دور القصة القصيرة المعاصرة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

* زينه البوظه

معيدة في جامعة دمشق- طالبة دكتوراه في جامعة تربيت مدرس-كلية العلوم الإنسانية-قسم اللغة العربية وآدابها.

*البريد الإلكتروني: zeinaruby24@gmail.com

الاستلام	2024/11/30	المراجعة	2024/12/15	القبول	2024/12/31	النشر	2025/1/1

الملخص:

تهتم الدراسة الحالية بدور القصة القصيرة المعاصرة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لمتعلمي اللغة العربية من خلال تقديم محتوى تجريبي قائم على القصص القصيرة المعاصرة للكاتبة السورية هيفاء بيطار. وتأتي أهمية هذه الدراسة من حاجة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلى تنمية هذه المهارات، وتسليط الضوء عليها من خلال قراءة القصص القصيرة المعاصرة. تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات فرع اللغة العربية وآدابها في السنة الرابعة في جامعة طهران. توزع المتعلمون في مجموعتين متكافئتين وهما الضابطة والتجريبية، وعددهم (24) طالباً وطالبةً في كل مجموعة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في تطبيق المحتوى المقترح والمنهج المسحي في تصميم المحتوى التجريبي وأدوات الدراسة اختبار الاستيعاب القرائي. تم تطبيق المحتوى التجريبي مدة أربعة أشهر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فاعلية القصة القصيرة المعاصرة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية مع تقدّم أفراد المجموعة التجريبية على زملائهم بصورة ملحوظة وخاصة في مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في مهارتي الفهم الحرفي والتفسيري.

الكلمات المفتاحية:

القصة القصيرة المعاصرة، هيفاء بيطار، مهارات الاستيعاب القرائي، متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

The Role of Contemporary Short Stories in Developing Reading Comprehension Skills Among Arabic Language Learners Who Are Non-Native Speakers

*** Zeina Al-Bouza:**

Lecturer at Damascus University – PhD Student at Tarbiat Modares University, **Faculty of Humanities**, **Department of Arabic Language and Literature**.

*Email: zeinaruby24@gmail.com

Received	30/11/2024	Revised	15/12/2024	Accepted	31/12/2024	Published	1/1/2025

Abstract:

This study examines the role of contemporary short stories in developing reading comprehension skills among learners of Arabic as a second language. It presents an experimental content-based approach using contemporary short stories by Syrian writer Haifa Bitar. The significance of this study stems from the need for Arabic language learners who are non-native speakers to enhance these skills and highlight their importance through reading contemporary short stories.

The study sample consisted of fourth-year students majoring in Arabic Language and Literature at the University of Tehran. The participants were divided into two equal groups—control and experimental—each comprising 24 students. The researcher employed a quasi-experimental method for implementing the proposed content and a survey method for designing the experimental content and research tools, including a reading comprehension test.

The experimental content was applied over four months. Key findings revealed the effectiveness of contemporary short stories in improving reading comprehension skills in both groups, with the experimental group showing a significant advantage, particularly in critical and creative thinking skills. However, no statistically significant differences were found between the two groups in literal and interpretive comprehension skills.

Key words: Contemporary short stories, Haifa Bitar, reading comprehension skills, Arabic language learners, non-native speakers.

أسئلة الدراسة:

ما مدى تأثير قراءة القصص القصيرة المعاصرة (قصص هيفاء بيطار نموذجاً) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي عند طلاب فرع اللغة العربية وآدابها في السنة الرابعة؟

هل يوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي قبل وبعد قراءة القصص القصيرة المعاصرة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية، وضرورة تمكين المتعلم الأجنبي من هذه المهارات التي يحتاجها في جميع المراحل الدراسية. كما تهتم الدراسة يتعريف المتعلمين الاجانب بالثقافة والأدب العربي من خلال عرض نماذج قصصية معاصرة للكاتبة السورية هيفاء بيطار.

الجديد في الدراسة:

تصميم محتوى تعليمي قائم على القصص القصيرة المعاصرة لتنمية مهارات الاستيعاب الشامل للنص، وتصميم اختبار الاستيعاب القرائي وتطبيقه على عينة الدراسة في ثلاث مراحل زمنية قبل البدء بالدراسة، وبعد أربعة أشهر من تطبيق الأدوات في المرحلة الأولى، وبعد شهر ونصف من تطبيق الدراسة في المرحلة الثانية.

الدراسات السابقة:

Grabe (2009). Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice .Cambridge University.

يتناول الفصل الأول من الكتاب العوامل المعرفية المؤثرة في القراءة وكيفية حدوث الاستيعاب القرائي والعمليات الذهنية المعقدة، ويتناول في الفصل الثاني الفروق بين القراءة في اللغتين الأولى والثانية، وفي الفصل الثالث يحلل حدوث الاستيعاب القرائي في المستويات العليا، ويتحدث في القصول اللاحقة عن دور العوامل الاجتماعية في تطور مستوى الطلاب في اللغتين الأولى والثانية. ويتحدث في نهاية الكتاب عن التحفيز وأنواعه وأساليب تحفيز المتعلمين.

طوبال علي(2017).مشكلات تدريس الأدب لمتعلمي العربية لأغراض عامة من الناطقين بلغاتٍ أخرى.مجلة جامعة البعث.سورية.المجلد(39).العدد(1).91-126.

تناولت الدراسة واقع وصعوبات تعليم الأدب العربي للناطقين بغير العربية، استخدمت أداة الاستبانة وشارك في الإجابة عن الاستبانة (74) معلماً ومعلمةً. توصلت الدراسة إلى ثلاث مشكلات أساسية: وهي الاختلاف بين ثقافة المتعلمين والثقافة العربية، وعدم مراعاة التدرج في صعوبة النصوص الأدبية وفقاً لمستوى المتعلمين، وضعف توظيف الاستراتيجيات الحديثة من قبل المعلمين.

موسوي(2017).دراسة إشكالية لمهارة القراءة في أقسام اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس بجامعات إيران الحكومية. رسالة أُعدّت لنيل درجة الماجستير.جامعة تربية مدرس.طهران.

تناولت الدّراسة واقع تعليم مهارة القراءة في الجامعات الحكومية الإيرانية، وحللت أسباب الضعف؛ كعدم تخصيص وحدات دراسية لمهارة القراءة، وغياب الأهداف الواضحة، ومستويات التعليم، وضعف توظيف الطرائق والاستراتيجيات الحديثة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ضعف الطلاب في مهارات الفهم والنقد المهمة في القراءة وحصول الطلاب على المستوى الجيد في مهارات

التعرّف؛ أي لم يتجاوز الطلاب المعرفة اللغوية المتمثّلة في النّطق السليم، وتمييز الحروف المتشابهة، والمفردات، ومعانيها المعجمية.

أحمد سيبدوين(2019).طرق تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية.مجلة رياح الإسلام.إندونيسيا.

يوضح الباحث في هذه المقالة طرائق تدريس مهارة القراءة تبعاً لمستوى المتعلمين، كالطريقة الجزئية والكلية وطريقة التعلم التعاوني.

كلاشي، محمد (2021).فاعلية توظيف أدب الأطفال القصصي في تنمية مهارة قراءة اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الثانوية الأولى في إيران.رسالة دكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها. جامعة تربية مدرس.

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة القراءة من خلال القصص القصيرة لمتعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة أداة المقابلة لتحديد خصائص القصص المناسبة، والاستبانة، واستخدمت الدراسة المنهجين المسحي وشبه التجريبي أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين جميع المتغيرات، ولكن تؤثر جميع أنواع القصة بصورة عامة في تنمية مهارة القراءة.

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية، وتختلف عنها في نوعية القصص، وطبيعة المتعلمين ومستواهم وسنّهم.

مصطلحات الدراسة:

القصة القصيرة المعاصرة: تشغل القصة القصيرة مكانة مهمةً في صفوف تعليم اللغات الأجنبية لمزايا تجعلها محببة لدى المتعلمين كأسلوبها الشائق، ومفرداتها القريبة من الحياة اليومية، وقصرها، والشخصيات والمعتقدات والقيم والنماذج التي تعرضها القصص وتعبر بصدق وشفافية عن مجتمع اللغة الهدف.

التعريف الإجرائي للقصة القصيرة المعاصرة:

نقصد بالقصص القصيرة في الدراسة الحالية مجموعةً من القصص القصيرة المعاصرة المختارة وفق معايير تم تحديدها من قِبَلِ أهل الاختصاص في تعليم اللغة العربية في إيران وسورية. وهي عبارة عن عشر قصصٍ من تأليف الكاتبة والطبيبة السورية «هيفاء بيطار». تتناول هذه القصص المواضيع المختلفة التي تعكس الحياة في المجتمع السوري، والشخصيات في هذه القصص شخصيات حقيقية مأخوذةٌ من الواقع تعرفت إليها الكاتبة من خلال عملها كطبيبة عيون، ولكنها في الآن ذاته تمثّل نماذج إنسانية.

هيفاء بيطار:

هيفاء باسيل بيطار قاصة وروائية سورية. تعمل طبيبة في أمراض العيون وجراحتها، وتعمل في مشفى اللاذقية الحكومي وعيادتها الخاصة. الدكتورة من مواليد مدينة اللاذقية عام 1960 كما أنها عضو جمعية القصة والرواية في سورية. ولها إنتاج قصصي وروائي غزير. وهي عضو في جمعية القصة والرواية في سورية.

ولدت هيفاء بيطار في مدينه اللاذقيه عام 1960م في عائلة مثقفة تهتم بالأدب والفلسفة. درست طب العيون في جامعة دمشق. بدأت في كتابة المقالات الاجتماعية، والنقدية، والقصص القصيرة، والروايات في الصحف والمجلات داخل وخارج سورية. صدر للكاتبة أكثر من (11) مجموعة قصصية و(9) روايات. فازت عام (2002) بجائزة «أبو القاسم الشابي» في تونس.

مهارة القراءة:

هي المهارة الثالثة في ترتيب المهارات اللغوية، وهي المهارة التي يحتاج إليها المتعلمون في جميع المراحل التعليمية وفي جميع المجالات. وتحتل القراءة مكانة مهمةً في الثقافتين العربية والفارسية؛ فقد نزل القرآن الكريم على خاتم الأنبياء محمد (ص) وخاطبه بكلمة (اقرأ) ليدل على أهمية القراءة والكلمة في التفكير وتأثيرها في العقول والأفئدة، ويُقاس تقدم الأمم بمدى اهتمام شعوبها بالقراءة.

التعريف الإجرائي لمهارة القراءة:

للقراءة أنواعٌ عديدةٌ، وتُعنى الدّراسة الحالية بالقراءة الواعية التي تولّد المعنى، والقراءة الهادفة التي تستندُ إلى النّظريات العلمية الحديثة المستوحاة من آلية عمل الدّماغ البشري؛ فلا فائدة من القراءة التي لاتوصل المتعلم إلى الاستيعاب الشامل، لذلك تستهدفُ الدراسة الحالية تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية.

متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها: المتعلمون الذين ينتمون إلى ثقافات أخرى ولغتهم الأم ليست العربية، وفي الدراسة الحالية هم طلاب وطالبات فرع اللغة العربية وآدابها في جامعة طهران في إيران.

الأدب النظري:

دور الأدب والقصة في تعليم اللغة الأجنبية:

لا يخفى على أحدٍ الدَّورُ الفاعلُ للأدب في تعلّم اللغات الثانية والأجنبية، وتأثيره في نفوس المتعلمين وتوسيع آفاق تفكيرهم. وقد تم توظيف الأدب في تعليم الكتابة والإنشاء والمحادثة، وعاد الاهتمام بالأدب في تعليم القراءة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، عندما وجد المدرسون تراجع الإقبال على القراءة بين المتعلمين، وبدؤوا يبحثون عن النصوص التي تزيد الدّافعية للقراءة، ووجدوا أنّ النصوص الأدبية تخلق الاستجابة العاطفية عند المتعلمين ممايساهم في استمرارهم في القراءة؛ «إنّ مدى الاستجابة العاطفية للنصوص التي تقدم للطلاب هي السبب الأول الذي يجعل القارئ يريد أن يقرأ أو لايريد، وكلّما ازدادت هذه الاستجابة، ارتفعت معها الرغبة للإقبال على القراءة وتعلم مهاراتها». وينجذب الإنسان بطبيعته إلى القصة ويستمع إليها فهو يتعلم من خلالها الكثير، وقد بدأ المدرسون بتوظيف القصة ليس فقط في المجالات الأدبية وتعليم اللغات، بل في المجالات العلمية أيضاً؛ لأن أسلوب القصة يثير الرغبة للاستماع والتعلّم من خلالها. وقد وجدت القصة القصيرة طريقها إلى صفوف تعليم اللغة الثانية، وشغلت مكانة مهمةً في البرامج التعليمية الحديثة، ولا تزال النوع الأدبي الأقرب إلى قلوب المتعلمين وعقولهم؛ «ويعود مثل هذا الحضور لفن القصة القصيرة إلى أسباب وافرة منها مايتعلق بطبيعة هذا الفن، والوظائف التي اضطلع بها؛ نظراً لخصوصيته السردية ومقدرته على رصد المتغيرات التي تحدث والتقلّبات، وتجسيد الهموم الحياتية للإنسان المعاصر الذي يعاني كثيراً، والقصة القصيرة في أحد تعريفاتها فنّ اللحظة المأزومة». (الحسين، 2001، 9). القصة القصيرة في المعجم اللغوي هي: «الخبر، وهو القَصص، وقصَّ فلانٌ خبره يقصّه قصاً، والقَصَص بالفتح هو الاسم، والقصُّ هو البيان، والقِصص بكسر القاف: جمع قِصّة». (ابن منظور:1992م، 191) أمّا اصطلاحاً: فهناك عدة تعاريف للقصة القصيرة ومن أهمها تعريف داد (1371، 127-128) «فرعٌ من الأدب الخيالي، ونثرٌ نشأ منذ حوالي قرنٍ ومئتي عام، هي قصةٌ يحاول المؤلف فيها إبقاءَ القارئ تحت تأثير الوحدة التي تطغى على التأثيرات الأخرى، ويمكن أن يستغرق الأمر ما يصل إلى ساعتين للقراءة». والقصة القصيرة «نوعٌ سرديّ يميل إلى الإيجاز والاختزال، والاعتماد على خيطٍ أو عنصرٍ مركزيّ واحدٍ، تتميز بقصرها إذ تُقرأُ في جلسةٍ واحدةٍ، وبحبكتها التي تبدأ غالباً وسط الأحداث، وبمحافظتها على وجهة نظرٍ واحدة، وموضوعٍ واحد، ونبرةٍ واحدة». (زيتوني:2002م، 26-28) وهي فنٌ أدبي قديم النشأة في التراث العربي، لكنّه نضج ونشط في العصر الحديث؛ «فقد نشأت القصة القصيرة بصورتها الحديثة متزامنة مع نشأة الرواية في

أواخر القرن التاسع عشر بدايات القرن العشرين،كما نضجت ونشطت مع تطور الصحافة، إضافةً إلى تعدد التفاصيل والأحوال التي استلزمت التعبير القصصي الموجز» (عبيد الله: لاتا:12)؛ فالقصة نوع أدبي ينتمي إلى الفنون النثرية، وهي تختلف عن الشعر في الشكل العام واللغة. ومن أهم سمات القصة القصيرة أنها تتسم بالإيجاز ونعني به «والإيجاز يعني الحجم الذي يبلغ بالمقياس الزمني تارةً من ربع ساعةٍ إلى ساعتين، وبالمقياس المكاني تارةً أخرى من 1500كلمة إلى 10000 كلمة». (اليافي: 1982م، 128-129) .لكنّ هذا العدد غير دقيق؛ فقد تطول القصة القصيرة أو تقصر عن هذا التقسيم.

أهمية القراءة:

تُعدّ القراءة أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وهي أداة الفرد في التعرّف والارتباط بالثقافات المختلفة، بالإضافة إلى دورها الفعال في بناء شخصيته وتواصله مع الآخرين؛ «لا أحد يُنكر أهمية القراءة في المجتمعات المعاصرة؛ بها يلتقي الإنسان مع فكر الإنسان، كما أنّ القراءة لها تأثيرها في بناء شخصيته وتكوينه، فالإنسان صنع بيئته وصنع ثقافته، فقراءته تكوّن تفكيره، وتخلق لديه اتجاهاتٍ متنوعة أو تعدل من هذه الاتجاهات، وتُوجِد عند القارئ الكثير من الميول، أو تقضي عليها».(عبد الباري،2010م،5). وقد حظيت القراءة في الآونة الأخيرة بأهمية بالغةٍ؛ لأنها أصبحت نشاطاً تفاعلياً بين القارئ والكاتب، ولاتقتصر على فك الرموز ومعاني المفردات بل تتضمن إعادة إنتاج النص وتلقيه؛ «إنّ القارئ عندما يقرأ نصاً ما فإنه يعيد كتابته، يعيد إنتاجه بطريقته هو، أي إنّ القراءة هي إعادة كتابة ما قد كتبه شخصٌ آخر، وفقاً لقواعد نظامه التي تشكل بها» (قصاب،2009، 199).

3-2-1.عملية القراءة في مجال تعلّم اللغات الأجنبية:

يُعدّ تدريس مهارة القراءة جانبًا مهمًا في تعليم اللغة. وتعلّم هذه المهارة ضروريٌ لاكتساب اللغة الأجنبية؛ لأنّ معظم مواد التدريس والتعلم مكتوبة، إما في شكل كتب أو مواد تعتمد على الكمبيوتر، ومعرفة القراءة والكتابة مترابطتان. ويعتقد (Dechant,1991,p7) أنّ عملية القراءة هي مفتاح النجاح في المدرسة، ووسيلة لصقل الشخصية الاجتماعية، واستقلالية الرأي والتفكير، وأنّ النجاح التربوي يتطلب القراءة الناجحة. وتحظى القراءة بالمرتبة الثالثة بين المهارات اللغوية إلا أنها مفتاح إتقان تلك المهارات؛«المتعلم الذي يعاني من صعوباتٍ في القراءة يتعثر في تعلّم باقي المهارات اللغوية، وأيضاً في جميع المواد المعرفية».(إسماعيلي،2018، 160).

وقد تكوّنت في الثمانينيات وجهة نظر مختلفة تبنّاها العديد من العلماء: أمثال (Jonson:1981)، و(Romelhart:1980)، و(Carrel & Eisterhold: 1998).؛ «لاتقتصر عملية القراءة على استخراج المعلومات من النصوص بل هي عملية تنشيط المعرفة في ذهن القارئ، وهذا بدوره يوسّع أو يصقل هذه المعرفة بمساعدة المعلومات الجديدة التي يقدّمها النص».(Grabe:2009, p 56). وبذلك أصبحت القراءة «عملية معقدة تتطلب القيام بعملياتٍ معرفية ونفسية في مستويات مختلفة، والتفاعل فيمابينها لإنتاج المعنى».(Cheng, 2000, p:10). وبذلك أصبحت القراءة عمليّة ذهنيةً تحتاج إلى التفكير والتحليل، وتراكم الخبرات السابقة، وتتداخل فيها العوامل النفسية والشخصية.

مهارة القراءة في الإطار الأوروبي المشترك للغات:

يعرّف الإطار الأوروبي مهارة القراءة بأنها «فعل التلقي البصري، ويقوم المتعلم القارئ أثناء القراءة باستقبال ومعالجة المعلومات المكتوبة من قبل كاتب أو عدة كاتبين». (الإطار الأوروربي المشترك، 2017، 69). وتتألف مستويات القراءة من ثلاثة مستويات أساسية تقسم إلى مستويات فرعية أخرى. ويحدد الإطار المهارات المناسبة لكل مستوى. ويتفرع عن مهارة القراءة المهارات الآتية: الفهم الكلي، والقراءة للحصول على المعلومات والمناقشة، وقراءة التعليمات، وقراءة المراسلات، وقراءة التوجه(الفهم الجزئي). وتشير هذه المهارات إلى المستوى الذي يستطيع المتعلمون تحقيقه فيها، ويشير المستوى(B1) «قراءة نصوصٍ واقعيةٍ حول الموضوعات المتعلقة بمجال اهتمامه بمستوى مقبول من

الفهم»(الإطارالأوروبي المشترك،70)، وفي المستوى(B2)؛«يستطيع المتعلم فهم المقالات والتقارير المتعلقة بالمشاكل المعاصرة التي يتبناها الكاتب في مواقف معينة أو وجهات النظر».(نفسه،70).

3-2-5.مهارة القراءة في برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية:

تهتم برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية بتنمية المهارات اللغوية، وتخصص (32) وحدةً دراسيةً للاستماع، والتحدث، والكتابة، وهي تعتبر مهارة القراءة وسيلةً وغاية معاً، لذلك تدمجها في دروس تفسير القرآن الكريم، والنصوص الأدبية، والترجمة. لكن مهارة القراءة هدفٌ أساسيٌ لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وخاصةً في المراحل الأولى، وإذا قارنّا بين هذه البرامج التعليمية وبرامج تعليم اللغة الإنكليزية نجد أن هناك ثماني وحداتٍ دراسيةٍ لتعليم القراءة باللغة الإنكليزية في مرحلة الليسانس، وصحيحٌ أنّ الحروف العربية تتشابه مع الفارسية، لكنّ هناك اختلاف في اللفظ ومخارج الحروف، وفي معاني المفردات والمصطلحات التي لا تستطيع المعاجم اللغوية وحدها تفسير جميع مفاهيمها مما يتطلب اهتماماً جدياً بهذه المهارة. وإذا عدنا إلى الدّراسات التي رصدت الواقع الحالي لمهارة القراءة العربية في الجامعات الإيرانية، وحددت جوانب الضعف والحاجات كدراسة محمدي (2015) التي أشارت إلى اعتقاد الأساتذة أنّ طلاب فرع اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في الجامعات الحكومية الإيرانية يعانون من الضعف في مهارة القراءة بنسبة أعلى من المتوسط، وأنهم يجدون صعوبة في قراءة المواضيع الثقافية والاجتماعية في الصحف العربية، كما أنهم يجدون صعوبةً في قراءة القصص القصيرة والطويلة باللغة العربية. «يواجه الطلاب صعوبةً في فهم العناصر المقروءة والسبب الرئيس لذلك عدم تخصيص وحدات دراسية لتعليم مهارة القراءة أسوةً بالمهارات اللغوية الأخرى، والنظرة التقليدية لمهارة القراءة في البرنامج الدراسي للغة العربية التي تتلخص في الاهتمام بالقراءة الجهرية والترجمة». (محمدي،2015، 259). كذلك يعاني الطلاب من النقص في استخدام الاستراتيجيات الفعالة أثناء القراءة كعدم القدرة على فهم الأفكار الرئيسة والفرعية، والهدف الرئيس للكاتب، والربط والتحليل، واستنتاج معاني المفردات من خلال السياق دون استخدام المعجم اللغوي بنسبة أعلى من المتوسط. ويُرجع الباحث السبب في ضعف الطلاب في مهارة قراءة النصوص إلى ضعفهم في الكفايات التواصلية كالكفاية اللغوية-الاجتماعية، وتحليل الخطاب. ويقترح الباحث تنمية هذه الكفايات من خلال مناقشة مواضيع اجتماعية كالقصص والأفلام في الصفوف، والاهتمام بالمحتوى التعليمي لمهارة القراءة الذي يؤكد على الأهداف التواصلية، كما يقترح الباحث تخصيص وحدات دراسية لتنمية مهارة القراءة عند الطلاب. كما أشارت دراسة موسوي(2017) إلى عدم الاهتمام الكافي بمهارة القراءة في برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات الحكومية في مرحلة الليسانس، وعدم تزويد الطلاب بمهارات القراءة اللازمة، وأشارت نتائج اختبار القراءة إلى الضعف النسبي للطلاب في هذه المهارة في مستويات الفهم والنقد. وقلة تطبيق الطرق المناسبة والحديثة «تشير النتائج إلى قلّة الاهتمام بالقراءة في صفوف النصوص، وأنّ الطلاب لم يتزودوا بمهارات القراءة، وأنهم حصلوا على مستوى ضعيف نسبياً في اختبار القراءة خاصةً في مهارات الفهم والنّقد، مع أنهم في السّنة الأخيرة».(موسوي، 2017، 95). مما يدلّ على التركيز على المهارات المعرفية وإهمال المهارات الاجتماعية والثقافية التي تساعد على النقد والفهم الشامل للنصوص، ومن أهم أسس مهارة القراءة وجود «خلفيةٍ ثقافيةٍ كاملةٍ، وحصيلةٍ لغويةٍ تساعد القارئ على اكتشاف المعاني فيما يقرأ، وخلق الدّافعية لجعل القراءة عادةً يوميةً متأصلةً».(إسماعيلي،2018، 157).

الاستيعاب القرائي:

إنّ الغاية من تعليم القراءة هو الفهم، فكلُّ قراءةٍ لا تؤدي إلى فهم المقروء تُعدُّ قراءةً ناقصةً، ولا يمكن أن نسميها قراءةً في ضوء التربية الحديثة؛ فالفهم هو الركن الأساس للقراءة، والقراءة الصامتة والجهرية لا يمكن أن تُنتَج من عنصر الفهم المحدود المقيد بالنص المقروء، ولا من خلال الفهم الشامل الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل إنها عملية فكرية عقلية معقدة تؤدي إلى الفهم. فالقراءة تسمو بفكر الإنسان، وتوسّع آفاق تفكيره وثقافته، لكنّ ارتقاء الإنسان لايتوقف على كمية المقروء فقط، بل على

أسلوب القراءة الذي يؤدي إلى ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، ويؤدي إلى الفهم الشامل والاستيعاب. لذلك يُعدّ الاستيعاب القرائي العميق والناقد غايةً أساسيةً للمتعلّم. «إنّه عملية بنائيةٌ وتفاعليةٌ يقومُ بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنّص، والسّياق. أو هو مجموعةٌ من العمليات الدّاخلية الشخصية التي تختلف من شخص لآخر؛ وهي تختلف عند الفرد نفسه من مرحلةٍ إلى أخرى».(ثومسون[1]، 2000، ص3،4). وقد عرّفه برغوني[2] وآخران (2009) أنّه «مهارة متعددة الأبعاد تتضمن مجموعةً من العمليات ضمن عدّة مستويات، تبدأ بمهارة فكّ الرموز، ثم تفسير المفردات الجديدة التي تشكل عائقاً أمام عملية الاستيعاب، وصولاً إلى تعرّف الدّلالات، وإدراك المعاني المجازية». وقد عرّفه العزاوي(2017،482) «الاستيعاب القرائي هو فهم الطلبة للنص المقروء من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، فيؤدي الغرض المطلوب من الاستيعاب والفهم الكامل للنص».

نستنتج مما سبق ذكره أنّ الاستيعاب القرائي عملية تفاعليةٌ بين القارئ والنص من جهة، وعمليةٌ تختلف من شخص إلى آخر، وتختلف عند الشخص نفسه من مرحلةٍ زمنيةٍ إلى أخرى. بعبارةٍ أخرى، ترتبط القراءة بوعي القارئ، ونضج تفكيره، ومدى استجابته للنص، وتفاعله معه. وهي تتضمن عدة مراحل؛ فالاستيعاب لايحدث دفعةً واحدةً عند المتعلم، فهو يحتاج إلى تفسير المفردات، وربط معاني الجمل والأحداث مع بعضها البعض، وتفسير الإشارات الثقافية الموجودة في النص ليصل إلى مرحلة الاستيعاب والفهم.

مستويات الاستيعاب القرائي:

يُعدّ الاستيعاب القرائي مهارةً تتضمن مهارات فرعية ومستويات مختلفة يُمكن لمدرّس اللغة الأجنبية تدريب المتعلم على هذه المهارات ليصل إلى فهم النص المقروء، ولقد صنف العلماء مستويات الاستيعاب القرائي وفق مستويات متدرجة على شكل هرميّ، وقد برزت عدّة تصنيفات أشهرها تصنيف كالاهان وكلارك (1988،33) حيث صنّفت إلى ثلاثة مستويات هي:«قراءة ماعلى السطور وأساسه الفهم المباشر لمعاني الكلمات، والثاني قراءة مابين السطور والذي يهتم بالتعميمات والتطبيقات، أما الثالث فهو قراءة ماوراء السطور حيث يهتم بالأدلة وإصدار الأحكام». وهذا التقسيم يشير إلى البدء بمستوى الكلمة، والانتقال إلى فهم العلاقات بين الأحداث والجمل داخل النص، ثم الانتقال إلى الاستيعاب الشامل الذي يتجلى في فهم هدف الكاتب من خلال النص.

كما أشار بلوم إلى عمليات الاستيعاب القرائي، وقسمها إلى ستة مستويات وهي بالترتيب: المعرفة، والفهم، التطبيق، والتحليل، والتوليف، والتقييم. يتضمن المستوى المعرفي استرجاع المعلومات الموجودة في الذاكرة طويلة الأمد للمتعلم، أي المعرفة السابقة، ويتضمن مستوى الفهم ويتضمن فهم أحداث النص، والأفكار الرئيسة، والدوافع وراء الظروف والمواقف، ويتضمن هذا المستوى نقل التجارب والمعارف والنظريات المكتسبة من النص إلى الحياة العملية للمتعلم، والمساهمة في حل المشكلات التي تواجهه في الواقع عن طريق الشخصيات والتجارب الموجودة في النص، ويتضمن مستوى التحليل الفهم العميق للنص من خلال تحليل العلاقات بين الأشخاص، والاحداث، والتمييز بين الحقائق والاستنتاجات، وتحديد المشاكل وتحديد عناصرها، ويتضمن مستوى التوليف تنسيق العلاقات، والأحداث والتجارب في النص وإعادة إنتاجها وفق وجهة النظر الشخصية للمتعلم، وإيجاد الحلول البديلة، وهذا يساعد المتعلم على تنظيم أفكارهم، أما المستوى الأخير فيتضمن التقييم وهو يشكل أعلى مستوى في الاستيعاب، وهو يتضمن إصدار الأحكام على الأحداث والشخصيات وصحة الأفكار في النص من خلال مجموعة من المعايير والأدلة المنطقية.(نغوين[3]، 2019، 41)

[1] Thomson.
[2] Burgoyne.
[3] Nguyen.

وفي تصنيفٍ آخر، قسّم حبيب الله(2000) مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي المستوى الحرفي: ويتضمّن تعّرف معاني الكلمات الجديدة، وتعرّف الأفكار الرئيسة والفرعية في النص، والمستوى الاستنتاجي: ويتضمن تفسير عبارات ذُكرت في النص، واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، وفهم اللغة المجازية، والمستوى التطبيقي: ويتضمن إصدار حكمٍ على النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واقتراح حلولٍ جديدة، وإجادة التصرّف في مواقف مماثلة. تشترك التصنيفات السابقة في أنها تتدرج وفق شكل هرمي من الأسهل إلى الأصعب، والمستوى الأعلى يتضمن المستويات الأدنى منه، ومع أنها تختلف مع بعضها البعض في عدد المستويات إلا أنّها هي تتشابه في مضمونها، وستعتمد الدراسة الحالية على تصنيف العزاوي(2017م) للاستيعاب القرائي، وتقسيمه إلى عدد من المهارات وهي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، لأنّ هذه المهارات شاملة، وتغطي جوانب الاستيعاب جميعها كما أنها تتضمن تصنيف بلوم للاستيعاب القرائي، من فهم المعاني المباشرة وغير المباشرة، والتذوق والنقد والتقييم.

وهذه المهارات تنقسم بدورها إلى مهارات فرعية:

مهارة الفهم الحرفي: نقصد بها «اشتقاق المعنى المذكور صراحةً في النص المقروء».(عبابنة والمساعفة 2019، 402).

وهي تكون في مستوى الكلمة، ويحاول المتعلم في هذه المهارة اكتشاف معاني المفردات الغريبة في النص.

مهارة الفهم الاستنتاجي (التفسيري)[4]: وتعني«اكتشاف العلاقات والرّوابط بين الأفكار المطروحة في النص المقروء» (عبابنة والمساعفة 2019، 402). وهذه المهارة في مستوى الجمل وعلاقاتها ببعضها البعض في النص؛ حيث يحاول المتعلم استنتاج الأفكار، وتحديد الشخصيات وسماتها، وتحديد الجمل المتشابهة والمختلفة في المعاني.

مهارة الفهم الناقد[5] وهي «شكل من أشكال القراءة التي تقوم على التمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام حولها». (الهباشي،33،2008). وهي تعدّ من أهم المهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق الاستيعاب والإلمام بالنص؛ «إنّ تعليم التفكير الناقد يُعتبر هدفاً أساسياً يجب السّعي إلى تحقيقه في الوقت الحاضر، وذلك لمساعدة الناس في معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم، وفي تنمية قدراتهم في الاستكشاف وحلّ المشكلات وغيرها». (الشمري وآل رشيد،2021، 648)وتكمن أهمية تعليم التفكير الناقد في« تنمية قدرة المتعلم على تحليل الأفكار والمعلومات، والتثبّت من صحتها، والتفكير في الأدلة المنطقية والبراهين، يطور قدرة المتعلم على فهم الآخرين، والاستماع لهم بعقلية منفتحة وواعية في آنٍ معاً، والتمييز المنطقي بين العقل والمشاعر وبالتالي تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة، والمساعدة في حلّ المشاكل من خلال اتخاذ القرارات المنطقية القائمة على التحليل والتفكير». (نفسه،654).ومتعلم اللغة الأجنبية بأمسّ الحاجة إلى تنمية هذه المهارة؛ لأنها تساعده في فهم ثقافة اللغة، من خلال التعرف إلى القضايا المطروحة، وتحليل الأفكار، وأنماط الشخصيات في النص المقروء، والوعي بمشاعره تجاه موضوع النص والشخصيات، وتكوين الآراء، واقتراح الحلول، والتمييز بين الإيجابي والسلبي، والتشابه والاختلاف بين ثقافته وثقافة اللغة التي يتعلمها.

مهارة التذوق الأدبي[6]:

نقصد بتذوق النصوص الأدبية: القدرة على الحكم على النصوص ومعرفة مواطن الجمال فيها، فقد عرّفه حافظ(1997 ص: 118) بأنه «ملكة الإحساس بالجمال والتمييز بدقة بين حسنات الأثر الفني

[4] Interpretive Comprehension Skills.

[5] Critical Comprehension Skills.

[6] Text tasting skill.

وعيوبه، وإصدار الحكم عليه». وقد ورد في تعريف طعيمة(1986 ،ص: 53) أن التذوق الأدبي هو: «النشاط الإيجابي الذي يقوم به المتلقي استجابة لنص أدبي معيّن بعد تركيز انتباهه فيه، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً، ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه».

تعبّر هذه المهارة عن مدى استجابة المتعلّم للنّص المقروء، ومدى تفاعله معه، وترتبط بمشاعره وطريقته في الإحساس بجمال العبارات، وفهمه العميق لها، وهي تعتمدُ على فهم المعاني المباشرة وغير المباشرة لها. وفهم البُعد الجمالي للنص يحدث بعد استيعاب معاني المفردات، والجمل والعلاقات بينها، وبعد تحليل النص، وفهمه فهماً جيداً. ولا يولي معظم الأساتذة أهميةً كبيرةً لها نظراً إلى ضيق الوقت والالتزام بالبرنامج الدراسي، أو لصعوبة قياسها؛ لكنّها مهمةٌ في تنمية الذّوق الأدبي لمتعلّم اللغة الاجنبية، وتوسيع آفاق فهمه وإدراكه للثقافة، والإحساس بالبُعد الجمالي للغة الهدف. «يشمل هذا الجانب الأهداف التي يتوجب لتحقيقها أن يسلك المتعلّم سلوكاً انفعالياً مثل إبداء مشاعر الحب، وتقدير العلماء، والتسامح، وعدم التعجب، والتقبّل، والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم، وتطويرها، وأساليب التكيّف مع الآخرين. كما تتصل الاهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أنّ السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجةٍ كبيرةٍ مثل الميول، والاتجاهات، والقيم، وأوجه التقدير». (صحراوي ونجاة، 2018، 222).

ج- مهارات الفهم الإبداعي[7]: الفهم الإبداعي وهو مستوى عالٍ من الفهم، ويتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مالوفة، مثال: التفكير في ابتكار نهاية جديدة للقصة مختلفة عن النهاية التي اخترها الكاتب، واقتراح الحلول جديدة لمشكلة وردت في النص. (حلمية، 2019، 255).

منهج الدراسة:

تجمع الدّراسة الحاليّة بين عدّة مناهج: كالمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي والمنهج المسحي في تطبيق أدوات الدراسة والنموذج المقترح.

مجتمع الدراسة:

«مجتمع الدّراسة هو كلّ ما يمكن أن تُعمّم عليه نتائج الدراسة، وتشترك عناصر هذا المجتمع بخصائص معينة» (إبراهيم،2010: 9)، يتكوّن مجتمع الدّراسة من طلاب وطالبات فرع اللغة العربية وآدابها في الفصل السابع في الجامعات الحكومية في مدينة طهران وهي خمس جامعات: (جامعة طهران، وجامعة شهيد بهشتي، وجامعة الزهراء «ع»، والعلامة الطباطبائي، والخوارزمي). وعددهم (127)طالباً وطالبةً. وطلاب مرحلة الدكتوراه في جامعة تربية مدرس، ومن أساتذة تعليم اللغة العربية وآدابها في جامعات طهران الحكومية.

عيّنة الدراسة:

«هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصليّ للدّراسة التي نطبّق عليها أدوات الدّراسة» (نفسه:10). عيّنة الدّراسة الحالية تتألف من (48) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب فرع اللغة العربية وآدابها في جامعة طهران الحكومية، يتوزع الطلاب والطالبات في مجموعتين متكافئتين مستقلتين وعددهم في كل مجموعة (24) طالباً وطالبةً، وعدد الذكور في كل مجموعة (10) طلاب، وعدد الإناث في كل مجموعةٍ (14) طالبةً. كما تتألف عينة الدراسة من (10) طلابٍ وطالباتٍ في مرحلة الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها، و(10) أساتذة من أصحاب التخصص في تعليم اللغة العربية وآدابها. وقد تم اختيار طلاب وطالبات الفصل السابع في جامعة شهيد بهشتي وعددهم (27) طالباً وطالبةً كعينة استطلاعية. قامت الباحثة بتدريس المحتوى التجريبي لأفراد العينة، وأجاب أفراد العينة عن أدوات الدراسة قبل وبعد تدريس المحتوى، واستفادت الدراسة الحالية من هذه العينة في قياس ثبات وصدق أدوات الدراسة، ومعرفة مدى

[7] Creative Comprehension skill.

تأثير المحتوى في درجاتهم، وتم تعديل المحتوى وأدوات الدراسة لتصبح جاهزة لتطبيقها على العينة الأصلية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: المحتوى التجريبي القائم على القصص القصيرة المعاصرة.

المتغير التابع: مهارات الاستيعاب القرائي.

أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وهي:

اختبار الاستيعاب القرائي:

خطوات إعداد الاختبار:

1-تحديد الهدف من الاختبار:

قياس مهارات الاستيعاب القرائي ومعرفة جوانب الضعف عند الطلاب في هذه المهارات، ومدى فاعلية المحتوى التجريبي في تنمية هذه المهارات لديهم من خلال تطبيق الاختبار عدة مرات.

-تحديد قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

تم تحديد مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لطلاب السنة الرابعة في فرع اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في الجامعات الحكومية الإيرانية من خلال المصادر الآتية:

-الدّراسات والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات الاستيعاب القرائي.

-الدّراسات والأبحاث المرتبطة بواقع تعليم مهارة القراءة في فرع اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية.

-أهداف تعليم مهارة القراءة العربية في الجامعات الإيرانية.

-المستويات المعيارية للاستيعاب القرائي التي حددها الإطار الأوروبي المشترك للغات.

بناءً على ذلك، تم تحديد مهارات الاستيعاب القرائي الرئيسة وهي خمسة مستويات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، وكل مهارة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية:

أ-تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة بصيغتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية وآدابها في جامعات طهران الحكومية وجامعة دمشق، وعددهم (6) أساتذة لمعرفة آرائهم فيها من حيث:

-مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي.

-مدي مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلاب فرع اللغة العربية وآدابها في الفصل السابع.

-مدى أهمية كل مهارة.

-سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات.

-إضافة أو حذف أو تعديل مايجده المحكّمون مناسباً.

وتم اختيار المهارات التي حظيت بتأييد غالبية الأساتذة.

ب-الوزن النسبي لقائمة المهارات:

تم حساب الوزن النسبي لمهارات الاستيعاب القرائي.

الجدول (1): الوزن النسبي لمهارات الاستيعاب القرائي:

المهارة	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد	الفهم التذوقي	الفهم الإبداعي	العدد الكلي
عدد المهارات الفرعية	5	6	7	5	4	27
الوزن النسبي	%18	%23	%26	%18	%15	%100
عدد الأسئلة	5	6	7	5	4	27

الوزن النسبي لكل مهارة = عدد المهارات في كل مستوى

العدد الكلي للمهارات*100

عدد الأسئلة في كل مهارة = العدد الكلي للأسئلة * الوزن النسبي للمهارة.

اختيار النص المناسب للاختبار:

تم اختيار عدة نصوص من القصص القصيرة المعاصرة في سورية بناءً على:

1-معايير اختيار القصة القصيرة المناسب لأهداف الدراسة.

2-ولأهداف الاختبار والمهارات التي يقيسها الاختبار.

3-بما يتناسب مع مستوى المتعلمين وسنهم. وبعد عرض النصوص القصصية على الأساتذة المتخصصين تم اختيار قصة "قطرة الدم" للأديبة السورية "ألفة الإدلبي" التي تنطبق عليها المعايير اللازمة للاختبار.

3-تصميم أسئلة الاختبار:

1-تمّ تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار وفقاً للنسب المئوية لكل مهارة كما هو موضح في الجدول أعلاه؛ حيث اشتمل الاختبار على (27) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد (أربعة بدائل واحدة منها صحيحة)، والمزاوجة، والتوصيل بين الأعمدة. وفق جدول المواصفات على هذا النحو: (5) فقرات لمهارة الفهم الحرفي، و(6) فقرات لمهارة الفهم الاستنتاجي، و(7) فقرات لمهارة الفهم الناقد، و(5) فقرات لمهارة الفهم التذوقي، و(4) فقرات لمهارة الفهم الإبداعي.

5- وضع التعليمات الخاصة بالاختبار، ونموذج تفريغ الإجابات، وإخراجه في صورته الأولية.

صدق الاختبار:

يعد صدق الاختبار أمراً مهماً للغاية في بناء الاختبارات والأدوات المعيارية في مجالات التعليم والعلوم التربوية والنفسية؛ لأنه «يوضح مدى قدرته في قياس ما وضع لقياسه» (فرج، 1980، 306). وللتحقق من صدق محتوى الاختبار عُرض في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات طهران الحكومية، لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الاختبار لطلاب وطالبات الفصل السابع في فرع اللغة العربية وآدابها، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة،

ومدى انتماء الفقرات إلى المهارة المطلوبة، وحذف أوإضافة أو تعديل مايرونه مناسباً، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكّمين وآرائهم أُجريت التعديلات اللازمة.

تحليل فقرات الاختبار:

إنّ الهدف الذي تسعى إليه الباحثة من تحليل فقرات الاختبار هو معرفة مدى صلاحية كل فقرة من فقراته، وبالتثبت من أن الفقرات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب والطالبات من حيث السهولة والصعوبة وقوة تمييز الفقرات وثبات الاختبار والكشف عن النقص في فقراته الضعيفة لغرض إعادة صياغتها أو استبعادها إذا كانت غير صالحة.

معامل الصعوبة:

إنّ معامل الاختبار الجيد هو الذي يكون بين (0.20-0.78) (غانم،1997، 129). وقامت الباحثة بتصحيح إجابات اختبار العينة الاستطلاعية المؤلفة من (27) طالباً وطالبةً، ورتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أسفل درجة، ثم قامت الباحثة بتقسيم الدرجات على قسمين متماثلين، بحيث يمثل القسم الأول المجموعة العليا، ويمثل القسم الثاني المجموعة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار إذ تراوحت معاملات صعوبة الفقرات لمهارات الاستيعاب القرائي بين (0,32 - 0,78)، وجدت الباحثة أنّ صعوبة الفقرات مقبولة وهي من النوع الجيد.

تمييز الفقرة:

يقصد بقوة تمييز الفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستويات العليا والدنيا. ويرى أيبل ان الفقرة التي تمييزها (0,40) فأكثر، هي فقرة ذات تمييز جيد. (الدليمي،والمهداوي ، 2005 م: ص 90)

الجدول (2): تمييز فقرات الاختبار في معامل الصعوبة:

الأسئلة	المهارة المطلوبة	معامل الصعوبة	المستوى	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة
السؤال الأول	الفهم الحرفي	25%	سهلة	9	3
السؤال الثاني	الفهم الحرفي	25%	سهلة	9	3
السؤال الثالث	الفهم الناقد	33%	سهلة	8	4
السؤال الرابع	الفهم الحرفي	58%	متوسطة	5	7
السؤال الخامس	الفهم الحرفي	66%	صعبة	4	8
السؤال السادس	الفهم التذوقي	16%	سهلة جداً	10	2
السؤال السابع	الفهم التذوقي	58%	متوسطة	5	7
السؤال الثامن	الفهم الناقد	50%	متوسطة	6	6
السؤال التاسع	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	83%	صعبة جداً	2	10
السؤال العاشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	25%	سهلة	9	3

السؤال الحادي عشر	الفهم التذوقي	75%	صعبة	3	9
السؤال الثاني عشر	الفهم التذوقي	75%	صعبة	3	9
السؤال الثالث عشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	58%	متوسطة	5	7
السؤال الرابع عشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	41%	متوسطة	7	5
السؤال الخامس عشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	58%	متوسطة	5	7
السؤال السادس عشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	41%	متوسطة	7	5
السؤال السابع عشر	الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	25%	صعبة	9	3
السؤال الثامن عشر	الفهم الناقد	33%	سهلة	8	4
السؤال التاسع عشر	الفهم الناقد	16%	سهلة جداً	10	2
السؤال العشرون	الفهم الناقد	25%	سهلة	9	3
السؤال الحادي والعشرون	الفهم الناقد	16%	صعبة جداً	10	2
السؤال الثاني والعشرون	الفهم الناقد	25%	صعبة	9	3
السؤال الثالث والعشرون	الفهم التذوقي	41%	متوسطة الصعوبة	7	5
السؤال الرابع والعشرون	الفهم الإبداعي	66%	صعبة	4	8
السؤال الخامس والعشرون	الفهم الإبداعي	75%	صعبة	3	9
السؤال السادس والعشرون	الفهم الإبداعي	66%	صعبة	4	8
السؤال السابع والعشرون	الفهم الإبداعي	75%	صعبة	3	9

تم حذف وتعديل الأسئلة التي تحمل القيم (سهلة جداً، صعبة جداً) لتتروح القيم بين (سهل، متوسط، صعب).

معامل التمييز لاختبار الاستيعاب القرائي:

نقصد بمعامل التمييز «قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بنسبة أكبر من المعارف بالنسبة للطلبة الذين لديهم معرفة أقل تتعلق بالسؤال». أي تحديد مدى فاعلية السؤال في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الأقل قدرة.

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل تمييز الاختبار، وذلك من خلال حساب (عدد الإجابات الصحيحة لافراد المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة لأفراد المجموعة الدنيا / عدد أفراد المجموعة الواحدة * درجة السؤال)

معامل التمييز = 0.93 معامل تمييز قوي يدل على القوة التمييزية لجميع أسئلة للاختبار.(خيري،1979، 485).

ثبات الاختبار:

ثبات الاختبار: يعبر عن مدى إعطاء المقياس نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد أو أفراد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد أو الأفراد بعد فترة زمنية متباينة يعطيك تقريبا الدرجة التي أعطاها في المرة الأولى (اسماعيل الفقى ٢٠٠٥، : ص٣١). «من شروط الاختبار الجيد تميزه بالثبات، ويقصد بالثبات دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها». (عودة، 1998 م: ص 354).

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ[8]: تعتبر معادلة "ألفا" هي صورة عامة من المعادلة التي اقترحها " كودر ريتشاردسون ويستخدم في حساب الاتساق الدّاخلي (الثبات)، أو معاملات ارتباطات بين المتغيرات المقاسة بهدف تقدير الاتساق الداخلي[9]، للعوامل التي يراد استخراجها، ذلك أن العامل الذي يحوز على أعلى قيمة لمعامل ألفا يستخرج قبل غيره من العوامل، ثم تستخرج العوامل الأخرى بالتتابع بناء على الترتيب التنازلي لمستويات معامل ألفا للاتساق الداخلي للعوامل، و لا تبقى إلا العوامل ذات معاملات التباين المشترك. (تيغزة ٢٠١٢، : ص ٤٤)

وهي من أكثر الطرق استخداماً في الأبحاث والدراسات. لحساب ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (27) طالباً وطالبةً. وتم استخدام برنامج (spss) لحساب ثبات الاختبار والجدول (4) يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (3): ثبات الاختبار من خلال قيمة آلفا كرونباخ:

عدد الأسئلة	عدد المشاركين في الإجابة	قيمة آلفا كرونباخ	النتيجة
27	27	0.85	<0.70

أشارت النتائج إلى أنّ قيمة آلفا كرونباخ (0.70<0.85) وهذا يشير إلى ثبات الاختبار بنسبة مرتفعة وفقاً للمعايير القياسية حيث يُعتبر المقياس ثابتاً إذا تراوحت قيم آلفا بين (0.70-1).(Guilford ,1985)

[8] Cronbach Alpha
[9] Consistency Internal

وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بالخصائص السيكومترية المطلوبة كالصدق، والثبات، ومناسبة الأسئلة والفقرات لأهداف الدراسة ومستوى المتعلمين من خلال قياس معامل الصعوبة والسهولة. وبالتالي أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة الدراسة، وحساب النتائج.

خطوات تطبيق الدراسة شبه التجريبية:

1-اختيار حجم العينة المناسب لتطبيق المحتوى المقترح وأدوات الدراسة:

تنتمي الدّراسة الحالية إلى فرع العلوم الإنسانية، وهي الدّراسات التي تعتمد التصميم شبه التجريبي[10] الذي يشبه إلى حد كبير المنهج التجريبي في العلوم التطبيقية، وتعتمد الدراسة الحالية على المقارنة بين مجموعتين مستقلتين ومتكافئتين لدراسة تأثير المتغير المستقل (النموذج المقترح) في متغيرات الدراسة التابعة (القراءة الجهرية، والاستيعاب القرائي)، وذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين قبل وبعد تطبيق النموذج التعليمي المقترح. ومن الضروري اختيار حجم العينة المناسب قبل البدء بتطبيق الدراسة:

وهناك عدة طرق لحساب حجم العينة تبعاً لطبيعة الدراسة والمجال الذي تنتمي إليه. وفي الدراسة الحالية هناك عدة قيم تتدخل في تحديد حجم العينة منها:

1-حجم التأثير[11]: «يقصد به الأساليب التي يتم من خلالها معرفة حجم الفرق أو حجم العلاقة بين متغيرين أو أكثر» (منصور، 1997، 59). يُعدّ موضوع حجم التأثير من أهم المعاملات الإحصائية التي توضح حجم تأثير المتغير المستقل في التابع بعد تحريره من تأثير العينة. يتم حساب حجم التأثير من خلال عدة طرق منها: الدّراسات السابقة أو من خلال جدول كوهين. ونظراً إلى عدم توفر الدّراسات التي تتناول موضوع تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية في مجال تعليم اللغة العربية في إيران، استعانت الدّراسة بجدول كوهين لتعيين حجم التأثير، وهو وفق جدول كوهين (0.6).

2- قيمة ألفا: وهي نوع من الأخطاء الإحصائية. ويُعدّ الخطأ الإحصائي جزءاً لا يتجزأ من اختبار الفرضيات. يُشير الخطأ من النوع الأول (ألفا) إلى نسبة رفض فرضية صحيحة، وهي تعادل في الدّراسة الحالية (0.05)، ومستوى الثقة (0.95). وهي القيمة المعتمدة في الدّراسات المشابهة للدراسة الحالية.

3-القدرة أو القوة الإحصائية: هي احتمال ملاحظة نتيجة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (α) في حال وجود تأثير حقيقي بحجم معين. وهي تفيد في التحكم بمستويات الخطأ.

بعد إدخال القيم السابقة في البرنامج الإحصائي تم حساب حجم عينة الدّراسة لكل مجموعة من المجموعتين الضابطة والتجريبية. يوضح الجدول الآتي حجم العينة:

الجدول (4): حساب حجم العينة

حجم التأثير	قيمة ألفا	القوة الإحصائية	حجم العينة
0.6	0.05	0.8	24

كما هو موضح في الجدول أعلاه، فإن حجم العينة لكل مجموعة هو (24) طالباً وطالبةً وبالتالي يكون المجموع الكلي (48) طالباً وطالبةً.

2-بعد تحديد حجم العينة (48) طالباً وطالبةً تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مستقلتين وهما (الضابطة والتجريبية) وعدد الطلاب والطالبات في كل مجموعة (24) طالباً وطالبةً، وعدد الطلاب الذكور في كل مجموعة (10) طلاب، وعدد الطالبات الإناث في كل مجموعة (14) طالبةً.

[10] Quasi-Experimental Design.
[11] Size Effect.

3- قبل تطبيق المجتوى التجريبي وأداة الدّراسة على العينة، تم تطبيق المحتوى التجريبي وأدوات الدراسة على مجموعةٍ استطلاعيةٍ مكونةٍ من (27) طالباً وطالبةً في السنة الرابعة في فرع اللغة العربية وآدابها في جامعة شهيد بهشتي، تنطبق عليهم مواصفات العينة مدة أربعة أشهر.

4-تطبيق أدوات الدراسة والمحتوى التجريبي:

تم تطبيق أداوت الدراسة والمحتوى التجريبي على المجموعتين الضابطة والتجريبية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (5): مراحل تطبيق الدراسة

تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الأولى	تطبيق المحتوى التجريبي	تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الثانية	تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الثالثة
1-اختبار الاستيعاب القرائي	مدة أربعة أشهر	بعد أربعة أشهر من تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الأولى	بعد شهر ونصف من تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الثانية

-التحليل الإحصائي:

اعتمدت الدّراسة الحالية على التّكرارات والنّسب المئوية والمطلقة، والوسيط والمدى الرُّبيعي في وصف المتغيّرات النّوعية، وعلى المتوسطات والانحرافات المعيارية في وصف المتغيرات الكميّة. كما استخدمت الدّراسة الاختبارات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واستعانت بالجداول والرّسوم البيانية المناسبة لتوضيح النتائج. وأُجريت جميع العمليات الإحصائية، والاختبارات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بنسخته السّادسة والعشرين. ولاختبار صحّة الفرضيات، اعتمدت الدّراسة مستوى الدّلالة عند (0.05).

المعلومات الدّيموغرافية لأفراد العيّنة:

بلغ عدد المشاركين في الدّراسة الميدانية: (48) طالباً وطالبةً من طلاب الفصل السادس في فرع اللغة العربية وآدابها في المرحلة الجامعية الأولى في جامعة طهران. تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين مستقلتين (24) طالباً وطالبةً في كل مجموعة. وعدد الإناث (14) طالبةً، وعدد الذكور (10) في كلّ مجموعة. وتتراوح أعمارهم بين 20—22 سنةً. اللغة الأم للمشاركين في الدّراسة هي اللغة الفارسية، وهناك خمسة أفراد لغتهم الأم هي اللغة التركية.

الجدول (6): التوزيع الدّيموغرافي للمشاركين في الدّراسة الميدانية:

المجموعة	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الكلّي في كل مجموعة	الفصل الدراسي	الجامعة	اللغة الأم	المرحلة	العمر
المجموعة الضابطة (1)	10	14	24	السابع	طهران	5 اللغة التركية 43 اللغة الفارسية	الليسانس	20-22 سنة
المجموع التجريبية (2)	10	14	24					

والجدير بالذكر أنّ مستوى الطلاب والطالبات في المجموعتين واحدٌ، وتم التأكد من ذلك من خلال مقارنة المعدّل العام للطلاب والطالبات في المجموعتين قبل البدء بالدّراسة.

اختبار الاستيعاب القرائي:

يقيس هذا الاختبار خمس مهارات أساسية وهي بالترتيب (1-الاستيعاب الحرفي.2-التفسيري.3-التفكير الناقد.4-التذوق الأدبي. 5-التفكير الإبداعي). يتم قياس كل مهارة من خلال مجموعة من الأسئلة كما هو موضّح منهج الدراسة، الإجابة الصحيحة تأخذ (درجة واحدة)، والإجابة الخاطئة (صفر). يتألف الاختبار من (**27**) سؤالاً. أجاب المشاركون في هذه الدّراسة عن أسئلة الاختبار ثلاث مرات: 1-قبل البدء بتطبيق المحتوى التجريبي.2-بعد أربعة أشهر من تطبيق المحتوى التجريبي.3-بعد شهر ونصف من تطبيق الاختبار الثاني. تم دراسة وتحليل الإجابات في كل مهارة على حدة، ثمّ حساب الدّرجة الكلية للاختبار.

1-مهارة الاستيعاب الحرفي:

تشكل المهارة الأولى في الاختبار وهي تضمّ خمسة أسئلة:

الجدول (7): مقارنة الوسيط بين المجموعتين في المراحل الزمنية الثلاث واختبار (مان-ويتني) المستقل بالنسبة للمهارة الأولى.

المجموعة	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الرّبيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة
الأولى (الضابطة)	4	1	-0.82	0.4	4	1	-1.31	0.1	4	0.75	-0.29	0.5
الثانية (التجريبية)	4	1			4	1.5			4	1		
Median*	IQR*: Interquartile Range											
P value	Z*: Mann-Whitney U											

يبيّن الجدول() تساوي قيم الوسيط (4) في المجموعتين في الاختبار الثلاثة. ويوضح اختبار (مان-ويتني) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين قيم الوسيط في المجموعتين عند تطبيق الاختبار في المراحل الثلاث **(p>0.05).**

تم استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في ثلاث مراحل زمنية محتلفة بالنسبة لمهارة الاستيعاب الحرفي بين المجموعتين

الجدول (8) اختبار فريدمان

المجموعة	قيمة الاختبار *F	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	6.1	0.04	P<0.05
المجموعة الثانية (التجريبية)	20.6	0.00	P<0.05
*Friedman Test			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الضابطة إلى وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لمهارة الاستيعاب الحرفي؛ لأنّ قيمة (p) كما هو موضح في الجدول أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وبالنسبة للمجوعة التجريبية أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً لأنّ قيمة (p) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

بناءً على ذلك تم استخدام اختبار بونفروني* للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث بالنسبة للمجموعتين، والجدول (9) يوضح ذلك:

المراحل الزمنية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الفرق	درجة الاختبار	مستوى الدلالة	درجة الاختبار	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	-0.89	0.3	-3.02	0.00
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	-2.8	0.00	-5.3	0.00
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	-1.7	0.09	-2.01	0.05
*Bonferroni Test				

يوضح الجدول المقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في كلّ مجموعة؛ ففي المجموعة الضابطة يوجد فرق دال إحصائياً بين الاختبارين الأول والثالث **(p=0.00<0.05)** بينما لايوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين الاختبارين الأول والثاني وبين الاختبارين الثاني والثالث. وبالنسبة للمجموعة التجريبية يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين الاختبارين الاول والثاني وبين الاختبارين الأول والثالث **(p<0.05)** بينما لايوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين الاختبارين الثاني والثالث.

وهذا يدل على عدم وجود تغيير يُذكر في مستوى المشاركين في اختبار الاستيعاب القرائي بالنسبة للمهارة الأولى (الفهم الحرفي) في المجموعة الأولى (الضابطة) في المراحل الزمنية الثلاثة.

2-المهارة الثانية: الاستيعاب التفسيري

وهي المهارة الثانية في الاختبار وتتضمن ستة أسئلة:

الجدول (10): مقارنة قيم الوسيط في مهارة "الفهم التفسيري" في المرة الأولى والمرة الثانية والثالثة في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعة	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الرّبيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة
الأولى (الضابطة)	3.5	1	-1.7	0.08	4	1	-2.19	0.02	5	0	-0.29	0.7
الثانية (التجريبية)	4	2			5	1			5	0		
Median* IQR*: Interquartile Range P value Z*: Mann-Whitney U												

يوضح الجدول اختلاف قيم الوسيط في الاختبارات الثلاث بين المجموعتين، فقيمة الوسيط في الاختبار الأول (3.5)، و (5) في الاختبار الثالث بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة الوسيط في الاختبار الأول (4)، و (5) في الاختبار الثالث بالنسبة للمجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار (T) مستقل (مان-ويتني) للمقارنة بين درجات الطلاب والطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري في كل مرحلة زمنية على حدة. ومستوى الدلالة (p) في السطر الأخير يوضح قيمة (p) في الاختبارات الثلاثة؛ فقيمة (P) في الاختبار الأول (**P = 0.08**)، وفي الاختبار الثاني (**0.02**)، وفي الاختبار الثالث (**0.7**). وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات في المجموعتين في الاختبارين الأول والثالث بالنسبة لمهارة الفهم التفسيري، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار الثاني.

تمّ استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في الاختبارات الثلاث بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري. والجدول التي يوضح ذلك:

الجدول(11): اختبار فريدمان

المجموعة	قيمة الاختبار *F	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	**8.2**	**0.00**	**P<0.05**
المجموعة الثانية (التجريبية)	**10.13**	**0.00**	**P<0.05**
***Friedman Test**			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى إلى وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري، كما أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق معنوي في درجات أفراد المجموعة الثانية في المراحل الزمنية الثلاثة؛ لأنّ قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

بناءً على ذلك تم استخدام اختبار (بونفروني) للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في كل مجموعة على حدة:

الجدول (12): مقارنة ثنائية للوسيط في المراحل الزمنية الثلاثة للمجموعتين الأولى والثانية:

المراحل الزمنية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الفرق	درجة الاختبار	مستوى الدلالة	درجة الاختبار	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	**-2.59**	**0.009**	**-2.23**	**0.02**
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	**-4.11**	**<0.001**	**52/2-**	**0.01**
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	**-1.51**	**0.13**	**0.28**	**0.77**

يبدو من خلال الجدول وجود فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، و لايوجد فرق معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة الضابطة، وهذا يدل على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري بين الاختبارين الأول والثاني أي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.

وبالنسبة للمجموعة الثانية (التجريبية) هناك فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين الاختبارين الأول والثاني، والاختبارين الاول والثالث، ولايوجد فرقٌ معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث. وهذا يدل أيضاً على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعة الثانية بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري بين الاختبارين الأول والثاني أي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.

3-المهارة الثالثة: التفكير الناقد

وهي تشكل المهارة الثالثة في الاختبار وتتضمن سبعة أسئلة:

الجدول (13): مقارنة قيم الوسيط مهارة الفهم التفسيري في المرة الأولى والمرة الثانية والثالثة في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعة	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الرّبيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة
الأولى (الضابطة)	5	1	-1.9	0.05	5	0	-4.1	0.00	5	0	-3.7	0.00
الثانية (التجريبية)	5	2			6	2			6	1		

IQR*: Interquartile Range **Median***

P value **Z*: Mann-Whitney U**

يوضح الجدول(48) تساوي قيم الوسيط (5) بين المجموعتين في الاختبار الأول، وازدياد قيمة الوسيط (6) في الاختبارين الثاني والثالث في المجموعة التجريبية. يوضح اختبار (مان-ويتني) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار الأول (p=0.05) بينما توضح نتائج الاختبارين الثاني والثالث وجود فرق دالٍّ إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (p<0.05).

تمّ استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في الاختبارات الثلاث بالنسبة لمهارة الاستيعاب التفسيري.

الجدول (14):

المجموعة	قيمة الاختبار F*	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	**0.98**	**0.6**	**P>0.05**
المجموعة الثانية (التجريبية)	**20.25**	**0.00**	**P<0.05**
***Friedman Test**			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى إلى عدم وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لمهارة التفكير الناقد، بينما أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق معنوي في درجات أفراد المجموعة الثانية في المراحل الزمنية الثلاثة؛ لأنّ قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

بناءً على ذلك تم استخدام اختبار (بونفروني) للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في المجموعة التجريبية:

جدول (15): مقارنة ثنائية للوسيط في المراحل الزمنية الثلاثة للمجموعة الثانية:

المراحل الزمنية	المجموعة التجريبية	
الفرق	درجة الاختبار	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	-88.2	0.00
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	-95.2	0.00
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	0.072	0.94

يبدو من خلال الجدول وجود فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، و لايوجد فرق معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعة الثانية بالنسبة لمهارة التفكير الناقد بين الاختبارين الأول والثاني أي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.

4-المهارة الرابعة: التذوق الأدبي

وهي تشكل المهارة الرابعة في اختبار الاستيعاب القرائي وتتضمن خمسة أسئلة.

الجدول (16): مقارنة قيم الوسيط مهارة التذوق الأدبي للنّصوص في الاختبار الأوّل، والثّاني، والثّالث في المجموعتين الضّابطة والتّجريبية:

المجموعة	المرحلة الأولى					المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الربيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة
الأولى (الضابطة)	3	1	-0.3	0.7	3	1	-5.34	0.00	3	0	-3.4	0.001
الثانية (التجريبية)	3	1			4	0.75			4	1		

IQR*: Interquartile Range Median*

P value Z*: Mann-Whitney U

يوضح الجدول(51) تساوي قيمة الوسيط (3) بين المجموعتين في الاختبار الأول، وازدياد قيمة الوسيط (4) في الاختبارين الثاني والثالث في المجموعة التجريبية. يوضح اختبار (مان-ويتني) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار الأول ($p=0.05$) بينما توضح نتائج الاختبارين الثاني والثالث وجود فرق دالٍ إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى الدلالة ($p<0.05$).

تمّ استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في الاختبارات الثلاث بالنسبة لمهارة التذوق الأدبي للنصوص.

الجدول (17):

المجموعة	قيمة الاختبار *F	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	5.58	0.05	P>0.05
المجموعة الثانية (التجريبية)	22.2	0.00	P<0.05
*Friedman Test			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى إلى عدم وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لمهارة التفكير الناقد، بينما أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق معنوي في درجات أفراد المجموعة الثانية في المراحل الزمنية الثلاثة؛ لأنّ قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

بناءً على ذلك تم استخدام اختبار (بونفروني) للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في المجموعة التجريبية:

جدول (18): مقارنة ثنائية للوسيط في المراحل الزمنية الثلاثة للمجموعة الثانية:

متابعة المراحل الزمنية	المجموعة التجريبية	
الفرق	درجة الاختبار	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	-5.3	0.00
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	-4.1	0.00
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	2.89	0.12

يبدو من خلال الجدول وجود فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، ولايوجد فرق معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعة الثانية بالنسبة لمهارة التذوق الأدبي للنصوص بين الاختبارين الأول والثاني أي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.

5-المهارة الخامسة: التفكير الإبداعي

وهي المهارة الخامسة في اختبار الاستيعاب القرائي، وتتضمن أربعة أسئلة

الجدول (19): مقارنة قيم الوسيط مهارة التفكير الإبداعي في الاختبار الأول، والثاني، والثالث في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعة	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الربيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة
الأولى (الضابطة)	2	1	-6.5	0.3	2	1	-5.4	0.001	2	0	-5.8	0.001
الثانية (التجريبية)	2	1			3.5	1			3	0.75		

IQR*: Interquartile Range Median*

P value Z*: Mann-Whitney U

يوضح الجدول(54) تساوي قيمة الوسيط (2) بين المجموعتين في الاختبار الأول، وازدياد قيمة الوسيط (3.5) في الاختبار الثاني والثالث (3) في المجموعة التجريبية. يوضح اختبار (مان-ويتني) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار الأول (p=0.3) بينما توضح نتائج الاختبارين الثاني والثالث وجود فرق دالٍّ إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (p<0.05).

تمّ استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في الاختبارات الثلاث بالنسبة لمهارة التفكير الإبداعي.

الجدول (20):

المجموعة	قيمة الاختبار *F	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	**13.5**	**0.06**	**P>0.05**
المجموعة الثانية (التجريبية)	**35.8**	**0.00**	**P<0.05**
***Friedman Test**			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى إلى عدم وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لمهارة التفكير الإبداعي، بينما أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق معنوي في درجات أفراد المجموعة الثانية في المراحل الزمنية الثلاثة؛ لأنّ قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

بناءً على ذلك تم استخدام اختبار (بونفروني) للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في المجموعة التجريبية:

جدول (21): مقارنة ثنائية للوسيط في المراحل الزمنية الثلاثة للمجموعة الثانية:

متابعة المراحل الزمنية	المجموعة التجريبية	
الفرق	**درجة الاختبار**	**مستوى الدلالة**
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	**-4.47**	**0.001**
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	**-5.05**	**0.001**
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	**0.57**	**0.57**

يبدو من خلال الجدول وجود فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، ولايوجد فرق معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعة الثانية بالنسبة لمهارة التفكير الإبداعي بين الاختبارين الأول والثاني أي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.

6-الدّرجة الكليّة لاختبار الاستيعاب القرائي:

يتألف الاختبار من (27) سؤالاً ويقيس خمس مهارات.

الجدول (22): مقارنة قيم الوسيط في الاختبار الكلي الأول، والثاني، والثالث في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعة	المرحلة الأولى				المرحلة الثانية				المرحلة الثالثة			
	الوسيط*	المدى الرّبيعي*	اختبار (Z*)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة	الوسيط	المدى الربيعي	اختبار (Z)	مستوى الدلالة

الأولى (الضابطة)	17	2	-	0.6	18	2	0.00	-5.56	18	2	0.00
الثانية (التجريبية)	17	2.75	0.39		22	3.75			22	2.75	
Median*		IQR*: Interquartile Range							Z*: Mann-Whitney U		P value

يوضح الجدول تساوي قيمة الوسيط (17) بين المجموعتين في الاختبار الأول، وازدياد قيمة الوسيط (18) في الاختبارين الثاني والثالث في المجموعة الضابطة. وازدياد قيمة الوسيط(22) في الاختبارين الثاني والثالث في المجموعة التجريبية. يوضح اختبار (مان-ويتني) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار الأول (p=0.6) بينما توضح نتائج الاختبارين الثاني والثالث وجود فرق دالٍّ إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (p<0.05).

تمّ استخدام اختبار (F) فريدمان (تحليل التباين مع القياسات المتكررة) لمقارنة إجابات الطلاب والطالبات في كل مجموعة في الاختبارات الثلاث بالنسبة لدرجة الاختبار الكلية.

الجدول(23):

المجموعة	قيمة الاختبار *F	مستوى الدلالة	النتيجة
المجموعة الأولى (الضابطة)	41.41	0.00	P<0.05
المجموعة الثانية (التجريبية)	43.70	0.00	P<0.05
*Friedman Test			

أشارت نتائج الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى إلى وجود فرق معنوي بين درجاتهم في المراحل الزمنية الثلاث بالنسبة لدرجة الاختبار الكلية، كما أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق معنوي في درجات أفراد المجموعة الثانية في المراحل الزمنية الثلاثة؛ لأنّ قيمة (p) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

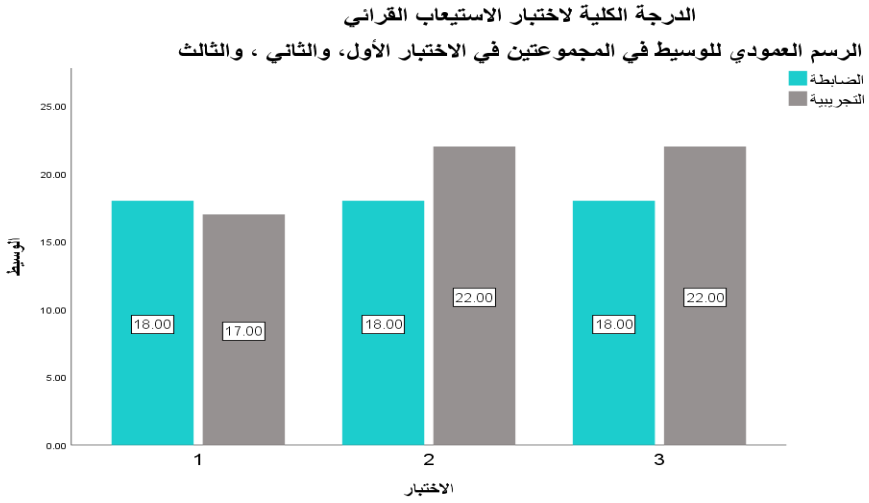
لمعرفة الفروقات الدقيقة بين تطبيق الاختبار في المرات الثلاث، استخدمت الدراسة اختبار (بونفروني) للمقارنات الثنائية بين الاختبارات الثلاث في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

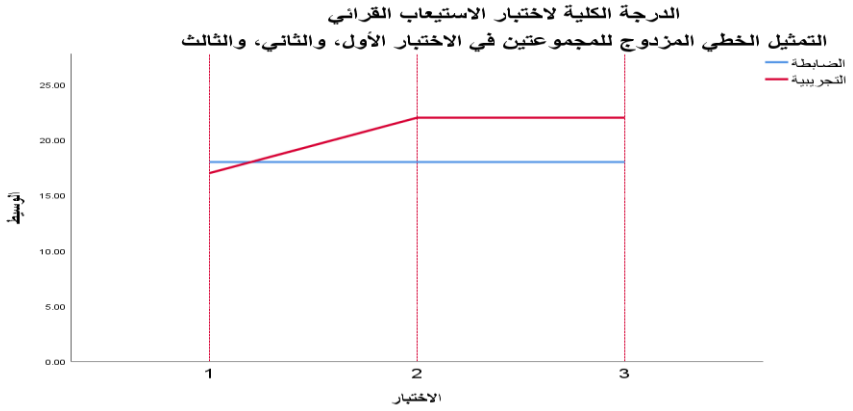
جدول (24) مقارنة ثنائية للوسيط في المراحل الزمنية الثلاثة للمجموعتين الأولى والثانية:

المراحل الزمنية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الفرق	درجة الاختبار	مستوى الدلالة	درجة الاختبار	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى – المرحلة الثانية	-3.82	<0.001	-4.61	<0.001
المرحلة الأولى – المرحلة الثالثة	-6.13	<0.001	-5.77	<0.001
المرحلة الثانية – المرحلة الثالثة	-2.30	0.21	-1.15	0.24

يبدو من خلال الجدول وجود فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، ولايوجد فرق معنوي بين الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة الضابطة، كما يوجد فرق معنوي بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الأول والثالث، ولايوجد فرق معنوي بين

الاختبارين الثاني والثالث بالنسبة للمجموعة الأولى والثانية والأولى والثالثة، وهذا يدل على تقدّم مستوى الطلاب والطالبات في المجموعتين بالنسبة لدرجة الاختبار الكلية قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي.





نتائج الدراسة:

-أشارت نتائج الدراسة إلى تساوي مستوى أفراد المجموعتين في مهارة الفهم الحرفي حيث يستطيعون فهم معاني المفردات باستخدام المعاجم اللغوية في الاختبارات القبلية والبعدية، ولكن سعت الدّراسة الحالية إلى مساعدة المتعلمين في المجموعتين في فهم معاني المفردات من خلال سياق النّص القصصي وليس من خارجه.

-بالنسبة لمهارة الفهم التفسيري أيضاً لايوجد فرق إحصائي ذو معنى بين درجات أفراد المجموعتين في الاختبار النهائي مع تطور مستوى أفراد المجموعتين في هذه المهارة بين الاختبارين الأول والثالث، وهذا يدل على فاعلية القصص القصيرة المعاصرة في تنمية هذه المهارة. ونتائج هذه الدّراسة تتشابه مع نتائج دراسة (جرار،2014) التي تناولت فاعلية القراءة في تنمية مهارة القراءة والاستيعاب لطلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين الحكومية في فلسطين.

فيما يتعلق بمهارة التفكير الناقد، أشارت النتائج إلى تقدم أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في هذه المهارة. وأنّ هذا التطور حصل لدى أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبارين الأول والثاني، وبين الاختبارين الثاني والثالث. بمعنى آخر، قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي القائم على قراءة القصص القصيرة المعاصرة (قصص هيفاء بيطار نموذجاً)، وطرائق التدريس الحديثة، والاستراتيجيات المناسبة في تنمية هذه المهارة عند أفراد المجموعة الثانية. ونتائج هذه الدّراسة

تتشابه مع نتائج دراسة (الفريان وآخرون، 2013) التي أثبتت فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة في السعودية.

-بالنسبة لمهارة التذوّق الأدبي للنّصوص: أشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في هذه المهارة هو تركيز طرائق التدريس على تنمية التذوق الأدبي، وتخصيص الوقت اللازم لمناقشة المتعلمين في لغة النص وجمالها.

ونتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (تعلب، 2015) التي أثبتت فاعلية القصص والحكايات في تنمية مهارات التذوق الأدبي لأطفال المرحلة الإبتدائية في مصر.

-وبالنسبة لمهارة التفكير الإبداعي: أشارت النتائج إلى فاعلية المحتوى التجريبي في تنمية هذه المهارة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وهذا يفسّره تدرّب المشاركين في المجموعة التجريبية على تحليل النص واستيعابه ونقده ومناقشة الأحداث واقتراح الحلول. ولا يوجد فرق بين الاختبارين الثاني والثالث في المجموعتين لأنّ الغرض من الاختبار الثالث معرفة مدى ثبات وترسّخ هذه المهارات في ذهن المتعلمين بعد الانتهاء من تطبيق المحتوى التجريبي. وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العنزي،2020) التي أثبتت دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لأطفال الروضة في المملكة العربية السعودية.

-أشارت الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي إلى تطور مستوى المشاركين في المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي قبل وبعد قراءة القصص القصيرة المعاصرة. وعند مقارنة درجات أفراد المجموعتين في الاختبارات الثلاث وجدنا تفوق أفراد المجموعة الثانية على أفراد المجموعة الأولى في الاختبارين الثاني والثالث. أشارت النتائج إلى الازدياد التدريجي في درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لجميع المهارات (الفهم الحرفي، والتفسيري، والتفكير الناقد، ومهارة تذوق النصوص، ومهارة التفكير الإبداعي)، بينما نلاحظ تساوي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعض المهارات كمهارتي الفهم الحرفي، والتفسيري. وتشير الدّرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي قبل وبعد تطبيق المحتوى التجريبي في المجموعتين إلى ارتفاع درجات المشاركين في المجموعتين في الاختبارين الثاني والثالث أي بعد تطبيق المحتوى التجريبي مع تقدم أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة. وهذا يدل على نجاح المحتوى التجريبي في تنمية جميع هذه المهارات عند المشاركين في الدراسة، وأنّ تفاعل أفراد المجموعة التجريبية مع القصص القصيرة كان أكثر إيجابية ووضوحاً من تفاعل أفراد المجموعة الأولى.

-ساعدت قراءة القصص القصيرة المتعلمين في التفكير بطريقة اللغة الهدف، وفهم مشاعر وأفكار الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافةٍ أخرى من خلال شخصيات القصة وبالتالي القدرة على تحقيق التواصل مع أهل اللغة، والوصول إلى مستويات عليا في تعلم اللغة االعربية.

-ساهمت قراءة القصص القصيرة المعاصرة في زيادة التركيز من خلال المواضيع التي تطرحها، والأسلوب الأدبي وتنشيط ذاكرتهم من خلال الربط بين الأحداث المختلفة، وتوظيف المعارف السابقة في تحقيق الفهم.

ساهمت القصص القصيرة في تنمية المهارات المعرفية، والعمليات الذهنية كالتحليل، والربط والاستنتاج، وتكوين الرأي الشخصي والاستناد إلى الحجج والبراهين في إثبات وجهات النظر.

ساهمت قراءة القصص القصيرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واقتراح الحلول، وتنمية تفكير المتعلمين في مواجهة المشاكل التي تواجهه في التعلم خاصةً، وفي الحياة عامةً.

قائمة المصادر والمراجع:

-إبراهيم، هداية(2015م) . تصوّر مقترح لتعليم اللغة العربية تواصلياً في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. مجلّة اللسانيات العربية. 180-217.

-إسماعيلي، يوسف (2018). معايير تقويم (تقييم) مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها.جامعة الأخوين بإفران.المغرب. ص:155- 178.

-ابن منظور(1992م) لسان العرب دار إحياء التراث العربي. بيروت الطبعة الثانية. الجزء الحادي عشر.

الحسين، أحمد جاسم(2001).القصة القصيرة السورية ونقدها في القرن العشرين.دمشق.منشورات اتحاد الكتاب العرب.الطبعة الأولى.

-الدليمي، احسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود.(2005). القياس والتقويم في العملية التعليمية.الطبعة الثانية. مكتبة أحمد الدباغ، العراق.

-الشمري، عفاف و هياء،آل رشيد، (2021).التفكير الناقد.المجلة العربية للنشر العلمي. الرياض.العدد (29). ص:646-668.

-العزاوي،عبد محمد حسن(2017).أثر المنشطات العقلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية.مجلة الفراهيدي للفنون.العدد(31).جامعة تكريت. ص:476- 510.

-الفقي، عبد الله(2011م). إنتاج برامج الوسائط المتعددة.الطبعة الأولى.عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-اليافي، نعيم.(1982). التطور الفني لشكل القصة القصيرة في الأدب الشامي الحديث.الطبعة الأولى. دمشق. اتحاد الكتاب العرب.

-حبيب الله، محمد.(2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار.

-حلمية، عقيف(2020).تعليم مهارة القراءة للناطقين بغيرها.مجلة لساننا.نيجيريا..العدد(9).المجلد(2). 249-259.

-تيغزة، محمد بوزيان(2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وLISREL .الطبعة الأولى. دارالميسرة للنشر والتوزيع.

-زيتوني، لطيف(2002م). معجم مصطلحات نقد الرواية. الطبعة الأولى.بيروت. مكتبة لبنان ناشرون دار النهار للنشر.

-صحراوي، عبدالله ونجاة، شبوح (2018).الأهداف الوجدانية الغائب الأكبر في التدريس لماذا لايهتم المدرسون بمقاربة الوجدان؟.مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية.المجلد (9).العدد (2).218-244.

-فرج،صفوت.(2007).القياس النفسي.الطبعة السادسة.مصر.مكتبة أنجلو للطباعة والنشر.

- طعيمة، رشدي أحمد (1986). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى .

-عبد الباري،ماهر شعبان(2010م).سيكولوجيه القراءة وتطبيقاتها التربوية.الطبعة الأولى.دار المسيرة.

-عبيد الله، محمد (لاتا) الرواية والقصة القصيرة عند العرب دليل القارئ العام.

-قصاب، وليد (2009). مناهج النقد الأدبي الحديث رؤية إسلامية. الطبعة الثانية.دمشق.دار الفكر.

المراجع الفارسية:

-إسماعيلي (2012).تعليم النصوص الأدبيه في أقسام اللّغه العربيه وآدابها بالجامعات الإيرانيه ومدى تحقق أهدافه. رسالة أعدت لنيل درجه الماجستير في تعليم اللغه العربيه.جامعه تربيه مدرس.طهران.

-داد، سيما 1992.فرهنگ اصطلاحات ادبی (واژه نامه‌ی مفاهیم واصطلاحات ادبی فارسی واروپایی به شیوه تطبیقی وتوضیحی. چاب اول. انتشارات مروارید.

المراجع الإنكليزية:

-Burgoyne, J. Kelly, H. Whiteley, E. and Spooner, A. (2009). The Comprehension Skills of Children Learning English as an Additional Language. British Journal of Educational Psychology, (79) 747-735.

-Callahan, J. & Clark, L. (1988). Teaching in the middle and secondary schools: Planning for competence. (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

-Carrell, P. (1998). Interactive text processing: implications for esl/second language reading classrooms. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

-Cheng, Y. (2000). The effects of formal schemata on the reading comprehension of English expository texts. Ph.D. Dissertation. Southern Illinois University.

-Common European 3Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2017).

-Dechant, E. (1991). Understanding and teaching reading: An interactive model. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

-Grabe, W. (2009) Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge University Press. Cambridge.

https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484

-Guilford,J.P.(1985).The Structure of Intellect Model in :B.B.Wolman (ed).Handbook of Intelligence : Theories ,Measurement , and applications. New York : Wiley.

-Johnson, D. W. (1998). Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works? Change: The Magazine of Higher Learning, 30, 26-35.

-Nguyen, Th. (2019). Bloom's Taxonomy in Designing Comprehension Questions for Reading Texts in EFL Reading Comprehension Class. Hanoi University of Business and Technology Journal. Vietnam. (5)40-47.

-Rumelhart, D. E. (1980). *Theoretical models and processes of reading*. Newark de: International Reading Association.

-Thompson, Sara (2000). Effect Content Reading Comprehension and Retention Strategies. ERIC.