كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين

إعداد

سيد رجب محمد إبراهيم

مدرس المناهج وتدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين

إعداد. د / سيد رجب محمد إبراهيم*

أولا: المقدمة.

تشغل القراءة مكانة بارزة بين فنون اللغة العربية الأربعة؛ فهي تزود القارئ بالأفكار والمعلومات التي تزيد من ثقافته وفهمه للآخرين، كما تعينه على التواصل والتفاهم في المجتمع الذي يعيش فيه، فضلًا عن أنها من أشيع المناشط اللغوية الاجتماعية التي يمارسها كثير من الأفراد؛ فهمًا لما حولهم من قضايا وأفكار وثقافات متنوعة تسهم في بناء شخصياتهم ووعيهم في المجتمع.

ولما كانت القراءة من أهم مناشط اللغة شيوعًا، ووسيلة رئيسية لفهم ما يحيط بالإنسان؛ فإنها تتطلب مهارات معينة، ومن أهمها مهارة الفهم (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢، ص١٠١)؛ تلك التي تتضمن مستويات متعددة ومتتابعة بدءًا من المستويات المباشرة في الفهم وحتى المستويات العميقة والواسعة فيه؛ ومن ثم فإن فهم المقروء فهمًا عميقًا وواسعًا يحتل مكانة مهمة في تعليم القراءة، بل تعد مهارات كل من الفهم العميق والواسع من المهارات القرائية التي يتعين على الطلاب التمكن منها في نهاية تعليمهم ودراستهم. (محمد لطفي جاد، ٢٠٠٣، ص١٨)

ويتطلب الفهم من القارئ مهارات عقلية معينة، من مثل: الاستنتاج والتحليل وفهم ما وراء السطور والبحث عن الحقائق والأفكار في مصادر عديدة...وغيرها من المهارات التي تعين القارئ على الاستقلال بنفسه في القراءة ومساعدته على الحصول على المعلومات التي يريدها (فتحي يونس، ٢٠٠٨، ٣١٤)، بل والعمل على الربط بينها وتنظيمها بشكل منطقي للاحتفاظ بها وتوظيفها في أنشطة الحياة. (محمود الناقة، ووحيد حافظ، ٢٠٠٨، ص٢١٤)

واستقلالية القارئ في القراءة وتحمله مسئولية البحث عن الحقائق والأفكار والتحقق منها، يتطلب إتقانه لمهارتي القراءة المركزة والقراءة الموسعة، فالقراءة المركزة تساعده على البحث عن معلومات ومعان مقصودة ومحددة يريد معرفتها واكتسابها متأملًا وفاحصًا ومحللًا إياها،

* مدرس المناهج وتدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة عين شمس.

أما القراءة الموسعة فتساعده على التصفح والبحث في مصادر متعددة بهدف الإمتاع والتذوق وتعميق الفهم وحل مشكلات الحياة.

ومن ثم تساعد القراءة المركزة الطالب على دراسة نصوص اللغة والبحث عن دقائقها؛ فتمكنه من تفسير صعوبات بعض التراكيب اللغوية، والبحث عن معلومات بعينها وسط تيار متدفق من المعلومات، كما تساعده أيضًا على البحث عن الحقيقة أو مجموعة مترابطة من الحقائق، كما تساعده القراءة الموسعة على القراءة والبحث في مجالات وميادين معرفية متعددة وواسعة، لتمكنه من فهم ما في الصفحة المطبوعة واستخلاص المعنى العام، وإبداء الرأي فيما يقرأ، ومن ثم إتاحة الفرصة أمامه للتأمل والتفاعل مع النص والخروج عن إطار حدوده؛ ليضيف إلى النص انطباعاته وأفكاره وخبراته؛ وليعطي كمالا للنص المقروء من حيث الدارسة و الفهم والاستيعاب. (محمود الناقة، ١٩٨٥، ٢١٢-٢١٥)؛ مما يعني أن كلتا القراءتين يكملان بعضهما البعض، فكلما تمكن الطالب من مهارات القراءة المركزة زاد تمكنه من مهارات القراءة الموسعة؛ حيث يقرأ متأملًا وباحثًا عن دقائق ومعلومات مقصودة، ثم يأتي بعد ذلك ليبحث ويتأمل هذه المعلومات في مصادر وميادين متعددة ليوسعها ويضيف إليها.

وإن كانت كل من مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة مهمة للطالب بصفة عامة، فإن أهميتها تبرز لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين بصفة خاصة، حيث تتطلب طبيعة هذه الفئة من الطلاب قراءة أوسع وأعمق في مجالات مختلفة تتسم وطبيعة نموهم العقلي وقدراتهم الذهنية، فتساعدهم القراءتان على فهم المعني الضمني في النص، واستنتاج المعلومات الغائبة، وكذا التقويم والحكم على مصداقية ما يقرءونه، فضلًا عن مهارات التخليص والتدوين والقراءة في مصادر متعددة للحصول على معلومة ما أو تقرير فكرة معينة؛ مما يجعل هناك حاجة إلى انتقال الطالب المتفوق في دراسته للقراءة وتنمية مهاراتها من المستوى القرائي المباشر والاستنتاجي إلى المستوى القرائي الأكثر عمقًا واتساعًا، من خلال دراسة النص القرائي وتفسيره وتحليله. (فتحي يونس، ٢٠٠٧، ٣١٦).

وإن كانت طبيعة كل من القراءة المركزة والقراءة الواسعة تتطلب مهارات محددة؛ فإن تنمية هذه المهارات يتطلب تبني بعض التوجهات الحديثة التي تتسق وطبيعتها وبخاصة لدى الفائقين في المرحلة الثانوية، وتعد نماذج ما بعد البنائية من تلك التوجهات التي تساعد الطالب

الفائق على البحث العميق في دراسة المعرفة والحصول عليها بشكل عميق والإبحار المتشعب في مصادر عديدة بالدراسة والتأمل والتحليل والبحث والتنقيب؛ وصولا للمعرفة وإثرائها وتكاملها.

وتستهدف نماذج ما بعد البنائية إكساب المعرفة وحفظها وتوظيفها في مواقف جديدة، من خلال دراستها دراسة عميقة وواسعة، عن طريق الاهتمام بعمليات البحث عن معلومات معينة في مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد والغامض، ومن ثم تهتم ما بعد البنائية بمساعدة الطلاب على التمكن من مهارات دراسة المعرفة تقييما وتحليلا وتفسيرًا وتقويمًا، دراسة تعنى باستخلاص دقائق المعلومات وأهمها، والبحث فيما وراءها من أفكار ومعلومات غائبة، ثم تتيح الفرصة أمام الطالب للإبحار في المعلومات التي اكتسبها من خلال تعدد مصادر المعرفة ومجالاتها سواء كانت المصادر مطبوعة أو كانت إلكترونية ؛ ليحللها ويقارن بينها ويحدد ما يراه مناسبًا منها ؛ مما ينعكس على تعميق المعرفة وتكاملها لديه . (Taber, S., 2006: 125)

وتتضمن نماذج ما بعد البنائية عدة توجهات تساعد الطلاب الفائقين على البحث العميق عن المعرفة وإعادة بنائها وتشكيلها، من مثل: نموذج الاستقصاء التقدمي لاكتشاف المعرفة وتحديد جوانبها، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة، ونموذج الإبحار المعرفي؛ حيث تسهم هذه التوجهات في تنظيم أنشطة التعامل مع المعرفة اكتسابًا وإتقانًا، كما تتضمن عمليات متعددة بعضها يركز على كيفية التعامل مع المعرفة وبعضها الآخر يركز على تلك العمليات العقلية التي تحفز الطالب نحو إتقان المعرفة دراسة ونقدًا وابتكارًا، ومن هذه العمليات: البحث والاستقصاء، والاستنتاج والاستقراء، وإعادة بناء المعرفة، وتوليد الأسئلة المتعددة، والتقييم، وحل المشكلات والتلخيص...إلخ تلك العمليات التي ترتكز إليها طبيعة هذه نماذج ما بعد البنائية. (Berger, D., et al., 2009)

ونظرًا لطبيعة توجهات نماذج ما بعد البنائية وأسسها التي تحكم عملية اكتساب المعرفة وتعميقها وتوسيعها ، والاهتمام بالعمليات العقلية التي تمكن الطالب من هذه المعرفة دراسة وفهمًا واستيعابًا؛ فإنه يمكن أن تتلامس هذه التوجهات وطبيعة مهارات القراءة المركزة أو العميقة للنصوص التي تعني بالبحث عن دقائق المعلومات وتفاصيلها الغامضة، وتتلامس أيضًا

وطبيعة مهارات القراءة الموسعة، التي يمارس فيها الطالب مهارة القراءة في أكثر من مصدر محللًا ومناقشًا ومقارنًا المعلومات التي يقرأها، فيما يعرف بالإبحار المعرفي في نماذج ما بعد البنائية، وبالتالي يمكن أن تكون هناك علاقة وثيقة بين نماذج ما بعد البنائية وتوجهاتها في التعامل مع المعرفة اكتسابًا وإتقانًا، وبين مهارات القراءتين المركزة والموسعة.

وبالرغم من أهمية كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة للطلاب الفائقين بوصفهما قراءتين تتناسبان وطبيعة نمو هؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية، إلا أن هناك قصورًا في الاهتمام بتلك المهارات، ويتضح ذلك من خلال:

أن منهج تعليم القراءة بصفة عامة في مراحل التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية يُقدَم لكل من العاديين والفائقين على حد سواء دون مراعاة للاهتمامات أو الميول أو القدرات العقلية التي يتمتع بها هؤلاء المتفوقون (رمضان طنطاوي، ٢٠٠٠، ٢١٦-٢١٧)؛ ومن ثم يغفل المنهج تلك المهارات التي تركز على العمق المعرفي لموضوعات الدراسة والاتساع فيها فهمًا واستيعابًا.

كما أن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية لا تتضمن مهارات، من مثل الفهم العميق والفهم الواسع للنصوص القرائية، كما لا يُهتم في هذه المرحلة بانتقاء الموضوعات التي تتسق وطبيعة التعامل مع هؤلاء الطلاب، ومن ثم يُلاحَظُ عزوفٌ من الطلاب عن حصص القراءة؛ لأنها لا تثير اهتماماتهم أو تتحدى قدراتهم، ولا تحفزهم على القراءة الموسعة والحرة للكتب والموضوعات في مصادر المعرفة المتعددة. (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٣١٠-٣١١).

وبالنظر إلى طرق التدريس، يلاحظ أنها لا تتفق وطبيعة الطلاب وخاصة الفائقين؛ حيث تركز حصة القراءة على المعلومات التي يمكن للطلاب استيعابها بأنفسهم دون الحاجة للمعلم، علاوة على أنه لا جديد فيما يقدمه المعلم من إجراءات تدريسية تعالج الموضوعات القرائية بطريقة تتناسب وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية (هدى إمام، ٢٠٠٨، ١٣٨)؛ فضلًا عن افتقار استراتيجيات تدريس القراءة في المرحلة الثانوية إلى تلك التوجهات والأساليب التي من شأنها تنمية مهارات القراءة التفاعلية العميقة مع ما يتضمنه النص من معلومات وأفكار وقضايا (إحسان فهمي، ٢٠٠٣، ١٢٣)، مما يترتب عليه إغفال تنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى الطلاب العاديين وكذا لدى الطلاب الفائقين، فضلًا عن ضرورة تبني بعض

التوجهات البنائية التي تهتم بمهارات كل من القراءتين لدى طلاب المرحلة الثانوية وبخاصة الفائقين .

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

نظرًا لقصور الاهتمام بمهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة للطلاب الفائقين؛ نتيجة قصور الاهتمام بمناهج وطرائق تدريس تنمية هذه المهارات؛ فإنه يلاحظ افتقار هذه الفئة إلى مهارات التعامل مع النصوص القرائية عمقًا واتساعًا؛ ومن ثم افتقارهم إلى نوعية تلك المهارات، ويؤكد ذلك دراسة استطلاعية قام بها الباحث في مدرسة الفائقين – إدارة عين شمس التعليمية، التي هدفت إلى تحديد مدى الاهتمام بمهارات القراءتين المركزة والموسعة في حصص القراءة، وتطبيق الطلاب لهاتين المهارتين، ودارت الدراسة حول:

بالنسبة للمعلمين، وكان عددهم خمسة معلمين:

- كيف تدرس موضوعات القراءة للطلاب الفائقين؟
- ما أهم المهارات القرائية التي تستهدف من دروس القراءة؟

بالنسبة للطلاب الفائقين ، وكان عددهم عشرة طلاب:

- ما أهم مهارات القراءة التي تمارسونها في أثناء حصص القراءة؟
- إلى أي مدى تتناسب المهارات التي تتعلمونها ومستوى تفكيركم وقدراتكم؟

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

بالنسبة للمعلمين: ذكروا أن تدريس القراءة يدور حول قراءة النص قراءة جيدة وتحديد معانيه كاملة، ثم شرح واف لأفكار النص، ثم تكليف الطلاب بعد ذلك بإجابة جميع أسئلة الكتاب، وإجابة الأسئلة الموجودة ببعض الكتيبات الإثرائية من قبل الوزارة. أما بالنسبة للمهارات الرئيسة لتدريس القراءة تمثلت في مساعدة الطلاب على: تحديد المعاني واستخلاص الأفكار والقضايا وتحديد تفاصيل النص وحفظها واستخراج العلاقات بين المعلومات، وهذا ما أجمع عليه المعلمون.

أما الطلاب: تتلخص إجاباتهم في أن مهارات القراءة التي يمارسونها تتمثل في: قراءة النص جهريا، وطرح عدد من الأسئلة حول معلوماته، والتدريب المكثف للإجابة عن أسئلة النص سواء في الكتاب المدرسي أو الكتيب الإثرائي، وتحديد أهم ما في النص من أفكار ومعلومات

يتكرر ورودها في الامتحان. وعن مناسبة هذه المهارات لقدراتهم، فتلخص رأيهم في أنها تتكرر ولا تنمي لديهم أية مهارات تفكيرية، فجميع المهارات تركز على الحفظ بدرجة كبيرة جدا، وهذا ما أكده ثمانية طلاب من عينة الدراسة.

ومن خلال ما سبق من قصور في الاهتمام بطرائق وأساليب التعامل مع الطلاب المتفوقين، وقصور الاهتمام بتنمية تلك المهارات التي تتناسب وطبيعة نموهم العقلي والمعرفي، فإن هناك حاجة ملحة لضرورة تنمية مهارات القراءة العميقة أو المركزة وكذا مهارات القراءة الموسعة لدى هذه الفئة، فضلًا عن ضرورة تبني بعض الاتجاهات التي يمكنها التعامل مع مثل هذه الفئة ومنها نماذج ما بعد البنائية، وقد أوصت كثير من المؤتمرات بضرورة رعاية الفائقين وتنمية المهارات العليا من الفهم لديهم، مثل: المؤتمر العلمي لكلية التربية – جامعة بنها لاكتشاف ورعاية الموهوبين – ٢٠١٥، وتضمن المؤتمر عشرات البحوث التي تنحو تجاه تعليم خاص ومميز للفائقين، يتماشى مع طبيعتهم العقلية، والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين وفي مقدمتها مهارات القراءة العميقة والموسعة، فضلًا عن مؤتمر الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة لعام ٢٠١٥ عن الفائقين وذوي الاحتياجات الخاصة، الذي اهتم بأساليب الكشف عن هذه الفئة والاهتمام بمهارات القراءة لديهم وتنميتها.

والباحث – في حدود علمه - لم يطلع على دراسة تناولت على وجه التحديد تنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية وخاصة لدى الفائقين من ناحية، وتبني نماذج ما بعد البنائية لتحقيق هذه الأهداف من ناحية أخرى، ومن هنا نبعت فكرة الدراسة.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتلخص مشكلة الدراسة في افتقار طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين لمهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة، فضلًا عن الافتقار إلى النظريات الحديثة التي تتعامل مع هذه المهارات وتنميتها عند الطلاب الفائقين.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات القراءة المركزة ومهارات القراءة الموسعة المناسبتين للطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية؟

٢- ما أسس بناء برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية؟

٣- ما البرنامج القائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية؟

٤- ما فاعلية البرنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية؟

رابعا: حدود الدراسة.

تقتصر هذه الدراسة علي:

١- **بعض مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة** تلك التي يمكن ملاحظها وقياسها مباشرة، وترجمتها إجرائيا في أداء الطالب.

٢- **طلاب الصف الثاني الثانوي**؛ حيث يمثل هذا الصف مرحلة وسطا في بين الصفين الأول والثالث، مما يمكن من تنمية عدد من المهارات من مثل: الاستقلالية والاعتماد على النفس في التحصيل والدراسة والفهم ومن ثم البحث والتنقيب عن المعلومات وتحمل مسئولية التعلم، فضلًا عن إمكانية متابعة هذه المهارات لدى الطلاب في الصف الثالث الثانوي، وإتاحة الفرصة لتأكيدها وتنميتها لديهم قبل الالتحاق بالجامعة.

٣- **مدرسة عين شمس للمتفوقين النموذجية بمحافظة القاهرة**، نظرًا لكونها المدرسة الوحيدة في تلك المحافظة التي تعني بهذه الفئة، فضلًا عن قدمها ومكانتها وتفردها في محافظة القاهرة.

خامسا: تحديد المصطلحات *.

١- **القراءة المركزة:** تفاعل الطالب الفائق داخل حجرة الدراسة وخارجها مع النص المقروء وفهم الصعوبات والتراكيب اللغوية، وتفسيره لها، وتحديد المعلومات

* استند الباحث في هذه التعريفات الإجرائية إلى الأدبيات في الإطار النظري للبحث.

والمعارف والحقائق والأفكار العميقة المستهدفة من القراءة واستقصائها واستنتاجها؛ مستهدفا الفهم العميق لمحتوى النص المقروء.

٢- **القراءة الموسعة:** تفاعل الطالب الفائق مع نصوص قرائية متعددة بهدف استخلاص المعني العام منها، واستنتاج أهم الأفكار العامة والقضايا المشتركة، وتدعيم النصوص والقضايا المعروفة بأفكار جديدة، والإضافة إليها والتعبير عنها في شكل مكتوب.

٣- **نماذج ما بعد البنائية:** مجموعة من التوجهات والأسس تحكم عملية الإبحار في المعلومات ودراستها دراسة عميقة وواسعة واكتسابها وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد الطالب الفائق على القيام بعمليات عقلية فكرية من مثل: البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة والتقييم الناقد؛ تحقيقا لاكتساب المعرفة والإبحار فيها تركيزا واتساعا.

سادسا: خطوات الدراسة وإجراءاتها.

تسير الدارسة الحالية وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

١- تحديد مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة القراءة وبخاصة المركزة والموسعة.

ب- دراسة خصائص الطلاب الفائقين.

ج- رأي الخبراء والمتخصصين.

د- رأي الطلاب.

٢- تحديد أسس بناء البرنامج القائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين، وذلك من خلال:

أ- دراسة ما توصلت إليه الخطوة السابقة (مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة).

ب- دراسة الأدبيات التي تناولت توجهات نماذج ما بعد البنائية وأسسها.

ج- دراسة طبيعة نمو الطلاب الفائقين.

٣- بناء البرنامج القائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين، وذلك من خلال:

أ. تحديد الأهداف.

ب. تحديد المحتوي.

ج. تحديد استراتيجيات التدريس وفنياته.

د. تحديد أنشطة البرنامج.

ه. بناء أدوات التقويم.

٤- تطبيق البرنامج القائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين، وذلك من خلال:

أ- اختيار عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي.

ب- تطبيق أدوات القياس قبليا على الطلاب (فيما يخص مهارات القراءة المركزة)

ج- تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة.

د- تطبيق أدوات القياس بعديا على مجموعة الدراسة. (فيما يخص مهارات القراءة المركزة ومهارات القراءة الموسعة)

ه- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعا: أهمية الدراسة.

تتمثل أهمية الدراسة فيما تقدمه لكل من:

١- **مخططي المناهج**: تعطي هذه الدراسة إشارات وتلفت انتباه القائمين على مناهج القراءة في المرحلة الثانوية وخاصة الفائقين بأهم المهارات التي ينبغي تضمينها في مناهج هذه الفئة.

٢- **المعلمين**: تتيح فرصة للمعلمين لتوظيف بعض التوجهات الحديثة في تعليم القراءة لدى الفائقين، والاهتمام بالمهارات التي تجعلهم شغوفين بحصة القراءة.

٣- **المتعلمين**: تساعد المتعلمين على ممارسة عدد من المهارات التي تتفق وطبيعتهم العقلية، مما ينمي لديهم مهارات البحث والاستقلالية في التعلم.

٤- **الباحثين**: تفتح المجال لدراسات أخري تتناول بناء برامج الفائقين وتضمينها لأهم المهارات التي تتلامس وقدراتهم من خلال التوجهات الحديثة لتعليمهم وتعلمهم.

الإطار النظري

القراءة المركزة والقراءة الموسعة للفائقين ونماذج ما بعد البنائية

يهدف عرض هذا الإطار إلى تحديد مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة، واستخلاص أسس بناء البرنامج القائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات هاتين القراءتين لدي الفائقين بالمدراس النموذجية في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذين الهدفين يعرض الإطار النظري لثلاثة أبعاد رئيسية:

١. طبيعة مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.
٢. طبيعة الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية.
٣. طبيعة نماذج ما بعد البنائية.

وتفصيل ذلك كما يلي:

البعد الأول: طبيعة كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.

تتعدد مراحل تعليم القراءة، ولكل مرحلة منها مهارات محددة، فيتعلم الطالب في المرحلة الأولى - بعد اكتسابه لمهارات التعرف والنطق – مهارات الفهم المباشرة لما يقرأ، ثم في مرحلة ثانية يتمكن من مهارات الاستنتاج ومهارات قراءة ما بين السطور، ثم يأتي في المرحلة الثالثة ليمارس مهارات القراءة المتعمقة التي تهتم بقراءة ما وراء السطور واستخلاص المعاني الضمنية، والبحث عن معلومات معينة ومحددة، ثم في نهاية مراحل تعلمه للقراءة يتدرب على الاستقلال في ممارسة عادات القراءة ومهاراتها العليا، فيقرأ بحرية، وفي ميادين متعددة، وفي مصادر عدة دون قيود.

ومن ثم فإن مهارات القراءة المركزة تعنى بقراءة ما وراء السطور والبحث عن معلومات خاصة ومحددة، وكذا القراءة الموسعة التي تعنى بالقراءة في ميادين متعددة ومجالات مختلفة؛ ومن ثم فإن هاتين القراءتين من أهم مهارات تعليم القراءة التي تتطلب مستوى من النضج

العقلي والنضج القرائي، يمكنان الطالب الفائق من مهاراتهما، وفيما يلي عرض لطبيعة هاتين القراءتين بغية تحديد مهاراتهما.

أولا: طبيعة القراءة المركزة.

تهتم القراءة المركزة بشد انتباه الطالب وزيادة تركيزه نحو التفاصيل الدقيقة في النص، ومن ثم وصفت بأنها قراءة مكثفة أو قراءة عميقة متأملة فاحصة لما يتضمن النص من معلومات وحقائق وتراكيب ومفردات، وفيما يلي عرض لمفهومها وأهميتها وأسس تعليمها.

١. مفهوم القراءة المركزة.

تعددت تعريفات القراءة المركزة أو المكثفة في الأدبيات، وتلخصت معظمها حول أنها: عملية يتفاعل فيها الطالب مع النص داخل حجرة الدراسة أو خارجها بهدف الفهم العميق لمحتوى النص، من خلال تفسير الطالب للصعوبات والتراكيب اللغوية، واستخلاص أهم المعارف والأفكار العميقة المقصودة وسط تيار من المعلومات، وتحديد التفاصيل الدقيقة المفسرة لفكرة النص وقضيته. (محمود الناقة، ١٩٨٥، ٢١٢) (رشدي طعيمة وعلاء الشعيبي، ٢٠٠٦، ٢٧٤) (عبد الرحمن الفوزان، ٢٠١١، ١٩٥). وهذا المفهوم يشير إلى أن القراءة المركزة تهدف إلى تحقيق الفهم العميق والشامل للنص المقروء، ومن ملامح هذا الفهم: تفسير صعوبات النص القرائي، وتحديد المعاني المتعددة للألفاظ والتراكيب التي تكون فكرة النص الرئيسية، فضلًا عن استخلاص أهم التفاصيل والدقائق التي تتطلب قراءة النص أكثر من مرة حتى يستطيع الطالب أن يحددها ...إلخ مهارات القراءة المركزة أو العميقة.

وهناك منْ يعرف القراءة المركزة محددًا العمليات التي تسهم في إتقان مهاراتها، حيث إنها: عملية تفاعل الطالب مع النص تفاعلا عميقا ومتأملا من خلال ممارسة عدد من العمليات من مثل: التفسير والتحليل لمحتوى النص ومعلوماته، والبحث والاستنتاج لما بين السطور وما وراءها من معان ضمنية وأغراض لم يشر إليها الكاتب صراحة، فضلًا عن استخلاص أهم الكلمات المفتاحية المعينة على فهم النص، وتحديد أفكاره الأساسية وتحليلها. (بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، ٢٠٠٦، ٥٤) ويضيف هذا المفهوم مهارات أخرى للقراءة المركزة، مثل: استخلاص ما وراء السطور من معان ودلالات ضمنية، فضلًا عن استخلاص غرض الكاتب من النص، وكذا الخروج بعد قراءة النص بأهم الكلمات المفتاحية المعينة على فهم فكرة النص،

وهذه مهارات تتطلب ممارسة عدد من العمليات حتى يتمكن الطالب الفائق منها من مثل: البحث والتنقيب والاستنتاج...إلخ.

ومن خلال المعنيين السابقين للقراءة المركزة فإنها تتطلب أمرين مهمين، هما (محمود الناقة، ١٩٨٥، ٢١٢):

الأول: الاهتمام بالقراءة البطيئة المتأملة المركزة لمحتويات النص القرائي، من أجل تدوين الملاحظات والتفاصيل الدقيقة أو تراكيب معينة أو كلمات مفتاحية أو البحث عما أراد الكاتب التعبير عنه ضمنيًّا.

الثاني: الاهتمام بالبحث عن معلومات معينة، أو البحث عن فكرة رئيسة أو أساسية في النص.

ولتحقيق هذين الأمر فإن القراءة المركزة تتطلب نصوصا تعليمية متعددة الأنماط اللغوية ، فقد تتضمن النصوص الأدبية النثرية والشعرية المختارة لهؤلاء الطلاب أنواعا من مثل: القصص القصيرة والروايات ، وبعض الأشعار والخطب، وعدد من الموضوعات القرائية التي تدور حول القضايا العامة...إلخ؛ وذلك بهدف تنمية مهارات التحليل والتفسير للنصوص القرائية وتذوقها وتحليل شخصياتها وأفكارها وربط بعضها ببعض. (رشدي طعيمة وعلاء الشعيبي، ٢٠٠٦، ٢٧٥)، وهذا يعني أن من أهم أسس اختيار نصوص القراءة المقدمة للطلاب لتحقيق مهارات القراءة المركزة أن تكون متنوعة، بحيث تتضمن: قصصًا قصيرة وبعض النصوص الشعرية والنصوص المعلوماتية العامة.

ومن خلال عرض ملامح مفهوم القراءة المركزة، يمكن أن يحدد هذا النوع من القراءة إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تفاعل الطالب الفائق داخل حجرة الدراسة وخارجها مع النص المقروء وفهم الصعوبات والتراكيب اللغوية، وتفسيره لها، وتحديد المعلومات والمعارف والحقائق والأفكار العميقة المستهدفة من القراءة واستقصائها واستنتاجها؛ مستهدفًا الفهم العميق لمحتوى النص المقروء.

٢. أهمية القراءة المركزة.

تسهم القراءة المركزة في إكساب الطالب مهارات متعددة؛ فتساعده على تحديد هدفه من قراءة النص، مما يعني التدقيق والفحص والاستنباط لمحتوى النص، ومن ثم تتحدد أهمية هذه القراءة في (Willy , 2007 , 137 – 139):

- تساعد الطلاب على تحديد أفكار النص الرئيسة، وأهم التفاصيل المتعلقة بها في أثناء القراءة؛ من أجل تحقيق الفهم العام للنص، فضلًا عن تحليل ما يتضمنه من معلومات وآراء وشخصيات ودلائل وبراهين.
- توجه أنظار الطلاب قبل القراءة إلى ضرورة تحديد هدف معين لقراءتهم للنص، أي قراءة النص في ضوء مجموعة من الأهداف التي يحددها الطالب والمعلم معًا من قراءة النص.
- تسهم في تنمية مهارات القراءة العميقة لمحتويات النص؛ فتشد انتباه الطلاب إلى قراءة العنوان والربط بينه وبين أفكار النص، وتحديد أهم القضايا الشائعة في النص المقروء تلك التي يعالجها النص ويستهدفها في نهايته.

وتشير أهمية القراءة المركزة إلى عدد من المهارات التي وردت الإشارة إليها سابقًا، كما أنها تضيف لما سبق مهارة جديدة، وهي: استخلاص أهم القضايا الشائعة في النص المقروء، وقد تكون هذه القضايا قيمة اجتماعية أو مشكلة حياتية إنسانية، مما يتطلب قراءة مركزة لمحتوى النص لاستخلاص هذه القضايا.

٣. أسس تعليم القراءة المركزة وتدريسها.

للقراءة المركزة مجموعة من الأسس التي تسهم في تحقيق مهاراتها، وقد تناولتها الأدبيات وتعددت في منهجية عرضها، وبدراسة هذه الأسس جميعها يلاحظ أنها ترتكز إلى تنمية الدقة في القراءة وإعمال مهارات الفهم العميق للنص المقروء، وفيما يلي بعض من تلك الأسس التي تتبع في أثناء تدريسها (محمود الناقة، ١٩٨٥، ٢١٣- ٢٠١٥) (بيتر كومب، ٢٠٠٧، ١٥٠ – ١٥٣) (Klinger and Boardman , 2007 ,p125) (Warring, 2002,p6) (Sujit, 2009 , p15):

أ. الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة واعية تمكنهم من تحديد أهم صعوبات النص القرائي من كلمات وتراكيب، والعمل على تفسيرها.

ب. توجيه أنظار الطلاب إلى التركيز في أثناء القراءة على مهارات الاستنتاج والاستخلاص لأهم المعلومات والحقائق المهمة والضرورية في النص، والتي تسهم في ترابط النص وتماسكه.

ج. الاهتمام في أثناء قراءة الطلاب المركزة بشد انتباههم إلى تلك المواطن التي تشيع بالمعاني والدلالات الضمنية، أي تدريبهم على قراءة ما بين السطور وما وراءها، واستخلاص المعاني والأغراض والقيم الضمنية، التي لم يشر إليها الكاتب صراحة في النص .

د. تدريب الطلاب على إيجاد هدف من القراءة المركزة، حتى تحقق القراءة أهدافها ومهاراتها، فيقرأ الطالب **مثلا بهدف** :

- البحث حول معلومة محددة ومقصودة وسط تيارات متعددة من المعلومات والمعارف.
- استخلاص أهم الدلائل والبراهين المتعلقة بفكرة النص أو قضيته الرئيسية أو لرأي معين .
- التلخيص لأهم ما في النص من نقاط وأفكار ومعلومات من خلال توظيف وانتقاء الكلمات والتراكيب المعبرة عن ذلك.

وبعد عرض هذه الأسس فإن الدراسة الحالية تستند إليها في أثناء بناء البرنامج في التخطيط لأهدافه ومحتواه وإجراءاته التدريسية.

ومن خلال عرض كل من مفهوم القراءة المركزة وأهميتها وأسس تعليمها وتدريسها، يمكن الخروج ببعض مهاراتها، وذلك كما يلي:

- تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب).
- تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية.
- استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص.
- تحليل الأحداث والشخصيات الواردة في النص.
- استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته.
- تلخيص النص في جمل مفيدة وواضحة تعبر عن قضيته.

ثانيا: طبيعة القراءة الموسعة.

تهتم القراءة الموسعة بتنمية مهارات الطلاقة والاستقلالية في القراءة مستهدفة تحقيق الفهم العام والمتعة لدى الطالب، وفيما يلي عرض لمفهومها وأهميتها وأسس تعليمها.

١. مفهوم القراءة الموسعة:

للقراءة الموسعة تعريفات متعددة، منها: تفاعل الطالب مع نصوص قرائية متعددة، يختارها بنفسه، لتحقيق مستويات الفهم العليا مثل النقد والتذوق والإبداع، ولا يشترط فيها الاهتمام بتفسير جميع المفردات والتراكيب، أو البحث عن التفاصيل – مثل القراءة المركزة – بل يهتم فيها بالفهم العام والشامل للنصوص المقروءة والاستمتاع بقراءتها. (عبد الرحمن الفوزان،١٩٦، ٢٠١١) (warring , 2000 , pp 5 – 6). ويعنى هذا التعريف أن القراءة الموسعة تركز بشكل رئيسي على المعنى العام من قراءة النصوص المتعددة دون التركيز على التفاصيل، فيركز الطالب على الفكرة العامة للموضوعات القرائية وأهم القضايا المشتركة والشائعة في أثناء القراءة.

وهناك من يعرفها بأنها عملية يتفاعل فيها القارئ مع النصوص دراسة ونقدا، دون التقييد بزمان ومكان، بهدف تحقيق الفهم العام للنصوص ومعايشتها وتذوقها، على أن يقدم الطالب تقريرا عن هذه النصوص يتضمن عددًا من المعلومات، مع مناقشة هذا التقرير بين الطالب ومعلمه وبين الطلاب بعضهم بعض في دوائر أدبية يكون المعلم موجها ومرشدا لها. (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨، ١٢٤) (Sesser , 1990 m p1). وهذا التعريف يضيف ملمحًا جديدًا من ملامح القراءة الموسعة وهو أن منتج هذه القراءة لابد أن يكون في شكل تقرير مكتوب يقدمه الطالب ليدلل على قراءته الموسعة، على أن يدوّن فيه بعضًا من المعلومات والحقائق أو يدوّن فيه عددًا من إجابات الأسئلة التي يوجهها المعلم إليه؛ بغية البحث عن إجاباتها وجمعها ثم تدوينها.

ومن خلال التعريفين السابقين يلاحظ أن هذا النوع من القراءة يتطلب موادًا تعليمية أقل صعوبة من المواد التي تقدم في القراءة المركزة، حيث يمكن للمعلم أن يحدد للطالب عددًا من الموضوعات التي يبحث في ضوئها عن مواد يقرؤها تتناسب مع ميوله واهتماماته، مثل توجيههم إلى الأعمال الأدبية المشهورة لأدباء معروفين من مثل: القصص والروايات والمقالات العامة...إلخ؛ لأن الهدف هنا جعل الطالب يقرأ بشكل مباشر وبطلاقة لعدد كبير من النصوص والمواد القرائية – التركيز على الكم والعدد - من أجل الاستمتاع وتنمية مهارات التفكير في القراءة ؛ بحثا عن الدوافع واستخلاص الأفكار المتعددة دون مساعدة المعلم. (محمود الناقة،

١٩٨٥، ٢٢٠). ويعني هذا الكلام أن من الأمور المساعدة على التمكن من مهارات القراءة الموسعة أن يُوجَّه الطلاب إلى مجموعة من المواد القرائية التي تعينهم على ذلك مثل: القصص والروايات والمقالات والنصوص الشعرية الموجودة بالمكتبة أو من خلال مواقع الإنترنت؛ حتى يقرأها الطالب ويحقق من خلالها بعضًا من مهارات القراءة الموسعة.

ومن خلال عرض ملامح مفهوم القراءة الموسعة، يمكن أن يحدد هذا النوع من القراءة إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: تفاعل الطالب الفائق مع نصوص قرائية متعددة بهدف استخلاص المعنى العام منها، واستنتاج أهم الأفكار العامة والقضايا المشتركة، وتدعيم النصوص والقضايا المعروفة بأفكار جديدة، والإضافة إليها والتعبير عنها في شكل مكتوب.

٢. أهمية القراءة الموسعة.

تشير الأدبيات إلى أن القراءة الموسعة تتمثل أهميتها في تلك الأدوار والوظائف التي تؤديها، ومنها (Sesser, Robb, 1990, P.1) (George ,2015 , 110) (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨، ١٢٤) (رشدي طعيمة وآخرون، ٢٠١٠، ٣٢٦):

١. تسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى الطالب، فنظرًا لتعدد المجالات التي يقرؤها الطالب، فإنه يكتسب عددا من الكلمات والألفاظ والتراكيب الجديدة التي تثير عقله ومحصلته اللغوية.
٢. تركز القراءة الموسعة على الاهتمام بالأنشطة الكتابية، فيلخص الطالب ما يقرؤه بأسلوبه في شكل تقرير مكتوب مفصل عما قرأه، مستخدما تلك الكلمات والألفاظ والتراكيب التي اكتسبها من قراءته في ميادين المعرفة، بل تهتم القراءة الموسعة بتنمية مهارات اللغة العربية ككل، حيث تهتم بتنمية مهارات الاستماع و التحدث والقراءة والكتابة؛ فالطلاب بعد أن يقرءوا النصوص يعدّون تقارير مكتوبة عنها ثم يناقشون هذه التقارير مع زملائهم و معلميهم؛ و من ثم يتدرب الطلاب على مهارات تلخيص المقروء في شكل مكتوب .
٣. تزيد القراءة الموسعة من ميل الطلاب للقراءة فالطلاب يقرءون عددًا كبيرًا من النصوص التي يختارونها بأنفسهم وفق أذواقهم وميولهم؛ ومن ثم تزداد دافعيتهم نحو القراءة و تترسخ لديهم عادة القراءة.

٤. تهتم القراءة الموسعة بتدريب الطالب على كيفية إصدار حكم معين على أية مادة يقرؤها، فيقرأ ويقارن ويحلل ويوازن بين ما يقرأ من نصوص حتى يختار أفضلها ويعلل ذلك.

٣. أسس تعليم القراءة الموسعة وتدريسها.

للقراءة الموسعة مجموعة من الأسس التي تسهم في تحقيق مهاراتها، وقد تناولت الأدبيات هذه الأسس وخلصت إلى ما يلي: (Jez Uden, 2015 , pp 270-274) (George M,2015,pp108-110) :

١. الاستناد إلى مهارات القراءة المركزة بوصفها متطلبًا للقراءة الموسعة؛ فقد يقرأ الطالب في مجالات أخرى مدعمًا ما قرأه أو درسه في أثناء قراءته المركزة، فيأتي بمعلومات جديدة ويضيف إليها ويستشهد ويبرهن من مصادر عدة على صحة أو خطأ تلك المعلومات التي قرأها ودرسها.

٢. التركيز على التعلم الذاتي باستقلالية والانطلاق في القراءة: حيث توجه القراءة الموسعة الطالب إلى بعض الموضوعات العامة ويكون حرًّا في اختيار المواد التي تدور حول هذه المعلومات، ومن ثم تشجع الطالب على الانطلاق في المواد القرائية شريطة أن يتم هذا كله بمفرده ويكون للمعلم دور في النهاية لتقييم منتج الطالب من هذه القراءات جميعًا.

٣. الاهتمام بالأنشطة الجماعية، فعند انتهاء الطالب من القراءة الموسعة في مجالات أخرى يقدم تقريرًا يلخص بعض المعلومات التي قرأها، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقسيم الطلاب في شكل دوائر تعليمية لمناقشة التقرير وما يتضمنه من معلومات؛ مما يرسخ مبدأ الإيجابية لدى المعلم والطالب والطلاب أنفسهم.

٤. تحقيق المتعة والحصول على المعلومات في أثناء القراءة وتدوينها؛ تركز القراءة الموسعة على تحقيق التذوق والمتعة في أثناء القراءة؛ لأن الطالب هو من يقرر تلك الموضوعات التي يقرؤها، فضلًا عن التركيز على الحصول على المعلومات وتدوينها في شكل نقاط مختصرة أو في شكل تقرير، وهنا تتنوع أغراض الحصول على المعلومات من مصادر المعرفة، فمثلا: قد يقرأ ليحصل على أهم الأفكار، أو ليجمع

دلائل وبراهين حول قضية معينة، أو يستخلص حلولا لمشكلة ما، أو ليستخلص المعنى العام من القراءة، أو ليقارن بين معلومات وأخرى ويحكم عليها، أو ليقرأ ليؤيد قضية ما أو يرفضها.

٥. التنوع في اختيار المواد المقروءة: ويعد هذا الأساس معيارًا رئيسيًا لتحقيق مهارات القراءة الموسعة؛ حيث تلتزم طبيعة القراءة الموسعة بقراءة نصوص متنوعة من قصة ورواية وشعر وخطبة ومقال...إلخ، حتى يعايش الطالب هذه الفنون جميعًا ويتأثر بها ويستخدم بعضا من مفرداتها وتراكيبها في استخدامه للغة .

وبعد عرض هذه الأسس فإن الدراسة الحالية تستند إليها في أثناء بناء البرنامج في التخطيط لأهدافه ومحتواه وإجراءاته التدريسية .

من خلال عرض أهمية القراءة الموسعة وأسس تنميتها يلاحظ أنها أشارت إلى عدد من المهارات من مثل:

- استخلاص المعنى العام للنصوص المقروءة وتدوينها.
- تدعيم النصوص المقروء بأفكار ومعلومات جديدة.
- البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة.
- إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروء في ضوء معايير محددة.

البعد الثاني: طبيعة الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية.

يتميز الطلاب الفائقون بسمات عديدة ومهارات عقلية وذهنية فائقة لعل أبرزها – كما أجمعت الأدبيات – التعمق في مجال معين والتوسع فيه؛ حيث إن هؤلاء الطلاب يميلون إلى التعمق في دراسة الموضوعات والقضايا والآراء التي يتعرضون إليها، وتعرف أهم تفاصيلها بل وتأمل أبعادها ومقاصدها وعدم قبولها على علتها، أي أنهم يتجاوزون مرحلة الحفظ والفهم إلى البحث عما وراء ما يُطرح من آراء وقضايا، وتقييمه والحكم عليه. (سامر مطلق، نور عزيزي، ٢٠١٢، ١٠١-١٠٣)

وتظهر هذه الفئة قدرات ومهارات في التعلم الذاتي والاعتماد على النفس لتحقيق العمق والاتساع في تعرف الأشياء ودراستها والحكم عليها؛ حيث يستقل الفائقون في البحث عن المعلومات وتدوينها والاطلاع الحر في مصادر متعددة بهدف الحصول على معلومة معينة أو

التحقق من أمر ما، ومن ثم يتحملون باستمرار مسئولية تعلمهم واكتسابهم للمعلومات وتعميقها والتوسع في إثرائها. (فادي محمد، ٢٠٠٦، ٥٥)

ومن ثم يمكن إجمال أهم سمات الطلاب الفائقين وخصائصهم فيما يلي (عبد الرحمن سليمان، تهاني عثمان، ٢٠١٥، ٤٤-٤٥) (Ysseldyke&Algozzine,2002. p.214-219):

١. **نمو مهارات الاستدلال والاستنتاج:** حيث يكون الطالب قادرًا على القيام بعمليات عقلية وذهنية تمكنه من فهم ما يطرح عليه من معلومات واستيعابها جيدًا، بل والقدرة على رؤية العلاقات الحاكمة بين هذه المعلومات، واستنتاج معلومات جديدة من خلالها، وتحديد ما وراءها من أفكار وآراء غير صريحة. وبالتالي فإن الاستدلال والاستنتاج يعدان من العمليات التي تعين الفائق على الدراسة والتحصيل، فضلًا عن كونهما وسيلة مهمة في تنمية قدرات التفكير لديه من أهم العمليات التي يمارسها باستمرار.

٢. **تفضيل العمل الاستقلالي:** يتميز الفائق بنزعة شديدة للعمل منفردًا وإنجاز المهام المطلوبة منه، فضلًا عن فضوله الشديد والمستمر لاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه سواء من المعلمين أو من الوالدين، ومن ثم تنمو لديه الرغبة في دراسته للأشياء ذاتيًّا وحل المشكلات والاستقلال في التفكير وفي القراءة، فضلًا عن الاستقلال في التفكير والتأمل والبحث عن الغريب وغير المعروف، وهذا كله يشير إلى ظهور مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التحصيل والدراسة؛ ومن ثم نمو مهارات الفهم والاستيعاب والتفوق في هذه المرحلة. وهذه السمة تعني ضرورة العناية بمهارات التعلم الذاتي والاستقلالي عند التدريس لهذه الفئة في التحصيل والفهم والاستيعاب.

٣. **حب الاستطلاع:** تظهر علاماته من خلال سؤال الفائق الدائم باستمرار عن الأشياء وأسباب حدوثها، والبحث عن علل وجودها، فيسأل دائما كيف؟ ولماذا؟ بحيث يستمر في توليد الأسئلة وطرحها حتى يتعرف الشيء الذي يبحث عنه، فضلًا عن ظهور علامات التأمل والملاحظة والدقة التي تجذبه نحو تحديد ماهية الأشياء وحب استطلاعها ودراستها وتجريبها ومعايشتها، فمثلا قد يرى الفائق مشهدًا من قصة لا يراه غيره من العاديين، ويحصل فيه على بعض المعلومات، فلا يكتفي بل تتولد لديه الرغبة الشديدة

في مزيد عن هذا المشهد وتعرف تفاصيله، فيلجأ إلى الاستطلاع والبحث. وتعني هذه السمة أن توليد الأسئلة وطرحها باستمرار يولد لدى الفائق استعدادًا مستمرًا نحو الاستطلاع والاكتشاف، فضلًا عن أنه من وسائل تنمية قدرات الفائقين العقلية وتنشط ذاكرتهم.

٤. **قوة التركيز وقوة الذاكرة:** يتمتع الفائق بقدرة كبيرة على تركيز تفكيره وقدراته في موضوع ما يدرسه أو مشكلة بصدد حلها، مما يشير إلى تحقيق الدقة في الدراسة والبحث وتحديد الأمور جيدا، عن طريق قدرته العقلية وذاكرته التي تتسم بالتنظيم في تعرف التفاصيل والاتساع في اكتساب المعلومات وتوظيفها، مما يجعل الفائق متسما دائما بالتحصيل السريع المرتفع والفهم الدقيق للأشياء، فضلًا عن القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها وتوظيفها في مكانها الصحيح؛ بسبب ما يتمتع به من ذاكرة شديدة التنظيم تجعله يقوم بالعمليات العقلية بشكل منظم ومنطقي. ومن ثم تشير هذه السمة إلى أن الدقة في الحصول على المعلومات والتوسع في تعرفها وتحديد أبعادها من أهم مهارات الفائقين في التعامل مع المعرفة التي يدرسونها.

٥. **حب القراءة:** وتعتبر مرحلة المراهقة هي الميدان الذي ينطلق منه الفرد وبخاصة الفائق في القراءة وممارسة عاداتها، فهي مرحلة الانطلاق في القراءة والشغف الكبير بقراءة الكتب والقصص والروايات والمقالات...إلخ الأنواع والفنون القرائية، فيكون لدى الطالب ميل نحو قراءة كتب الراشدين والتراجم والموسوعات العلمية وسيرة حياة الزعماء والعظماء؛ ومن ثم تعد المرحلة الثانوية وبخاصة للفائقين هي مرحلة القراءة الحرة دون التقييد بأي شروط تقيد تفكيرهم أو قدراتهم. وهذه السمة تعني أن تنوع النصوص والمواد القرائية المقدمة للفائقين من أسس الاهتمام بهم وبميولهم وقدراتهم.

٦. **التطور اللغوي المبكر:** يتمتع الفائق بحصيلة لغوية تمكنه من القدرة على التعبير جيدا عن نفسه وعن رأيه وميوله في مواقف عديدة، فيوظف الطالب الجمل والتراكيب المعقدة في سياقات مختلفة، كما تكون مهارة الكتابة والتعبير والوصف والتحدث ومحاورة الآخرين وإقناعهم من المهارات الشائعة لدي هذه الفئة؛ نتيجة اطلاعه وقراءته الكثيرة في مختلف المصادر بما يجعله يحصل قدرًا كبيرًا من التراكيب

والأساليب والتعبيرات التي يوظفها في مكانها إن دعت الحاجة لذلك. وهذه السمة تشير إلى أن من وسائل تكوين الثروة اللغوية والتكوين اللغوي لدى الفائق الاهتمام بالمواد القرائية وتنوعها، فضلًا عن مراعاة اختيار تلك المواد التي تساعد الفائق على محاكاتها تحدثًا وكتابة.

من خلال عرض بعض سمات الفائقين وصفاتهم العقلية يمكن الخروج بأمرين:

الأمر الأول: إشارة طبيعة الطلاب الفائقين إلى مجموعة من الصفات والسمات التي تتناسب وطبيعة القراءة المركزة والقراءة الموسعة:

- أشارت طبيعة النمو إلى الفائقين لديهم قدرات تتمثل في الاستدلال والاستنتاج والبحث وحل المشكلات وقوة التركيز للحصول على شيء ما، وهذه سمات تتناسب مع طبيعة مهارات القراءة المركزة التي استخلصت سابقًا من مثل: تحديد ما بين السطور وما وراءها من قيم ومعان وتحليل للآراء والأحداث والدقة في استخلاص معلومة محددة وسط تيار من المعلومات.
- أشارت طبيعة النمو أيضًا إلى سمات يتمتع بها الفائقون من مثل: حب القراءة وحب الاستطلاع وتفضيل العمل الاستقلالي، وهي سمات تتناسب وطبيعة مهارات القراءة الموسعة من مثل: استخلاص معان متعددة لأكثر من نص، وتدعيم النصوص بأفكار جديدة أو بدلائل من مصادر عدة، فضلًا عن تقييم النصوص المقروءة.

الأمر الثاني: إشارة طبيعة الطلاب الفائقين إلى مجموعة من الأمور التي ينبغي مراعاتها في أثناء البرنامج، هي:

- الاهتمام بالأسئلة التفسيرية والتحليلية في إجراءات التدريس، تلك التي تعين الفائقين على التفكير وجذب انتباههم نحو دراسة المعلومات دراسة عميقة.
- التركيز على الأنشطة الذاتية الفردية لتناسب طبيعة الفائقين في أثناء بناء البرنامج، من مثل: البحث عن معلومات معينة، تلخيص نص ما، تقييم كتاب معين، تدوين ملاحظات لقراءة بعض القصص والروايات...إلخ تلك الأنشطة التي تحفز الطالب نحو تحقيق مهارات التعلم الذاتي.

- مراعاة أن يتضمن البرنامج مجموعة من النصوص والمواد القرائية المتنوعة التي تناسب طبيعة القراءتين من ناحية وتناسب طبيعة الطلاب من ناحية أخرى، من مثل: النصوص النثرية والشعرية وفنون القصة والمقالات...إلخ.

ومن خلال العرض السابق لطبيعة القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وعرض طبيعة النمو لدى هذه الفئة وتحديد أهم سماتها وخصائها، وتأكيد مدى مناسبة مهارات القراءتين وتلامسها مع هذه الخصائص والسمات، يمكن أن تحدد هذه المهارات بشكل إجرائي في ضوء سمات النمو وصفاته كما يلي:

مهارات القراءة المركزة: وتتمثل مهاراتها في:

- **تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب).**

ويقصد بهذه المهارة قدرة الطالب على تفسير الصعوبات التي تعوق عملية الفهم من كلمات وألفاظ وتراكيب، والتفسير هنا قد يتعدد بتعدد معاني النص وأغراضه، وقد يكون في ضوء خبرات الطالب الفائق في أثناء دراسته.

- **تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية:**

وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب الفائق على استنتاج واستنباط تلك المعاني والأغراض الضمنية بين السطور وما وراءها، فالكلمات والتراكيب وسياق النص قد توحي أو تشير إلى معان ضمنية غير صريحة، على الطالب أن يستنتجها ويحددها بدقة.

- **استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص:**

ويقوم الطالب في هذه المهارة بالبحث عن المواطن والمواضع التي تشير في نص ما إلى قيمة اجتماعية مقصودة من جانب الكاتب، فكل نص لابد وأن يتضمن قضية أو قيمة اجتماعية يسعي الكاتب لعرضها وطرحها دون تصريح لها.

- **استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته:**

وتعني هذه المهارة قدرة الطالب الفائق على تحديد البرهان أو الدليل الذي ساقه الكاتب ليؤيد فكرة ما، أو يؤكد رأيا معينا من النص، وهذه المهارة تتطلب قراءة النص قراءة دقيقة وعميقة حتى يحدد الطالب بدقة الدليل المطلوب.

- **تحليل الأحداث والشخصيات الواردة في النص:**

ويقوم الطالب الفائق هنا بتحليل تلك الأحداث الوارد في قصة معينة أو تحليل بعض الشخصيات في نص معين، فيقوم بإبداء رأيه في الأحداث ومدى ترابطها ومنطقيتها وتدوين ذلك، كما يبدي رأيه في بعض الشخصيات من حيث أدوارها وصفاتها ومدى ترابط أدوارها بصفاتها وتقييم دورها في القصة.

- **تلخيص النص في جمل مفيدة وواضحة تعبر عن قضيته:**

وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب الفائق على تلخيص النصوص في فقرة واحدة متضمنة أهم الأفكار، مركزًا فيها على أهم المعاني والآراء والأفكار التي طرحها الكاتب في النص.

القراءة الموسعة

وتتمثل مهاراتها في:

- **استخلاص المعنى العام للنصوص المقروءة وتدوينها:**

وتعني هذه المهارة قدرة الطالب الفائق على قراءة أكثر من نص واستخلاص المعنى العام والتقاطه وتدوينه في كلمات أو جمل معبرة عن عنوان كل نص.

- **تدعيم النصوص المقروء بأفكار ومعلومات جديدة:**

ويقوم الطالب هنا بتدعيم نصوص قرئت أو درست بأفكار جديدة، والإضافة إليها، فقد يضيف أفكارا أو معلومات أو معاني أو أحداثا أو آراء.

- **البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة:**

وتشير إلى قدرة الطالب الفائق على التدليل على موضوع معين أو رأي ما أو فكرة ما من أكثر من مصدر من المصادر؛ حيث يستدل ويبرهن الطالب على شيء ما من خلال نصوص شعرية أو نثرية أو مقالات أدبية...إلخ تلك المصادر التي تأكد فكرة معينة.

- **إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروءة:**

وهنا يتلخص دور الطالب في القدرة على إبداء الرأي في النصوص التي يقرؤها، حيث يختار نصًّا معينًا ويبرر ذلك في ضوء مجموعة من المعايير، من مثل: مدى ارتباط النص بالموضوع المراد تدعيمه، تضمن النص لأفكار جديدة تضيف لنص سابق شيئا جديدًا،

منطقية عرض المعلومات وترابطها وتسلسلها ...إلخ تلك المعايير التي يختارها الطالب ويبررها.

البعد الثالث: نماذج ما بعد البنائية.

يهدف عرض هذا البعد إلى استخلاص مجموعة من الأسس التي تستند إليها الدراسة في بناء البرنامج لتنمية مهاراتي القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وذلك من خلال عرض نقطتين، هما: مفهوم نماذج ما بعد البنائية ومبادئها، وأهم نماذجها.

أولا: مفهوم نماذج ما بعد البنائية ومبادئها.

تعد نماذج ما بعد البنائية من التوجهات الجديدة التي ظهرت لتقدم أساليب جديدة ومبتكرة في العملية التعليمية؛ حيث تستند في فلسفتها إلى أن المعرفة تُبنى في عقل المتعلم، من خلال تنشيط مجموعة من العمليات الذهنية، تنظم بشكل متسلسل ومترابط لتحقق تكامل المعرفة فهمًا وتفسيرًا وتحليلا، وتستند هذه النظرية في مبادئها إلى أن المعلومات المتوفرة في جميع المصادر تعد مواد بسيطة وعادية لا يُستفاد منها إلا بعد القيام بمعالجتها وتبويبها وتدقيقها وربطها مع مشابهها وتصنيفها في ذاكرة الطالب وحفظها، بحيث يتحول المتعلم من مستهلك للمعلومة إلى منتج وموظف لها (Deleuze, 2004. 170)

ويعبر مفهوم نماذج ما بعد البنائية عن تلك التوجهات والأسس التي تحكم عملية إكساب المعرفة وحفظها وتوظيفها في مواقف جديدة، من خلال دراستها دراسة عميقة وواسعة، مستهدفا الاهتمام بعمليات البحث عن معلومات معينة في مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد والغامض والضمني، سواء كانت المصادر موادًا مطبوعة أو كانت موادا إلكترونية؛ مما ينعكس على تعميق المعرفة وتكاملها. (Taber, S. 2006: 125)

وتستند نماذج ما بعد البنائية في تحقيقها لاكتساب المعرفة دراسة وتحليلا وتفسيرًا وعمقًا واتساعا إلى ثلاثة توجهات رئيسية، تتمثل في: نموذج الاستقصاء التقدمي لاكتشاف المعرفة وتحديد جوانبها، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة؛ حيث تسهم هذه النماذج في تنظيم أنشطة التعامل مع المعرفة اكتسابا وإتقانا من خلال الاهتمام بالتركيز والتدريب على مجموعة من العمليات من مثل:

البحث والاستقصاء، والاستنتاج والاستدلال والاستقراء، وإعادة بناء المعرفة، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتقييم، وحل المشكلات...إلخ تلك العمليات التي تعمق دراسة المعرفة وتوسعها وتسهم في فهمها واستيعابها وتخزينها وتوظيفها في مواقف متعددة. (Berger, D., et al., 2009)

ومن خلال عرض ملامح مفهوم نماذج ما بعد البنائية يمكن أن تحدد إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من التوجهات والأسس التي تحكم عملية الإبحار في المعلومات ودراستها دراسة عميقة وواسعة واكتسابها وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية، تساعد الطالب الفائق في المرحلة الثانوية على القيام بعمليات عقلية فكرية من مثل: البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة والتقييم الناقد؛ تحقيقا لاكتساب مهارات القراءة والإبحار فيها تركيزا واتساعا.

ثانيا: مبادئ نماذج ما بعد البنائية.

ترتكز نماذج ما بعد البنائية إلى مجموعة من المبادئ التي تحكم عملية دراسة المعرفة والإبحار فيها، وإكسابها للطالب وحفظها وتوظيفها في مواقف جديدة، ومن خلال دراسة الأدبيات يمكن أن يحدد فيما يلي بعض المبادئ التي تتسق وطبيعة مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة: (محمد سكران، ٢٠٠٦: ١٥٦) (Muukkonen, H., et al., 2004: 28) (Hakkarainen, K, 2003: 203):

- **التعلم من أجل بناء المعرفة؛** حيث تركز ما بعد البنائية على كيفية الحصول على المعرفة وبنائها بشكل سليم يوظفه الطالب في أثناء تعلمه، فلا تكتفي فقط بتعرفها وتحديدها، وإنما بكيفية تحصيلها وإتقان أدوات التعامل معها، وربط بعضها ببعض.
- **التعلم من أجل الذاتية الشخصية،** وذلك بالتركيز على مهارات التعلم الذاتي للمعرفة، فالمعلم لا يكتفي بتقديم المعلومات الموجودة في الكتاب، بل عليه توجيه طلابه إلى مهارات التعلم الذاتي في اكتساب المعرفة وتكوين شخصياتهم بإبداء الرأي فيما يتعلمونه.
- **التعلم من أجل مشاركة الآخرين،** وذلك من خلال حلقات النقاش ومجموعات العمل التعاوني بين الطلاب، التي تشجعهم على دراسة المعرفة واكتسابها بشكل أفضل.

- **التعلم من أجل الاستقلالية**، حيث تهتم نماذج ما بعد البنائية بتوجيه الطالب إلى الاستقلالية في التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها، حيث تركز على الوسائل التي تعين الطالب على التحرر من قيود المعرفة التي يدرسها؛ لينطلق إلى مجالات ومصادر عدة؛ باحثًا من خلالها عن المعارف والمعلومات، فضلًا عن تحمله لمسئولية تعلمه.
- **التعلم من أجل خلق المعرفة وتجديدها**؛ حيث تهتم نماذج ما بعد البنائية بتجاوز تحصيل المعرفة وحفظها، لتصل بالطالب إلى بنائها وتكوينها من جديد، من خلال البحث وراء المعلومات عن شيء جديد، أو معالجة هذه المعلومات بتوسع في دراستها وتحليلها والإضافة إليها وإثرائها، فالهدف هو التوسع في اكتساب المعرفة وتوظيفها بشكل جديد.
- **التعلم في بيئة تعليمية جيدة**؛ حيث تهتم ما بعد البنائية بالوسائل التي تعين الطالب على اكتساب المعرفة بشكل صحيح ومتكامل، فتوجه نظره إلى المواد المطبوعة والمسموعة، وكذا المواد الإلكترونية ومواقع الإنترنت، بحيث يحصل الطالب منها على المعلومات والمعارف التي تحقق لديه الفهم العميق والواسع للمعرفة.
- **التعلم من أجل البحث**؛ حيث تهتم ما بعد البنائية بعمليات البحث عن المعرفة، سواء المعرفة العميقة أو المعرفة الواسعة؛ ومن ثم تستهدف البحث عن المعرفة، وكيفية بنائها وفهمًا كاملا، من خلال كافة المصادر والوسائط المعرفية المتاحة للمتعلم.

ومن خلال عرض كل من مفهوم نماذج ما بعد البنائية وبعض مبادئها، يمكن الخروج ببعض التوجهات التي يمكن الاستناد إليها عند بناء البرنامج:

أ- استناد البرنامج في إجراءاته التدريسية إلى أنشطة تدريبية تعين الطالب على التعمق في دراسة النصوص المقروءة، والتوسع في دراستها، من مثل: الاستنتاج والاستقصاء وإعداد الأسئلة وطرحها والبحث والتنقيب...إلخ تلك الأنشطة والعمليات التي تعين الطالب الفائق على تحقيق مهارات القراءة العميقة والموسعة.

ب- الاستناد في بناء البرنامج إلى توجهات نماذج ما بعد البنائية الثلاثة (نموذج التعلم الاستقصائي والبحث العميق المنظم والإبحار المعرفي) في بناء البرنامج فيما يتعلق باختيار المحتوي والإجراءات التدريسية واختيار الأنشطة.

ج- الاهتمام في أثناء التدريس بمهارات التعلم الذاتي من بحث وتنقيب وجمع المعلومات التي تتعلق بالموضوعات المقرر تدريسها على الطلاب، بحيث تتضمن تكليفات فردية وجماعية.

د- توجيه الاهتمام نحو ممارسة عمليات استخلاص ما وراء النصوص المقروءة من معلومات غامضة ومعان ضمنية، فضلًا عن توجيه أنظارهم إلى القراءة في ميادين متعددة عن المعلومة الواحدة أو القضية الواحدة؛ تحقيقا للعمق والتوسع في القراءة.

ه- أن تتنوع الأسئلة المقدمة للطلاب الفائقين بين الأسئلة المفتوحة وذات الإجابات المتعددة لتساعدهم على القراءة الموسعة، وبين الأسئلة المغلقة ذات الإجابة الواحدة تلك التي تعمق تفكيرهم وقدراتهم نحو شيء معين ومحدد.

و- أن تتنوع الأنشطة المقدمة في البرنامج، بحيث تشجع الطلاب على العمل الفردي والعمل الجماعي معًا، وأن تتضمن أيضًا تكليفات جماعية تشاركية وتكليفات فردية ذاتية من شأنها تنمية مهارات كلتا القراءتين معًا لدى الطلاب الفائقين.

ثانيا: نماذج ما بعد البنائية.

بدراسة عدد من الأدبيات التي تناولت توجهات ما بعد البنائية، ومحاولة تحديد بعض الملامح المميز لهذه النظرية الحديثة؛ فقد وجد أن معظمها لخص هذه التوجهات في ثلاثة نماذج هي: نموذج الاستقصاء التقدمي لاكتشاف المعرفة وتحديد جوانبها، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة. وتفصيل هذه النماذج كما يلي:

١. نموذج الاستقصاء التقدمي لاكتشاف المعرفة وتحديد جوانبها:

يهتم هذا النموذج بدراسة المحتوى المعرفي المقدمة للطلاب دراسة دقيقة، تتجاوز حفظه وفهمه فهمًا مباشرًا، لتصل إلى تحليله وتفسيره وإعمال العقل فيه، من خلال التركيز على مهارات التفكير المتعددة في أثناء دراسة ما يتضمنه المحتوى من: معلومات وأفكار وإبداء الرأي فيه وتقييمه. (Kozma, R. , 2003: 7).

ويهتم هذا النموذج بمجموعة من العمليات التي تحقق الدراسة العميقة للمعرفة والفهم الواسع لها، وبدراسة أدبيات نماذج ما بعد البنائية تعرض الدراسة تلك العمليات التي ترتبط ارتباطا

مباشرا بطبيعة مهارتي القراءة المركزة والقراءة الموسعة، والتي تسعى الدراسة إلى تنميتهما لدى الطالب الفائق، وهذه العمليات هي (Muukkonen, H., et al. 2004:39):

- **التخطيط لدراسة المعرفة وتحديد الهدف منها:** حيث تهتم ما بعد البنائية بالتركيز على تحديد الهدف المرجو من دراسة المعلومات والمعارف الأساسية، ثم التخطيط لكيفية تحقيق ذلك الهدف؛ بمعني أن عملية اكتساب المعرفة وبنائها تستند إلى التخطيط المنظم الذي لابد وأن ينتج عنه هدف محدد، فقد يخطط للبحث عن معنى معين أو معلومات معينة أو يبحث من أجل الحصول على فائدة معينة أو غرض ما.
- **بناء الفهم عند الطلاب** ؛ حيث يركز النموذج على تحديد صعوبات اكتساب المعرفة والعمل على تفسيرها وتوضيحها للطلاب قبل البدء في دراسة المعرفة، من مثل: التساؤل والاستفسار وإبداء الرأي وطرح الأفكار، وغيرها من العمليات التي تساعد الطلاب على فهم المعرفة أولا، ثم العمل على بنائها وفهمها فهمًا عميقًا وواسعًا، وذلك من خلال خطوات، من مثل: تحديد المعلومات الأساسية والمفاهيم الرئيسية في المعرفة المقدمة بحيث تسهم في فهم المعنى العام لها، مشاركة الطلاب في تحديد المعلومات تمهيدا لفهم ما وراءها من أغراض، تشجيع الطلاب على الحوار لمعالجة المعرفة بشكل مغاير وبنائها من جديد.
- **طرح الأسئلة وإعدادها:** فمن مبادئ عملية الاستقصاء توجيه المعلم لمجموعة من الأسئلة حول المعلومات والمعارف المقدمة للطلاب، فضلًا عن تدريب الطلاب أنفسهم على طرح الأسئلة والاستفسارات، على أن تكون هذه الأسئلة من نوع: لماذا؟ وكيف؟ وغيرها من الأسئلة التي تحقق للطالب فهمًا عميقًا ودقيقًا؛ ومن ثم تكون هذه الأسئلة ركيزة رئيسية لفهم الأفكار والمعاني العامة، بحيث تثير دافعيتهم للبحث والاستكشاف عن إجابات هذه الأسئلة.
- **توليد الأسئلة الفرعية:** تركز عملية الاستقصاء على تدريب الطلاب على تحويل الأسئلة الرئيسية التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدا، بحيث تقيس هذه الأسئلة كافة التفاصيل التي تتضمنها المعلومات المقدمة، فتوليد الأسئلة يساعد الطلاب على البحث والتنقيب والاستخلاص لمعلومات خاصة وتفاصيل دقيقة

غير واضحة ومباشرة؛ من خلال قراءة المعرفة المقدمة ودراستها مرات ومرات من أجل تعميق الفهم وتحديد إجابات الأسئلة التي طرحت في أثناء الدراسة؛ بهدف تركيز الانتباه وعمليات البحث والكشف.

- **البحث العميق والواسع عن المعرفة:** حيث يهتم نموذج الاستقصاء باستخدام مصادر التعلم الإلكترونية وكذا المطبوعة في تمكين الطلاب من البحث العميق والواسع عن المعرفة؛ فالبحث عن المعلومات والمعارف وتحديدها من المصادر يوفر فرصة جيدة للاستقصاء والاستنتاج ومعالجتها بشكل دقيق وواسع؛ ومن ثم على المعلم أن يحدد للطلاب المعلومات التي يريد أن يتعمقوا في دراستها، وتلك التي لابد أن يتوسعوا فيها ويبحثوا عنها في مصادر المعرفة المختلفة.
- **الخبرة الموزعة:** يسهم التنوع في الخبرات بين الطلاب والتفاعل فيما بينهم في تطوير المعرفة وبنائها، وذلك من خلال توزيع الأدوار على الطلاب فكل طالب مكلف بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة والحوار والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

ومن خلال عرض نموذج الاستقصاء التقدمي يمكن الخروج ببعض الأمور التي يمكن الاستناد إليها عند بناء البرنامج:

- تركيز الاهتمام في أثناء التدريس على تحديد مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها، بحيث يتعرف الطالب الفائق الهدف من قراءة النص قراءة عميقة، حتى يخطط مع المعلم لإجراءات تحقيقه.
- الاهتمام بإعداد الأسئلة وطرحها وتوليدها؛ لتثير تفكير الطلاب الفائقين نحو البحث والاستقصاء عن المعلومات الدقيقة والمعلومات الغائبة في النص، فضلًا عن أهميتها في بناء المعرفة لديهم وتحقيق الفهم العميق للمعلومات.
- الاهتمام في أثناء التدريس بالعمل في مجموعات تعاونية، وتوجيه الطلاب إلى مشاركة بعضهم البعض فيما يكلفون به من أعمال، للعمل الجماعي من أهمية في تحقيق الفهم الكامل وإثراء الخبرات والمعلومات لدى الطلاب من خلال الحوار والمناقشة فيما بينهم.

٢. <u>البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها:</u>

ويفترض هذا النموذج أن عملية دراسة المعرفة عمقًا واتساعًا ينتج من خلال مجموعة من العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، ومجموعة أخرى تحدث داخل بيئة التعلم، لتتكامل هذه العمليات جميعها لتحقق تعلمًا أفضل وأكثر مرونة للمتعلم، مما يجعله قادرًا في النهاية على بناء المعرفة وتكوينها وتوظيفها. وتتمثل هذه العمليات في:

أ. العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم:

وفقًا لهذا النموذج فإن المتعلم يدير تعلمه بنفسه، ويعتمد حدوث التعلم على المعرفة السابقة سواء أكانت المعرفة الجديدة امتدادا لها أو متعارضة معها، فلكي يفهم المتعلم موقفا جديدا فإنه يبدأ من معارفه السابقة، وذلك باستخدام مهاراته الخاصة في تفسير الموقف الذي يواجهه؛ بغية فهمه فهمًا دقيقًا، ومن ثم يتحقق الفهم العام لدى المتعلم إذا استطاع أن يربط بين المعلومات التي تقدم له وبين المعلومات السابقة؛ حتى يخرج منها بشيء جديد أو بشيء يعينه على الفهم الكامل للمعرفة. (Gojkov, G., & Stojanovic, A. , 2011: 79)

ويفترض هذا النموذج أيضًا أن عملية اكتساب المفاهيم والمعارف والمعلومات ومعالجتها تحليلًا وتفسيرًا وتقييمًا تقوم على مدى ممارسة المتعلم للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إلى المعلومات بسهولة ويسر، فضلًا عن قدرته على الوصول إلى التفاصيل المعقدة، وإيجاد الحلول المبتكرة والمعلومات الجديدة. (Giordan, A., 2012: 1)

وحتى تقوم العمليات الذهنية بدورها الفاعل في دراسة المعرفة عمقًا واتساعًا لابد أن تستند إلى التدريج في تدريب الطلاب على توظيفها في دراسة المعرفة، وهذه العمليات، هي (Moradi, M., et al., 2008: 5):

- تحديد أهداف دراسة المعرفة؛ حيث تنجح العمليات العقلية في اكتساب المعرفة وتعلمها بسرعة بل وبنائها بشكل جديد إذا ما حدد الهدف من دراستها، وأصبح واضحا في أذهان الطلاب والمعلم.
- التدرج في تنشيط الذهن وصولا إلى فهم المعرفة؛ حيث ينشط المعلم العمليات الذهنية التي تسهم في فهم الطلاب للمعرفة فهمًا صحيحًا، مثل الاستنتاج والبحث وطرح

التساؤلات وغير ذلك من العمليات التي تجعل المتعلم قادرًا على فهم المعارف والمعلومات التي يدرسها.

- حفظ المعرفة وتوظيفها؛ وتأتي هذه الخطوة بعد اكتساب العقل للمعلومات والمعارف وفهما جيدا، حيث يحتفظ بها ثم يوظفها في مواقف أخرى، وقد يضيف إليها، أو يعيد تكوينها من جديد.
- البحث عن معارف جديدة؛ حيث يستخدم العقل المعارف التي حفظها وخزنها في مواقف متعددة من أجل الوصول إلى معلومات جديدة، ومن ثم يحدث إحلال لهذه المعلومات المخزنة لتحل محلها تلك المعلومات الجديدة التي سعى العقل لحفظها.

ب. العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم:

يفترض نموذج التعلم التفاعلي المنظم لاكتساب المعرفة أنماطا تفاعلية داخل البيئة الصفية، تتخلص هذه الأنماط في (Giordan, A., 2012: 6):

- أن تكون بيئة التعلم جاذبة للطلاب، ومحفزة لتفكيرهم ولقدراتهم العقلية، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والتكليفات التي تجعلهم دائما في تفاعل وشعور بالحاجة إلى البحث والكشف والحوار فيما بينهم في أثناء دراستهم، وتتمثل أنماط التفاعل داخل هذه البيئة التعليمية بين كل من :
  - الطالب والمعارف التي يدرسها؛ حيث يترك للطالب فرصة حتى يتفاعل مع ما يدرسه من معلومات ومعارف، وذلك بتوجيه من المعلم وتحت إشرافه.
  - الطالب وزملائه؛ وذلك من خلال حلقات النقاش والعروض والتكليفات الجماعية التي تجعل الطلاب ينتجون معارف ومعلومات جديدة يمكن إضافتها لما يدرسونه.
  - المعلم وطلابه؛ من خلال التوجيه والإرشاد والتعزيز المستمرين للطلاب في أثناء تعلمهم واكتسابهم المعرفة، فضلًا عن دوره في تقييم ما يصلون إليه خطوة خطوة.
- أن يستند الجو التعليمي إلى عدد من الوسائل البصرية، التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة وبنائها، بوصفها عاملا مساعدا في التفكير، وقد تتخذ هذه الوسائل صورًا مختلفة، مثل: الرموز، المخططات، الرسوم... إلخ تلك الأدوات التي تحفز العمليات العقلية على التفاعل داخل البيئة التعليمية.

وبعد عرض نموذج التعلم المنظم لاكتساب المعرفة يمكن الخروج بالتوجهات التالية:

- الاهتمام في أثناء التدريس بالأنشطة التي تهيئ أذهان الطلاب الفائقين نحو اكتساب المعلومات ومعالجتها، من مثل: استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص المقروء، التدرج في تعرفهم للمعلومات الأساسية والأفكار ثم البدء في دراستها وتحليلها وتفسيرها عمقا واتساعا، والعمل على الإضافة إليها وإثرائها من خلال البحث والقراءة الواسعة في مصادر معرفية متعددة بعد إتقانه لمعلومات النص وفهمها فهمًا مباشرًا.
- توجيه الاهتمام في أثناء التدريس بتضمين البرنامج لعدد من الوسائل والوسائط المعينة على نقل المعلومات في أثناء التدريس، وكذا التي تعين الطالب على البحث من خلالها والتوسع في استخدامها.

٣. نموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة:

يعد هذا النموذج هو المكمل والمتمم للنموذجين السابقين؛ فبواسطته تتحقق دراسة المعرفة وبنائها عمقًا واتساعًا، حيث يركز هذا النموذج على مجموعة الوسائل والأدوات التي تساعد المتعلم على التنقل بين محتويات ومعلومات المصادر التي يقرؤها فيما يعرف بالإبحار المعرفي، الذي يستخدم فيه المتعلم تلك أدوات الإلكترونية أو المطبوعة أو المسموعة أو المرئية، ومن مثل هذه الأدوات: الصور والأصوات والفيديوهات والكتب الإلكترونية والمدونات التعليمية والنصوص المكتوبة والمنشورة على مواقع المعلومات والبيانات، فضلًا عن الفهارس والجداول والخرائط. (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ص ص ٢٢٢-٢٢٥) (نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤، ١٤١)

ومن ثم تتلخص ملامح نموذج الإبحار المعرفي في:

- توظيف وسائل المعرفة ووسائطها في أثناء العملية التعليمية من مثل: الكتب والقصص والروايات والجرائد والمجلات والصوتيات والمرئيات وغيرها من الوسائل التي تتضمن معارف ومعلومات تمكن المتعلم من الإبحار في البحث عن المعلومات واستخلاصها.

- توظيف تكنولوجيا المعلومات، وخاصة برامج الحاسب الآلي، فيترك للمتعلم الحرية في البحث عن المعلومات في شبكات الإنترنت الدولية وشبكات المعلومات بما يساعده على التوسع في الدراسة والتعمق في أجزائها.

وبعد عرض نموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة يمكن الخروج بالتوجه التالي:

توجيه الاهتمام نحو إرشاد الطلاب إلى أهم مصادر المعرفة التي يمكن الاستعانة بها في قراءاتهم الموسعة والإبحار فيها من أجل الحصول على المعلومات، بما في ذلك المصادر المطبوعة والإلكترونية؛ ومن ثم استناد البرنامج إلى التنوع في النصوص المقروءة، والتنوع في المصادر المعرفية - التي يستعين بها الطلاب - المطبوعة والمسموعة والمرئية والإلكترونية.

وبعد عرض طبيعة نماذج ما بعد البنائية يمكن تحديد أهم الأسس المستخلصة من طبيعة هذا التوجه: المفهوم والمبادئ والنماذج، والتي ستراعى عند بناء البرنامج القائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة، فيما يلي:

- استناد البرنامج في إجراءاته التدريسية إلى تدريب الطلاب الفائقين على عمليات التعمق في دراسة النصوص المقروءة، والتوسع في دراستها، من مثل: الاستنتاج والاستقصاء وإعداد الأسئلة وطرحها والبحث والتنقيب...إلخ العمليات التي تعين الطالب الفائق على تحقيق مهارات القراءة العميقة والموسعة.
- الاستناد في بناء البرنامج إلى توجهات نماذج ما بعد البنائية الثلاثة (نموذج التعلم الاستقصائي والبحث العميق المنظم والإبحار المعرفي) في الإجراءات التدريسية الخاصة بالبرنامج فيما يتعلق باختيار المحتوى والإجراءات التدريسية واختيار الأنشطة.
- الاهتمام في أثناء التدريس بمهارات التعلم الذاتي من بحث وتنقيب وجمع المعلومات الخاصة بالموضوعات المقرر تدريسها، بحيث تتضمن تكليفات فردية وجماعية.
- توجيه الاهتمام نحو ممارسة عمليات استخلاص ما وراء النصوص المقروءة من معلومات غامضة ومعان ضمنية، وتوجيه أنظار الطلاب نحو القراءة في ميادين متعددة عن المعلومة الواحدة أو القضية الواحدة؛ تحقيقًا للعمق والتوسع في القراءة.

- أن تتنوع الأسئلة المقدمة للطلاب الفائقين بين الأسئلة المفتوحة وذات الإجابات المتعددة لتساعدهم على القراءة الموسعة، وبين الأسئلة المغلقة ذات الإجابة الواحدة تلك التي تعمق تفكيرهم وقدراتهم نحو شيء معين ومحدد.
- أن تتنوع الأنشطة المقدمة في البرنامج، بحيث تشجع الطلاب على العمل الفردي والعمل الجماعي معا، وأن تتضمن أيضًا تكليفات جماعية تشاركية وتكليفات فردية ذاتية من شأنها تنمية كلتا القراءتين معًا لدى الطلاب الفائقين.
- تركيز الاهتمام في أثناء التدريس على تحديد مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها، بحيث يتعرف الطالب الفائق الهدف من قراءة النص قراءة عميقة، حتى يخطط مع المعلم لتحقيق هذا الهدف.
- الاهتمام بإعداد الأسئلة وطرحها وتوليدها؛ لتثير تفكير الطلاب الفائقين نحو البحث والاستقصاء عن المعلومات الدقيقة والمعلومات الغائبة في النص، فضلًا عن أهميتها في بناء المعرفة لديهم وتحقيق الفهم العميق للنص.
- الاهتمام في أثناء التدريس بالعمل في مجموعات تعاونية، وتوجيه الطلاب إلى مشاركة بعضهم البعض فيما يكلفون به من أعمال، لما يسهم به العمل الجماعي في تحقيق الفهم الكامل وإثراء الخبرات والمعلومات لدى الطلاب من خلال الحوار والمناقشة فيما بينهم.
- الاهتمام في أثناء التدريس بالأنشطة التي تهيئ أذهان الطلاب الفائقين نحو اكتساب المعلومات ومعالجتها، من مثل: استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص المقروء، التدرج في تعرفهم للمعلومات الأساسية والأفكار ثم البدء في دراستها وتحليلها وتفسيرها عمقا واتساعا، العمل على الإضافة إليها وإثرائها من خلال البحث والقراءة الواسع في مصادر معرفية متعددة بعد إتقانه لمعلومات النص وفهمها فهما مباشرة.
- توجيه الاهتمام في أثناء التدريس بتضمين البرنامج لعدد من الوسائل والوسائط المعينة على نقل المعلومات في أثناء التدريس، وكذا التي تعين الطالب على البحث من خلالها والتوسع في استخدامها.
- توجيه الاهتمام نحو إرشاد الطلاب إلى أهم مصادر المعرفة التي يمكن الاستعانة بها في قراءاتهم الموسعة والإبحار فيها من أجل الحصول على المعلومات، بما في ذلك

المصادر المطبوعة والإلكترونية؛ ومن ثم استناد البرنامج إلى التنوع في النصوص المقروءة، والتنوع في المصادر المعرفية -التي يستعين بها الطلاب- المطبوعة والمسموعة والمرئية والإلكترونية.

بناء البرنامج القائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين وتطبيقه والتأكد من فاعليته.

ويعرض هذا المحور لعدة نقاط، تمثلت في: بناء البرنامج، وتطبيقه ونتائجه، ووضع التوصيات والمقترحات. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولا: بناء البرنامج:

يتضمن بناء البرنامج الخطوات التالية:

١- تحديد مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة (أهداف البرنامج)

وقام الباحث باستخلاص هذه المهارات وتحديدها من خلال مصادر عديدة منها:

أ. الأدبيات من دراسات وبحوث في ميدان مناهج وتدريس اللغة العربية، مثل: (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨) (رشدي طعيمة، ٢٠١٠) (عبد الرحمن الفوزان، ٢٠١١) (عدنان عبد طلاك، ٢٠١٥) (محمود الناقة ٢٠١٦).

ب.طبيعة النمو ومظاهره لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية.

ج. رأي الخبراء والمتخصصين في الميدان التربوي.

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية عشر مهارات؛ ست مهارات للقراءة المركزة وأربع مهارات للقراءة الموسعة (انظر ملحق ١ قائمة مبدئية بمهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة).

موضوعية المهارات .

قام الباحث بعرض قائمة مهارات كل من القراءتين على : **مجموعة من المحكمين** وعددهم عشرة محكمين من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المعلمين في المرحلة الثانوية وبخاصة في مدرسة الفائقين بإدارة عين شمس التعليمية ، وبعض الطلاب الفائقين (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين ؛ متخصصون وطلاب)، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خصص **العمود الأول** من اليمين لمهارات كل من القراءة

المركزة والقراءة الموسعة، وخصص **العمودان الثاني والثالث** لإبداء الرأي في كل مهارة، وطُلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسب) إذا وافق على المهارة، والعلامة نفسها في العمود الثالث (غير مناسب) إذا لم يوافق، أما **القسم الرابع** وهو مخصص (لتعديل الصياغة) فطلب من المحكم تعديل صياغة المهارات إذا كانت تحتاج لذلك، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا مهارات أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك.

وتلخصت آراء المحكمين في:

- **المتخصصون والمعلمون :** تعديل إعادة صياغة مهارتين؛ المهارة الأولى: أشار المحكمون إلى تعديل صياغة مهارة (تلخيص النص في جمل مفيدة وواضحة تعبر عن قضيته) إلى مهارة (تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته)، وقد وافق الباحث على هذه الصياغة؛ نظرًا لتكرار المعني في كلمتي مفيدة وواضحة. أما المهارة الثانية فقد أشار المحكمون إلى تعديل صياغة مهارة القراءة الموسعة التي تنص على (إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروءة) إلى (إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروءة في ضوء معايير محددة) وقد قام الباحث بإجراء التعديلات؛ نظرًا لكون إبداء الرأي بهذا الشكل عاما، ولابد أن تكون هناك معايير محددة لهذا الأمر، من مثل: علاقته بنص ما، مدى تضمنها لمعلومات جديدة عن موضوع قرأه الطالب...إلخ تلك المعايير التي تحكم إبداء الطالب للرأي والتي سبق وحدد بعضها في الإطار النظري ؛ فضلًا عن أن هذا التعديل يضفي وضوحا للمهارة من حيث الصياغة .
- **الطلاب:** وقد وافق معظم الطلاب – وبلغ عددهم تسعة طلاب – على هذه المهارات ومناسبتها لمستواهم التعليمي وقدراتهم.

وبعد، قد أجريت ملاحظات المحكمين، وعدلت القائمة في صورتها النهائية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية).

٢- وضع محتوى البرنامج:

وُضع محتوى برنامج الدراسة الحالية من خلال اختيار مجموعة من النصوص المتنوعة وتقديمها للطالب في الصف الثاني الثانوي، واختيرت هذه النصوص وفقا لأسس تعليم

القراءتين، وأسس مظاهر النمو وطبيعته لدى الفائقين؛ ومن أهم معايير اختيار محتوى البرنامج ما يلي:

- تنوع النصوص المراد تدريسها للطلاب، بحيث تتضمن ألوانا في فنون اللغة العربية، من شعر ونثر وأحاديث ومقالات أدبية وقصة...إلخ تلك المواد التي أشارت إليها طبيعة تعليم كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.
- اختيار عدد من النصوص والموضوعات التي لم يدرسها الطلاب الفائقون؛ وذلك لطبيعة نموهم العقلي وقدراتهم التي تحتم تعاملهم مع نصوص جديدة لم يدرسونها حتى لا يتأثرون بها في أثناء تقويمهم، فضلًا عن أن طبيعة كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة تشير إلى ضرورة أن تتنوع النصوص المقروءة، ومن ثم هذا التنوع يفرض اختيار نصوص جديدة لتحقيق مهارات هاتين القراءتين.
- اختيرت النصوص لعدد من الأدباء والكتاب المعروفين، والذين غالبا ما تختار أعمالهم لتقدم لهؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية.

وطبقا للمعايير السابقة اختيرت النصوص التالية لتحقيق كل من مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة. **أما القراءة المركزة**، تضمنت ثلاث نصوص: الأول: الصياد للمنفلوطي، والثاني: أحلام في الشارع لمصطفي صادق الرافعي، ونص اللغة العربية تنعي حظها لحافظ إبراهيم - **أما عن القراءة الموسعة** (تضمنت موضوعين: الصداقة والحرية، وتم توجيه الطلاب لاختيار عدد من النصوص لبعض الكتاب والأدباء لتعبر عن هذه الموضوعات من خلال المكتبة وشبكات المعلومات، كما وُجهوا للبحث عن أدباء من مثل: ابن المقفع، سامي البارودي، الشافعي، وحسان بن ثابت، أحمد شوقي، المنفلوطي... وغيرها من الأدباء التي يميل الطلاب للقراءة لهم، فضلًا عن ألفتهم بأعمالهم).

٣- استراتيجية تدريس البرنامج:

بُنيت استراتيجية التدريس المستندة إلى نماذج ما بعد البنائية، في ضوء مجموعة من الأسس، تمثلت هذه الأسس في:

أ. تحديد مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة التي حددت في أهداف البرنامج.

ب. تحديد الأسس والتوجهات التدريسية المستخلصة من طبيعة نماذج ما بعد البنائية الثلاثة (انظر الأسس المستخلصة من البعد الثالث في الإطار النظري).

ج. ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تسهم في تنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة استنادا إلى طبيعة نماذج ما بعد البنائية المتمثلة في: نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج التعلم المنظم لاكتساب المعرفة، والإبحار المعرفي، ومن ثم أمكن التوصل إلى استراتيجية تدريس البرنامج للطلاب الفائقين، والتي تتمثل في ثلاث خطوات رئيسية، هي:

١. التهيئة لاكتشاف الطلاب المعرفة وتحديد جوانبها.

٢. البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها.

٣. الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة.

وتفصيل هذه الخطوات فيما:

المرحلة الأولى: تهيئة الطلاب لاكتشاف معلومات النص وتحديد أفكاره.

وتعني شد انتباه الطلاب وإثارة ميولهم لقراءة النص وتحديد أفكاره ومعانيه المباشرة، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بخطوتين رئيسيتين:

١. تهيئة الطلاب للتعامل مع النص، وذلك من خلال:

- إثارة تفكيرهم واستدعاء خبراتهم السابقة لربطها بموضوع النص، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بموضوع النص وفكرته دون الإشارة إليه مباشرة، فقد يستخدم المعلم لهذه الإثارة وسائل، من مثل: مَثَلٍ عربيٍّ أو بيت شعري أو حكمة عربية أو طُرفة... إلخ تلك الوسائل التي تناسب الطالب وتتسق مع طبيعته العقلية، فتثيره وتجعله يتجه نحو تعرف مضمون النص وفكرته، ثم يطرح عددا من الأسئلة التي ترتبط بوسيلة الإثارة: ماذا يثير هذا المثل أو البيت الشعري لديكم من معان أو أفكار؟ وما المقصود به؟ وهل تحفظون مثلًا أو بيتًا شعريًّا يتضمن نفس المعني؟ وهل يذكركم بشيء تعرفونه؟ إلخ تلك الأسئلة التي تجذب الطلاب نحو قراءة النص، والتهيؤ لدراسته، ومعايشته عمقًا واتساعًا.

- ويتلقى المعلم إجابات الطلاب ويساعدهم على إدراك العلاقة بين هذه الإجابات وخبراتهم السابقة، ثم يجري مناقشة حول أهم المعلومات التي تدور حول موضوع النص وفكرته، ومساعدتهم على التهيؤ لفهم أفكاره ومعلوماته.

٢. تحديد الأفكار والمعاني العامة للنص، تلك التي تعين الطلاب على القراءة العميقة، وممارسة مهاراتها، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- توجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة صامتة في ضوء مجموعة من الأهداف المتمثلة في: تحديد المعاني العامة للنص واستخلاص أهم أفكاره، ويمكن الاستعانة في ذلك بمجموعة من الأسئلة التي تعين الطلاب على ذلك، من مثل: ما موضوع النص؟ وما أهم الأفكار التي وردت فيه؟ وماذا فهمت منه؟ وقد يستعين الطلاب هنا بالمعجم أو أية وسيلة تساعدهم على تعرف المعاني الغامضة وتحديدها؛ لتيسير فهم قضية النص الرئيسية.
- يناقش إجابات الطلاب موضحًا بعض المعاني التي تسهم في الفهم العام للنص، وقد يقسمهم إلى مجموعات تعاونية، مجموعة تحدد الفكرة الرئيسية، وأخرى تحدد الأفكار الفرعية، وذلك حتى يساعد طلابه على تلخيص النص وتحديد أهم أفكاره؛ تمهيدًا لدراسة هذه المعاني والأفكار دراسة عميقة وموسعة.

(وفي نهاية هذه المرحلة يكون المعلم قد وظف بعضا من أسس ما بعد البنائية وهي: الاهتمام بالأنشطة التي تهيئ أذهان الطلاب الفائقين نحو اكتساب المعلومات ومعالجتها، من مثل: استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص المقروء، التدرج في تعرفهم للمعلومات الأساسية والأفكار - فضلًا عن تضمن إجراءات تدريس البرنامج توظيف لبعض عمليات اكتشاف المعرفة وتحديد جوانبها من مثل: الاستنتاج والاستقصاء وإعداد الأسئلة وطرحها)

<u>المرحلة الثانية: البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها.</u>

وتهتم هذه المرحلة بدراسة ما يتضمنه النص من معلومات وأفكار وقضايا دراسة عميقة تأملية، مركِّزةً على ثلاثة أهداف رئيسية، تتمثل في: استخلاص ما بين السطور وما وراءها من معان وقيم وأفكار، وتحليل ما يتضمنه النص من معلومات تحليلا عميقا، والبحث عن معلومات مقصودة ومعينة في النص، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بالأمور التالية لتحقيق هذه الأهداف:

١. **توجيه الطلاب إلى استخلاص المعاني الضمنية،** وذلك من خلال اختيار المعلم فقرة معينة من النص، وطرح مجموعة من الأسئلة حولها من مثل: ماذا يقصد الكاتب من هذه الفقرة؟ ما غرض الكاتب من هذه الفقرة؟ وقد يحدد لهم بعض الجمل ويسألهم: ما المعني الذي قصده الكاتب من هذه الجمل؟ أو هل منكم من يستطيع أن يحدد المعني المقصود من هذه الجملة؟ وقد يحدد لهم عددا من الكلمات والتراكيب الموحية ذات الإيحاءات المتعددة ويسألهم: بم توحي هذه التراكيب والكلمات من معان؟ وهنا لا ينبغي أن يصحح المعلم إجابات الطلاب مباشرة، بل يتركهم يعودون إلى النص أكثر من مرة لتحديد الإجابة الصحيحة. وفي النهاية يساعد الطلاب مستخدمًا العصف الذهني على استخلاص المعاني والأغراض الضمنية الدقيقة في النص.

٢. **توجيه الطلاب إلى تفسير معلومات النص وتحليلها،** وذلك من خلال تحديد المعلم لبعض المعلومات أو الأفكار المراد تحليلها، فقد تكون هذه المعلومات آراء أو أحداثًا في قصة أو شخصية من الشخصيات...إلخ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريقة اتباع الأمور التالية:

أ- توجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة صامتة في ضوء بعض الأهداف، مثل: القراءة من أجل تحديد شخصيات قصة ما، القراءة من أجل تحديد الآراء الشائعة في النص، القراءة من أجل تحديد أحداث قصة معينة، وتدوين منتج هذه القراءة تمهيدا لتفسيرها وتحليليها. وهنا قد يوجه المعلم طلابه إلى تلك المواطن التي تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف السابقة من مثل: بعض الكلمات أو الجمل المفتاحية أو بعض الفقرات أو بعض الصفحات...إلخ تلك الإشارات التي توجه قراءة الطلاب نحو تحقيق الهدف المطلوب.

ب- يطلب المعلم من طلابه بعد تدوين ما توصلوا إليه في الخطوة السابقة من تحديد للشخصيات وتحديد للأحداث وكذا الآراء، قراءة النص مرة أخرى لتحليل ما حددوه ودونوه سابقًا، وذلك من خلال توجيههم إلى قراءة النص في ضوء مجموعة من الأسئلة تساعدهم على التفسير والتحليل من مثل:

- **شخصيات القصة:** ما الصفات التي تتميز بها شخصيات القصة؟ وما أهم أدوارها؟ هل دورها مهم في القصة؟ ما رأيك لو كنت مكان شخصية معينة؟
- **أحداث القصة:** ما رأيك في أحداث القصة هل كانت مترابطة؟ هل كانت منطقية؟ هل كانت مقنعة؟ هل كانت واضحة؟ هل تشعر بمنطقية عرضها؟
- **الآراء:** ما أهم أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين آراء النص في قضية ما؟ أي الآراء تراها مناسبة؟ ولماذا؟

يترك المعلم فرصة كافية للطلاب لقراءة النص في ضوء هذه الأسئلة، وقد يساعدهم على طرح بعض الأسئلة الأخرى التي تعينهم على التفسير والتحليل لمعلومات النص، وقد يوجههم في أثناء إجاباتهم إلى تلك الكلمات والتراكيب والجمل التي تجعلهم يتوصلون إلى التفسير والتحليل المناسبين للمعلومات داخل النص. وفي النهاية يساعد المعلم الطلاب على استنتاج أهم ملامح تحليل الشخصيات وكذا الأحداث، وتقييم الآراء الواردة في النص.

٣. **توجيه الطلاب إلى تحديد بعض المعلومات الخاصة والمقصودة في النص،** ويقوم المعلم في هذه الخطوة بتدريب الطلاب على كيفية البحث عن معلومة بعينها والحصول عليها من مثل: فكرة خاصة، أو دليل ما، أو قيمة اجتماعية معينة، ولكي يكتسب الطلاب هذه المهارة يقوم بما يلي:

أ. يطلب المعلم من طلابه قراءة النص وفي أذهانهم غرض أو هدف يبحثون عنه في أثناء قراءتهم، كأن يطلب منهم البحث عن تحديد: فكرة خاصة أو معلومة محددة أو دليل أو برهان، وذلك من خلال توجيه عدد من الأسئلة في أثناء القراءة، من مثل: ما الجملة المفتاحية التي تعبر عن رأي الكاتب في قضية ما؟ ما الجمل التي تعبر عن مضمون النص وقضيته؟ ما الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب ليؤيد وجهة نظره ويقنع جمهور القراء بها؟ ...إلخ تلك الأسئلة التي تتطلب قراءة النص مرات ومرات من أجل تحديد الإجابة المقصودة والمحددة.

ب. يترك المعلم فرصة للطلاب للبحث عن إجابة الأسئلة السابقة، وهنا قد يقسم طلابه إلى مجموعات تعاونية، كل مجموعة تبحث عن معلومة محددة أو تجيب عن سؤال

محدد، وقد يزيد من دافعيتهم عن طريق تحديد وقت لإجابة السؤال، بما يثير تفكيرهم ويساعدهم على التنافس والجدية في البحث والقراءة، ثم يتيح الفرصة لتبادل الإجابات بين المجموعات؛ وصولا إلى تحديد المعلومة الخاصة المستهدفة.

(وفي هذه المرحلة يكون المعلم قد راعى بعض أسس نماذج ما بعد البنائية، ومنها: تحديد مجموعة من الأهداف قبل التعمق والتوسع في دراسة المعرفة، الاهتمام بعمليات استخلاص ما وراء النصوص المقروءة من معان وقيم، فضلًا عن الاهتمام بالأسئلة المتنوعة التي تسهم في تركيز انتباه الطلاب على تحقيق هدف ما، بالإضافة إلى الاهتمام بالتكليفات الفردية والتكليفات الجماعية)

المرحلة الثالثة: الإبحار والتوسع في القراءة.

وتركز هذه المرحلة على مهارات التوسع في القراءة؛ حيث يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي تساعد الطلاب الفائقين على التوسع في الاتصال بنصوص القراءة من مصادر عديدة، وذلك من خلال تركيزه على مهارات التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة واختيار المصادر القرائية التي يريد أن يقرأ فيها، مما يساعده على الإبحار في مصادر المعرفة المتعددة المطبوعة منها والمسموعة وكذا الإلكترونية، وتحقيق ذلك يمكن أن يكون من خلال توجيه الطلاب لتنفيذ التكليفات التالية والقيام بها في شكل نشاط فردي أو جماعي:

١. إرشادهم إلى المكتبة المدرسية وتحديد عدد من الكتب بداخلها أو الدواوين أو المصادر العامة لاختيار النصوص، أو المكتبة الإلكترونية وتحديد عدد من المواقع والصفحات المنتشرة على شبكة المعلومات الدولية، مع تحديد المعلم لعدد من الموضوعات التي يبحر فيها الطلاب من مثل: قضية حب الوطن والحرية والأخلاق وصناعة المستقبل...إلخ وغيرها من الموضوعات التي يقرأ عنها الطلاب في مصادر المعرفة المتعددة، ثم يطلب منهم في أثناء قراءتهم لهذه المصادر تنفيذ ما يلي:

- قراءة عناوين النصوص والموضوعات المتنوعة، وتدوين أهم المعاني المشتركة بينها وتحديد الفكرة العامة لكل موضوع وتدوينها.
- قراءة النصوص والموضوعات بغرض استخلاص أهم الأفكار الجديدة التي يمكن أن تدعم نصوصا قرأها الطلاب أو درسوها، أو تضيف لنص ما جديدا في الأفكار

والمعاني، بهدف إثراء معلومات النص والتوسع فيها. وقد يكون ذلك من خلال تحديد المعلم لنص معين وسؤال الطلاب عن استخلاص تلك المعلومات والأفكار التي تثريه.

- القراءة وإبداء الرأي في النصوص التي يقرؤونها في ضوء معايير محددة، من مثل: ترابط أفكار النص، ومدى ملاءمة التراكيب لفكرته العامة، ومدى ارتباطه بالموضوع المراد البحث عنه والتوسع في قراءته وغيرها من المعايير التي تجعل الطالب يقرأ نصا ويقتنع به دون غيره من النصوص ويبدى استجابة إيجابية نحوه.
- تسجيل كل ما يصل إليه الطالب في شكل تقرير مكتوب موضح به كافة الإجراءات السابقة.

٢. تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، بحيث يعرض كل طالب أو تعرض كل مجموعة التقرير الذي دونت فيه النشاط الذي كلفت به، ثم يجعلهم يقيمون بعضهم البعض، ثم يناقشهم متوصلا وإياهم إلى الإجابات الأكثر صحة ومناسبة ومنطقية من حيث الهدف والفكرة والمعاني...إلخ.

وهكذا يجعل المعلم طلابه يطبقون ما تعلموه على موضوعات أخرى، فيجعلهم يختارون النصوص، ويدرسونها جيدا ثم يدونون منتج الأنشطة أو التكليفات المطلوبة منهم في شكل تقرير، وذلك كله في بيئة تعلم جماعية تعاونية.

(وفي هذه المرحلة يكون قد تحققت بعض أسس نماذج ما بعد البنائية، وهي: الاهتمام بمهارات التعلم الذاتي في الحصول على المعلومات، والتركيز على العمل الجماعي، فضلًا عن الاهتمام بتوظيف مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية)

٤- الأنشطة التعليمية للبرنامج ووسائله.

يتضمن البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية عددًا من الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وهذه الأنشطة هي:

أ. التركيز على التكليفات الفردية والتكليفات الجماعية، توظيف حلقات النقاش وورش العلم لتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه وتناقشه وتصل إلى الإجابة الصحيحة.

ب. توظيف البطاقات التي يسجل فيها الطلاب بعض ملاحظاتهم في أثناء قراءتهم للنصوص والموضوعات، تمهيدا لكتابة تقرير نهائي بما توصلوا إليه.

ج. توظيف بعض وسائل التكنولوجيا، مثل: الداتا شو وبعض مواقع الإنترنت لتوظيفها في التصفح والإبحار المعرفي، فضلًا عن الاستعانة بمنتديات التعليم ومنصات التعليم ومواقع الجرائد المصرية الإلكترونية للحصول على عدد من المقالات والموضوعات القرائية. (توظيفا لوسائل الإبحار المعرفي فيما بعد البنائية)

٥- التقويم في البرنامج.

يتمثل التقويم في البرنامج في **اختبار لمهارات القراءة المركزة ومقياس لمهارات القراءة الموسعة:**

اختبار مهارات القراءة المركزة.

لما كانت الدراسة تستهدف بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة، فإن الأمر يتطلب أداة تقويم تحدد لنا مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة المركزة؛ ومن ثم التأكيد من فاعلية البرنامج القائم على ما بعد البنائية قبل تطبيقه وبعده، ولكي يقوم الباحث ببناء الاختبار قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات القراءة، وبصفة عامة لتقويم مهارات الفائقين (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨) (رشدي طعيمة ومحمد علاء، ٢٠٠٦) (عدنان طلاك، ٢٠١٥) (عبد الرحمن سليمان وتهاني عثمان، ٢٠١٥)، وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند البناء، وهي:

أن يكون محتوى الاختبار من الموضوعات أو النصوص التي يقرؤها الفائقون لأول مرة لتناسب قدراتهم ومهاراتهم، حتى لا يكون النص مألوفًا أو معروفًا لديهم سواء حفظًا أو محاكاة في المعاني والتراكيب، كما يراعي في اختيار النصوص أن تكون لأدباء متعددين ومشهورين ممن لهم أعمال كثيرة ومتعددة.

أن تكون أسئلة الاختبار: ألا توحي بالإجابة، وأن تتنوع بين الاختيار من متعدد، وبين المقالية التي تسمح للطالب بحرية الرأي والتعبير، فضلًا عن تنوعها ما بين الأسئلة المحددة في الإجابة وبين المتعددة في إجاباتها، وأن ترتب إجابات الأسئلة بطريقة عشوائية – في حالة الأسئلة الموضوعية للاختيار من متعدد.

وبعد تحديد هذه الأمور - التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء الاختبار - يمكن عرض خطوات بناء الاختبار كما يلي (انظر ملحق ٤ اختبار مهارات القراءة المركزة):

- **تحديد محتوى الاختبار:** اختيرت مجموعة من النصوص، مقال وقصة ونص شعري لكل من المنفلوطي، وأحمد شوقي؛ بحيث روعي التنوع في نصوص الاختبار.
- **مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها:** حيث تكون الاختبار من ستة عشر سؤالا، تنوعت هذه الأسئلة بين الاختيار من متعددة وبين الأسئلة المقالية، وقد خصص لكل مهارة سؤالان، فيما عدا بعض المهارة، وتفصيل هذه الأسئلة كما يلي:

- ثلاثة أسئلة لقياس مهارة (**تفسير صعوبات النص اللغوي، الكلمات والتراكيب**)، وهي من نوع الاختيار من متعددة؛ حيث يتضمن النص صعوبات متعددة في الكلمات والتراكيب والجمل، ومن ثم كان هذا التعدد في صعوبات النص اللغوي يشير إلى تعدد الأسئلة وقياس هذه المهارة بأكثر من سؤالين.
- ثلاثة أسئلة لقياس مهارة (**تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية**)، وهي من نوع الاختيار من متعددة؛ حيث طبيعة المهارة تقتضي قياس عدد من المهارات الفرعية من مثل: استنتاج بعض الدلالات والإيحاءات، واستنتاج غرض الأديب، واستنتاج معني معين من السياق، وهذا يجعل الوزن النسبي للأسئلة المخصصة لهذه المهارة يختلف عن المهارات الأخرى.
- أربعة أسئلة لقياس مهارة (تحليل الأحداث والشخصيات الواردة في النص) وهي من نوع الاختيار من متعددة، حيث تتطلب هذه المهارة عددا من الأسئلة لقياس جوانب الشخصيات وصفاتها، فضلًا عن قياس الأحداث ومدى ترابطها وتسلسلها، وكل هذه الجوانب تجعل الوزن النسبي لهذه المهارة يفوق المهارات الأخرى في الاختبار.
- أربعة أسئلة لقياس المهارات التالية (استخلاص القيم الاجتماعية في النص – استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته)، سؤالان لكل مهارة على حدة، وهما من نمط الاختيار من متعددة.
- سؤالان لقياس مهارة (**تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته**)، وهما من نمط الأسئلة المقالية؛ نظرا لطبيعة التلخيص الذي يتضمن قراءة واعية متأملة ملخصة لأهم نقاط النص، ثم البدء في التعبير عنها بكلمات قليل ومفيدة تعبر عن فكرته العامة أو قضيته الرئيسية.

وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار(٢٠) عشرين درجة، وفيما يلي مواصفات أسئلة الاختبار.

جدول(١) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات القراءة المركزة

المهارات	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مقوم	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
- تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب).	٣	%١٩	**السؤال الأول، السؤال الخامس، السؤال الرابع عشر.**
- تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية.	٣	%١٩	**السؤال الثاني، السؤال السادس، السؤال السابع.**
- استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص.	٢	%١٢,٣	**السؤال الثالث، السؤال الثامن.**
- تحليل الشخصيات والأحداث الواردة في النص.	٤	%٢٥	**السؤال العاشر، السؤال الحادي عشر، السؤال الثاني عشر، السؤال الثالث عشر.**
- استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته.	٢	%١٢,٣	**السؤال التاسع، السؤال الخامس عشر.**
- تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته.	٢	%١٢,٤	**السؤال الرابع، السؤال السادس عشر.**
المجموع	١٦	%١٠٠	**ستة عشر سؤالا**

- **تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:**

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد المعلم على تطبيق الاختبار بدقة، وتوجه الطلاب إلى كيفية الإجابة، وتتمثل فيما يلي:

- قراءة نصوص الاختبار قبل الإجابة عن الأسئلة.
- قراءة رأس كل سؤال وتحديد المطلوب منه.
- قراءة بدائل كل سؤال جيدا واختيار بديل واحد فقط.
- الإجابة عن الأسئلة المقالية بحرية تامة.
- الإجابة عن جميع الأسئلة وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

وقد أُقترِحَ مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار، يوضح الإجابة المقترحة للأسئلة، كما يوضح توزيع الدرجات (انظر ملحق ٥ مفتاح تصحيح الاختبار).

- **موضوعية الاختبار:**

- **صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله، ويطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه ممثلا للجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها (ديوبولد فان دالين، ٤١٠،

٢٠٠٣)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابق يتضح أنه تضمن جميع المهارات؛ ومن ثم يكون صادقا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- اتساق أسئلة الاختبار مع مهارات القراءة المركزة.

ب- ملاءمة صياغة الأسئلة واتساق البدائل المطروحة.

ج- سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي، وضرورة تعديل صياغة سؤال واحد ليلائم سياق النص وطبيعة الطلاب، وقد قام الباحث بإجراء هذا التعديل؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق ٦ اختبار مهارات القراءة المركزة في صورته النهائية).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيا بهدف:

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمان اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها عشرون طالبا بمدرسة عين شمس للفائقين – بإدارة عين شمس التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك في يوم الأحد الموافق ٢١ / ٢ / ٢٠١٦ م. وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، وكانت نتائجه:

- أسئلة الاختبار تلائم طلاب الصف الثاني الثانوي؛ فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة الطلاب عن أسئلة الاختبار.

- **<u>زمن الاختبار:</u>**

حُدد من خلال المعادلة التالية (على ماهر، ٢٠٠١، ٢٧٤):

حساب الزمن الذي يستغرقه كل طالب من طلاب التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط هذا الزمن؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل:

ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الطلاب}}{\text{مجموع عددهم}}$$

$$\frac{٨٣٩ \text{ دقيقة}}{٢٠} = ٤١ \text{ دقيقة}$$

ويضاف خمس دقائق لتفصح الاختبار وقراءة تعليماته ليكون الزمن التقريبي: ٤٦ دقيقة

- **معامل ثبات الاختبار:**

حُسب بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨٣):

$$\text{ر أ أ} = \frac{\text{ن ر}}{١ + (\text{ن} - ١)\text{ ر}}$$

حيث: ر أ أ ترمز إلى معامل ثبات الاختبار

ن = عدد أجزاء الاختبار

ر = معامل ارتباط جزئي الاختبار.

وقُسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم تأخذ المعادلة الصورة التالية:

$$\text{ر أ أ} = \frac{٢\text{ر}}{١ + \text{ر}}$$

وحسبت (ر) معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة بيرسون(سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٣) كما يلي:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س ٢} - (\text{مج س})^{٢} \times \text{ن مج ص ٢} - (\text{مج ص})^{٢}}}$$

حيث س: درجات الطلاب في الجزء الأول من الاختبار.

ص: درجات الطلاب في الجزء الثاني من الاختبار.

ن: عدد الطلاب = ٢٠ طالبا (انظر ملحق " ٧ " درجات نصفي الاختبار)

$$ر = \frac{٢٥ \times ٧٩ - ٢٥١ \times ٢٥}{\sqrt{(٢٠ \times ٣٥١ - ٣٥١ \times ٢٠)(٦٢٤١ - ٢٨٣ \times ٢٠)(٤٧٦١ - ٢٨٣ \times ٢٠)}}$$

حيث مج س = ٧٩، ومج س ٢ = ٣٥١، و(مج س) ٢ = ٦٢٤١، ومج ص = ٦٩، ومج ص ٢ = ٢٨٣، و(مج ص) ٢ = ٤٧٦١، ومج س ص = ٢٥١.

ومن ثم فإن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (ر) = ٠,٧٥

و بالتعويض في معادلة معامل ثبات التجزئة النصفية، نجد:

$$ر أ أ = \frac{٢ \times ٠,٧٥}{١ + ٠,٧٥}$$

إذن معامل ثبات الاختبار (ر أ أ) = ٠,٨٥

كما استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (spss) للتأكد من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل ثبات الاختبار = ٨٣.، وهذا يعنى تمتع الاختبار بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

وذلك بهدف تحديد مدى سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٨٠ %) وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٢٠ %). ويحسب معامل السهولة لكل سؤال بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذا السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخطأ معا. وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لأحد أسئلة الاختبار يساوي ٧٠ % فإن معامل الصعوبة لهذا السؤال يساوي ٣٠ %، ولحساب معامل السهولة استخدمت المعادلة التالية (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٤٤٦):

$$\text{معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٦٦ – ٠,٢٩)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار

بين (٠,٢٦ – ٠,٧٠)، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠. %، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة.

مقياس مهارات القراءة الموسعة.

لما كانت الدراسة تستهدف بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة، فإن الأمر يتطلب أداة تقويم تحدد لنا مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة الموسعة ؛ ومن ثم التأكيد من فاعلية البرنامج القائم على ما بعد البنائية قبل تطبيقه وبعده، ولكي يقوم الباحث ببناء المقياس قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء مقاييس لمهارات القراءة، وبصفة عامة لتقويم مهارات الفائقين (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨) (رشدي طعيمة ومحمد علاء، ٢٠٠٦) (عدنان طلاك، ٢٠١٥) (عبد الرحمن سليمان وتهاني عثمان، ٢٠١٥)، وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند البناء، وهي:

أن يكون محتوى المقياس: نابعًا من اختيارات الطلاب وميولهم، حيث يختار الطالب الفائق النصوص التي يقرؤها، شريطة تنوع هذه النصوص ما بين مقال وقصة ونص شعري.

أن تكون أسئلة المقياس: مفتوحة الإجابة، تحدد إجاباتها بناء على صحيفة استجابة، يدون فيها الطالب الفائق ما توصل إليه من قراءته الموسعة، بناء على عدد من الأسئلة التي يحددها المعلم له أو عدد من المعايير التي يقرأ في ضوئها الطالب يقرأ قراءة موسعة.

وبعد تحديد هذه الأمور - التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء المقياس - يمكن عرض خطوات بناء المقياس كما يلي (انظر ملحق ٨ مقياس مهارات القراءة الموسعة):

- **محتوى المقياس:** يترك للطالب تحقيقا للأسئلة التي يطلب المعلم الإجابة عنها في صحيفة الاستجابة أو التقرير الذي يقدمه الطالب.
- **مواصفات أسئلة المقياس**: حيث تكون المقياس من أربعة أسئلة، يجب عنها الطالب في ضوء مجموعة من الأمور أو الشروط، وفيما يلي تحديد التقديرات الخاصة بتصحيح المقياس وفقا لمهارات القراءة الموسعة:

- المستوى المتقدم: ويمثل أداءً متميزا لجميع جوانب الأسئلة الخاصة بالقراءة الموسعة، وفي هذه الحالة يعطي الطالب ثلاث درجات.
- المستوى المتوسط: ويمثل أداءً كافيا لجميع الأسئلة مع إغفال بعض جوانب الأسئلة الخاصة بالقراءة الموسعة، وفي هذه الحالة يعطي الطالب درجتين.

- المستوى المبتدئ: ويمثل أداءً غير كاف لبعض الأسئلة الخاصة بالقراءة الموسعة، وفي هذه الحالة يعطي الطالب درجة واحدة.

المهارات	مستويات الحكم على المهارات		
	المستوى المتقدم ٣	المستوى المتوسط ٢	المستوى المبتدئ ١
استخلاص المعنى العام للنصوص المقروء وتدوينها.	- يحدد أكثر من نص قرائي (أربعة نصوص) ويحدد عنوانيها. - ينوع في النصوص التي يقرؤها ما بين شعر ونثر وقصة ومقال أدبي. - يستخلص المعني العام لكل نص ويعبر عنه بأسلوبه ويدونه في صحيفة استجابته.	- يحدد أكثر من نص قرائي (ثلاثة نصوص) ويحدد عنوانيها. - ينوع في النصوص التي يقرؤها ما بين شعر ونثر ومقال أدبي. - يستخلص المعني العام لكل نص ويدونه في صحيفة استجابته.	- يحدد نصين ويغفل عنوانهما. - يختار نوعين من أنواع النصوص. - يستخلص المعني العام للنصين ويدونه في صحيفة استجابته.
تدعيم النصوص المقروءة بأفكار ومعلومات جديدة.	- يحدد أكثر من نص قرائي (أربعة نصوص) ويحدد عنوانيها. - ينوع في النصوص التي يقرؤها ما بين شعر ونثر وقصة ومقال أدبي. - يختار فكرة جديدة يمكن إضافتها لنص قرأه.	- يحدد ثلاثة نصوص ويذكر عنوانيها. - ينوع في النصوص التي يقرؤها ما بين شعر ونثر وقصة. - يختار فكرة جديدة يمكن إضافتها لنص قرأه.	- يحدد نصين ويذكر عنوانيهما. - ينوع في النصوص التي يقرؤها ما بين شعر ونثر. - يختار فكرة وردة في النص الذي قرأه.
البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة.	- يحدد أكثر من نص قرائي (أربعة نصوص) ويحدد عنوانيها. - ينوع في مصادر الأدلة التي يذكرها ما بين شعر ونثر وقصة ومقال أدبي. - يحدد أربعة أدلة على الأقل.	- يحدد ثلاثة نصوص ويذكر عنوانيها. - ينوع في مصادر الأدلة التي يذكرها ما بين شعر ونثر وقصة. - يحدد ثلاثة أدلة على الأقل.	- يحدد نصين ويذكر عنوانيهما. - ينوع في مصادر الأدلة ما بين شعر ونثر. - يحدد دليلا أو دليلين.

المهارات	مستويات الحكم على المهارات		
	المستوى المتقدم ٣	المستوى المتوسط ٢	المستوى المبتدئ ١
إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروء في ضوء معايير محددة.	- يحدد على الأقل ثلاثة معايير ليوازن بين النصوص والنص الموجود أمامه. - تتنوع المعايير لتشمل الألفاظ والتراكيب والأفكار والمعاني. - التعبير بأسلوبه عن كل معيار من المعايير.	- يحدد معيارين ليوازن بين النصوص والنص الموجود أمامه. - تقتصر المعايير على الأفكار العامة والتراكيب. - يعبر أحيانا بأسلوبه عن كل معيار من المعايير.	- يحدد معيارين ليوازن بين النصوص والنص الموجود أمامه. - تقتصر المعايير على المعني العام. - يعبر عن المعايير مستخدما كلمات وتراكيب النص.

شكل (١) يحدد مستويات تقدير الحكم على مهارات القراءة الموسعة

ومن خلال الشكل السابق لمستويات تقدير الحكم على المهارات يكون مجموع درجات المقياس (٤٨) درجة؛ ثلاثة تقديرات في عدد الأداءات الستة عشر ليكون المجموع ثمان وأربعين درجة، ومن ثم تكون الدرجة الصغرى للمقياس(١٦) ست عشرة درجة، وفيما يلي مواصفات أسئلة المقياس.

جدول(٢) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات القراءة الموسعة

المهارات	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مقوم	توزيع المهارات على أسئلة المقياس
استخلاص المعني العام للنصوص المقروءة وتدوينها.	٤	٢٥%	السؤال الأول، ويتفرع عنه أربعة أداءات
تدعيم النصوص المقروءة بأفكار ومعلومات جديدة.	٤	٢٥%	السؤال الثاني، ويتفرع عنه أربعة أداءات
البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة.	٤	٢٥%	السؤال الثالث، ويتفرع عنه أربعة أداءات
إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروءة في ضوء معايير محددة.	٤	٢٥%	السؤال الرابع، ويتفرع عنه أربعة أداءات
المجموع	١٦	١٠٠%	أربعة أسئلة

- **تعليمات المقياس ومفتاح تصحيحه:**

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد المعلم على تطبيق المقياس بدقة، وتوجه الطلاب إلى كيفية الإجابة، وتتمثل فيما يلي:

- قراءة النص قبل الإجابة عن الأسئلة التالية له.

- قراءة رأس كل سؤال وتحديد المطلوب منه.
- الإجابة عن جميع الأسئلة وعدم ترك سؤال دون إجابة.

وقد أُقترحَ مفتاح تصحيح لأسئلة المقياس لإعطاء كل طالب تقدير محدد من التقديرات الثلاثة السابقة: متقدم ومتوسط ومبتدئ (انظر ملحق ٩ مفتاح تصحيح المقياس).

- **موضوعية المقياس:**

- **صدق المقياس:**

يقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع من أجله، ويطلق على المقياس أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه ممثلا للجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها (ديوبولد فان دالين، ٤١٠، ٢٠٠٣)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات المقياس السابق يتضح أنه تضمن جميع المهارات؛ ومن ثم يكون صادقا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على المقياس)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- اتساق أسئلة الاختبار مع مهارات القراءة الموسعة.

ب- ملاءمة صياغة الأسئلة.

ج- سلامة ووضوح تعليمات المقياس.

وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة المقياس ومدى اتساقها ومناسبتها، وجاءت آراؤهم بمناسبة المقياس لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي، وضرورة تعديل صياغة أسئلة المقياس وتحديد عدد النصوص التي يقرؤها الطلاب حتى لا يتشتت، وقد قام الباحث بإجراء هذا التعديل؛ ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية (انظر ملحق ١٠ مقياس مهارات القراءة الموسعة في صورته النهائية).

وسوف يطبق المقياس بعديا؛ نظرا لطبيعة مهارات القراءة الموسعة تلك التي تقتضي الحرية في اختيار النصوص والتعليق عليها، ومن ثم يصعب تماما أن يطبق القياس قبليا، لأن المحتوى الذي يصمم في ضوئه المقياس راجع للطلاب أنفسهم من حيث ميولهم وقدراتهم، ومن ثم سوف يقارن أداء الطلاب في القياس البعدي للمقياس في ضوء معيار المحك وهو ٧٥ % من الأداء الكلي للمقياس ثم تحسب بعد ذلك درجة كل طالب في ضوء هذا المحك.(ماهر خطاب، ٢٠٠١، ١٢٧)

٦- وضع دليل المعلم.

لما كانت الدارسة الحالية تهدف إلى بناء برنامج قائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين (انظر ملحق ١١ البرنامج القائم على ما بعد البنائية)، فإن هذا البرنامج يتطلب وضع دليل تنفيذي للمعلم ، ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثاني الثانوي لتدريس البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية؛ لمساعدته على تنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ١٢ دليل المعلم لتنفيذ البرنامج):

- مقدمة عن نماذج ما بعد البنائية الثلاثة
- أهداف البرنامج (مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة)
- المحتوى:(نص الصياد وقصة أحلام في الشارع ونص اللغة العربية تنعي حظها – تم اختيار هذا المحتوى بناء على المعايير التي تبنتها الدارسة في تحديد المحتوى سابقا، ومجموعة أخرى يختارها الطلاب تتعلق بموضوعات الحرية والصداقة)
- الاستراتيجية المقترحة: وتتضمن الخطوات والإجراءات المشتقة من طبيعة نماذج ما بعد البنائية الثلاثة.
- الأنشطة التعليمية المستخدمة. - أساليب التقويم المتضمنة في البرنامج.
- تخطيطا لكيفية تحقيق مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.

٧. وضع دليل الطالب:

يهدف هذا الدليل إلى تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات لطلاب الصف الثاني الثانوي لتحقيق أهداف البرنامج ، وهي مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وقد صمم الدليل ليساعد الطلاب على متابعة الخطوات المختلفة للبرنامج تفصيلا منذ بدايته وحتى نهايته (انظر ملحق ١٣ دليل الطالب لتنفيذ البرنامج)، وتضمن الدليل ما يلي:

– مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.
– خطوات وإجراءات تحقيق هذه المهارات.
– المحتوى المقرر على الطلاب.
– أسئلة وتدريبات لقياس مدى نمو هذه المهارات لديهم.

ثانيا: تطبيق البرنامج.

يهدف هذا المحور الى تحديد خطوات التطبيق الميداني لبرنامج تنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين، ويتضمن كلا من:

١. التصميم التجريبى المستخدم فى الدراسة:

استخدمت الدراسة تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعة واحدة؛ نظرا لطبيعة المحتوى المغاير لطبيعة المحتوى المقرر على الطلاب دراسته في هذا الصف في النصف الثاني من ٢٠١٦؛ فضلًا عن طبيعة مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة التي تتطلب نصوصا جديدة لم يتعرض الطالب لمعالجتها قبل ذلك تدريسيا.

٢. اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من عين شمس النموذجية للفائقين - إدارة عين شمس التعليمية، وكان عدد الطلاب خمسة وعشرين طالبا. وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة حسب مدارسها

م	المدرسة	العدد	نوع المجموعة
١	مدرسة عين شمس النموذجية للفائقين	٢٥	التجريبية

٣. التطبيق القبلي لاختبار القراءة المركزة:

يهدف التطبيق القبلي لأدوات التقويم إلى تحديد مستوى مهارات الطلاب الفائقين في الصف الثاني الثانوي في مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة، وكذلك كلف الطلاب بملء صحيفة الاستجابة بعد تطبيق البرنامج، على أن يجيبوا عن الأسئلة المتضمنة في الصحيفة، وإحضارها يوم تطبيق أدوات التقويم بعديا وهو يوم الخميس الموافق ٢٨ / ٤/ ٢٠١٦م.

٤. تدريس البرنامج:

استمر تدريس البرنامج مدة سبعة أسابيع في الفترة من ٢٠١٦/٢/٢٨ وحتى ٢٠١٦/٤/٢٤م، بواقع ثلاث حصص أسبوعيا، وفيما يلي عرض الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

جدول (٤) الزمن المخصص لتنفيذ البرنامج

نصوص البرنامج	المهارات المستهدفة منه	عدد الحصص لكل درس
	القراءة المركزة	
نص الصياد للمنفلوطي	1. تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب) 2. تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية. 3. استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص. 4. تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته. تقويم مراجعة عامة.	ثلاث حصص حصة واحدة
قصة أحلام في الشارع للرافعي	1. تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب) 2. تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية. 3. تحليل الأحداث والشخصيات الواردة في النص. 4. استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص. 5. تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته. تقويم مراجعة عامة.	حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة
اللغة العربية تنعي حظها لحافظ إبراهيم	1. تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب) 2. تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية. 3. استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص. تقويم مراجعة عامة.	حصتان حصة واحدة
	القراءة الموسعة	
موضوع الصداقة	1. استخلاص المعني العام للنصوص المقروءة وتدوينها. 2. تدعيم النصوص المقروءة بأفكار ومعلومات جديدة. 3. البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة. 4. إبداء الرأي في النصوص المقروءة في ضوء معايير محددة.	حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة
موضوع الحرية	1. استخلاص المعني العام للنصوص المقروءة وتدوينها. 2. تدعيم النصوص المقروءة بأفكار ومعلومات جديدة 3. البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة. 4. إبداء الرأي في النصوص المقروءة في ضوء معايير محددة.	حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة حصة واحدة
	تقويم وعرض الطلاب.	حصتان
	المجموع	واحد وعشرون حصة

**** وقد سار تدريس البرنامج في الخطوات التالية:**

أ. ناقش الباحث مع المعلم مكونات البرنامج ومحتوياته، وكيفية استخدامه في التدريس، كما ناقش معه دور دليل المعلم المصاحب لتطبيق هذا البرنامج في تنمية مهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة.

ب. تابع الباحث إجراءات التدريس في أثناء تنفيذ المعلم للبرنامج، وذلك بهدف:

-تعرف أهم الملحوظات على تدريس البرنامج.

- رصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلم في أثناء التدريس ومناقشة كيفية التغلب عليها.

ج. حضور الباحث للحصص المخصصة للغة العربية مع المعلم، وتدريس الباحث لعدد من النصوص؛ ليوضع للمعلم كيفية تطبيق البرنامج وتنفيذ دليل للمعلم ثم متابعة المعلم أثناء تنفيذها للبرنامج.

د. كما خصص للطلاب دليل لهم، لمتابعة المعلم، وتنفيذ ما تدربوا عليه من مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة.

ه. توجيه الباحث والمعلم للطلاب إلى بعض الكتب والمواقع الإلكترونية التي يمكنهم أن يحصلوا منها على عدد من النصوص التي تتماشي مع طبيعة موضوعي القراءة الموسعة الحرية والصداقة.

و. عقد حلقات عرض ونقاش حول ما توصلوا إليه الطلاب في نصوص القراءة الموسعة وتقييمه من قبل الباحث والمعلم.

ز. بعد انتهاء اليوم الدراسي يعقد الباحث مع المعلم جلسة لمناقشة ملحوظاته وآرائه حول تنفيذ البرنامج.

٦. التطبيق البعدي لأدوات التقويم:

طُبق الاختبار بعديا على عينة الدراسة (انظر ملحق ١٤ درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات القراءة المركزة) (وانظر ملحق ١٥ درجات الطلاب في القياس البعدي لمهارات القراءة الموسعة ومتوسط محك درجاتهم في مقياس القراءة الموسعة)، (انظر ملحق ١٦ نماذج من إجابات الطلاب ومن النصوص التي اختاروها)، وقد طبق في يوم الخميس الموافق ٢٠١٦/٤/٢٨.

٧. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق:

بالنسبة لتطبيق اختبار القراءة المركزة.

- حسبت قيمة " ت " للمتوسطين المرتبطين؛ لمقارنة نتائج أفراد مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في المدارس النموذجية للفائقين.

ولاستخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين، قام الباحث باختيار ما يسمى باعتدالية البيانات من خلال حساب معامل الالتواء عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{٣ (م - ط)}{ع}$$

حيث إن:

م = المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي = $\frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$

ط = الوسيط لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي = ٨

ع = الانحراف المعياري لهذه الدرجات = $\sqrt{\frac{\text{ح}^{٢}}{\text{ن}}}$

حيث إن ح٢ = س – م (درجة كل طالب – المتوسط)، إذن الانحراف المعياري = ١,٤١

بالتعويض في معادلة الالتواء =

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{٣ (٧,٤ - ٨)}{١,٤١} = ١,٢٧$$

وبمقارنة معامل الالتواء نجد أنه ينحصر بين (- ٣، ٣) وطبقا لانحصاره بين هذين القيمتين فإنه يصح استخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين لعينة قوامها عشرون طالبا، عن طريق المعادلة التالية (خطاب: ٢٠٠١: ص ١٥٣):

$$\text{ت} = \frac{\text{م ف}}{\sqrt{\frac{\text{ع}^{٢}\text{ ف}}{\text{ن} - ١}}}$$

حيث يمثل (م ف): متوسط الفروق بين درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي، و يمثل (ع ٢ ف): تباين الفروق بين درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي، و

يمثل (ن) عدد طلاب مجموعة الدراسة، واستخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لتطبيق هذا القانون، واستخراج النتائج.

- كما حُسب حجم التأثير للبرنامج القائم على ما بعد البنائية، والذي يشير إلى حجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، وحُسب حجم التأثير بتحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) للفروق بين القياسين إلى مربع اتيا ((η2)) تلك التي تعطي مؤشراً لفاعلية البرنامج، وذلك كما يلي (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٣٦):

$$\text{ايتا}^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د ح}}$$

حيث: (ت٢) = التاء المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة عينة الدراسة، (د. ح) = درجة حرية الاختبار (ن – ١).

وتشير قيمة (ايتا٢) إلى حجم أثر البرنامج، فيكون حجم تأثيره إذا كان أقل من ٠,٠١، ويكون متوسطا إذا كان أقل من ٠,٠٦ وأكبر من ٠,٠١، ويكون كبيرا إذا كان ما بين (٠,٠٦- ٠,٠١٤)، ويكون كبيرا جدا إذا كان أكبر من ٠,٠١٤ (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص ٢٦٧ – ٢٧١)

<u>بالنسبة لتطبيق مقياس القراءة الموسعة.</u>

- حيث قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطي درجة المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط المحك (٧٥, %)؛ نظرا لتطبيق مقياس القراءة الموسعة بعديا فقط، وهذا يستدعي مقارنة الدرجات في المقياس بما يسمي متوسط المحك، ومن ثم اعتبر متوسط المحك مجموعة ضابطة للقياس البعدي للمقياس، ومن ثم استخدمت المعادلة التالية لحساب الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المحك:

$$\text{ت} = \frac{\text{م١} - \text{م ٢}}{\sqrt{\frac{\text{ع ٢} + \text{ع ٢}}{\text{ن} - ١}}}$$

حيث يمثل (م١): متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، و يمثل(م٢): متوسط المحك وهو <u>٣٦</u> درجة من درجة المقياس الكلي <u>٤٨</u>)، و (ع ١) مربع الانحراف المعياري

للتطبيق البعدي، و (ع)٢ مربع الانحراف المعياري للمحك = صفر، و (ن) عدد الطلاب (٢٠).

- كما حُسب حجم التأثير للبرنامج القائم على ما بعد البنائية من خلا تحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) للفروق بين القياس البعدي ومتوسط المحك إلى مربع اتيا ((η2)) تلك التي تعطي مؤشراً لفاعلية البرنامج، وذلك كما يلي (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٣٦):

$$\text{ايتا}^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د ح}}$$

حيث: (ت٢) = التاء المحسوبة للفروق بين القياسين البعدي للمجموعة عينة الدراسة ومتوسط المحك، (د. ح) = درجة حرية الاختبار (ن – ١).

وتشير قيمة (ايتا٢) إلى حجم أثر البرنامج، فيكون حجم تأثيره ضعيفا إذا كان أقل من ٠,٠١، ويكون متوسطا إذا كان أقل من ٠,٠٦ وأكبر من ٠,٠١، ويكون كبيرا إذا كان ما بين (٠,٠٦-٠,٠١٤)، ويكون كبيرا جدا إذا كان أكبر من ٠,٠١٤ (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص ٢٦٧ – ٢٧١)

ثالثا: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية في عرضها للنتائج التي توصلت إليها بالإجابة عن الأسئلة البحثية الفرعية وبخاصة السؤال الثالث والسؤال الرابع، ونصهما:

- ما البرنامج القائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين؟

بالنسبة للسؤال الثالث: فقد حددت الدراسة أهداف البرنامج ومحتواه وإجراءات التدريس المشتقة من طبيعة نماذج ما بعد البنائية وكذا الأنشطة وأدوات التقويم وألحقت به دليلا للمعلم ودليلا للطالب، وذلك في الجزء الخاص ببناء البرنامج وتطبيقه.

بالنسبة للسؤال الرابع: فقد صيغ الفرضين الرئيسيين التاليين للإجابة عنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة لصالح القياس البعدي.

وفيما يلي تفصيل هذين الفرضين:

الفرض الرئيسي الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، صيغ الفرضان الفرعيان التاليان:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة كل على حدة لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة ككل لصالح القياس البعدي.

الفرض الفرعي الأول:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة المركزة كل مهارة على حدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات القراءة المركزة كل على حدة

مهارات القراءة المركزة	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب).	القياس القبلي	١,٠١	.٢١	١١,٢٥	٢,٠٢	.٢٢	كبير
	القياس البعدي	٣,٠٢	.٤٤				
تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية.	القياس القبلي	١,٢٥	.٣٠	٨,٩٠	٢,٠٢	.١٨	كبير
	القياس البعدي	٢,٢٠	.٦٢				
استخلاص القيم الاجتماعية المتضمنة في النص.	القياس القبلي	١,٢٥	.٤٤	١١,٠١	٢,٠٢	.٢٢	كبير
	القياس البعدي	٣,٢٠	.٤٢				
تحليل الشخصيات والأحداث الواردة في النص.	القياس القبلي	١,٠٤	.٥١	٧,٠٦	٢,٠٢	.١٥	كبير
	القياس البعدي	٢,٠٢	.٣٣				
استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته.	القياس القبلي	١,٢٣	.٤٤	٩,٦٠	٢,٠٢	.٢٠	كبير
	القياس البعدي	٢,٥٠	٢,٢				
تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته.	القياس القبلي	١,٧٥	.٤٤	١٢,٠٥	٢,٠٢	.٢٤	كبير
	القياس البعدي	٣,٢٥	.٤٤				

من خلال الجدول السابق يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة كل على حدة ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠,٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثاني:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة المركزة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات القراءة المركزة ككل

مهارات القراءة المركزة	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
المهارات ككل	القياس القبلي	٧,٨٥	١,٤٦	١٥,٥٤	٢,٠٢	.٢٩	كبير
	القياس البعدي	١٥,٢	١,٥٥				

من خلال الجدول السابق يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المركزة ككل؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في نتيجة الاختبار أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠,٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرضين الفرعيين السابقين:

❖ **أظهرت نتائج الفرض الفرعي الثاني أن للبرنامج القائم على ما بعد البنائية فاعلية في تنمية مهارات القراءة المركزة ككل، وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:**

- استناد البرنامج إلى مجموعة من العمليات والأنشطة المستندة إلى طبيعة اكتشاف المعرفة ومعالجتها ومن ثم التعمق في دراستها بشكل تنظمي يساعد الطالب على تحديد جوانب النص القرائي أولا ثم البدء في دراستها دراسة عميقة لاكتشاف ما يتضمنه من أفكار ضمنية ومعان وقيم وغيرها.
- تركيز البرنامج على ربط الخبرات السابقة للطلاب بخبرات النص المقروء، والعمل على إعمال مهارات الاستنتاج والتقييم وطرح الأسئلة وتوليدها باستمرار، بما يساعد

الطالب على البحث المستمر وتأمل المعلومات المطلوبة، وكذا الوصول إلى المعلومات المقصودة والمحددة.

- تضمن البرنامج أنشطة العمل الجماعي وتنشيط الذهن، على اعتبار أن الطالب ينجز بفاعلية عندما يعمل وفق مجموعة، فيحدد دوره وما عليه، ومن ثم تهيئة الطالب للاقتراب من النص المقروء والعمل على دراسة معلوماته دراسة عميقة.
- تقديم البرنامج لدليلٍ للطلاب، الذي ساعد بدوره على تدريبهم على مهارات القراءة المركزة بشكل رئيسي ومستمر مع توجيه من المعلم، بما أسهم في نمو تلك المهارات لديهم.

❖ **أظهرت نتائج الفرض الفرعي الأول ما يلي:**

- **فاعلية البرنامج في تنمية مهارتي: تفسير صعوبات النص اللغوي، تلخيص النص في جمل تعبر عن قضيته بشكل كبير مقارنة بباقي المهارات** ؛ حيث كانت قيمة ت الجدول أكبر مقارنة بباقي المهارات، وذلك يرجع إلى: أن البرنامج تضمن عددا من الخطوات التحفيزية التي تجعل الطالب يتعرف معاني النص ويحدد صعوباته من بداية دراسته، فضلًا عن التركيز على تحديد كافة صعوبات النص وتوظيف المعاجم في أثناء تناول النص وتدريسه، بجانب هذا تضمن البرنامج عدد من الأنشطة التي تجعل الطلاب يقومون في نهاية كل نص بتلخيص أهم ما جاء فيه من نقاط وأفكار، فضلًا عن أن هذه المهارة تعتمد على جميع المهارات السابقة، بمعني أن الطالب قد اكتسب مفردات وفهما أعمق للنص يؤهله في نهايته أن يكون قادرا على تلخيصه في نقاط محددة تعبر عن قضيته.
- **فاعلية البرنامج في تنمية مهارة: تحليل الأحداث والشخصيات المتضمنة في النص بدرجة أقل مقارنة بباقي المهارات** وذلك يرجع إلى تعقد طبيعة المهارة؛ حيث تتطلب هذه المهارة وقتا أكبر وجهدا كبيرا في تحقيقها، فتحليل الأحداث أو الشخصيات، يتضمن تعرف أفكار القصة وأحداثها وتحديد شخصياتها وملامح حبكتها، ثم بعد ذلك يقوم الطالب بتحليل هذه الأحداث والشخصيات وإبداء رأيه فيها، وهذا كله ما لم يكن بتوجيه من المعلم ومساعدة منه قد يجد الطالب صعوبة بمفرده في تحقيق هذه المهارة،

فضلًا عن أن هذه المهارة قد تتطلب كافة مهارات الأدب القصصي لتحقيقها كونها تدخل في مهارات تقوم العمل القصصي والحكم عليه.

الفرض الرئيسي الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، صيغ الفرضان الفرعيان التاليان:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة كل على حدة لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة ككل لصالح القياس البعدي.

الفرض الفرعي الأول:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة الموسعة كل مهارة على حدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى تمكنهم من مهارات القراءة الموسعة كل على حدة

مهارات القراءة الموسعة	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
استخلاص المعني العام للنصوص المقروءة وتدوينها.	القياس البعدي	١١,٥	.٥٠	١٣,٢١	٢,٠٢	.٢٥	كبير
	متوسط المحك	٩,١١	.١٢				
تدعيم النصوص المقروءة	القياس البعدي	١٠,١	.٢٣	٨,٨٠	٢,٠٢	.١٨	كبير

مهارات القراءة الموسعة	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
بأفكار ومعلومات جديدة.	متوسط المحك	٩,١١	.١٢				
إبداء الرأي بحرية في النصوص المقروءة في ضوء معايير محددة	القياس البعدي	١٠,٩	.٦٦	١٠,٣٣	٢,٠٢	.٢١	كبير
	متوسط المحك	٩,١١	.١٢				
البرهنة والاستدلال على الرأي من مصادر عدة.	القياس البعدي	١٠,٦	.٤٤	١٠,٥٣	٢,٠٢	.٢٢	كبير
	متوسط المحك	٩,١١	.١٢				

من خلال الجدول السابق يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياس البعدي ومتوسط محك الدرجات لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة كل على حدة ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠,٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثاني:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين من مهارات القراءة الموسعة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى تمكنهم من مهارات القراءة المركزة ككل

مهارات القراءة الموسعة	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
المهارات ككل	القياس البعدي	٤١,٣	٢,٢٢	١٤,٧٥	٢,٠٢	.٢٧	كبير
	متوسط المحك	٣٦,٠	١,٦٦				

من خلال الجدول السابق يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة الموسعة ككل؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في نتيجة الاختبار أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠,٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

<u>مناقشة نتائج الفرضين الفرعيين السابقين:</u>

❖ **أظهرت نتائج الفرض الفرعي الثاني أن للبرنامج القائم على ما بعد البنائية فاعلية في تنمية مهارات القراءة الموسعة ككل، وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:**

- استناد البرنامج إلى عدد من الأنشطة التي تؤكد على مبدأ الاستقلالية وحرية اختيار المواد القرائية التي تعين الطالب على إنجاز ما يطلب منه، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التي تتيح للطالب حرية اختيار الموضوعات وكذا النصوص التي تدعمها وتشير إليها، مما يؤدي إلى زيادة دافعية الطالب نحو دراسة الموضوعات القرائية دراسة موسعة وتعرف معلومات كثيرة عنها.
- تضمن البرنامج مجموعة من التوجيهات التي تعين الطالب على الحصول على المعلومات من خلال المواد المطبوعة ومواقع الإنترنت وتخصيص صفحة على شبكة التواصل الاجتماعي لنشر عدد من النصوص التي قد يستعين الطالب بها في أداء ما يطلب منه ويكلف به.
- استناد البرنامج إلى مبادئ العمل الجماعي والتغذية الراجعة الجماعية أيضًا، حيث يتيح البرنامج للطالب بالإبحار المعرفي في كافة المصادر المعرفية، في شكل مجموعات تعاونية، ثم بعد ذلك تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه، ثم تمارس مهارات التقييم والتعليق من قبل المعلم والطلاب معا.

❖ **أظهرت نتائج الفرض الفرعي الأول ما يلي:**

- **فاعلية البرنامج في تنمية مهارة: استخلاص المعني العام للنصوص المقروءة وتدوينها؛** حيث كانت قيمة ت الجدول أكبر مقارنة بباقي المهارات، وذلك يرجع إلى: أن البرنامج تضمن عددا من الأنشطة التي تساعد الطالب على سهولة الحصول على

المعني العام من النص وذلك لما تدرب عليه في مهارات القراءة المركزة من تلخيص لنقاط الدرس فمن السهل عليه أن يحصل على المعني العام بسهولة، فضلًا عن ذلك طبيعة المهارة نفسها تجعل تحقيقها أمرا سهلا يستخلص الطالب المعاني العامة ويحدد بدقة المعني العام بما يعرف بالقراءة الكاشطة لأهم نقاط النص ، وهي سمة عامة من سمات المتفوقين عند قراءاتهم أو من أهم عادات القراءة لديهم التصفح من أجل استخلاص المعني العام .

- **فاعلية البرنامج في تنمية مهارة: تدعيم النصوص المقروءة بأفكار ومعلومات جديدة، كانت أقل في قيمة ت الجدولية عن باقي المهارات؛** وذلك يرجع إلى أن هذه المهارة تتطلب قراءة واسعة في أكثر من ميدان ثم المقارنة بين نص معين ومجموعة من النصوص، مما قد يسبب صعوبة كبيرة على الطالب ما لم يتدخل المعلم ويساعد طلابه على تحديد أهم المعلومات الجديدة التي يمكن أن تضاف لنص ما ؛ أي يُعَلم الطالب مهارات القراءة الموسعة ثم مهارات القراءة المركزة ، ثم يرجع مرة ثالثة ليمارس القراءة باتساع ليضيف إلى ما يقرأ، ومن ثم فهذه المهارة تحتاج لتدريب مكثف ومستمر، فضلًا عن احتياجها لوقت أكبر دون باقي المهارات.

٢. التوصيات:

في ضوء مشكلة الدارسة وما كشفت عنه من نتائج يوصى بما يلي:

١- لما كانت الدارسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمهارات كل من القراءة المركزة والقراءة الموسعة المناسبتين لطلاب الصف الثاني الثانوي من الفائقين، فإن الدارسة الحالية توصي بإعادة النظر في أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية وخاصة في الصف الأول الثانوي؛ بحيث يخطط ميدان تدريس القراءة ليتضمن الاهتمام بمهارات تلك القراءتين.

٢- لما كانت الدارسة الحالية قد قدمت برنامجا قائما على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من الفائقين؛ لذا توصي الدارسة الحالية بما يلي:

أ. إعادة النظر في طرق التدريس المتبعة مع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بهدف تنمية مهارات كلتا القراءتين في ضوء الإجراءات والخطوات التدريسية المتضمنة في البرنامج المقترح.

ب. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تدريبا على كيفية تنمية مهارات القراءة بصفة عامة ومهارات القراءة المركزة والموسعة بصفة خاصة من خلال أنشطة ما بعد البنائية وخطواتها وإجراءاتها التي تسهم في تنمية جميع مهارات التفكير في القراءة.

٣. المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات؛ فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية:

- برنامج قائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- استراتيجية قائمة على توجهات نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطالب المعلم بكليات التربية.
- برنامج قائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الموسعة لدى طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بلغات أخرى.
- استراتيجية توليفة قائمة على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

١. إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد٢٣،ص١٢٣.

٢. بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (٢٠٠٦): **القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع الحفاظ على الاستيعاب الكامل،** ترجمة أحمد شوشان، الأردن.

٣. بيتر كومب (٢٠٠٧): **الانطلاق في القراءة السريعة،** المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير، ط ٤.

٤. رشيدي طعيمة (٢٠١٠): **المرجع في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى،** تحرير د على مدكور، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥. رمضان طنطاوي (٢٠٠٠): **الموهوبون، أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم،** المؤتمر العلمي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين " التربية الإبداعية..أفضل استثمار للمستقبل "، عمان – الأردن.

٦. سامر مطلق ونور عزيزي (٢٠١٢): سمات وخصائص الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، **المجلة العربية لتطوير التفوق،** ماليزيا، جامعة العلوم الإسلامية.

٧. عبد الرحمن الفوزان (٢٠١١): **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،** الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٨. عبد الرحمن سليمان وتهاني عثمان (٢٠١٥): **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون،** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ج ١.

٩. عدنان خفاجي (٢٠١٥): **فاعلية استراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق،** رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية – جامعة عين شمس.

١٠. علاء الدين سعودي (٢٠٠٨): برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدي طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** العدد ١٣٥.

١١. فادي محمد العويدات (٢٠٠٦): **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن – عمان، جامعة عمان العربية.

١٢. محمد عطية خميس(٢٠٠٣). **عمليات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة، مكتبة دار الكلمة.

١٣. محمد محمد سكران (٢٠٠٦). **التربية والثقافة فيما بعد الحداثة**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. محمود كامل الناقة (١٩٨٥): **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه ومداخله، واستراتيجيات**، مكة المكرمة، جامعة ام القرى.

١٥. محمود كامل الناقة (٢٠١٦): **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، استراتيجياته**، القاهرة، دار غريب.

١٦. نبيل جاد عزمي (٢٠١٤): **بيئات التعلم التفاعلية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٧. هدي إمام (٢٠٠٨): تع**ليم اللغة العربية في التعليم العام وتطبيقاته الإجرائية**، كلية التربية –جامعة عين شمس، ص ١٣٨.

١٨. فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): علم **النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٩. فتحي يونس (٢٠٠٠): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢٠. على ماهر خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١. عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPPS**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢. سليمان الخضري وآخرون (٢٠٠٨): **الإحصاء النفسي والتربوي**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ط ٨.

٢٣. سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٣.

24. Berger, D., Jourdan, D., Pizon, F., (2009): **scientific literacy and social aspects of science**", A collection of papers presented at ESERA 2009 conference.
25. Deleuze, Gilles. (2004). "**How Do We Recognise Structuralism?**". Los Angeles and New York. 170-192. ISBN 1-58435-018-0. p.171-173 , Available for free download at: https://en.wikipedia.org/wiki/Post-structuralism
26. George M. Jacobs (2015): making extensive reading even more student centered, **ndonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)** Vol 4, No 2 (2015): Vol 4 No. 2.
27. Giordan A., (2012). "**The allosteric learning model and current theories about learning**", Laboratory of teaching epistemologies and Sciences – LDES, University of Geneva, Switzerland
28. Gojkov, G., & Stojanovic, A. (2011). **Participatory epistemology in didactics, research studies 46, The preschool, teacher training college** - VRSAC, University "Aurel Vlaicu". Arad, Romania
29. Hakkarainen, K. (2003). "**Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning**". Learning Environments Research, Vol. (6), No. (2), pp. 199–220.
30. Jez Uden (2015): The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading , Oxford Journals Arts , **Humanities ELT Journ**, al Volume 67, Issue 2 , Available for free download at www.erfoundation.org/ERF_Guide.pdf.

31. Klinger and Boardman (2007): **teaching reading comprehension to students with language difficulties** , new york , Guilford publication ,Inc.
32. Kozma, R. (2003). "Technology and classroom practices: An international study". **Journal of Research on Technology in Education**, Vol. (36), No. (1), pp. 1–14.
33. Moradi, M., Brunel, S., & Vallespir, B. (2008). "**Design a Product for Learning and Teaching: from Underline Basic Theories to Developing a Process**", International workshop in Extended Product and Process Analysis and Design, Bordeaux, 20-21 March, France.
34. Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (2004). "**Computer-mediated progressive inquiry in higher education**". In T. S. Roberts (Ed.), Online Collaborative Learning: Theory and Practice, pp. 28–53. Hershey, PA: Information Science Publishing.
35. Sujit, k (2009): **reading comprehension for the cat new Delhi** , darling Kindersley (India) p v t. td.
36. Susser , B. & Thomas , R. (1990): **EFL Extensive Reading Instruction** , Kyoto sangyo University , JALT Unversity Journal , vol 112 , NO.2available on line URL http:// www.cc. kyotosu.ac.jp/ trobb/sussrobb.html
37. Taber, S. (2006). "**Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science**". Studies in Science Education, Vol. (42), pp.125-184.

38. Waring , R. (2000): **Getting an Extensive Reading going , Okayama** , Notre Dame Seishin Univertsity , Japan , available on line URL http://www.extensive reading.net /er/what is.html
39. Warring (2002): **getting an extensive reading going okayama**, note dame seishin university , japan.
40. Willy A (2007): **The Power of Extensive Reading , Los Angeles**, London, New Delhi and Singapore , Vol 38(2) 133-149 | DOI: 10.1177/0033688207079578.
41. Ysseldyke, J.E & Algozzine, B. (2002) **special education apractical approach for teachers (3rdEd.)** Houghton Mifflin company, U.S.A.