فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ

*محمد فؤاد الحوامدة، فيصل حمود البليهد**

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ. وقد تكونت المجموعة التجريبيّة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في مدرسة صقر قريش وعددهم (41) طالباً، والمجموعة الضابطة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في مدرسة الأمير ناصر بن عبد العزيز وعددهم (43) طالباً، في الجوف بالمملكة العربيّة السعوديّة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار فهم المقروء، وتكون من (30) فقرة، تشتمل على ست مهارات، وكلّ مهارة تتضمن مجموعة من المؤشرات السلوكيّة الدالة عليها، وتمّ التحقّق من الصدق والثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز لهذا الاختبار. وبعد إجراء الدراسة وتطبيق الاختبار (قبليًّا وبعديًّا) وإجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، وعلى كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) يعزى إلى متغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبيّة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة. وقد أوصت الدراسة ضرورة تشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة عند تدريس القراءة.

الكلمات الدالة: القراءة الموجّهة، فهم المقروء، الصف السادس الإبتدائيّ.

المقدمة

تُعدّ اللغة أهم أدوات الاتصال بين أفراد المجتمع في ميادين الحياة الإنسانيّة كافة؛ لما لها من قيمة جوهريّة كبيرة في حمل الأفكار، ونقل المفاهيم والمعاني وتداولها، فاللغة جزء لا يتجزأ من شخصية الأمة، وحضارتها، وموروثها التاريخيّ والثقافيّ، فهي التي تمثل كيانها الموحّد وهُويّتها المستقلة، فاللغة وعاء الفكر والمعرفة. وحتّى تؤدي اللغة غايتها في الاتصال الإنساني، وتفاعل الأفراد بعضهم مع بعض لابدّ من إتقان مهاراتها (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع)، والبحث عن أساليب جديدة تسهم في تعزيز قدرات الطلبة، وتحسين مهاراتهم اللغويّة.

ومع تطور البحوث والدراسات التربويّة فقد ازداد اهتمام الباحثين بالمهارات اللغويّة عموماً ومهارات القراءة خصوصًا. وحاولوا التركيز على القراءة على أنها إسلوب من أساليب النشاط العقليّ في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد. وكثير من الباحثين يرون في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرمز (decoding) تعريفًا للقراءة؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليّة آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصا مكتوبًا باللغة الفارسيّة، التي تكتب بحروف عربيّة، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فمن خلال القراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (طعيمة والشعيبي، 2006، 33؛ عمار، 2002، 96). فالقراءة تسهم بنحو 70% مما يتعلمه المرء (حبش، 2003).

وللقراءة أهمية خاصة، فهي تمتاز عن باقي فروع اللغة العربيّة بملازمتها للإنسان في المراحل الحياتية والأكاديمية المختلفة، فغايتها الأساسية الوصول إلى مستوى الفهم السليم للنص المقروء (الحلاق، 2010).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن؛ وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2014/1/19، وتاريخ قبوله 2014/4/14.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة، وتباينت في بعض الأحيان. وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، كما يعدّ درس القراءة المختبر الذي يتفاعل فيه كلّ ما لدى الطلبة من مكتسبات لغويّة ولفظيّة وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج تفاعل تواصليّ مقبول من حيث المخرجات اللفظيّة والقدرة اللغويّة (نصر، 1999). فقد عرَّفها كلاين وجونستون والكنغ (Cline, Johnstone and King, 2006, 2) بأنها فك رموز النص المكتوب عن طريق ترجمة النص إلى كلام، وترجمته مباشرة إلى المعنى؛ لفهم النص المكتوب، فالقارىء ينخرط في عمليات البناء لجعل النص ذا مغزى، الذي هو الهدف النهائي أو المنتج. ويرى جودمان (Goodman, 1994) أن القراءة عملية نفسيّة لغويّة، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبّر به كاتبه عن معنى ذهني لديه. ويعتمد فهمه على معلوماته السابقة أو المخططات الذهنية (Schema)، وبالتالي، فإن الكاتب يبني النص المستخدم من قبل القراء لبناء معنى الخاصة بهم. بالتالي، فالقراءة الفعّالة هي بناء المعنى من النص المكتوب، وليس مجرد تحديد الكلمات.

أمّا مدكور (2006: 135) فقد عرّفها بأنها "فن يعتمد على النظر، والاستبصار، وفهم المادة المقروءة، وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، وحلّ المشكلات". ويعرِّفها (بوند وتنكر وواسون، 1986، 22) "بأنها عمليّة التعرف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفيّة، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح".

وقد اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغويّة التي يمتلكها القارئ؛ لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة، هي: البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً، فإن الرؤية للأشياء ستتأثر. والبعد الانفعالي: ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته أثناء القراءة؛ لأن الطريقة التي ننفعل بها أثناء القراءة تؤثر في تفسيرنا لما نقرأ. والبعد المعرفيّ: ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقرّاء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالبًا ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب (Foorman, Francis, Novy, and Liberman, 1991).

من هنا، يعدّ فهم النص المقروء من أهم غايات القراءة التي تتطلب تقدمًا ذهنيًّا، وتقييمًا للمعاني، واختبارًا للأفكار والمعلومات، وقدرة على الاستنتاج والتعميم، كما يظهر فهم المقروء في صورة استجابات تعبّر عن فهم الشخص لما قرأ (عاشور والحوامدة، 2009؛ Block, 2000). وتتطلب مهارة فهم المقروء من المتعلم الإلمام بمهارات التعرف على الترابط في النص والفقرات والأفكار، والطرق التي ربط بها الكاتب الأفكار بعضها ببعض، بالإضافة إلى توظيف مهارات التفكير المتنوعة للوصول إلى فهم النص المقروء (الجرف، 2002؛ عصر، 2000). كما تشمل مهارات فهم المقروء معرفة التفاصيل، وتحديد الأفكار الرئيسة، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقيّ، وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقات بين السبب والنتيجة، والاستدلال والاستنتاج، وعمل تعميمات ونتائج، ومعرفة إسلوب الكاتب، ومعرفة الموضوع الذي يدور النص حوله، وتحديد سمات النص وخصائصه، وتحديد غرض الكاتب (الجعافرة، 2011؛ McNeil, 1992).

وبناءً عليه، ظهرت عدّة مستويات لفهم المقروء، تدرّجت من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الأصعب، وتنوعت مستوياته وتعددت مهاراته، فقد صُنفت مستويات فهم المقروء في دراسات عدّة من مثل دراسة بيري (Berry, 2005) ودراسة هيلمان وبلير وروبلي (Heilman, Blair and Rupley, 2001)، ودراسة روبن (Rubin, 1997)، ودراسة كارلن (Karlin, 1977)، وهاريس وسميث (Smith and Harris, 1972) إلى أربعة مستويات تدرجت فيها تدرجًا منطقيًا، هي: المستوى الحرفيّ، وهو أبسط مستويات فهم المقروء، ويشير إلى المعاني الحرفيّة والمباشرة من النص، ثمّ المستوى الاستنتاجيّ ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النص وتفسيرها بلغة أخرى، أما المستوى الثالث فكان المستوى الناقد، ويشير إلى قراءة النص قراءة معمقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النص المقروء شكلاً ومضمونًا، ورابعًا المستوى الإبداعي وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتنوعها وتفردها، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء.

وعلى ضوء ما سبق، فإن للقراءة أهدافًا يسعى المعلمون والمتعلمون إلى تحقيقها في عمليتي التعليم والتعلم، ومن أهم هذه الأهداف فهم النص المقروء، ونقده وإبداء الرأي حوله، وما يندرج تحت هذا الهدف من غايات ومرامٍ (عطية، 2007).

في المقابل، فقد أشارت كثير من الدراسات أن بعض الطلبة لا يجيدون المهارات الأساسيّة للقراءة، ويشيع في قراءتهم كثير من الأخطاء، أو يواجهون صعوبات في تعلم القراءة حسب قدراتهم، كدراسة (الجراح، 2012؛ الحوامدة، 2010؛ العبدالله، 2008؛ الحكيمي، 2005). وبالإضافة إلى معاناة الطلبة في فهم النص المقروء، وضعفهم في تحديد ما يحتاجون

إلى قراءته. وقد تعدّدت وجهات نظر الخبراء والباحثين في تحديد أسباب هذا الضعف، فمنهم من عزا ذلك إلى ضعف الطالب اللغويّ أو إلى أسباب تتعلق بالمعلّمين وطرائق التدريس.

وتؤكد الدّراسات أنّ دور المعلّم وطرائق التدريس واستراتيجيّاته من الأسس التي تقوم عليها عمليّة التعلّم الفعّالة؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليّته يتيحان الفرص أمام الطلبة، للاستغراق في الأنشطة التعليميّة لأطول وقت ممكن (العدوان والحوامدة، 2011؛ الحر والروبي، 2005؛ دانيلسون، 2001)، فظهرت عدّة استراتيجيات تدريسيّة في تعليم القراءة، ولا تعد أيّة استراتيجيّة تدريسيّة فاعلة في تدريس القراءة ما لم تؤدِّ إلى إكساب الطلبة مهارات فهم المقروء (عصر، 2000)، فالفهم القرائيّ لا يحدث فجأة، وإنّما يحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر على مهارات معينة وقدرات خاصة، وفق استراتيجيّة مناسبة وفاعلة للتدريب على هذه المهارات (الغول، 2009).

وتعدّ استراتيجيّة القراءة الموجّهة التي تقوم على مراقبة المعلم للمتعلم وتوجيهه أثناء عملية القراءة مهمة في تحقيق الهدف المنشود منها، إحدى الاستراتيجيات التي تضبط تعلم الطالب وتكسبه مهارات فهم النص المقروء (Chambers, 1999). فهي تتطلب من المعلم الإشراف والتوجيه على قراءة الطلاب وتزويدهم بالتعليمات اللازمة، فالمعلم ينبغي عليه مراقبة المتعلم قبل القراءة وأثنائها وبعدها؛ لمساعدته على فهم النص القرائيّ، كما ينبغي عليه إدراك العوامل المتعلقة بطبيعة المتعلم، والمادة المقروءة، والهدف من القراءة، والوسائل المستخدمة في عملية القياس القرائيّة (عاشور والحوامدة، 2009؛ الصقر، 2007؛ Nayak and Sylva, 2013).

كما تتطلب استراتيجيّة القراءة الموجّهة من المعلم تحقيق الهدف من القراءة وهو فهم المقروء، وذلك من خلال وضع القارئ في موقف تفاعليّ مع النص المقروء، بحيث تجعله يدرك الكلمات بالعين، ثم يفكر فيها، ويفسرها بحسب خلفيته وتجاربه، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض، ثم يسعى إلى توظيف تلك المعلومات والحقائق (الغول، 2009؛ الدليمي والوائلي، 2005؛ El- Koumy, 2006)، فتوسّع دائرة خبرته، وتعمّق فهمه، وتشبع حبّ الاستطلاع، وتعوّده على الاعتماد على النفس في الفهم، وتزيد من حصيلته اللغويّة والفكريّة؛ مما يكسبه سعة المعرفة بالعالم المحيط به (مدكور، 2006؛ فضل الله، 2002).

وفي حدود اطلاع الباحثين هناك أبحاث ودراسات قليلة هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء، وقد أظهرت نتائج دراسة نایاك وسيلفا (Nayak and Sylva, 2013) أثر استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تعزيز فهم المقروء لدى الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. فقد تكونت عينة الدراسة من (205) أطفال في الفئة العمرية (9–10) سنوات في مدينة هونج كونج. تمّ توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعة القراءة الموجّهة، ومجموعة الكتب الإلكترونية، والمجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ معالجة تجريبيّة، وقد أجابت مجموعات الدراسة الثلاثة على اختبار لقياس مهارة فهم المقروء، وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة مجموعة القراءة الموجّهة قد سجلوا تحسنًا في فهم المقروء مقارنة مع مجموعتي الدراسة الأخرى.

وأجرى بيرناري وإيفنتالير (Pirnay and Ifenthaler, 2011) دراسة هدفت الكشف عن أثر القراءة الموجّهة باستخدام التمثيلات الصورية الحاسوبية على تسهيل التعلم في مهارات فهم المقروء. وقد تكونت عينة الدِّراسة من (60) طالبًا وطالبة من جامعة فريبرغ، ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمّ إعداد اختبار فهم المقروء وتطبيقه على المجموعتين التجريبيّة والضابطة، وقد أشارت نتائج الدِّراسة وجود فروق إحصائيّة في أداء طلاب المجموعتين، ولصالح التجريبيّة في مهارات فهم المقروء.

كما أجرى لورينت وجانين (Lorent and Chanin, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة على تعزيز فهم المقروء. وتكونت عينة الدراسة من (73) من طلبة الصف الثاني، بالإضافة إلى معلميهم، الذين تمّ اختيارهم عشوائيًا من عدد من المدارس الإبتدائيّة في مدينة سان أنطونيو الإمريكية. استخدمت الدراسة اختبارات فهم المقروء، والاستبانة، والمقابلة مع المعلمين والملاحظة المباشرة لاستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة على تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطلبة. أشارت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة القراءة الموجّهة كانت فاعلة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطلبة.

وأجرى الكومي (El- Koumy, 2006) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة على تعزيز فهم المقروء. وتكونت عينة الدراسة من (72) من طلبة الصف الأول الثانوي الذين تمّ اختيارهم عشوائيًا من عدد من المدارس الثانوية في منطقة المنوفية التعليميّة. أشارت النتائج الى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي في مهارة فهم المقروء، ولصالح المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة.

وهدفت دراسة مهيدات (2003) الكشف عن أثر نموذج التفكير القرائيّ الموجّه وإسلوب التعلم في فهم المقروء. وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من الصف العاشر الأساسيّ في

محافظة إربد، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد مقياس إسلوب التعلم، واختبار فهم المقروء، ونموذج التفكير القرائيّ، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر تعزى إلى نموذج التفكير القرائي الموجّه، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فهم المقروء تعزى لأسلوب التعلم.

وأظهرت بعض الدراسات والأبحاث أن لاستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة أثرًا في تحسين بعض المهارات اللغويّة، وبعض مهارات التفكير، فقد هدفت دراسة الصقر (2007) إلى تحديد أثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات القراءة الصامتة. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسيّ في مدرستين بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار السرعة في القراءة الصامتة، واختبار الاستيعاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تنمية مهارات القراءة الصامتة تعزى لأثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة والقراءة غير الموجّهة لصالح مجموعة القراءة الموجّهة.

أمّا دراسة الشمري (2011) فقد هدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّة القراءة الحرة الموجّهة في تحسين مهارات التفكير الإبداعيّ: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع. وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة حائل، وقد تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لأثر استخدام استراتيجيّة القراءة الحرة الموجّهة في تحسين بعض مهارات التفكير الإبداعيّ والمهارات ككل، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو الهيجاء (2008) إلى الكشف عن أثر تدريس القراءة باستراتيجيّة العصف الذهنيّ في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيريّ والإبداعيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب، اثنتين للذكور وعددهم (55)، واثنتين للإناث وعددهن (69). ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار فهم المقروء من نوع الاختيار من متعدد. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيّة في فهم المقروء بالمستويين التفسيريّ والإبداعيّ تعزى لطريقة التدريس، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس أو التفاعل بينه وبين طريقة التدريس.

وقامت غرايبة (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسيّ في المدارس الحكومية التابعة لمديرية إربد الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار التفكير الناقد، واستراتيجيّة القراءة الموجّهة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة تعزى إلى استراتيجيّة القراءة الموجّهة لصالح المجموعة التجريبيّة على اختبار التفكير الناقد ككل.

وأظهرت نتائج دراسة الحجوج (2003) فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على القراءة الصامتة الموجّهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في الأردن.

من هنا، يتبيّن من خلال مراجعة الدِّراسات السابقة اهتمام الدِّراسات الأجنبية باستراتيجيّة القراءة الموجّهة وأثرها في فهم المقروء مثل دراسة نایاك وسيلفا (Nayak and Sylva, 2013)، ودراسة لوران وجانين (Lorent and Chanin, 2010)، ودراسة الكومي (El- Koumy, 2006). كما اهتمت بعض الدِّراسات العربيّة بالكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات اللغة العربيّة وبعض مهارات التفكير، مثل: دراسة الصقر (2007) في تنمية مهارات القراءة الصامتة، ودراسة غرايبة (2007) في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة الشمري (2011) في تنمية التكفير الإبداعيّ.

وقد أفاد الباحثان من الدِّراسات السابقة في إعداد اختبار فهم المقروء كدراسة أبو الهيجاء (2008)، ودراسة مهيدات (2003)، كما أفاد الباحثان من الدِّراسات المتعلقة باستراتيجيّة القراءة الموجّهة كدراسة الصقر (2007)، ودراسة غرايبة (2007)، ودراسة الشمري (2011) في إعداد الخطة الدراسيّة لدروس القراءة وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة. وقد تميزت الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة باعتمادها استراتيجيّة القراءة الموجّهة وأثرها في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في المملكة العربيّة السعوديّة، إذ لم يجد الباحثان – في حدود اطلاعهما– أيّة دراسة أجريت في البيئة السعوديّة تتناول الموضوع.

بناءً على نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أثرًا إيجابيًّا واضحًا لاستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية المهارات اللغويّة، كانت الحاجة إلى دراسة استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة، بوصفها إحدى الاستراتيجيّات الحديثة التي يأمل الباحثان أن ترتقي بمهارات فهم المقروء لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثين لَحِظَا ضعفًا لدى طلاب المرحلة

الإبتدائيّة في مهارات فهم المقروء، ويعدّ هذا الضعف من المشاكل التي يعاني منها كثير من طلاب التعليم العام، ومن الآثار السلبية لهذه المشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسيّ، "فالعلاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطالب" (السيد، 1998، 330)، ومن جهة أخرى "قد يُرجَع تأخر 20% من طلبة المدرسة الأساسيّة والثانويّة دراسيًّا إلى ضعفهم في القراءة" (لطفي، 1985، 28). ويرى الباحثان أن ذلك يشكّل مشكلة خطيرة على كلّ مستويات السلم التعليميّ، حيث يُعد تدريب الطلاب على المهارات الأساسية في القراءة وفهم المقروء أمرًا حيويًّا في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة في المراحل الدراسيّة اللاحقة. وهذا ما أكَّدته دراسة الجرف (2002) التي حاولت الكشف عن واقع تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالسعوديّة، ودراسة الحاجي (2003)، ودراسة الشمري (2011) التي حاولت استخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالسعوديّة.

ونظرًا لأهمية مهارات فهم المقروء، فإنّ المشكلة الرئيسة للدراسة تتمثل في الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف مقارنة بالطريقة الاعتياديّة.

سؤال الدراسة

ويمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في السؤال الآتي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء وعلى مهارات فهم المقروء ككل تعزى لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة)؟**

أهمية الدراسة

الأهمية النظريّة

- تستمدّ الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون في مجال تطوير استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس القراءة، وذلك باعتماد استراتيجيات حديثة كاستراتيجيّة القراءة الموجّهة، وقد تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في ميدان اللغة العربيّة.
- إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع مهارات فهم المقروء؛ لتعطي ضوءاً يستنير به الباحثون والمعلّمون ولتزداد العناية والاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة تتحقق طموحات التطوير التربويّ.

الأهمية العمليّة

- إنّ إجراء الدِّراسة الحاليّة قد يساهم في إبراز أهمية القراءة الموجّهة كاستراتيجيّة جديدة يمكن للمعلّمين الاستعانة بها؛ ليحققوا من خلالها الأهداف اللغويّة التعليميّة، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها.
- وتبرز أهمية الدراسة أيضًا في إمكانية وضع النتائج موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليميّة، بحيث يمكن الإفادة من نتائجها في مساعدة المعلمين في اختيار طرائق جديدة وأساليب تساعد في تنمية مهارات فهم المقروء، وتبنّى استراتيجيّة القراءة الموجّهة؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مستوى الطلاب ودرجة اكتسابهم لمهارات فهم المقروء.

التعريفات الإجرائية

- **الاستراتيجيّة:** خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة، التي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الموقف التعليمي من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق الأهداف المعدة مسبقاً.
- **استراتيجيّة القراءة الموجّهة:** مجموعة من الإجراءات التدريسيّة المخطط لها بشكل متسلسلٍ ومتتابعٍ يتّبعها المعلم مع طلابه في تنفيذ درس القراءة، وتتضمن هذه الاستراتيجيّة مجموعة من الإجراءات التدريسيّة التي يقوم بها المعلم قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة.
- **مهارات فهم المقروء:** تعرّف المهارة بأنّها قدرة الفرد على أداء أنواع من الممارسات العقليّة والبدنيّة بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان، مع اقتصاد في الوقت والجهد. ويُعرّف مهارات فهم المقروء إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة وتقاس بالدرجة المتحققة لطالب الصف السادس الإبتدائيّ في اختبار مهارات فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص، وتعرف الأفكار الجزئيّة من النص، واختيار عنوان

مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) المُعدّ لهذه الغاية.

– **الطريقة الاعتياديّة** (Traditional Method): وهي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مهارات فهم المقروء، لطلبة الصف السادس الإبتدائيّ، والتي وضعت في دليل المعلم.

– **الفاعليّة:** يعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها الأثر الإيجابيّ لاستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس، ويعبّر عنها بحجم التأثير الدال إحصائياً بين نتائج التطبيقين القبليّ والبعديّ للاختبار المصمم لقياس حجم الأثر.

– **الصف السادس الإبتدائيّ:** وهو أحد صفوف المرحلة الإبتدائيّة في المملكة العربيّة السعوديّة، التي تبدأ بالصف الأول الإبتدائيّ إلى الصف السادس الإبتدائيّ.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحدّدات الآتية:

1. أفراد عينة الدراسة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ بمنطقة الجوف في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 1433/1432هـ، 2012/2011م في مدرستين تمّ اختيارهما قصديًا؛ لتعاونهما مع الباحثين في ضوء الاعتبارات الإداريّة.
2. اختبار مهارات فهم المقروء الذي تمّ تطويره لتحقيق أهداف الدراسة، وما تحقق لهُ من مؤشرات الصدق والثبات.
3. يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

تمّ استخدام المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة (استراتيجيّة القراءة الموجّهة) في المتغير التابع (أداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء)؛ حيث تمّ تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وتمّ تطبيق اختبار فهم المقروء على كلا المجموعتين، من أجل المقارنات البعديّة للتعرف على أثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (84) طالبًا من طلاب الصّف السادس الإبتدائيّ في مدرستين حكوميّتين في منطقة الجوف بالمملكة العربيّة السعوديّة، هما: مدرسة صقر قريش الإبتدائيّة، التي ضمت المجموعة التجريبيّة، وعدد أفرادها (41) طالبًا، ومدرسة الأمير ناصر بن عبدالعزيز الإبتدائيّة، التي ضمت المجموعة الضابطة، وعددها (43) طالبًا، وقد اختيرتا بالطّريقة القصديّة، وذلك لتعاون المدرستين مع الباحثين وتوفيرهما التسهيلات اللازمة للتطبيق، بالإضافة إلى وجود أحد الباحثين كمدرس في مدرسة الأمير ناصر بن عبدالعزيز الإبتدائيّة.

أداة الدراسة

أولاً– اختبار مهارات فهم المقروء

ولتحقيق هدف الدراسة في الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ، تمّ إعداد اختبار فهم المقروء من نصين من نصوص كتاب القراءة والمحفوظات للصف السادس الإبتدائيّ لعام 2011 (الفصل الدراسيّ الثاني)، وهما غير النصوص التي تمّ تدريسها لطلاب المجموعتين التجريبيّة والضابطة، والنصان هما: ماذا تعرف عن المدينة المنورة، وتحيّة الناشئين. وقد تكونت فقرات الاختبار بصورته الأولى من (33) فقرة موزعة على خمس مهارات لفهم المقروء، وكلّ مهارة تشتمل على مجموعة من المؤشرات السلوكيّة الدالة عليها.

صدق اختبار فهم المقروء

تمّ عرض اختبار فهم المقروء بصورته الأوليّة على عدد من المحكمين في تخصص اللغة العربيّة وأساليب تدريسها من أساتذة الجامعات، والمشرفين التربويين، والمعلمين، وطُلب إليهم التحقق من مدى ملاءمة الاختبار لأغراض الدراسة ودقّة الصياغة اللغويّة، لتصبح أكثر وضوحًا ومناسبة، وفي ضوء مقترحاتهم تمّ تعديل الاختبار، وإضافة مهارة جديدة من مهارات فهم المقروء، ومؤشر واحد لها، وفقرتين تدلان على هذه المهارة، كما تمّ حذف ثلاث فقرات، وتعديل صياغة بعض المؤشرات السلوكيّة، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتحسب العلامة من (30) علامة. وأعطي الاختبار مدة (45) دقيقة للإجابة عنه، بعد حساب متوسط الزمن الذي احتاجه جميع طلبة العينة الاستطلاعية في الاجابة عن الاختبار. والجدول الآتي يوضح قائمة مهارات فهم المقروء ومؤشراتها السلوكيّة.

قائمة مهارات فهم المقروء ومؤشراتها السلوكيّة

المهارة	المؤشر السلوكيّ الدال عليها	رقم الفقرة
تفسير المفردات والتراكيب	معرفة معاني الكلمات في النص المقروء	1، 2
	التفريق بين المعاني المختلفة للكلمة حسب السياق الذي وردت فيه	9، 28
	معرفة أضداد الكلمات في النص المقروء	3، 29
تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء	تحديد الحدث الرئيسي الذي يتناوله النص	5
	تقسيم النص إلى مجموعة من الأحداث الرئيسة	6، 23
	استبعاد الأفكار التي لا تنتمي للفكرة الرئيسة للنص من بين قائمة الأفكار	13
تعرف الأهداف من النص المقروء	تحديد الهدف الأساسيّ من النص	8، 19
	تحديد أهداف النص المقروء	20، 22
	الوقوف على أغراض الكاتب ومراميه	21، 25، 27
تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء	الإجابة عن الأسئلة التي وضعت على النص المقروء	10، 11
	تحديد تفاصيل الوصف بدقة في النص المقروء	14، 15
	تحديد المعلومات والحقائق والأمثلة التي تدعم الفكرة الرئيسة وتؤكدها	24، 26، 30
اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	7، 16
إصدار الأحكام	إبداء الرأي في عدد من الموضوعات	17
	الكشف عن اتجاهات الكاتب	12
	الحكم على أسلوب الكاتب في النص	4
	إصدار الحكم على النص	18

ثبات اختبار فهم المقروء

وللتحقق من ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدراسة، تكونت من (25) طالبًا من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف، وتمّ حساب معامل الثبات بطريقة "الإعادة"، حيث كانت الفترة الزمنيّة الفاصلة بين التطبيقين أسبوعين، كما تمّ استخراج معامل الثبات للاختبار الأول بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول (1)

معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لكلّ مهارة من مهارات فهم المقروء وللاختبار ككل

المهارة	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
تفسير المفردات والتراكيب	0.84	0.89
تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء	0.80	0.85
تعرف الأهداف من النص المقروء	0.83	0.85
تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء	0.79	0.81
اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	0.81	0.85
إصدار الأحكام	0.75	0.83
اختبار فهم المقروء ككل	**0.90**	**0.85**

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار فهم المقروء

تمّ تصحيح الاختبار ورصد الدرجات لحساب معاملات الصعوبة والتمييز، للتأكد من مدى سهولة الفقرة أو صعوبتها، وكذلك للتأكد من معاملات التمييز حيث تراوحت قيم معاملات

الصعوبة بين (0.46–0.70)، بينما تراوحت معاملات التمييز (0.45–0.68)، وهذا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب، ويشير إلى تباين مستويات صعوبة فقراته.

ثانيًا: استراتيجيّة القراءة الموجّهة

تتمّ عمليات استراتيجيّة القراءة الموجّهة تحت إشراف المعلم وتوجيهه نحو الأهداف المرسومة من عمليات القراءة، في ثلاث خطوات: قبل القراءة وأثنائها، وبعدها، وهي كما يأتي:

- **قبل القراءة:** وتتمثل باختيار النصوص الملائمة التي تناسب الطلاب، وتهيئة الطلاب ذهنيّاً ونفسيّاً بإثارة مشكلة يمكن حلّها بقراءة الموضوع، ومناقشة طرق القراءة التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في أثناء قراءة النص المختار والتي تشتمل على قيام الطلاب بتنشيط المعلومات السابقة ذات العلاقة بالنص أو الكتاب المقروء من خلال تحضير المعلم لبعض الأسئلة على النص المقروء، وإلقائها على الطلبة لتكون موجهاً لقراءة النص، وفهم ما فيه، وتصفح العناوين والملامح الأساسيّة للنص، ووضع فرضيات حول محتوى النص أو الكتاب.

- **أثناء القراءة:** وتتمثل في تفكير الطلاب في صحة الفرضيات التي وضعوها قبل القراءة، ويكوّن الطلاب قائمة بالكلمات التي يحتاجون إلى التأكد من دلالاتها تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وتتضمن هذه المرحلة تقسيم الموضوع إلى جمل وفقرات وفق محتواها، ويطلب المعلم إلى الطلاب قراءة النص مجزّأ حسب الأفكار الجزئيّة. ومناقشة الطلاب في الفكرة العامة للنص، ثم في أفكاره الرئيسة والعلاقة بينها. ثم مناقشة أفكار النص المقروء، وتحليلها وتفسيرها. ومناقشة جوانب القوة والضعف في النص المقروء، من حيث الأسلوب، والمعنى. بالإضافة إلى تقويم الموضوع، واستخلاص القيم والمبادئ من النص المقروء.

- **بعد القراءة:** يعمل الطلاب بعد القراءة على مراجعة الأنشطة الآتية :تحديد المعلومات التي لم يجدها في النص، أو التي وجدها مختلفة عن الفرضيات السابقة، وربما يقترح مراجع يعود إليها، والرجوع إلى المعجم أو المصادر الأخرى للتحقق من معاني بعض الكلمات أو المعلومات الواردة في النص، والإجابة عن أسئلة المعلم التي تقيس مدى استيعاب الطلاب للنص المقروء، وتلخيص المقروء، وكتابة عناوين أخرى للمقروء، وكتابة فكرة طرحها الكاتب ولم يقتنعوا بها مع ذكر السبب، والربط بين المعرفة الجديدة التي اكتسبوها من المقروء وبين حياتهم اليوميّة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحثان بالإجراءات الآتية: أولاً- تحديد أفراد الدراسة، وتقسيم الشعب عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيّة. ثمّ تطوير قائمة بمهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكيّة الدالة عليها، ثم بناء الاختبار في ضوء هذه المهارات والمؤشرات، والتحقق من صدق الاختبار وثباته. وتم تطبيق الاختبار القبليّ (اختبار مهارات فهم المقروء) على المجموعة التجريبيّة، والضابطة. وبعد ذلك تم تطبيق استراتيجيّة القراءة الموجّهة على طلاب الصف السادس الإبتدائيّ (المجموعة التجريبية). وتطبيق الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة. وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق الاختبار البعديّ على المجموعتين (التجريبيّة والضابطة)، وتحليل البيانات، ثم استخلاص النتائج، ومناقشتها، وكتابة التوصيات.

متغيرات الدراسة

تشمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** طريقة التدريس، ولها مستويان، هما: (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة).
- **المتغير التابع:** مستوى مهارات فهم المقروء لدى أفراد الدراسة.

المعالجات الإحصائيّة

وللإجابة عن سؤال الدراسة، فقد قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وتحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA). ومربع ايتا (Eta Square).

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء، من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، الذي ينص "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء وعلى مهارات فهم المقروء ككل تعزى لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابدّ من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة من طلاب الصف السادس

الإبتدائيّ على كلّ مهارة من مهارات اختبار مهارات فهم المقروء البعديّ وذلك تبعًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة). وكذلك تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء البعديّ ككل تبعًا إلى متغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة)، وفيما يأتي توضيح لذلك:

أ) اختبار مهارات فهم المقروء

ولتحديد الدلالة الإحصائيّة على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء، لابُدّ من استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، الذي يتطلب وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين كلّ مهارتين من مهارات اختبار فهم المقروء، التي يتمّ التأكد منها من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يبيّن ذلك:

الجدول (2)

معامل ارتباط بيرسون بين كلّ مهارتين من مهارات اختبار فهم المقروء

المهارة		تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء	تعرف الأهداف من النص المقروء	تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء	واختيار عنوان مناسب للنص المقروء	إصدار الأحكام	اختبار فهم المقروء ككل
تفسير المفردات والتراكيب	معامل ارتباط بيرسون	.597**	.556**	.633**	.526**	.625**	.818**
	الدلالة الإحصائيّة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء	معامل ارتباط بيرسون		.559**	.618**	.351*	.584**	.775**
	الدلالة الإحصائيّة		.000	.000	.024	.000	.000
تعرف الأهداف من النص المقروء	معامل ارتباط بيرسون			.699**	.308*	.466**	.813**
	الدلالة الإحصائيّة			.000	.031	.002	.000
تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء	معامل ارتباط بيرسون				.304*	.747**	.909**
	الدلالة الإحصائيّة				.032	.000	.000
اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	معامل ارتباط بيرسون					.355*	.457**
	الدلالة الإحصائيّة					.024	.003
إصدار الأحكام	معامل ارتباط بيرسون						.801**
	الدلالة الإحصائيّة						.000

** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= 0.01) * ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبيّن من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين كلّ مهارتين من مهارات اختبار فهم المقروء، مما يبرر استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA)، حيث تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عينة الدراسة على فقرات كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء القبليّة والبعديّة، وكذلك المتوسطات الحسابيّة المعدلة والخطأ المعياريّ لها تبعًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، والطريقة الاعتياديّة)، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عينة الدراسة على فقرات كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء القبليّة والبعديّة، وكذلك المتوسطات الحسابيّة المعدلة والخطأ المعياريّ لها تبعًا لمتغير المجموعة

المهارة	استراتيجيّة التدريس	القبليّ		البعديّ		المعدل	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
تفسير المفردات والتراكيب	الاعتياديّة	1.23	.90	2.12	.96	2.03	.10
	القراءة الموجّهة	1.20	.71	3.27	.90	3.35	.10
	الكلّي	1.21	.81	2.68	1.09		
تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء	الاعتياديّة	.70	.46	1.40	.54	1.33	.08
	القراءة الموجّهة	.54	.50	2.76	.73	2.82	.09
	الكلّي	.62	.49	2.06	.94		
تعرف الأهداف من النص المقروء	الاعتياديّة	1.37	.90	2.53	.93	2.40	.13
	القراءة الموجّهة	1.12	.78	3.54	1.36	3.68	.14
	الكلّي	1.25	.85	3.02	1.26		
تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء	الاعتياديّة	.86	.77	2.65	.92	2.52	.16
	القراءة الموجّهة	.93	.69	3.34	1.51	3.48	.16
	الكلّي	.89	.73	2.99	1.28		
اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	الاعتياديّة	.44	.50	.95	.69	.87	.07
	القراءة الموجّهة	.32	.47	1.61	.49	1.70	.07
	الكلّي	.38	.49	1.27	.68		
إصدار الأحكام	الاعتياديّة	.53	.50	1.77	.72	1.69	.11
	القراءة الموجّهة	.46	.50	2.29	.93	2.37	.11
	الكلّي	.50	.50	2.02	.86		

يظهر الجدول (3) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيري: المجموعة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء القبليّ وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق وفقًا لمتغير الدراسة والمجموعة؛ فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء البعديّ، وحسب متغيري: المجموعة

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (تفسير المفردات والتراكيب القبليّ)	تفسير المفردات	20.263	1	20.263	49.167	.000	.393
	تعرف الأحداث	.143	1	.143	.478	.491	.006
	تعرف الأهداف	8.650	1	8.650	11.775	.001	.134
	تعرف الأفكار	7.608	1	7.608	7.477	.008	.090
	اختيار عنوان مناسب	.634	1	.634	2.970	.089	.038

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
	للنص المقروء إصدار الأحكام	6.129	1	6.129	12.615	.001	.142
المصاحب (تعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء القبليّ)	تفسير المفردات	.516	1	.516	1.251	.267	.016
	تعرف الأحداث	.127	1	.127	.425	.517	.006
	تعرف الأهداف	.999	1	.999	1.360	.247	.018
	تعرف الأفكار	2.586	1	2.586	2.541	.115	.032
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	1.434	1	1.434	6.718	.011	.081
	إصدار الأحكام	.704	1	.704	1.450	.232	.019
المصاحب (تعرف الأهداف من النص المقروء القبليّ)	تفسير المفردات	2.770	1	2.770	6.720	.011	.081
	تعرف الأحداث	2.733	1	2.733	9.121	.003	.107
	تعرف الأهداف	23.241	1	23.241	31.638	.000	.294
	تعرف الأفكار	8.474	1	8.474	8.327	.005	.099
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	2.875	1	2.875	13.469	.000	.151
	إصدار الأحكام	5.808	1	5.808	11.954	.001	.136
المصاحب (تعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء القبليّ)	تفسير المفردات	1.996	1	1.996	4.843	.031	.060
	تعرف الأحداث	1.249	1	1.249	4.168	.045	.052
	تعرف الأهداف	7.224	1	7.224	9.834	.002	.115
	تعرف الأفكار	8.800	1	8.800	8.648	.004	.102
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	1.738	1	1.738	8.145	.006	.097
	إصدار الأحكام	2.704	1	2.704	5.565	.021	.068
المصاحب (واختيار عنوان مناسب للنص المقروء القبليّ)	تفسير المفردات	1.064	1	1.064	2.583	.112	.033
	تعرف الأحداث	1.606	1	1.606	5.360	.023	.066
	تعرف الأهداف	4.345	1	4.345	5.915	.017	.072
	تعرف الأفكار	7.051	1	7.051	6.929	.010	.084
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	3.459	1	3.459	16.208	.000	.176
	إصدار الأحكام	.760	1	.760	1.565	.215	.020
المصاحب (إصدار الأحكام القبليّ)	تفسير المفردات	7.802	1	7.802	18.931	.000	.199
	تعرف الأحداث	4.219	1	4.219	14.076	.000	.156
	تعرف الأهداف	5.920	1	5.920	8.059	.006	.096
	تعرف الأفكار	10.100	1	10.100	9.925	.002	.116
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	1.582	1	1.582	7.411	.008	.089
	إصدار الأحكام	2.105	1	2.105	4.332	.041	.054

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
	تفسير المفردات	34.267	1	34.267	***83.145***	***.000****	***.522***
المجموعة	تعرف الأحداث	43.703	1	43.703	***145.822***	***.000****	***.657***
Hotelling's	تعرف الأهداف	32.688	1	32.688	***44.499***	***.000****	***.369***
Trace=3.605	تعرف الأفكار	18.228	1	18.228	***17.913***	***.000****	***.191***
الدلالة الإحصائيّة	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	13.368	1	13.368	***62.636***	***.000****	***.452***
= 0.000*	إصدار الأحكام	9.171	1	9.171	***18.875***	***.000****	***.199***
	تفسير المفردات	31.322	76	.412			
	تعرف الأحداث	22.777	76	.300			
	تعرف الأهداف	55.829	76	.735			
الخطأ	تعرف الأفكار	77.337	76	1.018			
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	16.221	76	.213			
	إصدار الأحكام	36.926	76	.486			
	تفسير المفردات	100.000	83				
	تعرف الأحداث	76.559	83				
	تعرف الأهداف	138.896	83				
المجموع	تعرف الأفكار	140.184	83				
	اختيار عنوان مناسب للنص المقروء	41.311	83				
	إصدار الأحكام	64.307	83				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (4) يظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة البعديّ على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة: التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لكلّ مهارة من المهارات الستة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة في كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي على الترتيب (52.2%، 65.7%، 36.9%، 19.1%، 45.2%، 19.9%): وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر على الترتيب (52.2%، 65.7%، 36.9%، 19.1%، 45.2%، 19.9%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء.

ب) اختبار فهم المقروء ككل

تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عينة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف (عينة الدراسة) على فقرات اختبار فهم المقروء ككل القبليّة والبعديّة، وكذلك المتوسطات الحسابيّة المعدلة والخطأ المعياريّ لها تبعًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة القراءة الموجّهة، الطريقة الاعتياديّة)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عينة الدراسة على فقرات اختبار فهم المقروء ككل القبليّة والبعديّة، وكذلك المتوسطات الحسابيّة المعدلة والخطأ المعياريّ لها تبعًا لمتغير المجموعة

استراتيجيّة التدريس	القبليّ		البعديّ		المعدل	
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتياديّة	5.63	1.23	11.42	3.48	10.08	.35
القراءة الموجّهة	4.56	1.48	16.80	4.75	18.21	.36
الكلّي	5.11	1.46	14.05	4.93		

يتبيّن من الجدول (5) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لأداء عينة الدراسة على فقرات اختبار فهم المقروء ككل البعديّ، وذلك وفقًا لمتغير المجموعة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل القبليّ وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق وفقًا لمتغير الدراسة المجموعة؛ فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل البعديّ، وحسب متغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبليّ)	1005.797	1	1005.797	201.106	.000	.713
المجموعة	1198.827	1	1198.827	239.702	.000*	.747
الخطأ	405.107	81	5.001			
المجموع	2609.731	83				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (6) يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة البعديّ على اختبار فهم المقروء ككل يعزى لمتغير المجموعة ولصالح أداء أفراد عينة المجموعة التجريبيّة: التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائيّة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، ولإيجاد فاعلية متغير المجموعة في اختبار فهم المقروء ككل، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (74.7%) وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسّر (74.7%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل.

مناقشة النتائج والتوصيات

كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة من طلاب الصف السادس الإبتدائيّ في منطقة الجوف البعديّ على اختبار فهم المقروء ككل، وعلى كلّ مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئيّة من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح أداء طلاب

المجموعة التجريبيّة: التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيّة القراءة الموجّهة.

وتشير نتيجة الدراسة إلى فاعلية استراتيجة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب المجموعة التجريبيّة، حيث عملت هذه الاستراتيجيّة على تحسين مستوى فهم المقروء لطلاب المجموعة التجريبيّة، من حيث اشتماله على استراتيجيات محددة وواضحة تنفذ قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها مما يجعل القراءة منظمة وغير عشوائية توصل الطالب إلى فهم النص المقروء، واكتساب مهارات هذا الفهم.

ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى ما تمتاز به هذه الاستراتيجيّة من مراقبة عمليات التعلم والتعليم، وتوجيه الطلاب نحو الهدف من القراءة، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتنوع في الأسئلة التي تساعد على الفهم (فضل الله، 2002)، حيث إن استراتيجيّة القراءة الموجّهة تتمّ ضمن ثلاث مراحل، هي: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء عملية القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة، وتتمّ هذه المراحل بتوجيه المعلم وضبطه لعمليات التعلم، حيث تضمن هذه الاستراتيجيّة وصول الطلاب إلى مستويات عالية من الفهم القرائيّ.

كما يمكن عزو هذه النتيجة لاشتمال هذه الاستراتيجيّة على مجموعة من الإجراءات التي تضمن تفاعل جميع الطلاب مع المعلم ومع النص المقروء، ففي مرحلة ما قبل القراءة وما تتضمنه من حوار ونقاش مع المعلم وتنشيط المعرفة السابقة والتنبؤات لدى الطلاب حول النص المقروء، يمكن أن تساعد في تحسين الفهم القرائي للنص.

فالاستيعاب القرائي يتأثر بقوة بدرجة التداخل بين معرفة القارئ السابقة ومحتوى النص المقروء (عبداللطيف والحداد، 2004). وهذا ما أكَّده ديوك وبيرسون (Duke and Pearson, 2001) أن القارىء المبدع يعمل تنبؤات وتوقعات حول النص المقروء وأثناء عملية القراءة يتمّ التحقق منها أو دحضها، وهذا يمكن أن يزيد من دافعيتهم نحو القراءة، ويحفّز التفكير لدى الطلاب وتشجيعهم على استكشاف القضايا والأفكار ما بين السطور وما وراء النص.

كما أنّ هناك ميزات أخرى لهذه الاستراتيجيّة في أثناء عملية القراءة، حيث يتم تقسيم الموضوع إلى جمل وفقرات وفق محتواها، ويناقش المعلم الطلاب في الفكرة العامة للنص، ثم في أفكاره الرئيسة والعلاقة بينها. ثم مناقشة أفكار النص المقروء، وتحليلها وتفسيرها. ومناقشة جوانب القوة والضعف في النص المقروء، من حيث الأسلوب، والمعنى. بالإضافة إلى تقويم الموضوع، واستخلاص القيم والمبادئ من النص المقروء. الأمر الذي يساهم في تحقيق الفهم القرائيّ للنص المقروء، ضمن المستويات القرائيّة التي تمّ وضعها كمؤشرات لفهم المقروء.

بالإضافة إلى أن استراتيجيّة القراءة الموجّهة توفر جوًا تعليميًّا يجمع بين الحوار والنقاش، والتعلم الجمعي، الذي يمكن الطالب من الاستماع إلى آراء وتفسيرات مختلفة، والتعلم الذاتي الفردي الذي يعزز استقلال الطالب أثناء عملية القراءة؛ مما يؤدي إلى انخراط المتعلم وتفاعله مع النص المقروء في ضوء قدراته وإمكانياته بمساعدة المعلم والطلاب.

فالطالب هنا ليس مستهلكاً لما يكتبه المؤلف، بل منتج للنصّ من خلال مشاركته في بناء معانيه، وهذا يحقق فهمًا أكبر للنص المقروء (الحداد، 2013).

أمّا في مرحلة ما بعد القراءة فالطالب يسعى إلى الحصول على معلومات جديدة بالرجوع إلى المعجم أو المصادر الأخرى للتحقق من معاني بعض الكلمات أو المعلومات الواردة في النص، استجابة للانشطة المتنوعة التي رافقت تطبيق إستراتيجية القراءة الموجهة ومحاولة الطلاب الإجابة عن أسئلة المعلم التي تقيس مدى استيعاب الطلاب للنص المقروء.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة في تفوق المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء مع نتائج دراسة نایاك وسيلفا (Nayak and Sylva, 2013)، ونتائج دراسة بيرناري وإيفنتالير (Pirnay and Ifenthaler, 2011)، ونتائج دراسة لوران وجانين (Lorent and Chanin, 2010) التي كشفت عن وجود تحسن في مهارات فهم المقروء لدى المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة. واتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع نتائج دراسة الكومي (El- Koumy, 2006)، إذ كشفت النتائج وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في الاختبار البعديّ في مهارات فهم المقروء، ولصالح المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة.

واتفقت نتائج الدراسة الحاليّة جزئيًّا في تفوق المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة القراءة الموجّهة مع نتائج دراسة الحجوج (2003) في تحسين الاستيعاب القرائيّ، ومع نتائج دراسة مهيدات (2003) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فهم المقروء لدى الطالبات تعزى إلى نموذج التفكير القرائيّ الموجّه، ومع نتائج دراسة غرايبة (2007) في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومع نتائج دراسة الصقر (2007) في تنمية مهارات القراءة الصامتة. ومع نتائج دراسة الشمري (2011) التي أظهرت أثرًا لاستخدام استراتيجيّة القراءة الحرة الموجّهة في تحسين بعض مهارات التفكير الإبداعيّ.

من هنا، يمكن القول أن تكون إستراتيجة القراءة الموجّهة

أحد أهم الإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلاب، ومن خلال هذا الإطار يمكن للمعلم أن يستخدم الاجراءات التي تضمنتها مراحلها الثلاث (ما قبل القراءة، في أثناء عملية القراءة، وما بعد القراءة)؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصّل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- أكّدت نتائج الدِّراسة الحاليّة فاعليّة استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات فهم المقروء، مما يمكّن الباحثين من الدعوة إلى ضرورة اعتمادها عند تدريس القراءة، وتشجيع معلمي اللغة العربيّة على استخدامها.
- الدعوة إلى إعادة النظر في بعض الأسئلة والأنشطة والتدريبات في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، بحيث يتم التركيز على مهارات فهم المقروء، وتوظيف الأسئلة والأنشطة في تنمية هذه المهارات.
- إجراء مزيدٍ من الدِّراسات تبحث عن فاعليّة استراتيجيّة القراءة الموجّهة في مهارات لغويّة أخرى وعلى مراحل تعليميّة مختلفة.

المصادر والمراجع

أبو الهيجاء، رؤية، 2008، أثر تدريس القراءة باستراتيجيّة العصف الذهنيّ في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيريّ والإبداعيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بوند، جاي وآخرون، 1986، الضعف في القراءة الجهريّة: تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

الجراح، تيسير، 2012، تصميم استراتيجيّة قائمة على العلاقة التبادلية بين الكتابة والقراءة وقياس أثرها في تحسين الأداء الكتابي الإبداعي واستيعاب المقروء، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الجرف، ريما، 2002، دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربيّة السعوديّة، الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.

الجعافرة، عبدالسلام، 2011، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها بين النظريّة والتطبيق. عمان: مكتبة المجتمع العربيّة.

الحاجي، علي، 2003، واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دولة مجلس التعاون الخليجيّ، دراسة نظريّة وميدانية، الرياض: مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.

حبش، زينب، 2003، القراءة الإبداعيّة، متوفر على الشبكة العالمية: http:// www. zeinab- habash.ws/ education/ essays/ Reading. htm

الحجوج، صالح، 2003، فعالية برنامج تعليميّ مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجّهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لطلبة الصف التاسع الأساسيّ في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربيّة، عمان، الأردن.

الحداد، عبد الكريم، 2013، فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ. دراسات، العلوم التربوية، 40(1): 480-489.

الحر، عبد العزيز وأحمد الروبي، 2005، إطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (97): 5-73.

الحكيمي، جليلة، 2005، الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الإبتدائيّ الأساسيّة في اليمن، المؤتمر العلميّ الخامس، الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة، القاهرة، 179-191.

الحلاق، علي، 2010، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها. طرابلس- لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحوامدة، محمد، 2010، أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2): 109- 127.

دانيلسون، شارلوتي، 2001، مهنة التدريس، ممارستها وتعزيزها: إطار نموذجي، ترجمة عبد العزيز سعود العمر، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدليمي، طه وسعاد الوائلي، 2005، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، إربد: عالم الكتب الحديث.

السيد، محمود، 1998، في طرائق تدريس اللغة العربيّة، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

الشمري، وليد، 2011، أثر استخدام استراتيجيّة القراءة الحرة الموجّهة في تحسين بعض مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصف

الثالث المتوسط في المملكة العربيّة السعوديّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الصقر، غصاب، 2007، أثر استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربيّة، عمان، الأردن.

طعيمة، رشدي ومحمد الشعيبي، 2006، تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب ومحمد الحوامدة، 2009، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، إربد: عالم الكتب الحديث.

عبد اللطيف، جمانة وعبد الكريم الحداد، 2004، أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ، مجلة مؤته للبحوث والدراسات، 19(1): 95-132.

العبدالله، محمود، 2008، تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشماليّة في الأردن، مجلة العلوم الإنسانيّة، السنة السادسة، العدد (38)، متوفر على الشبكة العالميّة: www.ulum.nl.

العدوان، زيد ومحمد الحوامدة، 2011، تصميم التدريس بين النظريّة والتطبيق، عمّان: دار المسيرة.

عصر، حسني، 2000، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطية، محسن، 2007، تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة. عمان: دار المناهج.

عمار، سام، 2002، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، بيروت: مؤسسة الرسالة.

غرايبة، رانيا، 2007، أثر القراءة الموجّهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الغول، منصور، 2009، مناهج اللغة العربيّة وطرائق وأساليب تدريسها. عمان: دار الكتاب الثقافي.

فضل الله، محمد، 2002، الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة. القاهرة: عالم الكتب.

كتاب القراءة والمحفوظات، 2011، كتاب القراءة والمحفوظات للصف السادس الإبتدائيّ، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربيّة السعوديّة.

لطفي، محمد، 1985، التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الإبتدائيّة، القاهرة: مكتبة مصر.

مدكور، علي، 2006، تدريس فنون اللغة العربيّة. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

مهيدات، نائلة، 2003، أثر نموذج التفكير القرائيّ الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نصر، حمدان، 1999، آراء طلبة الصف الثاني الثانويّ في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيريّة، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانيّة والتربويّة، 15(3): 223-277.

Berry, James. 2005. Levels of Reading Comprehension, Viewed 2 Dec 2013, available at: http:// holandyah. blogspot.com/ 2012/ 02/ 6- pbi- 01iain. html

Block, C. 2000. Teaching Language Arts: Expanding Thinking through Student-Centered Instruction, (3rd ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Chambers, B. 1999. Reading Language Arts, Guide Reading (on-line), Available: http: //www. MCPS. K12. MD. us/ curriculum/ English/ guided– rdg.

Cline, F., Johnstone, C. and King, T. 2006. Focus group reactions to three definitions of reading (as originally developed in support of NARAP goal 1). Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assessment Projects.

Duke, N. and Pearson, D. 2001. *How Can I Help Children Improve Their Comprehension*, Ann Arbor, Michigan: Center for the Development of Early Reading Achievement.

El-koumy, A. 2006. *The Effects of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Referential and Inferential Comprehension*, Online Submission, Full Text from ERIC Available online: http://www.ERIC. ed. gov/ contentdelivery/ servlet/ ERICServlet? accno= ED502645.

Foorman, B., Francis, D., Novy, D. and Liberman, D. 1991. How letter-sound instruction mediates progress in first grade reading and spelling, *Journal of Educational Psychology*, 83, 456-469.

Goodman, K. S. 1994. *Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view*, In Ruddell, R. B., Ruddell, M. R. and Singer, H. (Eds). Theoretical Models and Processes of Reading, (4th ed.), P. 1093-1130, Newark, DE: International Reading Assocation.

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

Heilman, A. W., Blair, T. R. and Rulpey, W. H. 2001. *Principles and practices of teaching reading*, (10th ed), Charles E. Merrill Publishing Co.

Karlin, R. 1977. *Teaching reading in high school*, (3rd ed), Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.

Lorent, D. and Chanin, E. 2010. *A Case Study of the Impact of Guided Reading Groups in Second Grade on Comprehension Improvement*, ProQuest LLC, Ed.D., Dissertation, Widener University, P174.

McNeil, J. 1992. *Reading Comprehension: New Directions for*

Classroom Practice, (3rd ed), Harpercollins College Div, USA.

Nayak, G. and Sylva, K. 2013. The effects of a guided reading intervention on reading comprehension: a study on young Chinese learners of English in Hong Kong, *Language Learning Journal*, 41 (1): 85-103.

Pirnay- Dummer, P. and Ifenthaler, D. 2011. Reading Guided by Automated Graphical Representations: How Model-Based Text Visualizations Facilitate Learning in Reading Comprehension Tasks, *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(6): 901-919.

Rubin, Dorthy. 1997. *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*, Boston: Allyn and Bacon.

The Efficiency of Directed Reading Strategy on Improving Some of the Sixth Graders' Reading Comprehension Skills

*Mohammad F. Al-Hawamdeh, Faisal H. AL- bulayhid**

ABSTRACT

This study aimed at exploring the efficiency of the directed reading strategy on improving sixth graders' reading comprehension skills. The experimental group consisted of 41 sixth grade students in Saqr Quraish primary school, and the control group consisted of 43 sixth grade students in Prince Nasser bin Abdul Aziz primary school. In order to achieve the objectives of the current study, a reading comprehension test was developed, consisting of 30 items that covered six skills. Each skill included a set of behavioral indicators. The validity, reliability, and the difficulty and discrimination parameters for this test were verified. After conducting the study, the application of the pre- and post-tests, and conducting the appropriate statistical analyses, the results showed a statistically significant difference (α=0.05) between the experimental group and the control group in terms of their overall performance in the reading comprehension test. Moreover, there was a statistically significant difference in terms of each reading comprehension skill (interpretation of the vocabulary and structures, identifying the key events of the reading text, recognizing the objectives of the reading text, identifying the specific ideas of the reading text, finding a suitable title for the text, and making judgments) that was attributed to the group variable in favor of the experimental group, whose members were instructed using the directed reading strategy. The study concluded with the recommendation to encourage Arabic language teachers to use the directed reading strategy in teaching reading.

Keywords: Directed Reading, Reading Comprehension, Sixth Grade.

* Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan; Ministry of Education, KSA. Received on 19/1/2014 and Accepted for Publication on 14/4/2014.