



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

التنوير اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في
مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

خلود يوسف عبد الرسول حجه

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

2022م / 1443هـ

التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في
مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

إعداد:

خلود يوسف عبد الرسول حجه

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

المشرف : د. غسان عبد العزيز سرحان.

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
برنامج أساليب تدريس اللغة العربية - كلية العلوم التربوية - جامعة
القدس

2022م/ 1443هـ



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب تدريس

إجازة الرسالة

التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب
الخليل

اسم الطالبة: خلود يوسف عبد الرسول حجه

الرقم الجامعي: 21820117

المشرف: د. غسان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 28 / 5 / 2022 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتواقيعهم

1- رئيس لجنة المناقشة: د. غسان عبد العزيز سرحان التوقيع: 

2- ممتحنًا داخليًا: د. محسن محمود عدس التوقيع: 

3- ممتحنًا خارجيًا: د. جنان رشاد أبو جودة التوقيع: 

القدس _ فلسطين

2022م/1443هـ

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، قال تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانشُرُوا فَمَا تَشُرُوا فَانشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۗ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (11) المجادلة.

وبعد؛ فإني أهدي هذا الجهد الذي شاء الله تعالى بإتمامه على وجه التمام لوجه الله تعالى، الذي لا كمال ولا تمام إلا له، ومن ثم أهديه إلى نفسي التواقة للعلم الدؤوبة ليل نهار للتغيير نحو الأفضل رغم أعباء الحياة، وأهديه إلى من علمنا العلم منذ الصغر ودق ناقوس العلم في حياتنا منذ نعومة أظافرنا، وزرع فينا دوام الاحترام لمعلمينا؛ لأنه قاسى معهم مشاق العلم ليصعدوا بأبناء عربيتنا لسلم الأمان من الجهل، إلى روح والدي طيب الذكر والأخلاق المرحوم بإذن الله تعالى الأستاذ يوسف عبد الرسول حجه، وإلى والدتي المعطاءة بالدعاء القائمة الفجر كل صباح مع فنجان قهوتها وأذكار الصباح، وابتهاالاتها الغنية بالأمان بعد الله عز وجل لنا جميعاً، كما واهدي عملي هذا لإخوتي مصدر قوتي وسعادتي، وأخواتي وأزواجهن وأبنائهن وبناتهن وخاصة " آيات " طفلاتي التي لم أنجبها، وصديقتي الصدوقة وبصيص النور الذي أستقي منه الأمل، وبعد هذا كله يأتي الإهداء الأعز على قلبي للأكثر تصبراً وتحملاً لي في دراستي الجامعية؛ إلى عائلتي، إلى حبة قلبي ومتكأي حين ضعفي، وداعمي الأول لإتمام مسيرتي التعليمية، وحاضن أحلامي وأمنياتي، الصابر والمؤمن بمؤهلاتي وقدراتي على الإنجاز، رفيق الروح والدرب، زوجي خالد محمد حجه، وإلى فلذات كبدي ومهجة حياتي صغاري (محمد، سوار، سيلينا، أحمد، ساره) أهديكم هذا العمل المتواضع، الذي أرجو به من الله أن يغفر نقصيري معكم، إليكم جميعكم أهديكم هذا الجهد، الذي نسأل الله به القبول والسداد.

الباحثة: خلود يوسف عبد الرسول حجه

إقرار:

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت الى جامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنها قدمت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.



التوقيع:.....

الاسم : خلود يوسف عبد الرسول حجه

التاريخ : : 2022 /5 /28

الشكر والعرفان

وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ (12) لقمان. وعن أَبِي هُرَيْرَةَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ).

الشكر خصلة المؤمن الصادق، فمن لا يشكر الناس، لا خير يرجى منه، ومن هنا أود شكر معلمي وأستاذي ووالدي الذي لم يبخل علي بعلمه ووافق بالإشراف على رسالتي الدكتور المربي الفاضل غسان عبد العزيز سرحان، الذي نستقي منه التربية ثم العلم وهو خير مثال يحتذى به للتعلم والتعليم في أساليب التدريس بجميع تخصصاته، والشكر ثانيًا للدكتور محسن عدس، الذي كان يفتح لنا الأفاق البعيدة ويقربها منا رغم جهلنا بها حتى نكون على علم ودراية بماهية المناهج التعليمية التعليمية، والشكر الموصول للدكتور إبراهيم عرمان المربي المعطاء المقرب من جميع الطلبة، الذي يشرح مادته بسهولة ويسر، وللدكتور إبراهيم الصليبي معلمنا البشوش في كل حين وأن، والخبير بالتعامل مع كل التخصصات لتيسير مساق القياس والتقويم، وللبروفيسور الفاضل عفيف زيدان الذي تعرفت عليه في آخر سنواتي الدراسية، صاحب النفس الطويل، والبال الهادئ، والسائح للفرص لكل طلبته، ومن ثم أود شكر الدكتورة التي لم تسنح لي الفرصة بأخذ مساق معها عميدتنا الرائعة واللطيفة وصاحبة القلب الحاني الدكتورة إيناس ناصر، كما وأود شكر زملائي وزميلاتي، وكذلك أود شكر جميع محكمي أداة الرسالة، على توجيهاتهم البناءة وعلى صدق تحكيمهم للأداة وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور محمود أبو كته الذي تكبد عناء السفر من بيت لحم إلى الخليل ليتحدث معي في كل بند من بنود الأداة وإعطاء التوجيهات المناسبة نظرًا لخبرته في إعداد مناهج اللغة العربية في فلسطين، والشكر أيضًا موصول للسيد الدكتور الفاضل مدير تربية وتعليم جنوب الخليل الدكتور حكم حجه على تسهيله لمهمة أداة الدراسة وتطبيقها في المدارس بسهولة ويسر بمعية الله عز وجل، وإلى حضرة مناقشي الرسالة الدكتور محسن عدس والدكتورة جنان أبو جودة على إبداء توجيهاتهم وإثراء الدراسة، جزاكم الله خير الجزاء على كل ما قدمتموه لي من معرفة.

الباحثة: خلود يوسف عبد الرسول حجه

المخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التتور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار من نمط الاختيار من متعدد، لقياس التتور اللغوي في اللغة العربية، وتبني اختبار لقياس درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية. كما تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لهذه الدراسة.

حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، حيث بلغ عددهم الإجمالي (6556) طالبًا وطالبة، وبلغت عينة الدراسة (716) طالبًا وطالبة، أي ما يقارب نسبته (9.1%). حيث طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2021-2022) واعتمدت الباحثة في التوزيع على العينة العنقودية.

وأظهرت النتائج أن مستوى التتور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل كان متوسط بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (15.09) وانحراف معياري (4.50). كما أظهرت النتائج أن مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل كان متوسط بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (80.7) وانحراف معياري (7.88). كما وتبين من النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للتتور اللغوي تبعًا لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي وكانت لصالح الفرع العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصف. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للوعي القرائي تبعًا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الصف. وأيضًا تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التتور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

وبناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة باستخدام أداة التتور اللغوي في دراسات تعنى بعلوم اللغة العربية، وإجراء العديد من الدراسات مثل: فاعلية دور الفاقد التعليمي في تعويض ما فاته الطالب في ظل الظروف الراهنة، التتور اللغوي وعلاقته بمتغيرات أخرى، الوعي القرائي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

Linguistic Enlightenment and Its Relationship to Reading Awareness Among Secondary School Students in The South Hebron Education Directorate

Prepared by: Kholoud Youssef Abdul Rasul Hijeh

Supervised by: Dr. Ghassan Abdel Aziz Sirhan

Abstract

The study aimed to identify the level of linguistic enlightenment and its relationship to reading awareness among high school students in the Directorate of Education and of Southern Hebron in Palestine. To achieve the goals of the study, the researcher built a test of multiple-choice style to measure the linguistic enlightenment in the Arabic language and adopted a test to measure the degree of reading awareness among high school students. The descriptive approach was adopted. The study community is a student of the secondary stage in the schools of the Directorate of Education in southern Hebron where the total number reached (6556) male and female students, and the study sample reached (716) male and female students, that is approximately (9.1 %). Where the study was applied in the first semester of the year (2021-2022). The results showed that the level of linguistic enlightenment among high school students in Southern Hebron Education Directorate was acceptable with an arithmetic average for the total degree (15.09) and a standard deviation (4.50). The results also showed that the level of reading awareness among high school students in the Directorate was low with an arithmetic average for the total degree (80.7) and a standard deviation (7.88). The results also showed that there are no statistically significant differences in the arithmetic averages of linguistic enlightenment according to the gender and the grade variables, and the presence of differences according to the academic branch variable and were in favor of the scientific branch. The results showed that there are statistically significant differences between the arithmetic averages of the reading awareness according to the gender variable and the differences were in favor of the females, and the existence of differences according to the academic branch and were in favor of the literary branch, and the differences according to the class variable and were in favor of the twelfth grade. It also shows that there is a correlation between both linguistic enlightenment and reading awareness among high school students in the Directorate. Based on the results of the study, the researcher recommends the use of the language enlightenment instrument in other studies concerned with Arabic language sciences, and conducting several studies such as: the effectiveness of the role of educational loss in compensating what the student missed under the current circumstances, Linguistic enlightenment and its relationship to other variables, reading awareness and its relationship to other variables.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

ينهض أي مجتمع يسعى للتطور والنقد في مجالات الحياة العامة، بنهوض لغته القومية التي تثبت هويته ومكانته بين أفراد المجتمع، وهذه الهوية تعطيه طابع تميزه عن غيره من أفراد أي مجتمع آخر، فكما تتميز الحياة بعدد من الأديان فإن اللغة أيضًا تعتبر ميزة خاصة لكل دولة من دول العالم أجمع؛ حيث كانت اللغة العربية قديمًا يتم تداولها بين الناس بلغتها الأصلية التي يتم تدريسها الآن في مناهجنا التعليمية ولعلها كانت أمتن مما هي عليه الآن، أما في الوقت الراهن فقد أصبحت لغتنا تدرس لنا، وذلك بسبب الألفاظ الدخيلة التي نتعامل بها في حياتنا اليومية وهي العامية، ومن السلبيات التي تضعف عزيمة الطالب في التحدث باللغة الفصيحة ضعف مدرسو اللغة العربية في الحديث الجاد باللغة الفصيحة واستبدالها بالعامية.

وربما يعود سبب فساد التحدث باللغة العربية الفصحى أن الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد ككيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب قديمًا، فيعبر بها عن مقصده؛ لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ويسمع كيفيات العرب أيضًا فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن لغته الأم، وهذا معنى فساد اللسان العربي (ابن خلدون، 2013).

ويتسم العصر الحالي بالتدفق المعرفي والثورة التكنولوجية، وزيادة حجم المعلومات واتساع نطاقها العام، وعليه يتعاظم دور المدارس والكليات التربوية في إعداد جيل من الطلبة يمتلكون أكبر قدر من المعارف والمهارات، وبعضًا من أساليب التفكير المختلفة، مما يلقي بالمسئولية على طلابها ليتسلحوا بكل ما يعينهم على القيام بدورهم في خدمة المجتمع بإيجابية؛ لئتمكنا من مواجهة مواقف الحياة المختلفة والتي تتطلب معلوماً ومهارات في التفكير والفهم واتخاذ القرارات (علي، 2019).

فاللغة العربية هي المقوم الأول في بناء شخصية الطالب، ولها دور أساسي في حياته؛ إذ يعبر الطالب بواسطة اللغة عن أفكاره ومشاعره وميوله واحتياجاته من جهة، ويكتسب المعارف والعلوم من جهة أخرى، كما أن اللغة هي وسيلة المدرسة لتحقيق وظائفها المتعددة (عيد، 2019). وعلى ذلك فالحاجة ماسة إلى تربية تساعد في إعداد الفرد المتطور بما يتلاءم مع طبيعة ذلك التقدم العلمي الهائل (إسليم، 2009).

ومن المناهج التي تسهم بفاعلية في تحقيق التنور بكافة أشكاله، منهج اللغة العربية الذي يمكن أن يلعب دورًا رئيسيًا في مواجهة التحديات المحيطة بالمجتمع، والإفادة منها في تثقيف الأفراد لغويًا؛ حيث يعد هذا المنهج وسيلة مهمة في قيام المدرسة الثانوية بوظائفها، وتحقيقها لأهدافها، ويعود ذلك إلى أن اللغة من أهم وسائل الاتصال بين التلميذ ومجتمعه، وهي أساس تكوين الخبرات والقيم والاتجاهات المفيدة في مواجهة التحديات المعاصرة، وضرورة تدريسها على أنها لغة التعليم في سائر المواد؛ لذا يتحتم على طالب المرحلة الثانوية خاصة؛ أن يكون متمشيًا مع هذه التطورات الهائلة في عالمنا المعاصر، فالمرحلة الثانوية هي نهاية مراحل التعليم العام، لذا لا بد أن يكون الطالب متخرجًا منها، وقد اكتسب كافة الكفايات الشخصية والعلمية والثقافية العامة، وملمًا ببعض جوانب التنور، فهي ركيزة أساسية لما بعدها من دراسات جامعية مختلفة (موسى، 2015).

ومن هنا جاء البحث لأهمية التنور المطلوب في الوقت الراهن وخاصة في مجال اللغة، الذي يكسب الطالب نوعًا من الصياغة الفكرية واللفظية السليمة لتحقيق التنور اللغوي والوعي القرائي، الذي يساعد الطالب في الحصول على معارف ومفاهيم ومهارات خاصة باللغة الأم، وتعطيه نوع من الفطنة والذوق الأدبي، ولا يتشكل هذا المفهوم؛ إلا بالوعي القرائي اللازم لتكوين الملكة اللغوية السليمة، فالوعي يأتي بعد القراءة بمجمل الأحوال.

فالقراءة هي إحدى النشاطات الذهنية بالغة التعقيد والأهمية، وتستخدم عادة لاكتساب معارف جديدة وبفضل القراءة يمكن للفرد الوصول إلى كم هائل من المعلومات الضرورية للتعيش مع المجتمع والحياة الاجتماعية، وهي الوسيلة الأساسية للطلبة في عملية التعلم لأن غالبية النشاطات المدرسية تركز على مهارات القراءة بشكل أساسي (الحموري، 2008).

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

2.1 مشكلة الدراسة

نظرًا للانفتاح الحضاري والتوسع المعلوماتي والتكنولوجي الذي يشهده العالم بأسره؛ نجد أن اللغة العربية تسير في منحى من استخدامها، وأن اللغة الأجنبية قد سيطرت على سوق الحياة العلمية والتربوية، وأن هذا المنحنى قد أثر سلبيًا على الأجيال الحاضرة والقادمة، وقلما نجد شخصًا في هذا الوقت يملك فصاحة وسحر بيان وسجية في حديثه باللغة العربية الفصيحة.

وجاءت هذه الدراسة من توصيات الباحثين للدراسات السابقة حول ضعف التنور اللغوي والوعي القرائي وحاجتنا الماسة لمعرفة مستواها لدى طلبة الثانوية، حيث ترى الباحثة أن هذه المشكلة لا بد من التعرف على مواطن الضعف ومحاولة تقديم حلول مناسبة لها. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في التعرف إلى: التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

3.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال تناولها لموضوع تربوي مهم وشيق، يتمثل فيما يأتي:

الأهمية النظرية: تتبع أهمية هذه الدراسة من الموضوع الذي تناولته وهو التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

الأهمية التطبيقية: قد تساهم هذه الدراسة في استخدام الباحثين الجدد للأداة المعدة للتنور اللغوي، والأداة المتبناه مع التعديل للوعي القرائي وربما تفيد بها التربويين مستقبلاً.

الأهمية البحثية: تكمن في أنها ربما تفتح آفاق لدراسات شبيهه تتناول متغيرات مختلفة ومجتمعات غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.
- التعرف إلى درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.
- التعرف إلى العلاقة بين التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

5.1 أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- السؤال الأول: ما درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟
- السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الأكاديمي، الصف)؟
- السؤال الثالث: ما درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟
- السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الأكاديمي، الصف)؟
- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين درجة التنور اللغوي ودرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

6.1 فرضيات الدراسة

تم تحويل أسئلة الدراسة (الثاني والرابع والخامس) إلى فرضيات صفرية تنص على ما يأتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

الحد البشري: طلبة المرحلة الثانوية العامة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

الحد المكاني: المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل / فلسطين.

الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي (2021 / 2022).

8.1 مصطلحات الدراسة:

التنور اللغوي:

اصطلاحًا : عرف علي (2019، ص 233) التنور بأنه إلمام الطلاب بقدر مناسب من المعارف والمفاهيم والمهارات في اللغة الأم، يمكنهم من ممارسة اللغة وتوظيفها بشكل سليم، ويظهر ذلك في بناء جمل لغوية معبرة سهلة وصحيحة وخالية من الأخطاء، مع استخدام الألفاظ المناسبة في الأوقات المناسبة في ضوء جوانب التنور اللغوي المختلفة.

إجرائيًا : هو توفر مخزون لفظي ولغوي من اللغة الأم للفرد، تساهم في تكوين حصيلة لغوية تكسبه القدرة على المحاوره والمناقشة بسهولة ويسر، حتى تصبح صفة راسخة في النفس لا تتغير بتغير الظروف، وإنما تتطور باستخدامها في كل حين وأن.

الوعي القرائي:

اصطلاحًا : عرفه الحموري (2008، ص 82) يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي القرائي المعد لهذه الغاية.

إجرائيًا : قدرة الفرد على فهم النصوص واستعمال المفردات والرموز في مواضعها الصحيحة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من مقياس الوعي القرائي الذي أعد لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذه الفصل عرضًا لمفهوم التنور اللغوي وبعض محاوره، ولمفهوم الوعي القرائي وما يتضمنه من شرح موجز.

1.2: التنور اللغوي

إن أهمية اللغة في شتى مجالات الحياة أمرٌ يتفق عليه الجميع من أبناء الأمة العربية، خاصة أن هناك علاقة إرتباطية قوية ذات تأثير وتأثر بين كل من اللغة والتفكير، فكل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر به، فالفرد لا يستطيع ان يتكلم بما لا يقدر أن يفكر فيه، ولا يستطيع أن يفكر بعيدًا عن قدرته اللغوية، وعليه فإن الإنسان الذي يتصف بالقوة اللغوية هو الذي يستطيع التعبير عن فكره بطلاقة توافق النظام اللغوي الفصيح (قاسم والحديبي، 2016: 33).

والتنور هو مدلول قديم يُعنى بمعرفة القراءة والكتابة أو محو أمية الإنسان، وبالأصل هي مشتقة من الفعل تنور أو استنار، فالحكمة تقول أن العلم نور (الداهري، 2017).

1.2.2: التنور:

إن اللغة السائدة في التعليم والإعلام والأدب، لغة بعيدة كل البعد عن اللغة العربية الأصلية، التي نزل بها الوحي، وتكلم بها الأقباح قبل الإسلام وفي قرونه الأولى (المراكشي، 2016).

حيث يرى علماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية، فمما ذكأؤه واتسع تفكيره، ويشير الفيلسوف الفرنسي آتين كونديلياك Etienne Condillac أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسًا من الإحساسات، أي من خلال التجارب الحسية، وأن الوساطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هي اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معًا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية، أنها بحق وكما يقولون - مرآة العقل وأداة الفكر ووعاء المعرفة والهيكـل الحديدي الذي يقيم صلب المجتمعات الإنسانية وتطورها (سليمان، 2015).

ثم جاء القرن العشرين الذي تميز بأنه عصر التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والسياسية، التي أدت إلى إحداث تحولات كبيرة، في مفهوم التنوير والمعرفة والتعليم، والتي بدورها أصبح تأثير تلك المتغيرات واضحًا بشكل جيد في التعليم العالي، إذ أنها شكلت ضغوط متزايدة على أعضاء الهيئة التدريسية لتقديم تعليم عالي الجودة، وضرورة التعامل مع العديد من التحديات من أجل إحداث التغيير المطلوب، رغم الكثير من المشاكل، لا سيما الحواجز المؤسسية، بين التخصصات، والتزام الإدارة والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والقضايا الثقافية (Rickard, Jessica, 2015). إذ كان الفرد في السابق يعتبر متنورًا إذا أتقن المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، بل كان مجرد حصوله على الشهادة الابتدائية يجعله فردًا متميزًا، ولكن التقدم الهائل في مجالي المعرفة والتقنية، جعلت الفرد بحاجة للتطوير، لذا أصبحت هذه المهارات الأساسية لا تفي بحاجات الفرد بل لا تؤهله لممارسة دوره في الحياة، ومن هنا أصبحت تلك المهارات مجرد أدوات أولية يجب أن يتمكن منها الفرد ليمارس حياته بكفاءة واقتدار (صابر، 1991)

لذا أصبح التنور ضرورة ملحة لجميع أفراد المجتمعات، فهو يساعد الفرد على استثمار مهاراته وقدراته بما يعود عليه وعلى مجتمعه والعالم بالفائدة، كما أن ارتباط التزايد المستمر في المعرفة العلمية بالمجالات الحياتية المختلفة يفرض على إنسان هذا العصر تنورًا يواكب هذه المعرفة المتزايدة يعينه في حياته اليومية على معاصرتها بما يفيد (شبارة، 1992).

فإن التنور لا بد أن يتميز بالتجديد والتتابع والتطوير، فالشخص المتنور لا يتوقف عند مستوى محدد من المعرفة بل يجب أن يسعى إلى زيادتها وفهم تطبيقاتها الحياتية، وهذا لا يعني أن الشخص المتعلم

الحاصل على مؤهلات علمية متنور، بل أن العلاقة ليست حتمية بين التحصيل العلمي والتنور (الشمري، 2020).

ويشير مي (Mee Kim, 2012) إلى أن التنور يؤدي إلى قدرة الفرد على فهم الموضوعات بسياقاتها المختلفة، والاستفادة منها في إنتاج معارف جديدة والتطوير؛ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وتنمية إمكاناته للمشاركة في مجتمعه بإيجابية كعنصر فعال.

وأشار موسى (2015) عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أنها صنفت التنور إلى نوعين هما: العام والنوعي أو الخاص الذي ينتمي إليه التنور البيئي والتنور اللغوي، وأن جميع أنواع التنور النوعي تركز على إمام الفرد بقدر من المعارف والمهارات لتوظيفها في حل مشكلاته، كما تركز على أن تكون المعرفة وسيلة لبناء الفرد فكريًا ووجدانيًا وسلوكيًا، ويظهر ذلك فيما يقوم به من سلوك، أي أن التنور في جوهره يركز على أن تكون المعرفة وسيلة لا غاية في ذاتها.

كما ونقلت دراسة موسى (2015) عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (1990) على أن التنور بوجه عام هو " الحد الأدنى من المعرفة المتكاملة، وإتقان المهارات، وتحصيل المعرفة من مختلف مصادرها، واختيار المناسب منها، واتخاذ مواقف، ووجهات نظر تعبر عن ذات الفرد، وتؤكد تلك الفردية في خصوصيتها، وتميزها فكريًا، ووجدانيًا، وسلوكيًا".

كما وعرفه صلاح الدين (2019) بأنه " مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها الفرد، وتصبح مكونًا رئيسيًا من مكونات السلوك، وبالتالي تمكنه من القيام بعملية التفكير والمحاورة وإصدار الأحكام على المشكلات التي تواجهه وتعيّنه على الاتزان بحياته".

أما بالنسبة للتنور عند التربويين فقد ذكر موسى (2015) عن خليل (1990) أن التنور في اصطلاح التربويين يعني " الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يعبر بها الإنسان عن فهمه للعالم، فهو صورة لحياة الفرد تتكامل فيه مكونات اللغة التي يستخدمها مع الأفعال التي يقوم بها، والقيم التي يتبناها، والمعارف التي اكتسبها والهوايات الاجتماعية التي يتميز بها عن غيره من البشر بصفة عامة، وعن غيره من أبناء ثقافته".

كما وتعرف عساس (1998) التنور التربوي أنه " العملية الهادفة التي عن طريقها يمكن تنمية فهم وإدراك المعلم لأدواره التي يجب أن يقوم بها بإكسابه قدر من المعارف والاتجاهات والمهارات بما يساعده على التعامل مع المواقف التعليمية المستقبلية طوال وجوده في مجالات مهنته، وما يؤكد الالتزام لديه للمشاركة الفعالة في تنمية بيئة المدرسة ".

2.2.2 مفهوم التنور اللغوي

عرفت السيد (2019) التنور اللغوي بأنه إحرار التلاميذ قدر مناسب من المعرفة والمهارات في مجال اللغة العربية، بصورة تمكنهم من التوظيف السليم للغة على المستويين الاجتماعي والشخصي، وممارستها في مواقف التواصل إنتاجًا وتلقيًا وتحقيق المزيد من التعلم.

وكما عرفه علي (2019) بأنه إمام الطلاب بقدر مناسب من المعارف والمفاهيم في اللغة يمكنهم من ممارسة اللغة وتوظيفها بشكل سليم، ويظهر ذلك في بناء جمل لغوية معبرة سهلة خالية من الأخطاء، مع استخدام الألفاظ المناسبة في وقتها في ضوء جوانب التنور اللغوي المختلفة.

وتعرفه الباحثة على أنه " هو توفر مخزون لفظي ولغوي من اللغة الأم للفرد، تساهم في تكوين حصيلة لغوية تكسبه القدرة على المحاوراة والمناقشة بسهولة ويسر، حتى تصبح صفة راسخة في النفس لا تتغير بتغير الظروف، وإنما تتطور باستخدامها في كل حين وأن ".

3.2.2 أهمية التنور اللغوي:

ذكر علي (2019) نقلا عن (شحاته، 2004) بأن أهمية التنور اللغوي يرجع إلى أهمية اللغة ذاتها في النمو الثقافي، وفي تنمية الولاء للثقافة التي تعتبر اللغة وعاءها، فاللغة هي إحدى القنوات التي يعبر بها أهل اللغة عن إمكاناتهم في التواصل العقلي والوجداني الذي ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على ما عداه من الكائنات الحية، كما يؤكد على أهمية التنور اللغوي لكل من يزاول مهنة التعليم، وتزداد أهميته لمن يوكل إليهم أمر تعليم اللغة القومية.

ويرى إمحمد (2015) إلى أن أهمية التنور اللغوي تساهم في زيادة المعارف والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم، والتي تزيد من رصيده الفكري والثقافي والمعرفي عامة، كما ينمي لديه روح الألفة والجرأة

الأدبية والثقة بالنفس، ويمكنه من جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضوراً في ذهنه، وأكثر بروزاً وجلاءً في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقياداً، ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، وبالتالي أكثر تهيؤاً للإبداع الفكري.

كما وتتبع أهمية التنور اللغوي للطالب من كونه معلم المستقبل، حيث يوكل إليه تعليم اللغة العربية للأجيال القادمة عقب تخرجه؛ لذا ينبغي أن يلم بمستوى مناسب من التنور اللغوي يساعده على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحسين أدائه الصفّي، كما يسهم التنور اللغوي من زيادة وعي الطالب باللغة وتوظيف المعارف اللغوية بشكل دقيق، وتحسين أدائه التحصيلي والمعرفي، من خلال فهم المفردات والجمال اللغوية والعلاقات بينها، بما يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع بأسره، كما يتيح له القدرة على التفاهم والتعامل الراقي مع الآخرين، وتطوير قدرته على استخدام اللغة الصحيحة، وإنتاج صياغات جميلة؛ وإتقان قواعد اللغة وتطبيقها؛ لتحقيق التواصل الفعال والترابط اللغوي السليم مع أبناء مجتمعه (علي، 2019).

ويمكن تحديد أهمية التنور اللغوي في توسيع خبرة الطلاب، وإثراء حصيلتهم اللغوية، وزيادة مهاراتهم الاجتماعية، وزيادة قدرتهم على القراءة والفهم، وتذوقهم لما يقرءون، وتنمية المهارات اللغوية، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والأفكار في المواقف الحياتية المختلفة، ونقل الأفكار بوضوح، والوعي بأهمية اللغة ودورها في الحياة، وتيسير تعلم اللغة العربية، وتذليل الصعوبات التي تعترض تعلمها، ويشجعهم على تحسين خطوطهم وممارسة قواعد الخط العربي، والقدرة على تبسيط اللغة، والبعد عن الغريب من الألفاظ، واعتبار اللغة ضرورة من ضرورات الحياة، ووسيلة أساسية من وسائلها لا يمكن الاستغناء عنها، والبعد عن استعمال الأساليب التعبيرية الركيكة، والألفاظ الغريبة، وعدم استعارة ألفاظ أجنبية وتعريبها في الحوار والتعامل مع الآخرين (علي، 2019).

وأضافت عيد (2019) في دراستها عن أهمية التنور اللغوي في جعل الهوية الشخصية أكثر وضوحاً، ويظهر ذلك في الكفاءة في استخدام اللغة المكتوبة والتواصل الاجتماعي من خلالها، والتطور اللغوي للفرد من خلال تعلم كلمات جديدة وزيادة الحصيلة اللغوية، وأن التنور اللغوي يؤدي إلى التفكير المنطقي والعقلاني والتحليلي والنقدي، فيجعل الفرد يميز بين الحقيقة والخيال فيما يستمع إليه.

4.2.2 أبعاد التنور اللغوي:

اتفق علي (2019) وعيد (2019) وإسليم (2009) على أن أبعاد التنور اللغوي تُعنى بجوانب التعلم التي يجب ان يكتسبها الفرد كي يكون متنورًا لغويًا.

وقد ذكرت إسليم (2009) أبعاد التنور اللغوي بأنها :

1- البعد المعرفي: ويشمل المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقواعد والقوانين المرتبطة باللغة العربية، وتعد المعرفة اللغوية من المتطلبات الأساسية لتكوين السلوك والاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.

2- البعد المهاري: ويشمل هذا البعد جميع أنواع المهارات المرتبطة باللغة العربية التي ينبغي إكسابها للفرد في إطار تنويره لغويًا، حيث يضم المهارات العقلية والعلمية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع اللغة العربية.

3- البعد الوجداني: ويشمل جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي، كالقيم والاتجاهات والميول نحو اللغة العربية والوعي بأهميتها، ويكون ذلك في مستويات الجانب الوجداني ممثلة في الاستقبال والاستجابة.

5.2.2 مجالات التنور اللغوي:

تشير مجالات التنور اللغوي إلى فروع اللغة العربية وتطبيقاتها (موسى، 2015). وتضم فروع اللغة العربية وتطبيقاتها (النحو والصرف والبلاغة والعروض والأدب... وغير ذلك من مجالات اللغة العربية، التي يجب على الفرد العادي امتلاك مستوى معين منها كي يكون متنورًا لغويًا (عيد، 2019).

6.2.2 خصائص التنور اللغوي:

ذكرت إسليم (2009) أن خصائص التنور اللغوي هي :

1- التنور اللغوي يتطلب تلازم الجانبين المعرفي والوجداني والمهاري.

2- التنور اللغوي هو الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات نحو اللغة العربية والتي تتحكم في سلوك الفرد.

- 3- للتنور اللغوي وظيفة تنبؤيه بما يمكن أن يصدر من سلوك تجاه اللغة العربية.
- 4- كل ما يحيط بالفرد يؤثر في تكوين التنور اللغوي.

7.2.2 أساليب التنور اللغوي:

هناك بعض الأساليب التي يمكن أن يتبعها الطالب من أجل الارتقاء بمستوى تنوره اللغوي، ومنها (علي، 2019):

- 1- الاهتمام بحديثه وكتابته، والتدقيق في ذلك، وتصحيح اللحن، والبعد عن العامية قدر الإمكان.
- 2- التعود على الحديث بلغه صحيحة في موضوع ما، وتسجيل صوته لتصحيح أخطائه.
- 3- قراءة الكثير من النصوص الفصيحة قراءة متأنية، واستخدام المفردات والتراكيب استخدامًا صحيحًا.
- 4- معالجة ما يعاني منه من مشكلات في استخدام اللغة العربية الاستخدام الصحيح، بالرجوع المتكرر إلى معاجم اللغة العربية، أو بالاستعانة بكتاب جيد في قواعد اللغة العربية، أو بالاطلاع على بعض معاجم الأخطاء الشائعة.
- 5- توظيف القواعد النحوية والإملائية والخطية في كتاباته.
- 6- الربط بين فروع اللغة العربية المختلفة، وتوظيفها في لغته المنطوقة والمكتوبة.
- 7- الاهتمام بفهم طبيعة اللغة وقواعدها والتخلي عن ثقافة الذاكرة والتوجه نحو ثقافة الإبداع.

8.2.2 صفات الفرد المتنور لغويًا:

أن الطالب المتنور لغويًا ليس هو من يمتلك كمًا من الألفاظ اللغوية فقط، وإنما من لديه القدرة على التعبير والإنتاج اللغوي، وتذوق اللغة، واستخدام الأساليب اللغوية الملائمة في المواقف المختلفة، والتعمق في فهم النصوص المقررة، وتذوق الفنون الأدبية، واستنباط الصور المختلفة، وفهم ما وراء المعاني، واستخدام الأساليب البلاغية، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يقرأ ويسمع، واستيعاب المعاني بسرعة، والتفكير المنطقي، وامتلاك ملكة الاستنباط والتعليل، ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا، وفهم الكلام على وجهه الصحيح، وتحديد مواطن القوة والضعف في المادة المقررة (علي، 2019). ومن صفاته أيضًا أنه

يظهر اهتمامًا بالاستقصاء ونموًا في المعرفة طوال حياته، وهو الفرد الذي يهتم بلغته الوطنية، وعلى دراية بمشكلاتها وما يتهدها من أخطار (سرحان، 1998).

9.2.2 الخبرات التي يجب إكسابها للفرد ليكون متنورًا لغويًا:

نكرت إسلیم (2009، ص 36) عن أبو عودة (2006) أن الخبرات التي يجب إكسابها للفرد ليكون متنورًا لغويًا تتمثل في النقاط التالية:

- 1- فهم طبيعة اللغة العربية وعلاقتها بالعمل والمجتمع.
- 2- متابعة التطورات والمستجدات التي تطرأ على اللغة العربية، وما يحيط بها من مشكلات وأخطار.
- 3- تفهم مشكلات اللغة العربية، وتحليل أسبابها ونتائجها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.
- 4- إتقان المهارات وفنون اللازمة للتعامل مع كافة مجالات الحياة.
- 5- استخدام مهارات وفنون اللغة العربية لرفاهيته وحل مشكلاته، وذلك بأسلوب صحيح يحقق الفائدة له ولمجتمعه.
- 6- الوعي بأهمية اللغة العربية ودورها في الحياة.

10.2.2 دور المعلم في تنمية التنور اللغوي لدى الطلاب:

لا بد لمعلم اللغة العربية أن يساهم في تنمية التنور اللغوي لدى طلابه من خلال ؛ وذلك بالفهم الكامل لطبيعة طلابه من خلال مراعاة الفروق الفردية، وتزويد الطلبة بالمعارف والخبرات التي تساهم في تكوين اتجاهات موجبة نحو اللغة العربية، وتعريف الطلبة بالتحويلات التربوية المعاصرة والتي تتلخص في الاهتمام بالنمو الشامل للتلميذ في جميع الجوانب بدلاً من الاهتمام بالمعلومات والتركيز عليها، الأمر الذي كان سائدًا سابقًا، ومراعاة نظريات التعلم واكتساب المهارة في تطبيقها، ودراسة المتطلبات التربوية المتعلقة بالمجتمع والتعرف على أهم جوانب التطور التربوي والتطبيق الميداني لجميع الخبرات التي اكتسبها (آل تميم، 2020).

11.2.2 مهارات القراءة المناسبة لتنمية مستوى التنور اللغوي لدى الطلاب:

إن الطلاب ينبغي أن يمتلكوا المهارات القرائية التالية لتنمية مستوى التنور اللغوي (علي، 2019) :

- 1- مهارة القدرة على فهم المعاني المتعددة للكلمة.
- 2- مهارة القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية من النص المقروء.
- 3- مهارة القدرة على القراءة لأغراض البحث عن المعلومة.
- 4- مهارة القدرة على تنظيم المادة المقروءة، وإدراك العلاقة بين جزئها.
- 5- مهارة القدرة على القراءة لحل المشكلات، والهدف من هذه القدرة أن يفكر المتعلم تفكيراً إيجابياً في المشكلات، والتحديات المحيطة بالمجتمع؛ كي يصل إلى حلول بناءة لها.
- 6- مهارة القدرة على التصفح السريع للمادة المقروءة، والتعرف على الأفكار الرئيسية والفرعية.
- 7- مهارة القدرة على ملاحقة كل جديد من فروع المعرفة.
- 8- مهارة القدرة على نقد كل ما هو مخالف لقيمنا الأصلية.
- 9- مهارة القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.
- 10- مهارة القدرة على المناقشة البناءة حول المادة المقروءة، والمسموعة، والمرئية.
- 11- مهارة القدرة على الموازنة بين إيجابيات الأشياء وسلبياتها.

12.2.2 مظاهر ضعف التنور اللغوي لدى الطلاب:

إن أهم مظاهر الضعف في التنور اللغوي يكمن في:

- 1- الضعف في ضوابط الكتابة والإملاء، ولا سيما في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، والخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع، والخلط في كتابة التاء بين المفتوحة والمربوطة والهاء، والخلط في كتابة الألف المقصورة بين ما يكتب بصورة الألف وما يكتب بصورة الياء وغيرها.
- 2- الضعف في معرفة قواعد النحو، وفي توظيفها في الكتابة والقراءة والتحدث، ويظهر ذلك جلياً في الميل إلى تسكين الكلمات في أغلب الأحيان، والخطأ في ضبطها، فيرفع المنصوب ويجر المرفوع وينصب المجرور، ولا سيما في كتابة المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة والأفعال الخمسة، واسم وخبر كان وأخواتها وإن وأخواتها، وغيرها.
- 3- الضعف في بناء الجملة وصياغة التركيب وأسلوب الكتابة _ بشكل عام _ يميل إلى الركاقة والتفكك والجفاف، وقد يفقد السلامة اللغوية، واللمسات الجمالية.

4- الضعف في مجال النظام الصرفي، الذي يظهر في جمع الكلمات جمعاً خاطئاً، وفي صياغة الأفعال والأسماء ووزن الكلمات على غير وجهها الصحيح.

5- كثرة الأخطاء اللغوية الشائعة المخالفة لقواعد اللغة العربية وأصولها الثابتة.

6- العجز عن التحدث أو الكتابة باللغة العربية الفصحى، واللجوء إلى استعمال الألفاظ العامية والأجنبية.

7- انتشار الكتابة الهجين في التواصل الإلكتروني في المنتديات الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي، وبرامج المحادثة، فتكتب الكلمات العربية بحروف أجنبية ويرمز لبعضها بأرقام، وغير ذلك (العبيدي والمطاوعة، 2012، ص 100).

3.2 الوعي القرائي

قال جل وعلى في كتابه: { أَفْرَأُ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ أَفْرَأُ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ (العلق: 1-5). هذه هي الكلمات الأولى التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبي الله وحبيبه المصطفى محمد - صلى الله عليه وسلم -، حيث تخلل في معانيها الأهمية العظمى للقراءة التي هي غذاء للعقل والروح.

القراءة مهارة لغوية نالت حظاً وافراً من قبل الباحثين؛ انطلاقاً من كون أن الاهتمام بها يعد بداية حقيقية للنهوض بأي لغة، وترتبط مهارة القراءة بالجانب الشفوي للغة عندما تمارس ممارسة جهوية بالعين واللسان، وترتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة، حيث يأتي معظم ما نتعلمه من معلومات عن طريق القراءة سواء أكانت من مادة مطبوعة أم الكترونية؛ لذا فإن نجاحنا في الحياة الثقافية يتوقف إلى حد كبير على قدرتنا على القراءة الفاهمة الواعية (محمد، 2017).

فالقراءة هي سيرورة معرفية لا يمكن أن تختزل في مجرد نشاط بصري، حيث تبدأ بالتعرف على الكلمات وتنتهي بالفهم القرائي. وما يهمنا هنا هو التعرف على الكلمات، وهذه العملية معقدة تتطلب مجموعة من الإجراءات الهادفة التي تبدأ في تحويل الحروف المكتوبة إلى متتاليات من الأصوات المفهومة. ويتم قياس درجة هذه العملية بمدى سرعة ودقة النطق الصحيح للكلمات المكتوبة (ناصر والمير، 2019).

وفي السنوات الأخيرة من هذا القرن أصبح يُنظر للقراءة بوصفها مشروعًا قوميًا يهدف إلى الارتقاء بالأمة فقد أدركت الأمم أن القراءة هي السلاح التي يجب إعدادها لمواجهة القرن الجديد، حيث تعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، وهي المفتاح الذي يلج به القارئ إلى عقول الآخرين، ليكون بناءه المعرفي من خلال دمج ما يقرأ مع خبراته السابقة فيحدث التفاعل الذي يؤدي للوصول على أرقى درجات التفكير (الاحمدي، 2012)

وتعتبر القراءة إحدى وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي أساس لنمو المعرفة، لذلك فإن اكتساب مهارات القراءة ضرورية لكل فرد من أفراد المجتمع وتزداد ضرورتها وأهميتها منذ نعومة الأظافر للطفل حتى بلوغه؛ إذ يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة، فالقراءة وسيلته للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى، ومن هنا كان الاهتمام بالقراءة وتعليمها وتعلمها (القحطاني، 2018).

والقارئ الماهر هو الذي يتعرف على الكلمات بسرعة ويفهم المعنى بصورة عامة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة في تعريف معاني الكلمات غير المألوفة التي تواجهه في سياق ما يقرأ، وكيف قراءته حسب أغراض القراءة (يونس، 2001).

ومن هنا يتم التأكيد على أن القراءة تعد الأداة أو الوسيلة الأساسية للطلبة في عملية التعليم لأن غالبية النشاطات المدرسية تركز على عملية القراءة (الحموري، 2008). فالقراءة هي عملية فعالة وبناءة، حيث يساهم القارئ بمعرفته السابقة، ليقوم بأتمتة عمليات ذهنية معينة ضرورية للقراءة بشكل شامل وبسرعة معينة، مثل: توقع الكلمات، والتعرف على الكلمات، واختيار المعلومات، والاستنتاج (Rodriguez, 2004).

إذًا من هذا المنطلق نؤكد على أن القراءة هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله، في تلقي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة.

كما أن للقراءة وظائف نفسية، واجتماعية مهمة في حياة المتعلم، تتمثل في الآتي (السيد، 1996):

1- تشبع حاجات نفسية كثيرة لدى الفرد، كالحاجة للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في فكرهم ومشاعرهم، والحاجة للاستقلال؛ إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، كما تشبع حلجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره، وحقائق كانت غير معلومة.

2- تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي؛ إذ يمكن ان تكون ملجأً للتفيس عن بعض الضغوطات النفسية، فالقراءة تخلص الفرد من عناء الانفعالات.

3- تساعد القراءة على تنمية ميول افرء واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ، والاستمتاع بها.

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، ولكل منهما مهاراته الأساسية، ورغم أهمية مهارات القراءة الجهرية إلا ان مهارات القراءة الصامتة او ما يسميه بعض المختصين بالفهم القرائي هي الاله، فالقارئ يحتاج على استخدامها في شتى الانشطة الحياتية. (المولى؛ الحديبي، 2008)

ومن هذا المنطلق استشعرت الباحثة أهمية القراءة وضرورة البحث عن مضامينها، حيث تركزت الدراسة بوجهتها العامة عن الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية ومدى تمكنهم من إدراك أنفسهم وما يستوعبونه أثناء القراءة، فالوعي القرائي هو مرادف للاستيعاب والفهم القرائي، وعليه فإن الباحثة سوف تتوسع في هذا المفهوم ومرادفاته حتى تتشبع الدراسة بما هو مهم لمفهوم الوعي القرائي ومهاراته الأساسية. حيث أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلمها وتعليمها بما يتلاءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي، وبعقل مفتوح ذلك لأن القراءة كانت وما زالت، وستبقى أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة. (نصر ومناصرة، 2010).

1.3.2 مفهوم الوعي القرائي:

يؤكد البعض أن الوعي القرائي هو مهارة أساسية يجب أن يمتلكها أي قارئ جيد. وتتضمن هذه المهارة بعض القدرات: كإتقان مهارات اللغة، والسيطرة على مكوناتها الصوتية، والنحوية، والمفاهيمية. وكما

يؤكد البعض بأن عملية القراءة تتداخل في العديد من المتغيرات البيئية والعضوية والعصبية والمعرفية بما تتضمنه من عمليات انتباه، وإدراك، وتذكر والقدرة على الاستنتاج وحل المشكلات وغير ذلك من المتغيرات الضرورية للقيام بعملية القراءة (الحموري، 2008).

ومن هنا يعرف كل من نصر ومناصرة (2010) الوعي القرائي بأنه إلمام معلم اللغة العربية بطبيعة القراءة، وبالمهارات الفرعية للقراءة، وبطبيعة العلاقة القائمة بينها وبين المهارات اللغوية التي ينبغي توافرها لدى معلم القراءة ليتمكن من مساعدة الطلبة على التفاعل مع النص، وبناء المعنى في ضوء المدخلات المتوفرة.

وجاءت الدراسات بمرادف للوعي القرائي وهو الفهم القرائي الذي يُعرف بأنه عملية يتم فيها التفاعل بين الطالب والنص المكتوب بغية التواصل إلى ما يحتويه النص من معاني سواء للكلمات أو الجمل أو النصوص ككل (العبدلي، 2019).

وكما يُعرف بأنه اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء حرفياً، واستنتاج معانيه، والقدرة على نقده، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعد لهذا الغرض (البصيص، 2011).

وأيضاً عُرف بأنه فهم التلميذ للنص المقروء من حيث الفهم الحرفي، والاستنتاجي والتذوقي والإبداعي (نهاية، 2013).

وفي النهاية يستنتج أن مفهوم الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا أو شعرًا اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل، ربطًا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والنقد، ويتدرج في مستويات؛ تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه (شحاتة والسمان، 2012).

2.3.2 أهمية الوعي القرائي:

إن الوعي أو الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها

بالعامل اللغوي، لذا تبقى تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المرءون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية (عبد الناصر، 2008).

وكما أن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويدته لإبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد: لمواجهة ما يصادفه من مشكلات،

كما ويعد الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل، والاستنتاج، والنقد، والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل معينة (القحطاني، 2018).

ويتطلب اكتساب مهارات الفهم القرائي، أن يكون المتعلم متفاعلاً، وإيجابياً، ولن يحدث ذلك إلا باستثارة دوافعه، وتنشيطه، وجعله يشعر بأن كفاءته تزداد، وجهده لا يضيع هباءً، مما يتطلب تدريب المعلمين على طرق حديثه في التدريس تدفع الطلاب إلى الانخراط الكامل في مهمات تعليمية ذات معنى، ومغزى، وقيمة، وفائدة للطلاب، ذلك أن أي محتوى تعليمي لتدريس الفهم القرائي لا قيمة له ما لم يتضمن طرق تدريس فعالة تعمل على إيجاد القارئ الجيد (الناقة وحافظ، 2002).

ومن هنا يستنتج أن الفهم القرائي ما هو إلا عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وأنه عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب الفهم القرائي التركيز والانتباه، والتحليل، والاستنتاج، والنقد، وإصدار الأحكام (معتق، 2019).

3.3.2 مهارات الوعي القرائي ومستوياته:

تعرف مهارات الوعي القرائي بأنها: مجموعة من الأداءات التي يقوم بها طلاب اللغة العربية بدقة وسهولة في فهم النص المقروء فهماً حرفياً، واستنتاجاً، ونقدياً، وإبداعياً، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص وحصيلتهم من المفردات السابقة (القحطاني، 2018).

تعد مهارات الوعي القرائي المطلب الرئيس الذي يتم من أجله تعليم القراءة، واتضح هذا في تطور مفهوم القراءة نفسه، بعد أن كان مفهوم القراءة يركز على تعرف الحروف (المولى والتواب، 2008).

وتم تصنيف مستويات الوعي القرائي ومهاراته من قبل (الفليت والزيان، 2009) كما يلي:

- مستوى الفهم المباشر: وتضم مهاراته ما يلي: تحديد معنى الكلمة المناسبة خلال السياق، وتحديد أكثر من معنى مشترك للكلمة، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد الفكرة الرئيسية للفقرة، وتحديد الأفكار الفرعية في النص، وإدراك الترتيب الزمني والمكاني، وإدراك الترتيب حسب الأهمية.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ومن مهاراته: استنتاج العلاقة بين السبب بالنتيجة، واستنتاج الأمور المتشابهة والمختلفة، واستنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- مستوى الفهم النقدي: وتشمل مهاراته على:

- 1- الأفكار الرئيسية والجزئية، والتمييز بين الحقائق والآراء،
- 2- والتمييز بين الفكرة المبتدلة والفكرة المبتكرة، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- 3- مستوى الفهم التذوق: ومن مهاراته: إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات وإدراك الحالة الشعورية المسيطرة على جو النص.
- 4- مستوى الفهم الإبداعي: وتركز مهاراته: على إعادة ترتيب
- 5- أحداث القصة، وتقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في القصة، ووقع أحداث القصة بناء على فرضيات معينة، والتنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة القصة، وتخيل نهاية لقصة ما لم يحددها الكاتب، وتمثيل النص المقروء.

4.2.3 دلالات على فهم المقروء والوعي به لدى الطالب أو القارئ: (الحديبي وآخرون،

(2018)

- يكشف في المعجم كشفًا دقيقًا عن المصطلحات الأكاديمية.
- يفهم النصوص العلمية فهمًا دقيقًا.
- يحدد الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوعات الأكاديمية.
- يتوصل إلى المعاني المتضمنة في النص من خلال فهم المقروء.
- يميز بين الرأي والحقيقة.

5.2.3 دلالات على تذوق المقروء ونقده لدى الطالب أو القارئ:

من الدلالات على تذوق المقروء ونقده لدى الطالب أو القارئ ما يأتي (الحديبي وآخرون، 2018):

- يفسر التناقض بين بعض أجزاء النص.
- يحلل النص المقروء إلى أجزاء تفصيلية.
- يبدي رأيه فيما يُعرض عليه من قضايا جدلية في النص المقروء.
- يستخلص من النص الأدلة الموضوعية التي تنقض رأياً ما.
- يربط المقدمات بالنتائج.
- يقارن المعلومات الموجودة في النصوص.
- يربط ما قرأه بالخبرات السابقة.

4.2 الدراسات السابقة

تتناول الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتنور اللغوي الوعي القرائي

1.4.2 الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتنور اللغوي

دراسة آل تميم (2020) استهدف البحث بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات التنور اللغوي كما أعد اختبار لقياس مهارات التنور الاستماعي والقرائي والكتابي، ثم قام الباحث ببناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق برنامج الدراسة على عينة بلغت (30) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس في المرحلة الابتدائية في مدرسة الفيصلية (مكة المكرمة)، وقد استعان الباحث بالتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة بالقياس القبلي والبعدي للمجموعة نفسها، وكشفت نتائج الدراسة عن بناء قائمة بإحدى وثلاثين مهارة من مهارات التنور اللغوي اللازمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي ككل لصالح

الاختبار البعدي، وبلغ حجم الأثر (0.90) وهو معامل تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي.

دراسة علي (2019) هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا - سوهاج - الغردقة) / مصر، والتعرف على مستوى أداء الطلبة للمهارات الكتابية الإبداعية، والكشف عن العلاقة بين مستوى تنورهم ومستوى أدائهم لمهارات الكتابة الإبداعية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة هذا البحث، كما تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بالتعليم العام والأساسي بكليات التربية بقنا وسوهاج والغردقة، وبلغ عددهم (300) طالب وطالبة، وقد أعدت الباحثة الأدوات والمواد التعليمية الآتية، اختبار التنور اللغوي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وقائمة مهارات الكتابة الإبداعية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وبطاقة المتدرج لتصحيح اختبار مهارات الكتابة الإبداعية. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج ومنها؛ تدني مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا، سوهاج، الغردقة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً لنوع التعليم (عام، أساسي) بكليات التربية في مستوى التنور اللغوي لصالح طلاب التعليم العام عند مستوى الدلالة (0.01)، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بالتعليم العام والتعليم الأساسي بكليات التربية في مستوى التنور اللغوي ومهارات الكتابة الإبداعية عند مستوى الدلالة (0.01).

دراسة عيد (2019) أجرت الباحثة دراسة هدفت إلى البحث الحالي إلى تنمية مستوى التنور اللغوي لدى التلاميذ الفائقين في المرحلة الإعدادية، وتعرف أثر استخدام استراتيجية بول سكيل في تنميته لديهم، حيث اتبع البحث المنهج التجريبي، باستخدام التصميم الشبه تجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من (30) تلميذة من التلميذات الفائقات بالصف الثاني الإعدادي بمدرسة بني محمد الشهابية الإعدادية للبنات التابعة لإدارة أبنوب التعليمية بمحافظة أسيوط / مصر، وقد قامت الباحثة باستخدام قائمة أبعاد التنور اللغوي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين، وكتاب التلميذ، ودليل المعلم للتدريس باستراتيجية بول سكيل، واختبار التنور اللغوي، ومقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج في التنور اللغوي للتلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية استراتيجية بول سكيل في تنمية مستوى التنور اللغوي لدى التلاميذ الفائقين بالإعدادية، ووجود أثر كبير لاستراتيجية بول

سكيل في تنمية مستوى التنور اللغوي لدى التلاميذ الفائتين بالمرحلة الإعدادية؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر (0.99).

دراسة محمود (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية التنور اللغوي لدى طلاب الإعلام بجامعة بنها، واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التنور اللغوي في مجال الكتابة بما يناسب طلاب الإعلام، وفي ضوءها تم بناء اختبار لقياس التنور اللغوي في مجال الكتابة، بالإضافة إلى بطاقة تقدير لمهارات التنور اللغوي في مجال الكتابة، وطبقت هذه الأدوات قبلياً على مجموعة الدراسة المكونة من (35) طالباً وطالبة من طلاب الإعلام التربوي بالفرقة الرابعة، ثم درس البرنامج القائم على المدخل الوظيفي، ثم طبقت الأدوات بعدياً على مجموعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي في مجال الكتابة ككل لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية التنور اللغوي لدى طلاب الإعلام.

دراسة كوماراتا وهالي (Cammarata; Haley 2018) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل لمعلمي اللغة الفرنسية في كندا على تمكين المعلمين من إكساب الطلاب مهارات التنور اللغوي، تم اعتماد المنهج الشبه تجريبي ذي المجموعة الواحدة على عينة من (15) معلماً كندياً للغة الفرنسية، وجرى جمع البيانات باستخدام مجموعات التركيز والمقابلة والملاحظة؛ وأشارت النتائج إلى أن التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل الذي يعمل على رفع كفاءة معلمي اللغة الفرنسية في مجال تنمية مهارات التنور اللغوي لدى الطلاب.

دراسة الداھري (2017) أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الرابعة الإعدادية في محافظة بغداد / العراق وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية، ولأغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت بإعداد اختبار التنور اللغوي (مكوّنًا من جزأين قبلي وبعدي)، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية، وتم تطبيق أداتي الدراسة على (480) طالباً وطالبة من المرحلة الرابعة في محافظة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (العلمي والأدبي) في مدينة بغداد لديهم تنور لغوي ضعيف،

وأنه لا أثر للجنس على مستوى التنور اللغوي (القبلي) أما الفرق بالنسبة للتنور اللغوي (البعدي) فكان لصالح الإناث.

دراسة الإبراهيمي والسراي (2016) قامت الدراسة على التعرف على مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة (286) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم من المجتمع الأصلي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (مركز الديوانية) بالعراق للعام الدراسي (2014 /2013)، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي في دراستهما، ولمعرفة مستوى التنور اللغوي تم بناء اختبار في بعض مهارات اللغة العربية، وأشارت النتائج إلى ان مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية جاء في المستوى المتوسط.

دراسة لينا وآخرون (Lena, et al., 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التنور اللغوي للغة الأم (الإسبانية) على تعلم مهارات القراءة للغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا إسبانيًا بالولايات المتحدة الأمريكية يدرسون اللغة الإسبانية كلغة ثانية، واستخدم مقياس التنور اللغوي ومقياس آخر للفهم القرائي، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لمناسبتة دراستها، وأظهرت النتائج أن مستوى التنور اللغوي للغة الأم يؤثر إيجابًا على مستوى الفهم القرائي وتنمية المهارات القرائية لدى الطلاب.

دراسة موسى (2015) هدف البحث إلى بناء برنامج في اللغة العربية في ضوء التحديات القرائية المعاصرة، ومقياس أثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة البحث من (70) طالبًا وطالبة من الصف الأول الثانوي بمدريستي الخارجة الثانوية بنين، والثانوية بنات بمدينة الخارجة، وقسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) حيث درست المجموعة الضابطة منهج اللغة العربية المقرر عليهم بالفصل الدراسي الأول (2015 -2014) بطريقة تقليدية، ودرست المجموعة التجريبية وحدة من التنور اللغوي، ومقياس التنور البيئي، وقد بينت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية مستوى التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الاختبارين ككل، وفي كافة أبعادهما، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد التنور اللغوي، وأبعاد التنور البيئي.

دراسة إسليم (2009) هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس للتنور اللغوي والذي شمل 55 بنداً، وكذلك مقياس للاتجاه نحو مادة اللغة العربية، وطبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2008-2009 على عينة مكونة من (299) طالبة تم اختيارها بطريقة قصديه من طالبات مدرسة الشجاعة الثانوية (أ) للبنات في غزة، وتوصلت النتائج إلى ان مستوى التنور اللغوي لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، اقل من المعيار الذي حدده الباحثون في دراسات علمية سابقة وتبنته الباحثة في دراستها هذه وهو 85% حيث بلغت متوسط درجات الطالبات بمقياس التنور اللغوي 41.19% مما يشير إلى تدني مستوى التنور اللغوي لدى الطالبات.

دراسة أدبي وحسن (1994) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، حيث اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار يهدف إلى قياس مهارات المعلم اللغوية حيث تكونت عينة البحث من (122) معلماً ومعلمة من العاملين بالمدارس الابتدائية بوزارة التربية والتعليم من غير التخصصين في اللغة العربية والذين يقومون بتدريسها، ولم تشمل العينة على أي فرد من معلمي الفصل الذين قد ينظر إليهم بأنهم معلمين متخصصين في اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تدني في أداء أفراد العينة في اختبار المهارات اللغوية، حيث كان المستوى العام دون المستوى المطلوب وهو (50%) وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العينة ترجع إلى النوع الاجتماعي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العينة ترجع إلى المؤهل (جامعي، غير جامعي)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العينة ترجع إلى نوع مادة التخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد العينة ترجع إلى نوع المؤهل العلمي والمادة التي يدرسها.

2.4.2 الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالوعي القرائي.

دراسة العزام (2018) هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التعلم في تحسين أداء طلبة الصف الثامن في فهم المقروء ودافعية التعلم، واقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة

إربد/ الأردن، من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي للعام (2018-2019)، وتم اتباع المنهج الشبه تجريبي، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم التعاوني في تحسين قدرة الطلبة على فهم المقروء.

دراسة الظفيري. (2015). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث اقتصرت هذه الدراسة على طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية (الفرقة الأولى والثالثة) بعضهم كان تخصصهم السابق للالتحاق بالأكاديمية علمياً، والبعض الآخر أدبياً، وطبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015-2016)، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتمثلت في (135) طالباً من طلاب الأكاديمية، واستخدم الباحث أدوات الدراسة أحدهما اختبار لمستوى الفهم القرائي، والأخرى مقياس الوعي بمهارات الفهم القرائي، وتشير نتائج الدراسة إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بوجه عام، وإلى وجود درجة منخفضة من الوعي بمهارات الفهم القرائي المختلفة.

دراسة العوامرة وآخرون (2013) هدفت الدراسة لتقصي أثر التدريس باستخدام استراتيجية (SQ4R)، في تنمية وعي الطالبات لأنفسن كقارئات ماهرات في مبحث الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2012-2013) واعتمد الباحثون المنهج التجريبي، حيث طور الباحثون أداة تكونت من (26) فقرة لقياس درجة وعي الطالبات لأنفسهن كماهرات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية التدريس (SQ4R) في تنمية وعي الطالبات بأنفسهن كقارئات ماهرات وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج أثر ذا دلالة لاختلاف متغير التخصص الأكاديمي " الفرع الأكاديمي "، أو التفاعل بين التخصص وطريقة التدريس.

دراسة أبو رحمة (2011) هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية استراتيجية SRQ2R في الوعي القرائي لطالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن حيث اجريت الدراسة سنة 2011-2012، واعتمدت على المنهج التجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من 86 طالبة من الصف التاسع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة 44 وتجريبية 42 واستخدم فيها مقياس الوعي القرائي المؤلف من 20 فقرة وطبق

على المجمة عتين، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي المؤلف من 20 فقرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي وظهرت هذه الفروق عند الطالبات ذوات التحصيل المرتفع، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة نصر ومناصرة (2010) هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. حيث تكونت عينة الدراسة من (35) معلمًا ومعلمة من عدد من المدارس الحكومية والخاصة، وبعض مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة ومقابلة واختبار لقياس الوعي القرائي للمعلمين، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من سبع مدارس في الأردن.

دراسة الحموري (2008) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الوعي القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (386) طالبًا وطالبة (188) ذكور (198) إناث، من الطلبة المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2008\2009)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تبني مقياس الوعي القرائي من دراسة اسبانية وتم تعريب وتقنين المقياس إلى اللغة العربية ليناسب الطلبة الأردنيين، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى الوعي القرائي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطًا سواءً أكان ذلك على المقياس الكلي أم المجالات الفرعية للمقياس، وجاء مجال المعرفة والضبط ما وراء القرائي المرتبة الأولى، يليه مجال الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية، في حين أن مجال استراتيجيات الانتقاء والتركيز جاء في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي أثرًا للجنس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الوعي القرائي ولصالح الإناث، وكذلك أثرًا دالًا إحصائيًا لمتغير فرع الطالب الأكاديمي عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حيث بينت النتائج أن طلبة الفرع العلمي يمتلكون أعلى مستوى من مهارات الوعي القرائي مقارنة بهؤلاء الطلبة في فرع الإدارة المعلوماتية وفي الفرع الأدبي. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية بين تحصيل الطالب الدراسي ومستوى الوعي القرائي لديه.

دراسة حرب (2008) هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر استراتيجيات التعلم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتم البحث في الفصل الدراسي الأول من العام (2008\2009)، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالبًا في الصف العاشر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : ضابطة (ن = 37) درست نصوصًا قرائية بالطريقة

الاعتيادية، وتجريبية (ن = 40) درست النصوص القرائية نفسها باستراتيجية التعليم التبادلي، واستخدم الباحث اختبارًا للوعي القرائي مكونًا من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي التخطيط، والتنظيم، والتقييم، والمعرفة الشرطية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التعليم التبادلي، وظهرت هذه الفروق عند الطلاب مرتفعي التحصيل. كما أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية، والمباحث المعرفية كافة.

دراسة رودريغيز وفرجينيا (Rodriguez & Virginia 2004). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف

على الإدراك وفهم القراءة، وتقييم المكونات الاستراتيجية (العمليات والمتغيرات) من خلال تطوير مقياس واعي للقراءة، حيث صمم هذا الهدف لتطوير أداة لدى طلبة المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين (12-11) عامًا في إسبانيا، وتحديد المهارات التي يمتلكونها من حيث القراءة باستخدام مقياس ESCOLA، وذلك باختلاف جنس الطالب ونوع التعليم (الخاص، الحكومي، وشبه خاص)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (247) طالبًا وطالبة، حيث قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس الوعي القرائي مكونة من 56 فقرة، تقيس ثلاث مجالات: وهي " المعرفة والضبط ما وراء المعرفي، واستراتيجيات الانتقاء والتركيز، والاستراتيجيات الدافعية والسلوكية " وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث أعلى من مستوى الوعي القرائي لدى الذكور، كما أظهرت النتائج أن طلبة المدارس شبه الخاصة كانوا يمتلكون مستوى أدنى من مهارات الوعي القرائي، مقارنة مع طلبة المدارس الخاصة أو الحكومية.

دراسة عصر. (1999). تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الوعي القرائي لدى طلاب كلية التربية

في الإسكندرية، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي، وطبقت هذه الدراسة على طلبة السنة الثالثة في كلية التربية بالإسكندرية، واستخدم الباحث أداة البحث التي أعدها جردلي وزميلاه مكونة من عشرين سؤال موضوعهما من نوع اختيار من متعدد، بثلاث بدائل لكل سؤال بديل درجات أقصاها ثلاثة، وأدناها درجة واحدة؛ بمعنى ان درجات هذا المقياس تتراوح من (20-60) درجة، وأضافت هذه الدراسة ثلاثين سؤالاً منها (25) سؤالاً عن عمليات الفهم، و(5) أسئلة عن أعراف النص المكتوب، وبخاصة علامات الترقيم؛ ليكون إجمالي الأسئلة (50) سؤالاً تقيس كلها المحاور الآتية: استراتيجيات القراءة، عمليات الفهم عن القراءة، أعراف النص المكتوب، وقد تم تحليل البيانات عن طريق حساب المتوسطات الحسابية العامة والخاصة بكل شعبة والتباينات الكلية، وتباين كل شعبة، والانحراف المعياري العام، والخاص بكل شعبة

هذا بالإضافة إلى قيم (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، وتشير نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب شعبة الأدبي على طلبة الشعب العلمية في درجات الوعي القرائي، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي شعبتي اللغة العربية والبيولوجيا.

5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

في ما يلي تعقبا على الدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية منها.

1.5.2 التعقيب على دراسات التنور اللغوي:

تناولت العديد من الدراسات قياس مستوى التنور اللغوي منها؛ دراسة موسى (2015) ودراسة إسلیم (2009) ودراسة الإبراهيمي؛ السراي (2016) ولينا وآخرون (2016) وعبد الحليم وآخرون (1990) والداهري (2017) وآل تميم (2020) وعلي (2019) وعيد (2019) ومحمود (2018) وأديبي وحسن (1994) وكوماراتا وهالي (2018).

حيث اتفقت كل من دراسة إسلیم (2009) ودراسة الإبراهيمي؛ السراي (2016) وعبد الحليم وآخرون (1990) والداهري (2017) ودراسة علي (2019) وأديبي وحسن (1994) على اعتماد المنهج الوصفي كما في الدراسة الحالية.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة إسلیم (2009) ودراسة أديبي وحسن (1994) ودراسة الداھري (2017) ودراسة علي (2019) ودراسة عبد الحليم وآخرون (1990) إلى تدني مستوى التنور اللغوي لدى الطلبة والطالبات، على عكس دراسة الإبراهيمي؛ السراي (2016) التي أظهرت نتائجها أن التنور اللغوي متوسط لدى معلمي اللغة العربية.

كما وامتازت الدراسات بتنوع مجتمع وعينة الدراسة حيث كانت الدراسة تطبق على معلمي اللغة العربية كما في دراسة الإبراهيمي؛ السراي (2016) ودراسة الأديبي وحسن (1994) ودراسة كوماراتا وهالي (2018)، أما دراسة محمود (2018) ودراسة عبد الحليم وآخرون (1990) ودراسة علي (2019) ودراسة لينا وآخرون (2016) فقد طبقت على طلبة الجامعة السنة الرابعة تخصص اللغة العربية بخلاف دراسة محمود (2018) التي طبقت على طلبة الإعلام التربوي للسنة الرابعة ودراسة لينا وآخرون التي

أجريت على طلبة اللغة الإنجليزية الذين يدرسون لغة ثانية بخلاف لغتهم الأم الإسبانية؛ واتفقت أيضًا كل من دراسة الداهري (2017) ودراسة آل تميم (2020) ودراسة عيد (2019) على تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الإعدادية، بخلاف الدراسة الحالية التي طبقت على طلبة المرحلة الثانوية، مثل دراسة إسليم (2009) ودراسة موسى (2015).

2.5.2 التعقيب على دراسات الوعي القرائي:

تناولت القليل من الدراسات مفهوم الوعي القرائي لذك كانت الدراسات التابعة لهذا المتغير قليلة، لذا وفقت الباحثة بالحصول على عدد منها مثل دراسة الحموري (2008) ودراسة حرب (2008) ودراسة نصر؛ مناصرة (2010) ودراسة عصر؛ حسني (1999) ودراسة الظفيري (2015) ودراسة رودريغيز (2004) ودراسة العزام (2018) ودراسة الخالدي وآخرون (2012).

حيث اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي كما في دراسة الحموري (2008)

ودراسة نصر ومناصرة (2010) ودراسة عصر؛ حسني (1999) ودراسة الظفيري (2015) ودراسة رودريغيز (2004).

وافقت الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية كما في دراسة الحموري (2008) ودراسة حرب (2008) ودراسة الخالدي وآخرون (2012)، ودراسة عصر (1999)، ودراسة الظفيري؛ محمد (2018) اللآتي طبقت على طلبة الجامعة، هذا بالإضافة إلى دراسة نصر؛ مناصرة (2010) التي طبقت على معلمي اللغة العربية، ودراسة رودريغيز (2004) التي طبقت على طلبة المرحلة العمرية 11-12 سنة، ودراسة العزام (2018) على طلبة الصف الثامن. كما وقد توافقت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة الحموري (2008) ودراسة رودريغيز (2004) إل أن درجة الوعي القرائي لدى الطلبة كانت متوسطة.

كما اعتمدت جميع الدراسات السابقة الخاصة بالوعي القرائي أعلاه على أداة الاختبار " الاختيار من متعدد" لقياس درجة الوعي القرائي لدى كل من الطلبة والمعلمين.

ولقد تميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت موضوع مهم وهو التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، الذي لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة

ترابطية بين كلا المتغيرين، وهو بحث لم تتطرق له أي دراسة سابقة، أي أن هذه الدراسة ستكون الأولى على حسب علم الباحثة.

حيث تم الاستفادة من جميع الدراسات السابقة في بلورة الإطار لنظري لتكوين ما وصلت إليه الدراسة الحالية على شاكلتها النهائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المقدمة

تناول هذا الفصل، وصفاً تفصيلياً لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث ناقش المنهج الذي اعتمدت عليه الدراسة إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها، ومدى صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصفاً لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وذلك للكشف عن مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية للفرعين العلمي والأدبي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في الفصل الأول من العام الدراسي (2021-2022) والبالغ عددهم (5665)، منهم (2185) طالب، و(3480) طالبة موزعين على (49) مدرسة حكومياً، وفقاً لرصد سجلات قسم التخطيط في مكتب مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، والجدول (1.3) يوضح ذلك.

جدول(1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس والمدرسة:

الجنس	عدد المدارس	عدد الطلبة
ذكور	22	2185
إناث	27	3480
المجموع	49	5665

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية حيث اشتملت على (716) طالباً وطالبة من عدة مدارس تابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، أي ما نسبته (9.1%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والصف:

جدول(2.3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والصف:

الصف	الفرع	ذكر		أنثى		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
حادي عشر	علمي	130	%65.7	68	%34.3	198	%27.7
	أدبي	90	%47.1	101	%52.9	191	%26.7
الثاني عشر	علمي	85	%59.4	58	%40.6	143	%20.0
	أدبي	84	%45.7	100	%54.3	184	%25.7
المجموع		389	%54.3	327	%45.7	716	%100.0

4.3 أدوات الدراسة

قامت الباحثة ببناء أداة التنوير اللغوي وتبني مع التعديل أداة الوعي القرائي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بعنوان الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.4.3 إعداد اختبار التنور اللغوي

قامت الباحثة بإعداد اختبار خاص لقياس مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحليل منهاج اللغة العربية من الصف الثاني إلى الصف الحادي عشر الفصل الأول والاعتماد على ما احتواه منهاج اللغة العربية في هذه السنوات، هذا بالإضافة إلى الاعتماد على الدراسات السابقة وآلية إعداد الاختبارات الخاصة بكل دراسة، والادب النظري، كما وقد اعتمدت الباحثة على كتب خارجية مثل كتاب معجم الأخطاء الشائعة (العدناني، 1983)، وكتاب معجم تصريف الأفعال العربية (الدحداح، 1995)، وكتاب جامع الدروس العربية (الغلاييني، 1991)، وكتاب نحو اللغة العربية (النادري، 2002)، حيث شمل الاختبار على كل العلوم اللغوية "النحو والصرف والبلاغة والعروض وعلم الاصوات والإملاء والمعجم والدلالة"، وتم مراعاة صياغة الأسئلة بصورة يسيرة الفهم على الطلبة، والاعتماد على القواعد التي أخذها الطالب خلال السنوات السابقة، واعتماد خيارات السؤال على نفس المفهوم. حينها قامت الباحثة ببناء أداة مناسبة لطلبة المرحلة الثانوية، مكونة من (30) فقرة، من نمط الاختيار من متعدد، حيث يكون لكل سؤال أربع خيارات، أحدهما هو الصحيح فقط.

1.1.4.3 صدق اختبار التنور اللغوي

للحكم على صدق الاختبار، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين ملحق (3) من ذوي الاختصاص، والتربويين في مجال اللغة العربية، لإبداء وجهة نظرهم في الأداة من حيث صياغة الأسئلة، ومدى مناسبتها، أو التعديل عليها أو حذفها، وفق ما يروونه مناسبًا لتصميم الاختبار، حيث كانت عدد فقرات الاختبار (34) فقرة ملحق (1)، وبعد أخذ التوجيهات المناسبة والملاءمة للأداة، تم التعديل على بعض الفقرات، وحذف أربع فقرات ملحق (2) حتى يحصل توازن مع الأداة الثانية وتقليل العدد المجمل من الأسئلة على الطلبة.

2.1.4.3 ثبات اختبار التنور اللغوي

للتحقق من ثبات اختبار التنور اللغوي، قامت الباحثة بتطبيقه، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، مكونة من (27) طالبًا من طلبة الثاني عشر علمي من مدرسة ثانوية ذكور ماجد أبو شرار، ومن خارج إطار عينة الدراسة، حيث تم إجراء الاختبار وتصحيحه من قبل الباحثة، وتم احتساب ثبات الاختبار

باستخدام طريقة الإعادة (Test-Retest)، حيث بلغت قيمته (0.73)، وهي نسبة مقبولة إجمالاً لإتمام تطبيق الاختبار على العينة الكلية.

3.1.4.3 تصحيح اختبار التنور اللغوي

تكون الاختبار من (30) سؤال من نمط اختيار من متعدد، حيث يتم الإجابة بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة، حيث تم تسجيل علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وعلامة صفر للإجابة الغير صحيحة، ومما يلي جدول يظهر مفتاح التصحيح المناسب للاختبار:

■ مقياس التنور اللغوي

جدول (3.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنور اللغوي

التنور اللغوي	النسبة المئوية	نتيجة الاختبار
متدني	أقل من 50%	أقل من 15
حد الكفاية (متوسط)	50%	15
مرتفع	أكبر من 50%	أكبر من 15

حيث تم الاعتماد على الدراسات السابقة (علي، 2019) والتي حددت حد الكفاية (75%) ودراسة (أديبي وحسن، 1994) والتي حددت حد الكفاية (50%)، لاختبار التنور، وقد أجريت هذه الدراسات على مجتمعات مختلفة وفي فترات مختلفة وعلى عينات من المعلمين والطلبة الجامعيين، وقد تم تحديد النسبة في هذه الدراسة (50%) بناء على الدراسات السابقة وآراء الخبراء في التخصص.

2.4.3 إعداد اختبار الوعي القرائي

قامت الباحثة بتبني اختبار الوعي القرائي من دراسة رودريغيز (Rodriguez, 2004)، حيث يتكون المقياس بصورته الأصلية من (56) فقرة، حيث تأتي فقرات المقياس على شكل مواقف متنوعة بثلاثة بدائل، ويقوم الطالب /ة، باختيار البديل الأنسب له، ويعطي كل بديل من هذه البدائل درجة أو درجتين

أو ثلاث درجات، بناءً على استجابة المفحوص، وأصبحت الأداة بعد عرضها على عدد من المحكمين مكونة من (40) فقرة.

1.2.4.3 صدق اختبار الوعي القرائي

للحكم على صدق الاختبار، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين ملحق (3) من ذوي الاختصاص، والتربويين في مجال اللغة العربية، لإبداء وجهة نظرهم في الأداة من حيث صياغة الأسئلة، ومدى مناسبتها، أو التعديل عليها أو حذفها، وفق ما يرونه مناسباً لتصميم الاختبار، حيث كانت عدد أسئلة الاختبار (56) فقرة ملحق (1)، وبعد أخذ التوجيهات المناسبة والملاءمة للأداة، تم التعديل على بعض الأسئلة، وحذف (16) سؤال ملحق (2)، نظراً لأهمية بعض الأسئلة عن غيرها من الأسئلة.

2.2.4.3 ثبات اختبار الوعي القرائي

للتحقق من ثبات اختبار التتور اللغوي، قامت الباحثة بتطبيقه، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، مكونة من (27) طالباً من طلبة الثاني عشر علمي من مدرسة ثانوية ذكور ماجد أبو شرار، ومن خارج إطار عينة الدراسة، حيث تم إجراء الاختبار وتصحيحه من قبل الباحثة، وتم احتساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة (Test-Retest)، حيث بلغت قيمته (0.79)، وهي نسبة مقبولة إجمالاً لإتمام تطبيق الاختبار على العينة الكلية.

3.2.4.3 تصحيح اختبار الوعي القرائي

تم تصحيح الاختبار وفق المقياس الآتي

■ مقياس الوعي القرائي

جدول (4.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي القرائي

الوعي القرائي	الوسط الحسابي
متدني	أقل من 66.66
متوسط	من 66.67-93.33
مرتفع	93.34 فأكثر

حيث تم استخدام المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير :

$$\text{طول الفترة} = (\text{الحد الأقصى للاستجابة} - \text{الحد الأدنى}) / 3$$

وبما أن المقياس كان وفق التدرج الثلاثي (وعي منخفض، ووعي متوسط، ووعي مرتفع) وأن الدرجة الكلية للاختبار تكون (مجموع الاجابات على الأسئلة)، فإن:

$$\text{طول الفترة} = (120-40) / 3 \text{ ويساوي } 26.66$$

5.3 اجراءات تطبيق الدراسة

قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومجالها.
- إعداد اختبار التنور اللغوي، وتبني اختبار الوعي القرائي، ومناسبتها للدراسة، وتحكيمها من الأساتذة ذوي الخبرة والتخصص في مجال اللغة العربية والتعديل عليهما، ومن ثم تطبيقهما على عينة استطلاعية من الطلبة خارج عينة الدراسة لغرض التحقق من الثبات.
- تحديد عينة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من منسق برنامج الماجستير أساليب التدريس موجه لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من قبل مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل لتسهيل توزيع الأدوات على الطلبة.
- تطبيق الدراسة بتوزيع الاختبارين على العينة المطلوبة من الطلبة.
- جمع الاختبارات من أفراد العينة والاطلاع عليهما والتخلص من الاختبارات الغير صالحة للدراسة.
- إدخال البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية " spss " .
- تفسير النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل :

المتغيرات المستقلة الديمغرافية :

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- الفرع الأكاديمي، وله مستويان (علمي، أدبي).
- الصف: وله مستويان: (الحادي عشر، الثاني عشر)

المتغيرات التابعة:

- درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.
- درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

7.3 التحليل الإحصائي

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) للفروق بين العينة، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة الارتباطية، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

1.4 نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4):

جدول (1.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الطلبة على اختبار التنور اللغوي.

اختبار التنور اللغوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى
درجة الاختبار	15.096	4.503	50.3%	متوسط

(ن = 716) (مجموع علامات الاختبار = 30)

تشير نتائج الجدول (1.4) أن متوسط علامات طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل على اختبار التنور اللغوي كان (15.096) وانحراف معياري (4.503) وهو بدرجة متوسطة.

2.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الأكاديمي، الصف)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (2.4).

جدول (2.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التنور اللغوي	ذكر	389	14.735	5.135	714	2.348	0.019
	أنثى	327	15.526	3.570			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.019) أي أن هذه القيمة أصغر من قيمة ألفا (0.05) وهي دالة إحصائياً، وبذلك ترفض الصفرية، وقد كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (15.526).

الفرضية الصفريّة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (3.4).

جدول (3.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي

المقياس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التنور اللغوي	علمي	341	17.105	4.059	714	12.574	0.001
	أدبي	375	13.269	4>093			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.001) أي أن هذه القيمة أصغر من قيمة ألفا (0.05) وهي دالة إحصائياً، وبذلك ترفض الصفريّة، وقد كانت الفروق لصالح الفرع العلمي بمتوسط حسابي (17.1).

الفرضية الصفريّة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4.4).

جدول (4.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

المقياس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التنور اللغوي	الحادي عشر	389	15.174	4.708	714	0.508	0.612
	الثاني عشر	327	15.003	4.251			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.612) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الصفرية.

3.4 نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ما درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الطلبة على اختبار الوعي القرائي.

اختبار الوعي القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
درجة الاختبار	80.747	7.889	متوسط

(ن = 716) (مجموع علامات الاختبار = 120)

تشير نتائج الجدول (5.4) أن متوسط علامات طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل على اختبار الوعي القرائي كان (80.747) وانحراف معياري (7.889) وهو بدرجة متوسطة.

4.4 نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الأكاديمي، الصف)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (6.4).

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الوعي القرائي	ذكر	389	80.447	8.755	714	1.110	0.268
	أنثى	327	81.104	6.710			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.268) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الصفريّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي

المقياس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الوعي القرائي	علمي	341	80.331	7.014	714	1.346	0.087
	أدبي	375	81.125	8.599			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.087) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الصفريّة السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) (independent t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف

المقياس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الوعي القرائي	الحادي عشر	389	80.275	7.333	714	1.749	0.061
	الثاني عشر	327	81.308	8.480			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الصف، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.061) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

5.4 نتائج سؤال الدراسة الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم اختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person Correlations) لاختبار العلاقة بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4): العلاقة بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل :

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (R)	العلاقة بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل
0.001	**0.166	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9.4) أنه يوجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.166) وبلغت الدلالة الإحصائية (0.001) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه كلما زاد التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية زاد الوعي القرائي لديهم، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وفي هذا الفصل قامت الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج الخاصة بأسئلة وفرضيات الدراسة، ومن ثم تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

أظهرت النتائج بعد التحليل الإحصائي لهذا السؤال سابقاً، أن التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل قد ظهر بمتوسط حسابي نسبته (15.1) وهي نسبة متوسطة،

ومن هنا ترى الباحثة أن أسباب توسط التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية، قد يعود إلى ضعف آلية التدريس، والاستراتيجيات التعليمية التقليدية التي يستخدمها المعلم في الوقت الراهن، رغم التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية لسيرورة التعليم، والتطوير عليه، وقد يعود أيضاً إلى عدم إضفاء شيء من الحيوية للمادة التعليمية أثناء طرحها على الطلبة، حتى يصبح لديهم ميلول لحب اللغة العربية بعيداً عن جمود بعض القواعد النحوية فيها، وأيضاً للمناهج دور عظيم في تحقيق التنور اللغوي فطريقة عرض المادة على الطلبة لها أثر في نفس الطالب خاصة حينما تساهم في تحقيق نوع من التعلم

الناقد، وجعل الطالب باحث أكثر مما هو متلقي للعلم دون السعي جاهداً للحصول على المعلومات الخاصة باللغة العربية بعيداً عن الكتب المدرسية واللجوء إلى أمهات الكتب لكسب حصيلة لغوية وإثراء عقله بالمفردات اللغوية والنحوية اللازمة لتقوية الطالب وتمكينه من إتقان اللغة بشكل أساسي، وأيضاً قلة القراءة خارج إطار المدرسة له دور كبير في هذا المستوى، وربما من الأسباب المؤثرة بشكل فجائي قد يعود إلى جائحة كورونا التي أسهمت في دخول نظام التعلم عن بعد، الذي كان حديث العهد على طلبة المدارس فبسببه عدد كبير من طلبة المدارس فقدوا شغفهم بالتعليم، ولم يأخذوا حقهم من كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر في التعليم،، وأن هذا المستوى قد يعود إلى انتشار نمط الكتابة المدمج بلغة اجنبية أخرى، والتحدث داخل الصفوف باللغة العامية من قبل المعلم والطلبة والاستهزاء بمن يحاول أن يحسن من لغته الفصيحة الركيكة باعتماد الحديث باللغة العربية الفصحى بعيداً عن أعجمية لغتنا الحالية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تم تقسيم السؤال الثاني إلى ثلاث فرضيات ومما يأتي عرض لكل فرضية على هذا :

تفسير نتائج الفرضية الصفيرية الأولى التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس "

أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس وكان ذلك لصالح الإناث بمتوسط حسابي تبلغ قيمته (15.5) وهي نسبة متوسطة للتطور اللغوي وترى الباحثة أن الأنثى تسعى جاهدة في التفوق الدراسي وحجز مكانة مهمة لها في المجتمع عن الذكور الذين يرغبون بالبحث عن العمل في سن مبكر وذلك لتأسيس حياته منذ الصغر .

وربما يعود ذلك الفرق إلى ان الأنثى تنظر إلى الإنجاز الدراسي المطلوب منها خلال العملية التعليمية بنظرة لا تخلو من الدافع والتحفيز في تحقيق النجاح الذاتي ؛ فهي ترى في التحصيل العلمي مصدر

لقوتها حيث أنها عندما تتجح وتحقق تفوقاً دراسياً تحصل على ثقة بذاتها، ومن هنا يظهر ان الأنثى تكون اكثر اصغاء واستجابة لمعلميها في الحصة عن الذكور

تفسير نتائج الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الفرع الأكاديمي "

حيث تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة الدالة الأحصائية (0.001)، وهي أقل من قيمة ألفا وعلية رفضت الفرضية الصفرية وتم قبول الفرضية البديلة بوجود فروق في الفرع الأكاديمي لصالح الفرع العلمي، وربما يعود السبب، إلى اهتمام طلبة الفرع العلمي بالتعليم أكثر من غيرهم من الطلبة وحرصهم الشديد دوماً للتميز والتفوق، ووجود عنصر المنافسة الشريفة بين طلبة الفرع العلمي ورغبتهم بالحصول على أعلى الدرجات.

تفسير نتائج الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الصف "

وتبين من خلال التحليل الإحصائي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التطور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الصف فقد تم قبول الفرضية الصفرية، بعدم وجود فروق بين طلبة الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر وقد يعود السبب لتقارب الفئة العمرية وعدم الخروج من نمط إلى نمط خاصة إذا كان الطالب يتلقى العلم بنفس المدرسة وعلى أيدي نفس المعلمين على مدار سنتين متواصلتين.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

إن مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل جاء بمتوسط حسابي قيمته (80.7) وهي درجة متوسطة، وأيضاً جاءت الدراسة بانحراف معياري قيمته (7.88).

تشير النتيجة السابقة إلى أن مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة جاء بدرجة متوسطة، ويمكن عزو ذلك إلى قلة التدريب على المهارات القرائية في مراحل التعليم المختلفة سواء الثانوية وما بعدها، حيث أن من الملاحظ في التدريس أن الطالب يتلقى المعلومة جاهزة دون إجهاد العقل ليظهرها ليكون الجهد العقلي عند الاستذكار عند حده الأدنى.

وترى الباحثة من خلال عملها في ميدان التدريس أن الضعف في القراءة يؤدي بشكل مباشر إلى ضعف في التحصيل الدراسي، ومن هنا يتم التأكيد على أن وعي الطالب بما يقرأه يساهم بشكل إيجابي في تحقيقه إجابة مثالية أو على أقل مستوى إجابة مقبولة، فوعي الطالب بما يمر أمام عينيه من رموز يجعل منه ناقد بارع مع مرور الأيام، وتعطيه فرصة للتحدث بطريقة واضحة لما يمر بخله من أفكار استقاها مما قرأه وفهمه.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف درجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الأكاديمي، الصف)؟

تفسير نتائج الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس ".

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية (0.26) وعليه تقبل الفرضية الصفرية الصفرية.

وترى الباحثة أنه قد يعود ذلك إلى اعتماد نفس المناهج وتقارب استراتيجيات التدريس التقليدية في جميع المدارس الثانوية للجنسين، وربما بسبب البيئة المتقاربة لجميع الفئات وعدم اطلاع الذكور والإناث على الكتب من خارج سياق العملية التعليمية.

تفسير نتائج الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي "

حيث أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي، حيث بلغت الدرجة الكلية للفرع الأكاديمي (0.08) وهي أعلى من مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وترى الباحثة أن عدم وجود فروق بين طلبة العلمي وطلبة الأدبي في الوعي القرائي ربما يعود إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يكون تركيزهم الأساسي على الحفظ أكثر منه على فهم المقروء وذلك من أجل الحصول على العلامات دون الفائدة المستديمة لما يحفظه الطالب في كلا الفرعين.

تفسير نتائج الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الصف "

تبين من خلال النتائج لهذه الفرضية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الصف، حيث بلغت القيمة الكلية للوعي القرائي لمتغير الصف بقيمة (0.06) وهي أكبر من قيمة ألفا (0.05) وعليه قبلت الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للوعي القرائي تبعًا لمتغير الصف، ترى الباحثة إلى أن الوعي القرائي للطالب ينمو مع نموه العقلي وتقدمه بالسن وأن طلبة الثانوية يمتلكون مستوى من الوعي المتوسط في القراءة لمساعدتهم على الحفظ على الرغم من ان النسبة متوسطة إلا انه يعين الطالب في كلا الصفين الحادي عشر والثاني عشر إلى الحصول على علامات ترفع من تحصيله، وأيضًا دور المرحلة

الأكاديمية التي يعيش تحت ظلها، والضغط الرهيب الذي يجعل من الطالب شخص محب للقراءة وذلك لضرورة انتقاله من هذه المرحلة الثانوية إلى مرحلة مصيرية، لمستقبله وانتقاله للجامعة.

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة التنور اللغوي ودرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟

تم تحويل السؤال الخامس إلى فرضية صفرية تنص على ما يلي:

"لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات التنور اللغوي ودرجات الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل".

تبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تساوي (0.166) وهي علاقة ارتباطية موجبة، وبلغت الدلالة الإحصائية (0.001).

وعليه تؤكد الدلالة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية بين التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

وتفسر الباحثة هذه النتائج، إلى أن القرب الحاصل في المفاهيم اللغوية والقرائية لدى الطلبة تعتمد اعتماد أساسي كل منهما على الآخر، حيث لا يمكن للطلاب أن يتمكن من لغته إلا إذا قرأ وفهم ما يقرأ ليكون مفاهيم تحقق التنور اللغوي لديه، فحين يكون الطالب لديه قدرة على فهم المقروء يحدث لديه الوعي به، وذلك يساعده في تحقيق تنور لغوي بما سيقابله من مصطلحات جديدة مع مرور الوقت من علوم لغوية خاصة باللغة العربية.

7.5 التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة وما توصل إليه البحث من نتائج، ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بموضوعي الدراسة الحالية " التنور اللغوي والوعي القرائي " في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- التحوار في أثناء الحصة وخارجها وداخل ميادين المدرسة والمؤسسات التعليمية باللغة العربية الفصيحة.
- 2- توفير حصص داخل البرنامج المدرسي، للقراءة، والمسابقات الخاصة بعلوم اللغة العربية.
- 3- الابتعاد عن الحديث باللغة العربية أي الازدواجية في اللغة (الثنائية) .
- 4- إعطاء فكرة حول الوعي بآليات القراءة سواء للغة العربية أم المواد الأخرى.
- 5- تقترح الباحثة بعد هذه الدراسة إجراء العديد من الدراسات مثل:
 - أ- التنور اللغوي وعلاقته بمتغيرات أخرى.
 - ب- الوعي القرائي وعلاقته بمتغيرات أخرى.
 - ج- دراسات مستقبلية: البحث في الوعي القرائي في محاوره وأقسامه وأصنافه.
 - د- تطبيق أداة التنور اللغوي على طلبة الجامعات.
 - هـ- تطبيق أداة الوعي القرائي على طلبة الثاني عشر وطلبة الجامعة على حد سواء.
 - و- تطبيق الدراسة بمتغيريها (التنور اللغوي والوعي القرائي) على معلمي اللغة العربية.

المراجع:

المراجع العربية

القرآن الكريم

الإبراهيمي، مكي، السراي، حسين. (2016). مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مجلة نسق، ع (11)، ص ص: 465- 492.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (2013). مقدمة ابن خلدون. دار الفجر للتراث. ط (2).

أبو رحمة، إياد. (2011). فاعلية إستراتيجية SRQ2R القرائية في الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة الطائف، كلية التربية، السعودية.

أبو عودة، محمد فؤاد. (2006). تقديم المحتوى العلمي لمناهج الثقافة التقنية المقرر على طلبة الصف العاشر في ظل أبعاد التنور التقني، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة.

الأحمدي، مريم. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة - جامعة تبوك. _ المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 32 ص ص 152 _ 122.

أديبي، عباس، حسن، عبد. (1994). مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد (4) العدد (25)

إسليم، رنده. (2009). " مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة ". رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

آل تميم، عبد الله. (2020). " فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ". المجلة العلمية، ع (1)، ص ص 14-74

إمحمد، بكار (2015). فقر المعجم اللغوي وأثره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والإنتاج. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، العدد (23)، ص ص 105-130

البصيص، حاتم. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. مكتبة الاسد. دمشق. الهيئة العامة السورية للكتاب.

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (1990). مستوى التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر، دراسة مسحية / المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم - التراكمات والتحديات - ص ص 223-2.

الحديبي، علي، عبد الغفار، نورا، حداد، علا، غياث، رانية. (2018). معايير بناء اختبارات تحديد المستوى في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لأغراض الأكاديمية. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث بالشارقة بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها.. تطلع نحو المستقبل (الفرص والتحديات (بالعربية ندع)، 31 يناير - 1 فبراير 2018.

حرب، ماجد. (2008). أثر إستراتيجية التعلم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (38)، ملحق 5، ص ص 1740-1749

الحموري، فراس. (2008). الوعي القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

خليل، أحمد، وآخرون. (1990). التنور العلمي لدى معلمي العلوم، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم - التراكمات والتحديات - الإسكندرية، ص ص 18-5.

الداهري، صالحة. (2017). مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، بغداد.

الدحاح، أنطوان. (1995). معجم تصريف الأفعال العربية، مكتبة لبنان.

الدمشقي، إسماعيل. (2000). القرآن العظيم. دار ابن حزم.

سرحان، نظمية أحمد محمود. (1998). التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان، مجلة علم النفس. العدد (47)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2015). في علم النفس اللغوي " اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها، عالم الكتب، القاهرة.

السيد، محمود. (1996). في طرائق تدريس اللغة العربية. منشورات جامعة دمشق. ص ص -331
332.

شبارة، أحمد مختار. (1992). التنور العلمي والبيولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، بسلطنة عمان، المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، المجلد (2)، ص ص 155-188.

شحاتة، حسن، السمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاتة، حسن. (2004). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، اخلاص. (2020). أثر استراتيجيات الامواج المتداخلة في التحصيل والتطور الرياضي لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات. مجلة دراسات تربوية، العدد (52). ص ص 445-466.

صابر، ملكة. (1991). التنور التربوي لدى الطالبات المعلمات في تصويب أخطاء اللغة بكلية التربية بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (31) ص ص 352-345.

صلاح الدين، ميسر. (2019). التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقته بالتفكير التخيلي لديهم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

الظفيري، محمد هديني. (2015). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، بحوث ومقالات، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية - المجلد (26)، العدد (3)، ص ص 154-185.

عبد الوهاب، عبد الناصر انيس. (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (81)، ص ص 146-165.

العبدلي، نجمة.(2019). فاعلية مدخل قراءة الصورة في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية في مادة لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 5 العدد1، ص ص 85-56، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

العبيدي، محمد، المطاوعة، فاطمة. (2012). مدى التقدم اللغوي للطالبات المتفوقات إلى قسم اللغة العربية في جامعة قطر. *جامعة الكويت، مكتبة التربية*، ص ص 93-146.

العذناني، محمد.(1983). *معجم الأخطاء الشائعة*. مكتبة لبنان- بيروت. طبعة (2).

العزام، أنور.(2018). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة الصف الثامن في فهم المقروء ودافعية التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. مجلد (4)، العدد (8)، ص ص 143-154.

عساس، فتحية. (1998). *تقويم واقع التنور التربوي لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (54). ص ص 70-44.

عصر، حسني. (1999). *مستويات الوعي القرائي لدى طلاب كلية التربية في الإسكندرية بحوث ومقالات، كلية التربية في الجامعة الإسكندرية، مجلة التربية*، المجلد 1 العدد (82)، ص ص 252-215

علي، رقية. (2019). *مستوى التنور اللغوي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. مجلة العلوم التربوية*، ع (38). ص ص 223-308

العومرة، محمد، الزيادات، ماهر، الخالدي، جمال.(2013). أثر استخدام استراتيجية (SQ4R) في تنمية وعي طالبات الصف الاول الثانوي بأنفسهن كقارئات ماهرات، في *مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن. المنارة للبحوث والدراسات*، جامعة آل البيت عمادة البحث العلمي، الأردن، المجلد 20، العدد 2، ص ص 178-165.

عيد، أسماء. (2019). *استخدام إستراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مستوى التنور اللغوي ومهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية*. أطروحة ماجستير، جامعة أسيوط، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.

الغلاييني، مصطفى.(1991). *جامع الدروس العربية*. المكتبة العصرية للطباعة والنشر، الطبعة (25).

الفليت، جمال، الزيان، ماجد. (2009). **تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع في فلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية**. المؤتمر العلمي التاسع، (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراضة والإخراج)، مجلد (1).

قاسم، محمد، الحديبي، علي. (2016). **ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية (المظاهر والأسباب والعلاج)**. مركز التربوي للغة العربية في دول الخليج. الإمارات المتحدة.

القحطاني، سعد. (2018). **تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، العدد 177، الجزء الأول، ص ص 580-621.**

محمد، إبراهيم. (2017). **تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي (PIRLS). مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية - العدد (4) الجزء الثالث. ص ص 272-308.**

محمد، ولاء السيد. (2016). **برنامج مقترح في ضوء المدخل الكلي للغة وأثره في تنمية التنور اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمود، هالة. (2018). **برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية التنور اللغوي لدى طلاب الإعلام بجامعة بنها**. رسالة ماجستير. جامعة بنها _ كلية التربية عام _ المناهج وطرق التدريس، مصر. المراكشي، البشير. (2016). **تكوين الملكة اللغوي**. مركز نماء للبحوث والدراسات. بيروت - لبنان.

معتق، فايز. (2019). **دور التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات " دراسة ميدانية "**، مجلة البحث العلمي، العدد 20، ص ص 71- 124.

موسى، عقيلي. (2015). **برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (62). ص ص 165-231.

المولى، محمد، عبد التواب الحديبي، علي.(2008). مستوى الطلاب المعلمين " تخصص اللغة العربية " والتخصصات الاخرى في المهارات الأساسية للقراءة - دراسة تطويرية -، كلية التربية، جامعة أسيوط.

النادري، محمد أسعد. (2002). نحو اللغة العربية كتاب في قواعد النحو والصرف مفصلة موثقة ومؤيدة بالشواهد والأمثلة. المكتبة العصرية، الطبعة (3).

ناصريري، محمد، المير، محمد. (2019). القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجيا للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة. المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 4 العدد 1، ص 67- 79.

الناقعة، محمود، حافظ، وحيد. (2002). تعليم اللغة العربية، مداخله وفذاياته، القاهرة، جامعة عين الشمس.

نصر، حمدان، مناصرة، عثمان.(2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجمع اللغة العربية الأردني، بحوث مؤتمرات، الأردن. ص ص 299-336

نهاية، أحمد صالح.(2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل، مجلد (1)، العدد (14)، ص ص 101-125.

يونس، فتحي علي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Cammarata, L. and Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French Immersion Context: A Professional Development **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 21(3), 332-348.

Lena V. Kremin, Maria M. Arredondo, Lucy Shih-Ju Hsu, Teresa Satterfield & Loulia Kovelman (2016): The effects of Spanish heritage language literacy on English reading for Spanish-English bilingual children in the US. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, DOI: 10.1080/13670050.2016.1239692.

Mee Kim, Y. (2012). **Development of a national literacy assessment instrument for cross-linguistic use in NEPAL**. M.A. Thesis. Nepal: SIL International.

Rodriguez, V. (2004). **Metacognición comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables)** mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

الملاحق

ملحق (1) أدوات الرسالة في صورتها الأولى:



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

الموضوع: تحكيم اختباري التنور اللغوي والوعي القرائي.

حضرة الدكتور: المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس اللغة العربية في جامعة القدس.

حيث قامت الباحثة ببناء اختبار مكون من ثلاثة محاور على النحو الآتي: يشتمل المحور الأول على معلومات شخصية لأفراد عينة الدراسة، ويضم المحور الثاني اختباراً يبين مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل مكون من 34 سؤال من اختيار من متعدد، ويضم المحور الثالث اختبار تم تبنيه وترجمته من اللغة الاسبانية إلى اللغة العربية والتعديل عليه ليناسب البيئة التي سيقدم لها وهو مكون من 56 سؤال من اختيار من متعدد، ونظراً لخبرتمكم الميدانية في تدريس اللغة العربية، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الاختبار وإبداء وجهة نظرکم في الأداة من حيث صياغة الأسئلة ومدى مناسبتها أو التعديل عليها أو حذفها وفق ما ترونه مناسباً لإنجاح تصميم الأداة.

ولکم جزيل الشکر والعرفان.



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية في جامعة القدس، ويتكون هذا المقياس من قسمين القسم الأول يتكون من (34) فقرة من نمط الاختيار من متعدد لكل سؤال يوجد أربع إجابات واحدة منها صحيحة والمطلوب وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة، والقسم الثاني يتكون من (56) فقرة من نمط الاختيار من متعدد لكل سؤال يوجد ثلاث اختيارات والمطلوب وضع دائرة حول رمز الإجابة الأكثر ملائمة بالنسبة لك، حيث تم بناء هذا الاختبار من أجل البحث العلمي فقط.

جزاكم الله خير الجزاء

الباحثة: خلود يوسف حجه

القسم الأول:

المحور الأول: (المعلومات الشخصية)

<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>	ذكر	الجنس:
<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>	علمي	الفرع الأكاديمي:
<input type="checkbox"/>	الثاني عشر	<input type="checkbox"/>	الحادي عشر	الصف:

المحور الثاني: (فقرات الاختبار حول التنوير اللغوي).

1- رأيت امرأتين اثنتين، تعرب (اثنتين):	أ- نعت	ب- مضاف إليه
	ج- مفعول به	د- فاعل
2- من ألفاظ العقود:	أ- ثلاثون	ب- تسعة عشر
	ج- خمسة	د- اثنان
3- (نَيْف) تشير إلى مجموع من الأعداد:	أ- 9-3	ب- 9-1
	ج- 10-5	د- 20-10
4- أين يوضع القوسان في الجملة الآتية: كذبتني ولست بكاذب، فانتهبه إلى هذا الأمر...:	أ- كذبتني	ب- ولست بكاذب
	ج- فانتهبه	د- إلى هذا الأمر
5- ما نوع علامة الترقيم الواجب تواجدها في الجملة الآتية: عليك ياخوان الصدق... إن كان يوجد إخوان صادقون...:	أ- القوسان القرآنيان { }	ب- القوسان المعقوفان []
	ج- علامة التنصيص "	د- الشرطة أو العارضة _ _
6- قال القاضي الفاضل: عَضْنَا الدهر بناه لبيت ما حلَّ بنا به	أ- جناس التداخل	ب- جناس التذييل
جانس القاضي بين لفظي (بناه) و(بنا به)، ما نوع الجناس المذكور بالبيت:	ج- جناس الترجيح	د- جناس التركيب
7- يسمى صوت القماش:	أ- طيخ	ب- قاشٍ ماشٍ
	ج- قَب	د- غاقٍ
8- أصل كلمة "مَرْضِيّ":	أ- راضي	ب- مَرْضُوءٌ
	ج- مُرَضٍ	د- راضٍ
9- تفيد " لو " في الآية الكريمة { فَلَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ } :	أ- التمني	ب- الاستفهام

ج- الترجي والإشفاق	د- التوكيد
أ- فَعَلَ	ب- انْفَعَلَ
ج- إِفْعَوْلَ	د- إِفْعَالًا
10- وزن كلمة (اعْرُورَق):	
أ- يُذْعِنُ	ب- النَّاسُ
ج- لِلْحَقِيقَةِ	د- الْمَكَابِرَ
11- يُذْعِنُ النَّاسُ لِلْحَقِيقَةِ إِلَّا الْمَكَابِرَ، الْمُسْتَثْنَى مِنْهُ فِي هَذِهِ الْجُمْلَةِ:	
أ- إِبْرَاهِيمَ طَوْقَانَ	ب- الْمَتَنَبِيَّ
ج- أَبُو نَوَاسٍ	د- عَنْتَرَةَ بِنَ شَدَادٍ
12- صَاحِبُ قَصِيدَةِ "أَنْشُودَةِ الْمَطَرِ":	
أ- حَالٌ	ب- مَفْعُولٌ لِأَجْلِهِ
ج- مَفْعُولٌ مُطْلَقٌ	د- مَفْعُولٌ بِهِ
13- قَالَ تَعَالَى: {مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا}، تَعَرَّبَ قَرْضًا:	
أ- تَدَلَّ عَلَى الزَّمَانِ الْمُسْتَقْبَلِ	ب- تَدَلَّ عَلَى الْعَاقِلِ لِأَنَّهَا مُضَافٌ إِلَى الْعَاقِلِ
ج- تَدَلَّ عَلَى غَيْرِ الْعَاقِلِ	د- تَدَلَّ عَلَى الْحَالِ
14- اسْمُ الْاسْتِفْهَامِ "أَيُّ" يَدُلُّ مَعْنَاهُ عَلَى:	
أ- أَدَاةُ جَزْمٍ	ب- أَدَاةُ اسْتِفْهَامٍ
ج- أَدَاةُ نَفْيٍ	د- أَدَاةُ نَصْبٍ
15- قَالَ الشَّاعِرُ: وَلَيْسَ كَثِيرًا أَلْفٌ خَلٍٍ وَصَاحِبٍ وَإِنَّ عَدُوًّا وَاحِدًا لَكَثِيرٌ تَفِيدُ "لَيْسَ" فِي الْبَيْتِ:	
أ- أَسْمَاءُ الْإِشَارَةِ	ب- الضَّمَائِرُ
ج- الْأَسْمَاءُ الْمَوْصُولَةُ	د- الْفِعْلُ الْمَضَارِعُ
16- جَمِيعُ مَا ذُكِرَ مِنَ الْأَسْمَاءِ الْمَبْنِيَةِ مَا عدا:	
أ- الْمَاضِي وَالْمَضَارِعُ وَلَا يَبْنِي مِنَ الْأَمْرِ	ب- الْأَمْرُ وَالْمَاضِي وَلَا يَبْنِي مِنَ الْمَضَارِعِ
ج- الْمَضَارِعُ وَالْأَمْرُ وَلَا يَبْنِي مِنَ الْمَاضِي	د- الْمَاضِي وَالْأَمْرُ وَالْمَضَارِعُ
17- يَبْنِي الْفِعْلُ الْمَبْنِيَّ لِلْمَجْهُولِ مِنْ:	
أ- الْفِعْلُ	ب- الْمُسْتَثْنَى
ج- الْمَفْعُولُ بِهِ	د- الْمُضَافُ إِلَيْهِ
18- يَأْتِي "....." فِي عِدَّةِ صُورٍ، مِنْهَا (اسْمٌ ظَاهِرٌ، مَعْرَبٌ، مَبْنِيٌّ، ضَمِيرٌ مُتَّصِلٌ):	

19- يعتبر " علم البيان وعلم المعاني وعلم البديع " من أقسام:	أ- علم البلاغة
ب- علم الأصوات	ج- علم العروض
د- علم الصرف	
20- "هو أن تتشابه كلمتان في اللفظ، وتختلفان في المعنى " يسمى بـ:	أ- الطباق
ب- الجناس	ج- السجع
د- المقابلة	
21- يا أيُّها الناسُ "....." ذاتَ أنفسِكُمْ لا يَسْتَوِي الصّدقُ عندَ اللَّهِ والكذبُ، الإِماءُ الصّحيحُ للكلمة بين علامة التنصيص هو:	أ- أبْدُوا
ب- أبْدُو	ج- إبْدُوا
د- إبْدُو	
22- معنى " بَتَّ الحُكْمَ ":	أ- أصدره بلا تردد
ب- أصدره بتردد	ج- لم يصدر منه شيء
د- نَقَتَّ سَمَّهُ	
23- الصَّوابُ في جملة: جاءوا "...." بَكْرَةَ أَبِيهِمْ	أ- عن
ب- على	ج- من
د- إلى	
24- يقولون " اليائسُونَ أو اليئسُونَ " وهو لفظ خاطئ والصَّواب هو:	أ- الِائِسُونَ
ب- الِيايسونا	ج- الِانيسيون
د- الينسوني	
25- إِذَا نُصِرَ الرَّأْيُ بَطَلَ الْهُوَى؛ يُضْرَبُ فِي:	أ- اتباع العقل
ب- اتباع القلب	ج- اتباع العقل والقلب
د- اتباع الهوى	
26- اسم الفاعل للمصدر " تَدَاوَى"، هو:	أ- مُتَدَاوَى
ب- تَدَاوَى	ج- تَدَاوَى
د- تَدَاوَى	
27- قصيدة " في القدس " هي للشاعر:	أ- الأعشى
ب- الفرزدق	ج- تميم البرغوثي
د- محمود درويش	
28- صاحب كتاب " مغني اللبيب عن كُتُبِ الأَعْرَابِ " هو:	

أ- السيوطي	ب- ابن هشام الأنصاري
ج- الثعالبي	د- الفيروزآبادي
29- صاحب كتاب " كليلة ودمنة " هو:	
أ- ابن المقفع	ب- الجاحظ
ج- التوحيدي	د- ابن قتيبة
30- المواضع التي تثبت فيها همزة " ابنٍ " و " ابنةٍ ":	
أ- إذا وقعت مفردة بين علمين	ب- إذا وقعت في أول السطر
ج- إذا وقعت بعد حرف النداء	د- إذا وقعت بعد همزة استفهام
31- يُعرف في البلاغة بأنه " تأدية المعنى بأكثر من عبارة " هو:	
أ- الإطناب	ب- الطباق
ج- السجع	د- المقابلة
32- وزن كلمتي " تجارة، سيادة " هو:	
أ- فعالة	ب- فُعلة
ج- فعال	د- فُعال
33- قال تعالى: {وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا} الفن البلاغي في هذه الآية يسمى:	
أ- السجع	ب- الجناس
ج- الإيجاز	د- الإطناب
34- قال الشافعي: الذَّهْرُ يَوْمَانِ: ذَا أَمْنٍ وَذَا خَطَرٍ وَالْعَيْشُ عَيْشَانِ: ذَا صَفْوٍ وَذَا كَدْرٍ، هذا البيت مثال لإحدى المحسنات البديعية المعنوية ويسمى بـ :	
أ- التَّنْسِيم	ب- التورية
ج- المبالغة	د- الالتفات

المحور الثالث: (اختبار حول الوعي القرائي)

اختر الإجابة التي تبدو لك أكثر ملائمة:

1- خلال فترة حياتك قرأت العديد من الكتب والنصوص، هل تعتقد أن بعض الكتب والنصوص لأكثر صعوبة في القراءة من غيرها:
أ- جميع الكتب تحتوي على نفس درجة الصعوبة
ب- بعض الكتب أصعب من غيرها
ج- ليست مهمة الصعوبة بقدر معرفتي للقراءة
2- قبل البدء بالقراءة؛ ما الأمور التي تفعلها لتساعدك على القراءة:

<p>أ- لا أقوم بأي خطة</p> <p>ب- آخذ بالحسبان السبب الذي من أجله سأقوم بالقراءة</p> <p>ج- أختار مكانًا مريحًا من أجل القراءة</p>
<p>3- إذا توجب عليك قراءة موضوع تجهله تمامًا والنص الوارد فيه صعب جدًا، كيف يمكنك أن تعين نفسك على الاستيعاب:</p> <p>أ- أوسع من معرفتي من خلال وسائل أخرى (المعلم، الموسوعات العلمية)</p> <p>ب- أوسع من معرفتي وأطور استراتيجيات جديدة للقراءة</p> <p>ج- أكرر الأفكار الواردة في النص بطريقة ميكانيكية بالرغم من عدم فهمي لها</p>
<p>4- أفضل القراء هم الذين:</p> <p>أ- يلفظون الكلمات بطريقة سليمة حينما يقرؤون بصوت عالٍ</p> <p>ب- يكونون قادرين على إخبارنا بالأفكار بكلماتهم الخاصة</p> <p>ج- يقرؤون الكلمات بسرعة وبطريقة صحيحة</p>
<p>5- إذا قرأت يومًا نصًا؛ ما الفقرات التي ستتجاوزها إذا كنت ستقوم بعمل تلخيص:</p> <p>أ- أقوم بتجاوز الفقرات التي فيها معاني لا أفهمها</p> <p>ب- أقوم بتجاوز الفقرات الغير مهمة بنظري</p> <p>ج- لا أتجاوز أي فقرة، لكن أقرأ بعناية الفقرات ذات الأهمية بنظري عن غيرها</p>
<p>6- قبل البدء بقراءة كتاب معين، هل تعتقد بأنها فكرة جيدة قراءة العنوان والرسوم التوضيحية:</p> <p>أ- العنوان والرسوم التوضيحية لن تساعدني في شيء</p> <p>ب- العنوان والرسوم التوضيحية مهمة جدًا للقراء المبتدئين</p> <p>ج- العنوان والرسوم التوضيحية مهمة جدًا لجميع القراء</p>
<p>7- حينما تعرف ما الذي يريده المعلم حين إعطاء واجب للقراءة:</p> <p>أ- بإمكانني توجيه القراءة بالنسق الذي يريده المعلم</p> <p>ب- يصبح من السهل علي البحث عن الأفكار المهمة</p> <p>ج- لا يساعدني ذلك في شيء المهم أن أقرأ بشكل جيد</p>
<p>8- في داخل الصف هناك طلاب يقرؤون بشكل جيد وآخرون ليسوا كذلك؛ هل تعتقد أن أفضل القراء هم:</p> <p>أ- الذين يقرؤون بسرعة دون الانتباه إلى الأخطاء</p> <p>ب- الذين يقرؤون بسرعة ويلفظون جيدًا وينتبهون للأخطاء</p> <p>ج- الذين يقرؤون بسرعة ويرتكبون بعض الأخطاء ولكنهم يصححونها</p>

<p>9- إذا كان عليك تحضير امتحان وطلب منك المعلم دراسة بعض الدروس، ماذا ستفعل خلال دراستك لها:</p> <p>أ- أقرأ بوجود التلفاز أو الموسيقى</p> <p>ب- لا شيء خاص أقرأ محاولاً فهم وتذكر الأفكار</p> <p>ج- أتخيل الأسئلة التي سيطرحها علي وأقرأ الدروس وأنا أفكر فيها</p>
<p>10- إذا كنت على علم مسبق بموضوع النص المطلوب:</p> <p>أ- يصبح الاستيعاب أسهل وأسرع</p> <p>ب- يساعد ذلك في تسهيل عملية السرعة في القراءة لكن ليس الفهم</p> <p>ج- معرفة الموضوع مسبقاً لا يساعد في شيء</p>
<p>11- كيف بإمكانك أن تعرف الجمل الأكثر أهمية في النص:</p> <p>أ- التعرف على الجمل التي تشرح الأفكار الرئيسية</p> <p>ب- أقوم بتحليل الجمل الأطول في النص</p> <p>ج- أتذكر التفاصيل التي يصفها النص</p>
<p>12- كيف تبدو لك الطريقة الأمثل لقراءة نص ما إذا كان عليك تقديم اختبار فيه:</p> <p>أ- قراءة النص عدة مرات قدر الإمكان</p> <p>ب- مراجعة الأجزاء المهمة في النص</p> <p>ج- قراءة النص بتروي لاستيعابه وتذكره</p>
<p>13- إذا كنت تقرأ كتاباً حول موضوع شيق:</p> <p>أ- ستصبح القراءة أكثر انتباهاً وشمولاً</p> <p>ب- ستصبح القراءة أسرع</p> <p>ج- ستصبح القراءة تقريباً متساوية السرعة والصعوبة</p>
<p>14- للحصول على قراءة أفضل كل يوم؛ ماذا باستطاعتك أن تفعل:</p> <p>أ- قراءة الكتب التي تحتوي على الكثير من الرسوم التوضيحية</p> <p>ب- قراءة كتب أكثر في أوقات الفراغ</p> <p>ج- اقرأ كتب على آخرين ومناقشتها معهم</p>
<p>15- إذا كنت تقرأ كتاباً وواجهتك فقرة تصعب عليك فهمها، ماذا ستفعل:</p> <p>أ- أتوقف أمام المشكلة وأفكر بالطريقة المناسبة لحل المشكلة</p> <p>ب- أتوقف عن القراءة لأنه لا يمكنني حل المشكلة</p> <p>ج- أستمر في القراءة حتى أرى إذا بإمكانني توضيح المعاني فيما بعد</p>

<p>16- عند قراءة نص ما، ماذا تفعل لكي يسهل عليك فهمه:</p> <p>أ- أركز في الأفكار، التفاصيل والشخوص</p> <p>ب- أقرأ عدة مرات حتى أتأكد من أنني قد فهمته</p> <p>ج- لا أقوم بعمل شيء خاص، لأنه ببساطة إذا كان النص لمثل عمري فإنني سأستوعبه بسهولة</p>
<p>17- حينما يجب عليك قراءة نص صعب، فإنك تتصحننا بماذا:</p> <p>أ- قراءة النص ببطء شديد</p> <p>ب- قراءة النص عدة مرات</p> <p>ج- قراءة النص ببطء وشمولية</p>
<p>18- ماذا تفعل حينما تواجه عبارة لم تفهم معناها أثناء القراءة:</p> <p>أ- أكرر قراءة العبارة لأنها ممارسة جيدة من أجل فهم العبارة</p> <p>ب- أتناسى العبارة واستمر بالقراءة</p> <p>ج- أعيد قراءة العبارة كسابقاتها ولاحتقتها من العبارات وهذا يساعدني على فهم المعنى</p>
<p>19- ماذا تفعل إذا طلب منك المعلم دراسة نص حتى تتقدم لاختبار فيما بعد:</p> <p>أ- أكرس جهد وانتباه أكثر على الفقرات الصعبة</p> <p>ب- أقرأ بنفس النسق الفقرات السهلة والصعبة</p> <p>ج- أكرس وقتاً أكثر على الفقرات الصعبة وأقوم بعمل تلخيص</p>
<p>20- إذا طلب منك المعلم تحسين أدائك في القراءة، فما الذي تفعله من أجل ذلك:</p> <p>أ- أنتظر حتى يخبرني المعلم بما علي فعله</p> <p>ب- أكرس وقتاً أكثر للقراءة</p> <p>ج- أنتبه إلى الأخطاء وأصححها</p>
<p>21- يحصل بعض الطلاب على علامات أفضل من غيرهم من الزملاء، هل تعتقد بأن هذه النتائج سببها:</p> <p>أ- بعض الطلاب عندهم سهولة أكثر للدراسة والفهم لأنهم يقرؤون بشكل أفضل</p> <p>ب- جميعهم يعرفون القراءة لكن بعضهم يدرس أكثر</p> <p>ج- القراءة سواء بشكل جيد أو سيء ليس له أهمية</p>
<p>22- إذا كان لديك وقت قصير للقراءة، ماذا ستفعل:</p> <p>أ- أقرأ الفقرات الأكثر أهمية في النص</p> <p>ب- أقرأ بشكل صحيح الكلمات الطويلة والجديدة</p> <p>ج-</p>

	أقرأ بما يسمح لي الوقت
23-	ما هي النشاطات التي تساعدك لتصبح قارئاً جيداً:
أ-	أقرأ الكتب القصيرة التي تحتوي على كلمات بسيطة
ب-	أطلب من أشخاص آخرين تصحيح أخطائي أثناء القراءة
ج-	أكرس وقتاً للقراءة وأحاول أن أستوعب ما أقرأ
24-	إذا كنت تقرأ بصورة طبيعية ولكنك لا تتجح في فهم ما تقرأه؛ ما هو السبب من وجهة نظرك:
أ-	النص لأنه صعب جداً للقراءة
ب-	المعلم الذي لم يعلمني القراءة جيداً
ج-	الطريقة التي أقرأ بها هي ليست الطريقة المثلى
25-	حينما تقرأ نصاً.....:
أ-	أقرأ فقط من أجل القراءة
ب-	أقرأ محاولاً فهم ما أقرأه
ج-	أقرأ من أجل الحصول على معلومات
26-	إذا كان لديك وقت قصير وأردت أن تقوم بعمل فكرة عامة لنص معين....:
أ-	أقرأ الفقرة الأولى من النص فقط
ب-	أحاول قراءة النص بسرعة بالرغم من عدم فهمي له
ج-	أقرأ التلخيص إن وجد (العناوين، الأفكار، الرسومات التوضيحية)
27-	كيف يمكنك معرفة الجمل الأكثر أهمية لقصة ما:
أ-	بالعادة لا يمكن المعرفة
ب-	حسب الكلمات وال فقرات النصية
ج-	حسب ما أمل أن يخبرني به النص
28-	إذا كان لديك وقت قصير جداً لقراءة موضوع معين وبعد ذلك عليك شرحه لزملائك، ماذا ستفعل:
أ-	أقرأ فقط الجزء الأول
ب-	أقرأ عناوين العناوين والمحتوى العام
ج-	أقرأ الموضوع كاملاً بسرعة
29-	إذا كان عليك مساعدة زميل لتحسين قراءته،ماذا ستفعل:
أ-	أنصحه بأن يقرأ كل يوم
ب-	أقرأ معه وأساعده على فهم النص
ج-	

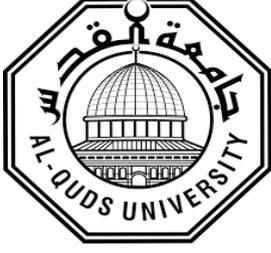
نقرأ سويًا ونقص ما قرأناه على الآخرين
30- ما هي النصوص التي تعتقد أنها الأسهل للقراءة: أ- النصوص القصيرة التي تحتوي على حروف كبيرة ب- النصوص التي يكون محتواها مألوفًا بالنسبة لي ج- النصوص التي تتكيف مع مستوى فهمي
31- حينما نقرأ نصًا ولا تفهمه، من الأفضل لك أن....: أ- أطلب من شخص أكبر مني أن يقرأه ويشرحه لي ب- أعيد قراءته مرة أخرى وأستمر بدون أن أستوعبه أي أتركه ج- أعيد قراءته مرة أخرى وأنتبه لماذا لا يمكنني استيعابه
32- ما هي الطريقة الأكثر نجاعة لعمل التلخيص: أ- قراءة النص ومحاولة عمل تلخيص لكل ما أقرأه بلغتي الخاصة ب- أقرأ النص كاملاً وأختار الأجزاء الأكثر أهمية ج- أقرأ النص كاملاً وأختار الأجزاء التي تهمني أكثر
33- أفضل طريقة للبدء بقراءة نص هي: أ- انتبه إلى العناوين والرسوم التوضيحية لمعرفة ما الذي يدور حوله ب- أبدأ بقراءة النص حتى لا أضيع الوقت ج- أنتبه إلى العنوان والرسوم التوضيحية لأرى إذا ما كان العنوان مشوقًا أم مملًا
34- عند القيام بنشاط القراءة: أ- أعتقد بأنه من المهم جدًا تقييم إذا ما استوعبت ما كان مكتوبًا ب- أعتقد أن التقييم بحد ذاته جيدًا لكن يجب أن يقوم به شخص أكبر ج- أعتقد أنه بعد القراءة لا فائدة من التقييم
35- أثناء قراءتك؛ هل تتوقف لتفكر فيما سيحدث لاحقًا أو ما هي الاستنتاجات التي سيتوصل إليها المؤلف: أ- لا؛ لأنني وببساطة أتشتت ب- نعم؛ لأنه يساعدني دائمًا في فهم ما أقرأه ج- أحيانًا؛ لأنه يساعدني في فهم موضوع أقل وضوحًا
36- لماذا تعتقد أن بعض النصوص مقسمة لفقرات: أ- لأن هذا يتطلب عرض النص ب- لأنه في كل فقرة تشرح في العادة فكرة مرتبطة أو منفصلة عن السابق ج-

لأن ذلك يسهل عملية فهم النص
37- ما الذي تعتبره مهمًا أكثر حينما تنتهي من قراءة النص: أ- معرفة حول ماذا يدور موضوع النص الذي قرأته ب- تذكر التفاصيل التي يدور حولها النص ج- بالإمكان تلخيص الأفكار الرئيسية بفاعلية
38- من تعتقد بأنه أكثر فعالية في قراءته: أ- ذلك الذي لديه هدف واضح ب- ذلك الذي لديه وقت أكثر ج- ذلك الذي يقرأ الأجزاء التي يحبها
39- إذا واجهتك كلمة لا تعرف معناها في النص؛ ماذا تفعل: أ- أبحث عن المعنى في المعجم ب- أحاول فهم المعنى من سياق النص ج- أتخطى الكلمة وأستمر في القراءة
40- هل تعتقد بأن إتقان استراتيجيات القراءة مثل التلخيص والتنظيم...، قد تساعدك في فهم وتعلم توفير الوقت من اجل الدراسة: أ- الاستراتيجيات فقط تساعدني في تعلم أفضل ب- الاستراتيجيات فقط تساعدني في أن لا أضيع الوقت ج- الاستراتيجيات تساعد في تسهيل الفهم كما هو الحال أيضًا في تذكر الأفكار
41- إذا كان عليك الإجابة عن امتحان يتكون من 25 سؤالاً من اختيار من متعدد؛ كيف ستقدمه: أ- أمارس مهاراتي في التخمين ب- أقرأ وأحلل بدقة كل خيار قبل الإجابة ج- أحاول اكتشاف بعض المسارات التي من شأنها أن تساعدني
42- إذا احتجت خلال القراءة معلومات أكثر لاستيعاب كلمة؛ ماذا تفعل: أ- أقرأ الكلمات السابقة واللاحقة ب- أبحث عن معنى الكلمة في المعجم ج- أحرز المعنى من حيث حروف الكلمة والإملاء
43- حينما تقوم بحل الواجب، برأيك ما هي الأسئلة التي تعتقد انه من الضروري الرجوع فيها إلى النص: أ- حينما يطلب عمل مقارنة لشخصين تم وصفهما في النص ب- حينما يطلب شرح وجهة نظري حول شخص موصوف في النص

ج- حينما يطلب مني استخلاص النتائج لما قمت بقراءته
44- إذا سمعت خبرًا عبر الراديو / المذياع ومن ثم قرأته في الجريدة؛ في رأيك ما الذي سيحدث مع القراءة:
أ- يسهل عملية فهم القراءة، استوعب وأتذكر الخبر
ب- حينما أقرأ الخبر فإنني بحاجة إلى تركيز أكثر كما أنني لم أسمع بالخبر من قبل
ج- أنا لست بحاجة إلى القراءة لأن المعلومة أصبحت لدي
45- هل تعتقد بأن هناك استراتيجيات يجب تعلمها لتحسين القراءة؟
أ- هذه الاستراتيجيات غير موجودة المهم هو العمل
ب- بعض الاستراتيجيات رائعة جدًا ولكنها صعبة الفهم
ج- لست بحاجة لقراءتها لأنه لدي المعلومات
46- حينما نقرأ رواية أو كتابًا، هل تعتقد بأنه يحدث نفس الشيء لأفكارك:
أ- نعم، الأفكار هي نفسها، فالقراءة هي القراءة دون إعطاء أهمية لما يتم قراءته
ب- لا؛ فالتفكير مختلف. أنا بحاجة للتركيز في واحد دون الآخر
ج- لا؛ فالتفكير مختلف، لان الرواية أكثر تشويقًا
47- خلال قراءتك لنص معين، هل تحاول الكشف عن الأجزاء التي تحتوي على المقدمة والعقدة والنهاية:
أ- نعم، وذلك لأنه بصورة عامة يسهل الفهم وتذكر النص
ب- نعم، لان النصوص الصعبة تُفهم بطريقة أفضل من خلال اكتشاف المحتويات
ج- لا، أعتقد بأنه من المهم تذكر الأفكار
48- حينما تعتقد بأنك بحاجة إلى معلومات أو شرح أكثر لنص معين؛ ماذا تفعل:
أ- أولاً أبدأ بقراءة الفقرة وأكملها بقراءة الملاحظات المدونة على الحواشي
ب- أعيد قراء النص كاملاً
ج- أقرأ فقط الفقرة الأكثر أهمية
49- هل تعتقد أن قراءة كتاب هزلي أو مضحك تشبه قراءة كتاب آخر.
أ- ليس نفس الشيء، لأن بعض الكتب بحاجة إلى تركيز أكثر
ب- ليس مهمًا ما دام نشاط القراءة هو نفسه هنا وهناك
ج- بعض القراءات يمكن القيام بها والتلفاز أو الموسيقى موجودة
50- ماذا تفعل حينما تواجهك عبارة كاملة لا تفهمها:
أ- أتجاوزها، واستمر في القراءة
ب-

<p>ج- أحاول فهمها من خلال معنى الفقرة الموجودة أعلمها من أجل أن أسأل عنها زميل أو المعلم فيما بعد</p>
<p>51- إذا تقدمت لامتحان فيه تعليمات مكتوبة بما عليك فعله، هل تعتقد أنه من الأفضل لك من أجل أن لا تتشوش أو تنسى أن:</p> <p>أ- أقرأ بتمعن وأضع خط تحت ما يطلب مني ب- أقرأ وأبدا بالحل منذ البداية حتى لا أضيع كثيراً من الوقت في التعليمات ج- أقرأ بتمعن وأعلم وأعيد قراءة الفقرات حتى أتأكد أنني أقدم جيداً</p>
<p>52- إذا أردت أن تتذكر أفكار ومفاهيم مهمة جداً في النص، ماذا تفعل:</p> <p>أ- أقرأه عدة مرات ب- استخدم قلم تحديد وأدون ملاحظاتي أثناء القراءة ج- أقوم بعمال تلخيص في دفثري بعد القراءة</p>
<p>53- كيف تعرف بأنك استوعبت القراءة:</p> <p>أ- حينما أكون قادراً على شرحها بكلماتي الخاصة على زملائي ب- حينما أتذكر أجزاء من النص من النص دون الأخذ بعين الاعتبار أهميتها ج- حينما أكون قادراً على تلخيص الأفكار الرئيسية</p>
<p>54- حينما تتحضر لاختبار يبدو مهماً بالنسبة لك.... ماذا تفعل:</p> <p>أ- توزيع الوقت المخطط على المادة ب- الدراسة لوقت أطول دون التخطيط المسبق لا للوقت ولا للمكان ج- أدرس على المادة في اليوم الذي قبل الامتحان</p>
<p>55- ماذا تفعل من أجل اختيار ما تقرأ:</p> <p>أ- انتبه إلى العنوان أو الجدول أو المحتويات ب- انتبه إلى الرسوم التوضيحية والوقت ج- انتبه فقط إلى الجزء الأخير والاستنتاجات</p>
<p>56- متى تستوعب النص أكثر:</p> <p>أ- حينما أقرأه بصوت عال ب- حينما أقرأه لنفسني ج- حينما أسمعه يقرأ على شخص آخر</p>

ملحق (2) أدوات الرسالة في صورتها النهائية:



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية في جامعة القدس، ويتكون هذا المقياس من قسمين القسم الأول يتكون من (30) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، لكل سؤال يوجد أربعة إجابات، واحدة منها صحيحة والمطلوب وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة، والقسم الثاني يتكون من (40) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، لكل سؤال يوجد ثلاثة اختيارات والمطلوب وضع دائرة حول رمز الإجابة الأكثر ملاءمة بالنسبة لك، حيث تم بناء هذا الاختبار من أجل البحث العلمي فقط.

جزاكم الله خير الجزاء

الباحثة: خلود يوسف حجه

القسم الأول:

المحور الأول: (المعلومات الشخصية)

<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>	ذكر	الجنس:
<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>	علمي	الفرع الأكاديمي:
<input type="checkbox"/>	الثاني عشر	<input type="checkbox"/>	الحادي عشر	الصف:

المحور الثاني: (فقرات الاختبار حول التنوير اللغوي).

<p>1- نعرّب كلمة (اثنتين) في جملة: رأيت امرأتين اثنتين:</p> <p>أ- نعتاً ب- مضافاً إليه ج- مفعول به د- فاعل</p>
<p>2- من ألفاظ أعداد العقود:</p> <p>أ- ثلاثون ب- تسعة عشر ج- خمسة د- اثنان</p>
<p>3- (نَيْف) تشير إلى مجموعة من الأعداد:</p> <p>أ- 1-9 ب- 3-9 ج- 5-10 د- 10-20</p>
<p>4- أين يوضع القوسان في الجملة الآتية: كذّبتني ولست بكاذب؛ فانتبه إلى هذا الأمر...:</p> <p>أ- كذّبتني ب- ولست بكاذب ج- فانتبه د- إلى هذا الأمر</p>
<p>5- ما نوع علامة الترقيم الواجب وجودها في الجملة الآتية: عليك ياخوان الصدق... إن كان يوجد إخوان صادقون...:</p> <p>أ- القوسان القرآنيان { } ب- القوسان المعقوفان [] ج- علامة التنصيص " " د- الشرطة أو العارضة _ _</p>
<p>6- قال القاضي الفاضل: (عَضْنَا الدهر بنابه، ليت ما حلّ بنا به) جانس القاضي بين لفظي (بنا به) و (بنا به). ما نوع الجناس المذكور بالبيت:</p> <p>أ- جناس التداخل ب- جناس التذييل ج- جناس الترجيح د- جناس التركيب</p>
<p>7- يسمى صوت القماش:</p> <p>أ- طيخ ب- قاش ماش ج- قَبْ د- غاقٍ</p>
<p>8- أصل كلمة "مستودع" في معجم لسان العرب:</p> <p>أ- استودع ب- دعَوُ ج- ودع د- وادع</p>
<p>9- تفيد "لو" في الآية الكريمة {فَلَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ}:</p> <p>أ- التمني ب- الاستفهام ج- الترجي والإشفاق د- التوكيد</p>

10- وزن كلمة (اعرورق):	أ- أقول	ب- افعول
	ج- افعوعل	د- افعال
11- المستثنى منه في جملة "يُذَعِنُ النَّاسُ لِلْحَقِيقَةِ إِلَّا الْمُكَابِرَ":	أ- إلا	ب- الناس
	ج- للحقيقة	د- المكابر
12- نعرب كلمة (قرضاً) في الآية الكريمة: {مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا}:	أ- حالاً	ب- مفعولاً لأجله
	ج- مفعولاً مطلقاً	د- مفعولاً به
13- في جملة (أيُّ كتابٍ قرأت) اسم الاستفهام "أيُّ" يدل معناه على:	أ- الزمان المستقبل	ب- العاقل، لأنها مضاف إلى العاقل
	ج- غير العاقل	د- الحال
14- قال الشاعر: وليس كثيراً ألفٍ خلٍ وصاحبٍ وإنَّ عدوًّا واحدًا لكثيرٌ. تفيد "ليس" في البيت:	أ- أداة جزم	ب- أداة استفهام
	ج- أداة نفي	د- أداة رفع
15- جميع ما دُكِرَ من الأسماء والضمائر مبنيًا عدا واحد معرب هو:	أ- هذا	ب- الذي
	ج- هم	د- اللتان
16- يبني الفعل المبني للمجهول من الفعل:	أ- الماضي والمضارع	ب- الأمر والماضي
	ج- المضارع والأمر	د- الماضي فقط
17- يأتي "....." في عدة صور، منها (اسمٌ ظاهرٌ، معربٌ، مبنيٌ، ضمير متصل):	أ- الفعل	ب- المستثنى
	ج- المفعول به	د- المضاف إليه
18- "علم البيان وعلم المعاني وعلم البديع" من أقسام علم:	أ- البلاغة	ب- الأصوات
	ج- النحو	د- الصرف
19- يسمى "بتشابه الكلمتين لفظاً، واختلافهما في المعنى" بـ:	أ- الطباق	ب- الجناس
	ج- الاستعارة	د- المقابلة

<p>20- يا أيُّها الناسُ "....." ذاتَ أنفسِكُمْ لا يَسْتَوِي الصِّدْقُ عِنْدَ اللَّهِ وَالْكَذِبُ، الإِمْلاءُ الصَّحِيحُ للكلمة بين علامة التنصيص هو:</p>	
أ- أَبْدُوا	ب- أَبْدُو
ج- إِبْدُوا	د- إِبْدُو
<p>21- معنى " بَتَّ الحُكْمَ ":</p>	
أ- أَصْدَرُهُ بلا تَرَدُّد	ب- أَصْدَرُهُ بِتَرَدُّد
ج- لم يَصْدُرْ مِنْهُ شَيْءٌ	د- نَفَثَ سُمَّهُ
<p>22- المُناسِبُ لِمَلءِ الفِراغِ هو: جاءوا "...." بِكَرَّةٍ أَيْبِهِمْ.</p>	
أ- عن	ب- على
ج- من	د- إلى
<p>23- إِذَا نُصِرَ الرَّأْيُ بَطَلَ الْهَوَى؛ يُضْرَبُ فِي:</p>	
أ- إِتِّبَاعَ العِقلِ	ب- إِتِّبَاعَ القَلْبِ
ج- إِتِّبَاعَ العِقلِ والقَلْبِ	د- إِتِّبَاعَ الهَوَى
<p>24- اسمُ الفاعِلِ للمصدرِ " تَدَاوَى " هو:</p>	
أ- مُتَدَاوٍ	ب- تَدَاوَى
ج- تَدَاوَيْ	د- تَدَاوِيَا
<p>25- صاحِبُ كتابِ " كَلِيلَةُ وَدَمْنَةُ " هو:</p>	
أ- ابنُ المِقْفَعِ	ب- الجاحِظُ
ج- أبو حَيانِ التَّوْحِيدِي	د- ابنُ قَتَيْبَةَ
<p>26- المَوَاضِعُ الَّتِي تَثَبَّتْ فِيهَا هَمْزَةُ "ابن" و"ابنة":</p>	
أ- إِذَا وَقَعَتْ مَفْرَدَةً بَيْنَ عِلْمِيَيْنِ	ب- إِذَا وَقَعَتْ فِي أَوَّلِ السَّطْرِ
ج- إِذَا وَقَعَتْ بَعْدَ يَاءِ التَّدَاوِي	د- إِذَا وَقَعَتْ بَعْدَ هَمْزَةِ اسْتِفْهَامٍ
<p>27- ما يُسَمَّى "تَأْدِيَةُ المَعْنَى بِأَكْثَرِ مِنْ عِبَارَةٍ" هو:</p>	
أ- الإِطْنابُ	ب- الطَّباقُ
ج- السَّجْعُ	د- المَقابِلَةُ
<p>28- وَزْنُ كَلِمَتِي "تِجَارَةٌ وَسِيادَةٌ" هو:</p>	
أ- فِعَالَةٌ	ب- فُعْلَةٌ
ج- فِعَالٌ	د- فُعَالٌ

29- قال تعالى: {وَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ أَطْوَارًا} الفن البلاغي في هذه الآية يسمى:	أ- السجع
ب- الجناس	ج- الإيجاز
د- الإطناب	
30- قال الشافعي: الدَّهْرُ يَوْمَانِ: ذَا أَمْنٍ وَذَا خَطَرٍ وَالْعَيْشُ عَيْشَانِ: ذَا صَفْوٍ وَذَا كَدْرٍ، هذا البيت مثال لإحدى المحسنات البديعية المعنوية المسماة بـ:	أ- التَّنْسِيمِ
ب- التورية	ج- المبالغة
د- الالتفات	

المحور الثالث: اختر الإجابة التي تبدو لك أكثر ملاءمة:

1- خلال مدة حياتك قرأت العديد من الكتب والنصوص، هل تعتقد أن بعض الكتب والنصوص أكثر صعوبة في القراءة من غيرها؟	أ- جميع الكتب تحتوي على نفس درجة الصعوبة
ب- بعض الكتب أصعب من غيرها	ج- ليست الصعوبة مهمة بقدر معرفتي للقراءة
2- قبل البدء بالقراءة، ما الأمور التي تفعلها لتساعدك على القراءة؟	أ- لا أقوم بأي خطة
ب- آخذ بالحسبان السبب الذي من أجله سأقوم بالقراءة	ج- أختار مكانًا مريحًا من أجل القراءة
3- إذا توجب عليك قراءة موضوع تجهله تمامًا، والنص الوارد فيه صعب جدًا، كيف يمكنك أن تعين نفسك على الاستيعاب؟	أ- أوسع من معرفتي من خلال وسائل أخرى (المعلم، الموسوعات العلمية)
ب- أوسع من معرفتي، وأطور استراتيجيات جديدة للقراءة	ج- أكرر الأفكار الواردة في النص بطريقة ميكانيكية، بالرغم من عدم فهمي لها
4- أفضل القراء هم الذين:	أ- يلفظون الكلمات بطريقة سليمة حينما يقرؤون بصوتٍ عالٍ
ب- يكونون قادرين على إخبارنا بالأفكار بكلماتهم الخاصة	ج- يقرؤون الكلمات بسرعة، وبطريقة صحيحة
5- إذا قرأت يومًا نصًّا؛ ما الفقرات التي ستتجاوزها إذا كنت ستقوم بعمل تلخيص:	أ- أقوم بتجاوز الفقرات التي فيها معانٍ لا أفهمها
ب- أقوم بتجاوز فقرات مكررة ولا تؤثر على المعنى	ج- لا أتجاوز أي فقرة، لكن أقرأ بعناية الفقرات ذات الأهمية بنظري عن غيرها

<p>6- حينما تعرف ما الذي يريده المعلم حين إعطائك واجبًا للقراءة:</p> <p>أ- بإمكانني توجيه القراءة بالنسق الذي يريده المعلم</p> <p>ب- يصبح من السهل عليّ البحث عن الأفكار المهمة</p> <p>ج- لا يساعدني ذلك في شيء، المهم أن أقرأ قراءة جيدة</p>
<p>7- للحصول على قراءة أفضل كل يوم، ماذا باستطاعتك أن تفعل:</p> <p>أ- أقرأ الكتب التي تحتوي على الكثير من الرسوم التوضيحية</p> <p>ب- أقرأ كتب أكثر في أوقات الفراغ</p> <p>ج- أقرأ كتبًا على الآخرين، ومناقشتها معهم</p>
<p>8- إذا كنت على علم مسبق بموضوع النص المطلوب:</p> <p>أ- يصبح الاستيعاب أسهل وأسرع</p> <p>ب- يساعد ذلك في تسهيل عملية السرعة في القراءة لكن ليس الفهم</p> <p>ج- معرفة الموضوع مسبقًا لا يساعد في شيء</p>
<p>9- كيف تبدو لك الطريقة المثلى لقراءة نص ما، إذا كان عليك تقديم اختبار فيه:</p> <p>أ- قراءة النص عدة مرات قدر الإمكان</p> <p>ب- مراجعة الأجزاء المهمة في النص</p> <p>ج- قراءة النص بتروٍ لاستيعابه وتذكره</p>
<p>10- إذا كنت تقرأ كتابًا، وواجهتك فقرة تصعب عليك فهمها، ماذا ستفعل؟</p> <p>أ- أتوقف أمام المشكلة وأفكر بالطريقة المناسبة لحلها</p> <p>ب- أتوقف عن القراءة لأنه لا يمكنني حل المشكلة</p> <p>ج- أستمر في القراءة؛ حتى أرى إذا بإمكانني توضيح المعاني فيما بعد</p>
<p>11- عند قراءة نص ما، ماذا تفعل لكي يسهل عليك فهمه؟</p> <p>أ- أركز في الأفكار، والتفاصيل والشخص</p> <p>ب- أقرأه عدة مرات؛ حتى أتأكد من أنني قد فهمته</p> <p>ج- لا أقوم بعمل شيء خاص؛ لأنه ببساطة، إذا كان النص لمثل عمري؛ فإنني سأستوعبه بسهولة</p>
<p>12- إذا طلب منك المعلم تحسين أدائك في القراءة، فما الذي تفعله من أجل ذلك؟</p> <p>أ- أنتظر حتى يخبرني المعلم بما عليّ فعله</p> <p>ب- أكرس وقتًا أكثر للقراءة</p> <p>ج- أنتبه إلى الأخطاء وأصححها</p>
<p>13- يحصل بعض الطلاب على علامات أفضل من غيرهم من زملاء، هل تعتقد بأن هذه النتائج سببها؟</p> <p>أ- بعض الطلاب عندهم سهولة أكثر للدراسة والفهم؛ لأنهم يقرؤون بشكل أفضل</p>

<p>ب- جميعهم يعرفون القراءة؛ لكنّ بعضهم يدرس أكثر</p> <p>ج- القراءة سواء بشكل جيد أو سيء، ليس لها أهمية</p>
<p>14- إذا كان لديك وقت قصير للقراءة، ماذا ستفعل؟</p> <p>أ- أقرأ الفقرات الأكثر أهمية في النص</p> <p>ب- أقرأ بشكل صحيح الكلمات الصعبة والجديدة</p> <p>ج- أقرأ بما يسمح لي الوقت</p>
<p>15- إذا كنت تقرأ بصورة طبيعية، ولكنك لا تنجح في فهم ما تقرأه؛ ما هو السبب من وجهة نظرك؟</p> <p>أ- صعوبة النص المقروء</p> <p>ب- أسلوب المعلم في تعليم القراءة</p> <p>ج- أسلوب في القراءة</p>
<p>16- حينما تقرأ نصًا.....:</p> <p>أ- أقرأ فقط من أجل القراءة</p> <p>ب- أقرأ محاولاً فهم ما أقرأه</p> <p>ج- أقرأ من أجل الحصول على معلومات</p>
<p>17- كيف يمكنك معرفة الجمل الأكثر أهمية لقصة ما؟</p> <p>أ- بالعادة لا يمكن المعرفة</p> <p>ب- حسب الكلمات والفقرات النصية</p> <p>ج- حسب ما آمل أن يخبرني به النص</p>
<p>18- إذا كان لديك وقت قصير جداً لقراءة موضوع معين، وبعد ذلك عليك شرحه لزملائك، ماذا ستفعل؟</p> <p>أ- أقرأ فقط الجزء الأول</p> <p>ب- أقرأ العناوين والمحتوى العام</p> <p>ج- أقرأ الموضوع كاملاً بسرعة</p>
<p>19- إذا كان عليك مساعدة زميل لتحسين قراءته، ماذا ستفعل؟</p> <p>أ- أنصحه بأن يقرأ كل يوم</p> <p>ب- أقرأ معه، وأساعده على فهم النص</p> <p>ج- نقرأ سوياً، ونقص ما قرأناه على الآخرين</p>
<p>20- ما هي النصوص التي تعتقد أنها الأسهل للقراءة؟</p> <p>أ- النصوص القصيرة</p> <p>ب- النصوص التي يكون محتواها مألوفاً بالنسبة لي</p> <p>ج- النصوص التي تتلاءم مع مستوى فهمي</p>

<p>21- ما هي الطريقة الأكثر نجاعة لعمل التلخيص؟</p> <p>أ- قراءة النص، ومحاولة عمل تلخيص لكل ما أقرأه بلغتي الخاصة</p> <p>ب- أقرأ النص كاملاً، وأختار الأجزاء الأكثر أهمية</p> <p>ج- أقرأ النص كاملاً، وأقوم بعمل خارطة مفاهيمية له</p>
<p>22- أفضل طريقة للبدء بقراءة نص هي:</p> <p>أ- أنتبه إلى العناوين، والرسوم التوضيحية، لمعرفة ما الذي يدور حوله</p> <p>ب- أبدأ بقراءة النص حتى لا أضيع الوقت</p> <p>ج- أنتبه إلى العنوان والرسوم التوضيحية؛ لأرى إذا ما كان العنوان مشوقاً أو مملاً</p>
<p>23- عند قراءتك للنص، ما أهمية أن تقيم ما قرأت؟</p> <p>أ- أعتقد بأنه من المهم جداً تقييم إذا استوعبت ما كان مكتوباً أم لا</p> <p>ب- أعتقد أن التقييم بحد ذاته مناسب، لكن يجب أن يقوم به شخص أكبر</p> <p>ج- أعتقد أنه بعد القراءة لا فائدة من التقييم</p>
<p>24- أثناء قراءتك؛ هل تتوقف لتفكر فيما سيحدث لاحقاً، أو ما هي الاستنتاجات التي سيتوصل إليها المؤلف؟</p> <p>أ- لا؛ لأنني وببساطة أتشتت</p> <p>ب- نعم؛ لأنه يساعدني دائماً في فهم ما أقرأه</p> <p>ج- أحياناً؛ لأنه يساعدني في فهم موضوع أقل وضوحاً</p>
<p>25- لماذا تعتقد أن بعض النصوص مقسمة لفقرات:</p> <p>أ- لأن هذا ما يطلبه عرض النص</p> <p>ب- لأنه في كل فقرة تشرح في العادة فكرة مرتبطة أو منفصلة عن السابق</p> <p>ج- لأن ذلك يسهل عملية فهم النص</p>
<p>26- ما الذي تعدّه مهماً أكثر حينما تنتهي من قراءة النص؟</p> <p>أ- معرفة حول ماذا يدور موضوع النص الذي قرأته</p> <p>ب- تذكر التفاصيل التي يدور حولها النص</p> <p>ج- بالإمكان تلخيص الأفكار الرئيسة بفاعلية</p>
<p>27- من تعتقد بأنه أكثر فعالية في قراءة النص؟</p> <p>أ- ذلك الذي لديه هدف واضح</p> <p>ب- ذلك الذي لديه وقت أكثر</p> <p>ج- ذلك الذي يقرأ الأجزاء التي يحبها</p>
<p>28- إذا واجهتك كلمة لا تعرف معناها في النص؛ ماذا تفعل؟</p> <p>أ- أبحث عن المعنى في المعجم</p>

<p>ب- أحاول فهم المعنى من سياق النص</p> <p>ج- أتخطئ الكلمة وأستمر في القراءة</p>
<p>29- هل تعتقد بأن إتقان استراتيجيات القراءة مثل التلخيص والتنظيم، قد تساعدك في فهم وتعلم توفير الوقت من أجل الدراسة؟</p> <p>أ- الاستراتيجيات فقط تساعدني في تعلم أفضل</p> <p>ب- الاستراتيجيات فقط تساعدني في أن لا أضيع الوقت</p> <p>ج- الاستراتيجيات تساعد في تسهيل الفهم، وتذكر الأفكار</p>
<p>30- إذا كان عليك الإجابة عن امتحان يتكون من 25 سؤالاً من اختيار من متعدد؛ كيف ستقدمه؟</p> <p>أ- أمارس مهاراتي في التخمين</p> <p>ب- أقرأ وأحل بدقة كل خيار قبل الإجابة</p> <p>ج- أحاول اكتشاف بعض المسارات التي من شأنها أن تساعدني</p>
<p>31- إذا احتجت خلال القراءة معلومات أكثر لاستيعاب كلمة؛ ماذا تفعل؟</p> <p>أ- أقرأ الكلمات السابقة واللاحقة</p> <p>ب- أبحث عن معنى الكلمة في المعجم</p> <p>ج- أتفكر بالمعنى من حيث حروف الكلمة والإملاء</p>
<p>32- حينما تقوم بحل الواجب، برأيك ما الأسئلة التي تعتقد أنه من الضروري الرجوع فيها إلى النص؟</p> <p>أ- حينما يطلب عمل مقارنة لشخصين تم وصفهما في النص</p> <p>ب- حينما يطلب شرح وجهة نظري حول شخص موصوف في النص</p> <p>ج- حينما يطلب مني استخلاص النتائج لما قمت بقراءته</p>
<p>33- إذا سمعت خبراً عبر الراديو / المذياع؛ ومن ثم قرأته في الجريدة؛ في رأيك ما الذي سيحدث مع القراءة؟</p> <p>أ- يسهل عملية فهم القراءة، استوعب وأتذكر الخير</p> <p>ب- حينما أقرأ الخبر، فإنني بحاجة إلى تركيز أكثر، كما أنني لم أسمع بالخبر من قبل</p> <p>ج- أنا لست بحاجة إلى القراءة، لأن المعلومة أصبحت لدي</p>
<p>34- خلال قراءتك لنص معين، هل تحاول الكشف عن الأجزاء التي تحتوي على المقدمة والعقدة والنهاية؟</p> <p>أ- نعم؛ وذلك لأنه بصورة عامة يسهل الفهم وتذكر النص</p> <p>ب- نعم؛ لأنّ النصوص الصعبة تُفهم بطريقة أفضل من خلال اكتشاف المحتويات</p> <p>ج- لا؛ فليس من المهم معرفة ما يتضمنه النص بقدر القراءة نفسها</p>
<p>35- هل تعتقد أنّ قراءة كتاب هزلي أو مضحك تشبه قراءة كتاب آخر؟</p> <p>أ- ليس كذلك، لأن بعض الكتب بحاجة إلى تركيز أكثر</p>

<p>ب- ليس مهمًا، ما دام نشاط القراءة هو نفسه هنا وهناك</p> <p>ج- بعض القراءات يمكن القيام بها والتلفاز أو الموسيقى موجودة</p>
<p>36- ماذا تفعل حينما تواجهك عبارة كاملة لا تفهمها؟</p> <p>أ- أتجاوزها، وأستمر في القراءة</p> <p>ب- أحاول فهمها من خلال معنى الفقرة الموجودة</p> <p>ج- أسجلها؛ من أجل أن أسأل عنها زميلًا أو المعلم فيما بعد</p>
<p>37- إذا تقدمت لامتحان فيه تعليمات مكتوبة بما عليك فعله، هل تعتقد أنه من الأفضل لك من أجل أن لا تنسى أن؟</p> <p>أ- تقرأ بتمعن وتضع خطأ تحت ما يطلب منك</p> <p>ب- تقرأ وتبدأ بالحل منذ البداية؛ حتى لا تضع كثيرًا من الوقت في التعليمات</p> <p>ج- تقرأ بتمعن، وتعيد قراءة الفقرات؛ حتى تتأكد أنكلم تتس شيئًا</p>
<p>38- كيف تعرف بأنك استوعبت القراءة؟</p> <p>أ- حينما أكون قادرًا على شرحها بكلماتي الخاصة على زملائي</p> <p>ب- حينما أتذكر أجزاء من النص، دون الأخذ بعين الاعتبار أهميتها</p> <p>ج- حينما أكون قادرًا على تلخيص الأفكار الرئيسية</p>
<p>39- حينما تنتهيًا لاختبار يبدو مهمًا بالنسبة لك... ماذا تفعل؟</p> <p>أ- توزع الوقت المخطط على المادة</p> <p>ب- الدراسة لوقت أطول، دون التخطيط المسبق، لا للوقت ولا للمكان</p> <p>ج- أدرس على المادة في اليوم الذي قبل الامتحان</p>
<p>40- ماذا تفعل من أجل اختيار ما تقرأ؟</p> <p>أ- تنتبه إلى العنوان أو الجدول أو المحتويات</p> <p>ب- تنتبه إلى الرسوم التوضيحية والوقت</p> <p>ج- تنتبه فقط إلى الجزء الأخير والاستنتاجات</p>

ملحق (3) السادة المحكمين:

الاسم	المؤهل التعليمي ومكان العمل
محمود أبو كته	أستاذ دكتور في النحو والصرف / محاضر سابق لدى جامعة بيت لحم - موظف سابق لدى المناهج
محمد فجال	بروفيسور في النحو والصرف / جامعة الملك سعود - السعودية - .
فيصل غواده	دكتوراه في الدراسات النقدية والأدبية / رئيس المجلس الاستشاري لدى وزارة الثقافة جنين / معد في جامعة القدس المفتوحة للدراسات العليا.
علي أبو راس	دكتوراه مناهج وأساليب التدريس / مدير المعهد العربي / محاضر في جامعة القدس.
محمد ذياب أبو صالح	دكتوراه نقد وآداب
منذر أمين ربيعي	دكتوراه علم نفس التربوي - تربية خاصة - / محاضر لدى جامعة الخليل.
محسن عدس	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس / محاضر لدى جامعة القدس.
محمد الدوري	دكتوراه لغة ونحو / جامعة تكريت - كلية الآداب - قسم اللغة العربية / العراق.
نتالي مناصرة	ماجستير / محاضرة في جامعة البوليتكنيك فلسطين.
محمد بنات	أستاذ الأدب الأندلسي المشارك / جامعة القدس.
منيب محمد مراد	أستاذ لغة عربية / ماجستير في اللغة العربية / باحث لغوي ومؤسس مشروع باحثو اللغة العربية / محاضر لدى معهد شام اللغوي - سوريا.
أحمد السامرائي	دكتوراه لغة عربية / فقه لغة

ملحق (4) كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس:

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

تاريخ: 2021/11/16

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم

جنوب الخليل،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة خلود يوسف حجه ، ورقمها الجامعي (21820117) ، بإجراء دراسة بعنوان:

التطور اللغوي وعلاقته بالوعي القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب

الخليل.

نذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة انطالبة المذكورة أعلاه، وذلك بتطبيق الدراسة خلال الفصل

الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم



د. محسن عداس

منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

ملحق (5) كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل:

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
AL-QUDS UNIVERSITY

التاريخ: 2021/11/16

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم
جنوب الخليل،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة خلود يوسف حجه ، ورقمها الجامعي (21820117) ، بإجراء دراسة بعنوان:
التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب
الخليل.

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل
الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير أساليب التدريس

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences
AL-QUDS UNIVERSITY

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

Telfax 02-2794913 - Jerusalem P.O. Box 2
realme Shot on realme 6i 02-2794913 تليفاكس

ملحق (6): الإجابة النموذجية لاختبار التنور اللغوي.

رمز الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	رمز الإجابة الصحيحة	رقم السؤال
أ	16	أ	1
ج	17	أ	2
أ	18	ب	3
ب	19	ب	4
أ	20	د	5
أ	21	ب	6
ب	22	ب	7
أ	23	أ	8
أ	24	أ	9
أ	25	ج	10
ب	26	ب	11
ج	27	ج	12
أ	28	ب	13
ج	29	ج	14
ب	30	د	15

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
34	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعًا لعدد المدارس وعدد الطلبة	1.3
34	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعًا للجنس والصف	2.3
36	المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنور اللغوي	3.3
37	المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس اوعي القرائي	4.3
40	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل	1.4
41	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T –test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للتنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس	2.4
41	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T –test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للتنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي	3.4
43	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T –test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للتنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الصف	4.4
44	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل	5.4
45	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T –test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس	6.4

45	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T -test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الفرع الأكاديمي	7.4
46	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T -test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعًا لمتغير الصف	8.4
47	معامل ارتباط بيرسون بين التنور اللغوي والوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل	9.4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
62	أاداتا الرسالة في صورتها الأولة	1
76	أاداتا الرسالة في صورتها النهائية	2
86	السادة المحكين	3
87	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس	4
88	كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية وتعليم جنوب الخليل	5
89	الإجابة النموذجية لاختبار التنور اللغوي	6

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	عنوان الموضوع
أ	إقرار
ب	شكر وعرهان
ج	الملخص باللغة العربية
د	الملخص باللغة الإنجليزية
	الفصل الأول
1	المقدمة
3	مشكلة الدراسة
3	أهمية الدراسة
4	أهداف الدراسة
4	أسئلة الدراسة
4	فرضيات الدراسة
5	حدود الدراسة
6	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني
7	الإطار النظري للتنور اللغوي
7	التنور
10	مفهوم التنور اللغوي
10	أهمية التنور اللغوي
12	أبعاد التنور اللغوي
12	مجالات التنور اللغوي
12	خصائص التنور اللغوي
13	أساليب التنور اللغوي
13	صفات الفرد المتنور لغويًا

14	الخبرات التي يجب اكسابها للفرد ليكون متنورًا لغويًا
14	دور المعلم في تنمية التنور اللغوي لدى الطلاب
14	مهارات القراءة المناسبة لتنمية مستوى التنور اللغوي لدى الطلاب
15	مظاهر ضعف التنور اللغوي لدى الطلاب
16	الإطار النظري للوعي القرائي
18	مفهوم الوعي القرائي
19	أهمية الوعي القرائي
20	مهارات الوعي القرائي ومستوياته
21	دلالات على فهم المقروء والوعي به لدى الطالب أو القارئ
22	دلالات على تذوق المقروء ونقده لدى الطلاب أو القارئ
22	الدراسات السابقة
22	الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتنور اللغوي
26	الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالوعي القرائي
30	التعقيب على الدراسات السابقة
30	التعقيب على دراسات التنور اللغوي
31	التعقيب على دراسات الوعي القرائي
	الفصل الثالث
33	منهج الدراسة
33	مجتمع الدراسة
34	عينة الدراسة
34	أدوات الدراسة
35	إعداد اختبار التنور اللغوي
35	صدق اختبار التنور اللغوي
35	ثبات اختبار التنور اللغوي

36	تصحيح اختبار التنور اللغوي
36	إعداد اختبار الوعي القرائي
37	صدق اختبار الوعي القرائي
37	ثبات اختبار الوعي القرائي
37	تصحيح اختبار الوعي القرائي
38	اجراءات الدراسة
38	متغيرات الدراسة
39	التحليل الإحصائي
	الفصل الرابع
40	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
41	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
43	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
44	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
46	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
	الفصل الخامس
48	المقدمة
48	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
49	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
50	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
51	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
53	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
53	التوصيات والمقترحات
54	المراجع