كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أثـر اسـتراتيجية التعلـيم التشـاركي في تحسـين الاسـتيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق

إعـداد

د/ ميسون أحمد ساري العليمات

(مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، الأردن).

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الرابع – أبريل ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق. ولتحقيق هذا الهدف بني: اختبار الاستيعاب القرائي. طُبّقت الدراسة على عيّنة مؤلفة من (١٢٤) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي اختيروا باستراتيجية قصدية من أربع مدارس حكومية، شعبتان للإناث باستراتيجية عشوائية، الأولى ضابطة من مدرسة الربيع بنت معوذ وعددها (٣٦) طالبة عشوائيًا، والثانية تجريبية من مدرسة الفدين الأساسية للبنات وعددها (٣٣) طالبة. وشعبتان للذكور عشوائيًا ، الأولى ضابطة من مدرسة (الأساسية للبنين) وعددها (٢٨) طالبًا ، والثانية تجريبية من مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنين، وعددها (٢٧) طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) نصوص القراءة مدار البحث وفق الاستراتيجية الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي في حين درست الشعبتان التجريبيتان النصوص ذاتها وفق إجراءات التعليم التشاركي المعتمدة. وبعد انتهاء مدة الدراسة أُعيد تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على جميع مستويات الاستيعاب القرائي وعلى الاختبار ككل يعزى إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا النصوص الأدبية باستخدام التعليم التشاركي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على مستويي الاستيعاب القرائي (التفسيري والإبداعي) تعزى إلى التفاعل بين متغيري استراتيجية التدريس والجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر أيّ فروق في مستوى الاستيعاب القرائي النقدي.

الكلمات المفتاحية: مستويات الاستيعاب القرائي، التعليم التشاركي.

Abstract:

The study aimed to investigate The Effect of Co-teaching Strategy in improving Reading Comprehension among 9th Graders in Mafraq Governorate and. To achieve this aim the researcher developed a Reading Comprehension test and the attitudes towards co-teaching scale. The study was applied on a sample of (124) male and female ninth graders selected purposefully from four public schools, two classes for females selected randomly the first is a control group consisted of (36) female students from Al-robay bin moath school for girls while, the second is an experimental group consisted of (33) female students from Al-fedeen basic school for girls. Moreover, other two classes for males were selected, as the first was a control group totaling (28) male students from the basic school while, the second is an experimental group totaling (27) male students from Jafar Al-tayyar basic school. The control groups (males and females) were taught through the regular method mentioned in the teachers' guide while the experimental groups were taught the same texts through co-teaching strategy. After the end of the experiment the researcher administrated the reading comprehension test on all groups while the attitudes scale was applied only on the experimental groups. The findings of the study showed that there were significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the means of participants performance on all reading comprehension level and the test as a whole attributed to the teaching strategy in the favor of the experimental group studied through the co-teaching method . Moreover, there were significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the means of participants performance on (creative and interpretive) reading comprehension levels attributed to the interaction between the teaching method and gender variables in the favor of females while, there were no differences in the critical reading comprehension level

Key Words : Levels of Reading Comprehension. Attitudes.Co– teaching.

مقدّمـة

تعدّ اللغة أهم وسائل التعبير والاتصال بين الأفراد والجماعات، وهي من أجلّ نعم الله وأعظمها على الإنسان. فهي تأتي من حيث الأهمية بعد خلق الإنسان مباشرة. وبهذه النعمة تميز الإنسان عن سائر مخلوقات الله. وهكذا أصبحت اللغة المصدر الأساسي لثقافة الأمة، والرابط القوي بين أبنائها، والعامل المؤثر في العملية التعلمية التعليمية. وعد الخولي (٢٠٠٠) مهارة القراءة المهارة الأساسية للغة، لأنها الركيزة التي تقوم عليها مهارات التعلم المختلفة، وتتجلى أهميتها في تنمية فكر المتعلم، وإثراء خبراته، وتربية وجدانه.

ويرى الخوالدة ونصر (٢٠١٠) أن القراءة الفاعلة أهم عوامل النجاح في الحياة، فهي وسيلة رئيسة لدراسة العلوم، وتحصيل المعارف، والمفتاح الأساسي للتفوق، ومن هنا كان النجاح في القراءة مؤشرًا للتعلم المثمر؛ أي أن إتقان مهارة القراءة في المدرسة أهم متطلبات التعلم الفعّال ، وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات والبحوث إذ بينت أن هناك ارتباطا وثيقا بين القدرة على القراءة والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى. وعموما فالقراءة تؤدي دورًا محوريًا في تحقيق أهداف التربية، واكتساب المعلومات، وتنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، والمساعدة في ممارسة أسلوب حلّ المشكلات.

وفي ذات السياق، أشارت العديد من الدراسات(Anabria & Torres, 2009 ; O'Donnell, 2005 ; Mabekoje, 2007) إلى أن القراءة عملية نفسية لغوية، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع عناصر النص الذي عبّر به كاتبه عن معنى ذهني لديه، أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني ، وتقييمها، وعليه فلم تعد القراءة عملية فك رموز؛ لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه.

وُيعرّف الاستيعاب القرائي بشكل عام على أنه "القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة سابقًا لبناء معنى لنص ما" (Strickland & Alverman, 2004: 6). وفي هذا السياق يشير ليبسون وويسكون (Lipson & Wixon, 2009) إلى أن الاستيعاب القرائي يأخذ شكلين أساسيين هما :القراءة من أجل الفهم المتعلقة بقدرات القارئ على التعليل أثناء قراءة النص عن طريق تكميل المعرفة الموجودة بالمعلومات الجديدة ، ووضع الفرضيات واختبارها، وبالتالي فإن الهدف من الاستيعاب هو بناء تمثيل متكامل من المعلومات الواردة في النص، والمناسبة للهدف من القراءة، أما الشكل الآخر للاستيعاب القرائي فيكون من أجل التذكر والتعلّم، الذي يشار إليه عادة بالدراسة، ويتأثر الاستيعاب القرائي لدى الأفراد بعدد من العوامل أبرزها الهدف من القراءة، واهتمامات القارئ، وخبراته السابقة، ونظامه القيمي، وأسلوبه الدراسي، وخبراته السابقة والحالية، وانتباه القارئ لما يدور حوله، وصعوبة الأفكار والمفاهيم التي يقوم بقراءتها Lakshmi & Rao, (2006).

ويعدّ الاستيعاب القرائي محور العملية التعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقًا للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعلمية التعليمية ، من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط الفاعل الذي يتذكر ويربط، ويفسّر ويحلل، وينتقد ويقيّم (مصطفى، ٢٠٠٠). وبرغم هذه الأهمية للاستيعاب القرائي إلا أن الطلبة بشكل عام يعانون ضعفًا واضحًا في استيعاب ما يقرأون في مختلف المباحث الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة مهيدات (٢٠٠٣)، ودراسة شقير (٢٠٠٦) ، فالمعلم يدرب الطالب على اللفظ الصحيح، لما يشاهد من رموز خطية، بعيدًا عن فهم ما تحمله هذه الرموز من معان دون الانتباه إلى المعارف، والعلوم التي يمكن أن يكتسبها أثناء ممارسة القراءة وبخاصة في محتويات المواد الدراسية الأخرى.

وبالنظر إلى الأدب التربوي الخاص بالاستيعاب القرائي يلاحظ أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تحديد مستويات الاستيعاب من حيث الكم والترتيب، فهناك من يقسم استيعاب النص إلى ثلاثة مستويات فيما يرى آخرون أن استيعاب المقروء يقع في خمسة مستويات تتنوع مؤشراتها السلوكية بحسب المستوى الخاص بها، كما تتدرج من المستوى الحرفي إلى المستويات العليا التي تتطلب استخدام قدرات عقلية متقدمة American (Academic Support, 2004).

وفي هذا الإطار يشير العلوان والتل (٢٠١٠) إلى أن استيعاب المقروء يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد . وعلى الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في هذه العملية المركبة، إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد مجموعة العوامل التي تشكّل الاستيعاب القرائي، ومنها الخصائص الفنية والتنظيمية للنص المقروء، حيث يشيران إلى أن التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات، ودلالاتها تؤثر بشكل مباشر في فهم المقروء. كما أن ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل، والاستقصاء والتنبؤ، وضبط الكلمات، يؤدي دورًا أساسيا في تشكيل الاستيعاب القرائي لدى الفرد.

وفي هذا المجال يضيف مدكور (٢٠٠٧) أن استراتيجية التدريس أحد العوامل المؤثرة الأخرى في مساعدة القارئ على فهم المقروء؛ لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه بقصد تيسير عملية الاستيعاب، وتمكين الطلبة على اختلاف مستوياتهم اللغوية من التعامل بوعي مع النص المقروء وتحقيق الأهداف المتوخاة من قراءته.

وقد ظهر في العقود الأخيرة نموذج البحث القرائي المتصل بنظرية السكيما Schema، وبنية النص، وبعمليات ما وراء المعرفة الذي نتج عنه فاعلية المداخل التدريسية المعرفية، وتدريس الاستراتيجية، وقد أضافت هذه المعرفة أبعادًا جديدة للتعلّم وفق النموذج المعرفي النفسي وتعليمها، وقادت إلى الانتقال من نموذج القراءة ومهارات الدراسة إلى نموذج المعرفة والتعلم وبناء عليه لم تعد القراءة مجرد عملية فك لإشارات، ورموز قوامها النص فقط، بل عملية تفاعل واعٍ وهادف يجري بين ما لدى القارئ من خبرات وما في النص من أفكار ومعلومات وتجارب، فعلى حدّ تعبير باولينا ريبارا (Paulina Ribera) " فإن القراءة ليست عملية فك شفرة إشارات النص المقروء فقط، وإنما هي عمليات تحليلية بنائية متكاملة لفهم المقروء(Ruivo, 2006).

واستيعاب المقروء أكثر تعقيدا من أن تكون عملية بسيطة لفك رموز وإشارات، إنما هي عملية تفاعلية بين القارئ والنص. وانطلاقا من وجهة النظر هذه يمكننا تحديد مفهوم القراءة بأنها "العملية التي نفهم بوساطتها الخطاب المكتوب. وخلال عملية الفهم هذه يتدخل، من جهة، النص بما يميزه من شكل ومضمون، ومن جهة أخرى القارئ بما يحمله من توقعات ومعارف مسبقة. وحتى ننجز عملية قراءة سليمة نحتاج في نفس الوقت إلى التحكم في مهارة فك الشفرة والإسهام في النص بأهدافنا وأفكارنا وتجاربنا المسبقة. ونحن في حاجة عند القراءة إلى القيام بعمليات استنتاج وتكهن متواصلة ترتكز على المعلومات التي يقدمها النص وعلى خبراتنا الخاصة، وكذلك على عملية تسمح لنا بوجود نتائج بينة أو رفض للاستنتاجات والتكهنات التي تم طرحها" (نصر والصمادي، ١٩٩٦: ١٣).

ويمكن القول إنّ فهم النص هو نتيجة طبيعية ونهائية لأي عملية قراءة، فليس هناك من يقرأ حتى لا يفهم وبذلك فإن عملية القراءة تتكون أساسًا من مرحلتين هما بداية عملية القراءة: من خلالها يحاول القارئ أن يسند معنى لمختلف أجزاء النص، وبالتالي نحن أمام عملية الفهم كنشاط غير مكتمل، ونهاية عملية القراءة: عندها يكون القارئ أمام عملية الفهم كنتيجة لمختلف مراحل القراءة نفسها.

أما المرحلة الثانية للقراءة فهي فهم النصوص وهي نتيجة للمرحلة الأولى، فإنها تعرّف عملية فهم النصوص على أنها تفاعل مع النص، وهذا يعني أن الشخص الذي يواجه نصًا مرشحًا للقراءة والفهم لا يواجهه وهو مجرد من تجارب وأفكار ومعلومات تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بنمط الخطاب أو النص المقروء. أي أن القارئ يواجه النص وهو يحمل في ذاكرته مجموعة من الخصوصيات المعرفية والسلوكية والتجارب والخبرات التي تؤثر في الدلالات التي يسندها لمختلف أجزاء النص، وانطلاقًا من هذا، وبالنظر إلى هذه الطبيعة التفاعلية لعملية القراءة يمكن الجزم بأن النص في حدّ ذاته لا يحتوي على المعنى ولكنه يتكون ويتشكل من عملية التفاعل ذاتها بين ما يقترحه النص من أفكار وما يحمل القارئ من خبرات ذات صلة .(Ruvio, 2006)

وفي هذا الإطار يشير الجويني (٢٠٠٥: ٧٤) إلى "أنّ فهم نص ما يعني إضافة معلومات لتلك التي يمتلكها القارئ وعلى أساسها يتم التأويل المنطقي لها". وهكذا إن درجة الفهم تحددها المعارف المسبقة للشخص، فكلما كانت المعرفة بالموضوع الذي بصدد القراءة أوسع، كلما كان فهم النص أعمق واشمل. أي أنه كلما امتلك القارئ معارف مسبقة واسعة كلما كان توقفه لفهم أجزاء النص أقل، ذلك أن المعارف التي يمتلكها تتيح له فهم المضمون بسهولة ويسر.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة نصر (1998)، ودراسة الخوالدة ونصر(٢٠١٠)، ودراسة العلوان والتل(٢٠١٠) بضرورة توفير استراتيجيات تدريسية تقوم على التشارك بين المعلمين ذوي العلاقة بهدف تحويل الطالب إلى قارئ مستقل قادر على استخدام المفردات، والدلالات التي يوفرها المعلمون تشاركيًا في مواقف التعلم والحياة العملية.

وتعدّ استراتيجية التعليم التشاركي Co–teaching من الاستراتيجيات القديمة الحديثة التي ظهرت بظهور ما يعرف بالبنائية التعليمية Constructivist Paradigm التي نادت بتكامل الممارسات التعلمية التعليمية في غرفة التدريس بين مختلف المعلمين ذوي العلاقة (Delmore,2004؛ ٢٠٠٨Creswell, 2005؛ Dugan & Letterman,)، حيث يقوم معلمان اثنان أو أكثر بتدريس النص المكتوب كلٌ حسب تخصصه، عبر آلية تقوم على التشارك والتعاون، والتنويع في إجراءات التعليم داخل الغرفة الصفية بغية تنمية مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة، التي يتمكن الطالب من خلال توظيفها من فهم الكثير من المعارف والأفكار والحقائق والتعميمات المتضمنة في المادة مدار التناول والتدريس (Fontana, 2005).

وتعتقد الباحثة أن فاعلية هذه الاستراتيجية تأتي من الترابط والتكامل بين خبرات المدرسين المشاركين مما يجعل مشاركة الطلبة نشطة وأكثر إيجابية، حيث يمثّل المعلمون المشاركون وما يجري بينهم من أشكال التفاعل نموذجًا للطلبة المتعلمين.

وقد بينت عدد من الدراسات والبحوث الأجنبية(Jang, 2006 ؛ Friend & Friend, 2008؛ Friend & McNutt, 2009) أهمية هذا النوع من التعليم في تحسين النتاجات الذهنية والانفعالية المتوخاة من تدريس القراءة، حيث تسهم استراتيجية التعليم التشاركي في مساعدة الطلبة المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع الأفكار والمفاهيم المقدمة من الكاتب، والخروج من إطار النص إلى المعاني والأفكار المستوحاة أو المستنتجة، ولعلّ في ذلك ما يساعد على تشكيل التعلم القرائي المستهدف بصورة أكثر شمولية ونضجًا، وترى الباحثة أن هذا النوع من التعليم يتيح فرصة لتلاقح الأفكار والخبرات ويطور إجراءات تدريس أكثر فاعلية وأكثر عمقًا تعود بالفائدة الفضلى على الطلبة المتعلمين.

وفي سياق الدراسات التي أجريت في هذا المجال بينت دراسة باتيستيش وسولومون وديلوكي (Battistich, Solomon & Delucchi, 2002) أن أعضاء المجموعة التعاونية الصغيرة ذات الخبرات العالية تصرفوا كأصدقاء ساعد بعضهم بعضًا، وازدادت لديهم الروابط، والدافعية، والاهتمام بالآخرين، وتقدير الذات، وتحسنت اتجاهاتهم نحو التعلّم. وأشارت النتائج إلى أن كيفية التفاعل داخل المجموعة التعاونية الصغيرة أثر في النتائج الأكاديمية والاجتماعية المستهدفة، حيث إن نوعية تفاعلات المجموعات ذات الخبرات المخفضة الذين لم يتدربوا مسبقًا على مهارات التعلم التعاوني ارتبطت بنتائج واتجاهات سلبية حول التعلم والذات والأقران. كما أشارت دراسة غيث (Ghaith, 2003) إلى وجود أثار إيجابية للتعلُّم القائم على مجموعات الخبراء في القراءة والتحصيل مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج أيضًا وجود اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح للطلبة ذوي التحصيل المرتفع، والمنخفض مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط.

في حين بينت دراسة غيث والمالك (Ghaith and El-Malak, 2004) ان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلُّم التشاركي القائم على مجموعات الخبراء في مستويي الاستيعاب التفسيري والتقييمي. وتوصل جانيم (Ganem,2008) إلى أن العمل التشاركي في مجموعات صغيرة أدى إلى تحسين مهارات التحدث، وكذلك القدرة على تشكيل المعنى عند الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية، كما تبين تحسّن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

كما بينت دراسة اندروز- توبو (Andrews- Tobo, 2009) وجود فروق دالة إحصائيا في التفسير والتقييم والتحليل لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لمتغيري الصف والجنس. وتوصل علي اكبري و نجاد (Aliakbari & Nejad, 2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل القواعد والاستيعاب القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعليم التشاركي.

وبناء على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن أثر هذه الاستراتيجية التعليمية في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع عينة الدراسة، وتحديد أثر التشارك بين معلمي اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والعلوم العامة، والدراسات الاجتماعية في تنفيذ نصوص القراءة العربية، وتشكيل مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة ضمن مستويات الاستيعاب الثلاثة مدار البحث، وفي ذلك ما يسهم في التخفيف من حدة انتشار ظاهرة الضعف في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية بعامة، وطلبة الصف التاسع الأساسي بخاصة، وقد يسهم تطبيق هذه الاستراتيجية في تشجيع الطلبة وزيادة إقبالهم على القراءة في مجالات المحتوى المختلفة وبالتالي الحد من العزوف عن القراءة.

مشكلة الدراسة

يعدّ امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي من أهم عوامل النجاح في تعلّم المواد الدراسية والسيطرة على ما فيها من فكر، ومفاهيم ودلالات صريحة ومستنتجة، حيث إن الضعف فيه يهدد التحصيل كمًا و نوعًا، ويضعف القدرة على تشكيل القدرات العقلية العليا ، وربما يؤدي إلى الفشل في الحياة الدراسية، خاصة في المرحلة الأساسية العليا التي يعتمد فيها الطالب في تعلمه للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده على الاستيعاب السماعي (العلوان والتل، ٢٠١٠)؛ إذ يتوقع أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الأساسية قد امتلك مهارات الاستيعاب القرائي، فامتلاكه لهذه المهارات يسهل عليه استخدام اللغة دون مشقة في فهم مضامين المواد الدراسية المختلفة(نصر،١٩٩٨). وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات في تطوير عملية التعلّم والتعليم بعامة، وتعلم وتعليم اللغة بخاصة فأن الواقع التربوي في هذا المجال يؤشر إلى وجود أشكال من الضعف في مستويات الاستيعاب المختلفة بدءًا من المستوى الحرفي ومرورًا بالمستويات المختلفة وانتهاء بالمستوى الإبداعي.

وتكمن مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في القدرة على الاستيعاب القرائي؛ فقد بينت دراسة عكور (٢٠٠٧) التي أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية وجود ضعف واضح في الجوانب الانفعالية عند الطلبة أثناء القراءة، وخصوصا عند التفاعل مع النص وأحداثه.

ومما يدل على ضعف ومحدودية استخدام هذا النوع من التعليم ما توصل إليه كلو و زيجموند (Kloo & Zigmond, 2008) أن أقل من ٣% من معلمي اللغة الأمريكان يوفرون استراتيجيات تعلّم تشاركية تجمع بين معلمين أو أكثر في حصص القراءة، حيث يمضي معظم الوقت في الوقوف على استدعاء المعلومات من الكتاب. أما في البيئة الأردنية فقد أظهرت دراسة الخوالدة ونصر (٢٠١٠) أن القراء يحتاجون لاستراتيجيات متنوعة عندما يدرسون موضوعًا معينًا، وعندما يقرؤون عددًا متنوعًا من المواد لأغراض مختلفة، لذلك فإنّ عدم توافر هذه الاستراتيجيات، وعزوف المعلمين عن تطبيق التعاون فيما بينهم لتفعيل دور حصة القراءة في اكتساب المعارف المختلفة يترك القارئ ضعيفًا، وغير قادر على ممارسة عمليات التفكير العليا كالتصنيف والتحليل والتقييم فضلًا عن ممارسة عملية التذويت والسيطرة على ما في المقروء من فكر وأحداث وأخيلة.

وتقديرًا من الباحثة أهمية الاستيعاب القرائي من حيث العملية والناتج في تحسين نوعية التعلّم. وهو ما تهدف إليه عمليات التعليم اللغوي بعامة، والقرائي بخاصة، وانطلاقًا من طبيعة العلاقة القائمة بين التعلّم المعرفي والمهاري، والإطار الإنفعالي فإن الباحثة تسعى إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للواء قصبة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية.

أسئلة الدراسة

بالاستناد إلى المتغيرات التابعة والمستقلة والمعدلة المعتمدة في هذه الدراسة، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة، وعليها ككل تعزى إلى متغيري استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النتائج التي أسفرت عنها، ومدى تأثير هذه النتائج على القائمين على عمليات التعليم اللغوي، ويمكن عرض أبرز النتائج المتعلقة بأهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

١. قد أسهمت هذه الدراسة في توفير استراتيجية في مجال تدريس القراءة العربية في إطار مشاركة بعض معلمي المواد الدراسية الأخرى من ذوي العلاقة، وقد يسهم ذلك في تذليل صعوبات تدريس القراءة من ناحية، ودفع معلمي المواد الدراسية الأخرى للمشاركة في تطوير مهارات القراءة، لما لذلك من أهمية في تحصيل المعارف المقررة التي يدّرسونها، وباعتبارهم شركاء في تدريس مهارات اللغة.

٢. إن تطبيق هذه الاستراتيجية، وما قد أسفرت عنه من نتائج تشكل عاملًا من عوامل السعي إلى تطوير استراتيجيات تدريس القراءة، وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة.

٣. تعميق وعي القائمين على مناهج اللغة العربية بطبيعة العلاقة التأثيرية بين استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التشارك، بين المعلمين ذوي العلاقة، ونوعية النتاجات اللغوية المستهدفة، مما ينعكس إيجابيًا على تصميم المناهج المدرسية، ومعالجة محتوياتها خصوصا في مجال القراءة العربية.

ولا شك أن هذه الاستراتيجية (التعليم التشاركي) بما لها من خصائص وإجراءات عملية قد أسهمت في مساعدة الطلبة (عينة الدراسة) في الارتقاء بمستوى أدائهم في استيعاب مضامين النصوص المقروءة عبر المستويات المقترحة وهي: (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) والتي لا يستغني الطالب عن أيٍّ منها في دراسته للمناهج الدراسية المختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتضمن الدراسة عددًا من المصطلحات الأساسية التي لابد من تعريفها اصطلاحيًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

- **الاستيعاب القرائي:** عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة، في ضوء ما لديه من خلفيات معرفية ومحاولة فهم المضامين المودعة في الوحدات اللغوية المكتوبة بما يتواءم والمؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة مدار البحث Liang & Dole, 2011: (43). أما إجرائيًا فيقصد بالاستيعاب القرائي في الدراسة الحالية تلك الدرجة المتحققة لطالب/طالبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب الثلاثة المعتمدة، وعليها مجتمعة في اختبار الاستيعاب القرائي أداة الدراسة.
- **التعليم التشاركي:** استراتيجية تدريس قائمة على التعاون والمشاركة بين معلم اللغة العربية ومعلم العلوم تارة ومعلم التربية الإسلامية تارة ومعلم الدراسات الاجتماعية تارة أخرى في ضوء طبيعة نص القراءة مدار التناول بحيث يسهم كل واحد منهم في مساعدة الطلبة على فهم جوانب النص مدار التناول في ضوء مستويات الاستيعاب المحددة في الدراسة. و يُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه مجموعة الإجراءات التي تستخدم في تنفيذ درس القراءة العربية المقررة لطلبة الصف التاسع الأساسي، والمنظمة بحيث تتيح لمعلم العلوم أو الاجتماعيات أو التربية الإسلامية بمشاركة معلم اللغة العربية فعليًا في تناول نصوص القراءة العربية، ومعالجتها من حيث الشكل والمضمون وفقًا للطبيعة المعرفية للنص سعيًا إلى تحقيق النتاجات المتوخاة لدى الطلبة مدار البحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدراسة على:

١- عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة قصبة المفرق التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مدارسُ اختيرت بطريقة قصدية.

٢- المشاركين لمعلم/ معلمة اللغة العربية معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، حيث تتوافر في مقرر القراءة لطلبة الصف التاسع الأساسي أعدادًا من النصوص المرتبطة بالمجالات المعرفية الثلاثة (العلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) دون غيرها من المجالات الأخرى.

٣- مستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث هي المستوى (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) فقط حيث تمثل المستويات العليا من الاستيعاب القرائي.

٤- أداة الدراسة هي اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته العليا ، لذا فإن تعميم النتائج مرتبط بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

٥- تدريس نص القراءة لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة يتم ضمن زمن مقداره (٩٠) دقيقة، أي حصتين دراسيتين متتاليتين، حيث تتطلب التداخل بين إجراءات التعلم والتعليم التشاركية فترة زمنية أطول من الفترة العادية وهي (٤٥) دقيقة. وقد استغرق تطبيق الاستراتيجية (٢٠) حصة صفية ابتداءً من تاريخ ٢٠١٢/١٠/١٧ وانتهاءَ بتاريخ ٢٠١٢/١٢/٢٠.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة وتصميمها

استخدمت الباحثة في تناول مشكلة الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى القياسين القبلي والبعدي لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (١٢٤) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي اختيروا بطريقة قصدية من أربع مدارس حكومية ، واختيرت منها شعبتان للإناث بطريقة عشوائية، الأولى ضابطة من مدرسة الربيع بنت معوذ وعددها (٣٦) طالبة عشوائيًا، والثانية تجريبية من مدرسة الفدين الأساسية للبنات وعددها (٣٣) طالبة. وشعبتان للذكور عشوائيًا ، الأولى ضابطة من مدرسة (الأساسية للبنين) وعددها (٢٨) طالبًا ، والثانية تجريبية من مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنين، وعددها (٢٧) طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) نصوص القراءة مدار البحث وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي في حين درست الشعبتان التجريبيتان النصوص ذاتها وفق إجراءات التعليم التشاركي المعتمدة في الدراسة الحالية. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس كالآتي:

الجدول (١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الضابطة	ذكر	28	22.6
	أنثى	36	29.0
	المجموع	64	51.6
التجريبية	ذكر	27	21.8
	أنثى	33	26.6
	المجموع	60	48.4
المجموع	ذكر	55	44.4
	أنثى	69	55.6
	المجموع	124	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية في تقصّي أثر التعليم التشاركي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي، اطلعت الباحثة على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة ثم أعدت أداتي الدراسة على النحو الآتي:

اختبار الاستيعاب القرائي :وهو اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد تكوّن من (٢٥) فقرة تمحورت حول نص تم اختياره وفق آليات الاستيعاب القرائي، ومستوياته المعتمدة في هذه الدراسة، وقد تم بناء هذا الاختبار على وفق الإجراءات الآتية:

- تم مراجعة الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات ومستويات الاستيعاب القرائي مثل: (نصر، ٢٠٠٣؛ Hemariek, 2000; Porter, 2003,2007,Noor et al., 2010) وكذلك تم الاطلاع على أعمال الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (٢٠٠٥) حيث اشتقت المؤشرات السلوكية مرتبطة بكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي التي حددت للدراسة.
- حددت المستويات الثلاثة، ومؤشراتها السلوكية بالرجوع إلى الأدب باعتبارها أكثر تداولًا وملائمة لأفراد الدراسة الحالية ، وتضم مستويات الاستيعاب: الإبداعي، والتفسيري، والنقدي.

- عرضت المؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات الأردنية وذلك لمعرفة آرائهم في مدى شمولية المؤشرات، والتحقق من مدى انتماء مجموعة المؤشرات لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث.
- تم اختيار نصوص من حيث الموضوعات والطول مناسبة لطلاب الصف التاسع الأساسي، روعي في اختيارها أن تكون مكافئة لنصوص القراءة المقررة في منهاج اللغة العربية من حيث درجة الصعوبة، وكثافة الأفكار المتضمنة.
- قامت الباحثة بتحليل النصوص إلى عناصر من حيث شكلها ومضمونها كي تكون وسائل لبناء فقرات الاختبار حيث تم صوغ الفقرات بصورتها الأولية بواقع (٦٠) فقرة.

صدق الاختبار

للتأكد من أن اختبار الاستيعاب القرائي يقيس أداء الطلبة في مستويات الاستيعاب الثلاث والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها. تم التحقق من ذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية النصوص والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وطلب إليهم إبداء الرأي فيها من حيث:

- مدى شمولية النص من حيث الطول والمقروئية لقياس أفراد العينة في مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة.
- مدى شمولية الفقرات لمستويات الاستيعاب القرائي مدار البحث.
- مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل مستوى من مستويات الاستيعاب مدار الدراسة، وطلب إليهم التصرف بالحذف أو الإضافة أو التعديل ليصبح الاختبار في صورة أفضل.

وقد أبدى عدد من المحكمين ملاحظاتهم حول فقرات الاختبار وبعض المؤشرات السلوكية حيث أجرت الباحثة التعديلات في ضوء ملاحظاتهم التي شملت ما رآه المحكمون أنه تكرار أو ورد في الصيغة ذاتها، حيث حذفت عشر فقرات مثل الفقرة (٦٠) التي نصت على (أعد صياغة الفقرات مراعيًا تسلسلها المنطقي)، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات مثل "تصنيف الأفكار إلى مهمة وغير مهمة"، بحيث أصبح تصنيف الأفكار إلى مهمة وغير مهمة.

وقد عملت الباحثة على تعديل واستبدال ما أجمع عليه (٨٠%) فأكثر من المحكمين من التعديلات المقترحة. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مؤلفًا من (٥٠) فقرة بواقع خمسين درجة للاختبار ككل. وقد وزعت الفقرات على المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

١. الاستيعاب التفسيري وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: ١، ٢،5، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٤٠، ٤٢، ٤٥.

٢. الاستيعاب النقدي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: ٣، ٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٨.

٣. الاستيعاب الإبداعي وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام: ٧، ١٠، ١١، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات هذا الاختبار طُبق على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي من خارج عينة الدراسة، وعددهم (٧٤) طالبًا وطالبة اختيروا من مدرستي بلعما الأساسية للبنات وبلعما الأساسية للبنين، ثم حسب معامل الاتساق الداخلي. و ُأعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (٠.٩٣) وذلك كما في الجدول (٢)

الجدول (٢)

يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مستوى من مستويات اختبارالاستيعاب القرائي

الاستيعاب	معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا
الإبداعي	٠.٨٨
التفسيري	٠.٨٤
النقدي	٠.٨٦
الاختبار ككل	٠.٩٣

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الثبات لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة وعلى الاختبار ككل مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وذلك كما هو في الجدول (٣)

الجدول (٣)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.64	.47	26	.64	.64
2	.61	.73	27	.57	.58
3	.54	.60	28	.61	.65
4	.46	.60	29	.68	.51
5	.54	.58	30	.54	.53
6	.54	.60	31	.50	.49
7	.50	.52	32	.71	.55
8	.50	.37	33	.57	.70
9	.57	.67	34	.54	.65
10	.50	.66	35	.54	.38
11	.54	.74	36	.61	.31
12	.39	.77	37	.50	.33
13	.61	.71	38	.57	.36
14	.54	.60	39	.68	.53
15	.36	.62	40	.50	.32
16	.50	.67	41	.50	.37
17	.64	.57	42	.54	.50
18	.64	.50	43	.61	.54
19	.43	.59	44	.57	.59
20	.68	.37	45	.57	.61
21	.64	.52	46	.68	.45
22	.50	.69	47	.57	.32
23	.64	.64	48	.54	.56
24	.54	.44	49	.54	.56
25	.54	.45	50	.61	.40

حيث تراوح مستوى الصعوبة للفقرات ما بين (٠.٣٦– ٠.٦٨). في حين بلغت معاملات تمييز الفقرات ما بين (٠.٣١–٠.٧٧). وهي مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ دروس في القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي:

اعتمدت الباحثة في تحديد إجراءات تنفيذ استراتيجية التعليم التشاركي في تدريس نصوص القراءة الإرشادات الواردة في عدد من الدراسات ذات الصلة (Keffe and Moore, 2004; Seurggs, Majtropkri and Meduffie,2007) حيث حُددت في الدراسة الحالية بالإجراءات الآتية:

- يزوّد المعلمون بدليل المعلم لتدريس القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي لضمان دقة التطبيق ولتعميق وعيهم بهذه الاستراتيجية.
- يقوم معلم/ معلمة اللغة بالتمهيد لتدريس نص القراءة بما يتفق وطبيعة النص لاستثارة الخبرات السابقة لدى الطلبة ذات الصلة بموضوع النص.
- يوضح المعلم/ المعلمة بالتشارك مع معلم المادة لمعالجة نص القراءة من حيث الشكل والمضمون، وتحقيق النتاجات المستهدفة التي يتم إعلانها بشكل مسبق للطلبة لتدريبهم على المشاركة والتفاعل وتوظيف ما لديهم من خبرات سابقة ذات صلة.
- يخصص جزء من الحصة لمعلم المادة لاستخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في تفسير المفاهيم الأساسية، والحقائق، والتعميمات المرتبطة بالمادة.
- يقوم معلم/ معلمة اللغة بمتابعة أداءات الطلبة وتدوين الملاحظات حول أشكال التفاعل من حيث مدى ملاءمة اللغة، ومدى مبادرة الطلبة في التفاعل مع معلم المادة المشارك.
- يقوم معلمو المواد بتنفيذ مهمات لغوية شفوية وكتابية وقرائية مع قيام معلم/ معلمة اللغة بالتعاون معهم وتقديم أشكال العون اللازمة لضمان تفعيل أدوارهم في هذا الشأن.
- يتم إنهاء/إغلاق الموقف التعليمي، من خلال تقديم ملخصات، للأفكار والمعلومات المهمة، وحفز الطلبة لتنفيذ تطبيقات حياتية حول أفكار كاتب النص، والطلب إليهم ممارسة قراءات خارجية لتوسيع معرفتهم بموضوع النص أو النصوص المتناولة.

إجراءات تطبيق التجربة العملية للدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الجانب العملي من هذه الدراسة الخطوات الآتية:

- روجع الأدب التربوي ذو الصلة بموضوع استخدام التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- أُعدت أدوات الدراسة المتمثلة في المؤشرات السلوكية للاستيعاب القرائي، ودليل المعلم للتدريس واختبار الاستيعاب وعُرضت على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صدقها، وإجراء معاملات الثبات اللازمة لها.
- حُددت موضوعات تدريس الاستيعاب القرائي في الكتاب المدرسي المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي، وحُللت ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى مقروئيتها وملاءمتها لطلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة.
- تم الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق التجربة، واختيار أفراد الدراسة استنادًا إلى تعليمات الدكتور المشرف على الأطروحة، وموافقة جامعة اليرموك لتنفيذ الطريقة طُبقت إجراءات التعليم التشاركي على طلبة المجموعة التجريبية، وفق الإجراءات الخاصة بذلك، بينما يترك معلمو المجموعات الضابطة تدريس النصوص المحددة بالطريقة الاعتيادية وفق ما ورد في دليل المعلم.

- دُرب المعلمون والمعلمات المشاركون في تدريس نصوص القراءة باستراتيجيه التعليم التشاركي وُأعطيت لهم عدد من الدروس وجرى مناقشتهم فيها ثم الإجابة عن استفساراتهم لضمان توافر وعي كامل لديهم في مجال إجراءات التدريس.
- طُبقت التجربة خلال الفترة من (١٧/١٠-١٢/٢٠) من الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ ، بواقع (٢٠ حصة صفية).
- أُعيد تطبيق الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة
- صُحح اختبار الاستيعاب القرائي وفق إجراءات التصحيح المعتمدة في الدراسة، تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
- أُدخلت البيانات في الحاسوب وُاستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وُاستخرجت النتائج بعد جدولة البيانات والتعليق عليها.
- عرضت النتائج المتحصلة في ضوء أسئلة الدراسة، ثم جرى تفسيرها ومناقشتها وصولًا إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

١- **المتغير المستقل وله مستويان:** استراتيجياتي التدريس :

أ- استراتيجية التعليم التشاركي ب- الطريقة الاعتيادية

٢- **المتغير المعدّل** وله فئتان: أ- ذكر ب- أنثى

٣- **المتغير التابع وله مستويان:**

أ- الاستيعاب القرائي

عرض نتائج الدراسة: نتائج السؤال البحثي: ينص السؤال على: " هل توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة، وعليها ككل تعزى إلى متغيري استراتيجية التدريس (التعليم التشاركي/ الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟.

وللإجابة عن هذا السؤال الثلاث المصاحبة كان لا بد **بداية من تحديد** دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة وهي (التفسيري، والنقدي، والإبداعي) تبعًا لمتغيري المجموعة (التجريبية: التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة: التي خضع أفرادها لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) ، ومتغير الجنس والتفاعل بينهما، وذلك باستخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)؛ الذي تطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، فقد حُسب باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤)

الجدول (٤)
يبين معامل ارتباط بيرسون بين مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة (التفسيري، والنقدي، والإبداعي)

مستوى الاستيعاب		التنظيم الترجمة	النقدي
الإبداعي	معامل ارتباط بيرسون	.34**	.34*
	الدلالة الإحصائية	.000	.000
التفسيري	معامل ارتباط بيرسون		.36*
	الدلالة الإحصائية		.000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠١)

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)

يتبين من الجدول(٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين اختبار الاستيعاب القرائي (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) البعدي ككل، مما يبرر استخدام الباحثة تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (Two Way MANCOVA). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل تبعًا لمتغيري: المجموعة ومتغير الجنس والتفاعل بينهما، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مستويات الاستيعاب القرائي وتضم (الإبداعي، والتفسيري،والنقدي).

لقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار القبلية والبعدية، وذلك تبعًا لمتغيري: المجموعة (التجريبية: التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والمجموعة الضابطة: التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، ومتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥)

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي القبلية والبعدية، تبعًا لمتغيري: المجموعة والجنس

مستوى الاستيعاب	المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإبداعي	الضابطة	ذكر	2.11	1.26	4.43	1.14
		أنثى	2.31	1.12	5.17	1.66
		الكلي	2.22	1.17	4.84	1.49
	التجريبية	ذكر	1.93	1.00	4.89	2.21
		أنثى	2.27	1.35	6.36	2.34
		الكلي	2.12	1.21	5.70	2.38
	الكلي	ذكر	2.02	1.13	4.65	1.75
		أنثى	2.29	1.23	5.74	2.09
		الكلي	2.17	1.19	5.26	2.01
التفسيري	الضابطة	ذكر	2.82	1.22	4.46	2.17
		أنثى	2.53	1.36	5.78	1.62
		الكلي	2.66	1.30	5.20	1.98
	التجريبية	ذكر	2.89	1.12	5.52	1.89
		أنثى	2.21	1.24	7.70	3.10
		الكلي	2.52	1.23	6.72	2.82
	الكلي	ذكر	2.85	1.16	4.98	2.09
		أنثى	2.38	1.31	6.70	2.61
		الكلي	2.59	1.26	5.94	2.53
النقدي	الضابطة	ذكر	1.46	1.07	3.86	1.86
		أنثى	1.67	1.17	5.06	1.55
		الكلي	1.58	1.12	4.53	1.78
	التجريبية	ذكر	1.26	.90	6.11	1.74
		أنثى	1.58	.90	7.09	2.72
		الكلي	1.43	.91	6.65	2.36
	الكلي	ذكر	1.36	.99	4.96	2.12
		أنثى	1.62	1.04	6.03	2.40
		الكلي	1.51	1.02	5.56	2.33

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة، وذلك وفقًا لمتغيري: المجموعة والجنس.

وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، و لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تبعا لمتغيري الدراسة: المجموعة والجنس؛ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦)

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة للاختبار البعدي، وحسب متغيري: المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مستوى الاستيعاب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاستيعاب الإبداعي القبلي)	الإبداعي	.843	1	.843	.230	.632	.002
	التفسيري	.106	1	.106	.020	.887	.000
	النقدي	9.189	1	9.189	2.267	.135	.019
المصاحب (الاستيعاب التفسيري القبلي)	الإبداعي	1.378	1	1.378	.376	.541	.003
	التفسيري	.392	1	.392	.075	.785	.001
	النقدي	.063	1	.063	.015	.901	.000
المصاحب (الاستيعاب النقدي القبلي)	الإبداعي	3.344	1	3.344	.914	.341	.008
	التفسيري	6.780	1	6.780	1.297	.257	.011
	النقدي	7.298	1	7.298	1.800	.182	.015
المجموعة Hotelling's Trace=٣٦١.٠ الدلالة الإحصائية = ٠.٠٠٠*	الإبداعي	22.987	1	22.987	*6.281*	*.014*	*.051*
	التفسيري	63.151	1	63.151	*12.084*	*.001*	*.094*
	النقدي	147.039	1	147.039	*36.268*	*.000*	*.237*
الجنس Hotelling's Trace=0.٢٠٥ الدلالة الإحصائية = ٠.٠٠٠*	الإبداعي	33.830	1	33.830	*9.243*	*.003*	*.073*
	التفسيري	91.951	1	91.951	*17.595*	*.000*	*.131*
	النقدي	26.075	1	26.075	*6.432*	*.013*	*.052*
المجموعة×الجنس Wilks' Lambda=0.٩٧٩ الدلالة الإحصائية = ٠.٤٩٤	الإبداعي	4.158	1	4.158	1.136	.289	.010
	التفسيري	5.843	1	5.843	1.118	.293	.009
	النقدي	.629	1	.629	.155	.694	.001
الخطأ	الإبداعي	428.201	117	3.660			
	التفسيري	611.441	117	5.226			
	النقدي	474.349	117	4.054			
المجموع	الإبداعي	494.740	123				
	التفسيري	779.664	123				
	النقدي	664.642	123				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (٦) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي – عينة الدراسة– البعدي على كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) يعزى لمتغير المجموعة ، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى من المستويات الثلاثة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، **وبذلك** تمّ رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول البديلة التي تنص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة يُعزى لمتغير المجموعة (المجموعة التجريبية: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة: التي خضع أفرادها لدراسة النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)".

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية من كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي بحسب متغير المجموعة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة، وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين التجريبية (الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي) ، والضابطة (الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة البعدية في المجموعتين التجريبية والضابطة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب	استراتيجية التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الإبداعي	الاعتيادية	4.78	.24
	التعليم التشاركي	5.65	.25
التفسيري	الاعتيادية	5.14	.29
	التعليم التشاركي	6.58	.30
النقدي	الاعتيادية	4.44	.25
	التعليم التشاركي	6.64	.26

تظهر النتائج المبينة في الجدول (٧) بخصوص المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة (الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية) والتجريبية (الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي) على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي البعدي، بعد عزل أثر الأداء القبلي، إلى أن الفروق الظاهرية لصالح المجموعة التجريبية (الذين خضعوا لدراسة النصوص بالتشارك بين معلمو المواد ومعلم اللغة العربية)، إذ أن المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهم أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة للمجموعة الضابطة .

ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة في كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي)، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي على الترتيب (٥.١%، ٩.٤%، ٢٣.٧%): وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر على الترتيب حوالي (٥.١%، ٩.٤%، ٢٣.٧%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الدراسة.

كما تظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة يعزى لمتغير الجنس لصالح أداء الإناث، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للمستويات الثلاثة أقل من مستوى (α = ٠.٠٠٥)، **وبذلك** تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول البديلة التي تنص على: " وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة (الإبداعي، والتفسيري، والنقدي) يُعزى لمتغير الجنس".

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية ولصالح أي من مجموعتي الدراسة في كل مستوى، وحسب متغير الجنس، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته وذلك كما هو في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة البعدية للذكور والإناث على كل مستوى من مستوى الاستيعاب القرائي الثلاثة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب	الجنس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الاستيعاب الإبداعي	ذكر	4.67	.26
	أنثى	5.76	.23
التفسيري	ذكر	4.97	.31
	أنثى	6.76	.28
النقدي	ذكر	5.06	.28
	أنثى	6.01	.25

تشير النتائج المبينة في الجدول (٩) أن الفروق الظاهرية لصالح الإناث، إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهن أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة لأقرانهن الذكور.ولإيجاد فاعلية متغير الجنس في مستوى (الاستيعاب النقدي)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، الذي بلغ (١٠.٦%)، وهذا يعني أن متغير الجنس يفسّر حوالي (١٠.٦%) من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة العينة الدراسة على هذا المستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة في هذه الدراسة. ولوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة البعدي على مستوى (الاستيعاب النقدي) تعزى إلى التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المستوى من الاستيعاب أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) ، وبذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي نصت على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي تُعزى إلى التفاعل بين متغيري: المجموعة والجنس".

وفيما يتعلق بأثر مستويات الاستيعاب القرائي ككل ، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي ككل القبلية منها والبعدية، تبعًا لمتغيري: المجموعة (التجريبية التي خضع أفرادها لتدريس نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، والضابطة التي خضع أفرادها لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، ومتغير الجنس وذلك كما هو مبين في الجدول (٩)

الجدول (٩)

يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	6.39	2.23	12.75	3.45
	أنثى	6.51	2.29	16.01	2.77
	الكلي	6.46	2.25	14.57	3.46
التجريبية	ذكر	6.08	1.62	16.52	3.84
	أنثى	6.06	2.09	21.15	6.14
	الكلي	6.07	1.88	19.07	5.69
الكلي	ذكر	6.23	1.94	14.59	4.08
	أنثى	6.29	2.19	18.47	5.33
	الكلي	6.27	2.08	16.76	5.17

يتبين من الجدول (٩)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة من اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة ككل ، وذلك وفقًا لمتغيري: المجموعة والجنس. وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء طلبة العينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ككل، وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس؛ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٠)

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي – عينة الدراسة– على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل، وحسب متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	12.926	1	12.926	.710	.401	.006
المجموعة	619.306	1	619.306	*34.036*	*.000*	*.222*
الجنس	473.143	1	473.143	*26.003*	*.000*	*.179*
المجموعة×الجنس	15.019	1	15.019	.825	.365	.007
الخطأ	2165.307	119	18.196			
المجموع	3285.701	123				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين أعلاه يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل يعزى لمتغير المجموعة، لصالح أداء أفراد طلبة المجموعة التجريبية الذين درس أفرادها نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)، وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول البديلة التي تنص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة من الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل يُعزى لمتغير المجموعة .

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بحسب متغير المجموعة، فقد تم حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين التجريبية (الذين خضعوا لتدريس نصوص القراءة باستراتيجية التعليم التشاركي) ، والضابطة (الذين خضعوا لتدريس النصوص ذاتها باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية)، وذلك في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي، كما هو مبين في الجدول (١١).

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجية التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	14.35	0.54
التعليم التشاركي	18.87	0.56

وبالنظر إلى المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء الطلبة في استراتيجيتي التدريس (التعليم التشاركي/الاعتيادية) في الجدول (١١) يتبين :

١- أن هناك فروقًا بين أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا نصوص القراءة باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي التي نفذت بالتشارك بين معلم اللغة العربية ومعلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية .

ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (٢٢.٢%) وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر حوالي (٢٢.٢%) من التباين في المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة ككل.

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين الظاهرين لأداء عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل، يعزى لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، **وبذلك** تم رفض الفرضية الصفرية الثانية ، وقبول البديلة التي تنص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي ككل يُعزى لمتغير الجنس". ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة البعدية ككل بحسب متغير الجنس، ولصالح أي من مجموعتي الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء الذكور والإناث في الاختبار القبلي ككل، على أدائهما في الاختبار ذاته بعديًا ، كما في الجدول (١٢)

الجدول (١٢)
يبين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل بعد عزل أثر أدائهم على الاختبار القبلي

المجموعة	المعدّل	المعياري
إناث	٦٤.١٤	٥٨.
ذكور	٥٧.١٨	٥٤.

بالنظر إلى النتائج تشير النتائج المبينة في الجدول (١٢) يلاحظ هناك فرقًا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء مجموعتي الذكور والإناث عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل لصالح الإناث، إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهن أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدّلة لأقرانهن الذكور.

٣- كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ككل يعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري المجموعة والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، وبذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي ككل تُعزى إلى التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس".

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة مدار التناول. وقد يُعزى تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى النشاطات والتدريبات المستخدمة في استراتيجية التعليم التشاركي، التي عملت على استثارة الطلبة وتشويقهم بسبب تنوعها واستخدامها لمهارات التفكير العامة كالنقد والتفسير والتحليل والاستنتاج، مما زاد من دافعية وحماس الطلبة للتعليم إضافة إلى تكرار النشاطات والتدريبات بأشكال مختلفة خلال فترة التطبيق حيث لاحظت الباحثة أن النصوص الأدبية ضمن نشاطات وتدريبات متنوعة، تتسم بالتآلف والتعاون والتقاسم بين معلمين ذوي خبرة قاموا بتخطيط مسبق للتطبيق.

إضافة إلى ما سبق، فإن تقاسم المعلمين للأدوار كل حسب تخصصه، وحسب الخطة الموضوعة كان له أثر واضح في تطبيق الاستراتيجية بفعالية، مما أغنى تعلّم الطلبة، ودفعهم للتفاعل مع المعلمين كل حسب دوره في تقديم المادة الدراسية. كما ترى الباحثة أن تنويع المعلمين المشاركين في الدراسة لتدريبات ونشاطات استراتيجية التعليم التشاركي وتوزيع الأدوار فيما بينهم كان له الأثر الواضح في تحسين تحصيل الطلبة واستثارة دافعيتهم للتعلم. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه روزن (Rosen,2007) أنَ استراتيجية التعليم التشاركي تستثير دافعية الطلبة للتعلم بسبب تنوع نشاطاتها إلى جانب أنها تستغل قدرات المعلمين وأفكارهم وخبراتهم وتسمح لهم باستخدام الأدوات والوسائل التعليمية والمصادر الإضافية بصورة أكثر فاعلية.

وقد مكّنت النشاطات والتدريبات المتضمنة في استراتيجية التعليم التشاركي الطلبة من تنظيم أنفسهم والحصول على الدعم والتغذية الراجعة مما أفادهم في ممارسة مختلف جوانب الاستيعاب التفسيري، والناقد، وتطبيق مهارة الاستيعاب الإبداعي الفرعية بطلاقة وأصالة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باتيستشن وسولومون ودبلوكي (Battistish & Solomon & Delucchi,2002) التي بينت وجود أثر إيجابي دال أكاديميًا واجتماعيًا عند طلبة المجموعة التجريبية الذين قرأوا في مجال المحتوى اللغوي تعاونيًا مع الأقران والمعلمين مما زاد لديهم الروابط والدافعية للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غيث والمالك (Giath & El-malak,2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعليم التشاركي في مستويي الاستيعاب التفسيري والتقويمي.

وفيما يتعلق **بعامل الجنس** فقد بينت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي (التفسيري والإبداعي) لصالح أداء الإناث. وقد يعزى ذلك إلى ميل الإناث إلى التركيز والإصغاء والمتابعة والتفاعل الجيد مع النشاطات التي تقوم على تفسير الأحداث والتنبؤ بها قبل وقوعها أو السعي إلى معرفة أفكار النص قبل الانتهاء من القراءة، الأمر الذي يدفعُهنّ إلى الإبداع وإطلاق المخلية لتحقّيق هذه الأهداف، وهو ما لوحظ أثناء متابعة الباحثة لسير إجراءات الطريقة، ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أنّ الإناث أكثر تركيزًا، في مواقف الاتصال اللغوي وبالتالي الأكثر قدرة على الأداء والتفاعل وممارسة مهارات التفكير العليا بصورة انضباطية مما يزيد من دافعيتهن وبالتالي تحصيلهن (Ganem,2008). وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة ((Andrews–Tobo,2009 التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس، وقد يعود ذلك إلى اختلاف البيئة التي طبقت فيها الدراسة واختلاف المقاييس المستخدمة فيها. وفيما يتعلق بمستوى **الاستيعاب النقدي** فقد بينت الدراسة عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة البعدي تعزى لمتغير الجنس وقد يعود ذلك إلى أنّ التدريبات المستخدمة في هذه الاستراتيجيات تركز في أساسها على جميع الطلبة على حد سواء دون التحيز لجنس دون آخر، كما أن طبيعة النشاطات والتدريبات دفعت الطلبة ذكورًا وإناثًا للمشاركة في معظم المناشط التي تطلبتها الاستراتيجية بالقدر نفسه التي تطلّبتهُ من النشاط والحماس. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة أويد ورابرن (Qi,d Rabren, 2008) ودراسة كيفي ومور (Keffe&Moore, 2004) التي أظهرت أن التعليم التشاركي يوفر فرص تعليم ثرية لجميع الطلبة ويلبي احتياجاتهم وأنماط تعلمهم بشكل متساوي.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتيجة دراسة ريتشاردز(Rishards,2011) التي بينت أن درجات الطلبة المتحققة على الاختبار البعدي كانت أعلى من دراجاتهم على اختبارات المدرسة البعدية قبل تطبيق التعّلم التشاركي وهذا بعني فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي جميعها لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء ما توصلّت إلية الدراسة الحالية، التي هدفت الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، واتجاهاتهم نحوها، توصي الباحثة بالآتية:

١-إعادة النظر في مناهج اللغة العربية بحيث يتم إدخال التعلم التشاركي في تدريس المواقف اللغوية، استنادًا إلى العلاقة الارتباطية التي كشفت عنها الدراسة.

٢- دعوة المعلمين في مدارس الذكور إلى التركيز على مستويي الاستيعاب التفسيري والإبداعي وبخاصة إكساب الطلبة الذكور مهارات بناء المعنى وتحليل النص المقروء.

٣-تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية على إجراءات تنفيذ التعليم التشاركي بعد أن ثبُت فعالية الطريقة، وتزويد أدلة المعلمين بإجراءات تطبيقها.

٤-توعية الطلبة في مدارس التعليم الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية لأهمية هذه الاستراتيجية ودورها الواضح في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة.

٥-إجراء دراسات مماثلة في صفوف أخرى من المرحلة الأساسية وتطبيق الاستراتيجية في تدريس مواد محورية غير اللغة العربية.

المراجع

أ- المراجع باللغة العربية

الجويني، خميس. (٢٠٠٥). إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص. **مجلة جامعة الملك سعود، ١٨(١):** ٧٣-٩٨.

الخوالدة، محمد علي و نصر، حمدان علي . (٢٠١٠). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو تدريس القراءة في مجالات المحتوى وعلاقته بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، ٣٤(٢):** ١٥٥-١٩٣.

الخولي، محمد. (٢٠٠٠). **أساليب التدريس العامة.** القاهرة: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

شقير،عز الدين.(٢٠٠٦). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور /إناث) والمستوى التحصيلي (مرتفع/منخفض).** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عكور، رابعة(٢٠٠٧). **أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العلوان، احمد علي والتل، شادية أحمد. (٢٠١٠). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٣):** ٣٦٧- ٤٠٣.

مدكور، علي. (٢٠٠٧). **طرق تدريس اللغة العربية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مهيدات، نائلة أحمد. (٢٠٠٣). **أثر نموذج التفكير القرائي الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نصر، حمدان. (١٩٩٨). أثر تعليم نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. **المجلة العربية للتربية، ١٦ (١):** ٢٦١-٢٣٠.

ب- المراجع باللغة الأجنبية

Aliakbari, M., & Nejad, A. (2010). **Implementing a Co-Teaching Model for Improving EFL learners' Grammatical Proficiency**. Paper Presented to the International conference for ICT language learning, Tehran, March,2010.

American Academic Support Centre.(2004).Comprehension Levels. Retrieved ,March,5,20126 from the world wide web: http **/:www. Academiccomprehension/ reading-teaching**.

Anabria, G., Torres ,A.(2009). Changes in Reading Strategies in School-Age Children. **Journal of Psychology, 12(2):** 441–53.

Andrews-Tobo , R. (2009). **Co−teaching in urban middle school classrooms: impact for Students with disabilities in reading, math, and English/Language Arts Classrooms**. PhD dissertation Capella University-Georgia, U.S.A.

Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (2002). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. **Journal of the Elementary School, 94 (3):** 19-32.

Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. **College Teaching, 56(1)**: 11-15.

Fontana, K. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students. **The Journal of At-Risk Issues, 11(2):** 17-2.

Friend, M. & Cook, L. (2010). **Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.).** Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., & Friend, D.(2008). Co-**Teach! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools**. Greensboro, NC: National Professional Resources.

Friend, M., & McNutt, G. (2009). A comparative study of resource teacher job descriptions and perceptions of resource teacher responsibilities. **Journal of Learning Disabilities, 20**(1):224-228.

Ganem. C. (2008). Impact of Collaborative strategy on Language skills development in Spain. **Spanish Edu Quarterly**, **3**(6): 56-189.

Ghaith, G.(٢٠٠٣) . Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. **Reading Psychology. 24 (2)**: 1-6.

Ghaith. G., & El-Malak, M. (2004). Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. **Educational Research and Evaluation. 10 (2):** 105-116.

Hemerick, K.(٢٠٠٠).**The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently**. Master Thesis, Kean University,200٠). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).

Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. **Educational Research, 48(2):** 177-194.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co teaching revisited: Redrawing the blueprint. **Preventing School** Failure**, 52**(2): 12-20.

Liang, L., & Dole, J. (2011).Help with teaching reading comprehension: comprehension **instructional frameworks. International Reading Association, 2(4)**: 42- 53.

Lipson, M., & Wixon, K. (2009). **Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach**. Boston: Allyn and Bacon.

Noor, M., & Hanan, N. (2010). Malaysian Students Attitudes Towards Arabic reading. **Journal of Linguistic and Literary Studies, 1 (1):** 35-56.

O'Donnell , F. (2005). **Cooperative learning: From theory to practice**. India: Pearson Books Press.

Porter, S.(٢٠٠٣).**Effects of a Read-Aloud Program on Reading Attitudes of Elementary Children**. **Master Dissertation**, Fort Hays State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED387766).

Ruvio, P. (2006). Reading Aloud: Companion Reader – An Experimental Research Study, **Eric**, Ed 491628.

Strickland, D., & Alverman. E. (2004). **Bridging the Literacy Achievement Gap, Grades 4-12.** New York: Teachers College Columbia University.