فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / رقية محمود أحمد على

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادى

مقدمة :

تمثل اللغة في المنهج المدرسي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها ، والتي من أهمها تحقيق التواصل بين الأفراد ، من خلال فنون أربعة متمثلة في : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة .

وتعد القراءة هدفا رئيسا من أهداف المنهج المدرسي ، ووسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ؛ للتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية الأخرى بنجاح وإتقان (سمير عبد الوهاب وآخران ، ٢٠٠٢، ٤٢) .

وللمدرسة دورعظيم في تعليم التلاميذ القراءة إلى جانب إثارة اهتمامهم وشغفهم وميلهم نحوها ؛ لأن من أهم الأهداف التي تسعي المدرسة الابتدائية لتحقيقها إكساب التلاميذ مهارات القراءة ، ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة ، واتجاهاتها السليمة ؛ لذا يحظى تعليمها بنصيب كبير من حيث المساحة الزمنية ، والدرجات المخصصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية . فالمرحلة الأولى من مراحل تعلم التلميذ للقراءة تعد من أهم المراحل التعليمية ، إذ يتوقف عليها نجاح التلميذ في اكتساب المهارة أو الفشل فيها ، " كما تتضح أهميتها – بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية– في أن كثير من التلاميذ يفشلون في تعلمها إذ لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي" (سمير عبد الوهاب وآخران ، ٢٠٠٢، ٤٢) ، فإذا فشلت المدرسة الابتدائية في تحقيق هذه المهمة فإنها تكون قد فشلت في أداء رسالتها كلها (فتحي يونس ، ٢٠٠٦ ، ٢٠) .

ولا يقصد بالقراءة مجرد التعرف على الحروف والكلمات ، بل هي عملية عقلية أساسها الفهم ، وغايتها ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وذلك من خلال معايشة النص ونقده ، وتوظيف المقروء لاستعماله في حل المشكلات اليومية .

ويعد الفهم القرائي البنية الأساسية التى ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية ، وموضوعات المواد الدراسية الأخرى ، كما أن الفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة .

لذا يسعى المربون وعلماء اللغة وعلم النفس إلى جعل الفهم القرائي من الأهداف الأساسية الواجب تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية ،ولما كانت مادة القراءة تقوم على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المقروء ، فهي

تحتاج إلى قدرات ومستويات ذات مستوى عالٍ من التفكير ؛ وهذا لن يتحقق إلا من خلال استخدام استراتيجيات تساعد المتعلمين على التفاعل مع النص المقروء لفهم ما يريده الكاتب ، وإدراك ما وراء السطور .

وهذا ما أوصت به دراسة محمد لطفي جاد (٢٠٠٣) ، فقد أكدت على ضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية، كما أوصت دراسة (جمال العيسوي ومحمد الطنحاني ، ٢٠٠٦) بضرورة تدريب المتعلمين على اكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب تعلم حديثة .

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل ، وتنمية أنماط الفهم والوعي القرائي ، ومهارات التفكير المختلفة ، مثل دراسة كل من : باركر(Barker , 1997) ، تايلور(Taylor, 1999) ، (مها عبد الله السليمان ، ٢٠٠١) ، (فايزة السيد ، محمد السيد ، ٢٠٠٣) فقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل الأسلوب الحديث في تنمية الفهم القرائي ، والوعي بما وراء المعرفة ؛ لأن تلك الإستراتيجيات تزيد من وعي المتعلمين بما يدرسونه .

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، حيث تتيح تلك الإستراتيجية الفرصة للمتعلم للمشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي ، كما تجعله يفكر بنفسه بدلا من إلقاء المعلم للمعلومات عليه ليقوم بحفظها واستظهارها .

وفي ظل ما يستهدفه العصر الحالي من تطورات تكنولوجية ، ومعرفية ، أصبح لزاما على المؤسسات التعليمية تنمية ميول المتعلمين نحو القراءة ؛ ليقبلوا على عملية القراءة بشغف راغبين في الاستزادة من مناهل المعرفة ، وحتى تتحول عملية القراءة لديهم من تكليف إلى عادة ، " وقد اعتبرت التربية الحديثة أن من ألزم واجباتها تنمية الميل نحو القراءة منذ الطفولة الباكرة" (سمير عبد الوهاب وآخران ، ٢٠٠٢، ٧٧) ، ويتأتى ذلك من خلال إمدادهم بالوسائل التي تعينهم على فهم ونقد تلك التطورات ، وفي مقدمة تلك الوسائل إكسابهم مهارات الفهم القرائي ، التي تساعدهم على قراءة ما بين السطور وما وراءها ، والتفاعل مع المقروء ؛ ليكونوا قادرين على الاختيار بين الغث والثمين .

ولقد أشار هيدي (Hidi,2001) في دراسته النظرية حول "التعلم والاهتمامات القرائية" أن قدرة القارئ على فهم النص المقروء تعد من أبرز الخصائص التي يمكن أن تسهم في تنمية الاهتمامات القرائية والميل نحوها ، فعدم اكتساب مهارة فهم المادة القرائية يؤثر على اهتمامات وميول المتعلمين نحو القراءة.

لذا كانت هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

مشكلة البحث :

تحظى القراءة بأهمية كبرى على كلا المستويين التعليمي والبحثي ، وهو ما لم يتأت لأية مهارة لغوية ؛ لما لها من دور مهم في عمليتي التعليم والتعلم ، فعلى الرغم من تقدم وسائل الاتصال ، والنمو المعرفي الذي يتزايد يومًا بعد يوم ، إلا أن للقراءة مكانة أكبر من ذي قبل، فإن أحدث نظام معلوماتي في العالم الآن ممثلا في شبكة المعلومات الدولية ، يتطلب من مستخدميه قراءة ما يريدونه من معلومات على الشاشة ، قراءة بالمفهوم الصحيح ، لا تتوقف بالقارئ عند مرحلة التعرف على الكلمات ، والنطق بها، بل تتعدى ذلك لتصل إلى مرحلة الفهم القرائي .

وتعد تنمية القدرة على فهم المقروء هدفا أساسيا من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية ؛ لأن الفهم من أهم مهارات القراءة سواء أكانت جهرية أم صامتة، حيث يهدف تعليم القراءة – لاسيما في الصف السادس– إلى تمكين المتعلم من الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتلخيصها ، وتقويمها ، وتذكرها لاستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية(وحيد حافظ ، ٢٠٠٨ ، ١٥٦) .

ونظرا للأهمية البالغة للفهم القرائي فقد حظي باهتمام كبير من علماء التربية من حيث: مهاراته، ومستوياته ، وأنماطه ، وكيفية تحسينه في شتى المراحل الدراسية، ومن هذه الدراسات دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) ، خلف حسن (٢٠٠٦)، ولاء غريب (٢٠٠٦) .

وعلى الرغم من تلك الأهمية الواضحة للفهم القرائي إلا أن الواقع التعليمي بمنأى عن هذا الاهتمام ، حيث تعالت الصيحات في الآونة الأخيرة بالشكوى من ضعف معظم التلاميذ على اختلاف مراحلهم الدراسية في القراءة عامة ، وفي مهارات الفهم القرائي على وجه التحديد ، وأن كثيرا من أخطائهم ترجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرأون أو خطئهم في الفهم (فتحي يونس و عبد الله الكندي ١٩٩٥) .

وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من عبد اللطيف عبد القادر (٢٠٠٢) ، خلف حسن (٢٠٠٦) ، عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٨) ، حيث يعاني عدد ليس بالقليل من تلاميذ المرحلة الابتدائية من مشكلات في تعلم القراءة ، ليس فقط على مستوى اللفظ ، بل أيضا على مستوى الفهم والاستيعاب .

والأمر أخطر من ذلك فقد أشارعبد الحميد (٢٠٠٠ ، ١٩٢) إلى أن قصور بعض المتعلمين في فهم المقروء قد يترتب عليه تركهم للمدرسة ؛ لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، كما يعزى

تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى إخفاقهم في فهم المقروء ، وتأخرهم فيه . وهذا يوضح أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالضعف في فهم المقروء.

وللتعرف على حجم المشكلة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على بعض تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الغردقة ، حيث قدمت لهم نصا قرائيا بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي لديهم ، وبعد تصحيح تلك الأوراق كشفت درجاتهم عن ضعف واضح في مهارات الفهم القرائي ، وكان من مظاهر هذا الضعف قصور التلاميذ عن تحديد المعنى من خلال السياق ، وكذلك قصورهم عن تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ، إضافة إلى عجزهم عن إعطاء عنوان يعبر عن معنى النص المقروء .

كما تم إجراء عدة مقابلات مع بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للتعرف على العوامل المسئولة عن تدني مستوى التلاميذ في فهم النصوص القرائية ، وقد أعزوا السبب إلى مجموعة من العوامل المتعددة يأتي في مقدمتها طرق تدريس القراءة المتبعة، والتي تركز على التحليل الصوتي للكلمات وفك الرموز بدلاً من التركيز على الغاية الأساسية من القراءة وهي الحصول على معنى ، وإهمال تلك الطرق لدور المتعلم في التفاعل مع النص المقروء وفهمه .

وفي هذا الصدد أكدت دراسة كلا من: جمال سليمان عطية (١٩٩٩) ، جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤) ، مختارعبد الخالق (٢٠٠٦) ، عبد الكريم أبو جاموس ، على البركات (٢٠٠٨) ، محمد جابر ، كريمة مطر (٢٠٠٩) ، إبراهيم بن عبد الله الرشيد(٢٠١٠) على أن معظم معلمي اللغة العربية يستخدمون طرقاً تقليدية في تدريس القراءة ، كما أن تلك الطريقة النمطية الجافة لا تراعي ميول المتعلمين ، ولا تثير اهتمامهم ، ولا تتحدى تفكيرهم ؛ لذا فهي تقف عاجزة عن الوفاء بإكسابهم مهارات الفهم القرائي التي تساعدهم على النجاح في تعلم القراءة؛ مما جعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقودًا ؛ فعزفوا عن الميل نحوها ، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء إشرافها على بعض مجموعات التربية العملية ، حيث يركز معظم المعلمين على القراءة الجهرية التي تهتم بمهارة التعرف على الكلمات والجمل ونطقها ، بالإضافة إلى قلة المواقف التعليمية التي يتدرب فيها المتعلمون على فهم النص المقروء حيث يعتمد المتعلم على المعلم اعتمادا كلياً ، فيشرح المعلم الدرس ، ثم يطلب من التلاميذ قراءته واحدا تلو الآخر ، وأثناء القراءة يستخرج المعلم الكلمات الصعبة من النص ويدونها على السبورة ، مع وضع الأفكارعلى أجزاء الدرس ، دون إعطاء التلاميذ الفرصة الكافية للتفاعل مع النص .

ويشير في هذا الصدد محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣، ٩٢) إلى أن الطريقة الخاطئة في تعليم القراءة ، والتي ما زال الكثيرون يطبقونها بالرغم من كل محاولات التطوير ، جعلت المتعلم لا يشعر بأي ميل إلى القراءة ، وكذلك لا يشعر زملاؤه في الفصل بأى دافع إلى الإصغاء ، ويعدون هذا تكليفا من المعلم، وبهذه الطريقة يتحول درس القراءة إلى درس ممل مما يدعو المتعلمين إلى الانصراف عن القراءة والتبرم منها ؛ لأنهم غير قادرين على التفاعل مع النص المقروء ، الأمر الذي جعل معظم التلاميذ يتعثرون في فهم النصوص المقروءة .

لذا اتجه العديد من الباحثين محاولين الخروج عن الطريقة التقليدية ، والبحث عن إستراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة ، تستهدف تنمية الفهم القرائي بصورة مباشرة ، وتعتمد على الدور النشط للمتعلم، وتدريبه على الربط والاستنتاج والنقد وإبداء الرأي ؛ ليربط ما يقرأه بخبراته السابقة ، ويدرك العلاقة بين الأسباب والنتائج ، ويفسر المادة المقروءة ويقومها ، حتى تنمو اتجاهاته الإيجابية نحوها ، فيقبل على عملية القراءة بحب وشغف مستمتعًا بما يقرأ

ومن الدراسات التي جاءت في هذا الصدد دراسة (ستيفن وآخرون Steven et all 1991,) التي هدفت إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية الفهم والتوصل إلى الفكرة الرئيسة للفقرة المقروءة ، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية، التي درست القراءة باستخدام التعلم التعاوني ، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية المعتادة في نمو مهارات الفهم القرائي لديهم .

أما دراسة بدرية محمد العدل (٢٠٠١) فقد كشفت عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة ، وتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

بينما هدفت دراسة جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤) إلى استخدام برنامج العرض التقديمي Power Point في تدريس القراءة ، وتقصي أثره على تحسين السرعة ، وتنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي .

في حين أشارت دراسة فؤاد عبد الحافظ (٢٠٠٧) إلى تفوق إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه على الطريقة التقليدية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

هذا وقد أوصت دراسة كل من : توماس (Tomas ,1999) ، (فايزة السيد ومحمد السيد ، ٢٠٠٣) ، (حنان مدبولي ، ٢٠٠٤) ، بضرورة استخدام إستراتيجيات تعمل على تحسين أنماط الفهم القرائي لدى الدارسين ، كإستراتيجيات ما وراء المعرفة التي حظيت باهتمام

الباحثين والعلماء ؛ نظرا لدورها الفعال في تنمية الفهم القرائي في شتى المراحل الدراسية مع اختلاف كل دراسة في نوع الاستراتيجيات المستخدمة.

ومن الإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة إستراتيجية التدريس التبادلي التي تم تطويرها من قبل بالنكسار ، بروان (Palincsar & Brown , 1984) وذلك لتحسين مهارات القراءة وزيادة الفهم القرائي من خلال الاندماج والتفاعل مع النص .

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تركز على فعالية المتعلم في الموقف التعليمي ، وهذا ما أكدته دراسة ديوران ، مونترسو (Duran & Monerso ،2005) حيث تساعد تلك الإستراتيجية على التفاعل والتعاون المستمر بين المتعلمين ، وحث المتعلم على العمل الجماعي ، ومعايشته لزملائه في المجموعة ، حيث يؤثر فيهم ويتأثروا به ، فيكتسب منهم معارف وقيم ومهارات واتجاهات وطرق للتفكير .

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة أشارت دراسة كل من: عبد الرحمن كامل (٢٠٠٧) ، حافظ حفني(٢٠٠٧) إلى فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي والأداء القرائي ، وكذلك أكد علي الجمل (٢٠٠٥ ، ٣٢٥) على أهمية تلك الإستراتيجية في تنمية قدرة المتعلمين على الحوار والمناقشة ، وإبداء الرأي ، والقدرة على التلخيص ، واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص المقروء ، كما تنمي قدرتهم على التنبؤ بالأحداث .

تأسيسًا على ما سبق يتضح أن هناك تدنيا في مستوى أداء تلاميذ الصف السادس لمهارات الفهم القرائي ، نتيجة قصور الطريقة المتبعة في تدريس القراءة عن إكساب المتعلمين مهارات الفهم القرائي ، وقد ترتب على هذا التدني انصراف التلاميذ عن عملية القراءة ؛ لأنهم لا يشعرون بأي ميل نحوها ، وهذا يؤكد الحاجة إلى تفعيل إستراتيجيات حديثة تقوم على مشاركة المتعلم بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محورًا للتعلم ، وتسهم في تزويده بمهارات الفهم القرائي وتنميتها ؛ لذا فالبحث الحالي يسعي إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

- ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٢- ما مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الفهم القرائي ؟

٣- ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٤- ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على تنمية الميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٥- ما العلاقة بين نمو مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

- الارتقاء بتعليم القراءة وتعلمها ، من خلال الاهتمام بفهم المقروء .
- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- تمكين التلاميذ – مجموعة الدراسة- من بعض مهارات الفهم القرائي .
- تنمية ميل التلاميذ _مجموعة الدراسة_ نحو القراءة .
- التعرف على إستراتيجية التدريس التبادلي ، وكيفية استخدامها في تدريس القراءة .
- الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- التعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي فى تنمية الميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالي من أنه قد يسهم في :

- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية، والقائمين على تعليمها بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ للإفادة منها عند تخطيط منهج القراءة .
- تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ومساعدتهم في التغلب على صعوبات الفهم القرائي التي تواجههم أثناء قيامهم بعملية القراءة .

- تنمية ميل تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو القراءة ، والإقبال غليها بشغف ، وجعلها عادة .- توعية القائمين بوضع المناهج وتطويرها بضرورة تضمين إستراتيجية التدريس التبادلي في التدريس بصفة عامة ، وتدريس اللغة العربية بصفة خاصة .

- مساعدة معلمي اللغة العربية على تدريس القراءة باستخدام طرق تدريس حديثة تهتم بتفاعل المتعلم مع النص تحقيقا للفهم القرائي .

- الإسهام في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذا البحث في مراحل التعليم العام ، والمواد الدراسية بمختلف فروعها.

أدوات البحث ومواده التعليمية :

يستعين البحث الحالي بالأدوات التالية ، وهي من إعداد الباحثة :

١- قائمة بمهارات الفهم القرائي : لتحديد المناسب منها لتلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية .

٢- اختبار مهارات الفهم القرائي : لقياس مستوى أداء التلاميذ _ مجموعة الدراسة_ لمهارات الفهم القرائي.

٣- مقياس الميل نحو القراءة : لقياس مدى إقبال التلاميذ- مجموعة الدراسة- على عملية القراءة ، وميولهم نحوها .

٤- كتيب التلميذ : مصوغ فيه دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي .

٥-دليل المعلم : للاسترشاد به عند تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة .

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

- مجموعة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية ؛ لأنهم قد أمضوا سنوات كافية لاكتساب الكثير من الخبرات ، التي تعينهم على فهم المقروء ، كما أنه من المفترض أن تكون أهداف تعليم اللغة العربية بهذه المرحلة قد تحققت لدى تلاميذ هذا الصف .

- إحدى مدارس مدينة الغردقة بمحافظة البحر الأحمر ؛ حيث محل إقامة وعمل الباحثة.

- بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات الفهم القرائي التالية: الفهم المباشر ، الفهم الاستنتاجي ، الفهم الناقد ، الفهم التذوقي ، الفهم الإبداعي ، والتي حظيت بنسبة ٨٠ % فأكثر من موافقة آراء السادة محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي .

- بعض موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني من كتاب (اللغة العربية .. اقرأ وتواصل) للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠ م .

مصطلحات البحث :

ورد بالبحث بعض المصطلحات التالية :

فاعلية :

يعرفها (أحمد اللقاني ، على الجمل ، ١٩٩٩ ، ٣٧) بأنها القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة .

ويعرفها البحث الحالي بأنها التأثير الذي تحدثه إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ويقاس بالفرق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الميل نحو القراءة ، المعدان لهذا الغرض.

إستراتيجية التدريس التبادلي :

هي عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب ، أو بين الطلاب وبعضهم البعض ، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا لاستراتيجياتها الفرعية (التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص) .(Palincsar,2003,108) .

ويعرفه (علي الجمل ، ٢٠٠٥ ، ٣٢٥) بأنه نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم أو بين الطلاب بعضهم البعض ، يجزأ فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء بهدف الوصول إلى فهمه فهما جيدا ، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها ووضع أسئلة عليها والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار .

ويعرفه البحث الحالي تعريفا إجرائيا بأنه" مجموعة أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار متبادل بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم حول النص المقروء ، حيث يقومون بالتساؤل عن مضمون النص ، ويستوضحون عن بعض جوانبه ، ويلخصونه ، ويتنبؤون عما سيرد فيه ، بهدف فهمه للحكم عليه ونقده".

الفهم القرائي :

الفهم القرائي عملية عقلية ، فهو يبدأ بالإدراك الحسي للرموز ، ثم انتباه وتحليل وتركيب ؛ وذلك لإدراك المعاني الصريحة ، واستخلاص المعاني الضمنية للمادة المقروءة (عبد الله الكندري ، سمير صلاح، ٢٠٠٤ ، ٥٢) .

ويعرفه وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨ ، ١٥٩) بأنه : عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه ، وإيجاد المعنى المناسب من السياق ، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص ، وتحديد الحقائق والآراء ، وترتيب الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها – فيما بعد– في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلة .

ويعرفه البحث الحالي بأنه تلك العملية العقلية التي يتفاعل فيها المتعلم مع النص المقروء ؛ لفهم المعاني وتفسيرها تفسيرا صحيحًا ، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية ، وإدراك العلاقات بداخله وصولا إلى المعاني الخفية ؛ لإصدار الحكم عليه ، وتكوين علاقات وأفكار جديدة به .

مهارات الفهم القرائي :

يقصد بها في هذا البحث بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والمتضمنة لمهارات الفهم الحرفي المباشر ، والفهم الاستنتاجي ، والفهم الناقد ، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي ، والتي رأى السادة المحكمون أنها مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

- الميل نحو القراءة :

الميل هو التعبير عن الحب أو الكره ، فحينما يعبر الإنسان عن حبه أو كرهه لشئ ما فإنه بذلك يعبر عن ميله (سمير يونس ، وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ٣٥) .

وتعرف ثناء جمعة الميل بانه شعور وجداني لدى التلاميذ يدفعهم إلى حب وتفضيل مادة ما والاهتمام بموضوعاتها والمشاركة الإيجابية في الأعمال والأنشطة الخاصة بها (ثناء احمد جمعة ، ٢٠١٠، ٥٨).

ويعرف البحث الحالي الميل نحو القراءة تعريفاً إجرائياً بأنه إقبال تلاميذ الصف السادس الابتدائي على عملية القراءة والمشاركة في الأنشطة الخاصة بها باهتمام واستمتاع، وممارستها كعادة في وقت الفراغ ، وتتحدد درجته في البحث الحالي بمجموع درجات التلميذ على مقياس الميل نحو القراءة .

الخلفية النظرية للبحث

يعرض هذا الجزء الخلفية النظرية للبحث ، من خلال محورين أساسيين هما :

المحور الأول : القراءة ومهارات الفهم القرائي :

١- تطور مفهوم القراءة:

تقع القراءة فى قلب كل عمل نقوم به، لأنها أساس كل تقدم بشرى فى الماضى والحاضر، وترتبط ارتباطا مباشرا بالكتابة فهى الوجه الآخر للتواصل الكتابى، ولقد ظل مفهوم القراءة راسخًا لسنوات عديدة يتمثل فى أنها : عملية آلية أو ميكانيكية تتضمن النظر إلى الحروف ، والكلمات ونطقها.

وفى ظل التطورات العالمية ، وجهود التربويين وعلماء النفس واللغة والاهتمام بعمليات القراءة ، وما يجرى داخل القارئ من عمليات داخلية بذهنه في أثناء القراءة ، تطور مفهومها .

ويشير أحمد عفيفي (٢٠٠٤، ٢-٣) إلى أن مفهوم القراءة بدأ ضيقًا ، حيث انحصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة ، مع محاولة تعرفها والنطق بها ، ومع كثرة البحوث التي أجريت في مجال تعليم القراءة وتعلمها ، صارت القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم ، ثم تطور مفهومها وأضيف إليه " تفاعل القارئ مع النص المقروء "، وانتقل هذا المفهوم في الآونة الأخيرة إلى "استخدام ما يفهمه القارئ في حل ما يواجهه من مشكلات ، والانتفاع به في المواقف الحيوية" .

ويرى سمير عبد الوهاب وآخران (٢٠٠٢، ٤٦-٤٧) أن القراءة الصحيحة هي التي يستطيع القارئ خلالها نطق الكلمات نطقًا سليمًا ، وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان ، يتأثر بها ويستجيب لها ، وأن تتحول هذه الرموز إلى قيم ومعان يواجه بها الحياة الواسعة ، وتمكنه من التفاعل معها تفاعلاً وظيفيًا منتجًا .

واستنادا على ما سبق يتضح أن " القراءة مهارة لغوية ، تحتوي على العديد من العمليات المعقدة ، حيث يتم خلالها تفسير الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة ومفهومة (جهرية أو صامتة) ، وتظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، ونقده، وتذوقه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات، والاستمتاع بما يقرأ في وقت الفراغ ، وتوظيفه في سلوكه وحياته.

٢- أهميـــةُ القـراءة :

القراءة أعظم إنجاز حققته البشرية ، فبها بدأ التاريخ ، وبدأت أول سطور الحضارة ، عندما اهتدى الإنسان إلى الكتابة والقراءة . ولقد أكد القرآن الكريم على أن القراءة هي الأساس في بناء الإنسان بناءً متكاملاً : جسميًا وعقليًا ووجدانيًا ، فكانت أول آية نزلت على قلب المصطفى (صلى الله عليه وسلم) والتي تضمنها الأمر الإلهي (اقرأ) . وأقوى دليل على رفعة شأنها أن الله تعالي نسب تعليمها إلى نفسه ، فقال عز شأنه " اقرأ وربك الأكرم ۞ الذي علم بالقلم ۞ علم الإنسان مالم يعلم" (العلق ٢-٥).

وتعد القراءة من أهم المهارات اللغوية في حياة الفرد ؛ لأنها تمثل أداته في اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات العامة، وتكوين الميول والاتجاهات والآمال التي تشكل شخصيته، وتحدد ملامح فكره ؛ لذا فقد أعطاها رجالُ التربية اهتمامًا متزايدًا ، كما حرصت الأمم على تعليمها لأبنائها منذ بدء المرحلة الابتدائية ؛ لما لها من أهمية كبرى في بناء الفرد لغوياً وعلمياً وثقافياً خاصة في عصر تتراكم فيه المعرفة .

وللقراءة دور مهم في العملية التعليمية ، حيث تمثل أساس بناء التلميذ ، فهي وسيلة لتعلم اللغة وفروع المعرفة الأخرى التي يتلقاها داخل المدرسة وخارجها ، كما أنها وسيلة للإبداع اللغوي ، والتنمية الفكرية والوجدانية ، فضلاً عن أنها مصدر من مصادر المتعة والسرور ، ووسيلة مهمة لشغل أوقات الفراغ .

وعلى الرغم مما يشهده العصر الحديث من تقدم تقني هائل طال جميع مناحي الحياة بما فيها من طرق وأساليب التعليم والتعلم وأساليب الحصول على المعلومات والمعرفة ، ما زالت تعد القراءة بمختلف أشكالها وأنواعها الوسيلة الأساسية في عملية التعلم واكتساب المعرفة (سناء عورتاني وآخرون،٢٠٠٩ ، ٥٩).

كما أنها من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه ، فكلما زادت وتنوعت قراءات الفرد زادت حصيلته اللغوية ، ونمت قدرته التعبيرية ، ويؤكد (محمد حسن المرسي ، ٢٠٠٣ ، ٢٣-٢٤) أن المزيد من القراءة يعني مزيداً من التعلم ، فالشخص الذي لا يستطيع القراءة يشكل حجر عثرة في مجتمعه الذي يعيش فيه .

وفي ضوء ماسبق فالقراءة عملية حية تتشكل أهميتها من ديمومة الحاجة لها لذاتها ، كمهارة لغوية ، والحاجة إليها لاستخدامها لفهم العلوم والمعارف الأخرى ، فهي أداة رئيسة لتعلم كافة المواد الدراسية ، ولا يستطيع التلميذ أن يتقدم في أية مادة من المواد الدراسية إلا إذا

استطاع السيطرة على مهارة القراءة ، والعجز فيها يعني العجز في عملية التحصيل ؛ ومن ثم أصبحت معظم حالات الفشل الدراسي لدى التلاميذ – في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص – مرجعه إلى القراءة ، ويتطلب النجاح في عملية القراءة فهمًا واعيًا لها : مفهومًا، وأهدافاً ، وطبيعة ، وأهمية ، ومهارات ؛ لتمكين المتعلم من الوصول إلى مستوى يؤهله للتعامل مع اللغة المكتوبة وفهمها .

٣- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الأولى من تعلم التلميذ للقراءة من أهم المراحل التعليمية ، إذ عليها يتوقف نجاح التلميذ في اكتساب المهارة أو الفشل فيها ؛ لذا يهدف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية إلى تزويد الطفل بالمهارات الأساسية ، واكتساب عاداتها الصحيحة . وتعد المهارات الأساسية للقراءة والمتمثلة في: تعرف ونطق الحروف والكلمات مهارات في غاية الأهمية خاصةً في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، إلا أنها ليست كافية لاستيعاب النص القرائي بدون تنمية مهارات التفاعل مع النص الجديد لتحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسة ، والأفكار الفرعية وتسلسل الأحداث ، وأدوار الشخصيات ، والمعاني المترادفة والمتضادة، تلك المهارات التي تمكن التلميذ من فهم ما يقرأ (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ،٢٠٠٨ ، ٩٥) .

وتذكر سلوى مبيضين (٢٠٠٣، ٢٨-٢٩) أن منهاج اللغة العربية للمرحلة التأسيسية يهدف إلى تحقيق أهداف عامة تتعلق بمتطلبات هذه المرحلة ، وتبرز هذه الأهداف في قدرة التلميذ على التعبير عن حاجاته ومشاهداته وخبراته تعبيرًا شفويًا سليمًا ، وتعبيرًا كتابيًا فصيحًا، وأن يقرأ قراءة صحيحة معبرة ، وأن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة ، وأن يستوعب مضمون ما يقرأه أو يسمعه استيعابًا تامًا بسرعة مناسبة ، وتنبثق من هذه الأهداف العامة أهداف خاصة تتعلق بمهارات القراءة ، حيث يتوقع من التلميذ في نهاية هذه المرحلة أن يكون قادرًا على أن :

- يقرأ قراءة جهرية سليمة ، مراعيًا علامات الوقف والانفعال .
- يتابع قراءة درس عدد كلماته نحو (١٥٠) كلمة ، محافظًا على فهم الأفكار الأساسية في الدرس والأداء السليم .
- يستمع استماعًا يقظًا لما يلقى عليه لمدة خمس دقائق .
- يقرأ قراءة صامتة بفهم واستيعاب في زمن مناسب .
- يقرأ ما يناسب سنه من قصص الأطفال ومجلاتهم .

- يقرأ الصحيفة اليومية بقدر مناسب من الفهم .
- يناقش ما يقرأ بجرأة وطلاقة .
- يدرك العلاقة بين الكلمات في الجملة الواحدة ، والارتباط بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة .
- يكتسب مفردات لغوية في مجالات عدة .
- يكتسب قدرًا من الاتجاهات الإيجابية .

وفي هذا الصدد تشير (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٩ ، أ- ب) في مقدمة كتاب القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي أنها تقدم مجموعة من الموضوعات والنصوص المتصلة بحياة التلميذ واهتماماته، وعرضها في أسلوب سهل ؛ لتنمية القدرة على الفهم والتذوق ، وخلق روح الابتكار عند التلاميذ ، والعمل على توظيف الصور لجذب انتباههم نحو الفكرة والهدف ، وتنمية القدرة على الملاحظة العميقة ، واستخلاص النتائج التي تركز على الأدلة والبراهين ، وإعداد جيل قادر على التفكير والابتكار يستطيع مواجهة التحديات بوضع الحلول الصحيحة للمشكلات التي تقابله .

وبالنظر إلى الأهداف السابقة للقراءة في المرحلة الابتدائية يتضح أنها تضمنت بعض مهارات الفهم القرائي بشكل صريح أو ضمني ومنها :

- تحديد الفكرة الرئيسة للنص .
- استنتاج الأفكار الثانوية التي وردت في النص.
- نقد الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب .
- القدرة على فهم المقروء .
- القدرة على نقد المقروء .
- القدرة على تذوق المقروء .
- القدرة على الإبداع والابتكار .

ولما كان الهدف النهائي من القراءة هو الفهم القرائي ؛ لذا يجب على المدرسة أن تعمل مع بداية تعليم القراءة في مستوى تعرف وقراءة الكلمة حتى المستويات العليا لتعليم اللغة مع التأكيد على تنمية المهارات المختلفة التي تساعد المتعلمين على فهم المقروء ، والتفاعل معه إيجابيًا .

إن تحقيق هذه الأهداف ليس بالأمر الصعب أو المستحيل ، وإنما هو أمر يحتاج إلى معلم واعٍ ، لديه شئ من التخطيط والتعقل ، والبعد عن العشوائية في التدريس ، موظفًا ما لدى التلميذ من قدرات وإمكانيات وهبها الله له ، في إطار تربوي يقوم على التفاعل والمشاركة ، لا على الإلقاء والتلقين .

٤- القراءة وتنمية الفهم :

القراءة عمل فكري عقلي ، يرمى إلى ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار ، حيث إن فاعلية القراءة تقاس بمدى الفهم والاستيعاب ، وقدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات ، وتوظيفها في مواقف أخرى .

والمتأمل لتطور مفهوم القراءة يلاحظ أن الفهم هو أساس عملية القراءة ، فبدونه لا يستطيع الفرد النقد ، ولا الاستفادة بما قرأ في حل المشكلات ، كما أنه لا يشعر بالمتعة أثناء القراءة ، أى أن الفهم أساس عملية القراءة .

إن تنمية قدرة المتعلمين على فهم المادة المقروءة يحقق نموًا معرفيًا، وقدرة على توجيه النقد الهادف ، وانتفاعًا بالقراءة في الحياة العامة ، كما تؤدي القراءة بفهم واضح إلى قبول أفكار الآخرين ، وربطها بالخبرات السابقة (حسن شحاتة ، ١٩٩٦ ، ١٠٦) .

ويشير فخر الدين عامر (٢٠٠٠، ٨٥) إلى أن تدريس القراءة يساعد على تنمية الفهم القرائي ، بقوله: "إن القراءة الصامتة تدرب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسة، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب من الإحاطة بالمعاني ، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلاب للمقروء، وتعمق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحًا .كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار " .

لذا ينظر إلى معلم اللغة العربية على أنه ركيزة أساسية في اكتساب المتعلمين لمهارات الفهم القرائي ، وذلك من خلال تمكينهم من القراءة الصحيحة، والقدرة على الفهم الدقيق لما يقرأونه ؛ لأن الفهم القرائي هو لب مهارات القراءة ، وحجر زاويتها، ونقطة انطلاقها نحو تعلم وفهم كافة المواد التعليمية .

وتشير الدراسات التجريبية إلى وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة وفهم المتعلم للنص المقروء ، فالقراء ذوو القدرة القرائية الضعيفة يخطئون بنسبة ٥١% في القراءة بسبب تغير المعنى ، في حين أن القراء المجيدون يخطئون بنسبة ١.١% فقط في كل ١٠٠ كلمة (أحمد عبدالله،فهيم مصطفي ،١٩٩٤،٣٨)

وفي ضوء ما سبق فإن الهدف من القراءة هو الفهم ، أي القدرة على استخلاص واشتقاق المعانى من النص موضوع القراءة ، كما أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ تمكينه من فهم المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها ، فالغاية من القراءة ليست نفسها ، بل فهم معنى ما يقرأ ومعرفة فحواه .

أما المعلمون الذين يشعرون بأن مسئوليتهم تقف عند حد تعليم تلاميذهم أن يربطوا بين الكلمة وأصواتها الصحيحة ، فإنهم يقدمون تعليمًا ناقصًا للقراءة يجعل التلاميذ يرددون ما يقرأون ، ولكنهم لا يفهمون سوى القليل ، وبهذا فإن الأهم بالنسبة لتلاميذ اليوم أن يستوعبوا محتوى المادة المقروءة ، ويستفيدوا منها بطريقة سريعة وتامة ، لا أن يمارسوا القراءة بمفهومها الضيق .

٥- مفهوم الفهم القرائي :

يعد الفهم من أهم مهارات القراءة ، بل هو أساس عمليات القراءة جميعها ، وفهم المقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمن فيما بين السطور ، أو فيما وراءها ، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفكير فيها والتفاعل النشط معها شكلاً ومضمونًا (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١، ٨٠) كما يعني الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني ، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها (زكريا إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ١١٠)

ويذكر كليلاند Cleland (١٩٨٣ ، ١٨) أنه مع تقدم البحث العلمي في مجال القراءة أصبح الفهم القرائي عبارة عن مركب يشمل العملية العقلية الخاصة بإدراك المعنى المقترح من قبل الكاتب ، وتقويمه ، وانتقاء المعنى الصحيح القائم على معاني التفاصيل المتضمنة في النص المقروء .

ويعمم هاريس وسيباي Harris & Sipay (١٩٩٠ ، ٤٤٥) بأن الفهم القرائي هو القراءة بكل ما فيها من عمليات ، وهو تفسير معاني اللغة المكتوبة بناء على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ، وبين معرفة القارئ السابقة عن العالم الخارجي، ويؤكد هذا التعريف أنه بمجرد فهم القارئ للرموز المكتوبة فإنه يستطيع التفكير بصورة فكرية في المعلومات المتضمنة في النص المكتوب .

ويرى أندرسون ، هورني Anderson & Horney (١٩٩٣) أن الفهم القرائي نشاط يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة ، والمعلومات المخزنة في العقل ، والعمل على إحداث مواءمة ومماثلة بين هذه وتلك ، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة ، ورأي

القارئ في النص المقروء ، وتحليله له ، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء ، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء .

فالفهم القرائي عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب ، ويعد الغاية الأساسية من القراءة ، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهذا ما أكده محمد لطفي جاد (٢٠٠٣ ، ١٨) فالفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة ، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح .

وعرفه وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨ ، ١٦٦) بأنه عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط بين الرمز ومعناه ، وإيجاد المعنى المناسب من خلال السياق ، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص ، وتحديد الحقائق والآراء ، وترتيب الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها ، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن استخدامها – فيما بعد – في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلة .

بينما عرفه نجيب الخوالدة (٢٠١٠) بأنه عملية تفاعلية بين القارئ والنص تفضي إلى إعادة بناء المعنى ، أو صناعة معان وأفكار ومواقف وأحكام حيال الموضوعات . حيث يأتي القارئ بكل ما لديـــــــــه من خلفية معرفية واتجاهات ودوافع وتوقعات ، ويتعامل مع النص بمحتوياته وطريقة تنظيم هذه المحتويات وعرضها ، ويتم التفاعل بين القارئ والنـــص ليتحقق الفهم.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي ، كما أنه يعتمد على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة ، ويتوقف الفهم القرائى على خلفية القارىء ومدى نمو مفرداته وقدرته على تفسير كلمات الكاتب ، وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم ، كما يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته في إعادة بناء المعنى.

ويعرف البحث الحالي الفهم القرائي بأنه تلك العملية العقلية التي يتفاعل فيها المتعلم مع النص المقروء ؛ لفهم المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا ، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية ، وإدراك العلاقات بداخله وصولاً إلى المعاني الخفية ؛ لإصدار الحكم عليه ، وتكوين علاقات وأفكار جديدة به .

٦- أهمية الفهم القرائي :

يعد الفهم القرائي مطلبًا أساسيا وضروريا في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كافة المواد الدراسية ، وإذا لم يتحقق ذلك انعدمت الفائدة من

القراءة ؛ لذا تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة والنفس إلى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية ، وخاصة المرحلة الابتدائية.

وترجع أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى عدة أسباب ، حددها وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨ ، ١٦٦-١٦٧) في الآتي :

١- الفهم القرائي أساس لتعلم كل مقروء ، فالأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم .

٢- يقلل الفهم القرائي من أخطاء التلاميذ في القراءة ، ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء .

٣- يرتقي الفهم القرائي بلغة التلميذ ويزوده بأفكار ثرية ، ومعلومات مفيدة .

٤- يساعد التلميذ على التعمق في النص المقروء ، والتوصل إلى علاقات جديدة ، ومن ثم يكتسب التلميذ الثقة بالنفس .

٥- يكسب التلميذ مهارات النقد الموضوعي ، ويعوده على إبداء الرأي ، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها .

٦- ينمي لدى التلميذ القدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء .

ويحدد خلف حسن (٢٠٠٦، ٤٨-٤٩) دواعي الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي ما يأتي

- مساعدة التلاميذ وتدريبهم على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج ، واستخدام الأدلة .

- استفادة التلاميذ من المقروء بأفضل صورة ممكنة .

- قدرة التلاميذ في السيطرة على فنون اللغة .

- تطوير القدرة لدى التلاميذ على فهم المقررات من خلال تدريبهم على استخدام المعاجم والبحث عن الكلمات .

- استخدام المقروء في تحسين ظاهرة أو حل مشكلة لدى التلاميذ .

- قدرة التلاميذ على تصنيف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة .

مما سبق يتضح أن للفهم القرائي أهمية كبيرة فهو البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب المواد الدراسية المختلفة ، كما أن التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة ، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في الذاكرة ، وهذا يؤكد الدور الإيجابي للفهم القرائي في عملية التعلم ، حيث يجعل المقروء جزء لا يتجزأ من معارف التلميذ الخاصة ، وهناك مجموعة من العوامل التي تساعد التلميذ أو تمكنه من فهم المادة المقروءة وإليها تعزي المعيقات التي تحول دون تمكنه من فهم واستيعاب المادة المقروءة .

٧- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

يختلف المتعلمون فيما بينهم من حيث القدرة على القراءة ، والقدرة على فهم واستيعاب المادة المقروءة ، والأسلوب أو الطريقة التي يتبعونها في قراءة وفهم المادة المقروءة ، وأسندت سناء عورتاني طيبي وآخرون(٢٠٠٩ ، ١٨٤) الاختلاف إلى عدة عوامل منها المستوى الذي وصل إليه المتعلم في إتقان هذه المهارة ، وكذلك مستواه العلمي والثقافي، والهدف أو الغرض من ممارسته للقراءة ، والخلفية المعرفية والقدرات اللغوية ، وطبيعة المادة المقروءة والخبرات الشخصية ، وغير ذلك من عوامل مثل : التركيز ومهارات التفكير ، وبناء عليه فإنه يصعب تحديد سبب واحد لصعوبة الفهم والاستيعاب ؛ نظرًا لأن استيعاب وفهم المادة المقروءة يعتمد على مجمل هذه العوامل .

٨- مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

يتضمن الفهم القرائي العديد من المهارات ، التي تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب ، وقد حددتها دراسة حاسن بن رافع الشهري وآخرون (٢٠٠٨ ، ٢٢٦) في استخلاص الأفكار من النص المقروء ، استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة ، التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية ، إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ، ومدى تكرارها في الفقرات ، تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض ، استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص ، التمييز بين الآراء والحقائق في النص .

وقد تناولت بعض الدراسات الفهم القرائي من خلال مستويات ، ولكل مستوى مهارات ، وإن تحديد مستويات الفهم القرائي يعين المعلم في تحديد الخبرات التي تحسن من قدرة التلاميذ على فهم المقروء ، كما ييسر له مهمته في تحقيق أهداف القراءة ، واختيار واستخدام إستراتيجيات تدريس لتحقيق هذه الأهداف ، وقد تنوعت تصنيفات مستويات الفهم القرائي عند الباحثين ، حيث جاء تصنيف محمد لطفي جاد (٢٠٠٣ ، ٣٩)لمهارات الفهم القرائي متضمنًا :

أ- مهارات مستوى الفهم المباشر، وتشمل :

١- تحديد معنى الكلمة من السياق .

٢- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة .

٣- التمييز بين المفرد والمثنى ، والجمع .

٤- تحديد الكلمات المفتاحية في النص .

٥- ضبط المفردة ضبطًا صحيحًا لفهم معناها .

ب- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي ، وتشمل :

١- وضع عنوان مناسب للمقروء .

٢- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة .

٣- معرفة الأفكار الفرعية لكل فقرة .

٤- إدراك المعاني الجزئية في النص المقروء .

ج- مهارات مستوى الفهم الناقد ، وتشمل :

١- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية .

٢- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل .

٣- تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة .

بينما صنف وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨ ، ١٧٨) مستويات الفهم القرائي ومهاراته التي يمكن أن تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي فيما يلي :

١- مستوى الفهم المباشر : ويتضمن المهارات التالية :

- القدرة على تحديد المعنى المناسب للكلمة .
- القدرة على تحديد مضاد الكلمة .
- القدرة على تحديد الفكرة العامة المحورية (العنوان المناسب للموضوع) .
- القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .
- القدرة على تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص .
- القدرة على الترتيب الزماني والمكاني حسب الأهمية .

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي : ويتضمن المهارات التالية :

- القدرة على استنتاج علاقات السبب والنتيجة .
- القدرة على استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء .
- القدرة على استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .
- القدرة على استنتاج المعاني الضمنية في النص .

٣- مستوى الفهم الناقد : ويتضمن المهارات التالية :

- القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية .
- القدرة على التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به .
- القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي .
- القدرة على التمييز بين المعقول وغير المعقول .

في حين توصلت دراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩ ، ١٥٦) إلى خمسة مستويات للفهم ينطوي أسفل كل مستوى مجموعة من المهارات ، تمثلت في :

أ- مهارات مستوى الفهم الحرفي ، وتشمل :

١- تحديد المعنى للكلمة من السياق .

٢- تعيين مضاد الكلمة .

٣- توضيح العلاقة بين الجمل .

ب- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي ، وتشمل :

١- اختيارعنوان مناسب للموضوع .

٢- استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع .

٣- بيان غرض الكاتب .

٤- استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب .

ج- مستوى الفهم النقدي : ويتضمن المهارات التالية :

١- التمييز بين الحقيقة والرأي .

٢- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة .

٣- تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص .

٤-التمييزبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به .

د- مستوى الفهم التذوقي : ويتضمن المهارات التالية :

١- توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي .

٢- تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي .

٣- ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات .

هـ- مستوى الفهم الإبداعي : ويتضمن المهارات التالية :

١- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع .

٢- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة .

يتبين من خلال العرض السابق لتصنيف مستويات ومهارات الفهم القرائي ، أنه يندرج أسفل كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها ، كما أن هناك اتفاقًا بين دراسة كل من جاد (٢٠٠٣) ، وحيد (٢٠٠٨) ، والعذيقي (٢٠٠٩) في مستوى الفهم الحرفي ، الاستنتاجي، النقدي ، بينما كانت دراسة العذيقي (٢٠٠٩) أكثر شمولية حين أضافت بجانب تلك المستويات الثلاثة مستوى الفهم التذوقي والإبداعي، فمهما اختلف الباحثون في تصنيف تلك المستويات إلا إنها جميعها تؤكد على أن الفهم يحدث في مستويات دنيا وعليا ، وإن أول مستويات الفهم هو الفهم الحرفي (المباشر) الذي يتطلب إجابة مباشرة من النص ، ويعتمد على التذكر واستدعاء المعاني والمعلومات والحقائق ، مع ملاحظة أن الفهم المباشر وحده لا يؤدي فهم شامل ودقيق ، إنما يجب أن يكون هناك فهم استنتاجي أو ضمنى ، كما لا بد من النقد وإصدار الحكم على المقروء من ناحية ، وعلى الكاتب من ناحية أخرى ، كذلك لا بد من تذوق المقروء، وإضافة ما يمكن إضافته من أفكار وآراء ومقترحات لجعل النص المقروء أكثر فائدة ومتعة من خلال مستوى الفهم الإبداعي .

إضافة إلى ما سبق فإن هذه المستويات كل متكامل تترابط مع بعضها البعض ارتباطًا واضحًا ولا يمكن الفصل بينها ، فالتلميذ لا يصل إلى الفهم الناقد إلا إذا تمكن تماماً من مهارات الفهم الحرفى ، كما أنه لا يصل إلى مستوى الفهم الإبداعى إلا إذا أتقن مهارات الفهم الحرفى والفهم الناقد إتقاناً تاماً ، وقد يكون بعضها مهم في موقف ، وأكثر أهمية في موقف آخر إلا إن إلمام المعلم بهذه المهارات يساعده في تحديد أهداف القراءة ، وفي استخدام المناسب من إستراتيجيات التدريس لتنميتها .

وقد استفاد البحث الحالي من خلال العرض السابق لبعض تصنيفات مهارات الفهم القرائي في إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والتي

سوف يتم عرضها في إجراءات البحث لاحقًا ، وطبقا لتعدد مستويات الفهم السابقة وتعدد مهاراته فإن هناك عدة اعتبارات ينبغى مراعاتها عند تنمية مهارات الفهم القرائى ، أهمها ما يلى :

- أن تتناسب المادة القرائية من حيث صعوبتها أو سهولتها مع مستويات التلاميذ العقلية .
- أن تكون الموضوعات القرائية قصيرة ومتنوعة .
- أن تحتوى الموضوعات القرائية على جمل أساسية تعبر عن الفكرة الرئيسة .
- العمل على دعم الفهم لدى التلاميذ ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الجزئية التى يشتمل عليها الموضوع القرائى .
- تبسيط المادة المقروءة المقدمة للتلاميذ .
- مراعاة قدرات التلاميذ العقلية ، وميولهم النفسية ، وحاجاتهم الاجتماعية عند اختيار الموضوعات القرائية .

٩- الفهم القرائي والميل نحو القراءة :

يعد الفهم القرائي الغاية الكبرى من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ، فنمو تلك المهارات لدى القارئ يجعل النصوص القرائية ذات معنى لديه ، حيث يقوم بربطها بمعلوماته وخبراته السابقة ، فيمزج الأفكار الجديدة التي تعلمها من القراءة بما تعلمه من قبل ، الأمر الذي يجعله قارئاً متميزاً فاهماً لما يقرأ ، مقبلاً وبشغف علي القراءة ، منتفعاً بما يقرأ في المواقف الحياتية المختلفة ، فتتحقق لديه المتعة النفسية بالمقروء ، فتنمو ميوله الإيجابية نحوها .

ويمثل الميل نحو القراءة أهم العوامل التي تجعل الطفل متقدمًا فيها وفي اكتساب مهاراتها ، ويشير في هذا الصدد سمير عبد الوهاب وآخران (٢٠٠٢، ١٠٤) إلى أن الميل دافع مهم في عملية تعلم القراءة ، وأن أحد الأسباب المسئولة عن ضعف المستوى القرائي للتلاميذ ضعف ميلهم إلى القراءة .

كما أن لتعلم القراءة وإتقانها في السنوات الأولى من التعليم دور أساسي في تنمية الميول إلى القراءة الحرة كنشاط ذاتي يندفع إليه الإنسان على سبيل العادة .

ويشير محمد حسب النبي (٢٠٠٦ ، ١١) إلى ضرورة الاهتمام بالقراءة في جميع مراحل التعليم – ولا سيما في المرحلة الابتدائية – حيث تتأسس فيها المهارات الأولية للقراءة ، فضلاً عن أن المتعلم في هذه المرحلة قد يحب القراءة أو يبغضها .

ومن هذا المنطلق يجب على واضعي المناهج الحديثة ، وخاصة مقرر القراءة توجيه الاهتمام إلى ميول التلاميذ ، والوقوف على رغباتهم وخبراتهم ؛ لجعل مادة القراءة محببة إلى نفوسهم ، وقادرة على تحقيق الفهم ، من خلال تفاعل القارئ مع النص ، وبهذا نادت ثناء جمعة (٢٠١٠ ، ٦١) " ينبغي مراعاة ميول التلاميذ عند وضع المناهج الدراسية بحيث يوجه المنهج ميول التلاميذ لتصبح دافعاً لهم لمزيد من التعلم ، ويتطلب ذلك معلم متميز لديه من المهارات والقدرات ما يمكنه من التعرف على ميول التلاميذ وتوجيهها وتنميتها ".

١٠- المدرسة و تنمية الميل نحو القراءة :

تعد المدرسة بيئة صالحة وأساسية لإثارة ميول المتعلمين نحو القراءة ، وتأكيد هذا الميل وتعديله ، وتنميته . فالمدرسة تستطيع أن تشكل الطفل ، وتتولاه بالرعاية ، وتحبب إلى نفسه القراءة شريطة أن تتوافر لها أسباب النجاح ، والتي تتمثل في : مناسبة المادة المقدمة للطفل ، المعلم المخلص الواعي ، طرق التدريس الناجحة والأنشطة المختلفة (محمد رجب فضل الله ، ٢٠٠٣ ، ٨٤)

وللمدرسة دور لا ينكر في تثقيف الطفل وتربيته ، ويبدأ هذا الدور منذ دخوله المدرسة ، فالأطفال عندما يذهبون إلى المدرسة ، وتبدأ فترة تعلمهم القراءة ، فإنهم يكتسبون الكثير من الخبرات التي تعينهم علي فهم المقروء ، فيقبلون في سعادة ورغبة نحو القراءة .

وتقوم المدرسة بدور إيجابي واضح في تنمية ميول الأطفال القرائية بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس وتوفير مواد تعليمية متنوعة ومشوقة للقراءة (فهيم مصطفى ، ١٩٩٨،٣٤) .

١١- العوامل المساعدة في تنمية ميول التلاميذ نحو القراءة :

يشير (فضل الله) أن هناك عوامل مدرسية عديدة ينبغي مراعاتها وتوجيهها ؛ لتساعد في تنمية الميل نحوالقراءة لدى الأطفال ، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

١- المقررات الدراسية : وخاصة مقرر اللغة العربية له أثر في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال ؛ لاشتمال هذه المقررات على موضوعات تهمهم ، وتجذبهم لقراءتها ، وترشدهم لقراءات أخرى ، تزيد معلوماتهم ، وتوسع مدركاتهم .

٢- المعلم : له دور كبير في تشجيع المتعلم على القراءة ، فدوره ينبغي أن ينصب على تشجيع العادات القرائية الصحيحة ، وإكسابه المعارف والخبرات إلى أن يصل إلى حد تصبح معه القراءة

عادة تلقائية يمارسها باستمرار داخل المدرسة وخارجها ، فإذا ما اقتنع المعلم بضرورة القراءة وفائدتها فإنه سيعمل على غرسها لدى تلاميذه .

٣- طريقة التدريس : تعد عاملاً من العوامل التي تساعد في غرس الميل للقراءة في نفوس التلاميذ، وتنمية ميولهم القرائية ، وتزداد فاعلية هذه الطرق إذا ما تخللتها المناقشة فيما تم قراءته .

٤- الأنشطة المدرسية : تساعد في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال ، فمنها أنشطة تتعلق بالمكتبة بصورة مباشرة ، وأنشطة أخرى ترتبط بالمكتبات بصورة غير مباشرة ، وتتمثل في :الصحافة المدرسية ، المسرح المدرسي ، الرحلات ، المعارض ، نادي القراءة .

٥- التقويم : ينصرف الأطفال في كثير من الأحيان عن القراءة الحرة ؛ لأن مستواهم في القراءة يقاس بمقدار ما استوعبوه من الدروس المقررة عليهم ، وإذا ما وجدوا تكريماً لهم على تلك القراءات الحرة فأنهم سيقبلون عليها ، وينوعون قراءاتهم بما يساعدهم في تنمية ميولهم نحوها (محمد رجب فضل الله ، ٢٠٠٣ ، ٨٥) .

واستنادًا على ما سبق يتأثر نمو الميل نحو القراءة بعدة عوامل ، منها ما يرتبط بالمنهج المدرسي وشكل الكتاب ومحتوياته ، ومنها ما هو مرتبط بالمعلم ، وأيضا المكتبة والنشاط المدرسي ، فلكل عامل من العوامل السابقة دوره المهم في تنمية الميل نحو القراءة لدى التلاميذ ، إلا أن للمعلم دور كبير في تنمية ميول التلاميذ وتوجيهها ؛ لقدرته على إكساب التلميذ مهارات الفهم القرائي – من خلال استراتيجيات تهتم بدور المتعلم في فهم النص المقروء – والتي بدورها تدفعه إلى الميل نحو القراءة والإقبال عليها بحب وشغف ، وبذلك يكون الميل نحو القراءة دافعًا للتلاميذ لمزيد من التعلم والقراءة .

وفي هذا الصدد أجري العديد من الدراسات لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ والميل نحو القراءة ، ومن هذه الدراسات دراسة (ميسون صابر ، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تقصي أثر طريقة الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد أشارت نتائجها إلى إن التدريس بالحوار التعليمي كان ذا فاعلية في زيادة الفهم القرائي وفي الميل نحو القراءة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .

وكذلك دراسة (رقية عبد محمد ، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية كل من الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعاليتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي وميل الطالبات نحو القراءة .

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة طردية بين فهم التلميذ للنص المقروء والميل نحو القراءة ، أى أن القارئ كلما زاد فهمه للنص المقروء كلما ازداد ميله نحو القراءة ؛ لذا فإن تعلم القراءة وإتقان مهاراتها في السنوات الأولى من التعليم يؤدي دورا أساسيا في تنمية الميول إلى القراءة ، وعلى هذا يمكن القول بأن الميل نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأن فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي.

ويذكر (سمير عبد الوهاب وآخران ، ٢٠٠٢، ٧٧) أن التربية الحديثة اعتبرت من ألزم واجبات التربية تكوين الميل نحو القراءة منذ الطفولة المبكرة ، وأن ترقية المتعلمين رهن بغرس الميل إلى القراءة أثناء تربيتهم وتعليمهم ، فالمدرس الذي ينجح في تحقيق هذه الغاية لدى تلاميذه هو المدرس الناجح ، الذي يستثمر قدرات تلاميذه المحدودة في توسيع دائرة نشاطهم القرائي .

ويتضح مما سبق الميل نحو القراءة من أهم العوامل التي تجعل المتعلم متقدماً فيها وفي اكتساب مهاراتها ، ولما كان الميل ليس فطريًا بل مكتسبًا ، فمن الممكن أن يكسبه المعلم للمتعلم معتمداً في ذلك على استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة تعينه على تحقيق ذلك .

المحور الثاني : استراتيجية التدريس التبادلي :

١- ماهية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching

نشأت استراتيجية التدريس التبادلي وتطورت عن سلسلة الأبحاث التي أجرتها كل من Anne Marie Plincsar ، وزميلتها Ann Brown ، بناء على الأفكار الأولية التي صاغتها أعمال فيجوتسكي Vygotsky (Ashman & Conwey,1997,141) ، وعلى ضوء هذه النظرية ابتكرت الباحثتان استراتيجية تدريسية بهدف دعم الفهم ، ومراقبته ذات أربع مراحل بهدف دعم الفهم ومراقبته ، وهذه المراحل تتطلب أن يلخص الطلاب ما تم قراءته ، ومن ثم يطرحون الأسئلة على مجموعة الأقران ، مع توضيح أي كلمات أو مفاهيم غامضة ، ثم يتوقعون ما قد يأتي لاحقاً أثناء القراءة .

تعددت مفاهيم استراتيجية التدريس التبادلي فقد عرفتها كل من (1984,119, Plincsar & Brown) بأنها أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب بعضهم البعض ، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للإستراتيجيات المتضمنة (التوقع والتساؤل والتوضيح والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة وإحكام السيطرة على هذا الفهم .

وعرفها على أحمد الجمل (٢٠٠٥ ، ٣٢٥) بأنها عبارة عن نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب فيما يخص نصاً قرائياً معيناً. وفي هذا النشاط يلعب كل منهم (المعلمون والطلاب) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة .

وتعرفها هبة هاشم (٢٠٠٩ ، ١٤) بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض ، بحيث يجزأ فيها النص القرائي إلى فقرات بهدف دراسته ، باستخدام أربع مراحل ، تبدأ بتلخيص الفقرة ، وصياغة أسئلة عليها ، ثم توضيح المفاهيم الصعبة ، وأخيراً التنبؤ بما ستناقشه الفقرة التالية ، ويقدم المعلم نموذجاً للمراحل الأربع ، ثم يقل دوره تدريجياً حتى يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطلاب.

٢- استراتيجيات التدريس التبادلي :

تتضمن هذه الاستراتيجية أربع استراتيجيات فرعية ، يوظفها المعلم في شكل متتال، حيث تسلم كل منها للأخرى ، وهي :التنبؤ، والتساؤل ، والتوضيح، والتلخيص، وهذه الاستراتيجيات الفرعية يمكن أن تساعد القارئ في فهم المادة المقروءة واستيعابها , والإفادة منها ، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل منها :

(رضا الأدغم ،٢٠٠٧ ، ٢١- ٢٣) ، (هبة هاشم ، ٢٠٠٩ ، ١٦- ٢٢) ، (كوثر بلجون ، ٢٠٠٦ ، ٧-١١) :

أ- التلخيص: Summarizing

في هذه الإستراتيجية يقوم التلميذ بتحديد الأفكار الرئيسة بالنص المقروء ، وإعادة صياغتها بإيجاز ودقة وترابط لغوي ، دون نقد أو تعليق ، فتلك الإستراتيجية تتيح الفرصة للتلميذ ليعيد صياغة ما درسه موجزاً إياه وبلغته الخاصة ، من خلال قراءة الفقرة قراءة جيدة ؛ لاستخراج الفكرة الرئيسة منها والأفكار المهمة فيها ، وهذا يدربه على اختصار شكل النص المقروء وإعادة إنتاجه مع الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة .

وعلى المعلم أن يرشد تلاميذه إلى أنه يمكنهم تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال :

- التأكيد على استخدام كلماتهم وتعبيراتهم الخاصة ، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء .
- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص ، سواء أكانت كتابية أم شفهية .
- التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة أو الأفعال .

- حذف المعلومات غير الضرورية ، وكذلك المعلومات المكررة .
- الاستخدام الجيد لأدوات الربط بين الجمل ، لضمان ترابط النص لغوياً .
- الاستخدام الجيد لعلامات الترقيم (، - ؛ - . - ؟ - ! ـــ ...إلخ.) .
- ترك التلاميذ يُناقشون مُلخصاتهم .

* على التلاميذ أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية - بصوت مرتفع - بعد كتابة المنخص :

- هل هناك معلومة مهمة غير متضمنة بالملخص ؟
- هل المعلومات في ترتيبها الصحيح كما عبر عنها الكاتب ؟
- هل تم تسجيل المعلومات التي اعتقد الكاتب أنها الأكثر أهمية من غيرها ؟

وبناء على ما سبق فإن مرحلة التلخيص ليست بالأمر السهل ، لأنها تتطلب من التلميذ قدرات عليا تتمثل في: التمييز ، والنقد ، والتحليل ، لأنها عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع والتعبير عنه بإيجاز ووضوح ، حيث يتم فيها الإشارة إلى التفاصيل المهمة، فتلك المرحلة تعين التلميذ على التأكد من معرفة ما تم قراءته ، كما تدعم مهارات التفكير الناقد لديه .

ب- التساؤل: Questioning

في هذه الاستراتيجية يقوم التلميذ بصياغة أسئلة حول النص الذي قرأه وقام بتلخيصه ، فعندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء ، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات .

وهذا يدرب التلميذ على تحليل المادة المقروءة ، وتنمية القدرة على التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة ، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير .

* ويجب على المعلم أن يرشد تلاميذه إلى أنه يمكنهم توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة من خلال :

- طرح أسئلة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة .
- ثم محاولة الإجابة عنها ، مما يساعد القارئ على تحليل المادة المقروءة ، وتنمية مهارته في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة .

- الاهتمام بأدوات الاستفهام ، والتي منها ما يستخدم في صياغة أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص مثل : (من ، ماذا ، متى ، أين ، لماذا ، وكيف) ، وأن هناك أدوات أخرى لصياغة أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة ، ومنها (لماذا ؟ / كيف ؟ / هل يجب ؟ / هل سوف؟ /هل كان؟ / فيم يتشابه أو يختلف ؟) .

- ترك التلاميذ يطرحون أسئلتهم والإجابةعنها .

* على التلاميذ أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية بصوت مرتفع :

- هل هناك معلومة مهمة لم يطرح حولها سؤال ؟

- هل تم طرح أسئلة حول المعلومات التي اعتقد الكاتب أنها الأكثر أهمية من غيرها ؟

- هل الأسئلة واضحة لا غموض فيها ؟

وبناء على ما سبق يتضح أن مرحلة التساؤل تعتمد على الخطوة السابقة (التلخيص) ، لأن طرح الأسئلة ليس مسألة سهلة، فهو يتطلب فهم التلميذ للمعنى المقروء فهماً جيداً ، فضلاً عن نمو قدراته علي التمييز بين ما هو أساسي يسأل عنه وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تلقي النص . وتلك المرحلة تأخذ بيد التلميذ خطوة للأمام نحو فهم النص .

ج ـ التوضيح : Clarification :

في هذه الاستراتيجية يقوم التلاميذ بالاستفسار عن الكلمات والمفاهيم الصعبة أو غير المألوفة بالنص المقروء ، ففي هذه المرحلة يحاول التلاميذ الوقوف على أسباب صعوبة فهم النص كأن تكون به كلمات صعبة أو جديدة، أو مفاهيم مجردة أو معلومات ناقصة ، وهذا يدرب التلميذ على البحث عن إستراتيجية بديلة للتغلب على هذه الصعوبات – التي قد تمثل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء – وذلك بإعادة القراءة للحصول على المعنى من خلال السياق وفي حالة فشله في العثور على المعنى يطلب المساعدة من المعلم .

*ويجب على المعلم أن يرشد تلاميذه إلى أنه يمكنهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال :

- مطالبة التلاميذ بوضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم غيرالمألوفة أو التي تمثل صعوبة في الفهم .

- نطق الكلمات جهريا لاستدعاء مرادفات من الذاكرة .

- محاولة التعرف على معنى الكلمة من خلال السياق .

- تحديد نوع الجمل والعبارات هل خبرية أم استفهامية .

- الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل .
- استخدام المعجم للكشف عن المعاني الصعبة .

د- التنبؤ : Prediction :

تقوم تلك الإستراتيجية على توقعات التلاميذ وتخميناتهم عن المقروء قبل القراءة الفعلية، حيث يتوقع ما يمكن أن يكون تحت عنوان النص من أفكار ، أو ما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص ، وهذا يدرب التلميذ على التركيز أثناء القراءة ، وربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع الخبرات السابقة التي يمتلكها فعلا ، فتلك وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء .

* ويجب على المعلم أن يساعد تلاميذه على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة قرائية ما من خلال إحدى المساعدات التالية :

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية .
- الاستعانة بالصور (إن وجدت) .
- الاستعانة بالأسئلة التي يضمنها الكاتب متن النص .
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى .
- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص .
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة .
- ملاحظة الأسماء ، والجداول ، والتواريخ ، والأعداد .

من العرض السابق يتضح أن لإستراتيجية التدريس التبادلي أربع إستراتيجيات فرعية، تمثلت في:(التوضيح- التساؤل – التوقع – التنبؤ)، واكتساب تلك الاستراتيجيات مسئولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ . حيث يتحمل المعلم المسئولية المبدئية ثم تنتقل تدريجياً إلى التلاميذ .

٣ – أهداف التدريس التبادلي :

حددت فوستر وروتولوني (Foster& Rotoloni ,2005 ,11) الأهداف الأساسية للتدريس التبادلي كما يلي :

١- تحسين مستوى الفهم من خلال أربع إستراتيجيات فرعية هي: التوقع ،طرح الأسئلة ، التوضيح ، التلخيص .

٢- تعزيز الإستراتيجيات السابقة بالمحاكاة والنماذج والتوجيه من قبل المعلم .

٣- مساعدة التلاميذ على مراقبة تقدمهم أثناء تطبيق الإستراتيجيات .

٤- الاستفادة من الطبيعة الاجتماعية للتعلم في تحسين الفهم وتعزيزه .

٥- تقويم مستوى الأداء التدريسي في بيئات تعليمية مختلفة مثل : المجموعات الثنائية ، المجموعات الصغيرة حلقات التعلم .

مما سبق يتضح أن إستراتيجية التدريس التبادلي تهدف إلى استخدام المناقشة في تحسين الفهم لدى التلاميذ مع تطوير مهارات التحكم والمراقبة الذاتية لديهم . ومن هنا تبرز أهمية تلك الإستراتيجية.

٤- أهمية استراتيجية التدريس التبادلي :

أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لما لها من مزايا عديدة للمتعلمين أهمها اكتساب مهارات اجتماعية مثل : التعاون وتحمل المسئولية تجاه أهداف الجماعة ، وأيضاً اكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين سواء الأقران أو المدرسين ، واحترام الرأي الآخر، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة بوتوميلي وواسبورن Bottomley & Osborn (1993) ، وروزينشين Rosenshin (1994) وكلينجير Kilnger (1996) ، وكوثر بلجون (٢٠٠٦) وكذلك دراسة عبد الرحمن كامل (٢٠٠٧) حيث أكدت هذه الدراسات على فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير العلمي ومهارات الاستقصاء والتفكير الناقد ومهارة الاستدلال العلمي والتحصيل النحوي .

وقد حدد على الجمل (٢٠٠٥، ٣٢٥) تلك الأهميته بالنسبة للتلاميذ ، فيما يلي:

- يساعد التدريس التبادلي التلاميذ على تنمية المهارات الذاتية لديهم .
- يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم .
- يضفي شيئًا من المرح على التلاميذ .
- يزيد من تحصيلهم الدراسي .
- ينمي قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي .
- ينمي لديهم القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص المراد دراسته .
- ينمي لديهم القدرة على استنباط المعلومات المهمة من النص .

- ينمي لديهم القدرة على صياغة الأسئلة .

- ينمي لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث .

- ينمي لديهم روح العمل في فريق .

ولخصت هبة هاشم (٢٠١٠ ، ١٤-١٥) أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي فيما يلي :

١- تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ .

٢- تنمي قدرتهم على الفهم العميق وبناء المعنى في النص المكتوب .

٣- تساعدهم على ربط المفاهيم الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة .

٤ - تركز على الدور الإيجابي للتلميذ .

٥- تهتم بالنمو الشامل للتلميذ في كافة الجوانب :المعرفية والمهارية والوجدانية .

٦- تدعم التقويم المستمر في كل مراحلها ، وكذلك التقويم النهائي بعد إتمام كل المراحل .

٧- تسهم في تكوين علاقات اجتماعية بين التلاميذ ، كما تنمي لديهم الاحساس بالآخرين وروح المشاركة.

وبناء على ما سبق يتضح أن لإستراتيجية التدريس التبادلي أهميتها في تدريس القراءة، حيث إنها تقلل من استخدام المعلم لطريقة الإلقاء في التدريس؛ لأنها قائمة على الحوار والمناقشة بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض ، وهي تساعد التلاميذ في فهم النصوص المقروءة ، وذلك من خلال قراءتها قراءة جيدة والقيام بتلخيصها وصياغة الأسئلة عليها والاستفسار عما يواجههم من صعوبات في فهمها ، وهي بذلك تنمي العديد من مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والاستنتاج ، فضلاً عن تنميتها للاتجاهات الإيجابية نحو مادة القراءة، كما تزيد من تحصيل التلاميذ للنص المقروء ، فتزداد ثقتهم بأنفسهم .

٥- أسس استراتيجية التدريس التبادلي :

يوضح جيفري (Jeffrey, M, 2000, 92) وليدرر (Lederer, 2000,93) أن هناك أسسا للتدريس التبادلي ينبغي التأكيد عليها ، من أهمها :

أ- أن اكتساب الإستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسئولية مشتركة بين المعلم والمتعلمين .

ب- بالرغم من تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة الإستراتيجيات الفرعية فإن المسئولية يجب أن تنتقل تدريجيا إلى المتعلمين .

ج- يتوقع أن يشترك جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة ، وعلى المعلم التأكد من ذلك ، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة ، لكل مجموعة في الوقت المناسب .

د- ينبغي أن يتذكر التلاميذ باستمرار أن الإستراتيجيات المتضمنة وسائط مُفيدة تُساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرأون ، وبتكرار محاولات بناء معنى للمقروء يتوصل المتعلمون إلى التحقق من أن القراءة ليست القدرة على فك رموز الكلمات فقط ، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضا .

وإضافة إلى ما سبق ترى هبة هاشم (٢٠١٠ ، ١٥ - ١٦) أن التدريس التبادلي يستند إلى مجموعة من الأسس ينبغي التأكيد عليها ، وهي :

١- تتعدد مجالات استخدامه سواء زاد عدد المتعلمين أو قل ، حيث يستخدم التدريس التبادلي لمجموعة كاملة ، أو لمجموعات صغيرة ، أوتدريس متعلم لمتعلم .

٢- تستخدم كل مرحلة من المراحل الأربع التي يشتمل عليها التدريس التبادلي في تمكين المتعلم من بناء معنى النص الذي أمامه ، ومعالجة النص القرائي بالشكل الذي يضمن له الفهم الجيد .

٣- استخدام المعلم للمراحل الفرعية الأربعة لا يلتزم ترتيباً واحداً يتقيد به المعلم .

ولعل العرض السابق لأسس التدريس التبادلي واستراتيجياته الفرعية المتضمنة به يقدم دعما نظريا حول شموليته ، وتعبيره الحقيقي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة ، مما يضمن نشاط القارئ وفعاليته في التعامل مع النص المقروء ، ومن ثمّ ملاءمته لفهم المقروء .

٦: دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التدريس التبادلي:

لكل من المعلم والمتعلم دورٌ في استراتيجية التدريس التبادلي ، ويتم عرض ذلك فيما يلي:

أ- أدوار المعلم :

لخص ويدمان (Weedman ,2003, 26) دور المعلم أثناء تنفيذه لإستراتيجية التدريس التبادلي في الآتي:

- يتحمل مسئولية نمذجة المراحل الأربعة في بداية الحصة ، ثم ينقل المسئولية تدريجياً إلى تلاميذه .

- ينظم البيئة الصفية وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة في مستويات التحصيل ويكون لكل مجموعة اسم ، وتضم كل مجموعة خمسة تلاميذ .

- ينظم المجموعات بحيث تجلس في صورة جماعية إما في شكل دائري أو الشكل (V) أو مواجهة بعضهم البعض ، وذلك حسب طبيعة المكان ، مع تعيين قائد للمجموعة مسئول عن توجيه أفرادها نحو الهدف المراد تحقيقه على أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة .

- يوزع الأدوار على التلاميذ بحيث يكون لكل تلميذ دور من الأدوار التالية (الملخص ، المتسائل ، الموضح ، المتنبئ) .

- يعلن أهداف الدرس للتلاميذ ؛ ليعرفوا ما هو متوقع منهم ، توزيع كراسة المهام والأنشطة على التلاميذ.

- يشجع التلاميذ على التعاون والمشاركة في المهام والأنشطة .

- يراقب ما يدور من مناقشات داخل المجموعات ؛ للتأكد من أنهم ينفذون استراتيجية التدريس التبادلي .

- يقدم الدعم والتعزيز للمتعلمين في الوقت الذي يحتاجون إليه .

والمعلم الكفء يتدرج في نقل السلطة إلى التلاميذ قادة المجموعات ، مع تنظيم الأدوار في الحوارات التبادلية حتى يصل إلى حد الانسحاب الكلي ، ونقل المسئولية المطلقة للتلاميذ بحيث يقتصر دوره على مراقبة الأداء ، والتوجيه لعلاج ثغرات التعلم بتقديم الدعم في الوقت المناسب حتى لا تتحول حلقات الحوار إلى فوضى (Hashey & Connors , 2003 , 228) .

مما سبق يتضح أن المعلم يتحمل المسئولية المبدئية للتعليم ، حيث يقود المعلم الحوار مطبقاً الإستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما ، ثم تنتقل المسئولية تدريجياً إلى التلاميذ . كما يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، ويوزع عليهم الأدوار المنوطة بهم ، كما أنه يشجعهم على المشاركة في الأنشطة المطلوبة منهم ، ويراقبهم في تنفيذها ؛ ليقدم لهم الدعم والتعزيزفي الوقت المناسب، وهذا الدور يتطلب من المعلم أن يكون لديه دافعية وقناعة ذاتية بجدوى هذه الإستراتيجية .

ب- أدوار المتعلم :

هناك مجموعة من الأدوار التي سيؤديها كل تلميذ أثناء دراسته لموضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التدريس التبادلي ، ويقوم المعلم بتوزيع هذه الأدوار ، ويتبادلها التلميذ مع زملائه من فقرة لأخرى ، وأهم هذه الأدوار هي :

- **القائد** : وهو المسئول عن توجيه زملائه نحو تحقيق المهام المطلوبة ، واستغلال الوقت الاستغلال الأمثل ، مع التأكد من فهم زملائه لكل خطوة .

- **الملخص** : ومن أهم أعماله قراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة ، واستخلاص الأفكار الرئيسة بالفقرة ، ربط الأفكار بعضها ببعض ، وكتابتها في فقرة ملخصة ، تقديم الملخص النهائي للمجموعة .

- **المتسائل** : وهو يقوم بقراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة ، وكذلك قراءة الملخص الذي قام به زميله ؛ ليقوم بوضع أسئلة عليه تساعد زملاءه في تحديد المعلومات الهامة بالفقرة ، مع الإجابة عن تلك الأسئلة ، للتأكد من فهمه للفقرة ،ثم يطرح تلك الأسئلة على مجموعته.

- **الموضح** : ومن أهم أعماله قراءة الفقرة السابقة ، مع تحديد المصطلحات والمفاهيم الغامضة وصياغتها في صورة أسئلة ، وإذا لم يستطع الإجابة عنها يطرحها على أفراد مجموعته أو على المعلم.

- **المتوقع** : وهو يقوم بطرح سؤال على زملائه "ما الأفكار التي سيتحدث عنها المؤلف في الفقرة التالية؟" ثم يعرض توقعاته التي توصل إليها على زملائه ، لمقارنة توقعاته بتوقعات المجموعات الأخرى (هبة هاشم، ٢٠٠٩ ، ٢٥).

بناء على ما سبق يتضح أن التلاميذ يتم تعليمهم في مجموعات صغيرة ، حيث يؤدي كل تلميذ دوره في ضوء الإستراتيجيات الفرعية ، وبذلك تتاح لكل تلميذ فرصة المشاركة في المناقشة وتنفيذ المهام والأنشطة الموكلة إليهم تحت توجيهات المعلم .

٧- التدريس التبادلي وتنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة :

يذكر اشمان وكونوي (Ashman &Conwey , 1997, 141) أن فكرة التدريس التبادلي قد تطورت بناءً على الأفكار الأولية التي قدمها فيجوتسكي Vygotsky ، وكانت هذه الأعمال توضح تصوره الذي يبين أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير كبير في عملية التعليم ، ثم قام كل من بالنكسار وبروان (Palincsar & Brown , 1984 , 1986) بتطوير تكنيك التدريس التبادلي ، بهدف زيادة الفهم القرائي لدى الطلاب بصفة عامة والطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة ، ذلك التكنيك الذي يعتمد على التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلاب أثناء الدرس والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية .

ولقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة أن التدريس التبادلي ذو فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ومنها دراسة كوهر ، وآخرون (Kahre, et al, 1999)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي ، وتكونت مجموعة البحث من تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة في المجتمعات المدنية النامية في شمال ولاية إلينوس Illinois ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي بسبب افتقارهم إلى استراتيجيات المراقبة الذاتية للفهم القرائي كما شخصها الباحثون ، وباستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والتحليل البعدي للنتائج اتضح ارتفاع مستوى هؤلاء التلاميذ في كل من مهارات الاستماع والفهم القرائي لطلاب الصفين الرابع والخامس ، ونمو محدود في مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السابع .

كما قام كلارك (Clark,2003) بدراسة استهدفت قياس مدى فاعلية استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ، وتعزيز التعلم المستقل ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار ، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٥) طالبًا بالمرحلة الجامعية ، تراوحت أعمارهم من (١٦-٥٠) سنة ، وبعد مشاركة الطلاب في دورة تدريبية استغرقت خمسة أسابيع ، تم تقديم استبانة لهم في نهاية الدورة التدريبية ، وكانت نتائجها أن ٩٠% من الطلاب أشادوا بالتدريس التبادلي وأنه ذو فائدة كبيرة ، وأنهم يفضلونه عن الأساليب التقليدية في التدريس ، كما أشار أكثر من ٤٠% من الطلاب إلى أن استخدام أسلوب التدريس التبادلي أدى إلى تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي ، وأن استخدامه في التدريس يزودهم بأدوات يمكنهم استخدامها بشكل مستقل في تنظيم أفكارهم ، كما يمنحهم الفرصة للتفكير حول فهمهم .

وهدفت دراسة رضا الأدغم (٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة ، حيث تناولت الدراسة التدريب باستخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية ، والتدريس التبادلي ، وطبقت الدراسة على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بلغ عددها (٣٦) طالباً ، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبيتين ، تم تدريب الأولى باستخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية ، والثانية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين تشير إلى فعالية كل من إستراتيجيتي الخريطة الدلالية ، والتدريس التبادلي فيما يتعلق باكتساب طلاب شعبة اللغة العربية لهاتين الاستراتيجيتين واستخدامهما في تدريس القراءة .

وللتدريس التبادلي دور قوي في تنمية ميول التلميذ نحو المادة المقروءة ، لأنه يقوم بفعل أشياء متعددة أكثر من الاستماع ، فهو يقرأ ويلخص ويناقش ، ويتساءل، ويشارك في حل المشكلات ، ويتوقع الأحداث التالية ، ولهذا أثره الكبير في تحفيزالتلميذ نحو التعلم ، وضمان بقاء أثره ، كما تقوم إستراتيجية التدريس التبادلي على أربع إستراتيجيات تسمح للتلميذ بالتفكير وإبداء الرأي ، والتنبؤ ، والتواصل مع المعلم ومع زملائه ، ويتميز التدريس التبادلي بتنوع الأنشطة التي تدفع عنه الملل وتساعد على نمو ميوله نحو القراءة .

وهذا ما أكدته دراسة عواطف خلف (٢٠٠٧) التي استهدفت الكشف عن أثر التدريس باستخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ، وكذلك أثره على دافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي ، وقد تكونت مجموعة الدراسة من ثلاث مجموعات تعلم (تجريبية وضابطة ومقارنة) وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يتضمنها التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ، كما أشارت إلى وجود تحسن في دافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم .

٧- إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي :

يتطلب تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي مجموعة من الإجراءات ، حددها "كوهر وآخرون" (Kahre et Al, 1999) في النقاط التالية :

أ- في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار ، مُطبقا الإستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما .

ب-خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الإستراتيجيات ، من خلال التفكير بصوت مُرتفع ؛ لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة ، مع توضيح المقصود بكل نشاط ، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب .

ج- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الإستراتيجيات الفرعية على الطلاب أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد .

د- بدء مرحلة التدريبات الموجهة ، حيث يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص ، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقا لبطاقات المهمات التي مع كل منهم .

هـ- مُراجعة المهمات المتضمنة بالإستراتيجيات الفرعية ، من خلال طرح الأسئلة التالية :

- التوضـــــيح : هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك ؟

- التســـــــاؤل : صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة .
- التلخـــــــيص : ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟
- التنبـــــــــؤ : ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص ؟

و- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل ، بحيث تضم كل مجموعة ستة طلاب ، طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة .

ز- تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من فقرات المقروء .

ح- توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعة المختلفة ، محددا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة .

ط- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة ؛ لقراءة كل فقرة طبقا لطولها ودرجة صعوبتها.

ك- يبدأ الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار ، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة ، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به .

ل- توزيع أوراق التقويم ، التي تضم أسئلة على القطعة كاملة ، بعد الانتهاء من الحوارات حولها ، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت ؛ للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء .

ي- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم ، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة ، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة .

مواد وأدوات البحث وإجراءاته :

لتحقيق ما يرمي إليه البحث من أهداف قامت الباحثة بإعداد الأدوات ، والمواد التعليمية التالية :

١- قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٢- اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي .

٣- مقياس الميل نحو القراءة .

٤- كتيب التلميذ .

٥- دليل المعلم في تدريس القراءة بإستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي . وفيما يلي تفصيل ذلك :

١- قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي :

أ- الهدف من القائمة :هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والتي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها .

ب- مصادر إعداد القائمة : اشتقت هذه القائمة من المصادر التالية :

- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الفهم القرائي .
- دراسة قوائم مهارات الفهم القرائي التي تناولتها الأدبيات التربوية .
- دراسة قوائم مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها بعض البحوث والدراسات السابقة .
- الاطلاع على الإطار النظري الخاص بالفهم القرائي .

ج- وصف القائمة المبدئية : تم إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وشملت (ثمان وعشرين) مهارة ، توزعت على خمسة مستويات ، منها (ست) مهارات لمستوى الفهم المباشر ، و(سبع) مهارات لمستوى الفهم الاستنتاجي ، و(خمس) مهارات لمستوى الفهم الناقد ، و (خمس) مهارات لمستوى الفهم التذوقي ، و (خمس) مهارات لمستوى الفهم الإبداعي .

د- صدق القائمة :

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية(*)، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين(**) في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وبعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ؛ للتأكد مما يلي :

- مدى مناسبة تلك المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ودرجة أهميتها.
- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه .
- مدى شمولها لجميع مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

---

* ملحق (١) :
** ملحق (٢) .

- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات القائمة.

هذا وقد تم الأخذ بما أقره السادة المحكمين من تعديلات ، لتصل القائمة إلى صورتها النهائية (*) ، وقد بلغ عدد المهارات (سبع عشرة) مهارة ، جاءت على النحو التالي :

١- مهارات مستوى الفهم المباشر : وتضمنت أربع مهارات فرعية.

٢- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي : وتضمنت أربع مهارات فرعية .

٣- مهارات مستوى الفهم النقدي : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية.

٤- مهارات مستوى الفهم التذوقي : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية .

٥- - مهارات مستوى الفهم الإبداعي : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية .

٢- اختبار مهارات الفهم القرائي:

أ- تحديد الهدف من الاختبار : صمم هذا الاختبار بهدف قياس مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي لبعض مهارات الفهم القرائي ، وهي المهارات التي حظيت بنسبة موافقة (٨٠% فأكثر) من آراء السادة المحكمين .

ب- مصادر بناء الاختبار: اعتمد في بناء الاختبار على المصادر التالية :

- الاطلاع على اختبارات مهارات الفهم القرائي التي أجرتها البحوث والدراسات السابقة .

- قائمة مهارات الفهم القرائي التي أعدتها الباحثة .

ج- المهارات التي يقيسها الاختبار :

اقتصر الاختبار على قياس مهارات الفهم القرائي من خلال مستويات خمس ، اندرج تحتها (سبع عشرة) مهارة فرعية هي التي حصلت على درجة أهمية من المحكمين بنسبة (٨٠% فأكثر) ، والتي سعى البحث الحالي إلى تنميتها ، وهي :

١- **مهارات مستوى الفهم المباشر** : وتضمنت أربع مهارات فرعية ، تمثلت في : (تحديد معنى الكلمة من خلال السياق ، تحديد مفرد الكلمات وجمعها ، تحديد مضاد الكلمة ، ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص) .

---

* ملحق (٣) .

٢- **مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي** : وتضمنت أربع مهارات فرعية ، تمثلت في: (اختيار عنوان مناسب لمعنى النص المقروء ، تحديد الفكرة الرئيسة التي اشتمل عليها النص المقروء ، استنتاج هدف الكاتب ، حل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء) .

٣- **مهارات مستوى الفهم الناقد** : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية، تمثلت في : (التمييز بين ما يرد بالنص من حقائق وآراء ، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل ، إصدار حكم على المقروء) .

٤- **مهارات مستوى الفهم التذوقي** : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية ، تمثلت في : (توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء ، ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات ، التمييز بين أنواع الأساليب في النص المقروء (نداء- أمر- نهي- تعجب- استفهام) .

٥- - **مهارات مستوى الفهم الإبداعي** : وتضمنت ثلاث مهارات فرعية ، تمثلت في : (الإتيان بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب ، وصف مشاعره كما لو كان أحد أبطال النص المقروء ، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء) .

د- صياغة مفردات الاختبار ، وطريقة تصحيحه :

أعدت الباحثة اختبار في مهارات الفهم القرائي اشتمل علي قطعتين قرائيتين ، عقب كل قطعة عشرون سؤالاً ، وبذلك بلغ إجمالي أسئلة الاختبار (أربعين) سؤالاً ، وقد تمت صياغة مفردات الاختبار بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية ممثلاً في أحد أنواعها (الاختيار من متعدد) لما له من إيجابيات ، وتقدر درجة كل سؤال إما (بدرجة) إذا كانت الإجابة صحيحة ، أو (صفراً) إذا كانت الإجابة خاطئة ، وبلغ مجموع الدرجات الكلية للاختبار (أربعين) درجة ، والجدول التالي يوضح مهارات الفهم القرائي ، ومفردات الاختبار التي تقيس كل مهارة .

جدول (١) مفردات الاختبار التي تقيس مهارات الفهم القرائي

م	مستويات الفهم القرائي	مهارات الفهم القرائي	مفردات الاختبار التي تقيس المهارة
أولاً	مستوى الفهم المباشر :	١- تحديد المعنى المناسب للكلمة .	١ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٣٠
		٢- تحديد مفرد وجمع الكلمات .	٢ ، ٢٥ ، ٣٢
		٣- تحديد مضاد الكلمة .	٣ ، ٢٤ ، ٣١
		٤- ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص .	٤ ، ٢٦
ثانياً	مهارات الفهم الاستنتاجي :	٥- اختيار عنوان مناسب لمعنى النص المقروء	٥ ، ٢١
		٦- تحديد الفكرة الرئيسة التي اشتمل عليها النص المقروء.	٦ ، ٢٧
		٧- استنتاج هدف الكاتب .	٧ ، ٢٨
		٨- حل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء .	٨ ، ٢٩
ثالثاً	مهارات الفهم الناقد :	٩- التمييز بين ما يرد بالنص من حقائق وآراء	١١ ، ٣٣
		١٠- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	١٠ ، ١٩ ، ٣٤
		١١- إصدار حكم على المقروء .	٩ ، ٣٥
رابعاً	مهارات الفهم التذوقي :	١٢- توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء.	١٢ ، ٣٦
		١٣- ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.	١٣ ، ٣٧
		١٤- التمييز بين أنواع الأساليب في النص المقروء (نداء- أمر-نهي-تعجب-استفهام)	١٤ ، ٢٠ ، ٢٢
خامسا	مهارات الفهم الإبداعي	١٥- الإتيان بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب	١٦ ، ٣٨
		١٦ - وصف مشاعره كما لو كان أحد أبطال النص المقروء .	١٧ ، ٣٩
		١٧- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء .	١٨ ، ٤٠
	مجموع مفردات الاختبار		٤٠

هـ- صدق الاختبار :

تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

(أ)- **صدق المحكمين** : حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين ؛ للتعرف على مدى مناسبته للأهداف المراد تحقيقها ، ومدى صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المستهدفة ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار ، فضلاً عن أية ملاحظات أخرى يرون إضافتها أو حذفها ، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين.

(ب)- **الصدق الذاتي** : إضافة إلى صدق المحكمين ، فقد تم حساب الصدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ، وجاءت نسبته(٠.٨٤) ، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية (*) وجاهزاً للتطبيق .

و- ثبات الاختبار :

بناء على نتائج التطبيق الاستطلاعي للاختبار تم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق معادلة " لكيودر و ريتشاردسون G.F.Kuder & M.Richardson وكانت قيمة معامل الثبات (٠.٧٢) وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن الاطمئنان إلى استخدامه .

ز- تحديد زمن الاختبار :

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق تسجيل ساعة بدء الإجابة وساعة الانتهاء على الاختبار لكل تلميذ ، وقد كانت ساعة البداية موحدة ، أما ساعة الانتهاء فاختلفت من تلميذ لآخر، وبعد الانتهاء من الاختبار تم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها التلاميذ في الإجابة عن الاختبار وذلك من خلال جمع الأزمنة التي استغرقها التلاميذ وقسمتها على عددهم ، وبذلك أصبح الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٤٠) دقيقة تقريبًا.

٣- مقياس الميل نحو القراءة :

أ- الهدف من المقياس :

يهدف إلى التعرف علي ميول تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو القراءة .

* ملحق (٤) .

ب- مصادر بناء المقياس :

تم إعداد المقياس واشتقاق مادته من المصادر التالية :

- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الميل نحو القراءة .
- الكتابات التربوية المتعلقة بإعداد مقاييس الميول.
- أدبيات طرق تدريس اللغة العربية التي تناولت الميول نحو القراءة .

ج- تحديد نوعية مفردات المقياس :

تم تصميم المقياس على غرار طريقة (ليكرت Likert) الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) ودرجته (٥-٤-٣- ٢-١) على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة ،ودرجته (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة .

د- تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد مقياس الميل نحو القراءة في ضوء الأهداف التي تسعى دراسة اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة إلى تحقيقها ، وتحددت فيما يلي :

- **البعد الأول** : الوعي بأهمية القراءة : ويشير هذا البعد إلى إدراك التلاميذ لقيمة القراءة وإحساسهم بأهميتها لهم في حياتهم .
- **البعد الثاني** : الاستمتاع بالقراءة : ويهتم هذا البعد بالتعبير عن شعور التلاميذ بالمتعة أثناء قيامهم بعملية القراءة .
- **البعد الثالث** : الاهتمام بالقراءة : ويهتم هذا البعد بما يفعله التلاميذ من أمور يكون الدافع إليها منبعه الاهتمام بالقراءة .
- **البعد الرابع** : القراءة كعادة : يعكس هذا البعد ممارسة التلاميذ للقراءة بشكل تلقائي دوري ومستمر .
- **البعد الخامس** : طبيعة القراءة : يعكس هذا البعد ما يشعر به التلاميذ من صعوبة أو سهولة أثناء أداء عملية القراءة.

- **البعد السادس** : طريقة تدريس القراءة : يعكس هذا البعد الكيفية والإجراءات المتبعة أثنـــاء القيام بعملية القراءة . وقد حوى كل بعد مجموعة من العبارات يوضحها الجدول التالي :

جدول (٢)أبعاد المقياس ، وأرقام العبارات التي تقيس كل بعد

م	الأبعاد	أرقام العبارات الموجبة	عدد العبارات	أرقام العبارات السالبة	عدد العبارات	مجموع العبارات
١	الوعي بأهمية القراءة	١، ٢، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٩	٣، ٤، ٥	٣	١٢
٢	الاستمتاع بالقراءة	١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢	٦	١٥، ١٨، ٢٠، ٢١	٤	١٠
٣	الاهتمام بالقراءة	٢٤، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١، ٣٣	٧	٢٣، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٢	٤	١١
٤	القراءة كعادة	٣٤، ٣٥ ، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥	٨	٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١	٤	١٢
٥	طبيعة القراءة	٤٩، ٥٠، ٥١	٣	٤٦، ٤٧، ٤٨	٣	٦
٦	طريقة تدريس القراءة	٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩،	٦	٥٢، ٥٥، ٦٠	٣	٩
	المجموع		٣٩		٢١	٦٠

هـ- تعليمات المقياس:

لضمان استيعاب التلاميذ – مجموعة الدراسة– للمواقف المتضمنة في المقياس أرفقت قائمة بالتعليمات ، اشتملت على الهدف من المقياس ، وبعض التعليمات التي توضح كيفية الإجابة عن المقياس، وقد روعي عند صياغة التعليمات أن تكون بلغة مفهومة وواضحة للتلميذ، بحيث يمكنه تسجيل استجاباته لعبارات المقياس في المكان المخصص لذلك .

و- زمن المقياس:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس فوجد أنه يساوي (٣٥) دقيقة في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية .

ز- صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين (صدق المحتوى) ، والصدق الداخلي (التجانس الداخلي) ، ويمكن إيضاح ذلك كما يلي:

(١)- صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وعلم النفس لإبداء الرأي حول :

- معرفة مدى وضوح العبارت ومناسبتها لقياس ميول التلاميذ نحو القراءة.
- مدى مناسبة كل عبارة لقياس المحور الذي وضعت لقياسه .
- إتزان العبارات الموجبة والسالبة بالمقياس .
- اقتراح أية إضافات أو حذف أو تعديل في عبارات المقياس .

وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون من تعديل في بعض العبارات أو إضافة بعضها حتى وصل المقياس إلى (ستين) عبارة ، منها (تسع وثلاثين) عبارة موجبة ، و(إحدى وعشرين) عبارة سالبة .

(٢) صدق الاتساق الداخلي : يعتمد صدق المقياس اعتمادًا مباشرًا على صدق أبعاده أو عباراته ، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية ، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٣)معامل ارتباط درجات أبعاد مقياس الميل نحو القراءة بالدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	البعد الأول : الوعي بأهمية القراءة	(٠.٦٤)
٢	البعد الثاني: الاستمتاع بالقراءة	(٠.٩٦)
٣	البعد الثالث : الاهتمام بالقراءة	(٠.٤٢)
٤	البعد الرابع : القراءة كعادة	(٠.٦٦)
٥	البعد الخامس : طبيعة القراءة	(٠.٦٢)
٦	البعد السادس: طريقة تدريس القراءة	(٠.٧٨)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس منحصرة بين (٠.٤٢ ، ٠.٩٦) ، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يمكن معه الاعتماد على هذا المقياس في قياس الميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

ج- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس من خلال إيجاد معامل ألفا كرونباخ ، وإعادة تطبيق المقياس ، ويمكن إيضاح ذلك كما يلي:

(١)- <u>حساب الثبات بإيجاد معامل ألفا كرونباخ</u> ، وذلك لمناسبته لطبيعة المقياس الذي تم إعداده ، حيث يشتمل المقياس على مستويات مختلفة من الاستجابة ، وعليه فقد تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس ، كلاً على حدة كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٤) ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباك

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا
١	البعد الأول : الوعي بأهمية القراءة	(٠.٧٨)
٢	البعد الثاني: الاستمتاع بالقراءة	(٠.٨٢)
٣	البعد الثالث : الاهتمام بالقراءة	(٠.٥٩)
٤	البعد الرابع : القراءة كعادة	(٠.٥٠)
٥	البعد الخامس : طبيعة القراءة	(٠.٦٠)
٦	البعد السادس: طريقة تدريس القراءة	(٠.٧٢)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠.٥٠ ، ٠.٨٢) وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يوضح اتساق أبعاد المقياس .

(٢)- <u>حساب الثبات بإعادة تطبيق المقياس(معامل الاستقرار)</u> : حيث تم تطبيق المقياس على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية ، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور خمسة عشر يوما من التطبيق الأول ، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني لتلاميذ المجموعة الاستطلاعية في كل بعد من أبعاد المقياس ، تم التوصل إلى معامل الاستقرار لمقياس الميل نحو القراءة ، الذي بلغت نسبته (٠.٨٧) وهي درجة معقولة من الثبات ، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية (*) .وصالحاً للتطبيق على مجموعة البحث الأصلية .

* ملحق (٥) .

ط- طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح أوراق الإجابة عن المقياس بإعطاء العبارات الإيجابية لكل عبارة في حالة دائمًا (خمس درجات) ، وغالبًا (أربع درجات) ، وأحيانًا (ثلاث درجات) ، ونادرًا (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة) ، وأما الإجابات السلبية في حالة دائمًا (درجة واحدة) ، وغالبًا (درجتان) ، وأحيانًا (ثلاث درجات) ، ونادرًا (أربع درجات) ، وأبدًا (خمس درجات) .

٤-كتيب التلميذ في موضوعات القراءة :

أ- تحديد الهدف من كتيب التلميذ :

يعد تحديد الأهداف الخطوة الأولى فى بناء أى منهج أو وحدة تعليمية ، فكلما تحددت الأهداف بدقة ووضوح ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرق والوسائل ، التى تعمل على تحقيق تلك الأهداف ، كما أن معرفة التلاميذ بالأهداف تجعلهم يسعون إلى تحقيقها بسرعة أكبر .

فهذا الكتيب يهدف إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، حيث يرجى بعد دراسته أن يكون التلميذ قادراً على أن :

١) في مهارات مستوى الفهم المباشر :

- يحدد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق .
- يحدد مفرد الكلمات وجمعها .
- يحدد مضاد الكلمات الواردة بالنص المقروء .
- يعيد ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص .

٢) في مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي :

- يكتب عنوان مناسب لمعنى النص المقروء .
- يحدد الفكرة الرئيسة التي اشتمل عليها النص المقروء .
- يستنتج هدف الكاتب من النص المقروء .
- يحل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء .

٣) في مهارات مستوى الفهم الناقد :

- يميز بين ما يرد بالنص من حقائق وآراء .

- يحدد ما يتصل بالموضوع من أفكار وما لا يتصل به .
- يصدر حكماً على النص المقروء .

٤) في مهارات مستوى الفهم التذوقي :

- يوضح العاطفة المسيطرة على النص المقروء .
- يذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات .
- يميز بين أنواع الأساليب في النص المقروء (نداء- أمر- نهي- تعجب- استفهام) .

٥) في مهارات مستوى الفهم الإبداعي :

- يأتي بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب.
- يقترح حلولاً جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء .
- يصف مشاعره كما لو كان أحد أبطال النص المقروء .

ب- محتوى كتيب التلميذ:

للمحتوى العلمى أهمية خاصة حيث إنه الوسيط الذى تتحقق من خلاله الأهداف ؛ لـذلك يجب أن يصاغ بطريقة واضحة تمكن المعلم والتلميذ من فهم المطلوب تعلمه ، ولما كان هـدف البحث الحالي تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ لذا تم إعادة صياغة دروس القراءة بالوحدة الثالثة (حدث في الغابة) من كتاب اللغة العربية فـى الفصـل الدراسـى الثاني المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعـام ٢٠١٠ ، وذلك وفقاً لأسس ومعايير إستراتيجـية التدريس التبادلي ، والجدول التالى يوضح محتوى الكتيب .

جدول (٥)الدروس الموجودة بكتيب التلميذ ، و التوزيع الزمنى لها .

م	دروس الكتـيب	التوزيع الزمنى
١	الوحدة التمهيدية حول الاستراتيجية.	أربع حصص
٢	دعوة للملك .	حصتين
٣	اجتماع عند العرين .	حصتين
٤	لا للحرب .. نعم للسلام .	حصتين
٥	معنى الوطن .	حصتين
٦	المجموع	اثنتا عشرة حصة

ج- صدق المحتوى :

بعد الانتهاء من إعادة صياغة دروس الكتيب وفقا لأسس التدريس التبادلي ومراحله ، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ للتعرف على آرائهم في مدى ملاءمة الدليل كمرشد لمعلم اللغة العربية في تدريس موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الكتيب في صورته النهائية وجاهزاً للتطبيق(*).

٥- دليل المعلم في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي :

يقدم هذا الدليل صورة واضحة وشاملة لمساعدة المعلم بقصد تحقيق أهدافه التي تتمثل في تنمية بعض مهارا ت الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (مجموعة الدراسة)، وقد سار إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية :

أ- تحديد الهدف من دليل المعلم :

يهدف هذا الدليل إلى مساعدة المعلم وإرشاده إلي الخطوات التي ينبغي أن يلتزم بها عند استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس موضوعات القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

ب- محتوى دليل المعلم :

تضمن الدليل ما يلي :

أولاً: مقدمة الدليل .

ثانيا: أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية .

ثالثا: الفهم القرائي ومهاراته.

رابعاً: اعتبارات ينبغي مراعاتها عند تنمية مهارات الفهم القرائي

خامساً: التدريس التبادلي، إستراتيجياته ، أهميته التربوية.

---

* ملحق (٦) .

سادساً: دور كل من المعلم والمتعلم أثناء السير في دروس القراءة وفقاً لإستراتيجية التدريس التبادلي.

سابعا: إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي ، والشروط الواجب مراعاتها عند التطبيق.

ثامنا: الأهداف العامة والسلوكية للدروس المصوغة بكتاب التلميذ .

تاسعا: نماذج مخططة لدروس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي .

عاشرا: التوزيع الزمني لموضوعات القراءة .

أحد عشر: خاتمة الدليل .

ج- صدق الدليل :

بعد الانتهاء من كتابة الدليل في صورته المبدئية عرض على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في تعليم اللغة العربية ومناهجها ؛ للتعرف على آرائهم في مدى ملاءمة الدليل كمرشد لمعلم اللغة العربية في تدريس موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، وأقروا صلاحيته ومناسبته للتطبيق (*).

تطبيق تجربة البحث

للتعرف علي فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم إجراء ما يلي:

أولاً : اختيار مجموعة البحث :

تم اختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ لأن تلاميذ هذا الصف يمرون بمرحلة التوسع في القراءة والتي تمتاز بنمو الميل إلى القراءة ، والتقدم الملحوظ في دقة الفهم والتفسير ، والاستقلال في تعرف الكلمات ، وزيادة سرعة القراءة الصامتة ، والانطلاق في القراءة الجهرية ، فضلا عن التزود برصيد كبير من المفردات اللغوية التي تعينهم على الفهم (سعيد عبد الله لافي ، ٢٠٠٦ ، ٢٠).

هذا وقد تم اختيار مدرسة (الأحياء الابتدائية المشتركة) بمدينة الغردقة ، واشتملت مجموعة البحث على فصلين ، تم اختيارهما بطريقة عشوائية ، كما قسما بالطريقة

* ملحق (٧) .

نفسها إلى مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية ، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد التلاميذ في كل منهما (٤٠) تلميذاً ، وبذلك يكون العدد الإجمالي لمجموعة الدراسة (٨٠) تلميذاً ، وتم ضبط المتغيرات الوسيطة لمجموعة البحث على النحو التالي :

- من حيث العمر الزمني : تم ضبط هذا المتغير من خلال الإطلاع على السجلات المدرسية الخاصة بشهادات قيد التلاميذ ، حيث تدور أعمارهم ما بين (١٢ - ١٣) عاماً ، وبهذا تكون مجموعة الدراسة قد تضمنت التلاميذ المنقولين عام ٢٠١٠، والمقيدين بالصف السادس الابتدائى ، وبذلك تفترض الدراسة تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني .

- من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي : تم اختيار مجموعة البحث من إحدى المدارس الحكومية ، والتي يقطن معظم تلاميذها منطقة سكنية واحدة ، فضلا عن أن المدرسة تقوم بتوزيع التلاميذ بصورة عشوائية ، وبذلك يمكن اعتبار مجموعة البحث متكافئة في هذا العامل.

- المستوى المعرفي للتلاميذ : روعي عند اختيار المجموعتين (التجريبية ـ الضابطة) ألا يكون أحد التلاميذ قد درس مقرر القراءة من قبل أو باق للإعادة ، كما تم استبعاد التلاميذ الراسبين من العام السابق من مجموعة البحث .

- من حيث القائم بالتدريس : قامت الباحثة بالتدريس لكلتا المجموعتين (الضابطة ، التجريبية) وذلك لعدة أسباب منها :

- توخي الدقة فى التطبيق .

- الرغبة فى تسجيل الملحوظات التى تظهر أثناء التدريس .

- تعود المعلم على طريقة محددة أكسبته آلية العمل فى التدريس .

- إهمال بعض المعلمين للتعليمات التى يزودون بها عند تكليفهم بالتدريس فى تجربة ما لعدم وجود الدافع .

- خشية أن تكون الباحثة متغيراً دخيلاً إذا قامت بالتدريس للمجموعة التجريبية فقط .

هذا وقد تم إعداد دليل للمعلم حتى يتسنى لأى معلم بعد ذلك تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي .

وبعد الانتهاء من ضبط المتغيرات السابقة قامت الباحثة بإجراء التجربة الأساسية للبحث .

ثانياً : التطبيق القبلي لأدوات البحث :

بعد أن تحققت الباحثة من ضبط المتغيرات الوسيطة بشكل إجرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق (اختبار الفهم القرائي) ، و(مقياس الميل نحو القراءة) على المجموعتين – تطبيقاً قبلياً- وذلك يوم الأحد الموافق ١١/٤/ ٢٠١٠م ، بعد الحصول على الموافقات (*) اللازمة لإجراء تجربة البحث ،وقد روعي عند تطبيق الاختبار الاعتبارات التالية :

- تعريف التلاميذ أن الهدف من الاختبار هو تحديد مستوى أدائهم لمهارات الفهم القرائي اللازمة لهم .
- شرح تعليمات الاختبار بدقة .
- التنبيه على التلاميذ بأن زمن الاختبار (٤٠) دقيقة .

* بعد الانتهاء من الاختبار تم تصحيحه ورصد نتائجه ؛ لحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في الاختبار ، وذلك تمهيدًا لتحديد مستويات أداء التلاميذ – مجموعتي البحث– في مهارات الفهم القرائي قبل تعرضهم للمتغير التجريبي .

ثالثاً : التدريس لمجموعتي البحث :

بعد التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الميل نحو القراءة على مجموعتي البحث ، ورصد النتائج ، بدأت عملية التدريس يوم الأربعاء الموافق ١٤/٤/٢٠١٠ م ، حيث تم التدريس بالطريقة التقليدية لتلاميذ المجموعة الضابطة ، بينما تم التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وانتهت الباحثة من التدريس يوم الأحد الموافق ٢٣/٥/٢٠١٠ م ، وبذلك تكون استغرقت تجربة البحث شهر ونصف .

رابعاً : التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة المعدة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للمجموعة التجريبية ، وتدريسها بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة والتي استغرقت (٧ أسابيع) تقريبا ، تم إعادة تطبيق (اختبار الفهم القرائي) ، و(مقياس الميل نحو القراءة)، تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث ، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٦/٥/٢٠١٠ م ، ثم تم رصد الدرجات وتفريغها ؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائياً ، وتحليلها وتفصيلها للتوصل إلى النتائج .

* ملحق (٨) .

خامساً :نتائج البحث :

تم الإجابة عن أسئلة البحث من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق أدوات البحث الممثلة في (اختبار الفهم القرائي) ، و(مقياس الميل نحو القراءة) ، وفيما يلي تفصيل لذلك .

١- للإجابة عن السؤال الأول ، والذي نصه :

- "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي" ؟

تم تصميم وإعداد قائمة اشتملت على مجموعة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وقد قامت الباحثة بتحديد الأهمية النسبية لهذه المهارات من خلال استجابات مجموعة من السادة المحكمين(*) بلغ عددهم ثلاثين محكما ، وتم اختيار الاستجابة لتلك المهارات بطريقة ليكرت Likert (مناسبة بدرجة كبيرة جدا ، مناسبة بدرجة كبيرة ، مناسبة بدرجة متوسطة ، مناسبة بدرجة قليلة، غير مناسبة) وبالتالي فإن الباحثة تعاملت مع البيانات التي تم الحصول عليها من المحكمين وفقا لقيمة تكرارها ، وأوزانها النسبية وفقا لمقياس الرتب measurement كما حدده جلاس وستانلي Glass & Stanly ، وتبعا لذلك فقد تم حساب قيمة التكرار أو الوزن النسبي لاستجابات المحكمين على النحو التالي:

- تعطى للرتبة الأولى (مناسبة بدرجة كبيرة جدا) خمس درجات ، والتي تليها أربع درجات وهكذا.

- يضرب تقدير كل رتبة من رتب الأولوية في تكرارها .

- يجمع ناتج الضرب لكل مهارة على حدة .

- يقسم ناتج الضرب على (٣٠) وهو عدد المحكمين ، ويمثل خارج القسمة المتوسط الوزني ، أو ما يعرف بمتوسط الأولوية ، وقد تم اعتبار المهارة التي حصلت على متوسط وزني (٣) فأكثر مناسبة للتلاميذ ، واستبعدت المهارة التي حصلت على متوسط نسبي أقل من ذلك ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

(*) ملحق (٢) .

جدول (٦)الوزن النسبي لمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

م	مهارات الفهم القرائي	مناسبة بدرجة كبيرة جدا (٥)	مناسبة بدرجة كبيرة (٤)	مناسبة بدرجة متوسطة (٣)	مناسبة بدرجة قليلة (٢)	غير مناسبة (١)	الوزن النسبي
أولاً : مهارات مستوى الفهم المباشر							
١	تحديد معنى الكلمة من خلال السياق	١٩	٨	٢	١	–	٤.٥٠
٢	تحديد مفرد الكلمات وجمعها .	١٧	٨	٤	١	–	٤.٣٦
٣	تحديد مضاد الكلمة .	١٨	٧	٣	٢	–	٤.٤٩
٤	ترتيب المفردات لتكون جمل مفيدة .	٣	٥	٥	١٧	–	٢.٨٠
٥	ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص .	١٦	٧	٤	١	٢	٤.١٣
٦	ذكر الحقائق الواردة في النص .	–	٢	٨	٤	١٦	٢.١٣
ثانياً : مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي :.							
٧	اختيار عنوان مناسب لمعنى النص المقروء .	١٦	٥	٤	٥	–	٤.٠٦
٨	تحديد الفكرة الرئيسة التي اشتمل عليها النص المقروء	١٧	٧	٢	٢	٢	٤.١٦
٩	استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص .	٥	٣	٢	١٥	٥	٢.٦٠
١٠	استنتاج هدف الكاتب .	١٧	٦	٢	٢	٣	٤.٠٦
١١	استخلاص العبر والدروس المستفادة من النص .	٣	٣	٢	١٩	٣	٢.٤٧
١٢	يحل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء .	١٧	٥	٤	٢	١	٤.١٠
١٣	تلخيص النص القرائي .	٣	٥	٥	١٧	–	٢.٨٠
ثالثاً : مهارات مستوى الفهم النقدي :							
١٤	التمييز بين ما يرد بالنص من حقائق وآراء.	١٦	٧	٤	١	٢	٤.١٣
١٥	تكوين رأي حول القضية التي يطرحها النص.	٣	٢	٥	١٧	٣	٢.٦٧
١٦	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل.	١٧	٨	٤	١	–	٤.٣٦

م	مهارات الفهم القرائي	مناسبة بدرجة كبيرة جدا (٥)	مناسبة بدرجة كبيرة (٤)	مناسبة بدرجة متوسطة (٣)	مناسبة بدرجة قليلة (٢)	غير مناسبة (١)	الوزن النسبي
١٧	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.	٣	٣	٢	١٩	٣	٢.٤٧
١٨	إصدار حكم على المقروء .	١٦	٤	١	٣	٢	٤.١٠
١٩	يدعم القضية المقترحة بشواهد وأدلة لم تذكر.	٣	٥	٥	١٧	–	٢.٨٠
رابعاً : مهارات مستوى الفهم التذوقي :							
٢٠	تحديد العاطفة المسيطرة على النص المقروء	١٧	٧	٢	٢	٢	٤.١٦
٢١	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.	١٧	٦	٢	٢	٣	٤.٠٦
٢٢	تحديد الصور والأخيلة المتضمنة في النص المقروء .	٢	٥	٦	١٧	–	٢.٦٣
٢٣	التمييز بين أنواع الأساليب في النص المقروء (نداء-أمر-نهي-تعجب-استفهام)	١٨	٧	٣	٢	–	٤.٣٦
٢٤	تحديد الكلمات والتراكيب المعبرة عن الحالة النفسية .	٣	٥	٥	١٧	–	٢.٨٠
خامساً : مهارات مستوى الفهم الإبداعي :							
٢٥	تقديم صياغة جديدة للنص المقروء.	١١	٥	٤	١٠	–	٢.٤٧
٢٦	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء .	١٧	٦	٢	٢	٣	٤.٠٦
٢٧	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة .	٣	٣	٢	١٩	٣	٢.٤٧
٢٨	تقديم نهاية مناسبة للنص بناء على أحداث معينة .	١٣	٥	٤	٨	–	٢.٨٠
٢٩	الإتيان بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب	١٧	٧	٢	٢	٢	٤.١٦
٣٠	وصف مشاعره كما لو كان أحد أبطال النص المقروء.	١٦	٤	١	٣	٢	٤.١٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن هناك سبع عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي حازت على وزن نسبي أكثر من (٣) ، بينما حازت ثلاث عشرة مهارة على وزن نسبي أقل من (٣) ؛ ولذلك تم استبعادها وهي :

- ترتيب المفردات لتكون جمل مفيدة .
- ذكر الحقائق الواردة في النص .
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص .
- استخلاص العبر والدروس المستفادة من النص .
- تلخيص النص القرائي .
- تكوين رأي حول القضية التي يطرحها النص .
- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .
- يدعم القضية المقترحة بأدلة وشواهد لم تذكر .
- تحديد الصور والأخيلة المتضمنة في النص المقروء .
- تحديد الكلمات والتراكيب المعبرة عن الحالة النفسية .
- تقديم صياغة جديدة للنص المقروء .
- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة .
- تقديم نهاية مناسبة للنص بناء على أحداث معينة .

وترى الباحثة أن سبب حصول تلك المهارات على وزن نسبي أقل من (٣) يعود لأنها ربما تكون مناسبة لصفوف أخرى أدنى من الصف السادس الابتدائي ، أو لمراحل تعليمية أخرى أعلى من المرحلة الابتدائية ، أو لأن بعض تلك المهارات قد تكون متضمنة بداخل مهارات أخرى .

وفي ضوء ما تم استبعاده من مهارات فإن القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي تكون قد اشتملت على سبع عشرة مهارة فرعية متضمنة في خمسة مستويات رئيسة ، وهي :

١- مهارات مستوى الفهم المباشر ، وتشمل :

- تحديد المعنى المناسب للكلمة .
- تحديد مفرد وجمع الكلمات .
- تحديد مضاد الكلمة .

- ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص .

٢- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي ، وتشمل :

- اختيار عنوان مناسب لمعنى النص المقروء .
- تحديد الفكرة الرئيسة التي اشتمل عليها النص المقروء .
- استنتاج هدف الكاتب .
- حل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء .

٣- مهارات مستوى الفهم الناقد ، وتشمل :

- التمييز بين ما يرد بالنص من حقائق وآراء .
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل .
- إصدار حكم على المقروء.

٤- مهارات مستوى الفهم التذوقي ، وتشمل :

- توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء .
- ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات .
- التمييز بين أنواع الأساليب في النص المقروء (نداء- أمر- نهي- تعجب- استفهام) .

٥- مهارات مستوى الفهم الإبداعي ، وتشمل :

- الإتيان بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب .
- وصف مشاعره كما لو كان أحد أبطال النص المقروء .
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء .

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث .

٢- للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه :

- " ما مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الفهم القرائي " ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت الخطوات التالية :

أ- إعداد اختبار يقيس مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارات الفهم القرائي ، وقد تم التأكد من صلاحيته للتطبيق من خلال حساب صدقه وثباته .

ب- تطبيق الاختبار على التلاميذ -مجموعتي البحث- تطبيقا قبليا ، وتصحيحه ومعالجة نتائجه إحصائيا ، وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن هذا السؤال ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

بدرجة حرية = (٢ن - ٢) = ٢ x ٤٠ - ٢ = ٧٨

المهارات	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الفهم المباشر	التجريبية	٤٠	٥.٠٠	١.٨٠	٠.١٦٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٢.٣٥	١.٦٩		
مهارات الفهم الاستنتاجي	التجريبية	٤٠	١.٩٥	١.٣٨	٠.٢١٧	غير دالة
	الضابطة	٤٠	١.٦٠	٠.٨٤		
مهارات الفهم الناقد	التجريبية	٤٠	١.٦٣	١.١٧	٠.١٠٧	غير دالة
	الضابطة	٤٠	١.٠٥	٠.٧٨		
مهارات الفهم التذوقي	التجريبية	٤٠	١.٨٠	١.٤٢	٠.١٥١	غير دالة
	الضابطة	٤٠	١.٣٠	٠.٧٩		
مهارات الفهم الإبداعي	التجريبية	٤٠	١.٣٥	١.٠٣	٠.١٨٥	غير دالة
	الضابطة	٤٠	١.١٥	٠.٦٢		
المهارات ككل	التجريبية	٤٠	١١.٧٣	٣.٩٧	٠.٢٩٢	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٧.٤٥	١.٩٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ، حيث بلغت قيمة (ت) في مستوى مهارات "الفهم المباشر" (٠.١٦٩) ، وفي مستوى مهارات "الفهم الاستنتاجي" (٠.٢١٧) ، بينما بلغت قيمتها في مستوى "الفهم الناقد"(٠.١٠٧) ، وفي مستوى مهارات "الفهم التذوقي" (٠.١٥١) ، وكذلك في مستوى مهارات "الفهم الإبداعي"(٠.١٨٥) ، أما في مجمل المهارات ككل فجاءت قيمة(ت) (٠.٢٩٢) ، وكلها قيم غير دالة أي أنه لا توجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) .

** من الملاحظ أن هناك ضعفًا واضحًا وملموسًا في مستوى أداء التلاميذ مجموعتي البحث لمهارات الفهم القرائي ، وأن كافة المهارات المقيسة هم في حاجة إليها ، والباحثة ترجع هذا الضعف إلى الأسباب الآتية :

- غياب الهدف من تعليم القراءة لدى بعض المعلمين ، فضلا عن عدم فهمهم لطبيعة القراءة ووظيفتها في حياة التلميذ .

- قيام معظم معلمي اللغة العربية بإضاعة زمن الحصة في قراءة التلاميذ للدرس قراءة صامتة ثم قراءة جهرية ؛ وتوضيح بعض المفردات الصعبة ، ثم الإجابة عن أسئلة الكتاب دون العناية بمستويات الفهم القرائي العليا كالمستوى الناقد والتذوقي والإبداعي .

- اهتمام معظم معلمي اللغة العربية بالمهارات الأساسية للقراءة والمتمثلة في تعرف ونطق الكلمات ، وهذه المهارات تعد متطلبات سابقة للفهم ، لكنها ليست كافية لاستيعاب النص القرائي بدون تنمية مهارات التفاعل مع النص لتحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسة والفرعية ، وتسلسل الأحداث ، والمعاني المترادفة والمتضادة ، والاستنتاج ، وغيرها من المهارات التي تمكن التلميذ من فهم ما يقرأ .

- افتقاد معظم المعلمين للكثير من إستراتيجيات التدريس التي تساعد التلاميذ على تنمية مهارات الفهم القرائي ، فعلى الرغم من تدريس الكثير من موضوعات القراءة في المراحل التعليمية السابقة ، إلا أنهم لم يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي .

٣- للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه :

- "ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" ؟

للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الخطوات التالية :

- تطبيق اختبار الفهم القرائي على مجموعتي البحث تطبيقا بعديا .

- حساب قيمة (ت) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي للتطبيقين القبلي والبعدي .

- حساب قيمة (ت) بين درجات التلاميذ مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي في التطبيق البعدي .

- حساب نسبة الكسب المعدل ؛ للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والجداول التالية توضح ما تم التوصل إليه .

جدول (٨)دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

بدرجة حرية = (ن -٢) = ٤٠ x ٢ - ٢ = ٧٨

المهارات	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الفهم المباشر	التجريبية	٤٠	٩.٣٨	١.٤٦	١٢.٤٩	دالة عند مستوى(٠.٠١)
	الضابطة	٤٠	٤.٣٠	٢.١١		
مهارات الفهم الاستنتاجي	التجريبية	٤٠	٥.٩٨	١.٢٩	١٠.٨٧	
	الضابطة	٤٠	٢.٥٨	١.٥٠		
مهارات الفهم الناقد	التجريبية	٤٠	٥.٥٨	١.٥٢	١١.٣٨	
	الضابطة	٤٠	٢.٤٥	٠.٨٥		
مهارات الفهم التذوقي	التجريبية	٤٠	٥.٦٨	١.٤٧	١٠.٤٨	
	الضابطة	٤٠	٢.٥٨	١.١٥		
مهارات الفهم الإبداعي	التجريبية	٤٠	٤.٧٨	١.٣٧	١٠.٩٨	
	الضابطة	٤٠	٣.٠٣	٠.٨٠		
المهارات ككل	التجريبية	٤٠	٣١.٣٨	٥.١٠	١٨.١٦	
	الضابطة	٤٠	١٣.٩٣	٣.٣٠		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ، حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية بدرجة كبيرة على تلاميذ المجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات الفهم القرائي المقيسة في كل مستوى على حدة ، حيث تراوحت قيمة (ت) بين (١٠.٤٨ - ١٢.٤٩) ، بينما جاءت في المهارات ككل(١٨.١٦) ، وكلها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، وتعزي الدراسة التقدم الذي حدث في مستوى أداء تلاميذ

المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وتفوقها على الطريقة التقليدية . وما تقوم عليه إستراتيجية التدريس التبادلي من إستراتيجيات فرعية تتطلب من المتعلم الحوار والمناقشة والتفاعل مع النص وتلخيصه والتساؤل عما يغمض عليه والتنبؤ بأهم الأحداث بناء على مقدمات معطاة .

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي

بدرجة حرية = (ن –١) = ٤٠ –١= ٣٩

مهارات	المجموعة	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	قبلي	٥.٠٠	٤.٣٨	١.٨٠	١٥.٨٢	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	بعدي	٩.٣٨		١.٤٦		
الفهم الاستنتاجي	قبلي	١.٩٥	٤.٠٣	١.٣٨	١٧.٢٥	
	بعدي	٥.٩٨		١.٢٩		
الفهم الناقد	قبلي	١.٦٣	٣.٩٥	١.١٧	١٤.٣٧	
	بعدي	٥.٥٨		١.٥٢		
الفهم التذوقي	قبلي	١.٨٠	٣.٨٨	١.٤٢	١٢.٩٢	
	بعدي	٥.٦٨		١.٤٧		
الفهم الإبداعي	قبلي	١.٣٥	٣.٤٣	١.٠٣	١٢.٨٠	
	بعدي	٤.٧٨		١.٣٧		
المهارات ككل	قبلي	١١.٧٣	١٩.٦٥	٣.٩٧	٢٤.٨٣	
	بعدي	٣١.٣٨		٥.١٠		

من الجدول السابق يتضح أن :

هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في أدائهم لمهارات الفهم القرائي ، والتي تم التدريب عليها من خلال تدريس موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ،حيث تراوحت قيمة (ت) ما بين (١٢.٨٠– ١٧.٢٥) ، بينما بلغت قيمتها في المهارات ككل (٢٤.٨٣) لدرجة حرية=٣٩ ، وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبمستوى ثقة (٠.٩٩) ، وهذه الفروق في صالح القياس البعدي ، وتعزي

الباحثة ارتفاع مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي ساعدت المتعلم في فهم النص المقروء؛ نظرًا لأنها تعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية قائمة على الحوار بين كل من المعلم والمتعلِّم، أو بين المتعلِّم وزملائه، وهذا يتطلب تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، مما يعمق من مستوى فهم المقروء لديهم.

** مما سبق يتضح أن تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي أدى إلى نمو مهارات الفهم القرائي المقيسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ، وللتأكد من فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحقيق أهدافها ، تم الاستعانة بحساب نسبة الكسب المعدل ، عن طريق مقارنة النتائج القبلية والبعدية لتطبيق اختبار الفهم القرائي ، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٠) نسبة الكسب المعدل لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية

في الاختبار القبلي- البعدي لمهارات الفهم القرائي

المهارات	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدرجة العظمى	نسبة بلاك	الدلالة
الفهم المباشر	٩.٣٨	٥.٠٠	١٢	١.٠٠٠	ذات دلالة وفاعلية
الفهم الاستنتاجي	٥.٩٨	١.٩٥	٨	١.٢	
الفهم الناقد	٥.٥٨	١.٦٣	٧	١.٣	
الفهم التذوقي	٥.٦٨	١.٨٠	٧	١.٣	
الفهم الإبداعي	٤.٧٨	١.٣٥	٦	١.٣	
المهارات ككل	٣١.٣٨	١١.٧٣	٤٠	١.٢	

من الجدول السابق يتضح أن :

نسبة الكسب المعدل لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي – البعدي لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي جاءت دالة إحصائيا على مستوى كل المهارات المقيسة –كل على حدة– حيث تراوحت نسبة الكسب المعدل ما بين (١.٠٠٠-١.٣) ، كما جاءت نسبة الكسب المعدل للمهارات ككل (١.٢) وكلها قيم مقبولة ، وذات دلالة إحصائية وفاعلية ،

حيث تقع في المدى الذي حدده بلاك (١-٢) . وهذا يدل على أن لإستراتيجية التدريس التبادلي أثرها وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

وزيادة في التحقق من فاعلية وتأثير إستراتيجية التدريس التبادلي ، تم حساب حجم تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي باستخدام أحد مقاييس حجم التأثير (إيتا n2) ، حيث يحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميا ، فإذا كانت نسبة حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة أقل من(٠.٥) كان حجم التأثير ضعيفا ، بينما إذا كانت النسبة محصورة بين(٠.٥) ،(٠.٧) كان حجم التأثير متوسطا ، ولكن إذا تعدت نسبة حجم التأثير (٠.٨) فأكثر كان حجم التأثير مرتفعا(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦ ، ٧٩-٨٠) .

وفيما يلي عرض لحجم التأثير الذي أحدثته إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي المقيسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي ، وحجم تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي في تنميتها

المهارات	قبلي		بعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	متوسط	إنحراف معياري	متوسط	إنحراف معياري				
الفهم المباشر	٥.٠٠	١.٨٠	٩.٣٨	١.٤٦	٣٩	١٥.٨٢	٠.٠١	٢.٨
الفهم الاستنتاجي	١.٩٥	١.٣٨	٥.٩٨	١.٢٩	٣٩	١٧.٢٥	٠.٠١	٢.٤
الفهم الناقد	١.٦٣	١.١٧	٥.٥٨	١.٥٢	٣٩	١٤.٣٧	٠.٠١	٢.٦
الفهم التذوقي	١.٨٠	١.٤٢	٥.٦٨	١.٤٧	٣٩	١٢.٩٢	٠.٠١	٢.٣
الفهم الإبداعي	١.٣٥	١.٠٣	٤.٧٨	١.٣٧	٣٩	١٢.٨٠	٠.٠١	٢.٤
المهارات ككل	١١.٧٣	٣.٩٧	٣١.٣٨	٥.١٠	٣٩	٢٤.٨٣	٠.٠١	٤.١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) بلغت (١٥.٨٢) لمهارات الفهم المباشر ، بينما بلغت (١٧.٢٥) في مهارات الفهم الاستنتاجي ، أما بالنسبة لمهارات الفهم الناقد فقد بلغت (١٤.٣٧) ، كما بلغت (١٢.٩٢) في مهارات الفهم التذوقي ، بينما بلغت(١٢.٨٠) في مهارات الفهم الإبداعي ، وبلغت (٢٤.٨٣) في مجمل مهارات الفهم القرائي ككل .

وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وتعزي تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لتدريس المجموعة التجريبية .

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية (التدريس التبادلي) ، والذي تم حسابه وفقا لمربع إيتا (إيتا 2n) على مهارات الفهم المباشر فكانت (٢.٨) ، بينما بلغت قيمة إيتا في مهارات الفهم الاستنتاجي (٢.٤) ، وفي مهارات الفهم الناقد (٢.٣) ، وفي مهارات الفهم التذوقي (٢.٣) ، وفي مهارات الفهم الإبداعي (٢.٤)، بينما بلغت قيمة إيتا(٤.١) في مجمل مهارات الفهم القرائي ككل . وجميعها نسب مرتفعة تبين ما لإستراتيجية التدريس التبادلي من تأثير واضح في تنمية مهارات الفهم القرائي ، لما لها من خصائص تميزها عن أساليب التعليم التقليدية المتبعة والمتمثلة في الآتي :

- الاهتمام بالتلميذ وجعله محور العملية التعليمية حيث تكلفه بمجموعة من الأدوار المتمثلة في (الموضح ، المتسائل ، الملخص ، المتوقع) ، كما تشجعه على العمل من خلال فريق .

- تنمية قدرات التلاميذ على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي ، والتلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص المراد دراسته ، وكل ذلك من شأنه تنمية مهارات التلاميذ الذاتية.

- تضفي هذه الإستراتيجية شيئا من المرح على التلاميذ ، وذلك من شأنه زيادة دافعيتهم نحو التعلم .

- تنمي قدرات التلاميذ على الفهم العميق لمعنى النص المقروء، وذلك من خلال ربط المفاهيم الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة .

- تزيد تلك الإستراتيجية من تحصيل التلاميذ للنص المقروء ، فتزداد ثقتهم بأنفسهم .

٤- للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه : -

- "ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على تنمية الميل نحو القراءة لدى تلاميذ

الصف السادس الابتدائي" ؟

** للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الخطوات التالية :

- حساب قيمة (ت) بين درجات تلاميذ مجموعتي البحث (الضابطة ، التجريبية) في مقياس الميل نحو القراءة في التطبيق القبلي .

- حساب قيمة (ت) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الميل نحو القراءة للتطبيقين القبلي والبعدي .

- حساب قيمة (ت) بين درجات التلاميذ مجموعتي البحث في مقياس الميل نحوالقراءة في التطبيق البعدي. والجداول التالية توضح ما تم التوصل إليه .

جدول (١٢) متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي

لمقياس الميل نحو القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة

بدرجة حرية = (٢ن – ٢) = ٢ x ٤٠ – ٢ = ٧٨

الأبعاد	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	التجريبية	٤٠	٣٣.١٥	٦.٨٦	١.١٩	غير دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٤٠	٣١.٢٣	٧.٥٥		
الثاني	التجريبية	٤٠	٣٠.٢٨	٥.٦١	٠.٣٢	
	الضابطة	٤٠	٢٩.٨٥	٦.٠٩		
الثالث	التجريبية	٤٠	٢٨.٣٣	٦.٠٣	٠.٦٦	
	الضابطة	٤٠	٢٧.٤٣	٦.٢١		
الرابع	التجريبية	٤٠	٣٢.٨٠	٥.١٩	٠.٣١	
	الضابطة	٤٠	٣٢.٤٣	٥.٥٦		
الخامس	التجريبية	٤٠	١٦.٠٣	٤.٢٩	٠.٢٦	
	الضابطة	٤٠	١٥.٧٨	٤.٤١		
السادس	التجريبية	٤٠	٢٠.٢٥	٧.٣٧	٠.١٧	
	الضابطة	٤٠	١٩.٩٨	٧.٤٧		
الكل	التجريبية	٤٠	١٦٠.٨٣	١٨.٦٦	٠.٩١	
	الضابطة	٤٠	١٥٦.٦٨	٢١.٩٦		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الميل نحو القراءة (١٦٠.٨٣) بانحراف معياري (١٨.٦٦) ، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥٦.٦٨) بانحراف معياري (٢١.٩٦) ، وعند حساب الدلالة تبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٩١) وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية

عند درجة حرية (٧٨) تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق بين تلاميذ المجموعتين قبل بداية التجربة ، وأن هناك تكافؤًا بين تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التدني الشديد في الميل نحو القراءة .

** وتعزي الباحثة هذا التدني إلى الطريقة النمطية والتقليدية في تدريس القراءة ، والتي تعتمد على الإلقاء حيث يتحدث المعلم وينصت التلاميذ ، كما أن فرصة النقاش وتبادل الآراء قليلة جدًا ، فلا يشعر التلاميذ بأهمية تلك المادة ويعدونها تكليفاً من المعلم ، لا تحفيزًا لقراءة المزيد.

جدول (١٣)متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق البعدي

لمقياس الميل نحو القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة

بدرجة حرية = (٢ن – ٢) = ٢ x ٤٠ – ٢ = ٧٨

الأبعاد	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	التجريبية	٤٠	٤٧.٢٠	٤.٣٧	١١.٣٩	ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٤٠	٣٢.٩٠	٦.٦٣		
الثاني	التجريبية	٤٠	٤٠.٩٠	٢.٤٩	١٠.٦٠	
	الضابطة	٤٠	٢٩.٨٥	٦.٠٩		
الثالث	التجريبية	٤٠	٤٣.٧٠	٣.١٦	١٤.٥٠	
	الضابطة	٤٠	٢٨.١٨	٥.٩٩		
الرابع	التجريبية	٤٠	٤٥.٨٣	٣.٧٢	١٢.٨٤	
	الضابطة	٤٠	٣٢.٥٠	٥.٤١		
الخامس	التجريبية	٤٠	٢٣.٨٢	٢.٣٨	١٠.١٨	
	الضابطة	٤٠	١٥.٨٠	٤.٣٧		
السادس	التجريبية	٤٠	٣٥.٠٨	٤.٢٩	١١.٠٩	
	الضابطة	٤٠	٢٠.٠٠	٧.٤٤		
الكل	التجريبية	٤٠	٢٣٦.٥٣	٦.٩٧	٢٣.٩٥	
	الضابطة	٤٠	١٥٩.٢٣	١٩.١٨		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الميل نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية

، حيث تراوحت قيمة (ت) في أبعاد المقياس ما بين (١٠.١٨-١٤.٥٠) ، بينما بلغت قيمتها في المقياس ككل (٢٣.٩٥) لدرجة حرية = ٧٨ ، وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبمستوى ثقة (٠.٩٩) ، حيث حقق تلاميذ المجموعة التجريبية تقدما كبيرا على تلاميذ المجموعة الضابطة ، وهذا نتيجة تدريس موضوعات القراءة لهم باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي .

جدول (١٤) متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو القراءة

بدرجة حرية = (ن -١) = ٤٠ -١= ٣٩

الأبعاد	التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	القبلي	٤٠	٣٣.١٥	٦.٨٦	١٢.٠٥	ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	٤٠	٤٧.٢٠	٤.٣٧		
الثاني	القبلي	٤٠	٣٠.٢٨	٥.٦١	١١.١٥	
	البعدي	٤٠	٤٠.٩٠	٢.٤٩		
الثالث	القبلي	٤٠	٢٨.٣٣	٦.٠٣	١٣.٢٧	
	البعدي	٤٠	٤٣.٧٠	٣.١٦		
الرابع	القبلي	٤٠	٣٢.٨٠	٥.١٩	١٢.٤٠	
	البعدي	٤٠	٤٥.٨٣	٣.٧٢		
الخامس	القبلي	٤٠	١٦.٠٣	٤.٢٩	٩.٨٥	
	البعدي	٤٠	٢٣.٨٣	٢.٣٨		
السادس	القبلي	٤٠	٢٠.٢٥	٧.٣٧	١٣.٢٧	
	البعدي	٤٠	٣٥.٠٨	٤.٢٩		
الكل	القبلي	٤٠	١٦٠.٨٣	١٨.٦٦	٢٤.٧١	
	البعدي	٤٠	٢٣٦.٥٣	٦.٩٧		

من الجدول السابق يتضح أن :

هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو القراءة لصالح التطبيق البعدي ، والتي تم التدريب

عليها من خلال تدريس موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ، حيث تراوحت قيمة (ت) في أبعاد المقياس ما بين (٩.٨٥ - ١٣.٢٧) ، بينما بلغت قيمتها في المقياس ككل (٢٤.٧١) لدرجة حرية = ٣٩ ، وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبمستوى ثقة (٠.٩٩) .

** وتعزي الباحثة ذلك إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في كونها :

- تستخدم إستراتيجيات فرعية تسمح للتلميذ بالتفكير والمناقشة وإبداء الرأي والتواصل مع المعلم وزملائه التلاميذ .

- تشجع التلميذ على ممارسة عدد من الأنشطة التي تعتمد على المناقشات وطرح الأسئلة ، والتي تزيد من ميل التلاميذ نحو المادة لأنهم يشعرون بأهميتها .

- تتيح الفرصة للتفاعل بين التلميذ وزملائه ، من خلال المشاركة في الاستراتيجيات الفرعية .

- تهتم بالعمل في مجموعات متعاونة ، وهذا أكسبهم حالة من الرضا والثقة لاتفاق التلاميذ على مستوى موحد من الفهم مما يقلل من تأثير عامل الفروق الفردية .

- تنمى مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ ، وفي هذا تحفيزٌ له لقراءة المزيد .

٥- للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه : -

- "ما العلاقة بين نمو مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال استخدام استراتيجية التدريس التبادلي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في مقياس الميل نحو القراءة ، وقد بلغت قمة معامل الارتباط (٠.٨٩) مما يدل على وجود ارتباط إيجابي طردي بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الميل نحو القراءة ، وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ فغالبا يميل الفرد ويقبل على قراءة ما يفهمه ، بينما ما يغمض عليه فهمه يبتعد عنه ، وهذا يرجع إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة من حيث وجود ارتباط إيجابي بين الفهم القرائي والميل نحو القراءة .كما في دراسات كل من : (رقية عبد محمد محمود ، ٢٠٠٧) ، (ميسون صابر ، ٢٠٠٩) .

سادسا : تفسير نتائج البحث ومناقشتها :

في ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن إستراتيجية التدريس التبادلي قد حققت مستوى جيدا من الفاعلية والكفاءة عند تدريس موضوعات القراءة بها ، فقد كان لها أثر ملموس في تحسن مستوى الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى التلاميذ مجموعة البحث ، وقد يرجع ذلك إلي طبيعة الإستراتيجية المستخدمة وما تتضمنه من إستراتيجيات فرعية متمثلة في : التوضيح والتلخيص والتساؤل والتنبؤ ، وما تقوم عليه فلسفة تلك الإستراتيجيات الأربعة التي تركز على إكساب التلاميذ القدرات والمهارات المختلفة ، حيث تقوم بـ :

١- إتاحة الفرص المناسبة للتلاميذ للتفاعل مع معلمهم وكذلك مع بعضهم البعض .

٢- تشجيع التلاميذ على استخدام طريقة الحوار والمناقشة والربط وعقد الموازنات بين أجزاء الموضوع الواحد .

٣- الربط بين معلومات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة في موضوعات القراءة التي يدرسونها ، مما يؤدي إلى تكامل المعارف وزيادة استيعابها والموضوعات المختلفة .

٤- تهيئة الفرص أمام التلاميذ لاستخلاص المعلومات بأنفسهم .

٥- قيام التلاميذ بتبادل الآراء وطرح الأفكار حول الفكرة أو القضية المطروحة ، وقد ظهر ذلك في رغبتهم استمرار تبادل الآراء أثناء التطبيق .

٦- تقدير آراء التلاميذ واحترامها ومراعاة شعورهم ، والاهتمام بالأسئلة المطروحة حتى لو كانت غريبة وغير مألوفة ، والانتباه إلى كثير منها .

٧- تشجيع تلقائية التعبير وطلاقة الأفكار ؛ لإنتاج أكبر عدد منها .

٨- تقبل أوجه النقص في الأفكار التي يقدمها التلاميذ .

٩- توفير مناخ من الألفة والمودة من خلال مشاركة التلاميذ في الاستراتيجيات الفرعية .

١٠- تشجيع التلاميذ على المشاركة المستمرة في أثناء الحصة .

١١- إتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة التعلم الذاتي { في أثناء القراءة الصامتة } والتعاوني من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة .

١٢- الحرص على استثارة الأسئلة التي تساعد التلاميذ على التفكير والإبداع .

١٣- تنمية ثقة التلاميذ في إدراكاتهم الخاصة ، وأفكارهم الشخصية .

١٤- إثارة التلاميذ للإحساس بالمشكلات عن طريق التساؤل المستمر والبحث والاستفسار .

١٥- تقديم أسئلة للتلاميذ تستثيرهم ؛ لإدراك الثغرات والنقائص في معلوماتهم ، ليبحثوا عما يسد هذه الثغرات ويكمل هذه النقائص .

١٦- إيجاد حالة من الرضا والثقة لاتفاق التلاميذ على مستوى موحد من الفهم ، مما يقلل من تأثير عامل الفروق الفردية بين الأقران .

١٧- التأكيد على تحول دور المعلم من التلقين إلى المشاركة بالتوجيه ، ودعم التعلم والفهم.

١٨- تعزيز عملية التعلم بالمحاكاة والنمذجة والإرشاد الموجه من قبل المعلم مما ساعد التلاميذ على تطوير فهمهم لمعنى المهارات .

١٩-توفير فرص التدريب على المهارات لجميع التلاميذ من خلال تكرار تبادل المجموعات في تنفيذ إجراءات الاستراتيجية ، ودعم فهم المهارات من خلال حل التدريبات بصورة فردية أو جماعية .

٢٠- مساعدة التلاميذ على التحكم في عملية تعلمهم ، وذلك من خلال طرحهم أسئلة عما يتضمنه النص المقروء ؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم .

٢١- اعتماد التلاميذ على أنفسهم في اكتساب المعارف ، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال الاستراتيجيات الفرعية ، وفر لهم مناخًا ملائمًا للوصول إلى تعلم ذا معنى قائم على الفهم .

** هذا وقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع ما أثبتته نتائج بعض الدراسات السابقة من أن التدريس التبادلي ذا فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ومنها دراسة فرانسيس وإيكارت (Frances & Eckart , 1992) ، ودراسة كوهر ، وآخرون (Kahre, et al, 1999) ، ودراسة كلارك (Clark,2003) ، ودراسة رضا الأدغم (٢٠٠٤) ، ودراسة عواطف خلف (٢٠٠٧) ، ودراسة(حافظ حفني ، ٢٠٠٧) ،(على بن أحمد عبد الله المنتشري ، ٢٠٠٧) ، (مسفر عائض سعيد الحارثي ، ٢٠٠٨) ، حيث أكدت تلك الدراسات على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ، من خلال إتاحة الفرصة للتلميذ بالتحاور مع زملائه ، فيمتلكون زمام العملية التعليمية ، وتنمو طاقاتهم الكامنة نحو العمل الجماعي ، فيحللون النص ويلخصونه ، ويطرحون الأسئلة حوله ، ويتنبؤن بالأحداث التالية ، وهذا من شأنه يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وجعله أبقى أثرًا ، وينمي الميل نحو القراءة .

سابعا : توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن الأخذ بها والإفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية :

١- ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ على مهارات الفهم القرائي في سن مبكر بدءًا بالمستوى المباشر وانتهاءً بالمستوى الإبداعي ، وذلك من خلال تضمين تلك المهارات بمنهج اللغة العربية ، واختيار نصوص قرائية في ضوئها، والعمل على تنميتها وإكسابها للمتعلمين .

٢- ضرورة تدريب المعلمين – قبل الخدمة وفي أثنائها – على الإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة ، ومنها إستراتيجية التدريس التبادلي .

٣- تشجيع معلمي اللغة العربية – في جميع المراحل التعليمية – على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة بصفة خاصة ، وفروع اللغة العربية بصفة عامة .

٤- تضمين الإستراتيجية المستخدمة في هذا البحث في دليل للمعلم ، بحيث يتضمن : مفهومها ، وإجراءاتها ، وكيفية ممارستها ، ليستعين به المعلمون عند تطبيق تلك الإستراتيجية في التدريس .

ثامناً : بحوث مقترحة :

تأسيسًا على النتائج التي تم التوصل إليها ، وفي ضوء التوصيات السابقة ، تقترح الباحثة القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية :

– دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية كالنحو والبلاغة والعروض .

– فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل الطلاب المتفوقين وتنمية مهارات القراءة الالكترونية لديهم.

– دراسة مقارنة بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة .

– دراسة فاعلية إستراتيجيات أخرى مثل (الخرائط الذهنية ، التساؤل الذاتي ، الألعاب الإلكترونية) في تنمية مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة .

– دراسة أثر استخدام القراءة الإلكترونية على ميول التلاميذ نحو القراءة .

قائمة المراجع :

أولا : المراجع العربية

١- إبراهيم بن عبد الله الرشيد (٢٠١٠) : فاعلية تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٢- أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٦) : برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا .

٤- أحمد عبدالله ، فهيم مصطفي (١٩٩٤) : الطفل ومشكلات القراءة ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٥- أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي (٢٠٠٤) : أثر القدرة القرائية وطريقة العرض في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ع٣٣ ، مج٢ ، ج١ ، ديسمبر ، ص ص ١-٤٠ .

٦- بدرية محمد العدل (٢٠٠١) : فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٧- ثناء أحمد جمعة (٢٠١٠) : إستراتيجيات التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية ، القاهرة ، العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات .

٨- جمال عطية سليمان(١٩٩٩) : فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

٩- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٤) : فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج Power Point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٣٠ ، ص ص٩٧ – ١٤٥ .

١٠- جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الطنحاني(٢٠٠٦) : تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١١٤ ، يونيو ، ص ص ١٠٧ – ١٤٧

١١- جمهورية مصر العربية (٢٠١٠) : اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، تأليف (حسن سيد شحاته ، زكريا محمد إبراهيم) ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .

١٢- حاسن بن رافع الشهري ، مصطفى رسلان رسلان ، سمير عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٨) : القراءة الحرة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٨١ ، أغسطس ، ص ص ٢٠٥-٢٦٣ .

١٣- حافظ حفني شعبان عيسوي (٢٠٠٧) : فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، ع٨ ، أبريل، ص ص ٩٨- ١٣٢ .

١٤- حسن شحاتة (١٩٩٦) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٣ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

١٥- حسني عبد الحافظ محمد محمود (٢٠٠٨) : أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع٨٢ ، سبتمبر ، ص ص ٨١-١٠٤ .

١٦- حنان مدبولي (٢٠٠٤) : أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري ، ، المؤتمر العلمي الرابع (القراءة وتنمية التفكير) ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مج٢ ، يوليو، ص ص ١٧٧-٢٢٢ .

١٧- خلف حسن محمد (٢٠٠٦) : وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية ، المؤتمر العلمي السادس (من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مج١ ، يوليو١٢-١٣ ، ص ص ٢٩-٧٠ .

١٨- رضا أحمد الأدغم (٢٠٠٤) : أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة . متاح على الموقع : http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/s6.htm

١٩- رقية عبد محمد محمود (٢٠٠٧) : أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ببغداد .

٢٠- زكريا إبراهيم (١٩٩٩) : طرق تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية .

٢١- سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦) : القراءة وتنمية التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب.

٢٢- سلوى مبيضين (٢٠٠٣) : تعليم القراءة والكتابة للأطفال ، عمان ، دار الفكر .

٢٣- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٣) : "اقرأ ... وبناء الإنسان ، قراءة تربوية في آيات قرآنية" ، المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، يوليو ٩-١٠ ، ص ص ٤١-٥٢ .

٢٤- سمير عبد الوهاب ، أحمد على الكردي ، محمود جلال (٢٠٠٢) : تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية "رؤية تربوية" ، الدقهلية ، المكتبة العصرية .

٢٥- سمير يونس صلاح ، سعد الرشيدي ، يونس العنيزي ،عبد الرحيم سلامة (٢٠٠٧) : المناهج الدراسية ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٢٦- سناء عورتاني طيبي ، عبد العزيز السرطاوي ، عماد محمد الغزو ، ناظم منصور (٢٠٠٩) : مقدمة في صعوبات القراءة ، عمان ، دار وائل .

٢٧- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) : فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع٢ ، ص ص ١٩٢- ٢٣١ .

٢٨- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود (٢٠٠٧) : أثر استخدام إستراتيجيتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع١٢٨ ، سبتمبر ، ص ص ٢٣١- ٣٨٧ .

٢٩- عبد الكريم محمود أبو جاموس ، على أحمد غالب البركات (٢٠٠٨) : المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها ،المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ع٨٨ ، مج٢٢ ، سبتمبر ، ص ص ٨١-١١٦ .

٣٠- عبد اللطيف عبد القادر علي أبو بكر (٢٠٠٢) : فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع٧٣، أبريل ، ص ص ١٤٥- ١٦٦ .

٣١- عبد الله عبد الرحمن الكندري ، سمير يونس صلاح (٢٠٠٤) : تعليم القراءة وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ٧-٨ يوليو ، ص ص ٤٥-٦٧ .

٣٢- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٦) : الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣٣- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨) : أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع٨١ ، أغسطس ، ص ص ٩٣-١٧٧ .

٣٤- علي أحمد الجمل (٢٠٠٥) : تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، عالم الكتب

٣٥- علي بن أحمد عبد الله المنتشري (٢٠٠٨) : أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد.

٣٦- عواطف عبد الله خلف (٢٠٠٧) : أثر أسلوب التدر يس التبادلي على مستوى الفهم القرائي ودافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي ، مملكة البحرين.

٣٧- فايزة السيد عوض، محمد السيد أحمد (٢٠٠٣) : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان" ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، يوليو٩-١٠ ، ص ص ٥٣-١٠١ .

٣٨- فتحي على يونس (٢٠٠٦) : كيف نعمل على تحقيق هذا التوجه العالمي ، المؤتمر العلمي السادس "من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا ؟!" ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مج١ ، يوليو١٢-١٣ ، ص ص ١٧-٢٨ .

٣٩- فتحي يونس وعبد الله الكندي(١٩٩٥) : تعليم اللغة العربية للمبتدئين ، الكويت ، دار الترجمة .

٤٠- فخر الدين عامر(٢٠٠٠) : طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، ط٢، القاهرة ، عالم الكتب.

٤١- فهيم مصطفى (١٩٩٨) : القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، ط٢، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

٤٢- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بالفيوم ، جامعة الفيوم ، كلية التربية ، ع٧ ، ص ص ١٠١-١٦٥ .

٤٣- كوثر جميل سالم بلجون(٢٠٠٦) : فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، متاح على شبكة المعلومات الدولية في الموقع التالي : http://uqu.edu.sa/page/ar/40206:

٤٤- محمد جابر قاسم ، كريمة مطر المزروعي (٢٠٠٩) : فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع٨٦ ، ص ص ٥٩- ٨٧ .

٤٥- محمد حسن المرسي (٢٠٠٣) : "القراءة مفهوم ونماذج" ، المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو ٩-١٠ ، ص ص ٢١-٣٩ .

٤٦- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية) مجلة القراءة والمعرفة ، ع٧، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص٧٩-١٠٠ .

٤٧- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط٢، القاهرة ، عالم الكتب.

٤٨- محمد سعيد حسب النبي (٢٠٠٦) : إستراتيجية النجاح للجميع ، لتعليم القراءة للمبتدئين الصغار والكبار ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٩- محمد لطفي جاد(٢٠٠٣) : فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع٢٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس، كلية التربية ، ص ص ١٨-٤٦.

٥٠- محمد محمود محمد موسى (٢٠٠٤) : مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٣٣ ، أبريل ، ص ص ١٦٧- ٢١٤

٥١- مختارعبد الخالق عبد اللاه (٢٠٠٦) : فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة المنيا .

٥٢- مها عبد الله السليمان (٢٠٠١) : أثر برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير ، البحرين ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي .

٥٣- ميسون ماجد صابر (٢٠٠٩) : أثر الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ببغداد .

٥٤- نجيب الخوالده (٢٠١٠) : الفهم القرائي ، متاح على شبكة المعلومات الدولية في الموقع التالي : http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=3550

٥٥- هبة هاشم محمد هاشم (٢٠٠٩) : التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الاجتماعية ، القاهرة ، العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

٥٦- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن(٢٠٠٣) : استراتيجية الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية ، المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان" ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ص ص ١٤٩- ٢٠٠ .

٥٧- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ص ص ١٥٣-٢٢٨ .

٥٨- ولاء أحمد غريب (٢٠٠٦) : فعالية استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٥٩- ياسين بن محمد عبد العذيقي (٢٠٠٩) : فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

ثانيا : المراجع الأجنبية

60- Anderson. L. .(1993): Reading in Hypertext : New Skils for a New Context .In N.Estes & M.Thomas (Eds.), Rethinking the Roles of Technology in Education: Proceedings of the Tenth Annual International Conference on Technology in Education ,Vol.1,Austin, TX: The University of Texas at Austin.

61- Ashman , A. & Conway, R. (1997) : ***Introduction to Cognitive Education*** London, Routledge .

62- Barker, D. & Piburm, M. (1997):Constructing Science in Middle and Secondary School Classroom , Boston London , Ally n and Bacon .

63- Bottomley, D.& Osborn, J.(1993) : The Effectiveness of an Intentsive Decoding and Comprehension Instructional Reading Program.(Eric Database, NoED361683).

64- Carter,C.(2001 : Reciprocal Teaching :The Application of a Read- ing Improvement Strategy on Urban Students in Highland Park , Michigan. (Eric Database, NoED454498).

65- Clark, L. (2003) : Reciprocal Teaching Strategies and Adult High School Student , M.A. Research Project , Kean University .

66- Cleland,J.(1983): The Reading Clinic: Designing a Successful Experience for Students (Part II*). **Reading World*** , Vol.22,No.3, Pp.247-249,EJ276199 .

67- Duran, D. & Monerso, C. (2005): Styles and Sequences of Cooperative Inter action in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring , ***Journal of Learning and Instruction*** , Vol. 15 ,Pp179-199 , Jun

68- Frances,S. & Eckart,J. (1992): The Effective of Reciprocal Teaching to Comprehension , Repot-Research, ED 350372.

69- Foster,E.& Rotoloni,R.(2005) : Reciprocal Teaching : General Overview of Theories. In M.Orey (Ed.) , Emerging Perspectives on Learning , Teaching , and Technology, Available on : < http;//www .coe .uga. edu / epltt/ Reciprocal Teaching.htm .

70- Goodman , Y.,Watson, D., & Burke, C. (1996): Reading Strategies : Focus on Comprehension , ketonah , NY: Richard C. Owen Publisher ,Inc .

71- Harris,J.& Sippy,S.(1990):Text Annotation and Underlining as Metacognitive Strategies toImprove Comprehension and Retention of Expository Text .(Eric Database, NoED335669,).

72- Hashey, J. & Connors,D. (2003): Learn from our Journey : Reciprocal Teaching Action Research . ***Reading Teacher*** , Vol.57,No.3,Pp224-233.

73- Hidi, S. (2001) : Interest , Reading , and Learding : Theoretical and Practical Considerations , ***Educational Psychology Review*** , Vol. 13,No.3,Pp191-209 .

74- Jeffrey, M. (2000) : Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, ***Journal of Learning Disabilities***, Austin, Jan/Feb .

75- Kahre, S; McWethy, C; Robertson J; Waters, S (1999) : Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.

76- Kilngner, A.(1996) : Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities. ***The Elementary School Journal***, Vol.96, Pp. 47-56 .

77- Lederer,J. (2000): Reciprocal Teaching of Social Sudies in Inclusive Elementary Classrooms , ***Journal of Learning Disabilities*** ,Vol.33 , No.1 , Pp.91 - 107.

78- Palincsar,A.&Brown,A.(1984): Reciprocal Teaching of Comprehension ,***Cognition and Instruction*** ,Vol.2,pp.117-175.

79- Palincsar,A. (2003): Collaborative Approaches to Comprehension Instruction .In:Sweet,A.P.&Snow,C.E.(Eds.), Rethinking Reading Comprehension .New York : Guilford Press. Pp 99-114 .

80- Rosenshine, D.(1994): : Reciprocal Teaching: A review of the Research . (Eric Database, NoEJ500529).

81- Steven e, R., Slavin, R., Franish,A. (1991) : The Effect of Cooperative Learning and Direct it Instruction in Reading Comprehension , Strategies on Main Idea Identification , ***Journal of Educational Psychology*** , Vol.83 , No.1 , Pp.8-16 .

82- Taylor, S.(1999): Better Learning Through Better Thinking : Developing Students, Metacognitive Abilities , ***Journal of College Reading and Learning*** ,Vol. 30 ,No. 1, Pp. 34-35 .

83- Todd, B. & Tracey, H. (2006): Reciprocal Teaching and Comprehension A single Subject Research Study (on lin Submission ; Dissertation / these – master these ; Reports-Evaluative , 2006 .

84- Tomas, E. (1991): Self Question and Prediction ; Combining Metacognitive Strategies , ***Journal of Reading*** , Available on :http://www .Eric. ed . gov . Vol. 35 ,No. 2 , oct .

85- Weedman,L. (2003) : Reciprocal Teaching Effect Upon of Reading Comprehension Levels on Students in 9th Gards , Available on ; http://wwwlib.com/dissertations/search.p3077709 .