

درجة تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأساسية الأولى في الأردن لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في ضوء برنامج الرامب RAMP

محمد أحمد مصلح* وعبير خليفة الشبول
وزارة التربية والتعليم، الأردن

قبل بتاريخ: ٢٠١٩/٦/٢٦

استلم بتاريخ: ٢٠١٩/٤/١٤

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، في ضوء برنامج الرامب (RAMP). وتكونت العينة من ١٥٠ معلما ومعلمة استمدت من ٣٩ مدرسة بلواء الرمثا في الأردن، ثم وزعت عليهم استبانة البحث، وحللت النتائج باستخدام برمجية (SPSS)، وقد سلك الباحثان في ذلك (المنهج الوصفي) لمناسبته هدف الدراسة. وقد أظهرت النتائج إلمام المعلمين باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، وشمولية تطبيقها، والأثر الإيجابي لها على الطلبة، حيث ظهر لديهم التعلم النشط الذي ساهم برفع مستوى استيعابهم للنصوص. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يؤثر على المعلم في تدريس استراتيجيات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير الجنس، أو الخبرة، أو الجنس والخبرة معا. وفي نهاية الدراسة تم تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التدريس، الاستيعاب القرائي، الحلقة الأساسية الأولى، برنامج الرامب (RAMP).

The Degree of Application of Teachers in the First Basic Seminar in Jordan for Teaching Strategies to Teach Reading Comprehension in Arabic in the Light of RAMP Program

Mohammad A. Mosleh* & Abeer K. Alshaboul
Ministry of Education, Jordan

Abstract: The study aims to identify the degree of application of the early learner teachers of the strategies of teaching reading comprehension in the Arabic language in light of the RAMP program. The sample consisted of 150 teachers from 39 schools in Ramtha, Jordan, and the results were analyzed using the SPSS software, where the two researchers followed (the descriptive approach) for the purpose of the study. The results showed the teachers' knowledge of the strategies of teaching reading comprehension, the comprehensiveness of its application, and the positive impact it has on the students, where they showed active learning, which contributed to raising their level of comprehension of texts. The results also showed that there are no statistically significant differences which affect the teacher in teaching reading comprehension strategies due to gender, experience, and gender by experience. At the end of the study, a series of proposals and recommendations were presented.

Keywords: Teaching strategies, reading comprehension, the first basic episode, RAMP program.

*aamer982@yahoo.com

الفهم على استجابات الفرد. وترى عبدالرحمن (٢٠١٠) أن الاستيعاب القرائي هو تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنتاج معاني الكلمات من السياق، وتحديد الفكرة العامة للموضوع، واستنتاج الأفكار الضمنية، وتحديد الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من خلال النص. وبذلك فقد شمل الاستيعاب القرائي معرفة المفردات، والربط بين المعاني وتحديد الأفكار في النص.

أما أهمية الاستيعاب القرائي فهي كبيرة في العملية التعليمية، إذ يعد حجر الأساس في عملية القراءة، فمن خلاله يمكن التحكم بمهارات اللغة كلها، وهذا يبرر مدى أهمية تدريب الطلبة على مهارات الاستيعاب القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح، ويتطلب ذلك تدريباً دقيقاً ومستمرًا للفرد على النقد والتحليل والتفسير (جاد، ٢٠٠٣)، كما أن هذا الاستيعاب يجعل الفرد مندمجاً بالنص المقروء متفاعلاً معه، كما يمكن القارئ من إعادة صياغة النص، وتوليد أفكار جديدة تثري المقروء وتنمي التفكير، كما يعد الاستيعاب القرائي من مستويات اللغة العليا، المتضمن ما يستوعبه القارئ من أفكار، وما يستنتجه من معارف ومعلومات بالاستناد لما في ذهنه من خبرات مختزنة، فالقارئ يسعى جاهداً أن يضيّق الفجوة بين ما لديه من خبرات سابقة وبين مضامين المادة المكتوبة؛ باعتماده على الإدراك العقلي أكثر من الإدراك الحسي، فنراه يمارس التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها (البري، ٢٠٠٩)، كما يعد الاستيعاب القرائي مطلباً ضرورياً وأساسياً في القراءة، حيث يشمل جميع المواد الدراسية من لغات وعلوم، فيحسن من واقع المتعلم، ويساعده على تطوير مستواه التعليمي، ويكسبه مرونة في التكيف مع ما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين، كما يترك أثراً إيجابياً في عملية التعلم من خلال تذويت المعرفة (رزق، ٢٠١٨).

القراءة وسيلة ونافذة مهمة يطل منها القارئ على المعارف والعلوم والثقافات المختلفة، وهي وسيلة الطالب للتعلم والنجاح والتحصيل الدراسي، وهي عملية معقدة تبدأ بضع الرموز والتعبير عنها بأصوات الحروف فالاندماج والتفاعل مع اللغة المكتوبة؛ ما ينشئ للقارئ فهمه الخاص واستيعابه للأفكار والمعاني الموجودة في النص، وبهذا الفهم يدرك الفرد المعاني الظاهرة والباطنة الخفية في المقروء. وقد يختلف الفهم والاستيعاب من طالب لآخر لاختلاف المعارف والخبرات السابقة بين الطلبة أنفسهم، أو لضعف تفاعل واندماج الطلبة مع النص المكتوب؛ لعدم تنوع المعلم لاستراتيجيات التدريس، وتقيده بالطرق التقليدية لعرض الأفكار، مثل كتابتها على السبورة، أو طرح الأسئلة المقولبة والإجابة عنها بشكل مباشر، وغيرها من الأساليب التي تركز على المعلم، كل هذا جعل من التنوع باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي ضرورة، وحاجة للطالب يجب على المعلم مراعاتها والأخذ بها لتقديم تدريس فعال، وتدريب كاف؛ لتمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم في استيعاب النصوص التي يقرؤونها بغية أن يحققوا الغاية والهدف الأسمى من القراءة ألا وهو الاستيعاب القرائي، الذي يعد أساس عملية القراءة وجوهرها.

وقد تعددت تعريفات الاستيعاب القرائي وتشعبت، فنجده عند حراشة (٢٠٠٧) معرفاً إياه بأنه تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية. ويعرفه عون والعتار (٢٠١٤) بأنه العمليات العقلية التي يؤديها الفرد في فهم معنى النص الذي أراده الكاتب، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص، من حيث معاني المفردات والتراكيب، والأفكار الجزئية والرئيسية، وانعكاس هذا

الفرعية، التي تختلف عن مهارات المستويات الأخرى، ولقد قام العديد من الباحثين والدارسين وخبراء القراءة بتطوير عدد من تصنيفات المستويات، فنرى الاستيعاب القرائي عند مقداي والتل (١٩٩١) يتدرج في مستوياته من حيث البساطة والتعقيد في فهم المضامين والأفكار في النص، فيبدأ من المستوى الأول وهو الفهم الحرفي السطحي: الذي يقتصر على فك الرموز، وإدراك الكلمة، وفهم المعنى الحرفي للرموز، وصولاً إلى الفكرة المركزية المصرح بها، وذلك في ضوء توالي الكلمات والعلاقات النحوية بينها، وإن تطوير مهارات هذا الفهم يمكن التلميذ مستقبلاً من الانتقال إلى مستويات الفهم العليا، ثم يأتي المستوى الثاني وهو مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: وهنا يتمكن القارئ من التعرف إلى غرض الكاتب، وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها، ثم يأتي المستوى الثالث وهو الاستيعاب الناقد: وينتقل القارئ في هذا المستوى من الفهم للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، ليصل إلى الفكرة غير المصرح بها، ويصوغ قواعد وتعميمات، وتلخيصات لما يقرأ، ثم يصل إلى المستوى الرابع وهو الفهم التطبيقي: وفي هذا المستوى ينتقل المتعلم إلى مرحلة القراءة الواعية التي تجعله أقدر على نقد المقروء، أو إصدار أحكام على ما يشتمل عليه النص من أفكار، أو معلومات، فيميز بين الحقائق والآراء، وبين العام والخاص، ويكتشف العلاقات في المقروء، وكذلك يقيم ما يقرأ، ويتفاعل معه، ويصدر تعميمات حول النص، ويستفيد مما يقرأ لحل مشاكله التي تواجهه، لتصبح القراءة قاعدة له في إثراء حياته، وتوسيع معارفه وخبراته، وأخيراً يصل إلى المستوى الخامس وهو الخلق والإبداع: وهي المرحلة التي تجري بها إعادة بناء النص لتوليد نص جديد، واستخدام المادة المقروءة في توسيع مدارك القارئ ونظراته إلى العالم.

ويتأثر الاستيعاب القرائي بمجموعة من العوامل أولها خصائص القارئ: إذ يتوقف الفهم والاستيعاب القرائي على مستوى ثقافة القارئ وحصيلته اللغوية، ومدى نمو مفرداته، ومقدرته على تفسير الكلمات، وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار، وصور ودلالات واضحة المعنى بالنسبة له، فالقارئ يكون لنفسه مفردات ذات معنى عن طريق سماعه المستمر للكلمات واستخداماتها أيضاً. وثانيها نوع القراءة: إن المقصود بنوع القراءة هو نوعي القراءة: الجهرية والصامتة، حيث تتطلب القراءة الجهرية الفهم العميق، والتفاعل مع المادة المقروءة، في حين أن القراءة الصامتة تتطلب الفهم العام، وإدراك معاني المادة المقروءة بصورة إجمالية فقط. وثالثها فهم معنى النص ودلالاته: حيث يعدّ النص القرائي السياق الأهم والكلي، الذي يتكوّن من فقرات متعددة تعالج الأفكار الرئيسية، وترتبط هذه الفقرات معاً بعلاقات مختلفة، وتتركب بشكل خفي تشير إليه نهايات الفقرات وبدايتها، ولها أيضاً تركيب ظاهري يتوضّح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها الفقرة؛ لتهد من خلاله توضيح فقرة أخرى لاحقة. وإن هذا المعنى للنص يتحدد في ضوء تنظيم هذه الكلمات والجمل والفقرات، وعلاقات التركيب التي تربطها سوياً، والمتعلقة أصلاً بالنمط التنظيمي للنص، سواء نص معلومات، أو نص قصصي، أو غيرها من أنماط النصوص. ورابعها خصائص المادة المقروءة: وتتعلق بالربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، كالمعاني المتعددة للمفردة الواحدة في النصوص المختلفة (طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦؛ عطية، ٢٠١٦).

ومن ناحية أخرى فإنّ الاستيعاب القرائي يتضمن عدداً من المستويات، حيث يحوي كل مستوى منها على مجموعة من المهارات

التربية والتعليم في الأردن بالإشراف على الكثير من الدورات التي تهدف لزيادة كفاية المعلم وتطويره معرفيا وعمليا؛ لتكسيه بذلك مهارات تساعده في عملية التدريس، ومن هذه البرامج كان برنامج الرامب الذي استهدف معلمي رياض الأطفال والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية. حيث يعتبر التدريب في وقتنا الحاضر من المفاهيم والممارسات الحديثة الهامة؛ لضرورة مواكبة التطورات السريعة في عالمنا، ويستهدف هذا التدريب الأفراد باعتبارهم الأداة الفاعلة في التغيير والتطوير، فمن خلال التدريب تتطور الموارد البشرية كما ونوعا، ما يعمل على تزويد الأفراد بالمعلومات والمهارات اللازمة لأداء أعمالهم بكفاءة وجودة، ومن هذا التدريب ما تقوم به وزارات التربية والتعليم المختلفة من أجل تطوير أداء مشرفيها التربويين، حيث أكدت الكثير من الدراسات فاعلية هذا التدريب، وأثره الإيجابي على أداء المشرفين أولا، ثم على المعلمين ثانيا، ثم على الطلبة أخيرا (بطاينة، ٢٠١٨؛ الزغول، ٢٠١٤).

برنامج الرامب RAMP

EARLY GRADE READING AND MATHEMATICS PROJECT التي تعني "مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة"، والمختصر بالرامب (RAMP). برنامج ترعاه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم في الأردن، وهو موجه لمعلمي الروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، في المدارس الحكومية من كلا الجنسين، وعدد ساعاته ٧٥ ساعة تدريبية، ويهدف لتنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة في مادتي القراءة والحساب.

وقد ارتكز البرنامج في تدريس القراءة على خمس مهارات أساسية، هي: الوعي الصوتي، وقراءة أصوات الحروف، والمفردات، والاستيعاب القرائي، والكتابة. وقد تناول الباحثان في دراستهما عنصر "الاستيعاب

ومن أجل تحقيق الفهم والاستيعاب للمقروء كان لا بد من اللجوء لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، التي يتمكن من خلالها الطالب استيعاب المقروء. وقد تعددت هذه الاستراتيجيات، وتفاوتت في مدى اهتمام العلماء بها، ومن أشهرها نجد استراتيجية "التصور العقلي" التي من خلالها تتطور القدرة على التصور العقلي بما يساعد الطلبة على فهم الأحداث المتعلقة بالنصوص السردية، وتحسين قدرتهم على الفهم، وتعلم المفردات اللغوية، حيث يساعد التصور العقلي الطلبة على رسم صور لمثيرات حسية تربط الخبرة السابقة بالتعلم الجديد، وبالتالي جعل عملية الاستيعاب القرائي سهلة ميسرة على الطلبة (Jenkins, 2009). كما ظهرت استراتيجيات تعتمد على برامج محوسبة تهدف إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ودعمها بالقدرات الحاسوبية، بما توفره من نصوص غنية ومعقدة تناسب حاجات المتعلمين، فقد بينت العديد من الدراسات التقويمية أن محتويات برامج الاستيعاب القرائي الحاسوبية كانت تتسم بالمتعة والأصالة، وقربها من حياة الطلبة وخبراتهم، كما أنها تعرض بأساليب مثيرة لما يتوافر في البرمجيات المحوسبة من ميزات، مثل الحركة، والصوت، واللون بطريقة سهلة وميسرة (البري، ٢٠٠٩). وبالرغم من أهمية استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في مساندة الطلبة في عملية الاستيعاب القرائي إلا أنه يوجد عدة عوامل تعيق الطلبة في تحقيق هذا الفهم، منها القدرة العقلية، أو مستوى الذكاء عند الطلبة، والخبرات السابقة للطلبة، وصعوبة وغرابة المفردات، والتركيب المعقد للجمل وغيرها، كل هذا يقف عائقا أمام الطلبة في عملية الاستيعاب، وعلى المعلم مراعاة ذلك أثناء تدريسه للنصوص.

وانطلاقا من أهمية تدريب المعلمين على تدريس مهارات اللغة العربية عامة، والاستيعاب القرائي خاصة فقد قامت وزارة

وتنظيمات النصوص المختلفة، وإن معرفة القراء السابقة ضرورية جدا في تحديد قدرة الطلبة على فهم ما سيقروؤون.

ثانيا: التنبؤ (قبل وأثناء القراءة): تعزز هذه الاستراتيجية قدرة القارئ على فهم النص من خلال القيام بتنبؤات مستندة إلى المعطيات والدلائل التي في النص، ويوظف القراء الماهرون التنبؤ كوسيلة لربط معرفتهم الحالية بالمعلومات الجديدة التي يقدمها النص؛ من أجل التوصل إلى فهم ما يقرؤون. أما قبل القراءة فقد يوظف القراء ما يعرفون حول الكاتب والعنوان في تنبؤ محتوى النص، وقد يستثير العنوان والصور الذاكرة ويحفزها على تذكر نصوص، أو خبرات ذات محتوى مشابه، مما يسمح للقارئ بالتنبؤ بمحتوى النص الجديد، أما في أثناء القراءة فيقوم القراء الجيدون بتنبؤات حول ما سيحدث لاحقا، أو حول الأفكار والأدلة التي سيسوقها الكاتب لدعم فكرته الرئيسية، أو فرضيته، كما يميل القراء الجيدون أيضا إلى تقييم ومراجعة تنبؤاتهم بشكل مستمر أثناء القراءة.

ثالثا: تكوين صور حسية: تمكن هذه الاستراتيجية القراء من صنع صور حسية في مخيلتهم كوسيلة لفهم الأحداث، أو المعلومات أثناء القراءة، وبالإضافة لكون هذه القدرة مؤشرا على فهم القراء لما يقرؤون، تبرز أهميتها أيضا في مساعدتهم على استدعاء ما تم قراءته.

رابعا: طرح أسئلة والاجابة عنها: يقصد بهذه الاستراتيجية قيام القراء بطرح أسئلة على أنفسهم أثناء قراءتهم للنص. وتبرز قيمة وأهمية هذه الاستراتيجية في مساعدة القراء على دمج المعلومات، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتلخيص النص، وتفيد أيضا بمساعدة المعلم طلبته على طرح الأسئلة الجيدة والصحيحة التي تركز على المعلومات الأكثر أهمية في النص.

القرائى"، الذي من خلاله يتمكن الطالب من استيعاب الأفكار وبناء المعاني، حيث يتفاعل الطالب مع النص المكتوب، ليكون فهمه الخاص لما يقرأ، ثم ينمي مهاراته المختلفة كالتنبؤ، وتدوين الملاحظات، وتذكر الأفكار الرئيسية، وإعادة السرد، والتلخيص، وبناء العلاقات والروابط، والكتابة (الوظيفية والإبداعية)، وتنشيط الخبرات السابقة، والقدرة على التخيل، وبناء الصور الحسية وغيرها.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف للطالب درّب المعلم على ست استراتيجيات لتدريس الاستيعاب القرائى في اللغة العربية ضمن برنامج الرامب، كما زود أيضا بملف للغة العربية حوى هذه الاستراتيجيات (التفكير بالمعرفة السابقة حول النص، التنبؤ قبل وأثناء القراءة، تكوين صور حسية، طرح أسئلة والإجابة عنها، إعادة السرد، التلخيص) بمكوّناتها النظري، وإرشادات التطبيق، ونماذج أوراق العمل الخاصة بها، بما يساعد المعلم على فهم وكسب مهارة تطبيق هذه الاستراتيجيات في العملية التدريسية، وقد جعل الباحثان من هذه الاستراتيجيات الست محور الدراسة. وتتجلى أهمية توظيف استراتيجيات الاستيعاب القرائى في مساعدة القارئ قبل، وأثناء، وبعد قراءة النص، وللوقوف على هذه الاستراتيجيات الست موضع الدراسة إليك توضيحا لها كما وردت في ملف المعلم الخاص ببرنامج الرامب:

أولا: التفكير بالمعرفة السابقة حول النص: تساعد هذه الاستراتيجية على استدعاء وتنشيط المعلومات، والمفاهيم، والأساليب المخزنة في الذاكرة حول موضوع النص، مما يساعد على فهم النص بشكل أوسع وأعمق. وتشمل المعرفة السابقة خبرات القارئ حول العالم (وتتضمن ما قرأ سابقا)، بالإضافة إلى مفاهيمه حول الكلمات المطبوعة، من مثل إدراك الكلمات ومعانيها،

للمصفوف الأساسية الثلاث الأولى (الحلقة الأساسية الأولى) ضعف تفاعل الطالب مع النصوص الجديدة التي ترد في دروس اللغة العربية، ما أدى لضعف عملية إنشاء وتكوين فهمه الخاص لما يقرأ، وبهذا فقد الطالب الكثير من مهاراته كالتنبؤ، أو تكوين الصور الحسية، أو إعادة السرد، أو التلخيص (الشفوي والكتابي)، وهذا ما أكدّه معلّم الصفوف الثلاث الأولى أيضاً، وقد دلت الكثير من الدراسات على ضعف الطلبة في استيعاب المقروء، كدراسة (السيد، ٢٠٠٣)، ودراسة (هلسة، ٢٠٠٤)، ودراسة (التل والعلوان، ٢٠٠٥)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٧)، ودراسة (أبو مشنك، ٢٠٠٧)، ودراسة (Joffe, Cain & Maric, 2007)، ودراسة (بري، ٢٠٠٩) وغيرها من الدراسات، ما أثار تساؤل الباحثان عن مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، كما وردت مفصلة في برنامج الرامب، وكذلك عن دور الجنس والخبرة في التأثير على درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.

ويعتقد الباحثان أن أبرز أسباب المشكلة تكمن في قلة تفعيل المعلمين لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، ما يجعل الطالب يعتمد على المعلم في تلقين الأفكار الجديدة، فيفقد بذلك الطالب دوره في عملية التفكير، والتفاعل، والاستنباط مع النص لبناء فهمه الخاص، ما يجعل الأفكار الجديدة سريعة النسيان؛ لتلقيها تلقيناً، وحفظها بدلاً من فهمها وتعلمها بشكل نشط، ومن هنا يحاول الباحثان في هذه الدراسة أن يجيبا عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، وفق برنامج الرامب، لدى معلّم الحلقة الأساسية الأولى في نواء الرمنا؟

خامساً: إعادة السرد: تقوم هذه الاستراتيجية على إعادة سرد القارئ لما قام بقراءته بشكل شفوي، وبأسلوبه، وكلماته الخاصة بعد الانتهاء من قراءة جزء من النص أو جميعه. ويمكن البدء بتدريب الأطفال على إعادة السرد منذ مرحلة ما قبل القراءة عندما تقرأ الأم أو المعلمة قصصاً مصورة، ثم يعيد الطفل سرد ما سمعه بلغته الخاصة من خلال النظر إلى الصور، أو من الذاكرة، ولتدريب الطلبة بشكل فاعل على هذه الاستراتيجية في غرفة الصف يستحسن توزيعهم في ثنائيات، لكي تتاح الفرصة أمام جميع الطلبة للتدرب على إعادة السرد، ولا ضير إن زادت كلمات إعادة السرد عن كلمات النص، لأن الهدف هو تدريب الطالب على التعبير عن فهمه للنص المقروء موظفاً حصيلته الخاصة من المفردات، والتراكيب، وتكوين الجمل.

سادساً: التلخيص: تعني هذه الاستراتيجية قدرة القارئ على اختصار النص بشكل يحافظ على أبرز الأفكار الواردة فيه، وقد يقوم القارئ بتلخيص النص شفويًا أو كتابيًا. وتعتبر استراتيجية التلخيص متقدمة بالمقارنة مع إعادة السرد، حيث تتطلب تدريباً متكرراً على كيفية تحديد الأفكار الأكثر أهمية في النص، ففي القصة يحتاج الطالب تدريباً حول كيفية تحديد الشخصيات، والأماكن الأكثر أهمية، وتحديد الأحداث الأكثر أهمية، والمغزى من القصة، أما عند قراءة نص معرفي فالطلبة بحاجة إلى تدريب حول تحديد الفكرة الأكثر أهمية والأفكار التي تدعمها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة

من خلال طبيعة عمل الباحثين الذي يعمل أحدهما مدرساً لبرنامج الرامب، ومشرفاً تربوياً في وزارة التربية والتعليم، ويعمل الآخر معلماً لطلبة الحلقة الأساسية الأولى، وقد اجتاز برنامج الرامب، لاحظنا من خلال تفاعلنا مع الطلبة في عملية التدريس

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لتطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، وفق برنامج الرامب، بين معلمي الحلقة الأساسية الأولى في لواء الرمثا تعزى لمتغيري الجنس والخبرة؟

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع تبين للباحثين وجود عدة من الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي، منها ما تناول الاستيعاب القرائي ونوع القراءة (الجهرية والصامتة)، أو الاستيعاب القرائي والدافعية للقراءة، أو الاستيعاب القرائي والتحصيل الدراسي، كما تناول بعض الدراسات الكشف عن أثر برنامج مصمم للاستيعاب القرائي على التعلم. وإليك جملة من الدراسات الأجنبية والعربية من أجل الوقوف على حالة المعرفة المرتبطة بمشكلة الدراسة أثناء إجرائها، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

قام مكالموم وشارب وبيل وجورج (Mccallum, Sharp, Bell & George, 2004) بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية القراءة الجهرية والصامتة في الاستيعاب القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طالبا من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الأساسية في شرق تنسي بأمريكا، حيث قام ٣٩ طالبا بالقراءة الصامتة، و٣٥ بالقراءة الجهرية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القراءتين الصامتة والجهرية على الاستيعاب القرائي، ولكن مع حاجة الطلبة الذين قرأوا قراءة جهرية لوقت أطول بنسبة ٣٠% لإكمال النصوص.

ووضح أبو كايد في دراسته (٢٠٠٤) أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي الذين

يدرسون في أربع مدارس تابعة لمحافظة جرش، وتوزعت العينة على مجموعتين ضابطة يدرسون بالطريقة التقليدية من الجنسين، ومجموعة تجريبية يدرسون وفقا لطريقة سرد القصة من الجنسين أيضا، وكشفت الدراسة وجود أثر لصالح المجموعة التجريبية الذين يستخدمون طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

وهدفت دراسة السلامة (٢٠٠٤) إلى كشف أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي، حيث تكونت العينة من ٣٢٠ طالبة من طالبات الصف العاشر في مدينة السلط، وقد قسمت إلى ثماني مجموعات تجريبية، خضع جميع أفراد كل مجموعة لاختبار استيعاب قرائي مكون من سبعين سؤالاً يقيس الاستيعاب القرائي بمستوياته (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)، حيث أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا يعزى إلى كل من المعنى والتركيب والأسلوب والتفاعل الثنائي (تركيب*الأسلوب) في الاستيعاب القرائي.

كما أجرى عليان (٢٠٠٧) دراسة لكشف أثر استراتيجيات التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، حيث بلغ عدد أفراد العينة ١٥٨ طالبا وطالبة، واشتملت الدراسة على ١٢ موقفا تدريبييا على التخيل، واختبارين متكافئين، حيث أظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية في تكوين الصور الفنية الكتابية ومهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت الدراسة أيضا التفاعل بين الاستراتيجية والجنس لصالح الذكور، دون أن يكون هناك تفاعل بين الجنس والمهارات.

وقد أجرى جوفي وكين وماريس (Joffe, Cain & Maric, 2007) دراسة هدفت إلى تقصي مشكلات القراءة والاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات قرائية خاصة في الولايات المتحدة

وقدم جنكينز (Jenkins, 2009) دراسة تناولت أثر التصور العقلي في قراءة نصوص العلوم واستيعابها. وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٦ طالبا من طلبة الصف السابع تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست النصوص من خلال تنمية الصور العقلية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج المتعلقة بفحص أثر الزمن على فهم النصوص بالنسبة للطلبة إلى عدم وجود فروق.

وهدفت دراسة عبد الباري (٢٠٠٩) إلى تقصي فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الإعدادية في العاصمة القاهرة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٨٣ طالبا من الصف الثاني الإعدادي تم اختيارهم عشوائيا، وقد وزعوا بين مجموعتين تجريبية مكونة من ٤١ طالبا وضابطة مكونة من ٤٢ طالبا، وقام الباحث بتطبيق برنامج مقترح لتنمية التصور العقلي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التصور العقلي على طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وقامت عدوان (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى كفاءة الطالبة في الاستيعاب القرائي ومستوى كفاءتها في التحصيل الدراسي العام في السنة الدراسية الأولى من المرحلة الجامعية، وبلغت عينة الدراسة ٤٧ طالبة من التخصصات الإنسانية، و٤٢ من التخصصات العلمية من طالبات السنة الأولى في جامعة الملك سعود، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين متغيري الدراسة، ما يثبت تأثير الاستيعاب القرائي على التحصيل الدراسي.

الأمريكية، حيث تكونت العينة من ١٨ طالبا في المدارس الابتدائية، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من ٩ طلاب ومجموعة ضابطة مكونة من ٩ طلاب ضمن الفئة العمرية ٩-١٦ سنة، حيث كشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على النصوص السردية المستندة للصور العقلية على المجموعة الضابطة في الفهم وتذكر القصة.

وقام هيل وسكنر ووليامز وهوكنز ونيدنرب ودايزر (Hale, Skinner, Williams, Hawkins, Neddenriep, Dizer & 2007) بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية القراءة (الجهرية والصامتة) والمستوى الصفي في الاستيعاب القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبا من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية، و١٥ من المرحلة الابتدائية من طلبة مدارس جنوب أمريكا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج القراءتين الصامتة والجهرية على الاستيعاب القرائي، لصالح طلبة القراءة الجهرية بغض النظر عن مستوى الصف.

وأجرى عاشور والحوامدة (٢٠٠٩) دراسة حول أثر برمجة محوسبة في اللغة العربية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحوها، وتكونت العينة من ٤٠ طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع ٢٠ طالبا لكل مجموعة، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي تعزى إلى أثر البرمجة المحوسبة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أشارت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر البرمجة المحوسبة في اتجاهات الطلاب لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وقد تشكلت العينة من ٦٠ طالبا، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع ٣٠ طالبا لكل مجموعة، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مكون من ١٦ جلسة موزعة على ٨ أسابيع تدرب فيها طلبة المجموعة التجريبية على تكوين الصور العقلية الإبداعية، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة الصور العقلية الإبداعية على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وبينت دراسة رزق (٢٠١٨) فاعلية برنامج تدريبي مستند على التصور العقلي وأثره في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. حيث طبقت الدراسة على مجموعتين، ضابطة مكونة من ٣٨ طالبا طبق عليها اختباران بعدي وقبلي، وأخرى تجريبية مكونة من ٤٢ طالبا طبق عليها اختباران قبلين وبرنامج مستند على التصور العقلي واختباران بعديان. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الذين تعرضوا إلى البرنامج المستند على التصور العقلي قد أظهروا تحسنا في الاستيعاب القرائي.

تعقيب على الدراسات

أظهرت الدراسات السابقة وجود عدد من استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي قد يلجأ إليها المعلم في توضيح أفكار النص، لكن بالرغم من ذلك فقد كان لاستراتيجيتي "الصور العقلية" و"التخيل" النصيب الأكبر من اهتمام الباحثين، كما في دراسات: (عليان، ٢٠٠٧)، (Joffe, Cain & Maric, 2007)، (Jenkins, 2009)، (عبد الباري، ٢٠٠٩)، (حسن، ٢٠١١)، (Brooker, 2013). وكذلك لقي نوع القراءة (الجهرية والصامتة) اهتماما أيضا، كما في دراسة (Mccallum, Sharp, Bell & George, 2004). ودراسة (Hale, Skinner, Williams,)

وأجرى حسن (٢٠١١) دراسة حول أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارة الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، حيث تشكلت العينة من ٤٤ طالبا، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغ عدد كل مجموعة ٢٢ طالبا، استمرت مدة الدراسة ١٠ أسابيع، حيث أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في ٤ مهارات من مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي.

وهدف دراسة بروكر (Brooker, 2013) إلى بحث أثر التصور العقلي البصري والكلمات المفتاحية في الذاكرة والاستيعاب ومعرفة معاني المصطلحات والمفاهيم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ولاية كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٨ طالبا من طلبة الصف الثالث الأساسي، وزعوا على أربعة مجموعات بالتساوي، وقد تم تدريب المجموعة الأولى على التصور العقلي البصري أثناء القراءة، والمجموعة الثانية على الكلمات المفتاحية بعد القراءة، والمجموعة الثالثة على التصور العقلي البصري أثناء القراءة والكلمات المفتاحية بعد القراءة، والمجموعة الرابعة تم تدريبها على الاستراتيجيات الاعتيادية للحفاظ والفهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعات الأولى والثانية والثالثة قد تفوقت على المجموعة الرابعة، كما تفوقت المجموعة الثالثة على الأولى والثانية في حين لم تظهر فروقا بين المجموعة الأولى والثانية.

وسعت دراسة يوسف (Yusuf, 2016) إلى بحث أثر التدريب على الصور العقلية الإبداعية لدى الطلبة على الاستيعاب القرائي في المدارس الأساسية في نيجيريا. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي،

الثلاثة الأولى من حياة الطالب المدرسية، ومن تسليط الضوء على أهم الاستراتيجيات الناجعة والفاعلة في تعلم الاستيعاب القرائي في صفوف الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمي الميدان، ومن خلال لفت أنظار القائمين على برنامج الرامب في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين من المعلمين، وأولياء الأمور للإفادة من نتائجها وتوصياتها، بهدف التطوير والتحسين على هذا البرنامج، بالإضافة إلى التركيز على نقاط القوة والضعف فيه. كما ستساعد الدراسة على فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء دراسات حول مكونات البرنامج الأخرى لدى عينات جديدة في بيئات مختلفة. وكذلك بتقديم دراسة تناولت موضوعاً أسمى بالحدثة، فبرنامج الرامب لم يمض على انطلاقه سوى أربعة أعوام فقط، ومن ناحية أخرى قلما نجد دراسات جعلت من استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى محورا مستقلا للبحث فيه، فجاء العمل بذرة سباقة في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية

برنامج الرامب (RAMP): "EARLY GRADE READING AND MATHEMATICS PROJECT" وتعني "مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة". هو برنامج ترعاها وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم في الأردن، وموجه لمعلمي الروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، في المدارس الحكومية من كلا الجنسين، وعدد ساعاته ٧٥ ساعة تدريبية.

استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي: ست استراتيجيات معتمدة في برنامج الرامب، ومرفقة بملف المعلم (ملف لمادة اللغة العربية ضمن البرنامج يحوي الجانب النظري، وإرشادات التطبيق، ونماذج أوراق العمل، ويزود به المعلم فور التحاقه بالبرنامج)، وهي: التفكير بالمعرفة السابقة حول النص، والتنبؤ، وتكوين صور حسية،

(Hawkins, Neddenriep, Dizer & 2007). وبالعودة لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي الستة موضع الدراسة فإن استراتيجيات: التفكير بالمعرفة السابقة حول النص، وطرح أسئلة والإجابة عنها، والتلخيص، لم تشمل بهذه الدراسات السابقة ما يجعل من تسليط الضوء عليها حاجة وضرورة للكشف عنها.

أخيرا فإن هذه الدراسة قد أتت للكشف عن درجة تطبيق استراتيجيات الاستيعاب القرائي بشكل واسع ومسحي للمعلمين الذين خضعوا للتدريب ضمن برنامج الرامب، وبذلك فقد امتازت عن غيرها من الدراسات بشمولية الاستراتيجيات، وعدم الاقتصار على واحدة منها، أو اثنتين، ما يعطي المعلم الأفضلية في الحرية والمرونة أثناء تدريسه للاستيعاب القرائي، وما يطرد الملل والرتابة لدى المعلم والطلبة على حد سواء. ومن ناحية أخرى فقد كان المستهدف بهذه الدراسات هو الطالب، ولم تتطرق أي من الدراسات السابقة للمعلم كشفا عما يواجهه من عقبات في تدريس هذه الاستراتيجيات، أو عما يفضل منها، أو درجة تطبيقها؛ ما يضيف لهذه الدراسة ميزة وأهمية عن غيرها.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن درجة معرفة المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية بضوء برنامج الرامب، والتزامه وحرصه بالاستعانة بالملف وأوراق العمل الخاصة بالبرنامج، كما هدفت الكشف عن دور الجنس والخبرة في تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، وكذلك سعت الدراسة الوقوف على انعكاس تطبيق هذه الاستراتيجيات على تعلم الطلبة من حيث الفهم والتطبيق، من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية فهم اللغة بشكل صحيح وفاعل في الصفوف الأساسية

للإناث، موضحا إياها في جدول ١. أما سبب استثناء المدارس الخاصة فهو عدم خضوعها ضمن خطة وزارة التربية والتعليم الراحية والمشرفة على تطبيق البرنامج.

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وبالإضافة منها تمثلت أداة الدراسة الرئيسية بالاستبانة، حيث قام الباحثان بينائها، وقد تكونت من ٢٤ فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول: معرفة المعلم باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، وقد تكون من ٥ فقرات، والمجال الثاني: تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، وقد تكون من ١٠ فقرات، والمجال الثالث: انعكاسات تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي على الطلبة، وقد تكون من ٩ فقرات، وقد وزعت الاستبانة واستلمت الإجابات بشكل إلكتروني. حيث تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتقدير السمة كمقياس للإجابة عن الفقرات، وأعطيت الفقرات جميعها أوزاناً متساوية على هذا المقياس، وفق الآتي: ٥ دائماً، ٤ غالباً، ٣ أحياناً، ٢ نادراً، ١ مطلقاً).

صدق الأداة

عرضت الاستبانة على ٢٠ محكماً من ذوي الخبرة من حملة الدكتوراه، والماجستير في اختصاصات: مناهج التدريس، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم، و١٥ معلماً ومعلمة من معلمي الميدان من ذوي الخبرة، ثم عدلت في ضوء ملاحظاتهم، من حيث انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج فيه، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى، فتمّ على إثره تثبيت المجالات، وحذف الفقرات غير الملائمة، حيث أجمع المحكمون على ما نسبته ٨٤% من الفقرات، حتى انتهت الاستبانة بصورتها النهائية، ليتحقق بذلك صدق المحتوى الظاهري للاستبانة، بما يكفي لأغراض الدراسة.

وطرح أسئلة والإجابة عنها، وإعادة السرد، والتلخيص.

معلم الحلقة الأساسية الأولى: المعلم الذي يدرس جميع المواد الدراسية، باستثناء اللغة الإنجليزية لأحد صفوف الحلقة الأساسية الأولى في التعليم، وهي: الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني، من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية، في لواء الرمثا، في محافظة إربد- الأردن.

الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من معلمي الحلقة الأساسية الأولى، الذكور والإناث في المدارس الحكومية، الذين خضعوا لبرنامج الرامب.

الحدود المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي، نظراً لمناسبته هدف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

جدول ١

بيانات عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والخبرة			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٧	٠.١٨
	أنثى	١٢٣	٠.٨٢
الخبرة	المجموع	١٥٠	١.٠٠
	١-٩	٨٣	٠.٥٥٣
	١٠-١٩ فأكثر	٥٩	٠.٣٩٣
المجموع	١٩-١٠ فأكثر	٨	٠.٠٥٣
	المجموع	١٥٠	١.٠٠

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الحلقة الأساسية الأولى، في المدارس الحكومية بلواء الرمثا، من كلا الجنسين المقدر عددهم ٢٩٠ معلماً. أما العينة فقد تشكلت من ١٥٠ معلماً ومعلمة، استمدت من ٣٩ مدرسة، كان للذكور ١١ مدرسة، و٢٨ مدرسة

وللكشف عن ثبات المجالات والاستبانة ككل، باعتبار العينة المكونة من ١٥٠ معلماً ومعلمة هي عدد المستجيبين جميعاً، ويوضح الجدول ٣ معاملات الثبات للمجالات والاستبانة ككل، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية، بما يضمن نتائج ثابتة لتطبيق الأداة.

جدول ٣

معاملات كرونباخ ألفا (CA) للمجالات والاستبانة

المجال	كرونباخ ألفا (CA)
معرفة المعلم باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي	٠.٧٧٠
تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي	٠.٨١٦
انعكاسات تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي على الطلبة	٠.٨٣٥
الاستبانة	٠.٨٠٧

ومن أجل الكشف عن صدق البناء متمثلاً بالاتساق الداخلي للاستبانة، قام الباحثان بإعداد مصفوفة الارتباطات الموضحة بجدول ٢، حيث لجأ الباحثان لمعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد الارتباطات بين الفقرات مع مجالاتها، والفقرات مع الاستبانة، وكذلك ارتباطات المجالات مع الاستبانة، وقد دلت النتائج جميعها على وجود معاملات ارتباط موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ ، بين جميع المكونات، ما يدل على تحقق صدق البناء (الاتساق) للاستبانة بما يخدم مصداقية نتائج البحث.

ثبات الأداة

تحقق الباحثان من شرط ثبات الأداة باعتماد معامل ثبات الاتساق الداخلي، مستخدمين طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

جدول ٢

مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والمجالات والاستبانة

المكون	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	الاستبانة
فقرة ١	٠.٥٤٦**	-	-	٠.٦٧٦**
فقرة ٢	٠.٥١٠**	-	-	٠.٧٠١**
فقرة ٣	٠.٦٢٦**	-	-	٠.٥٩٠**
فقرة ٤	٠.٧٥٧**	-	-	٠.٧٨٣**
فقرة ٥	٠.٧٤٤**	-	-	٠.٦٩٦**
فقرة ٦	-	٠.٧٨٢**	-	٠.٧٨٥**
فقرة ٧	-	٠.٧٦٦**	-	٠.٨٠٣**
فقرة ٨	-	٠.٨٠٢**	-	٠.٧٥١**
فقرة ٩	-	٠.٧٧٣**	-	٠.٧٦٢**
فقرة ١٠	-	٠.٨١٣**	-	٠.٨٠١**
فقرة ١١	-	٠.٨٤٥**	-	٠.٧٤٩**
فقرة ١٢	-	٠.٧٦٠**	-	٠.٧٨٥**
فقرة ١٣	-	-	٠.٨٣١**	٠.٦٨٣**
فقرة ١٤	-	-	٠.٧٨٢**	٠.٦٨٣**
فقرة ١٥	-	-	٠.٨٠١**	٠.٧٤١**
فقرة ١٦	-	-	٠.٩٠٣**	٠.٧٧٢**
فقرة ١٧	-	-	٠.٨٧٩**	٠.٧٥٥**
المجال الأول	١.٠٠	-	-	٠.٧٩٣**
المجال الثاني	-	١.٠٠	-	٠.٨٣٦**
المجال الثالث	-	-	١.٠٠	٠.٧٥٣**
الاستبانة	٠.٧٦٣**	٠.٨٣٥**	٠.٧٨٣**	١.٠٠

*: دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$. **: دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.01)$.

إجراءات الدراسة

تُخضع وزارة التربية والتعليم في الأردن جميع المعلمين بشكل إلزامي لبرنامج الرامب منذ انطلاقه في عام (٢٠١٣)، عبر عقد ورش تدريبية على ثلاث مراحل في كل عام دراسي، يتدرب خلالها المعلم على مهارات المبادرة كاملة، ثم بعد استكمال ساعات البرنامج المعتمدة يرشح المعلم لاختبار تحريري محكي المرجع (CRT)، ينال من يجتازه شهادة تثبت نجاحه في البرنامج. ثم تستمر عجلة متابعة تطبيق البرنامج في الصفوف الدراسية، من قبل مدربي ومشرفي البرنامج، عبر زيارات دورية منظمة وهادفة لكل معلم على مدار العام الدراسي، للوقوف على سير البرنامج بشكل فاعل، كما يتم اختبار جميع الطلبة المستهدفين من قبل مشرفي البرنامج مع بداية كل عام دراسي للوقوف على كسب الطلبة للمهارات الأساسية التي تناولها البرنامج في مادتي القراءة والحساب خلال العام السابق، ومن هنا فقد كان لأحد الباحثين الدور في هذا كله كونه مدرباً معتمداً لبرنامج الرامب من قبل وزارة التربية والتعليم، ومتابعاً لتطبيق البرنامج أيضاً، أما الباحث الآخر فقد واكب هذا أيضاً حيث خضع للبرنامج، ثم اجتازه بنجاح بصفته معلماً للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

وقد تم توزيع الاستبانة على المعلمين واستلام الإجابات عليها إلكترونياً، وقد احتوت الاستبانة في بيانات المعلم على فقرة توضح خضوع المعلم للبرنامج من عدمه، ثم استثنى من خلالها جميع المعلمين الذين لم يخضعوا للبرنامج، وبهذا تناولت الدراسة المعلمين الذين استكملوا التدريب على البرنامج وأنها محاوره وساعاته المعتمدة.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وهما متغيران اثنان، المتغير الأول الجنس، وله فئتان

(ذكر، أنثى)، والمتغير الثاني الخبرة، وله ثلاثة مستويات ١- ٩، ١٠- ١٨، ١٩ فأكثر.

ثانياً: المتغيرات التابعة: متغير واحد، وهو درجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى في لواء الرمثا لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، متمتلاً بالدرجة على الاستبانة ككل، ومجالاتها الثلاثة، الآتية:

المجال الأول: معرفة المعلم باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.

المجال الثاني: تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.

المجال الثالث: انعكاسات تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي على الطلبة.

محددات الدراسة

١. اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الرمثا في الأردن، وعليه فإن تعميم النتائج سيقصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

٢. يتحدد تعميم النتائج في ضوء صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.

المعالجات الإحصائية

استعان الباحثان بمجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات، أبرزها مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وكذلك النسب المئوية، والأوزان النسبية، وتحليل التباين الثنائي، باستخدام برمجية (SPSS). فكانت المعالجات على النحو الآتي:

السؤال الأول: استخدمت في الإجابة عنه المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتباينات، والأوزان النسبية.

السؤال الثاني: استخدم في الإجابة عنه تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA).

درجة ٤.٠٩، أي أن المعلمين يقعون ضمن فئة (غالباً)، ما يشير لتطبيق الاستراتيجيات بدرجة مرتفعة، وهذا مؤشر مرض على حرصهم ومضيهم نحو تطوير أنفسهم والعملية التدريسية بكل ما هو جديد، وعدم التوقف عند الأساليب القديمة التقليدية، ما يدل على ثقة المعلم برؤية وأهداف وآليات تطبيق برنامج الرامب. أما المجال الثالث فقد كان للكشف عن درجة انعكاس تطبيق الاستراتيجيات على الطلبة، حيث عنون باسم "انعكاسات تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي على الطلبة"، وقد حصل المجال على درجة ٣.٩٦، أي ضمن فئة (غالباً)، ما يدل على أن انعكاس تطبيق الاستراتيجيات على الطلبة كان إيجابياً، وهذا ما حقق هدف الاستراتيجيات بجعل الطالب فاعلاً ونشطاً في تعلمه، ما أدى لفهم واستيعاب النصوص بشكل أفضل. أما على مستوى الاستبانة ككل فقد بلغت القيمة ٤.٠٥ وهذه نتيجة متوقعة، وهي مرتفعة وإيجابية وتقع ضمن فئة (غالباً) كذلك، ما يؤكد على تحقيق أهداف برنامج الرامب، الذي زاد من كفاية المعلم وفاعلية الطالب، وبذلك تحقق التعلم النشط في الغرفة الصفية، وهذا هو من أهم أهداف العملية التدريسية الحديثة. أما إحصائيات الفقرات فقد بينت في جدول ١ المرفق في ملحق ١، حيث يكشف الجدول أن الفقرتين ٩ و١٠

لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وما يتبعه من اختبارات المقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد جمع البيانات ومعالجتها، توضح نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤليها، كالآتي:

أولاً: ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية وفق برنامج الرامب، لدى معلمي الحلقة الأساسية الأولى في لواء الرمثا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات والأوزان النسبية للمتغيرات، كما في الجدولين ٤ و ٥.

يبين الجدول ٤ حصول المجال الأول على درجة ٤.١٢، أي وقوع المعلمين ضمن فئة (غالباً)، وتعد هذه القيمة الأعلى من بين المجالات الثلاث، وتشير لمعرفة المعلمين باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي بدرجة مرتفعة، وهذا يعد مؤشراً إيجابياً للمضي قدماً نحو المجال الثاني، والذي تركز بشكل مباشر نحو تطبيق الاستراتيجيات، وقد عنون "تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي"، حيث أظهرت النتائج حصول المجال على

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات والأوزان النسبية للمجالات

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الوزن النسبي	تقدير السمة
معرفة المعلم باستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي	ذكر	٢٧	٢٠.٧	٣.١	٩.٦	٠.١٨	٤.١٢
	أنثى	١٢٣	٢٠.٦	٣.١	٩.٦	٠.٨٢	
تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي	ذكر	٢٧	٤٠.٤	٥.٥	٣٠.٢	٠.١٨	٤.٠٩
	أنثى	١٢٣	٤١.٠	٥.٠	٢٥.٠	٠.٨٢	
انعكاسات تطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي على الطلبة	ذكر	٢٧	٣٤.٦	٤.٣	١٨.٤	٠.١٨	٣.٩٦
	أنثى	١٢٣	٣٥.٨	٥.٠٠	٢٥.٠	٠.٨٢	
الاستبانة	ذكر	٢٧	٩٥.٨	١١.٣	١٢٧.٦	٠.١٨	٤.٠٥
	أنثى	١٢٣	٩٧.٥	١١.٨	١٣٩.٢	٠.٨٢	
المجموع		١٥٠	٩٧.٢	١١.٧	١٣٦.٨	١.٠٠	

الجانبين النظري والتطبيقي؛ وذلك لتعبيرها عن فهم المعلم للهدف العام لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي المتمثل بعدم تقديم الأفكار صريحة للطالب، بل باستخلاص الطالب لأفكار النص وحده، وما دور المعلم إلا تحفيز وتوجيه الطالب نحو بناء فهمه الخاص للأفكار بتفاعله مع النص استناداً إلى خبراته ومعارفه السابقة. أخيراً فقد كشفت الفقرة ٢٢ ذات أدنى متوسط حسابي على ضعف المعلمين بتطبيق استراتيجية "طرح أسئلة والإجابة عنها"، ويدل ذلك على عدم إعطاء الطالب فرصة بتشكيل الأسئلة وطرحها على زميله، ما يفقد المعلم دوره بمساعدة طلبته على بناء وطرح الأسئلة الجيدة والصحيحة التي تركز على المعلومات الأكثر أهمية في النص، كما تدل هذه الفقرة على اقتصر المعلم للإجابة

قد حصلنا على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغت قيمتهما: ٤.٨ و ٤.٤ على التوالي، أما الفقرتين ٧ و ٢٢ فقد سجلنا أدنى القيم فبلغتا: ٣.٥ و ٣.٦ على التوالي. وتدل الفقرة ٩ التي سجلت أعلى قيمة بين المتوسطات على شمولية وقوة تطبيق المعلم لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، ودلت أيضاً على مرونة برنامج الرامب، حيث قدم البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات الواضحة والبسيطة التي تناسب طلبة الحلقة الأساسية الأولى، والتي ينتقل من خلالها المعلم من استراتيجية إلى أخرى بما يحقق هدف الفهم والاستيعاب للنص. أما الفقرة ١ قد بينت قوة إدراك المعلم لأهمية استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي، والفقرة ٧ التي وقعت بأدنى قيمة فقد دلت بوضوح على قوة برنامج الرامب في

جدول ٥

نتائج تحليل التباين الثنائي للاستبانة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
خبرة	١٣٣.٩٠١	٢	٦٦.٩٥٠	٤٧٥,٠	٦٢٣,٠
جنس	٥٦.٠٢٧	١	٥٦.٠٢٧	٣٩٨,٠	٥٢٩,٠
جنس * خبرة	٩٤.٨٠٢	٢	٤٧.٤٠١	٣٣٦,٠	٧٥١,٠
الخطأ	٢٠٢٩٢.٢٧٥	١٤٤	١٤٠.٩١٩	-	-
المجموع	١٤٣٨٣٢٩.٠٠٠	١٥٠	-	-	-

جدول ٦

نتائج تحليل التباين الثنائي للمجالات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
خبرة	٩.١١٧	٢	٤.٥٥٨	٤٦٦,٠	٦٢٩,٠	
معرفة المعلم	جنس	٠٣٢,٠	١	٠٣٢,٠	٠٠٣,٠	٩٥٤,٠
باستراتيجيات تدريس	خبرة * جنس	٢١.٠١٨	٢	١٠.٥٠٩	١.٠٧٤	٣٤٤,٠
الاستيعاب القرائي	الخطأ	١٤٠٨.٨٣٧	١٤٤	٩.٧٨٤	-	-
المجموع	٦٥٣٨٧.٠٠٠	١٥٠	-	-	-	
تطبيق المعلم	خبرة	٣٦.٤١٤	٢	١٨.٢٠٧	٦٧٨,٠	٥٠٩,٠
لاستراتيجيات	جنس	٢٨.٨٠٥	١	٢٨.٨٠٥	١.٠٧٢	٣٠٢,٠
تدريس الاستيعاب	خبرة * جنس	٢٨.٤٨٨	٢	١٤.٢٤٤	٥٣٠,٠	٥٩٠,٠
القرائي	الخطأ	٣٨٦٧.٧٠١	١٤٤	٢٦.٨٥٩	-	-
المجموع	٢٥٤٩٢.٠٠٠	١٥٠	-	-	-	
انعكاسات تطبيق	خبرة	٨.٤٠١	٢	٤.٢٠٠	١٧٢,٠	٨٤٢,٠
استراتيجيات تدريس	جنس	٥.٢٧٩	١	٥.٢٧٩	٢١٦,٠	٦٤٣,٠
الاستيعاب القرائي	خبرة * جنس	١٠.٩٥٤	٢	٥.٤٧٧	٢٢٤,٠	٨٠٠,٠
على الطلبة	الخطأ	٣٥٢٢.١٤٧	١٤٤	٢٤.٤٥٩	-	-
المجموع	١٩٤٤١٢.٠٠٠	١٥٠	-	-	-	

اللغة العربية قد أكسب معلم الحلقة الأساسية الأولى مهارات جديدة أفادته كثيرا في تطوير مهنته كمعلم، ما انعكس إيجابا على الطلبة، وإن أصالة البرنامج ساهمت بنقلة نوعية مهنية للمعلم بما حواه بمكوناته النظري والعملي، ما قدم للمعلم وجبة تدريبية متكاملة عبر عنها بتفاعله الإيجابي مع طلبته، كما يرى الباحثان أن اكتساب الطالب لمهارات الاستيعاب القرائي لا يتم عن طريق اعتماد استراتيجية واحدة فقط، بل من خلال التنوع في الاستراتيجيات، ما يحقق لدى الطالب هدف وغاية القراءة وهو الفهم والاستيعاب.

التوصيات والمقترحات

١. يوصى معلمو الحلقة الأساسية الأولى بتدريس الاستيعاب القرائي بأكثر من استراتيجية، وتدريب الطلبة على ذلك، وعدم الاكتفاء بتقديمها بشكل مباشر تلقينا.
٢. ضرورة اطلاع معلمي الحلقة الأساسية الأولى على ملف المعلم للغة العربية، والإفادة من شروحاته، وإرشادات التطبيق، ونماذج أوراق العمل فيه؛ لتطوير أنفسهم وتحسين أدائهم في تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية.
٣. ضرورة تأكيد الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم على أهمية تفعيل برنامج الرامب، وملحقاته كملف المعلم لمادة القراءة.

المراجع

References

- أبو كايد، عاصم محمود (٢٠٠٤). أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

عن أسئلة الكتاب المتعلقة باستماع النص في بداية كل درس.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لتطبيق استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية وفق برنامج الرامب بين معلمي الحلقة الأساسية الأولى في لواء الرمثا تعزى لمتغيري الجنس والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدولان ٥ و ٦ يوضحان النتائج.

يكشف الجدول ٥ أن متغير الخبرة لا يؤثر وحده على تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس المفردات، فقد بلغت القيمة الحرجة له ($\text{sig} = 0.623$)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). كما أن متغير الجنس كذلك لا يؤثر وحده على تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس المفردات، فقد بلغت القيمة الحرجة له ($\text{sig} = 0.529$)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). كما أن متغيري الخبرة والجنس لا يؤثران معا على تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس المفردات، أي أنه لا يوجد أثر لتفاعلها مع بعضهما البعض، فقد بلغت القيمة الحرجة لهما ($\text{sig} = 0.715$)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Alkhaldeh, 2011)، ودراسة (الحجاج، ٢٠٠٠)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٧)، وغيرها من الدراسات. كما يكشف أيضا جدول ٦ وبكل مجالاته على عدم وجود أثر للجنس أو الخبرة أو لتفاعل الجنس والخبرة معا في التأثير على درجة تطبيق تدريس استراتيجيات تدريس المفردات حيث بينت القيم الحرجة ذلك.

مما سبق يمكن القول إن برنامج الرامب وما حواه من استراتيجيات في تدريس مفردات

تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

رزق، عبد الله محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مستند للتصور العقلي وأثره في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

الزبيدي، نسرین أحمد (٢٠٠٧). أثر نموذج التعليم الدوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الزغول، إيمان محمود (٢٠١٤). فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة دور الإسناد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين المساندين ومقترحاتهم لتطوير هذه البرامج. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة وأصول التربية. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

السلامة، عماد محمد (٢٠٠٤). أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

السيد، تغريد محمد (٢٠٠٣). مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت- دراسة استكشافية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الخليج العربي. البحرين.

أبو مشنك، دنيا أحمد (٢٠٠٧). مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الأردنية. الأردن.

بطاينة، مها علي (٢٠١٨). مستوى فاعلية البرامج التدريبية وأثرها في تطوير أداء العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة العامة. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة اليرموك. الأردن.

البري، قاسم نواف (٢٠٠٩). أثر برمجية محوسبة في اللغو العربية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

التل، شادية؛ والعلوان، أحمد (٢٠٠٥). أثر القدرة اللفظية وعدد السياقات في اشتقاق معاني المضردات غير المعروفة والاحتفاظ بها. مجلة دراسات العلوم التربوية-الأردن، ٣٢ (٢)، ٣٣٨-٣٥١.

جاد، محمد (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، ٦ (٢)، ٦٤-٩٨.

الحجاج، بهجت (٢٠٠٠). مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

حراشنة، إبراهيم (٢٠٠٧). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الخزامي للنشر.

حسن، محمد إسماعيل (٢٠١١). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في

- طعيمة، رشدي؛ والشعبي، محمد (٢٠٠٦).
تعليم القراءة والأدب، استراتيجية
مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار
الفكر العربي.
- عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد (٢٠٠٩).
فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها
بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم
الكتب الحديث.
- عبد الباري، ماهر (٢٠٠٩). فاعلية
إستراتيجية التصور الذهني في تنمية
مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة
الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج
وطرائق التدريس الجمعية المصرية
للمناهج وطرائق التدريس- مصر، ١٤٥
(٤٤)، ٨٦-٤٤.
- عبد الرحمن، هدى (٢٠١٠). فاعلية استخدام
استراتيجيات تدريس القراءة القائمة
على الذكاءات المتعددة في تنمية
التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى
تلاميذ الحلقة الإعدادية. مجلة دراسات
في المناهج وطرق التدريس، (١٦٧)،
١٨٤-١٣٨.
- عدوان، نورة (٢٠١٠). العلاقة الارتباطية بين
المقدرة القرائية والتحصيل العام لدى
طالبات الإعداد العام في الأقسام
الإنسانية والعلمية بجامعة الملك
سعود. الرياض. مركز البحوث.
- عطية، محسن (٢٠١٦). إستراتيجيات ما
وراء المعرفة في فهم المقروء. (ط١).
عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عون، فاضل؛ والعتار، زيد (٢٠١٤). فاعلية
التصور الذهني في فهم المقروء
والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف
الرابع الأدبي في مادة المطالعة. مجلة
كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية
والإنسانية، (١٨)، ٦٢٧-٦١٢.
- عليان، أيمن يوسف (٢٠٠٧). أثر استراتيجية
التخيل الموجه لتدريس التعبير في
- تكوين الصور العقلية الكتابية، وتنمية
مهارات التفكير الإبداعي، لدى طلبة
المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة
دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.
جامعة عمان العربية. الأردن.
- مقدادي، فؤاد فلاح (٢٠١٠). أثر برنامج
تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في
تحسين مهارات الاستيعاب القرائي
ومهارات الخطاب الجدلي لدى طلاب
الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه
غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- مقدادي، محمد؛ والتل، شادية (١٩٩١). أثر
القدرة القرائية وطريقة عرض
النصوص في الاستيعاب. مجلة العلوم
الإنسانية والاجتماعية- الأردن، ٧ (٤)،
٨٤-٥٧.
- هلسة، ريفان هاني (٢٠٠٤). أثر القراءة
الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي
والتفكير الناقد لدى الصف الأول
الثانوي في محافظة الكرك. رسالة
دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان
العربية. الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). ملف المعلم
لمادة اللغة العربية للروضة والصفوف
الأساسية الثلاثة الأولى. الأردن: وزارة
التربية والتعليم.
- Alkhaldeh, A. (2011). EFL Reading
Comprehension Interests Among
Jordanian High School Students and
their Relationship with Gender
Achievement Level and Academic
Stream. *European Journal of Social
Sciences*, 23, (3), 454-465
- Brooker, H. (2013). *The Effects of Visual
Imagery and Keyword Cues on Third-
Grade Readers' Memory, Comprehension,
and Vocabulary Knowledge*. Ph.d
Dissertation. Clemson University.

- Hale, A., Skinner, C., Williams, J., Hawkins, R., Neddenriep, C., & Dizer, J. (2007). Comparing Comprehension Following Silent and Aloud Reading Across Elementary and Secondary Students: Implication for Surriculum-based Measurement. *The Behavior Analyst Today*,8, (1), 9-22.
- Jenkins, H. (2009). *The Effects of Using Mental Imagery as a Comprehension Strategy for Middle School Students Reading Science Expository Texts*. Ph.d Dissertation, University of Maryland. College Park.
- Joffe, L., Cain, K., & Maric, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? *International Journal of Language and Communication Disorders*,42. 648-664.
- Mccallum, R., Sharp, S., Bell, S. & George, T. (2004). Silent Versus Oral Reading Comprehension and Efficiency. *Psychology in the Schools*,41, (2), 241-246.
- Yusuf, H. (2016). Effectiveness of Using Creative Mental Images in Teaching Reading Comprehension in Primary Schools in Nigeria. *American Journal of Educational Research*,4, (1). 18.

ملحق ١

جدول ١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات للفقرات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	تقدير السمة
١	أدرك أهمية تفعيل استراتيجيات الاستيعاب القرائي.	٤.٣	٠.٧٠	٠.٥٠	دائما
٢	أستوعب استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي المرفقة بملف المعلم.	٤.٣	٠.٦٨	٠.٤٧	دائما
٣	أستعين بملف المعلم لمادة اللغة العربية في توضيح استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.	٤.١	٠.٩١	٠.٨٤	غالبا
٤	ألجأ لإرشادات التطبيق وأوراق العمل المرفقة في ملف المعلم لتفعيل استراتيجيات الاستيعاب القرائي.	٣.٩	٠.٩٤	٠.٨٩	غالبا
٥	أضمن استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في دفتر تحضير الدروس اليومي.	٣.٩	١.٠٣	١.٠٨	غالبا
٦	أنوع في استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.	٤.١	٠.٧٨	٠.٦١	غالبا
٧	أذكر أفكار النص للطلبة في بداية الدرس لعدم تمكنهم من معرفة هذه الأفكار وحدهم.	٣.٥	١.٠٦	٠.١٣	غالبا
٨	أسارع في توضيح الفكرة إذا عجز الطلبة عن فهمها وتحديدها بأنفسهم.	٣.٩	٠.٩٩	٠.٩٨	غالبا
٩	ألجأ إلى استراتيجية أخرى إذا عجز الطلبة عن توضيح الفكرة في النص من خلال الاستراتيجية الأولى.	٤.٨	٠.٨٢	٠.٦٧	دائما
١٠	أطبق استراتيجية "التفكير بالمعرفة السابقة حول النص" لتنشيط الخبرات والمعلومات السابقة في ذاكرة الطالب للإفادة منها في فهم ما سيقرا لاحقا.	٤.٢	٠.٨٦	٠.٧٢	دائما
١١	أطبق استراتيجية "التنبؤ" (قبل وأثناء القراءة) ليدرك الطالب أفكار النص من خلال المعطيات والدلائل الواردة فيه.	٤.٠	٠.٨٥	٠.٧٢	غالبا
١٢	أطبق استراتيجية "تكوين صور حسية" لبناء صور حسية في مخيلة الطالب لفهم وتصوير الأحداث أثناء القراءة.	٤.٠	٠.٨٢	٠.٦٨	غالبا
١٣	أطبق استراتيجية "طرح أسئلة والإجابة عنها" ليساعد الطلبة أنفسهم أثناء القراءة في تحديد أفكار النص.	٤.٠	٠.٦٨	٠.٤٦	غالبا
١٤	أطبق استراتيجية "إعادة السرد" ليعبر الطالب بشكل شفوي عن فهمه الخاص للنص بأسلوبه وكلماته.	٤.٢	٠.٧٩	٠.٦٣	دائما
١٥	أطبق استراتيجية "التلخيص" شفويا أو كتابيا ليتدرب الطالب على اختصار النص مع الحفاظ على أفكاره الرئيسة.	٣.٨	٠.٩٧	٠.٩٥	غالبا
١٦	يصبح الطلبة أكثر نشاطا وحيوية في فهم أفكار النص عند استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس الاستيعاب القرائي.	٤.٢	٠.٧٥	٠.٥٧	دائما
١٧	يتوصل الطلبة بسهولة ويسر لأفكار النص عند تطبيق إحدى استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي.	٤.١	٠.٦٩	٠.٤٨	غالبا
١٨	يجد الطلبة سهولة في تذكر المعلومات السابقة والخبرات المتعلقة بالنص الجديد.	٣.٩	٠.٧٩	٠.٤٦	غالبا
١٩	تساعد المعلومات والخبرات السابقة للطلبة في التنبؤ بمحتوي النص الجديد من خلال عنوانه أو الصور المرفقة معه.	٤.١	٠.٦٧	٠.٤٦	غالبا
٢٠	يستطيع الطلبة التنبؤ (بشكل صحيح أو خاطئ) بما سيجري لاحقا من أحداث النص بعد قراءة جزء منه.	٣.٨	٠.٧٩	٠.٦٣	غالبا
٢١	يمتلك الطلبة القدرة على تكوين صور في مخيلتهم لما يسمعون ويقرؤون من النص.	٤.٠	٠.٨١	٠.٦٦	غالبا
٢٢	يتمكن الطلبة من طرح أسئلة على أنفسهم أثناء قراءة النص للأفكار الواردة فيه.	٣.٦	٠.٨٦	٠.٧٤	غالبا
٢٣	يقدر الطالب على إعادة سرد ما قرأ من النص بشكل شفوي وبأسلوبه ليعبر عن فهمه الخاص للنص.	٣.٨	٠.٧٨	٠.٦١	غالبا
٢٤	يتكمن الطالب من تلخيص النص بعد قراءته بعدد أقل من الكلمات مع الحفاظ على أفكار النص الرئيسة.	٣.٧	٠.٨٥	٠.٧٣	غالبا