جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

د/ نوال بنت صالح بن محمد المسند

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية

جامعة المجمعة– المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث : ٢٥ ديسمبر ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٧ فبراير ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية، استخدمت فيه الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما صممت لذلك عددًا من الأدوات والمواد البحثية، وهي: قائمة بمهارات القراءة التحليلية، واختبار القراءة التحليلية، والنموذج التدريسي القائم على النظرية السياقية، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٩) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المجمعة، إذ بلغ عدد المجموعة التجريبية (١٩) طالبة، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (٢٠) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة التحليلية البعدي في الجانب اللفظي، والجانب الفكري لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة التحليلية البعدي في الجانب التذوقي. وفِي ضوء نتائج الدراسة، أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية، وتوظيف البرامج والنماذج والإستراتيجيات المنبثقة من النظريات اللغوية الحديثة، وبناء مناهج اللغة العربية وتنظيمها وفق تطبيقاتها التربوية.

الكلمات المفتاحية: النَّظرية السياقية، مهارات القراءة التحليلية

Effectiveness of a Teaching Model based on Contextual Theory in teaching Arabic to Developing Analytical Reading Skills Among High School Female Students

Dr. Nawal Salih Muhammad Al-Mesned
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, College of Education
Al-Majmaah University – Saudi Arabia

Abstract:

The current research is to develop the analytical reading skills of the female students of the first secondary grade, and to achieve the goal of the study, it is required to build a teaching model based on contextual theory in teaching Arabic. To achieve the study objective, the researcher adopted the experimental method based on semi-experimental design relying on two groups: experimental and control. In addition, a number of tools and research materials were designed, which are: a list of analytical reading skills, analytical reading test, a teaching model based on the contextual theory. The study sample consisted of (39) first

grade female students in the governorate of Al-Majmaah, as the number of the experimental group was (19), while the number of female students in the control group was (20). The study reached a conclusion that there were statistically significant differences at the significance level of (0.05) between the average scores of the experimental group students and the control group in the post analytical reading test in the verbal side and the intellectual side in favour of the experimental group. And there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group students and the control group in the post-analytical reading test in the taste side. In light of the study results, it is recommended that attention is necessary in developing the skills of analytical reading, and employing programs, models and strategies stemmed from modern linguistic theories, in addition to building the curricula of the Arabic language and organising them in accordance with their educational applications.

Key words: Contextual theory – Skills of analytical reading.

مقدمة:

تعد القراءة من أهم المهارات اللُّغوية التي ينبغي أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ فهي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي تمكن الفرد من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في الماضي والحاضر، كما أن لها عظيم الأثر في إكساب المعرفة، وتكوين الشخصية بأبعادها المختلفة، وهي بوابة الإنتاج اللغوي بما تتضمنه من مفردات وأساليب وتراكيب لغوية، وصور وأخيلة ومعان وأفكار، وهي في الوقت نفسه وسيلة حصانة للطالب للتمييز بين الآراء والقضايا والأطروحات. فالتربية القرائية المنشودة هدف جوهري تسعى لتحقيقه جميع مراحل التعليم، وتعنى في المقام الأول أن يتعدى التلميذ مستوى القراءة الآلية الميكانيكية إلى القراءة الديناميكية التفاعلية، حيث التفاعل مع النص المقروء تحليلًا ونقدًا واستنتاجًا وتقويمًا، وذلك مرورًا بالفهم المباشر والاستنتاجي إلى الناقد والإبداعي بعد اكتساب العديد من مهارات القراءة التحليلية والناقدة.

وفي السياق ذاته أشارت آمنة صالح (٢٠١٥، ٢) إلى أن مفهوم القراءة انتقل من المفهوم السطحي لها –تحويل الصور المكتوبة إلى صور صوتية– إلى مفهوم أكثر اتساقًا مع واقعنا المعاصر الذي يتعامل مع النصوص والمعلومات ويحللها وينقدها. ومن هنا تبرز أهمية القراءة التحليلية التي تعد مطلبًا مهمًا في تعليم القراءة، فلم يعد ينظر إلى القراءة على أنها مهارة استقبال؛ ولكنها مهارة استقبال وإنتاج، إذ يتفاعل الطالب مع النص المقروء موظفًا عمليات عقلية وذهنية للغوص في أعماق النص وفق مستويات متنوعة؛ ومِن ثَمَّ ينتج نصًا موازيًا له وهذا ما تؤكده عبد الرحمن (٢٠٠٩، ١٣٩) بأن مفهوم القراءة اقترن بالفهم والتحليل اللذين يساعدان القارئ على الغوص والتعمق في المعاني البعيدة للكلمات الظاهرة، بما يتضمنه هذا التعمق من تدخل شخصي وتفاعل للخبرات الشخصية، وبناء نص موازٍ للنص الموجود، وهنا تكون القراءة عن فهم وتحليل ونقد.

وفي ذلك يؤكد محمد (٢٠١٣) أن القراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ بخبراته ومعارفه ما يتضمنه النص من إيحاءات، وإشارات، ورموز، ودلالات، وكلمات وأساليب ويتفاعل مع النص بالإضافة إلى الحذف والتفسير والتعليق والتحليل والنقد، ما يجعله حاكمًا للنص، لا محكومًا به، مسيطرًا عليه لا خاضعًا له وهذا يساعد على إيجاد قارئ ذي نشاط إيجابي ممتع.

وتمثل القراءة التحليلية واحدة من أهم أنواع القراءة؛ إذ تهتم بترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكية، تمكن الطلاب من استيعاب النصوص وتحليلها، كما تعد المدخل المناسب لفهم النص القرائي، وفيها يمارس الطلاب التحليل اللغوي للنصوص، وعمليات الفهم والاستنتاج والنقد والموازنة وغيرها من المهارات اللازمة لدراسة النص وتحليليه؛ للوقوف على أبعاده؛ ما يساعد على تطوير مهاراتهم التفاعلية مع النصوص المقروءة، ومِن ثم يصبح لديهم القدرة على التعبير عن أفكارهم بشكل مناسب، فالقراءة التحليلية لا تعلم فقط قراءة ما بين السطور للوصول إلى عمق المعنى في النص، وإنما تعلم معرفة مدى هذا العمق وإضفاء شيء جديد على المقروء ومن هنا أصبحت القراءة التحليلية متطلبًا سابقًا للقراءة الناقدة. (حسين، ٢٠١٩، ٢٠١؛ Foran,D.2001:11؛ Kuprashvili, V. 2013:788).

ويمثل التحليل عماد هذا النمط من القراءة؛ إذ يُعنى بتحديد الشكل والمعنى الذي يشتمل عليه النص القرائي أو الأدبي وخصائص هذا الشكل، مع ربط الشكل بالمضمون من خلال دراسة الجوانب البلاغية والنحوية والدلالية والأسلوبية وغيرها من الجوانب التي يتكون منها النص بصفته وحدة متكاملة. (عوض، ٢٠٠١، ٦١)

وقد حرصت وزارة التعليم على امتلاك الطالب مهارات فهم النص وتحليله ونقده؛ ما يجعله قارئًا فاعلًا نشطًا مع النص، إذ نصت وثيقة منهج اللغة العربية في الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، على ضرورة تمكن الطالب من المهارات والاستراتيجيات والعمليات الأساسية لمهارة القراءة؛ ما يشير إلى ضرورة وجود المهارات التي تعينه على القراءة التحليلية من تخطيط وتنظيم وربط وتصنيف، وإدراك العلاقات واستنتاج الأفكار، وتحديد المعاني الضمنية، ونقد وتحليل التراكيب والأساليب؛ للإفادة منها في فهم النص وتحليله ونقده. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧، ٢١)

وعلى الرغم من أهمية القراءة التحليلية وحاجة الطلاب في مختلف المراحل التعليمية إلى إتقان مهاراتها، فإن الواقع الحالي يشير إلى إهمال تدريب الطلبة عليها وقصور واضح في تدريسها؛ ما أدى إلى عجز كبير من الطلبة عند تحليل ما يقرؤون، وتحديد الهدف من المقروء وتحليل الكل إلى أجزائه، وتحديد العلاقة بين هذه الأجزاء، وذلك لأسباب متعددة إذ يشير شحاتة (٢٠٠٢،١١١) إلى أن تعليم القراءة يسير بالطريقة الآلية المعتادة التي تحرص على القراءة الصحيحة وفهم معاني الكلمات العامة، وبعض الأسئلة البسيطة عن النص،

متجاوزة في ذلك تعليم القراءة بمفهومها الحديث القائم على أبعاد التعرف والنطق والفهم والنقد وحل المشكلات.

وعلى المستوى الدولي، أظهرت نتائج اختبار بيزا ٢٠١٨ في مجال القراءة، ضعف نتائج الطلاب السعوديين المشاركين وتدنيها، إذ بلغ متوسط أدائهم (٣٩٩)، ويعد هذا المتوسط بعيدًا جدًّا عن متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي في القراءة ومقداره (٤٨٧) (CECD,2019).

وتشير هذه النتائج في الاختبارات الدولية بوضوح إلى ضعف مستوى الطلاب السعوديين في مهارات فهم المقروء وتحليله ونقده. وفي السياق ذاته أسفرت نتائج دراسة علي (٢٠١٨) عن ضعف مستوى الطلاب في مهارات القراءة التحليلية، واقتصارهم على مهارات التعرف والنطق والتذكر والفهم البسيط، كما كشفت دراسة (حمدي وآخرين، ٢٠١٨؛ شحاتة، ٢٠١٧) عن وجود إهمال في تدريب الطلاب على مهارات القراءة التحليلية، ووجود قصور واضح في الاستراتيجيات المرتبطة بها.

وأشارت نتائج دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (٢٠١٦، ٩٨) إلى أبرز مظاهر الضعف في القراءة لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية، ومنها: استنتاج المعنى العام للنص المقروء، واستنتاج الأفكار الفرعية للنص المقروء، وتمييز الحقيقة من الرأي، وتمييز الحقيقة من الخيال، وإبداء الرأي في المقروء، وشرح معنى النص الذي قرأه بأسلوبه الخاص. لذلك تزداد الحاجة إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لديهم من خلال المحتوى القرائي وفهم سياقه الذي يساعدهم على تفسير المقروء، والتعمق في النص، واتخاذ رأي مستقل بشأن أفكاره، واتجاهاته، وإصدار حكم عليه، خاصة أن طلبة المرحلة الثانوية، كما أشار زهران (١٩٨٢)، يطّرد لديهم نمو التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، التفكير الابتكاري وتزداد لديه القدرة على الفهم، والصياغة النظرية.

بالإضافة إلى أن هناك افتقارًا إلى نماذج تدريسية تعتمد على نظريات لغوية حديثة مثل نظرية السياق؛ إذ أكدت عدد من الدراسات أهمية النظرية في تعليم اللغة وتعلمها كدراسة: (عباس، ٢٠١٨؛ البلحي، ٢٠١٧؛ سعيد، ٢٠١٧؛ بكري، ٢٠١٦).

ويعد مصطلح "السياق" في الدراسات اللُّغوية الحديثة من المصطلحات العصية على التحديد الدقيق، وإن كان يمثل نظرية دلالية من أكثر نظريات علم الدلالة Semantics

تماسكًا وأضبطها منهجًا. وتشير الأدبيات اللغوية إلى أهمية السياق أو المقام وتطلبه مقالًا مخصوصًا يتلاءم معه، وقالوا عبارتهم الموجزة "لكل مقام مقال"، فالسياق يحدّد الدلالة المقصودة من الكلمة في جملتها، وربما اتحد المدلول واختلف المعنى طبقًا للسياق الذي قيلت فيه العبارة أو طبقًا إلى أحوال المتكلمين والزمان والمكان الذي قيلت فيه. (صالح،٢٠٠٧، ٦)

وتعد نظرية السياق حجر الأساس في المدرسة اللغوية الاجتماعية التي أسسها فيرث في بريطانيا، التي وسع فيها نظريته اللغوية بمعالجة جميع الظروف اللغوية لتحديد المعنى. ومن ثم حاول إثبات صدق المقولة بأن المعنى وظيفة السياق، غير أن نظرية السياق لم تكن مجهولة قبل فيرث، فقد اهتدى علماء العرب إلى أهمية السياق ومراعاة ظروف الكلام المحيطة بالحدث الكلامي في دراسة النصوص؛ فالدقة المتناهية في نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني عولت السياق، بوصف الكلمات التي ترتبط فيما بينها بعلاقات يكشفها السياق. إذ أشار الجرجاني إلى مكانة السياق في نظرية النظم، فقد أكد أن اللفظة لا يعرف معناها العميق إلا إذا جاءت في سياق، وأن فصاحة الكلمة لا تظهر إلا إذا اقترنت بكلام سابق أو لاحق لها، ففصاحة الألفاظ تعود إلى صورتها وسياقها الذي تتجلى فيه، وليس للألفاظ مزية وهي منفردة بعيدة عن التعبير، وإنما تظهر مزيتها في نظم الكلام. (الجرجاني،٢٠٠٢)

وقد وجدت جذور ظاهرة السياق أيضًا عند ابن جني والجاحظ وغيرهما إذ أشارا إلى أن اللفظ المجرد من السياق لا يكشف المعنى، ولكن على الرغم من ذلك لم تستطع هذه المناهج التي ظهرت قبل فيرث أن تقدم لنا فكرة السياق بالمفهوم الذي تحدد على يديه وأصبح نظرية دلالية متكاملة الجوانب، إذ اكتفوا بالتطبيق لا التنظير. (بصل، ٢٠١٤)

وتبنى النظرية السياقية على أمرين اثنين:

١– السياق اللُّغوي أو تحليل النص وفق مستوياته اللغوية والإفادة من القرائن المقالية المتوفرة.

٢– السياق الحالي أو المقامي أو سياق الموقف.

كما تستند النظرية السياقية إلى مجموعة من المبادئ والأسس النظرية من أهمها: (السمان،٢٠١٦؛ البلحي، ٢٠١٧)

أ. تأكيد دور السياق في تحديد المعنى: فالكلمة يتحدد معناها من خلال السياق الذي ترد فيه؛ إذ إنَّ للكلمة عدة معانٍ سياقية، وكل سياق يحدد أحد هذه المعاني من خلال الكلمات الأخرى المجاورة لها.

ب. التركيز على أنواع الدلالة التي يتحدد بها المعنى من خلال السياق، التي تتمثل في:

- الدلالة الصوتية: وهي التي تهتم بدراسة أصوات الكلمات وطرائق نطقها وبيان معانيها.
- الدلالة الصرفية: وهي التي تهتم بدراسة أشكال الصيغ، وما بينها من علاقات تصرفية واشتقاقية، وما قد يلحق بها من سوابق أو لواحق أو حواشي تؤثر في المعنى.
- الدلالة النحوية: وهي التي تهتم بتمييز الجمل الصحيحة من الجمل الخطأ وتحديد درجة الخطأ.
- الدلالة المعجمية: وهي الدلالة التي وضعها السابقون للألفاظ المختلفة، وأوضحتها المعاجم حسب اصطلاح المجتمع، وتستخدم في الحياة اليومية بعد تعلمها.
- الدلالة السياقية: وهي التي يجري فيها دراسة العلاقات بين معاني الكلمات والجمل والعبارات من خلال سياقاتها التي تقع فيها.

ج. تحقيق التوازن بين أنواع السياق في فهم معاني كلمات النص، وتتمثل هذه الأنواع فيما يلي:

- السياق اللغوي: ويقصد به علاقة الكلمة بغيرها داخل نظام الجملة والنص متجاورة مع كلمات أخرى؛ ما يكسبها معنى خاص محدد، ويستند في تحديد معنى الكلمة إلى عناصر لغوية في النص تتمثل في ذكر جملة سابقة أو لاحقة أو في الجملة نفسها، وهو يتعلق بالحقول الدلالية المختلفة التي تظهر فيها الكلمة.
- سياق الموقف (المقام): ويقصد به مجموعة الظروف الزمانية والمكانية، وما يحيط بها، تلك التي تؤثر في فهم دلالات كلمات النص من خلال تحديد مجال

النص وموضوعه وزمانه ومكانه والعلاقة بين المخاطَب والمخاطِب فيه، والعوامل والظواهر الاجتماعية المتعلقة به، والأثر الذي أحدثه.

- السياق الثقافي: ويقصد به المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، ويؤثر في فهم معاني النص ودلالاته من خلال دراسة كاتب النص، والظروف والملابسات التي دفعته لكتابته، والأحداث الثقافية المحيطة بالنص التي تكشف عن أغراض الكاتب.
- السياق العاطفي: ويقصد به المعاني الوجدانية الناتجة عن الكلمات المعبرة عن العواطف والانفعالات داخل النص الَّتي قد تختلف من شخص إلى آخر، من خلال تحديد درجة الانفعالات المصاحبة لكلمات النص من حيث قوتها وضعفها.

د. التركيز على تتابع عناصر السياق للوصول إلى فهم معاني النص، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

- كلمات النص: وهي تمثل مفتاح النص، وما فيه من معان ودلالات متنوعة، وتختلف معانيها باختلاف هيئاتها وتصريفاتها واشتقاقاتها وعلاقاتها داخل الجمل في النص.
- السوابق: وهو الكلام الذي يبين معنى ما بعده، وله أهمية في بيان معاني كلمات النص؛ إذ يتحدد معنى الكلمة بالرجوع إلى ما يسبقها من كلمات تشتمل على القرائن المؤدية للمعنى.
- اللواحق: وهو الكلام الذي يبين معنى ما قبله، وله أهمية في بيان معاني كلمات النص، إذ يتحدد معنى الكلمة بالنظر إلى ما يلحقها من كلمات تشتمل على القرائن المؤدية للمعنى.

هـ. تأكيد أدوار قرائن السياق في فهم معاني الكلمات الغامضة في النص، ومنها: تعريف الكلمة الغامضة من خلال إعادة عرض معناها من خلال كلمات أخرى، ومرادف الكلمة ومضادها والحالة النفسية أو العاطفية الموصوفة في سياق النص والنواحي الجمالية في النص.

و. تأكيد أدوار إلماعات السياق وإشاراته وتلميحاته في فهم معاني الكلمات الغامضة في النص وتتمثل هذه الإلماعات فيما يلي:

- **إلماعات السياق الزمنية: وتشير إلى الزمن المرتبط بالكلمة الغامضة وتوقيتها.**
- **إلماعات السياق المكانية: وتشير إلى المكان المرتبط بالكلمة الغامضة.**
- **إلماعات السياق القيمية: وتعبر عن القيمة التي تمثلها الكلمة الغامضة.**
- **إلماعات السياق الوصفية: وتعبر عن الصفات المادية المرتبطة بالكلمة الغامضة، التي تلقيها في ذهن المتلقي مثل: الطعم– الرائحة – اللون– الحجم.**
- **إلماعات السياق السببية: وتعبر عن الأسباب والظروف والشروط الممكنة للكلمة الغامضة.**
- **إلماعات السياق العضوية: وتشير إلى الفئات أو الأعضاء التي تنتمي إليها الكلمة الغامضة.**
- **إلماعات السياق التكافؤية: وتشير إلى المعنى الناتج عن مترادفات الكلمة الغامضة وعكسها.**

وفي ضوء استعراض مبادئ النظرية السياقية، فإن النموذج التدريسي المقترح الذي يهدف إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية جرى بناؤه في ضوء هذه المبادئ من خلال خطوات إجرائية تضمنها النموذج، تشتمل على عددٍ من التدريبات والأنشطة اللغوية. وهذا ما يؤكده بعض خبراء مناهج اللغة وأساليب تدريسها أن تنفيذ متعلم اللغة التدريبات والأنشطة اللغوية الرمزية حول ما يشتمل عليه النص من شأنه تنمية قدراتهم القرائية من خلال مناقشة أفكارهم وآرائهم وتطوير أحكامهم حول بعض جوانب النص، من حيث الشكل والمضمون وتفسير هذه الأحكام وترجمة أفكارهم إلى لغة منطوقة وتقديمها في صورة أعمال أدبية أو تنظيمية جديدة؛ ليدرك المتعلمون أن ما تعلموه من تداول نص له معنى وأنهم قادرون على توظيفه في مواقف الدرس والحياة. (السليتي، ٢٠٠٦، ٦٥)

وتكمن أهمية القدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق في أثناء قراءة النصوص في أنها تزيد من فهمهم للنص وقدرتهم على الاستقصاء والتحليل، فينبغي علينا ألا نتعامل مع اللغة بصفتها ظواهر منفصلة يستقل بعضها عن بعض، كما أن أعظم مهارة مؤثرة للتعرف على الكلمة لدى المتعلمين هي القدرة على استعمال السياق بصفتها مفتاحًا لفهم الكلمة غير المعروفة وتحليل السياق ليس مهارة واحدة، فهناك أنواع عديدة من المهارات

التي تشتمل عليها وتعد مفاتيح في السياق، ويجب أن تكون متوفرة لدى المعلم حتى يتمكن من تدريب تلاميذه على التعرف عليها (مجاور، ٢٠٠٠، ٢٥).

أما السياق اللغوي فإنه يؤدي دورًا مهمًا في تنمية عديد من المهارات اللغوية، ومِن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة فراج ومختار (٢٠٢١)، الَّتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادي) الموهوبين لغويًّا من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على السياقية، وتكونت مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغوياً، بلغ عددهم (٣٧) تلميذاً، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وقام الباحثان بإعداد قائمة بخصائص التلاميذ الموهوبين لغوياً، وأخرى بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغوياً، واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وتوصّل البحث إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند مستوى (الطلاقة– المرونة– الأصالة)؛ إذ جاءت الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى مجموعة البحث.

كما استقصت دراسة الزعبي (٢٠٢٠) أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين: ضابطة عدد طلابها (١٥)، وتجريبية عدد طلابها (١٦)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحث برنامجًا تعليميًّا قائمًا على نظرية فيرث السياقية وأداة الدراسة المتمثلة في اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وصممت دراسة السمان (٢٠١٨) نموذجًا تدريسيًّا قائمًا على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) دارساً من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم من الماليزيين، ولتحقيق هدف الدراسة استُخْدِمَ المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية

الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارين أحدهما لمهارات القراءة التفسيرية، والآخر لمهارات القراءة التذوقية. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى مجموعة البحث من دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

بينما استهدفت دراسة عباس (٢٠١٨) بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية السياق، وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم اختيار (٣٠) طالباً و(٣٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القاهرة كمجموعات تجريبية للبحث، ولتحقيق أهداف البحث استُخدم المنهج شبه التجريبي، وجرى تطبيق الاختبار الذي يقيس مهارات التذوق الأدبي قبليًا وبعديًّا على مجموعات الدراسة وتوصل البحث إلى فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية السياق في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى مجموعة البحث من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي.

وجاءت دراسة أحمد وآخرين (٢٠١٧) بهدف التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية السياقية ومستويات السعة العقلية في تنمية الثروة اللُّغوية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، وتكونت مجموعة البحث من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالإسماعلية حيث بلغ عددهم(٣٥) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، استخدم فيه اختبار الثروة اللغوية وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية معايير الثروة اللغوية لدى عينة البحث.

ونلحظ مما سبق توظيف النظرية السياقية في بناء برامج ونماذج تدريسية لتنمية عدد من المهارات اللغوية كمهارات التعبير الكتابي، والقراءة التفسيرية والتذوقية، والاستيعاب القرائي، والثروة اللغوية ومهارات التذوق الأدبي، ولأن القراءة التحليلية تأخذ من مهارات القراءة دقة الفهم والتعمق فيه وتنمية العادات التي يتضمنها تفسير النص، والتفاعل معه ونقده والغوص في مضمونه، والتفتيش عن خصائصه الَّذي يتطلب فهمًا لسياق النص، وهذا ما ركزت عليه النظرية السياقية من إبراز العلاقة بين البنية اللغوية والسياق غير اللغوي الذي توجد فيه، بالإضافة إلى أنَّها اهتمت بسياق الموقف الذي يؤكد أن المعنى الدقيق لأي كلمة يتضح من خلال وضعها في سياقات موقفية مختلفة.

ومِن البديهيات في فهمنا للقراءة التحليلية أنَّ لها معينات تساعد القارئ على الولوج إلى النص القرائي، وهي:

- التحليل التركيبي؛ الذي لا يقتصر على معرفة أجزاء الكلمات، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليل التراكيب اللغوية تحليلًا دلاليًا، وذلك للإفادة من علم النحو والإعراب في فهم الدلالات الكامنة في التراكيب.
- استخدام السياق؛ والسياق يكسب الكلمات معان جديدة، وفهم السياق الكلي يجعل القارئ أقدر على استخراج المعاني من السياق، حتَّى وإن صعبت عليه بعض الكلمات.
- استخدام المعجم؛ وهو يساعد الطالب على التوصل إلى دلالات لبعض الكلمات، التي لم يهتد إليها من خلال السياق.

ويرى فيرث أن ثمة مراحل يتم تحليل النص القرائي والأدبي من خلالها:

- التحليل اللغوي والتركيبي، الذي يوظف علم النحو والإعراب لخدمة الناحية الدلالية في النص.
- بيان سياق الحال، الذي تبدو من خلاله شخصية الأديب، وجميع الظروف المحيطة بالنص.
- بيان نوع الوظيفة الكلامية؛ أي الاتجاه الفكري العام في النص، وهدفه العام، وخصائصه الأسلوبية. (السعران،١٩٦٢).

وللقراءة التحليلية أهمية بالغة للطلبة بمراحل التعليم عامة، ولطلبة المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؛ إذ تأخذ القراءة التحليلية أهميتها من كونها تعنى باللغة أساسًا للفهم والاستنتاج من كونها مدخلًا للتكامل في تعليم اللغة العربية، ومِن كونها القراءة المناسبة للنصوص القرائية والأدبية لهذه المرحلة؛ إذ تعد مِن سمات المثقف الذي لا يقبل الفكر السطحي، كما تؤدي دورًا كبيرًا في تشكيل شخصية طالب المرحلة الثانوية، ففي القراءة التحليلية يستطيع أن يربط الطالب بين المقروء وخبرته السابقة فطبيعة الحياة المعاصرة تحتاج إلى قراء لديهم القدرة على تحليل وجهات النظر والتعامل مع الحوار بفكر ثاقب يقود إلى الاستنتاج والتفسير، كما تنمي لدى الطالب الوعي اللغوي والثقافي والفكري. (عوض، ٢٠٠١)

وعلى الرغم من أهمية القراءة التحليلية في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، فإنَّ هناك قصورًا في الاهتمام بتنمية مهاراتها، إذ يتم التركيز على معالجة النصوص الأدبية والقرائية بشكل تقليدي دون الاهتمام بالقراءة التحليلية اللازمة لفهم النص وتحديد ما يتضمنه من سمات جمالية شكلًا ومضمونًا، وتحليل المعاني القريبة والبعيدة والضمنية لكلمات النص المقروء وتراكيبه من خلال السياق. ولتشخيص الوضع الراهن أجرت الباحثة دراسة استطلاعية، هدفت إلى قياس بعض مهارات القراءة التحليلية لدى عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ/١٤٤٤هـ). وأسفرت النتائج عن ضعف مستوى الطالبات، إذ بلغت نسبة التمكن من المهارات ٢٨%، كما أجرت الباحثة استطلاع رأي لمعلمات المرحلة الثانوية حول مستوى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات القراءة التحليلية. وأفضت النتائج عن: تراوح نسبة تمكن الطالبات من مهارات القراءة التحليلية بين المتوسط والضعيف، وكان من أبرز مظاهر الضعف لدى الطالبات استنتاج المعنى العام للنص المقروء، واستنتاج الأفكار الفرعية، وتمييز الحقيقة من الرأي واستنباط دلالات متضمنة في النص لم يصرح الكاتب بها، وإبداء الرأي في المقروء.

وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى الطلبة بصفة عامة، ولدى طلبة المرحلة الثانوية على وجه الخصوص كدراسة (محمد،٢٠١٣؛ الزيود،٢٠١٥؛ عافشي، ٢٠١٦؛ السمان؛٢٠١٦؛ شحاتة،٢٠١٧؛ علي ٢٠١٨).

كما أكدت دراسات عدة أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية وتوظيف البرامج والمداخل والنماذج والإستراتيجيات التدريسية الحديثة، كدراسة (الفهيد والزهراني،٢٠٢٢؛ الحافي،٢٠١٩؛ حسين،٢٠١٩؛ حمدي وآخرين،٢٠١٨؛ علي،٢٠١٨؛ شحاتة،٢٠١٧).

هدف الدراسة:

- التعرف على فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومن هنا توجه اهتمام الباحثة لبناء نموذج تدريسي مقترح يستند على إحدى النظريات اللغوية وهي النظرية السياقية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

- ما فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية؟

٢- ما النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٣- ما فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

- توجيه نظر الباحثين إلى الإفادة مِن النظريات اللُّغوية في تنمية المهارات اللغوية.
- تقديم إضافة علمية جديدة في مجال تطبيق النظرية السياقية في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

ب) الأهمية التطبيقية:

– لمصممي المناهج: توجيه أنظارهم إلى ضرورة الاهتمام بالجانب القرائي، وتطوير تدريسه، وربطه بالاتجاهات الحديثة، والنظريات اللغوية. وأيضًا تطوير مناهج اللغة العربية إذ كشفت الدراسة عن مستوى القراءة للوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها، وتعزيز جوانب القوة.

–للمشرفين والتربويين: الإفادة من النموذج الحالي في تقديم برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية.

– للمعلمين والباحثين: مساعدتهم على استخدام طرائق وأساليب تعليمية حديثة، في أثناء تدريسهم للنصوص القرائية، وعدم الاعتماد على الطرائق السائدة التي تركز على القراءة الآلية دون فهم، وتوجيه نظر الباحثين إلى مشكلات الواقع التعليمي؛ للمساهمة في حلها بطريقة علمية، وفتح الباب أمام دراسات أخرى في مراحل مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

- **مهارات القراءة التحليلية (الجانب اللفظي، الجانب الفكري، الجانب التذوقي).**
- **النصوص القرائية الموجودة بالوحدة التدريبية الثالثة (الوحدة القرائية) في مقرر كفايات اللغة العربية (١) للصف الأول الثانوي.**
- **الحدود الزمانية والمكانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٣هـ–١٤٤٤هـ في الثانوية الأولى والثانوية الثانية بحوطة سدير التابعة لمحافظة المجمعة.**
- **الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية الأولى والثانوية الثانية بحوطة سدير التابعة لمحافظة المجمعة.**

- **مصطلحات الدراسة:**

النموذج التدريسي: Teaching model

يعرفه قلادة (٢٠٠٨) بأنه: "خطة تدريسية تتضمن أهداف التدريس، ومحتواه، وإجراءاته، وأنشطته، والوسائط التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم المناسبة."

النظرية السياقية: Contextual Theory:

يعرفها البركاوي (٢٠٠١،٢٦) بأنها: "نظرية تقوم على دراسة السياق غير اللغوي الذي يوضح الظروف الخارجية (الموقفية والعاطفية والثقافية) التي يمكن في ضوئها فهم النص واستيعاب عمقه الدلالي" .

ويعرفها عبد الباري (٢٠١١،٣٤٤) بأنها: "ما يحيط بالكلمة من نص، أو أي جزء من النص الذي يسبق أو يلي كلمة أو عبارة في النص، وقد يكون السياق عبارة عن جملة أو فقرة أو فصل كامل. وهناك سياق سابق ويكون قبل الكلمة، وسياق لاحق ويكون بعد الكلمة.

القراءة التحليلية: Analysis Reading:

يعرفها عبد الصمد (١٩٩٨،٤٦) بأنها: إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته شكلًا ومضمونًا، وذلك بالتعرف على مكونات الشكل من حيث كونه شعرًا أم نثرًا، والبحث خصائص التراكيب والجمل والمفردات واستخلاص المضامين المباشر منها والضمني، ومعرفة اتجاهات الكاتب وتفنيد الحجج والأدلة بتوافر عناصر الفعل القرائي جميعها من: كاتب، قارئ، وظروف النص القرائي، واللغة والنص.

التعريف الإجرائي للنموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية: مجموعة من الخطوات والإجراءات والأساليب والفنيات والأنشطة التدريسية المستندة إلى النظرية السياقية؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

فروض الدراسة:

للدراسة فرضان رئيسان؛ هما:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مجموع مهارات القراءة التحليلية لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في تنمية مهارات القراءة التحليلية كما يقيسه التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

١ – تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وجرى ذلك من خلال دراسة:

٤– البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بمهارات القراءة التحليلية، كدراسة: الفهيد والزهراني،٢٠٢٢؛ الحافي،٢٠١٩؛ حسين،٢٠١٩؛ حمدي وآخرين،٢٠١٨؛ علي،٢٠١٨؛ شحاتة،٢٠١٧).

٥– طبيعة طالبات الصف الأول الثانوي.

٢ – بناء قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

هدفت القائمة إلى التعرف على مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، تمهيدًا إلى استخدامها في اختبار القراءة التحليلية، وبناء نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التحليلية.

واعتمدت الباحثة عند إعداد القائمة على مجموعة من المصادر تمثلت في: الأدبيات التربوية في تعليم اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة التحليلية كدراسة: (الفهيد والزهراني، ٢٠٢٢؛ الحافي،٢٠١٩؛ حسين،٢٠١٩؛ علي،٢٠١٨؛ شحاتة،٢٠١٧) والمقرر الدراسي المتمثل في الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول ١٤٤٤هـ.

وقد صنفت الباحثة مهارات القراءة التحليلية في ثلاثة جوانب، هي: الجانب اللفظي، الجانب الفكري، الجانب التذوقي، ويضم كل جانب مهارات مدرجة تحته، إذ بلغ مجموع المهارات (١٨) مهارة، وللتأكد من صدق القائمة عرضتها الباحثة في صورتها المبدئية على بعض المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والممارسين في ميدان تعليم اللغة العربية؛ للإفادة من آرائهم في قائمة المهارات، وبلغ عددهم (٥) محكمين، وأخذت الباحثة ما اتفقت عليه أغلب آراء المحكمين حول القائمة.

٣ - تحديد أسس بناء النموذج التدريسي المقترح لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وجرى ذلك من خلال دراسة:

٦- ما تُوصِّل إليه في الخطوة السابقة.

٧- البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بناء النماذج في ضوء النظرية السياقية كدراسة (عباس،٢٠١٨؛ السمان،٢٠١٨).

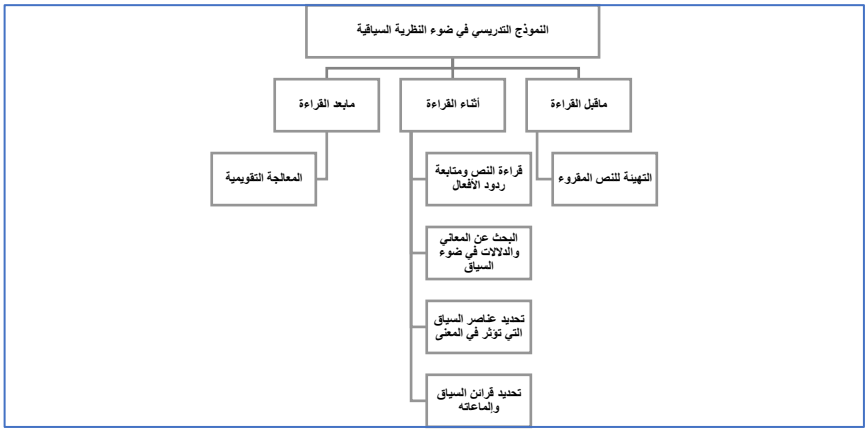
٨- بناء النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وجرى ذلك من خلال تحديد:

٩- أهداف النموذج التدريسي: يهدف النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتُوصِّل إلى القائمة النهائية بعد تحكيمها، وتضم (١٨) مهارة من مهارات القراءة التحليلية في ثلاثة محاور: الجانب اللفظي ويضم (٥) مهارات، والجانب الفكري ويضم (٥) مهارات، والجانب التذوقي ويضم (٨) مهارات.

١٠- المحتوى المراد تدريسه: تضمن المحتوى النصوص القرائية الموجودة بالوحدة التدريبية الثالثة (الوحدة القرائية) في مقرر كفايات اللغة العربية (١) للصف الأول الثانوي.

خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته:

ترتكز خطوات النموذج التدريسي على النظرية السياقية، واستُعين بعدد من الأدبيات والدراسات في بناء النموذج كدراسة (عباس،٢٠١٨؛ السمان،٢٠١٨) وتضم هذه الخطوات مجموعة من الإجراءات؛ تتمثل فيما يلي:



شكل (١) النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية

أولًا: ما قبل القراءة:

- التهيئة للنص المقروء

ثانيًا: في أثناء القراءة:

- قراءة النص ومتابعة ردود الأفعال.
- البحث عن المعاني والدلالات في ضوء سياقات النص المتنوعة.
- تحديد عناصر السياق التي تؤثر في فهم المعنى.
- تحديد قرائن السياق وإلماعاته.

ثالثًا: ما بعد القراءة: المعالجة التقويمية

تقديم تدريبات مرتبطة بمهارات القراءة التحليلية.

- **الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة:**

تنبثق الأنشطة التعليمية من المراحل التي يمر بها النموذج وهي كما يلي:

- **أنشطة ما قبل القراءة، وتتمثل في تهيئة الطالبات بأسئلة تمهيدية للنص المقروء.**
- **أنشطة في أثناء القراءة وتتمثل في: مناقشة المفردات الغامضة في النص المقروء ومناقشة معناها في السياق الذي وردت فيه وإدراك دلالاتها من خلال طرح مجموعة من الأسئلة عليهم تتمثل في علاقة الكلمة بما قبلها وما بعدها من كلمات، وبما توحي الكلمات من عواطف وانفعالات معبرة ومدى توظيفها لإبراز المعاني؛ ما يساعد الطالبة على تحديد قرائن السياق التي تؤثر في تحديد معاني الكلمات والتراكيب الغامضة داخل النص والتي تؤثر في فهم معناها، بالإضافة إلى مناقشة الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص المقروء وإدراك العلاقة بينها، ومتابعة ردود أفعال الطالبات، وكشف الأفكار الضمنية والصريحة والنواحي الجمالية في النص.**
- **أنشطة ما بعد القراءة وتتمثل في: أنشطة تقويمية لتطبيق الخطوات السابقة من خلال تنظيم حلقات نقاشية بين الطالبات حول عما يدور في أذهانهن من أسئلة وتعليقات حول فكر النص المقروء ومعلوماته وإبداء الرأي حوله، بالإضافة لتلخيص النص وتقويمه.**

كما تتحدد الوسائط التعليمية في الآتي:

- **السبورة الذكية.**
- **الحاسب الآلي (من خلال أنشطة الكتاب المحوسبة).**
- **جهاز العرض (البروجكتر).**

أساليب تقويم النموذج التدريسي

استُخْدمت مجموعة من أساليب وأدوات التقويم التي تساعد في معرفة أداء الطالبات، والحكم على مدى تقدمهن، وجرى التقويم وفق المراحل التالية:

- **التقويم القبلي:**

وهو التقويم الذي يسبق تدريس الموضوعات، ويهدف إلى التعرف على مستوى الطالبات، والكشف عن قدرتهن على تحليل النصوص القرائية، وجرى ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية المعد من قبل الباحثة قبل البدء بتطبيق النموذج المقترح.

❖ التقويم التكويني:

وهو التقويم الذي يصاحب الأداء، ويهدف إلى تصحيح المسار في أثناء عملية التعلم، وتزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة تسهم في معالجة جوانب القصور.

وجرى هذا النوع من التقويم من خلال استخدام أدوات التقويم المتوافقة مع المبادئ التي يقوم عليها النموذج، ومن أبرز هذه الأدوات:

- ملف الإنجاز (يتضمن أنشطة الطالبة).
- تقويم الأقران (من خلال تقويم الطالبات زميلاتهن في الأنشطة القرائية).
- التقويم الذاتي (من خلال تقويم الطالبة نفسها).

❖ التقويم النهائي:

وهو الذي يجري في نهاية تدريس الوحدة القرائية بهدف الحكم على فاعلية النموذج التدريسي في بلوغ الأهداف التي صمم من أجلها، والمتمثلة في تنمية مهارات القراءة التحليلية، من خلال تطبيق أداة الدراسة اختبار مهارات القراءة التحليلية.

اختبار مهارات القراءة التحليلية لطالبات الصف الأول الثانوي:

بعد الوصول إلى قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية، أعدت الباحثة اختبار القراءة التحليلية لطالبات الصف الأول الثانوي، وقد أُعد الاختبار في صورة اختبار موضوعي، وأسئلة ذات إجابات قصيرة، وقد هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مصادر بناء الاختبار:

اعتمدت الباحثة عند إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر، وهي: قائمة مهارات القراءة التحليلية المعدة في الدراسة، والأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت القراءة التحليلية، بالإضافة إلى الدليل الإرشادي للاختبارات الوطنية في مهارات القراءة والكتابة، الذي أعدته هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٨).

وقد اعتمدت الباحثة الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد في صياغة فقرات الاختبار وبنائها، بدأت بمقدمة للسؤال، تليها أربعة بدائل، واحد منها صحيح، وثلاثة منها خطأ، وقد راعت الباحثة في بناء فقرات الاختبار الجوانب التالية: وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، وتنوع الأسئلة وتمثيلها للمهارات، ومناسبتها لعينة الدراسة، كما وضعت أربعة

بدائل لكل سؤال؛ للتقليل من أثر التخمين، إذ تضمن بديلًا واحدًا صحيحًا، وبقية البدائل خطأ، كما وضعت الباحثة أسئلة ذات إجابة قصيرة، وبعض مفردات الاختبار ذات الإجابة القصيرة تقيس مهارتين من مهارات القراءة التحليلية.

واختارت الباحثة نصيين قرائيين خارج نصوص المقرر الدراسي، كما تكون الاختبار في صورته الأولية من ٢٩ فقرة موزعة على النصين القرائيين، حيث خُصصت درجة واحدة لكل مفردة، وصفر لكل مفردة متروكة أو أجابت عنها الطالبة إجابة خاطئة في الأسئلة الموضوعية، وخُصصت درجتان لبعض الأسئلة ذات الإجابة القصيرة التي تقيس مهارتين من مهارات القراءة التحليلية بحيث يكون مجموع الدرجات لفقرات الاختبار ٣٦ درجة، وتم وضع معيار لتصحيح الأسئلة ذات الإجابة القصيرة بناءً على المهارات التي تم استهدافها.

وبعد بناء مفردات الاختبار، حددت الباحثة أهم التعليمات والإرشادات التي من شأنها مساعدة الطالبات في فهم طبيعة الاختبار، وأبرز المهام المطلوبة منهن قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

وبعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية، عُرِض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والممارسين في ميدان تعليم اللغة العربية والبالغ عددهم (٥) محكمين، وأخذت الباحثة ما اتفقت عليه أغلب آراء المحكمين حول الاختبار.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبقت الباحثة اختبار القراءة التحليلية على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المجمعة في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٤هـ، وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي للاختبار؛ تحديد زمن الاختبار، وحساب معامل الصعوبة والسهولة، وحساب معامل الثبات والاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات الاختبار.

حساب زمن الاختبار المناسب:

لحساب زمن الاختبار، اعتمدت الباحثة على حساب متوسطات الزمن لأسرع خمس طالبات أتممن الاختبار، وكذلك الطالبات الخمس الأبطأ إجابة عن الاختبار والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)
الزمن المستغرق في الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية لطالبات الصف الأول الثانوي

الطالبات الأسرع أداءً	الطالبات الأبطأ أداءً
٣٢	٥٢
٣٥	٥٤
٤٠	٥٥
٤٥	٥٨
٤٧	٥٩

من خلال الجدول السابق يتضح أن الزمن المستغرق في الإجابة عن اختبار مهارات القراءة التحليلية: ٣٩.٨+٥٥.٦= ٩٥.٤÷٢= ٤٧.٧.

ومِن خلال المعادلة السابقة، يتضح أنَّ الزمن المناسب للإجابة عن اختبار مهارات القراءة التحليلية = (٤٧.٧) دقيقة، أي ما يقارب حصة دراسية كاملة.

حساب معامل ثبات الاختبار:

حُسِب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ ويوضح الجدول رقم (٢) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاختبار.

جدول رقم (٢)
قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاختبار

المحور	معامل الثبات
مهارات الجانب اللفظي	٠.٧٤٥
مهارات الجانب الفكري	٠.٨١٣
مهارات الجانب التذوقي	٠.٧٨٠
مجموع المهارات	٠.٧٦٨

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، ما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار:**

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٣)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	مهارات الجانب اللفظي	مهارات الجانب الفكري	مهارات الجانب التذوقي
١	**٠.٥٩٠	**٠.٦٢١	**٠.٥٩٧
٢	**٠.٥٧٤	**٠.٥٦٨	**٠.٥٩٢
٣	**٠.٥٥١	**٠.٦٢٩	**٠.٥٤٥
٤	**٠.٧١٢	**٠.٥٤٥	**٠.٥٤٦
٥	**٠.٥٩٣	**٠.٦٦٥	**٠.٥٠٠
٦	**٠.٦٣٦	**٠.٦٤٧	**٠.٥٢٢
٧	**٠.٦١٣	**٠.٦٢٥	**٠.٥٧٦
٨		**٠.٦٣٤	**٠.٥١٥
٩		**٠.٥١٤	**٠.٦٨٤
١٠		**٠.٥٣٣	**٠.٥٠٢
١١			**٠.٥٨٧
١٢			**٠.٦٨٠

(**) دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

- **معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار:**

تراوحت قيم معامل السهولة بين (٠.٣٧–٠.٦٠)، وتراوحت قيم معامل الصعوبة بين (٠.٤٠–٠.٦٣)، وتراوحت قيم معامل التمييز بين (٠.٤٠– ٠.٧٣)، وهي قيم جيدة، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)
معامل السهولة والصعوبة والتمييز

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٣
٢	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٤٠
٣	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٤٠
٤	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٤٧
٥	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٤٠
٦	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٥٣
٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٦٠
٨	٠.٣٧	٠.٦٣	٠.٧٣
٩	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٦٧
١٠	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٥٣
١١	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٤٠
١٢	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٤٧
١٣	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٤٠
١٤	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٤٧
١٥	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٥٣
١٦	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٤٠
١٧	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٤٠
١٨	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٤٠
١٩	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٣
٢٠	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٦٠
٢١	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٤٠
٢٢	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٣
٢٣	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٤٠
٢٤	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٦٧
٢٥	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٦٠
٢٦	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٣
٢٧	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٤٠
٢٨	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٥٣
٢٩	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٦٧

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وضبط المواد البحثية للدراسة، نفذت الباحثة إجراءات التطبيق الميداني للدراسة وذلك وفق الخطوات التالية:

- الحصول على الموافقة الرسمية من إدارة التعليم بمحافظة المجمعة.
- زيارة الباحثة للمدرسة واللقاء بمعلمة المادة التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية وإعطاء فكرة عن أهداف الدراسة وأهميتها وخطوات تنفيذها من خلال تقديم دليل المعلمة، كما أُجْريت القرعة لتحديد مجموعتي التجربة، حيث مثل الفصل (أ) المجموعة التجريبية، والفصل (ب) المجموعة الضابطة.
- جرى تدريس المجموعتين لمعلمتين مختلفتين؛ كيلا ينتقل أثر التجربة إلى طالبات المجموعة الضابطة.
- نفذت المعلمتان الاختبار القبلي لاختبار القراءة التحليلية على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتدريس بالنموذج التدريسي، والجداول التالية توضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

اختبار القراءة التحليلية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للمهارات (تكافؤ المجموعات)، والجدول التالي يبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جدول (٥)

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للمهارات

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة الإحصائية
مهارات الجانب اللفظي	الضابطة	١٨.٤٣	٣٦٨.٥٠	١٥٨.٥٠	٠.٣٦٦
	التجريبية	٢١.٦٦	٤١١.٥٠		
مهارات الجانب الفكري	الضابطة	١٩.٨٣	٣٩٦.٥٠	١٨٦.٥٠	٠.٩٢٠
	التجريبية	٢٠.١٨	٣٨٣.٥٠		
مهارات الجانب التذوقي	الضابطة	٢٠.٧٥	٤١٥	١٧٥	٠.٦٦٨
	التجريبية	١٩.٢١	٣٦٥		
المجموع	الضابطة	١٩.٧٣	٣٩٤.٥٠	١٨٤.٥٠	٠.٨٧٦
	التجريبية	٢٠.٢٩	٣٨٥.٥٠		

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب اللفظي في الاختبار القبلي، إذ بلغ معامل مان ويتني (١٥٨.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٣٦٦) وهو أكبر من (٠.٠٥)؛ ما يدل على تكافؤ المجموعتين.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب الفكري في الاختبار القبلي، إذ بلغ معامل مان ويتني (١٨٦.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٩٢٠) وهو أكبر من (٠.٠٥)، ما يدل على تكافؤ المجموعتين.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب التذوقي في الاختبار القبلي، إذ بلغ معامل مان ويتني (١٧٥) عند مستوى دلالة (٠.٦٦٨) وهو أكبر من (٠.٠٥)، ما يدل على تكافؤ المجموعتين.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مجموع المهارات في الاختبار القبلي، إذ بلغ معامل مان ويتني**

(١٨٤.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٨٧٦) وهو أكبر من (٠.٠٥)، ما يدل على تكافؤ المجموعتين.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

سار استخلاص النتائج والإجابة عن سؤال الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مجموع مهارات القراءة التحليلية لصالح التطبيق البعدي.

تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي في المهارات للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، وحساب معدل الكسب لبليك.

جدول (٦)
اختبار ويلككسون (Wilcoxon) لحساب الفرق بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي في المهارات للمجموعة التجريبية

المهارات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	معدل الكسب المعدل-بليك
مهارات الجانب اللفظي	قبلي	٣.٨٩	١.٣٢	٣.٦٦	*٠.٠٠	٠.٨٥
	بعدي	٥.٧٣	٠.٩٩١			
مهارات الجانب الفكري	قبلي	٦	١.٥٩	٣.٦٥	*٠.٠٠	٠.٨١
	بعدي	٨.٣١	١.٤١			
مهارات الجانب التذوقي	قبلي	٦.٧٨	١.٨١	٣.٢٧	*٠.٠٠١	٠.٤٢
	بعدي	٨.٣١	١.٧٠			
المجموع	قبلي	١٦.٦٨	٣.٨٣	٣.٨٣	*٠.٠٠	٠.٦٢
	بعدي	٢٢.٣٦	٢.٥٦			

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الجانب اللفظي لصالح الاختبار البعدي، إذ بلغ معامل Z (٣.٦٦)

ومستوى دلالة (٠.٠٠) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٨٥)، وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الجانب الفكري لصالح الاختبار البعدي، إذ بلغ معامل Z (٣.٦٥) ومستوى دلالة (٠.٠٠) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٨١)، وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الجانب التذوقي لصالح الاختبار البعدي، إذ بلغ معامل Z (٣.٢٧) ومستوى دلالة (٠.٠٠١) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٤٢) وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مجموع المهارات لصالح الاختبار البعدي؛ إذ بلغ معامل Z (٣.٨٣) ومستوى دلالة (٠.٠٠) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٦٢)، وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الجانب: اللفظي، الفكري، التذوقي، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في تنمية مهارات القراءة التحليلية كما يقيسه التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية

تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للمهارات باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) لمجموعتين مستقلتين.

جدول (٧)
اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للمهارات

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة الإحصائية	معامل بليك
مهارات الجانب اللفظي	الضابطة	١٣.٦٣	٢٧٢.٥٠	٦٢.٥٠	*٠.٠٠٠	٠.٨٥
	التجريبية	٢٦.٧١	٥٠٧.٥٠			
مهارات الجانب الفكري	الضابطة	١٥.٨٨	٣١٧.٥٠	١٠٧.٥٠	*٠.٠١٩	٠.٥٨
	التجريبية	٢٤.٣٤	٤٦٢.٥٠			
مهارات الجانب التذوقي	الضابطة	١٧.٦٥	٣٥٣	١٤٣	٠.١٧٦	-
	التجريبية	٢٢.٤٧	٤٢٧			
المجموع	الضابطة	١٤.٣٨	٢٨٧.٥٠	٧٧.٥٠	*٠.٠٠١	٠.٤٩
	التجريبية	٢٥.٩٢	٤٩٢.٥٠			

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب اللفظي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ معامل مان ويتني (٦٢.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٨٥)، وهِي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب الفكري في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ معامل مان ويتني (١٠٧.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٠١٩) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٥٨) وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانب التذوقي في الاختبار البعدي؛ إذ بلغ معامل مان ويتني (١٤٣) عند مستوى دلالة (٠.١٧٦) وهو أكبر من (٠.٠٥).**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مجموع المهارات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ معامل مان ويتني (٧٧.٥٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وهو أصغر من (٠.٠٥)، وبلغ معدل الكسب المعدل لبليك (٠.٤٩) وهي أقل من النسبة التي حددها بليك للفاعلية وهي (١.٢٠).

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الجانبين اللفظي والفكري في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية باستثناء الجانب التذوقي ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للاختبار، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة .

كما يتضح من النتائج السابقة فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجانبين اللفظي والفكري، وتُرجع الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب الآتية:

- ساعد النموذج التدريسي المقترح الخروج عن المألوف في تدريس النصوص القرائية، والخروج عن المواقف التعليمية التي يغلب عليها الجمود والروتين الممل، من خلال العمليات العقلية المعرفية وفوق المعرفية وإيجاد مواقف تعليمية تشجع على النقد والتحليل ما يعزز مهارات القراءة التحليلية.
- تدريب الطالبات على استخدام السياق أسهم في تطوير قدرتهن على استقصاء دلالة المفردات وتتبع معنى الكلمة ومحاولة فهمها من خلال عناصر السياق وتحديد السوابق التي يمكن أن توضح المعنى وأيضًا اللواحق، بالإضافة إلى تحديد قرائن السياق من خلال تحديد معاني الكلمات الغامضة وأمثلة توضح معناها ومرادفاتها ومضاداتها والصور الجمالية التي يشتمل عليها النص، كما أسهم فهم جو النص والجو النفسي للكاتب وبيئته الثقافية في فهم المعاني الغامضة والتوصل لمعناها الإيحائي من خلال قرائن السياق.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من أهمية فهم السياق في تنمية المهارات اللغوية، كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج عدد من

الدراسات كدراسة (فراج ومختار،٢٠٢١؛ الزعبي،٢٠٢٠؛ السمان،٢٠١٨؛ عباس،٢٠١٨؛ أحمد وآخرين،٢٠١٧) وأيضاً تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات التي وظفت نماذج واستراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات القراءة التحليلية وأثبتت فاعليتها، كدراسة (الفهيد والزهراني،٢٠٢٢؛ الحافي،٢٠١٩؛ حسين،٢٠١٩؛ حمدي وآخرين،٢٠١٨؛ علي،٢٠١٨؛ شحاتة،٢٠١٧).

كما يتضح من النتائج السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب التذوقي، وتُرجع الباحثة ذلك إلى عدة أسباب منها:

- اكتساب القدرة على تذوق النصوص القرائية قد يتطلب جهدًا وتركيزًا ووقتًا، ومِن الصعب تنمية هذه المهارات في فترة وجيزة كفترة تطبيق النموذج التدريسي، بالإضافةِ إلى طرق التدريس التقليدية السائدة في بعض المدارس التي تعتمد على الطريقة الآلية المعتادة التي تحرص على القراءة الصحيحة، وفهم معاني الكلمات العامة، وبعض الأسئلة البسيطة عن النص، مما يغلب عليها الجمود والروتين، وعدم ربط النصوص القرائية بسياقها.
- انشغال الطالبات بكثرة الأنشطة والاختبارات، مَا أدى إلى عزوف الطالبات عن مثل هذه الاختبارات الكتابية، بدليل عدم الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار.

التوصيات:

في ضوء مشكلة الدراسة وما كشفت عنه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية وتوظيف البرامج والنماذج والإستراتيجيات المنبثقة من النظريات اللغوية الحديثة.
- إعادة النظر في خطوات تدريس النصوص القرائية في ضوء النموذج التدريسي المقترح القائم على النظرية السياقية.
- عقد دورات تدريبية خاصة للمعلمين والمعلمات لتعريفهم بالنظريات اللغوية الحديثة وتطبيقاتها التربوية في التدريس.

المقترحات:

انطلاقًا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، فإن الباحثة تقترح عددًا من البحوث والدراسات التربوية منها:

- **إجراء دراسات مماثلة للكشف عن فعالية النموذج التدريسي القائم على النظرية السياقية على مراحل دراسية مختلفة.**
- **بناء برامج وإستراتيجيات تدريسية لتنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظريات لغوية أخرى.**

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، هبة سعيد؛ أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على النظرية السياقية ومستويات السعة العقلية في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعلية. ع٣٨، ص ٣٥٤–٣٧٧.

البركاوي، عبد الفتاح. (٢٠٠١). *دلالة السياق*، القاهرة، مكتبة غريب.

بصل، محمد إسماعيل. (٢٠١٤). ملامح نظرية السياق عند ابن جني: الخصائص أنموذجًا. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة تشرين. مج٣٦، ع٣، ٤٦٦–٤٥٣.

بكري، محمد. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة قائمة على العمق المفرداتي وقرائن السياق في تنمية الاستدلال المفرداتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع (٢١٦)، ج (٢).

البلحي، جهاد (٢٠١٧). *بناء معجم مدرسي في اللغة العربية قائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية لتنمية الثروة اللغوية والاتجاه نحو استخدامه لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الجرجاني، عبد القاهر. (٢٠٠٢م). *دلائل الإعجاز*. بيروت. المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

الحافي، ماجد مقعد. (٢٠١٩). *برنامج تدريسي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وفاعليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حسين، علي عبد المنعم. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. مصر. (٢١٨)، ١٩٩–٣٤٨.

حمدي إيمان إسماعيل، الطحاوي خلف حسن، سالم، محمد. (٢٠١٨). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، (٢٤)، ٦٢٩–٦٥١.

رسلان، مصطفى رسلان. (٢٠٠٠). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية*. القاهرة، دار الشمس للطباعة.

الزعبي، بشير راشد. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناقين بغيرها في الأردن. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة العلوم الإسلامية العالمية عمادة البحث العلمي. مج٧، ع١، ص ٢٠٩-٢٣٦

زهران، حامد. (١٩٨٢). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*، ط٤، القاهرة، عالم الكتب

الزيود، يسرى محمد. (٢٠١٧). أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، ١،٤٤-١٦

السعران، محمود. (١٩٦٢). *علم اللغة*. القاهرة، دار الفكر العربي.

السليتي، فراس. (٢٠٠٦). *فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص على تنمية التفكير الناقد والإبداعي*. عمان، عالم الكتب الحديث.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع٢٣٠، ص ١٦-٦٥

شحاتة، حسن. (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط٤، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، سامح محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية. (١٩٠)، ٤٦-٦٥.

صالح، آمنة. (٢٠١٥). *تطوير محتوى كتب القراءة والنصوص في المرحلة الإعدادية بالمدارس الليبية في ضوء مهارات القراءة الناقدة*. [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

صالح، محمد سالم. (٢٠٠٧). أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى. *مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية*. جامعة الملك عبد العزيز، س٤، ع٧، ٤-٣٧.

عافشي، ابتسام عباس. (٢٠١٦). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٢ (١٦٩)، ٥٤–٨٨.

عباس، إيمان محمد صبري. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على نظرية السياق لتنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، كلية التربية. مج٢٤، ع١، ص١١١٣–١١٧٦.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *تعليم المفردات اللغوية*. الأردن. دار المسيرة.

عبد الرحمن، هدى مصطفى. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس، كلية التربية. (١٥٠)، ١٣٨–١٥٩.

عبد الصمد، عبد المنعم إبراهيم. (١٩٩٨). القراءة التحليلية مدخل لإحداث التكامل في تعليم العربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد ٤٧.

علي، إبراهيم محمد. (٢٠١٨). استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية. (٢٠٠)، ٧٥–١١١.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة المنوفية*، ١٦(٢)، ٥٦–١٠٣.

الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم، والزهراني، مرضي بن غرم الله حسن. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة التربية*، ع١٩٤، ج٢.

قلادة، فؤاد. (٢٠٠٨). *النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشري*. القاهرة: كلية التربية، جامعة طنطا.

مجاور، محمد صلاح. (٢٠٠٠). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد حسن المرسي. (٢٠٠٣). *القراءة مفهوم ونماذج*، المؤتمر العلمي الثالث، القراءة وبناء الإنسان، يوليو.

محمد، خلف حسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفي*، (٤٣)، ١٠٥–١٣٩.

محمود رشدي خاطر. (١٩٨٤). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة*، القاهرة.

مختار، محمود؛ فراج، إسلام. (٢٠٢١). فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج٤، ع٣، ص ١٠٦–١٦٨.

مصطفى إسماعيل موسى. (١٩٩٤). القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا– كلية التربية– عدد يوليو.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. الرياض. وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

Broniak, C. (2000). *Perception and Context: A Contextual Theory of Perception Based Upon Husserl's Theory of Horizons and James's Theory of Fringes*. Ph.D. The Faculty of Graduate School, Loyola University.

Dash, N. (2008). Context and contextual word meaning. *Journal of Theoretical Linguistics*, V. (5), N. (2).

Foran, D. (2001). Reading Well: The Key to Success In College Writing. *The Writing Lab Newsletter*, 26, (2), P: 12.

Grames, H. (2005). *A Test of Contextual Theory: The Relationship among Relation Ethics, Material Satisfaction, Health Problems, and Depression*. Ph. D. Faculty of Brigham Young University.

Kuprashvili, V. (2013): How To Move Students Forward From Analytical And Syntopical Readers To Public Speakers While Teaching English As second Language. *European Scientific Journal*, 2, P: 788-1857.

OECD. (2019). *program for international student assessment*.

PIZA. (2018). *Results of KSA*. Organization for Economic Cooperation Development

Swerling, L. (2006). *The Use of Context Cues in Reading*. Available at: www.Idonlie.org.