

أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التأقّي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

فاطمة أحمد سعادة، عبد الرحمن الهاشمي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التأقّي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (164) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة بُني البرنامج التعليمي، وأُعد اختبار في الاستيعاب القرائي. درست المجموعة التجريبية مدة ثمانية أسابيع وفق البرنامج التعليمي، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. وطبق اختبار الاستيعاب القرائي على المجموعتين قبل التدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر البرنامج التعليمي في جميع مستويات الاستيعاب القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية. وأن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء الطالب والطالبات ولصالح الطالبات على المستوى التقيدي فقط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

الكلمات الدالة: نظرية التأقّي، مستويات الاستيعاب القرائي.

المقدمة

تُعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية المهمة، التي تتحلّ مكانة بارزة؛ ذلك أنها مهارة لغوية مفتاحية لغيرها من المهارات، وتحتّ بواحة للاتصال بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة. ونتاج فعل القراءة هو التّواصل بالأفكار والعواطف بين أفراد المجتمع الواحد، وسبيل إلى تعرف تراث الأمم الأخرى، ومن خلالها يتفاعل الإنسان مع أحداث وأمم وحضارات مضت وبصل صوته لأجيال ستأتي. ولا أدلّ على عظيم أهمية هذه المهارة؛ أنها كانت الأمر الريادي الأول والآية الأولى التي نزلت على نبيّ الأمة عليه أفضّل الصلاة وأتمّ التسليم.

وقد أشار عبد الوهاب والكردي وسليمان (2004) إلى أنّ مكونات القراءة تراكمية تتمّ بقدر من الاستقلال النسبي، إذ تتضمن: فك الرّموز، واستيعاب المفردات، واستيعاب الجمل، واستيعاب الفقرة، ثم استيعاب النص. وبُعد تمكين القارئ من استيعاب ما يقرأ هدفاً رئيسياً لعملية القراءة؛ فهو محور عملية القراءة التي تسعى الأنظمة التعليمية إلى إكسابها للطلبة، لذا؛ ركّزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات استيعاب المفروع (المخزومي والبطانية، 2012). وبعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ (العلوان والثل، 2010). ومقدار الاستيعاب هو المؤشر الحقيقي الذي يحدّد قيمة القراءة وأهميتها (العليمات، 2011). ويشير كلّ من باتلر وبوريتا وهنت (Butler, Urrutia, Buenger & Hunt, 2010) إلى أنّ أهمية الاستيعاب القرائي تكمن في أنه يوفر الأساس لمزيد من التّعلم في المراحل اللاحقة؛ فالتقدم الأكاديمي للطلبة مرهون بقدرتهم على استيعاب ما يقرؤون.

والاستيعاب انخراطً نشط مع المحتوى للوصول إلى تمثيل أفكار النص وبناء المعنى الكليّ بتنعيم مهارات الاستيعاب جميعها؛ ولا يُعد إدراك القارئ للمعرفة المتضمنة في المفروع كافياً ما لم تتم عمليات الاستدلال وصنع الاستنتاجات والتعيمات لثّخرج القارئ من إطار النص الضيق إلى تعدد التصوّص القرائيّة التي قد يتعرّض لها لاحقاً (Elwér, 2014). وجميع الصّعوبات التي قد تواجه القارئ في أيّ مهارة ضمن مكونات الاستيعاب المتعددة، قد تُسهم بصورة مباشرة في فشل الاستيعاب القرائيّ (Burgoyne, Kelly, Whiteley & Spooner, 2009).

وقد عرف سميث (Smith, 1997) الاستيعاب القرائيّ أنه "عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديلها للمادة المفروعة بما يتلاءم

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 10/7/2016، و تاريخ قبوله 7/9/2016.

وخلفيته المعرفية" (ص: 169). وعرفته عمرو والناظور (2006) "قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، وذكر أهدافه العامة ومعرفة معانيه الضمنية" (ص: 119). ويراه كل من المخزومي والبطاينة (2012) "عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام" (ص: 589). في حين يعرفه الحداد (2013) "أنه العملية التي يتم من خلالها بناء القارئ معنى النص المقرؤ" (ص: 482). ويعرفه أبو سرحان (2014) "أنه عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من العمليات مثل: الفهم، والتفسير، والتحليل، وإعادة البناء، والتقد، وإصدار الأحكام، بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحًا أو تلميحاً، وتوظيف خبراته السابقة، واتخاذ قرارات حول النص المقرؤ" (ص: 181).

ويتأثر الاستيعاب القرائي بمجموعة من العوامل تتفاعل لتؤثر على استيعاب القارئ سلباً أو إيجاباً، متمثلة في الآتي :

1- خصائص المقرؤ، من حيث التراكيب والأبنية والمعاني والدلالات؛ ومما قد يعيق الاستيعاب القرائي: عدم الاهتمام بشكيل الكلمات، وإهمال استخدام أدوات الترقيم، أو استخدامها بشكل خاطئ، وطول الجمل، ونقص العناية بصياغة المقدمة العامة للنص أو استثناؤها، وإهمال تقسيم النص إلى فقرات، وعدم الاهتمام بالصور والرسوم المُتممة لمعنى النص (العلميات، 2011).

2- خصائص القارئ من حيث ذكائه وثقافته وخلفيته المعرفية ودافعيته نحو القراءة والمعرف والخبرات السابقة لديه (العلوان والنل، 2010).

3- الاستراتيجية أو طريقة التدريس التي يتبعها المعلم.

4- الغرض من القراءة، فقد تكون لتعلم معلومات جديدة، أو لأداء مهمة ما، أو القراءة للاستيعاب، أو القراءة للاستماع (العلوان والنل، 2010).

5- ازدواجية اللغة (العامية والفصحي)؛ إذ يتشكل لدى المتعلم مفاهيم مغلوطة بناء على الدارج من اللهجة العامية، مما يعيق فهم النصوص واستيعابها.

6- الوقت المخصص للقراءة، إذ تقلص وقت القراءة في المدرسة بسبب ازدياد حجم المناهج، وفي المنزل بسبب شيع وسائل متعددة لملء وقت فراغ الطلبة كالحواسوب والموافن الذكية والألعاب الإلكترونية (العلميات، 2007).

وللاستيعاب القرائي مستويات، وهي تلك التي يوظفها القارئ لبناء المعنى وتلقي المعلومات من النص. (نوفل، 2011).

وتحديد هذه المستويات ليس بغرض وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة، وإنما الهدف من تحديد هذه المستويات ضرورة من التسهيل لمهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، وفي اختيار طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلبة على فهم المادة المقرؤة، وتحديد نوع الخبرات التي يجب تقديمها لتحسين قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون، وصياغة أسلمة القراءة صياغة سلية تناسب والنتجات المرغوبة والمخطط لها (الجرف، 2010).

وقد تعددت التصنيفات للاستيعاب القرائي، فأعتمد العلوان والنل (2010)، مستويين للاستيعاب القرائي: المستوى الحرفي، والمستوى الضمني. في حين صنف باساري (basaraba, 2013) الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى الاستدلالي، والمستوى التقويمي. وقد صنف (حبيب، 1997؛ الحداد، 2013)، الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري (الاستنتاجي)، والمستوى التطبيقي.

وقد صنفها بيرنر ورو وسميث (Burns, Roe and Smith, 2009)، إلى أربعة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الناقد، والمستوى الإبداعي. في حين اعتمد المخزومي والبطاينة (2012) تصنيفًا خماسياً يتمثل في: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد، والمستوى الإبداعي. وقد وضع حراشة (2007) تصنيفًا خماسياً آخر، حيث قسمت مهارات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التقويمي، وأخيراً مستوى الفهم الإبداعي. وقد أشار عبدالوهاب وآخرون (2004) إلى تصنيف السادساني الذي أطلق عليه اسم Modes of Comprehension بوضعها في أنماط كالتالي: التمط الحرفي المباشر، التمط التفسيري، التمط الاستيعابي، التمط التطبيقي، التمط الناقد، التمط الوجданى.

وقد اعتمد الباحثان التصنيف الثلاثي (المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنافي) إذ تبدو أهمية هذه المستويات في العملية التعليمية، كما تمثل حجر الأساس لما تبقى من مستويات، وفي الوقت ذاته، هي الأكثر انسجاماً مع نظرية التأفي ومرتكزاتها وما قد ينتج عن توظيف تطبيقاتها التربوية في تدريس النصوص القرائية.

وفي ظل العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير يتجلّى الارتباط العضوي بين النص ومتلقيه ويتّم التركيز على المتعلم

(المُتَلَقِّي / القارئ) نقطة تحول حقيقة، ليس في مجال التربية فحسب، بل في تاريخ الأدب والنظرية إلى القراءة والنص المقصود بذلك، فبرزت في مجال الأدب، العديد من الاتجاهات الأدبية التي تُعلّي من شأن القارئ "الابنوية الفرنسية" التي نادى مُمثّلها رولان بارت بموت الكاتب وأعلن ولادة القارئ الذي يصنع معنى النص. و"التفكيكية" التي نادت ببعد القراءات حسب القراء (ميرقادي، 2011).

ونظرية التلقّي - التي يقوم عليها برنامج هذه الدراسة - ظهرت نتيجة اختلاف توجهات المناهج النقدية التي تُعذّبها نظريات معرفية مختلفة وطُرحت مبادئها على يد روادها الأوائل من جامعة كونستانتس الألمانية، (روبرت باوس) و(فولفغانغ آيزر) وتمتد جذورها إلى بداية السبعينيات، حيث نادوا بجماليات القراءة وأدبياتها، وعملوا على تأصيل دور المُتَلَقِّي (القارئ) بحيث تُعد القراءة عملية تفاعل بين المُتَلَقِّي بما لديه من خبرات وبين النص المقصود (هولب، 2000؛ عفاني، 2011؛ Li, 2014).

وتعود نظرية التلقّي في أصولها المعرفية إلى الشّكلانية الروسية، وبنوية بраг، وظواهرية رومان انجاردن (فينومينولوجيا)، وهرمني وطبقيا هانز غادامير، وسوسيولوجيا الأدب. وقد سُبق هذا كله، وجود إرهاصات موجّلة في الْقُدْمِ تتجّالى فيما كتبه أرسطو في كتابيه "فنُّ الشّعر" و "الخطابة" (هولب، 2000) وتبرز لدى أرسطو العديد من المفاهيم التي يمكن مقاربتها مع مفاهيم التلقّي (شياع، 2013). كما ظهر الاهتمام بالقراءة والقارئ في الدراسات المبكرة لفرجينيا وولف عن القارئ وأدواره، ودراسات نقد استجابة القارئ (صالح، 2001). إضافة إلى العديد من الاتجاهات التي دعت إلى تقويض سلطة المؤلّف تمثّلت في النقد الجديد وتأكيد مُهمّة الناقد الأدبي فحص الأعمال الأدبية المفردة وتقدير قيمتها بالقراءة الدقيقة بعيداً عن مؤلفها، والاتجاه البنوي الذي ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك وطرح مقولته المعروفة "موت المؤلّف" فهو كما يرى (رولان بارت) لم يَعُد صاحب الامتياز وملك السلطة، والمُوت هنا إشارة إلى انتقال الاهتمام إلى النص (إسماعيل، 2002؛ المعمرى، 2010).

وقد أجملت صالح (2001) العمر المنهجي الحديث بلحظات ثلاثة: لحظة (المؤلّف) التي تجلّت في النقد الأدبي في القرن التاسع عشر. ولحظة (النص) التي جسّدّها النقد البنائي في السبعينيات من هذا القرن. ولحظة (القارئ / المُتَلَقِّي) كما في اتجاهات ما بعد البنوية وخاصة نظرية التلقّي. وهذا الاستبدال لبؤرة اهتمام بين أضلاع لمثلث واحد، يمثّلها كلٌّ من: المؤلّف، النص، القارئ، أحدث النقلة النوعية الكبيرة عند توجيه الاهتمام إلى "المُتَلَقِّي"؛ فجاءت نظرية التلقّي لرَدِّ اعتبار القارئ والسامع والشاهد وهم "مُتَلَقِّون" (هولب، 2000 ؛ عفاني، 2011).

وقد ورد تعريف نظرية التلقّي في "المصطلحات الأدبية الحديثة"، أنها "مصطلح يستخدم بمعنى ضيق للإشارة إلى مجموعة من أصحاب النظريات المتعلقة باستقبال الأعمال الفنية أو تلقّيها، ومعظم المجموعة من الألمان، كما يستخدم بمعناه الأوسع للإشارة إلى أي نظريات خاصة بتناول المشاهد أو القارئ أو السامع" (الستايج، 2012 : 59).

وذهب الرويلي والبازعي (2002) في دليل الناقد الأدبي إلى أن ما يجمع أصحاب هذا التوجّه النّقدي هو الاهتمام المطلق بالمتلقّي والتركيز على دوره الفعال في إنتاج النص وتحديد معانيه. وقد أشار آيزر (1987) أن التلقّي عملية تهتمّ بمُهمّة المؤلّف في توضيح المعاني الكامنة في النص من خلال تصوّره للمعنى كأنه شيء يحدث متجلّاً طبيعة النص بوصفه حدثاً وتجربةً للقارئ يشّطّها هذا الحدث؛ فالقراءة نشاط موجه من طرف النص، وهذا النص يجب أن يعالج المُتَلَقِّي ليتأثّر بدوره بما سبق أن عالجه. وأشار هولب (2000) إلى أن تلقّي الأدب هو "العملية المقابلة لإبداعه أو إنشائه أو كتابته، وأن النظرية تشير إجمالاً إلى ذلك التحوّل في الاهتمام إلى النص والقارئ" (ص: 12). وقد ذكر عزالدين (2008) أنها فرعٌ من الدراسات الأدبية التي تهتم بالطرق التي يتمّ بها استقبال الأعمال الأدبية من قبل القراء بدلاً من التركيز التقليدي، فتقوم على عملية إنتاج النصوص أو فحصها وتقييمها في حد ذاتها. وعرفها إبراهيم (2000)، أنها "نظرية نقدية تُعنى بتناول النصوص الأدبية وتقبّلها وإعادة إنتاج دلالاتها" (ص: 6). في حين يرى ستاروبينكسي وشيفيريل وباجو (2000) أن دراسة التلقّي لعمل ما دراسة تسمح بهمِّ أفضل لطبيعة الجمهور القارئ وأفق توقعاته وذوقه العام ومعاييره الجمالية وطبيعته النفسيّة، مما يُقدّم مؤشّراً على تلك العملية التفاعلية بين القارئ والنّص ويفيد في رصد بعض الظواهر الأدبية والنفسية والاجتماعية.

وقد أحدثت نظرية التلقّي تبدلاً جوهرياً في أدوار القارئ في تلقّي النص، بحيث أمكن أن يُقال أن القارئ هو الذي "يُنْتَج" النص، ويصبح هناك عدّ من النصوص بقدر القراء الذين ينْتَجُون النص (إسماعيل، 2002)؛ فالقارئ يستطيع أن ينفذ إلى أعمق النص ليستخرج ما به من أسرار، ويستلهم ما به معانٍ وأفكارٍ؛ وهذا مدعاه إلى أن يغدو القارئ متقدّماً حتى يتمكّن من الولوج إلى بوطن النّص وتأويل أفكاره ومعانيه (المعمرى، 2010).

إنّ الموقف الحقيقي للعمل الأدبي يقع بين النص والقارئ، وتحقيقه لا شكّ، نتيجة التفاعل بين الاثنين، فالتركيز على إبداع

الكاتب أو على نفسية القارئ وحدها لن يفيد كثيراً في عملية القراءة نفسها؛ بل هناك علاقة حيوية بينهما، وإذا أهملنا هذه العلاقة سنكون حتماً قد أهملنا العمل الأدبي (آيمر، 1987). وتلقي في العمل الأدبي أو تقطيع مقاصد كلّ من: المؤلف، النص، القارئ، ولو أمكن أن تلتقي المقاصد الثلاثة وتنتقل لأمكن إنتاج دلالة أكثر تنوعاً وشمولاً وخصباً (إبراهيم، 2000)، فيبدو الدور الحاسم للقارئ في تشكيل المعنى لديه، فتبرز كفاءاته واستعداداته ومزاجه القرائي باعتمادها العادات القرائية والنماذج الثقافية المُتداولة والطريقة التي تجري ضمنها فعاليات القراءة (عبيد، 2010).

ونقوم نظرية التلقي على مجموعة من المحاور الأساسية، منها:

أفق التوقعات: يشير أفق التوقعات إلى نظام ذاتي مشترك أو بُنية من التوقعات يستطيع فرد "افتراضي" أن يواجه بها أيّ نصّ. فالأعمال الأدبية تُعدّ نموذجية إذا استثارت لدى القارئ أفق توقعاته التي تشكّلت لديه نتيجة إدراكه للأجناس الأدبية المختلفة، أو الأسلوب (هولب، 2000).

المسافة الجمالية: تمثل المسافة الجمالية الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ، (ميرقادري وك يكنى، 2011).

الفراغات: كلّ عمل أدبي - وفق نظرية التلقي - في حقيقته غيرٌ تامٌ، ويحتاج إلى تكمّلة إضافية، والفراغات قد تُملأ أحياناً، وقد تبقى مفتوحة أو تُهمل تماماً أحياناً أخرى.

القارئ الضمني: يُمثل القارئ الضمني الذي تعدد صالح (2001) فنّه الهرم فيما ابتدعه آيمر، حالة نصية وعملية إنتاج المعنى على السواء، والمصطلح يدمج بين عملية تشيد النص للمعنى المحتمل وتحقيق هذا المعنى من خلال القراءة، والقارئ الضمني مُرادف لبنية التسويق في العمل الأدبي (هولب، 2000).

ويرى آيمر أن فعل القراءة هو الذي يُشكّل العمل الأدبي، وجوهر النص ومعناه ينتميان إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية في النص مع تصورات الكاتب، فكلّ قارئ سيجلب إلى النص تجربته الشخصية، ومشاعره وعواطفه، ورؤيته الخاصة والفكر الذي يحمله، لذلك أصبح لزاماً تحليل وتفسير عملية القراءة ذاتها وإيلاؤها الأهمية التي تليق بها (ولد خليل، 2013).

والقراءة - وفق نظرية التلقي - عملية إبداعية إنتاجية، وهناك ما يؤطر هذه العملية؛ فعملية التفاعل بين القارئ والنّص وحدث الفهم والتفسير ليست بلا حدود. وانفلات هذه العملية من حدودها قد يؤدي إلى تشويه النص نفسه، فيصبح في وعي القارئ مجرد صور وتداعيات جديدة، فقد لا يكون لها صلة بفكرة الكاتب المبدع، وهنا تتجلى الخطورة؛ لأنّ القارئ سيصبّ من ذاته على النّص ويُحّمله تفسيرات ودلّالات ومعانٍ لا تكمن فيه (إسماعيل، 2002).

وتبدو لنظرية التلقي تطبيقات تربوية، أشار إليها الأدب التربوي والدراسات السابقة والقراءة الواقعية في مفاهيم النظرية ومبادئها، ومن هذه التطبيقات:

- جوهر النّص ومعناه لا ينتميان إلى النّص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية النصية مع تصور القارئ (هولب، 2000؛ ميرقادري وك يكنى، 2011؛ Li، 2014؛ Kemelbekova، Shengelbaeva، Mukasheva، Kopbayeva، 2014)

- العملية العقلية في تلقي نصّ ما، ليست انطباعات ذاتية مجردة، ولكنّها عملية إدراكيّة موجّهة، وللقارئ الدور الأكبر في إسقاط المعنى على النّص المقرؤ والمكتوب، لأنّ المعنى في ذهن القارئ، لكن بدلالة موجّهات ومؤثّرات داخل النّص، تُساعد في العثور على هذا المعنى؛ ودلالة ذلك أنّ لكلّ قارئ معنى خاصّاً به، يختلف عن القارئ الآخر، وبحسب ثقافته وخلفيته المعرفية (هولب، 2000؛ اسماعيل، 2002؛ حسين، 2007؛ عبيد، 2010).

- القراءة تتجاوز حدود استهلاك المقرؤ لتدخل في مضمار وظيفة مركبة، تُعيد فيها إنتاج المقرؤ بقدرة فعالة على التمثيل والاستيعاب والاستبتاب والاستنتاج والتواصل الدائم مع النّص (عبيد، 2010)، كما تُمثل عدّة ضروب من النّشاط، منها التعرّف بالرموز من خلال النّظر، والتفسير من خلال العقل، ومنها مهارات قرائيّة، تتمثل في: سلامة النّطق والسرعة، والفهم للأفكار الأساسية وما بين السّطور من غرض الكاتب، وتنوّق المادة المقرؤة والتجابب النقدي، والانتفاع بالمعلومات، وذلك كلّه يتطلّب أنشطة ذهنية متعددة، واستعدادات، ومهارات لدى المُتلقي (حسين، 2007؛ طارش، 2015).

- إنجاز مستوى عالٍ من الفهم للنصوص يتطلّب استخدام عمليات ذهنية معقدة تتضافر فيها البنيات المعرفية للقارئ ومعالجة المعطيات اللسانية الدالة (عبيد، 2010)، متمثّلة في العبرات الفنية في النّصوص فتفعدو موجّهات قراءة توجّه القارئ نحو المعنى والفهم، كالأغلفة والعنوانين والأمكنة والتّاريخ واللاحظات والهواش والحواشي وجمل الاستهلاك والختام وسواها (الصّكر، 2010).

- القارئ المشارك، لا يقف عند فهمه المعاني المتضمنة، بل يستكشف فراغات أو فجوات النص التي تتطلب ملء القارئ لها من خلال خبراته السابقة (ستاروبينكسي وآخرون 2000؛ اسماعيل، 2002).
- القارئ يتوقع عند القراءة، وقد يصدق توقعه وقد يخيب فيتغير الأفق محدثاً "الانزياح" ومكوناً ما نسميه "المسافة الجمالية" (ستاروبينكسي وآخرون، 2000؛ هولب، 2000؛ صالح، 2001).
- القراءة عملية بنائية نشطة هدفها الفهم وذلك من خلال مجموعة من العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ، وتعتمد على المعرفة التي يجلبها القارئ للنص من خلال خبراته السابقة المخزنة ودمجها بالخبرات الجديدة. فالمتعلم يبني المعنى ذاتياً من خلال جهازه المعرفي، لأن المعرفة متعددة في عقله ولا تنتقل إليه من المعلم؛ بمعنى أن القراءة عملية ابتكار مستمر يعيد خلالها القارئ ترتيب ما يمرّ به من خبرات ساعياً لفهم أشمل متأثراً بخبراته السابقة وبالسياق الذي يحصل فيه التعلم الجديد.
- المعلم مُيسّر ومساعد لبناء المعرفة، فهو يُخطّط وينظم ويوجّه طلبه ويرشدهم لبناء تعلم ذي معنى لديهم (حسين، 2007).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارة القراءة ودور القارئ؛ فإنّ واقع تعليمها يُظهر ضعفاً عاماً لدى معظم المتعلمين في المهارات اللغوية وفي الاتجاهات نحوها، وقد شغلت هذه المشكلة الباحثين وحظيت باهتمام كبير بُغية تعرف أسبابها والسبل العلمية لحلها، دراسة كلّ من: (عبد المجيد، 2000؛ عبد اللطيف والحداد، 2004؛ عوض، 2010؛ دراسة عبد الظاهر، 2011).

وتؤكد الدراسات أنّ معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجّهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة العربية ومهاراتها (المعيقلي، 2005). وهذا الضعف في مهارات اللغة، وتشبّث غالبية المعلمين بالطرق الاعتيادية في التدريس، لمسه الباحثان من خلال خبرتهم في مجال التّدريس، والمتابعة الميدانية لأداء المعلمين وممارساتهم التّدريسية، وأداء الطلبة في الاختبارات المدرسية أو الوطنية أو الدولية وتحليل نتائجهم، وبدا للباحثين عدم مواكبة كلّ جديد في مجال طرق تدريس اللغة ومهاراتها. وهذا ما تؤكّد نتائج دراسات كلّ من: (بركات، 2005؛ القطاوي، 2010؛ حميد، 2013).

ومن هنا، يبدو الضعف في مهارة القراءة والاستيعاب القرائي، وحيث أنّهما مطلبٌ تعليميٌّ ومطلبٌ للحياة ، ولما كان محور نظرية التّلقي وأسasها قائماً على تفاعل القارئ مع النص المقرّر، وأنّ مفاهيم النّظرية تُركّز على الفهم وإمعان النّظر في النصوص وتأمّلها والسعى إلى سدّ تلك الفجوات المتضمنة فيها؛ كانت هذه الدراسة في محاولةٍ لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة وسعياً إلى الارتقاء بمهارة القراءة، وسعت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليميٍّ قائم على نظرية في النقد الأدبي، بدأت في ألمانيا، ثم انتقلت إلى دولٍ عديدة في العالم، في محاولةٍ لتبنّي وجهة جديدة في تدريس النصوص القرائية وتحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما أثر برنامج تعليميٍّ مُقترح قائم على نظرية التّلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟ ويتقدّم من هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

-1 هل يوجد فرق ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على نظرية التّلقي، والطريقة الاعتيادية)؟

-2 هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى التّفاعل بين جنس الطلبة (ذكور، إناث) ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على نظرية التّلقي ، والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

ترفد هذه الدراسة الأدب التّربوي بمعرفة أساسية حول نظرية التّلقي وتطبيقاتها التّربوية؛ وقد يكون من شأنها أن ترقي بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، خاصة مع قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت التطبيقات التّربوية لهذه النّظرية. في حين تتجسد الأهمية التطبيقية في التّوصل إلى معلومات ونتائج من المتوقع أن يستفيد منها المعنيون في مجال التربية والتعليم، بإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي وبناء نموذج تدريس للقراءة وفق مركّزات النّظرية، وبرنامج تعليميٍّ يشمل أنشطة ومعالجات للنصوص القرائية وفق النموذج المعدّ والقائم على مركّزات ومفاهيم النّظرية، من شأنها أن تفيد كلاً من:

- أعضاء ومؤلفي المناهج الدراسية عند بناء مناهج اللغة العربية أو تطويرها بتضمين المناهج المفاهيم والآليات المنبثقة عن نظرية التلقي وأدوار القارئ الفاعلة في النص القرائي.
- مشرفي اللغة العربية بتزويدهم بروي ومفاهيم وآليات جديدة لتدريس التصوص القرائية ونقلها إلى مُعلّميهم عند متابعتهم الميدانية للمعلمين وتنفيذ فعاليات إشرافية من شأنها أن تُثْبِم في تَمَثِّل المعلمين مفاهيم النظرية ومبادئها عند تدريس مهارة القراءة.
- معلمي اللغة العربية بتقديم مفاهيم وأنماط وآليات ونماذج جديدة في تدريس مهارة القراءة من شأنها أن ترقي بمهارة القراءة لدى الطلبة بمستوياتها المتعددة وحل المشكلات القرائية التي تواجه المعلم، وانعكاس هذا على سائر المهارات والمباحث.
- الطلبة بجعلهم حمراً حقيقياً للعملية التعليمية التعليمية، فالطالب مُتلقٍ لشطٍ يتفاعل مع النص فينتجه مُجَدِّداً بحُلْة جديدة قد تُغيِّر ما أنتجه عليها مؤلفه الحقيقي، وبيني وفق ما لديه من معارف وخبرات سابقة معنى خاصاً به مما يزيد من قدرته على الاستيعاب ومحاكمة التصوص وإبداع معانٍ جديدة مما من شأنه أن يرقي بمهارة القراءة عند الطلبة من المستوى الحرفي إلى مستويات أعلى.

أهداف الدراسة

- 1- إعداد برنامج تعليمي قائم على نظرية التأقى لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- 2- تعرف فاعلية البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي.

التعريفات الاحرائية

تتضمن هذه الدراسة عدداً من المصطلحات يمكن تعريفها على النحو الآتي:

- **البرنامج التعليمي:** مجموعة مدرورة ومخططة من المعالجات للتصوّص القرائي قائمة على نظرية التأقّي تشمل أهدافاً ومسوغات ومحظى يتضمّن نصوص القراءة الواردة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015-2016، مرفقة بدليل يبيّن كيفية التعامل مع هذه التصوّص القرائي وكيفية تفديها في الموقف التعليمي ممثلاً في النتاجات الخاصة واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته التي اتبّعها المعلم لتطبيق البرنامج التعليمي المقتراح .

نظريّة التّلقي: هي النّظريّة التي تمّ تبنّيُها في هذه الْدِرَاسَة، وتمّ بناء البرنامج التعليمي وفق مفاهيمها ومبادئها ومرتكزاتها، وتنتمي إلى مجموعة الأفكار والرؤى التي تقوم على بناء القارئ للمعنى وإنتاجه وإعادة صياغته للّنصوص في عملية تفاعلية بين القارئ (طالب الصّف العاشر الأساسيّ) بما لديه من خبرات ومهارات سابقة وبين النّص، فيصنّع دلالاته ويملاً فجواته ليتدلع بذلك معنىًّا جديداً، ولم يَعُد القارئ ضمن هذا السياق مستهلاً للّنصوص، بل هو مُنْتِج للمعاني، ناقد، ينافش ويُحلّ ويُصدر حكمًا خالٍ¹⁴

- الاستيعاب القرائي: قدرة طالب الصّف العاشر الأساسي في الأردن على استيعاب النصوص القرائية، على اعتبار أن القراءة نشاط ذهني مُعَقَّد ي يقوم به الطالب بحيث يتفاعل ما يقرأه الطالب مع خبراته السابقة وأفكاره وعواطفه وانطباعاته من أجل استنفاد النص، ضمن مستويات الاستنفاد، القائمة (الاحفظ، والاستنتاج، والتفهم، والتقدير)، وقياس الافتقار الذي أعدَّ المراحل:

- الصَّفَرُ الْعَاشرُ: الْحَقَّ، الْدِرَاسَةُ الْذِي تُمْثِلُ نِهايَةَ الْمُرْجَأَةِ الْأَكَادِيمِيَّةِ فِي النِّظَامِ التَّعَلِيمِيِّ الْأَذَنِيِّ، وَمِنْهَا يَسْتَأْنِفُ الْجَهَنَّمَ.

مُحدّدات الدراسات

تناولت هذه الدراسة أثر برنامج تعليمي مُقترح قائم على نظرية التأقى في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولذا فإنما تتحدد بما يلي:

1- طبقة الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية لواء الجامعة في مدرستين إحداهما للذكور وأخرى للإناث. (مدرسة ذكور الحسنة الثانوية، ومدرسة الحسنة الثانوية للبنات) للعام الدراسي 2015 - 2016 م.

2- اقتصرت الدراسة على التصوّص القرائيّة الواردة في كتاب مهارات الاتصال الذي يُدرّس لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس المملكة الأردنية العاشرة للعام الدراسي 2015-2016م، طبعته 2006-2014م.

3- اقتضت الدراسة على اختبار بعض مستويات الاستيعاب القرائي (الحرف، الاستنتاج، النفع).

-4- ينحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بمعنى، ملائمة الأدوات المستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة

الدّراسات السّابقة

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة:

دراسات تناولت أثر نظرية التأقى في تحسين المهارات اللغوية

أجرى بوياس دراسة (POYAS, 2004) هدفت إلى اكتشاف أفق التوقعات في الأدب من خلال نظرية استجابة القارئ، ونظرية التأقى والخطاب الصنفي، ركزت دراسة الحالة على الأثر التربوي لنظرية التأقى ونظرية تاريخ الأدب في تدريس الأدب في المدارس الإعدادية والثانوية في إحدى مدارس مدينة حيفا. أظهرت نتائج الدراسة، مساعدة نظرية التأقى للمعلمين في قيادة حصصهم الدراسية وتمكنهم من إدراك أهمية العملية الحوارية بين آفاق تاريخية مختلفة، كما تساعدهم في التعامل مع استجابات طلابهم بفعالية أكبر.

وفي دراسة مستروف (Mišterová, 2006)، التي هدفت إلى الكشف عن إمكانية تدريس مسرحيات شكسبير استناداً إلى نظرية التأقى وجماليات مدرسة كونستانتس في جامعة زابادوسكا، كشفت نتائج الدراسة أن نظرية التأقى تفتح الأفق على العديد من وجهات النظر المختلفة والدلائل والتقسيمات المتنوعة؛ وهذا التنوع من شأنه أن يسمح بالتواصل الأدبي.

وقام حسين (2007) بدراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية تربية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بتوظيف تطبيقات نظرية التأقى. تمتلّت عينة الدراسة في مجموعة من الطلبة المتفوقين دراسياً في الصف الأول الإعدادي في إحدى مدارس مدينة دمياط المصرية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً، وقد كشفت النتائج أن البرنامج المعد أثبت فعالية في تربية مهارات القراءة الناقدة وفي كلّ محور من محاور المهارات لدى الطلبة.

وأجرى سميث (Smyth, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن منحى تعليمي يهدف إلى إشراك المتعلمين في عملية التعلم بشكل أعمق بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد، وذلك عبر استخدام منهج متخصص مكون من النظرية التربوية للتعلم التفاعلي إلى جانب نظرية التأقى. أكدت الدراسة إمكانية استخدام مفاهيم التأقى واستراتيجيات الحوار في تدريس الأدب بما يحقق النتظر المفاهيمي في التفكير المعرفي عند الطلبة بجعل الطلبة يتقّهّصون مشاركاتهم الخاصة ويتأمّلونها في أثناء سير التعلم.

وأجرى كرندل وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) دراسة هدفت إلى معالجة نقص معلومات المعلمين في المدارس السلوڤونية في تعرّف أدوار القارئ لما وراء المعرفة في قراءة النصوص الأدبية وتحليلها، والوعي بأفق توقعات طلابهم. وقد وصلت الدراسة إلى أن ما نسبته 79.6 % من المعلمين غير مدركين لأفق توقعات طلابهم، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن ما نسبته 81 % من المعلمين يرون أن تطوير مفاهيم التأقى لما وراء المعرفة للقارئ يساعد على تحفيز المتعلمين وإثارة دافعياتهم وتبادل الخبرات وتحسين مهارات التفكير التأقى لديهم.

وهدفت دراسة لي (Li, 2014) إلى فحص استراتيجيات القراءة الأدبية في كلية اللغة الإنجليزية في الصين استناداً إلى نظرية التأقى الجمالية وإلقاء الضوء على نظرية التأقى الجمالية واستجابة القارئ. وتوصلت الدراسة إلى أن نظرية التأقى تقدم منظوراً جديداً في تدريس الأدب حيث ترقي باهتمامات الطلاب وخبراتهم. ومن منظور نتائج التعلم، تفيد أيضاً في تطور الطلاب وإثراء خيالهم والتفكير المستقل والحكم التأقى في أثناء فترة دراستهم في الكلية.

وهدفت دراسة طارش (2015) إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على نظرية التأقى في تربية مهارات القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي في بغداد، تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً، توزّعوا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى يعقوب والتميمي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استعمال نظرية التأقى في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية. تمّ تطبيق هذا البرنامج على عينة من طلبة المرحلة الثانية في كلية الآداب في الجامعة العراقية، حيث تمّ تدريس المجموعة التجريبية وفق نظرية التأقى والضابطة وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة لمدة (8) أسابيع، وتمّ إجراء اختبار تحصيلي لكلتا المجموعتين. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دالٌّ إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات تناولت أثر برامج تعليمية في تحسين الاستيعاب القرائي

قامت جاينز وليمان (Gains and Lehman 2002) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المُتعدّدة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، اشتملت عينة الدراسة على (110) طلاب يُمثلون أربع مراحل دراسية من ولاية إلينوي الأمريكية، كشفت نتائج الدراسة تحسّناً في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وفي استخدامهم لاستراتيجيات القراءة.

وهدفت دراسة الحجوج (2003) إلى فحص أثر برنامج تعليمي مُقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة وال الحوار والمناقشة في

تحسين الاستيعاب القرائي في النصوص الشعرية والثرية لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي للنصوص الشعرية والثرية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة المعديين (2005) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً و (75) طالبة من طلبة السنة الأولى في الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تمكّن الطلبة من مهارات الاستيعاب القرائي عن المستوى المأخذ به البالغ 75%， وعدم وجود فروق دلالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى إلى الكلية التي يدرس بها الطلبة. ووجود فرق دلالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي يُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

وأجرى بابلي (2009) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في دولة قطر. تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار العمليات الصوتية وسرعة القراءة والاستيعاب القرائي تُعزى إلى البرنامج التدريبي.

وأجرى مصطفى (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير التقافي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء الطالبات في اختباري التعبير الكتابي التقافي والاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في أداء مجموعتي الدراسة تُعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وفي دراسة الخوالدة (2012) التي هدفت إلى فحص فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات صعوبات التعلم. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العلامات في مهارات الفهم القرائي تُعزى إلى البرنامج التعليمي.

وهدفت دراسة الحربي (2013) إلى تصميم برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط والكشف عن أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختباري الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو الهيجاء (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي ومهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. تم بناء اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. طبقت الدراسة على (80) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات في جميع مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد تُعزى إلى البرنامج التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة أهمية نظرية التّقّي وفوائدها التّربوية في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة، كما في دراسة حسين (2007) ودراسة كرندل وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) إذ أظهرت الدراسات فعاليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. وفاعليتها في تحسين القراءة الإبداعية والتّقّي الأدبي كما في دراسة طارش (2015)، ودراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أهميتها في تطوير اهتمامات الطلبة وخبرتهم وإثراء خيالهم والتفكير المستقل والحكم النقدي لديهم. كما بيّنت بعض الدراسات أهمية النّظرية في تدريس الأدب، دراسة مستروف (Misterova, 2006) التي بيّنت أثر النّظرية في جعل الأعمال الأدبية أكثر قبولاً، وزيادة الاهتمام بالأدب، كما أنها تفتح المجال واسعاً للتّواصل الأدبي. ودراسة سميث (Smyth, 2009) التي بيّنت أن تدريس الأدب من خلال مفاهيم التّقّي يُحقق التّطوير المفاهيمي عند الطلبة وينتيح لهم تفّحص مشاركاتهم وتأملها أثناء سير التّعلم . إضافة إلى دراسة بوياس (Poyas, 2004) التي أظهرت أن تدريس الأدب وفق مفاهيم التّقّي من شأنه أن يساعد المعلّمين في قيادة حصصهم ويزيد دافعية الطلبة، ودراسة يعقوب والتّميمي التي كشفت عن مساعدة تدريس الأدب وفق نظرية التّقّي في تحسين تحصيل الطلبة.

وهناك جوانب عديدة أفاد منها الباحثان من خلال الأدب السابق ذي الصلة، تتمثل في التّوصل إلى خلفية نظرية حول

نظريّة التّلّقّي وتطبيقاتها التّربويّة، والاستيعاب القرائي، وإعطاء فكرة حول فاعلية النّظرية وإمكانية الإفاده من مفاهيمها في تدريس القراءة. وتنقّل هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة - على فلتّها - في سعيها إلى فحص فاعلية برنامج قائم على نظرية التّلّقّي بغرض تحسين المهارات القرائيّة لدى الطّلبة، وتنميّز عنها في دراسة متغيّر لم تنترق له الدراسات السابقة (الاستيعاب القرائي) في برنامج تعليمي قائم على نظرية التّلّقّي.

الطريقة والإجراءات منهجيّة الدراسة

استخدم الباحثان التّصميم شبه التجاريّ الذي قام على مجموعتين: تجربة وضابطة، وعلى قياسين: قبلى وبعدى لمستويات الاستيعاب القرائي؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

تألّف أفراد الدراسة من (164) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسيّ في مدرستين حكوميتين هما: (مدرسة الجبيهة الثانوية للبنات)، ومدرسة (الجبيهة الثانوية للذكور) التابعتين لمديريّة التّربية والتّعليم للواء الجامعة، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015-2016 م، اختيرتاً فصليّاً؛ لوجود معلّمين ذوي خبرة وكفاية، واستعداد المدرستين والمعلّمين للتعاون لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليّهما، واحتواء كلّ منهما على أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسيّ.

اختيرت شعب أفراد الدراسة من المدرستين بطريقة عشوائيّة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيّري المجموعة والجنس.

الجدول (1)
توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيّري المجموعة والجنس

المجموع	ذكور	إناث	المجموع
87	41	46	التجريبية
77	35	42	الضابطة
164	76	88	المجموع

أداة الدراسة

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ اختبار للاستيعاب القرائي. كما اقتضت الدراسة إعداد مجموعة من المواد التعليميّة التي من شأنها تحقيق أهداف الدراسة والمساعدة في إعداد أدواتها (إعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واشتقاق قائمة مهارات من مركّزات النّظرية ومفاهيمها الأساسيّة، وتصميم برنامج تعليمي). ويمكن وصف أداة الدراسة على النحو الآتي:

اختبار الاستيعاب القرائي

تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطّلبة العينة، اختيرت ثلاثة نصوص قرائيّة من خارج نصوص الكتاب المدرسي لتكون مادة اختبار الاستيعاب القرائي. اشتمل الاختبار على ثلاثة فقرات، من نوع الاختيار من متعدّد، أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد رُزّعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المعتمدة في هذه الدراسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنّقدي)، وفق جدول مواصفات أعدّ لهذا الغرض. وقد اقتضى إعداد هذا الاختبار إعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي.

إجراءات إعداد اختبار الاستيعاب القرائي

أعدّ اختبار الاستيعاب القرائي وفق الإجراءات الآتية:

- 1- وضع قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته تتضمّن المستويات: (الحرفي، الاستنتاجي، والنّقدي)، بحيث تُناسب طبة الصف العاشر الأساسي. وقد اعتمدت عند إعداد القائمة مجموعة من المصادر منها: المراجع والمصادر ذات الصلة، الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة والاستيعاب القرائي كدراسة كلّ من: (عبد اللطيف والحدّ، 2004؛ نوفل، 2011؛ الحري، 2013؛ أبو الهيجاء، 2014). وأهداف تدريس مبحث اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة كما حدّتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، إضافة إلى خبرة الباحثين التّدرسيّة والإشرافيّة. وفي ضوء ذلك كله، تمّ حصر مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي وتصنيفها في ثلاثة مجموعات رئيسة، يندرج تحت كلّ مستوى منها مجموعة من المهارات، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي

الرقم	المستوى	عدد المهارات
1	مستوى الاستيعاب الحرفي	5
2	مستوى الاستيعاب الاستنتاجي	5
3	مستوى الاستيعاب النقدي	4
المجموع		14

وقد تضمن كل مستوى عدداً من المهارات الفرعية المندرجة تحته. وللحقيق من صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية والمتخصصين في القياس والتقويم التربوي، واللغة العربية وأدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها التابعين لمديرية لواء الجامعة ومديريات مجاورة؛ للسؤال عن مدى مناسبة الصياغة اللغوية، وانتفاء مؤشرات المهارة إلى البعد الذي صُنعت فيه، وللسؤال عن مناسبة المهارة لطلبة الصف العاشر. حيث طلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها والخروج بقائمة المهارات في صورتها النهائية.

2- اختيار نصوص ملائمة من حيث: الموضوعات، الشكل العام، النوع الأدبي، ومراعاة مكافئتها للنصوص القرائية المقررة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.

3- تحليل النصوص (وضع جدول المواقف).

4- وضع الفقرات الاختبارية والتعليمات الخاصة بالاختبار ونموذج تفريغ الإجابة، وإخراجه في صورته الأولية.

صدق الاختبار

للحقيق من صدق محتوى الاختبار، عرض في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية، والمتخصصين في القياس والتقويم التربوي، واللغة العربية وأدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها؛ لإبداء آرائهم من حيث مدى ملائمة الاختبار لطلبة الصف العاشر، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة ومدى انتفاء الفقرات إلى السلوك المقيس، ومدى انتفاء البذائل إلى الفقرة، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونها مناسباً. وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين وأرائهم أجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار وتحكيمها وتعديلها، أجريت تجربة استطلاعية على عينة من طلابات الصف العاشر الأساسي في مدرستي الخنساء الثانوية للإناث، ومدرسة سيف الدولة الثانوية للذكور التابعين لمديرية تربية لواء الجامعة، قوامها (40) طالباً وطالبة؛ بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، ومن نتائج التجربة:

- التأكّد من ملائمة الموضوعات لمستوى الطلبة، وتقبيّهم لها.
- التأكّد من وضوح التعليمات، وتوضيح بعض الكلمات التي سُئلَ عنها في أثناء التجربة، كما تم - لاحقاً - استبدال كلمات أبسط بذلك التي تكرّر السؤال عنها في أثناء التجربة.
- تحديد زمن الاختبار، وذلك بتحديد مكان في صفحة الغلاف الخارجي للاختبار؛ لتسجيل ساعة بدء الإجابة، وساعة الانتهاء منها، إذ تم حساب الزمن من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الأول للطلبة الخمسة الأوائل} + \text{مجموع الزمن الأخير للطلبة الخمسة الأخير}}{\text{عدد الطلبة}}$$

و عند تطبيق المعادلة، تم تحديد الزمن المناسب للاختبار، إذ بلغ الزمن الكلّي للاختبار (40) دقيقة، ويمكن تطبيقه في حصة واحدة. وتم التّحقيق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، بإيجاد ما يأتي:

أ- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.78 إلى

0.86)، بحسب مستويات الاستيعاب القرائي، وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة الحالية. بـ - الاختبار وإعادة الاختبار: تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة قوامها (40) طالباً وطالبة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.89)، وتراوحت قيم الثبات للمستويات بين (0.80 إلى 0.88). والجدول (3) يوضح ذلك

الجدول (3)

قيمة معاملات الثبات والاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي

المستوى	كرونيك الفا	الاختبار - إعادة الاختبار (بيرسون)
المستوى الحرفى	0.86	0.88
المستوى الاستنتاجى	0.81	0.85
المستوى التقدى	0.78	0.80
الدرجة الكلية		0.89

وتحدد القيم في الجدول أعلاه مُناسبة لأغراض هذه الدراسة.
خصائص فقرات الاختبار

تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي؛ للتحقق من خصائص فقراته، وذلك من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.32 - 0.73)، وفيما يخص معاملات تمييز الفقرات، فقد كانت لجميع فقرات الاختبار ضمن مدى متقارب، إذ تراوحت بين (0.38 - 0.67)، وتحدد معاملات تمييز مرتفعة.

تطبيق الاختبار

بعد أن عُدّل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبلياً وبعداً على أفراد الدراسة، إذ طُبّق قبلياً بتاريخ 6/3/2016، وطُبّق بعداً بتاريخ 8/5/2016. مع تأكيد ضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها على ورقة الإجابة المحددة، وفق التعليمات المرفقة. وصُحّحت أوراق الاختبار الفبلي والبعدي، حيث حُصّنّت للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفر.

البرنامج التعليمي

يُقْتَم البرنامج التعليمي مجموعة مدرّسة ومُخطّطة من المعالجات لمجموعة من النصوص القرائية الواردة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015-2016، والقائمة على مركبات نظرية التأقى، إذ من المتوقع أن يُسهم البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة؛ وذلك بتبنّي توجّه حديث في تدريس النصوص القرائية ينأى بالقراءة عن كونها عملية تقتصر على فك الرموز، كما ينأى بالنص القرائي عن كونه نصّ إخباريٍّ مُكتملٍ للإعداد، ويرتقي بدور الطلبة ليجعل قراءة النص عملية إبداعية وفق ما يمتلك المُتلقي من معارف وخبرات سابقة يُيدع قارئها تماماً كما أبدع كاتبها من قبل.

إجراءات إعداد البرنامج التعليمي

1- الاطلاع على منهاج اللغة العربية ودليل المعلم والإطار العام وتحديد عناوين الوحدات، استراتيجيات التدريس والتقويم، الأنشطة، مصادر التعلم .

2- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة كلّ من: (حسين، 2007؛ بابلي، 2009؛ مصطفى، 2011؛ الحربي، 2013؛ طارش، 2015)؛ للوقوف الآلية التي يتمّ من خلالها بناء برنامج تعليمي مُحكم.

3- وضع قائمة المهارات المُشتقّة من نظرية التأقى ومفاهيمها، ووضع نموذج لتدريس القراءة وفق هذه المركبات والمفاهيم، إذ توصل الباحثان إلى اشتقاق قائمة المهارات، ووضع نموذج لتدريس القراءة، وذلك من خلال:

- مراجعة الأدب التربوي والمصادر والمراجع في النقد الأدبي ونظرية التأقى.

• مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالنقد الأدبي ونظرية التأقى في مجال النقد الأدبي كدراسة كلّ من: (سلیمان، 2009؛ ناجي، 2012؛ باللودمو، 2015).

• مراجعة الدراسات التي استخدمت النظرية في مجال التربية كدراسة (Poyas, 2004؛ حسين، 2007؛ Li, 2014).

طارش، (2015).

- التواصل مع أساتذة في النقد الأدبي، ومناقشة النظرية وتطبيقاتها التربوية.
- التواصل مع متخصص في الترجمة من الألمانية إلى العربية ممن قاموا بترجمة بعض كتب ومقالات المنظرين الأولين لنظرية النّقّي، ومناقشة القائمة والنّموذج.
- خبرة الباحثين التّربيسية والإشرافية.

وقد عُرِضت قائمة المهارات المشتقة ونموذج تدريس القراءة بصورتها الأولى على مجموعة من السادة المُحَكَّمِين؛ لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة ووضوح الصياغة اللغوية، ومدى مُناسبة المهارة للمحور الذي صُنِّفت فيه، ومدى مناسبة المهارة لطلبة الصف العاشر الأساسي، ومدى تنظيم خطوات النموذج ومنطقيتها ودقّتها وقدرتها على تحقيق النتائج المرجوة. حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها. وفي ضوء تلك الآراء، تم تعديل بعض المهارات، ودمج مهارات أخرى، وتغيير بعض الصياغات اللغوية.

4- اعتماد الوحدات الدراسية التي سُتُّدرس وفق البرنامج التعليمي.

5- إعداد دليل المعلم.

ووفقاً يأني عرض مفصل لمحاور البرنامج التعليمي:

أولاً : فلسفة البرنامج

ينطلق البرنامج الحالي من مبدأ جوهري يقوم عليه نظرية النّقّي يتمثّل في تركيزها على القارئ وجعله المحور الأساسي في عملية القراءة، بما لديه من معارف وخبرات سابقة، فالقراءة - وفق النّظرية - عملية تفاعلية، والقارئ بؤرة التّركيز في هذه العملية. وهذا المبدأ تؤكده الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم القراءة ومهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته المُتقدّمة، حيث تؤكد أن الاستيعاب القرائي يتطلّب مجموعة من العمليات الذهنية يقوم بها القارئ الذي ارتقى دوره وتحول من دور المستهلك إلى دور المنتج المُبدع للمعاني والأفكار .

ويهدف البرنامج الحالي إلى تحسين مستويات الطلبة في الاستيعاب القرائي، إذ يقوم على مركّزات نظرية النّقّي ومفاهيمها الأساسية، ورؤيتها للقارئ والنص وتطبيقاتها التربوية المختلفة.

ثانياً: مسوّغات البرنامج

- تأكيد الأدب التربوي والدراسات السابقة أهمية تطبيقات نظرية النّقّي في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة وإثارة دافعياتهم.
- عدم توافر دراسات عُنِيت ببناء برامج وفق نظرية النّقّي في الميدان التربوي في الأردن، وقلّتها في الوطن العربي وذلّك في حدود علم الباحثين.
- تأكيد الدراسات السابقة وجود ضعف في القراءة والاستيعاب.
- تأكيد الأدب التربوي والدراسات السابقة أهمية الاستيعاب القرائي للطلبة في تحصيلهم الدراسي في مبحث اللغة العربية والباحث الآخر وفي الحياة.
- التوجّهات التربوية الحديثة التي عدّت تُركّز على دور الطالب محور عملية التعلم، كتوجّه "مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة" الذي تتبّعه الأردن منذ عام 2003.
- الحاجة المستمرة إلى مواكبة كل جديد، والتطوير المستمر وفق النّظريات الحديثة والمستجدات التي ثبتت نجاعتها وقيمتها التربوية.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج

- النّتائج التّعلميّة المُحوريّة لمبحث اللغة العربيّة، والنّتائج العامة لمحور القراءة للصف العاشر الأساسي، والنّتائج العامة والخاصّة للصف.
- أسس ومرتكّزات ومحاور نظرية النّقّي وتطبيقاتها التربوية.
- المرحلة العمريّة والخصائص التّعمرية لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- اهتمامات الطّلبة وحاجاتهم؛ فالطالب هو محور عملية التعلم والتعليم.

وفي ضوء هذه الأسس مجتمعة، تم التخطيط للبرنامج وإعداد دروسه وتنفيذها وتقويمها لتحقيق الأهداف المنشودة.

رابعاً : مكونات البرنامج

فيما يأتي، عرض لأبرز مكونات البرنامج التعليمي:

أ- الهدف العام للبرنامج

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في مُحصلة الخبرة العملية الكلية التي يتحقق تحققها لدى الطلبة بعد تدريس الدروس المقررة، ممثلاً في تحسين الاستيعاب القرائي، وإنقان ممارسة مهاراته في ضوء نظرية التّلقي، وتندرج تحتها الأهداف الخاصة الآتية:

- 1- إنقان الطلبة بعض المهارات العامة للقراءة ومهارات الاستيعاب القرائي- المحددة في هذه الدراسة - ، وتوظيفها في قراءاتهم للموضوعات المختلفة توظيفاً سليماً.

2- توقع أفكار نصّ مفروء ونهائية، والتبنّي بمعلوماته ومحنته وعنوانه والخيال فيه.

3- استخلاص ما تحويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية، واستنتاج غرض الكاتب.

4- قراءة النصوص قراءة فاهمة تأمّلية لاستبطاط أفكارها وربط بعضها ببعض.

5- تحديد وجهات النظر في النص، وتبني موقفٍ خاصٍ مع تبريره.

6- ربط النص المقرّر بخبرات الطلبة السابقة ومشكلاتهم الحالية.

7- إعادة بناء معاني النصوص وفق خبراتهم القرائية ومعارفهم في ضوء موجهات القراءة .

8- تأمل النصوص للتوصّل إلى فهم ما بين السطور، والحكم على ما يقرؤون ، وبيان أوجه القوة والضعف فيه، وتبني موقف منه مع التبرير.

9- ترسّيخ مهارات القراءة الأساسية عند الطلبة، وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية.

10- غرس بعض القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة.

ويُسّع الباحثان إلى تحقيق هذه الأهداف العامة عن طريق ترجمتها إلى أهداف خاصة ومجموعة من المهارات اشتُقّت من مركّزات نظرية التّلقي، وبناء معالجات وأنشطة واستراتيجيات تدريس وتقديم تتّسجم مع مركّزات النّظرية.

ب- المحتوى التعليمي

يتضمّن المحتوى التعليمي للبرنامج مجموعة من الدروس المقرّرة في كتاب مهارات الاتصال/ الجزء الثاني، لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015- 2016 في طبعته 2006- 2014. إذ اعتمدت - على وجه التّحديد - الوحدات الدراسية (وصف الحمّى، الخلايا الجذعية، موشح يا شقيق الروح، السلط حاضرة الباقة). ويُتوقع بها تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وقد تم تناولها في صورة مجموعة من المناشات والأنشطة اللغوية المركّزة في بنائها وتنفيذها وتقديمها على مركّزات نظرية التّلقي ومفاهيمها.

ج_ المهارات المستهدفة

تم التوصّل إلى قائمة مهارات مشتّقة من مركّزات نظرية التّلقي ومفاهيمها، إذ تمّ حصر بعض مفاهيم نظرية التّلقي، يندرج تحت كل مفهوم منها مجموعة من المهارات، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)**قائمة مفاهيم نظرية التّلقي ومهاراتها**

عدد المهارات	مفاهيم التّلقي	الرقم
4	أفق التّوقعات	1
6	سد الفراغات	2
6	القراءة التّقاعدية وانتاج المعنى	3
1	المسافة الجمالية	4
17	المجموع	

ولم يُتبع تنظيم مُعيّن في تقديم المهارات في موضوعات البرنامج ومحنته، إذ تم تقديمها بما ينسجم وطبيعة النص ونوعه الأدبي، وربط الأسئلة والتدريبات والأنشطة بالمهارات المتضمنة بأهداف البرنامج ومحنته.

د_ مصادر التعلم

تساعد مصادر التعلم المختلفة في تنفيذ البرنامج بفاعلية، وقد تم توظيف المصادر الآتية، وفق الموقف التعليمي: الكتاب المدرسي، معجم لغوی (المعجم الوسيط)، السبورة، الأقلام الملونة، أوراق عمل، صور ورسومات وأشكال توضيحية، الحاسوب، موقع متخصص على شبكة الإنترنت.

هـ_ استراتيجيات التدريس

تجمع الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الحالي بين مجموعة من الاستراتيجيات، بعضها يمثل استراتيجيات تتبع من مرتزقات نظرية التأقى وتسجم مع تقديم المهارات المشتقة منها، وذلك استناداً إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، كما في دراسة كل من: (حسين، 2007 ؛ طارش، 2015)، إضافة إلى استراتيجيات تبنتها خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERefKI) وتسجم أيضاً مع تقديم المهارات المشتقة من نظرية التأقى، إذ ستعتمد - على وجه الخصوص - : استراتيجية تشغيل المعرفة السابقة : (K.W.L) ، استراتيجية REAP لاستيعاب النص ، استراتيجية التدريس المباشر ، استراتيجية التعلم التعاوني.

وـ_ التقويم

تم التقويم وفق استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي التي تمتاز بالاستمرارية والشمول والتنوع، كاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، ومراجعة الذات، والتواصل. ومن أدوات التقويم: سلم التقدير اللفظي، وقائمة الشطب، وسجل سير التعلم والسجل القصصي. ويتم التقويم في مراحل: التقويم القبلي، والتقويم التأقى والختامي.

زـ_ زمن البرنامج

تمثل الرؤى المُتوقعة لتنفيذ البرنامج الحالي، وتحقيق أهدافه المرجوة، إذ بدأ تنفيذ البرنامج بتاريخ 6-3-2016 وانتهى بتاريخ 8-5-2016، وقد حددت الخطة الدراسية، والجدول الزمني لتدريسه. ويبين الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)**الخطة الدراسية لموضوعات البرنامج وجدولها الزمني**

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	زمن التنفيذ
الثانية عشرة	وصف الحُمَى	5	أذار 2016
الثالثة عشرة	الخلايا الجذعية	5	أذار 2016
الرابعة عشرة	موشح يا شقيق الروح	5	نisan 2016
الخامسة عشرة	السلط حاضرة البلقاء	5	نisan 2016

حـ_ القائمون على التدريس

يقوم معلم / معلمة اللغة العربية في المدرستين بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد أن تلقى تدريباً مكثفاً على البرنامج، عبر لقاءات دورية، بواقع ثلاثة لقاءات سبقت التطبيق، وأربعة لقاءات في أثناء التطبيق، كانت تتم بعد الانتهاء من تنفيذ كل وحدة دراسية؛ بغية تزويدهم بأوراق العمل ونماذج التقويم المتعلقة بالوحدة اللاحقة. لقاء بعد الانتهاء من التطبيق، وحضور موقفيين صفيين تلتها مُناقشات مُثرمة.

طـ_ المستهدفون في البرنامج

طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن، وتم تطبيق البرنامج تحديداً، في مدرستي الجبيهة الثانوية للبنات ومدرسة الجبيهة الثانوية للذكور.

صدق البرنامج

للتحقق من صدق محتوى البرنامج التعليمي ودليل تنفيذه، تم عرضه على السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس، وقسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الأردنية والعربية، وعدد من مشرفي اللغة العربية وملّميتها، حيث تمت مقابلة عدد منهم للتحقق من صدق البرنامج التعليمي كاملاً، والتأكد من أنه يحقق أهداف الدراسة، وطلب إليهم إبداء آرائهم من حيث شمولية البرنامج وتكامل عناصره، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية والسلسل والإخراج. وقد اقترح السادة المحكمون مجموعة من المقترنات تتضمن بعض التعديلات اللغوية والإملائية، وتعديل استراتيجيات التدريس.

المُستخدمة، بتنوعها وعدم الاقتصار على استراتيجيات جديدة وغير مألوفة. كما تم جعل استراتيجيات التقويم وأدواته تلي كل وحدة دراسية.

دليل المعلم وفق البرنامج المقترن

وضع دليل المعلم بصورة إرشادات مكتوبة ضمن محورين:

المحور الأول: الإطار النظري والفلسفي ويتضمن (مقدمة حول البرنامج التعليمي وأهدافه، ونبذة عن النظرية وأبرز مرتکزاتها، والمهارات المستهدفة المستقاة من مرتکزات نظرية التأقى، ونموذج تدريس القراءة وفق مرتکزات النظرية، والخطة الزمنية للتطبيق، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس ووسائله، والأنشطة، واستراتيجيات التقويم وأدواته).

المحور الثاني: الإطار التطبيقي (الدروس الأنماذجية) ويتضمن توضيح إجراءات تنفيذ الدروس لطلبة المجموعة التجريبية بشكل خطوات منتظمة وأدوار المعلم/ المعلمة، والطلبة، وأنشطة منسجمة مع النظرية، ضمن مراحل القراءة الثلاث (قبل القراءة، في أثناء القراءة، بعد القراءة)، ووظفت أوراق العمل المناسبة بواقع ورقي عمل لكل وحدة دراسية، واحدة مرتبطa بالنص والثانية تتعلق بنص خارجي يحاكي النص المذكور في الكتاب من حيث نوعه الأدبي.

وروعي أن يكون دليل المعلم منسجماً مع خطط التطوير التربوي المنبثقة من فلسفة وزارة التربية والتعليم في الأردن وأهداف تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي، المراجع والمصادر والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- بناء الأداة والتحقق من صدقها وثباتها.
- الحصول على الموافقات الرسمية، وتنفيذ التجربة الاستطلاعية.
- تصميم البرنامج التعليمي ودليل المعلم، والتحقق من صدقهما.
- تحديد المدارس المستهدفة والاتفاق مع الإدارات والمعلمين، ولقاء المعلمين ومناقشة الإجراءات.
- تطبيق الاختبار القبلي على أفراد الدراسة والتأكد من تكافؤ المجموعات.
- تطبيق التجربة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة، وتدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي، ومتابعة التطبيق العملي بحضور الحصص الصفيّة ومناقشتها.
- تطبيق الاختبار البعدى لمهارات الاستيعاب القرائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من التدريس، وفي وقت واحد. ومن ثم تصحيح الاختبار ورصد النتائج وتسجيلها.
- تحليل النتائج، وعرضها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات المناسبة في ضوئها.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل وله مستوى:

1. البرنامج التعليمي المقترن القائم على نظرية التأقى والذي درس للمجموعة التجريبية.
2. الطريقة الاعتيادية في التدريس وهي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم المعتمد الذي تدّه وزارة التربية والتعليم في الأردن، ودرست للمجموعة الضابطة.

- المتغير التصنيفي : الجنس، وله مستوى: ذكور ، إناث .

- المتغير التابع: الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤالين الأول والثاني، ونصنا على: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على نظرية التأقى، والطريقة الاعتيادية) والجنس، والتفاعل بين جنس الطلبة ونوع البرنامج التعليمي؟ للإجابة عن هذين السؤالين، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعة الدراسة (التجريبية) والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدى لدى عينة الدراسة وفق المجموعة، والجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي باختلاف المجموعة (ضابطة، تجريبية).

البعدي		القبلي		العدد	المجموعة	المستوى
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
1.68	9.11	1.70	7.40	87	التجريبية	المستوى الحرفي
2.08	8.09	1.96	7.31	77	الضابطة	
1.94	8.63	1.82	7.36	164	المجموع	
1.89	7.06	1.68	5.21	87	التجريبية	المستوى الاستنتاجي
2.08	5.70	1.68	4.97	77	الضابطة	
2.09	6.42	1.68	5.10	164	المجموع	
1.50	5.44	1.50	3.70	87	التجريبية	المستوى الندي
1.42	4.44	1.63	3.96	77	الضابطة	
1.54	4.97	1.56	3.82	164	المجموع	
3.66	21.61	3.49	16.59	87	التجريبية	الدرجة الكلية للاختبار
4.57	18.23	3.86	15.95	77	الضابطة	
4.44	20.02	3.67	16.29	164	المجموع	

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستيعاب القرائي، كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاختبار الاستيعاب القرائي الكلي (21.61) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة (18.23)، كذلك الحال في أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على بعد (المستوى الحرفي) للمجموعة التجريبية (9.11)، وللمجموعة الضابطة بلغ (8.09)، كذلك بالنسبة لبعد (المستوى الاستنتاجي) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7.06) وللمجموعة الضابطة (5.70)، وبالنسبة لبعد (المستوى الندي) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (5.44) وللمجموعة الضابطة (4.44).

ويمكن الاستنتاج أن المجموعة التجريبية حصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على الاختبار الكلي البعدي للاستيعاب القرائي، وعلى أبعاد الثلاثة مجتمعة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي لدى عينة الدراسة وفق المجموعة والجنس، والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي باختلاف الجنس والمجموعة

البعدي		القبلي		العدد	المجموعة	الجنس	المستوى
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي				
1.30	9.07	1.76	7.51	41	تجريبية	ذكور	الحرفي
1.85	8.26	1.87	7.09	35	ضابطة		
1.63	8.69	1.82	7.31	76	المجموع		
1.96	9.17	1.67	7.31	46	تجريبية		

البعدي		القبلي		العدد	المجموعة	الجنس	المستوى
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي				
2.23	7.93	2.02	7.50	42	ضابطة	ذكور	الاستنتاجي
2.17	8.59	1.83	7.40	88	المجموع		
2.11	7.05	1.85	5.31	41	تجريبية	إناث	الاستنتاجي
2.31	5.51	1.64	4.80	35	ضابطة		
2.32	6.32	1.76	5.07	76	المجموع	ذكور	النقد
1.87	7.06	1.53	5.11	46	تجريبية		
1.73	5.86	1.71	5.13	42	ضابطة	إناث	النقد
1.86	6.50	1.61	5.12	88	المجموع		
1.56	5.01	1.55	3.85	41	تجريبية	ذكور	الدرجة الكلية
1.47	4.06	1.78	3.86	35	ضابطة		
1.58	4.55	1.65	3.85	76	المجموع	إناث	النقد
1.38	5.88	1.47	3.58	46	تجريبية		
1.20	4.67	1.50	4.05	42	ضابطة	ذكور	النقد
1.43	5.311	1.49	3.80	88	المجموع		
3.42	21.00	3.97	17.00	35	تجريبية	إناث	النقد
5.42	18.17	3.96	15.60	41	ضابطة		
3.79	22.00	3.03	16.35	42	تجريبية	ذكور	النقد
3.98	18.45	3.77	16.10	46	ضابطة		
4.44	20.22	3.67	16.29	164		الكلي	

تُشير نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة (ضابطة، تجريبية)، وباختلاف الجنس (ذكور، إناث)، ولتحديد إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخراج تحليل التباين المشترك متعدد المُتغيرات التابعة (MANCOVA)، والجدول (8) يُبيّن ذلك.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي باختلاف المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.0070*	7.341	118.290	1	118.290	النقد
.0060*	7.611	25.896	1	25.896	
.0420*	4.208	16.363	1	16.363	
.2150	1.550	3.035	1	3.035	
*0.000	28.124	453.157	1	453.157	المجموع
*0.001	11.189	38.070	1	38.070	

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباین
*0.000	18.213	70.817	1	70.817	الجنس
*0.000	22.933	44.918	1	44.918	
.1900	1.729	27.859	1	27.859	
.7170	.1320	.449	1	.449	
.5450	.3680	1.433	1	1.433	
*0.001	11.526	22.576	1	22.576	
.7030	.1460	2.357	1	2.357	
.4100	.6830	2.323	1	2.323	
.6490	.2080	.809	1	.8090	
.5160	.4230	.829	1	.8290	
		16.113	159	2561.925	الخطأ
		3.403	159	541.012	
		3.888	159	618.232	
		1.959	159	311.434	
			164	68968.000	الكتل
			164	12840.000	
			164	7473.000	
			164	4437.000	

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

تشير نتائج الجدول (8) أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (28.124) وهي دالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$)، وفي حالة المستوى الحرفي بلغت قيمة (ف) (11.189) وهي دالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) ، كما بلغت قيمة ف (18.213) للمستوى الاستنتاجي وهي دالة إحصائية وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة ف (22.933) للمستوى النقدي وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، يلاحظ أن هناك دلالة إحصائية للمستوى النقدي فقط إذ بلغت قيمة ف (11.526) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). في حين لم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر الفاعل بين المجموعة والجنس، عند أي مستوى من مستويات الاختبار، إذ بلغت قيمة الدلالة الخاصة بـ (ف) أكبر من (0.05) في كل حالة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً بالنسبة لمتغير مجموعة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدى

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المستوى
.200	9.07	تجريبية	الحرفي
.210	8.15	ضابطة	
.210	7.03	تجريبية	الاستنتاجي

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المستوى
.230	5.72	ضابطة	الندي
.150	5.37	تجريبية	
.160	4.43	ضابطة	
.440	21.48	تجريبية	الدرجة الكلية
.460	18.29	ضابطة	

يُلاحظ من الجدول (9)، وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (18.29)، بينما بلغ (21.48) للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي على أداء الطالبة على اختبار الاستيعاب القرائي، وعلى كافة مستويات الاختبار، إذ يُلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى منها للضابطة في حالة المستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والندي).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً بالنسبة للمستوى الندي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمستوى الندي باختلاف متغير الجنس، والجدول (10) يبيّن ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	الجنس	المجال	
.2270	4.875	تجريبية	ذكور	المستوى الندي	
.2400	4.190	ضابطة			
0.16	4.53	المجموع			
.2040	5.873	تجريبية	إناث		
.2180	4.674	ضابطة			
0.15	5.27	المجموع			

يُلاحظ من الجدول (10)، أن الفروق في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الندي كانت لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي (5.27) بينما بلغ للذكور (4.53).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي المقترن على نظرية التلقى، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدى لاختبار الاستيعاب القرائي، وفي مستوياته جميعها لصالح المجموعة التجريبية. ويسئل من هذه النتائج على فعالية البرنامج التعليمي المقترن في تحسين الاستيعاب القرائي بدليل الفرق في الاختبار البعدى بين متوسط أداء المجموعة التجريبية البالغ (21.61) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة البالغ (18.23).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى البرنامج التعليمي المقترن القائم على نظرية التلقى التي تنسجم في نظرتها إلى القراءة - كما أشار الأدب التربوي - مع مفهوم القراءة في الدراسات المعاصرة كمجموعة من المهارات المركبة تتطلب مجموعة من العمليات الذهنية، وأنها تلقى إيجابي للتصوّص لا استلام وتسلیم بما جاء فيها (عمار، 2002؛ المعمري، 2010) كما تنسجم في نظرتها إلى القارئ، مع النّظرة الحديثة إلى الطالب كمحور للعملية التعليمية، تتأيي به عن كونه متلقّ سلبي للمعرفة، وترتقي به ليكون مشاركاً نشطاً ينقد ويحلّل ويستنتج. فجوهر التلقى أنّ القارئ الدور الأهم في تأمل التّصوّص وفهمها وإنتاجها مجدداً (عفاني، 2011).

ولا يوجد - في حدود علم الباحثين - أية دراسة تناولت أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التّلّقّي في مستوى الاستيعاب القرائي، لكن هذه النّتيجة تتفق جزئياً مع دراسات عربية وأجنبية توصلت إلى أنّ تطبيقات نظرية التّلّقّي كان لها أثر في تحسين المهارات اللغوية، كدراسة كلّ من بوياس (Poyas, 2004) التي خلصت أنّ توظيف تطبيقات نظرية التّلّقّي نساعد المعلمين على التعامل مع استجابات الطّلبة بفاعلية أكبر. ودراسة حسين (2007)، التي أكدت فعالية البرنامج في تطوير مهارات القراءة النّاقدة.. ودراسة كرندل وبيرسوك (Kerndl and Abersek, 2012) التي توصلت إلى أنّ مفاهيم التّلّقّي تساعد على تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعيتهم وتحسين مهارات التّكير التّقديري لديهم. ودراسة طارش (2015) التي أكدت أثر النّظرية في تطوير مهارات القراءة الإبداعية والتّلّقّي الأدبي، ودراسة يعقوب والتّميمي (2016) التي أكدت أثر التّدريس وفق مفاهيم النّظرية في تحسين تحصيل الطّلبة.

وقد يُعزى إلى وضوح خطوات تدريس النّصوص القرائية وإجراءاتها، بتحديد دور كلّ من الطّالب والمعلم، في مراحل (قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة)، وذلك في صورة إرشادات تضمنها دليل المعلم، وكذلك قد يُعزى إلى البيئة التعليمية النّشطة التي تسمح بتنوع الإجابات وفق القراءة، وتعزّز الذّاتية والاستقلالية، كما في نتائج دراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أثر التّلّقّي في تحسين القدرة القرائية وإثراء خيال الطّلبة والتّكير المستقلّ لديهم.

وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى توظيف البرنامج التعليمي المقترن مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي تتسم مع نظرية التّلّقّي ومع نظرية الدراسات المعاصرة للقراءة والتّنظرة الحديثة للطالب. وقامت معالجات النّصوص بمجموعة من الأنشطة المتّبعة عن مفاهيم التّلّقّي، تفتح المجال بقيام الطّالب فردياً أو ثنائياً أو ضمن المجموعة الصّغيرة، مما يجعله إيجابياً مُفكراً مُشاركاً في بناء المعنى ومنتّجاً له، فدرس القراءة لديه لا يتوقف على فك المزور وحفظ الأفكار ونبذة عن حياة الكاتب، بل يرتقي دوره ونظرته إلى القراءة ليصبح مُبدعاً، يُبدع في بناء المعنى وإنّتاجه، مما يُعزّز ثقته بنفسه ويثير دافعيته نحو التّعلم ويهسّن اتجاهاته نحو درس القراءة ودروس اللغة العربية بمجملها، فقد أظهرت نتائج دراسة سميث (Smyth, 2009) أنّ التّعلم بالتلّقّي يُحقق التّفاعل التّطوري المفاهيمي في التّكير المعرفي لدى الطّلبة و يجعلهم ينفّذون مشاركاتهم ويتّمّلونها في أثناء سير التّعلم. كما قد تُعزى إلى توظيف أدوات تقويم مستمرة فعالة شُكّل في حد ذاتها موقعاً تعليمياً، يُمكّن الطّالب من مراجعة ذاته ومراقبة تعلّمه. وإلى رغبة الطّلبة في تغيير النّمط الاعتيادي المألوف في تدريس النّصوص القرائية.

ولا يوجد - في حدود علم الباحثين - أية دراسة تناولت أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التّلّقّي في مستوى الاستيعاب القرائي، لكن هذه النّتيجة تتفق جزئياً مع دراسات كلّ من: (Ganns and Lehman, 2002؛ الطنجاني، 2003؛ الحوج، 2008؛ بابلي، 2009؛ نوفل، 2011؛ العليمات، 2011؛ مصطفى، 2011؛ الحوالدة، 2012؛ حداد، 2012؛ الزبيدي والحداد، 2013؛ الحربي، 2013؛ أبو الهيجاء، 2014؛ عابنة، 2015) التي أشارت إلى أنّ مستويات الاستيعاب القرائي تُنمّى إذا قُدمت للطّلبة ضمن قالب حديث وعولجت باستراتيجيات وأنشطة مُناسبة. وتختلف عن نتائج دراسة المعيدين (2005) التي أشارت إلى انخفاض مستويات الاستيعاب القرائي عن المستوى المأخذون به، إثر بناء برنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلّيات المجتمع.

وفيما يتعلّق بنتائج السّؤال الثاني، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائياً، تُعزى إلى الجنس. إذ ظهرت فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة في التطبيقات الفبليّة والبعديّ حسب المجموعة وباختلاف الجنس، في حين توجد فروق دالّة إحصائياً على المستوى التّقديري فقط ولصالح الإناث. ويمكن تفسير وجود الفروق الدالّة إحصائياً على المستوى التّقديري فقط ولصالح الإناث، أنّ الإناث يملن إلى التّروي والتّركيز والتّكير قبل الإجابة أكثر من أقرانهن من الذّكور، كما أنّ الإناث يُبدين اهتماماً ونّتّجاً أكثر من الذّكور في المهارات اللغوية؛ بسبب ارتفاع دافعية الإنجاز لديهن، كما أنّ الطّالبات أكثر تنافساً فيما بينهن من الذّكور (نصر، 1990). وتنتفق هذه النّتيجة مع دراسة كلّ من: (المعيدين، 2005؛ الحداد، 2013) التي كشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي، ولصالح الإناث. وتختلف عن دراسة كلّ من: (الزبيدي والحداد، 2013) التي بيّنت أنّ أداء الإناث كان أفضل ظاهرياً ودون دلالة إحصائية. وتعارض مع دراسة كلّ من: (المعيدين، 2005؛ مصطفى، 2011؛ عابنة، 2015) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دالّ إحصائياً في تنمية الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغيّر الجنس.

كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، يُعزى إلى التّفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي. مما يعني أنّ الطّالب لا يتأثّر بكونه ذكراً أم أنثى، في مستويات الاستيعاب القرائي للنّصوص القرائية التي يدرسها من خلال البرنامج التعليمي المقترن؛ فالمادة التعليمية القائمة على نظرية التّلّقّي لم تكن مُتحيّزة لأيّ من الجنسين. وقد يُعزى غياب

التفاعل إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية التأقى الذي شكل اهتماماً متكافئاً لدى كلّ من الذكور والإإناث؛ بتلبيته احتياجاتهم واهتماماتهم معًا وعلى حد سواء. وتكافؤ مجموعتي الدراسة من الذكور والإإناث في الخبرات السابقة، وفي بيئتهم الاجتماعية التي يمكن أن تُعدّ متجانسة مما يحدّ من الاختلاف بين الجنسين، كما أنّهم درسوا البرنامج نفسه من خلال دليل المعلم. إضافة إلى تكافؤ المعلمين من من أُسندت إليهم مهمة التّدريس بالبرنامج الحالي؛ بتشابهه ظروف إعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة أو أثناءها، كما أن الباحثين قدّما لهما فرصة التّدريب نفسها على البرنامج الحالي، ووضوح المعالجات والإجراءات التي بينها دليل المعلم في صورة جدول تبدو فيه بوضوح ودقة أدوار كلّ من: المعلم، والطالب مُفصّلاً، مما كان بمثابة خطوط إرشادية يطبقها المعلمون في أثناء تنفيذ الدّروس القرائية.

وتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من: (الطنجاني، 2008؛ نوفل، 2011؛ مصطفى، 2011؛ العليمات، 2011؛ الحداد، 2013؛ الزبيدي والحداد والواثلي، 2013؛ عبابة، 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي، يُعزى إلى التفاعل بين البرنامج/ الاستراتيجية والجنس. وتختلف عن دراسة الكعبي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي يُعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي.

الوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات لنطوير التطبيقات التربوية لنظرية التأقى.

- تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية لنطوير تطبيقات النظرية في تدريس النصوص القرائية لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التأقى في تدريس مهارات اللغة العربية وللمراحل المختلفة.

المراجع

آizer، فولفغانج (1987). فعل القراءة. ترجمة حميد لحمданى و الجلاى الكدية، فاس: منشورات مكتبة المناهل.

ابراهيم، عبدالله (2000). التأقى والسياقات الثقافية. (ط1)، لبنان: دار الكتاب الجديدة المتّحدة.

أبو سرحان، عايد (2014). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة المنار، 20(2)، 79- 200

أبو مشنوك، دنيا (2007). مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو الهيجاء، سوسن (2014). بناء برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلابات الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

إسماعيل، سامي (2002). جماليات التأقى، (ط1)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

بابلي، جميل (2009). أثر برنامج تدريسي معرفي في تتميم مهارات الوعي الصوتى على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في قطر. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

باللودمو، خديجة (2015). نظرية التأقى والأدب الرققي: حفر في نقاط الاتفاق. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكريّة، (4)، 123- 130.

بركات، زياد (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطالب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 6(4)، 98-126.

البصيص، حاتم (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق : منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الجرف، رima (2010). فهم المفروع. متوفرة على الرابط : <http://uqu.edu.sa/page/ar/5881> ، حُررت بتاريخ 1-12-2015.

حبيب الله، محمد (1997). أسس القراءة وفهم المفروع. (ط2)، عمان: دار عمار .

الحجوج، صالح (2003). فاعلية برنامج تعليمي مقتراح قائم على القراءة الصامتة الموجهة وال الحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع في محافظه الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

حرراشة، ابراهيم (2007). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان : دار الخزامي .

الحربي، فايز (2013). أثر برنامج تعليمي مُسند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحداد، عبدالكريم (2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. دراسات، العلوم التربوية، 40، ملحق (1)، 489-480.

حسين ، السيد (2007) . فاعلية برنامج مقتراح قائم على نظرية التأقى في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة

الإعدادية العامة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة ، المنصورة، مصر .

حميد، شادي (2013). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخوالدة، نجاح (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية المتخصصة، 1 (4)، 127- 145.

الرويلي، ميجان والباراعي، سعد (2002). دليل الناقد الأدبي. (ط3)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الزبيدي، نسرين والحداد، عبدالكريم والوائلي، سعاد (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (4)، 435-447.

الستايج، ثريا (2012). الخصائص البلاغية في خطب الخلفاء الأمويين وولاتهم في ضوء نظرية التأقى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

ستاروبينكسي، جان وشيفيريل، إيف وباجو، دانييل هنري - ترجمة غسان السيد (2000). في نظرية التأقى. دمشق: دار الغد .

سليمان، رولا (2009). التأقى النقدي لشعر بشار بن برد حتى نهاية القرن الخامس الهجري. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، سوريا.

صالح، بشري (2001). نظرية التأقى: أصول وتطبيقات. (ط 1)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

طارش، طارق (2015). فاعلية برنامج قائم على نظرية التأقى في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والتدوين الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .

الصكر، حاتم (2010). القراءة ومحددات التأقى، ندوة القراءة وإشكالية المنهج. جامعة نزوى، عمان 28-30/3/2010.

الظنحاني، راشد (2008). فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

عباينه، إيمان (2015). أثر استراتيجية قيادات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستراتيجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواءبني كنانة. دراسات، العلوم التربوية، 42 (2)، 587-66.

عبد الظاهر (2011). دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلميذ الصّف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، 111، 34-22.

عبد اللطيف، جمانة والحداد عبد الكريم (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث والدراسات، 1 (1)، 95-132.

عبد المجيد، عبد الحميد (2000). فاعلية استراتيجية معرفية في تنمية بعض المهارات العليا لفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، 1 (1)، 191-236.

عبد الوهاب، سمير والكردي، أحمد وسليمان، محمود (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية. (ط 2)، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبد، محمد (2010). إشكالية القراءة والتأقى: النظرية والممارسة. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عمان 28-30/3/2010.

عز الدين، حسن (2008). قراءة الآخر/ قراءة الآتا: نظرية التأقى وتطبيقاتها في النقد الأدبي المعاصر. (ط1)، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة .

عفاني، فؤاد (2011). نظرية التأقى: رحلة المиграة. دمشق: دار نينوى.

العلوان، أحمد والثل، شادية (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 367 - 404.

العلميات، حمود (2007). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

العلميات، حمود (2011). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة الدراسات الاجتماعية، 33، 71 - 121.

عصار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

عوض، أحمد (2010). فاعلية استراتيجية مقرحة في علاج الصعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، 73 (73)، 374 - 320.

القضاء، يحيى (2011). أثر إستراتيجية التعاوني والعنصري الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

القطراوي، عبد العزيز (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكعبي، عواطف (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على التأكيد في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين). *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 1(9)، 587 – 606 .

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011). الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة. عمان، الأردن .

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014). دراسة البرنامج الدولي لتقدير الطلبة PISA 2012. عمان، الأردن .

مصطفى، احمد (2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

المعيدبين، عايد (2005). برنامج مقترن لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

المعمرى، طالب (2010). توظيف الموروث الصوفى في الشعر المعاصر ومشكلات التأقى. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عمان 2010/3/30-28.

المعيقى، عبد المحسن (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمى اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية. *المجلة التربوية جامعة الكويت*، 19(76) 39-23 .

ميرفادي، سيد وكيانى، حسين (2011). نظرية التأقى في ضوء الأدب المقارن. *مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية*، 18(1)، 1-21 . نسخة إلكترونية متوفرة على الرابط : aall.iranjournals.ir/pdf_767_1b9fdae2eadae5398b82d3cce98efb4.html

بتاريخ: 2015-12-5

ناجي، آلاء (2012). شعر أبي القاسم الشابي في ضوء نظرية التأقى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن .

نوفل، زياد (2011). تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطالبة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

هولب، روبرت- ترجمة عزالدين إسماعيل (2000). نظرية التأقى. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2012). أداء الطلبة في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية في الأردن، معهد ترينجل العالمي ، أمريكا .

ولد خليل، جمال (2013). "لاشعور النص" في استراتيجيات القراءة. *قراءات*، 5(5)، 61-77 .

يعقوب، بلايل ابراهيم والتميمي رافد صباح (2016). أثر استعمال نظرية التأقى في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة المستنصرية. *مجلة آداب المستنصرية*، 72، 1-35 .

Burgoyne J. M. Kelly H. E. Whiteley and A. Spooner (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 735-747.

Burns, P. C., Roe, B. D., & Smith, S.H. (2009). *Teaching reading in today's elementary schools*. (E.10). Boston: Houghton Mifflin.

Butler,S., Buenger, A., Urrutia, K. & Hunt, M. (2010). *A Review of the Current Research on Comprehension Instruction*. the National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation.

Elwér, Åsa (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University.

Kerndl, Milena & Aberšek, Metka Kordigel (2012). *TEACHERS' COMPETENCE FOR DEVELOPING READER'S RECEPTION METACOGNITION*. *problems of education in the 21st century*, 64, 52-60

Basaraba, Deni (2013). 3-level model of reading comprehension helps teachers direct instruction. *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 349-379.

Poyas, Yael (2004). Exploring the Horizons of the Literature Classroom Reader Response. *Reception Theories and Classroom Discourse*. *Educational Studies in Language and Literature* .Jan.4 (1), 63-84.

Smith.G. 1997. *Vocabulary instruction and reading comprehension*. *School Journal*.34 (1): 169 -184

Smyth, Karen Elaine(2009). Enhancing the agency of the listener: introducing reception theory in a lecture. *Journal of Further & Higher Education*. May2009, 33 (2),131-140

Li, Na (2014). *Strategies on Literary Reading in College English Teaching Based on Aesthetic Reception Theory*. *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*.

Retrieved from www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=1805-0638
Mišterová, Ivona (2006). Suit the action to the word, the word to the action": teaching Shakespearean drama, GRANT journal, 1805-0638 (online), 33- 37

The Effect of an Educational Program Based on Reception Theory on The Level of Reading Comprehension For Tenth Grade Students In Jordan

*Fayez A. Sa'adeh, Abdulrahman Al-Hashemi**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of a training program based on the Reception Theory on the Level of reading comprehension for tenth grade students in Jordan, the sample of the study consisted of (164) students, who had been distributed in two groups: experimental and controlled. To achieve the purpose of this study a training program was constructed and a reading comprehension test was prepared, the experimental group studied for 8 weeks according to the training program, while the controlled group studied using the traditional way. The reading comprehension test was implemented on both groups before and after applying the training program, the results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed statistical differences at ($\alpha= 0.05$) between the two groups in favor for the experimental group, also the results showed a statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) on the critical level in favor for female, meanwhile the results showed no statistically significant differences for the interaction between gender and method.

Keywords: Reception theory, level of reading comprehension.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 10/7/2016 and Accepted for Publication on 7/9/2016.