

أثر تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

الدكتورة نسبية علي الموسى

بهاء محمد الدروبي

جامعة عمان العربية

تاريخ القبول: 2023/09/06

تاريخ الاستلام: 2023/06/26

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تفصي أثر تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. لتحقيق هدف الدراسة تمّ إتباع المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين (ضابطة، تجريبية) واختبار قبلي- بعدي، تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة القصدية من طُلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة ديرعلا الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ديرعلا في محافظة البلقاء في الفصل الثاني للعام الدراسي 2022-2023 مكونة من (60) طالباً، وباستخدام التعيين العشوائي، تم تدريس (30) طالباً من الشعبة (أ) كمجموعة تجريبية، و(30) طالباً من الشعبة (ب) كمجموعة ضابطة، تم استخدام أداتين للدراسة (اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار التحصيل) ودليل للمعلم. وتوصلت الدراسة الى وجود أثر دال إحصائياً في الفهم القرائي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية رُوبنسون (SQ3R) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تدريس اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية:

اللغة الإنجليزية، الصف التاسع، إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، مهارات الفهم القرائي.

The Impact of Teaching English Using the Robinson Strategy (SQ3R) on Developing the Reading Comprehension for Ninth Grade Students in Jordan

Baha'a M. Al-Drooby

Dr. Nusaiba A. AlMousa

Abstract

This study investigated the impact of teaching English using the Robinson strategy (SQ3R) on developing reading comprehension skills for 9th-grade students in Jordan. To achieve the study objectives, an experimental approach with a quasi-experimental design was followed, involving two groups (control and experimental). A purposive sample of 60 9th-grade students was selected from Deir Alla Secondary School for Boys, affiliated with the Directorate of Education in the Deir Alla District, Al-Balqa Governorate, during the second semester of the academic year 2022-2023. Using random assignment, 30 students from Section (A) were taught as the experimental group, while 30 students from Section (B) were assigned to the control group. Two instruments were used in the study: a reading comprehension skills test, an achievement test, and a teacher's guide. The study found a statistically significant effect on reading comprehension, in favor of the experimental group members who were taught by the Robinson strategy (SQ3R) compared to the control group members who were taught by the conventional method.

Based on these results, the researchers recommended a set of recommendations, including the development of training programs for English language teachers on how to employ modern teaching strategies, including the Robinson strategy (SQ3R) in English language teaching.

Keywords:

English Language, Ninth Grade, Robinson Strategy (SQ3R), Reading Comprehension.

مقدمة:

أدت التغيرات والتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية المتسارعة في السنوات الأخيرة إلى إضافة مهام وواجبات جديدة لكافة جوانب الحياة العلمية والعملية، بحيث ركزت على تنمية قدرات المتعلمين تنميةً شاملةً تسهم في تطور المجتمع، وقد كان لتلك التغيرات والتطورات انعكاساتها على العملية التربوية برمتها.

وتطلبت التحديات تطوراً جذرياً في الأساليب المتبعة في عمليتي التعلم والتعليم لمواكبة التطورات والتغيرات التي طرأت على استراتيجيات التدريس الحديثة التي تمحورت حول المتعلم في العملية التعليمية لتساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وقد فرض ذلك تغييرات على المناهج الدراسية بهدف إيجاد إجراءات تدريسية تتيح المجال لإحداث نمو متكامل للمتعلم ينعكس على شخصيته، وقدراته ومهاراته مما قد يسهم في تمكين الطلبة من التعامل مع المتغيرات وتطورات العصر (النواصرة، 2020).

وتعد "اللغة الإنجليزية من اللغات الأجنبية التي تستدعي الضرورة تعلمها وإتقانها، كونها أصبحت حاضرة في معظم المجالات كالعلوم الطبيعية، والطب، والعلوم التقنية، وعلوم الحاسب وغيرها؛ وأصبح اكتسابها ضمن الأهداف التي يسعى القائمون على العملية التعليمية إلى تحقيقها بشكل إيجابي وفعال" (دبش، 2022).

لذا سعت الإدارة "التعليمية في الأردن إلى تعليم الإنجليزية منذ بداية المراحل التعليمية، بهدف إتقان الطلبة لمهارات اللغة، وتمكينهم من مهاراتها الأساسية: القراءة، الاستماع، التحدث، الكتابة، والتدرج والتوسع في تنمية وتحسين هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية جميعها، حتى يحقق المتعلمون في نهاية هذه المراحل مستوى لغوياً يساعدهم في توظيف اللغة بشكل سليم" (أبو جريبان، 2015).

ويمكن تنمية مهارات القراءة في تدريس اللغة الإنجليزية بإتباع استراتيجيات مختلفة، "كاستراتيجية روبنسون (SQ3R) حيث إنها من الاستراتيجيات الحديثة التي انبثقت من "التعلم النشط المستند إلى النظرية البنائية"، وهي استراتيجية تدريسية منظمة وُضعت للمساعدة في قراءة الكتب والنصوص العلمية بطريقة فعالة، كما أن هذا الاسم اشتق من مجموع الأحرف الخمسة الأولى لأسماء الخطوات التي تتكون منها هذه الاستراتيجية وهي: امسح (S) Survey، اسأل (Q) Question، اقرأ (R) Read، أتلو (R) Recite، راجع (R) Review" (المصالحة وأبو الحاج، 2016).

وتقدم إستراتيجية روبنسون (SQ3R) مزايا عدة للمتعلمين الذين يتفاعلون في أنشطة القراءة، حيث تسهل عليهم قراءة المحتوى وإتقانه، وإبقاء أثر القراءة والأشياء المهمة لفترة أطول، مما يجعلهم نشيطين؛ لأن استخدام خطواتها مباشر يسهل عليهم فهم محتوى القراءة؛ إذ يقوم الطلبة بإجراء مسح القراءة للحصول على أفكار عامة حول النص، ثم يطرحون الأسئلة؛ ويحصلون على الإجابات بعد قراءة المحتوى بأكمله، مما يسهم في تسهيل فهم المقروء، وفي الخطوة الأخيرة التي تعبر عن المراجعة للنقاط المهمة؛ والتي تسهم في التذكر لفترة أطول (Kasmawati & Sakkir 2020).

كما أن القراءة عملية مُعقدة ومتشعبة، تنقسم إلى مهارتي التعرف إلى الكلمة، والفهم القرائي، فالأصل في قراءة أي شيء هو الفهم، والفهم القرائي هو إحدى المهارات المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تمهيتها بالمرتبة الأولى، ويحتاج المتعلم إلى القراءة ليس فقط لفهم المعنى المباشر، بل ليفهم أيضاً الأفكار المُضمنة في النص، فالقارئ الذي يقرأ دون فهم للأفكار والمعاني هو لا يقرأ بالفعل (Al-Alwan, 2012).

ويُضيف موسلين (Muslain, 2017) أن عملية الفهم القرائي هي أساس العمليات التعليمية التي يؤديها الطلاب من أجل دعم تعلم وتعليم مهارات اللغة والمواد الأخرى، ومن غير الممكن للطلاب إتقان عملية التعلم والتعليم ما لم يمتلك

مهارات الفهم القرائي، والفهم القرائي أيضا عملية متعددة الأبعاد تحتاج الكشف عن العلاقات التي يتضمنها النص، والعمل على ربط العلاقات؛ بعضها ببعض مع الخبرات السابقة للمتعلم، وبذلك لا يمكن للطالب أن يكتشف بنفسه من أنه استوعب النص على الوجه المطلوب، إلا باكتشاف العلاقات التي تجمع بين الأجزاء المختلفة للنص، ومن ثم يقوم بعملية ربط الأفكار التي تضمنها النص المقروء مع خبراته السابقة".

ولا تنحصر مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في الأردن فحسب، وإنما تتعدى إلى دول مختلفة في العالم، فهناك دراسات عدة أجريت للوقوف على أسباب ضعف مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية، وتعد صعوبة القراءة في اللغة الإنجليزية واحدة من الصعوبات التي تواجه الطلبة عند تعلمها، خاصة عند انتقالهم إلى المراحل العليا، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى بعض الصعوبات والتي يقابلها الطلاب في تعلمهم للغة الإنجليزية عامة، وفي مهارات القراءة خاصة كدراسة (آل حسن، 2012)، وكذلك من خلال ما توصلت له بعض الدراسات عن وجود ضعف وصعوبة في تعلم اللغة الإنجليزية تواجه الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية، تعزى إلى الطالب، المعلم، المقرر الدراسي، الوسائل التعليمية، والحديث عن طرق التدريس، فقد أوضحت دراسة (هيثم، 2021) بأن أسباب ضعف مهارات القراءة تكمن في المحتوى المقرر، وعدم تدريب المعلمين، واستخدامهم لطريقة التسميع والحفظ، أكثر من بقية الطرق التدريسية الأخرى، بالإضافة إلى استخدام الكتاب كوسيلة وحيدة في التدريس، وعدم اهتمام الطلاب بمهارة القراءة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء ديرعلا.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في ضعف الطلاب بمهارات الفهم القرائي، والتي تعتبر صلب عملية القراءة وهدفها وغايتها، فقد لاحظ الباحث أثناء مهنته في تدريس اللغة الإنجليزية؛ ضعفاً في مستوى الفهم القرائي، نظراً للتركيز على حفظ المعلومات ونقلها بدلاً من توليدها، إذ إن الطلبة يركزون على حفظ المفاهيم الإنجليزية واسترجاعها فقط أثناء الاختبارات، وعندما تعاد عليهم بمواقف متعددة يجدون صعوبة في استذكارها وتوظيفها، وعدم تكرار الحروف أو حذفها، وحتى حذف بعض الكلمات أحياناً مما قد ينعكس سلباً على أداء الطلبة، وإيماناً بأهمية مهارات الفهم القرائي، ودورها في تعليم اللغة الإنجليزية، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، كدراسة الضمور (Al-dmour, 2019)، والتي أشارت إلى أن مشكلة ضعف الطلاب في مهارات قراءة اللغة الإنجليزية ما زالت قائمة، وأكدت دراسة (الحوامدة، 2019؛ العمور، 2020)، التي أشارت إلى وجود صعوبة في تمكن طلبة المرحلة الأساسية من مهارات القراءة في مدارس الأردن، وسعيًا لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم، بتحقيق النتائج عبر توظيف استراتيجيات تدريس فعالة، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي، استدعت الحاجة التعرف إلى أساليب واستراتيجيات جديدة لاستخدامها في التدريس.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الأول: ما أثر تدريس اللغة الإنجليزية وفق إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة تم اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين، المجموعة التجريبية (استخدام إستراتيجية رُوبنسون SQ3R) وطلاب المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي.

أهداف الدراسة: الكشف عن أثر إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّف التاسع الأساسي في مبحث اللّغة الإنجليزيّة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال تطبيق إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تدريس اللغات عامةً، ومبحث اللّغة الإنجليزيّة خاصةً على تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوضح أهمية الدراسة وفقاً للجانبين الآتيين:

أولاً الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة في مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة من خلال استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تنمي مهارات الفهم القرائي، وقد قدمت هذه الدراسة دعماً للدراسات السابقة التي تناولت أثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات المختلفة، والتي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي عند الطلبة، كما يؤمل أن تشكل هذه الدراسة إضافة معرفية لإثراء الأدب التربوي وأن يكون لها تأثير إيجابي في الميدان التربوي والأكاديمي ورفع المكتبات، حيث إنها قدمت إطاراً نظرياً واختبارات لقياس متغيرات مهمة، متمثلة في مهارات الفهم القرائي، ومتمتعة بالصدق والثبات مما يمكن الآخرين الاستفادة منها في دراساتهم، ومن المؤمل أن تعرض هذه الدراسة موضوعاً حديثاً ومهماً يتوافق مع التوجهات العالمية في التدريس عامةً وتدريس اللّغة الإنجليزيّة خاصةً، وقد تشجع مصممي المناهج لتضمين إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) عند تطوير مناهج اللّغة الإنجليزيّة.

ثانياً الأهمية العملية: تكمن أهميتها العملية في كونها قد تشجع المعلمين والمشرفين في الميدان التربوي على توظيف استراتيجيات وأساليب تدريس جديدة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مبحث اللّغة الإنجليزيّة، إضافة إلى أنه يتوقع أن تقدم نتائج قد تسهم في تذليل الصعوبات الموجودة في واقع في تدريس مبحث اللّغة الإنجليزيّة لدى مختلف المراحل الدراسية، وقد تقدم محاولة لاقتراح حلول للحد من ضعف الطلبة في مهارات الفهم القرائي في مبحث اللّغة الإنجليزيّة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة التعريف بالمصطلحات الآتية:

الإستراتيجية: هي "مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلّبه لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي وذلك من خلال مجموعة من طرق التدريس" (الكريمين، 2021: 19).

إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R): وتعرف بأنها: "سلسلة من الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتم اتباعها في تدريس النصوص القرائية باللّغة الإنجليزيّة وهي مسح واستطلاع للنص، وإثارة أسئلة حوله، وقراءته وتسميعه ثم مراجعته" (العمور، 2020: 7).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات المنظمة لتدريس نصوص القراءة الواردة في الوحدة الرابعة (If you are happy, write about it). من مبحث اللّغة الإنجليزيّة لطلاب الصف التاسع وفق خمس خطوات محددة هي: أ مسح

(S) Survey، أسأل (Q) Question، أقرأ (R) Read، أتلو (R) Recite، راجع (R) Review.

الفهم القرائي يُعرّفه شحاتة (2016، 36)، بأنه "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة، من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطاً يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن القارئ من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

ويعرف إجرائياً: بأنه عملية عقلية تعنى بإدراك الرموز المكتوبة في نصوص القراءة المتضمنة في الوحدة الرابعة (If you are happy, write about it!) من مبحث اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي، وقدرة الوصول إلى مضامين النصوص القرائية من معارف والنطق بها، للوصول إلى فهم المعاني وتنظيمها وتوظيفها في حل المواقف المختلفة التي يتعرض لها المتعلم، ويعبر عنها إجرائياً من خلال أربع مهارات فرعية لدى الطلبة، وهي: الفهم المباشر الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحققها الطالب في اختبار الفهم القرائي المعد من قبل الباحث.

الأدب النظري

اللغة الإنجليزية: تُعتبر اللغة الإنجليزية واحدة من اللغات الأكثر استخداماً لتواصل الشعوب والثقافات المتعددة، وهي لغة التكنولوجيا والأدب والطب والعلوم المختلفة، فأصبح تعلم أساسيات ومهارات اللغة الإنجليزية ضرورياً لكل طالب فإتقانها يعطيه مزايا عديدة، فتزايد تعلم الإنجليزية، يعود لأسباب عديدة، ليس لأنها لغة مهمة للتواصل بين الأفراد والجماعات، أو لأنها اللغة المهيمنة واللغة الرسمية في كثير من البلدان فقط، بل بالإضافة إلى ذلك أنها تعدّ مجموعة من الرموز والإشارات التي تُعبّر عما يجول في خاطر الفرد بالتواصل مع الآخرين، وهي وسيلة للتفاهم والتفاعل بين المجتمعات، حيث تنشأ اللغة بنشأة الشعوب، وتتكوّن من أصوات مرتبطة بالنطق والسمع ويتم إدراكها بالعقل والتأثر بها (عسيري، 2022).

فتعلم اللغة الإنجليزية يضيف المعرفة الكافية للمخزون الذهني لدى المتعلم، ويتيح للطلاب الوصول إلى ثروة من المعلومات والمعارف والفرص التي لا تتوفر إلا باللغة الإنجليزية. لأنها اللغة الأكثر انتشاراً في العالم، وكذلك اللغة الرئيسة في التواصل الدولي والأعمال والتكنولوجيا. ونتيجة لذلك، أصبح الإلمام باللغة الإنجليزية أمراً مهماً بشكل متزايد في عالم العولمة والتقدم التكنولوجي السريع (Abugohar & yunes, 2018).

وبواجه العديد من المتعلمين تحديات متعددة، من أبرزها الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية والذي يمثل تحدياً إضافياً بسبب اختلاف الخلفيات اللغوية والثقافية المضمنة في عملية القراءة، إلا أنه غالباً ما تنتهي بترجمات يقوم بها المعلم، ممّا يؤدي إلى نقص التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، ويؤدي عدم التفاعل إلى مشكلة أكثر خطورة للمتعلمين، ويؤدي إلى نقص انخفاض احتمال الحصول على ملاحظات مفيدة للتحقق والتّصحيح من الفهم القرائي، ممّا يؤدي إلى نقص التغذية الراجعة وعدم الفهم الجيد للمحتوى بالإضافة إلى الأخطاء التي يرتكبونها والمشكلات التي يصادفونها، كما تشمل القدرة على القراءة العديد من المتغيرات، مثل تلقائية التعرف على الكلمات والإلمام ببنية النص وموضوعه، والوعي باستراتيجيات القراءة المختلفة (الترهوني، 2015).

فالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات اهتمت بتزويد الطلاب بمهارات تمكنهم من التعلم الذاتي، لذا ظهر الاهتمام بكيفية تعلم الطلاب للغة تحت مسميات عديدة منها: مهارات التعلم وتشير إلى القدرات العامة التي تمكن الطلاب من التعلم بفعالية، مثل الفهم القرائي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات. ومهارات التفكير الذي تشير إلى العمليات العقلية التي

يستخدمها الطلاب لمعالجة المعلومات وتحليلها، مثل المقارنة والتفسير، والتصنيف، والاستنتاج. واستراتيجيات التعلم التي تشير إلى الأساليب التي يتبعها الطلاب لتعلم معلومات جديدة، وممارسة مهاراتهم اللغوية. قد تشمل هذه طرق الحفظ والاستدعاء، وتقنيات تدوين الملاحظات والتلخيص، واستراتيجيات التواصل الفعال والتفاعل مع الآخرين. (Akdemir, 2017).

استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية: شهدت طرق التدريس تحولاً كبيراً لتناسب مع احتياجات الطلاب والمعلمين، وتتوافق مع التقدم التكنولوجي والمعرفي. وبالتالي، تحولت استراتيجيات التدريس التي كان يستخدمها المعلم من النهج القائم على المعلم كمصدر للمعلومات إلى استراتيجيات تجعل للمتعلم دوراً نشطاً فيها، وجعله محوراً أساسياً للعملية التعليمية، والسعي لتطوير قدراته العقلية، وعدم ملء عقله بالمعلومات دون فهمها، بل هو مطالب ببناء معرفته الخاصة (الوريكات، 2016).

وتعتبر استراتيجيات التدريس أحد أدوات المنهج، بل هي الوسيط بين المنهج والطالب، فمن الطبيعي ان تتأثر بشدة بمكونات المنهج مثل الأهداف والمحتوى. والتي يتم تصميم المنهج حسب أهدافه، وتختلف المفاهيم النظرية لمفهوم استراتيجيات التعلم باختلاف الأسس النظرية للاستراتيجية، وتشكل استراتيجيات التدريس من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلمون في الصف الدراسي لتحقيق المخرجات المحددة في الأهداف سابقاً، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة التي تساعد على تحقيق أهدافهم (دعج، 2020).

وأشار كلا من (الجبالي، 2016) بوجود خمس مكونات لاستراتيجيات التدريس، تبدأ بالأهداف وتحركات المعلم، الى الأنشطة التي يقوم بها، ثم البيئة التعليمية، واستجابات الطلبة؛ ففي الأهداف تبدأ عملية التخطيط للاستراتيجية وتحديد التحركات المطلوبة، اما التحركات التي يقوم بها المعلم، فينظمها لتكون متوافقة مع الأهداف المحددة مسبقاً، ويشمل ذلك الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف الهامة التي تريد من فاعلية الاستراتيجية وكفاءة الموقف التعليمي، أما البيئة التعليمية، فتتناول تنظم الحصة بطريقة تسعى لزيادة مفردات الطلاب بهدف تطوير لغتهم، وتشمل المكونات المادية والبشرية والنفسية، وتأتي استجابات الطلبة اخيراً كنتيجة لجميع المكونات السابقة، الا انها تختلف حسب مستويات الطلبة.

إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) ومبحث اللغة الإنجليزية: أشارت أبو الريش (2017) بأنها الطريقة الخاصة بتعليم القراءة، وتتكون من خمس خطوات وهي: تصفح، واسأل، وقرأ، وسمع، وراجع". وعرفها الأشرم (2015، 7) بأنها: "مجموعة من الخطوات المتبعة التي تعين على رفع الطاقات الفكرية للمتعلمين، وتحرير معارفهم السابقة، وتمكن المتعلم من استظهار المعلومات بعد معالجتها بطريقة صحيحة".

وعرفها عبد الله (2015، 166) بأنها: "إحدى الطرق التي تساعد في قراءة الكتب المدرسية بنصوصها المختلفة، والتي تهدف إلى تحسين الفهم، واكتساب مهارات الاستدكار، ومعالجة المعلومات، وذلك وفق خمس خطوات مدروسة تؤكد ذاتية المتعلم واستقلاليته"، وهذه الخطوات هي: المسح، التساؤل، القراءة، التسميع، المراجعة".

خطوات إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)

أولاً: (المسح أو التصفح) تعد هذه الخطوة الأولى في إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، حيث تهدف إلى إعطاء نظرة سريعة على الموضوع المقروء، وتشمل هذه المرحلة استعراض المقدمة، والعناوين الرئيسية، والرسوم، والأشكال،

والجداول، والمصطلحات البارزة، والملخص إن وجد. وتعتبر هذه الخطوة مهمة لأنها تساعد الطالب على فهم الموضوع بشكل أسرع وتساعد على التحضير الذهني، مما يزيد قدرته على الاستيعاب (شحاتة، 2016؛ زاير وهاشم، 2016).
ثانياً: (طرح الأسئلة) تهدف هذه المرحلة إلى طرح أسئلة عديدة عن الموضوع المطروح للقراءة، حيث تكون الأسئلة موجهة لتحقيق أهداف معينة يسعى القارئ إلى تحقيقها بالإجابة عنها، مما يجعل القراءة ذات معنى ومغزى وذلك لتحويل عملية القراءة إلى تفاعل مع المقروء وزيادة فهمه، ولتحقيق ذلك ينبغي على القارئ الالتزام ببعض النقاط المهمة، مثل استخدام معلوماته وخبراته السابقة لطرح أسئلة أكثر عمقاً، وترقيم الأسئلة لتسهيل الإجابة عليها، وتحويل العناوين الرئيسية والفرعية إلى أسئلة، وتنويع مستويات الأسئلة فلا تنحصر على المستويات الدنيا، وتسجيل الأسئلة في هامش الصفحة أو في ورقة عمل (عبد الله، 2015).

ثالثاً: (القراءة) تركز هذه الخطوة على قراءة النصوص بشكل مكثف، ففي هذه المرحلة يقوم الطالب بقراءة النص بشكل مكثف ومثابراً بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها في المرحلة السابقة، كما يمكن للطالب في هذه المرحلة طرح أسئلة أخرى تتبادر إلى ذهنه أثناء القراءة. ويتعين على الطالب في هذه المرحلة تدوين الملاحظات التي تتعلق بالأفكار غير المتوقعة التي توجد في النص المقروء، كما يجب أن يولي الطالب اهتماماً خاصاً بالأشكال والصور التوضيحية التي قد ترافق النص المقروء، وينبغي له أيضاً التفحص الدقيق للعلاقة بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة لها (عبد الله، 2015).

رابعاً: (التسميع) وبشكل متسلسل يأتي التسميع في المرحلة الرابعة، والتي تأتي بعد أن يكون الطلاب قد أجابوا عن الأسئلة التي طرحوها في المرحلة الثانية، حيث يتم إغلاق الكتب، وتذكر المعلومات التي تم قراءتها في المراحل السابقة، ويتميز التسميع بأنه يلعب دوراً هاماً في تنشيط الذاكرة وتثبيت المعلومات في العقل، حيث يجبر الطلاب على الاعتماد على ذاكرتهم الشخصية في استحضار المعلومات التي تم قراءتها، وإذا لم يتمكن الطلاب من استحضار المعلومات بدقة، فيعيدون القراءة مرة أخرى رجوعاً للخطوات السابقة. وتعتبر الكتابة أحد الأدوات التي يمكن استخدامها للتأكد من استيعاب المعلومات، حيث يمكن للطلاب كتابة ملخصات أو ملاحظات حول الموضوع المقروء، وهذا يساعدهم على تثبيت المعلومات في ذاكرتهم بصورة أفضل (Parwati، 2014).

خامساً: (المراجعة) في الخطوة الخامسة والأخيرة، يقوم الطالب بمراجعة النص المقروء مرة أخرى بهدف تنشيط الذاكرة وتصحيح المعلومات الخاطئة في العقل، والتأكد من فهم المقروء وتخزينه في الذاكرة بطريقة جيدة، والقدرة على تقييم مدى الترابط بين أجزاء النص، وفي هذه الخطوة يقوم الطالب بعدة أنشطة، من بينها: كتابة أسئلة حول الملاحظات والأفكار الفرعية، مراجعة ما قرأه والأسئلة التي كتبها، والكتابة عن الجوانب التي يراها مهمة، والإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية الموضوع، وأخيراً تلخيص المعلومات التي تمت دراستها باستخدام أشكال تخطيطية، حيث يمكن للطلاب كتابة تلخيص للأفكار الرئيسية ومناقشتها مع مجموعته (عبد الله، 2015).

مميزات إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تدريس اللغة الانجليزية

وتمتاز هذه الإستراتيجية بأنها تركز على التفكير العميق للمادة المقروءة، وتسعى للوصول لأهداف محددة، ومن ثم تنظيم المعلومات والاحتفاظ بها داخل العقل، واستنكارها وقت الحاجة، وتستخدم بنجاح في تعليم المواد التعليمية ذات المفاهيم والمفردات خصوصاً اللغات، ومرنة فيمكن توظيفها وقت النشاط والبرامج التدريبية، وتناسب مع كل المستويات والمراحل التعليمية لتمكينهم من المهارات القرائية للغة الإنجليزية، ويمكن تنفيذها بشكل فردي أو جماعي (Biring, 2018).

دور المعلم في إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في مبحث اللغة الانجليزية

مع اختلاف الدور التقليدي للمعلم عن السابق، وفي ضوء التوجهات الحديثة في التربية والتعليم والتي ترى ان الطلاب هم محور العملية التعليمية والمحرك الأساسي في سير الحصة الدراسية، أصبح الاعتماد على المعلم بالدرجة الأولى وتلقين المعلومات والتعامل التقليدي مع الطلاب، امراً غير مرغوب فيه (سكران، 2016).

وقد أشار الشربيني والطناوي (2006) مراعيان ان المعلم جزء مهم في العملية التعليمية، لضرورة توسيع وتكثيف الخبرة، والعمل على تمحيصها، ولا يتم ذلك إلا من خلال القيام بالأنشطة العقلية التي تستثير التفكير لدى الطلاب، حيث ظهرت التوجهات التي تتادي بضرورة تنمية التفكير لدى الطلاب، ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي ترى ان التعليم ليس مجرد حفظ للمعلومات، واسترجاعها وقت الحاجة اليها، حيث ان على المعلم أن يعمل على تدريب الطلاب من خلال النمذجة، واعداد دليل ارشادي يساعدهم على التطبيق بشكل صحيح، والعمل على شرح، وتفسير، وتوضيح أي غموض في عملية التعلم؛ حيث يوجه الطلاب لتحقيق الفهم الجيد للنصوص القرائية، ولا بد من اشراك الطلبة في عملية التقويم الذاتي، حيث يوجه المعلم الطالب إلى إعادة قراءة النص، خصوصاً في مرحلة التسميع لهدف تثبيت المعلومات (عبد الله، 2015؛ سكران، 2016).

دور المتعلم في إستراتيجية رُونسون (SQ3R)

وقد أشار كلا من (زاير وهاشم، 2016؛ Firdaus & Malik, 2013) بان الطالب هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ومحورها، فهو المتعلم الذي يتلقى المعلومات ويحاول استيعابها وتطبيقها، ولتحقيق الهدف الأساسي من التعلم، فإن المعلم يجب أن يستند على الطالب ويشجعه على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية، ويمكن تلخيص أدوار الطالب في إستراتيجية رُونسون من مراحل تطبيقها؛ كتصفح الصور والأشكال والكلمات البارزة، واستخراج الفكرة الرئيسة من النص القرائي، أو طرح الأسئلة على مختلف المستويات القرائية، بالإضافة الى القراءة الدقيقة والعميقة للنص وتدوين الملاحظات، ومعرفة المستوى الذي حققه من الفهم، من خلال تقييم الذات في ضوء قراءة النص، وتلخيص النص المقروء، من خلال رسم المخططات الذهنية؛ لأهم الأفكار التي وردت، ومن خلال النقاط السابقة، يتضح ان نجاح استخدام إستراتيجية رُونسون في التدريس، يعتمد على الطالب ومدى تفاعله، لذلك لابد من تهيئته واعداده بشكل مسبق باتباع أفضل الأساليب.

أهمية استخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) في تدريس اللغة الإنجليزية

تعد إستراتيجية رُونسون من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكتسب أهميتها من خلال ما تقدمه من زيادة في ثقة الفرد بنفسه، ومساهمتها في تحويل المهارات الى خبرات وتحسين التكيف وتنظيم السلوك، داخل المدرسة وخارجها (الموسوي، 2015).

تتجلى أهميتها بما يقوم به الطلاب كتحديد الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلم، والعمل على تطوير مهارات ما وراء المعرفة، فمن خلال تشجيع الطلاب على تحديد الأهداف من عملية القراءة، كما انه من المهم السعي لتنمية مهارات الفهم القرائي في مختلف المستويات، كالتحليل والاستنتاج واستخراج الفكرة الرئيسة في النص وتحديد أوجه الاختلاف والشبه وعلاقة السبب بالنتيجة، ومساعدة الطلاب على إعادة صياغة الموضوع، استناداً على المخزون الثقافي والخبرات السابقة، وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها، خصوصاً اللغوية والعلمية، لأنها تساهم في نقلها من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى، والعمل على تنشيط الخلفيات المعرفية، وتيسير التذكر والاستدعاء، مما يتيح استخدامها في المراجعة السريعة ووقت الاختبارات، بالإضافة الى تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، والمنطقي، وتحفيز طرح

الأفكار الجديدة واقتراح حلول مبتكرة للمشكلات، ومنح الفرصة للطلبة لطرح الأسئلة في المستويات المختلفة، لتحسين عملية التفاعل بين الطلاب، بالإضافة الى تدريب المتعلمين على مراقبة الذات، من خلال مراقبتهم لعملية تعلمهم، والعمل على تنمية مهارات أخرى للغة الإنجليزية، كالمحادثة والكتابة والاستماع، لأنها تسهم في جمع قدر كبير من المعلومات في وقت قصير، كما انها تمنح المتعلمين مجالاً للتوقع والتفكير المتشعب، وتجعل الطلاب أكثر نشاطاً واستعداداً للتعلم، وتجعلهم محوراً رئيسياً للعملية التعليمية، لأنه يحمل العبء الأكبر، بالإضافة الى بساطتها وسهولة تطبيقها، فهي تساعد في الكشف عن أي خلل في العملية التعليمية، من خلال خضوعها للتقويم المستمر، وتقليل الجهد المبذول في استخلاص معلومات النصوص المقروءة، سعياً لتحقيق مقصد القراءة الا وهو الفهم، وصقلًا لعملية التعلم (Diniarti,2018؛ Triwardan & Fatimah, 2015)

الفهم القرائي:

فعرها الحيلواني (2003، 142) بأنها: "عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها: عملية خاضعة للتفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه".

وأضاف بني ذياب (2011، 14) بأنها: "عملية تفاعلية ديناميكية بين القارئ والنص، تؤدي إلى إعادة بناء المعنى، وإصدار أحكام حيال الموضوعات المقروءة من خلال ما لدى القارئ من خلفية معرفية واتجاهات، فيتحقق بذلك الاستيعاب القرائي الذي يختلف في مضمونه بين قارئ وآخر، مع المحافظة على سلامة الفكرة".

وعرفها شحاتة (2016، 36)، بأنها "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة، من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطاً يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن القارئ من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

أما قحوف وعلبان (2016، 7) فعرها بأنها: "عملية عقلية معرفية تشمل قدرة المتعلم على إدراك المعاني الصريحة والضمنية في النص المقروء، وتنظيم الأفكار، والربط بين التفاصيل، ونقد المقروء في ضوء الخبرات السابقة والسياقات". وعرفها العموش والجهني (2016، 7) بأنها: "عملية بناء المعاني من النصوص القرائية، من خلال عمليات ذهنية متنوعة معرفية وما وراء معرفية، بحيث يتمكن القارئ من التفاعل مع النصوص، وبناء المعاني منها مستعيناً بخبراته السابقة، ويشمل ذلك مهارات تصنيف المقروء إلى حقائق وآراء، وتحديد جملة الرأي أو جملة الحقيقة، وتحديد الشبه بين شيئين، وتحديد الاختلاف بين شيئين، والاستنتاج من المقروء، والاستدلال على فكرة في المقروء، والاستنتاج من المقروء على شيء خارجي، وإصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء أو شكله، وتحديد جملة الشبه أو جملة الاختلاف بين شيئين، وإصدار حكم يتعلق بمؤلف المقروء".

ويعرفها زاير وهاشم (2016، 78) بأنها: "عملية تفكير متعددة الأبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ، والنص، والسياق، وهي عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، ولذا فهي عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة".

أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي في مبحث اللغة الانجليزية

للقرءة أهمية بالغة في ظل التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، فإن القدرة على القراءة بفعالية وكفاءة أمر بالغ الأهمية للأفراد فهي وسيلة لتوسيع مداركهم وقدراتهم، وتساعد على تنمية التفكير، وتكوين الاتجاهات والميول، كما أنها

تسمو بخيال القارئ وتُهيئ له الفرص الكافية لتمثل الحياة التي يرجو أن يعيشها، بحيث أنها تُوسّع ثقافة الفرد وتمدّه بالمعلومات والآراء والخبرات التي تُعينه على حلّ المشكلات التي تواجهه لمواكبة التطورات الجديدة في مجال اهتمامه، وتتركز أهميتها بكونها تهدف الى تنمية الدور الإيجابي للطلبة في عملية التعلم، وإلى تحسين مستوى تحصيلهم المعرفي وإثراء حصيلتهم اللغوية، من خلال تعزيز مهاراتهم اللغوية وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في الحصص الدراسية، وتمكينهم من التعامل بفاعلية مع تسارع النمو المعرفي في مجالات العلم المختلفة، مما يسهم في تحسين قدرتهم على البحث والتحليل والتفكير الناقد، ويسهم التدريب على القراءة العلمية المركزة في تعزيز قدرتهم على فهم المعاني واستيعاب الأفكار وتثبيت المعارف لفترات أطول، ويهدف تدريبهم على التفكير في النصوص القرائية العلمية وبناء علاقات أثناء ذلك إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل بفاعلية مع المعلومات، وتنمية قدرتهم على التنبؤ من خلال تعليمهم كيفية ربط المعلومات وتحليلها والتنبؤ بنتائجها، بالإضافة لتنمية الميول القرائية والتشجيع للإقبال عليها، لمساعدتهم في اكتساب المعرفة وتطوير مهاراتهم اللغوية، والدفع بهم لتوليد أفكار فريدة، وتنمية مهارة النقد الموضوعي وإصدار الأحكام لديهم، من خلال إبداء الرأي بما يطرأ من قضايا ومشكلات علمية واجتماعية جارية (أبو سعدي والبلوشي، 2015؛ عبد الله، 2015).

مستويات الفهم القرائي ومهاراته

ان تصنيف مهارات الفهم القرائي كثيرة، حيث صنفها الباحثون إلى مهارات فرعية أو مستويات مهارية مختلفة، فمنهم من ذكرها دون تصنيف، ومنهم من صنفها تصنيفاً أفقياً وفق حجم الوحدة المقروءة ابتداءً بالكلمة مروراً بالجملة ثم الفقرة، ومنهم من صنفها تصنيفاً رأسياً طبقاً لنوع الرسالة العقلية ومثالها: فهم الأفكار، وإدراك العلاقات بينها، ومنهم من صنفها بناءً على مستوى العمليات العقلية غير المحسوسة التي يتم الاستدلال عليها من خلال النتائج السلوكية ومثال ذلك: الفهم السطحي، والتفسيقي، وما بين السطور (شحاتة، 2016؛ عبد الله، 2015).

أولاً: مهارات الفهم القرائي بدون تصنيف

ذكر لافي (2007) إحدى عشرة مهارة للفهم القرائي على قائمته: التنبؤ بمعنى النص، التنبؤ بمعنى سياق النص، التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال سياق النص، معرفة المعنى المباشر، استخراج المعنى الخفي، استنتاج الفكرة الرئيسة، تفصيل التفصيلات المتضمنة بالأفكار الرئيسة، تنظيم المفاهيم بشكل منطقي، التعرف على المعلومات المهمة في النص، تلخيص النص، والنقد الموضوعي للموضوع.

وحدد العموش والجهني (2016) عشر مهارات في فهم القراءة: تصنيف وتحديد النص إلى حقائق وآراء، تحديد التشابه والاختلاف بين شيئين، الاستدلال على الأفكار واستنتاجها من النص، ربط الاستنتاجات مع ما هو خارج النص، الحكم على المضمون أو على الكاتب.

اتفق بدوي وعطا والحواري (2015) مع العموش والجهني (2016) على عدد المهارات فكانت عشرة، ولكنهم اختلفوا في نوعها، حيث حددوها على النحو التالي: تحديد معنى كلمة من السياق، تحديد العنوان الأكثر دقة للنص، استنتاج المعاني المتضمنة في النص، تحديد الهدف الذي وراء كتابة الكاتب، التمييز بين المتعلق بالنص والغير متعلق، التمييز بين الحقيقة والرأي، اختيار عنوان جديد للنص، تحديد القيم الإيجابية المشتركة، التعرف على الحالة العاطفية السائدة لدى القارئ، وتحديد بعض الجوانب الجمالية في النص. واتفق العموش والجهني (2016) مع بدوي وعطا والحواري (2015)، في مهارة واحدة فقط: "التمييز بين الحقيقة والرأي".

وكانت مهارات الفهم القرائي عند الحيلواني (2003) مقتصرة على ثماني مهارات: استحضار معاني الكلمات، استنتاج معاني الكلمات من خلال النص، استنباط إجابات واضحة على الأسئلة، الوصول إلى استنتاجات من خلال قراءة النص، ربط الأفكار ببعضها البعض، استنتاج هدف وغاية المؤلف، التعرف على طريقة كتابة المؤلف، ومتابعة التكوين اللغوي للنص المقروء.

وهناك بعض الدراسات التي تبنت مهارات الفهم القرائي دون تصنيف، على أنها مهارة واحدة فقط ولا يمكن فصلها لمهارات متعددة كدراسة (الشيدية، 2014؛ الحارثية، 2013).

ثانياً: تصنيف المهارات وفق المستوى الأفقي

ويقصد بذلك ترتيب المهارات اعتماداً على حجم النص المقروء، بداية بالكلمة فالجمله ثم الفقرة وصولاً للموضوع (شحاتة، 2016؛ العيسوي والظنحاني، 2006).

ففي دراسة أبو عمار (2015) اعتمد على هذا التصنيف لمهارات الفهم القرائي، ورتبها ضمن خمسة مستويات، ولكل مستوى ثلاث مهارات فرعية، مهاراه فهم الكلمة حيث يقوم الطالب باستنتاج معنى الكلمة من السياق، وإعطاء مرادفها وضدها، ومهارة فهم الجملة بحيث يعتمد على إكمال الفراغ باستخدام الكلمات المناسبة وربطها بالمعنى المناسب، مهارة فهم الفقرة والتي تعتمد على استنباط الفكرة الرئيسة للنص وال فقرات، وتحديد ما يتصل بالموضوع وما ليس متصل به، وتنظيم المادة حيث يجب تمييز نوع النص وترتيب الأحداث والربط بين السبب والنتيجة، بالإضافة الى العلاقات اللغوية فتكون من خلال تصنيف الكلمات المتشابهة في لفظها مع اختلاف معناها، والمتشابهة بالمعنى مع اختلاف في اللفظ، مع توضيح مكان الشبه.

أما ما اتفق عليه كلا من (أبو عمار، 2015؛ سلام، 2014) كان تصنيفهم للمهارات بشكل افقي على خمسة مستويات، مشتركين في تسميتها، مع اختلاف أبو عمار في تسمية المستويات الرابع والخامس؛ فكانت تنظيم المادة ثم العلاقات اللغوية، على خلاف سلام (2014) والذي سمى المستوى الرابع إدراك العلاقات اللغوية والخامس إدراك المتعلقات اللغوية.

وفي دراسة عبد الحميد (2015) والتي اقتصرت على تصنيفها لثلاثة مستويات فقط، مع احتواء كل منها لمجموعة مهارات فرعية، ففي (فهم الكلمة) تضمنت تصنيف الكلمات واستخراج المتشابه والمتضاد والغريب منها، وفي (فهم الجملة) احتوت استبدال الجمل بكلمات تعطي نفس المعنى، بالإضافة الى التوفيق والربط والترتيب بين الكلمات لإنتاج جمل مفيدة، وبما يخص (فهم الفقرة) حددت فهم معاني الفقرات وترتيب الجمل لتكوين فقرة.

ثالثاً: تصنيف المهارات وفق المستوى الرأسي

تناول عدد من الباحثين والتربويين تصنيف مهارات الفهم القرائي رأسياً ويقصد به حسب شحاتة (2016، 43) " وضع مهارات الفهم القرائي وفق نوع الرسالة العقلية وحجمها من حيث الأفكار الرئيسة والتفصيلية".

وقد اختلفوا في توزيعها على المستويات؛ فمنهم من صنفها في ثلاث، ومنهم أربعة وخمسة وسبعة، بل وصلت الى ثمانية مستويات عند البعض.

اما تصنيف مهارات الفهم القرائي لثلاثة مستويات، فقد تناولها كلا من (التتري، 2016؛ عياصرة، 2015؛ عبد الله، 2015). فكانت عند التتري (2016) كالتالي:

المستوى الأول: "الفهم القرائي الحرفي" ويشمل خمس مهارات فرعية:

"تحديد مدلول الكلمة من السياق، وتحديد مضاد الكلمة من السياق، وتوظيف التراكيب اللغوية في جمل، وذكر الشخصيات والأماكن الواردة في النص."

المستوى الثاني: "الفهم القرائي الاستنتاجي" ويحتوي على سبع مهارات فرعية وهي: "استنتاج الفكرة الرئيسة للنص، واستنتاج الأفكار الفرعية، واستخلاص الهدف، والعاطفة، والقيم، وصفات الشخصيات، والربط بين السبب والنتيجة."

المستوى الثالث: "الفهم القرائي النقدي" ويشتمل على أربع مهارات فرعية وهي: "التمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للنص، وإصدار حكم على موقف ذكر في النص، والتمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرفات الشخصيات الواردة في النص، والتنبؤ بنتائج مغايرة له."

وكان عند عياصرة (2015) تداخل، فقد أضاف للمستوى النقدي مهارات التدقيق؛ لتحديد النواحي الجمالية في العبارات وتوضيح الصور الفنية الواردة في النص.

أما عبد الله (2015) فقد كان معرّفاً لمعنى كل مستوى من المستويات الثلاث على النحو التالي:

- "فهم السطور: وبعد هذا المستوى أساس الفهم؛ لأنه يشتمل على الفهم للكلمات والجمل واللفظ والتركيب."
- "فهم ما بين السطور: ويدل على استنتاج الأفكار غير المباشرة."
- "فهم ما وراء السطور: ويتمثل في تقسيم أفكار النص وتكوين رأي حوله."

وقد صنفت بعض الدراسات مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات كدراسة كلا من (سليمان، 2015؛ شرف الدين، 2015؛ الشعراء، 2013)، ولخصها عبد الرحمن (2016) على النحو التالي:

أولاً: "مستوى الفهم الاستنتاجي ويتمثل في مهارات: استنتاج هدف الكاتب من النص، والقيم الشائعة، والمعاني الضمنية، وخصائص أسلوب الكاتب، وربط أفكار النص بواقع الحياة."

ثانياً: "مستوى الفهم الناقد ومهاراته وهي: إبداء الرأي في بعض أفكار النص، والتمييز بين الأفكار الشائعة وبين الواقع والخيال، وتحديد الأفكار التي لا ترتبط بالنص، والتمييز بين الحقيقة والرأي."

ثالثاً: "مستوى الفهم التدقيقي ويتمثل مهاراته في: تحديد سر جمال بعض التعبيرات في النص، واستخراج الجملة الأكثر تعبيراً عن فكرة النص، وتحديد أغراض بعض أساليب النص، وتوضيح الشعور المسيطر على جو النص، والكلمة الأكثر تعبيراً عن المعنى."

رابعاً: "مستوى الفهم الإبداعي ويحدد من خلال: اقتراح عنوان جديد للنص، وحلول للمشكلات ونهاية أو بداية بديلة للمقروء، وابتكار أفكار جديدة."

وقد كان هناك تقارب واتفاق بين سليمان (2015)، وشرف الدين (2015) في تسميتهم للمستويات القرائية المطبقة (الاستنتاجي، والناقد، والتدقيقي، والإبداعي).

وقد توسع التربويين والدارسين لمستويات الفهم القرائي لتصل إلى خمسة مستويات، ومن الدراسات التي اتفقت على ذلك (العبد العالي والرشيدي، 2017؛ سنجي، 2016؛ حراشة، 2013) وهي: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد، والمستوى التدقيقي، والمستوى الإبداعي) وقد وزع العبد العالي والرشيدي (2017) المهارات كالتالي: مستوى الفهم الحرفي ويتمثل في: تحديد فكرة النص الرئيسة، وتحديد أفكار محددة، وسرد الأفكار المتضمنة في الدرس، وتحديد المعنى المناسب للمفردات، ومضاد الكلمات، وقراءة الصور، ومعرفة الأسماء التي تعود إليها الضمائر، ومعرفة المفرد والجمع، ثم مستوى الفهم الاستنتاجي: استنتاج المعاني الضمنية في النص واستنتاج الأفكار وربط المعلومات

القديمة بالجديدة ووضع توقعات مناسبة للمقروء، وتحليل الشخصيات، ثم مستوى الفهم الناقد ويشتمل على: التمييز بين الحقيقة والرأي، والحكم على معلومات النص، وتلخيص المقروء، واقتراح مواقف بديلة للمواقف المذكورة، وتقويم المعلومات المذكورة، وإعادة صياغة النص، ثم مستوى الفهم التذوقي ويتمثل في: تحديد الصور الجمالية في المقروء، وترتيب أفكار النص وفقاً لأهميتها، ثم مستوى الفهم الإبداعي ويتمثل في مهارتين وهما: ابتكار عناوين مختلفة، وتقديم حلول جديدة لمشكلات مذكورة في النص.

من خلال استقراء الباحثان للدراسات السابقة؛ لاحظ وجود خلط واضح في توزيع مهارات الفهم القرائي على المستويات، ومن الأمثلة على ذلك: الاختلاف بين العبد العالي والرشيدي (2017) وحراشة (2013) في توزيع مهارة استنتاج الأفكار الضمنية؛ حيث عدها العبد العالي والرشيدي في المستوى الحرفي بينما اعتبرها حراشة ضمن المستوى الاستنتاجي. وكذلك اختلفا في توزيع مهارة ترتيب الأفكار وفقاً لأهميتها حيث وضعها الأول في المستوى التذوقي بينما عدها الثاني في المستوى الحرفي.

وكذلك وقع اختلاف في توزيع مهارة "إعادة صياغة النص" بين العبد العالي والرشيدي (2017) وجاب الله ومكاوي وعبد الباري (2011)؛ حيث عدها العبد العالي والرشيدي ضمن المستوى الناقد بينما اعتبرها جاب الله ومكاوي وعبد الباري في المستوى الإبداعي، وكذلك الأمر في مهارة: "تلخيص المقروء" فقد اعتبرها العبد العالي والرشيدي مهارة نقدية بينما عدها جاب الله ومكاوي وعبد الباري مهارة تذوقية.

وقد أشار كلا من (مرسي، 2015؛ عبد الناصر، 2012؛ أحمد، 2013؛ زهران، 2011؛ عبد المجيد، 2009) إلى سبعة مستويات للفهم القرائي مصنفة كالتالي: مستوى الفهم الحرفي ويتمثل في: تحديد الأسماء، والأماكن، والأزمان، والأحداث في النص، وتذكر المعلومات الواردة فيه، وترتيب الأفكار، أو الأحداث ترتيباً صحيحاً حسب ورودها في الموضوع. ومستوى الفهم التفسيري ومهاراته هي: ذكر مرادف الكلمات الجديدة أو مقابلها، وتوضيح معاني الكلمات والتراكيب وذلك بالاستعانة بالسياق، وتفسير دلالة بعض التعبيرات. ومستوى الفهم الاستنتاجي ويتحدد من خلال: استنتاج الفكرة الرئيسية، والأفكار الفرعية، واستخلاص المغزى من المقروء. ومستوى الفهم الاستدلالي ومهاراته تتمثل في: الاستدلال من النص على صفات شخص ما، والبرهان من المقروء على الأدلة التي تدعم رأياً أو تنقضه، وتحديد العبارات الدالة على معنى محدد. ومستوى الفهم النقدي ومهاراته هي: التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين ما ينتمي للموضوع ولا ينتمي له، وإبداء الرأي حول الشخصيات والمواقف في النص. ومستوى الفهم التذوقي المتمثل في: الموازنة بين تعبيرين مختلفين، وتحديد مواطن الجمال في الأساليب وتوضيح دلالتها، وتمييز الكلمات والعبارات التي تحمل مشاعر مختلفة (دهشة/ حزن/ سعادة/ خوف/ ثقة... الخ). ثم مستوى الفهم الإبداعي ومهاراته هي: اقتراح نهايات مختلفة لقصة، أو حدث معين، واقتراح عنوان جديد للمقروء، والتنبؤ بنتائج جديدة من خلال المقدمات.

ومن خلال استقراء الباحثان للدراسات السابقة المتبعة للتصنيف السباعي لاحظ وجود اتفاق بين دراسة كل من (مرسي، 2015؛ أحمد، 2013؛ زهران، 2011) في مسمى المستويات وهي: (الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والاستدلالي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) وكذلك وجود تقارب بين المهارات الموزعة فيها.

أما عبد الناصر (2012)، فقد عين المستويات السبعة في: (الفهم المباشر، والتفسيري، والاستيعابي، والتطبيقي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) وحددها عبد المجيد (2009) في (الفهم الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والتطبيقي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي).

وقد أضاف لافي (2015) "في تصنيفه لمهارات الفهم القرائي إلى ثمانى مستويات: (الحرفي، والمباشر، والتذوقي، والتفسيري، والتأويلي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي)".

والجدير بالذكر بأن هذا التصنيف متشابه مع التصنيف السباعي في معظم المستويات، إلا أنه اختلف بفصل المستويين الحرفي والمباشر، وهذا لم يرد في معظم الدراسات - على حد علم الباحثان.

رابعاً: الجمع بين المستويين الرأسي والأفقي

وقد جمع العيسوي والظنحاني (2006) مهارات الفهم القرائي بمستوى رأسي وآخر أفقي، أما الرأسي فكان متمثلاً في "مستوى الفهم المباشر، والاستنتاجي، والتذوقي، والإبداعي". والأفقي "فهم الكلمة، والجمله، والفقرة، والوحدات الأكبر كالموضوع". ومن الواضح ان هناك علاقة تبادلية بين المستويات السابقة، فلوصول الى فهم ما بين السطور كان لابد من إتقان الفهم الحرفي.

العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

ناقشت العديد من الأبحاث والأدبيات التربوية العوامل المؤثرة في قدرة الطلاب على الفهم القرائي، فأشار كلا من (شحاتة، 2016؛ زاير وهاشم، 2016)، ان الغاية من القراءة هو الفهم، ولتحقيق ذلك لابد من وجود ركائز ودعائم، لها الأثر الأكبر في تحقيق تلك الغاية، كالقارئ نفسه وما لديه من معارف سابقة كما ان للذاكرة القوية أثر في الحد من النسيان للنص المقروء.

كما ان مستوى الذكاء يعد عاملاً في تحقق تلك الغاية؛ لأن القارئ الذي لديه مستويات عقلية عليا مرتفعة، باستطاعته الوصول الى الفهم القرائي بدرجات اعلى ممن هم دون ذلك، غير ان للحصيلة اللغوية أثر أيضا في القراءة (حسين، 2014). لا شك أن الفهم يتأثر بمستوى الثقافة والاتجاهات والاهتمامات والدوافع لدى القارئ. إذا كان الاتجاه إيجابياً، فسيكون فهمه لما يقرأه جيداً، وإذا كان ضعيف المواصفات، فإنه سيكون متردداً في القراءة، مما يضعف فهمه للقارئ. كما يتأثر فهم القارئ أيضاً بالهدف الذي يرمي إليه من عملية القراءة (عبد الله، 2015).

من الواضح أن مستوى النضج السمعي البصري له تأثير على الفهم، فإن تراجع حركية العين والضعف السمعي لهم تأثير على عدم القدرة على توصيل المعاني بشكل صحيح، وأن نضج السمع والبصر يتطلب من القارئ المرونة والممارسة لتحقيق فهم شامل. وتعد خبرة الشخص أيضاً مؤشراً على قدرته على الفهم القرائي والتفاعل الناتج بين القارئ والنص الذي يقرأه، وأن قدرة القارئ على تقييم النص، وعدم اخذه بتفاصيله الحرفية، حتى يتم التحقق وتأكيد أفكاره في ضوء خبرته الماضية، عاملاً مؤثراً في فهم القارئ للنص (الجبوري والسلطاني، 2014).

ويمكن تلخيصها كما وردت عند (علي، 2015) كالتالي: (خصائص محتوى المادة المقروءة): من خلال مدى اهتمام النص بالترتيب المنطقي لفقراته، ودرجة ووضوح اللغة المستخدمة، وملاءمتها لقدرات الطلاب العقلية والثقافية، بالإضافة إلى صلة محتوى خلفية الطلاب المعرفية ووضوح الأفكار، مع ترتيبها المنطقي في النص. (وخصائص الطلاب): وهي العوامل الفسيولوجية والنفسية التي تشمل عمر الطالب ومستوى قدراته العقلية والرياضية، والمعارف والخبرات السابقة التي يمتلكها، بالإضافة إلى ميوله واتجاهاته في القراءة، ودافعيته للتعلم. (واستراتيجية التدريس): حيث تركز العديد من الدراسات على أهمية استراتيجيات التدريس في مساعدة الطلاب على استيعاب النصوص القرائية وتطوير أنماط التفكير المختلفة لديهم بالإضافة لدور المعلمين في تنفيذها.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة- على حد علم الباحثان- حيث سيتم عرضها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى كاتراجا (Cataraja, 2022) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) على فهم القراءة لطلاب الصف الحادي عشر في معهد بالومبون للتكنولوجيا الفلبين في مبحث اللغة الإنجليزية، تم استخدام تصميم المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً في المجموعات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت النتائج أن القراءة باستخدام إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) أكثر فاعلية من القراءة التقليدية في تطوير الفهم القرائي لدى الطلبة.

وأجرى سايبودين (Saepudin, 2022) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) على الفهم القرائي للغة الإنجليزية لطلاب الصف التاسع بالمدرسة التساوية سبيل المهتمدين في أندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبي، حيث اشتملت كل منهما على (30) طالباً، وتم استخدام اختبار الفهم القرائي لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تحسين الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المنصوري (2020) "دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيتي توماس ورُوبنسون (PQ4R) ورُوبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مبحث اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة؛ إذ درست المجموعة التجريبية الأولى بإستراتيجية توماس ورُوبنسون (PQ4R)، والمجموعة التجريبية الثانية درست بإستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (93) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، الذين درسوا مهارات القراءة باستراتيجيتي توماس ورُوبنسون (PQ4R) وإستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) على طلاب المجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي عند مستوى الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي)، ومهارات الفهم القرائي بصورة عامة.

وأجرى محمود (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في إكساب طالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة أربيل مهارات الفهم القرائي، في اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين ذي الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي، اشتملت عينة الدراسة على (36) طالبة اختبروا عشوائياً للمجموعتين التجريبية والضابطة وتم بناء اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد وزعت الأسئلة بحسب مستويات الفهم القرائي لتصنيف الناقاة وحافظ (الحرفي- الاستنتاجي- الإبداعي- النقدي- التدوقي)، توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي.

وأجرت أبو الريش (2017) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجيتي (SNIPS) ورُوبنسون (SQ3R) في "الفهم القرائي والتَّحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع في فلسطين، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (123) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعد ثلاث اختبارات كأدوات للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إستراتيجيتي (SNIPS) ورُوبنسون (SQ3R) لهما أثر دال إحصائي في الفهم القرائي والتَّحصيل واكتساب المفردات مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق بين إستراتيجيتي (SNIPS) ورُوبنسون (SQ3R) ففي الفهم القرائي والتَّحصيل واكتساب المفردات.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة عامةً، أنها تدور حول استخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) في التدريس وأثرها في متغيرات عدّة وفي مواد مختلفة، وإنها في جُلّها استخدمت المنهج شبه التجريبي، كدراسة كاتراجا (Cataraja, 2022)، ودراسة المنصوري (2020)، ودراسة سايبودين (Saepudin, 2022)، وتشابهت بعض الدراسات من حيث الأداة المستخدمة وهي الاختبار، كدراسة المنصوري (2020)، ودراسة محمود (2019)، أما من حيث العينة، فقد تشابه عدداً من الدراسات في عينة الدراسة وهم الطلبة، مثل: دراسة سايبودين (Saepudin, 2022)، ودراسة أبو الريش (2017)، كما تنوعت من حيث تناولها لمتغيرات تابعة كالنَّحْصِيل، والاتجاه، واكتساب المفردات. واستفادت الدراسة الحالية من خلال الاطلاع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، "في إعداد إطارها النظري واختيار عينة الدراسة، ومنهجيتها، وتطوير أدواتها، بالإضافة إلى مناقشة النتائج وتفسيرها، وكذلك استفادت من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها، ومعرفة مدى ملائمة المنهج شبه التجريبي للدراسة الحالية. وامتازت هذه الدراسة بكونها من الدراسات القليلة -على حد علم الباحثان- التي اتجهت إلى معرفة أثر تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) في متغير هام، وهو الفهم القرائي لدى طلاب الصَّف التاسع الأساسي في الأردن، بالإضافة إلى تقديم معلومات وبيانات لدور استراتيجية رُونسون (SQ3R) في الفهم القرائي. وتميزت بأفراد الدراسة، حيث استهدفت طلبة مدارس لواء ديرعلا من محافظة البلقاء، وهي من المناطق النائية والأقل حظاً في الأردن، بالإضافة إلى الاستجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التربوية التي تدعو إلى تعليم اللغة الإنجليزية وتنمية مهاراتها.

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي باختبارين قبلي وبعدي، والذي يعتمد على وجود مجموعتين (المجموعة التجريبية) والتي تم تدريس اللغة الإنجليزية فيها باستخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) و (المجموعة الضابطة) والتي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام التعيين العشوائي للمجموعتين. وفي هذه الدراسة تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل باستخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) على المتغير التابع المتمثل في الفهم القرائي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصَّف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء ديرعلا في محافظة البلقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2023.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصَّف التاسع الأساسي في مدرسة ديرعلا الثانوية الشاملة للبنين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2023. والذين تم اختيارهم قصدياً بحكم عمل الباحث في المدرسة كمعلم، مما سهَّلَ عليه إجراءات تطبيق الدراسة ومتابعتها، وكذلك لوجود أكثر من شعبة للصف التاسع الأساسي فيها وتُعاون مدير المدرسة ومعلميها، بحيث تكونت كل شعبة من (30) طالباً، وجرى اختيار نوع المجموعة بالتعيين العشوائي (القرعة)، بحضور كل من مشرف اللغة الإنجليزية ومدير المدرسة، ليمثل المجموعة التجريبية، الشعبة (أ) والتي درست باستخدام إستراتيجية رُونسون (SQ3R) وتكونت من (30) طالباً، والمجموعة الضابطة من الشعبة (ب) والتي درست بالطريقة الاعتيادية

وتكونت من (30) طالب أيضاً، وتحقق الباحثان من تكافؤ المجموعات وذلك بتطبيق أداتي الدراسة قبلية على المجموعات، والجداول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة:

جدول 1 توزيع افراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الصف	عدد الطالبات
التجريبية	التاسع الأساسي أ	30
الضابطة	التاسع الأساسي ب	30
المجموع		60

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي: (اختبار الفهم القرائي) في اللغة الإنجليزية.

اختبار الفهم القرائي

تم إعداد اختبار الفهم القرائي وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من اختبار الفهم القرائي: هدف الاختبار إلى قياس درجة تمكن طلاب الصف التاسع الأساسي من مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين: الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية روينسون (SQ3R).
- بناء جدول المواصفات والأوزان النسبية الخاص باختبار الفهم القرائي: تم إعداده بالتعاون مع مشرف اللغة الإنجليزية، ومن خلال الرجوع إلى الوحدة الرابعة في دليل المعلم لمبحث اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي (Action Pack 9)، وعنوانها (If you are happy, write about it)، وفي ضوء النتائج التعليمية، ومن خلال مراجعة أهداف تدريس مهارات الفهم القرائي (Reading Comprehension) في مبحث اللغة الإنجليزية، والمقرر تدريسها خلال العام الدراسي 2022-2023 من أجل تحديد مهارات الفهم القرائي المراد تدريسها للصف التاسع الأساسي، بحيث أن الاختبار سيقاس أربع مستويات للفهم القرائي لدى الطلبة، وهي: (مستوى الفهم المباشر الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي).
- تمت صياغة اختبار الفهم القرائي بصورته الأولية، وذلك بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة والأدب النظري، واعتماداً على الخطوة السابقة تم إعداد الاختبار بصورته الأولية.

صدق اختبار الفهم القرائي

أ. **صدق المحتوى (اختبار الفهم القرائي):** أولاً تم التأكد من الصدق الظاهري وذلك من خلال اعتماد الباحث على نفسه في تقييم صحة الاختبار وتحديد شموليته وتطابقه مع الغرض المنشود منه وصلاحيته للتطبيق، ثانياً تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضه بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية في التخصصات المختلفة من المناهج وطرق التدريس والقياس والتقييم وعلم النفس التربوي واللغة الانجليزية، بالإضافة إلى معلمي ذوي خبره ومشرفي اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بلغ عددهم (12) محكم، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله،

والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التعليمية والدقة العلمية، وبعد استعادة نسخ اختبار الفهم القرائي من المحكمين، تم تفرغ الملاحظات الواردة ودراساتها والأخذ بأراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على اجماع (80%) من السادة المحكمين والذين أشاروا الى الفقرات المراد تقييمها، وقد تم تعديلها مع الاخذ ببعض المقترحات الفردية المتميزة، ليكون الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (21) فقرة.

ب. صدق البناء لاختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية: تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي، بلغ عددهم (30) طالباً، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وخارج العينة (مدرسة ضرار بن الأزور الثانوية للبنين)، وذلك بهدف حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار واستخراج معامل الثبات للاختبار، كما يلي:

حساب زمن الاختبار: وتم ذلك بحساب الوقت الذي استغرقه أول طالب للإجابة على الاختبار والوقت الذي استغرقه آخر طالب للإجابة على الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن، وقد تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الاختبار (50) دقيقة، بعد إضافة (5) دقائق مراعاةً للوقت المستغرق في ترتيب الطلاب وتوزيع الاوراق واعطاء التعليمات.

$$\text{زمن الاختبار المناسب} = \frac{\text{زمن اجابة أول طالب} + \text{زمن اجابة آخر طالب}}{2} = \frac{50 + 40}{2} = 45 \text{ دقيقة}$$

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار لتحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية لها، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول 2: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي.

النص رقم (2)			النص رقم (1)		
معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
0.40	0.53	1	0.40	0.60	1
0.40	0.60	2	0.47	0.63	2
0.53	0.47	3	0.42	0.66	3
0.60	0.57	4	0.47	0.60	4
0.60	0.57	5	0.53	0.47	5
0.43	0.62	6	0.40	0.60	6
0.53	0.53	7	0.53	0.60	7
0.47	0.57	8	0.53	0.53	8
0.47	0.63	9	0.47	0.57	9
0.40	0.67	10	0.47	0.63	10
0.47	0.57	11			

يتضح من الجدول (2) ان معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.47-0.67)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.40-0.60). وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاختبار حسب معيار عودة (2014) الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي تتراوح صعوبتها بين (0.20-0.80)، ولديها معامل تمييز أعلى من (0.39)، وبالتالي لم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز، وبقي الاختبار بصورته النهائية يتألف من (21) فقرة.

ثبات اختبار الفهم القرائي

للتحقق من ثبات اختبار الفهم القرائي، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0.87)، وتعد هذه القيمة مناسبة وتدل على أن اختبار الفهم القرائي يتمتع بثبات مرتفع.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (طريقة التدريس) ولها مستويان:

- استخدام إستراتيجية رُوبنسون SQ3R.
- الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة وتتضمن:

- تنمية مهارات الفهم القرائي.

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باختبارين قبلي وبعدي لمجموعتين، ويمكن أن نعبر عنه بالصيغة الآتية:

EG =	O ₁	X	O ₁
CG =	O ₁	-	O ₁

وفيما يلي توضيح الرموز:

- EG: Experimental Group – المجموعة التجريبية.
- CG: Controlled Group – المجموعة الضابطة.
- X: استخدام إستراتيجية رُوبنسون SQ3R.
- O1: اختبار مهارات الفهم القرائي في مبحث اللغة الإنجليزية القبلي والبعدي.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي والبعدي لمبحث اللغة الإنجليزية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA – Analysis of Covariance) لتحليل درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي واختبار مهارات الفهم القرائي وكذلك الكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق البعدي.
- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما أثر تدريس اللغة الإنجليزية وفق استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن؟".
- للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية المنبثقة عنه والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين، المجموعة التجريبية (استخدام إستراتيجية رُوبنسون SQ3R) وطلاب المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي."

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصّف التاسع الأساسي في الأردن في اختبار مهارات الفهم القرائي في القياسين القبلي والبُعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصّف التاسع الأساسي في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل للقياسين القبلي والبُعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البُعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	30	5.33	2.564	15.37	2.312	15.333	0.283
ضابطة	30	5.23	2.596	7.33	2.309	7.367	0.283

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصّف التاسع الأساسي في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل في القياسين القبلي والبُعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البُعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البُعدي لدرجات طلاب الصّف التاسع الأساسي في الأردن في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	172.431	1	172.431	71.635	0.000	0.557
المجموعة	951.607	1	951.607	395.339	0.000	0.874
الخطأ	137.203	57	2.407			
الكلية	1277.650	59				

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات طلاب الصّف التاسع الأساسي في الأردن في اختبار مهارات الفهم القرائي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (395.339) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين درّسوا باستخدام إستراتيجية رُونسون SQ3R مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

كما يتضح من الجدول (4) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد قُشرت قيمة مربع إيتا (η^2) ما نسبته (87.4%) من التباين المُفسر (المتبقي به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارات الفهم القرائي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبُعدي لأبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبُعدي لمستويات الفهم القرائي وفقاً للمجموعة

مستوى	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البُعدي		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
			الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري		

	المعدل	الحسابي	الحسابي	الحسابي	الحسابي			
0.243	4.017	1.159	4.03	1.432	1.53	30	تجريبية	الفهم المباشر
0.243	2.249	1.654	2.23	1.547	1.57	30	ضابطة	الحرفي
0.183	3.100	0.885	3.10	0.830	1.00	30	تجريبية	الفهم الإبداعي
0.183	1.133	1.137	1.13	0.890	0.97	30	ضابطة	
0.181	4.421	1.006	4.43	1.503	1.50	30	تجريبية	الفهم الاستنتاجي
0.181	2.446	1.406	2.43	1.357	1.43	30	ضابطة	
0.232	3.794	0.961	3.80	1.055	1.30	30	تجريبية	الفهم الناقد
0.232	1.540	1.525	1.53	0.944	1.27	30	ضابطة	

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من ابعاد اختبار مهارات الفهم القرائي بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
الفهم المباشر الحرفي القبلي (المصاحب)	1.240	1	1.240	0.699	0.407	0.013
الفهم الإبداعي القبلي (المصاحب)	1.133	1	1.133	1.128	0.293	0.020
الفهم الاستنتاجي القبلي (المصاحب)	7.841	1	7.841	8.017	0.006	0.129
الفهم الناقد القبلي (المصاحب)	1.199	1	1.199	0.742	0.393	0.014
المجموعة	46.808	1	46.808	26.384	0.000	0.328
هوتلنج = -	57.958	1	57.958	57.683	0.000	0.516
ح = -	58.441	1	58.441	59.758	0.000	0.525
الفهم الناقد بعدي	76.075	1	76.075	47.104	0.000	0.466
الخطأ	95.801	54	1.774			
الفهم الإبداعي بعدي	54.258	54	1.005			
الفهم الاستنتاجي بعدي	52.810	54	0.978			
الفهم الناقد بعدي	87.213	54	1.615			
الكل المصحح	166.933	59				
الفهم الإبداعي بعدي	118.183	59				
الفهم الاستنتاجي بعدي	146.733	59				
الفهم الناقد بعدي	171.333	59				

يظهر من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وفقاً لآثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأن حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (32.8%-52.5%).

وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين، المجموعة التجريبية (استخدام إستراتيجية رُوبنسون SQ3R) وطلاب المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي" عند جميع مستويات الفهم القرائي.

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول والخاص بمقارنة المجموعة التجريبية بالضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، تفوقاً لصالح إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) على الطريقة الاعتيادية، فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) تقوم على الأساس المعرفي، وفيه سعى الطلاب لترتيب وتنظيم ما تعلموه. فقد اتاحت لهم استخدام العمليات العقلية في القراءة، من فهم وتفسير وتحليل واستنتاج اعتماداً على المستوى العقلي لديهم، وهذا من أهم ما يفضي إلى الفهم للمقروء.

إن الاستراتيجيات الحديثة لتدريس القراءة، ومنها إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) تراعي إعادة ترتيب وتنظيم محتوى المادة، والإكثار من التطبيق وإثارة المناقشات والتأمل والاندماج في مستويات مختلفة من التفكير، فقد يكون كل ذلك قد زاد من وعي الطلاب وزاد من اكتسابهم للقدرات والخبرات ومهارات معينة نتج عنها فهم للمقروء.

وقد يعود سبب تفوق إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، إلى أنها أعدت وفق خطوات محددة ومنظمة تستند إلى الأسس النفسية والتربوية والمعرفية، بحيث أصبح المعلم فيها المنظم للموقف التعليمي، والطالب متعلم فاعل ونشط يمتلك القدرة في الاعتماد على نفسه، وجعله ركيزة أساسية في عملية التعلم ومحوراً لها، بالإضافة لمساعدتها للطالب في تذكر وتثبيت المعلومات التي يقرأها في ذهنه، ورفع مستوى القراءة الفاحصة والناقدة لديه، وتنمية قدراته في التوقع والتفكير المتشعب، بالإضافة إلى تقييم الذات، وربطها للخبرات السابقة وتنظيمها لتشكيل معرفة جديدة، مستفيداً منها أثناء الإجابة عن الأسئلة وهذا النشاط قد يكون انعكس إيجاباً على فهم المقروء واستيعابه.

وهناك أسباب أخرى لهذا التفوق قد تعزى إلى أن إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) عملت على ربط النصوص القرائية بواقع الطلاب خصوصاً، وواقع المجتمع عموماً، وهذا بحد ذاته يجعل الطالب يتفاعل مع مضمون النص، ولا يتعامل معه بأنه للقراءة فقط، مما قد يؤدي إلى الفهم القرائي.

أما بما يخص تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الفهم الاستنتاجي فقد يعزى إلى أن إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، هيأت فرصة لتفاعل الطلاب مع النص بالإضافة إلى إثارة الأسئلة المختلفة، مما يؤدي إلى القراءة الصحيحة، والتي ينتج عنها فهم صحيح؛ أي يقود الطالب إلى أن يقرأ، ويسأل ويستنتج، ثم يميز المهم من غيره، وبالنتيجة استنتاج المغزى الحقيقي للنص المقروء. وقد يعزى أيضاً إلى أن هذه الإستراتيجية تساعد الطالب على تكوين فكرة حول النص، تحديداً في أولى خطواتها (التصفح)، حيث أنها خطوة ذات أهمية كبيرة؛ لكونها تسمح للطلاب بالنقاط أبرز الأفكار في النص المقروء والذي يتسم بعضها بالطول.

كما ان تفوق المجموعة التجريبية بمستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر، قد يعود الى ان إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، قد عملت على تعليم الطلاب كيفية بناء معنى للكلمات المختلفة، وربط العبارات والجمل وملئ الفراغات بالكلمات او العبارات المناسبة، ثم معرفة الأفكار المهمة، ودلالة عنوان النص وعلاقته بالمحتوى. ويذكر ان طلاب المجموعة التجريبية قد استخدموا المعاجم للبحث عن المعاني الغامضة، بعد محاولتهم التعرف الى معاني الكلمات من خلال السياق، وقاموا بتوظيفها في جمل من انشائهم، مما يعتقد بانه عزز اكتسابهم للمفردات والتراكيب المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2019) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم الحرفي المباشر لصالح المجموعة التجريبية. يعزو الباحثان تفوق المجموعة التجريبية بمستوى الفهم الإبداعي بهذه النتيجة الى الدور الذي تقدمه إستراتيجية رُوبنسون في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب خصوصا في الخطوة الأخيرة (المراجعة)، لأنها تستند الى تلخيص النص بطرق إبداعية، كأن يستعمل الأشكال التخطيطية، او تحويل الأفكار الى نص ابداعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصوري (2020) والتي اثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي)، ومهارات الفهم القرائي بصورة عامة. وبالحديث عن تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الفهم الناقد، فقد يعزى الى ان إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R)، اتاحت الفرصة للطلاب لإبراز مدى الاتفاق او الاختلاف مع الآراء الواردة في النص المقروء، وبالنتيجة قدرة الطالب على إصدار الأحكام بما يخص ظاهرة أو موقف أو شخصية وردت في النص، وقد يعزى السبب الذي جاء بها بالمستوى الأخير لكون الطلبة لم يعتادوا من قبل على النقد او ابداء الرأي بنصوص القراءة المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سايبودين (Saepudin, 2022) في وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تحسين الفهم القرائي للغة الإنجليزية لطلاب الصف التاسع لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:
- إعداد برامج تدريبية لمُعَلِّمي اللغة الإنجليزية حول كيفية توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها إستراتيجية رُوبنسون (SQ3R) في تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
 - التركيز على الإستراتيجيات التي تُساعد الطلاب على تنمية مستويات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي).
 - التركيز على تنمية مهارات الفهم الإبداعي والفهم الناقد لدى الطلاب، وحثهم على طرح الأسئلة المتسمة بالعمق والتنوع والخروج عن المألوف.
 - تضمين الكتب المدرسية أنشطة قائمة على إستراتيجية روبنسون (SQ3R).

المراجع باللغة العربية

أبو الريش، مريم؛ وأبو لوم، خالد (2017). أثر استخدام إستراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتَّحْصِيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين، مجلة العلوم التربوية، الأردن، (44)، 119-133.

- أبو جريبان، تهاني (2015). أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو مادة اللغة الإنجليزية. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو عمار، ناديا (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- أحمد، رانيا (2013). فاعلية نموذج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والكردية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- الأشمر، شادي (2015). أثر إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير المبدع لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- آل حسن، محمد (2012). المشكلات التي تواجه أداء معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة محابيل عسير. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أبو سعدي، عبد الله والبلوشي، سليمان (2015). طرائق تدريس العلوم. عشان: دار المسيرة.
- بدوي، سمر وعطا، إبراهيم والهوارى، أمير (2015). الية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية بالفيوم، مصر، (5) 2، 85-99.
- بني ذياب، محمود (2011). فاعلية طريقة التدريس التبادلي لمادة النصوص الأدبية في علاج ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي. مجلة المناصرة للبحوث والدراسات، الأردنية، (17) 4، 9-40.
- التتري، محمد (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- الزهوني، صادق (2015). اللغة العربية وأهمية إحيائها. مجلة الوعي، (1) 346، 13-18.
- جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر (2011). تعليم القراءة والكتابة (أسسه، وإجراءاته التربوية). عمان: دار المسيرة.
- الجبالي، حمزة (2016). أساليب وطرق التدريس الحديثة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الجبوري، عمران والسلطاني، حمزة (2014). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- الحارثية، أصيلة (2013). فاعلية التدريس باستخدام العادات العقلية في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- حراحشة، إبراهيم (2013). المهارات القرائية وطرق تدريسها. عمان: دار اليازوري.
- حسين، محمد (2014). الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة. القاهرة: دار الأفق.
- الحوامة، هيفاء (2019). مدى تمكن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، (6) 35، 195-220.
- الحيلواني، ياسر (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- دبش، آلاء (2022). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم جازان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جازان، جازان.
- دعج، وضاح (2020). استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- زاير، سعد وهاشم، عهود (2016). كيف نصل للفهم القرائي القراءة، المطالعة، الفهم القرائي، نماذج الفهم القرائي. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- زهران، نورا (2011). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم والسرعة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- سكران، ناصر (2016). أثر استعمال إستراتيجية SQ3R إلقي نظرة- اقرأ - سمع - راجع في تحصيل طلبة المرحلة الأولى لكليات التربية في مادة أسس التربية. مجلة الأستاذ. (2) 2، 182-290.

- سلام، حسام (2014). أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، 148، 125-175.
- سليمان، هبة (2015). استخدام القراءة التفاعلية في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- سنجي، سيد (2016). استخدام إستراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، 180، 1-46.
- شحاتة، حسن (2016). *المرجع في فنون القراءة العربية*. القاهرة: دار العالم العربي.
- الشرييني، فوزي والطناوي، عفت (2006). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*. المنصورة: المكتبة العصرية.
- شرف الدين، نهلة (2015). أثر استخدام إستراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- الشعراء، أمل (2013). أثر إستراتيجيتي العصف الذهني والتخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.
- الشيدية، فايزة (2014). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- عبد الباري، حسني (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبد الحميد، الهادي (2015). فعالية إستراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، (2) 8، 202-239.
- عبد الرحمن، محمد (2016). إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الأجانب. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- العبد العالي، أبرار والرشيدي، هنادي (2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، فلسطين، (1) 3، 130-148.
- عبد الله، سامية (2015). *الفهم القرائي طبيعته، مهاراته، إستراتيجياته*. بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- عبد المجيد، ماجدة (2009). فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية ومهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- عبد الناصر، أسماء (2012). فعالية إستراتيجية قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس النصوص الأدبية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- عسيري، منال (2022). فاعلية استخدام المنصات الرقمية التعليمية في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة. 6(23)، *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 471-498.
- علي، ريان (2015). أثر استراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العراق، 40، 341-363.
- العمور، منى (2020). أثر استراتيجيتي (SWOM) و (SQ3R) في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- العموش، إبراهيم والجهني، عبد الله (2016). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)*، السعودية، (11) 1، 1-14.
- عودة، أحمد (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عياصرة، رزان (2015) أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمكررة في تحسين السرعة القرائية ومهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

- العيسوي، جمال والظنحاني، محمد (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 114، 107-158.
- قحوف، أكرم وعليان، إيمان (2016). فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكامل في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 180، 1-4.
- الكريمين، رائد (2021). استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم، عمان: شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- لافي، سعيد (2007). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، مصر، (3)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1014-1055.
- لافي، سعيد (2015). تعليم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، لاجان (2019). أثر إستراتيجية روبنسون SQ3R فوق المعرفية في إكساب طالبات الصف الثامن الأساس مهارات الفهم القرائي. مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، 23(6)، 25-44.
- مرسي، أمل (2015). فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في ضوء النظرية البنائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- المصالحه، خليل وأبو الحاج، سها (2016). إستراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية، عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- المنصوري، سناء (2020). فاعلية استراتيجيتي "PQ4R" و "SQ3R" في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن. مجلة القلم، 19(1)، 366-397.
- الموسوي، نجم (2015). النظرية المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة: إستراتيجية الجدول الذاتي (KWL) أنموذجاً. عمان: دار الرضوان.
- النواصرة، عمر (2020). أثر توظيف إستراتيجية محطات التعلم "الذكية" في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصين لدى الطلبة في مبحث التاريخ. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إردن.
- هيثم، أحمد (2021). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في مديرية لودر محافظة أبين من وجهة نظر المعلمين. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 8(1)، 170-196.
- الوريكات، عائشة (2016). أثر تدريس الرياضيات بإستراتيجيات التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، 43(1)، 579-595.

المراجع الأجنبية

- Abugohar, M. & Yunus, K (2018). Difficulties Encountered by Arab Students in Pronouncing English Correctly. International Journal of Education and literacy Students, 6(4), 93-100.
- Akdemir, A (2017). ETwinning in language learning: The perspective of successful Teachers. Journal of Education and Practice, 8(10), 182-190.
- Al-Alwan, A. (2012): "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts". Intermediate Journal of Applied Educational Studies, 13, 1-18.
- AL-dmour, M. A. (2019). The Importance of Teaching Reading Skills of English Language Using Variety of Techniques in Jordanian Curriculum. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (15), 204-221.
- Biring, A. (2018) The Use of Sq3r Technique in Improving Students Reading Comprehension. Journal On Interdisciplinary Studies on Humanities, 1(2), 218-225.
- Cataraja, G. (2022). Effect of SQ3R on Students' Reading Comprehension. International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 3(4), 548-555.
- Diniarti, D. R, Turahmat, T., & Oktarina, O. (2018). Peningkatan keterampilan membaca teks eksplanasi kompleks dengan model membaca sq3r pada siswa kelas xi mipa 8 sma negeri 2 semarang. Journal Pendidikan Bahasa Indonesia, 5(2), 39-60.
- Kasmawati, K., & Sakkir, G. (2020). Improving students reading comprehension through "survey, question, reading, recite, review (SQ3R)" STRATEGY. Interference: Journal of Language, Literature, and Linguistics, 1(2), 92-99.
- Muslain, Q. (2017). Strategies for Teaching Reading Comprehension, English Education Journal, 8 (1), 67-88.

- Parwati, N. N. (2014). The Impact of the Application of SQ3R Method (Survey, Question, Read, Recite, Review) Towards Students' Reading Comprehension. In International Conference on Education and Language (ICEL) (Vol. 2).
- Saepudin, Asep (2022). The Effect of Sq3r Technique on Reading Comprehension. Diploma atau S1 thesis, UIN SMH BANTEN.