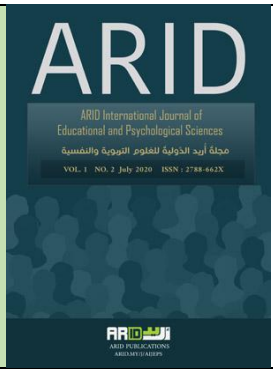
ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2020 م

A proposed strategy effectiveness of teaching literary texts based on the assumptions of NLP in developing reading comprehension levels and improving reading self-efficacy for second-grade secondary students

Dr.Baligh Hamdy Ismael

فَاعِلِيَّةُ إسْتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَةٍ لِتَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ قَائِمَةٍ عَلَى فَرْضِيَّاتِ البَرْمَجَةِ اللُّغَوِيَّةِ العَصَبِيَّةِ NLP فِي تَنْمِيَةِ مُسْتَوَيَاتِ الفَهْمِ القِرَائِيِّ وَتَحْسِينِ كَفَاءَةِ الذَّاتِ القِرَائِيَّةِ لِطُلَّابِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ

بليغ حمدي إسماعيل عبد القادر

كلية التربية – جامعة المنيا- مصر

bacel21@hotmail.com
arid.my/0001-4650

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2020.123

ARTICLE INFO

Article history:
Received 23/04/2020
Received in revised form 26/05/2020
Accepted 10/06/2020
Available online 15/07/2020
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2020.123

ABSTRACT

This current research aims to measure the effectiveness of using a proposed strategy for teaching literary texts based on the main assumptions of NLP in developing reading comprehension levels and improving reading self-efficacy for second-grade students, and to achieve this goal the researcher has prepared a list of reading comprehension levels and their behavioral indicators (Skills) required for second year secondary school students, as well as the appropriate reading self dimensions for secondary school students related to literary texts, and the researcher prepared a test that measures reading levels of comprehension, and a measure of the dimensions of the reading self, As well as preparing student worksheets and a teacher's guide explaining how to use the proposed strategy.

The results revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the scores of the control group in the test of post-comprehension reading and the dimensional reading self-measure in favor of the experimental group. The results also indicated the effectiveness of using the proposed strategy based on hypotheses of NLP in developing reading comprehension levels and improving The dimensions of the reading self of the experimental group students.

الملخص

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية الرئيسة (NLP) في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية (المهارات) اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، وكذلك أبعاد الذات القرائية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي والمرتبطة بالنصوص الأدبية، كما أعد الباحث اختبارًا يقيس مستويات الفهم القرائي، ومقياسًا لأبعاد الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي، فضلًا عن إعداد أوراق عمل للطلاب ودليل للمعلم يوضح كيفية استخدام الإستراتيجية المقترحة.

ولقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الإجراءات التالية: إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي، ومقياس الذات القرائية، وتم ضبطهما من خلال عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين وتعديلهما في ضوء آرائهم، وتطبيقهما على المجموعتين قبليا ورصد النتائج التي أسفرت عن التطبيق، ثم تطبيق الإستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة التجريبية، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة النصوص الأدبية باستخدام الطريقة المعتادة القائمة على الشرح والعرض، ثم تم تطبيق الاختبار والمقياس عقب انتهاء التجربة على طلاب المجموعتين ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمشروعات البحثية المستقبلية.

ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي ومقياس الذات القرائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين أبعاد الذات القرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مُقَدِّمَةُ البَحْثِ:

تنطوي اللغة العربية على عدة فنون من أبرزها الأدب، ودراسته بالمرحلة الثانوية تحقق أهدافًا علمية، وثقافية، وقومية، واجتماعية، ونفسية، ومن ضمن ما تعكسه دراسة الأدب في هذه المرحلة تشرب الطالب القيم والمثل العليا والقدوة التي يزخر بها تراثنا الإسلامي والعربي، كما تفيده أيضًا في زيادة وعيه صوب المشكلات الاجتماعية والسياسية والثقافية المعاصرة، فضلًا عن تربية حسه الجمالي وتنمية ذوقه الأدبي، والقدرة على البناء اللغوي السليم، وتقوية الإحساس والشعور بالانتماء إلى أمة عريقة وأصيلة في الآداب والفنون، وتربي فيه الشعور بالمسئولية تجاه وصل حاضر الأمة العربية بماضيها، والتطلع إلى مستقبل أفضل.

ويشير يونس وآخران (1997: 33) إلى أن النصوص الأدبية من الفنون التي تزود طالب المرحلة الثانوية بالفكر والمعلومات والمعارف، وتحرك ذهنه، وتنمي لغته؛ لأن طالب هذه المرحلة من المفترض أن يكون قد أتقن آليات اللغة ومهاراتها، وتكونت لديه القدرة على قراءة النص وتحليله وإدراك مواطن الجمال فيه. وتتيح قراءة النصوص الأدبية أمام الطلاب الفرصة لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم، واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال، وتقبل الخبرات الجديدة، وتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافعية للإنجاز التي تدفع بالمتعلم إلى المغامرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول، والتحرر من الأنماط المعتادة للتفكير، والميل إلى البحث في الاتجاهات والتيارات الجديدة للتفكير (سالم وآخران، 2006: 130 -131).

والفهم القرائي بوصفه عملية معرفية تعتمد على ما يكسبه القارئ للنص المكتوب من معانٍ، من خلال خبراته وتجاربه وألفته بالتراكيب اللغوية, ومحاورته المستدامة مع السياق اللغوي، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة اللغوية الحاضرة والمستقبلية، وغير ذلك من عوامل وروافد, تجعل القارئ أكثر سيطرة على النص المقروء في ضوء ما لديه من خبرة لغوية ودلالية ودوافع نحو دراسة النص (الكندري،2004: 6؛ زهران، 2007: 370؛ شحاتة، 2016: 37).

ولقد أشار كل من الناقة (2003: 44)، وعبد الوهاب وآخرين(2004: 19-20)، وشحاتة (2016: 38)، وجابر(2016: 233) إلى أن الفهم القرائي يعد من أهم مهارات القراءة، بل هو غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ، والهدف الذي يتطلع إليه كل معلم، ومهارات الفهم القرائي ومستوياته الرئيسة يمكن أن تجتمع في ظلها معظم مهارات القراءة، بما فيها القراءة الناقدة، والقراءة للدراسة، والقراءة الابتكارية، فهي تبدأ بعملية فك الرموز وتنتهي بالإبداع، فضلًا

عن أن القراءة للفهم تمثل ركيزة أساسية ومهمة في العملية التعليمية؛ حيث إنها تمثل الأرض الصلبة التي يقوم عليها بناء المتعلم المعرفي، فهي وسيلة تعلم اللغة وفروع المعرفة الأخرى التي يتلقاها داخل المدرسة وخارجها.

وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من (أمين، 2006؛ الكومي، 2008؛ حافظ، 2008؛ الزيان، 2009؛ متولي، 2010؛ عبد العزيز، 2012؛ ابن السيد، 2015؛ حسن، 2015؛ عزت، 2016؛ حسن، 2016) من أن الفهم القرائي يستثمر قدرات القارئ وإعمال فكره, وتوظيف الجانب الإدراكي الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القارئ والنص المكتوب، وأن القارئ من خلال فهمه للمادة المكتوبة يرتقي بلغته وأفكاره ومعلوماته، وهذا الوعي الذي يضمنه الفهم القرائي للقارئ يمكنه من القدرة على التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرا صحيحا وموضوعيا، وحضور ذهنه بصورة مستدامة في أثناء تناوله للنص القرائي بالدرس والتحليل، وإصدار أفكار وأحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة على حل المشكلات المعرفية التي قد تواجهه.

ولا شك أن أهمية الفهم القرائي تزداد في المجتمعات بزيادة تعقدها؛ حيث إن الحاجة إلى الفهم القرائي تزداد مع ما يسود العالم من ثورة معرفية ورقمية، ومع ما تفرزه العقول من إنتاج فكري معرفي بمعدلات هائلة يوميًا، حتى أطلق عليها مسمى الموجة الثالثة، وأصبحت المعرفة بمكتسباتها التكنولوجية قوة تمكن القارئ من الولوج الآمن إلى القرن الراهن بما يتميز به من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة وأدواتها، والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة.

وإذا كان مصطلح القارئ الفعال الأكثر التصاقا بالفهم القرائي بما يمتلكه من مجموعة متنوعة من المهارات والآليات القرائية، فإن ثمة عوامل تتعلق بعملية الفهم القرائي والتي تزيد من كفاءته, منها كفاءة الذات؛ حيث إن توافر الدوافع الإيجابية لتعلم القراءة أمر بالغ الأهمية نظرًا لأن القراءة كعملية معقدة تتطلب التركيز والميل قبل أن يصل المتعلم إلى مرحلة الطلاقة القرائية أو ما يعرف بالتمكن القرائي. وهذا ما أكدته نتائج بحوث كل من قزامل (2006)، ورفيفان (2012)، من أن الكفاءة الذاتية تفسر عملية القراءة في البيئة التعليمية؛ نظرا لكونها القوة الدافعة خلف أي أداء لغوي ونمو قرائي.

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية Self-Efficacy محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، وهذا ما وضحه ألبرت باندورا Alpert Bandura (1977) الذي يعتبر أحد المؤسسين للمصطلح، حيث أشار إلى أن الأشخاص لديهم نظام من المعتقدات الذاتية Self – Beliefs يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، ووفقا لذلك فإن كفاءة الذات

تعني الكيفية التي يتصرف بها الفرد، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك المتعلم، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (العلوان والمحاسنة، 2011: 399).

وتعد معتقدات الكفاءة الذاتية منبئات أفضل للنجاح التعليمي، حيث يرى كل من (Schunk,1991:209)، و(Zimmerman & Cleary,2006)، و(Pajares,2007:106) أنه إذا كان لدى المتعلم اعتقاد بقدرته على أداء مهمة قرائية معينة، فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة، كما أن الطلاب الذين لديهم إدراك مرتفع لكفاءاتهم القرائية الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويظهرون مستويات قليلة ومنخفضة من القلق، فضلًا عن إظهار قدر عالٍ من المرونة في استخدام وتوظيف إستراتيجيات التعلم بصورة إيجابية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد ألبرت باندورا Albert Bandura عندما نشر مقالة بعنوان "كفاءة أو فعالية الذات نحو نظرية أحادية للتعديل"، وخضع هذا المفهوم للكثير من الدراسات عبر مختلف المجالات والتخصصات العلمية، ولقي دعما متناميا ومضطردا من نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، ثم طور باندورا Banura المفهوم بحيث ربطه بمفهوم آخر، هو الضبط الذاتي للسلوك في نظريته المعرفية من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير (علوان،2012: 228). وتمثل كفاءة الذات القرائية كما يشير Tunmer & Chapman (1997:279) محددا ومؤشرا للقدرة القرائية لدى المتعلم، وناتجا لجملة العلاقات المتداخلة بين عدة مكونات, هي: كفاءة الذات المدركة في أداء وتنفيذ المهام القرائية، وإدراك الأنشطة القرائية وفقا لمستوى السهولة أو الصعوبة، والانفعالات المختلفة تجاه المواقف القرائية، ومدى المثابرة والإصرار في أثناء عملية التعلم.

ولقد أبرزت نتائج بعض البحوث والدراسات الأدوار التي تقوم بها كفاءة الذات القرائية في الفهم القرائي مثل بحوث كل من (Song & Song,2000) و(Barkley ,2006) و(Mills et al,2006) و(Nevill ,2008)، و(Yang,2010), و(Barnes,2010), و(العلوان والمحاسنة، 2011), و(بقيعي وهماش، 2015)، ويمكن إيجاز هذا الدور الإيجابي في النقاط الآتية:

أ ـ تحدد الكفاءة الذاتية ما إذا كان المتعلم سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة.

ب ـ تؤثر الكفاءة الذاتية في الطريقة التي يختار بها المتعلم الأنشطة التي يشارك فيها.

ج ـ تتضمن الكفاءة الذاتية قدرة إنتاجية تنتظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل.

د ـ تؤثر الكفاءة الذاتية في كمية الجهد المبذول من قبل المتعلم لتحقيق أهدافه.

ه ـ تعد الكفاءة الذاتية أحد العوامل التي تساعد في توجيه المتعلمين باستمرار نحو القراءة الجيدة.

ولقد واكب اهتمام الباحثين بالفهم القرائي البحث والاستشراف لأنسب الأساليب والإستراتيجيات والبرامج التعليمية والتدريبية التي يعتقد أنها تسهم في تنمية مهاراته ومستوياته وأنماطه لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، ولمواجهة الدعوات المستدامة لأهمية العناية بتنمية مهارات الفهم القرائي، وضرورة الاستعانة بمداخل وإستراتيجيات تدريسية مناسبة لتحقيق هذا الغرض، برزت في الآونة الأخيرة تقنية تدريسية وتعليمية جديدة في مصر والدول العربية متمثلة في البرمجة اللغوية العصبية والتي تهتم باكتشاف أسباب النجاح، وكيف يتمكن الطلاب من إنجاز أعمالهم الأكاديمية بصورة متميزة.

والبرمجة اللغوية العصبية هي المصطلح العربي لما يطلق عليه بالإنجليزية Neuro Linguistic Programming، وتشير كلمة العصبية Neuro إلى الجهاز العصبي, أي ما يتعلق بالعمليات التي تتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعاليته كالسلوك، والتفكير، والشعور، وهو المسلك العقلي للحواس. أما اللغوية Linguistic فتشير إلى قدرتنا على استخدام اللغة سواء الملفوظة أو غير الملفوظة عن طريق كلمات وجمل محددة, بينما تشير البرمجة Programming إلى المنهج أو الأسلوب الذي نتبعه في التعامل مع أي موقف لغوي أو اجتماعي، وهو ناتج عن معتقداتنا وخبراتنا التي تجعلنا نتخذ سلوكا معينا في تعاملنا مع المواقف اللغوية أو الاجتماعية المختلفة (الفقي، 2008، 14).

ويمكن أن تكون فرضيات البرمجة اللغوية العصبية مدخلا مناسبا تتوافر من خلاله الفرص أمام المتعلم لتحمل مسئولية تعلمه بشكل فعال وإيجابي، بما يمكنه من تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لديه. وقد ظهر مفهوم البرمجة اللغوية العصبية NLP كما يشير رضا (2013: 2012) في منتصف سبعينيات القرن العشرين على يد عالم الرياضيات الأمريكي ريتشارد باندلر، وعالم اللغويات جون جريندر، حينما اكتشفا أول وأهم فكرتين من أفكار البرمجة اللغوية العصبية NLP؛ فإليهما يعزى الفضل في اكتشاف فكرة "نمذجة" المهارات اللغوية، واكتشاف فكرة (البحث عن الحاسب في عقول الناس)، وقررا وضع أصول علم البرمجة اللغوية العصبية NLP كعلم جديد أطلقا عليه في بادئ الأمر اسم "برمجة الأعصاب لغويا"، وقد تمثلت البرمجة اللغوية العصبية كمجموعة نماذج ومبادئ لوصف العلاقة بين العقل واللغة، وكيف يجب تنظيم العلاقة بينهما.

وتتشكل البرمجة اللغوية العصبية NLP من جملة فرضيات تحدد هوية استخدامها منها: احترام رؤية الشخص الآخر للعالم، والخريطة ليست هي الواقع، والاتصال الإنساني يتم على مستويين؛ الواعي واللاواعي، ومسئولية الذهن عن النتائج التي يتم التوصل إليها، ولقد أشارت نتائج العديد من البحوث إلى فاعلية استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية

ومـا تتضـمنها مـن إسـتراتيجيات رئيسـة, مثـل بحـوث كـل مـن: (Tosey & Mathison ,2003؛ مسـودة، 2009؛ أحمـد، 2010؛ الهلـــول، 2011؛ بـــديوي، 2013؛ George,2013؛ Abd Algane,2014؛ Moharmkhani,2016؛ مطحنـــة، 2016؛ فهـيم، 2016؛ فـراج، 2019)، حيـث توصـلت نتـائج البحـوث السـابقة إلـى فاعليـة اسـتخدام فرضـيات البرمجـة اللغويـة العصـبية ومـا تتضـمنها مـن إسـتراتيجيات فـي تنميـة وتحسـين مهـارات التواصـل اللفظـي، وتحسـين عمليـة الـتعلم، وتنميـة الحصـيلة اللغويـة وتحصـيل المفـردات، واسـتثمار الـدلالات الكامنـة للكتابـة، والتحفيـز الصـفي للمتعلمـين, وتنميـة مهـارات التواصـل غيـر اللفظـي، فضـلًا عـن القـدرة علـى صـياغة الأهـداف والتخطـيط السـليم لتحقيقهـا، وشـحذ القـدرة علـى التفكيـر، وتنميـة دافعيـة الإنجاز، وعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند تعلم مهارات القراءة.

الإحساس بمشكلة البحث:

بـالرغم مـن المحـاولات العديـدة لفهـم وتفسـير عمليـة القـراءة، إلا أن نتـائج البحـوث والدراسـات أظهـرت أن تعلـيم الطـلاب وتـدريبهم علـى بعـض مهـارات القـراءة وتكرارهـا وتطبيقهـا، لـم يـدفعهم إلـى التخطـيط لخطـوة أبعـد مـن تعلـم مهـارات فـك الرمـوز المكتوبـة وتفسـيرها علـى المسـتوى السـطحي المباشـر، وربمـا مفـاد ذلـك يعـزى لعـدم تـدريب الطـلاب علـى تطـوير إسـتراتيجيات الفهـم الفعالـة للمـادة المقـروءة. لـذا اتجهـت الدراسـات والبحـوث المعاصـرة إلـى إلقـاء الضـوء علـى مـداخل وإسـتراتيجيات معالجـة النصـوص الأدبيـة، وتـم الأخـذ فـي الاعتبـار طبيعـة البيئـة التعليميـة والتقانـات التربويـة التـي تسـهم فـي تحسين فهم النص.

وإذا كـان الفهـم القرائـي كمجـال لغـوي قـد نـال اهتمامـا سـواء مـن حيـث إقـراره كهـدف أساسـي للمراحـل الدراسـية المختلفـة، أو مـن حيـث بحـث ودراسـة البـاحثين لـه وتنـاولهم لمسـتوياته الرئيسـة والمهـارات المتضـمنة بكـل مسـتوى ومحاولـة تنميتهـا باسـتخدام بـرامج وطرائـق مختلفـة، إلا أن كثيـرا مـن الطـلاب بالمرحلـة الثانويـة لا زالـوا يعـانون مـن ضـعف فـي فهـم مـا يقـرأون. ويشـير عطيـة (2006: 221) إلـى أنـه بـالرغم مـن أهميـة مهـارات الفهـم القرائـي لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة مـن خـلال تضـمينها للفهـم القرائـي كهـدف أساسـي مـن أهـداف تعلـيم القـراءة بالمرحلـة الثانويـة، إلا أن طـلاب هـذه المرحلـة يعـانون ضـعفا فـي مهـارات الفهـم القرائـي، ويظهـر هـذا الضـعف فـي وقـوف الفهـم عنـد حـد الرمـوز المكتوبـة دون فهـم وتأويـل مـا وراء السـطور من معانٍ ومضامين وفكر، وكذلك تدني قدرة الطلاب في نقد المقروء وتذوقه.

وتكـاد تتفـق نتـائج الكثيـر مـن البحـوث علـى تأكيـد ضـعف طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي تمكـنهم مـن مهـارات الفهـم القرائـي ومسـتوياته، ومـن ثـم البحـث عـن إيجـاد آليـات جديـدة ومعاصـرة لمواجهـة هـذا الضـعف مثـل بحـوث كـل مـن سـلمان(2004)، وعطيـة (2006)، وقاسـم والمزروعـي (2009)، وشـعلان (2011) وعبـد العزيـز(2012)، وعلـي(2013)،

وعزت (2016)، والسيد (2016), وأحمد (2017), والسيد وأحمد (2017)، الأمر الذي يستلزم البحث عن مداخل جديدة يمكن من خلالها تنمية مهارات الضعف القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فضلا عما أورده التقرير العربي للتنمية الثقافية من عدة حقائق مفزعة - حسب وصف التقرير- منها عزوف الطلاب عن القراءة (قراءة النصوص الأدبية)، وأن ما لديهم عادة القراءة ويمتلكون حاسوبا لا يعتمدون على أوعية النشر الورقي، بل يعتمدون على ما يرغبون في مطالعته بما توفره شبكة المعلومات الدولية Internet، علاوة على بزوغ مشكلة دافعية القراءة المنخفضة لعدم القدرة على فهم النصوص أو لصعوبة بعض التراكيب اللغوية بها، وعدم القدرة على تفسيرها (العربي، 2016: 17).

كما أن شواهد وملحوظات الاختبارات اللغوية في المرحلة الثانوية لا سيما اختبارات النصوص الأدبية تشير إلى ضعف الطلاب في معالجة النصوص والتعامل معها، وكذلك المتابعات الصفية التي يقوم بها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لطلابهم أفادت بقصور الطلاب في امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي، وانخفاض الكفاءة الذاتية في قراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر، هذا بالإضافة إلى الإشارات والتنبيهات الواردة بالبحوث والدراسات المعاصرة التي أوصت بضرورة اقتراح مداخل وبرامج جديدة لمعالجة قصور الطلاب في فهم النصوص الأدبية وتحليلها.

ولقد لاحظ الباحث ورصد ضعف طلاب الصف الثاني الثانوي في مهارات الفهم القرائي، وانخفاض الكفاءة الذاتية في القراءة لديهم المتعلقة بقراءة النصوص الأدبية من خلال المؤشرات والإجراءات الآتية:

أ - فحص ودراسة وتحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة المعاصرة التي استهدفت تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية، وقد أشارت تلك النتائج إلى وجود ضعف ملحوظ في امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي المندرجة تحت مستوياته, مثل بحوث كل من: (عبد الرحمن، 2011؛ علي، 2011؛ حسن, 2015؛ عزت، 2016؛ حسن، 2016؛ هاشم وآخرين، 2016؛ السيد، 2016؛ أحمد، 2017؛ السيد وأحمد، 2017)، وانخفاض في كفاءة الذات القرائية لطلاب المرحلة التعليمية نفسها وأبعادها الرئيسة الثلاث, مثل بحوث كل من: (عبد العظيم، 2012؛ الديلمي، 2015).

ب - حضور بعض حصص اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ من أجل رصد وتسجيل الملحوظات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية، وكذلك تعرف وتقرير مستوى الطلاب في مستويات ومهارات الفهم القرائي، وقد نجم هذا الحضور عن الملحوظات التالية:

1 ـ معظم معلمي اللغة العربية عند تدريس النصوص الأدبية يقدمون أفكارا جاهزة للطلاب دون مساعدتهم على استنتاج تلك الأفكار والسعي إلى تفسيرها وتحليلها، وهذا يتعارض مع عملية الفهم التي تتطلب جهدا مستداما من المتعلم خاصة في تدريبه لنفسه، وبالذات ملكاته العقلية التي تبدأ بالربط والتحليل من ناحية تعرف المعاني الحرفية، وصولا إلى مرحلة استنتاج المعاني المجازية والضمنية.

2 ـ وجود حالات منخفضة من الكفاءة الذاتية في القراءة لا سيما المتعلقة بقراءة ودراسة النصوص الأدبية، واعتبار عدد كبير من طلاب الاستطلاع النصوص الأدبية مجرد مادة دراسية فحسب، ولا دور لها في مستقبل الطلاب، فضلا عن اهتمامهم بالقراءة الإلكترونية الخاطفة من أجل الحصول على المعلومة السريعة أكثر من الحصول عليها عبر الكتاب الورقي.

3 ـ وجود اتجاهات سلبية لدى بعض طلاب العينة الاستطلاعية نحو إستراتيجيات التدريس المستخدمة من جانب بعض المعلمين، كذلك تقريرهم بأن اهتمام بعض معلمي اللغة العربية ينصب في تدريس النصوص الأدبية بصورة كبيرة على الجوانب النحوية أكثر من اهتمامهم بتشجيع الطلاب على تحليل النصوص وتفسيرها، بالإضافة إلى تقديم المعلمين للتعبيرات البلاغية والصور المجازية تقديما مباشرا.

ج ـ بالرجوع إلى اختبارات النصوص الأدبية بالصف الثاني الثانوي تبين اقتصارها على معرفة تمكن الطلاب من تحديد معنى كلمة أو الإتيان بمضادها، أو تحديد الفكرة الرئيسة بطريقة مباشرة، كذلك قصور الأسئلة في أن تقيس التحصيل اللغوي لا المهارات القرائية من تحليل وتذوق ونقد للمقروء، مع إهمال الأسئلة التي تستهدف قياس مهارات القراءة الإبداعية.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن التأكيد على واقع تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية رغم محاولات تطويره فضلًا عن أن تطوير الكتاب المدرسي يعاني من مشكلات وصعوبات عدة، تؤكدها نتائج البحوث والدراسات التربوية سواء التجريبية منها أو الوصفية التقويمية، وتشير إليها أدبيات تعليم اللغة العربية منذ فترة ليست بالبعيدة، وهي في مجملها تشير إلى ضعف امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي، وغياب ما يؤدي إلى تنميتها من برامج وإستراتيجيات تستند إلى نظريات مرتبطة بعملية القراءة وبالفاعلية الذاتية، وهذا ما دفع الباحث إلى محاولة التصدي لهذه المشكلة بالكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنها من تقنيات وإجراءات قرائية في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

تحديد مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف امتلاك طلاب الصف الثاني الثانوي لمهارات الفهم القرائي المندرجة تحت مستوياته الرئيسة، وانخفاض مستوى كفاءة الذات القرائية المرتبطة بدراسة النصوص الأدبية من شعر ونثر، فضلا عن الافتقار إلى وجود برنامج تدريسي يستند إلى نظرية علمية معاصرة كالبرمجة اللغوية العصبية NLP، مما يستدعي تنمية هذه المهارات وتحسين الكفاءة الذاتية باستخدام إستراتيجية تدريسية مقترحة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مستويات الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية، وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من خلال استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1 ـ ما مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟

2 ـ ما أبعاد كفاءة الذات القرائية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟

3 ـ ما صورة الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الثاني الثانوي؟

4 ـ ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

5 ـ ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

أهداف البحث:

1 ـ تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

2 ـ تحديد أبعاد كفاءة الذات القرائية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

3 ـ تحديد أسس استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

4 ـ بناء إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

5 ـ تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

محددات البحث:

يقتصر البحث الحالي على المحددات الآتية, التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج:

1 ـ عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة المنيا الثانوية الجديدة بنين بإدارة شرق المنيا التعليمية.

2 ـ بعض مهارات الفهم القرائي المتضمنة بمستوياته الرئيسة الخمسة, وهي: الحرفي المباشر- الفهم الاستنتاجي - الفهم الناقد- الفهم التذوقي- الفهم الإبداعي.

3 ـ أبعاد كفاءة الذات القرائية الثلاثة الرئيسة, وهي: الكفاءة في القراءة - الصعوبة القرائية - الاتجاه نحو القراءة.

3 ـ يقتصر البحث الحالي على تدريس النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بكتاب (هيا للإبداع) في الفصل الدراسي الأول 2019/ 2020.

تحديد مصطلحات البحث:

ـ النصوص الأدبية: قطع مختارة من التراث الأدبي القديم والمعاصر يتوافر فيها الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها أو القيم التي تنادي بها أو المعاني التي توحي بها، المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي، والمتضمنة بكتاب "هيا للإبداع".

ـ فرضيات البرمجة اللغوية العصبية: مجموعة من الفنيات اللغوية والنماذج والأطر العصبية التي تساعد الطالب على توظيف موارده المعرفية والوجدانية والعضوية، وطريقة كلامه وتصرفه، بأساليب جديدة؛ بهدف الوصول إلى لغة متقنة في التواصل مع النصوص والآخرين بالشكل الأمثل لتحقيق التغيير للأفضل.

ـ مستويات الفهم القرائي: مجموعة من العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها القارئ/ الطالب؛ من أجل التفاعل الإيجابي النشط مع النص المكتوب، مستخدما فيها خبراته المعرفية والوجدانية السابقة؛ لاستنتاج المعنى الصريح والضمني للنص، معتمدا على آليات التحليل والتأويل والنقد والإبداع.

ـ كفاءة الذات القرائية: معتقدات وانطباعات طلاب الصف الثاني الثانوي عما يمتلكونه من قدرات وإمكانات في التعامل مع النصوص الأدبية, ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في القراءة واتجاهاتهم نحو دراسة تلك النصوص.

أدوات البحث ومواده:

ـ أداتا جمع بيانات :

أ ـ استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ب ـ استبانة أبعاد كفاءة الذات القرائية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ــ مادة التدريس: تتمثل في إستراتيجية مقترحة لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، ويتضمن البرنامج (دليلا للمعلم، وكتابا للطالب في صورة أوراق عمل وأنشطة لغوية).

أدوات القياس:

أ ـ اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ب ـ مقياس كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

منهج البحث:

يتم إجراء البحث الحالي وفقا للمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي، ومقياس كفاءة الذات القرائية، وبين التطبيقين يتم تدريس النصوص الأدبية المقررة على طلاب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، بينما يدرس طلاب المجموعة الضابطة النصوص الأدبية نفسها بالطريقة المعتادة، فضلا عن استخدام المنهج الوصفي عند كتابة الإطار النظري للبحث، ووصف إجراءات إعداد أدواته.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من كونه:

أ ـ يقدم إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية, والتي يمكن الإفادة منها في تدريس فروع أخرى للغة العربية بمراحل التعليم المختلفة.

ب ـ يعد قائمة بمستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية (المهارات) اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية والتي يمكن تضمينها في البرامج التعليمية المقترحة مستقبليا.

ج ـ يعد قائمة بأبعاد كفاءة الذات القرائية المتعلقة بدراسة النصوص الأدبية, والتي يمكن الإفادة منها في الكشف عن دافعية طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم اللغة العربية.

د ـ يواكب أبرز وأحدث الاتجاهات المعاصرة والتوجهات الحديثة في تعلم وتعليم اللغة وهو إستراتيجيات التدريس القائمة على نظريات نفسية واجتماعية مثل البرمجة اللغوية العصبية.

الإطار النظري للبحث:

يهدف هذا الجزء إلى استخلاص أسس لبناء إستراتيجية مقترحة قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ ولتحقيق هذا الإجراء يتم عرض الإطار النظري وفقا لثلاثة محاور رئيسة؛ المحور الأول يتناول الفهم القرائي، بينما يتناول المحور الثاني كفاءة الذات القرائية، ويتناول المحور الثالث البرمجة اللغوية العصبية ودورها في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية من خلال دراسة النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول ـ الفهم القرائي، مفهومه، وأهميته، ومستوياته ومهاراته:

ـ مفهوم الفهم القرائي:

تناولت أبحاث القراءة الفهم القرائي على أنه عملية بنائية، يحاول القارئ من خلالها بناء تصور للنص، حيث تعد عملية الفهم واحدة من العمليات التي يقوم ببنائها الطلاب بخبرة متدرجة بمساعدة من المعلم عند الضرورة، ويعتمد الفهم القرائي الفعال بصورة أساسية على قدرة الطالب على استخدام الإستراتيجيات من أجل الفهم. ولقد اجتهد علماء التربية اللغوية والباحثون في مجال تعليم اللغة العربية في تحديد وتوصيف دقيق لمفهوم الفهم القرائي، فيعرفه موسى(2001: 83) أنه "عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني الضمنية في النص". ويرى فضل الله (2001: 82) أن الفهم القرائي "عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعانٍ ومبادئ منها، والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية وقراءاته السابقة".

بينما يعرفه عطية (2006: 142) أنه "عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء, بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة في النص المقروء". ويشير زهران (2007: 370) إلى مفهوم الفهم القرائي بكونه "عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة". ويشير يونس(2007: 172) إلى مفهوم الفهم القرائي أنه "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة, وتذكر الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية".

أما حافظ (2008: 189) فيعرف الفهم القرائي أنه "عملية عقلية يقوم فيها القارئ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء, وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها, والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة

يمكن استخدامها في المواقف الحياتية". ويعرفه كل من قاسم والمزروعي (2009: 71) أنه "النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب من خلال تفاعله مع النص المكتوب للوصول إلى المعنى الصريح والضمني للنص، ويستخدم فيه العديد من العمليات العقلية مثل التحليل والاستنتاج والربط وإدراك العلاقات".

ويرى شحاتة (2016: 35) أن الفهم القرائي "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة البيانات والمعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد".

وباستقراء المواضعات المختلفة لتحديد وتوصيف مفهوم الفهم القرائي، يمكن استخلاص جملة من الملحوظات التي تتعلق بالمفهوم وهي كالتالي:

أ ـ وصف ممارسة القراءة بأنها عملية عقلية محورها القارئ، وفي هذا إشارة إلى الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها القارئ في تعامله مع النص المقروء.

ب ـ وصف ما يمارسه القارئ بالنشاط، وفي هذا إشارة إلى ملامح وسمات النظرية البنائية التي ترى القراءة عملية نشطة وتفاعل مستدام بين القارئ والنص.

ج ـ قياس استيعاب النص المقروء بمؤشرات أداء، وهذا يتفق مع فلسفة المعايير المنبثقة من مفهوم الجودة التعليمية.

د ـ الفهم القرائي لا يعد تفسيرا للمعلومات الموجودة بالنص المكتوب فحسب، بل يعد إضافة لهذه المعلومات إلى الخبرات السابقة لدى القارئ مسبقا.

ويمكن صوغ مفهوم الفهم القرائي في ضوء التعريفات السابقة بأنه مجموعة من العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها القارئ / الطالب؛ من أجل التفاعل الإيجابي النشط مع النص المكتوب، مستخدما فيه خبراته المعرفية والوجدانية السابقة؛ لاستنتاج المعنى الصريح والضمني للنص، معتمدا على آليات التحليل والتأويل والنقد والإبداع.

ـ أهمية الفهم القرائي:

أوضحت أدبيات التربية اللغوية المعاصرة أهمية الفهم القرائي كمتطلب ضروري وأساسي في العملية التعليمية لا سيما المرحلة الثانوية؛ لكونه يشتمل على تفسير المعلومات، والبرهنة على صحتها، وإعادة التفكير العميق في معالجة المعنى للأفكار المحورية المتاحة. ويمكن تحديد هذه الأهمية في النقاط الآتية (الناقة، 2003: 44؛ عوض, 2003: 7، عبد الوهاب وآخرين، 2004: 19 – 20؛ حافظ، 2008: 94؛ يونس، 2011: 30؛ خليل، 2017: 348):

أ ـ يحدث كل من التفكير والفهم القرائي في سياق اللغة التي تعد الوعاء للأفكار والمعاني والصور الذهنية، بالإضافة إلى المفاهيم والقضايا والمبادئ التي تعد أدوات متطلبة لكليهما أثناء التجريد والتعميم.

ب ـ ثبت أن الفهم القرائي منبئ عن النجاح الدراسي، وتفترض الأدبيات أن التباينات بين الأفراد المهرة والمتدنيين في المهارة في الفهم القرائي تظهر مع كل عملية.

ج ـ مساعدة الطالب في إلمامه بالأفكار الواعية البناءة، وارتقاء مستواه اللغوي والأدبي، مما يكسبه مهارات إصدار الأحكام والرؤى الموضوعية.

د ـ يتيح امتلاك الطالب لمهارات الفهم القرائي أبواب الثقافة الذاتية والمعرفة المختلفة, ويستطيع بها أن يجد نفسه ويحقق ذاته عندما يتعثر، وذلك من خلال المهارات والعادات القرائية الصحيحة.

ـ مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

اتجهت الدراسات والبحوث التي اهتمت بتعليم القراءة نحو تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات متسلسلة بشكل هرمي، ومتدرجة في صعوبتها، بحيث يقابل كل مستوى مجموعة من العمليات المعرفية والمهارات اللازمة في هذا المستوى، ونظرا لتعقد طبيعة الفهم في القراءة، فقد تعددت التصنيفات والتقسيمات التي تناولت مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وأحيانا يحدث تداخل فيما بينهما كما يشير شحاتة (2016: 39)، ولعل ذلك يرجع إلى التباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها، والعوامل المؤثرة في فهم المقروء من ناحية، وجدة وحداثة الموضوع القرائي من ناحية أخرى.

فقسم البعض الفهم القرائي طبقا لحجم الوحدة المقروءة بدءا من الكلمة، ومتدرجا حتى الموضوع، مرورا بالعبارة والفقرة ثم الصفحة، بينما قسم البعض الآخر الفهم القرائي طبقا لنوع الرسالة العقلية وحجمها، وفريق ثالث جاء ليضيف تصنيفا جديدا للفهم القرائي وفقا للمستويات والعمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بمؤشراتها السلوكية الإجرائية. ومن أبرز تصنيفات مستويات الفهم القرائي التصنيف الذي قدمه إيمراند (216- 215: Emerand,2002) حيث قسم الفهم القرائي إلى أربعة مستويات, هي:

1 ـ مستوى المعرفة: يستطيع القارئ الاعتماد على نفسه، ويشعر بأنه يفهم ما يقرأ، وأنه يتذكره بالدرجة نفسها، ويستطيع فهم 99 % من المفردات المقروءة بالنص.

2 ـ مستوى التعلم: ويحتاج فيه المتعلم إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ما يقرأ فهما تاما.

3 ـ مستوى الإحباط: وتتمثل صعوبة هذا المستوى في تتبع الحروف والكلمات بالإصبع، وفهم الطالب في هذا المستوى يكون فهما جزئيا قاصرا.

4 ـ مستوى القدرة الحقيقية: يقاس هذا المستوى باختبارات الذكاء، ويستغل هذا التقدير في بيان مدى تأخر الطالب في القراءة؛ ببيان الفرق بين مستوى قراءته الفعلية ومستوى قراءته المتوقع الذي يصل إليه بالتدريب.

كما يعد تصنيف Vacca & Vacca (2005) لمستويات الفهم القرائي من أبرز وأهم التصنيفات، وهو تصنيف يرى الفهم القرائي ثلاثة مستويات, هي:

1 ـ المستوى الحرفي (قراءة السطور) Literal: ويقصد به القراءة الصحيحة لما هو مكتوب بالنص، أي التعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة أضداد الكلمات, والقدرة على تصنيف الكلمات إلى مجموعات متشابهة.

2 ـ المستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور) Interpretive: ويقصد به فهم المقصود من هذا النص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر.

3 ـ المستوى التطبيقي (قراءة ما وراء السطور) Applying: ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم بها وتوجيهها (عبد الله، 2014: 31).

وقد شاع تقسيمان لتصنيف مستويات الفهم القرائي في دوائر المهتمين والمشتغلين بالبحث التربوي اللغوي؛ الأول هو التقسيم الأفقي للفهم القرائي والذي يشمل مستويات ثلاث كما حددها طعيمة (1998: 149-153) في ضوء العمليات العقلية, وهي:

1 ـ مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب): ويشمل مهارات معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

2 ـ مستوى العمليات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): تظهر مقدرة القارئ على تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.

3 ـ مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): وفيه يربط الطالب المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة, ويكشف عن مشكلات جديدة.

واتفق كل من حداد (2006), وجاب الله (2006), والعيسوي والظنحاني (2006), والسيد (2015) في تصنيف مستويات الفهم القرائي أفقيًا إلى ثلاثة مستويات رئيسة, هي:

1 ـ فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال التي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معا.

2 ـ فهم معنى الجملة: ويعتمد على فهم الكلمات التي تتكون منها الجملة وترتيب هذه الكلمات وتتابعها.

3 ـ فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره.

فيما اتفق عدد كبير من التربويين والباحثين المهتمين بمجال تعليم القراءة في تحديدهم لمستويات الفهم القرائي وفق مستويات خمسة رئيسة, هي (محمد، 1996؛ الناقة وحافظ، 2004؛ العيسوي والظنحاني، 2006؛ عطية، 2006؛ حراحشة، 2007؛ الفليت والزيان، 2009؛ عبد الباري، 2009؛ رفيفان، 2012؛ السيد، 2015؛ شحاتة، 2016):

1 ـ الفهم الحرفي المباشر: ويعني قدرة المتعلم على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا، ويشمل المستوى مهارات تحديدة الفكرة الرئيسة في الفقرة، وتحديد الفكرة المحورية في النص، وتحديد التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

2 ـ الفهم الاستنتاجي: ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وذلك من خلال قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص، ويشمل المستوى مهارات استنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج غرض الكاتب ودوافعه، وتحديد القيم والاتجاهات المتضمنة في النص.

3 ـ الفهم الناقد: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا، ودلاليا، ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفق معايير مضبوطة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

4 ـ الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما شعر به الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ويشمل هذا المستوى مهارات مثل إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية للكلمات والجمل والفقرات.

5 ـ الفهم الإبداعي: ويعني ابتكار أفكار جديدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، ويشمل هذا المستوى مهارات مثل اقتراح حلول أحداث جديدة، وإعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد، والتنبؤ بأحداث جديدة.

أما التصنيف الثاني للفهم القرائي فهو التصنيف للمهارات رأسيًا، بمعنى تفصيل الفهم القرائي كعملية إلى مهارات عامة دون تصنيفها تحت مستويات رئيسة، ومنها ما حدده مجاور (1986: 155) من مهارات مثل فهم المعني من السياق، وفهم العلاقات بين الأفكار، والوقوف على الفكرة الرئيسة في الجملة، وفهم ما بين السطور، وكذلك التصنيف الذي حددته هيئة التقويم للتطوير التربوي بأمريكا، مثل: تقديم استدلالات من المواد المقروءة، وتقديم استدلالات من خبرات القارئ السابقة، وتحديد الفكرة الرئيسة، وإدراك وفهم الحقائق والاحتفاظ بالنتائج، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد هدف الكاتب واتجاهاته(مصطفى، 2016: 26).

وقد أفاد الباحث من التصنيفات المختلفة لمستويات الفهم القرائي السابقة في إعداد قائمة مستويات الفهم القرائي والمهارات الفرعية المندرجة تحت كل مستوى رئيس.

المحور الثاني ـ كفاءة الذات القرائية:

تعتبر كفاءة الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعيةSocial Cognitive Theory التي افترضت أن سلوك القارئ والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا Bandura يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات "نموذج الحتمية التبادليةReciprocal Derminism"، ووفقا لهذا النموذج فإن المتعلم بحاجة إلى عدد من العوامل المتفاعلة لتحقيق أهداف تعلمه (عطا الله، 2013: 245). ولعل هناك صلة بين نموذج الحتمية التبادلية، والعوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي، حيث تشير الأخيرة إلى القارئ وبيئته، والنص المقروء وطبيعته وخصائص سياقه اللغوي، والمعلم وطريقة تدريسه للنص، ونوع القراءة.

ولقد حظي مفهوم كفاءة الذات - على الرغم من حداثته- على قدر كبير من الاهتمام من قبل العلماء والباحثين، كما لاقى حظًا وافرًا من الذيوع والانتشار، وعلى الرغم من الأثر الإيجابي لذلك والمتمثل في إثراء المجال البحثي فيه وتنوع الدراسات، إلا أنه من زاوية أخرى مغايرة قد انعكس سلبًا على الوضوح والاتفاق حول تحديد وتوصيف المفهوم، وهذا ما أشارت إليه بحوث كل من أحمد (2000)، وبقيعي وهماش(2015)، والمطيري(2017) حيث أفرز هذا الاهتمام نوعًا من الغموض والتعدد في الاستخدام له، ويلاحظ هذا الاختلاف بدءا بتحديد كلمات المصطلح عنه، حيث ظهر كثير من المسميات المعبرة عنه مثل self – efficacy، sense of efficacy، efficacy beliefs، وفي العربية تعرف أيضا بعدة مسميات منها: الفاعلية الذاتية، وفاعلية الذات، والكفاءة الذاتية، وكفاءة الذات.

أ ـ مفهوم الكفاءة الذاتية:

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية أهمية كبيرة لدى التربويين وعلماء النفس؛ على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في المجالات كافة، ولقد أضحى أمرا جليا أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة (حمد، 2018: 101).

ولقد تعددت التعريفات لتوصيف وتحديد مفهوم الكفاءة الذاتية، فيعرفها باندورا (Bandura ,1977 :191) أنها "الحكم الذي يكونه الفرد عن قدراته وإمكاناته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال والأنشطة اللازمة للحصول على أنماط من الأداء المرغوب"، وفي عام 1989 أعاد التعريف بأن الكفاءة الذاتية تعني "اعتقادات الأفراد في قدراتهم على مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التي تواجههم في حياتهم" (Bandura ,1989 :1175)، ويعرفها شل (Shell ,1989 :90)أنها "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص, ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة لأداء مهمة ما, وهم على ثقة من القدرة على أداء هذه المهمة بنجاح"، أما ستيفن وآخرون (Steven et al ,2001 :1034) فيرون أن الكفاءة الذاتية تعني "معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها".

وفي ضوء التعريفات السابقة لمفهوم الكفاءة الذاتية يمكن القول بأنها اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى كفاءته وفاعليته الذاتية, وما يعكسه هذا الإدراك من معلومات واتجاهات ومعارف لازمة للتقدم في تحيق مهمة محددة.

ب ـ كفاءة الذات القرائية، مفهومها وأهميتها:

تعد كفاءة الذات القرائية من أبعاد الذات العامة التي ترتبط بالجانب النفسي للقراءة، وأكدت بعض الدراسات وجود علاقة بين القراءة وكفاءة الذات القرائية مثل دراسة باتريك (Patrick ,2006) ، ودراسة مارك (Mark ,2008)، ودراسة بصل (2016) والتي أبرزت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والذات القرائية لدى الطلاب.

ولقد عرف كل من جوتري وويفيلد (Guthrie & Wigfield ,2004 :80) كفاءة الذات القرائية أنها "قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناء على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية"، بينما عرفها بقيعي وهماش (2015: 599) أنها "معتقدات الطلاب حول قدرتهم على الأداء بشكل جيد في الموقف القرائي". ويمكن تحديد مفهوم كفاءة الذات القرائية

فـي أنهـا معتقـدات وانطباعـات المتعلمـين حـول مـا يمتلكونـه مـن قـدرات وإمكانـات فـي التعامـل مـع المهـام القرائيـة, ووعـيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في القراءة واتجاهاتهم نحو دراسة النصوص القرائية.

وباسـتقراء ودراسـة وفحـص أدبيـات التربيـة وعلـم الـنفس، والدراسـات والبحـوث التـي اهتمـت بتحسـين ورفـع كفـاءة الـذات بوجـه عـام، وكفـاءة الـذات القرائيـة بوجـه خـاص، يمكـن تحديـد أهميـة كفـاءة الـذات القرائيـة فيمـا يلـي (Chapman & Tunmer ,1997 :279؛ الجاسـر، 2006: 29-30؛ إبـراهيم، 2007: 26؛ عبـد العزيـز، 2008: 140؛ العلـوان والمحاسـنة، 2011: 410؛ فتحي، 2015: 97؛ محمد، 2016: 102):

1 ـ زيادة التحكم الفعال بعمليات الفهم والاستيعاب القرائي.

2 ـ التأثير في الطريقة التي يختار بها الطالب الأنشطة القرائية التي يشارك فيها.

3 ـ التأثير في كمية وحجم الجهد المبذول من قبل المتعلم لتحقيق أهدافه من دراسة النصوص المقروءة.

4 ـ تحديد المدة التي يصمد فيها الطالب في مواجهة العوائق القرائية.

5 ـ إمكانيـة اعتبـار كفـاءة الـذات القرائيـة كموجهـات إراديـة لفهـم إمكانيـة الـذات وقـدرتها علـى الاسـتجابة المعرفيـة للظـواهر والأحداث السياقية.

ج ـ أبعاد الكفاءة الذاتية:

ميـز بانـدورا (Bandura , 1986 :52 – 53) بـين ثلاثـة أبعـاد رئيسـة للكفـاءة الذاتيـة, وهـي مقـدار الأهميـة، والتعميم، والقـوة. حيـث إن مقـدار الأهميـة يختلـف مـن مـتعلم إلـى آخـر تبعـا لطبيعـة الموقـف المشـكل وصـعوبته، ويتضـح مقـدار الكفـاءة بصـورة أكبـر عنـدما تكـون المشـكلات مرتبـة وفقـا لمسـتوى الصـعوبة، لـذا يطلـق علـى هـذا البعـد مسـتوى صـعوبة المهمـة. بينمـا يشـير البعـد الثـاني (التعمـيم) إلـى انتقـال توقعـات الكفـاءة إلـى مواقـف مشـابهة، فـالمتعلم يمكنـه النجـاح فـي أداء مهـام وأعمـال مشـابهة، وتختلـف درجـة العموميـة مـن مـتعلم إلـى آخـر. فـي حـين أن بعـد (القـوة) يتحـدد فـي ضـوء خبـرة المـتعلم ومـدى ملاءمتهـا للموقف، فالمتعلمون الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل الجهد في مواجهة الخبرات الشاقة.

وفـي ضـوء مـا سـبق يمكـن تحديـد أبعـاد الـذات القرائيـة فـي الأبعـاد الثلاثـة الرئيسـة, وهـي: الكفـاءة فـي القـراءة، والصـعوبة القرائية، والاتجاه نحو القراءة.

د ـ تحسين كفاءة الذات القرائية:

أشـارت الدراسـات والبحـوث التـي اهتمـت بالكفـاءة الذاتيـة إلـى مجموعـة مـن الإجـراءات والممارسـات التعليميـة التـي مـن شـأنها رفـع وتحسـين كفـاءة الـذات، والتـي يمكـن الاسترشـاد بهـا فـي البحـث الحـالي لتحسـين كفـاءة الـذات القرائيـة لطـلاب

الصف الثاني الثانوي، منها ما يلي (65- 56: 1994. Bandura؛ بدوي، 2001: 166 – 167؛ إبراهيم، 2007: 49؛ قانع، 2013: 111 – 112؛ بقيعي وهماش، 2015: 600؛ محمد، 2018: 575):

1 ـ التغذية الراجعة: حيث إن تقديم تغذية راجعة مستمرة للمتعلم تزوده بمؤشرات التقدم، وتعرفه بالإستراتيجيات المسببة للنجاح.

2 ـ النمذجة: حيث تعرض المتعلم لنموذج غير الخبير (الأقران) يحسن من كفاءة الذات ودافعية التحدي لديه، بينما التعرض لنموذج الخبير يحسن من كفاءة القدرة على حل المشكلات وتعلم الإستراتيجيات. وتعني أيضا الخبرات التي يستقيها المتعلم من النماذج الاجتماعية المحيطة, إذ يزداد شعوره بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.

3 ـ الخبرة الناجحة: فلا بد أن يساعد المعلم طلابه على تكوين رصيد من الخبرات الناجحة ذات مستوى متعدد من التحديات. ولا شك أن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين؛ فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال ومهام محددة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية.

4 ـ الإقناع: حيث إن معتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه المتعلم من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة قرائية ما.

المحور الثالث ـ البرمجة اللغوية العصبية:

كون مهنة التدريس مهنة مقدسة، كان الارتقاء بها إلى أعلى درجات الرقي يشغل التربويون، وكان الوصول إلى التفاعل الصفي الأمثل مطلبا رئيسا لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء، والقضاء على المشكلات التي تعيق تعلم الطلاب. ولقد نشط التربويون في استخدامهم لإستراتيجيات التدريس المختلفة؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، ويؤكد في هذا الصدد يونس (2001: 1) أن إستراتيجيات تعلم المقروء تؤدي دورا مهما في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلم في القراءة، فضلا عن أنه لكي يتغلب الطالب على صعوبات فهم المقروء، ينبغي عليه أن يكون على معرفة بعدد من إستراتيجيات الفهم في القراءة؛ حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع مواقف القراءة المختلفة. ولقد برزت في الآونة الآخيرة البرمجة اللغوية العصبية كوسيط تدريسي يمكنه إكساب المتعلمين بعض الإجراءات والتكنيكات الفعالة في تنمية مستويات القراءة، ورفع دافعية المتعلمين نحو القراءة بوجه عام.

أ ـ المفهوم والنشأة:

تعد البرمجة اللغوية العصبية طريقة منظمة لمعرفة تركيب النفس الإنسانية، والتعامل معها بوسائل محددة وأساليب صحيحة ومفيدة، حيث يمكنك التأثير السريع والحاسم في عملية الإدراك والتصور وبناء الأفكار، وبالتالي في السلوك والتصرف. ولقد بدأ علم البرمجة اللغوية العصبية في الظهور على يد جون جريندر John Grinder أستاذ علم اللغويات، وريتشارد باندلر Richard Bandler، بعدما قاما بنمذجة معالجين أقوياء مثل فرتز بيرلز (مؤسس نظرية الجشطالت)، وفرجينيا ساتير (أخصائية علاج مشكلات العائلة)، وميلتين أريكسون (المعالج بالتنويم) حيث نشرا أول كتاب ذكرا فيه اكتشافهما باسم "The Structure of Magic"، ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في ثمانينيات القرن العشرين، وانتشرت مراكزه، وتوسعت معاهد التدريب عليه وعلى فرضياته في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وبعض البلدان الأوروبية، ولا تجد اليوم بلدا من بلدان العالم الصناعي كما يشير إبراهيم (2016: 164) إلا وفيه عدد من المراكز والمؤسسات لهذا العلم الجديد.

واستطاع باندلر Bandler أن يضع يده على مبدأ البرمجة اللغوية العصبية الأول وهو "النمذجة" أو "محاكاة الناجحين"، أو نقل النجاح من شخص إلى آخر من خلال محاكاة نموذج متميز وتقليد شكل من أشكال التفوق الإنساني في فترة وجيزة.

ولقد تعددت التعريفات، وربما اتفقت في مجملها لمفهوم البرمجة اللغوية العصبية من حيث إنها مادة تطبيقية تتمثل في مجموعة من الآليات والتقنيات والفرضيات التي تعين على تحقيق المطامح والآمال, وفق إمكانية الفرد وقدراته. فيعرفها سونايت (2006: 9) أنها "دراسة ما يجري في الفكر واللغة والسلوك، وهي طريقة لتشفير وإعادة إنتاج التفوق الذي يساعد الفرد على تحقيق النتائج التي يرغب فيها". ويشير إلى المفهوم كل من بافستير وفيكرز (2006: 139) بأنه "التقنية التي تعمل على تغيير الشخص لتصوراته ومشاعره بشأن خبرات ماضية أو حاضرة، وتحديد السبل التي يحتاجها للوصول إلى أهدافه".

ويعرفها ميتكالف (Metcalf , 2008 :5) أنها "علم قائم على رغبة الفرد في التغيير وموافقة الأحداث الجارية، والأخذ بتبسيط الأمور، ووضع أهداف محددة ومحاولة تحقيقه مرتبة من الأسهل إلى الأصعب". بينما يعرفها شيلدرز (Childers ,2009 :35)أنها "علم مكون من ثلاث وحدات هي العصبية التي تشير إلى الجهاز العصبي حيث نستخدم تجاربنا، واللغوية حيث تعكس اللغة خبراتنا عن العالم، والبرمجة وتصف تدريب أنفسنا على التفكير أو الكلام أو الفعل".

وفي ضوء التعريفات السابقة، يمكن تحديد جملة من الخصائص التي تميز مفهوم البرمجة اللغوية العصبية في النقاط التالية:

1ـ تعد البرمجة اللغوية العصبية الدراسة الموضوعية للتجربة الإنسانية التي تترك خلفها قاطرة من التقنيات والإستراتيجيات.

2ـ تمثل البرمجة اللغوية العصبية دراسة للخبرة, وكيف تؤثر على سلوكنا وتصرفاتنا الشخصية والاجتماعية.

3ـ تشكل البرمجة اللغوية العصبية تكنولوجيا النجاح والتفوق, واكتشاف ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة وقدرات مخبوءة داخل العقل، والتي تهدف إلى تمكين الفرد من إدارة شئونه بما فيها إدارة الذات.

ب ـ فرضيات البرمجة اللغوية العصبية:

تقوم البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات المسلم بصحتها، والتي تحدد تشكيل ومميزات السلوك وجمع المعلومات والتقييم الشخصي، ويشير الفقي (2008: 16) إلى أن الفرضيات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية توصي بمجموعة من التوجيهات والإستراتيجيات والنماذج؛ لتمكين الأشخاص من تطبيق علم البرمجة اللغوية العصبية من أجل إحداث التغيير للأفضل. ويمكن تحديد هذه الفرضيات بإيجاز فيما يلي (Tosey & Mathison , 2003 19 :؛ الفقي، 2008: 15– 26؛ Metcalf ,2008 : 7؛ محمد، 2011: 125؛ Parkes ,2011 :55؛ بنزاكور، 2012: 285؛ فتيحة، 2014: 214 – 217؛ فهيم، 2016: 270 – 272؛ دياني، 2017: 19 – 25):

1 ـ الخريطة ليست الواقع أو المنطقة(النزاهة العقلية): خريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات وجملة المعارف التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، وكذلك القيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.

2 ـ وراء كل سلوك أو فعل نية إيجابية(المقصد الإيجابي): أي سلوك يصدر عن المتعلم خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك والفعل، وكلمة مقصد تشير إلى الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع هو حكم صاحب السلوك ذاته.

3 ـ أنا أتحكم في عقلي إذن أنا مسئول عن نتائج أفعالي: إن استعداد المتعلم وتقبله لتحمل المسئولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادرا على توجيه إمكاناته نحو تحقيق هدفه من التعلم، والتحكم في عملياته الذهنية.

4 ـ العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر: إن الأفكار والحالات الذهنية التي يمر بها المتعلم تنعكس على تعبيرات وجهه، وكذلك فسيولوجيته وتحركات جسمه.

5 ـ الشخص الأكثر مرونه يمكنه التحكم بالأمور: المرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والمهام والأحداث بما يحقق الفائدة ، فالمتعلم الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيرا ونجاحا في بيئته ومجتمعه.

6 ـ ليس هناك فشل، بل خبرات وتجارب: إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر الرجعي الذي يحصل عليه المتعلم، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل.

7 ـ الاختيار الأفضل في ضوء الإمكانات المتاحة: إن ما يفعله المتعلم في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الفرد واعتقاداته ومهاراته وسلوكاته في تلك اللحظة، وإنه يمثل أفضل اختيار, وإذا ما اكتسب المتعلم شيئا جديدا من سلوك أو معرفة أو قيمة أو اعتقاد فإنه بالضرورة سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار الأفضل.

8 ـ تمثيل الامتياز البشري: إذا كان أي إنسان قادرا على فعل شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله، ولقد بنيت البرمجة اللغوية العصبية على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والنابغون ومن ثم نمذجتهم واتباع الإجراءات التي أوصلتهم للامتياز يؤدي إلى نتائج رائعة.

9 ـ المقاومة تشير إلى ضعف الألفة: الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة, ومن هذه الأدوات المرونة، فبدلا من لوم الآخرين أو عدم الاستجابة لهم، يجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسئولية توصيل رسالته من خلال التوافق مع الآخرين.

10 ـ السلوك ليس الشخص: هناك فرق يجب إدراكه بين هوية الشخص وسلوكه، فسلوك ما يصدر عن الشخص لا يعبر عنه، وإدراكنا لذلك يجعلنا نتوقع أن السلوك يعتمد على السياق، فالربط بين هوية الشخص وسلوك ما سلكه في لحظة ما لا يكون بالضرورة صحيحا، بل إنه في الغالب يوقع المتعلم في خطأ كبير.

11 ـ لا يمكن إلا أن تتصل: في عملية الاتصال تنتقل الرسالة بطريقة لفظية، وغير لفظية، حتى عندما نحاول عدم التعبير لفظيا عن رسالة ما، فإنه يمكن أن تنتقل الرسالة بطرق متعددة غير ملفوظة.

12 ـ الخيار أفضل من اللاخيار: إن تعدد الاختيارات وتوافر البدائل يعطي فرصة أكبر للتحكم في النتائج، فوجود اختيار واحد لا يجعل هناك فرصة للتنوع، ووجود اختيارين يجعلك في حيرة، ولكن تنوع الاختيارات يعطيك قوة أكبر.

وهذه الفرضيات تتضمن مجموعة من الإجراءات والفنيات والأطر التي يمكن الإفادة منها في تنمية مستويات الفهم القرائي، وتحسين كفاءة الذات القرائية، لا سيما وأن هذه الأطر والإجراءات تستهدف التغيير للأفضل لدى الشخص من حيث الأفكار والعادات العقلية والانفعالات، وكذلك التحكم في إدارة ذاته، وإمداد الفرد بطرائق تساعده ليصبح أكثر كفاءة فيما يقوم به، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من الحسوني(2006)، وبراديري (2009)، وعلي (2013)، وزكي

(2015)، وإبـراهيم(2016) مـن حيـث إمكانيـة تلـك الأطـر والإجـراءات المتضـمنة بفرضـيات البرمجـة اللغويـة العصـبية فـي صـياغة الأهـداف والتخطـيط السـليم للتغييـر، واكتشـاف الـذات وتنميـة القـدرات والمهـارات، وتحقيـق التـوازن النفسـي والتوافـق مـع الآخـرين، والـتخلص مـن الأفكـار والمعتقـدات السـلبية، واسـتدعاء الأفكـار والمعتقـدات الإيجابيـة، وأخيـرا معرفـة إسـتراتيجية نجاح وتفوق الآخرين ونمذجته مع النفس.

ونعنـي بالفنيـات والإجـراءات مجموعـة الوسـائل التـي تسـمح فـي حالـة اسـتخدامها الأمثـل تحقيـق النتـائج المرغوبـة، ولقـد اتفـق كثيـر مـن علمـاء البرمجـة اللغويـة العصـبية والبـاحثين فـي المجـال فـي تحديـدهم لهـذه الفنيـات والإجـراءات المتضـمنة بفرضـيات البرمجـة اللغويـة العصـبية، والتـي يمكـن عرضـها فيمـا يلـي (الفقـي، 2003؛ التكريتـي، 2003؛ الحسـوني، 2006؛ بافسـتير وفيكـرز، 2006؛ الـدواش، 2008؛ عزايـزة، 2007؛ عبـد الجـواد، 2009؛ جرانجـر، 2009؛ Grinder & Pucelik ,2012؛ رضا، 2013؛ إمام، 2016؛ دياني، 2017؛ مخلوفي، 2017):

1 ـ إعـادة التـأطير reframing: تعنـي تغييـر الإطـار أو المرجـع الـذي يخـص سـلوكا معينـا أو موقفـا أو حـدثا معينـا، وإيجـاد معنى أو ترجمة أخرى له ورؤية الأشياء في ضوء مختلف، وهي نوعان هما:

أ ـ إعـادة تـأطير السـياق context reframing: حيـث يتعامـل تـأطير السسـياق مـع حقيقـة أن أي خبـرة أو سـلوك أو حـدث سيكون له معانٍ أو نتائج مختلفة باختلاف السياق الذي توجد فيه.

ب ـ إعـادة تـأطير المحتـوى content reframing: ويتضـمن اكتشـاف النوايـا الحسـنة الكامنـة وراء السـلوك الظـاهري لشخص ما، وذلك وفقا لأحد الفرضيات.

2 ـ الإرسـاء (تثبيـت الاسـتجابة) docking response install: وهـي طريقـة لاختيـار الحالـة الوجدانيـة التـي يرغـب فيهـا المـتعلم، وإيجـاد طريقـة للوصـول إليهـا عنـدما يريـد، فالمثبـت مـا هـو إلا مثيـر؛ قـد يكـون صـوتا أو صـورة ذهنيـة؛ أو مـذاقا يثيـر استجابة محدودة وثابتة.

3 ـ المرونـة السـلوكية behavioral flexibility: تتمثـل فـي القـدرة علـى التغييـر، أي تعـديل التفكيـر والسـلوك، فهـي مقارنـة الحالة الذهنية الراهنة مع الحالة المطلوبة؛ لمعرفة الوسائل والسبل التي يحتاجها المتعلم للوصول إلى الهدف.

4 ـ التسـخين Configuration: قبـل أي تعلـم نـص قرائـي ينبغـي علـى المـتعلم قراءتـه بصـورة عامـة خـلال دقـائق معـدودات مـن أجل الاستعداد والنشاط.

5 ـ الجـزل chunk: الجـزل يعنـي إعـادة النظـر فـي الـنص المقـروء مـن خـلال زوايـا مختلفـة متنوعـة, وذلـك مـن خـلال تقسـيم المعلومـات لأجـزاء محـددة، و يميـل المـخ إلـى التعامـل مـع المـواد الداخلـة فيـه مـن خـلال التقسـيم أو التقطيـع، وهـذه القطـع إمـا أن

تكـون كبيـرة أو صـغيرة، والقطـع الكبيـرة تعنـي أن المـتعلم يفكـر فـي العموميـات أكثـر، أمـا فـي حالـة القطـع الصـغيرة فيركـز المتعلم على التفاصيل الصغيرة الدقيقة.

6 ــ التكـرار Repetition: يفيـد التكـرار بعمليـة التركيـز فـي الـنص المقـروء، ويعـد التكـرار مـن أهـم العوامـل التـي تقـوي الـذاكرة، فـإذا حفـظ المـتعلم وتـيقن مـن امتلاكـه للمعـارف والمفـاهيم، فعليـه بـالتكرار أكثـر مـن مـرة، والتركيـز يتحقـق عنـدما يسـعى المتعلم إلى إتقان المفاهيم والمصطلحات.

7 ـ التـرابط Connectivity: ويعنـي محاولـة ربـط الأفكـار والكلمـات بعضـها بـبعض, وأفضـل معـين علـى ذلـك الاسـتعانة بالمعاني داخل السياق.

8 ـ تغييـر التـاريخ الشخصـي Change personal history: تعنـي هـذه التقنيـة مسـاعدة المـتعلم علـى تغييـر تصـوره ومشـاعره بشأن تجارب الماضي لا سيما المعرفية التي لا تزال تؤثر عليه في الحاضر.

9 ـ تـذليل الحـواجز العقليـة Overcoming mental barriers: وذلـك عـن طريـق ممارسـة عمليتـي المراقبـة والملاحظـة لأداء الفـرد لنفسـه فـي المهمـة القرائيـة، والـوعي بـالمنظورات الثقافيـة المختلفـة، وإعـادة الـدرس ومراجعتـه مـن جديـد، والتغلـب على الخوف من ارتكاب الأخطاء.

10 ـ تمثيـل المعرفـة Knowledge representation: وتعنـي خـوض غمـار التجربـة (فعـل القـراءة) وتمثلهـا بأحاسيسـنا وعواطفنا, والمشاركة النفسية والجسدية لأحداث النص المقروء.

11 ـ الأسـلوب البصـري Optical method: يتميـز هـذا الأسـلوب باسـتخدامه لوسـائل الإيضـاح اللغويـة مثـل قواعـد الهجـاء، والقواعد اللغوية، واستخدام العناوين، وتناول النص بصورة عامة شاملة.

12 ـ الأسـلوب السـمعي Auditory method: ويعنـي اسـتخدام المناقشـات الجماعيـة الموجهـة داخـل الفصـل، وإعـادة صـياغة تعليقات وآراء المتعلمين، واستخدام التعليقات الشائعة.

13 ـ المضـاهاة Emulator: وتعنـي القـدرة علـى خلـق خبـرة مشـتركة مـع الآخـرين، عـن طريـق ملاحظـة المتعلمـين الدقيقـة لأنفسهم.

14 ـ الإقنـاع Persuasion: ويـتم ذلـك عـن طريـق اسـتخدام الأنمـاط التحفيزيـة وإثـارة الحمـاس لتحقيـق المصـداقية، وتـدعيم والوسائل اللفظية بإشارات غير لفظية، واستخدام المجاز والرمز لخلق الفهم، وتحويل المناقشة الصفية للحديث عن المستقبل.

ولقـد أشـارت نتـائج العديـد مـن البحـوث إلـى فاعليـة اسـتخدام الأطـر والنمـاذج والفنيـات المتضـمنة بفرضـيات البرمجـة اللغويـة العصـبية فـي تعلـم مهـارات اللغـة، وتعزيـز القـدرات المعرفيـة، ورسـوخ المفـاهيم، وتنميـة مهـارات القـراءة، وتعزيـز الـتعلم، وعـلاج

صعوبات اللغة، والتعزيز الإدراكي والمعرفي، مثل بحوث كل من عزايزة (2007)، وهيلم (Helm ,2009)، و(Pishghadam ,2011)، و (Farell & Kong , 2012)، ومحمد (2013)، وعلي (2013)، وجورج (Goerg ,2013).

ولقد أفاد البحث الحالي من هذه الإجراءات والأطر والفنيات المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تحديد الإجراءات والخطوات التدريسية المستخدمة لتدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ـ وجه الإفادة من الإطار النظري للبحث:

أفاد البحث الحالي من الإطار النظري فيما يلي:

- تحديد مستويات ومهارات الفهم القرائي الرئيسة اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

- تحديد أبعاد كفاءة الذات القرائية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

- تحديد أسس بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية.

- إعداد إستراتيجية مقترحة قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ـ فرضيتا البحث:

في ضوء فحص ودراسة نتائج البحوث التي استهدفت تنمية مستويات الفهم القرائي، وتحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية، وعلاقتهما بالبرمجة اللغوية العصبية، وما تم عرضه في الإطار النظري، يمكن صياغة فرضيات البحث على النحو الآتي:

1 ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

2 ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد كفاءة الذات القرائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولا ـ تحديد مستويات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي:

سار تحديد مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية وفق الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول الفهم القرائي ومستوياته ومهاراته التي تندرج تحت كل مستوى رئيس.

2 - دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي اهتمت بتحديد مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها.

3 - مراجعة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الواردة بمشروع إعداد المعايير القومية للتعليم (المستويات المعيارية) لتضمين المهارات الرئيسة للفهم القرائي بالقائمة المقترحة.

4 - تم حصر مستويات الفهم القرائي في خمسة مستويات رئيسة حسب التقسيم الأفقي للفهم وهي: الفهم الحرفي المباشر- الفهم الاستنتاجي- الفهم الناقد- الفهم التذوقي- الفهم الإبداعي، بجانب المؤشرات السلوكية (المهارات) التي تندرج تحت كل مستوى.

5 - إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، وبعض خبراء وزارة التربية والتعليم المختصين بتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية والمعلمين؛ بهدف التأكد من صلاحيتها في الاستخدام, وقد تم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسب موافقة 80 % فأكثر.

ثانيا - تحديد أبعاد كفاءة الذات القرائية:

سار تحديد أبعاد كفاءة الذات القرائية وفق الخطوات الآتية:

1 - دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي اهتمت بتحديد أبعاد كفاءة الذات بوجه عام، وكفاءة الذات القرائية بوجه خاص.

2 - تم حصر أبعاد كفاءة الذات القرائية المرتبطة بدراسة النصوص الأدبية في ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة في القراءة - الصعوبة القرائية - الاتجاه نحو القراءة.

3 - إعداد قائمة بأبعاد كفاءة الذات القرائية ومؤشراتها السلوكية، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صلاحيتها في الاستخدام، وقد أجرى الباحث جميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون على القائمة مما يجعلها صالحة للاستخدام والتطبيق.

4 - تم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسب موافقة 80 % فأكثر، وإعادة صياغة بعض المهارات في ضوء ملحوظاتهم ومقترحاتهم.

ثالثا - تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة:

سار تحديد أسس بناء إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية في ضوء النقاط الآتية:

1 ـ القائمة النهائية لمستويات الفهم القرائي ومهاراته لطلاب الصف الثاني الثانوي.

2 ـ القائمة النهائية لأبعاد كفاءة الذات القرائية ومؤشراتها السلوكية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

3 ـ دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت كيفية استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنها من نماذج وفنيات وأطر في تدريس اللغات.

4 ـ تعرف ودراسة خصائص طلاب الصف الثاني الثانوي وسماتهم العقلية والوجدانية؛ من أجل تصميم مناشط لغوية ومواقف قرائية تتناسب وهذه السمات.

5 ـ التطبيقات والممارسات التربوية لفرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية.

6 ـ التوصل إلى أسس ومرتكزات رئيسة يمكن من خلالها بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتدريس النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي.

رابعا ـ بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية:

تطلب بناء الإستراتيجية المقترحة لتدريس النصوص الأدبية القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية ما يلي:

1 ـ مراعاة قائمة مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

2 ـ مراعاة قائمة أبعاد كفاءة الذات القرائية ومؤشراتها السلوكية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

3 ـ تحديد هدفي استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية, وهما تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

4 ـ تحديد محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني وفقا لخطة الوزارة الزمنية.

5 ـ تحديد الخطوات والإجراءات التدريسية والممارسات التعليمية لتدريس النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي وفقا لفرضيات البرمجة اللغوية العصبية.

6 ـ بناء دليل للمعلم لكيفية تناول النصوص الأدبية من خلال الإجراءات والخطوات التدريسية القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية والنماذج والأطر المتضمنة بهذه الفرضيات، والتركيز على المهارات الرئيسة المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية.

حيث تم تحديد الأهداف في ضوء القدرات والنتاجات المطلوب تحقيقها، مع مراعاة أسس وشروط صياغة الأهداف ومناسبتها، وكذلك الأنشطة اللغوية المرتبطة بالنصوص المقررة. وقد تم تنظيم محتوى التجربة البحثية في عدد من اللقاءات، وتضمن الدليل الفلسفة التي اعتمد عليها، وشرحا مختصرا للبرمجة اللغوية العصبية، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، وقد أخذ الشكل العام لكل لقاء العناصر التالية: عنوان اللقاء، وعدد ساعات التدريس، والأهداف الإجرائية، والمصادر التعليمية، وإجراءات التدريس، والمناشط التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة. وللتأكد من سلامة وصحة الدليل التدريسي، وصلاحيته للتطبيق ومدى واقعيته في تحقيق أهدافه، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على مناسبة الدليل للاستخدام والتطبيق.

خامسا ـ تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات الفهم القرائي:

تم تحديد مدى فاعلية البرنامج التدريسي المقترح من خلال الإجراءات الآتية:

1 ـ بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية:

أ ـ هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستويات الفهم القرائي ومهاراته لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وهي المهارات التي حظيت بنسب الاتفاق بين السادة المحكمين على قائمة المهارات بنسب تتراوح من 80 % إلى 100 %.

ب ـ مصادر بناء الاختبار ونوعيته: استند الباحث إلى عدة روافد ومصادر لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية المرتبطة بقياس مهارات الفهم القرائي. وقد جاءت الأسئلة بطريقة الأسئلة الموضوعية بحيث يقدم السؤال إلى الطلاب وتأتي تحته أربعة بدائل يقوم الطالب باختيار البديل المناسب.

ت ـ تحكيم الاختبار: للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وخبراء تعليم اللغة العربية بمديرية التربية والتعليم بالمنيا؛ لإبداء الرأي وتقديم المقترحات الخاصة بالاختبار ومفرداته. وقد أجاز السادة المحكمون صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي، وقد تكون الاختبار من (40) مفردة غطت المؤشرات السلوكية لمستويات الفهم القرائي.

ث ـ ضبط اختبار مستويات الفهم القرائي: تم ضبط اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي من غير عينة البحث بلغ عددهم (30) طالبا بمدرسة الفريق صفي الدين أبو شناف العسكرية التابعة لإدارة المنيا التعليمية؛ بهدف حساب زمن الاختبار وحساب ثباته وصدقه، وتحليل مفرداته, وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق الاختبار، وتوضيح ذلك فيما يلي:

ـ حساب زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار في ضوء الأداء الفعلي للطلاب؛ حيث تم حساب الزمن الذي انتهى فيه أول طالب من الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي انتهى فيه آخر طالب من الإجابة، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار ساعتين، بما فيها تعليمات الاختبار.

ـ تحديد معاملات السهولة والصعوبة: تراوحت معامل السهولة بين 0,27، و 0,73 ، وهي نسبة متوسطة ومقبولة، وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين 0.27 ، 0.77، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولا.

ـ حساب معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لاختبار الفهم القرائي باستخدام التباين، وبحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار وجد أنها تتراوح بين (0,18 - 0,25) وهو معامل مقبول.

ـ حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS . V17), وبلغ 0.63، وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا.

ـ حساب صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ ـ صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم فحص محتواه، وذلك بغرض معرفة مدى مناسبته لغرض البحث، ومدى الصحة العلمية واللغوية للأسئلة.

ب ـ صدق التجانس الداخلي: لإيجاد صدق مفردات الاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها طلاب العينة الاستطلاعية في كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها من خلال الحزمة الإحصائية(SPSS . V17) :

جدول(1): مصفوفة الارتباط بين مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

المهارات الفرعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحرفي المباشر	0,776	دالة عند مستوى 0,01
الفهم الاستنتاجي	0,782	دالة عند مستوى 0,01
الفهم الناقد	0,789	دالة عند مستوى 0,01
الفهم التذوقي	0,758	دالة عند مستوى 0,01
الفهم الإبداعي	0,591	دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (1) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,591) و(0,789) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0,01؛ مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها بعضًا.

ـ معايير تصحيح اختبار الفهم القرائي: تم تصحيح أوراق إجابات الطلاب بإعطاء درجة واحدة فقط للإجابة الصحيحة، وبذلك يصبح عدد درجات الاختبار أربعين درجة، والجدول التالي يوضح مصفوفة الاختبار ودرجاته:

جدول(2): مصفوفة اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي

مستويات الفهم القرائي	المؤشـــــرات السلوكية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للمهارات	الدرجـــــة الكليـــــة للمستوى
الحرفي المباشر	2	4	%10	4
الفهم الاستنتاجي	5	10	%25	10
الفهم الناقد	5	10	%25	10
الفهم التذوقي	4	8	%20	8
الفهم الإبداعي	4	8	%20	8
المجموع	20	40	%100	40

سادسا ـ تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحسين كفاءة الذات القرائية:

تـم تحديـد مـدى فاعليـة الإسـتراتيجية المقترحـة فـي تحسـين أبعـاد كفـاءة الـذات القرائيـة عـن طريـق بنـاء مقيـاس للكشـف عـن امتلاك طلاب الصف الثاني الثانوي لأبعاد كفاءة الذات القرائية التي تم تحديدها فيما سبق من خلال الإجراءات الآتية:

أ ـ تحديـد هـدف المقيـاس: يهـدف هـذا المقيـاس إلـى امـتلاك طـلاب الصـف الثـاني الثـانوي لأبعـاد كفـاءة الـذات القرائيـة والتـي تتمثـل فـي (الكفاءة في القراءة ـ الصعوبة القرائية ـ الاتجاه نحو القراءة) والتي تم تحديد مؤشراتها السلوكية والتحكيم عليها من قبل.

ب ـ أبعـاد المقيـاس: فـي ضـوء قائمـة أبعـاد كفـاءة الـذات القرائيـة التـي تـم التوصـل إليهـا، تـم تحديـد الأبعـاد الآتيـة لبنـاء المقيـاس فـي ضـوئها، ومـا تشـتمل عليهـا هـذه الأبعـاد مـن مؤشـرات سـلوكية، ويحتـوي المقيـاس علـى (48) مفـردة تقـيس كفـاءة الـذات القرائيـة لـدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

ت ـ مصـادر بنـاء المقيـاس ونوعيتـه: اسـتند الباحـث إلـى عـدة روافـد ومصـادر لبنـاء المقيـاس، منهـا الدراسـات والبحـوث السـابقة وأدبيـات التربيـة المرتبطـة بقيـاس كفـاءة الـذات القرائيـة. وقـد جـاءت أسـئلة المقيـاس بطريقـة العبـارات التقريريـة وفـق نمـوذج (ليكـرت) الخماسـي، بحيـث تقـدم العبـارة وأمامهـا خمسـة بـدائل هـي: موافـق بشـدة, موافـق, محايـد, معـارض, معـارض بشـدة، ويقـوم الطالب باختيار البديل المناسب.

ث ـ تحكـيم المقيـاس: للتأكـد مـن صـلاحية المقيـاس وعباراتـه وصـدقه، تـم عرضـه علـى مجموعـة مـن الخبـراء والمحكمـين المتخصصـين فـي المنـاهج وطرائـق تـدريس اللغـة العربيـة، وعلـم الـنفس التربـوي والصـحة النفسـية؛ لإبـداء الـرأي وتقـديم المقترحـات الخاصة بالمقياس ومفرداته. وقد أجاز السادة المحكمون صلاحية المقياس لقياس أبعاد كفاءة الذات القرائية.

ث ـ ضـبط مقيـاس كفـاءة الـذات القرائيـة: تـم ضـبط مقيـاس كفـاءة الـذات القرائيـة لطـلاب الصـف الثـاني الثـانوي بتطبيقـه علـى مجموعـة مـن طـلاب الصـف الثـاني الثـانوي مـن غيـر عينـة البحـث بلـغ عـددهم (30) طالبـا بمدرسـة الفريـق صـفي الـدين أبـو شـناف العسـكرية التابعـة لإدارة المنيـا التعليميـة؛ بهـدف حسـاب زمـن المقيـاس وحسـاب ثباتـه وصـدقه، وتحليـل مفرداتـه, وكـذلك معرفـة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق المقياس، وتوضيح ذلك فيما يلي:

ـ حساب زمن المقياس: تم تحديد زمن المقياس في ضوء الأداء الفعلي للطلاب, حيث تم حساب الزمن الذي انتهى فيه أول طالب من الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي انتهى فيه آخر طالب من الإجابة، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار ساعة واحدة، بما فيها تعليمات الاختبار.

ـ تحديد معاملات السهولة والصعوبة: تراوحت معامل السهولة بين 0,31، و0,72، وهي نسبة متوسطة ومقبولة، وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين 0.27، 0.78 ، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولا.

ـ حساب معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لمقياس كفاءة الذات القرائية باستخدام التباين، وهو حاصل ضرب معامل السهولة × معامل الصعوبة، وبحساب معاملات التمييز لعبارات المقياس وجد أنها تتراوح بين (0,17- 0,24) وهو معامل مقبول.

ـ حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS . V17) وفقا لمعاملة (ألفا كرونباخ), وبلغ 0.89، وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا.

ـ حساب صدق المقياس: تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ ـ صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم فحص محتواه، وذلك بغرض معرفة مدى مناسبته لغرض البحث، ومدى الصحة العلمية واللغوية للعبارات.

ب ـ صدق التجانس الداخلي: لإيجاد صدق مفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها طلاب العينة الاستطلاعية في كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS . V17):

جدول(3): مصفوفة الارتباط بين أبعاد كفاءة الذات القرائية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد الرئيسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة في القراءة	0,786	دالة عند مستوى 0,01
الصعوبة القرائية	0,783	دالة عند مستوى 0,01
الاتجاه نحو القراءة	0,789	دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,783) و(0,789) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0,01؛ مما يعني أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها بعضًا.

ـ معايير تصحيح مقياس كفاءة الذات القرائية: تم تصحيح أوراق إجابات الطلاب وفقا للجدول التالي:

جدول(4): درجات تصحيح مقياس كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي

نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
موجبة	خمس درجات	أربع درجات	ثلاث درجات	درجتان	درجة واحدة
سالبة	درجة واحدة	درجتان	ثلاث درجات	أربع درجات	خمس درجات

سابعا ـ اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة المنيا الثانوية الجديدة بنين لإدارة شرق المنيا التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م) وبلغ عددها (68) طالبا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بالتساوي.

3 ـ تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليا: تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام أداة المعالجة التجريبية (دليل المعلم المتضمن إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية). وقد تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام "اختبار ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(5): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي

مستويات الفهم القرائي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الحرفي	2	,0	2	,0	,96	غير دالة
الاستنتاجي	4,70	,629	4,55	,823	,205	غير دالة
الناقد	4,52	,960	4,52	,825	0,5	غير دالة
التذوقي	3,92	,830	3,94	,600	,433	غير دالة
الإبداعي	2,11	,807	2,20	1,09	,353	غير دالة
المجموع	17,264	2,895	17,235	2,882	0,483	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

4 ـ تطبيق مقياس كفاءة الذات القرائية قبليا: تم تطبيق مقياس كفاءة الذات القرائية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام أداة المعالجة التجريبية. وقد تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام "اختبار ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(6): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدرجاتالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس كفاءة الذات القرائية

أبعاد الذات القرائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الكفاءة في القراءة	70,94	3,88	69	7,21	1,86	غير دالة
الصعوبة القرائية	49,17	6,14	46,20	8,45	0,396	غير دالة
الاتجاه نحو القراءة	54,55	4,73	52,66	4,96	0,279	غير دالة
المجموع	171,543	23,71	170,764	24,82	0,5	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس كفاءة الذات القرائية, ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

5 ـ التدريس للمجموعتين: تم التدريس لمجموعة البحث التجريبية وفقا لدليل المعلم الذي تم إعداده باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مستويات الفهم القرائي، وتحسين كفاءة الذات القرائية، وقد واستغرق التطبيق ستة أسابيع. وقد روعي عند التدريس ما يلي:

أ ـ بيان وتوضيح إجراءات التدريس وفق فلسفة الدليل القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية لطلاب المجموعة التجريبية قبيل بدء تطبيق التجربة البحثية.

ب ـ توضيح أدوار الطلاب بالتفصيل في دراسة النصوص الأدبية المقررة عليهم باستخدام كتاب الطالب.

ج ـ تعرف استفسارات الطلاب ومقترحاتهم بشأن استخدام الإستراتيجية المقترح، وتقديم إجابات وافية لاستفساراتهم ومقترحاتهم.

بينما درست المجموعة الضابطة الموضوعات المقررة بكتاب "هيا للإبداع" بطرائق وأساليب مختلفة ومتباينة عن الإستراتيجية المقترحة، والتي يمكن توصيفها في كتابة موضوع الدرس على السبورة، وقراءة النص قراءة جهرية من جانب المعلم ثم الطلاب، تليها معرفة معاني الكلمات المبهمة، وشرح النص الأدبي مع تحديد مظاهر الجمال الفني في النص، وبعض المناقشات الجماعية غير الموجهة، وبعض التكليفات الكتابية الفردية في أثناء الحصة.

6 ـ تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس كفاءة الذات القرائية بعديا: تم تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس كفاءة الذات القرائية بعد الانتهاء من تدريس النصوص الأدبية المقررة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد التدريس باستخدام دليل التدريس المقترح للمجموعة التجريبية، والطرائق والأساليب التي استخدمت للمجموعة الضابطة؛ لمعرفة أثرهما في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

7 ـ تحليل النتائج: تم تحليل النتائج باستخدام الطرق الإحصائية عن طريق مقارنة أداء المجموعتين في اختبار الفهم القرائي، ومقياس كفاءة الذات القرائية في التطبيق البعدي، وذلك من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS . V17).

نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وذلك وفقا لكل سؤال من أسئلة البحث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1 ـ الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: "ما مستويات الفهم القرائي اللازمة ومؤشراتها السلوكية لطلاب الصف الثاني الثانوي؟" تم التوصل إلى قائمة بهذه المستويات ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها، تضمنت خمسة مستويات رئيسة وعشرين مهارة فرعية، (ملحق رقم 2).

2 ـ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: "ما أبعاد كفاءة الذات القرائية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟" تم التوصل إلى قائمة بأبعاد الذات القرائية تضمنت ثلاثة أبعاد رئيسة: الكفاءة في القراءة, والصعوبة القرائية, والاتجاه نحو القراءة، (ملحق رقم 3).

3 ـ الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: "ما صورة الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الثاني الثانوي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، واستندت الإستراتيجية على الفنيات والنماذج والأطر المتضمنة بفرضيات البرمجة اللغوية العصبية، والتي تتمثل في إعادة التأطير بنوعيها تأطير السياق، وتأطير المحتوى، والإرساء (تثبيت الاستجابة)، والتسخين، وإعادة النظر في النص المقروء من خلال زوايا مختلفة متنوعة، والتكرار، وربط الأفكار والكلمات بعضها ببعض، وتغيير التاريخ الشخصي، وممارسة عمليتي المراقبة والملاحظة، والوعي بالمنظورات الثقافية المختلفة، وإعادة الدرس ومراجعته من جديد، والتغلب على الخوف من ارتكاب الأخطاء، واستخدام الأسلوب البصري من خلال وسائل الإيضاح اللغوية مثل قواعد الهجاء، والقواعد اللغوية، واستخدام العناوين، واستخدام الأسلوب السمعي عن طريق المناقشات الجماعية الموجهة داخل الفصل، وإعادة صياغة تعليقات وآراء المتعلمين، واستخدام التعليقات الشائعة.

4 ـ الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟" للإجابة عن هذا

السؤال قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(7): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

مستويات الفهم القرائي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الحرفي	4	,88	1,97	,171	5,21	دالة 0,01
الاستنتاجي	7,088	1,16	4,82	,716	5,43	دالة 0,01
الناقد	6,5	1,05	4,64	1,242	7,44	دالة 0,01
التذوقي	6,17	1,19	4,08	2,13	6,59	دالة 0,01
الإبداعي	5,23	1,39	2,32	1,86	8,26	دالة 0,01
المجموع	29,70	5,311	17,852	3,644	5,839	دالة 0,01

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي عينة البحث في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (29.70)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (17.85), وبذلك تحققت صحة الفرضية الأولى للبحث, والتي نصت على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

5 ـ الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه : "ما فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟" للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(8): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية

أبعاد الذات القرائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الكفاءة في القراءة	92,44	5,45	73,61	15,58	6,68	دالة 0,01
الصعوبة القرائية	64,35	3,22	49,64	14,23	7,60	دالة 0,01
الاتجاه نحو القراءة	65,88	2,84	55,05	4,978	7,03	دالة 0,01
المجموع	222,67	8,252	178,79	26,138	5,54	دالة 0,01

يتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (222.67)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (178.79)، كما أن الفرق دال عند مستوى (0.01), وبذلك تحققت صحة الفرضية الثانية للبحث من أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد كفاءة الذات القرائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

حساب فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس المقترحة:

قام الباحث بحساب فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية بحساب دلالة الفرق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي، وذلك عن طريق حساب حجم التأثير للتأكد من فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(9): المتوسط الحسابي وقيمة "ت" لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية للإستراتيجية المقترحة

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف	معامل التأثير	الدلالة
اختبار الفهم القرائي	القبلي	17,264	2,895	1,36	تأثير مرتفع
	البعدي	29,70	5,311		

يتضح من جدول رقم (9) أن نسبة معامل التأثير بلغت (1.36) وهي نسبة كبيرة، وهذا يدل على فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت النتائج إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية عن أداء طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مستويات الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية في اختبار الفهم القرائي البعدي، ومقياس كفاءة الذات القرائية البعدي، حيث وجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بحوث ودراسات كل من: Zamini (2007)، وعيسى (2013)، وبديوي وحسين (2013)، و(2014) AbdAlgane، و(2015) Skinner، وإبراهيم (2016), و Moharamani (2016)، والوليلي (2016)، ومخلوفي (2017)، ويمكن تفسير الفاعلية التي أظهرتها الإستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لطلاب المجموعة التجريبية إلى الاعتبارات الآتية:

1 ـ أسهم استخدام إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنشيط خبرات المتعلمين (المجموعة التجريبية) السابقة، وربطها بالنصوص الأدبية الحالية، واستثارة دوافعهم بطريقة غير تقليدية.

2 ـ أعانت الإجراءات التدريسية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة الطلاب على استكشاف النص الأدبي لتحديد وتوصيف العلاقات بين أفكار النص، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين عناصر النص الأدبي.

3 ـ سمحت فرضيات البرمجة اللغوية العصبية للطلاب فرصة اتساع آفاقهم، ورؤية الأشياء والظواهر المألوفة بطريقة غير مألوفة، ورؤية الأشياء غير المألوفة بصورة أخرى مألوفة تلك التي تتعلق بالنص الأدبي.

4 ـ استخدام الطلاب لفرضيات البرمجة اللغوية العصبية وما تتضمنه من فنيات وعمليات لبرمجة العقل الواعي للتخلص من الرسائل الذهنية السلبية بشكل مباشر، وإصرار المتعلمين على الاستمتاع بعملية استكشاف النص وفهمه واستذكاره بما يناسبهم في أثناء التعلم باستخدام الإستراتيجية المقترحة أسهم في تنمية مستويات الفهم القرائي لديهم.

5 ـ أوجدت الإستراتيجية المقترحة جوًّا تعليميا ساعد على فهم المعلومات والأفكار المتضمنة بالنصوص الأدبية واستيعابها بصورة منتظمة ومتكاملة، وتثبتها في أذهان المتعلمين، وتسهيل استراجعها وتذكرها مما أدى إلى زيادة الفهم وتحصيل المعرفة لديهم.

6 ـ كان لاستخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية دور ملحوظ في تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب، وإكسابهم مهارات مختلفة كالملاحظة، وتوظيف المعرفة في مواقف جديدة مماثلة.

7 ـ أظهرت الملاحظات الصفية للباحث أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا حماسًا واندفاعا إيجابيا صوب العمل للتعلم بهذه الإستراتيجية أكثر من زملائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، ذلك أن التفاعل الإيجابي الذي ساد المواقف التعليمية الصفية،

وكذلك الأنشطة التعليمية التي كان يقوم بها الطلاب لبرمجة العقل والتعزيزات التي كانوا يحصلون عليها قد أسهم في تعديل موقفهم من عملية تعلم النصوص الأدبية.

8 ـ أسهمت عمليات البرمجة اللغوية العصبية بفرضياتها في تنمية الاتجاهات والقيم لدى الطلاب؛ لأن هذه العمليات مكملة لبعضها بعضًا؛ حيث إن استخدام الفرضيات قاد إلى فهم الطلاب لأفكار النص وتأويلها ورؤيتها بصور مغايرة، مما ساعدهم على زيادة الدافعية وزاد تشوقهم واهتمامهم بما هو لديهم من معارف، ونمَّى لغة الحوار السليمة لديهم.

9 ـ أسهمت الإستراتيجية المقترحة القائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب في طرح التساؤلات، ومحاولة فهم النصوص بطرائق مختلفة، ومراجعة عملية الفهم بصفة مستدامة.

10 ـ تبين من ملاحظات الباحث الصفية في أثناء التطبيق تخلص طلاب المجموعة التجريبية التدريجي من بعض العادات القرائية السلبية، والتي كانت تحد من انطلاقهم في القراءة الصامتة وتناول النص من حيث تحليله وفهمه. وطلاب المجموعة التجريبية كانوا أقدر على مواجهة المشكلات القرائية التي تتعلق بالفهم وحلها، وأكثر وعيًا وجهدًا في أثناء المهمات التعليمية.

11ـ تأثر الكفاءة الذاتية في القراءة بخبرات الإنابة التي استقاها الطلاب من النماذج الجيدة (النمذجة) المحيطة، إذ يزداد شعور الطالب بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.

12ـ التنوع في أنماط التعلم (السمعي والبصري والحركي) جاء منسجمًا مع طبيعة النصوص الأدبية, الذي يشير إلى وجود فروق فردية بين طلاب المجموعة التجريبية من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم, والذي ينعكس على التباين في طريقة استقبال وتجهيز الخبرات التعليمية.

13 ـ التكامل بين التواصل اللفظي وغير اللفظي في مهارات التواصل, من حيث نبرات الصوت وتعبيرات الوجه وجلسات الاسترخاء السريعة التي تمت عقب الانتهاء من كل مهمة قرائية ساعد في زيادة اكتساب الطلاب لمهارات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لديهم.

14ـ وفَّر استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية خبرة حياتية مباشرة للطلاب من خلال عرض تجاربهم ومواقفهم المرتبطة بأجواء النصوص الأدبية المقررة، ومن ثم الحكم على هذه التجارب، واستخلاص القيم المتضمنة بها، والتي يمكن استنباطها أيضًا من هذه النصوص بعد دراستها، فضلا عن استخدام الطلاب لصحيفة المفردات والأساليب الجديدة والتراكيب اللغوية والتعبيرات المجازية وتوظيفها.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولا ـ توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقدم الباحث التوصيات الآتية:

أ ـ تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس فروع اللغة العربية.

ب ـ عقد دورات تدريبية لطلاب المرحلة الثانوية على كيفية توظيف البرمجة اللغوية العصبية في دراسة اللغة العربية.

ج ـ تضمين محتوى مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مجموعة من الأنشطة التدريبية المصممة في ضوء البرمجة اللغوية العصبية.

د ـ زيادة وعي القائمين على تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالبرمجة اللغوية العصبية، ودورها المهم والفعال في تحسين محتوى التعلم وتحقيق أهدافه.

ثانيا ـ البحوث المقترحة:

أ ـ أثر التفاعل بين استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية وأنماط التعلم في تنمية مهارات التفكير النحوي لطلاب المرحلة الثانوية.

ب ـ فاعلية استخدام التدريس المصمم في ضوء البرمجة اللغوية العصبية في تحقيق الامتياز القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ج ـ فاعلية استخدام فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

د ـ فاعلية استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي للناطقين بغير اللغة العربية.

قائمة المراجع والمصادر:

- إبـراهيم، السـيد خالـد (2016). فاعليـة اسـتخدام فنيـات البرمجـة اللغويـة العصـبية كمـدخل لتحسـين التواصـل اللفظـي لـدى الأطفـال ضعاف السمع. **مجلة كلية التربية،** جامعة أسيوط، المجلد (32)، العدد (4)، أكتوبر، ص ص 158- 207.
- إبـراهيم، عـادل السـعيد (2007). محـددات توجهـات الهـدف (تمكـن، إقـدام، إحجـام) لـدى الطالـب المعلـم فـي ضـوء الـوعي بمـا وراء المعرفـة والفعاليـة الذاتيـة والمعتقـدات المعرفيـة. **مجلـة كليـة التربيـة،** جامعـة الإسـكندرية، المجلـد (17)، العـدد (2)، ص ص 22 - 116.
- أحمـد، عصـام محمـد (2017). التـدريس التبـادلي ومهـارات الفهـم القرائـي والاتجـاه نحـو القـراءة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة المعتمـدين والمسـتقلين: دراسـة تجريبيـة. **دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس،** السـعودية: العـدد (81)، ينـاير، ص ص 235 -304.
- أحمـد، وليـد السـيد (2015). فعاليـة برنـامج للتعلـيم المتمـايز المحوسـب فـي تحسـين الانـدماج فـي تعلـم القـراءة والفهـم القرائـي المعرفـي ومـا وراء المعرفـي لـدى التلاميـذ الموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم. **مجلـة كليـة التربيـة،** جامعـة الأزهـر، العـدد (166)، الجزء (2)، ديسمبر، ص ص 640 - 708.
- إسماعيل، عز الدين (1982). **الأدب وفنونه، دراسة ونقد**. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثامنة.
- التكريتـي، محمـد (2003). **آفـاق بـلا حـدود: بحـث فـي هندسـة الـنفس البشـرية،** سـوريا: الملتقـى للنشـر والتوزيـع، الطبعـة الخامسة.
- الجاسـر، البنـدري عبـد الـرحمن (2006). الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بكـل مـن فاعليـة الـذات وإدراك القبـول - الـرفض الوالـدي لـدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. **رسالة ماجستير غير منشورة,** جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحسوني، أمين (2006). **البرمجة اللغوية العصبية.** بيروت: آفاق بلا حدود.
- أبـو الخيـر، عصـام محمـد (2017). التـدريس التبـادلي ومهـارات الفهـم القرائـي والاتجـاه نحـو القـراءة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة المعتمـدين والمسـتقلين دراسـة تجريبيـة. **دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس،** السـعودية: العـدد(81)، ينـاير ، ص ص 235 - 304.
- الزيـان، ماجـد محمـد؛ الفليـت، جمـال كامـل (2009). تقـويم موضـوعات القـراءة والنصـوص المقـررة علـى طلبـة الصـف السـابع بفلسـطين فـي ضـوء مهـارات الفهـم القرائـي والميـول القرائيـة. **المـؤتمر العلمـي التاسـع "كتـب تعلـيم القـراءة فـي الـوطن العربـي بين الانقرائية والإخراج"،** القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، ص ص 258- 281.
- السـيد، هنـد بنـت عبـد الله (2015). مـدى إتقـان طلبـة الصـف الثـامن الأساسـي بسـلطنة عمـان لمهـارات الفهـم القرائـي. **مجلـة القراءة والمعرفة،** القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (170)، ديسمبر، ص ص 97 -122.
- العربـي، أسـامة زكـي (2016). **إسـتراتيجيات التـدريس التبـادلي "سـبل جديـدة لتحسـين اسـتيعاب المقـروء فـي فصـول اللغـة العربية"**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العلـوان، أحمـد؛ المحاسـنة، رنـدة (2011). الكفـاءة الذاتيـة فـي القـراءة وعلاقتهـا باسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة لـدى عينـة مـن طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** المجلد (7)، العدد (4)، ص ص 399- 418.
- العيسـوي، جمـال مصـطفى؛ الظنحـاني، محمـد عبيـد(2006). تنميـة مسـتويات الفهـم القرائـي لـدى تلميـذات الصـف السـابع بمرحلـة التعلـيم الأساسـي بدولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة. **مجلـة دراسـات فـي المنـاهج وطـرق التـدريس،** القـاهرة: الجمعيـة المصـرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (114)، يونيو، ص ص 107- 158.
- إمـام، حـاتم محمـد (2016). فاعليـة برنـامج باسـتخدام بعـض فنيـات البرمجـة اللغويـة العصـبية فـي تحسـين التوافـق النفسـي والدراسي لبطيئي التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أمـين، نسـرين أحمـد (2006) .أثـر نمـوذج الـتعلم الـدوري فـي فهـم المقـروء بالمسـتويين الاسـتنتاجي والناقـد لـدى طلبـة الصـف التاسع الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة اليرموك، كلية التربية الرياضية.
- بافستير، ستيف؛ فيكرز، أماندا (2006). **علم نفسك البرمجة اللغوية العصبية**. الرياض، مكتبة جرير.
- بـدوي، منـى حسـن (2001). أثـر برنـامج تـدريبي فـي الكفـاءة الأكاديميـة للطـلاب علـى فاعليـة الـذات. **المجلـة المصـرية للدراسـات النفسية،** العدد (29)، ص ص 151- 200.

- بديوي، عبد الرحمن علي؛ حسين، رمضان عاشور (2013). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، القاهرة : المجلد (19)، العدد (3)، يوليو، ص ص 353 - 598.
- براديري، أندرو (2009). **البرمجة اللغوية العصبية**. الرياض: مكتبة نبع الوفاء، ترجمة دار الفاروق، الطبعة الثانية.
- بصل، سلوى حسن (2016). أثر إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (173)، مارس، ص ص 79- 136.
- بقيعي، نافز أحمد؛ هماش، حنان أحمد (2015). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، المجلد (16)، العدد (3)، سبتمبر، ص ص 595 - 627.
- بن السيد، هند بنت عبد الله (2015). مدى إتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (170)، ديسمبر، ص ص 97- 122.
- بنزاكور، محسن (2012). البرمجة اللغوية العصبية بين الهالة والتطبيق إلقاء محاضرة بكلية الآداب نموذجا. **مجلة كلية الآداب بالجديدة**، المغرب، العدد (13)، ص ص 281- 296.
- جاب الله، علي سعد (2006). بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**. مجلة كلية التربية**، الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (13)، الجزء (2)، ص ص 695- 739.
- جرانجر، راسل إتش (2009). **المحفزات للحصول على نعم: علم التأثير على قرارات الآخرين**. ترجمة: مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- حافظ، حافظ عبد الستار (2008). أثر نوع بروفيل التفكير ومتغيري التحديث وتماسك النص لدى عينة متمايزة بخلفية المعارف السابقة على الفهم والميتافهم القرائي. "دراسة تجريبية - تنبؤية". **مجلة التربية**، القاهرة: جامعة الأزهر، العدد (137)، الجزء (2)، سبتمبر، ص ص 86- 162.
- حافظ ، وحيد السيد (2008). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي، وإستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية**. مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (74)، يناير.
- حداد، عبد الكريم سليم (2006). فاعلية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب لدى تلاميذ الثامن الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (22)، العدد(1)، ص ص 153- 187.
- حراحشة، إبراهيم محمد (2007). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار الخزامي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- حسن، سالي سلامة (2016). درجة ممارسة إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حسن، محمد مخلف (2016). درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى طلبتهم في العراق. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية.
- خليل، إياد إبراهيم (2007). أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، المجلد (17)، عدد خاص، ص ص 347- 361.
- الدواش، فؤاد (2008). **NLP البرمجة اللغوية العصبية من الرؤية إلى الفعل**. القاهرة: مكتبة الأنجلو، الطبعة الثانية.
- دياني، روبرت (2017). **التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. دليل مختصر للمعلمين**. ترجمة: منذر محمود الصالح، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، مكتبة العبيكان.
- رضا، مسعودي محمد (2013). استخدام البرمجة العصبية اللغوية (NLP) في التدريس. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية ـ** مخبر تعليم ـ تكوين تعليمية، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، يونيو، العدد (3)، ص ص 211 - 221.
- رفيفان، عبد الله محمود (2012). أثر إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين فهم المقروء والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، كلية التربية.

- زكي، الطيب محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين مسار الإعاقة العقلية بجامعة القصيم. **مجلة العلوم التربوية**، القاهرة: المجلد (23)، العدد(4)، أكتوبر، ص ص 303- 373.
- زهران، حامد عبد السلام (2007). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها ومهارات تدريسها وتقويمها**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- سالم، محمد محمد؛ وآخران (2006). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (30), الجزء (4)، ص ص 129- 198.
- سونايت (2006). **البرمجة اللغوية العصبية في العمل "الاختلاف الذي يحدث فارقا في مجال العمل"**. الرياض، مكتبة جرير، الطبعة الثالثة.
- شحاتة، حسن (2016). **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**. القاهرة: دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن سيد؛ وآخران (2016). إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، العراق: جامعة الكوفة، المجلد (10)،العدد(19)، السنة العاشرة، ص ص 15- 56.
- ضيف، شوقي (1960). **تاريخ الأدب العربي: الأدب الجاهلي**. القاهرة: دار المعارف، الطبعة السادسة.
- طعيمة، رشدي أحمد (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2009). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (145)، ص ص 73 - 114.
- عبد الرحمن، عائشة (1970). **قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر**. القاهرة: دار المعارف، مكتبة الدراسات الأدبية.
- عبد العظيم، ريم أحمد (2012). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (184)، يوليو، ص ص 146- 194.
- عبد الله، رشا (2014). **تعليم التفكير من خلال القراءة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، سلسلة آفاق تربوية متجددة.
- عبد الوهاب، سمير عبد الوهاب، وآخران(2004). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية:** رؤية تربوية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عزت، أحمد عبد الظاهر (2016). الإستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (182)، ديسمبر، ص ص 133- 165.
- عطية، جمال سليمان (2006). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (21)، العدد (2).
- علوان، سالي طاب (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**, العدد (33)، ص ص 224 - 248.
- فتيحة، سليماني (2014). معالجة المشكلات الصفية بتطبيق البرمجة اللغوية العصبية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.** جامعة الوادي، العدد (6)، أبريل، ص ص 202- 229.
- فضل الله ، محمد رجب (2001). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.
- الفقي، إبراهيم (2008). **دليل الممارس في البرمجة اللغوية العصبية**. الأردن: المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية.
- الفليت، جمال كامل؛ الزيان، ماجد محمد (2009). تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي التاسع "كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج"، يوليو، ص ص 258 - 281.
- فهيم، إسماعيل حسن (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا. **مجلة التربية الخاصة**، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (14)، يناير، ص ص 239- 312.

- قاسم، محمد جابر؛ المزروعي، كريمة مطر (2009). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (86)، يناير، ص ص 60 - 87.
- قانع، أمل سعيد (2013). أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية**، الكويت: مجلس النشر العلمي، المجلد(27)، العدد(108)، سبتمبر، ص ص 97- 146.
- قزامل، سونيا هانم علي (2006). فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الدراسات الاجتماعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السادس "من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا"، المجلد الثالث.
- الكندري، لطيفة حسين (2004). **تشجيع القراءة.** الكويت: المركز الإقليمي للطفولة والأمومة.
- الكومي، عبد السلام عبد الخالق؛ وآخران (2008). أثر تدريس إستراتيجيات الفهم القرائي بالطريقة المباشرة مقابل الطريقة الضمنية في الفهم القرائي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالسويس. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (68)، مايو.
- متولي، محمد السيد (2010). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (74)، الجزء (2)، سبتمبر، ص ص 476- 515.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1998). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، ياسمينا محمد (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (52)، أبريل، ص ص 558 - 630.
- مخلوفي، زكريا (2017). تيسير حفظ القرآن الكريم عن طريق البرمجة اللغوية العصبية. **مجلة تاريخ العلوم**، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، العدد (6)، ص ص 39- 46.
- مسودة، محمد (2009). استثمار الدلالات الكامنة للكتابة العربية لتطبيقات البرمجة اللغوية العصبية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأردن: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- مصطفى، عزة عبد الرحمن (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، العدد (169)، الجزء(2)، يوليو، ص ص 12-51.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة"**، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد (1)، يوليو، ص ص 68- 111.
- الناقة، محمود كامل (2003). **تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، مداخله وفنياته**. القاهرة: مطبعة الطوبجي، الطبعة الثانية.
- الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد (2004). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته**. القاهرة: مطبعة الطوبجي، الطبعة الثالثة.
- يونس، فتحي علي (2001). **إستراتيجيات تعليم اللغة العربية**، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- يونس، فتحي علي؛ وآخران (1997). **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته.** القاهرة، مطبعة الطوبجي.

- **AbdAlgane,M & Ali,Sidding** (2014). Towards Effective Reaing Strategies. Journal of American Arabic, Academy for sciences and Technology. Vol.5, N.14 ,pp.168-183.
- **Bandura ,A (1986).** Social Foundation of Thought and Action A Social Cognitive Theory. Englewood Clift is N.J.prentice hall, 119,p.479.
- **Bandura ,A& Wood,R** (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. Journal of Personality and Social Psychology 56(5), pp. 805-814 · June 1989 .
- **Bandura ,A** (1977). Self – Efficacy : The Exercise of Control . Stanford University , New York ,W.H Freeman.

- **Chapman,J & Tunmer**,W (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. British Journal of Educational Psychological ,vol.67,No.3,p.279-291.
- **Childers ,J** (2009). Neuro-linguistic Programming. Enhancing Teacher , Student. Journal of Humanistic Education and Development, 24 , (9) , pp.32-39.
- **Farell,M & Kong ,E** (2012). Facilitating Knowledge and Learning Capabilities Through Neuro-linguistic Programming ,The International Journal of Learning,18 (3),pp.253-265.
- **George,M** (2013). The Implementation of Techniques of Neuro-linguistic Programming Into English Language Teaching. http://is.muni.czlth/2079721/pedf-m/petr-peach.pdf.
- **Grinder,J & Pucelik ,F** (2012). The Origins of Neuro-linguistic Programming . Crown House Publishing Limited, San Francisco, California .
- **Helm , D** (2009). Improving English Instruction through Neuro-linguistic Programming . Education , 130 (1) , pp.110-113.
- **Metcalf ,D** (2008). Neuro-linguistic Programming. The Chartered Institute of Management Accountants. London,United Kingdom.
- **Mickown,B & Barnett,Y** (2007). Improving reader comprehension through higher – order thinking skills. An Action Research,Project.Saint Xavier University,Chicago – Illnois.
- **Mills ,N & Hervon,C**(2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety Self-Efficacy Anxiety and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. Foreign Language Amals, 39 , (2) , pp.276-295.
- **Moharamani,A&Karimi,L** (2016). The Impact of Neuro-linguistic Programming (NLP) on EFL L:earniers, Vocabulary Achievement. Scirea Journal of Education – http://www.scirea.org/journal/education,December,21,pp.15-36.
- **Nevill ,M** (2008). The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample. Unpublished Doctoral Dissertation , Indiana University. Pennsylvania
- **Pajares, F & Jonson ,M** (2007). Source of Writing Self – Self Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students . Research in the Teaching of English . (42), pp.104-120.
- **Patrick ,P** (2006). The Effects of Text Format Upon Under Achieving First Year College Students Self-Efficacy for Reading and Subsequent Reading Comprehension. Journal of College Reading and Learning, Vol.37,No.1,pp.2-20.
- **Schunk, D** (1991). Self – Efficacy and Academic Motivation .Educational Psychologist. (26),pp.707-231.
- **Shell,D** (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. Journal of Educational Psychology, vol.81,No.1, p,90.
- **Skinner,H** (2015). Neuro-linguistic programming techniques to improve the Self-Efficacy of Undergraduate Dissertation Students. Journal of Applied Research in Higher Education,
- **Steven,P& Shanker,G &Goutam,C**(2001). Self-Efficacy as Moderator of Information – Seeking Effectiveness. Journal of Applied Psychology,vol.80,No.5,p1034.
- **Tosey,P & Mathison,J** (2003). Neuro-linguistic Programming : Its Potential for Learning and Teaching in Formal Education. European Conference on Educational Research. University of Humburg, 17 – 20 . September.
- **Yang, W & Yusheng,L** (2010). An Empirical Study of Reading Self – Efficacy , Anxiety and their Relation to Reading and Listening Proficiency. Foreign Language Amals, 39 , (2), pp.276-295.

- **Zamini**,**S&Davod,H&Hashemi,T** (2007). The Impact of (NLP) Training Strategies on Achievement Motivation and Academic Achievement Among Femal Students. Research in Psychological Health, 1 , (3) , pp.51-59.

Zimmerman, B & Cleary, T(2006). Adolescents, Development of Personal Agency. . Research in - the Teaching of English . (42), 104-120.