استعانت هذه الدراسات بأدوات لقياس هذه المهارات، وكان أبرزها استخدام الاختبارات الموضوعية، وهو ما ستقوم به الدراسة الحالية، والمتأمل في هذه الدراسات يلحظ أنها استعانت بالعديد من الإستراتيجيات منها: استخدام الحاسوب كمساعد تعليمي، ودروة التعلم، وإعداد البرامج القائمة على نظرية المخططات العقلية، والمناقشة الموجهة، وإستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي، والحلقات الأدبية ولم يوجد من بينها دراسة اهتمت باستخدام بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم، وهذا مبرر لإجراء الدراسة، كما أوصت الدراسات السابقة بضرورة استخدام بعض الإستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات فهم النص الأدبي والدراسة الحالية تعد استجابة لهذا التوصية.

المحور الثاني: الذات الأدبية: مفهومها، أهميتها، أبعادها لطلاب المرحلة الثانوية:

يرتبط مفهوم فاعلية الذات بالدافعية من جهة وبنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي Cognitive Social Learning Theory لألبرت باندورا من جهة أخرى ، والتي جاءت هذه النظرية كرد فعل للمدرسة السلوكية في تفسير عملية التعلم.

١- مفهوم الذات الأدبية:

الذات الأدبية جزء رئيس من الذات اللغوية التي بدورها جزء أساسي من الذات الأكاديمية، ونظرًا لعدم وجود تعريفات ذات صلة بمفهوم الذات الأدبية فسوف يعرض الباحث

لبعض التعريفات الخاصة بمفهوم الذات القرائية على اعتبار أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالذات الأدبية، حيث إن الأدب هو نوع من القراءة التأملية الدقيقة للعمل الأدبي.

ولذا فقد عرفها (رضوان،1997، 37) بأنها فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة ، وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك، والتقدير الفرديين لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدرها الفرد نفسه علي نوع التصرف المنجز، وعلي الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك، في حين يرى (أبو هاشم، 1999، 214، بدران، 2007، 56) بأنها قدرة الفرد علي تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقراءته، ويتضح ذلك في كفاءته القرائية، ودرجة صعوبة ما يقرأه، ومشاعره تجاه القراءة، وفي السياق نفسه تعرف فاعلية الذات القرائية بأنها معتقدات الفرد وقدرته علي تقدير قدرته القرائية والحكم عليها بأنه يقرأ بشكل جيد، فعندما يحكم الفرد علي أنه بإمكانه النجاح في قراءة قصة أو كتاب، فيمكنه المثابرة Persist لأداء هذه الأنشطة، بل إنه يحاول البحث عن كتب أو قصص أكثر صعوبة لقراءتها، بناءً علي معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية (Guthrie , John T. ; Wigfield , Allan & Perencevich , Kathleen, 2004, 80).

فكفاءة الذات تعني انطباع الفرد ومعتقداته حول قدرته علي القيام بشيء ما بطريقة معينة، أو أنه قادر علي تحقيق أهداف معينة، أو أنها اعتقاد الفرد (سواء كانت صحيحة أم خطأ) أن أحد الأفراد لديه القدرة على إنتاج ما، بينما يعرفها (Heslin & Klehe, 2006, 705) كمعتقدات الفرد وقدرته علي أداء العمل أو المهمة بنجاح, وتعد فاعلية الذات إحدى أقوى الجوانب الدافعية Powerful Motivational والتي تنبئ جيدًا بسلوك الفرد وأدائه في مسعى ما أو في عمل ما، علاوة علي أن الفرد ذو الكفاءة الذاتية يتسم ببذل مزيد من الجهد، والمثابرة Persistence ، ووضع الاستراتيجيات التي تحقق له ذلك العمل، فضلاً عن فرص العمل والتدريب المتلاحق للأداء.

من خلال التعريفات السابقة للذات القرائية يعرف الباحث الذات الأدبية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: معتقدات أو انطباعات طلاب الصف الأول الثانوي عما يمتلكون من قدرات وإمكانات في التعامل مع النص الأدبي، ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في فهم هذه النصوص، ومشاعرهم تجاهها، وحكمهم الذاتي علي ذواتهم عند قراءتهم لنص أدبي، وتقاس هذه

المعتقدات بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الذات الأدبية الذي وضعه الباحث لهذا الغرض.

٣- أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية في القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية القارئ من جهة، وبالدافعية نحو القراءة من جهة أخرى ، كما أنها مرتبطة بفاعلية الذات العامة وأيضا مرتبطة بفاعلية الذات الأكاديمية (Porter, Dawn Marie, 2003, 143)، لذا فقد قدم شامبمان وتونمر (Champman & Tunmer, 1995, 156) دراسة استهدفت تنمية مفهوم الذات القرائية لدى الأطفال وعلاقتها بالتحصيل القرائي، وتم تصنيف أبعاد المقياس في ثلاث فئات أو عناصر أساسية هي: الإحساس بالصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، ثم الإحساس بالكفاءة القرائية، ومنها الأبعاد التي حددتها (عبد العظيم، 2012، 184) والتي تضمنت أربعة أبعاد هي: الإحساس بالذات في أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة.

في ضوء العرض السابق لأبعاد الذات القرائية عامة يمكن استنباط مجموعة من الأبعاد المرتبطة بالذات الأدبية وهي: الإحساس بالذات في أثناء قراءة الأدب، والميل نحو قراءة النصوص الأدبية، والشعور بالصعوبات التي تواجهه في قراء الأعمال الأدبية وأخيرًا تفاعل القارئ الإستراتيجي مع النص الأدبي.

٣- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

أجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Jackson،1994) التي استهدفت تعرف أثر برنامج قائم على العمل في مجموعات تعاونية على فاعلية الذات القرائية، والإنجاز القرائي لدى التلاميذ عينة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن قائمة بأبعاد الذات القرائية وهي: الإحساس بالكفاءة القرائية، والشعور بالصعوبة في أثناء القراءة، والميل نحو القراءة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التعاوني فى تنمية فاعلية الذات القرائية والإنجاز القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأعد (عبد القادر، 2008) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات في القراءة لدى التلاميذ عينة البحث، وأجرى (أحمد، 2008) دراسة

استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل المكونة لمفهوم الذات القرائية، وبين العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الإنجاز، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية بعض أبعاد الذات القرائية وهي: أعيد صياغة المقروء بأسلوبي الخاص، وأنوع في طريقة قراءتي تبعاً للموضوع المقروء، وأنطق الكلمات نطقاً صحيحاً، كما كشفت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين كل من أبعاد مقياس الذات القرائية ككل ، وبين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والمقياس ككل لدى التلاميذ عينة البحث، ومنها دراسة (المطيري، ٢٠١١) التي استهدفت التحقق من فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وأظهرت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى عينة البحث.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الذات القرائية يتضح أن هذه الدراسات قد حددت بعض الجوانب التي تكشف عن الذات القرائية عامة ومنها: الكفاءة القرائية، والميل نحو القراءة، والصعوبة القرائية، والاتجاه نحو القراءة، وسوف يستعين الباحث بهذه الأبعاد عند بنائه قائمة بأبعاد الذات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت الدراسة وجود ضعف واضح في أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام مما يستلزم تنميتها وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية، علاوة على أن هذه الدراسات قد وظفت العديد من المقاييس ولعل أبرزها مقياس جيمس تشابمان وسوف يسترشد الباحث بالخطوات الإجرائية لبناء مقياس يتلاءم مع مفهوم الذات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.

المحور الثالث: استراتيجيات مراقبة الفهم: مفهومها، أسسها العلمية، أنواعها، إجراءاتها لطلاب الصف الأول الثانوي:

أصبح لاستراتيجيات مراقبة الفهم دورها البارز في الانتقال بالقارئ من دوره السلبي إلى دور أكثر إيجابية، فمن خلال مراقبة فهم المقروء يمكن للقارئ أن يقرر إذا ما كانت هناك إستراتيجيات مناسبة للمواقف القرائية المختلفة، وكيف يمكنه توظيف مثل هذه الإستراتيجيات، ولمزيد من إلقاء الضوء على هذا المتغير يتناول الباحث ما يلي:

١- مفهوم إستراتيجيات مراقبة الفهم:

يشير (Adler, 2014) إلى أن الطلاب المهرة في مراقبة فهمهم هم أولئك الطلاب الذين يعرفون متى يفهمون الموضوع ومتى لا يفهمونه، كما أن لديهم مجموعة من الإستراتيجيات التي

تستخدم للتغلب على المشكلات التي تعترضهم في أثناء قراءتهم لموضوع ما، ويستهدف تدريب الطلاب على استخدام إستراتيجيات مراقبة الفهم تحقيق ما يلي: أن يكون الطلاب على وعي بكيفية فهم النص القرائي فهمًا دقيقًا، تحديدهم للأشياء أو العناصر غير المفهومة في النص القرائي، وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة للتغلب على مشكلات الفهم، ويرى (Ormrod, 1998, 206) بأن مراقبة الفهم هي المحادثة الداخلية للقارئ The Inner Conversation، وهي عملية ما وراء معرفية ذات الوظيفة التنفيذية المسئولة عن رصد القارئ لتفكيره وتحكمه فيه وتوجيه كافة العمليات المعرفية للقارئ أو للمستمع؛ ليحقق الهدف الذي يصبو إليه، بينما يرى (عصر، 1999، 18) بأنها تلك العمليات التي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ والقدرة على ضبط عملياته المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها، وهذا معناه أن القارئ يجب أن يكون واعيًا بما يفعله، ومتى يفعله خصوصًا في عملية الفهم بشيء ما وكذلك مدى جهله بما يفعله ومتى يفعله، وفضلاً عن هذا مقدار الوعي بالتقدم صوب تحقيق غرض أو هدف معرفي ما.

في ضوء العرض السابق لمفهوم إستراتيجيات فهم المقروء يعرفها الباحث إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الإجراءات الذهنية الواعية التي يوظفها طلاب الصف الأول الثانوي في أثناء دراستهم للنصوص الأدبية المختلفة بتوجيه وإشراف من المعلم، وتقوم على وعي الطلاب وإدراكهم لما يقومون بتعلمه، وقدرتهم علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافهم، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة بالإضافة إلي تمتعهم بدرجة كبيرة من القدرة علي مراجعة ذواتهم وتقييمها باستمرار؛ لفهم النص الأدبي فهمًا يقوم على الإحاطة بفكرته العامة ومضامينه الفرعية.

٣- إستراتجيتا علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي:

تتعدد إستراتيجيات مراقبة الفهم منها: ومن بين إستراتيجيات مراقبة الفهم إستراتجيتي علاقة السؤال بالجواب Question – Answer Relationship (QAR)، وإستراتيجية التساؤل التبادلي Reciprocal Questioning (RQ).

أولاً: إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب:

هي إستراتيجية طورها رافائيل Rapheal سنة 1982 وأسس منها برنامجًا تعليميًا يقوم على نتائج أعمال كل من بيرسون وجونسون Pearson & Johnson سنة 1978، وهو برنامج يستهدف تدريب الطلاب على كيفية الإجابة عن الأسئلة إجابة وافية، ولذا فقد صنفت الأسئلة

الواردة في ثلاث فئات هي(Wood, Karen D, & Harmon m Janis M., 2001, 95): **المعاني الحرفية** Textually Explicit: وهي تلك الأسئلة التي لا تتطلب تفكيرًا عميقًا في المقروء وتركز على المعلومات الظاهرة أو السطحية فيه، **والمعاني الضمنية** Textually Implicit: وهي تلك الأسئلة التي تفرض على الطلاب بذل مزيد من الجهد للبحث عن الأفكار الواردة في المقروء وتصنيفها، **والمعاني الخفية** Scriptally Implicit: وهي تلك الأسئلة التي تفرض على الطلاب استحضار معارفهم وخبراتهم السابقة المرتبطة بالموضوع المقروء وربطهم لهذه المعلومات مع الأفكار المتضمنة في المقروء.

وتسير إجراءات هذه الإستراتيجية في ثلاث مراحل تأخذ شكل الدائرة القرائية Reading Cycle كما يلي (Buehl, Doug, 2008, 133 - 134):

- **مرحلة ما قبل القراءة: ويتم في هذه المرحلة إستراتيجيتين هما:** إستراتيجية ما أملك On my Own، وتتضمن عدة خطوات منها: التفكير حول ما تعرف عن النص الأدبي، وربط ما تعرفه بما يمكن أن تتعلمه من هذا النص، ثم التفكير في نصوص أخرى يمكن ربطها بالنص الحالي، وإستراتيجية الكاتب وأنا Author and Me، وتتضمن: مراجعة الشكل العام للعمل الأدبي، والتفكير حول المعلومات السابقة لدى الطالب، وما يمكن أن يرد في النص، وعمل استنتاجات، واختبار فنيات الكاتب، ثم تنبأ القارئ بما يمكن ان يرد في النص.
- **مرحلة القراءة وتتضمن توظيف ثلاث إستراتيجيات هي كالتالي:** إستراتيجية الحق هناك Right There، ويتم في هذه الإستراتيجية: إعادة القراءة، والتصفح، والنظر في الكلمات المفتاحية للموضوع، تذكر أول ما ورد في النص، وإستراتيجية التفكير والبحث Think & Search، وتشمل: إعادة القراءة، والقراءة الكشطية السريعة، والتفكير في الفكرة الرئيسة الواردة بالنص، والبحث عن المعلومات المهمة، وعمل مجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بتفاصيل الموضوع، والتوضيح، ثم التلخيص، وإستراتيجية الكاتب وأنا Author and Me وتتمثل في: إعادة القراءة، والتفكير حول ما لدى من معلومات وما يمكن أن يرد في النص، وعمل استنتاجات، واختبار فنيات الكاتب، ثم التنبؤ بما يمكن أن يرد في النص.
- **مرحلة بعد القراءة، ويتم في هذه المرحلة توظيف إستراتيجيتين هما:** إستراتيجية التفكير والبحث Think & Search، وتشمل: إعادة القراءة، والقراءة الكشطية السريعة، والتفكير في الفكرة الرئيسة الواردة بالنص، والبحث عن المعلومات المهمة، وعمل مجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بتفاصيل الموضوع، والتوضيح، ثم التلخيص، وإستراتيجية الكاتب وأنا

Author and Me وتتمثل في: إعادة القراءة، والتفكير حول المعلومات التي لدى الطالب، وما يمكن أن يرد في النص، وعمل استنتاجات، واختبار فنيات الكاتب، ثم تنبأ القارئ بما يمكن ان يرد في النص.

ثانيًا: إستراتيجية التساؤل التبادلي:

وهي إستراتيجية لفظية تقوم على طرح المعلم والطلاب سلسلة من الأسئلة المتبادلة فيما بينهم، على أن يجيب الطلاب عن هذه الأسئلة بلغتهم الخاصة، ويشير (Muskingum, 1998, 15) بأن هذه الإستراتيجية تسير في عدة مراحل هي: تلخيص المعلومات الواردة في النص، وتوضيحها، ثم طرح مجموعة من الأسئلة حول النص الأدبي، والتفاعل بين المعلمين والطلاب، وتسير إجراءات هذه الإستراتيجية في ست خطوات رئيسة هي (Lenski, Susan D., Wham, Mary Ann, & Johns, Jerry L, 1999, 34): تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة تعاونية، بحيث تترك الحرية للطلاب لاختيار بعضهم البعض، وشرح الإجراءات العملية لإستراتيجية التساؤل التبادلي، ثم يبدأ الطلاب في قراءة النص الأدبي، وبعد الانتهاء من قراءته يبدأون في صياغة مجموعة من الأسئلة التي سيوجهونها للمعلم، وإتاحة الوقت للطلاب لقراءة النص الأدبي بشكل مستقل وكتابة قائمة من الأسئلة المحتملة المتصلة بالمقومات البنائية والفنية للنص الأدبي، وبعد الانتهاء من القراءة يتم تنقيح أسئلة أعضاء المجموعات المشاركة في شكلها النهائي، وبعد الانتهاء من المناقشة الجماعية يقوم الناطق باسم كل مجموعة بطرح الأسئلة على المعلم، ويجيب المعلم عن هذه الأسئلة، ثم يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالنص الأدبي على طلابه.

١- إجراءات الإستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

في ضوء العرض السابق لإستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي يمكن تحديد الإجراءات الحالية لعلاج ضعف الطلاب في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية كما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة وتتضمن الإجراءات الآتية وتتضمن: تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة بحيث تترك الحرية لهم لاختيار بعضهم البعض، تفكير الطلاب حول ما يعرفونه عن النص الأدبي، وتحديد نصوص أخرى للأديب نفسه أو لغيره تدور حول

الفكرة المحورية للنص موضع الدراسة، وصياغة الطلاب مجموعة من الأسئلة يمكن إلقاؤها على المعلم، ثم التنبؤ بما يمكن ان يرد في الموضوع، والإحساس بذاته القرائية قبل قراءة النص الأدبي.

ثانيًا: مرحلة القراءة وتشمل الإجراءات الآتية وتشمل على: الميل نحو قراءة نصوص معينة، قراءة النص الأدبي قراءة متأنية، والاحتفاظ بالأفكار الرئيسة التي وردت فيه، وتكوين الطلاب لمجموعة من الأسئلة التي تدور حول المقومات العامة للنص الأدبي(الفكرة، المفردات، العاطفة)، وإجابة المعلم للأسئلة التي وجهها الطلاب له، ثم صياغة المعلم مجموعة من الأسئلة التي يطرحها على طلابه، وسعي الطلاب للإجابة عنها من خلال عدة فنيات منها: إعادة القراءة، القراءة المتأنية، القراءة السريعة، تحديد المعلومات المهمة الواردة بالنص، ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة المكتسبة، وطلب الاستيضاح من المعلم، التلخيص، والإحساس بالصعوبات التي تواجهه في أثناء قراءته للنص الأدبي، وأخيرًا التفاعل الإستراتيجي مع النص الأدبي.

ثالثًا: مرحلة ما بعد القراءة وتتضمن ما يلي: توليد الطلاب مجموعة من الأسئلة الجديدة التي ترتبط بدقائق النص الأدبي، وإجابة المعلم عن هذه الأسئلة، ثم صياغته لمجموعة من الأسئلة التي يوجهها لطلابه، وإجابة الطلاب عن هذه الأسئلة عن طريق البحث والتنقيب في النص الأدبي، وتنبؤ الطلاب بالقيم الشائعة في النص الأدبي، وتلخيص النص الأدبي.

٢- الدراسات والبحوث المرتبطة بإستراتجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي ومنها دراسة (Ohler,1984) التي استهدفت تدريب طلاب الصف الثالث على استخدام إستراتيجية علاقة السؤال بالجوانب لتنمية فهم النص وتفسيره؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا للفهم القرائي وأعد سيناريو تعليمي لكيفية توظيف إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب وتم تطبيقها على ثلاثين طالبًا من طلاب الصف الثالث، وأظهرت النتائج فاعلية تدريب الطلاب على إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب في تنمية الفهم القرائي وتفسيره، ومنها دراسة (Emert, 1989) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب في برنامج الدراسات الأدبية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا وتم تطبيقه قبليًا

وبعديًا، وتم تطبيق هذه الإستراتيجية على مجموعة من طلاب الصف السادس بلغ عددهم أربعة وعشرين طالبًا، وأظهرت نتائجها دورها الكبير في تحسين مهارات الفهم الأدبي وتوليدهم للعديد من الأسئلة المرتبطة بالعمل الأدبي، وتصنيفهم لها في فئات، وأجرى (Croll, 1990) دراسة هدفت تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام الصور والتساؤل التبادلي لبناء مجموعة من المخططات العقلية المرتبطة بالمقروء؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا لفهم النص القرائي تضمن المعلومات العامة، وفهم المفردات اللغوية وتم تطبيق هذا البحث في سلسلة من الأنشطة التعليمية لدى تلاميذ الصف السادس والعاشر، وأظهرت الدراسة فاعلية إسيتراتيجية التساؤل التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي وبناء مجموعة من الأطر العقلية المرتبطة بالموضوع المقروء، وأعدت (Brabant, 2009) دراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم بصفة عامة، علاوة على تحسين مهارات التفكير العليا Higher Order Thinking Skills (HOTS)، وذلك من خلال طرح الأسئلة وبحث الطلاب عن إجاباتها في النص.

وأعدت (Furtado & Pastell,2012) دراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب لدى اطفال الرياض، وأظهرت النتائج فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال الروضة، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف هذه الإستراتيجية في مجالات لغوية أخرى.

ومنها دراسة (Youssif, 2014) التي استهدفت التحقق من فاعلية إستراتيجية التساؤل التبادليReQuest لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق أداء طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي مقارنة بأترابهم في المجموعة الضابطة مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية.

في ضوء العرض السابق للدراسات التي تناولت إستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي يتضح أنها قد استخدمت في مجال تنمية مهارات الفهم القرائي ولم توجد دراسة – في حدود علم الباحث – حاولت الدمج بين هاتين الاستراتيجيتين لتنمية مهارات فهم النص الأدبي وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية، والمتأمل في الدراسات السابقة يلحظ أنها حددت مجموعة من الإجراءات التي تطبيقها في الدراسة الحالية من نمذجة المعلم، والمناقشة الجماعية، ومناقشة الأقران"، والتفكير بصوت مرتفع وقد استفاد الباحث بهذه الإجراءات عند تصميمه للإستراتيجية المقترحة، وأوصت بعض الدراسات بضرورة استخدام هاتين الإستراتجيتين

في مجالات لغوية مختلفة، ولقد نبعت الدراسة الحالية من هذه التوصية، واستكمالاً للدراسة الحالية فإن الباحث سيعرض لمنهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجيـــــة الدراســـــة وإجراءاتهـــــا

اتبع الباحث المنهجية الآتية في دراسته الحالية كما يلي:

المنهج المستخدم

استعان الباحث **بـالمنهج الوصـفي** عند تشخيصه لمدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات فهم النص الأدبي، واستعان كذلك **بالمنهج شبه التجريبي** عند تحققه من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي، وكذلك عند تنميته لأبعاد الذات الأدبية لدى هؤلاء الطلاب، كما استعان الباحث **بالمنهج الارتباطي**، وذلك عند تحديده لنوع العلاقة القائمة بين علاج مهارات فهم النص الأدبي، وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد استعان الباحث بالتصميم التجريبي: المجموعة التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لكل منهما في متغيري الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلاب الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية، أما عن عينة الدراسة الحالية فقد اختار الباحث مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها ستًا وثمانين طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة: ضبطها وتطبيقها

تستهدف الدراسة الحالية علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم (إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، وإستراتيجية والتساؤل التبادلي)؛ ولتحقيق الهدف السابق يعرض الباحث لما يلي:

١- قائمة مهارات فهم النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية:

تهدف هذه القائمة تحديد مجموعة من مهارات فهم النص الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق الهدف السابق تم دراسة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات فهم النص الأدبي والأدبيات التربوية في هذا المجال، وأهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم التوصل إلى قائمة أولية تضمنت ثلاثين مهارة فرعية، وتم عرضها على سبعة عشر محكمًا لإقرارها، وتم أخذ آراء المحكمين بعين الاعتبار في تعديل بعض الصياغات التي تتناسب مع طبيعة مهارات الفهم الرئيسة، وقام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات فهم النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك لاختيار المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين وفقًا لبعد الأهمية، وقدد حددت نسبة الاختيار بنسب تتراوح بين (80-100%)، وقد توصل الباحث إلى ثماني عشرة مهارة لازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- قائمة بأبعاد الذات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد الجوانب الرئيسة والفرعية للذات الأدبية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق الهدف السابق تم دراسة الدراسات والبحوث المتصلة بالذات القرائية عامة والأدبية خاصة، والأدبيات المرتبطة بالذات الأدبية، وأهداف تعليم الأدب والنصوص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت القائمة في صورتها الأولية عن أربعة أبعاد رئيسة هي: الإحساس بالذات الأدبية، والميل نحو قراءة النصوص الأدبية، والإحساس بالصعوبة في أثناء قراءة النص الأدبي، وأخيرًا التفاعل الإستراتيجي مع النص الأدبي، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من أربعين بعدًا فرعيًا ينضوي أسفل الأبعاد الأربعة الرئيسة السابقة، وتم عرضها على سبعة عشر مخكمًا لإقرارها، وقد أشار بعض المحكمين بأن الأبعاد الفرعية كثيرة على الطلاب، وخاصة أنهم يعانون من ضعف وكان منطلق الباحث في ذلك هو الاعتداد بآراء هؤلاء المحكمين في الأخذ والترك، وبعد حصر آراء الخبراء والمتخصصين توصل الباحث إلى اثنين وثلاثين بعدًا من أبعاد الذات الأدبية.

٣- اختبار مهارات فم النص الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي:

استهدف الاختبار قياس مهارات فهم النص الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق الهدف السابق استعان الباحث بعدة مصادر لبناء هذا الاختبار وهي: قائمة مهارات فهم النص الأدبي السابق تحديدها، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية

المرتبطة بقياس مهارات فهم النص الأدبي، والأدبيات المتصلة بقياس مهارات فهم النص الأدبي، وأخيرًا طبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكون الاختبار من أربع وخمسين مفردة اختبارية وضعت لقياس ثماني عشرة مهارة فرعية من مهارات فهم النص الأدبي بواقع ثلاث مفردات اختبارية لكل مهارة.

أ) تحكيم اختبار مهارات فهم النص الأدبي:

تم عرض الاختبار علي سبعة عشر محكمًا من المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية، وقد أشار بعض المحكمين إلى أن الاختبار في صورته الحالية طويل جدًا، ويستغرق وقتًا طويلاً للإجابة عنه، وضرورة الاقتصار علي مفردتين فقط لكل مهارة من مهارات فهم النص الأدبي، والباحث يرى أن الأخذ بهذا الرأي لن يكون معبرًا عما يمتلكه طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي؛ لأن نسب التخمين في هذه الحالة ستكون بواقع ٥٠% من الاختبار.

ب) ضبط اختبار مهارات فهم النص الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي(*):

لمزيد من ضبط اختبار مهارات فهم النص الأدبي قام الباحث بتطبيق الاختبار تطبيقًا استطلاعيًا على اثنين وأربعين طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتم اختيارهم من مدرسة الرملة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة بنها التعليمية، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية يوم الثلاثاء الموافق الثامن من شهر أبريل سنة 2014، الموافق الثامن من رجب سنة 1435 هـ، وذلك لحساب ما يلي:

- **حساب زمن الاختبار:** وقد بلغ متوسط الزمن المستغرق حوالي سبعين دقيقة أي ما يعادل ساعة وربع.
- **حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات فهم النص الأدبي:** وقد تراوح بين 0.55 سهولة إلى 0.36 صعوبة ما عدا السؤال الثامن عشر والرابع والعشرين، والثلاثين، والخامس والأربعين ، وتم تعديل هذه الأسئلة لتتسق مع المعيار المتعارف عليه للسهولة والصعوبة وهو 0.30 إلى 0.80.

(*) راجع الملحق السابع .

- **حساب معامل التمييز لاختبار مهارات فهم النص الأدبي:** ولقد بلغ معامل القوة التميزية لاختبار مهارات فهم النص الأدبي 0.76 وهو معامل تمييز قوي يطمئن علي القوة التمييزية للاختبار.
- **حساب معامل ثبات اختبار مهارات فهم النص الأدبي:** تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق الثاني والعشرون من شهر أبريل، الموافق الثاني والعشرون من شهر رجب سنة 1435 هـ، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني 0.81 وهو معامل ارتباط مرتفع يشير إلي إعطاء اختبار مهارات فهم النص الأدبي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات متتالية.

٤- مقياس أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

استهدف المقياس التحقق من امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي لأبعاد الذات الأدبية، وتم ذلك من خلال مقياس خماسي، ولقد تكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسة ينضوي تحتها اثنين وثلاثين بعدًا فرعيًا، واستند الباحث عند بنائه لهذا المقياس من عدة مصادر هي: قائمة أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بقياس فاعلية الذات القرائية والأدبية، والأدبيات المتصلة بفاعلية الذات الأدبية، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة طلاب الصف الأول الثانوي، وأهداف تدريس الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية.

أ) تحكيم مقياس أبعاد الذات الأدبية:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإقراره، وقد أشار المحكمون بضرورة مستويات الأداء من المقياس الثلاثي(أوافق بشدة، محايد، لا أوافق) إلى مقياس خماسي، وقد استجاب الباحث لهذا التعديل.

ب) ضبط مقياس أبعاد الذات الأدبية:

لضبط مقياس أبعاد الذات الأدبية تم تطبيقه على اثنين وأربعين طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة الرملة الثانوية المشتركة التابعة لإدارة بنها التعليمية، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية يوم الأربعاء الموافق التاسع من شهر أبريل سنة 2014، الموافق التاسع من رجب سنة 1435 هـ، وذلك لحساب ما يلي:

- **حساب زمن المقياس:** وقد بلغ متوسط الزمن حوالي 40 دقيقة.
- **حساب ثبات المقياس:** لحساب ثبات مقياس أبعاد الذات الأدبية قام الباحث بإعادة تطبيقه على الطلاب الذين طبق عليهم في المرة الأولى، وذلك بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول وتم ذلك يوم الأربعاء الموافق الثالث والعشرون من شهر أبريل، الموافق الثالث والعشرون من شهر رجب سنة 1435 هـ ، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني 0.73 وهو معامل ارتباط مرتفع لمقياس أبعاد الذات الأدبية.

٥- بناء دليل المعلم لطلاب الصف الأول الثانوي:

استهدف هذا الدليل علاج ضعف مهارات فهم النص الأدبي وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية توليفية قائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم (إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، وإستراتيجية التساؤل التبادلي)، وتكون هذا الدليل من عدة مكونات هي: الهدف العام للدليل، ثم مقدمة مختصرة للدليل، مع تبيان أهميته، وتحديد إجراءات الإستراتيجية المقترحة القائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم، مع توضيح للعلاقة بين إستراتيجيات مراقبة الفهم بكل من مهارات فهم النص الأدبي وأبعاد الذات الأدبية، وتناول الدليل أيضًا توضيحًا للأساس العلمي لإستراتيجيات مراقبة الفهم، وتحديد الأهداف الإجرائية للدليل، وأخيرًا تحديد الخطوات التنفيذية للإستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي، وفاعلية الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي، تكون الدليل من خمسة نصوص أدبية موزعة على ثلاث وحدات.

٦- التطبيق الميداني لإستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

أ) التطبيق القبلي:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم النص الأدبي ومقياس الذات الأدبية على طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق 8-9/ 10 / 2014 ميلادية، الموافق 14-15/ 12 / 1435 هـ، على طلاب مجموعتي الدراسة: الضابطة وتم اختيارهم من طلاب مدرسة المنشية الثانوية العسكرية ببنها، والتجريبية وتم اختيارهم من طلاب مدرسة بنها الثانوية بنين بمحافظة القليوبية .

ب) تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم:

تم تطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعة التجريبية وذلك في يوم الأحد الموافق 11 / 10 / 2014 ميلادية، الموافق 18 / 12 / 1435 هجرية، واستمر تطبيق البحث لمدة شهرين متتاليين بواقع حصتين دراسيتين أسبوعيًا.

ج) التطبيق البعدي:

تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص الأدبي ومقياس الذات الأدبية على طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك يومي الأحد والاثنين الموافقين 14-15 / 12/ 2014 ميلادية الموافق 22-23 / 2 / 1436 هجرية.

د) التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها ستًا وثمانين طالبًا وطالبة، وقبل إجراء التطبيق الميداني على طلاب المجموعة التجريبية تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات فهم النص الأدبي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (1)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات فهم النص الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٣	١٠,١٣	٢,٠٨	٨٤	٠,٤٢	غير دالة
التجريبية	٤٣	٩,٩٥	١,٩٨			

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم النص الأدبي، حيث بلغت قيمة المتوسط للمجموعة الضابطة 10.13 في حين كان متوسط المجموعة التجريبية 9.95، وكانت قيمة (ت) 0.42، النتيجة السابقة تؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

نتائـــج الدراســـة وتفسيراتهـــا

سعت الدراسة الحالية لتحديد مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي، وكذلك التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج هذا الضعف، وفاعليتها كذلك في تنمية أبعاد الذات الأدبية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

أولاً: تحديد مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي:

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي، ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات فهم النص الأدبي على مجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من اختبار مهارات فهم النص الأدبي ككل

العينة	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة القطع للاختبار عند ٧٥٪
٨٦	٧	١٥	١٠,٠٤	٢,٠٢	٪ ١٨,٥٩	٤٠,٥

بقراءة الجدول السابق يتضح أن أقل درجة حصل عليها الطلاب في اختبار مهارات فهم النص الأدبي هي (7) درجات، وكانت أعلى درجة هي (15) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب (10.04) وبنسبة تقدر بـ 18.59 %؛ ولقد حدد الباحث نسبة ٧٥% كحد أدنى للتمكن من مهارات فهم النص الأدبي، والمتأمل للمتوسط الحسابي ونسبته يلحظ أنها تقل كثيرًا على نسبة 75%، وهي درجة 40.5 من الدرجة الكلية والبالغة (54) درجة، وعليه فإن ما حصل عليه الطلاب يعد نسبة متدنية للغاية؛ مما يدل على وجود ضعف شديد لدى الطلاب في مهارات فهم النص الأدبي ككل، ولمزيد من التفصيل حول مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات فهم النص الأدبي الرئيسة قام الباحث بحساب مستوى الطلاب في كل مهارة رئيسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي في المهارات الرئيسة لاختبار فهم النص الأدبي

المهارة الرئيسة	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة القطع للمهارة عند ٧٥٪
الفهم الحرفي للنص الأدبي	٠	٥	٢,١٦	١,٤٧	٪ ١٨	٩
الفهم الاستنتاجي للنص الأدبي	٠	٦	٢,٨	١,٤٨	٪ ١٨,٦٦	١٢
الفهم التقويمي للنص الأدبي	٠	٥	٢,٣١	١	٪ ١٩,٢٥	٩
الفهم التذوقي للنص الأدبي	٠	٥	٢,٧٣	١,١٨	٪ ١٨,٢	١٢

من خلال الجدول السابق يتضح أن طلاب الصف الأول الثانوي لم يصلوا بعد إلى درجة التمكن المطلوبة للمهارات الرئيسة لفهم النص الأدبي، حيث تراوحت نسبة المتوسط من 18 % إلى 19.25، وهي نسب متدنية جدًا إذا قورنت بدرجة القطع لكل مهارة رئيسة، ولعل هذا الضعف مرده إلى عدم الاهتمام بتنمية مهارات فهم النص الأدبي في أثناء معالجة النصوص الأدبية وتحليلها والاهتمام بحفظ النصوص الأدبية دون سعي الطلاب للاندماج النفسي والشعوري معها ودون تذوقها والوقوف على جمالياتها، فضلاً عن عدم ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التدريس والتعلم الحديثة، مما يستلزم معها علاج هذا الضعف من خلال إستراتيجيات مراقبة الفهم، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ثانيًا: التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات فهم النص الأدبي ككل.

ينص الفرض الأول عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات فهم النص الأدبي ككل لطلاب الصف الأول الثاني لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات فهم النص الأدبي ككل، وتم ذلك من خلال جزمة البرامج الإحصائية SPSS،V.22 ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات فهم النص الأدبي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٣	١٠,١٣	٢,٠٨	٨٤	٧٢,٧١	٠,٠١	٠,٩٨
التجريبية	٤٣	٤٨,٧٩	٢,٧٩				

من خلال الجدول السابق يتضح فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي، حيث أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى 0.01 في اختبار مهارات فهم النص الأدبي، وقد بلغ حجم الأثر من خلال حساب مربع إيتا 0.98 وهو معامل تأثير مرتفع جدًا يدل على فاعلية الإستراتيجية لعلاج الضعف الواضح في مهارات فهم النص الأدبي، وتتفق هذه النتيجة النتائج التي توصلت إليه دراسة كل من (Stoehr, 1999)، ودراسة جابر 2008، ودراسة السمان 2010، ودراسة عبد الغني 2014، وتتفق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري في الدراسة الحالية حيث إن إستراتيجيات مراقبة الفهم (التساؤل التبادلي، وعلاقة السؤال بالجواب) قد عاونت الطلاب على أن يكونوا أكثر وعيًا ببنية النص الأدبي، وأكثر وعيًا لكيفية فهم النص الأدبي فهمًا يقوم على الإحاطة بالمقومات العامة والبنائية لهذا النص، كما عاونت الطلاب في تحديد العناصر غير المفهومة من النص ومن ثم طرح العديد من الأسئلة على معلميهم وزملائهم لمزيد من الإيضاح لما غمض في النص.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- عاونت هذه الإستراتيجية الطلاب على مراقبة فهمهم للنصوص الأدبية التي يدرسونها، فضلاً عن تدريبها للطلاب على أن يكون قراءً إستراتيجيين Strategic Reader، أي أن تكون القدرة على تحديد الصعوبات التي يواجهونها في أثناء تفاعلهم مع النص الأدبي، وقدرتهم كذلك على تغيير إستراتيجية القراءة بما يتلاءم مع هذا النص أو ذاك.
- استثمار الإستراتيجية للمعلومات والمعارف السابقة Prior Knowledge ، وتوظيفها في بناء معرفة جديدة؛ لمعاونة الطلاب على تحقيق مزيد من الفهم للنص الأدبي، وذلك من خلال قدرته على بناء مخططات عقلية أو أطر معرفية Schemata للنصوص الأدبية.

- طرح العديد من الأسئلة سواء لكاتب النص الأدبي ومبدعه، والدخول في حالة من الاتصال الأدبي بينه وبين الطلاب، والسعي المستمر للتفكير في بنية النص الأدبي وتحليله إلى مقوماته الأساسية.

ثالثًا: التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في المهارات الرئيسة لفهم النص الأدبي:

ينص الفرض الثاني على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الرئيسة لفهم النص الأدبي كل على حدة لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لمهارات فهم النص الأدبي الرئيسة والتي يقيسها الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات فهم النص الأدبي في كل مهارة رئيسة على حدة

المجموعة	المهارة الرئيسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	الفهم الحرفي للنص الأدبي	٤٣	٢,١٦	١,٥٤	٨٤	٣٠,٨٥	٠,٠١	٠,٩١
التجريبية		٤٣	١٠,٨٨	٠,١٥				
الضابطة	الفهم الاستنتاجي للنص الأدبي	٤٣	٢,٨٨	١,٥١	٨٤	٣٣,١٣	٠,٠١	٠,٩٢
التجريبية		٤٣	١٣,٣٤	١,٤١				
الضابطة	الفهم التقويمي للنص الأدبي	٤٣	٢,٢٧	١,٠٥	٨٤	٣٧,٩١	٠,٠١	٠,٩٤
التجريبية		٤٣	١١,٠٤	١,٠٩				
الضابطة	الفهم التذوقي للنص الأدبي	٤٣	٢,٨١	١,٢١	٨٤	٣٦,٢٥	٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية		٤٣	١٣,٥١	١,٥٠				

بقراءة الجدول السابق يتضح فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي لطلاب الصف الأول

الثانوي، حيث كانت النتائج جميعها في مهارات فهم النص الأدبي الرئيسة دالة عند مستوى 0.01، وقد تقاربت نسبة حجم الأثر للإستراتيجية حيث بلغت في مهارات الفهم الحرفي للنص الأدبي0.91 ، وفي مهارات الفهم الاستنتاجي للنص الأدبي 0.92، وفي مهارات الفهم التقويمي للنص الأدبي 0.94، وأخيرًا في مهارات الفهم التذوقي 0.93 وكلها معاملات تأثير قوية تدل على جدوى وفاعلية الإستراتيجية في علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من (Fecteau, 1999)، وعبد الرحيم 2003، وعبد المجيد 2009، والعجمي 2010، والعوادي 2013، والطحاوي وإبراهيم 2013، وتتسق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري لإستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي حيث إن هاتين الاستراتيجيتين تركزان على العمليات العقلية التي يمارسها الطالب في أثناء قراءته وتفاعله للنص الأدبي، والتي تتضمن مهارة الطالب في إدراكه لطبيعة النص الأدبي من حيث نوعه، وتحديده للمقومات البنائية التي يؤسس عليها، فضلاً عن قدرته في توجيه مسار تفكيره بحيث يستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات أو صعاب.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- الانطلاق من البنية المعرفية التي يمتلكها الطلاب حول النص الأدبي من حيث: مبدعه، ومناسبة النص أو الجو النفسي للنص الأدبي ومعرفته بالخصائص الأدبية للمبدع وغيرها.
- تشجيع الطلاب على التنبؤ بما يمكن أن يرد من أفكار في النص الأدبي، والتحقق من صحة هذه التنبؤات من خلال القراءة المتأنية له.
- حث الطلاب على البحث والتنقيب في النص الأدبي، وعدم الاكتفاء بالمعلومات المألوفة والمعروفة سواء أكانت معروفة عن المبدع أو النص المدروس، وذلك من خلال استنتاج الطلاب للخصائص المميزة للمبدع، وتحديد قيمة النص في تراث الشاعر أو الأديب وقيمته في التراث العربي كله.
- طرح العديد من الأسئلة حول النص الأدبي على المعلمين، وكذلك على أترابهم في المجموعة التي يعملون معها، بهدف فهم النص والوقوف على مضامينه القريبة والبعيدة.
- تلخيص الطلاب للنص الأدبي تلخيصًا يقوم على تحديد مقوماته (الفكرية، والتصويرية، والخيالية، والموسيقية، والعاطفية، والأسلوبية).
- تقديم مجموعة من المنظمات الرسومية وخرائط التفكير الملخصة للنص الأدبي، والتي أعانت الطلاب على تكوين صورة عامة عن النص وما يتضمنه من مقومات.

رابعًا: التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

ينص الفرض الثالث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس أبعاد الذات الأدبية ككل لطلاب الصف الأول الثاني لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لمقياس أبعاد الذات الأدبية ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس أبعاد الذات الأدبية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٣	٣٥,٦٧	٦,٦٦	٨٤	٥٠,٩٦	٠,٠١	٠,٩٦
التجريبية	٤٣	١٤٤,٦٩	١٢,٣٤				

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى 0.01 في مقياس أبعاد الذات الأدبية، وقد بلغ حجم الأثر للإستراتيجية 0.96 وهو معدل تأثير مرتفع يدل على فاعلية إستراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية أبعاد الذات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة (Emily, 2007)، وحميده سنة 2007 ، وعيسى سنة 2008، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري في الدراسة الحالية، حيث إن أبعاد الذات الأدبية عبارة عن مدى امتلاك الطلاب لجوانب قوتهم وضعفهم في أثناء تفاعلهم مع النصوص الأدبية، ويتوقف ذلك على الصورة النفسية التي يكونها كل طالب عن نفسه ومدى ثقته بها، وميله لقراءة نصوص أدبية إثرائية تدعم فهمه للنص المدروس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كما يلي:

- تكليف الطلاب بمجموعة من الأنشطة التعليمية التي تستثير أبعاد الذات الأدبية عندهم، بحيث يحدد الطالب لنفسه وبنفسه البعد الذي يعبر عما يمتلكه بالفعل من هذه الأبعاد.

- تعرف الصعوبات التي تواجه الطلاب في أثناء دراستهم للنصوص الأدبية المختلفة، وتشجيعهم على تذليل هذه الصعوبات.
- السعي نحو تغيير إستراتيجية قراءة النص، بما يتلاءم مع صعوبة النص الأدبي أو سهولته.
- تزويد الطلاب بأدوات عملية حملت اسم التأمل الذاتي؛ ليكشف كل طالب عن أبعاد ذاته الأدبية كما يستشعرها هو بناء على استجابته على هذه الأداة.

خامسًا: التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية الأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

ينص الفرض الرابع على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية كل بعد على حدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في الأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	الإحساس بالذات في أثناء قراءة النص الأدبي	٤٣	٧٦.٠٩	٣,١٦	٨٤	٥٤,٣٥	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية		٤٣	٣٩,٢٧	٨,١٥				
الضابطة	الميل نحو قراءة النصوص الأدبية	٤٣	٥,٢٥	١,٧٨	٨٤	٢٦,٧٦	٠,٠١	٠,٨٩
التجريبية		٤٣	٢٢,٢٥	٣,٧٦				
الضابطة	الإحساس بصعوبة قراءة النصوص الأدبية	٤٣	٦,٥٥	١,٧٩	٨٤	٣١,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢
التجريبية		٤٣	٢٧,٤١	٣,٨٩				
الضابطة	التفاعل الإستراتيجي مع النص الأدبي	٤٣	١٤,٠٩	٢,٩٣	٨٤	٣٦,٦٨	٠,٠١	٠,٩٤
التجريبية		٤٣	٥٥,٧٤	٦,٨٤				

بقراءة الجدول السابق يتضح فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية كل بعد فرعي من أبعاد الذات الأدبية، إذ كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في الاستجابة على الأبعاد الفرعية لمقياس الذات الأدبية، وتراوح حجم التأثير بين 0.89 في بعد الميل نحو قراءة النصوص الأدبية، وبين 0.94 في بعد التفاعل الإستراتيجي مع النص الأدبي، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات منها: دراسة (Chapman, et al., 2000)، ودراسة عبد القادر 2008، ودراسة أحمد 2008، والمطيري 2011، ويتفق ذلك مع ما ورد من إطار نظري إذ أن أبعاد الذات الأدبية ما هي إلا فرضيات يكونها الطالب عن ذاته، وعن شعوره وإحساسه بالصعوبات المتوقع أن يقابلها في أثناء دراسة النص الأدبي وميوله نحو دراسة هذه النصوص، وقدرته على تغيير إستراتيجيات قراءته تبعًا لصعوبة النص أو سهولته.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- تكليف الطلاب بالعديد من الأنشطة التي تكشف عما لديهم من أبعاد الذات الأدبية.
- إمداد الطلاب ببعض الأدوات العلمية التي تقيس كل بعد من ابعاد الذات الأدبية وتشجيعهم على تأمل كل العبارات الفرعية التي تندرج أسفل كل بعد.
- أما عن تفسير الباحث لانخفاض حجم تأثير الإستراتيجية لبعد الميل نحو قراءة النصوص الأدبية فيرجع ذلك إلى عدم تلبية النصوص المقدمة لطلاب الصف الأول الثانوي لميول الطلاب، فهي نصوص قد اختارها الخبراء دون الالتفات إلى الميول الأدبية لديهم، ومن ثم فهم مجبرون عليها، كما أن ارتباط الاختبارات المدرسية بما ورد في منهج الأدب والنصوص يجعل الطلاب يعزفون عن قراءة نصوص أخرى؛ لأنهم لن ولم يختبروا فيها.
- أما عن ارتفاع حجم التأثير في بعد التفاعل الإستراتيجي مع النص الأدبي فمرده إلى الإستراتيجية المقترحة التي شجعت الطلاب على تأمل فهمهم للنصوص الدبية ومراقبة سلوكهم القرائي، وتعديلهم لبنيتهم المعرفية نحو النص القرائي من خلال ربط ما يعرفونه بما تعلمونه.

سادسًا: تحديد نوع العلاقة بين مهارات فهم النص الأدبي وأبعاد الذات الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي:

ينص الفرض الخامس على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارات فهم للنصوص الأدبية وبين أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق الهدف السابق قام

الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون؛ للكشف عن العلاقة القائمة بين مهارات فهم النص الأدبي، وبين أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد كشفت نتائج العلاقة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فهم الطلاب للنصوص الأدبية وبين أبعاد الذات الأدبية ، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار فهم النص الأدبي ومقياس أبعاد الذات الأدبية 0.89 ، وهذا المعامل دال عند مستوى 0.01 وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على أنه كلما استوعب الطلاب النص الأدبي ارتفعت كفاءة ذاتهم الأدبية، وبهذا يستطيع الباحث تعديل الفرض الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات فهم النص الأدبي ومقياس أبعاد الذات الأدبية عند مستوى 0.01 لطلاب الصف الأول الثانوي.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

- أن الفهم الجيد للنص الأدبي وحسن الإحاطة به يزيد من قدرة الطلاب على الإحساس بذواتهم عند التفاعل مع هذا النص.
- أن الطلاب عندما يبلغون درجة مناسبة من الفهم تكون لديهم القدرة على تحديد مواطن الصعوبة والسهولة في النص الأدبي، ومن ثم يضعون الخطط الكفيلة التي تمكنهم من تجاوز هذه الصعوبة.
- أن فهم الطلاب للنص الأدبي يمنحهم درجة كبيرة من المرونة الذهنية Mental Flexibility عند تفاعلهم معه، ومن ثم يسعون إلى تغيير طريقة قراءة هذا النص؛ لتحقيق مزيد من الفهم له.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها وهو علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال توظيف بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم وهما: إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب وإستراتيجية التساؤل التبادلي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

استنادًا إلى نتائج الدراسة السابقة يمكن للباحث التوصية بما يلي:

- ضرورة تضمين مهارات فهم النص الأدبي عند بناء مناهج الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية، مع مراعاة أن تقدم هذه المهارات في شكل هرمي متتابع في كل صف دراسي.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات مراقبة الفهم عامة وإستراتيجيتي علاقة السؤال بالجواب والتساؤل التبادلي عند تدريس النص الأدبي.

- ضرورة الانطلاق عند تدريس النص الأدبي من المعلومات التي يعرفها الطلاب بالفعل عن هذا النص، واستثمار هذه المعرفة في مشاركة الأديب في صناعة النص أو إعادة بنائه.
- تشجيع الطلاب على توظيف عملياتهم العقلية أثناء دراسة النص الأدبي، مثل الوعي، والتأمل والمراقبة، والتنبؤ، والتعديل، والحكم والتقويم؛ لأنها تعين على حسن تفاعلهم الإيجابي مع النص الأدبي.
- تضمين أبعاد الذات الأدبية عند بناء مناهج الأدب والنصوص بالمراحل التعليمية عامة وبالمرحلة الثانوية خاصة.

وفي ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقدم الباحث المقترحات البحثية الآتية:

- فاعلية إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية مهارات الفهم الإبداعي للنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية مهارات الفهم العميق للنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة تحليلية لمهارات فهم النص الأدبي في منهج الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية وتقويم مستوى الطلاب في ضوئها.
- دراسة تشخيصية لأبعاد الذات الأدبية بمراحل التعليم العام، ووضع تصور مقترح لتنميتها.
- فاعلية إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها بالمرحلة الثانوية.

المـــراجـــــع

- أبو زيد، مروة دياب (2011). أثر استراتيجية الوعى الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- أبو هاشم، السيد محمد (1999). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد العاشر ، العدد السادس والثلاثون، ص ص 205-238 .
- أحمد، نرمين محمود (2008). العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أحميدة، فتحي محمود (2013). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. عمان – الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأنصاري، هاني أسامة توفيق (2011). فاعلية برنامج قائم على الخرائط المعرفية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- الأنصاري، هاني أسامة توفيق ، ونصر، معاطي محمد (2011): فاعلية برنامج قائم على الخرائط المعرفية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي .مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد مائة وعشرون، ص ص 175 -185.
- بدران، عبد المنعم أحمد (2007). التحصيل اللغوي وطرق تنميته: دراسة ميدانية. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جابر، محمد جابر محمد (2008). فعالية طريقة المناقشة الموجهة في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص القرآنية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- جبريل، جبريل أنور حميدة (2007). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- الحجايا، نايل محمد سليمان السراحين (2005). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن . رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1991). مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال: دراسة سيكومترية استدلالية، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد الأول، القاهرة.
- رضوان، سامر جميل (1991). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. مجلة شئون اجتماعية ، العدد الخامس والخمسون بالشارقة، ص ص 25 - 51 .
- السمان، مروان أحمد محمد (2010). فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سيجلر، روبرت س. (2011). تفكير الأطفال: تنميته: تحديثات مستقبلية. ترجمة جابر عبد الحميد جابر، وأحلام الباز حسن، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن، والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشيخ، بسيوني إسماعيل بسيوني عبد الجواد (2013). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الرابع والأربعون، الجزء الثاني، ص ص 191-236.
- الصاوي، إسماعيل إسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية: مفاهيم نظرية وتشخيص وبرنامج مقترح. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطحاوي، خلف حسن محمد ، وإبراهيم، رحاب أحمد (2013). تطوير تدريس الأدب العربي في ضوء مهارات التحليل الفني للنص وأثره في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي .المؤتمر العلمي الدولي الأول – رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة – كلية التربية – جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، المجلد الثاني، ص ص 171 -224.

- طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين (2006). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم، إبراهيم مصطفى محمد (2002). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في تنمية فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عبد العظيم، ريم أحمد (2012). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 184، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 146 -194.
- عبد الغني، علاء ذهني عبد السميع (2014). فاعلية برنامج قائم على التذوق الأدبي في تدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات فهم النص الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبد القادر، فتحي عبد الحميد (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد الحادي والستون، ص ص 315-280.
- عبد المجيد، ماجدة حسام الدين سيد (2009). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية ومهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- العجمي، محمد بن صالح بن محمد (2010). فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية المهارات العقلية العليا في النصوص الأدبية، وبقاء أثر التعلم لدي طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.
- عصر، حسني عبد الباري (1999). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- العلوان، أحمد، والمحاسنة، راندة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السابع، العدد الرابع، ص ص 414- 399 .
- عليان، إيمان أحمد حسين (2004). برنامج مقترح لدراسة النص الأدبي في ضوء معايير المناهج النقدية . رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- العوادي، هشام راضي جثير محمد (2013). مدى تمكن طلبة قسم اللغة العربية بكلية الدراسات القرآنية من فهم المصطلحات البلاغية وتطبيقها. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص 270 -288.
- عوض، فايزة السيد محمد، والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (2012). تدريس فنون اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق. الدمام- المملكة العربية السعودية، مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.
- عيسى، ماجد محمد عثمان (2008). أثر التدريب على إستراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، ص ص 203 -253 .
- فضل الله، محمد رجب (2012). التعليم اللغوي: معارف وتجارب بحوث ودراسات. القاهرة: عالم الكتب.
- قطب، سيد (2003). النقد الأدبي: أصوله ومناهجه. الطبعة الثامنة، القاهرة : دار الشروق.
- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وعطا ، إبراهيم محمد (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، صلاح عبدالسميع، وسالم، محمد صلاح الدين (2008). فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض المستويات العليا لفهم النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثاني، ص ص 231 – 264.

- المطيري، عبد العزيز ناصر مطلق (2011). فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي. القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء.
- Adler, C.R (2014). Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension. Available on :http://www.readingrockets.org/article/3479/.
- Afida, Ani (2008).Improving students reading comprehension using reciprocal technique. Unpublished Master Thesis, Sebel as Maret University.
- Al – Asmar, Khuloud Ahmed Ismael (2000). Reading comprehension strategies of literature texts employed by English language & Literature majors at An-Najah National University. Unpublished Master Thesis, Faculty of Higher Education, An-Najah National University.
- Becker, Claire J. (2012). The Effect of the Metacognitive Question-Answer-Relationship (QAR) Strategy on. Unpublished Master Thesis, Cardinal Stritch University.
- Blachowicz , Camille & Ogle, Donna (2008). Reading comprehension: Strategies for independent learners. 2nd Editions, New York: The Guilford Press.
- Brabant, Cristina (2009). Improving comprehension using Question Answers Relationships (QAR). Unpublished Dissertation Thesis, University of California.

- Buehl, Doug (2008). Classroom strategies for interactive learning. 3rd Editions, Newark: Delaware, International Reading ssociation (IRA).
- Buehl, Doug (2014). Classroom strategies for interactive learning. 4th
- Editions, New York: International Reading Association(IRA).
- Cecire, Sarah Marie (1997). The effects of reciprocal questioning on concept development and verbal interaction patterns during an interactive videodisc lesson. Unpublished Dissertation Thesis, Kansas State University.
- Chapman J. W. ; Tunmer, W. E. (1995) : Development of young children's reading self-concepts : An Examination of emerging sub- component and relationship with reading achievement . Journal of Educational Psychology, 87 (1), 154 – 167 .
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading related skills and performance, reading self- concept, and the academic self-concept: Alongitudinal study. Journal of Educational psychology ,92 (12),703-708.
- Cortina, Joe & Elder, Janet (2005). Opening Doors : Understanding College Reading .4th Editions, Boston: McGraw Hill.
- Coyne, Michael D. ; Kameeni , Edward J& Carnine , Douglas W.(2007). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. 3rd Edition, Columbus , Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall
- Croll, Valerie Joan (1990). Reading comprehension improvement when readers use pictures and reciprocal questioning to activate and build schemata. Unpublished Dissertation Thesis, University of Illinois.

- Emert, Stacie Cook (1989). Question answer relationships: The effect and use of a questioning strategy with sixth-grade literature studies. Unpublished Dissertation Thesis, The University of Arizona.
- Emily Jennifer (2007). The reading and Writing Self efficacy beliefs of students with discrepant reading and writing performance. Unpublished Dissertation PH.D, New York: MSED, Fordham University.
- Fecteau, Monique L.(1999). First and second language comprehension of literary texts. The Modern Language Journal, 83(4),475-493.
- Furtado, Leena& Pastell, Heidi (2012). Question answer relationship strategy increases reading comprehension among Kindergarten students. Applied Research in English,1(1),1- 20.
- Guthrie , John T.; Wigfield, Allan & Perencevich , Kathleen (2004). Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Helfeldt, J.P., Henk, W.A.(1990). Reciprocal Questioning: Answer Relationship An Instructional Technique for At-Risk Readers. Journal of Reading, 33,509-514.
- Heslin, P.A., & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), Encyclopedia of Industrial Organizational Psychology ,Vol.2, London: Thousand Oaks: Sage.
- Jackson, Patricia (1994). Effects of an interagency Collaborative intervention program on self-efficacy reading achievement and school attendance of students with emotional or behavioral disabilities", PH.D ,Illinois State University .

- Lenski, Susan D., Wham, Mary Ann, & Johns, Jerry L. (1999). Reading and learning strategies for middle and high school students. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Manning, Samirah R. (2010). Literature circles and comprehension of literary texts in a 2nd grade classroom. Unpublished Dissertation, Caldwell College, New Jersey.
- Marsh. H. W (1990). The Structure of Academic Self – Concept : The Marsh / shavelson Model . Journal of Educational Psychology , 82(4), 623 – 636.
- Marsh. H. W (1993). The Multidimensional Structure of Academic Self – Concept : Invariance over Gender and Age. American Educational Research Journal, 30 (4),841- 860.
- Muskingum College. (1998). Reciprocal Questioning, Question to Increase Understanding and Reflective Questioning. Center for Advancement Learning: Learning Strategies Database, pp. 11– 25.
- Ohler, Mildred Elaine (1984). Training third grade students to use question – answer relationships strategy for comprehension of expository text. Unpublished Dissertation Thesis, Maryland College Park .
- Ormrod, J.E. (1998). Educational Psychology. New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Owocki, G. (2003). Comprehension: Strategic instruction for K – 3 Students. Portsmouth, NH. Heinemann.
- Peng, Rachel Gan- GohSwee, Hoon, Tan Lay, Khoo, Sharon Faith& Joseph,Isabel Marilyn (2007). Impact of Question-Answer-Relationships on Reading Comprehension, Singapore: Pei Chun Public School and Marymount Convent, Ministry of Education, pp. 1- 19.

- Porter, Dawn Marie (2003). Effects of tutor experience, skill, and teaching self-efficacy on middle school students, reading achievement during a one- to-me tutoring program, ph. D, university of Florida.
- Raphael, Taffy, Highfield, Kathy & Kathryn, H.(2006). QAR Now: A powerful and practical framework that develops comprehension and higher- level thinking in all students. New York: Scholastic.
- Rebecca ; Bar & Marilyn ; Sadow (1985). Reading Diagnosis for teacher. London : Longman .
- Rogers, E. and Others.(1985). Relationships between Self – Concept and achievement in a college Genetics Course. Journal of Research in Science Teaching, 17(6), 559- 569.
- Schunk , Dale H. & Rice , Jo Mary (1992). Influence of reading comprehension strategy information on children's self – efficacy and skills . Paper Presented at The annual Meeting of The American Educational Research Association , San Francisco , April 20 – 24 ,pp. 1 – 31 .
- Snow , Catherine (2002). Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension .Pittsburgh : Office of Education Research and improvement (OERI), pp.11- 14 .
- Stoehr, Louise Elizabeth (1999). The effects of built-in comprehension aids in a CALL program on student-readers' understanding of a foreign language literary text. Unpublished Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Taylor , Martin (1990). Psycholinguistics: Learning and using language .Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice – Hall International , Inc.

- Thompson , Sara (2000). Effective content reading comprehension and retention strategies . Educational Resource Information Center (ERIC), pp. 3 – 4 , ED 440372 .
- Wagoner, Shirley (1983). Comprehension monitoring what it is and what we know about it. Reading Research Quarterly (RRQ), 18(3), 328-346.
- Whalon , Kelly(2008). Effects of a Reciprocal Questioning Intervention on the Question Generation and Responding of Children with Autism Spectrum Disorder. Education and Training in Developmental Disabilities Journal, 43(3) 367- 387.
- Wood, Karen D, & Harmon m Janis M. (2001). Strategies for integrating reading and writing in middle and high school classrooms. Washington: National Middle School Association.
- Youssif, Maha Youssif Abd EL-Rahman (2014). The Effectiveness of Using the Reciprocal Questioning "ReQuest" Strategy in Developing EFL Reading Comprehension Skills among first year secondary school students. Unpublished Thesis M. A. Faculty of education , Benha University.

Abstract

The Effectiveness of Suggested Strategy based on Monitoring Comprehension Strategies for remedial weakness in comprehension literary text skills and developing literary self – efficacy dimensions among First grade secondary

DR. MAHER SHAABAN ABDUL-BARY

The Study aimed at remedial the weakness in comprehension literary text skills and developing self – efficacy dimensions and the relationship between its among first grade secondary by using suggested strategy based on Monitoring Comprehension Strategies . To achieve this objective , The Researcher prepared a list of comprehension literary text skills and literary self- efficacy dimensions, and prepared a test for measure the skills and a scale for measure self- efficacy literary dimensions. The Researcher employees some monitoring comprehension strategies Question-Answer Relationship strategy & Reciprocal questioning strategy) and also the researcher built the teacher's manual. The suggested strategy was conducted two groups in the tenth class secondary school students : control group (n=43) and experimental group (n= 43). The Study results revealed that The existence of a very weak among the first secondary grade students in the skills to understand the literary text, the effectiveness of suggested strategy based on monitoring comprehension strategies for remedial weakness in comprehension literary text skills in general & the effectiveness it in particular sub comprehension literary text skills, the effectiveness of monitoring comprehension strategies for developing literary self-efficacy dimensions & there is a positive correlation between the remedial comprehension literary text skills and self - efficacy dimensions. the researcher recommended the need to include the skills to comprehension the literary text skills when building literature curricula and literary texts at the secondary schools and include literary self – efficacy dimensions in it , and encourage students to ask many questions that revolve around the creator, and text; to stand on the aesthetics of this text,

Key Words: Suggested Strategy, Monitoring Comprehension Strategies (Question-Answer Relationship strategy, Reciprocal questioning strategy), Comprehension literary text skills, literary Self - Efficacy Dimensions, First grade secondary.