فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلى فى التحصيل وتنميّة مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط

إعداد

د. ماجد عبد الله العبادي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
جامعة الطائف

فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل وتنميّة مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة الطائف. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة درست مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة) باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست المادة نفسها باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، واستخدمت أداتين هما: الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات القراءة الإبداعية، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية الكلي وكل مهارة من مهاراته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: نموذج جيرلاك وإيلي– التحصيل– مهارات القراءة الإبداعية – تدريس اللغة العربية

The effectiveness of using Gerlach & Ely Model in achievement and development Creative Reading Skills for 1st grade intermediate students

This study aimed at exploring the impact of using the Gerlach & Ely Model in achievement and development Creative Reading Skills for 1st grade intermediate students in Taif. The study sample consisted of (60) students, They were randomly selected and divided into two groups, a controlled group and anexperimental group, The controlled group studied the Arabic languge course traditionally, while the experimental group studied the same course using Gerlach & Ely Model, Two tools were used to collect the data: scale, and , The validity and reliability of the tools were confirmed.

The results showed that there were statistically significant differences at (α = 0.05) between the mean scores of the experimental and control groups students in achievement tests in favor of the experimental group students. The results showed also that there were statistically significant differences at (α = 0.05) between the mean scores of the students in the Creative reading skills scale in favor of the experimental group students.

Key Words: Gerlach & Ely Model, achievement, Creative Reading Skills.

مقدمة

تشهد المجتمعات الإنسانية تطورات علمية وتكنولوجية متلاحقة، ألزمتها بالمشاركة بفاعلية والإسهام في رسم استراتجيات هذا التطور من جهة، ومساعدة الطلاب على فهمها واستيعابها من جهة أخرى، ولذلك شهد ميدان المناهج بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاص خلال الأعوام السابقة الكثير من التطوير والإصلاح بهدف مواكبة هذه التطورات وتلبية الحاجات المستجدة للمجتمع وأفراده.

يتميز الإنسان الحالي بأنه يعيش تطورًا مذهلًا ومتسارعًا في شتى المجالات، ولا شك أن مجال التربية والتعليم من هذه المجالات التي كان للتطوير نصيب منها. وتُعد اللغة العربية وسيلة لاكتساب العلوم والمعارف المختلفة، فهي أداة التفاهم والتواصل بين الأفراد، ووسيلة الترابط القومي وأساسًا لتطور الأمة ورفعتها ؛ بها يعبر الأفراد عن أفكارهم، ويدونون بها تراثهم وثقافتهم.

للّغة موقع مهم في حياة كل من الفرد والمجتمع؛ فهي أداة التفكير التي يستخدمها الناس في اتصالهم ببعض، وهي التي تنقل خبرات الأمم وثقافتهم وتراثهم؛ لذلك كل الأمم تعتز بلغاتها لأنها تمثل هويتها وشخصيتها، وهي رمز لحضارتها وثقافتها وعقيدتها، كما أن لها مكانة سامية نظرًا لنزول القران بها، قال تعالى{إنّا أنزلناه قراءنا عربيًا لعلكم تعقلون} (يوسف٢). إضافة إلى أن القراءة صفة حضارية خصَ بها الله عزّ وجل الإنسان الذي اعتمدها ليعرف الأجيال المقبلة جهوده الفكرية ، ولتصف تراثه وتأملاته .

وأكدت الكتب السماوية جميعها على القراءة ، فكانت أول آية نزلت على سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم– هي – قوله تعالى { اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ } العلق١ . فهذا دليل على الدعوة إلى القراءة والتعلّم (السيد، ٢٠٠٩).

وتمثلت اللغة في مهارات أربع هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فهي تعمل وتتكامل مع بعضها البعض. وللقراءة من بين هذه المهارات أهمية خاصة، فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات ومواد القراءة. والذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية. (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٩). وتعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية التي بمقدورنا النظر إليها كقناة للاتصال، وتبادل المعلومات والأفكار بين الكاتب أو المؤلف، والقارئ.

وللقراءة أهميّة في حياة الفرد والمجتمع ، فهي وسيلة لربط أفراد المجتمع ببعض ، كما أنها أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين أجيال المجتمع ، وهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظّمة والمتعمّقة ، كما أنها تمدّ الفرد بكل جديد وبما أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات

وفي مختلف الثقافات (الحيلواني،٢٠٠٣). ويضيف مدكور(١٩٩٧) إلى ما سبق بأن القراءة ضرورية للمتعلمين؛ فهي تثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحيّة. وعلى هذا تساعدهم في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال ، بالتالي تكوين صورة لما يسمعون وفيما يقرؤون ويكتبون.

والقراءة ليست مهارة آلية بسيطة، بل عملية ذهنيَة تأمليَة تستند إلى عمليات عقلية عليا؛ أي أن هذا النشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير، والتقويم، والتحليل، وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة ، أو فهم دلالتها فقط . ومن هنا فالقارئ المبدع ينبغي إن يتدبّر الأفكار التي يحصل عليها، ويفكّر فيما بينها من علاقات ، ويدرك ما تتضمنه وما توحي به، إضافة إلى أنه يستجيب لما يقرأ استجابة واعية ، ويحكم على العبارات بشكل دقيق، ويتحقق من صحة النتائج ، ويقدّر مالها من قيمة (عطية ،٢٠٠٨).

وتطوَرت عمليَة القراءة بظهور مصطلحات جديدة كالقراءة الناقدة، والإبداعية. وتعد القراءة الإبداعية مرحلة متقدمة من مراحل تطور مفهوم القراءة؛ حيث أصبح الاهتمام بتعلم القراءة في الآونة الأخيرة بقصد تنميّة التفكير ، الأمر الذي أدى إلى ظهور هذا النوع من القراءة (عاشور والحوامدة ،٢٠٠٩ ؛ Norris, 1985).

ويؤكد يونس (٢٠٠٢، ١٦) أن القراءة الإبداعية تجعل الفرد يتأمل الكون مكتشفًا نواميسه، كما إنها تسهم في نجاحه الدراسي، وتساعده على حل مشكلات عصره ، والتي تواجه في ضوء التغيرات المتسارعة، بالإضافة إلى أنها تنمّي مهارات المتعلمين الإيجابية. فالقراءة الإبداعية تأتي على قمة مستويات الفهم القرائي التي تتطلب من القارئ قدرة على رؤية النص برؤية جديدة تنتج من امتزاج خبراته السابقة، ورؤية الكاتب (البكر، ٢٠١٣).

وتعد القراءة الإبداعية مفتاح التقدم والتعلم المستمر، فالقارئ المبدع واعٍ بما يقرأ، متحكم بالنص لا محكومًا به، يعرف ما بين السطور، ويفهم ما وراء المكتوب، وهذا ما تنادي به المؤسسات التعليمية الحديثة وتؤكد أهميته البحوث التربوية(حواس، ٢٠٠٩ ؛ أبوعكر، ٢٠٠٩؛ gould,2009)

ولقد قدَم الباحثون والمتخصصون عدة تعريفات في مجال القراءة الإبداعية، فقد عرفت بأنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ، يبدأ بالشعور بمشكلة ما ، ثم يتم التفكير فيها تمهيدًا لحلها، فهي عملية فكرية لا تقتصر الحصول على المعنى الحرفي في النص فحسب ، بل ومعرفة أفكاره ، ونقده وتقويمه، وتعرف أسراره ، وقراءة السياق، والألفاظ الدالة على الجوانب المتعلقة بدور المدرس والتي تشجع القراءة الإبداعية. أمّا البجة (٢٠٠٥) فيرى بأن "

القراءة الإبداعية عمليَة تكامل وتنظيم للمواد المقروءة بغية التوصل إلى استنتاجات فريدة لحل المشكلات، وهي عمليَة تخيّل ، واستدعاء للخبرات السابقة، وبحث عن تطبيقات لها في الحالة الراهنة وتقرير ما ينبغي قبوله، وهي القراءة التي يترك فيها القارئ المادة المكتوبة وينطلق بعيداً للبحث عن أفكار جديدة ".

ونستخلص مما سبق أن القراءة الإبداعية عمليّة تفاعلية منتجة بين القارئ والنص ، يدرك من خلالها القارئ مثيرات النص المختلفة مما يتطلب منه تأملها، والتعمق بها ، ثم إيجاد تفسير لها، والعمل على تحليلها بهدف إدراكها وتعرف مكنوناتها.

كما تبرز أهمية القراءة الإبداعية، بوصفها أحد المداخل الرئيسة لتحسين الكفاءة اللغوية والفكرية لدى الطلبة، وتحسين قدراتهم التحصيلية في المباحث الدراسية الأخرى، وارتباطها بالتفكير الإبداعي (الحايك، ٢٠٠٥)، كما ترتبط القراءة الإبداعية بمستويات التفكير العليا؛ حيث يرى ويتي المذكور في (أبو بكر، ٢٠٠٦) أن القراءة الإبداعية تستدعي إجابة فاعلة تذهب إلى ما وراء المعاني الحرفية، أو الإجابات الموجودة في الكتب، وهي تحتوي على مستويات القراءة السابقة لها، ولكنها تركز على استجابات من الدرجات الأعلى في التفكير.

وهناك علاقة وثيقة تربط بين مفهوم القراءة الإبداعية، والتّفكير الإبداعي ؛ فالقراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، بل عملية ذهنيّة تأمليَة تستند إلى عمليات عقليَة عليا ؛ أي أن هذا النشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير بمستوياته المختلفة، والتقويم، والتحليل، وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط. ومن هنا فالقارئ المبدع ينبغي أن يتدبّر الأفكار التي يحصل عليها ، ويفكّر فيما بينها من علاقات ، ويدرك ما تتضمنه وما توحي به، إضافة إلى أنه يستجيب لما يقرأ استجابة واعية، ويحكم على العبارات بشكل دقيق، ويتحقق من صحة النتائج ويقدر ما لها من قيمة (صلاح والمحبوب، ٢٠٠٣). وتبقى الحقيقة الثابتة أن المتعلمين يجب أن يقرأوا بكفاءة، إذا كانوا يطمحون النجاح في القرن الحادي والعشرين، حيث ترتبط بالقراءة باقي المهارات كالاستماع والتحدث والكتابة والتفكير.

واستنادًا إلى ما سبق نجد أن العلاقة بين التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية علاقة قوية فلا يمكن ممارسة القراءة، وتحقيق الهدف منها دون ممارسة مهارات التفكير المختلفة ، وتوظيفها بشكل فاعل، وكذلك التفكير لا يمكن ممارسة عملياته بصورته السليمة دون ممارسة مهارة القراءة . وهذا الأمر يحتّم علينا كتربويين تطوير مهارات القراءة من خلال استراتيجيات حديثة تركّز على تنميَة التفكير، وبناء المعنى، والربط بين العلاقات المتداخلة للموضوع، الأمر الذي قد يساعد على تنميَة التفكير وتطويره، ورفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين؛ حيث إن الارتقاء بمستويات

التفكير يتطلب تدريب المتعلمين، وتزويدهم بمهارات القراءة التي يحتاجونها للبحث ، والتنقيب عن المعرفة من مصادرها المختلفة، ومن ثم توظيفها في تسهيل عمليات التعلَم، ذلك أن النجاح أو الفشل في التعلَم غالبًا ما يخضع، أو يتأثر بقوة بما لدى المتعلمين من معلومات عن الكيفية التي يتعلمونها، ومدى ما لديهم من قدرة على استعمال المهارات القرائية (Wigfield & Guthrie, 1997)

وتتعدد أساليب تنميّة مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين حسب ما أشار إليها أبو عكر (٢٠٠٩)، فمنها تشجيعهم على التفاعل مع معاني النصوص ، وتقليب الأوجه المختلفة للمعنى، وحثهم على فهمها باحتمالاتها المتعددة ومناقشتهم فيها، ومساعدة المتعلمين على معرفة أهميّة القراءة الإبداعية كقراءة تالية، وتعديل محتمل للأفكار المقروءة، وتدريبهم على استخراج المعاني الفريدة والجديدة من النصوص، وهذا غالبًا لا يتم في دروس القراءة التي تتم بطريقة تقليدية تعتمد مفهومًا قديمًا وهو المفهوم الآلي لعملية القراءة. ويضاف إلى ما سبق أن الجو الدراسي داخل الصف يلعب دوراً مهماً في تنميّة القراءة الإبداعية، كما أن الأسلوب التدريسي الذي يستخدمه المعلم لإثارة تفكير المتعلمين في النص، ومصادر المعلومات الإلكترونية المتنوعة لها دور كبير ومؤثر في تطويرها(Holden,2004) .

وبالرغم من أن القراءة هي المصدر الأول لامتلاك المعارف والمعلومات، ووسيلة تواصل المجتمعات وتقارب أفكارها، وعلى اعتبار أن القراءة الإبداعية نوعًا من أنواع القراءة الفكرية والمتعمقة، والتي لها أثر في تكوين السلوك القرائي للطلاب، فقد لوحظ عدم امتلاك الطلاب لمهاراتها الرئيسة والفرعية أثناء دراستهم، تمثّل ذلك في عدم القدرة على فهم المقروء بصورة دقيقة، والإفادة منه في حل المشكلات ، وتطوير الإبداع، والتحقق والتدبّر، والتفاعل مع المقروء تفاعلًا إيجابيًا بناءً(حبيب الله،١٩٩٧). وهذا بدوره يشعر التربويين بتحديات ومصاعب أمام تعلّم وتعليم اللغة، الأمر الذي يحتّم إنشاء جيل واعٍ مدركٍ لنفسه ومجتمعه قادر على القراءة والتفكير (لافي،٢٠٠٦) ، ومن هنا يأتي دور معلم اللغة العربية الذي ينبغي عليه تطوير طرائق تدريسه، بحيث تنمّي مهارات التفكير لدى متعلميه من خلال دراسة اللغة العربية بحيث تكون ذات معنى ونتيجة ؛ لذلك بدأت بالظهور حركات نشطة تدعو المدارس للكف عن النظر إلى المحتوى على أنه حقائق ثابتة مسلّم بها ، والاهتمام بتعليم التفكير، والعمل على تطوير القدرات العقلية عند الطلاب، وذلك بالتدريس بطريقة تثير العقل، وتحفزه على التفكير العلمي السليم (السرور، ٢٠٠٥).

وتتفق هذه الأمور مع نموذج جيرلاك وإيلي بوصفه نموذج يستند على الحوار والمناقشة الجماعية من خلال تفعيل مهارات التفكير العليا ؛ والتي بدورها تتيح الارتقاء بتحصيل الطلاب في

مهارات القراءة الإبداعية، وتطوير قدراتهم بالمستوى المطلوب، كما يتفق نموذج جيرلاك وإيلي وخطواته مع فلسفة تدريس اللغة العربية من حيث تصميم البيئة التعليمية، وتنويع الأنشطة، والتركيز على نشاط الطالب وإيجابيته في المواقف التعليمية، وتقويم أدائه، كما يتماشى مع أهداف وزارة التعليم، ويواكب التطورات الحديثة التي اعتمدتها، وينقل العملية التعليمية التعلمية إلى التعلم المتمركز حول الطالب، ويجعل المعلم مرشدا وموجهاً، ويركز على نشاط الطالب المرتكز على بناء المعرفة وانتاجها.

قام جيرلاك وإيلي بابتكار نموذج تعليمي سمي باسميهما، ويقوم هذا النوذج على فكرة أن المعلم هو المصمم للتدريس، ويتبنى هذا النموذج المنحى المنظومي للتعليم والتعلم، ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تساهم في مضامين التدريس، ويبين هذا النموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته، ويقدم نمطاً تتابعياً يمكن تطويره إلى طريقة للتعليم والتعلم الفعال.

وظهر هذا النموذج بشكل مفصل في كتابهما (التعليم والوسائل منحى منظومي) عام ١٩٧١، للحاجة المتزايدة للتصور المفهومي للتعليم والتعلم، وركزا اهتماميهما على الأنظمة والعناصر التي هي جزء من النظام التعليمي، وتفسيرها، وعلى العلاقة مع وسائل التدريس في منحى منظومي، يحقق الاقتصاد في الوقت والمال والمصادر، من خلال تطوير استراتيجية للتعليم والتعلم الفعال، ويؤكد النموذج على ضرورة معرفة الأهداف، ومعرفة منهجيات الوصول لكل هدف، ويتكون هذا النموذج من عشر خطوات هي (Gerlach & Ely, 1980).

١. **تحديد المحتوى:** إن عملية تحديد محتوى التعلم ترتبط بالأهداف التي يتم تحديدها في بداية التصميم، ويشير إلى المادة والموضوع بما يتضمنه من حقائق وأفكار متصلة به ومفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم، تشكل جميعها ما يطلق عليه المحتوى التعليمي، ويكون المعلم في النهاية مسؤولاً عن اختبار أي جزء من المحتوى.

٢. **تحديد الأهداف التعليمية:** التركيز على صياغة الأهداف التعليمية التي تقرر الطريقة المستخدمة لاحقاً، وهناك عد من القواعد العامة التي ينبغي مراعاتها لتحديد الأهداف: أن تصاغ سلوكياً، وأن تكون مناسبة لخصائص المتعلمين، وتحقيق الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية التي ينتمي إليها المقرر، وتتناسق وتتكامل مع غيرها من الأهداف التعليمية الأخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى قيد التدريس، وتتسق مع عناصر منظومة التدريس الأخرى (المحتوى والاستراتيجية والوسائل والتقويم)، وأن تكون ممثلة لمجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، وأن تكون ممكنة التحقيق فعلياً.

٣. **تقويم السلوك المدخلي للمتعلمين:** ويتم من خلال دراسة خصائص المتعلمين، وقدراتهم، وخلفياتهم العلمية، ويحصل هذا بطرق مختلفة مثل الاختبار القبلي. والغاية منه تقييم المعلومات التي يمتلكها المتعلمين وقدراهم وميولهم حول المادة الدراسية.

٤. **تحديد استراتيجية التدريس:** وهي مجموعة إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها أثناء التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الامكانات المتاحة.

٥. **تنظيم مجموعات العمل:** ترتيب وتنظيم المجموعات داخل الغرف الصفية وفق ما تقتضيه استراتيجية التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل مناسب، وبدرجة عالية من الإتقان.

٦. **توزيع الوقت:** وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف، والاستراتيجيات اللازم استخدامها لتحقيق الأهداف، وينظر إلى الوقت بأنه ثابت ويقسم بين الاستراتيجيات المستخدمة في الدرس الواحد.

٧. **تحديد المكان:** تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم مثل غرفة الصف، أو المختبر. وينظر إلى المكان بأنه غير ثابت، مما يساعد على تزويد الطلاب بخبرات خارج غرفة الصف.

٨. **اختيار مصادر التعليم:** تحديد المصادر التي يراد الإفادة من خبراتها، سواء كانوا خبراء في مجالات المعرفة أو إحدى المهارات، أو مواد وأجهزة تعليمية مختلفة، أو الإفادة من المصادر المتوافرة في مجالات البيئة المحيطة، مع مراعاة وقت الدرس، ووضع الصف...إلخ.

٩. **تقويم الأداء:** قياس إنجاز المتعلمين وتحصيلهم، إضافة إلى اتجاهاتهم نحو المحتوى والتدريس من قبل المعلمين، وترتبط هذه الخطوة بالأهداف السلوكية التي وضعت في الخطوة الثانية مما يؤكد على الاهتمام بتقييم النظام نفسه.

١٠. **تحليل التغذية الراجعة:** تشير التغذية الراجعة إلى فاعلية التعليم، التي تركز على إعادة النظر باختبار الأهداف، والاستراتيجيات، واتخاذ القرارات المناسبة حول ذلك، ويتم في هذه الخطوة إجراء التغذية الراجعة لأداء الطلاب، ولأداء المعلم نفسه.

قد تم اختيار نموذج جيرلاك وإيلي في هذه الدراسة للكشف عن فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدامه في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط.

مشكلة الدراسة

على الرغم ما يمتاز بع العصر الحالي من التقدم والعولمة، وانغماس الأجيال الحديثة في وسائل التقنية والتطور كالأجهزة المحمولة واللوحية، الأمر الذي جعل الطرق التقليدية غير مجدية وحوّل دمجها في العملية التعليمية إلى ضرورة ملحة، مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم

كونها تحاكي واقعه، وتنسجم مع متطلباته، فأصبح هذا الجيل في حاجة لتسخير التكنولوجيا؛ لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية المتعددة من مواد المنهاج الدراسي، والفصول الدراسية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفردية والخاصة لكل طالب (الزين، ٢٠١٥). وعلى الرغم من أن نموذج جيرلاك وإيلي من النماذج الحديثة التي أوصى بها الباحثون لأثرها في تعلّم الطلاب وحفزهم المستمر للبحث، ودفعهم للتفكير المنظّم، إلا أنّه لم تجر دراسات – في حدود علم الباحث – لاستهداف التعرّف على فاعليته في تنميّة التحصيل ومهارات القراءة الإبداعية، رغم ما يشيره واقع تعليم القراءة من تدني مستوى أداء طلاب مراحل التعليم المختلفة وبخاصة في المرحلة المتوسطة.

ويدعم ما سبق نتائج عدد من البحوث والدراسات في هذا المجال، حيث أظهرت وجود تدن واضح في مستوى أداء الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في مهارات القراءة الإبداعية (أبو عكر، ٢٠٠٩ ؛ الأحمدي، ٢٠٠٦ ؛ زهري، ٢٠٠٧ ؛ العتيبي، ٢٠١١ ؛ الأحمدي، ٢٠١٢ ؛ البكر، ٢٠١٣ ؛).

وفي ضوء ما سبق واستنادا إلى المؤشرات الدالة على الانخفاض في مستوى القراءة الإبداعية، وإلى التوصيات الصادرة من المؤتمرات والدراسات السابقة ذات الصلة، وسعياً إلى الارتقاء بمستوى القراءة الإبداعية ومهاراتها. جاءت الدراسة الحالية لاستقصاء فاعلية استخدام نموذج جسرلاك وإيلي في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية، لدى طلاب الصف الأول متوسط.

ويهذا، فقد حاولت الدراسة الحالية الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

"**ما فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط؟**"

وتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

- ما فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة)؟
- ما فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط؟

فرضيتا الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة، تم صياغة الفرضيتين التاليتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة) يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية).
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية).
-

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

نموذج جيرلاك وإيلي: هو نموذج تعليمي ابتكره كل من جيرلاك وإيلي، ويتكون من عشرة خطوات متتابعة هي تحديد المحتوى، وتحديد الأهداف التعليمية، وتقويم السلوك المدخلي للطلاب، وتحديد طريقة التدريس، وتنظيم مجموعات العمل، وتوزيع الوقت، وتحديد المكان، واختيار مكان التعلم، وتقويم الأداء، وتحليل التغذية الراجعة. وفي هذه الدراسة يتمثل هذا النموذج في خطة ينظم من خلالها معلم اللغة العربية تدريسه لوحدة البيئة والصحة من كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط تتضمن مجموعة الإجراءات، والاستراتيجيات، وأسلوب تقويم نواتج التعليم، من حيث التحصيل ومهارات القراءة الإبداعية وفق الخطوات العشر التي حددها جيرلاك وإيلي.

التحصيل:

يعرف بأنه " المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة " (العقيل، ٢٠٠٤).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه حصيلة المعلومات التي يمتلكها طلاب عينة الدراسة من الصف الأول متوسط والمتمثلة بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض، والمقرر لطلاب الصف الأول متوسط.

القراءة الإبداعية:

تعرفها الغامدي (٢٠١٢) بأنها "نمط قرائي يتضمن مجموعة من المهارات العقلية المرتبطة بالإبداع، والتي تساعد الطلاب على التفاعل مع النص القرائي بطريقة فريدة لفهم عناصره وتحليلها والربط بينهما وبين معلومات أخرى غير مغطاة من أجل الوصول إلى نتاجات أكثر من المقدم في النص القرائي.

وفي هذه الدراسة تعرف على أنها تفاعل طلاب الصف الأول متوسط مع النص بشكل متعمق، يوظفون خلاله مهارات التفكير العليا؛ ليصبحوا قادرين على تحليل الاستنتاجات، وإنتاج علاقات جديدة، من خلال امتلاكهم لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، وتقاس بالعلامة

المتحصَلة على اختبار صادق وثابت أعدته الباحثة، وتم قياسه من خلال أداء طلاب عينة الدراسة على مقياس مهارات القراءة الإبداعية الذي أعد لهذه الغاية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي على تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة).
- الكشف عن فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من أنها تتناول نموذجاً يتبنى تصميم البيئة التعليمية وفق منحى النظم، ويؤكد على جعل المعلم مصمماً للبيئة التعليمية، وليس ناقل للمعلومات، وعلى ايجابية الطالب أثناء التعلم، وتنوع استراتيجيات التدريس، وأن تنظيم مجموعات العمل وفق خطوات النموذج يعد تجسيد للتعلم التعاوني، كما يؤكد على أن التقويم تشخيص للجوانب الايجابية والسلبية ومعالجة نواحي القصور.

كما قدمت هذه الدراسة دليلاً لمعلم اللغة العربية منبثقاً عن نموذج جيرلاك وإيلي، وقدمت أيضاً إلى المتخصصين في تطوير وتأليف المناهج نموذجاً لتدريس مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة قائم على حفز وإثارة العقل، بهدف مساعدة الطلاب على زيادة تحصيلهم وتنمية مهارات القراءة الإبداعية.

كما أن هذا النموذج يطبق لأول مرة في تدريس اللغة العربية، عربياً ومحلياً– حسب اطلاع الباحث– للوقوف على فاعليته في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على موضوعات وحدة البيئة والصحة من كتاب لغتي الخالدة المقرر للصف الأول متوسط، وعلى طلاب الصف الأول متوسط عينة الدراسة (مدرسة حسان بن ثابت المتوسطة) في مدينة الطائف في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وتحدد تعميم النتائج بمدى تمثيل العينة لنظرائهم في المدارس السعودية.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت نموذج جيرلاك وإيلي، ويمكن عرضها كما يلي:

هدفت دراسة الشحات وفهمي وعبدالصبور وسعد (٢٠٠٣) إلى الكشف عن أثر تدريس وحدتي تصنيف العناصر والاتحاد الكيميائي باستخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة، تكونت العينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من محافظة القاهرة والجيزة بمصر، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهم اختبار تحصيلي، اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل.

أما دراسة الزهيري (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تعرف أثر انموذج جيرلاك وايلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي، تكونت العينة من(٦٠) طالبة من محافظة ديالى العراقية، تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم اختباراً تحصيلياً وآخر للتفكير العلمي، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والتفكير العلمي.

وهدفت دراسة الطائي والجميلي (٢٠١٤) إلى تعرف أثر انموذج (جيرلاك وإيلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، تكونت العينة من (٦٠) طالبة، تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم اختبارا لاكتساب المفاهيم الرياضية، كشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إنموذج (جيرلاك وإيلي).

وأجرى الطائي والسليفاني (٢٠١٤) دراسة بهدف الكشف عن فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، وتكونت العينة من (٥١) طالباً في محافظة دهوك العراقية، واستخدم اختبار اكتساب المفاهيم الزمنية، ومقياس عادات العقل، ومقياس التعاطف التاريخي، واظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين درسوا وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية وعادات العقل والتعاطف التاريخي.

يتبين مما سبق، ندرة في الدراسات العربية والمحلية التي تتعلق بنموذج جيرلاك وإيلي، وفي البيئة السعودية – حسب اطلاع الباحث– لم تتم أي دراسة، كما أن الدراسات السابقة اختصت في مجالات العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات، فيما لم تجر أي دراسة تتعلق باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في مجال اللغة العربية، لذا؛ تأخذ هذه الدراسة نوعاً من الخصوصية في دراستها نموذج جيرلاك وإيلي في تدريس اللغة العربية، وقد استفاد الباحث برجوعه إلى هذه الدراسات في

إثراء الأدب النظري في هذه الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أدواتها، إضافة إلى المقارنات بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فاختيرت العينة بشكل قصدي، ووزع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت أداتي الدراسة قبلياً على طلاب العينة، ثم درس طلاب المجموعة التجريبية وفق نموذج جيرلاك وإيلي، وطلاب المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، ثم طبقت أداتي الدراسة بعدياً.

واشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين هما:

- طريقة التدريس، ولها مستويان: نموذج جيرلاك وإيلي، والطريقة الاعتيادية.

أما المتغيرات التابعة فهي :

- التحصيل في اللغة العربية.
- مهارات القراءة الإبداعية.

الطريقة والاجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من مدرسة حسان بن ثابت المتوسطة، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

دليل المعلم

أُعد دليل للمعلم قائم على نموذج جيرلاك وإيلي لوحدة البيئة والصحة من كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط، حيث اشتمل على وصف لطريقة التدريس، وإرشادات وتوجيهات للمعلم، وأنشطة متنوعة.

وتم صياغة الأهداف السلوكية، وأعدت الخطط التدريسية وفق نموذج جيرلاك وإيلي، وعرضها على مجموعة خبراء ومتخصصين، لبيان آرائهم حولها، وتم الأخذ بجميع الملاحظات التي أشاروها وبذلك أصبحت جاهزة للتطبيق.

وقد تضمنت الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج جيرلاك وإيلي عشرة مراحل هي:-

١. تحديد محتوى التدريس (المضمون ، أو المادة ، أو الخبرات التعليمية).

٢. تحديد الأهداف التدريسية التي عن طريقها يتم إكساب المحتوى للطلاب.

٣. تحديد الاستعداد المفاهيمي الذي يتضمن مدى توفر الخبرات السابقة والمفاهيم التي تشكل بنى معرفية أساسية للتعلم الجديد.
٤. اتخاذ قرار بشأن طريقة التدريس التي سيتم استخدامها لتحقيق الأهداف أو النواتج التي تم رصدها.
٥. إدارة المجموعات الصفية وتنظيمها وفق ما تقتضيه طريقة التدريس.
٦. تخصيص الزمن المحدد لتنفيذ المهمات التدريسية بهدف تحقيق الأهداف.
٧. تحديد التسهيلات التعليمية الصفية، والموجودات البيئية بهدف زيادة تفاعل الطلاب مع الخبرات، وإنجاح مهمة تحقيق الأهداف المحددة.
٨. تحديد المصادر التي يراد الإفادة من خبراتها، سواء كانوا خبراء، أو الإفادة من المصادر المتوافرة في مجالات البيئة المحيطة.
٩. تقييم تحصيل الطلاب.
١٠. التغذية الراجعة لأداء الطلاب ولأداء المعلم نفسه، وبناء مخطط لتحسين فاعلية وكفاية النموذج.

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية:

أولًا: الاختبار التحصيلي

تكوّن الاختبار بصورته النهائية من (١٥) فقرة من نوع المختلط بين الاختيار من متعدد، وأسئلة أكمل الفراغ؛ بهدف قياس مدى تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في القراءة الإبداعية بشكل عام.

واتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد الاختبار التحصيلي للقراءة الإبداعية:

١. تحليل محتوى الموضوعات المختارة من كتاب لغتي الخالدة للصف الأول متوسط.
٢. إعداد جدول مواصفات الاختبار بصورته الأولية.
٣. صياغة أسئلة الاختبار بصورتها الأولية وعددها (١٩) سؤال.
٤. التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة محكمين من أساتذة الجامعات السعودية، الذين يحملون درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، تم الأخذ بهذه المقترحات، وتعديل بعض الفقرات، وحذف أخرى وتغيير بعض المموهات.

التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم تجريب الاختبار في صورته الأوليّة على عينّة من طلاب الصف الأول متوسط خارج عيّنة الدراسة، وقد بلغ عددها(٢٠) طالباً، وذلك بهدف:

- تحديد زمن الاختبار: وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب، وحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق للطلاب كافة، وقد وجد أن الزمن للإجابة على الاختبار (٤٠) دقيقة.

- حساب درجة الصعوبة ، ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار ، واستبعاد عدد من الفقرات وبقيت الفقرات التي تراوحت درجة صعوبتها بين (٠.٣٥) و (٠.٨٠). وتراوح معامل تمييزها بين (٠.٢٠) و (٠.٨٠). لذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (١٥) فقرة.

ثبات الاختبار

أُعتمدت درجات طلاب العيّنة الاستطلاعية لحساب ثبات هذا الاختبار، حيث استخدمت معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20)، ووجد أن معامل الثبات لفقرات الاختبار (٠.٨٥)، وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس مهارات القراءة الابداعية

بهدف التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الأول متوسط أُعد مقياس خاص بمهارات القراءة الإبداعية، وأُتبع في إعداده الخطوات التالية:

١. الاطلاع على عدد من الدراسات التي استخدمت مقاييس تقيس القراءة الابداعية ومهاراتها ومنها (أبو عكر، ٢٠٠٩ ؛ عطا الله وصلاح الدين، ٢٠١٣) .

٢. إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول متوسط، والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة بالرجوع إلى الأدب النظري (حبيب الله، ١٩٩٧ ؛ يونس، ٢٠٠٢؛ العتيبي، ٢٠١١).

٣. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتّأكد من صدق القائمة، وتمّ تعديلها في ضوء أفكارهم ومقترحاتهم.

٤. بناء المقياس بما يتناسب والمادة التعليمية (محتوى الدراسة) وقائمة مهارات القراءة الإبداعية.

٥. إعداد الصورة الأوليّة من المقياس الذي تكون من (٢٨) فقرة.

٦. توزيع فقرات المقياس بصورته الأوليّة على مهارات القراءة الابداعية الثلاث: الطلاقة، المرونة، والأصالة.

٧. التأكد من صدق المقياس بعرضه بالصورة الأوليّة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الأسئلة لطلاب الصف الأول متوسط فضلًا عن مناسبتها لقياس مهارات القراءة الإبداعية، وعُدّل المقياس في ضوء مقترحات المحكمين.

التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات القراءة الابداعية:

جُرّب المقياس في صورته الأوليّة على عيّنة من طلاب الصف الأول متوسط بلغ عددهم (٢٠) طالباً، من خارج عيّنة الدراسة وذلك بهدف:

- **تحديد زمن المقياس:** وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من العيّنة الاستطلاعية وحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق للطلاب كافة، وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن المقياس٤٥ دقيقة.

- **حساب درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات المقياس**

حُسبت درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات المقياس، وفي ضوء حسابها تم استبعاد عدد من الفقرات، وبقيت الفقرات التي تراوحت درجة صعوبتها بين (٠.٢٠) و (٠.٨٠). وتراوح معامل تمييزها بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠). لذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٢٤) فقرة.

ثبات المقياس

أُعتمدت درجات طلاب العيّنة الاستطلاعية في حساب ثبات هذا المقياس، حيث أُستخدمت معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20)، ووجد أن معامل الثبات لفقرات الاختبار (٠.٨٢).

اجراءات الدراسة

تمت هذه الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

- تحديد عينة الدراسة.
- إعداد دليل المعلم وأدوات الدراسة.
- تدريب المعلم المتعاون على تطبيق نموذج جيرلاك وإيلي.
- وزع أفرد العينة عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة.
- طبق الاختبار التحصيلي، ومقياس القراءة الإبداعية قبلياً.
- قام المعلم المتعاون نفسه بتدريس مجموعتي الدراسة.
- قام الباحث خلال تطبيق الدراسة بزيارات صفية للاطلاع على سير عملية التطبيق.

- تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس القراءة الإبداعية قبلياً بعدياً.
- جمعت النتائج، ثم تم إجراء التحليل الإحصائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة طُبّق الاختبار التحصيلي واختبار مهارات القراءة الإبداعية على طلاب عيّنة الدراسة بشكل قبلي وحُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعتي الدراسة، ثم استخدم اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فكانت النتائج كما يظهرها الجدول(١).

الجدول(١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس مهارات القراءة الإبداعية، ونتائج اختبار (ت)

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٣٠	٥.٩٧	١.٩٢	١.٤٦	٥٨	٠.١٤٩
	الضابطة	٣٠	٦.٥٧	١.١٦			
مقياس مهارات القراءة الابداعية	التجريبية	٣٠	١١.٩٣	١.٨٤	٠.٥٧	٥٨	٠.٥٧١
	الضابطة	٣٠	١١.٦٠	٢.٦٢			

يلاحظ من الجدول(١) إن قيم (ت) المحسوبة تساوي (٠.١٣١)، (١.٢٩) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة. مما يعني تكافؤهما قبل البدء بتدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي.

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على "ما فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة)؟"، حسبت

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ثم استخدم اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول(٢).

الجدول(٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ونتائج اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٣.٢٧	١.٣٨	٦.٠٢	٥٨	٠.٠٠٠
الضابطة	٣٠	١٠.٢٧	٢.٣٥			

يتبين من الجدول (٢) وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في أداء طلاب الصف الأول متوسط على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦.٠٢)، وبمستوى دلالة مقداره (٠.٠٠٠)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبهذا يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α =٠٠٥) في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية(لغتي الخالدة) يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية)"، وقبول الفرضية البديلة التي نصت على " يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α =٠٠٥) في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة العربية (لغتي الخالدة) يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ويمكن أن تعزى النتائج السابقة إلى أن تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة متباينة المستويات أعطى فرصة لجمع المعلومات اللغوية وتحصيلها بشكل تعاوني، حيث شارك كل طالب زملائه في مناقشتها، والتفكير معاً بصوت مسموع ساعدهم في التعرف على استيعابها وتحليها، وهذا بطبيعة الحال أثارهم لإعادة النظر في بنيتهم المعرفية وفي طريقة تنظيم المعرفة العلمية في بنيتهم المعرفية، فقد ذكر إبراهيم (١٩٩٣) إن المناقشات الصفية تسهم في إدراك الطالب ووعيه للمعرفة، وتعد عاملاً مهماً في نمو مهاراته وخصائصه الفكرية.

كما أن التفكير الجماعي قد أثر ايجابياً على التعامل مع تلك المعلومات من حيث الملاحظة، والموضوعية، والإيمان بنسبية الحقائق والمعارف اللغوية، فقد وضح السيد (١٩٩٩) إن

التفكير الجماعي هو أن يستعين الفرد بآراء الجماعة ويتقبل النقد بموضوعية، فيتبادل الجميع وجهات النظر التي تقبل من حيث المبدأ كمقترحات افتراضية تستحق النقاش، والاختبار، مما يجعلهم أكثر انتباهاً واستمرارية في الحوار للموضوعات المطروحة وقد تعطي اتجاهات ايجابية مثل الدقة وحب الاستطلاع وسعة الأفق وبالتالي اكتساب المعارف والمعلومات بصورة مناسبة.

كما أن نموذج جيرلاك وإيلي مكن الطلاب من ممارسة العمليات العقلية المختلفة من ملاحظة، ووصف، وتصنيف، وتفسير، واستنتاج، وتنبؤ، وغيرها من عمليات التعلم، وذلك أثناء الإجابة على الأسئلة التي يتضمنها الدرس، إذ أن الطالب هنا لا يعطى خبرات التعلم كاملة، وإنما يبذل الجهد في اكتسابها والحصول عليها باستعمال عملياتها العقلية تحت إشراف وتوجيه المعلم، كل ذلك مكنهم من تركيز قواهم العقلية في إدراك معاني لما يقومون به، حيث لا يوجد تعلم حقيقي إلا إذا انهمك الفرد عقلياً في تعلم المعلومات.

واتفقت النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الطائي والسليفاني، ٢٠١٤ ؛ الزهيري، ٢٠٠٦ ؛ الشحات وفهمي وعبدالصبور وسعد، ٢٠٠٣) التي بينت فاعلية جميعها نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية التحصيل لدى الطلاب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على " ما فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط؟"، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول(٣).

الجدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية

المهارة الرئيسة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	المجموعة التجريبية	٣٠	٥.٢٠	٠.٩٦
	المجموعة الضابطة	٣٠	٣.٧٤	٠.٩٤
	الكلي	٦٠	٤.٤٧	١.٩٩
المرونة	المجموعة التجريبية	٣٠	٥.٥٧	١.٢٥
	المجموعة الضابطة	٣٠	٤.٧٤	١.٢٣
	الكلي	٦٠	٥.١٥	١.٣٠
الأصالة	المجموعة التجريبية	٣٠	٦.٥٠	١.١٣
	المجموعة الضابطة	٣٠	٥.٤٣	٠.٩٧
	الكلي	٦٠	٥.٩٧	١.١٧
الكلي	المجموعة التجريبية	٣٠	١٧.٢٧	٢.٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٣.٩٠	١.١٨
	الكلي	٦٠	١٥.٥٨	٢.٣٧

يظهر من الجدول (٣) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للمقياس وكل مهارة من مهاراته، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على المقياس الكلي (١٧.٢٧)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٣.٩٠)، ولتحديد فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٠٥)، طبق تحليل التباين الأحادي المتعدد (**MANOVA**)، فكانت قيمة وليكس لامبدا (٠.٤٧٠)، ومرتبطة باحتمال مقداره (٠.٠٠٠)، أي أن تلك الفروق دالة احصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٠٥)، ويمكن عرض ذلك في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	المعالجة	٣٢.٢٧	١	٣٢.٢٧	٣٥.٥٣	٠.٠٠٠
	الخطأ	٥٢.٦٧	٥٨	٠.٩١		
	المجموع المعدل	٨٤.٩٣	٥٩			
المرونة	المعالجة	١٠.٤٢	١	١٠.٤٢	٦.٧٧	٠.٠١٢
	الخطأ	٨٩.٢٣	٥٨	١.٥٤		
	المجموع المعدل	٩٩.٦٥	٥٩			
الأصالة	المعالجة	١٧.٠٧	١	١٧.٠٧	١٥.٢٦	٠.٠٠٠
	الخطأ	٦٤.٨٦	٥٨	١.١٢		
	المجموع المعدل	٨١.٩٣	٥٩			
الدرجة الكلية للمهارات	المعالجة	١٧٠.٠٢	١	١٧٠.٠٢	٦٠.٦٥	٠.٠٠٠
	الخطأ	١٦٢.٥٧	٥٨	٢.٨٠		
	المجموع المعدل	٣٣٢.٥٨	٥٩			

ويتضح من الجدول (٤) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للدرجة الكلية للتطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية، وبالمثل لدرجة كل مهارة وذلك عند مستوى دلالة (= α ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمهارة الطلاقة (٣٥.٥٣) حيث ترتبط باحتمال مقداره (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائياً، ولمهارة المرونة بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦.٧٧) مرتبطة باحتمال مقداره (٠.٠١٢) وهي قيمة دالة احصائياً، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة أدائهم لمهارة الأصالة (١٥.٢٦) والتي ترتبط باحتمال مقداره (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائياً، وفي الدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦٠.٦٥) حيث ترتبط باحتمال مقداره (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائياً، ويؤكد كل مما سبق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأعلى والتي درست وفقاً لنموذج جيرلاك وإيلي، ويقودنا ذلك إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي نصت على " لا يوجد فرق ذو دلالة

احصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية).". وبناءً عليه تم وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط يعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (نموذج جيرلاك وإيلي، والاعتيادية)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي".

وقد تعزى النتيجة السابقة إلى فعالية نموذج جيرلاك وإيلي والذي تقوم على إجراءات مخططة ومقصودة بغية تحقيق الأهداف، إضافة إلى مراعاته لقدرات الطلاب العقلية والتي تحثهم على التفكير مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم القرائية. وقد يعود أيضًا إلى الأنشطة الجماعية التي أثارها النموذج والتي أثارت دافعية الطلاب وجذبتهم عبر التواصل والتفاعل بصورة منتجة مبتعدين بذلك عن الضجر والملل الذي يمكن أن يثيره التعلّم التقليدي من خلال البيئة التعليمية المنوعة للمهام؛ الأمر الذي أدّى إلى تحملهم مسئولية التعلّم وإتقانه، إضافة إلى ما قدمه النموذج من تعزيز وتشجيع دائم للطلاب مما دفعهم إلى تقبل العمل وإنجاز المهام. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الأحمدي، ٢٠١٢) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية الاستراتيجيات والنماذج الحديثة التي تركّز على إيجابية الطلاب وتثير التفكير لديهم كما تسمح لهم بممارسة الأنشطة الجماعية التي تسمح بتبادل الآراء والخبرات، وتثير دافعيتهم وحماسهم .أمّا عن تفوق الطلاب في مهارة الطلاقة فهذا يعود إلى قدرة نموذج جيرلاك وإيلي على إثارة الأسئلة، والتشجيع على توليد الأفكار والمعاني، والربط بين عناصر النص المختلفة، والبحث بمكنوناته بصورة مثيرة ومنظمة.

أما فيما يتعلق بتفوق أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مهارة الأصالة ؛ فقد يعود ذلك إلى التدريبات الجديدة وغير المألوفة لنموذج جيرلاك وإيلي، والتي اتسمت بقدرتها على تحفيز عقول الطلاب، وإنتاج الأفكار بصورة جديدة غير مألوفة؛ الأمر الذي ساعدهم على إضافة مواقف وأفكار جديدة للنص القرائي، والتنبؤ بأحداثه، وإعادة صياغته بصورة جديدة.

وربما تعزى النتائج السايقة إلى أن نموذج جيرلاك وإيلي حدد الوقت المناسب لتقديم الأنشطة والتدريبات، ومناقشة التكليفات التي كلف بها الطلاب، وتذليل العقوبات التي وقفت أمامهم، أو مناقشة النقاط الصعبة التي لم يتم استيعابها من خلال المتابعة المستمرة لهم، كما أن تنوع أساليب التقويم الفعال الذي أتاحه النموذج بصورة مستمرة ؛ قبل وأثناء وبعد التعلم ساعد على التواصل مع الطلاب بالتالي التعرف على أخطائهم القرائية، والعمل على تصحيحها، الأمر الذي زاد من تحسين مهارات القراءة الإبداعية لديهم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات على النحو الآتي:

١. تبني نموذج جيرلاك وإيلي، وهذا يتطلب تدريب معلمي اللغة العربية على استخدامه في التدريس.
٢. إعادة تنظيم محتوى كتب اللغة العربية (لغتي الخالدة) وصياغتها بما يتناسب مع خطوات النموذج.
٣. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على صفوف ومواد دراسية أخرى ودراسة تأثير نموذج جيرلاك وإيلي على متغيرات تابعة غير التي وردت في هذه الدراسة.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، احمد (١٩٩٣). **الجديد في أساليب التدريس وحل المشكلات، تنمية الإبداع، تسريع التفكير العلمي،** عمان، دار البشير للنشر والتوزيع.
- أبو بكر، علي زياد (٢٠٠٦). **أثر التدريب على مهارات القراءة الإبداعية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- أبو عكر، محمد نايف (٢٠٠٩). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمدي، مريم محمد (٢٠٠٦). مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الابتكارية في كتب القراءة في المرحلة المتوسطة وممارسة المعلمات لهذه الأسئلة. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٧٠، ٥٣- ٨٦.
- الأحمدي، مريم محمد عايد (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،٣** ،١٢١-١٥٣.
- إسماعيل، زكريا (٢٠٠٥). **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- البجة ، عبد الفتاح (٢٠٠٥). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. ط٢، الإمارات، العين : دار الكتاب الجامعي.
- البكر، فهد (٢٠١٣). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط ، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، ٣١، ١٧-٥٥
- الحايك، آمنة خالد (٢٠٠٥) " **بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حبيب الله، محمد (١٩٩٧).**أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق** . عمان: دار عمار.
- حواس، نجلاء يوسف (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة** – مصر ،العدد ٩٠ ، ١٤٢-١٦٧.
- الحيلواني ، ياسر (٢٠٠٣رسالة). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. ط١، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٩). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. عمان: عالم الكتب الحديثة.
- الزهيري، جميلة (٢٠٠٦). **أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.
- زهري، عبد الحميد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاههم نحوها. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٦٤،٧٧-١٢٠.
- الزين، حنان.(٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، ٤المجلد ، العدد١ ، ١٧١-١٨٦.
- السرور، ناديا (٢٠٠٥) **. تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان ، الأردن : **دار** وائل للنشر والتوزيع.
- السيد، حمزة خالد (٢٠٠٩). **صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها وعلاجها**. عمان : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- السيد، محمود (١٩٩٩). **التعليم الذاتي استراتيجية تربوية معاصرة** ، ط١، دمشق، مطبعة ألف باء الأديب.

- الشحات، محمد وفهمي، فاروق وعبدالصبور، منى وسعد، آمال (٢٠٠٣). أثر تدريس وحدتي تصنيف العناصر والاتحاد الكيميائي باستخدام المدخل المنظومي في تحصيل طلاب الثانوية العامة. **المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**، جامعة عين شمس، ٥-٦ ابريل، ١٩٥-٢٠٥.
- صلاح، سمير يونس، والمحبوب، شافي فهد (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٢٦، ١٩١- ٢٢١.
- الطائي، ابتهال والجميلي، هاشم (٢٠١٤). أثر استعمال أنموذج (جيرلاك وإيلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني متوسط. **مجلة جامعة بابل**، ٢٢(٥)، ١١٩٠- ١٢٠٩.
- الطائي، فاضل والسليفاني، ستار (٢٠١٤) فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طالب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. **المجلة الدولية المتخصصة، ٣** (٤)، ١٢٢-١٤٣.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، اربد: دار عالم الكتب الحديث.
- العتيبي، صالحة (٢٠١١). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف.
- عطا الله، صلاح الدين فرح (٢٠١٣). فعاليّة التدريب القائم على استراتيجية العصف الذهني على تنميّة مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عيّنة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، **جامعة الملك سعود، المجلة التربوية ،٢٨، ١٠٩.**
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. دار المناهج للنشر عمان.
- العقيل، إبراهيم (٢٠٠٤). **الشامل في تدريب المعلمين التفكير والإبداع** ، ط١، الرياض، مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، دار الوراق للطباعة والنشر والتوزيع .
- علي، سعد والعزاوي، أنور (٢٠١٢) أثر أنموذج المنحى المنظومي لـ (جيرلاك وإيلي) في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل،١-٢٤.
- الغامدي، فايزة (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- لافي ، سعيد عبدالله (٢٠٠٦) .**القراءة وتنمية التفكير**، القاهرة : عالم الكتب للنشر .
- مدكور، عادل أحمد (١٩٩٧). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر التربوي.
- يونس، سمير (٢٠٠٢). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، ٨١**، القاهرة.
- Gerlach, V. & Ely, D. (1980). **Teaching & Media: A Systematic Approach,** 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Incorporated.
- Gould, K., L. (2009). Relationships of Creativity, Reading Comprehension, Intelligence, and Response to a Literature Selection for Fourth Grade Inner-City Children**. ERIC Education Resources Information Center**, ED072434.
- Holden , John (2004). **creative reading young people ,reading and public libraries ,**1st published, Demos, London.
- Norris ,Stephen. (1985) . synthesis of research on critical thinking-**, Educational leadership,4218**
- Wigfield, A & Guthrie, J (1997) . Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading, **Journal Of Educational Psychology, Vol . 26,** No. (3&4), PP. 233-261.