فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ

عبد الكريم سليم الحداد *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ في تدريس القراءة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ، مقارنة مع الاستراتيجية المعتادة في تدريس القراءة. تكوّن أفراد الدراسة من (123) طالباً وطالبة، وزِّعوا إلى مجموعتين: تجريبية دُرّست باستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ، وضابطة دُرّست باستخدام الاستراتيجية المعتادة.

طُبّق اختبار الاستيعاب القرائيّ – من إعداد الباحث– قبل التجربة وبعدها، وحلّلت البيانات باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.03$) بين أداء طلبة المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائيّ لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية. وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha = 0.02$) بين أداء الطلاب والطالبات في مهارات الاستيعاب القرائيّ لمصلحة الطالبات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الاستراتيجية المستخدمة والجنس.

الكلمات الدالة: مدخل اللغة الكليّ، مهارات الاستيعاب القرائيّ ، تدريس القراءة.

المقدمة

يبعث بعض المعلمين رسالة إلى طلبتهم –من خلال سلوكهم– مفادها أنّ الأداء القرائيّ يتوجه إلى جمهور معلوم هم المعلمون فقط، وأنّ هناك تفسيراً واحداً للنصّ هو تفسير المعلم. وعليه فإنّ أخطاء الطلبة في هذا لا تسامح فيها. وعلى الطلبة أن يحفظوا ما جاء في النصّ كي يكونوا مؤهلين للنجاح.

إنّ هذا المفهوم الذي يحمله هؤلاء المعلمون قد تجاوزه البحث في مجال القراءة منذ زمن، فقد انتقل مفهوم القراءة من عملية تصويت الكلمات إلى فهم معانيها وإلى إحضار القارئ خبراته – معنى– للنصّ لأخذ معنى من النصّ، فالقراءة وسيله لبناء معنى النصّ المقروء (حبيب الله، 2000؛ Freppon, 1991).

وتُعدّ القراءة وفق مفهومها الحديث عملية نشطة يقوم فيها القارئ بدور فعال، فحين يبدأ القارئ بالقراءة يكون مُحمّلاً بروافد ثقافية ومخزون من الخبرات المتعلقة بالنصّ المقروء، فيتمّ الاستيعاب بما لدى القارئ من بناء معرفيّ يستخدمه في عمليه بناء المعنى للنص. فإذا كانت الخبرات لديه قليلة فإنّ استيعابه للنصّ سيكون متدنياً. وعليه فإنّ عدم الوصول إلى المعنى أو بنائه يعني أنّ القارئ لم ينخرط في عملية القراءة (عمار، 2002؛ المرعي 1994؛ Smith, 1985).

وتوظيفاً لمفهوم القراءة الحديث يُجري القرّاء الماهرون محادثة متخيلة مع المؤلف، ويستنتجون استنتاجات متعلقة بهدفه ومعتقده، ويكاملون بين أفكار النصّ وخبراتهم السابقة، ويُقوّمون محتواه ويتفاعلون معه وجدانياً. وإذا ما انتهت عملية القراءة فإنّ القرّاء الماهرين يستمرون غالباً في التعليق على النصّ المقروء ومعانيه الممكنة (Harste, Burke and Woodward, 1994). وعليه، فإنّ القارئ ليس مستهلكاً لما يكتبه المؤلف، بل منتج للنصّ من خلال مشاركته في بناء معانيه. وهذا يعني أنّ استيعاب النصّ بمعانيه الظاهرة ليس هو هدف تدريس القراءة. وهذا ما دعا الباحثين رو وستوت وبيرنز (Roe, Stoodt andBurns, 1998) إلى اعتماد الترادف في مفهومي القراءة والاستيعاب. لذا، فإنّ تعليم القراءة في مفهومها الحديث على أنها عادة حياتية يؤديها القارئ بسعادة، وطلاقة في الأداء، وتشاركية، ومبادرة، هو الهدف الذي يسعى إليه المربّون في مجال التربية اللغوية. وهذا الهدف لا ينأتى إلاّ إذا اعتمد المعلمون استراتيجيات تدريسية تدعم حرية الطالب في بناء المعنى وتحفظ كرامته في أثناء ذلك. ويتحقق هذا باعتماد

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
تاريخ استلام البحث 2011/12/26، وتاريخ قبوله 2012/10/31.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

استراتيجيات تدريسية مبنية على مدخل اللغة الكليّ.

إنّ هذا المدخل يهتمّ بما يقوم به المعلم والمتعلم –في إطار من كليّة اللغة – من أعمال تربط بين مهارات اللغة الأربع – قراءة وكتابة واستماعاً وتحدثاً– بهدف تحقيق التنمية اللغوية المستهدفة لدى الطلبة (طعيمة ومنّاع، 2000؛ نصر،2003). ويتمّ هذا الربط في الحصة الواحدة وليس في حصص مختلفة تُخصّص كلّ منها لتدريس مهارة من هذه المهارات.

ويستند المدخل الكليّ في تعليم اللغة على أن الطلبة يتعلمون اللغة على مقاعد الدرس كما تعلموها صغاراً في بيوتهم، فقد تعلّموا صغاراً اللغة بكليّتها وأتقنوا أنظمتها من خلال هذا التعليم القائم على كليّة اللغة. وهذا ما يجب أن يكون عليه التعليم عند تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس، بأن لا تُجزّأ اللغة بل تُقدّم للمتعلمين بكليتها (Goodman, 1986).

وترتبط مهارات التواصل اللغويّ بعلاقة متينة مع مهارات التفكير، فيكتسب الطلبة المهارات اللغوية بعد الممارسة الفعلية في مواقف طبيعية. ولا يمكن تعليم مهارة لغوية بعينها وتعلمها بمعزل عن تعليم المهارات اللغوية الأخرى (السيد، 1998؛ الهاشمي والعزاوي، 2005).

تأثر مدخل اللغة الكليّ تأثراً واضحاً بعلم النفس المعرفيّ ونظرياته التي تركز على دور الدافعية لدى المتعلم والتفاعل الاجتماعيّ في عملية التعلم (Goodman, 1989; Schindler, 2006) . وهذا ما اعتمده مدخل اللغة الكليّ حيث يشكّل نظاماً من التصوّرات الذهنية التي تُوجِّه صناعة القرار التعليميّ وتقوده (Weaver and Henke, 1992).

ومن المبادئ الرئيسة التي يقوم عليها مدخل اللغة الكليّ أنّ المتعلم يبني معنى النصّ الذي يتفاعل معه ويتحاور مع الآخرين بخصوصه، ويعي أنّ هذا النصّ يفيده في واقع حياته، ويشعر المتعلم في أثناء عملية التعليم بأمان نفسيّ فلا يخشى لوماً أو سخرية عندما يبني معنى خاصاً به اعتماداً على خبراته السابقة وفهم لغة النصّ (Harste, Burke and Woodward, 1994).

ولا ينحصر المدخل الكليّ في تعليم اللغة في تبني معلمي اللغة مواد تعليمية جديدة، أو في تطوير أنشطة إغنائية،إذ إنّ هذا المدخل يعني بناء نظرة حديثة للتعلم والمتعلمين تدعوهم إلى التفاعل مع طلبتهم، وتطوير مناهج اللغة بطريقة تؤهل المتعلمين للانخراط في الجو التعليميّ اللغويّ. وهذا يدعو إلى إعادة النظر بدورهم في العملية التعليمية من تلقي المعرفة إلى المشاركة في بنائها (Weaver, 1994; Richards and Rodgers. 2001; O'sullivan, 2004). وفي هذا تعزيز للتواصل الاجتماعيّ بين المتعلم والآخرين في سبيل الوصول إلى فهم أفضل، فالمتعلمون في هذا المدخل يمارسون العصف الذهني وحلّ المشكلة وغيرها من الاستراتيجيات المساعدة في بناء المعنى. وهذا لا يتأتى إلاّ إذا اعتقد المعلم أنّ هذا يُشكّل أساساً متيناً لنجاح العملية التعلمية التعليمية. فاعتقادات المعلم تأخذ طريقها إلى التوظيف في الصفّ، مثل: مشاركة كلّ المتعلمين في الدّرس، ووضع المتعلم في بؤرة الاهتمام، وتنمية مسؤوليتهم نحو تعلمهم، والتسامح مع أخطائهم في سبيل تحسين تعلمهم لاحقاً، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتوظيف أنشطة جماعية لهم، والاهتمام بحاجاتهم (Richards andRodgers, 2001; Latha, 2005; Cara, 2007).

ويحتاج المتعلمون إلى إثارة دافعيتهم لممارسة التفكير في مستوياته العليا. فالمتعلم لا يقف عند حدود المعاني الظاهرة للنصّ بل يتجاوزها إلى المعاني الضمنية، فيستنتج ويُحلّل وينقد. وهذا يمكن تحقيقه بأنْ يقوم المعلمون بنمذجة الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا أمام طلبتهم كخطوة ضرورية لقيام الطلبة ببناء هذه الأسئلة بذواتهم (Klein, 2005). وهذا يُوجِّه المتعلمين إلى أنْ يكون تفكيرهم إيجابياً، وهذه الإيجابية تقود المتعلم إلى رؤيتها في جميع الظروف التي يمرّ بها بشكل يدعوه للتغلب على ما يواجهه من صعوبات (Angier, 2009).

إنّ استخدام اللغة وتوظيفها بكلّيتها في واقع الحياة يؤدي إلى المعرفة الواعية باللغة. وكذلك فإنّ المعرفة بالنصّوص المقروءة تنتج من خلال تكرار الانخراط مع هذه النصّوص بالقراءة والكتابة والنشاطات الأخرى (Croft andCruse, 2004; Spoolsky, 2009).

إنّ فاعلية تعليم اللغة تتوقف على مركزية اللغة في بناء المنهاج ومركزية الطالب في عملية التعلم والتعليم. وبهذا فإنّ التركيز ينبغي أن يُوجّه إلى الطالب لا إلى المحتوى. ولهذا فإن مدخل اللغة الكليّ يحاول أن يجعل من الصف المدرسيّ بيئة اجتماعية مثل التي يعيشها الطلبة في حياتهم الواقعية ليتجاوز التعلم الصف المدرسي إلى البيئة المحيطة (Goodman, 1989).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من شعور الباحث بوجود ضعف نسبيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في الاستيعاب القرائي. وقد أكّدت هذا الضعف في الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة دراسات علميّة أجريت في هذا المجال (الشروف، 2002؛عبد اللطيف والحداد،2004). حيث تُعدّ استراتيجيات التدريس التي استخدمت من العوامل المهمة التي أدّت إلى ظهور هذا الضعف في الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة. وهذا يدعو إلى إدخال استراتيجيات تعليم جديدة قد تسهم في تحسين الاستيعاب القرائيّ للنصوص. وتتحدّد مشكلة الدراسة في

الأسئلة الآتية:

س1: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ باختلاف استراتيجية التدريس (القائمة على مدخل اللغة الكليّ والمعتادة)؟

س2: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ باختلاف الجنس؟

س3: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ اختلافاً يعزى إلى أثر تفاعل استراتيجية التدريس والجنس؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ.ولتحقيق هذا طُوّرت استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ، وبُني اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى هؤلاء الطلبة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في استكشاف أثر استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل اللغة الكليّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ.ويُسهم هذا في تحقيق النتاجات التعليمية لدى طلبة هذا الصف،وتُوفِّر هذه الدراسة مجالاً لمعلمي اللغة ومعلماتها لتوظيف استراتيجية حديثة في التدريس واختبارها ميدانياً في صفوفهم. وهذا يفيد مصممي مناهج اللغة وكتبها في بناء الدروس وفقاً لمتطلبات مدخل اللغة الكلي.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1. اقتصار أفراد الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسيّ في أربع شعب صفية في مدينة إربد بالأردن، في الفصل الدراسيّ الثاني لعام 2011/2010م.
2. اقتصار هذه الدراسة على ثلاثة نصوص من النصّوص القرائيّة المعتمدة في كتاب اللغة العربية "مهارات الاتصال" للفصل الدراسيّ الثانيّ المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسيّ.
3. أداة الدراسة– الاختبار – من تطوير الباحث.
4. اقتصار هذه الدراسة على مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة: الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ.
5. تدريس المجموعتين أربع عشرة حصة صفية، مدة كل منها (45) دقيقة.

التعريفات الإجرائية:

استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ: مجموعة من الإجراءات المنظّمة التي يقوم بها أفراد الدراسة ومعلمهم لقراءة النصّوص المعتمدة، وتتمثّل هذه الإجراءات في خطوات تنفيذ الاستراتيجية الموضّحة في هذه الدراسة.

الاستيعاب القرائيّ: بناء القارئ معنى النصّ المقروء.وتمثّل في ثلاثة مستويات: الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي. وقد قيس في هذه الدراسة بالدرجة التي حصّلها أفراد الدراسة على الاختبار المُعدّ لهذا الغرض.

تحسين الاستيعاب القرائيّ: الفرق بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائيّ المُعدّ لهذه الغاية.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها نوعان:

- استرتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ.
- الاستراتيجية المعتادة.

المتغير المُعدّل: الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.

المتغير التابع: مهارات الاستيعاب القرائيّ، وتتمثّل بالدرجة التي حصل عليها الطالب/ الطالبة في الاختبار المُعدّ لهذا الغرض.

وهذه الدراسة دراسة شبه تجريبية 2×2.

الدراسات السابقة

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة:

دراسة الأشهب (2000) التي هدفت قياس أثر تدريس مباحث نحوية "وحدة التوابع" بطريقة النصّوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسيّ بالأردن. تكونت عينة الدراسة من (211) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج تفوقاً لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.

وقام أبو الشيخ (2002) بدراسة هدفت إلى قياس أثر تدريس مادة الصرف من كتاب قواعد اللغة العربية بطريقة النصّوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسيّ بالأردن، مقارنة بالتدريس وفقا للطريقة المعتادة. اشتملت عينة الدراسة على (160) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين: تجريبية وضابطة. كشفت النتائج تفوّق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة النصّوص المتكاملة على طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة.

وهدفت دراسة البطاينة (2004) إلى بناء برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد، والكشف عن أثره في التحصيل وتذوق الجمال في النصّوص الأدبية لدى طلبة الصفّ الأول الثانوي الأدبي بالأردنّ. اشتملت عينة الدراسة على (135)

طالباً وطالبة، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. بينت النتائج تفوّق طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التكامليّ.

واستقصت دراسة الزيتاوي (2005) أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ في لواء الرّمثا بالأردن. اختير (29) طالباً وطالبة من هذا الصف وقُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق في تنمية مهارات التفكير العليا بين المجموعتين لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرت نمر (2008) دراسة لاستكشاف أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التكاملي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعيّ لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ في وكالة الغوث الدولية في عمان بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مكونة من (87) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت اختباراً لقياس مهارات الاستيعاب الاستماعي. وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء الطالبات في الاختبار لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليميّ.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة أن ثلاث منها هدفت إلى قياس التحصيل في مادة القواعد ومادة الأدب، فيما هدفت دراسة الزيتاوي (2005)، إلى تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى لطلبة الصف السابع الأساسيّ، وتعرضت دراسة نمر (2008) إلى تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعيّ لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ. ويتضح من هذا أن هدف هذه الدراسة الذي يُعنى باستكشاف أثر استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع، لم ينل الاهتمام الكافي في الدراسات السابقة. فقد عنيت تلك الدّراسات بالمدخل التكاملي بين مهارات اللغة، ولم تعن بمدخل اللغة الكلي. واستُخدم في هذه الدراسة اختبار مبنيّ على مستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة: الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى أفراد الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدّراسة من أربع شعب من شعب الصفّ التاسع الأساسيّ في مدرستين من مدارس مدينة إربد بالأردنّ، حيث اختيرت هاتان المدرستان لسهولة تطبيق الدراسة فيهما، ولوجود معلم ومعلمة فيهما لديهما الرغبة في التعاون لإنجاز هذه الدراسة. واختيرت شعب الدراسة عشوائياً من مدرستيهما لتمثل مجموعتي الدراسة: التجريبية وعدد أفرادها 61 طالباً وطالبة، والضابطة وعدد أفرادها 62 طالباً وطالبة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفق المجموعة والجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	30	31	61
الضابطة	30	32	62
المجموع	60	63	123

أداة الدراسة

اختبار الاستيعاب القرائيّ: تم اختيار نصّ قرائيّ من خارج نصوص الكتاب المدرسيّ ليكون مادة اختبار الاستيعاب القرائيّ (الملحق 1).واعتُمد نموذج هاريس وسميث (1972) أساساً لتطوير هذا الاختبار، الذي يهدف إلى قياس درجة مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى أفراد الدراسة، حيث اشتمل على إحدى وعشرين فقرة، من نوع الاختيار من متعدّد، أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد وزِّعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة المعتمدة في هذه الدراسة، وفق جدول مواصفات أُعدّ لهذا الغرض، على النحو الآتي: خمس فقرات في المستوى الحرفيّ، وسبع فقرات في المستوى الاستنتاجيّ، وتسع فقرات في المستوى التطبيقيّ. وحُدّدت المهارات الفرعية لهذه المهارات الرئيسة كما يأتي:

- المستوى الحرفيّ: تعرّف معاني الكلمات الجديدة، تعرّف الأفكار الرئيسة والفرعية في النصّ.
- المستوى الاستنتاجيّ: تفسير عبارات ذُكرت في النصّ، استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، فهم اللغة المجازية.
- المستوى التطبيقيّ: إصدار حكم على النصّ، التمييز بين الحقيقة والرأي، والتنبؤ بالنتائج، واقتراح حلول جديدة وإجادة التصرف في مواقف مماثلة.

وقد بُني هذا الاختبار بعد الرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال (Harris andSmith, 1972؛ حبيب الله، 2000؛ عبد اللطيف والحداد، 2004؛ العتوم والجراح وبشارة 2009).

صدق الأداة

عُرض اختبار الاستيعاب القرائيّ على عشرة محكّمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها، ومشرفيّ اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها؛ ذلك للتحقّق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أُعدّت له. وقد أجمع المحكمون على ملاءمة النصّ المقترح للاختبار لطلبة الصف

التاسع الأساسيّ، وأبدوا ملحوظات حول بعض فقرات الاختبار بالحذف والإضافة والتعديل، فأصبح الاختبار مكوّناً من إحدى وعشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدّد. وقد كان في صورته الأولية مكوناً من أربع وعشرين فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقّق من ثبات الاختبار، طُبّق على عينة استطلاعية – غير أفراد الدراسة– عدد طلابها (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسيّ، ثم استخدمت معادلة كودرريتشاردسون (KR-20) لاحتساب معامل ثبات الاختبار، فكان 0.79 وبلغ لكلّ مستوى من مستويات الاستيعاب القرائيّ الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ، على التوالي: 0.80، 0.78، 0.81. وقد عُدّت هذه القيم مناسبة لأغراض البحث العلميّ. واستُخرجت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فتراوحت معاملات الصعوبة للفقرات بين 0.35– 0.88، ومعاملات التمييز بين 0.36– 0.85، وهي معاملات مقبولة في البحوث التربوية (عودة، 2010).

إجراءات التطبيق

تدريس المجموعة التجريبية

– تمّ اختيار ثلاثة نصوص من النصّوص المعتمدة في كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسيّ والمخصّصة للفصل الدراسيّ الثاني لعام 2011/2010م، لتكون المادة التعليمية التي من خلالها وظّف الطلبة استراتيجية التدريس القائمة على مدخل اللغة الكليّ. وهذه النصّوص هي: حكايات أدبية، من ذكريات طه حسين –سيرة ذاتية–، لماذا.

– أعدّت أوراق عمل خاصة بهذه النصّوص القرائيّة،حيث اشتملت كلّ ورقة منها على مجموعة من الأسئلة التي توظَّف لتفعيل الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة.

– دُرّب معلم المجموعة التجريبية ومعلمتها على توظيف الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ في تدريس هذه النصّوص القرائيّة –بواقع جلستين– مدة كلّ منها (50) دقيقة. و قام الباحث خلالها بنمذجة خطوات هذه الاستراتيجية المذكورة سابقاً، وقدّم التوضيحات اللازمة.

– دُرّست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكليّ، وتمثلت بالآتي:

– استثارة خبرات الطلبة السابقة المتعلقة بالنصّ، وذلك عن طريق أسئلة مثل: ماذا يعني لك عنوان النصّ؟ هل لديك معلومات سابقة متعلقة بالنصّ؟ ماذا تتوقع أن تقرأ من معلومات؟

– تشجيع الطلبة على بناء معانٍ –انطلاقاً من خبراتهم السابقة– دون خوف من فشل أو سخرية من أحد.

– القراءة الصامتة للنصّ: وذلك بإتاحة الفرصة المناسبة للطلبة للقراءة وفق قدراتهم وتعرف محتوى النصّ والبناء عليه.

– اعتماد التدريس المباشر والتعلم التعاوني بالمجموعات والمناقشة والحوار كأساليب تدريسية، بعد القراءة الصامتة والقراءة الجهرية الوظيفية، لتوظيف مهارة التحدث في مناقشة المقروء. فيناقش الطلبة أفكار النصّوص المقروءة مع أقرانهم في المجموعات ثم مع أفراد الصف جميعاً.

– إنشاء حوار كتابيّ حول النصّ المقروء كأسلوب للتعليق على القراءة، ثم يعقب ذلك حوار متبادل بين المعلم والطلبة لإغناء الأفكار المقدمة كتابياً. فالتعليق المكتوب يكون أكثر عمقاً من التعليق الشفهيّ، فيكتب الطلبة حول شعورهم تجاه النصّ، ولماذا كان هذا الشعور؟ وماذا يعني لهم النصّ؟ وما اقتراحاتهم تجاهه؟. إنّ تبادل هذه التعليقات المكتوبة حول النصّ يُطوِّر الاستيعاب لدى الطلبة.

– جميع المناقشات حول النصّوص تشتمل على تحليلها ونقدها واقتراح تعديل عليها إنْ أمكن.

– منح الطلبة فرصة للإجابة والاشتراك بحوار مع المعلم والطلبة حول النصّ المقروء أمران ضروريان في هذه الاستراتيجية لإيجاد قارئ ماهر.

– خصّص معلم المجموعة التجريبية ومعلمتها حصتين لتدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجية من خلال تقديم نموذج عمليّ يوضح خطواتها.

تدريس المجموعة الضابطة

قام المعلم والمعلمة في المجموعة الضابطة بالتدريس وفق الخطوات المعتادة الآتية:

– إعطاء مقدمة تمهيدية للدرس.
– تكليف الطلبة بقراءة النصّ قراءة صامتة.
– طرح أسئلة بعد القراءة الصامتة، وتلقي إجاباتها.
– قراءة المعلم للنص قراءة جهرية ثم قراءة الطلبة.
– شرح المعلم فقرات النصّ وتفسيرها.
– تكليف الطلبة حلّ أسئلة النصّ الموجودة في نهاية الدّرس ومتابعتها.

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات تنفيذ هذه الدراسة بما يأتي:

– بناء اختبار الاستيعاب القرائيّ لقياس المتغير التابع في هذه الدراسة، وطُبّق قبل تنفيذ التدريس بتاريخ 2011/4/7، وأعيد تطبيقه بعد الانتهاء من التدريس بتاريخ 2011/4/25.

– بيان هدف الدراسة لمعلم اللغة العربية ومعلمتها اللذان قاما بتنفيذ هذه الدراسة من تاريخ 2011/4/10 إلى تاريخ 2011/4/24. وقد قاما بتدريس مجموعتيّ الدّراسة.

– خُصّص لاختبار الاستيعاب القرائيّ حصة صفية واحدة، وهذا تحدّد من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب للإجابة عن فقرات الاختبار. فكان هذا الزمن (45) دقيقة.

– قام الباحث بتصحيح أوراق الاختبار القبليّ والبعديّ، حيث خُصّص للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفر.

– رُصدت العلامة الكليّة لكل طالب في أعلى الصفحة الأولى من الاختبار. وأعطي كلّ طالب رقماً خاصاً ممثلاً لاسمه تمهيداً لإدخال هذه البيانات إلى الحاسوب.

– حُلّلت البيانات إحصائياً وأجريت المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم نوقشت النتائج وقُدِّمت التوصيات.

المعالجة الإحصائية

استُخدمت الإحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذه الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك لإزالة أثر أيّة فروقات بين مجموعتي الدراسة قبل إجرائها.

النتائج

أولا: النتائج بخصوص السؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وانحرافاتها المعيارية في اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ والبعديّ، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ والبعديّ المعدّلة وفق المجموعة والجنس*

المجموعة	الجنس	البيانات الإحصائية	الاختبار القبليّ	الاختبار البعديّ
التجريبية	ذكور	المتوسط الحسابي	10.2	16.1
		الانحراف المعياري	2.1	2.2
	إناث	المتوسط الحسابي	11.1	18.7
		الانحراف المعياري	2.4	2.1
	المجموع	المتوسط الحسابي	10.7	17.4
		الانحراف المعياري	2.3	2.4
الضابطة	ذكور	المتوسط الحسابي	9.8	13.2
		الانحراف المعياري	2.5	2.8
	إناث	المتوسط الحسابي	11.3	15.6
		الانحراف المعياري	2.9	2.7
	المجموع	المتوسط الحسابي	10.6	14.4
		الانحراف المعياري	2.7	2.4
الكليّ	ذكور	المتوسط الحسابي	10.00	14.7
		الانحراف المعياري	2.3	2.1
	إناث	المتوسط الحسابي	11.2	17.2
		الانحراف المعياري	2.6	2.4
	المجموع	المتوسط الحسابي	10.6	15.95
		الانحراف المعياري	2.2	2.3

*العلامة الكليّة في الاختبار= 21

يتّضح من الجدول (2) أنّ متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية= 17.4، ومتوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة= 14.4. وللتحقّق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين هذين المتوسطين، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لضبط الفروق بين المتوسطات للمجموعتين في التطبيق القبليّ للاختبار، وللكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين في التطبيق البعديّ للاختبار. ويبيّن الجدول (3)، نتائج هذا التحليل.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ لدى أفراد الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	4.55	1	4.55	1.53	0.51
استراتيجية التدريس	45.62	1	45.62	15.41	0.03
الجنس	171.54	1	171.54	57.95	0.02
تفاعل الاستراتيجية × الجنس	3.25	1	3.25	1.09	0.38
الخطأ	348.71	118	2.96		
الكليّ	573.67	122			

يتبين من الجدول (3)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.03$) بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة، وهذا يبين أن الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ في هذه الدراسة حقّقت نتائج أفضل من الاسترتيجية المعتادة في اختبار الاستيعاب القرائيّ المُعدّ لهذه الدراسة.

ثانيا: النتائج بخصوص السؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ وفق جنسهم، وبيّن الجدول (2) هذين المتوسطين، فقد كان متوسط علامات طلاب الدراسة= 14.7، ومتوسط علامات طالبات الدراسة = 17.2. وللتحقّق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين هذين المتوسطين، فقد استّخدم تحليل التباين المشترك، كما هو مبين في الجدول (3)، حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.02$) بين متوسطيّ الطلاب والطالبات في هذه الدراسة ولمصلحة طالباتها.

ثالثا: النتائج بخصوص السؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام تحليل التباين المشترك، الجدول (3)، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (3)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.03$)، بين متوسطيّ أداء طلبة المجموعة التجريبية وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ، لمصلحة متوسط طلاب المجموعة التجريبية. وهذا دلالة على أنّ الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ التي استُخدمت في تدريس المجموعة التجريبية أسهمت في تحسين استيعاب طلبة هذه المجموعة مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة. وقد يُفسَّر هذا بأن الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ تجعل من القارئ شخصاً إيجابياً مشاركاً في بناء المعنى ولا يتوقف عند حدود معاني النصّ السطحية. فالقارئ يمارس الفعل القرائيّ في ظل هذه الاستراتيجية بأمان وسعادة نفسية تُشعره بحريته وكرامته في أثناء بنائه المعنى معتمداً على تفعيل خبراته السابقة.

إنّ هذه الاستراتيجية تتعامل مع اللغة بكليّتها، وهذا ما يُشعر القارئ بأن ما يتعلمه في درْس القراءة ليس مفصولاً عن واقع حياته، فهو يناقش أفكار النصّ حديثاً وكتابة زيادة على استماعه وقراءته، فهذه بيئة لغوية متكاملة تفيد المتعلم في تعلم اللغة في مواقف غير مصطنعة.

كذلك فإنّ هذه الاستراتيجية تتيح للقارئ بأن يتفاعل مع أقرانه ويتحاور مع الآخرين محقّقاً مفهوم التفاعل الاجتماعيّ في عملية التعلم والتعليم، وهذا يؤثر إيجاباً في إثارة دافعية القارئ نحو القراءة والفهم.

إنّ توفير فرص عديدة للمشاركة في بناء المعنى، كالمناقشة والكتابة وتنمية مسؤولية الطلبة نحو تعلمهم والتسامح معهم في سبيل تعليمهم الاعتماد على أنفسهم في بناء معاني النصّوص المقروءة، يجعل من المتعلمين صُنّاع معنى لا حفظة معلومات. وهذا أسهم في تحسين استيعاب طلبة المجموعة

التجريبية مقارنة بأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة التي استخدمت الاستراتيجية المعتادة التي –من خلال ممارستها واقعاً– تقوم على مركزيّة المعلم لا الطالب، وسلبية الطالب في بناء المعنى، حيث يُتصوّر في هذه الاستراتيجية أن دور الطالب حفظ ما جاء في النصّ وعدم تجاوزه ليتسنّى له تقديم هذه المعلومات وقت الاختبار الصفيّ الذي لا خيار للطالب فيه غير الحفظ. وهذه النتيجة التي توصّلت إليها هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الأشهب (2000)، ودراسة الزيتاوي (2005)، حيث تفوّق طلبة المجموعات التجريبية في هذه الدِّراسات التي اعتمدت استراتيجيات قائمة على مدخل اللغة التكاملي على طلبة المجموعات الضابطة في تلك الدِّراسات التي اعتمدت الاستراتيجيات المعتادة في تعليم اللغة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

كشفت نتائج تحليل التباين المشترك، الجدول (3)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية (= 0.02) بين الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائيّ، ولمصلحة الإناث. وقد يُعزى هذا إلى أن الإناث يَمِلْن إلى التفاعل الاجتماعيّ أكثر من أقرانهن الذكور، فاستراتيجية التدريس القائمة على مدخل اللغة الكليّ تعتمد تشارك القارئ مع زملائه في إنتاج المعنى، سواء أكان ذلك بالمناقشة الكلامية أم الكتابية. زيادة على أن الإناث يبدين اهتماماً أكثر من الذكور في أداء المهارات اللغوية، وتتوافر لديهن دافعية إثبات الذات أمام الآخرين. وقد يعود هذا التفوق للإناث إلى قدرتهن على تفعيل الشِّقِّ الأيسر من الدماغ المسؤول عن القدرات اللغوية اللفظية على نحو أكثر من أقرانهن الذكور.

مناقشة السؤال الثالث

كشفت النتائج في الجدول (3) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α = 0.05) يُعزى إلى لتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس. وهذا يعني أن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور في هذه الدراسة بصرف النظر عن المجموعة، فأداء إناث المجموعة الضابطة التي استخدمت الاستراتيجية المعتادة كان أفضل من أداء الذكور فيها، وكذلك حال الإناث في المجموعة التجريبية التي وظّفت استراتيجية مدخل اللغة الكليّ. حيث كان أداؤهن فيها أفضل من أقرانهنّ الذكور. وهذا يُعطي إشارة إلى أن الإناث لديهن إمكانية التفوق على الذكور في الأداء القرائيّ سواء أكان ذلك بتوظيف استراتيجية معتادة أم غيرها.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1–تأهيل معلمي اللغة العربية ومعلماتها لتوظيف الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ في تدريس القراءة لطلبة الصف التاسع الأساسيّ.

2–زيادة الاهتمام بتدريس القراءة ومهاراتها لطلاب الصف التاسع الأساسيّ، حيث كان أداؤهم أدنى من أداء الطالبات في هذه الدّراسة.

3. تضمين كتب اللغة العربية للصف التاسع الأساسيّ الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكليّ لتحسين مستوى الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

أبو الشيخ، عطية، 2002، أثر التدريس بطريقة النصّوص المتكاملة على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسيّ في مادة الصرف (المشتقات). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأشهب، وفاء، 2000، أثر التدريس بطريقة النصّوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسيّ في قواعد اللغة العربية في المدارس الحكومية في القدس الشريف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

البطاينة، زياد، 2004، أثر برنامج تكامليّ لتدريس الأدب والبلاغة والنقد في التحصيل وتذوق الجمال في النصّوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبيّ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حبيب الله، محمد، 2000، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، ط2، عمان: دار عمّار.

الزيتاوي، سحر، 2005، أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ في لواء الرمثا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السيد، محمود، 1998، في طرائق تدريس اللغة العربية، ط3، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الشروف، زينب، 2002، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسيّ في مديرية تربية الرصيفة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

طعيمة، رشدي، ومنّاع، محمد، 2000، تدريس العربية في التعليم

العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، جمانة، وعبد الكريم الحداد، 2004، أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائيّ في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ، مؤتة للبحوث والدراسات، 19 (1)، 95- 132.

العتوم، عدنان، وعبد الناصر الجراح،، وموفق بشارة، 2009، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

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

عودة، أحمد، 2010، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط4، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المرعي، فؤاد، 1994، في العلاقة بين المبدع والنصّ والمتلقي، عالم الفكر، 23 (1، 2): 335- 360.

نصر، حمدان، 2003، اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمن نحو استخدام المنحى التكامليّ في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19 (1)، 71- 117.

نمر، عبير، 2008، أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكامليّ في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ في وكالة الغوث الدولية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن، وفائزة العزاوي، 2005، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Angier, M. 2009. Positive thinking: have a big why to win big. *Personal Excellence*. 14 (11), 10-11.

Cara, C. 2007. The Power of one with many revisited: Creativity inclusive, Accessible, Collaborative education for all. *The International Journal of Learning*. 14 (8), 221- 233.

Croft, W. and Cruse, D. 2004. *Cognitive linguistics*. cambridge: Combridge University Press.

Freppon, P. 1991. Children's concepts of the nature and purpose of reading in different instructional settings. *Journal of Reading Behavior*, 23, 139- 163.

Goodman, K. 1986. *What's whole in whole language*? NH: Heinemann.

Goodman,K. 1989). Whole- language research: Foundations and development. *The Elementary School. Journal*, (90): 208- 221.

Harris, L. and Smith, C. 1972. Reading instruction through diagnostic teaching. New York: Holt Rinehart and Winston.

Harste, J., Burke, C. and Woodward, V. 1994). Children's Language and world: Initial encounters with Print. In R.B Ruddel, M.R. Ruddell, and H.Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* 4th ed., 48-69. Newark, DE: International Reading Association.

Klein, K. 2005).Teaching young learners. *English Teaching Forum*, 43 (1), 12-17.

Latha, R. 2005). A Reading programme for elementary schools. *English Teaching Forum*. 43 (1), 18- 23.

O'sullivan, M. 2004). The reconceptualisation of Learner-Centred approaches: A Namibian case study. *International Journal of Educational Development* .24 (6).585-602.

Richards, J. and Rodgers, T. 2001. Approaches and methods in language teaching (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Roe, B., Stoodt, B. and Burns, P. 1988. *Secondary school literacy instruction*: The content areas. Boston: Houghton Mifflin Company.

Schindler, A. 2006. Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum*. 44 (2), 8- 13.

Smith, F. 1985. *Reading without nonsense* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Spoolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambredge University Press.

Weaver, C. 1994. *Reading process and practice* (2nd ed.), NH: Heinemann.

Weaver, C. and Henke, L. (Eds.). 1992. *Supporting whole language*: Stories of teacher and institutional change. NH: Heinemann.

Effectiveness of a Strategy Based on a Whole Language Approach in Teaching Reading on Improving Reading Comprehension Skills among Ninth Grade Basic Students

Abdelkareem Saleem Alhaddad *

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effectiveness of using a strategy based on a whole language approach in teaching reading on improving reading Comprehension skills among ninth grade basic students, Compared with the traditional strategy of teaching. The participants of the study consisted of (123) students. The classes of the participant were randomly divided into two groups: one is experimental which was taught using a strategy based on a whole language, and the controlled group which was taught using a traditional strategy.

The reading Comprehension test prepared by the researcher was applied pre and post the experiment. The data obtained were analyzed by using (ANCOVA) test.

The study revealed that there were statistically significant differences (α=0.03) in reading comprehension skills between the experimental group and the controlled group in favor of the experimental group. Also, there were statistically differences (α=0.02) in reading comprehension between male and female students in favor of the female students. No statistically differences between the two groups were related to the interaction between the strategy used and the gender.

Keywords: Whole Language Approach, Reading Comprehension Skills, Teaching Rreading.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 26/12/2011 and Accepted for Publication on 31/10/2012.