

أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على التعلّم المستند إلى الدّماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في الأردن

إيناس حسن عوض، عبد الرحمن الهاشمي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على التعلّم المستند إلى الدّماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردن، وقد كان عدد أفراد الدراسة (32) طالباً وطالبة من متعلّمي اللّغة العربيّة في مركز اللغات في الجامعة الأردنية موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية تضم (16) طالباً وطالبة وأخرى ضابطة تضم أيضاً (16) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختباراً لمهارات القراءة الجهرية. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر استراتيجيّة التدريس لصالح الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلّم المستند إلى الدّماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر كلّ من متغيري الجنس والتفاعل بين الجنس واستراتيجيّة التدريس.

الكلمات الدّالة: التعلّم المستند إلى الدّماغ، مهارات القراءة الجهرية، متعلّمو اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها.

المقدمة

يُعَدُّ التواصل اللّغويّ أساس كلّ تقدّم إنسانيّ، فهو صفة أساسيّة لأيّ تجمّع بشريّ، واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات الأخرى؛ تعدّ الركن الأول في عملية التفكير، والوسيلة الأولى للتواصل والتفاهم وبثّ المشاعر. والعربيّة بتراتها الأدبيّة لغة عريقة عمرها طويل، ضمن لها الله الخلود بأن جعلها لغة مقدّسة تستمدّ قداستها من القرآن الكريم الذي نزل بها؛ بل إنّ بعض شعائر الدين الإسلاميّ لا تُقبل من المسلم مهما كانت لغته الأمّ إلّا أن يؤدّيها باللّغة العربيّة.

واللّغة العربيّة لغة فريدة بخصائصها الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، وتعدّ من أكثر اللّغات سعةً وثراءً في مفرداتها ومعانيها، تتعدّد أبنيتها وصيغها وجموعها وتراكيبها، وتتغير الحالة النحوية لكلماتها، كما تتميز بأنّها لغة اشتقاقية بها مستويات عدّة للدلالة، وتكثر فيها الأضداد والمترادفات، وتتسم بدقّتها في التعبير عن الأحوال والصفات. وهي لغة يتحدّث بها مئات الملايين من البشر، وتتزايد الحاجة لتعليمها يوماً بعد يوم؛ خاصّة بعد أن غدت إحدى اللّغات الست المعتمدة في العالم بعد اعتمادها لغة رسميّة في الأمم المتّحدة واليونسكو، والوكالة الدوليّة للطاقة الذريّة، وغيرها من المنظّمات الدوليّة (سعيد، 2012).

وتزداد أهميّة اللّغة العربيّة للراغبين في تعلّمها من غير أبنائها؛ فمنهم من يتعلّمها تلبيةً لحاجته في تعلّم دين الله، ومنهم من يتعلّمها رغبةً في الاتصال بالعرب في الشؤون الاقتصاديّة أو السياسيّة أو الثقافيّة أو الدينيّة. وقد بدت الملامح الأولى لتعلّم العربيّة لغة ثانية بداية جادّة ومتوسّعة مع توسّع الخلافة الإسلاميّة ودخول الناس في دين الله أفواجا، ثم تطوّرت تلك الجهود في العقد الأخير من القرن الرابع عشر بشكل موضوعي ومننظم؛ فظهرت فيه مدارس تنتهج طرقها الخاصة في تعليم اللّغة العربيّة لغة أولى وثانية (يونس والشيخ، 2003).

وقد أخذ الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة يتنامى إلى العصر الحاضر حيث زادت عناية الدول العربيّة بتعليم العربيّة للناطقين بغيرها باستحداث معاهد ومراكز تُعنى بتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ وافتتح في المملكة الأردنيّة الهاشميّة العديد من معاهد تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها على الصعيدين الحكومي والخاصّ سعت فيه هذه المعاهد إلى التوفيق بين

* وزارة التربية والتعليم الأردنيّة: كلية العلوم التربويّة، الجامعة الأردنيّة. تاريخ استلام البحث 2016/8/28، وتاريخ قبوله 2016/10/10.

المطلبين اللّغويّ والوظيفي في تعليم العربيّة.

ولعلّ أبرز هذه المراكز مركز اللّغات في الجامعة الأردنيّة الذي تأسّس عام (1979)؛ ويهدف إلى إكساب الطلبة مهارات اللّغة للتواصل الحيّاتي والأكاديمي، وإعداد الطلبة للحياة عبر مهارات التحدّث والكتابة والقراءة والاستماع. وتمثّل شعبة اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في هذا المركز بوابة من بوابات الأردن التي تستقطب الراغبين في تعلّم اللّغة العربيّة، والتعرّف إلى الثقافة العربيّة والأردنيّة من جميع أنحاء العالم؛ فالمركز يستقبل في كلّ عام ما يزيد على (900) متعلّم من أكثر من (50) جنسيّة دوليّة (الشرعة، 2016).

إنّ تعلّم لغة أجنبيّة ليس أمراً سهلاً، وتختلف صعوبة تعلّمها تبعاً لسنّ الدارس والبيئة التي يعيش فيها في أثناء تعلّمه للّغة، فالطفل يستطيع تعلّم لغته الأصليّة في وقت مبكر من حياته وفي فترة زمنيّة قصيرة. وما نظريّات التعلّم العامّة، وتعلّم اللّغة بشكل خاص، إلا محاولات من قبل العلماء تهدف لفهم هذا التعلّم ومعرفة حقائقه. غير أنّ تعلّم لغة أخرى؛ خصوصاً خارج بيئتها الطبيعيّة لا يكون بهذه السهولة. ومن هنا فقد انصبّت جهود العلماء والمختصّين على دراسة هذه الظاهرة، ومحاولة معرفة طبيعتها وأسبابها وظواهرها، والفرق بينها وبين تعلّم اللّغة الأصليّة، نظراً للصعوبات التي تواجه تعلّم اللّغات الأخرى أو اللّغات الأجنبيّة (خرما وحجاج، 1998).

إنّ طرائق اكتساب اللّغة الأجنبيّة تتعدّد بتعدّد مداخلها وأهداف تعلّمها، وقد ذكر الخولي (2014) أربعة طرائق في اكتساب اللّغة الثانية:

- 1- اكتساب اللّغة الثانية في مرحلة الطفولة بالتزامن مع اكتساب اللّغة الأم فيكتسبها الطفل دون جهد.
 - 2- اكتساب اللّغة الثانية عند انتقال الطفل إلى المدرسة أو إلى مجتمع آخر أثناء الطفولة فيتحدث اللّغة المكتسبة بطريقة عميقة نسبياً ولكن عدم التوازن سيكون واضحاً بسبب اختلاف وظائف اللّغة والأوضاع الاجتماعيّة.
 - 3- اكتساب لغة ثانية بعد سنّ الطفولة بالاتصال الدائم والمباشر مع اللّغة الثانية في المجتمع الذي يتحدث بها وتكون درجة اتقان اللّغة محدودة.
 - 4- اكتساب اللّغة الثانية بالدراسة الأكاديميّة فيتمّ التركيز على البناء اللغوي وفهم المادة المكتوبة.
- وتختلف أيضاً صعوبة تعلّم اللّغة الأجنبيّة وفق طبيعتها من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة الدارس الأصليّة، فقد يسهل مثلاً على العربيّ تعلّم اللّغة الفارسيّة أو الأردية، ويشقّ عليه تعلّم اللّغات الأوربيّة أو اللّغة الصينيّة. إنّ تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بشكل عام يواجه مجموعة من الصعوبات أورد (جاسم وعثمان، 2013؛ الفاعوري و أبو عمّشة، 2005) منها :

- صعوبات تتعلّق بتعلّم الأصوات العربيّة ذاتها فلاصوات العربيّة خصوصيّة في أنّها تمتلك أكبر مدرج صوتي عرفته اللّغات، تتوزّع فيه مخارج الحروف بين الشفّتين إلى أقصى الحلق فقد يتواجد في لغات أخرى غير العربيّة حروفاً أكثر عدداً لكن مخارج هذه الحروف محصورة في نطاق أضيق ومدرج صوتي أقصر. وإنّ مجموعة الأصوات المشتركة مع أصوات لغات الطلبة، لا يواجه الطلبة أيّ صعوبة في تعلّمها وذلك مثل حروف (ب، ت، ج، د، ر، ز، س، ش، ف، ك، ل، م، ن، و، ي)، ولكن الأمر يصبح أصعب قليلاً عند تعلّم الأصوات التي ليست لها مخارج في لغات الدارسين لكنها تقاربها في المخرج والصوت وذلك مثل الأصوات (أ، ث، خ، ذ، ط، ظ، ص، ض، غ)، أمّا الأصوات التي تمثّل إشكاليّة حقيقيّة في تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها هي مجموعة الأصوات الحلقية (ح، ع، ه، ق) وقضايا ترقيق الأصوات العربيّة وتقخيمها وتخفيفها.

- صعوبات تتعلّق بطبيعة اللّغة العربيّة نفسها؛ فهناك عدد من القضايا اللّغويّة التي تعدّ إشكاليّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة من الناطقين وغير الناطقين بها على حدّ سواء؛ كالتنوين والنون الساكنة، والصوائت القصيرة والطويلة، وأل التعريف الشمسيّة والقمرية، وهمزتي الوصل والقطع، والحروف التي تلفظ ولا تكتب وغيرها من تلك القضايا.

- صعوبات متعلّقة بعملية تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها للناطقين بغيرها؛ من حيث الأهداف، والمناهج التعليميّة، وطرائق التدريس وطرائق التقويم ومن حيث المدرّس ودرجة إعداده وتأهيله.

وقد أولى التربويّون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بالأساليب والاستراتيجيّات المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة لغة أجنبيّة؛ فطرائق تدريس اللّغة العربيّة التي تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة لأهلها تختلف عن الطرائق التي تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولمعلّمهم مهارات خاصة تناسب تعليم اللّغة العربيّة لغير أهلها؛ فكان اهتمام الباحثين واللّغويّين والتربويّين العرب منصّباً

على إكساب الدارسين مهارات اللّغة العربيّة بإتقان؛ وإنّ حاجة متعلّمي اللّغة غير الناطقين بها إلى إتقان مهارة القراءة تعدّ حاجة ضرورية ومهمّة؛ فهي من أهم الوسائل التي تمكّنهم من الاتّصال والتواصل مع العرب وفكرهم، وهي النافذة التي يطلّ بها الدّارس الأجنبيّ على الثقافة الإسلاميّة والعربيّة، كما أنّها معيار ظاهر لدرجة التمكن من اللّغة الجديدة (جاسم وعثمان، 2013) (الزيات، 1998).

والقراءة مفهوم تطوّر مع تطوّر النظريّات والأبحاث النفسيّة والممارسات التربويّة، فبعد أن تم تفسير القراءة في العقود الأولى من القرن العشرين وفق النظرية السلوكيّة على أنّها سلوك شرطيّ مكتسب من تكرار مثيراتٍ تحكمها بيئة تقود إلى استجابة القراءة؛ دون اعتبارٍ لاستيعاب النصّ وتوظيف معلوماته في مواقف جديدة، تحوّل مفهوم القراءة في منتصف الستينيات إلى عمليّة فطريّة تتطوّر فيها اللّغة وقدرات الإنسان نتيجة للاستخدام ذي المعنى. ومع ظهور علم النفس المعرفيّ توجّه التركيز نحو العمليّات العقليّة وأصبحت القراءة بناءً فعّالاً لمعنى النصّ، وتفاعل بين الرموز والنظم والعقل؛ فاللّغة إنسانيّة من وجهة نظرهم، والقارئ الناجح هو القادر على التفاعل بإيجابية مع النصّ من خلال استراتيجيّات لبناء المعنى والوصول للفهم. ثمّ مع تطوّر نظريّات علم النفس العصبيّ ظهرت العديد من البحوث التي أوضحت أنّ عمليّة القراءة ترتبط بالمخطّطات الذهنيّة للدماغ، وأنّها تنشّط البنى المعرفيّة الخاصّة باللّغة في المخّ، خاصّة محتوى وشكل النصّ اللذان يؤدّيان إلى بناء لبنات المعرفة (عبدالله وعمار، 2014).

القراءة الجهرية جزء من اللّغة فهي تحوّل النظام اللغوي من الرموز المرئيّة إلى مدلولاتها، كما تشمل تفسير الرموز المكتوبة التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ثمّ الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز. والقراءة تضمّ مستويين: الأول آلي يهتم بالربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلها من أصوات مع إدراك بداية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة ونهايتها، بهدف الوصول لسرعة قرائية مناسبة، والتركيز في القراءة الجهرية يكون على دقة النطق وتمثيل المعنى تبعاً لعلامات الترقيم ومعاني النصّ. والمستوى الآخر هو المستوى العقلي؛ وهو الهدف من القراءة، ويشمل فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل وتحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة، إضافة إلى فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب (الفوزان، 2011).

إنّ القراءة الجهرية ضرورية في عمليّة التعليم والتعلّم؛ إذ تكشف للقارئ ما لديه من أخطاء في النطق، ليحاول علاجها وتلافيها، كما أنّها وسيلة لإتقان النطق وأداء الحروف من خارجها، وتحقيق صفتها، وهي وسيلة لإجادة الأداء، والتعبير عن المعاني وتمثيلها من خلال التدريب والممارسة التي تؤدي إلى التحسن في ذلك (عليان، 2000).

ومع ظهور نظريّات واستراتيجيّات تدريسيّة وتعليميّة جديدة فإنّه من الضروري إجراء دراسات تفحص هذه النظريّات والاستراتيجيّات عملياً؛ لاختيار أفضلها وأحدثها عند التدريس؛ ولعلّ أبرز هذه النظريّات الحديثة نظريات التعلّم المستند إلى الدماغ التي تعدّ ثورة مهمة في التعليم والتعلّم ستغيّر من النظرة لآليات التعلّم واستراتيجيات التعليم وأساليب التقويم والبيئة الصفية؛ فالتعلّم المستند إلى الدماغ يستثمر نتائج أبحاث الدماغ لفهم العلاقة بين التعلّم والدماغ وربطهما بوسائل التعليم والتقويم بهدف تحقيق تعلّم أفضل وفهم أعمق.

لا يخلو تعلّم أي لغة من اللّغات لغير أبنائها من تأثّر مناهج تعليمها بعوامل عديدة من أبرزها تطوّر الدّراسة اللّغويّة والدّراسات التربويّة في ميدان تعلّم اللّغات مما أدّى إلى استحداث مناهج جديدة في دراسة اللّغات واستراتيجيات تدريسها وظهور مداخل جديدة لتعليم اللّغة وتعلّمها (كيونغ، 2012).

وقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين تحديّات في نظريّات علم النفس لم ترقّ إلى الثورات العلميّة حتى مطلع العقد الأخير من القرن نفسه؛ العقد الذي أعلن عنه أنّه "عقد الدماغ" فكان هذا العلم ثورة في علم الأعصاب والدماغ، شجّعت علماء النفس التربويّ على الاستفادة من هذه المعلومات المذهلة عن الدماغ في تجويد عمليّتي التعليم والتعلّم على أمل أن يصبح المتعلّم أقدر على مواجهة متطلّبات الألفيّة الثالثة فكانت بداية ميلاد نظريّات التعلّم المستند إلى الدماغ (السلطي، 2004).

والتعلّم المستند إلى الدماغ "تعلّم يتوافق مع الطريقة الطبيعيّة التي يتعلّم بها المخّ" (جنسن، 2007، 12) وهو "أسلوب أو منهج شامل للتعليم والتعلّم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضّح كيفيّة عمل الدماغ بشكل طبيعي وتستند إلى ما يعرف حالياً بالتركيب التشريحيّ للدماغ البشريّ أو أدائه الوظيفي في مراحل تطوريّة مختلفة" (السلطي، 2004، 108).

ووفقاً لنظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، فإنّ التعلّم عملية نشطة تجتمع فيها عناصر التحدي والغموض والمواقف التي تشجع الإبداع، من خلال استخدام استراتيجيات التعلّم النشط والتركيز على خلق فرصة يمكن من خلالها تعظيم حجم المعلومات التي سيتم الحصول عليها أو استذكارها، وتطبيق نتائج آخر الأبحاث التي تدرس الدماغ البشري في بيئات التعلّم و التدريب التعليمي

(Lucas, 2003).

وتعتمد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة مبادئ حددها كين وكين (Caine & Caine, 2012) كالآتي:

1. الدماغ جهاز حيوي، والجسم والدماغ والعقل وحدة ديناميكية واحدة لا تقبل الانفصال.
2. العقل / الدماغ اجتماعي.
3. الدماغ يبحث عن معنى فطري.
4. يتم البحث عن المعنى من خلال التتميط.
5. الانفعالات والمشاعر حاسمة من أجل التتميط.
6. يدرك الدماغ / العقل الأجزاء والكل بشكل متزامن.
7. يتضمن التعلم كلاً من الانتباه والمركز والإدراك الفطري.
8. يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية ولا واعية.
9. لدينا طريقتان على الأقل لتنظيم الذاكرة: نظام الذاكرة المكانية، ومجموعة أنظمة التعلم الصّم.
10. الدماغ مرن والتعلم تطوري.
11. التعلم المعقد يُدعم بالتحدي ويُكفّ بالتهديد.
12. كل دماغ ينظم بطريقة فريدة.

إنّ التعلم المستند إلى الدماغ كما يوضح جنسن (2007)؛ يأخذ بنتائج علماء الأعصاب، ثم يطور استراتيجيات تستند عليها في ظل بيئة صفية غنية فعالة ذات إمكانات عالية وشاعرية، تسهم في تنمية قدرة المتعلمين على حلّ المشكلات المستقبلية؛ وذكر عدداً من هذه الاستراتيجيات المتناغمة مع الدماغ مثل: العمل في مجموعات صغيرة، والمناظرة والمناقشة والحوار وحلقات الأدب والتعلم التعاوني والتعلم من خلال اللعب والخرائط العقلية والمنظم الشكلي وإعطاء وقت للتأمل والتفكير وحضور أفلام فيديو واستضافة زائر والتخيّل والدراما ولعب الأدوار والموسيقى والحركة والتدريب على الاسترخاء والمرح في التعلم ورحلات ميدانية، وتوظيف أنواع الذكاء المتعدّد والتقييم المستمر مع التركيز على تنوع الاستراتيجيات وبناء علاقة طيبة مع المتعلمين.

وقد بنيت الاستراتيجية المقترحة على إجراءات تربط الأنشطة الدماغية بأنشطة جسمية وحركية مع تناول وجبات خفيفة وأغذية تدعم الدماغ وتغذيّه أثناء التعلم في بيئة صفية مريحة وحسنة التصميم تتبعث منها رائحة عطرة بمصاحبة موسيقى مناسبة للتعلم، كما تمّ إعطاء دور كبير للمتعلّمين، والابتعاد عن أسلوب التلقين المباشر من المعلم كما هو معهود في الطريقة الاعتيادية.

خطوات الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ:

- 1- تهيئة الغرفة الصفية من خلال: التهوية الجيدة ودرجة حرارة مناسبة وإضافة نباتات زينة وإضافة رائحة عطرة للغرفة وأن تكون غير مكتظة ذات مقاعد مرتبة على شكل مجموعات.
- 2- الترحيب بالطلبة وتقديم تغذية للدماغ بداية الحصّة وأثناء التعلم وتكونت هذه التغذية من: تمرور محشوة بالجوز والمكسرات، قطع شوكولاتة، ماء.
- 3- إضافة عنصر الموسيقى في الدرس عند القراءة والتأمل والتفكير.
- 4- مرحلة الإعداد والتعرّض المسبق للمعلومات: تشتمل على التهيئة للدرس بتجهيز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة وتقديم فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة.
- 5- مرحلة اكتساب المعلومات: تشتمل تشكيل ترابطات تشابكية جديدة تربط فيها المعرفة الجديدة بالخبرات القبلية عن طريق مثيرات بيئية وأدوات بصرية ولعب أدوار وغيرها.
- 6- مرحلة التفصيل والشرح والإيضاح بإدماج الطلبة في أنشطة صفية تعطي الدماغ فرصة التصنيف والتحليل من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة عن طريق مزج استراتيجيات التعلم الصريحة مع الضمنية مثل مزج القراءة المباشرة مع لعب الأدوار والألعاب التعليمية والخبرات الحياتية الواقعية وربط للأنشطة الدماغية بالأنشطة الجسمية والحركية.
- 7- مرحلة تكوين الذاكرة والربط بين الأجزاء بهدف تقوية التعلم وذلك عن طريق تحفيز الانفعالات الإيجابية ونوع الترابطات والتعلم القلبي والتغذية المناسبة لإنتاج المواد الكيميائية الخاصة بالذاكرة.
- 8- مرحلة التجميع الوظيفي بتطوير الشبكات العصبية عبر تكوين ترابطات صحيحة وتطويرها وتقويتها من خلال توظيف

التعلم الجديد وتعزيزه وتوسيعه برسم الخرائط الذهنية بمصاحبة الموسيقى.

ومما سبق فإنّ التعلم المستند إلى الدماغ تعلم يقدم للمتعلّمين فرصا للجمع بين المعرفة والمهارات التي يمتلكونها بالفعل وتشكيل أنماط تفكير جديدة وصياغة أطر للاتصال والتواصل في بيئة تعلم تكون كل المواد والتعليمات مرتكزة على المتعلم يتم توصيلها بطريقة مرحة وممتعة، وذات مغزى معرفي، يوفر فرصا للمشاركين لتطبيق ما تعلموه حتى يتمكنوا من عمل روابط عقلية في محتوى المعلومات المقدمة لهم. وبذلك، يتمكن المتعلمون من زيادة مستوى فهمهم وتحليلهم للمعاني وزيادة الفرصة المحتملة لتطبيق ما تعلموه.

وقد حظي موضوع تعليم لغة ثانية من اللغات الأجنبية، وموضوع التعلم المستند إلى الدماغ باهتمام الباحثين واللغويين والتربويين؛ ويؤكد ذلك الدراسات التي بحثت فيهما، فمن الدراسات التي تناولت تعليم لغة ثانية من اللغات الأجنبية دراسة أجراها فاكيليفارد وآرماند (Vakilifard & Armond, 2006) دراسة هدفت إلى البحث في مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على فهم النصّ بالنسبة للمتعلّمين الذين يدرسون لغة غير لغتهم الأمّ، إذ شملت العينة (18) طالباً ممن يتحدثون الإنجليزية ويدرسون اللغة الفرنسية في جامعة كيبك في مونتريال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (9) طلاب وضابطة (9) طلاب. وأشارت النتائج إلى ارتفاع أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بشكل عام وتميّز التجريبية عن الضابطة في الأجزاء الخاصة بالتعبير الكتابي، إذ كانوا أكثر قدرة على توضيح الأفكار وربطها وتنظيم الكتابة، وأكدت النتائج فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية مع الطلاب الذين يدرسون لغة غير لغتهم الأم .

كذلك دراسة اسماعيل و طوالبه (Ismail & Tawalbeh, 2014) وهدفت إلى فحص فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى التحصيل القرائي ممن حققوا نتائج منخفضة في مهارات القراءة من متعلّمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، إذ تكونت عينة الدراسة من (21) طالباً وطالبة من جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية حيث تحسّنت مهارات القراءة والفهم لديهم بعد الخضوع للبرنامج.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية مثل دراسة الخصاونة (2005) التي هدفت إلى بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة للناطقين بغير اللغة العربية في الجامعات واختبار فاعليته ، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصدية مكونة من (22) طالباً وطالبة من المستوى المبتدئ وُرعوا بطريقة عشوائية في مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج المحوسب في تعليم مهارتي القراءة والكتابة في الأداة العامة ومجالاتها - عدا مجال الفهم - تعزى إلى طريقة التدريس المحوسبة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) في مهارتي القراءة والكتابة في الأداة العامة تُعزى إلى الجنس والعمر أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس والعمر.

ودراسة أبو عرابي (2007) فقد هدفت إلى بناء أنموذج لمعجم تعليمي أحادي اللغة (عربي-عربي) ودراسة أثره في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الار دنية واختار الباحث أفراد الدراسة من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغات - جامعة اليرموك، وعددهم (31) متعلماً من (4) جنسيات :ماليزيا، بروناي، تركيا، إيطاليا، موزعين على شعبتين اختيرتا عشوائياً: شعبة ضابطة تعلمت مهارات الاتصال اللغوي باستخدام المعاجم المتوافرة في الطريقة الاعتيادية، وشعبة تجريبية تعلمت مهارات الاتصال اللغوي باستخدام الأنموذج المقترح لمعجم تعليمي أحادي اللغة (عربي - عربي) وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار مهارات الاتصال اللغوي البعدي تعزى إلى التفاعل بين نوع المعجم وجنسية المبحوثين.

كما أجرى الصبيحي (2008) دراسة هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارة القراءة في معاهد تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، واستكشاف العلاقة بين استعمال استراتيجيات مهارة القراءة، والتحصيل اللغوي وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب المستويين الثالث والرابع في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها الوقوف على أهم الاستراتيجيات المستعملة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارة القراءة وأظهرت كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب الأقل تفوقاً في استعمالهم لاستراتيجيات القراءة لصالح المتفوقين، ووجود علاقة إيجابية بين التفوق في

التحصيل الذّراسي واستعمال استراتيجيّات القراءة.

وأجرت **العساف (2012)** دراسة هدفت إلى استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربيّة للناطقين بغيرها من خلال الوقوف على التقاطعات بين العامية الأردنيّة والفصحى في الأساليب النحوية لاستثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية في الفصحى واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج الإحصائي في تحديد نسبة التقاطع بين العامية والفصحى والوقوف على أكثر الأساليب شيوعاً في عينة الدراسة، وخُصّت الدراسة إلى الإقرار بالتقاطع الكبير بين الفصحى والعاميّة لا سيّما في الأساليب النحويّة وتأكيد إمكانيّة استثمار العامية في تدريس الأساليب النحويّة مع الأخذ بعين الاعتبار محاذير هذا الاعتماد. أمّا الدراسات التي تناولت التعلّم المستند إلى الدّماغ فمنها دراسة **درويش (2010)** التي هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نموذج جنس للتعلّم المستند إلى الدّماغ في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير التأملي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في منطقة الفجيرة التعليميّة. وتكونت عينة الدراسة من (114) طالباً وطالبة قسّمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكوّنة من (57) طالباً وطالبة درست باستخدام الاستراتيجية التعليميّة القائمة على نموذج جنس للتعلّم المستند إلى الدّماغ والاخرى ضابطة مكونة من (57) طالباً و طالبة درست بالطريقة الاعتيادية وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي وكذلك على مقياس التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيتين على اختبار المفاهيم النحوية البعدي يعزى للجنس وكذلك للتفاعل بين الجنس والاستراتيجية التعليميّة القائمة على نموذج جنس للتعلّم المستند إلى الدّماغ في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيتين على مقياس التفكير التأملي البعدي يعزى للجنس و عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة يعزى للتفاعل بين الجنس والاستراتيجية التعليميّة القائمة على أنموذج جنس للتعلّم المستند إلى الدّماغ في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي.

ودراسة **دومان (2010, Duman)** التي هدفت إلى فحص أثر التعلّم المستند إلى الدّماغ في التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي أنماط تعلّم مختلفة التي أجريت على عينة مكونة من (68) طالباً من طلاب قسم العلوم الاجتماعيّة في كليّة تربية المعلمين في جامعة موغلا (Mugla) وأظهرت النتائج أنّ استخدام التعلّم المستند إلى الدّماغ على المجموعة التجريبية كان أكثر فاعليّة في زيادة التحصيل العلمي للطلاب مقارنة بالطريقة التقليديّة، كما أظهرت عدم وجود اختلاف ذي أهمية بين مستويات التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية مع أنماط التعلّم المختلفة.

وهذفت دراسة **البيدوي (2010)** إلى بناء برنامج تعليمي وفقاً لنظرية التعلّم المستند إلى الدّماغ ومقياس فاعليّته في تحصيل اللّغة العربيّة ودافعيّة الانجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مديريّة تربية عمان الرابعة، وقد تكونت العينة من (120) طالباً وطالبة وقد تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (60) طالباً وطالبة منهم (31) ذكراً و (29) أنثى. كما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (60) طالباً وطالبة؛ منهم (31) ذكراً و (29) أنثى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل اللّغة العربيّة ودافعية الانجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي- التعلّمي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تحصيل اللّغة العربيّة بعد تطبيق البرنامج وكانت هذه الفروق لصالح الإناث في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز أو في تفاعل البرنامج والجنس في تحصيل اللّغة العربيّة ودافعية الانجاز.

أما دراسة **حسنين (2011)** فقد هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلّم المستند إلى الدّماغ في تحسين تحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلّم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في العلوم. وتكونت أفراد الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي موزعين عشوائياً في مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية وعدد طالباتها (30) طالبة، والمجموعة الأخرى ضابطة وعدد طالباتها (28) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لأداء طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الاختبار التحصيلي واختبار اكتساب المفاهيم العلمية البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة على مقياس الدافعية للتعلّم الكلي لصالح المجموعة التجريبية وعلى مجالات الدافعية كلها باستثناء ما يتعلق بمجال الدافعية الداخلية.

وبدراسة سليم (2011) قد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الذكاءات المتعددة (اللغوي وضمن الشخصي) والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين في الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. وقد تكونت أفراد الدراسة من (100) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز فرع الزرقاء إذ تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة (50) طالباً وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء ضمن الشخصي والتحصيلي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء اللغوي وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من الذكاء ضمن الشخصي والذكاء اللغوي والتحصيل يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

وقام كيدنجر (Kiedinger, 2011) بدراسة هدفت إلى فحص أثر التعلم المستند إلى الدماغ بهدف فهم تأثير ممارسات التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من الطلبة في الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي من المرحلة الأساسية في مدرستين ابتدائيتين تعتمدان على نتائج امتحان القراءة لامتحان (WKCE) (Wisconsin Knowledge and Concepts Exam) كتقييم لطلبتها؛ إذ تم مسبقاً تدريب معلمي هاتين المدرستين على تطبيق استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ ثم قياس النتائج بالاعتماد على نتائج امتحان (WKCE) ومقارنة نتائج عينة الدراسة على ذلك الاختبار بنتائج المدارس الأخرى التي لم تطبق استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ على الاختبار نفسه. وقد أظهرت النتائج ازدياداً في نتائج قياس القراءة في امتحان (WKCE) وأن هناك تغيراً واضحاً حدث لطلبة المرحلة الأساسية فقد أحرزوا تقدماً وكفاءة أعلى في مهارة القراءة ومهارات فهم النص و تحليله وتقييمه، وأن هناك علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ وتحصيل الطلبة.

أما دراسة مكنامي (McNamee, 2011) فقد هدفت إلى تعرف أثر التعلم الدماغى على التحصيل القرائى في أحد فصول الصف الثاني وفق مقياس The Sunshine State Standers Reading (SSSRDA) Diagnostic Assessment، إذ شملت عينة الدراسة (25) طالباً في الشعبة التجريبية التي خضعت للتعلم المستند إلى الدماغ مدة اثني عشر أسبوعاً و (19) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة إلى أن الإنجاز القرائى للمجموعة التجريبية لا يختلف كثيراً عن المجموعة الضابطة.

كما أجرى صالح (Saleh, 2012) دراسة تهدف إلى معرفة مدى فاعلية التدريس المعتمد على الدماغ في تعزيز الفهم العلمي لفيزياء نيوتن، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من مدرستين ثانويتين في ماليزيا تم توزيعهم في أربع مجموعات، وتم تنفيذ هذه الدراسة بالاعتماد على أسس ومبادئ التعلم المستند إلى الدماغ التي قام بتطويرها كين (1991-2000). وقد أظهرت النتائج أن أسلوب التدريس المستند إلى الدماغ قد كان فعالاً في تعزيز الفهم العلمي لفيزياء لدى الطلبة مقارنة مع المجموعة التي تلقت التدريس بالأسلوب الاعتيادي.

وأجرى ويكوب (Wachop, 2012) دراسة مسحية غرضها التعرف إلى معتقدات معلمي الصفوف من (K-12) حول التعلم المستند إلى الدماغ وممارساتهم والاستراتيجيات التي يستخدمونها وفق ذلك. وتكونت عينة الدراسة من (256) مشاركاً من معلمي الصفوف من (K-12) من مدارس مختارة في ثلاث مديريات غرب ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين باستراتيجيات التعلم وممارستهم لها ترتبط بمعتقداتهم حول تلك الاستراتيجيات، وأن لدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو توظيف الاستراتيجيات الجديدة التي تُقدّم للمتعلمين طرقاً جديدة للتعلم، كما أن هؤلاء المعلمين يشعرون بحاجتهم لتعلم المزيد في مجال كيف يتعلم الدماغ بشكل أفضل، وأنهم على استعداد لتغيير ممارساتهم التدريسية من أجل تحسين سير التعلم.

أما أحمد (2013) فقد هدفت دراسته إلى تعرف أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة بمدرسة عائشة بنت أبي بكر الصديق بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: اختبار التصورات البديلة واختبار عمليات العلم الأساسية والتكاملية ومقياس الدافعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج، وكشفت كذلك عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من تصحيح التصورات البديلة وتنمية عملية التعلم والدافعية للإنجاز.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة والاطلاع عليها؛ وجد الباحثان الآتي:

- أن هناك اهتماماً متزايداً بتدريس اللغات الأجنبية ودعوات متزايدة لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أساليب وطرق تدريس اللغة الأجنبية فجاءت هذه الدراسة تلبيةً لتلك الدعوات حيث جاءت الدراسة الحالية استجابةً لتوصيات العديد من الدراسات

السابقة كدراسة (الخصاونة، 2005؛ الحاج عبدالله، 2009؛ أبو زيد، 2010؛ أحمد، 2013؛ الراجح، 2014) وغيرها، حول إجراء مزيد من الدراسات في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ غير أنّها تختلف عنها في موضوع الاستراتيجية إذ تعتمد هذه الدراسة على فحص أثر استراتيجية تعليمية مستندة إلى الدماغ وهو مالم يُبحث من قبل في مجال الناطقين بغير العربيّة على حد علم الباحثين.

• قلّة الدراسات العربيّة التي تناولت التعلّم المستند إلى الدماغ وتعدّ هذه الدراسة - على حد علم الباحثين - الأولى المتعلقة بتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها وفق التعلّم المستند إلى الدماغ، والثانية في مجال تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة بشكل عام.

• أنّ هناك مشكلة متزايدة في جوانب الضعف القرائي وحاجة إلى فحص المزيد من الأساليب والطرق التي تحسّن من المهارات القرائية عند متعلّمي اللّغة العربيّة.

• الاطلاع على الدراسات السابقة مكّن الباحثين من التعرّف إلى الأسلوب العلميّ في البحث من حيث منهجيّته في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها وإجراءات تنفيذها، وكذلك الإفادة من آلية قياس المهارات القرائية والتعرّف إلى مواطن الضعف القرائي والصعوبات التي تواجه تعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، كما أفادت منها بالاطلاع على الأساليب والنظريات والطرق المتبعة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، والاطلاع على أهمّ المراجع والدراسات التي تناولت موضوعات: التعلّم المستند إلى الدماغ، وتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتدريب مهارات القراءة الجهرية.

• تمتاز الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة في أنّها تناولت استراتيجية جديدة وحديثة في علم التربية قائمة على التعلّم المستند إلى الدماغ وهذه الاستراتيجية لم تُطبّق من قبل في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها للناطقين بها وبغيرها على مهارات القراءة على حد علم الباحثين.

ومن هنا فإنّ هذه الدراسة تنطلق في محاولة لاستقصاء أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلّم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه متعلّمو اللّغة العربيّة الناطقون بغيرها صعوبات عديدة في تعلّم العربيّة من بينها الصعوبات القرائية، ونتيجة لتعدّد الرؤى والاتجاهات حول القراءة؛ فقد تحوّل توجّه اهتمام التربويين في تعليم القراءة ومعالجة تدنّي مستويات الأداء القرائي من دراسة الأسباب البيئية والاجتماعية المحيطة بالمتعلّمين إلى الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية وفوق المعرفية التي يستعملها المتعلّمون عند القراءة وإلى استراتيجيات التعلّم التي يتمّ من خلالها تعلّم مهارات القراءة (الصبيحي، 2008).

وقد دعت العديد من الدراسات كدراسة كل من: (أبو حمرة، 2007؛ أبوعمشة، 2009؛ الحاج عبد الله، 2009؛ القضاة، 2014) إلى تسهيل تعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها عن طريق فحص واستحداث استراتيجيات تعليمية جديدة في تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

ومن هنا برزت هذه الدراسة التي تحاول استقصاء أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلّم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها، وعلى نحو أكثر تحديداً فإنّ هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلّم المستند إلى الدماغ في أداء متعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردن في مهارات القراءة الجهرية؟

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية تعزى إلى استراتيجية التدريس (الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلّم المستند إلى الدماغ والطريقة الاعتيادية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في مهارات القراءة الجهرية تعزى إلى الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية تعزى إلى تفاعل الجنس مع استراتيجية التدريس؟

التعريفات الإجرائية والمفاهيمية

تتضمن هذه الدراسة التعريفات الإجرائية والمفاهيمية الآتية:

- الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ: هي الخطة الإجرائية والأنشطة التي اقترحها الباحثان وصمماها وفق ما يتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الدماغ، بالاعتماد على افتراضات علم الأعصاب الحديثة، وقام المعلم بتنفيذها في تدريسه لمهارات القراءة الجهرية بشكل منظم ومتسلسل بما يحقق الأهداف التعليمية بأقصى فاعلية ممكنة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتتضمن إجراءات تربط الأنشطة الدماغية بأنشطة جسمية وحركية مع تناول وجبات خفيفة وأغذية تدعم الدماغ وتغذيه في أثناء التعلم في بيئة صفية مريحة وحسنة التصميم تتبعث منها رائحة عطرة بمصاحبة موسيقى مناسبة للتعلم.

- مهارات القراءة الجهرية: هي قراءة النص المكتوب قراءة شفوية صحيحة خالية من الأخطاء عن طريق النطق السليم للحروف والكلمات بسرعة مناسبة ممثلة للمعنى. واعتمدت الدراسة الحالية مهارات القراءة الجهرية الآتية:

- 1- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - 2- قراءة الحروف والكلمات بالحركات بشكل صحيح.
 - 3- التفريق بين الأصوات المتشابهة.
 - 4- الالتزام بمواضع الوقف الصحيحة.
 - 5- التعبير (التغيم) الصوتي عن المعاني المقروءة بطريقة أداء توحى بالمعنى.
 - 6- القراءة بطلاقة وسرعة مناسبة.
- وتم قياسها بالاختبار الأدائي الذي أعده الباحثان.

- الطريقة الاعتيادية: هي الطريقة الشائعة التي يستخدمها المعلمون في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتوسط في مركز اللغات في الجامعة الأردنية؛ وتقوم على تقديم الحروف والكلمات والجمل والنصوص باستخدام الأساليب المباشرة التي تعتمد على التلقين، والاستراتيجيات التي يكون الدور الرئيس فيها للمعلم بينما مشاركة المتعلم تكون محدودة.

- متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها: هم الطلبة الذين يتعلمون اللغة العربية لغة أجنبية في المستوى المتوسط في مركز اللغات في الجامعة الأردنية من جنسيات مختلفة من كلا الجنسين، المنتظمون في الفصل الدراسي الثاني 2015/2016.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الأهمية العظيمة للغة العربية المرتبطة بالقرآن الكريم وبحضارة المسلمين والعرب، وضرورة بذل الجهود لنشرها وتعليمها بروح عصرية، وتأتي أيضا هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات (مثل: مؤتمر اللغة العربية وتحدياتها ماليزيا، 1996، والمؤتمر الدولي للغة العربية، 2012-2015)، والدراسات في مجالي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتعلم المستند إلى الدماغ كدراسة كل من: (الخصاونة، 2005؛ الحاج عبدالله، 2009؛ أبو زيد، 2010؛ أحمد، 2013؛ الراجح، 2014) وغيرها.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من جانبين:

أولا: الجانب النظري:

- توفير تغذية راجعة عن جدوى استخدام التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وهو ما قد يرفد عجلة البحث العلمي بما يخدم الاهتمام بما يواكب الاكتشافات المعاصرة والتحوللات

الجديدة في عالم التربية.

- توفير قاعدة معلوماتية لاستراتيجيات جديدة وأدب نظري قد تسهم في تحسين تعليم اللغة العربية بشكل عام واللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص تفيد الباحثين في هذا الميدان.

ثانياً: الجانب العملي التطبيقي:

- وضع نموذج لاستراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتعليم اللغة العربية؛ حيث إن هذه الدراسة - على حد علم الباحثين - تعد الأولى في توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.
- تزويد المعنيين من أساتذة اللغة العربية ومشرفي تعليمها للناطقين بغيرها، والتربويين عامة بتوصيات حول أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- المساعدة في تحسين أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات القراءة الجهرية وتسهيل تعلمهم للغة العربية

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

- 1- تقتصر عينة الدراسة على الطلبة الناطقين بغير العربية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية المسجلين في المستوى المتوسط للعام الدراسي 2015/2016 ، وعددهم (32) طالباً وطالبة موزعين في شعبتين.
- 2- تقتصر الدراسة على البحث في مهارات القراءة الجهرية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى الخامس المتقدم.
- 3- يتحدد تعميم هذه الدراسة بمدى صدق كل من دليل المعلم وأداة الدراسة المستخدمة فيها التي أعدها الباحثان لأغراض الدراسة وهي: الاختبار الأدائي لمهارة القراءة الجهرية، وما له من صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي في الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ إذ قُسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين تم تعيينهما عشوائياً؛ فمثّلت إحداها المجموعة التجريبية التي طبقت الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، ومثّلت الأخرى الضابطة التي تعلّمت بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (32) طالباً وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المسجلين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية في المستوى الخامس المتقدم، وتم اختيار مركز اللغات في الجامعة الأردنية بطريقة قصدية لاستعداد المعلم للتعاون مع الباحثين، وكان أفراد الدراسة موزعين على شعبتين تم تعيينهما عشوائياً بحيث مثّلت إحداها المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وعددهم (16) طالباً وطالبة منهم (8) إناث و (8) ذكور، ومثّلت الشعبة الثانية المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (16) طالباً وطالبة منهم (8) إناث و (8) ذكور؛ فكان عدد الطلبة في المجموعتين (32) طالباً وطالبة والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول 1. توزيع أفراد الدراسة

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبية	8	8	16
الضابطة	8	8	16
المجموع	16	16	32

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان اختباراً لمهارات القراءة الجهرية وفيما يأتي عرض لهذه الأداة:

اختبار القراءة الجهرية

أعد الباحثان اختباراً أدائياً لمهارة القراءة الجهرية على شكل سلم تقدير خماسي يقيس عن طريق الملاحظة المباشرة مدى امتلاك متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لمهارات القراءة الجهرية وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة: (الخصاونة.2005؛ والصبيحي.2008؛ ورمضان.2011؛ والثنيان.2013)

2. لتحديد المعايير بشكل دقيق قام الباحثان بتحليل مهارات القراءة الجهرية في كتاب المستوى الخامس المتقدم المعتمد لتعليم اللغة العربية في مركز اللغات في الجامعة الأردنية.

3. بالاعتماد على التحليل والأدب التربوي والدراسات السابقة أعد الباحثان قائمة بمهارات القراءة الجهرية الخاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وشملت القائمة في صورتها الأولية المحاور الآتية:

- 1- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - 2- التعرف البصري إلى الكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة.
 - 3- قراءة الحروف والكلمات والجمل مضبوطة بالحركات بشكلها الصحيح
 - 4- التفريق بين الأصوات المتشابهة.
 - 5- التنغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى
 - 6- القراءة بسرعة مناسبة.
 - 7- الوقف عند تمام المعنى.
 - 8- الالتزام بمواضع الوقف والوصل الصحيحة.
 - 9- حسن الإلقاء بما يناسب المعنى.
4. أعد الباحثان لهذه المهارات سلم تقدير لفظي متدرج مبدئياً تدريجاً رابعاً لأربع مستويات من الأداء: (ممتاز، جيد جداً، مقبول، ضعيف).
5. اختيار نص قرائي من النصوص الموجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ويمثل المعايير المراد قياسها.
6. عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وأخذ ملاحظاتهم.

صدق الأداة:

عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات: اللغة العربية ومناهجها، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم؛ وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث: مناسبة قائمة مهارات القراءة الجهرية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، ووضوح الصياغة اللغوية للمعايير والمهارات، ووضوح صياغة التوصيفات في مستويات الأداء القرائي: (ممتاز، جيد جداً، مقبول، ضعيف)، ومدى مناسبة التوصيفات لمستويات الأداء للمهارة: (ممتاز، جيد جداً، مقبول، ضعيف)، إضافة إلى أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وبعد استعادة نسخ الاختبار الأولي، تمّ تفريغ الملاحظات الواردة عليها ودرستها والأخذ برأي المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية؛ فمثلاً تمّ تعديل سلم التقدير من رباعي (ممتاز، جيد جداً، مقبول، ضعيف) إلى خماسي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)، وتعديل توصيفات بعض المعايير، مثل عدم اعتماد الحروف الحلقية كمعيار لإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، كما تمّ بناء على رأي المحكمين حذف معايير: (الالتزام بمواضع الوقف والوصل الصحيحة، والوقف عند تمام المعنى، وحسن الإلقاء بما يناسب المعنى) من قائمة المعايير في سلم التقدير.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاختبار الأدائي للقراءة الجهرية؛ تمّ تطبيق الاختبار بعد تحكيمه على عينة من خارج أفراد الدراسة من طلبة

المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، مكونة من (28) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول لحساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيق الأول والثاني؛ إذ بلغت قيمة الثبات الكلي لاختبار القراءة الجهرية (0.82)، ولحساب معامل الاتساق الداخلي لاختبار القراءة الجهرية تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.87) وهذه القيم مناسبة لغاية إجراء هذه الدراسة وفق كل من صيني (1994) وعلبان وغنيم (2000).

ثبات التصحيح:

من أجل إجراء ثبات تصحيح الاختبار فقد تم اعتماد اتفاق الملاحظين على تقدير المفحوصين من العينة الاستطلاعية المكونة من (28) طالباً وطالبة، إذ قام الباحثان ومعلم المادة، كل على حدة، في الوقت ذاته بوضع تقدير لكل طالب على كل معيار وفق المعايير في سلم التقدير ثم حساب ثبات التصحيح باستخدام معادلة كوبر (cooper) إذ بلغت قيمته (91.25%) وهي قيمة عالية ومناسبة للدراسة الحالية.

دليل المعلم للمادة التعليمية

أعد الباحثان دليلاً للمعلم للمادة التعليمية وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ يقدم خطوات إجرائية وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس النصوص القرائية المقررة لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الخامس المتقدم في مركز اللغات المسجلين في الفصل الدراسي الثاني 2015-2016، ضمن فترة التطبيق (3/3/2016 - 4/5/2016)، وتضمن الوحدات: (ذكاء قاضي، من وحي الحياة، الأبناء، دور الترجمة في التفاعل الثقافي، المدينة الجامعية، قارئة الفنجان) وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والأدب السابق المتعلق بتوظيف نظريات التعلم المستند إلى الدماغ في التدريس على نحو عام وفي تدريس اللغة على نحو خاص.

وقد تضمن الدليل العناصر الآتية :

أولاً: التعريف بالاستراتيجية التعليمية ويشمل:

- الخلفية النظرية حول التعلم المستند إلى الدماغ
- مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ
- الخطوات العامة للاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً: أهداف الاستراتيجية:

حدد الباحثان أهداف الاستراتيجية التعليمية وفقاً للوحدات الدراسية المقررة لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الخامس المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، ووفق ما أطلع عليه الباحثان من الأدب التربوي في طرائق تدريس مهارة القراءة الجهرية للناطقين بغير اللغة العربية.

النتائج التعليمية الرئيسة:

تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة المستوى الخامس المتقدم من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها. وينبثق من هذا النتائج مجموعة من النواتج التعليمية الخاصة، إذ يتوقع من الطالب بعد انتهاء التدريس وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ أن:

- يقرأ النصوص قراءة جهرية سليمة.
- ينطق الأصوات والكلمات نطقاً سليماً.
- يقرأ النصوص قراءة جهرية معبرة.
- يقرأ النصوص قراءة جهرية مراعيًا مواضع الوقف.
- يتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة وفهم معانيها.

- يوظف الكلمات في جمل مفيدة من إنشائه.
- يفهم أحداث القصة وتسلسلها الزمني.
- يربط بين الأحداث في القصة.
- يسرد أحداث القصة وتسلسلها الزمني.
- يربط السبب بالنتيجة والأفكار ببعضها في النص.
- يستخلص المعاني المستفادة من الحكم والأقوال والنصوص.
- يبين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص.
- يتشوق لقراءة الأدب العربي.
- يقدر الحكمة والذكاء وقيم: الرفق والصبر والأمل واحترام الوالدين والثقة بالنفس.
- يقدر دور الترجمة في التفاعل الثقافي.
- ينمو لديه حب الحياة الجامعية.
- يبدي رأيه في الأقوال والحكم والنصوص.

ثالثاً: المحتوى:

تضمن المحتوى ست وحدات دراسية مقررة لطلبة المستوى الخامس المتقدم من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وهذه الوحدات هي: ذكاء قاضي، من وحي الحياة، الأبناء، دور الترجمة في التفاعل الثقافي، المدينة الجامعية، قارئ الفنجان.

رابعاً: الزمان والمكان :

تم تطبيق الاستراتيجية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015) ما بين (3/3/2016- 4/5/2016) على طلبة المستوى الخامس المتقدم من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية وقد تم تنفيذ التدريس وفق الاستراتيجية مدة تسعة أسابيع تقريباً بواقع (2-3) محاضرات لكل وحدة، مدة كل محاضرة (100) دقيقة والمخطط الآتي يوضح الخطة الزمنية لتدريس النصوص القرائية في الفصل الدراسي الثاني (2016/2015):

الخطة الزمنية لتدريس النصوص القرائية في الفصل الدراسي الثاني (2016/2015)

الرقم	الوحدة	عدد المحاضرات
1-	ذكاء قاضي	3
2-	من وحي الحياة	3
3-	الأبناء	2
4-	دور الترجمة في التفاعل الثقافي	2
5-	المدينة الجامعية	2
6-	قارئ الفنجان	2

خامساً: الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ:

تم تدريس المجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، التي تكونت من الخطوات التي ارتكزت بصورة أساسية على مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات الفرعية التي كُريت في كل وحدة دراسية وتضمن:

- التهيئة العامة للبيئة المادية وتغييرها بما يلائم موضوع الوحدة.
- شرب الماء وتناول التمر المحشو بالجوز في بداية كل محاضرة لتغذية الدماغ.
- توظيف الرسومات والصور والبطاقات الملونة.
- توظيف الألغاز في إشاعة جو من المرح.
- توظيف المنظم الشكلي والخرائط الذهنية.

- توظيف الموسيقى أثناء القراءة، وأحيانا القصائد المغناة.
- توظيف تمارين التنفس والاسترخاء.
- توظيف العمل التعاوني الجماعي.
- المناقشة والحوار.
- توظيف الأنشطة وأوراق العمل.
- تقديم تغذية راجعة فورية

الخطوات العامة للاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ:

■ التهيئة العامة للبيئة المادية (The physical learning environment):

وتشمل: إشاعة الجو النفسي المريح، والتهوية الجيدة ودرجة الحرارة المناسبة والإضاءة المريحة وترتيب المقاعد على وفق نظام المجموعات، وتدريب المتعلمين على التنفس الصحيح وتمارين تنشيط الدماغ، وتعليق لوحات ذات ألوان جاذبة، ووضع نباتات زينة، ونشر رائحة ذكية في الغرفة مع الأخذ بالحسبان ألا تسبب الحساسية للمتعلمين.

في بداية الحصة:

■ الإعداد والتعرض المسبق للمعلومات (pre-exposure):

- الترحيب بالطلبة وتقديم تغذية للدماغ بداية الحصة وفي أثناء التعلم
- التغذية: شرب الماء، أكل التمر المحشو بالمكسرات، حلو النعناع يوزع في أكياس صغيرة تعطى لهم.
- تعليق عبارات تشجيعية في الصف مثل: أنا أحب أن أتعلّم العربية، أنا سأقرأ بالعربية على نحو ممتاز،
- إضافة عنصر الموسيقى في الدرس عند القراءة والتأمل والتفكير.
- التهيئة للدرس بتجهيز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة وتقديم فكرة عامة عن الموضوع، وتصور ذهني للموضوعات ذات الصلة.

■ الدمج والربط (Engagement):

حيث يتم فيه ربط العقل والجسم بنشاط مشترك يعمل على إثارة المرح وتحسين الحالة الانفعالية للمتعلمين وتكوين جو اجتماعي إيجابي في بيئة التعلم.

■ تشكيل الإطار التفاعلي (Framing):

وتتضمن إثارة فضول المتعلمين وتشويقهم واستحضار أذهانهم وإثارة تفكيرهم وتعجبهم.

في أثناء تنفيذ الحصة

■ الاكتساب (Acquisition):

وتشتمل على تشكيل ترابطات تشابكية جديدة تربط فيها المعرفة الجديدة بالخبرات القبلية عن طريق مثيرات بيئية وأدوات بصرية وتعلم تعاوني ولعب أدوار، أو بإدماج الطلبة في أنشطة صفية تمزج فيها استراتيجيات التعلم الصريحة مع الضمنية، مثل مزج القراءة المباشرة مع لعب الأدوار والألعاب التعليمية والخبرات الحياتية الواقعية، وربط الأنشطة الدماغية بالأنشطة الجسمية والحركية.

■ الشرح والتوسع والإيضاح (Elaboration):

ويتم فيها تعميق التعلم من خلال التكامل وتصحيح الأخطاء، بحيث يعطى الدماغ فرصة التصنيف والتحليل من أجل فهم أعمق، وهذا يكون بعقد مسابقات بين المتعلمين أو العرض المصحوب بتغذية راجعة وتصحيح أخطاء الزميل وغيرها.

▪ تثبيت المعرفة في الذاكرة (Memory strengthening):

ويتم فيها ضمان استرجاع المحتوى الصحيح عن طريق تحفيز الانفعالات الإيجابية وتكوين ترابطات قوية من خلال تبادل ما تعلمه الطالب مع زميل آخر له، أو الدراما والعروض البصرية، أو المراجعات والاختبارات القصيرة، أو تلخيص ما تعلم باستخدام قصيدة مقفاة أو رسومات رمزية أو كلمات مركبة من أوائل حروف كلمات أخرى وغيرها.

في نهاية الحصة:

▪ الاسترخاء والراحة (Settling Time and Rest):

إعطاء المتعلمين فرصة للراحة والاسترخاء وتناول حلوى النعناع وشرب الماء.

▪ المراجعة والتدقيق (Review and Revision):

تكوين ترابطات صحيحة بين الوصلات العصبية وتطويرها وتقويتها من خلال تعزيز التعلم الجديد ورسم الخرائط الذهنية وكتابة ما تعلمه الطالب أو مناقشته ما تعلمه مع زملائه، وأنشطة أخرى غيرها.

سادساً: الوسائل التعليمية :

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم الاستعانة بالوسائل التعليمية الآتية:

- السبورة.
- لوحة عرض البطاقات.
- البطاقات الملونة المدعمة بالصّور للمفردات الجديدة.
- الصور الملونة المناسبة لكل وحدة.
- الحاسوب وشاشة العرض.
- الأفلام القصيرة.
- أوراق العمل الخاصة بكل وحدة.
- المنظم الشكلي والخرائط الذهنية.
- الرسومات والعبارات التحفيزية.

سابعاً: التقويم :

التقويم في هذه الاستراتيجية جاء على نوعين:

- التقويم التكويني: من خلال المتابعة المباشرة لأعمال الطلبة وإجاباتهم عن الأسئلة وأوراق العمل وتقديم تغذية راجعة فورية.
- التقويم الختامي: من خلال تطبيق الاختبار البعدي لكل من مهارات القراءة الجهرية ومهارات الاستيعاب القرائي.

صدق دليل المعلم:

عرض الباحثان دليل المعلم المعد وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات: اللغة العربية ومناهجها وتدريسها ، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلم النفس العصبي؛ لأخذ رأيهم في بنائته ووضوح خطواته وإجراءاته، وبعد استعادة نسخ الدليل بصورته الأولى، تم تفريغ الملاحظات الواردة عليه ودراستها والأخذ برأي المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية ثم تجريب وحدة منه على عينة من خارج عينة الدراسة لضبط الإجراءات والزمن.

منفذ الاستراتيجية

قام بتنفيذ الاستراتيجية معلم القراءة لطلبة المستوى الخامس المتقدم من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهو من حملة درجة الدكتوراه برتبة أستاذ مساعد، وله خبرة في هذا المجال، كما درس المعلم نفسه المجموعة الضابطة. وقد اجتمع الباحثان بالمعلم وزوداه بالدليل والوسائل التعليمية والإرشادات اللازمة وطلبا إليه الاطلاع عليها، ثم قاما بعقد ورشة تدريبية للمعلم لتوضيح كيفية التنفيذ.

الطريقة الاعتيادية

درست المجموعة الضابطة النصوص القرائية بالطريقة الاعتيادية حيث درسوا النصوص القرائية بأسلوب يزود فيه المعلم الطلبة بالمعلومات ويشرحها بشكل مباشر دون توظيف للتعليم المتوافق مع الدماغ المستخدم في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة هي:
 - استراتيجية التدريس ولها مستويان:
 - استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.
 - الطريقة الاعتيادية.
 - الجنس (متغير تصنيفي)، وله فئتان: ذكر وأنثى.
- المتغيرات التابعة:
 - مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

تصميم الدراسة:

EG: O X O

CG: O - O

حيث إن:

- EG: المجموعة التجريبية التي ستتعلم مهارات القراءة والاستيعاب القرائي وفق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.
- CG: المجموعة الضابطة التي ستتعلم بالطريقة الاعتيادية.
- O: الاختبار الأدائي لمهارة القراءة الجهرية.
- X: المعالجة (الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ).

إجراءات الدراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان الدراسة وفق الإجراءات الآتية:
- 1- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من رئاسة الجامعة الأردنية
 - 2- اختيار مركز اللغات في الجامعة الأردنية لتطبيق الدراسة، والتنسيق مع المعلم المختص.
 - 3- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
 - 4- اختيار كتاب " العربية للناطقين بغيرها " المعتمد من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية الخاص بالمستوى الخامس المتقدم.
 - 5- تحليل محتوى كتاب " العربية للناطقين بغيرها " المعتمد من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية الخاص بالمستوى الخامس المتقدم.
 - 6- بناء دليل المعلم إلى تدريس مهارات القراءة الجهرية باستخدام الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ للمجموعة التجريبية.
 - 7- بناء أداة الدراسة (الاختبار الأدائي لمهارات القراءة الجهرية)
 - 8- عرض دليل المعلم وأداة الدراسة على المحكمين للتأكد من صدقها.
 - 9- تجريب وحدة من الدليل على عينة من خارج عينة الدراسة.
 - 10- تطبيق أداة الدراسة على عينة من خارج عينة الدراسة للتأكد من ثباتها.
 - 11- حساب ثبات التصحيح.
 - 12- إجراء قرعة لاختيار المجموعتين : الضابطة والتجريبية .

- 13- التطبيق القبلي لأداة الدراسة (الاختبار الأدائي لمهارات القراءة الجهرية) على المجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل المعالجة التجريبية.
- 14- تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مهارات القراءة الجهرية على المجموعة التجريبية وذلك وفق الدليل المعد لهذه الغاية في الفترة ما بين (3/3/2016 – 4/5/2016).
- 15- التطبيق البعدي لأداة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 16- رصد الدرجات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.
- 17- استخراج النتائج وتوضيحها ومناقشتها وكتابة التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان برنامج (SPSS) حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على الاختبارات القبلي والبعدي، ثم استخدام الإحصاء الاستدلالي من خلال استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) لضبط الأثر القبلي من قياس متغيرات الدراسة، ولمعرفة الفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأداء لمهارات القراءة الجهرية. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وبالتالي معرفة أثر الاستراتيجية، تم استخدام إيتا سكوير (Eta Square) ونسبة التباين المفسر (المتنبأ به) في متغير الدراسة التابع وهو: مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن في مهارات القراءة الجهرية، وللإجابة عن أسئلة هذه الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلي والبعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الجهرية تبعاً لمتغيري الدراسة: استراتيجية التدريس والجنس، ثم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يأتي عرض هذه النتائج:

الجدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات القراءة الجهرية تبعا

لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

المهارات	المجموعة	الجنس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	التجريبية	ذكور	8	2.25	0.46	3.75	0.46
		إناث	8	2.50	0.54	3.50	0.54
		المجموع	16	2.38	0.50	3.63	0.50
الضابطة		ذكور	8	2.38	0.52	2.88	0.35
		إناث	8	2.38	0.52	3.13	0.64
		المجموع	16	2.38	0.50	3.00	0.52
التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	التجريبية	ذكور	8	2.63	0.52	3.88	0.35
		إناث	8	2.63	0.52	3.87	0.35
		المجموع	16	2.62	0.50	3.87	0.34
	الضابطة	ذكور	8	2.63	0.52	3.00	0.54
		إناث	8	2.50	0.54	2.87	0.35
		المجموع	16	2.56	0.51	2.94	0.44

المهارات	المجموعة	الجنس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة الحروف والكلمات والجمال بالحركات	التجريبية	ذكور	8	2.63	0.52	3.63	0.52
		إناث	8	2.50	0.54	4.00	0.54
		المجموع	16	2.56	0.51	3.81	0.54
	الضابطة	ذكور	8	2.50	0.54	2.75	0.46
		إناث	8	2.75	0.46	3.00	0.00
		المجموع	16	2.62	0.50	2.87	0.34
التفريق بين الأصوات المتشابهة	التجريبية	ذكور	8	2.38	0.52	3.38	0.52
		إناث	8	2.13	0.35	3.50	0.54
		المجموع	16	2.25	0.45	3.44	0.51
	الضابطة	ذكور	8	2.13	0.35	2.50	0.54
		إناث	8	2.25	0.46	2.50	0.54
		المجموع	16	2.19	0.40	2.50	0.52
التنغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	التجريبية	ذكور	8	2.00	0.00	3.00	0.00
		إناث	8	1.75	0.46	2.62	0.52
		المجموع	16	1.87	0.34	2.81	0.40
	الضابطة	ذكور	8	1.75	0.46	1.50	0.54
		إناث	8	1.87	0.35	1.75	0.46
		المجموع	16	1.81	0.40	1.62	0.50
القراءة بسرعة مناسبة	التجريبية	ذكور	8	2.50	0.54	3.88	0.35
		إناث	8	2.63	0.52	3.75	0.46
		المجموع	16	2.56	0.51	3.81	0.40
	الضابطة	ذكور	8	2.38	0.52	3.13	0.64
		إناث	8	2.63	0.52	3.00	0.76
		المجموع	16	2.50	0.52	3.06	0.68
المجموع	التجريبية	ذكور	8	14.38	1.30	21.50	0.76
		إناث	8	14.13	1.36	21.25	2.25
		المجموع	16	14.25	1.29	21.38	1.63
	الضابطة	ذكور	8	13.75	1.39	15.63	1.85
		إناث	8	14.38	0.92	16.25	1.39
		المجموع	16	14.06	1.18	15.94	1.61

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق (ظاهرية) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي، إذ يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مهارات القراءة الجهرية تبعاً لاستراتيجية التدريس للمجموعة التجريبية قد بلغ (21.38)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة والذي بلغ (15.94)، كما أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور قد بلغ (18.56)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (18.75)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، والجدول (3) يبين نتائج التحليل.

الجدول 3. نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات القراءة الجهرية تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
القبلي	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	0.485	1	0.485	1.935	0.176	
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	0.029	1	0.029	0.168	0.685	
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	0.003	1	0.003	0.016	0.900	
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	0.017	1	0.017	0.060	0.809	
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	0.850	1	0.850	5.073	0.033	
	القراءة بسرعة مناسبة	1.785	1	1.785	6.456	0.017	
	المجموع	9.758	1	9.758	3.925	0.058	
استراتيجية التدريس	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	2.913	1	2.913	11.626	0.002*	0.301
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	7.058	1	7.058	41.461	0.000*	0.606
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	7.010	1	7.010	35.236	0.000*	0.566
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	6.931	1	6.931	23.817	0.000*	0.469
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	10.724	1	10.724	63.990	0.000*	0.703
	القراءة بسرعة مناسبة	4.033	1	4.033	14.587	0.001*	0.351
	المجموع	227.473	1	227.473	91.508	0.000*	0.772
الجنس	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	0.003	1	0.003	0.012	0.913	
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	0.026	1	0.026	0.156	0.696	
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	0.784	1	0.784	3.942	0.057	
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	0.027	1	0.027	0.094	0.761	
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	0.062	1	0.062	0.372	0.547	
	القراءة بسرعة مناسبة	0.210	1	0.210	0.761	0.391	
	المجموع	0.078	1	0.078	0.032	0.860	
استراتيجية التدريس * الجنس	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	0.322	1	0.322	1.286	0.267	
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	0.020	1	0.020	0.120	0.732	
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	0.027	1	0.027	0.134	0.717	
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	0.039	1	0.039	0.135	0.717	
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	0.490	1	0.490	2.924	0.099	
	القراءة بسرعة مناسبة	0.060	1	0.060	0.217	0.645	
	المجموع	0.415	1	0.415	0.167	0.686	
الخطأ	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	6.765	27	0.251			
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	4.596	27	0.170			

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	إتبا تريع
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	5.372	27	0.199			
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	7.858	27	0.291			
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	4.525	27	0.168			
	القراءة بسرعة مناسبة	7.465	27	0.276			
	المجموع	67.117	27	2.486			
الكلبي المعدل	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	10.875	31				
	التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	11.719	31				
	قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	13.219	31				
	التفريق بين الأصوات المتشابهة	14.969	31				
	التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	17.469	31				
	القراءة بسرعة مناسبة	13.875	31				
	المجموع	315.219	31				

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه:

هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى استراتيجية التدريس (الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ والطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن السؤال الأول يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية بلغت (91.508)، وبمستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية البعدي، كذلك يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة الجهرية إذ تراوحت قيم (ف) المحسوبة بين (63.990 - 11.626) وبمستوى دلالة تراوحت بين (0.000 - 0.002)

ومن أجل معرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على مهارات القراءة الجهرية البعدي، والجدول (4) يبين تلك المتوسطات.

الجدول 4. المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مهارات القراءة الجهرية تبعاً

لاستراتيجية التدريس

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	التجريبية	3.62	0.13
	الضابطة	3.01	0.13
التعرف البصري للكلمات وقراءتها بحروفها مجمعة	التجريبية	3.88	0.10
	الضابطة	2.94	0.10
قراءة الحروف والكلمات والجمل بالحركات	التجريبية	3.81	0.11
	الضابطة	2.87	0.11
التفريق بين الأصوات المتشابهة	التجريبية	3.44	0.14
	الضابطة	2.50	0.14

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التغيم الصوتي المعبر عن المعاني المقروءة بطريقة أداء ممثلة للمعنى	التجريبية	2.80	0.10
	الضابطة	1.64	0.10
القراءة بسرعة مناسبة	التجريبية	3.79	0.13
	الضابطة	3.08	0.13
المجموع	التجريبية	21.33	0.40
	الضابطة	15.98	0.40

يشير الجدول (4) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ كان الأعلى إذ بلغ (21.33)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (15.98)، وكذلك كانت متوسطات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة في جميع المهارات، وهذا يعني أن الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، وهذا يدل على وجود أثر للاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن.

ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وبالتالي معرفة أثر الاستراتيجية، تم استخدام إيتا سكوير (Eta Square) ونسبة التباين المفسر (المتنبأ به) في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث كانت قيمة إيتا سكوير تساوي (0.772) وهذا حجم تأثير كبير، أي أنَّ الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ أحدثت تبايناً كبيراً في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وقد كان التباين المفسر مساوياً لـ (77.2%) من التباين الكلي في المتغير التابع وهو مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

لقد وجدت الدراسة فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة أفراد الدراسة الذين تعلموا وفق "الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ" و "الطريقة الاعتيادية" لصالح الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ مما يعني فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى خصائص هذه الاستراتيجية التي تركز على تنشيط الدماغ عن طريق تمارين الاسترخاء والتنفس الصحيح إضافة لنوظف الأغاز وأوراق العمل وغيرها.

واتفقت بذلك هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو زيد (2010) التي أثبتت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التنبؤي الإبداعي ومع دراسة دومان (Duman, 2010) فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة التحصيل العلمي للطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية ومع دراسة أحمد (2013) التي كشفت عن أثر للبرنامج القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عملية التعلم والدافعية للإنتاج وكذلك اتفقت نتائجها مع نتائج كل من: (درويش، 2010؛ والزعبي، 2010؛ وحسنين، 2011؛ وسليم، 2011؛ ومحمد، 2011) التي أظهرت فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة هذه الاستراتيجية التي تتفق مع ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس من إعطاء الطلبة أدواراً حقيقية في التعلم مما يجعله متحمساً للتعلم في جو من المرح والمتعة مفعم بالألوان والموسيقى والروائح العطرة مليء بالنشاط.

لكن نتائج الدراسة الحالية لم تتفق مع نتائج دراسة مكنامي (McNamee, 2011) التي أظهرت أن الإنجاز القرائي للمجموعة التجريبية لا يختلف كثيراً عن المجموعة الضابطة؛ وقد يعود ذلك لطبيعة المستوى اللغوي للمتعلّمين فهم في المستوى المتوسط إضافة إلى طبيعة الأنشطة التعليمية في الاستراتيجية ومدى مراعاتها لحاجات المتعلمين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى الجنس ؟

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية بلغت (0.032)،

وبمستوى دلالة (0.860)، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية البعدي، كذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على جميع مهارات القراءة الجهرية إذ تراوحت قيم (ف) المحسوبة بين (-3.942 - 0.012) وبمستوى دلالة تراوحت بين (-0.057 - 0.913).

قد أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية في الاختبار البعدي واتفقت بذلك مع نتيجة دراسة درويش (2010) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الجنس في تنمية المفاهيم النحوية وعزوا الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين المتعلمين في القدرات العقلية وكذلك خضوعهم لظروف واحدة وبيئة صفية واحدة وأن الاستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ راعت مستويات المتعلمين وأعطت الأثر نفسه لكلا الجنسين الذكور والإناث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى تفاعل الجنس مع استراتيجية التدريس؟
يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين متغيري استراتيجية التدريس والجنس على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية بلغت (0.167)، وبمستوى دلالة (0.686)، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى تفاعل الجنس مع استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية البعدي، كذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى تفاعل الجنس مع استراتيجية التدريس على جميع مهارات القراءة الجهرية إذ تراوحت قيم (ف) المحسوبة بين (-2.924 - 0.120) وبمستوى دلالة تراوحت بين (-0.099 - 0.732).

قد أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الجهرية يعزى إلى تفاعل الجنس مع استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الجهرية البعدي وكذلك على جميع مهارات القراءة الجهرية واتفقت بتلك النتيجة مع نتيجة دراسة درويش (2010) وهذا يعني مناسبة هذه الاستراتيجية لكلا الجنسين في مواقف تدريس مهارات القراءة الجهرية وقد يرجع ذلك إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث في الخبرات السابقة وتعرض الطلبة من الجنسين لظروف تدريسية واحدة من حيث البيئة الصفية والنشاطات اللغوية المصاحبة لعمليات التعلم والتعليم خلال تطبيق الدراسة.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي :
- 1- دعوة معلمي اللغة العربية على نحو عام ومعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على نحو خاص لتوظيف هذه الاستراتيجية في تدريس المتعلمين.
 - 2- إجراء دراسات مماثلة على مستويات أخرى مختلفة.
 - 3- إجراء مزيد من الدراسات حول متغير الجنس للتأكد من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية.

المراجع

- أبو حمزة، م. (2007). صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- أبو زيد، ن. (2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستندة إلى الوظيفة الدماغية في تنمية التفكير الإبداعي التنبؤي لدى طالبات الكليات الجامعية في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- أبو عرابي، ن. (2007). بناء نموذج لمعجم تعليمي أحادي اللغة (عربي-عربي) ودراسة أثره في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو عشة، خ. (2009). تشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أحمد، ص. (2013). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس 33 (2)، 49-60.
- البدوي، ت. (2010). فاعلية برنامج تعليمي- تعليمي مبني على التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية تربية عمان الرابعة، رسالة الماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- الثنيان، م. (2013). أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة والهجئية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة الصف السابع الأساسي في لواء الموقر الأردن، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- جاسم، ج. والملك عثمان، ع. (2013). طرق تدريس اللغات الأجنبية، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.
- جنسن، إ. (2007). التعلم المبني على العقل العلم الجديد للتعليم والتدريب، ط1، الرياض: مكتبة جرير.
- الحاج عبدالله، م. (2009). إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، 6 (1)، 63-88.
- حسنين، خ. (2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خرما، ن. وحجاج، ع. (1988). اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، سلسلة كتب عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الخصاونة، ن. (2005). بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فاعليته، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الخولي، أ. (2014). اكتساب اللغة العربية نظريات وتطبيقات، ط1، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- درويش، م. (2010). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير التأملي، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الراجح، ن. (2014). تصور لبرنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- رمضان، ع. (2011). الكفاءة اللغوية اكتسابها وتنميتها قياسها اللغة العربية لغير الناطقين بها نموذجاً، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الزعبي، ب. (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستيعابي الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الزيات، ف. (1998). صعوبات التعلم، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سعيد، م. (2012). تعليم العربية للناطقين بغيرها تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، ندوات المؤتمر الدولي الأول للغة العربية في مارس في بيروت.
- السلطي، ن. (2004). التعلم المستند إلى الدماغ، ط1، عمان: دار المسيرة.
- سليم، س. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الذكاءات المتعددة و التحصيل لدى الطلبة المتفوقين في الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- الشرعة، م. (2016). كلمة مدير مركز اللغات على صفحة المركز على الموقع الرسمي للجامعة الأردنية <http://centers.ju.edu.jo/ar/ujlc/Pages/DirectorSpeech.aspx> تاريخ الدخول (2016-8-25).
- الصبيحي، أ. (2008 م) (1429 هـ) استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، رسالة ماجستير في علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صيني، س. (1994). قواعد أساسية في البحث العلمي، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عبدالله، ر. وعمار، ح. (2014). تعليم التفكير من خلال القراءة، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العساف، د. (2012). استثمار العامة في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عليان، أ. (2000). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، ط2، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- عليان، ر. وغنيم، ع. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القاعوري، ع. وأبو عمشة، خ. (2005). تعلم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية 32 (3)، 487 - 497.
- الفوزان، ع. (2011). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- القضاة، م. (2014). القضايا المؤثرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء علم اللغة التطبيقي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- كيونغ، ي. (2012). أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي - محاضرة في قسم اللغة العربية بجامعة هانكوك للدراسات الأجنبية، مجلة الأستاذ، (201)، 91 - 100.
- الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمملكة المتحدة وأكاديمية أكسفورد للدراسات العليا في المملكة المتحدة (1996). مؤتمر اللغة العربية وتحدياتها، توصيات المؤتمر، ص 261.
- الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية (2015-2012). <http://www.alarabiahconference.org>. تاريخ الدخول: 2 تشرين الثاني 2015
- يونس، ف. والشيخ، م. (2003). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، القاهرة: مكتبة وهبة.
- Caine, R. & Caine, G. (2014). The Brain / Mind principles Wheel. Retrieved Nov 1, 2015 from <http://www.cainelearning.com>
- Duman, Bilal (2010). The effect of Brain - Based Learning on the Academic Achievement of students with different Learning styles. Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri / Educational Sciences :Theory & Practice, 10 (14), 2077-2103.
- Ismail, N. & Tawalbeh, Th. (2014). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers, International Education Studies, 8(1), 71-87
- Kiedinger ,R. (2011). Brain-Based Learning And Its Effects On Reading Out come In Elementary Aged Students. Requirements For The Master Of Science Degree In Education, The Graduate School University Of Wisconsin-Stout.
- Lucas, R. W. (2003). The Creative Training idea book (Inspired Tips And Techniques For Engaging And Effective Learning). AMACON (American Management Association)
- McNamee, M. Meredith, (2011). The Impact of Brain-Based Instruction on Reading Achievement in a second -Grade classroom, ProQuest LLC, Ed .D. Dissertation, Walden University, ERIC ED525320
- Saleh, S. (2012). The Effectiveness Of The Brain-Based Teaching Approach In Enhancing Scientific Understanding Of Newtonian Physics Among Form For Student. International Journal Of Environmental And Science Education, 7,(1), January 2012, 107, 22.
- Vakilifard, A. & Armond, F. (2006). The effect of concepts Mapping on second Language Learners Comprehension of Information Text, paper presented in the Second International Conference on Concept Mapping San José, Costa Rica, 2006 : 79-82.
- Wachob, D. A. (2012). Public School Teachers' Knowledge, Perception and Implementation Of Brain-Based Learning Practices. Degree Doctor Of Education, Indiana University Of Pennsylvania, USA.

The Effect of a Teaching Strategy Depending on the Brain-Based Learning on the Improvement of Loud Reading and Reading Comprehension Skills for Arabic Language Students of Non-Native Speakers in Jordan

*Abdulrahman Abd Alhashmi, Enas Hasan Abdalhadey Awad**

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of teaching strategy depending on the brain-based learning on the improvement of loud reading skills for Arabic language students of none-native speakers in Jordan . The sample of the study consisted of (32) male and female students from the language center in the university of Jordan distributed into two groups, an experimental and a control each group comprised (16) male and female students. To achieve the aims of this study the researcher used a test to measure the loud reading skills. The results of the study showed that there was significant statistical difference at ($\alpha= 0.05$) due to the effect of teaching strategy depending on the Brain-Based Learning and there was no significant statistical difference due to the variable of gender, and interaction between gender and teaching method.

Keywords: Brain-Based learning, loud reading skills, arabic language students of non-native speakers

* University of Jordan; Ministry of Education of Jordan. Received on 28/8/2016 and Accepted for Publication on 10/10/2016.