أثر أنموذج تعليميّ مقترح في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردن

د.محمـــد فوزي

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من فاعليّة أنموذج تعليميّ مقترح في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردن.

وتكوّنت عينة الدّراسة من (104) طالب وطالبة من الصّفّ التّاسع الأساسيّ, منهم (52) طالبًا, و(52) طالبة في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية لواء الكورة وكانوا في أربع مدارس جرى اختيارها بالطّريقة العشوائيّة "السّحب والإرجاع", وزّعت على أربع شعب جرى اختيارها من مدارسها بالطريقة العشوائيّة "السّحب والإرجاع", وتكوّنت كلّ شعبة من (26) طالبًا/طالبة, وزّعت المعالجات على المجموعات (الذكور ثمّ الإناث) بالطريقة العشوائيّة.

وأجرى الباحث اختبارًا قبليًا للتّثبت من تكافؤ المجموعات, ومن ثمّ درست المجموعة التّجريبيّة وفق الأنموذج المقترح, في حين درست المجموعة الضّابطة بالطّريقة المعتادة. وبعد الانتهاء من التّدريس الّذي استمرّ سبعة أسابيع بواقع (14) حصّة, أعيد الاختبار لقياس أثر الأنموذج في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى أفراد الدّراسة.

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطات الأداء في الاختبار, تعزى إلى الأنموذج المقترح مقارنة بالطّريقة التّقليديّة. وتبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى جنسهم "الذكور, الإناث". ودلّت النّتائج أيضًا على عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى التّفاعل بين الأنموذج والجنس.

الكلمات المفتاحيّة: الاستيعاب القرائيّ, الأنموذج القرائيّ.

24. عبد الفتاح جلال: من الأصول التربوية في الإسلام،ط1977م،المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي،سرس الليان، المنوفية
25. عبد الكريم الخطيب: الله ذاتاً وموضوعاً، ط1971م، دار الفكر العربي ، القاهرة .
26. عبد الله عبد الدائم : التربية عبر التاريخ، ط1978م ،دار العلم للملايين، بيروت
27. عبد الله ناصح علوان : تربية الأولاد في الإسلام، ط1410هـ، دار السلام ، دمشق .
28. عبد المقصود مرسي : دور القصة في التربية الإسلامية ،ط1416هـ،دار الفكر ،بيروت .
29. عبد المنان سفيان : الوسائل التعليمية الفعالة ، ط د.ت ، دار الكاتب العربي، بيروت .
30. علي بن محمد الجرجاني : التعريفات، تحقيق/إبراهيم الأبياري،ط1413 هـ، دار الكتاب العربي، بيروت .
31. علي خليل : فلسفة التربية الإسلامية كما يحددها القرآن الكريم ، ط1400هـ ،دار الفكر العربي ، القاهرة .
32. عمر التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية ،ط1988م، الدار العربية للكتاب ، طرابلس .
33. عمر عودة الخطيب : لمحات في الثقافة الإسلامية ،ط 1977م ، مؤسسة الرسالة، بيروت .
34. فوزية دياب : نمو الطفل،وتنشئته , ط1978م, مكتبة النهضة المصرية , القاهرة .
35. فيليب.هـ.فينكس: التربية و الصالح العام،ترجمة/العزاوي ،ط1995م،مركز كتب الشرق الأوسط،القاهرة.
36. مالك بن بني : تأملات ، ط د .ت، دار الفكر ، دمشق .
37. مالك بن بني : شروط النهضة، ط د.ت، دار الفكر، دمشق .
38. محمد أحمد الرازي : عالمية الإسلام ، وقدرته المنهجية في المعالجة، ط1999م، دار الكتب العلمية ، بيروت .
39. محمد باقر الصدر: فلسفتنا ، ط د.ت ، دار الفكر العربي ، بيروت .
40. محمد بن أبي بكر بن أيوب،ابن القيم:زاد المعاد في هدي خير العباد، ط 1992م، مؤسسة الرسالة، بيروت.
41. محمد بن احمد القرطبي : الجامع لأحكام القرآن ، ط1952م، دار الكتب المصرية، القاهرة
42. محمد بن إسماعيل البخاري:الصحيح الجامع،ط1379هـ، دار المعرفة، بيروت .
43. محمد بن عبد الله بن بهرام الدرامي : السنن، ط د.ت، دار المعرفة، بيروت
44. محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب ، ط 1354هـ،دار صادر ، بيروت .
45. محمد شديد : قيم الحياة في القرآن الكريم، ط1973م، مطبعة دار الشعب، القاهرة .
46. محمد صالح سمك : فن التدريس للتربية الدينية، ط1987م،الانجلو المصرية ، القاهرة .
47. محمد عجاج الخطيب : مصطلح الحديث ، ط1401هـ،دار الفكر، بيروت .
48. محمد عزيز الحبابي : الشخصانية الإسلامية ،ط 1969م، دار المعارف، القاهرة .
49. محمد فاضل الجمالي :نحو تربية مؤمنة،فلسفة تربوية تكاملية لتحقيق مجتمع إسلامي ناهض،ط 1977م، الشركة التونسية، تونس.
50. محمد فاضل الجمالي: تربية الإنسان الجديد، ط1977م ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس .
51. محمد قطب : منهج التربية الإسلامية، ط.د.ت ، دار دمشق ، القاهرة.
52. محمد لبيب النجيحي : الأسس الاجتماعية للتربية، ط1976م ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
53. مسلم بن الحجاج: الصحيح، ط.د.ت، دار المعرفة، بيروت .
54. همام سعيد، وآخرون: الوجيز في الثقافة الإسلامية، ط 1422هـ، دار الفكر، عمان.
55. يحي شرف الدين النووي: شرح صحيح مسلم ، ط د .ت،دار إحياء التراث العربي، القاهرة .

المقدّمة

قال تعالى: " اقرأ باسم ربّك الّذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربّك الأكرم *الّذي علّم بالقلم* علم الإنسان ما لم يعلم *"• فتعدّ القراءة أحد ميادين تعليم اللغة, ومن أهمّ مجالات النّشاطات اللغويّة شائعة الاستخدام, وهي من الرّكائز الأساسيّة التّي تقوم عليها حضارات الشّعوب, فهي أداة الثّقافة والمعرفة, والنّافذة التّي يتطلّع منها الفرد إلى معارف الآخرين وتراثهم, وهي وسيلة الفرد في نموه الاجتماعيّ والثّقافيّ واللغويّ. (عبد الوهّاب, 2002), فالقراءة مهارة لغويّة كبرى تنطوي على مهارات فرعيّة صغرى, تؤثّر ويتأثّر كلّ منها بغيرها, فهي تتأثّر وتؤثّر بمهارات اللغة الأخرى: الكتابة والتّحدّث والاستماع.

وللاستيعاب القرائيّ تعريفات مختلفة, ولكنّها متداخلة, حيث عرّفه مدكور (2000) بأنّه الفهم, وأنّه إدراك للعلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والموضوع, والوصول إلى المعاني الخفيّة, أو ما وراء السّطور, واستقراء النّتائج وحسن التّنبؤ بما سيكون عليه الواقع, واتّخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وعرّفه رومان (Roman, 2000) بأنّه عمليّة نشطة يجري بها إنشاء المعنى, وتتطلّب من القارئ أن يستخدم الاستدلال للحفاظ على تماسك النّصّ.

أمّا مستويات الاستيعاب القرائيّ فقد صنّفت بطرق مختلفة, فصنّفها عمايرة (2004) على النّحو الآتي: المستوى الحرفيّ, ومن مؤشّراته: (معرفة تفاصيل الأحداث, ومعرفة الأفكار الرّئيسة واستذكارها, والمقارنة بين الشّخصيات من حيث أوجه الشّبه والاختلاف فيما بينها, واستخلاص أسباب ونتائج معينة واستذكارها), والمستوى الاستنتاجي, ومن مؤشّراته: (استنتاج الفكرة الرّئيسة, واقتراح عنوان جديد للنّصّ, وربط الأفكار الواردة في النّصّ مع الخبرة السّابقة لدى الطّالب, والتّنبؤ بالنّتائج المتوقّعة), والمستوى النّاقد, ومن مؤشّراته :(التّمييز بين الحقائق والآراء, والتّعرّف إلى المتناقضات المنطقيّة والخاطئة في التّفكير). وثمّة عوامل تؤثّر في الاستيعاب القرائيّ, منها ما يتعلّق بالقارئ, ومنها ما يتعلّق بالكاتب, ومنها ما يتعلّق بالسّياق الّذي تحدث فيه عمليّة القراءة.

وقد عنى الكتاب والباحثون بالاستيعاب القرائيّ من حيث مهاراته، وعملياته، واستراتيجيّاته، ووصفت طبيعة التّفاعل بين النّصّ والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، حيث قسم أندرسون (Anderson,1985) عملية الاستيعاب القرائيّ إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة الاستقبال الحسي: Perception ومرحلة الإبانة عن المعنى Parsing ومرحلة التّوظيفUtilization. وذكر فليجاس(Villagas, 1998) أن هناك ثلاث عمليات للاستيعاب القرائيّ يؤديها القارئ في آن واحد وهي: الاختيارSelection, والتّصنيفClassification, والتّحديدSpecification.

• سور العلق

ويتـأثر الاسـتيعاب القرائـيّ للنّـصّوص بخـصائص تتعلـق بالقـارئ نفـسه، وبالكتـاب المدرسـي، وببنيـة النّـصّوص وبطبيعتهـا، وبالسّياق العـام للقـراءة (Wood, 1988). وحـدد سـترين (Strain, 1976) مجموعـة العوامـل الآتيـة المـؤثرة فـي الاسـتيعاب القرائيّ:عوامل تتعلق بالقارئ, وعوامل تتعلق ببيئة القارئ, وعوامل تتعلق بطبيعة المادة المقروءة, وعوامل تتعلق بالمعلم. أما عبده (1984) فيرى أن المؤثرات في الاستيعاب القرائيّ يمكن إجمالها بصعوبة المفردات, وطول الجملة, والتّركيب المعقد, وتعدد معاني الجملة.

وتطوّر مفهوم القراءة من مستوى فكّ الرّموز إلى مستوى الفهم والاستيعاب؛ فالقراءة نشاط فكريّ وعقليّ, وهي عمليّة بناء معنى تتجاوز مهارات الشّكل القرائيّ. ولم تعد النّظرة للقراءة على أنّها مهارة استقبال فحسب, بل أصبحت مهارة تفاعليّة تواصليّة بين القارئ وذاته وبين القارئ والكاتب, فالقارئ ليس صفحة بيضاء يخطّ الكاتب عليها ما يريد, وارتبط تطور مفهوم القراءة بالتّطوير الّذي طرأ على نظريات القراءة. فللقراءة مكوّنات مرئيّة وغير مرئيّة, فتمثّل المكوّنات المرئيّة البناء السّطحي للقراءة, الّذي يتكّون من معرفة الحروف والأصوات, ومعرفة الكلمة, ومعرفة النّحو. وتمثّل المكوّنات غير المرئيّة البناء العميق للقراءة, الّذي يتكّون من معرفة الدلالات والمعاني, ومعرفة الخلفيّة المعرفيّة, ومعرفة الغرض من القراءة, فمرحلة فكّ الرّموز هي بمثابة مرحلة سابقة للمراحل الأخرى, وهي مرحلة غير كافية في عمليّة القراءة (Zimmermann & 2003 Chryse,).

ويمكن القول: إنّ تطوّر مفهوم القراءة مقترن بالمدارس اللغويّة التّي تعدّ امتداداً للمدارس النّفسيّة؛ فنظريّة " من أسفل إلى أعلى". Bottom-Up Theory تلتقي مع النّظريّة السّلوكيّة, وذلك لكونها ترى أنّ المعنى يكمن في النّصّ, مهملة ما عند المتعلّم (القارئ). وبعد ذلك جاءت مجموعة من النّظريات اللغويّة المعبّرة عن الفكر المعرفيّ, وكان أولها نظريّة "من أعلى إلى أسفل" Top-Down Theory, التّي ترى أنّ المعنى يكمن في ذهن المتعلّم (القارئ) مهملة ما عند الكاتب. ومن ثمّ جاءت النّظريّة "التّفاعليّة" Interactive Theory التّي ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين القارئ والكاتب. ثمّ جاءت النّظريّة"الثّقافيّة الاجتماعيّة" Transactional Theory لتشمل النّظريات السّابقة إذ ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين القارئ والكاتب في إطار السّياق البيئي الاجتماعي(Ruddell, Ruddell , & Singer, 1999).

الإطار النّظري

يتّضح ممّا سبق أنّ تطوّر مفهوم القراءة مقترن بمجموعة من النّظريّات التّي يمكن عرضها على النّحو الآتي:

- نظريّة من أسفل إلى أعلى" Bottom-Up Theory

تلتقي هذه النّظريّة مع النّظريّة السّلوكيّة؛ إذ ترى أنّ المعنى يكمن في النّصّ, وتعلي من شأن الكاتب مهملة ما عند المتعلّم (القارئ), فالقارئ وفق هذه النّظريّة صفحة بيضاء يخطّ الكاتب عليها ما يريد.

- نظريّة " من أعلى إلى أسفل " Top-Down Theory

تلتقي هذه النّظريّة مع المدرسة الجشطالتيّة في علم النّفس, التّي تركّز على الاهتمام بالكلّ, وترى بأنّ الكلّ أكبر من مجموع الأجزاء.وتعني هذه النّظريّة أنّ المعلومات والخبرات التّي يحضرها القارئ لتفسير النّصّ المكتوب أمامه مهمّة أكثر من النّصّ المكتوب نفسه, وبكلمات أخرى فإنّ القراءة وفق هذه النّظريّة تبدأ بالقارئ وليس النّصّ. أمّا نظريّة " من أسفل إلى أعلى " Bottom-Up Theory فإنّ النّصّ عندها يعدّ عنصراً رئيسًا في تفسير عمليّة القراءة, وتعود جذور هذه النّظريّة إلى المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس, ومن هذا المنظور فإنّ المثيرات تسبب استجابة معينة في الشّخص, وتقوى هذه الاستجابة وتضعف بالتّعزيز, فالصّفحة المكتوبة هي المثير, فيبدأ القارئ عمليّة القراءة بالحروف ثمّ يبني مستويات معقدة من اللغة مثل الكلمات, ويربط الكلمات بالجمل, ويربط الجمل بالفقرات.

- النّظريّة " التّفاعليّة " Interactive Theory

تساوي هذه النّظريّة بين ما لدى القارئ وما لدى الكاتب, وتجمع بين نواحي القوة في النّظريتين السّابقتين (Bottom-Up / Top-Down), وتعدّل نواحي الضّعف المرتبطة بكلّ نظريّة, فهي نظريّة توليفيّة في تفسير عمليّة القراءة, وترى بأنّ القارئ يبدأ عمليّة القراءة بالفرضيات التّي يشكلها حول النّصّ من خبراته السّابقة, ومعالجة المّادة المكتوبة في آن واحد, وتبدو هذه النّظريّة اقتصاديّة في الوقت والمصادر؛ لتوليفها بين النّظريتين. ودور القارئ في هذه النّظريّة قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا, فتمثل إيجابيّته عند امتلاكه الخبرات السّابقة التّي تمكنه التّفاعل مع النّصّ المكتوب, بينما تتمثل سلبيّته عند افتقاره للخبرات المناسبة.

- النّظريّة" الثّقافيّة الاجتماعيّة " Transactional Theory

أصبحت هذه النّظريّة امتداداً وتوسّعًا للنّظريّة التّفاعليّة. وعلى خلاف النّظريّة التّفاعليّة فإنّ النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة وضعت فاصلاً لرؤى علم النّفس السّلوكي التّي ترى القراءة ذاتًا وهو القارئ وموضوعًا وهو النّصّ, والقارئ والنّصّ وفق هذه الرؤية معزولان عن السّياق الاجتماعي والموقفي لغايات التّدريس والقياس. وتصف النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة اللغة بالعلاقة التّي يكون فيها كلّ عنصر أو مشارك في لحظة القراءة مؤثّرًا ومتأثّرًا بالآخرين. وباختصار فإنّ القارئ والنّصّ والسّياق الاجتماعي الموقفي

متّصلة بشكل وثيق, ثمّ تحوّل كنتيجة للحظة القراءة (عاشور ومقدادي, 2005؛ Dunbar, 2001).

وبنيت على تلك النّظريات مجموعة من النّماذج, ولكن يمكن القول إنّ مفهوم النّماذج مفهوم غامض؛ لأنّه حديث نسبيًا. " وأنّ ما يمكن استنتاجه من التّعريفات المختلفة للأنموذج هو اتّفاقها على اشتماله على مجموعة من المكونات أو الأجزاء أو العناصر, التّي تترابط وتتفاعل وفق قواعد تتحكّم في تلك الارتباطات, من أجل تحقيق أهداف محددة". (الدّريجي 2004, ص. 63)

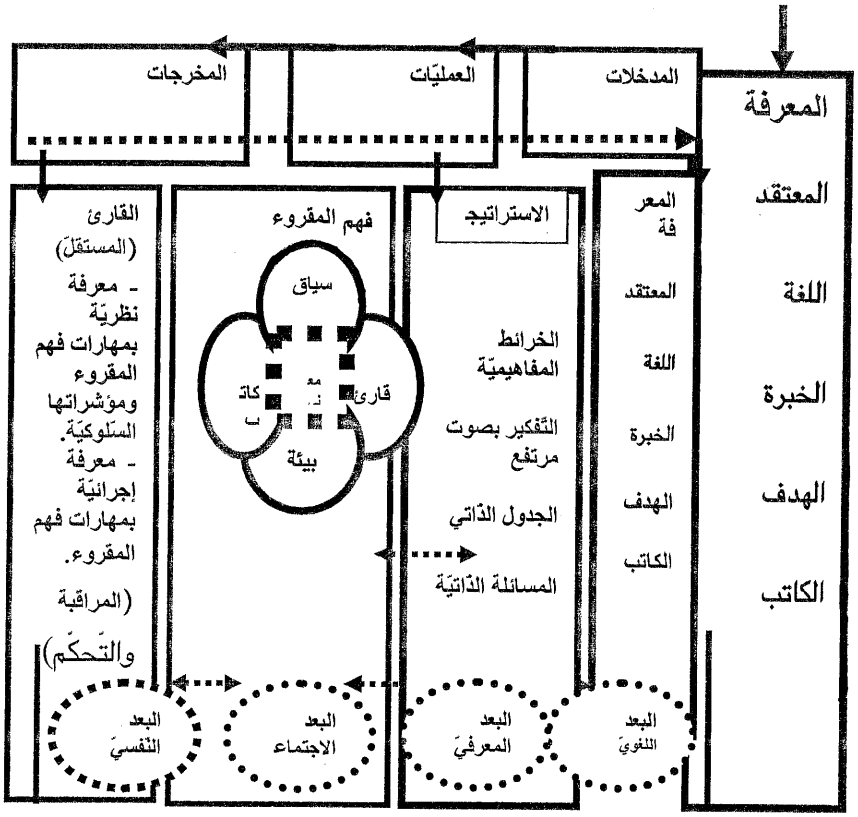
وثمّة نماذج كتابيّة تعكس العلاقة بين القارئ والكاتب, ومنها: النّماذج التّي قدّمها وارن (Warren, 1985), ونماذج فلاور (Flower, 1989), وأنموذج فيركلو (Fairclough, 1989), وأنموذج بسوالز (Swales, 1990), وأنموذج وايت وآرندت (White & Arndts, 1991), وأنموذج فكورتر (McWhorter, 1992), وأنموذج هانلي وهيرون وكول(Hanley, Herron, & Coel, 1995) وأنموذج قراب وكابلان (Grabe & Kaplan , 1996) وأنموذج كلارك وإيفانك (Clark & Ivanic , 1997). وأنموذج فلاور وهيز (Ruddell & Ruddell, & Singer, 1999).

ومن نماذج تعليم القراءة أنموذج التّفكير القرائيّ الموجّة, ويقوم هذا الأنموذج على مرحلتين هما: مرحلة توجيه عمليّة القراءة والتّفكير, ويندرج تحت هذه المرحلة خطوات هي:التّنبؤ, والقراءة, والبرهنة أو الإثبات. ومرحلة التّدريب على المهارات الأساسيّة. وهناك مجموعة من المقترحات التّي تعدّ مفيدة في زيادة مشاركة الطّلبة في هذا الأنموذج, ومنها: تقديم أنموذج يحتذى, وتقديم الخيارات, واستخدام نصوص صالحة للتنبؤ, والمحافظة على الحياد, والتّرحيب بالتّعديل, وحمل الطّلبة على العمال الجماعي, وتقديم ملخصات, وإثارة حفيظة الطّلبة (مهيدات 2003).

وقدّم أبو الهيجاء (2003) أنموذجًا في القراءة النّاقدة وهو أنموذج في تعليم القراءة, ويقوم على خمس مراحل هي: التّحفيز(معرفة سابقة-إصدار توقعات-تحديد أهداف), والقراءة والتّعليق (تنوين كلمات-تعليقات وملحوظات-ترقيم أفكار), والقراءة والتّوضيح (شرح وتفسير-أسئلة وأجوبة-مناقشة واستخلاص), والتّحليل(تركيب النّصّ-علاقات-مواقف وشخصيات), والاستجابة (تشخيص-تقويم-إبداع). وثمّة نماذج أخرى تفسّر عمليّة القراءة, واختلفت النّماذج باختلاف النّظريّة التّي اعتمدها الأنموذج, فالنّاظر لأنموذج القراءة كعمليّة بناء معنى يرى أنّه قد بني على النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة, حيث اشتمل هذا الأنموذج على أربعة مكوّنات أساسيّة هي: القارئ, والنّصّ, والمعلّم, والبيئة.

وباستقراء النّماذج السّابقة, صمم الباحث الأنموذج الآتي, وهو أنموذج معتمد على النّظريّة المعرفيّة, ومنطلقًا من الأبعاد: اللغويّة, والمعرفيّة, والاجتماعيّة, والنّفسيّة المتمثّلة في أربع استراتيجيّات, ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

الأنموذج المقترح*



يبيّن الشكل السّابق مدخلات الأنموذج, وعمليّاته, ومخرجاته, ويحدد العناصر التّي يشتمل عليها كلّ مكوّن من هذه المكونات. وتوضّح الأسهم العلاقات التّفاعليّة المستمرّة بين مدخلات الأنموذج, وعمليّاته, ومخرجاته. ويؤكّد المعنى بوصفه ناتجًا للتفاعل بين القارئ والكاتب والسّياق والبيئة. ويعكس الأنموذج الفكر المعرفيّ, ويكامل بين الأبعاد: المعرفيّة, واللغويّة, والاجتماعيّة, والنّفسيّة. ويوضّح الاستراتيجيّات التّي يقوم عليها, كما يوضّح العلاقة التّواصليّة بين الكاتب والقارئ بوصف القراءة عمليّة بنائيّة غائيّة ذات معنى.

وصُمم هذا الأنموذج في ضوء مجموعة من الافتراضات؛ التّي يمكن بها بناء معالجات وفق استراتيجيّات محدّدة تحقّق التّوازن بين الأبعاد: اللغويّة, والمعرفيّة, والاجتماعيّة, والنّفسيّة.

الأسس التّي بني الأنموذج المقترح على أساسها.

- الكلّ المنظم ذو فاعليّة أكبر من مكوّناته غير المنظمة.
- النّصّ المقروء مخرج للأبعاد اللغويّة, والمعرفيّة, والاجتماعيّة, والنّفسيّة.
- القراءة عمليّة بناء معنى.
- القراءة عمليّة براجماتيّة.
- القراءة عمليّة تواصليّة بين الكاتب والقارئ, وتواصل بين القارئ وذاته.
- القراءة عمليّة تفاعليّة؛ فالتّفاعل ليس ثنائيًا بين القارئ والكاتب, بل يتجاوز ما لدى الكاتب وما لدى القارئ إلى السّياق البيئيّ الّذي تحدث فيه عمليّة القراءة.
- القراءة عمليّة فرديّة؛ لذا ينبغي التّعامل مع القارئ لا المقروء.
- الوحدة العضويّة بين مستويات فهم المقروء.
- العلاقة بين الكتابة والقراءة علاقة تبادليّة.
- القراءة مهارة كبرى تنطوي على مهارات صغرى, ويمكن عزلها لغايات التّدريس والممارسة.
- تنمو القراءة بالاستماع والمحادثة والكتابة.
- تعليم القراءة يتطلّب التّدرج في تعليم مهاراتها.
- التّركيز عمليّة ذهنيّة أساسيّة للقراءة.
- تقويم النّصّ المقروء فرصة لتطويره.
- الدافعيّة أساس بناء عمليّة القراءة .
- الانتقال في أثناء تعليم القراءة من الكلّ إلى الجزء إلى الكلّ.
- الاستراتيجيّة الفضلى في تعليم القراءة تكمن بالتّنوّع في الاستراتيجيّات المناسبة.

أمّا الاستراتيجيّات التّي يقوم عليها الأنموذج المقترح فيمكن تلخيصها على النّحو الآتي:

1- استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L). وهي اختصار للعبارات الآتية: ماذا تعرف؟ ماذا تعلّمت؟ ماذا تريد أن تعرف؟

تتيح هذه الاستراتيجيّة فرصة التّكامل بين مهارتي القراءة والكتابة, وهو تكامل هامّ في تنميّة القراءة ,كما أنّ هذه الاستراتيجيّة تنسجم مع المخرجات التّي تؤكّد استقلاليّة القارئ والتّي يمكن تحقيقها بالمساءلة الذاتيّة. فقد أكّد أوجلي وهول " Ogle ,1987 Hall, 1994; " (المشار إليهما في المهيدات, 2003)أهميّة استراتيجيّة الجدول الذاتي " K-W-L "؛ بوصفها استراتيجيّة تعمل على إثارة المعرفة السّابقة,وأكّدها (Gold & Deming, 2000) بوصفها استراتيجيّة تعمل على التّكامل بين القراءة

والكتابة. ومن المزايا لهذه الاستراتيجيّة: التّسلسل المنطقيّ, والتّعلّم الذاتيّ, والتّقييم الذاتيّ...الخ (يعقوب, 2002).

2- استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة conceptual mapping

تتيح هذه الاستراتيجيّة فرصة لتحليل النّصّ المقروء, فهي أداة للكشف عن الفهم, وفيها متعة ذهنيّة. فالخرائط المفاهيميّة Conceptual Maps تلتقي مع نظريّة أوزوبل التّي تتمحور حول التّعلّم ذي المعنى المعتمد على التّعلّم السّابق, وتنظيم المحتوي بطريقة تعمل على الرّبط بين المعلومات السّابقة والمعلومات الجديدة. فقد أكّد قطامي والروسان (2005) الخرائط الدّلاليّة Semantic Maps بوصفها طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلّم على توليد المعاني, وأنّها أسلوب يتمّ فيه تنظيم البنية المعرفيّة في المعلومة التّي تتنامى لدى المتعلّم, بتأثير من خبرته ومرحلته النّمائيّة. وتتضمن خريطة المفهوم وظيفة معرفيّة يمكن وصفها بأنّها:عمليّة تنظيم معرفيّ,وعمليّة توليد معاني في ذهن المتعلّم,وعمليّة ربط المفاهيم معًا في علاقة توصّل إلى المفاهيم ذات المعنى, وعمليّة يجري فيها تنظيم البنى المعرفيّة حسب مرحلة المتعلّم النّمائيّة. وأكدّت خلود (2004) في دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيّات خرائط المعرفة أهميّة هذه الاستراتيجيّة في مجال النّصّوص الوصفيّة والقصصيّة.

3-استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع thinking Aloud

يمكن تحقيق ذلك بأمثلة دالّة يمارسها المعلّم بصورة فرديّة ويتدرّج في تطويرها , فهي وسيلة للكشف عن العمليات الذّهنيّة القرائيّة, ليمارسها الطّلبة بعد ذلك بصورة فرديّة مستقلّة تسهم في زيادة الدّافعيّة عندهم (Gold & Frank, 2000).

4-استراتيجيّة المساءلة الذّاتيّة self-inquiry

القارئ الاستراتيجيّ يطرح على نفسه أسئلة مستمرّة" ماذا أقرأ, لماذا أقرأ, لمن أقرأ, متى أقرأ, أين أقرأ, كيف أقرأ", ويراقب عملياته الذّهنيّة والأدائيّة, فيعمل ضبطًا لسلوكه القرائيّ؛ لذا فهو في حوار داخليّ مستمر, وهذا الحوار المتمثّل في المساءلة يجعل القارئ منغمسًا في مهمته القرائيّة, وعازلاً للعوامل التّي تعيق ذهنه عن القيام بالمهمة القرائيّة.

أمّا فيما يتعلّق بالدّراسات السّابقة ذات العلاقة فقد توافر للباحث (15) دراسة عربيّة وإنجليزيّة, وقد جرى تصنيفها في محورين؛ أمّا المحور الأول فهو خاصّ بالدّراسات التّي طبّقت على اللغة العربيّة؛ واشتمل على (7) دراسات.

وأمّا المحور الثّاني فهو خاصّ بالدّراسات التّي طبّقت على اللغة الإنجليزيّة؛ واشتمل على (8) دراسات, وجرى تناول هذه الدّراسات حسب ترتيبها الزّمنيّ الأحدث فالأقدم, وانتهى

عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها, وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات.

الدّراسات التّي طبّقت على اللغة العربيّة

قام أبو الهيجاء (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم في تطوير مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ. وقد تكوّنت عينة الدّراسة من أربع شعب صفيّة, اثنتين للذكور واثنتين للإناث وزّعوا في مجموعتين إحداهما تجريبيّة وأخرى ضابطة. ولتحقيق أغراض الدّراسة طوّرت ثلاث أدوات هي: أنموذج القراءة النّاقدة. واختبار القراءة النّاقدة, ومقياس أسلوب التّعلّم. وبعد إجراء التّجربة وجمع البيانات جرى استخدام تحليل التّباين الثنائي, فأظهرت نتائج الدّراسة أنّ أنموذج التّعليم كان فاعلاً في تطوير مستوى القراءة النّاقدة. وعدم وجود أثر لأسلوب التّعلّم في تطوير مستوى القراءة النّاقدة, في حين كان للتفاعل بين أنموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم أثر في تطوير مستوى القراءة النّاقدة.

وقام أبو جابر والخريشة ومدانات (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الانجليزية في مرحلة ما بعد القراءة في تحصيل طلبة الصّفّ السّابع الأساسي في القراءة المفاهيمية مقارنة بطريقة تقليدية. وتكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّفّ السّابع الأساسي في مديرية التّربية والتّعليم لقصبة الكرك للعام الدراسي 1999 / 2000, وعددهم (2429) طالبا وطالبة, وتم اختيار عينة قصدية ممثلة لمجتمع الدّراسة مكونة من أربع شعب, شعبتي الذكور وشعبتي الإناث, وعددهم (98) طالبا وطالبة. وتمّ توزيع الشّعب إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية حسب مستويات المعالجة باستخدام القرعة. ودرست المجموعة التّجريبيّة النّصّ القرائيّ في الدرس الثاني من كل وحدة باستخدام الألعاب اللغوية في حين درست المجموعة الضابطة الدروس نفسها. وبعد تطبيق الاختبار البعدي وتحليل نتائجه أظهرت النّتائج عن وجود أثر دال لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وقام خطايبة (2003) بدراسة هدفت إلى قياس مهارة القراءة لدى طلبة معلم مجال اللغة الانجليزية مستوى السّنة الرابعة في جامعة مؤتة للعام الجامعي 2001/2000 . وتكونت عينه الدّراسة من (47) طالبا وطالبة, وصمم الباحث أداة اشتملت على (28) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد, اختارها الباحث من أربع قطع باللغة الانجليزية, وللتحقق من الخصائص السّيكومترية, عرض الباحث هذه الأسئلة على مجموعة من الخبراء المتخصصين, فأظهرت نتائج الدّراسة حصول (34) طالبا وطالبه (72٪) على تقدير ممتاز في مستوى التّذكر, وحصول (5) طلاب (10٪) على تقدير جيد جدا, في حين كانت أقل درجة (3) بنسبة (2.1٪). أمّا في مستوى الاستيعاب, فقد حصل طالبان (4.2٪) على درجة ممتاز, في حين كانت أدنى درجة (2). أما على مستوى التّطبيق فلم يحصل أي طالب على تقدير ممتاز أو جيد جدا , في حين كانت أعلى درجة (7) وكان عدد الطلبة (4) (8.5٪).

وقام نصر (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدروس المطالعة والنّصوص في تنمية خمس مهارات فرعية للقراءة النّاقدة. وأجريت الدّراسة على عينة قوامها (107) طالبات من الصّفّ العاشر الأساسي, اختيرت عشوائيا بواقع شعبة واحدة من شعب الصّفّ المذكور في ثلاث مدارس أساسية بمدينة إربد. وقسم الباحث العينة إلى ثلاث مجموعات: الأولى ضابطة تدرس موضوعات المطالعة والنّصوص المحددة باستخدام النّشاطات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي المقرر, والثانية تجريبية تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النّشاطات الكتابية المصاحبة المقترحة في البرنامج التّعليميّ أحد أداتي الدّراسة, والثالثة تجريبية تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النّشاطات الشفهية الموازية المقترحة في البرنامج موضع الدّراسة وبواقع (20) حصة صفية. ولتحديد أثر النّشاطات المصاحبة اعتمد الباحث أسلوب القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار القراءة النّاقدة الذي أعده الباحث لإغراض هذه الدّراسة والذي بلغ معامل ثباته 0.84. أظهرت الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعات الثلاث على اختبار القراءة النّاقدة تعزى إلى النّشاط المصاحب, ولصالح المجموعتين التّجريبيتين, بينما لم توجد فروق دالة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين تعزى إلى نوع النّشاط المصاحب.

وقامت الشروف (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائيّ لطالبات الصّفّ العاشر الأساسيّ بمديريّة الرّصيفة. وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طالبات الصّفّ العاشر الأساسيّ, والبالغ عددهم (1462) طالبة, وجرى اختيار (65) طالبة بالطّريقة العشوائيّة. وأعدت الباحثة قائمة لاستراتيجيّتي الرّقابة الذاتيّة والتّلخيص, حيث ضمّت القائمة سبع مهارات في مجالي الرّقابة الذاتيّة والتّلخيص, وبنت الباحثة برنامجًا يهدف إلى تعليم المهارات للطالبات, وأعدت اختباراً للكشف عن أثر المهارات في الاستيعاب. وبعد إجراء التّجربة وجمع البيانات جرى استخدام اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين, فأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وقامت غلوم (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية التّدريس باستخدام طريقة التّعلم في تعلم بعض مهارات القراءة لدى تلميذات الصّفّ الخامس الابتدائي بمملكة البحرين في مادة اللغة العربية. ولهذا الغرض, قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة واختبار قبلي وبعدي لست كفايات فرعية في ستة موضوعات في القراءة الجهرية.

وتمّ الاختيار بالطّريقة العشوائية صفّين من صفوف الخامس الابتدائي متكافئين في التّحصيل بمدرسة الروضة الابتدائية للبنات, وتم تقسيمهما إلى مجموعتين, تجريبية وضابطة, وبلغ عدد أفراد كل منهما (30) تلميذه. وطبّق الاختبار القبليّ لموضوعات القراءة الجهرية على كلتا المجموعتين, ثم درست تلميذات المجموعة التّجريبيّة ستة موضوعات في القراءة بأسلوب التّعلم التّعاوني, لمدة ثلاثة أسابيع, بينما درست تلميذات المجموعة الضابطة

للموضوعات نفسها وبالمدّة وبالطريقة المعتادة التّي تعتمد على الإلقاء والمناقشة. وبعد انتهاء المعالجة التّجريبيّة, أعادت الباحثة تطبيق الاختبار البعدي على تلميذات المجموعتين. وتمّ تحليل البيانات باستخدام تحليل التّباين الأحادي "متعدّد المتغيرات" بطريقة هوتلنج متبوعًا بتحليل التّباين الأحادي أحادي المتغير, وأسفر هذا التّحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة في الاختبار البعدي للمهارات السّت مجتمعة ولثلاث مهارات منها مأخوذة منفردة. وهذه المهارات هي: المهارة الأولى, يقرأ مادة مشكولة في مستوى ما دراسة من نصوص قراءة جهرية صحيحة مسترسلة معبرة, والمهارة الثانية, يراعى مخارج الحروف وتمثل دلالات معنى المقروء في الأداء, والمهارة الثّالثة, يميز الفكرة العامة للمادة المقروءة . أمّا المهارات الثلاث الأخرى فلم تكن الفروق ذات دلالة إحصائيّة مع أن أداء المجموعة التّجريبيّة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة في كل منها.

وفي ضوء هذه النّتائج أوصت الباحثة تبني طريقة التّعلم, وأساليبه, وتوظيفه في مدارس مملكة البحرين في الحلقة الثانية, لما له من فعالية في تعلم مهارات القراءة الجهرية للتلميذات في هذه المرحلة. كما دعت مؤسسات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إلى إدخال هذا الأسلوب إلى جانب الأساليب الأخرى في برامج الدورات التّدريبية والتّنشيطية المخصصة لمعلمي اللغة العربية وسائر المواد الدراسية. ودعت كذلك إلى مزيد من الدراسات على مستويات دراسية مختلفة حول فعاليه التّعلّم التّعاوني في تعليم مهارات القراءة الجهرية لمختلف مستويات البحث في التّعليم العام.

وجرى بناء اختبار تحصيل مكون بصورته النّهائية من (50) فقرة تم التّحقق من صدقة وثباته, إذ بلغ معدل الثبات باستخدام معادلة جوتمان (88.49٪). وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المتوسّطات الحسابيّة بين طلبة المجموعة التّجريبيّة التّي درست باستخدام الألعاب اللغوية وطلبة المجموعة الضابطة التّي درست بالطريقة التّقليدية تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح الألعاب في تحصيل الطلبة.وكذلك أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المتوسّطات الحسابيّة تعزى إلى اختلاف الجنس أو إلى لتفاعل بين طريقة التّدريس والجنس.

وأجرى الصمادي ونصر (1996) دراسة هدفت الكشف عن مدى وعي طلاب المرحلة الثانويّة في الأردن بالعمليات الذهنيّة المصاحبة لاستراتيجيّات القراءة لأغراض الاستيعاب, وتقصّي أثر عاملي الجنس والتّخصص الأكاديمي في ذلك. وطبّقت الدّراسة على عينة قوامها (915) طالبًا وطالبة, جرى اختيارهم من طلبة الصّفّ الثّاني الثّانوي, يدرسون في (21) مدرسة ثانويّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثان أداة هي عبارة عن مقياس متدرّج يقيس مدى الوعي بالعمليات الذهنيّة والأدائيّة المصاحبة لاستراتيجيّات القراءة, ويتكوّن المقياس من (54) عمليّة ذهنيّة تغطي ثماني مجالات فرعيّة تنتمي إلى المعرفة الإدراكيّة, وتنظيم الإدراك.

وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّطات لتقديرات العينة على مقياس مدى الوعي كانت مرتفعة ومتقاربة إلى حدّ كبير. كما حاز مجال إزالة الغموض والإبهام المرتبة الأولى من بين المجالات الثمانية, بينما احتلّ مجال المعرفة الإجرائيّة المرتبة الأخيرة. وأظهرت النّتائج أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسّطات أفراد العينة في المعرفة الإدراكيّة يعزى إلى التّخصص ولصالح طلبة الفرع العلميّ, في حين لم توجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات تقديرات العينة على تنظيم الإدراك, ولا على المقياس ككل تعزى إلى الجنس أو التّخصص أو التّفاعل بينهما.

الدّراسات التّي طبّقت على اللغة الإنجليزية

قام أبو الهيجاء وصرايرة (Abu al-Hayja & Sarairah, 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنموذج التّعليم الدوري التّبادلي في تحصيل طلبة الصّفّ العاشر الأساسي في فهمهم المقروء باللغة الانجليزية. وقد تكونت عينة الدّراسة من (166) في مجموعتين: الأولى تجريبية (85), والثانية ضابطة (81). وللإجابة عن أسئلة الدّراسة, وظفت اختبارات (ت) لتحليل درجات الطلبة على اختبار التّحصيل في فهم المقروء قبل التّطبيق وبعده للوقوف على نمو تحصيل المجموعة التّجريبيّة, فبرهنت النّتائج على فعالية الأنموذج في تحصيل الطلبة, وخصوصا الطلبة الذكور وفي المستوى الاستنتاجي. وخلصت الدّراسة, في ضوء نتائجها, إلى جملة من التّطبيقات والمقترحات للتربويين والباحثين.

وأجرى بني عبد الرحمن (Bani Abd al-Rahman , 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مواد القراءة الأصلية في اللغة الانجليزية في تحصيل طلبة الصّفّ الحادي عشر في الاستيعاب القرائيّ. وتكونت عينة الدّراسة من شعبتين من طلبة الصّفّ الحادي عشر في مديرية تربية الكورة / الأردن, شعبة تمثّل المجموعة الضابطة, وعددها (37) طالبًا, وشعبة تمثّل المجموعة التّجريبيّة, وعددها (35) طالبًا. وللتّحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء الدّراسة طبق اختبار قبلي فأظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة بينهما, وتمّ تدريس المجموعة التّجريبيّة بمواد قراءة أصلية, بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة بمواد قراءة غير أصلية. وبعد تطبيق الدّراسة طبق الاختبار البعدي لقياس تحصيل طلبة المجموعتين في الاستيعاب القرائيّ باللغة الانجليزية. وأظهرت نتائج الدّراسة فروقا ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة التّي درست باستخدام مواد قراءة أصلية.

وقام أبو حمديّة والعمري (Abu-Hamdieh, & AL-Omari, 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الإضراب البلاغية في اللغة الانجليزية في التّحصيل القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأول الثانوي في الأردن. تكونت عينة الدّراسة من (75) طالبا وطالبة في المدارس النّموذجية العربية في عمان. ودرست كلتا المجموعتين التّجريبيّة والضابطة ستة نصوص قرائية مختلفة لمدّة شهرين, ومن ثمّ أجري الاختبار البعدي, واستخدم تحليل التّباين المصاحب (ANCOVE). وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة

بين طلبة المجموعتين التّجريبيّة والضابطة من حيث الاستيعاب القرائيّ الكلي والاستيعاب القرائيّ الحرفيّ. والاستيعاب القرائيّ التّحليلي, وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التّجريبيّة. أمّا فيما يخصّ الاستيعاب التّقويمي, فلم تظهر فروق جوهرية.

وأجرى الحسن (al-Hassan, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن استيعاب الطلاب لدى قراءاتهم نصّين. ولتحقيق هذا الغرض اختار الباحث أربعين طالبًا وطالبة من طلبة السّنة الأولى والثانية موزعين في مجموعتين هما المجموعة التّجريبيّة بخلفية معرفية بالنّصّين المراد قراءتهما, في حين لم تزود المجموعة الضابطة بأية خلفية معرفية قبل قراءة النّصّين. وأشارت نتيجة الاختبار الذي تكون من أسئلة من نوع اختيار من متعدد إلى وجود علاقة قوية بين التّزويد بالخلفية المعرفية والاستيعاب. ولمعرفة موقف الطّلبة تجاه أثر التّزويد بالخلفية المعرفية أعدّ الباحث استبانه وأجاب عليها الطّلبة, حيث تبين أن لديهم موقفا إيجابيًا تجاه المعالجة التّجريبيّة المتمثّلة بالتّزويد بالخلفيّة المعرفيّة. وتدلّ هذه النّتائج على أهمية تزويد معلّمي اللغة الانجليزية لطلابهم بخلفية معرفية من المواضيع المراد قراءتها لرفع مستوى استيعابهم.

وقام القضاة والخطابية ومهيدات Qudah , Khattaybih & Muhaidat, (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العصف الذهني في تطور الاستيعاب القرائيّ. تكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّفّ التّاسع الأساسي في مديرية التّربية والتّعليم لقصبة الكرك للسنة الدراسية 1996/1995, ولقد بلغ العدد الكلي للطلبة في هذه المديرية (1090) طالبا وطالبة. وتكونت عينة الدّراسة من أربع شعب للصّفّ التّاسع الأساسي حيث جرى اختيار هذه العينة بشكل قصدي: شعبتان تجريبيتان من مدرسة الأمير الحسن الثانوية, أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من شعبتين من مدرسة الكرك الثانوية. وجرى إعداد اختبارين من قبل الباحثين: اختبار الاستيعاب لقياس استيعاب الطلبة القرائيّ, واختبار محدد البناء لقياس مدى التّمكن اللغوي لدى الطلبة . واستخدم تحليل التّباين المصاحب؛ للكشف عن مدى وجود الفروقات بين تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التّجريبيّة. وأظهرت نتائج الدّراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة والتّي درست باستخدام أسلوب العصف الذهني.

وقام هوبز (Hoppes, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس استراتيجيّة تتعلّق بالفكرة الرئيسة وإجراءات مراقبة الذات في استيعاب النّصّ المقروء, حيث اشتملت عينة الدّراسة على (33) طالبًا من الصّفّوف السّادس والسّابع والثّامن, وجرى توزيعهم عشوائيًا على المجموعة التّجريبيّة وعددها (18) طالبًا والمجموعة الضابطة وعددها (15) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير اختبار (قبلي-بعدي) للمحتوى يتضمن (36) سؤالاً على فقرات متنوعة من حيث الموضوع والطول. وبعد إجراء التّجربة وجمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وقام الخبتي(Khabti , 1999) بدراسة هدفت إلى تقصي كيفية تحكم الطلاب العرب في استيعابهم عندما يقرؤون نصين, أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الانجليزية كلغة أجنبية. وشارك في هذه الدّراسة (32) طالبًا يدرسون من طلبة الصّفّ الثالث الثانوي في إحدى المدارس الثانوية, أربعة عشر طالبا منهم صنفوا كطلاب أكفاء في قراءاتهم وثمانية عشر طالبا غير أكفاء. واستخدم مقياس" التّفكير بصوت مسموع " بمراحله الثلاث وخطواته الستّ التّي تتضمن تقويم الفهم (التّعرف على المشكلة ومعرفة مصدرها), ومحاولة الحل (وضع خطة الحل), ومراجعة الحل (المراجعة والتّنقيح)؛ للتعرف على مدى قدرة الطلاب على التّحكم في استيعابهم عندما يصادفون نوعين من المشكلات اللغوية هي: مرجعية الضمير والكلمات الصعبة. وبيّنت هذه الدّراسة أن القرّاء الأكفاء يستطيعون التّحكّم في استيعابهم بنجاح. فهم قادرون على معرفة المشكلة عندما يصادفونها ومعرفة مصدرها, ووضع خطة للحل, والبدء في الحل, ومراجعة الحل وتنقيحه. بينما القراء غير الأكفاء لا يستطيعون ذلك, وهذا مؤشر على أن التّحكم في القراءة يتأثر بمدى فعالية القارئ في القراءة وليس بمستواه في اللغة.

وبينت الدّراسة أن القارئ الفعال يستطيع حلّ مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالكلمات بشكل أفضل من استطاعته حلّ مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالضمائر وذلك في لغته الأساسية ولغته الأجنبية. وبينت الدّراسة أن جميع القرّاء الأكفاء متساوون في أدائهم, وجميع القراء غير الأكفاء أيضا متساوون في أدائهم في قراءة النّصّين العربي والانجليزي . وبينت الدّراسة أن القراء الأكفاء أبدوا مقدرة على الأداء في النّصّ الانجليزي, فيما يتعلق بالمرحلة الثالثة المتعلّقة بمراجعة الحلّ بخطوتيه؛ المراجعة والتّنقيح تفوق مقدرتهم في النّصّ العربي. وأما المرحلتان الأولى والثانية فأداء القراء متساو في النّصّين العربي والانجليزي.

وأجرى الهيجاوي(Alhejawi,1998) دراسة هدفت إلى التّحرّي عن أثر التّدريب لاستراتيجيّة ما وراء المعرفة وأنماط التّعلّم لطلبة الكليّة العرب في جامعة اليرموك في تطوير الاستيعاب القرائيّ باللغة العربيّة. وجرى استخدام استراتيجيّة تخطيط علم الألفاظ واختيار علاقة النّصّ كاستراتيجيّات ما وراء معرفيّة. وتتحرى الدّراسة أيضًا أثر أنماط التّعلّم العميق والشامل للطّلبة في استيعاب القراءة باللغة العربيّة؛ لأخذ الفرصة للعلاقات المحتملة بين أنماط تعلّم الطّلبة والمعالجات المستخدمة في التّدريب. وكان عدد الطّلاّب (150) طالبًا عربيّاً, وانتظموا لدراسة مساق اللغة العربيّة (100) في جامعة اليرموك. وجرى توزيع الطّلاّب إلى ثلاث مجموعات, اثنتين منهما كمجموعتين تجريبيتين لاستراتيجيّات ما وراء المعرفة, ومجموعة ثالثة ضابطة. وبعد إجراء التّجربة وجمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح استراتيجيّات ما وراء المعرفة.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

تشترك هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في محاولتها الكشف عن العوامل المؤثّرة في الاستيعاب القرائيّ؛ وذلك لتوظيف هذه العوامل في معالجة الضّعف الّذي أثبتته تلك الدراسات. وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها, وزيادة عليها؛ وذلك لقلّة الدّراسات التّي عنيت بنماذج القراءة. وقد كانت النّتائج في جميع الدّراسات السّابقة لصالح المجموعات التّجريبيّة. وقد تميزت الدّراسة الحاليّة عن تلك الدّراسات في محاولتها الكشف عن أثر أنموذج قرائيّ مقترح. وقد أخذت هذه الدّراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة, واستراتيجيّاتها, والعمل على تطويرها بما يناسب أغراض الدّراسة الحاليّة, وعمل على صياغة مشكلة الدّراسة الحاليّة المتمثّلة في فرضياتها.

مشكلة الدّراسة

على الرّغم من الأبحاث والدّراسات العديدة لتحسين مستوى تعليم القراءة وتعلّمها لدى الطّلبة, غير أنّ هذه المحاولات لم تسفر حتّى الآن عن نتائج ملموسة. فعمليّة القراءة شبكة محاكة بتصميمات معقّدة تتضمّن الأبعاد المعرفيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة واللغويّة والماديّة والتّجريبيّة, وجميع هذه الأبعاد متداخلة بطريقة مؤثّرة على كلّ من العمليّة والنّاتج Reuzel (& Cooter, 1992)؛ لذا يصعب تحقيق التّوازن بين هذه الأبعاد بالاعتماد على استراتيجيّة واحدة. أمّا الأنموذج المقترح فإنّه يقوم على أربع استراتيجيّات يمكن بها إيجاد جسر بين هذه الأبعاد.

هدف الدّراسة وفرضياتها

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى فاعليّة الأنموذج المقترح في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ؛ وفي ضوء ذلك جرى صوغ الفرضيّات الآتية:

1. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى أنموذج التّعليم.
2. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى جنسهم.
3. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين الأنموذج والجنس.

مصطلحات الدّراسة

أولاً: الأنموذج المقترح

مدخل في تدريس الاستيعاب القرائيّ, له ثلاثة مكوّنات أساسيّة هي: المدخلات, العمليات, المخرجات. وتوجد علاقات تفاعليّة بين هذه المكوّنات وتنطوي على تطبيقات ذات علاقة. ويعكس الأنموذج الفكر المعرفيّ, ويكامل بين الأبعاد: المعرفيّة واللغويّة والاجتماعيّة والنّفسيّة, ويقوم على مجموعة من الاستراتيجيّات في تعليم الاستيعاب القرائيّ وفق إجراءات محددة.

ثانيًا: الاستيعاب القرائيّ

نشاط إدراكي وعمليّة تفاعل بين القارئ والكاتب والسّياق الذي تحدث فيه عمليّة القراءة. وجرى قياس الأداء باختبار الاستيعاب القرائيّ, وعبّر عنه بالعلامة التّي حصل عليها الطّالب.

محددات الدّراسة

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية:

1. اقتصرت عينة الدّراسة على طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في لواء الكورة .
2. اقتصر حجم العينة على (104) طالب وطالبة جرى اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة البسيطة (السّحب والإرجاع).
3. اقتصرت مهارات الاستيعاب القرائيّ على المهارات المذكور في هذه الدّراسة(انظر الملحق).
4. اقتصر القياس والتّقويم على المهارات المذكور في هذه الدّراسة.

الطريقة

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من (2576) طالبًا وطالبة من طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة لواء الكورة . وكان عدد الطّلاب (1217) موزعين على (44) شعبة, وعدد الطّالبات (1359) موزعات على (39) شعبة.

عينة الدّراسة

تكوّنت عينة الدّراسة من (104) طالب وطالبة في أربع شعب للصّفّ التّاسع الأساسيّ. منهم (52) طالبًا, و (52) طالبة في أربع مدارس حكوميّة هي: جديتا الأساسيّة للذكور لتأخذ رقم (1), وسموع الأساسيّة للذكور لتأخذ رقم (3), وجفين

الأساسيّة للإناث لتأخذ رقم (2), والأشرفيّة الأساسيّة للإناث لتأخذ رقم (4), وجرى اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائيّة بسيطة(السّحب والإرجاع)؛ لذا جرى ترحيل بعض الطّلبة للشعب الأخرى لتتساوى أعداد الطّلبة.

وجرى اختيار شعبة من كلّ مدرسة بطريقة عشوائيّة(السّحب والإرجاع)؛ لعزل الشّعب عن بعضها, فقد يترتّب على الظروف التّجريبيّة شعور المجموعة الضابطة بالمنافسة مع المجموعة التّجريبيّة؛ ممّا قد يؤدّي إلى زيادة مستوى أدائهم فوق المتوقّع, وهذا ما يشار إليه بأثر جون هنري**John Henry**, فضلاً عن اختلاط المجموعات. وجرى توزيع المعالجات على الشّعب بطريقة عشوائيّة (السّحب والإرجاع).

وقد خضعت المجموعتان التّجريبيّتان " الأولى من الذكور والثّانية من الإناث " للمعالجة الخاصّة بهذه الدّراسة, ومجموعة ضابطة من الذكور, وتكوّنت من (26)طالبًا, وكذلك مجموعة ضابطة من الإناث, وتكوّنت من (26) طالبة. وللتّثبّت من تكافؤ الطّلبة في المجموعات التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة, طبّق الباحث الاختبار القبليّ على الشّعب الأربع في آن واحد, وضمن ظروف واحدة ومحددة, وجرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة, لأداء طلبة المجموعات الأربع, حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (1).

جدول (1)المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار الاستيعاب القرائيّ حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المقترحة	ذكور	58.81	10.245	26
	إناث	57.04	9.004	26
	المجموع	57.92	9.591	52
التّقليدية	ذكور	56.92	8.457	26
	إناث	59.08	8.537	26
	المجموع	58.00	8.483	52
المجموع	ذكور	57.87	9.349	52
	إناث	58.06	8.748	52
	المجموع	57.96	9.010	104

يبيّن الجدول 1 أنّ هناك فرقًا ملاحظًا بين متوسّطات أداء الطّلبة في الاختبار القبليّ, ولفحص ما إذا كان هذا الفرق الحسابيّ ذا دلالة إحصائيّة جرى استخدام تحليل التّباين الثنائيّ, وتتضح نتائجه في الجدول 2.

جدول (2)

تحليل التّباين الثنائي لاختبار الاستيعاب القرائيّ وفقا لمتغيري المجموعة والجنس والتّفاعل بينهما

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
المجموعة	.154	1	.154	.002	.966
الجنس	.962	1	.962	.012	.914
الجنس x المجموعة	100.038	1	100.038	1.211	.274
الخطأ	8260.692	100	82.607		
المجموع	8361.846	103			

يبيّن الجدول (2) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف **0.002** وبدلالة إحصائيّة **0.966**.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف **0.012** وبدلالة إحصائيّة **0.914**.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر التّفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف **1.211** وبدلالة إحصائيّة **0.274** ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتّفاعل بينهما. وهذا يعني أن أداء الطّلبة في الاستيعاب القرائيّ متكافئ، وأنّ نقطة البداية لدى كلّ مجموعة هي ذاتها تقريبًا لدى المجموعة الأخرى.

أداة الدّراسة

اختبار الاستيعاب القرائيّ

اطّلع الباحث على مجموعة من الاختبارات الخاصّة بالاستيعاب القرائيّ، وفي ضوء ذلك صمم الباحث اختبارًا طبق على أفراد عينة الدّراسة بواقع مرتين (قبليّ/بعديّ) بتباعد زمنيّ (سبعة أسابيع). وصحح الاختبار من قبل معلّمَين مؤهّلين، وجرى أخذ متوسّط الدّرجات لكلّ طالبٍ، وكان ذلك بعد الاجتماع مع المعلّمين، وبيان معايير تصحيح الاختبار.

صدق الاختبار

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للاختبار، جرى عرضه على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مجال التّدريس واللّغة في الجامعات الأردنيّة، ومن المشرفين التّربويين

المتخصّصين, ومن معلّمين مؤهلين لهم خبرة واسعة في تدريس اللغة العربيّة. وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل أو إضافة أو حذف إلى أن خرج بصورته النّهائيّة, وقد تمتّع الصّدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات الاختبار

طبّق الاختبار على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة ومنتمية إلى مجتمعها. واختيرت المدرستان اللّتان تشتملان على العينة الاستطلاعيّة بطريقة عشوائيّة, وقد تألّفت العينة من (26) طالبًا و (26) طالبة, وقد جرى اتّباع الخطوات العلميّة للتّحقق من ثبات الاختبار, ونفذ ذلك بطريقتين هما:

أولاً: ثبات الإعادة

طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة المكوّنة من (26) طالبًا, وجرى إعادة الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين, وحاول الباحث توفير الأجواء نفسها الموجودة في التّطبيق الأول, وصححت الأوراق, واحتسب معامل ثبات الإعادة لنتائج مرتيّ التّطبيق, فبلغ معامل ارتباط بيرسون (.846) وهذا يدلّ على أنّ معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$)؛ وهذا الثّبات مناسب لأغراض هذه الدّراسة.

ثانياً: ثبات التّصحيح (التّقدير)

طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة المكوّنة من (26) طالبة, وجرى تصحيح الأوراق من المصحّحَين, ومن ثمّ جرى حساب معامل الاتّفاق بين المصححين وفق معادلة ارتباط بيرسون, فبلغ معامل الارتباط (.852), وهذا يدلّ على أنّ معاملات الارتباط دالّة عند مستوى الدّلالة ($0.05 \geq \alpha$)؛ وهذا الثّبات مناسب لأغراض الدّراسة.

- إجراءات تصحيح الاختبار

جرى الاطّلاع على مجموعة من استراتيجيّات التّقويم وأدواته (وزارة التّربية, أ 2005), واستراتيجيّات التّقويم وأدواته لمبحث اللغة العربيّة (وزارة التّربية, ب 2005). وبعد ذلك جمعت البيانات المتعلّقة بالاختبار, وجرى تصحيحه طبقًا لمفتاح أعد لهذه الغاية, ومن ثمّ أجريت المعالجات الإحصائيّة.

إجراءات الدّراسة/ إجراءات التّنفيذ

نفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية:

1- الاطّلاع على الأدب التّربوي المتعلّق بنماذج القراءة, وكذلك الاطّلاع على مهارات الاستيعاب القرائيّ ؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة, وعلى استراتيجيّات التّدريس والتّقويم, والنّتائج التّي توصّلت إليها. وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة, وصوغها في ثلاث فرضيات.

2- تحديد مجتمع الدّراسة المتمثّل في طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ التّابع لمديريّة التّربية والتّعليم في لواء الكورة.

3-تحديد مهارات الاستيعاب القرائيّ.

4- تحديد المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة المتمثّلة في (14) حصّة دراسيّة، ولمدّة سبعة أسابيع. ويبيّن الجدول 3 المدّة الزّمنيّة التي نفّذت فيها إجراءات الدّراسة.

الجدول 3 الخطّة الزّمنيّة التي نُفّذت وفقها إجراءات الدّراسة

الاختبار القبليّ	المجموعة	طريقة التّدريس	مدّة التّدريس	الاختبار البعديّ
2/3	التّجريبيّة (2,1)	الأنموذج المقترح	من 2/4 إلى 3/24	3/25
	الضابطة (4,3)	التّقليديّة		

5-عرض التّطبيقات على محكّمين؛ لتحديد مدى مناسبتها. وفي ضوء المناقشة التي أجريت مع المحكّمين أجريت بعض التّعديلات مثل: حذف بعض المعالجات، أو إضافة معالجات.

6 -بناء اختبار وتحكيمه لتحديد مدى مناسبته للغرض الّذي وضع من أجله.

7-استئذان وزارة التّربية والتّعليم لتطبيق التّجربة في المدارس المختارة.

8-الاجتماع مع مديري المدارس ومديراتها؛ لشرح أهميّة التّجربة، والتّثبت من مدى التّعاون من المعلّمين والمعلّمات، واختيار المعلّمين والمعلّمات ممّن تتراوح خبرتهم بين (3) إلى(7) سنوات، ويحملون درجة بكالوريوس في اللغة العربيّة؛ وذلك من أجل ضبط هذه المتغيرات.

9- إجراء الاختبار على عينة استطلاعيّة؛ للتّحقق من ثباته.

10-إجراء الاختبار القبليّ للتّحقق من مدى تكافؤ المجموعات التّجريبيّة والضابطة.

11-عقد اجتماعات مع معلّم ومعلّمة "المجموعتين التّجريبيّتين"؛ لتعريفهم بإجراءات التّنفيذ.

12-الزيارات المتكررة من قبل الباحث على المجموعتين التّجريبيّتين.

13- تطبيق الاختبار البعديّ على الطّلبة بعد أن أنهوا المدّة المقررة للتجربة وهي سبعة أسابيع. وكُلف الطّلبة بكتابة أرقامهم المتسلسلة، ورموز شعبهم على الصّفحة الأولى.

14- تصحيح الاختبار من قبل مصحّحَين.

15- إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها؛ لتحديد النّتائج ومناقشتها.

تصميم الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً:المتغير المستقل

1- المتغير الأساسيّ وله مستويان: أ- الأنموذج المقترح. ب- الطّريقة التّقليديّة.
2- المتغير الثّانويّ التّصنيفيّ وله مستويان: أ- ذكور. ب- إناث.

ثانيًا: المتغير التّابع (الأداء في اختبار الاستيعاب القرائيّ)

المعالجات الإحصائيّة

جرى استخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- تحليل التّباين الثنائيّ لأداء الطّلبة في الاختبار القبلي.
- تحليل التّبّاين الثنائيّ لأداء الطّلبة في الاختبار البعدي.

نتائج الدّراسة

بعد إجراء الاختبار البعديّ وتحليل نتائجه، جرى عرض هذه النّتائج وفقا لفرضيّات الدّراسة ومتغيراتها. وللتّحقق من هذه الفرضيّات, جرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائيّ والجدول 4 يبيّن ذلك.

جدول (4)المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار الاستيعاب القرائيّ البعدي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التّجريبيّة	ذكور	75.62	8.090	26
	إناث	74.65	8.895	26
	المجموع	75.13	8.432	52
التّقليديّة	ذكور	62.88	9.361	26
	إناث	64.77	9.442	26
	المجموع	63.83	9.357	52
المجموع	ذكور	69.25	10.786	52
	إناث	69.71	10.363	52
	المجموع	69.48	10.528	104

يبيّن الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة جرى استخدام تحليل التّباين الثنائي, ويتّضح ذلك في الجدول (5).

جدول (5)تحليل التّباين الثنائي لأثر المجموعة والجنس والتّفاعل بينهما

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	3324.462	1	3324.462	41.383	.000
الجنس	5.538	1	5.538	.069	.793
الطريقة x الجنس	52.654	1	52.654	.655	.420
الخطأ	8033.308	100	80.333		
الكلي	513484.000	104			
	11415.962	103			

يبيّن الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 41.383 وبدلالة إحصائيّة 0.000، وكانت الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.069 وبدلالة إحصائيّة 0.793.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر التّفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 0.655 وبدلالة إحصائيّة0.420.

مناقشة النّتائج والتّوصيات

جرى تناول مناقشة النّتائج وفق أسلوب يتمثل في إبراز أهمّ النّتائج المتعلقة بالفرضيات، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها, بالاعتماد على الأدب النّظري, والدّراسات المتعلّقة بماهية الدّراسة, وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات, وكذلك التّوصيات والمقترحات ذات الصّلة بالنّتائج المتحصّلة.

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى فاعليّة أنموذج مقترح في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ. وبالنّظر في الدّراسات والبحوث السّابقة نجدها غير قائمة على توظيف نماذج على الرّغم من ضعف الطّلبة في هذا المجال.

وفيما يأتي مناقشة نتائج الدّراسة بمناقشة فرضياتها على النّحو الآتي:

أولاً : مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى " لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى أنموذج التّعليم ".

كشف اختبار الفرضيّة الأولى الرفض لهذه الفرضيّة؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات علامات المجموعات في

الاختبار البعدي, وكانت هذه الفروق بين المجموعة التّجريبيّة التّي تعلّمت بالأنموذج المقترح, والمجموعة الضابطة التّي تعلّمت بالطّريقة التّقليديّة؛ لصالح الأنموذج المقترح.

ويتّضح ممّا سبق تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائيّ؛ وربّما يعود ذلك إلى تأكيد الأنموذج المقترح مراحل القراءة: ماقبل القراءة, وفي أثنائها, وما بعدها, وما تشتمل عليه هذه المراحل من عمليات: التّخطيط, والبناء, والمراجعة.

وقد أكّد الأنموذج المقترح ربط عمليّة التّقويم بعمليّة التّعليم, فضلاً عن الاعتماد على (14) مذكرة درسيّة مبنيّة على نتاجات محددة, ومشتملة على معالجات متسلسلة؛ فقد أكّد الأنموذج المقترح على إكساب الطّلبة المعرفة النّظريّة والإجرائيّة لمهارات الاستيعاب القرائيّ؛ فقد أشارت نتائج العديد من الدّراسات التّي صمّمت مذكّرات درسيّة متسلسلة إلى وجود أثر إيجابيّ لهذه المذكرات المنظمة, وما تنطوي عليه من معالجات: (أبو رزق, 1999؛ الخمايسة, 2003؛ الشروف, 2002), أمّا المجموعة الضابطة فلم تحظ بما حظيت به المجموعة التّجريبيّة.

وربّما يعود جزء من الفرق إلى ما يتميّز به الأنموذج المقترح؛ لأنّه يكامل بين مجموعة من استراتيجيّات التّعليم, ويكامل أيضًا بين استراتيجيّات التّعليم والتّعلّم (ومن أهمّها: الجدول الذاتي, والخرائط الدّلاليّة, والتّفكير بصوت مرتفع), ويكامل أيضًا بين استراتيجيّات التّعليم والتّقويم؛ فتعدّ الإجابة عن سؤال "ماذا تعرف؟" في أثناء تطبيق استراتيجيّة الجدول الذّاتيّ تقويما تشخيصيًا, والإجابة عن سؤال "ماذا تعلّمت؟" تقويما بنائيًا, فضلاً عن الاختبارات المصممة للتّثبت من مدى تحقق الأهداف التّكوينيّة.

أمّا الخرائط الدّلاليّة فقد أشارت بعض الدّراسات إلى فاعليتها, ومن هذه الدّراسات: (Darayseh, 2003 ; Sagga, 2006), فقد أكّدت التّطبيقات إكساب الطّلبة معرفة نظريّة وإجرائيّة تطبيقيّة للخرائط الدّلاليّة. وربّما يعود جزء من الفرق إلى تركيز المعالجات في الأنموذج المقترح على توظيف مهارات اللغة: الكتابة والاستماع والمحادثة في خدمة القراءة, وهذا يتّفق مع بعض الدّراسات التّي عزت تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضابطة إلى التّكامل اللغويّ بين مهارات اللغة, ومن الدّراسات العربيّة التّي أكّدت ذلك: (درويش وفارس, 2004؛ الشرادقة, 2004؛ الشنّاق, 2000), ومن الدّراسات الإنجليزيّة دراسة حاضري(Hadree, 2006).

وربّما يعود جزء من الفرق إلى ممارسة استراتيجيّة التّفكير بصوت مسموع, وما تنطوي عليه من مساءلة ومراقبة ذاتيّة للسلوك القرائيّ. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأنموذج المقترح يوازن في تطبيقاته بين العمليات والنّاتج؛ فيعمل على الموازنة بين الجانب الذّهنيّ والجانب الأدائيّ, وبين الجوانب المعرفيّة واللغويّة والاجتماعيّة والنّفسيّة, وبين تفسير القراءة وتعليمها؛ وربّما تسهم هذه الموازنات في توفير بيئة تلبّي حاجات الطّلبة المختلفة؛ وهذا قد يكوّن جزءاً من الفرق بين الأنموذجين " المقترح والتّقليدي".

ولعلّ السّبب الرئيس الّذي أحدث فرقًا بين الأنموذجين: " المقترح والتّقليدي" قد يعزى إلى التّفاعل بين استراتيجيّات الأنموذج المقترح؛ فقد جرى تصميم تطبيقات أتاحت فرصة إلى التّفاعل بين مجموعة من الاستراتيجيّات بشكل منظّم يمكن ممارسته بيسر وسهولة؛ فاستراتيجيّة الجدول الذاتي تشتمل على أربعة أسئلة جرى معالجتها باستراتيجيّة الخرائط الدلاليّة, فكلّ سؤال يمثّل جزء من الخريطة. وجرى الرّبط في أثناء المعالجة بين استراتيجيّة الجدول الذاتي واستراتيجيّة التّفكير بصوت مسموع عند تقديم أمثلة دالّة من المعلّم؛ فالأنموذج المقترح يتيح فرصة للتّفاعل في أثناء القراءة بين الجزء والجزء من ناحية وبين الجزء والكلّ من ناحية أخرى.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية " لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى جنسهم(الذكور, الإناث)".

كشف اختبار الفرضيّة الثّانية الفشل في رفض هذه الفرضيّة؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات علامات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائيّ تعزى إلى الجنس؛ وربّما يعود ذلك إلى التّماثل في:المرحلة العمريّة, والخلفيّة العلميّة (الدّراسيّة) والبيئة المدرسيّة, واللهجة العاميّة, وأحاديّة اللغة, والخلفيّة الاقتصاديّة, والتّنشئة الاجتماعيّة والثّقافيّة, والبنية الفسيولوجيّة؛ فقد جرى التّحقق من السّلامة الجسديّة للطلبة, والمؤهلات العلميّة للمعلّمين والمعلّمات, وخبرات المعلّمين والمعلّمات, وبناء استراتيجيّات التّعليم المستخدمة في هذه الدّراسة لكلا الجنسين, وطبيعة موضوع الاختبار القبليّ والبعديّ.

أمّا الدّراسات الّتي اتّفقت في نتائجها مع نتائج هذه الدّراسة في فرضيتها الثّانية فهي: دراسة غلوم (2002), ودراسة الصمادي ونصر (1996), ودراسة درايسة (Darayseh, 1996) في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة يعزى إلى الجنس. واختلفت نتائج هذه الدّراسة مع ما أشار إليه الكاتبان ثورن وهنلي Thorne & (Henley, 1975) في كتابهما " اللغة والجنس"؛ فقد أشارا إلى أنّ الإناث يمتلكن قدرات ذهنيّة تمكنهنّ من التّميّز على الذكور في الجوانب اللغويّة.

ثالثًا: مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة" لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين الأنموذج والجنس".

كشف اختبار الفرضيّة الثّالثة الفشل في رفض هذه الفرضيّة؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مجموعات التّفاعل في اختبار الاستيعاب القرائيّ تعزى إلى التّفاعل بين الأنموذج والجنس؛ وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ الأنموذج المقترح لم يكن أكثر فاعليّة لجنس معيّن.

واتّفقت هذه النّتيجة مع نتائج الدّراسات الآتية: دراسة غلوم (2002), ودراسة الصمادي ونصر (1996), ودراسة درايسة (Darayseh, 1996) في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة يعزى إلى التّفاعل. وتختلف هذه النّتيجة مع ما أشار إليه (نصر, 1992) فقد أكّد أنّ الإناث أكثر تركيزاً ودقّة في التّعامل مع الاختبارات البحثيّة؛ وذلك بسبب ارتفاع دافعيّة الإنجاز والتّحصيل لديهنّ.

التّوصيات

- تبنّي الأنموذج المقترح وما يشتمل عليه من استراتيجيّات التّدريس الآتية: الجدول الذاتيّ, والتّفكير بصوت مرتفع, وخرائط المعرفة, والمساءلة الذّاتيّة؛ لأنّه أسهم في تنمية الاستيعاب القرائيّ لكلا الجنسين,
- إجراء المزيد من البحوث والدّراسات التّي تبحث في أثر النّماذج القرائيّة في مراحل عمريّة أخرى.
- عقد دورات تدريبيّة لتدريب المشرفين والمعلّمين على النّماذج القرائيّة.
- نشر النّماذج القرائيّة في أدلّة معلّمي اللغة العربيّة.
- تصميم أنشطة تجعل من الكتابة والاستماع والتّحدّث وسائل لخدمة الكتابة القراءة.
- توظيف المكتبة لخدمة القراءة؛ وذلك بتوفير المصادر والمراجع المختلفة, لتكون وسيلة تعمل على تطوير الجوانب اللغويّة والمعرفيّة.
- الاعتماد على المعيار الأفقيّ في تعليم مستويات فهم المقروء وما يتّصل بها من عمليات التّفكير المصاحبة.

المراجع العربيّة

أبو جابر, ماجد والخريشة, ملوح و مدانات, حنان. (2003). أثر استخدام الألعاب اللغويّة في منهاج اللغة الإنجليزية في مرحلة ما بعد القراءة في تحصيل طلبة الصّفّ السّابع الأساسي في القراءة المفاهيمية. *مجلّة دراسات العلوم التّربوية30(1),* 129-181.

أبو رزق, ابتهال. (1999). *أثر تطبيق برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابيّ في اللغة العربيّة لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسي في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنيّة, الأردن.

أبو الهيجاء, خلدون. (2003). أثر أنموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم في تطوير مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ. *مجلّة جامعة دمشق, 19(1),* 129-181.

خطابية, ماجد. (2003). قياس مهارة القراءة ضمن مستويات التّذكر والاستيعاب والتّطبيق لدى طلبة معلم مجال اللغة الانجليزية في جامعة مؤتة. *مؤتة للبحوث والدراسات, 180(1),*119-153.

خلود, إبراهيم. (2004). أثر استخدام استراتيجيّة خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائيّ لدى عينة من تلاميذ الصّفّ الثّالث الابتدائيّ بدولة البحرين. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة, 5(3),*348-383.

الخمايسة, إيّاد. (2003). *أثر برنامج تعليميّ مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ.* رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمّان العربيّة, الأردن.

درويش, نايل وفارس, محمّد. (2004). أثر القراءة على التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ. *مجلّة دراسات, العلوم التّربويّة, 31*(1), 35-49.

الدّريجي, محمّد. (2004). *التّدريس الهادف: من أنموذج التّدريس بالأهداف إلى أنموذج التّدريس بالكفايات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الرّوسان, محمّد وقطامي, يوسف. (2005). *الخرائط المفاهيميّة: أسسها النّظرية تطبيقات على دروس القواعد العربيّة*. عمّان: دار الفكر للنشر والتّوزيع.

الشرادقة, خالد. (2004). *أثر فاعليّة المنحى الكلّي في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّابع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الشروف, زينب. (2002). أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائيّ لطالبات الصّفّ العاشر الأساسيّ بمديريّة الرّصيفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك, الأردن.

الشنّاق, رابعة. (2000). *أثر التّكامل اللّغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّفّ الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت الثّانويّة الشّاملة للبنات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك, الأردن.

الصمادي, عقلة, ونصر, حمدان. (1996). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردنّ بالعمليات الذهنيّة المصاحبة لاستراتيجيّات القراءة لأغراض الاستيعاب. *مجلّة مستقبل التّربية العربية, جامعة حلوان-(1)* , 1-22.

عاشور, راتب ومقدادي, محمد. (2005). *المهارات الكتابيّة والقرائيّة: طرائق تدريسها واستراجياتها*. عمّان: دار المسيرة.

عبد الوهّاب, سمير. (2002). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة*. مصر: المكتبة العصريّة.

عبده، داوود، (1991). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*. دار الكرمل للنشر والتّوزيع: عمان.

عمايرة, عبد الله. (2004). *بناء برنامج تدريبي لتحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في لواء دير علا واختبار فاعليته*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

غلوم, الهام. (2002). فعالية التّعلم التّعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات الصّفّ الخامس الابتدائي بمملكة البحرين. *مجلّة العلوم التّربويّة, 3*.(2), 191-217.

مدكور, علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربيّة. عمّان: دار المسيرة.مهيدات, نائلة. (2003). أثر نموذج التّفكير القرائيّ الموجّه وأسلوب التّعلّم في فهم المقروء لدى طالبات الصّفّ العاشر الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ليرموك,الأردنّ.

نصر, حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفّين الرّابع والسّابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليميّ مطور مقترح. *مجلّة جامعة الملك سعود 160*(1), 189– 234.

نصر, حمدان. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنّصوص على تنمية بعض مهارات القراءة النّاقدة. *مجلّة مؤتة للبحوث والدراسات, 130(1),* 103– 133.

نصر, حمدان. (1992). معدل السّرعة في القراءة الصّامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثّانية في التّعليم الابتدائيّ في البحرين, *مجلّة كليّة التّربية جامعة المنصورة 19*,(-)87-150.

وزارة التّربية والتّعليم. أ (2004). لغتنا العربيّة. عمّان: المؤلّف.وزارة التّربية والتّعليم. ب (2005). الإطار العام والنّتاجات العامة والخاصة.عمّان: المؤلّف.

المراجع الإنجليزيّة

Abu al-Hayja , Khaldun & Sarairah, , Basim.(2006). The Effect of the Reciprocal Teaching Model on Jordan Tenth Grade Student Reading Comprehension Achievement in English. *Journal of Educational & Psychological Sciences,7*(2), ISN 393769 .

Alhejawi, Khaldon. (1998) *The Effect of Metacognitive Strategy And Learning Styles of College-Level Arab Student on Their Reading Comprehension Achievement in Arabic,* Unpublished Doctoral. Thesise Ohio University. DIA_A60/01,p55,Jul1999.

Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications.* Edition ,W.H.
Freeman and Company, New York.

Abu-Hamdieh, Summayyah & AL-Omari, Hamzah.(2006). The Effect of Using
Figurative Language on the Reading Comprehension of First Secondary EFL
Students in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences ,2*(2),105-114

al-Hassan , Ahmad.(1998). Effect of Background Knowledge on Jordan Students Reading Comprehension. . *Abhath AL-Yarmouk*
,2(2),77-96.

Bani Abd al-Rahman , Abd Allah. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students Achievement in Reading Comprehension. *Journal of Educational & Psychological Sciences,7*(1),7-21 .

Clark, R. & Ivanic, R.(1997).*The Politics of writing* (1st ed.).London & New York: routledge.

Dunbar,O .(2001).*Working with Ideas: Reading ,Writing ,and* Mifflin *Researching Experience.* Boston, New York: Houghton Company.

Flower, L.(1989).*Problem-solving strategies for writing*(3rd ed.). San Diego :harcourt brace jovanovich

Gold, M. & Frank, P.(2000).Taking Charge of Your Reading: Reading and Study Strategies for College Success. *Basic Writing e-Journal,2*(2), 183-205. Success. *Basic Writing e-Journal,2*(2),183-205.

Grabe, W., & Kaplan, R.(1996). *Theory and Practice of writing.* London: longman.

Hadree, F.(2006). *The effect of using the technique read -to-write in correcting*
english writing errors development of the secondary
on the Writing composition in Jordan unpublished doctoral dissertation, Amman Arab university, Jordan.

Hoppes,Mary. (2000).Enhancing Main Idea *Comprehension* for Student with
Learning Problem: The Role of Summarization Strategy And Self-Monitoring Instruction, Journal of Special Education.34 (3)127-140

Khabti , Ali Bin Salih. (1999).Metacognitive Consciousness and Reading Comprehension.
*Abhath AL-Yarmouk ,11(*1),1-122.

McWhorter, K.(1992). *Study and thinking skills in college* (2nd ed.). New York: harper collins publishers.

Qudah , Muhammad /Khattaybih , Majid M. /Muhaidat , Muhammad.(2002). Reading
Comprehension: Influence of Brainstorming. *Abhath AL-Yarmouk ,18(*3),109-122.

Reuzel, R. &Cooter, R. (1992).*Teaching Children To Read from Basals to Books.* (2nd ed.) INC, Merill.

Roman, T. (2000). Metacognition and Freshman Aacdemic Performance. *Journal of Developmental Education.24*(1),12.

Ruddell, R., Ruddell, M., & Singer,H. (1999).Theoretical models and processes of reading(4th ed.).New York, delaware. USA: *international reading association*

Thorne, B., & Henley, N.(1975. *Language and sex: difference and dominance difference and dominance.* Massachusetts: newbury house publishers inc.

Sagga, S.(2006).*The Effect of Computer Assisted Semantic Mapping and Brainstorming on Jordanian Upper Basic Stage Students Reading Comprehension*
and Writing in English. Unpublished Doctoral Dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Swales, J.(1990). *genre Analysis: English in academic and research settings.* New York: Cambridge university press.

Thorne, B., & Henley, N.(1975. *Language and sex: difference and dominance difference and dominance.* Massachusetts: newbury house publishers inc.

Strain, L.B. (1976). *Accountability In Reading Instruction*, Charles Publishing Company, Columbus, Ohio.

Villagas, T. (1978). There Useful Processes In The Teaching Reading. *English Teaching FORUM, l3*,(2), 21-31.

Warren, T.(1985). *Technical writing: purpose , process and form.* belmont *form.* belmont California: wadsworth, Publishing company.

White, R., & Arndt, V.(1991). *Process Reading.* London: Longman.

Wood. T. (1988). Assessing Potential Difficulties in Comprehending Fourth Grade Science Textbooks, *Science Education, 72*(5), 561-574.

Zimmermann, S & Chryse, H. (2003). *7 Keys to comprehension your Kinds to read it and get it* (1st ed.).London & New York: routledge

Abstract

The Effect of educational Model of Reading activities on Developing Reading comprehension Among 9th Basic Grade Students in Jordan.

This study aimed to investigate the efficacy of educational Model of Reading activities on Developing Reading comprehension Among 9th Basic Grade Students in Jordan.

The Study sample consisted of (104) tenth grade students (52) boys and (52) girls. All of them study in public

schools in Kourah Directorate of Education who were chosen randomly.

The researcher performed a pre-test to assure group equivalence. EG was taught using the Reading Model, while the CG was taught by the traditional method. By the end of the 14-class sessions taken in teaching and that lasted for 7 weeks, the researcher retested the students to measure the effect of the model on improving Reading comprehension among the study subjects.

Study results showed that there were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the subjects performance on the test due to using the suggested model in teaching and in favor of the Experimental groups compared with the performance of the control group. There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of performance on the Reading test due to gender; where as; there were no differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the subjects due to the interaction between the Model and gender in favor of girls.

Key words: Reading comprehension, the reading model.

الملحق

مستويات الاستيعاب القرائيّ

1- مؤشرات الاستيعاب القرائيّ الحرفيّ:

- تعرف تفاصيل الأحداث واستذكارها.
- تعرف الأفكار الرئيسة واستذكارها.
- المقارنة بين الشخصيات واستذكارها من حيث أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.
- استخلاص أسباب ونتائج معينة واستذكارها.

2- مهارات المستوى التّفسيريّ:

- رسم استنتاجات منطقية.
- التّنبؤ بالنّتائج
- وصف العلاقات.
- تفسير المعنى بلغة حرفيّة.
- وتحديد النّبرات الضمنيّة للشّخص.

3- مؤشرات الاستيعاب القرائيّ الاستنتاجيّ:

- استنتاج الفكرة الرئيسة الموجودة من النّصّ.
- اقتراح عنوان جديد للنّصّ
- ربط الأفكار الواردة في النّصّ مع الخبرة السّابقة لدى الطالب
- التّنبؤ بالنّتائج المتوقعة.

4- مهارات المستوى التّطبيقيّ:

- تعيين القيمة ذات العلاقة مع الأفكار.
- ومقارنة الأفكار الموجودة في قطعة مختارة مع تلك الموجودة في الأفكار الأخرى الجديدة المشتقة.
- وإيجاد فكرة رئيسة أو نتيجة أخرى.
- استخدام الأفكار المتطورة في القراءة لحل مشكلة معروفة.
- وتوضيح الحكم بالاهتمام بميزة الأفكار.

5- مؤشرات الاستيعاب القرائيّ النّاقد:

- التّمييز بين الحقائق والادعاءات أو المزاعم الذاتيّة أو القيميّة
- الكشف عن التّحيز أو التّحامل بين المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.
- التّعرف إلى المتناقضات المنطقية وغير المنطقية في التّفكير.
- التّمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع ,وتلك التّي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.