الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الرابع، الملحق (1)، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i4.976

The Effectiveness of the Cognitive Apprenticeship Strategy in Improving Reading Comprehension among Tenth Grade Students in Jordan

Dima Saleh Nahar Abu Zaid*
Prof. Abdelrahman Abd Al Hashemy**

Received 6/2/2023 Accepted 18/3/2023

Abstract:

The study aimed at investigating the effectiveness of the cognitive apprenticeship strategy in improving reading comprehension among tenth grade students in Jordan, The study followed a quasi-experimental design, the sample of the study consisted of (120) students, who had been distributed in two groups: experimental and control To achieve the purpose of the study a reading comprehension test was prepared. The test consisted of (30) multiple-choice items, The experimental group studied for (4) weeks according to the cognitive apprenticeship strategy, while the control group studied by conventional way, The reading comprehension test was implemented on both groups before and after applying the strategy. The results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed statistical significant differences at (α=0.05) between the tow groups in favor for the experimental groups, also revealed statistical significant differences at (α=0.05) between the tow groups attributed to the gender in favor of females, revealed statistical significant differences at (α=0.05) between the two groups interaction between the teaching strategy and the gender variable in favor of females, the two researchers recommended several recommendations, including the adoption of the cognitive apprenticeship strategy in teaching texts literacy.

Keywords: The Cognitive Apprenticeship Strategy, Reading Comprehension, Tenth Grade Students.

Ministry of Education\ Jordan\ dimaabuzead@gmail.com*
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\drrhman@yahoo.com **

فاعليّة استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن

ديما صالح نهار أبوزيد *

أ.د. عبدالرحمن عبد الهاشمي **

ملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرف فاعليّة استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ. أتبعت الدّراسة التصميم شبه التجريبي، وتكوّن أفراد الدّراسة من (120) طالبًا وطالبة، وزعوا على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة. ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعد اختبار الاستيعاب القرائيّ، وتكوّن الاختبار من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، دُرست المجموعة التجريبيّة مدة أربعة أسابيع وفق استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة، ودُرست المجموعة الضّابطة المدة ذاتها وفق الاستراتيجية الاعتياديّة، وطُبق اختبار الاستيعاب القرائيّ على المجموعتين قبل التدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعتين تُعزى إلى استراتيجيّة التدريس في جميع مستويات الاستيعاب القرائيّ، ولصالح المجموعة التجريبيّة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين المجموعتين تُعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين المجموعتين تُعزى إلى التفاعل بين استراتيجيّة التدريس والجنس لصالح الإناث، أوصى الباحثان في ضوء نتائج الدّراسة اعتماد استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة في تدريس النّصوص القرائيّة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التلمذة المعرفيّة، الاستيعاب القرائيّ، الصّف العاشر الأساسي.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن /dimaabuzead@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/drrhman@yahoo.com

المقدمة

إن اللغة وسيلة اتصال تتمثل في طرفي الاتصال المرسل والمستقبل، وتتخذ عمليّة الإرسال شكلين: الكلام والكتابة، فالمتكلم أو الكاتب يمتلك فكرة يريد التعبير عنها، فيختار لها الرموز والكلمات المناسبة ثم يضع هذه الكلمات في نظام معين للجمل والعبارات والفقرات مراعيًا حُسن الإلقاء أو قواعد الكتابة الصحيحة، ومراعيًا المستوى العمري والثقافي للمستمع أو القارئ، كذلك عمليّة الاستقبال تتخذ شكلين: الاستماع والقراءة، فعندما تنتقل الفكرة أو الرسالة إلى المستمع أو القارئ يتعرف إلى الرموز المسموعة أو المكتوبة، ثم يقوم بفهم هذه المعاني، و تحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها.

وتعد القراءة عمليّة اتصال لفظي مكتوب تتمثل في نقل الأفكار والمعلومات من المرسل (الكاتب) إلى المستقبل (القارئ)، ثم الاستجابة للنص المكتوب بالقبول أو الرفض، فالقارئ الجيد يقبل جوانب ويستبعد أخرى بالاعتماد على خبراته السّابقة ومعرفته اللّغوية، فهي عمليّة تتعدى إدراك الرموز وتهجئة الكلمات المطبوعة إلى استيعاب المعاني وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، والتفاعل معها، ونقدها، وتقويمها (Habibullah,1997؛ ALhalak, 2010).

والاستيعاب القرائيّ عمليّة عقليّة بنائيّة تراكميّة تتضمن القيام بعديد من العمليات مثل: فك الرموز، والتحليل، والتفسير، وإعادة البناء، والنقد مع توظيف القارئ لخبراته السّابقة، وإصدار الحكم حول النص المقروء؛ فالقارئ الجيد منتج للمعرفة من خلال تفاعله مع النّص، ومشاركته في بناء النّص المقروء (Abdel Wahab & Kurdi &Suleiman,2004؛ Freppon,1991).

وقد تعددت تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائيّ؛ ألا أنها تتفق جميعها في بنائها الهرمي، والتدرج في مستوياتها، فقد صنف هاريس وسميث (Harris & Smith,1972) الاستيعاب القرائي إلى أربعة مستويات، هي: المستوى الحرفي الذي يتضمن استيعاب الأفكار والمعلومات التي ورد ذكرها بشكل صريح، وفهم المعاني الظاهرة، والمستوى الاستنتاجي ويتطلب من القارئ استنتاج الأفكار الضمنيّة من النص المقروء، وهذا يتطلب تفاعل محتوى المقروء مع الخبرات السّابقة للقارئ، كأساس لما يقوم به من استنتاجات، والمستوى التقييمي الذي يتضمن [مقدرة] القارئ في إصدار الأحكام على النص المقروء، في ضوء المعرفة السّابقة (القراءة الناقدة)، أما المستوى الإبداعي يقصد به ربط المقروء في مواقف الحياة الجديدة، والإفادة منه.

وقسم جراي (Gray) الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة أقسام: قراءة السطور، وقراءة ما بين

السطور، وقراءة ما وراء السطور، النوع الأول يشمل معرفة ما هو مكتوب في النص القرائي، أما النوع الثاني فيظهر عندما نحاول تحليل أو تفسير النص القرائي، وعندما يقوم القارئ باستخلاص نتائج من النص أو تفسير سلوك أو تحليل شخصيات وتقييم ما يقرأ ونقده أو الإفادة من النص القرائي في حل مشكلة أو أي عمل إبداعي آخر، نقول بأن القارئ يقرأ ما وراء السطور.

وصنف حبيب الله (Habibullah, 2000) مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى الحرفي الذي يشمل معرفة المعنى الظاهر للكلمات وتنظيم النص وبناءه والوصول إلى الفكرة الرئيسة، والمستوى التفسيري الذي يتضمن تعمق القارئ في المعاني والأفكار الواردة في النص تصريحًا وتلميحًا، والمستوى التطبيقي إذ يميز القارئ بين الحقائق والآراء، ويقيم ما يقرأ ويتفاعل معه فيستفيد من المادة المقروءة لحل المشاكلات وتعديل سلوكه بموجبها، واعتمد الباحثان التصنيف الثلاثي للاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)؛ لأهميته في فهم المعاني والأفكار، وإعادة تنظيمها، وبنائها وإصدار الأحكام .

ولتعلم مهارات الاستيعاب القرائي أهمية كبيرة في مساعدة المتعلمين في تحسين المستوى المعرفي واللغوي، وتنمية المهارات العقليّة العليا لديهم، وزيادة فهمهم للنّصوص، وتحليلها، ونقدها، وتقييمها، والإفادة منها في الحياة من خلال إعادة تنظيم المعرفة السّابقة للقارئ لتتناسب مع المعرفة الجديدة، كما تسهم في بناء شخصية المتعلم، وتساعده على حل المشكلات التي يواجهها، كما يعد الاستيعاب القرائي وسيلة للتهذيب الخلقي وتكوين الذائقة الأدبيّة (Dechen,1999).

وتتطلب عمليّة الاستيعاب القرائيّ عدة أمور، منها: وعي القارئ بمكونات الجملة، وربطها بالمعرفة؛ لتكوين استيعاب واضح ودقيق، كما أن الخبرات السّابقة للقارئ، ووفرة حصيلته المعرفيّة واللغويّة تساعده على الفهم الصحيح للنص، وتمييز الجيد من الرديء، وتذوق ما فيه من جماليات، ومن ثم تنمية مهارات التذوق الأدبي لديه، والوقوف على جماليات النّص، وتقدير القيمة الفنيّة للنّصوص الأدبيّة، فضلًا عن استخدام استراتيجيّات تدريسيّة مناسبة لتدريس النّصوص القرائيّة (Al-Nagah,2017 ؛Ashour & Hawamdeh,2010 ؛Atta,2006).

ونظرًا لأهمية مهارات الاستيعاب القرائيّ في فهم النّصوص، وأثرهُ في تنمية المهارات اللغويّة الأخرى، واثراء معارف الطلبة التي تُعنى بتغير سلوكهم، وبناء شخصياتهم، وتهذيب نفوسهم، وصقل أذواقهم، اهتم الباحثون بطرائق تدريس النّصوص القرائيّة، واعتمد المربون استراتيجيات تدريسيّة تسهم في مساعدة المتعلم على التحليل، والتفسير، والنقد، ومن ثم تنمية الذوق الأدبي

لديه، وبذلك يتحقق الغرض الرئيس من تدريس النّصوص القرائيّة (Al-Qazwini,2002).

وقد ظهرت عديد من الاستراتيجيات التي تعتمد على نظريات علميّة وتربويّة تسهم في تطوير العمليّة التعلميّة، ومن أهم هذه النظريات، النظريّة البنائيّة التي يرى أصحابها أن عمليّة اكتساب المعرفة عمليّة بنائيّة تراكمية نشطة ومستمرة، ومن الاستراتيجيات المنبثقة من النظريّة البنائيّة استراتيجية التلمذة المعرفيّة التي تساعد المتعلم في التحليل، والتفسير، وربط الخبرات السّابقة بالمعرفة الجديدة، وتوليد المعارف الجديدة، والإفادة منها في مواقف الحياة المختلفة (Zeitoun,2002).

تعد التلمذة من أهم استراتيجيات التعلم التي بدأت منذ مئة سنة قبل الميلاد، تحت تأثير الاغريق والرومان الذين استخدموها كأداة لنقل المعرفة والمهارات، وكان معظم الناس في ذلك الوقت لا يتلقون تعليمًا رسميًا؛ فالتعليم كان مخصصًا لإعداد القادة والفلاسفة وكانت التلمذة تتكون من ثلاثة مراحل: مرحلة المبتدئ الذي يتدرب تحت اشراف الخبير حتى يصبح عاملًا بارعًا متمكنًا من المعلومات والمهارات الحرفيّة ثم يعمل هذا العامل بمفرده وخلال مدة زمنيّة يمكن أن يتتلمذ على يديه مجموعة من المتدربين وبذلك يكون قد وصل إلى مرحلة الخبير(Swanson & Hoiton, 2001).

وقد ظهرت الحاجة للتلمذة المعرفيّة مع المدارس، ومن الأسباب وراء ذلك بحوث فيجوتسكي (1978) عن مفاهيم التعلم ضمن سياقات اجتماعيّة، فقد قام فيجوتسكي بتوليد مفهوم التعلم ضمن سياقات اجتماعيّة، وأن مشاركة المتعلمين في المهمات والأنشطة بتوجيه من أشخاص أكثر خبرة يسمح في حل المشكلات ضمن السياق الاجتماعي(Rogoff,1990).

وطور كولينز وبراون ونيومان(Collins, Brown, & Newman,1989) استراتيجية تجمع بين التلمذة التقليدية والتلمذة العرفيّة وأطلقوا عليها التلمذة المعرفيّة التي تقترح اكتساب المهارات من خلال السياقات الحقيقية والعمل الجماعي بتوجيه الخبراء، وتوفر لنا استراتيجية التلمذة المعرفيّة خطوات عمليّة، فالمتعلمون يتعلمون بفاعلية أكبر من خلال ملاحظة الخبراء، والعمل في سياقات اجتماعيّة (Stevenson,1994).

أشار الفيل (Al-Feal,2016) إلى مراحل التلمذة المعرفيّة:

1. النمذجة Modeling : يبدأ فيها المعلم بتقديم العمليات اللازمة لتنفيذ المهمات التعليمية وأسباب استعمالها؛ إذ يسمح للطّلبة التفكير بصوت مرتفع، واكتساب مجموعة من المهارات

بالملاحظة لأداء المهارة بشكلها الصحيح، ويعمل المعلم أو الطّلبة المؤهلون كنماذج .

2. التسقيل Scaffolding : يقوم المعلم بتقديم المساعدة التي يحتاجها الطلبة بشكل وقتي ويتم تقليل مستوى المساعدة وفقًا لمستوى التقدم؛ بهدف اكسابهم بعض المهارات التي تؤهلهم لمواصلة بقية تعلمهم، كما يتم تزويد المتعلمين بالدعم في الوقت المناسب على شكل مقترحات وتوجيهات وأسئلة.
3. التعبير Articulation : يعبر المتعلم في هذه المرحلة عن نتائج تعلمه، وكيفية تفكيره والطّرق التي استخدمها لاتخاذه القرارات بصوت مرتفع.
4. التأمل Reflection: في هذه المرحلة يعطى المتعلم الفرصة لمراجعة ما تم القيام به، وتحليل أدائه لمقارنته بأداء الأُنموذج، بهدف حصوله على فرص توجيهيّة في تحليل الأداء، وفحص الفهم.
5. التدريب Coaching: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتدريب الطّلبة على كيفية التعامل مع النّصوص القرائيّة، ويحثهم على تسجيل الملاحظات مع ترك مساحة لهم بالاستكشاف.
6. الاستكشاف Exploration: يتم تشجيع الطّالب على القيام باكتشاف عمليات حل المشكلات، والبحث، وتحديد أهدافه؛ للحصول على المعرفة بنفسه، واكتشافها؛ مما يجعل الطّالب متحكمًا في عمليّة تعلمه.

وأظهرت نتائج بعض الدّراسات أن استراتيجية التلمذة المعرفيّة تجعل المتعلم محور العمليّة التعليميّة؛ إذ يبني المتعلم تعلمه من خلال مواقف حقيقة، فتركز على فهم المتعلم، وامتلاكه المعرفة، وتدريبه على تطبيقها من خلال التأمل، والتدريب، وتحفيز المتعلم نحو عمليّة التعلم، ووضع المتعلم في ممارسات عمليّة حقيقيّة من خلال التفاعل الاجتماعي، فتهدف استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة إلى تعلم خطوات إجرائيّة للقيام بمهمات تعليميّة معينة، ويقتصر دور المعلم على تقديم التوجيه والإرشاد (Collions & Brown & Newman,1989).

وبذلك، يتمثل دور المعلم بالأنموذج الذي يقتدي به الطلبة في مرحلة النمذجة، ويقوم بدور المرشد والموجه الذي يقدم الدعم والارشاد بشكل مؤقت في مرحلة التسقيل، وإعطاء المتعلمين الفرصة للتدريب والتطبيق في مرحلة التدريب، وإتاحة المجال للمتعلمين للتأمل والاكتشاف؛ للوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم في مرحلة الاستكشاف، كما يهيئ جوًا تفاعليًا للتعلم، ويشجع على البحث والاستقصاء، أما دور الطّالب فيظهر من خلال المشاركة والتفاعل الاجتماعي مع

المعلم وبقية زملائه، فيقوم بمناقشة معرفته في مرحلة التعبير، ويتوصل إلى الفهم بنفسه في مرحلة التأمل والاكتشاف (Ibrahim,2021).

وقد أظهرت استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة فاعليتها في علاج عديد من المشكلات التدريسيّة كدراستي (Abdullah,2019؛ Ibrahim,2021)، إلا أن هنالك قلة في الدّراسات والبحوث التي تناولت هذه الاستراتيجيّة في مجال اللغة العربيّة – بحسب تقصي الباحثين – وعلى الرغم من أن الاستيعاب القرائي من أهم العوامل المؤثرة في نجاح العمليّة التعليميّة التعلميّة، وأكثرها تأثيرًا في تحصيل الطّلبة، فقد أظهرت عديد من الدّراسات ضعف الطّلبة في الاستيعاب القرائي كدراسة (Al-Haeajna,2018؛ Al-Alemat,2018؛ Krishan,2021؛ Yawiloeng,2022)؛ ومن الدّراسات المرتبطة باستراتيجية التلمذة المعرفيّة، يمكن عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرت حسين (Hussein,2022) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح وفق التلمذة المعرفية في تنمية مهارات القراءة الوظيفية عند طلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2021/ 2022 في محافظة واسط في العراق، وأُستخدم المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (61) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأدبي، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تطبيق اختبار القراءة الوظيفية، واختبار الذكاء، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست وفق البرنامج المقترح وفق التلمذة المعرفيّة في تنمية مهارات القراءة الوظيفية.

وهدفت دراسة دياب (Diab,2020) إلى بيان فاعلية استخدام برنامج تعلم مدمج قائم على التلمذة المعرفيّة لتنمية مهارات القراءة الناقدة، والتمكين الأكاديمي لمعلمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية قبل الخدمة، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدّراسة من طلاب الفرقة الثانية من شعبة اللغة الإنجليزيّة بكلية التربيّة بجامعة بنها بلغ عددهم (70) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدّراسة، طُبّق اختبار مهارات القراءة الناقدة للغة الإنجليزيّة كلغة اجنبية، ومقياس للتمكين الأكاديمي، وأشارت نتائج الدّراسة إلى فاعلية برنامج التعلم المدمج القائم على التلمذة المعرفيّة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتمكين الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة.

وسعت دراسة إبراهيم (Ibrahim,2021) إلى تعرف أثر استخدام التلمذة المعرفيّة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات القرن الحادي و العشرين والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (72) طالبًا من طلاب

الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدّراسة، طُبق اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس الدافعية للإنجاز، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات مهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى أمين دراسة (Amin,2014) هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على التلمذة المعرفيّة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة، وقد أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (30) طالبًا في شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا، وطُبّق اختبار مهارات القراءة الناقدة وعددها (14) مهارة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج القائم على التلمذة المعرفيّة.

وهدفت دراسة عبدالله (Abdullah,2019) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، والتفكير التأملي لديهن في محافظة النجف، وتم إستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (66) طالبةً، ولتحقيق أهداف الدّراسة، طُبّق اختبار التحصيل، واختبار التفكير التأملي، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبيّة على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي.

من العرض السابق للدّراسات والبحوث التي تناولت استراتيجية التلمذة المعرفيّة، يمكن القول بأن هذه الدّراسات حددت بعض خطوات استراتيجية التلمذة المعرفيّة (النمذجة، والتدريب، والتسقيل، والتأمل، والاستكشاف) مما يفيد الدّراسة الحاليّة في تحديد خطوات الاستراتيجية المناسبة لطلبة الصف العاشر الأساسي وأفاد الباحثان من الدّراسات السّابقة في تحديد الإطار النظري والمشكلة، والإفادة منها في بناء أدوات الدّراسة، وإجراءاتها، والأساليب الاحصائيّة، والمراجع التي تثري الدراسة الحالية.

كما تناولت بعض الدّراسات القراءة، حيث حددت بعض المهارات للقراءة الوظيفية والناقدة في التمييز بين الحقيقة والآراء وتوظيف الخبرات السّابقة وتقويم المقروء، مما يفيد الدّراسة الحاليّة في تحديد مهارات القراءة.

كما ظهرت فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تحسين القراءة الناقدة والوظيفية، إلا أنها لم تبين استخدام استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تحسين الاستيعاب القرائي؛ مما كان دافعًا للدّراسة

الحاليّة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي.

مشكلة الدرّاسة وأسئلتها

أشار المركز الوطني لتنمية الموارد البشريّة (2018)، أن الأردن في مشاركته الأخيرة في دورة البرنامج الدولي لتقييم الطّلبة (PISA) Program for International Student Assessment، وضمن محور "القرائيّة" الذي يهدف إلى تعرف مستويات اتقان الطّلبة للكفايات الرئيسة في مجال القرائيّة في حدود أربعة مستويات للأداء، أن نسبة (41%) من الطّلبة في المستوى الأول وما دون، ونسبة (34%) من الطّلبة في المستوى الثاني، ونسبة (20%) من الطّلبة في المستوى الثالث، ونسبة (4%) من الطّلبة في المستوى الرابع وما فوق.

وعلى الرغم من أهمية مهارة القراءة والاستيعاب القرائي، كهدف أساسي من أهداف العملية التعليميّة التعلميّة في مختلف المراحل الدّراسيّة ومطلب ضروري من مطالب الحياة في عصر يتسم بسرعة التطور والتغير؛ إلا أن واقع التعليم يكشف ضعفًا عامًا في مهارات الاستيعاب القرائي لدى معظم المتعلمين، وقد حظيت هذه المشكلة باهتمام عديد من الباحثين كدراسة (Al-Abu Al- ;Khataee,2019 ;Yawiloeng,2022 ; Krishan,2012 Alemat,2018 .(Haija,2014

إن من أسباب ضعف الطّلبة في اللغة العربيّة بشكل عام والاستيعاب القرائي بشكل خاص يعود إلى أن معظم معلمي اللغة العربيّة تقليديون في ممارساتهم التطبيقيّة في تدريس اللغة العربيّة (Abdel Fattah,2018). وبدا للباحثين أن غالبية المعلمين يتمسكون بالطرق التقليديّة في التدريس، وهذا ما أكدته دراسة كل من (Al- Saadeh & Al-Hashemi,2018; 2017 ; Boudbze, Mutairi,2022).

ولما كانت الركيزة الأساسية لاستراتيجيّة التلمذة المعرفيّة وأساسها قائمة على أن عمليّة التعلم عمليّة تفاعليّة تكيفيّة تتفاعل فيها الخبرة السّابقة والمعرفة الجديدة لدى المتعلم فيعيد بناء المعرفة في ضوء معرفته القبلية، وهذا هو محور عمليّة القراءة، إذ يبني القارئ المعنى من خلال تفاعله مع النّص المقروء وربط خبراته السّابقة بالمعرفة الجديدة، جاءت هذه الدّراسة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربيّة، وتحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن.

فرضيتا الدّراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات أداء أفراد

الدّراسة من طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائيّ تُعزى إلى استراتيجية التدريس (التلمذة المعرفيّة / الاعتياديّة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات أداء أفراد الدّراسة من طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائيّ تُعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس.

هدف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى تعرف فاعليّة استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تحسين الاستيعاب القرائيّ (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن. إذ طبق الباحثان اختبارًا قبليًا لمعرفة مدى ما يمتلك طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضّابطة) من مهارات الاستيعاب القرائي ثم طُبقت الاستراتيجية ويليها إجراء اختبار بعدي.

أهمية الدّراسة

تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من النتائج المتوقعة وأثرها من الناحيتين النظريّة والتطبيقيّة:

الأهميّة النظريّة:

ترفد الدّراسة الحاليّة الأدب التربوي إطارًا نظريًا حول استراتيجية التلمذة المعرفيّة وتطبيقاتها التربويّة، وكيفية ارتقائها بمهارات الاستيعاب القرائيّ لدى الطّلبة، ولاسيما قلة الدّراسات التي تناولت التطبيقات التربويّة لهذه الاستراتيجيّة، وفتح المجال أمام دراسات مشابهة للدّراسة الحاليّة في متغيرات ومراحل تعليميّة أخرى.

الأهميّة التطبيقيّة:

تتجسد الأهمية التطبيقيّة في التوصل إلى نتائج يستفيد منها كل من له علاقة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة من خلال بناء أنموذج لتدريس النّصوص القرائيّة وفق استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة، من شأنها أن تفيد كلًا من: الطّلبة بتفعيل دورهم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة ومعلمي اللغة العربيّة من خلال تقديم آليات ونماذج جديدة في تدريس النّصوص القرائيّة، التي ترتقي بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وحل المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربيّة، ومشرفي اللغة العربيّة بتزويدهم برؤى وآليات جديدة لتدريس النّصوص القرائيّة ونقلها إلى المعلمين عند متابعتهم الميدانيّة ومؤلفي المناهج الدّراسيّة من خلال تضمين مناهج اللغة العربيّة بمفاهيم وآليات جديدة لتدريس النّصوص القرائيّة تستند إلى استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة .

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها المفاهيمية الإجرائيّة

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمتغيرات الدّراسة الحالية، توصل الباحثان إلى التعريفات الآتية:

- **التلمذة المعرفيّة:** "استراتيجيّة تربويّة تدعم التعلم في مجال معين من خلال تمكين الطّلاب من اكتساب وتطوير استخدامهم لأدواتهم المعرفيّة من خلال النشاط والتفاعل الاجتماعي في عمليّة التعلم، ومن خلال تشجيع الملاحظة المباشرة للخبراء في أثناء انشغالهم في المهمات المستهدفة، ويستند التدريب هنا إلى مبادئ تتمثل في المحتوى، والتدريب، والسّقالات، والتعبير، والتفكير، والاستكشاف"(Bieniek, 2008, 14).

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: استراتيجيّة تدريسيّة قائمة على النظريّة البنائيّة، تجعل المتعلم فعالًا ونشطًا، وتضعه في ممارسات عملية من خلال التفاعل الاجتماعي، تسير وفق عدة خطوات: (النمذجة، والتدريب، والتسقيل، والتعبير، والتأمل، والاستكشاف)، وتسهم في مساعدة طلبة الصف العاشر الأساسي على فهم أعمق للنّصوص المقروءة.

- **الاستيعاب القرائي:**" عمليّة نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية"(Smith,1997:169).

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: إمكانيّة طلبة الصّف العاشر الأساسي في استيعاب النّصوص المقروءة ضمن المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)، وقيس بالدّرجة التي حصل عليها طلبة الصّف العاشر الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدّه الباحثان.

- **طلبة الصّف العاشر الأساسي:** طلبة المدارس الحكوميّة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنيّة والذين ينتظمون في الصّف الدّراسي الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسيّة في النظام التعليمي في الأردن، وتتراوح أعمارهم ما بين 15 – 16.

حدود الدّراسة ومحدداتها

- **الحدود البشريّة:** اقتصرت الدّراسة على طلبة الصّف العاشر الأساسي.
- **الحدود الزمانيّة:** طُبقت الدّراسة خلال الفصل الدّراسي الأول من العام 2023/2022.
- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة على مدرستي (الخنساء الثانوية للبنات)، ومدرسة (القاضي إياس للبنين) التابعتين لمديريّة لواء سحاب.

- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصرت الدّراسة على النّصوص القرائيّة (التسامح، علو الهمة، دروس الحياة، من شعر الغزل) الواردة في كتاب اللغة العربيّة للصّف العاشر الأساسي الصّادر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنيّة الهاشمية للعام 2018–2020 في طبعته الثانية.

يتوقف تعميم نتائج هذه الدّراسة على طبيعة أدوات الدّراسة وخصائصها السيكومترية.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدّراسة

استخدم الباحثان المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي في إجراء الدّراسة، الذي قام على مجموعتين: المجموعة التجريبيّة (ذكور/إناث) دُرست وفق استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة، والمجموعة الضّابطة (ذكور / إناث) دُرست وفق الاستراتيجيّة الاعتياديَة، وعلى قياسين قبلي وبعدي؛ لمناسبة هذا المنهج لأغراض الدرّاسة الحاليّة.

أفراد الدّراسة

تكوّن أفراد الدّراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر الأساسي من مدرستي: (الخنساء الثانوية للبنات، والقاضي إياس للبنين) التابعتين لمديرية التربيّة والتعليم للواء سحاب، وقد اختيرت هاتان المدرستان بطريقة قصديّة؛ لوجود معلمين ذوي كفاية وخبرة، واستعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثين في تنفيذ إجراءات الدّراسة، وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء تجربة البحث، ولاحتواء كل مدرسة على أكثر من شعبة للصّف العاشر الأساسي؛ كما أن أكثر الطلبة من رقعة جغرافيّة واحدة؛ مما يساعد على تكافؤ مجموعتي البحث، وقد وزع الباحثان الشّعب بطريقة عشوائيّة على مجموعتين (تجريبيّة وضابطة)، وإعطاء رمزًا لكل شعبة.

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة الحاليّة، أعد الباحثان اختبارًا للاستيعاب القرائيّ، وفيما يأتي بيان لذلك:

اختبار الاستيعاب القرائيّ

تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، واشتمل على (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل من بينها بديل صحيح واحد، واختار الباحثان ثلاثة نصوص قرائيّة من خارج الكتاب المدرسي، مكافئة للنصوص الواردة في الكتاب المدرسي من حيث النوع الأدبي؛ ووزعت فقرات الاختبار على مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)، وفق

جدول مواصفات، ويقتضي هذا إعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها.

خطوات إعداد اختبار الاستيعاب القرائي

أُعد اختبار الاستيعاب القرائي وفق الخطوات الآتية:

1. صياغة نتاجات التعلم المتوقع إتقانها في نهاية كل وحدة من الوحدات المستهدفة.
2. إعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها، وتتضمن المستويات: (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)؛ لتناسب طلبة الصّف العاشر الأساسي، واعتمد الباحثان في إعداد القائمة على المراجع والدّراسات السّابقة ذات الصّلة التي تناولت الاستيعاب القرائي كدراسة (Saadeh & Al-Hashemi,2018)، وأهداف تدريس مبحث اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا كما حددتها وزارة التربية والتعليم في الأردن وفق الاطار العام للمناهج، إذ جمع الباحثان مهارات الاستيعاب القرائيّ وتصنيفها ضمن المستويات الثلاثة المعتمدة في هذه الدّراسة، بحيث تتضمن المستوى الحرفي(6) مهارات، والمستوى الاستنتاجي (5) مهارات، والمستوى النقدي (4)، وبذلك كان مجموع مهارات الاستيعاب القرائي في الدّراسة الحاليّة (15) مهارة، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) مستويات الاستيعاب القرائي والمؤشرات الدّالة عليها

المستوى	مؤشرات مهارات الاستيعاب القرائي
الحرفي	1. تعرف الفكرة الرئيسة في النص
	2. تحديد المعاني الحرفية للمفردات الواردة في النص
	3. تحديد التفاصيل المذكورة في النص
	4. تعيين الكلمات المتضادة في النص
	5. سرد الأحداث وفق تسلسلها الزمني
	6. ذكر الحقائق الواردة في النص
الاستنتاجي	1. الوصول إلى المعاني الضمنية في النص
	2. استنتاج الأسباب
	3. فهم اللغة المجازية
	4. تحليل المضمون
	5. الربط بين السبب والنتيجة
النقدي	1. إصدار احكام منطقية
	2. اصدار حكم على الشخصيات أو موضوع النص
	3. تكوين موقف من أفكار النص
	4. التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات

3. اختيار نصوص قرائيّة ملائمة لطلبة الصّف العاشر الأساسي من حيث: الشكل، والنوع، ومكافأة للنصوص القرائيّة في الكتاب المدرسي للصّف العاشر الأساسي.

4. تحليل النّصوص القرائيّة، وإعداد جدول مواصفات للاختبار.
5. صياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ووضع تعليمات الاختبار.
6. التحقق من صدق الاختبار وثباته.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال إعداد فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات، كما عُرض على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج والتدريس، والقياس والتقويم واللغة العربيّة وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربيّة ومعلميها؛ لإبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث سلامة اللغة، ووضوح الصّياغة، ومدى انتماء البدائل إلى الفقرات، ومدى ملاءمة الاختبار لطلبة الصّف العاشر، وانتماء مؤشرات مهارات الاستيعاب القرائيّ إلى المستوى الذي صُنفت فيه، وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين أُجريت التعديلات، إذ استبدلت بعض البدائل ببدائل أخرى عُد فيها تداخل كاستبدال البديل "حاجتك" في الفقرة (13) بالبديل "عملك" وعُدلت بعض المؤشرات بتغيرها إلى مؤشر أعلى أو أدنى، كما حذفت بعض الفقرات التي عُدت أعلى من مستوى الطلبة كحذف مرادف كلمة "القشائم" وتم الأخذ بملحوظاتهم؛ للوصول إلى الاختبار بصورته النهائيّة .

وتم الأخذ بملاحظاتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة؛ للوصول إلى الاختبار بصورته النهائيّة.

ثبات اختبار الاستيعاب القرائيّ

تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار(test re test) إذ تم تطبيقه على عينة استطلاعيّة خارج عينة الدّراسة في مدرسة (رفيدة الأسلمية الثانوية المختلطة) التابعة لمديرية لواء سحاب، قِوامها (20) طالبة، ثم إعادة الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها، وتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وقد بلغ ثبات الاختبار (0.933).

تصحيح الاختبار

اتبع الباحثان في عملية التصحيح الإجراءات الآتية:

1. صُنفت أوراق الإجابات بحسب متغيري الدّراسة المجموعة / الجنس.
2. صحح الاختبار وفق الإجابة الأُنموذجيّة، فقد أعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة بحيث أخذت الإجابة الصحيحة علامة واحدة بينما أخذت الإجابة الخطأ صفرًا.

3. فُرغت العلامات المتحصلة على الاختبار ورتبت لغايات المعالجة الاحصائيّة والاستعانة بالأساليب الإحصائية وتحليلها وفق تحليل التباين الثنائي المصاحب.

زمن تطبيق الدّراسة

طُبقت التجربة على الوحدات الدّراسية (الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة) من كتاب اللغة العربيّة للصّف العاشر الأساسي الصّادر من وزارة التربية والتعليم في الأردن بواقع (6) حصص دراسية لكل وحدة دراسية، حيث أن عدد الحصص اللغة العربية المقررة في وزارة التربية والتعليم في الأردن (6) حصص في الأسبوع الواحد، بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق 2022/11/14، وانتهت يوم الخميس الموافق 2022/12/18.

إجراءات التعلم والتعليم وفق استراتيجية التلمذة المعرفيّة

تتضمن الاستراتيجية مجموعة الخطوات المنتظمة يتم تنفيذها في أثناء تدريس النصوص القرائية، وهي كالآتي:

1. النمذجة: يقوم المعلم بتزويد المتعلم بالخبرات اللفظية والعمليّة لجعل تفكيرهم واضحًا من خلال التفكير بصوت مرتفع، والنمذجة في كيفية حل المشكلات ثم يطلب من المتعلمين تطبيق الخطوات في أداء مهمات جديدة، فعندما يركز المعلم على عمليات التفكير يصبح المتعلمون أكثر وعيًا لأدائهم وتصرفاتهم.
2. التدريب: افساح المجال للمتعلمين للتدريب والتطبيق على نصوص خارجية مقاربة للنص الأصلي، واثارة تفكيرهم وعقد الموازنة بين النص الموجود والنص الخارجي.
3. التسقيل: يقدم المعلم المساعدة وقت الحاجة وطرح الأسئلة التي تفتح أمام المتعلمين آفاق جديدة مع تقديم بعض التوجيهات والإرشادات.
4. التعبير: افساح المجال للمتعلمين بالتعبير والابانة وتوضيح استراتيجية أداء المهمات والعمليات التي استخدموها في التحليل وتقديم الأسباب لقراراتهم مما يجعلهم يفكرون بخطواتهم وتصرفاتهم وجعل معرفتهم أكثر وضوحًا.
5. التأمل: يتأمل جميع المتعلمين بأداء المجموعات في أداء المهمات التي أسندت إليهم وتحليل أدائهم ومقارنة أدائهم مع بقية المجموعات ومع الأنموذج.
6. الاستكشاف: يكتشف المتعلم هفواته، ونقاط القوة ونقاط الضعف ويقيم أداءه ثم تقديم الحلول والمقترحات للرقي بمستوى التفكير والحصول على الحلول المناسبة.

آلية تطبيق الاختبار

طُبق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبيّة والضّابطة بعد توضيح الغاية من الاختبار وشرح تعليماته والرد على أية استفسارات، وكان ذلك يوم الاثنين الموافق 2022/11/14، وكان زمن الاختبار (40) دقيقة، ثم طُبق الاختبار البعدي لمعرفة مدى التحسن على مهارات الاستيعاب القرائي وفاعلية استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي وكان ذلك يوم الخميس الموافق 2022/12/18.

إجراءات الدّراسة: أُتبعت الخطوات الآتية لتنفيذ الدّراسة الحاليّة:

1. مراجعة الأدب التربويّ، المصادر والمراجع والدّراسات السّابقة ذات الصّلة.
2. بناء أداة الدّراسة (اختبار الاستيعاب القرائي) والتحقق من صدقه وثباته.
3. الحصول على الموافقات الرسميّة.
4. اختيار المدرستين قصديًا، وتحديد أفراد الدّراسة.
5. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة، وتحديد زمن الاختبار.
6. الالتقاء بالمعلم /المعلمة وتزويدهما بدليل المعلم وتدريبهما عليه.
7. تطبيق الاختبار القبلي على أفراد الدّراسة.
8. تطبيق التجربة، بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة، وتدريس المجموعة الضّابطة باستخدام الاستراتيجيّة الاعتياديّة، ضمن المدة الزمنية نفسها، ومتابعة التطبيق بحضور الحصص الصّفية.
9. تطبيق الاختبار البعدي على أفراد الدّراسة، ثم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج.
10. تحليل النتائج، ومناقشتها، وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدّراسة

المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان:

1. استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة.
2. الاستراتيجيّة الاعتيادية.

المتغير التابع:

مستوى امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي، وله ثلاثة مستويات: (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)

المتغير التصنيفي: الجنس (ذكور / إناث)

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤالي الدراسة (الأول والثاني) تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة، واستخدام تحليل التباين المتعدد (Mancova)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة على اختبار الاستيعاب القرائيّ. واستخدم مربع إيتا (Eta Square) لحساب حجم الأثر لاستراتيجية التلمذة المعرفية على الاستيعاب القرائيّ.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرف فاعليّة استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ، وفاعلية بعض المتغيرات كالجنس والتفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وفيما يأتي عرض نتائج الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات أداء أفراد الدّراسة من طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائيّ تُعزى إلى استراتيجية التدريس (التلمذة المعرفيّة / الاعتياديّة).

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة على اختبار الاستيعاب القرائي ويبين الجدول (2) النتائج.

الجدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة على اختبار الاستيعاب القرائيّ

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	60	14.12	5.425	16.68	4.204
الضابطة	60	10.80	3.521	12.35	2.797
الكلي	120	12.46	4.849	14.52	4.169

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضّابطة في القياس البعدي في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبيّة، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية للقياس البعدي في اختبار الاستيعاب القرائيّ (16.68)، أما للقياس القبلي (14.12)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة للقياس البعدي على اختبار الاستيعاب القرائيّ (12.35)، أما للقياس القبلي (10.80)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار "ANCOVA" والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على اختبار الاستيعاب القرائيّ

مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	821.026	1	821.026	140.519	.000	.546
المجموعة	155.005	1	155.005	26.529	.000	.185
الخطأ	683.607	117	5.843			
الكلي	2067.967	119				

يبين الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ، إذ بلغت قيمة "ف" (26.529)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة، وقد بلغ حجم الأثر لاستراتيجيّة التلمذة المعرفيّة على الاستيعاب القرائي (0.185)، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضّابطة في اختبار الاستيعاب القرائي.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	15.727	0.322
الضابطة	13.307	0.322

تحليل مجالات الاختبار

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي، ويبين الجدول (5) النتائج.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي

المجال	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النقدي	تجريبية	60	2.72	1.106	3.68	1.142
	ضابطة	60	1.93	0.880	2.42	0.926
الاستنتاجي	تجريبية	60	5.37	2.025	6.42	1.862
	ضابطة	60	3.38	1.958	4.37	1.562
الحرفي	تجريبية	60	6.03	2.693	5.48	1.702
	ضابطة	60	6.58	2.309	5.57	1.407

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمجالات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، إذ

حصلت المجموعة التجريبية على متوسطات أعلى في الاختبار البعدي من المجموعة الضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار "MANCOVA" والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول (6) نتائج اختبار "MANCOVA" لدلالة الفروق لدلالة الفروق بين المجموعتين على اختبار الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي (مشترك)	نقدي	.176	1	.176	.195	.660	.002
	الاستنتاجي	8.303	1	8.303	3.725	.056	.031
	حرفي	95.037	1	95.037	60.677	.000	.345
المجموعة قيمة هوتلينغ (0.441) مستوى الدلالة (0.000)	نقدي	24.206	1	24.206	26.812	.000	.189
	الاستنتاجي	56.020	1	56.020	25.133	.000	.179
	حرفي	7.520	1	7.520	4.801	.030	.040
الخطأ	نقدي	103.825	115	.903			
	الاستنتاجي	256.328	115	2.229			
	حرفي	180.123	115	1.566			
الكلي	نقدي	175.700	119				
	الاستنتاجي	474.592	119				
	حرفي	462.325	119				

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات اختبار الاستيعاب القرائي، إذ بلغت قيم "ف" بالترتيب (26.812، 25.133، 4.801) وهي قيم ذات دلالة إحصائية أقل من (0.05)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وقد تراوح حجم الأثر لاستراتيجية التلمذة المعرفية على مجالات الاستيعاب القرائي بين (0.040–0.189)، والجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات اختبار الاستيعاب القرائي .

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات اختبار الاستيعاب القرائي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
النقدي	التجريبية	3.598	.137
	الضابطة	2.502	.137
الاستنتاجي	التجريبية	6.225	.215
	الضابطة	4.559	.215
الحرفي	التجريبية	6.380	.180

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	الضابطة	5.770	.180

لعل ذلك يعزى إلى أنّ استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة:

1. إن تدريس القراءة في بعض المدارس لا يساعد على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي وخاصة في المستويات العليا بقدر ما يركز هذا التدريس على القراءة الجهرية ومعرفة المعاني الظاهرة دون التعمق، وغياب التدريب على مستويات القراءة الاستنتاجي والنقدي.
2. إن تحسن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في المستوى الحرفي قد يعود إلى طبيعة هذا المستوى الذي يمتاز بالسهولة والأسئلة المباشرة، فلا يحتاج إلى جهد كبير بالنسبة للطلبة، كتعرف الفكرة الرئيسة، ومعرفة المعاني الظاهرة للكلمات، وذكر بعض التفاصيل، كما أن استراتيجية التلمذة المعرفيّة تعمل على توفير بيئة مدرسية تسمح بنمذجة الخبرات اللغوية والتعلم التعاوني والاجتماعي بين الطلبة، وتوفر فرص ليتفاعل الطالب مع أقرانه ويتحاور معهم مما يؤثر إيجابًا في إثارة دافعية الطالب نحو القراءة والاستيعاب.
3. وقد يعزو الباحثان تحسن أداء المجموعة التجريبية في المستوى الاستنتاجي مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى طبيعة استراتيجية التلمذة المعرفيّة التي تساعد الطّلبة في استخدام خبراتهم السّابقة، والبناء عليها، إذ يشعرون بقيمة ما لديهم من معارف ومعلومات سابقة تستخدم في استيعاب النّصوص القرائيّة، كما تمكنهم من مراجعة نتائج تفكيرهم، وتبرير استخدام عمليات التفكير دون غيرها، مما يعزز لديهم مهارات الاستدلال والاستنتاج، والقيام بمهمات تعليميّة حقيقيّة في ممارسات حقيقيّة من خلال التفاعل والنشاط الاجتماعي.
4. قد يعود تحسن أداء المجموعة التجريبيّة في المستوى النقدي مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى أدوار الطلبة في تنظيم خبراتهم وإعطائهم الفرصة لتأمل أدائهم، وتقييم أدائهم؛ مما يسهم في صقل شخصية الطلبة، ومراقبة أدائهم لأنفسهم، وتدريبهم على تأمل المواقف، وتحديد نقاط الضعف، وتحسينها، وبيان نقاط القوة، وتعزيزها، كما تجعل هذه الاستراتيجية الطالب نشطًا، وتحفز التفكير وتجعله مرئيًا للمعلم والطالب؛ مما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديه وحل المشكلات، وخاصة بوجود التسقيل الداعم للطلبة في أثناء التعلم.
5. إن استراتيجيّة التلمذة المعرفيّة تتعامل مع اللغة بكليتها بصورة متكاملة ومتداخلة، فالطالب يناقش النّصوص القرائية حديثًا أو كتابة فضلًا عن استماعه وقراءته؛ فهي بيئة لغوية متكاملة تسهم في التعلم في مواقف غير مصطنعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدّراسات السّابقة التي أثبتت فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تحقيق النتاجات التعليمية(Aqili & Abdullah & Omar,2022) ودراسة (Hussein,2022) التي أظهرت وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبيّة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات أداء أفراد الدّراسة من طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائيّ تُعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس.

تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف الجنس على اختبار الاستيعاب القرائي ويبين الجدول (8) ذلك.

الجدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة باختلاف الجنس على اختبار الاستيعاب القرائيّ

الجنس	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	التجريبية	30	9.17	2.730	12.93	2.132
	الضابطة	30	7.97	1.450	10.53	1.961
	الكلي	60	8.57	2.250	11.73	2.364
انثى	التجريبية	30	19.07	1.311	20.43	1.524
	الضابطة	30	13.63	2.553	14.17	2.291
	الكلي	60	16.35	3.399	17.30	3.702

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح إناث المجموعة التجريبيّة، إذ بلغ متوسط درجات إناث المجموعة التجريبيّة للقياس البعدي في اختبار الاستيعاب القرائيّ (20.43)، وللقياس القبلي (19.07)، أما لذكور المجموعة التجريبيّة فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (12.93)، وللقياس القبلي (19.07)، بينما بلغ متوسط درجات ذكور المجموعة الضّابطة للقياس البعدي على اختبار الاستيعاب القرائي (10.53)، وللقياس القبلي (7.97)، أما لإناث المجموعة الضّابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (14.17)، وللقياس القبلي (13.63)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار " 2-Way ANCOVA" والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9): نتائج اختبار "2-Way ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين لاختبار الاستيعاب القرائي تبعاً للتفاعل بين الجنس واستراتيجيّة التدريس

مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	.001	1	.001	.000	.985	.000
المجموعة* الجنس	375.746	3	125.249	31.118	.000	.448
الخطأ	462.865	115	4.025			
الكلي	2067.967	119				

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعتين التجريبية (ذكور/إناث) في اختبار الاستيعاب القرائيّ تعزى للتفاعل بين الجنس واستراتيجيّة التدريس، إذ بلغت قيمة "ف" (31.118)، وكانت هذه الفروق لصالح إناث المجموعة التجريبيّة، وقد بلغ حجم الأثر لاستراتيجية التلمذة المعرفية والجنس على الاستيعاب القرائي (0.448)، والجدول (10) يبين المتوسطات الحسابيّة المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة باختلاف الجنس على اختبار الاستيعاب القرائيّ.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبيّة والضابطة باختلاف الجنس على اختبار الاستيعاب القرائيّ

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ذكر	تجريبية	12.939	.468
	ضابطة	10.541	.540
انثى	تجريبية	20.423	.689
	ضابطة	14.165	.381

وأظهرت نتائج التحليل الاحصائي إلى جود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعتين التجريبيّة (ذكور/إناث) في اختبار الاستيعاب القرائيّ تعزى للتفاعل بين الجنس واستراتيجيّة التدريس، إذ بلغت قيمة "ف" (31.118)، وكانت هذه الفروق لصالح إناث المجموعة التجريبيّة، وقد بلغ حجم الأثر لاستراتيجية التلمذة المعرفيّة والجنس على الاستيعاب القرائيّ (0.448).

وقد يعزو الباحثان تفوق الطالبات اللواتي درسن وفق استراتيجية التلمذة المعرفيّة أن الإناث يبدين اهتماما أكثر من الذكور في أداء المهارات اللغويّة؛ مما يزيد رغبتهن في التعلم وشعورهن بالاستمتاع والمرح مما يثير اندفاعهن نحو التعلم والاندماج في عملية التعلم، فضلًا عن امتلاك الطالبات حب الاستطلاع والاستكشاف.

وقد يعود ذلك إلى أن الإناث يملن إلى التفاعل الاجتماعي أكثر من الذكور من أقرانهن؛ فاستراتيجية التلمذة المعرفيّة تُدرس في سياقات اجتماعيّة سواء أكان التعبير كلاميًا أم كتابيًا، كما أن الإناث تظهر لديهن دافعية اثبات الذات، وقد يعود ذلك إلى مقدرتهم على تفعيل الشق الأيسر من الدماغ المسؤول عن المقدرات اللغويّة اللفظيّة أكثر من أقرانهن الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al-Alemat,2018)، ودراسة (Abu Jamous,2014) التي كشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

التّوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدّراسة الحاليّة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- توظيف استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تدريس النّصوص القرائيّة لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.
- الدعوة لمؤلفي المناهج والكتب المدرسيّة إلى توظيف استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تأليف الكتب المدرسيّة.
- إجراء عديد من الدّراسات المماثلة على المراحل الدراسيّة الأخرى.
- اجراء الدّراسات المماثلة في تحسين المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة)

References:

Abdel Fattah, Ahmed (2018). Improving the teaching performance of Arabic language teachers in the preparatory stage in light of future directions for curriculum research and teaching methods, *Journal of the, College of Education*, 29 (116), 325-344.

Abdel Wahab, Samir and Kurdi, Ahmed and Suleiman, Mahmoud (2004). *Teaching reading and writing at the primary stage: An educational vision*. (2nd floored), Modern Library for Publishing and Distribution.

Abdullah, Ruqayya (2019). The effect of cognitive apprenticeship strategy on the achievement of second-grade intermediate students in physics and reflective thinking. *Journal of the Babylon Center for Human Studies*, 9(1), 473-498.

Abu Al-Haija, Sawsan (2014*). Building an interactive reading-based educational program and measuring its impact on improving reading comprehension skill and critical thinking among ninth-grade students*

in Jordan. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Islamic Sciences, Amman, Jordan.

Abu Jamous, Abdul Karim (2014). The effect of three-dimensional learning strategy on reading comprehension and written summarization among tenth grade students. *Al-Mishkah Journal for Humanities and Social Sciences*, 1(2), 419-454.

Al-Alemat, Maysoon (2018). The impact of the participatory education strategy on improving reading comprehension among ninth grade students in Mafraq Governorate, *Journal of the College of Education*, 34(4), 146-179.

Al-Feal, Helmy (2016). The effectiveness of a training program based and based on the apprenticeship model in improving strategic thinking skills learning efficiency among secondary school students, *Egyptian Society for Psychological Studies*, 26(91), 59-123.

Al-Halak, Ali (2010) . *The reference in teaching Arabic language skills and sciences*. Modern Book Foundation, Tripoli, Lebanon.

Al-Mutairi, Yasser (2022). The level of teaching practices that support the skills of the twenty-first century among Arabic language teachers. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(28), 329-666.

Al-Nagah, Mahmoud (2017).*Teaching Arabic to its children, approaches, methods techniques and contemporary strategies*. Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing, Publishing and Distribution, Constantine, Algeria.

Al-Qazwini, Al-Khatib (2002).*Clarification in the sciences of rhetoric-meanings-statemen and Budaiya*. Scientific Books House, Abdeen Cairo.

Amin, Abdul Rahim (2014). A program based on cognitive apprenticeship to devrlop critical reading skills among Arabic language students. *College of education Journal*, (55), 116-190.

Aqili, Muhammad and Abdullah, Asma and Omar, Nora.(2022) A proposed program based on cognitive apprenticeship to develop reflective writing skills among middle school students, *Scientific Journal of the College of Education*, (42), 26-64.

Ashour, Rateb and Hawamdeh, Muhammad (2010). *Methods of teaching Arabic language between theory and practice*. (3rd floored), Dar Al-Masirah, Amman, Jordan.

Atta, Ibrahim (2006). *The reference in teaching Arabic*. Dar Al-Israa for Printing and Publishing, Cairo Egypt.

Bieniek, V (2008): implementation of a cognitive apprenticeship model on students programming and perception of problem – solving ability: An exploratory study. *Journal of Mathematics Education*. 24(2) 152-206.

Boudbze, Nasser (2017). *Teacher practices and the formation of the collective identity of students: A field study on a sample of Arabic language teachers for the city of Ouargla*. Unpublished Master's Thesis, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

Collins, A & Newman, S (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and arithmetic. I L. B. Resnik (Ed). Knowing, and instruction: *Essays in honor of Robert Glasser*. Hillsdale, NNJ: Erlbaum

Dechen, Andrei (1999). *Comprehension and composing of texts*. University Foundation for Studies and Publishing, Al-Hamra Beirut.

Diab, A (2020).A blended learning program based on cognitive apprenticeship for developing critical reading and academic enablers among EFL pre- service teachers. *Journal* of Education, (80) 44- 52.

Freppon, P (1991). Children's concepts off the nature and purpose of reding in different. Instructional settings. *Journal of Reading Behavior*, (23) 139 - 136.

Gray, William S. (1957). *The Teaching of Reading*. Cambridge, Harvard Univ Press.

Habibullah, Muhammad (1997). *The foundations of reading and reading comprehension between theory and practice. Introduction to developing understanding, thinking and learning skills*. (2nd floored), Dar Ammar, Amman, Jordan.

Habibullah, Muhammad (2000). *Foundations of reading and reading comprehension*, Dar Ammar, Amman, Jordan.

Harris, L (1972). *Reading Instruction through Diagnostic Teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston

Hussein, Firas (2022). The effectiveness of a proposed program according to cognitive apprenticeship in developing functional reading skills among fourth grade literary students, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (151), 1-48.

Ibrahim, Fatima (2021). The use of cognitive apprenticeship in teaching history to develop twenty-first century skills and motivation for achievement among first-year secondary students, *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (131), 175-235.

Khataee, E. (2019). The effect of THIEVES strategy on EFL learners reading (2):667682, 12 comprehension, *International Journal of Instruction*, (23), 667-682.

Queen Rania Foundation (2020). *International Program for Student Assessment 2018. Jordan Performance Overview*

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, Oxford England.

Saadeh, Fayza and Al-Hashemi, Abdulrahman (2018). The effect of an educational program based on reception theory on the level of reading comprehension and and reflective thinking skills among tenth grade students in Jordan, *Journal of Educational Sciences*, 45(4) 1-194.

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

Stevenson, J. Ed. (1994). Cognition at work; *the development of vocational expertise*. Leabrook, Australia; National Center for Vocational Education Research.

Swanson, R. & Hoiton, E. (2001). *Foundation of human resource development*. San Francisco: Berrett – Koehler Publishers, Inc.

Zeitoun, Kamal (2002).*Teaching science to understand: A constructivist vision*. World of Books for Publishing and Distribution, Jordan.