أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن

د. حمود محمد مرشد العليمات
أستاذ العلوم التبوية المساعد - كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت - الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية (POSSE) تنل القمر في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. تكوّن أفراد الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف، السادس الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية، وُزِّعت هذه الشعب عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي، واختباراً للتفكير الاستدلالي جرى التحقق من صدق وثبات كلا الاختبارين، وقد طبقا على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدّ الباحث كذلك دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي دُرس تبعاً لخطوات الاستراتيجية.

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الثنائي (٢x٢) للكشف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيتي التدريس تكمن الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى إلى أثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في التفكير الاستدلالي تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في التفكير الاستدلالي تعزى إلى أثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

The Effect of Interactive Strategic Reading in Improving Reading Comprehension and Inferential Thinking Levels of the Sixth Basic Grade Students in Jordan

Dr. Hmoud M. M. Al-Elimat, Faculty of Education, Al-al-Bayt University, Jordan

This study aimed at identifying the effect of using POSSE strategy in improving reading comprehension and inferential thinking. The study consisted of (100) male and female 6th grade students distributed into four sections. The sections were distributed randomly into two groups: experimental and control.

To achieve the goal of the study, the researcher prepared an exam for reading comprehension, and another one for inferential thinking. The reliability and consistency for the two exams were checked. The researcher prepared a guide handbook for teachers which included the instructional content which was taught in accordance to POSSE strategy steps. After the completion of the study period the reading comprehension and the inferential thinking exams were reapplied on the study groups.

The means and the standard deviations of the students' scores were computed. Two way ANCOVA (2x2) was used to detect the individual differences between the means of the reading comprehension exam and the inferential thinking exam. The study showed the following results:

1. There are significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in the reading comprehension attributed to the teaching strategy in favor of the students who were taught by POSSE strategy.
2. There are no significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in reading comprehension attributed to the interaction between the strategy of teaching and the gender of students.
3. There are significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in the inferential thinking attributed to the teaching strategy in favor of the students who were taught by POSSE strategy.
4. There are no significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in inferential thinking attributed to the interaction between the strategy of teaching and the gender of students.

المقدمة:

تعد القراءة إحدى أهم مهارات اللغة الخمس: الاستماع، والتحدث، والكتابة، والتفكير. وهي من المهارات الأساسية التي يعد تعلمها من أكثر ميادين التعلم أهمية؛ لأنها من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، وأهم وسائل النمو العلمي، وهي المصدر لنقل التراث، والمشاعر، وتبادل الخبرات، وهي ليست عملية ميكانيكية تقتصر على تعرف الحروف ونطقها؛ وإنما عملية معقدة مثل سائر العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، وهي تمد المتعلمين بالمعارف والمعلومات التي تساعدهم في تنمية ميولهم، وحل كثير من مشكلاتهم، وزيادة شعورهم بالذات.

ولا يمكن للقراءة أن تحقق الغاية المرجوة إذا لم تتصل بفهم المادة المقروءة، حتى يعي المتعلم ما يقرأ، ويستطيع أن ينقد، ويلخص، ويميز بين الغث والسمين، وخاصة في عالم فتحت فيه مصادر المعرفة على مصراعيها؛ لذلك كان لابد من إيجاد القارئ الناقد الفاحص الذي يستطيع أن يصل إلى غايته بكل يسر وسهولة، سواء أكان الذي يقرؤه كتاباً أم مجلة أم صفحة ضوئية.

وبالرغم من الانفجار المعرفي الهائل، وتعدد وسائل نقله، تبقى القراءة أهم الوسائل لتلقي هذه المعرفة، والحكم عليها بما تمتاز به من يسر وسهولة، وحرية، وعدم التقيد بزمان أو مكان (مدكور، ٢٠٠٠)، إضافة إلى ما تمثله القراءة من رافد أساسي من روافد المعرفة، حيث تعد مدخلاً ضروريا لسبر أغوار مختلف العلوم.

والقراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير، فهي تحتاج إلى الفهم والربط، والاستنتاج، فالغاية المرجوة من عملية القراءة هي عملية فهم واستيعاب للنص المقروء، ونقده، والحكم عليه، وفهم غرض كاتبه الفهم الظاهري والخفي، ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها؛ لأن الاستيعاب

يشكل جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل إلى المعنى بسهولة ويسر، ويستوعب النص الذي بين يديه (عاشور، ٢٠٠٧). وهذا يؤكد أن على القارئ الجيد أن يمتلك المهارات العقلية والثروة اللغوية؛ لإدراك المعنى القريب والبعيد، والكشف عن غرض الكاتب ومغزاه، والقدرة على نقد المقروء (السيد، ١٩٨٨).

لقد تناولت نظريات اللغة وعلم النفس الاستيعاب القرائي بالدراسة والبحث فتعددت وجهات النظر في تعريف الاستيعاب القرائي، إلا أنها بشكل مجمل تشير إلى أن عملية الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً يهدف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها (Marzano, 1988).

إن العلاقة ما بين القراءة والاستيعاب القرائي هي علاقة تكامل في الجسم الواحد، إذ تعد القراءة بدون استيعاب محتوى من غير مضمون، ووسيلة بدون غاية، ولا يمكن لأي متعلم أن يتقدم في تعلمه ما لم يكن لديه القدرة على استخلاص المعنى وفهم مضمون الرسالة، وهذا ما يؤكده جنستون (Johnston, 1986)، أن القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، والاستيعاب هو أحد مظاهر القراءة.

وفي هذا السياق يرى جيرالد وآخرون (Girald, etal, 1987) أن الاستيعاب عملية عقلية تتم على ثلاث مراحل: المرحلة الأول: وتتم بعد تلقي الرسالة، وفي هذه الحالة يكون الفهم سطحياً، يستخدم فيه مهارات عقلية دنيا. أمّا المرحلة الثانية: فتسمى مرحلة النشاط التأملي: حيث يخضع النص المقروء لتدقيق أكثر عمقاً، مما يتطلب قدرات عقلية أعلى من المرحلة الأولى. المرحلة الثالثة: مرحلة التقييم أو الحكم، وتحتاج إلى عمليات عقلية معقدة أكثر من التي استخدمت في مرحلة النشاط التأملي، وكل مرحلة بحاجة إلى مهارات إجرائية لفهم الرسائل المكتوبة وهي كالآتي:

١- عمليات تحصيل المعلومات. وتحتاج مهارات: معنى الكلمة، مؤشرات العلاقات بين الكلمات، التنبؤ القائم على السياق.

٢- عمليات التأمل والفحص. وتحتاج مهارات: التصنيف القائم على الفكرة الأساسية، والتفكير القائم على الاستنتاج.

٣- عمليات التقييم. وتحتاج مهارات: الحكم على صدق المحتوى، والحكم على لغة المؤلف لمعرفة غرضه أو وجهة نظره.

ويحدث الاستيعاب من خلال تفحص المادة المقروءة ثم التفاعل بين أفكار الكاتب، ومعرفة القارئ السابقة؛ والقيام باستنتاجات منطقية (Kaufman, 1985).

يلاحظ الباحث من خلال السياقات السابقة، أن الاستيعاب القرائي هو عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، كما أن الاستيعاب يرتبط بخبرة القارئ السابقة، فالقراء الذين لا يمتلكون معارف وخبرات سابقة، سيكون لديهم قصور واضح في إتمام عملية الاستيعاب، والوصول إلى الغاية المرجوة وبالتالي تفرّغ عملياتهم القرائية من مضمونها وتصبح عملية ميكانيكية محضة. كما أظهرت الدراسات السابقة أن الاستيعاب عدة مستويات منها الحرفي، والاستنتاجي، وتتطور هذه المستويات مع نمو الفرد اللغوي والمعرفي.

ويلاحظ أيضاً إغفال العديد من الباحثين عند تعرضهم للاستيعاب القرائي العلاقة مابين القراءة والاستيعاب التي تدور حول: هل الاستيعاب عملية من عمليات القراءة، ام نتاجاً من نتاجات القراءة؟ ومن خلال التدقيق في تعريف القراءة من جهة والاستيعاب القرائي من جهة أخرى يلاحظ أنهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن أن تفصل أحدهما عن الآخر فهما يشكلان إطاراً واحداً، تعد القراء خيوطه والاستيعاب اللون الذي يصبغه.

وتأتي أهمية الاستيعاب القرائي من كونه الأساس لنجاح المتعلم في المواد الدراسية، خصوصاً وأن الاستيعاب ينمو طردياً مع نمو القارئ، فكلما تقدم القارئ في المراحل القرائية، قل الاعتماد على الاستيعاب الاستماعي وزاد الاستيعاب القرائي (السلامة، ٢٠٠٤)، حيث يتوقع من الطالب، في نهاية المرحلة الأساسية تمكنه من مهارات الاستيعاب القرائي، استعداداً لمرحلة جديدة تعتمد على مهاراته الذاتية في التنبؤ، والتلخيص، وإصدار الأحكام بدرجة أكبر.

وتنبع أهمية الاستيعاب القرائي من خلال تصدره للدراسات المتعلقة بالنواحي النفسية واللغوية (غرايبة، ٢٠٠٣). وخصوصاً الدراسات الغربية منها، وذلك لما يمثله الاستيعاب من أهمية في التواصل اللغوي وفهم الرسالة اللغوية بين الكاتب والقارئ، وكونه الأداة التي تكلل عملية التواصل بالنجاح من خلال فهم الرسالة، والوصول إلى قصد الكاتب، وهذا هو الأساس الذي تدور حوله عملية التعلم بشكل عام (ديشين، ١٩٩١).

ويؤكد القرآن الكريم أهمية الاستيعاب من خلال الآيات الكثيرة التي تدعو إلى فهم الرسالة التي تحملها الآيات القرآنية كقوله تعالى: ﴿صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾[البقرة: ١٧١]. كما حض الرسول ﷺ على قراءة القرآن بتدبر، وهي دعوة صريحة لفهم القرآن الكريم واستيعاب معانيه والوصول إلى المعنى العميق الذي تحمله الآيات، وما يؤكد أهمية الاستيعاب في هذا المجال موافقة اتحاد علماء المسلمين على ترجمة معاني القرآن الكريم، وذلك حتى تسهل عملية فهمه على الأقوام الذين لا يتكلمون اللغة العربية، بالرغم أنهم يقرؤون القرآن ولكن بدون استيعاب، وفهم لمحتوى آياته.

ويؤكد مدكور (٢٠٠٧) أهمية الاستيعاب عندما يشير إلى أن القراءة بدون فهم، تصبح عملية لا قيمة لها للفرد، أو للمجتمع خاصة في عصر العولمة، وما يصاحبها من مفاهيم سياسية واقتصادية، وثقافية، وأخلاقية، يختلط فيها

الثمين، مع كل غث ورذيل. لذلك يجب أن ننمي لدى طلابنا مهارات الفهم والاستيعاب ليتمكنوا من التصدي لهذا الغزو الفكري، الذي تتعرض له الأمة بشكل متزايد مع بداية هذا القرن.

مما يؤكد أهمية الاستيعاب القرائي، ما أشارت إليه توصيات مؤتمرات التطوير التربوي التي عقدت في الوطن العربي، ومنها: مؤتمر التطوير التربوي الإسلامي الذي عقد عام (١٩٩٥) في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية في لبنان، بعنوان التحديات التربوية مشكلات وحلول، حيث أفرد المؤتمر جلسة خاصة لتطوير مناهج اللغة العربية، حيث أبرز المشاركون من بين القضايا التي ناقشوها، مشكلة الاستيعاب القرائي، وكان من ضمن التوصيات التي خرج بها المؤتمر، توصية تنص على الاهتمام بتطوير القراءة المصحوبة بالفهم، والطلب من كليات التربية أن تقوم بإعداد دراسات، تساعد على زيادة فهم الطلبة القرائي، وإكساب المتعلم مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم (معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، ١٩٩٧).

ومن بين المؤتمرات العربية التي بحثت في تطوير مناهج اللغة العربية، مؤتمر التطوير التربوي الخاص بمناهج اللغة العربية الذي عقد في وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين (٢٠٠٤). حيث ناقش المؤتمر مشكلات اللغة العربية، ومن بينها مشكلات القراءة والفهم القرائي وقد أكد المؤتمر أن القراءة للفهم، والنظر إلى الفعل القرائي بوصفه نتاجاً جديداً للنص، يختلف عن رأي الكاتب ومواقفه (وزارة التربية والتعليم البحرينية، ٢٠٠٤)

وعلى الصعيد المحلي بدأ الاهتمام باللغة العربية منذ عهد الإمارة وحتى اليوم، ويبرز هذا الاهتمام من خلال توصيات المؤتمرات التي عقدت في الأردن ومنها مؤتمر التطور التربوي عام (١٩٨٧) الذي أكد على أهمية التفكير والاهتمام بعقل المتعلم، وضرورة إكساب المتعلم مهارات قرائية تمكنه من

مواكبة التقدم بالاعتماد على قدراته العقلية. (المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، ١٩٨٨). وفي السياق نفسه ركز المؤتمر التربوي الذي عقد عام (١٩٩٥) على تنمية التفكير العلمي المنطقي القائم على مهارات: التصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، والاستقراء والتنبؤ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار، والتشجيع على نقد الموضوعات وتقديم الاقتراحات، ومن المرتكزات التي أقرها المؤتمر الاهتمام بمهارتي التعبير والفهم القرائي.

مما تقدم يلاحظ الباحث مدى الاهتمام الواسع الذي تحظى به القراءة وفهم المقروء باعتباره عملية عقلية توظيف مستويات التفكير المختلفة. وهذا ما يؤكد أهمية تدريسه والعناية به لانسجامه مع التوجهات التربوية الحديثة، الذي أقرت به توصيات المؤتمرات ونتائج الدراسات، واعتبار الفهم القرائي وسيلة لمواجهة العولمة وتحديات العصر، ودرء الشبهة القائلة: بأننا أمة لا تقرأ وإذا قرأنا لا نفهم وإذا فهمنا لا نطبق.

لقد أكدت معظم الدراسات، والبحوث التربوية، أن هناك ضعفاً واضحاً، في مستويات الاستيعاب القرائي، في المراحل الدراسية المختلفة، وخاصة في المراحل العليا منها سواء على الصعيد المدرسي أم الجامعي، وهذا واضح من خلال عدم قدرة الطالب في الوصول إلى الفكرة الرئيسة في النص، أو قصد الكاتب بقدراته الذاتية، والشكوى المتزايدة من قبل المدرسين بأن استيعاب الطلبة لا يصل إلى المستوى المطلوب.

وما يؤكد هذا الضعف على مستوى العالم، الدراسة التي قامت بها منظمة (OECD)، المذكورة في بيميل وفان سشوتن (Bimmel, Van Schooten, 2004) التي تشير نتائجها إلى تدني مستوى الاستيعاب القرائي في عدد من البلدان الأوربية، فهناك ١٥٪ من البالغين في هولندا لديهم مشاكل في فهم المقالات في الصحف والمجلات، وتصل هذه النسبة إلى ١٤.٤٪ في ألمانيا، وفي

كندا تصل إلى ١٦.٦٪، ووصلت هذه النسبة إلى ٢٠.٧٪، في الولايات المتحدة، إن هذه النسب تدق ناقوس الخطر كما يقول الكاتب. فإذا كان الحال هكذا في الدول المتقدمة، والتي سبقتنا بشوط كبير في معالجة الفهم القرائي. فكيف هو الحال عندنا في الوطن العربي؟!

وما يؤكد هذا الضعف العالمي ما ورد في الدراسة التي أجراها روبرت تورندايك في خمسة عشر دولة، أوضحت نتائجها، أن الفرق في نتائج امتحانات القراءة وفهم المقروء بين الطلاب لم يكن بسبب اللغة التي يتكلمها الطالب، بل هو مستوى التحدي العقلي الذي يطرحه السؤال وعدم القدرة على فهم هذا السؤال (حبيب الله، ١٩٩٧).

وقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في الوطن العربي وجود مشكلة في الاستيعاب القرائي، ومنها الدراسة التي قام بها موسى (٢٠٠١) على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية في مصر، حيث أظهرت نتائجها وجود ضعف في مستوى الاستيعاب القرائي بدا واضحاً على عينة الدراسة، إذ لم ينجح سوى ٢٢٪ من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي، والذين نجحوا لم يصل أحد منهم على المستوى المطلوب بل في الحد الأدنى للاستيعاب القرائي.

وفي ظل هذا الضعف في الاستيعاب القرائي، وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تحث على الانتقال من التعليم إلى التعلم، وجعل دور المعلم مشرفا وموجهاً للعملية التعليمية، وجعل التعلم مسؤولية الطالب، وتنمية قدرات التفكير المختلفة لديه، ومن أجل إعداد متعلم قادر على مواكبة العصر، وتحديات المستقبل؛ كان هذا التحدي الذي حدا بمنظري المناهج والمعلمين على حد سواء للبحث عن وسائل التعلم الحديثة، توظف في المواقف التدريسية المختلفة، وتقلل من الاعتماد على نموذج تدريسي محدد (قطامي، ٢٠٠١).

وحتى نحقق هذا الهدف لا بد من إعداد القارئ الجيد، الذي يوظف استراتيجيات التدريس المختلفة في استيعاب النصوص القرائية التي يصل إليها؛ لذلك يعد القيام بتطوير استراتيجيات تساعد على الاستيعاب، هي مسؤولية الجميع؛ لأن الفهم القرائي ليس مقصورا على نصوص اللغة العربية وحدها، بل هو محصلة لجميع المواد الدراسية الأخرى.

والاستراتيجية القرائية كما يرى وستفز (١٩٩١) المذكور في باميل فان سكوتن (Bimmel, Van Schooten, 2004) بأنها خطة لنشاط عقلي من أجل الحصول على هدف قرائي، ويرى أرنست (arnouste, 1998) بأنها وحدة كليه مترابطة من النشاطات والأفعال الإدراكية التي يستطيع القراء استخدامها لفهم النص بشكل جيد".

إن العناية باستراتيجيات الاستيعاب القرائي تسهم بشكل كبير في التقليل من الاعتماد على التعليم الكمي، وتفعل عملية التعليم الكيفي الذي يستهدف إعداد المتعلم، وتأهيله بتطوير تفكيره، وإكسابه القدرة على التعامل مع المعارف ومحاكمتها، والحكم عليها وتوظيفها في الحياة العملية (فهمي، ٢٠٠٣).

بناءً على ما تم ذكره من أهمية للاستراتيجيات الحديثة في الفهم القرائي، ونتيجة لضعف الطلبة به ستعتمد الدراسة الحالية على استراتيجية (POSSE) (تل القمر) وهي من الاستراتيجيات التفاعلية، التي تساعد على الفهم القرائي، وخاصة في المرحلة الأساسية العليا - وتؤكد دور المعلم كونه موجهاً ومرشداً للعملية التعليمية التعلمية، كما تسهم في تغيير نظرة المتعلم إلى القراءة، وتزيد من اهتمامه بها، وتمنح المتعلم نوعاً من تقدير الذات، من خلال المكتسبات التي سيحققها منها؛ مثل تنمية روح العمل الجماعي لدى المتعلم، من خلال تنفيذه بعض النشطات التعاونية، كما تكسب المتعلم مهارات التفاعل مع النص،

وتنمي لديه مهارات التفكير العليا، من خلال عملية العصف الذهني عندما يقوم المتعلم بوضع أفكاره حول النص، وتسهم هذه الاستراتيجية في مساعدة المتعلم على كيفية قراءة نص ما بهدف تعلم شيء منه، كما أن ممارسة هذه الاستراتيجية باستمرار يجعل منها عادة يستطيع أن يوظفها الطالب في حياته العملية عند قراءة أي نص أو مقال، أو أي مادة أخرى، كما تزيد من ثقة الطالب بنفسه من خلال مساعدته على كيفية الوصول إلى الأفكار الواردة في النص وكيفية تلخيصها، وتساعد الطالب على مراجعة فهمه للموضوع، وتمكن الطالب من النقد وإصدار الأحكام، وتعلم الطالب مهارة مهمة وهي مهارة التلخيص التي تساعد في تذكر الأفكار، وتقلل من وقت الدراسة (ديراسو، ٢٠٠٤)

تم تطوير هذه الاستراتيجية من قبل (Tina Oxer) وقدمتها في عام (١٩٩٢) في مؤتمر (The Annual Conrention of Counseling for Eceptional Children).ونشرت في كتاب: (Strategies for teaching student with learning and behavior proplem) وفي عام ١٩٩٦ قامت (Margraot Dyrson) بتطويرها بما يتناسب مع متطلبات اللغة العربية، وتتكون هذه الاستراتيجية من خمس خطوات هي: التنبؤ (Predict): استمطار الأفكار حول الموضوع، التنظيم (Organize): وضع تنبؤات الطلاب على شكل خريطة معرفية، ابحث (Search): قراءة النص لإيجاد التنبؤات، التلخيص (Synopsis): وضع خريطة مفاهيمه بأفكار النص، القيم (Evaluate): المقارنة ما بين خريطة المعرفة التي تنطوي على تنبؤات الطالب مع الخريطة التي تنطوي على أفكار النص. وقامت مدارس الظهران الأهلية في المملكة العربية السعودية بترجمة الكتاب ونشره عام ١٩٩٦.

يلاحظ مما سبق أن هذه الاستراتيجية تعتمد على عمليات التفكير العليا بشكل كبير، فهناك تنظيم، وفهم، وتحليل، وتركيب، وإصدار أحكام، وحل مشكلات، واقتراح حلول، وعصف ذهني، وإبداع، واستدلال، ومقارنة. وهذا يؤكد بشكل جلي ارتباط هذه الاستراتيجيات بالتفكير على مختلف أنواعه.

والتفكير من المهارات الإنسانية المهمة التي لا نستطيع الاستغناء عنها، لا بل تصبح الحياة لا معنى لها من غيره، وقد توصل الباحثون إلى أن التفكير سمة يمكن أن تعلم، وهو مهارة يمكن أن تتطور بالتدريب والنمو العقلي، وتراكم الخبرة ولا يمكن أن يحدث التفكير من فراغ، بل لا بد للمتعلم من أنشطة تربوية، معدة بشكل جيد حتى يتم تنمية التفكير لديه بمستوياته المختلفة، بالرغم من أن الوصول إلى التفكير المطلق غاية صعبة المنال- هذا إن لم تكن مستحيلة- ولكن ممارسة مهارات التفكير، بدرجة عالية من الفاعلية هو الشيء الممكن.

ومن بين أنماط التفكير التي هي بحاجة إلى تنمية وتدريب: التفكير الاستدلالي باعتباره مهارة من مهارات التفكير العليا، إذ يرى الطيطي (٢٠٠٣) أن التفكير الاستدلالي هو العملية التي ينتقل فيها المتعلم من الأفكار العامة إلى الأفكار والملامح الخاصة، أي استخلاص أحكام خاصة من أحكام عامة. ويحدده أبو الجديان (١٩٩٩) أنه سلوك عقلي يتم فيه استخلاص، أو الوصول إلى نتيجة جديدة من معارف سابقة معلومة دون اللجوء إلى التجربة. وينفرد هذا النوع بميزات خاصة تميزه عن غيره من أنواع التفكير منها: أنه نمط من أنماط التفكير يتم فيه الانتقال من المعلوم إلى المجهول، يساعد المتعلم على الوصول إلى معلومات وحلول واكتشافات جديدة، ويقتضي وجوده، وجود صعوبة أو مشكلة تواجه الفرد أو الجماعة وتحتاج إلى حل.

لقد اختلف علماء النفس في تحديد أنماط التفكير الاستدلالي، فمنهم من يرى أن التفكير الاستدلالي يتكون من نمطين، هما: الاستقراء، والاستنباط، ومن هؤلاء: قطامي (١٩٩٠)، والعيسوي (د.ت)، وهناك من يرى أن التفكير الاستدلالي يتكون من ثلاثة أنماط، ومنهم: عبيد وعفانة (٢٠٠٣) ونافع (١٩٩٢)، وبناءً على الرأي الأخير فإن التفكير الاستدلالي يتكون من الآتي:

١- الاستنباط:

ويقصد به الأداء المعرفي للعقل الذي يستخلص بواسطته الفرد حالات خاصة من حالات عامة مسلم بها، فالمستنبط يسعى للوصول إلى حقائق مجهولة، لا يفتش عنها في ذاكرته، وإنما يفكر بها من خلال المقدمات المعطاة له، حتى يصل إلى الحل، ويدرك الحقيقة ويلمسها، ويعتمد الاستنباط على ثلاث قضايا: يطلق على القضية الأولى: مقدمة كبرى، والثانية: مقدمة صغرى، وهما يمهدان للقضية الثالثة: وهي النتيجة المترتبة على المقدمتين السابقتين، وهذه النتيجة التي يتم التوصل إليها متضمنة وموجودة أصلاً في المقدمتين، ولذلك فالاستنباط لا يضيف معلومات جديدة، ومن أمثلة ذلك القياس الاستنباطي الآتي:

جميع المواطنين العرب يتحدثون اللغة العربية (مقدمة وكبرى).

أوس مواطن عربي (مقدمة صغرى).

إذن أوس يتحدث اللغة العربية (نتيجة).

وتكمن نقطة الضعف في التفكير الاستدلالي في إمكانية مجيء إحدى المقدمتين غير دقيقة تماماً، وبذلك تصبح النتيجة قليلة الفائدة، وبالرغم من هذه السلبية، فإن معظم الباحثين يرون أن هذه المقدمات عبارة عن فروض، ومن الفرض يتم التوصل إلى نتيجة؛ ولذلك ليس بالضرورة أن تكون تلك الفروض صادقة تماماً (شطناوي، ١٩٩٠؛ العيسوي، د.ت).

٢- الاستقراء:

هو الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل التفكير فيه من أحكام جزئية، أو حالات فردية خاصة إلى قاعدة عامة تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة، والاستقراء يكون تاماً، أو ناقصاً (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣)، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أ- الاستقراء التام:

وهو الوصول إلى القاعدة أو الحكم الكلي من استعراض جميع الحالات الفردية، التي يمكن أن تصدق عليها قاعدة واحدة، فمثلاً عند مراقبة الكواكب في المجموعة الشمسية وجد أن المريخ يدور حول الشمس، والمشتري يدور حول الشمس... إلى آخر المجموعة، فالنتيجة التي يمكن التوصل إليها أن جميع الكواكب السيارة في المجموعة الشمسية تدور حول الشمس.

ب- الاستقراء الناقص:

ويتم الاستقراء الناقص من خلال دراسة بعض الحالات، أو الأفراد، أو الأحكام الجزئية ونصل منها إلى قاعدة عامة نعممها على الحالات المماثلة، وتسمى الاستقراء الناقص، لأن الفرد لم يتفحص جميع الحقائق الجزئية، فالشخص الذي يفحص عدداً من المعادن كالحديد، والصلب والنحاس... يجد أن هذه المعادن تتمدد بالحرارة، فإنه يخلص إلى نتيجة عامة هي: أن المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة، وهو بطبيعة الحال لم يفحص جميع المعادن المعروفة، وبالرغم من ذلك فإن هذا الاستقراء مفيد للعلم، وهو أكثر استخداماً من الاستقراء التام، لأنه في كثير من الحالات لا يمكن الوصول إلى جميع الجزئيات وفحصها (العيسوي، د.ت).

٣- الاستنتاج:

وهو الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل فيه التفكير من المعلوم إلى المجهول، فيتوصل إلى نتائج ليست داخلة في المقدمات، ولكنها حقائق جديدة مرتبطة

بالحقائق الأولية، أي أن الشخص يقوم باستخلاص نتيجة تحمل معنىً جديداً عما تتضمنه المقدمات (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣)، والمثال الآتي يوضح ذلك:

فإذا قلنا إن التهديد يضعف مجال الإدراك، وإن القلق يهدد فرداً ما، فإنه يمكن استنتاج أن القلق يضعف مجال الإدراك. ويلاحظ أن النتيجة التي تم التوصل إليها جديدة، وغير منصوص عليها صراحة في المقدمات ولكنها ترتبط بها.

ومن الذين نظروا إلى الاستدلال باعتباره عملية عقلية تتكون من قدرتين قطامي (١٩٩٠)، إذ يرى أن التفكير الاستدلالي يقوم على عمليتي الاستقراء والاستنباط، ويوضح العلاقة بين الاستقراء والاستنباط، فيصف الاستقراء بأنه علاقة صاعدة من التجارب والخبرات المحسوسة إلى تكوين عموميات وكليات تندرج في مدى تجريدها، حتى تصل إلى مستوى النظريات التي تمثل قيمة تجريدية في البناء الهرمي. أما عملية الاستنباط فهي: عملية هابطة من قمة البناء الهرمي، المتمثلة في عملية التجريد، إلى أسفله، وفي هذا الاتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير عمليات أو ظواهر أخرى.

ويلاحظ الباحث، من خلال دراسة أنماط التفكير الاستدلالي، أن الخلاف بين الباحثين كان حول الاستنتاج، إذ يرى فريق أن الاستنباط والاستنتاج نمط واحد لا فرق بينهما؛ لأنهما قائمان على استخلاص نتاج من مقدمات معطاة. بينما يرى فريق آخر أنهما نمطان مختلفان، بالرغم من أنهما متشابهان في طريقة العمل الذهني، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الاستنتاج هو القدرة على الوصول إلى نتائج تحمل معنى الجِدّة، بالرغم من ارتباطها بالمقدمات المعطاة، ويميل الباحث إلى الرأي الثاني، ومفاده أن الاستدلال ثلاثة أنماط فالاستنتاج قدرة ذهنية أعلى من الاستنباط؛ لأن الاستنباط لا يتجاوز المعلومات المتوافرة في

المقدمات المعطاة، في حين يقوم الاستنتاج على استخلاص قضايا جديدة غير منصوص عليها مباشرة في المقدمات المعطاة.

وضعف التفكير واضح لدى الطلبة، عندما يخرجون إلى سوق العمل فإنهم لا يجيدون التعامل مع متغيراته، أو حتى طرح بدائل لمشكلة بسيطة يمكن أن تواجههم؛ لذلك يجب أن نهتم بتعلم مهارات التفكير بشكل عام ومنها مهارات التفكير الاستدلالي، لما لها من أثر واضح في مواجهة الانفجار المعرفي الهائل، والحاجة إلى القدرة على استنتاج المطلوب بأقل وقت وجهد، وما يشجع على تعلمه أنه ينمو بالتعلم والتدريب، ويسهم التفكير الاستدلالي في تحسين إنجاز الطلبة التحصيلي، حيث دلت كثير من الدراسات على أن تعلم التفكير الاستدلالي له فاعلية في تحسين أداء التلاميذ داخل المدرسة ومن هذه الدراسات: (Beyer, 1987) وابو الجديان (١٩٩٩) والهويمل (٢٠٠٦)، كما أثبتت نتائج الدراسات، أن تعلم التفكير يؤثر بصورة فاعلة، وإيجابية على كثير من الجوانب الحياتية ومنها التوافق الدراسي، ويسهم تعلم التفكير الاستدلالي في تزويد التلاميذ بدافع داخلي نحو التعلم، فعندما يصبح مشاركاً في الغرفة الصفية، يفكر فيما يسمع ويقرأ (المصري، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة:

من خلال المسح الذي أجراه الباحث للأدب السابق، لاحظ ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، وخاصة استراتيجية (POSSE) (تل القمر) بالذات في اللغة العربية؛ لذلك سيقوم الباحث بعرض الدراسات التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة أو القريبة منها، والتي استخدمت استراتيجيات حديثة للاستيعاب القرائي ضمن محورين:

- الدراسات التي تناولت استراتيجيات حديثة في الاستيعاب القرائي.
- الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي.

أولاً: الدراسات التي تناولت استراتيجيات حديثة في الاستيعاب القرائي:

أجرى بست وآخرون (Best etal, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتين لتدريس استراتيجيات الفهم القرائي لدى عينة من طلبة الصف الثاني، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة درست باستخدام سلسلة استراتيجيات للفهم، بشكل الفردي_ واحدة كل مرة_ ومجموعة درست بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات في آن واحد وبشكل تعاوني. دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا المجموعتين التي درست بواسطة سلسلة من الاستراتيجيات المنفردة أو التي درست بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات المجتمعة، في الاستيعاب القرائي، كما دلت النتائج على وجود فروق لصالح المجموعة الثانية في التحصيل على الاختبار المرتكز على المنهاج.

وقد أجرى بيميل وسشوتن (Bimmel Schooten, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة الاستراتيجية على الاستيعاب القرائي واتجاهات الطلبة نحو القراءة واستراتيجية التدريس المتبعة لدى طلبة الصف السادس في هولندا، وقد استخدم الباحثان استراتيجية نشاط القراءة التي تتكون من أربعة استراتيجيات هي التلخيص، قراءة بداية ونهاية الفقرة، الأجزاء المهمة، ربط الكلمات. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (١٤٤) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أربعة فروع، وروعي في الاختيار أن يكون الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الذين درسوا باستخدام أي من استراتيجيات نشاط القراءة الأربعة، حيث كان أفضل نتيجة للمجموعة الذين درسوا باستخدام استراتيجية الأجزاء المهمة، ثم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الفقرة، وأقل نتيجة للمجموعة الذين درسوا باستخدام

استراتيجية التلخيص، كما دلت النتائج على تحسن مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي، على مختلف مستوياتهم.

وأجرت هلسة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي، باستخدام ثلاث استراتيجيات: قبل البدء بالقراءة KWL، والتفكير بصوت عالٍ، وتستخدم أثناء القراءة، والتلخيص وتستخدم بعد القراءة. تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام القراءة الاستراتيجية.

وفي دراسة أجرتها ستاهل (Stahl, 2003) هدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين استخدم في هذه الدراسة استراتيجيات: نشاط القراءة، استراتيجيةKWL، واستراتيجيات الصور المتحركة، طبقت على عينة عددها (٣١) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية نشاط القراءة لها نتائج إيجابية في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي وكان ذلك بسبب التنبؤات بعد القراءة، ودمج الطلبة في سياق اجتماعي حول النص، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن استراتيجية الصور المتحركة لها أثر دال إحصائياً في الاستيعاب القرائي والطلاقة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن استراتيجية KWL لم يكن لها أثر دال إحصائياً في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي، ولكن لها أثر إيجابي في دفع وتحفيز الطلبة للقراءة.

وأجرى خضر (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة، باستخدام استراتيجية (PORPE) وتتكون من الخطوات الآتية: التنبؤ (Predict)، التنظيم (Organize)،

التـذكر (Renearel)، الممارسـة (Practiec)، التقـويم (Evaluation). تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر بلغ عددهم (٦٥) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (٣٠) طالبا وطالبةً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست بواسطة استراتيجية (PORPE).

كما أجرى انلجيرت (Englert Mariahe, 1992) في ولاية متشغن الأمريكية دراسة كان الهدف منها جعل الطلبة أكثر قدرة بالاعتماد على أنفسهم في فهم النصوص القرائية باستخدام استراتيجية (POSSE) وكانت هذه الاستراتيجية تركز على التعلم شبه التبادلي وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة والتنبؤ بما يحتويه النص القرائي وتلخيص الأفكار الرئيسة. أظهرت النتائج تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم، كما دلت النتائج أيضا أنه كلما استطاع المعلم زيادة قدرة الطلبة من السيطرة على استراتيجيات الفهم وممارستها؛ زادت قدرته على الفهم القرائي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي:

أجرى الهويمل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تطوير برنامج للنحو العربي واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير الاستدلالي. تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراستين من طلبة جامعة مؤتة المسجلين على مساق النحو، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٥٨) طالبا وطالبة، ومجموعة وضابطة تكونت من (٥٣) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار التفكير الاستدلالي، الذي يقيس مهارات: الاستقراء،

والاستنباط، والاستنتاج. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مهارات التفكير الاستدلالي ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرى محمود (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المناقشة بوساطة الحاسوب، وتعلم المعلومات العامة في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة أعضاء جمعيات العلوم (نوادي العلوم) في المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم بسهواج. تكونت عينة الدراسة من الطلبة أعضاء جمعيات العلوم في مدرستين واحدة للذكور، والثانية للإناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي، والمجموعة الضابطة درست بوساطة أسلوب المناقشة بدون حاسوب. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث برنامجاً لتعليم المعلومات العامة في العلوم باستخدام أسلوب المناقشة (السؤال والجواب) بوساطة الحاسوب. وأعدّ أيضاً اختباراً في التفكير الاستدلالي طبقه بشكل قبلي وبعدي. دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التي درست بواسطة الحاسوب، وقد دلت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الاستدلالي تعزى إلى الجنس.

وأجرى أبو الجديان (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تعرف قدرات التفكير الاستدلالي، الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، لدى طلبة الحادي عشر بقطاع غزة، تكونت عينة الدراسة من (٥٧٨) طالبا موزعين على (١٨) فصلاً دراسياً ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي في مستوياته الثلاث، والذي طوره الباحث لأغراض الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن قدرة الطلبة على التفكير الاستدلالي دالة إحصائيا، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتفوقين مقارنة مع الطلبة العاديين في قدرات التفكير الاستدلالي.

وأجرى نافع (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في مادة التاريخ في تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من فصلين من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الاسكندرية. تم تقسيمهما عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، في كل مجموعة (٤٠) طالبا، وقد طبق الباحث اختبارا قبلياً وآخر بعدياً، دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو قدرات التفكير الاستدلالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لضعف التفكير، والاستيعاب القرائي كان لا بد من التفكير باستراتيجيات حديثة تعمل على تنمية الاستيعاب القرائي، وتحد من الضعف فيه، وتقوم في الوقت نفسه على مهارات التفكير وتعمل على النهوض بها، ومنها مهارات التفكير الاستدلالي، وأن تكون هذه الاستراتيجيات متناسبة مع العمليات العقلية المعرفية، وأن تكون سهلة وميسورة، بحيث تصبح عادة تفكير للطالب، وليست أداة تعلم يستخدمها في المواقف الصفية، وبعد ذلك يهجرها وينساها. فقد دلت التجارب أن أفضل أنواع التعلم هو التعلم الذي يترك أثراً ويستعمل في المواقف الحياتية الحية.

وبالنظر إلى أهمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي، في مساعدة المتعلم على الوعي بما يدور حوله، ومعالجة المشكلات التي يمكن أن تواجهه بأسلوب منهجي، وبالنظر لأهمية استراتيجيات الاستيعاب القرائي في إكساب الطلبة المهارات اللازمة للحد من ضعف قدرات التفكير وتراجع إمكانات الاستيعاب القرائي لديهم، زيادة على نقص الخبرة لدى المعلمين في مجال الاستراتيجيات، أو النظر إلى الاستراتيجية باعتبارها عملاً إضافياً لا يتسع الوقت لتعليمها للطلبة، واستناداً إلى إهمال قدرة المتعلم الذاتية، وعدم الالتفات

إليها، على الرغم من أثرها الواضح في زيادة دافعية المتعلم نحو المعرفة، وأثرها في زيادة معرفة الطالب حول معرفته، وإلى ما ورد من توصيات حول أهمية إكساب المتعلمين أساليب حديثة ومتطورة في مجال الاستيعاب القرائي، وتمشياً مع حركة الإصلاح والتطوير التي ينتهجها الأردن في هذا المجال، وبخاصة الدعوة إلى توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في مجال التعليم، وما لمسه الباحث من واقع خبرته، أن الطلبة بحاجة ماسة إلى تدريبهم على استراتيجيات حديثة تركز على قدراتهم الذاتية لمعالجة الضعف لديهم، برزت مشكلة الدراسة الحالية. وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجة POSSE (تل القمر) والطريقة المتبعة)؟
- هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (استراتيجية POSSE (تل القمر) والطريقة المتبعة)؟
- هل هناك اختلاف في مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجة POSSE (تل القمر) والطريقة المتبعة)؟
- هل هناك اختلاف في مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (استراتيجية POSSE (تل القمر) والطريقة المتبعة)؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى أنها ستعتمد استراتيجية حديثة في تنمية الاستيعاب القرائي في مجال اللغة العربية، غير مألوفة لدى المعلمين والطلبة، ومنسجمة مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج مطورة تعتمد على نشاط الطالب في الوصول إلى المعرفة. آملاً أن تسهم في خلق جيل قادر على التكيف مع متغيرات العصر والنمو المعرفي السريع.

وتتبع أهمية الدراسة أيضا من أنها تستخدم استراتيجية لا يقتصر استخدامها على اللغة العربية فقط وإنما يمكن أن يوظفها الطالب في فهم المواد الأخرى، وبالتالي رفع مستواه في بقية المواد، من خلال الحد من ظاهرة الضعف في الاستيعاب القرائي، ومساعدة المعلم في تبني استراتيجيات تدريسية، تخرجه من قيود النمطية والروتين الممل إلى التنويع والتغيير في الأساليب التدريسية.

وتأتي أهميتها أيضا في أنها من الدراسات النادرة التي تناولت استراتيجية (POSSE) (تل القمر) في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية وهي الدراسة الوحيدة في الأردن على حد علم الباحث التي تناولت هذه المتغيرات.

وتتبع أهميتها من أنها ستفتح أبواباً جديدة في البحث التربوي، من خلال إلقائها الضوء على استراتيجيات أخرى لم تبحث بعد، كما يمكن الاستفادة من استراتيجية الدراسة لدى باحثين آخرين خارج ميدان اللغة العربية.

محددات الدراسة:

ستتحدد هذه الدراسة من خلال الآتي:

١- الاقتصار على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي 2007/2006.

٢- الاقتصار على استراتيجية POSSE (تل القمر).

٣- المحتوى التعليمي الذي سيدرس في منهاج اللغة العربية الفصل الثاني، من كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي.

٤- الأداة المستخدمة في الدراسة هي تصميم اختبار الاستيعاب القرائي، وستعتمد دقة نتائج الدراسة على مدى صدق وثبات هذه الأداة.

التعريفات الإجرائية:

استراتيجية POSSE (تنل القمر):

هي عبارة عن استراتيجية خاصة بالاستيعاب القرائي، تقدم للطالب من خلال ثلاث مراحل - حتى يتقنها- وخمس خطوات (تنبأ predict، نظم organize، ابحث search، لخص synopsis، قيم evaluate) تشكل مجموع الحروف الأولى من كل خطوة من خطوات الاستراتيجية اسمها، سواء أكان ذلك باللغة العربية أم باللغة الإنجليزية، تساعد المتعلم على تنمية قدراته في استيعاب النص المقروء.

الاستيعاب القرائي:

نشاط عقلي تفاعلي ما بين القارئ والنص المعد للقراءة، يمكّن طالب الصف السادس الأساسي من فهم النص المقروء، ونقده، والوصول إلى المعنى القريب والبعيد الذي قصده الكاتب، واستخلاص تعميمات جديدة توظف في حل المشكلات التي تواجه القارئ، وتقاس درجته الكلية بالاختبار الذي أعده الباحث في كل مستوى من مستويات الاستيعاب، وهي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد.

التفكير الاستدلالي:

جهد عقلي منظم، يمكّن طالب الصف السادس الأساسي من الوصول إلى حل مشكلة ما، والوصول إلى نتيجة معينة من مقدمات معلومة، وتقاس درجته

الكلية بالاختبار الذي أعده الباحث في كل مستوى من مستويات التفكير الاستدلالي، وهي: الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج.

الاستنباط: هو الانتقال الذهني لدى طالب الصف السادس من القضية العامة إلى القضية الجزئية، من دون إضافة أي معلومات جديدة خارج إطار المعلومات المتوافرة، أي من العام إلى الخاص.

الاستقراء: هو الانتقال الذهني لدى طالب الصف السادس الأساسي من الحقائق الجزئية إلى الحكم الكلي، أي الانتقال من الخاص إلى العام.

الاستنتاج: هو القدرة الذهنية لدى طالب الصف السادس الأساسي على استخلاص نتيجة تحمل معنى جديداً متجاوزاً المعلومات المتوافرة في المقدمات المعطاة، أي الوصول إلى نتيجة جديدة تماماً.

الطريقة المتبعة:

هي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم، التي يتبعها المعلم عادةً لمساعدة الطالب في الصف السادس الأساسي لاستيعاب النصوص القرائية، وهي: القراءة الصامتة، وقراءة الطلاب، واستخراج الكلمات الصعبة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وحل الأسئلة في نهاية الوحدة.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكون عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة، من طلبة الصف السادس الأساسي التابعين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، والمنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، موزعين على مدرستي: فوزي الملقي الأساسية للذكور، وحي العليمات الأساسية للإناث، بواقع شعبتين في كل مدرسة من المدرستين اللتين تم اختيارهما بالطريقة القصدية، وذلك لتوافر إمكانات التطبيق فيهما، وقد وُزِّعت الشعب على مستويات المعالجة بالطريقة العشوائية، والجدول (١)

يوضح توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس واستراتيجية التدريس.

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس واستراتيجية التدريس

طريقة التدريس / الجنس	استراتيجية POSSE	الاعتيادية	المجموع
ذكور	٢٤	٢٣	٤٧
إناث	٢٦	٢٧	٥٣
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

أدوات الدراسة:

أولاً: استراتيجية (POSSE) تنل القمر:

وتسير الاستراتيجية عند تنفيذها وفق ثلاث مراحل رئيسة هي:

١- مرحلة تقديم الاستراتيجية: في هذه مرحلة يقوم المعلم بالخطوات الآتية:

تنبأ: يقرأ المعلم العنوان أو الجملة الرئيسية في النص بصوت مسموع، ويقوم بتوجيه الطلبة لتدوين الأفكار التي يوحي بها العنوان، والأفكار التي يتوقع أن يسردها المؤلف في النص، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بكتابة بعض تنبؤات الطلبة على السبورة.

نظم: يوجه المعلم الطلبة لسرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل خريطة معرفية.

ابحث: يوزع المعلم نسخاً من النص على الطلبة ويقوم بقراءته بصوت واضح، ثم يثير نقاشاً مع الطلبة حول تنبؤاتهم وما يتفق منها مع الأفكار الموجودة في النص.

لخص: يوجه المعلم الطلبة لتحديد الأفكار الرئيسة وذلك بذكر الكلمات أو العبارات المهمة على شكل خريطة معرفية، ثم يساعد الطلبة على كتابة عبارات ملخصة للنص.

قيم: يقارن الطلبة خرائطهم المعرفية الأولى التي أعدت قبل القراءة مع الخرائط التي أعدت بعد قراءة النص والمتضمنة أفكار المؤلف ويلاحظون مدى توافق ملخصا تهم مع ملخص أفكار المؤلف، ويطلب من الطلاب إعادة تفحص العنوان وذلك لمعرفة ما إذا كان يقدم تلميحات توحي بالمعلومات التي ذكرها المؤلف في النص، أم لا، ويحللون ما إذا كان النص سهلاً أم صعباً، وإن كان قد زودهم بتلميحات كافية أم لا وخلال تنفيذ الخطوات السابقة يحدد المعلم الوقت لكل خطوة.

٢- مرحلة التدريب الموجه:

تنفذ هذه المرحلة كما في المرحلة الأولى مع بعض التعديلات البسيطة. في هذه المرحلة يقوم الطلبة بقراءة العنوان وعمل التنبؤات بدون توجيه من المعلم، وفي الخطوة الثانية يقوم الطلبة بالعمل على شكل مجموعات ثنائية بتنظيم أفكارهم عن طريق خريطة معرفية، ويقوم المعلم هنا بإعطاء مثال توضيحي لخريطة معرفية. في الخطوة الثالثة بدلا من قراء المعلم يقوم الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة من أجل إيجاد التنبؤات، وفي الخطوة الرابعة يقوم الطلبة بشكل ثنائي بعمل خريطة معرفية لأفكار النص وبشكل ثنائي ينتجون عبارات تلخص الأفكار التي تم التوصل إليها في خطوة التقييم يقوم الطلبة بشكل ثنائي بمقارنة الخرائط الجديدة مع الخريطة القديمة، وتقدم كل مجموعة تقريرا حول الاختلافات التي وجدتها إلى المجموعة الأخرى، ويحللون فيما إذا كان النص سهلاً أم صعباً، وإن كان العنوان يدل على المضمون أم لا.

٣- مرحلة التدريب المستقل:

تختلف هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين من خلال: تقسيم خطوات الاستراتيجية إلى قسمين قسم ينفذ داخل الغرفة الصفية والقسم الآخر ينفذ في الواجب المنزلي. الخطوة الأولى والثانية تنفذ داخل الغرفة الصفية، والخطوة الثالثة والرابعة والخامسة واجب منزلي بحيث تسلم مكتوبة على ورقة للمعلم. وفي خطوة التقييم يطلب من التلاميذ أن يقوموا باقتراح أفكار تحسن من مستوى النص، ويتبادل الطلبة في مجموعات صغيرة أفكارهم، ويقترحون أفكاراً تعبر عن فكرة النص بطريقة أفضل.

ثانياً: اختبار الاستيعاب القرائي:

أعدّ الباحث اختبار الاستيعاب القرائي، الذي تكون في صورته النهائية من (٥٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، صمم هذا الاختبار لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، عينة الدراسة، وقد تم اتباع الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار:

- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات الدالة عليها؛ بالرجوع إلى الأدب التربوي، حيث استفاد الباحث من تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي لدى بعض الباحثين، مثل: روس وأخرون (Ross, et al, 1999)، وحبيب الله (١٩٩٧)، فقد حُددت مستويات الاستيعاب القرائي بأربعة مستويات، هي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد، وحددت المؤشرات الدالة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، ثم عرضت على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية.

- بعد الانتهاء من تحديد مستويات الاستيعاب القرائي والمؤشرات الدالة عليها، تم تحليل محتوى الوحدات الدراسية، التي اختيرت بهدف تدريسها للطلبة؛ لتحديد المفاهيم التي تتضمنها.
- صياغة نتاجات التعلم، التي يتوقع من الطالب إتقانها في نهاية كل وحدة من الوحدات الدراسية المستهدفة.
- إعداد جدول مواصفات للاختبار يتضمن المحتوى التعليمي موضوع الدراسة، ومستويات الاستيعاب القرائي: (الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد)، وتوزيع فقرات الاختبار على مستويات الاستيعاب القرائي.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى مشرفي اللغة العربية، وبعض معلميها ممن يدرسون الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق في صورته الأولية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تم رصد الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب، والزمن الذي استغرقه أبطأ خمسة طلاب، ثم حسب متوسط الزمن، فوجد أن الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار يساوي (٥٥) دقيقة، ثم قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز، حيث حذفت الفقرات التي قل معامل صعوبتها عن (٠.٢٠)، وحذف الفقرات التي زاد معامل صعوبتها عن (٠.٨٠)، وحذف الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً والفقرات التي قل معامل تمييزها عن (٠.٢٠)، وحذف الفقرات التي زاد معامل تمييزها عن

(٠.٨٠)، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (٥٠) فقرة بصورته النهائية، وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (K.R.-20) وكانت قيمته (٠.٨٧) وعدت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار، ومقبولة لأغراض هذه لدراسة.

ثالثاً: اختبار التفكير الاستدلالي:

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرة طلبة الصف السادس الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، على التفكير الاستدلالي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالآتي:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الاستدلالي، والاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت ببناء مقاييس قدرات التفكير الاستدلالي، مثل: دراسة الهويمل (٢٠٠٦)، وأبو الجديان (١٩٩٩)، والطلافحة (١٩٩٥). وفي ضوء ذلك تم تحديد قدرات التفكير الاستدلالي بثلاث قدرات: (الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج).
- أعدّ الباحث اختبار التفكير الاستدلالي الذي تكون في صورته النهائية من (٣٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، واحد فقط منها صحيح، موزعة على قدرات التفكير الاستدلالي بواقع: (١٠) فقرة للاستنباط، و(١٠) فقرة للاستقراء، و(١٠) فقرة للاستنتاج.
- وضع نموذج تصحيح الاختبار، بحيث تعطى علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للخاطئة، وتحسب قدرة الطالب على التفكير الاستدلالي؛ بحاصل جمع علاماته كلها على الاختبار.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية

وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وتمّ عرضه، أيضاً، على عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، ممن يُدرسون الصف السادس الأساسي، وفي ضوء ذلك حذفت الفقرات التي أجمع ٨٠٪ من المحكمين على حذفها.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق- في صورته الأولية- على عينة استطلاعية من خارج عينه الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تم رصد الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب، والزمن الذي استغرقه أبطأ خمسة طلاب، ثم حُسب متوسط الزمن، ووجدّ أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار يساوي (٥٠) دقيقة. ثم قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الصعوبة للفقرات، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل صعوبتها أقل من (٠.٢٠) والفقرات التي زاد معامل صعوبتها عن (٠.٨٠)، وحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، والفقرات التي قلّ معامل تمييزها عن (٠.٢٠)، وحسب معامل ثبات الاختبار الكلي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (K.R.-20) وكانت قيمته (٠.٨١) وعُدت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار، ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

رابعاً: دليل المعلم:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ولضمان درجة عالية من الإتقان، أعدّ الباحث دليلاً لاستخدام استراتيجية (POSSE) تل القمر، وأعدّ الباحث كذلك إرشادات عامة للطالب في استخدام الاستراتيجية وتنفيذها بقدراته الذاتية، وبمراقبة المعلم وإشرافه، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الدليل:

- تقسيم مراحل استراتيجية تنل القمر إلى خطوات إجرائية تفهم بصورة مستقلة، وتقود إلى تنفيذ الاستراتيجية من خلال المحتوى المعد بكل يسر وسهولة.
- إعداد نموذج تطبيقي يوضح للمعلم والمعلمة خطوات تنفيذ الاستراتيجية بشكل عملي، وقد اعتُمِد في ذلك على نص من خارج الوحدات الدراسية المقررة في كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي.
- تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرَّس باستخدام استراتيجية تنل القمر.
- تحليل محتوى نصوص الاستيعاب القرائي بشكل مفصل، وتحديد نتاجات التعلم لكل نص من النصوص المستهدفة، التي يتوقع من الطالب إتقانها بعد دراسته هذه النصوص، باستخدام استراتيجية تنل القمر.
- إعداد خطة مقترحة للسير في تدريس كل نص من نصوص الاستيعاب القرائي المستهدفة، بما يتناسب مع خطوات الاستراتيجية، للمجموعات التجريبية.
- عرض الدليل على المعلم والمعلمة اللذين سيقومان بالتدريس، لإبداء رأيهما في مدى وضوح خطوات الاستراتيجية بالنسبة لهما، وللطلبة، ومدى وضوح خطط السير في الدروس، ومدى مناسبة الإرشادات للطالب، وإبداء أي ملاحظة يجدانها مناسبة

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة اتُبعت الإجراءات الآتية:

- تنظيم المادة التعليمية وفقاً لخطوات استراتيجية تنل القمر، وقد تم الاستعانة بكتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي، المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

- إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الاستدلالي، وفقاً للخطوات التي وضِّحت سابقاً عند التعرض لكلا الاختبارين.
- اخذ الموافقة من الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم؛ لتطبيق الدراسة، في المدارس التابعة لها.
- زيارة المدارس؛ للاطلاع على إمكانات تلك المدارس، ومدى رغبة المعلمين في تنفيذ الدراسة، وقد وقع الاختيار على مدرسة فوزي المُلقي الثانوية للبنين، ومدرسة حي العليمات الأساسية للبنات.
- عقد عدة لقاءات مع كلٍّ من المعلم والمعلمة، لتدريبهما على كيفية التدريس باستخدام استراتيجية تل القمر، وتطبيقها في دروس عملية، وفقاً للخطوات التي تم توضيحها سابقاً.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الاستدلالي القبلي، على عينة الدراسة قبل البدء بالتجربة.
- توزيع الشعب عينة الدراسة على مجموعات بالطريقة العشوائية، حيث دُرِّست المجموعات التجريبية باستخدام استراتيجية تل القمر، والمجموعة الضابطة دُرِّست باستخدام الطريقة التي يتبعها المعلم عادةً عند تدريس نصوص الاستيعاب القرائي.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الاستدلالي البعدي على عينة الدراسة، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرةً.
- تصحيح أوراق الإجابات من قِبل الباحث، ورصد الدرجات في جدول أُعدّ خصيصاً لذلك، ليتسنى إدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً.
- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

تصميم الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم اتباع المنهج شبه التجريبي لدى مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، حيث طُبِّق اختباري الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي، قبلي وبعدي؛ لدراسة أثر استخدام استراتيجية تنل القمر في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، مقارنة بالطريقة المتبعة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

استراتيجية التدريس	البينات الاحصائية	القبلي			البعدي		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
استراتيجية POSSE	المتوسط الحسابي	٦.٩٥٨	٧.٥٧٦	٧.٢٨٠	١٩.٥٨٣	٢٠.٠٣٨	١٩.٨٢٠
	الانحراف المعياري	٢.٥٩٥	٢.٥٣٢	٢.٥٥٥	٤.٣٤٣	٥.٠٢٣	٤.٦٦٧
	العدد	٢٤	٢٦	٥٠	٢٤	٢٦	٥٠
الطريقة المتبعة	المتوسط الحسابي	٦.٩١٣	٧.٧٧٧	٧.٣٨٠	١٥.٦٠٨	١٥.٩٦٣	١٥.٨٠٠
	الانحراف المعياري	٢.٤٤٧	٢.٧٥٠	٢.٦٢٥	٤.٢٠٧	٤.٣٤٥	٤.٢٤٢
	العدد	٢٣	٢٧	٥٠	٢٣	٢٧	٥٠
المجموع	المتوسط الحسابي	٦.٩٣٦	٧.٦٧٩	٧.٣٣٠	١٧.٦٣٨	١٧.٩٦٢	١٧.٨١٠
	الانحراف المعياري	٢.٤٩٧	٢.٦٢٢	٢.٥٧٨	٤.٦٨٣	٥.٠٨٠	٤.٨٧٥
	العدد	٤٧	٥٣	١٠٠	٤٧	٥٣	١٠٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE) تنل القمر بلغ (١٩.٨٢٠)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة الذي بلغ (١٥.٨٠٠).

ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية البعدية مع المتوسطات الحسابية القبلية يظهر مدى التحسن في القدرة على الاستيعاب القرائي نتيجة لاستخدام استراتيجية التدريس، حيث يظهر أن متوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE) قد بلغ (٧.٢٨٠)، وأصبح (١٩.٨٢٠) في الاختبار البعدي، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة (٧.٣٨٠) وأصبح (١٥.٨٠٠) في الاختبار البعدي.

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الثنائي (٢X٢)، الجدول (٣) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الثنائي (٢x٢) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	١٧٤٥.٢٧٥	١	١٧٤٥.٢٧٥	٨٢٩.١٦٨	٠.٠٠ *
استراتيجية التدريس	٤٢٩.٣٨٦	١	٤٢٩.٣٨٦	٢٠٣.٩٩٨	٠.٠٠ *
الجنس	١٦.٢٥٢	١	١٦.٢٥٢	٧.٧٢١	٠.٠٠٧ *
استراتيجية التدريسXالجنس	١.٥٩٤	١	١.٥٩٤	٠.٧٥٧	٠.٣٨٦
الخطأ	١٩٩.٩٦١	٩٥	٢.١٠٥		
المجموع	٢٣٥٣.٣٩٠	٩٩			

يلاحظ من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين أداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس (POSSE) تنل القمر والأفراد الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية على اختبار الاستيعاب القرائي حيث بلغت قيمة (ف) (٢٠٣.٩٩٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيتي التدريس تعزى الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي مع الأخذ في الاعتبار الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي بعد الأخذ بالاعتبار الأداء على الاختبار القبلي كمتغير مصاحب

الجنس / استراتيجية التدريس	ذكور		إناث		المجموع	
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
استراتيجية(POSSE)	٢٠.١٩٥	٠.٢٩٧	١٩.٦٣٢	٠.٢٨٥	١٩.٩١٤	٠.٢٠٥
الطريقة المتبعة	١٦.٢٩٥	٠.٣٠٣	١٥.٢٢٦	٠.٢٨٠	١٥.٧٦٠	٠.٢٠٦

يلاحظ من الجدول (٤) أن الفروق تعزى لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام الستراتيجية (POSSE) تنل القمر، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم على اختبار الاستيعاب القرائي (١٩.٩١٤) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة الذي بلغ (١٥.٧٦٠)، وبهذا تكون استراتيجية (POSSE) تنل القمر أكثر فاعلية في الاستيعاب القرائي من الطريقة المتبعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

يلاحظ من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين أداء أفراد الدراسة الذين درس وباستخدام استراتيجية (POSSE) وأداء أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة المتبعة تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٧٥٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي كما في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

استراتيجية التدريس	البينات الاحصائية	القبلي			البعدي		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
استراتيجية POSSE	المتوسط الحسابي	٧.٦٢٥	٨.٠٣٨	٧.٨٤٠	١٨.٤٥٨	١٩.٠٣٨	١٨.٧٦٠
	الانحراف المعياري	٢.٣٧٤	٢.٥٢١	٢.٤٣٥	٢.٤٤٩	٣.٣٢٨	٢.٩٢٤
	العدد	٢٤	٢٦	٥٠	٢٤	٢٦	٥٠
الطريقة المتبعة	المتوسط الحسابي	٧.٧٨٢	٨.٣٣٣	٨.٠٨٠	١٥.٦٠٨	١٥.٨١٤	١٥.٧٢٠
	الانحراف المعياري	٢.٣٥٤	٢.١٦٦	٢.٢٤٨	٢.٥٧١	٣.٣٢٨	٢.٩٧٦
	العدد	٢٣	٢٧	٥٠	٢٣	٢٧	٥٠
المجموع	المتوسط الحسابي	٧.٧٠٢	٨.٤٨٨	٧.٩٦٠	١٧.٠٦٣	١٧.٣٩٦	١٧.٢٤٠
	الانحراف المعياري	٢.٣٣٩	٢.٣٢٩	٢.٣٣٥	٢.٨٦٩	٣.٦٧٦	٣.٣٠٩
	العدد	٤٧	٥٣	١٠٠	٤٧	٥٣	١٠٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي البعدي الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE) تتل القمر بلغ (١٨.٧٦٠)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة الذي بلغ (١٥.٧٢٠).

ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية البعدية مع المتوسطات الحسابية القبلية يظهر مدى التحسن في اكتساب قدرات التفكير الاستدلالي نتيجة لاستخدام

استراتيجية التدريس، حيث يظهر أن متوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي الكلي القبلي الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE) قد بلغ (٧.٢٨٠)، وأصبح (١٩.٨٢٠) في الاختبار البعدي، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة (٧.٨٤٠) وأصبح (١٨.٧٦٠) في الاختبار البعدي، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة (٨.٠٨٠)، وأصبح (١٥.٧٢٠) في الاختبار البعدي.

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الثنائي (٢X٢)، الجدول (٦) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الثنائي (٢x٢) لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	٧١٩.٠٧٩	١	٧١٩.٠٧٩	٥٢٧.٩٤٦	٠.٠٠ *
استراتيجية التدريس	٢٧٠.٤٣٨	١	٢٧٠.٤٣٨	١٩٨.٥٥٥	٠.٠٠ *
الجنس	٠.٦٨٨	١	٠.٦٨٨	٠.٥٠٥	٠.٤٧٩
استراتيجية التدريسXالجنس	١.٧٧١	١	١.٧٧١	١.٣٠١	٠.٢٥٧
الخطأ	١٢٩.٣٩٣	٩٥	١.٣٦٢		
المجموع	١٠٨٤.٢٤٠	٩٩			

يلاحظ من الجدول (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين أداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس (POSSE) تتل القمر والأفراد الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة على اختبار التفكير الاستدلالي حيث بلغت قيمة (ف) (١٩٨.٥٥٥) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيتي التدريس تعزى الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي الكلي مع الأخذ بالاعتبار الاختبار القبلي الكلي متغيراً مصاحباً كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الاستدلالي الكلي بعد الأخذ بالاعتبار الأداء على الاختبار القبلي كمتغير مصاحب

الجنس / استراتيجية التدريس	ذكور		إناث		المجموع	
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
استراتيجية(POSSE)	١٨.٨٤٧	٠.٢٣٨	١٨.٩٤٧	٠.٢٢٨	١٨.٨٩٧	٠.١٦٥
الطريقة المتبعة	١٥.٨١٤	٠.٢٤٣	١٥.٣٨٠	٠.٢٢٥	١٥.٥٩٨	٠.١٦٦

يلاحظ من الجدول (٧) أن الفروق تعزى لصالح أفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام الستراتيجية (POSSE) حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم على اختبار التفكير الاستدلالي الكلي (١٨.٨٩٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة

لـذي بلـغ (١٥.٥٩٨) وبهـذا تكـون اسـتراتيجية (POSSE) أكثـر فاعليـة في إكساب القدرة على التفكير الاستدلالي من الطريقة المتبعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

يلاحظ من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين أداء أفراد الدراسة الذين درس وباستخدام استراتيجية (POSSE) وأداء أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة المتبعة تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٢٥٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفوقاً في القدرة على الاستيعاب القرائي لصالح أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE)، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم (١٩.٩١٤)، مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المتبعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأدائهم على اختبار الاستيعاب القرائي (١٥.٧٦٠).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية (POSSE)، في بناء قدرة الطلبة على استيعاب النصوص القرائية، إذ تعد من الاستراتيجيات التفاعلية النشطة، في التعلم، وتنمية الوعي بماوراء المعرفة، الذي من شأنه تيسير مهمة الطالب القرائية، من خلال التنبؤ بما أوحى له به عنوان النص المعد للقراءة، وهذا يتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تذكر للحقائق، وإنما يقود الطالب إلى التفكير فيما يعرف، وما يحتاج إلى معرفته، مع ما يترافق مع ذلك من استدعاء للمعرفة السابقة؛ التي تفاعلت مع المعرفة الحالية، ليتم تحديد ما يحتويه النص من معرفة، إن استخدام الطالب لمهارات ماوراء

المعرفة، سهل عليه مراقبة فهمة للنصوص، وجعل معرفته بها أكثر واقعية، أي أنه أصبح يعرف عما يعرف.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى الدور الفاعل والنشط للمتعلم في هذه الاستراتيجية، والتي تعده محوراً للعملية التعلمية التعليمية، وتأكيدها على قدرة المتعلم الذاتية على بناء المعرفة، أو المبادرة للحصول عليها من مصادرها؛ مما يكسبه نوعاً من تقدير الذات، والثقة بالنفس، الأمر الذي يسهم في استيعاب النصوص القرائية بشكل أفضل.

إن الثقة بالنفس التي يمكن أن يمارسها المتعلم باستخدامه هذه الاستراتيجية، يجعله أكثر قدرة على مراجعة نفسه للتأكد من فهمه لما يقرأ، وذلك باتخاذه الخطوات المناسبة، التي تمكنه من التغلب على أية صعوبات قد تواجهه في استيعاب النصوص القرائية، وذلك عن طريق استخدام الخرائط المفاهيمية التي تساعده على الانخراط الجيد في مراقبة فهمه، وبالنتيجة يصبح استيعاب المتعلم لما يقرأ استيعاباً واقعياً لا استيعاباً وهمياً، كما في بعض الطرق التي تركز على حل الأسئلة في نهاية النص، وحفظها، فيظن الطالب أنه فهم النص، وفي الحقيقة أن استيعابه لا يتجاوز الاستيعاب الحرفي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى البيئة التعلمية النشطة، التي تثيرها الاستراتيجية، من خلال إتاحة الفرصة للطالب لإثارة الحوارات، والمناقشات، سواء على مستوى المجموعة التعاونية، أو الصف بشكل عام، وما يرافق ذلك من مناخ اجتماعي تفاعلي، وانسجام، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جو تعلمي، يزيد من دافعيه المتعلم، وقدرته على طرح الأفكار، أو المبادرة إلى تعديل المطروح منها؛ وهذا يترتب عليه معالجة عميقة للنصوص، قد تزيد من قدرته على الملاحظة والنقد البناء؛ مما يفضي إلى نتائج إيجابية على صعيد استيعاب النصوص وفهمها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى وضوح خطوات الاستراتيجية بالنسبة للمعلم، التي أكدت الدور الأساسي للمعلم، باعتباره مشرفاً وموجهاً للعملية التعليمية التعليمية، إضافة إلى المعرفة التي زودته بها، مما حسّن أداءه، وزاد من كفايته في توجيه التعلم الوجهة الصحيحة، وهذا الدور أشعر المتعلم بمسؤولياته تجاه نصوص الاستيعاب القرائي، وذلك عن طريق إصدار الأحكام حول النص والمعرفة التي تم التوصل إليها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى مراعاة استراتيجية (POSSE) للفروق الفردية بين الطلبة، إذ تتيح للمتعلم الفرصة في تحصيل المعرفة، وتنظيمها في نسقه المعرفي، بحسب قدراته وإمكاناته الذاتية، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال استقراء خطوات الاستراتيجية، إذ يجد المتتبع لخطواتها أنها تركز على قدرات الفرد الذاتية، ففي المرحلة الثالثة من استخدام الاستراتيجية يكلف المتعلم بالبحث عن إجابات للأسئلة - في النص- بقدراته الذاتية، والعمل على تلخيصها، وإصدار حكم عليها، وفي اليوم التالي يتم مناقشتها مع بقية زملائه، وتنسجم هذه النتيجة مع الاتجاه الذي يركز على إكساب المتعلم الاستقلالية الذاتية في مواجهة المشكلات الطارئة وحلها.

وتتيح الاستراتيجية للمتعلم الفرصة لتوسيع أفكاره خارج إطار النص المعد للقراءة، وذلك بالبحث عن بعض المعارف في المصادر الخارجية المتاحة، لإتمام أي نقص يحدث في عملية الاستيعاب، وهذا جهد فردي، يرسخ دور الاستراتيجية في مجال التعلم القائم على قدرات المتعلم الذاتية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هلسة (٢٠٠٤)، التي دلت نتائجها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية (KWL) واستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وتتفق مع نتائج دراسة ستاهل (Stahl, 2003)، التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيات (KWL) استراتيجية نشاط القراءة واستراتيجية الصور المتحركة، وتنسجم هذه الدراسة مع دراسة خضر (٢٠٠٢)، التي أشارت إلى أهمية استراتيجية (PORPE) في تنمية الاستيعاب القرائي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة انلجيرت ومارياج (Englert Mariahe, 1992) حيث دلت نتائجها، على وجودتحسن في القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة، وزيادة الثقة بالنفس نتيجة تحسن الاعتماد على الذات.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة، مع نتائج دراسة بيميل وسشوتن (Bimmel Schooten, 2004) إذ لم تظهر نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التلخيص، لكن نتائج الدراسة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الاستراتيجيات الأخرى.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بالنظر إلى النتائج المترتبة على السؤال الثاني، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، بين مجموعات الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس؛ مما يعنى أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، في استيعاب النصوص القرائية، التي يقوم بدراستها باستخدام استراتيجية (POSSE).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الإمكانات التي تتيحها استراتيجية (POSSE)، باعتمادها على التعلم الذاتي، الذي يعطي الفرصة لمراعاة الفروق الفردية، بحيث يتعلم كل طالب حسب إمكاناته وقدراته. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، أيضاً، إلى تشابه الظروف التعليمية والبيئية التي يتعرض لها الطلبة من كلا الجنسين؛ مما يجعل التعلم يحدث لهم بالقدر نفسه، زيادة على

التسهيلات التي تقدمها كلتا المدرستين، والتي تكاد تكون متشابهة، وإن الطلبة ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، والفئة العمرية نفسها، والمستوى التعليمي ذاته.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تشابه ظروف إعداد كل من المعلم والمعلمة، سواء قبل الخدمة أو بعدها، إذ إن برامج إعداد المعلمين في وزارة التربية والتعليم واحدة لكلا الجنسين، زيادة على قيام الباحث بتدريب كلا المعلمين في الظروف نفسها. والاهتمام الواضح من الطلبة بالاستراتيجية، وبمادة اللغة العربية التي تعدّ من المواد الأساسية في عملية التعلم، مما أحدث تأثيراً متساوياً بين الطلبة بغض النظر عن جنسهم.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

يتضح من نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء الطلبة على اختبار التفكير الاستدلالي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام استراتيجية (POSSE) مقارنة بالطلبة الذين درسوا بالطريقة المتبعة، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية (POSSE)، في تنمية التفكير الاستدلالي، لدى الطلبة في الصف السادس الأساسي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن استراتيجية (POSSE)، تسهم إلى حد بعيد في مساعدة الطلبة على استيعاب النصوص القرائية، استيعاباً قائماً على التفكير، لاسيما الاستدلالي منه، لأن الفكرة التي تقوم عليها الدراسة الحالية، تتطلب مهارات متنوعة من أنشطة ماوراء المعرفة، ومستويات عليا من التفكير، تتجاوز مجرد قراءة النص للحصول على معلومات محددة، إلى عمل استدلالات لربط أجزاء النص بهدف تحقيق الاستيعاب المطلوب، وهذا الاستيعاب يعتمد بشكل مباشر على قدرة المتعلم على استنباط المعاني المضمنة في النص، أو استقراء الحقائق المطروحة للوصول إلى تعميم، مما يتطلب ربط

أجزاء النص المتفرقة بعضها ببعض، وهذا الربط يحتاج إلى دمج المعلومات الحالية، مع الخبرة السابقة، لاستنتاج ما يرمي إليه الكاتب؛ لتحقيق الاتزان المعرفي. وإن مثل هذه العمليات المعقدة، القائمة على القدرات العقلية العليا، تجعل المتعلم يمارس مهارات التفكير الاستدلالي بشكل طبيعي لتلبية متطلبات الاستيعاب، مما يؤكد العلاقة التبادلية القائمة بين الاستيعاب - وهو عملية عقلية - والتفكير الاستدلالي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى جو الحرية الذي يشيع بين الطلبة بسبب استخدام استراتيجية (POSSE)، من خلال حرية المناقشات التي تدور داخل الغرفة الصفية، وحرية إبداء الآراء؛ فالطالب، كي يبدي رأيه، يجب أن يفكر، ويمحص المعلومات، قبل أن يصدر حكماً، أو يحدد البديل، زيادة على أن الاستراتيجية قائمة على عمليات العصف الذهني، التي تتطلب قدرة عقلية عالية؛ لطرح أكبر قدر من الأفكار، حول الموضوع المراد دراسته، زيادة على سرعة البديهة في تعديل الأفكار التي يجد الطالب أنها غير مناسبة، أو في حال طرحها زميل آخر، وهذا بطبيعة الحال، يحتاج إلى قدرة عقلية عالية، قائمة على: النقد، والتحليل، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج؛ ليتمكن المتعلم من الوصول إلى المطلوب بالسرعة الممكنة، والفهم الصحيح.

ويمكن أن يسهم في هذه النتيجة الدور الذي تعطيه الاستراتيجية للمعلم، إذ يقوم بقيادة المناقشات الصفية، وتقريب وجهات النظر المتباينة، وخلق البيئة الصفية القائمة على التعاون والتنافس البناء، في سبيل تحقيق الهدف المطلوب، وهذا يساعد المتعلمين على توليد الأفكار التي يمكن أن تعتمد على مهارات التفكير الاستدلالي إلى حد بعيد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهويمل (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في نمو مستويات التفكير

الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة محمود (٢٠٠١) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تنمية التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة نافع (١٩٩٢) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تنمية التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

بالنظر إلى نتائج الدراسة، يتبين عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، بين مجموعات الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس؛ ومعنى ذلك أن تفكير الطالب الاستدلالي لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، عندما يستخدم استراتيجية (POSSE) في استيعاب النصوص القرائية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فعالية استراتيجية (POSSE) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة بغض النظر عن جنسهم، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة، أيضاً، باعتبار أن التفكير عملية إنسانية متشابهة عند الذكور والإناث، تنمو وتتطور تبعاً للمثيرات، والمشكلات التي تتطلب قدرة عقلية عالية لحلها؛ وبما أن البيئة المحيطة بالطلبة متشابهة، والمشكلات التي يعانون منها متشابهة، أيضاً؛ فإن قدرات التفكير الاستدلالي لديهم يمكن أن تنمو بشكل متساوٍ، زيادة على المثيرات المتشابهة التي تقدمها استراتيجية (POSSE) لكلا الجنسين، كالاشتراك في النقاشات الصفية، وطرح الفكرة بحرية، مما يطلق التفكير لاسيما الاستدلالي منه.

وتتفق نتائج هذا السؤال، مع دراسة الهويمل (٢٠٠٦) التي أشارت، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الاستدلالي، تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وتختلف نتائج هذا السؤال، مع نتائج دراسة أبو الجديان (١٩٩٩) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في قدرات التفكير الاستدلالي، تعزى إلى الجنس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، التي أشارت إلى وجود أثر واضح لاستراتيجية (POSSE) في تنمية الاستيعاب القرائي، يوصي الباحث بما يأتي:

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية (POSSE) في تدريس الطلبة نصوص الاستيعاب القرائي؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل مهمة الطلبة في استيعاب النصوص القرائية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها، استراتيجيات ما وراء المعرفية القائمة على التفاعل الذاتي، كالاستراتيجية الحالية.
- إجراء المزيد من الدراسات على استراتيجية (POSSE) في فروع اللغة الأخرى.

المراجـــع:

المراجع العربية:

١- أبو الجديان، منير عبدالكريم (١٩٩٩). **قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

٢- جيرالد، ج. دوفي وجورج، ب. شيرمان ولورار، روهلر (١٩٨٧). **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم**. ترجمة الشافعي، إبراهيم محمد، الكويت: مكتبة الفلاح.

٣- حبيب الله، محمد (١٩٩٧). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار عمّار.

٤- خضر، محمد أسعد (٢٠٠٢). **أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية اربد الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد الأردن.

٥- ديراسون، مارغريت (٢٠٠٤). **استراتيجيات لتدريس القراءة**. ترجمة، مدارس الظهران، الدمام: دار الكتاب التربوي.

٦- ديشين، اندريه (١٩٩١). **استيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة هيم لمع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

٧- السلامة، عماد محمد (٢٠٠٤). **أثر مقومات النص في الاستيعاب القرائي**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٨- السيد، محمود أحمد (١٩٨٨). **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**. دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

٩- شطناوي، عبد الكريم (١٩٩٠). **طرق تعليم التفكير للأطفال**. عمان: دار الصفاء.

١٠- طلافحة، حامد عبدالله (١٩٩٥). **أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.

١١- الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٣). **العمليات العقلية للتفكير الإيجابي مهارات وتطبيقات**. اربد: دار النظم.

١٢- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

١٣- عبيد، وليم وعفانة، عزو (٢٠٠٣). **التفكير والمنهج الدراسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

١٤- العيسوي، عبدالرحمن (د.ت). **سيكولوجية الإبداع: دراسة في تنمية السمات الإبداعية**. بيروت: دار النهضة العربية.

١٥- غرايبة، شهاب أمين (٢٠٠٣). **أثر التعلم المفرد والتعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي وسرعة القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والعاشر في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

١٦- فهمي، إحسان (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٢٣، ١١٧- ١٥٧.

١٧- قطامي، يوسف (١٩٩٠). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعلمه**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

١٨- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق.

١٩- اللقاني، أحمد (١٩٧٩). **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.

٢٠- محمود، سيد محمود (٢٠٠١). أثر استخدام المناقشة بواسطة الكمبيوتر وتعلم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي لدى الطلبة أعضاء جمعيات العلوم في المدارس الثانوية بسهواج. **مجلة كلية التربية- جامعة اسيوط**، المجلد ٢٠، ١٧٠ - ٢٣٣.

٢١- مدكور، على أحمد (٢٠٠٧). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة.

٢٢- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة.

٢٣- المصري، قسام محمد (٢٠٠٣). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**. اربد: مطبعة الروزنة.

٢٤- معهد طرابلس الجامعي (١٩٩٧). **التحديات التربوية مشكلات وحلول**. طرابلس: المعهد الجامعي.

٢٥- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٣، ١٢٩- ١٥٢.

٢٦- نافع، سعيد عبده (١٩٩٢). أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. "**بحث مقدم في المؤتمر العلمي الرابع للجمعية**

المصرية للمناهج وطرق التدريس: نحو تعلم أساسي أفضل، القاهرة (٣-٦) أغسطس ١٩٩٥."

٢٧- الهلسة، رفيف هاني (٢٠٠٤). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢٨- الهويمل، عمر عبدالرزاق (٢٠٠٦). **تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهاج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢٩- وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٨٨). **مقررات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**. عمان: وزارة التربية.

٣٠- وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٥). **المؤتمر التربوي أوراق عمل المجموعة الثانية**. عمان: نادي العاملين.

٣١- وزارة التربية والتعليم البحرانية (٢٠٠٤). **مؤتمر تطوير مناهج اللغة العربية**. www.pha.com

المراجع الأجنبية:

1- Abi Samra, Nada (2001). Teaching Reading From an Interactive Perspective. **http://nadabs11.tripod.com/read**

2- Abita, Lauie (2000). Reading Strategies. **http://www.mcps.k12.md.us**

3- Aaroutse, C. and Vanleeuww, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary reading pleasure and

reading frequency. **Educational Research and Evaluation. 4**, 143-166.

4- Bank Street College (1997). Strategies for Successful Readers and Writers. **http://www.bnkst.edu/americareads/strategies.html**

5- Best, R., Rowe, M. and McNamara, D.S. (2005). Deep-level comprehension of science texts. **Topics in Language Disorders. 25**, 65-83.

6- Beyer, B.K. (1987). **Practical Strategies for the Teaching of Thinking**. Boston: MA, Allyn and Bacon, Inc.

7- Bimmel, P.E. and Schooten, E.V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. **Educational Studies in Language and Literature. 4**, 85-102.

8- Englert, C.A. and Mariage, T.R. (1992). Making Studets Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". **Learning Disability Quarterly. 1, 123-138**.

9- Johnston, B. E. (1986). **Reading Comprehension Assessment: A cognitive Basis. International Association**. New Yorc: Delaware.

10- Kaufman, A. and Kaufman, N. (1985). **Test of Educational Achievement**. American Guidance Service, Inc

11- Stahl, Katherne (2003).The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers. **Digital Dissertations**.