# فاعلية إستراتيجية SRQ2R القرائية في الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

إعداد

أ.م.د. إياد حسين أبو رحمة

أستاذ مناهج اللغة العربية و أساليب تدريسها المساعد – قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الطائف

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية إستراتيجية SRQ2R في الوعي القرائي لطالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (86) طالبة في الصف التاسع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة ن (44) وتجريبية ن ( 42)، واستُخدم فيها مقياس الوعي القرائي المؤلف من (20) فقرة، وطبق على المجموعتين، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بإستراتيجية SRQ2R، كما أن هذه الفروق ظهرت عند الطالبات المرتفعات التحصيل، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف إستراتيجية SRQ2R، وإجراء مزيد من الدراسات عن فاعلية إستراتيجية SRQ2R في فروع اللغة العربية الأخرى مثل: البلاغة والنحو، أو تأخذ بمتغيرات أخرى لم تتناولها هذه الدراسة كالجنس والمرحلة الدراسية مثلا.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية القراءة SRQ2R ، الوعي القرائي

Abstract

The Effectiveness of SRQ2R on the Reading Awareness of 9th Grade Students in Jordan

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of SRQ2R method on reading awareness of 9th grade students in a Jordanian school. The study sample consisted of (86) female students divided into two groups; control (n=44) and experimental (n=42). A 20 item reading awareness test was applied. The results revealed that there were significant differences in the reading awareness in favor of the experimental group who was taught by the SRQ2R method. There were significant differences in the reading awareness attributed to achievement in favor of high

المقـــــــدمة:

يسعى معلم اللغة العربية إلى إعداد قارئ يمارس القراءة طوال حياته، بحيث تكون القراءة وسيلة للمتعة والتعلم، ومن هنا فإن الهدف من وراء تعليم القراءة هو تعليم التلاميذ كيف يقرؤون بشكل مستقل، ومن هنا فإن ما تعنيه كلمة القراءة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستيعاب، وذلك لأن الاستيعاب يحتاج إلى الطلاقة في القراءة من ناحية، وإلى المعرفة القبلية من ناحية ثانية، وإلى الإستراتيجية القرائية من ناحية ثالثة.

فالقراءة عملية عقلية معقدة تعني قدرة الفرد على بناء المعنى من خلال تفاعله مع نص مقروء (Afflerbach, 2007)، ويعني هذا التعريف أن القراءة تتطلب مهارات عديدة تمكن القارئ من التفاعل مع النص،ولعل أهم هذه المهارات الفهم والاستيعاب،ومن هنا جاء مصطلح الاستيعاب القرائي "Reading Comprehension"الذي يعني فهم أفكار نص ما في ضوء خبرات القارئ ومعارفه (Harp & Brewer, 2005)، ويعتبر الاستيعاب القرائي هدفا أسمى تقصده المناهج والبرامج القرائية، لأنه دليل صراح على القراءة الفاعلة "Effective Reading"التي تقوم على استجابة القارئ للنص وقدرته على بناء معنى مما يقرأ.

وعلى ما سبق، فإن الاستيعاب القرائي يضم ثلاثة عناصر :القارئ، والنص، والتفاعل بين القارئ والنص (Sweet & Snow, 2002)، وتبعا لهذا التفاعل يتحدد نوع الاستيعاب القرائي، فإذا قصد القارئ الوقوف على أفكار النص وتفصيلاته، فإنه سيستوعبه استيعابا حرفيا "Literal"، أما إذا أعمل فكره في النص ليفسره ويشرحه، ويقرأ ما بين سطوره، فإنه سينتقل إلى مستوى أعلى من الاستيعاب يسمى الاستيعاب التفسيري

يؤهله لمقارنة ما يقرأ مع غيره من النصوص، وإصدار أحكام على دقة الأفكار وملاءمتها، ليصل -من ثم -إلى مستوى الاستيعاب القرائي الناقد 'Critical' (Roe at el, 2005).

وانطلاقا من أهمية الاستيعاب القرائي، يوصي كثير من المختصين بجملة من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تجوده وتحسنه، ومن الاستراتيجيات القرائية التي يمكن استخدامها ذاتيا لتحسين الاستيعاب القرائي، إستراتيجية SRQ2R ، والرمز الذي اختير لهذه الإستراتيجية يسهل عملية تذكر خطواتها، إذ إن كل حرف في الرمز هو بداية لاسم كل خطوة من خطواتها، كما يأتي: (S) تصفح (استطلع) Survey ،(R) اقرأ Read،(Q) اسأل Question،(R) استذكر Read،(R) راجع Review: وفيما يأتي تفصيل هذه الخطوات (Robinson, 1970) :

الخطوة الأولى: تصفح (استطلع)Survey (S) : وتعني استطلاع أو تصفح النص المكتوب، ذلك بالنظر إلى جميع العناوين المذكورة فيه، وقراءة الخلاصة في نهايته (إن وجدت)، والنظر إلى الكلمات البارزة، أو الجداول والأرقام الدالة. وهذه الخطوة لا تستغرق وقتاً طويلاً، وتهيئ القارئ للتعامل مع المادة، فتستثير خبراته السابقة المتصلة بمحتوى هذا النص؛ لإعانته في عملية الاستيعاب.

الخطوة الثانية: اقرأ Read (R): يبدأ القارئ بعد عملية التصفح بقراءة النص قراءة متأنية تفصيلية بهدف التعرف على أفكار النص الرئيسية والثانوية، والتعرف على دلالة الكلمات الصعبة فيه، واستيعاب المضامين الموجودة فيما بين السطور، وتنبع من هذه القراءة مجموعة من الأسئلة الذاتية لدى القارئ عما قرأ.

أسئلة تسهم في زيادة استيعابه للنص المقروء، وتتركز هذه الأسئلة على النقاط التي لم تتضح له من خلال القراءة الأولى، وتعين هذه الأسئلة على أن يكون استذكار القارئ معلومات النص موجهًا، فيسأل مثلاً عن الفكرة العامة، أو عن الأفكار الفرعية، أو عن عنوان النص.

الخطوة الرابعة: استذكر Read (R) : يحاول القارئ في هذا الخطوة أن يستذكر ما قرأ - بعد وضع الكتاب جانبًا و إغلاقه ، وأن يجيب عن كل سؤال سأله في الخطوة الثالثة. وهنا يستخدم القارئ لغته في الإجابة عن الأسئلة عوضًا عن لغة الكتاب، وهذا الاستذكار نشاط عقلي يسهم في تنشيط ذاكرة القارئ للإجابة عن أسئلته الذاتية.

الخطوة الخامسة: راجع Review (R): يعود القارئ إلى الكتاب - بعد عملية الاستذكار - ليجيب عن كل سؤال لم ينجح في استذكار إجابته، وليراجع إجابات الأسئلة التي أجاب عنها؛ ليتأكد منها، وهذه المراجعة تسهم في تعزيز الاستيعاب القرائي لدى القارئ.

على صعيد آخر، ترى (Israel, 2007) أن الاستيعاب القرائي يصل ذروته متى ما تملك الطالبات استراتيجيات فوق معرفية "Metacognitive Strategies" في أثناء قراءتهم نصا ما، ويقصد بالاستراتيجيات فوق المعرفية وعي الفرد لما يمارس من عمليات تفكير، وقدرته على التخطيط للأنشطة التي سيقوم بها ، وعلى مراقبة "Monitoring" تقدمه في هذه الأنشطة، وتقويم أدائه في ضوء معايير واضحة (Sternberg & Williams, 2002). وهكذا فإنه يمكن الحديث عن القراءة فوق المعرفية "Metacognitive Reading" التي يقوم من خلالها الطالب باستراتيجيات التخطيط للقراءة ) قبل القراءة (كأن ينشط معرفته القبلية، ويربط النص بغيره من النصوص)؛ وباستراتيجيات مراقبة

قراءته للنص في أثناء القراءة( كأن يحدد معاني الكلمات، ويتأمل الأفكار التي قرأها، ويلخص النص)، ثم باستراتيجيات تقويم ما قرأ بعد القراءة ( كأن يحكم على الكاتب، أو على أفكار النص، أو على أدائه هو كقارئ )

ويدخل في استراتيجيات القراءة فوق المعرفية استراتيجيات تنظيم "Regulation" الطالب لقراءته، كأن يحدد الأجزاء التي سيقرؤها أسرع من غيرها، أو الإجراءات التي سيستخدمها في حال واجهته كلمة أو جملة لا يعرف معناها، كما يدخل في تلك الاستراتيجيات ما يمكن تسميته بالمعرفة الشرطية "Conditional Knowledge" ، ويقصد بها معرفة الطالب بالشروط التي سيقرأ نصا ما في ظلها، هل هي قراءة ترفيهية من أجل المتعة أم هي قراءة استعدادا لاختبار ما؟ (Israel, 2007) .

ومتى وظف الطالب تلك الاستراتيجيات فوق المعرفية في القراءة، يكون لديه وعي قرائي "Reading Awareness"، وعلى هذا فإن الوعي القرائي يعني النظر إلى القراءة بعدّها نشاطا يتطلب تخطيطا وتنظيما وتقويما ومعرفة شرطية، والقارئ الواعي هو ذلك الذي يدرك المعرفة، والإجراءات التي تتطلبها عملية القراءة .(Israel et al, 2005)

وتتمثل أهمية الوعي القرائي بتمكينه الطالبات من بناء معنى من قراءة نص ما، ومن زيادة استيعابهم وتقويمهم لهذا النص، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في فاعلية استراتيجية من استراتيجيات القراءة المساعدة في الوعي القرائي ، فلا بد من استقصاء فاعلية كل منها في الوعي القرائي ؛ ليتم الاختيار وفق أساس علمي موضوعي، وهذه الدراسة خطوة في هذا الاتجاه لاستقصاء فاعلية استراتيجية SRQ2R في الوعي القرائي لطالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن.

السؤال الأول: هل هناك اختلاف بين درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللاتي استخدمن استراتيجية SRQ2R، ودرجة الوعي القرائي اللواتي استخدمن الاستراتيجية المعتادة؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللاتي استخدمن استراتيجية SRQ2R باختلاف مستوياتهن التحصيلية (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي يعزى لأثر تفاعل استراتيجية التدريس (SRQ2R والإستراتيجية المعتادة) ومستوياتهن التحصيلية؟

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية هذه الدراسة من زوايا ثلاث: فمن زاوية نظرية تلقي الضوء على ماهية الاستراتيجية القرائية المقترحة ومراحلها، وعلى مفهوم الوعي القرائي الذي يشكل أسمى غايات تدريس القراءة، ومن زاوية عملية، يعول على هذه الدراسة في رفدها معلمي اللغة العربية ومعلماتها ومشرفيها التربويين بأداة يجودون من خلالها استيعاب الطالبات للنصوص القرائية، كما تسهم في تزويد القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية برؤى يأخذون بها لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة ولا سيما القراءة، ومن زاوية بحثية، يؤمل من هذه الدراسة أن تلفت أنظار الباحثين إلى مفهوم الوعي القرائي وأهميته، كما أن من شأنها أن تقود إلى المزيد من الدراسات المشابهة التي تبحث في أثر استراتيجيات أخرى في الوعي القرائي، أو تأخذ بمتغيرات أخرى لم تتناولها هذه الدراسة الجنس والمرحلة الدراسية مثلا.

**التعريفات الإجرائية :**

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية :

الفاعلية:عرفها زيتون(٢٠٠٥ ، ص ٥٥ )" القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن" ، وذكر شحاته وآخرون ( ٢٠٠٣)أن مصطلح الفاعلية للدراسات التربوية التجريبية يعبر عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بعدها متغيرًا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة.وتُعرف إجرائيا بالتغير الإيجابي الناتج عن تدريس طلبة الصف التاسع موضوعات القراءة وفقا لإستراتيجية SRQ2R ، والذي يتمثل في معرفة القارئ بالاستراتيجيات التي تعينه على التخطيط للقراءة وتنظيم نشاطه القرائي وتقويمه ويقاس هذا التغير بمقياس الوعي القرائي ، الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

استراتيجية SRQ2R : مجموعة من الخطوات المنظمة التي يقوم بها الطالب لتحقيق الاستيعاب القرائي، وهي في هذه الدراسة عبارة عن خطوات خمس هي SRQ2R. (S) تصفح (استطلع) Survey (R)، اقرأ Read (Q)، اسأل Question (R)، استذكر Read (R)، راجع Review

الوعي القرائي :معرفة القارئ بالاستراتيجيات التي تعينه على التخطيط للقراءة وتنظيم نشاطه القرائي وتقويمه (Israel, 2007). ويُعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالعلامة التي يحرزها الطالب في المقياس الذي وضع لهذه الغاية.

طالبات الصف التاسع الأساسي: هم الطالبات الملتحقون بمدارس

الأردنية في الفصل الدراسي الأول ٢٠١١/٢٠١٢، وأعمارهم زهاء ستة عشر عامًا

مستوى التحصيل العام في اللغة العربية: متوسط علامات الطالبات في اللغة العربية في نهاية الصف التاسع الأساسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الفصل الاول في شعبتين صفيتين في إحدى المدارس من العام الدراسي 2012/2011، مما يعني أن نتائجها لا تتجاوز حدود هذه العينة، كما اقتصرت على النصوص القرائية التي تم تدريسها وفق SRQ2R .وعددها اربعة ، كما اقتصرت على مقياس الوعي القرائي الذي تم استخدامه، لذا فإنه لا يجوز تعميم نتائجها في حال استخدمت أدوات بحثية مغايرة.

الدراسات السابقة:

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة دراسة الحداد (٢٠٠٦)، التي هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية SRQ2R، في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب دراسية، قسمت عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتضم شعبتين، ومجموعة ضابطة وتضم شعبتين أيضًا، وبلغ عدد طلاب العينة ١١٢ طالبًا، وتحقيقًا لهدف الدراسة، فقد صُمم اختبار الاستيعاب القرائي المكون من (٢٤) فقرة، ثم طُبق بعد تطبيق أدوات الدراسة الأخرى على العينة، وكشفت النتائج أن استخدام استراتيجية SRQ2R يزيد من الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة، بدلالة احصائية (α ≤ ٠.

وكشفت النتائج أيضا أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية(ح < ٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل طلاب مستويي التحصيل المرتفع والمتوسط، ومتوسط تحصيل طلاب مستوى التحصيل المنخفض لمصلحة طلاب ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط، ولم تظهر النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح < ٠,٠٥)، يعزى إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل.

أما دراسة الشطي (٢٠٠١)، فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R، في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية منطقة عمان الأولى، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب اثنتان للذكور ( ٥٥ ) طالبًا إحداهما تجريبية، واثنتان للإناث(٣٨) طالبة أحدهما تجريبية، حيث درست المجموعة التجريبية ستة نصوص من كتب اللغة العربية للصف التاسع، حسب استراتيجية SQ3R، فيما درست المجموعة الضابطة هذه النصوص حسب الطريقة الاعتيادية، ثم طبق الباحث على عينة الدراسة اختبارًا يقيس درجة الاستيعاب القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح<٠,٠٥)، يعزى إلى طريقة التدريس، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح<٠,٠٥)، بين متوسطي علامات المستوى التحصيلي المرتفع والمستوى التحصيلي المنخفض، لمصلحة المستوى التحصيلي المرتفع، كذلك وجود هذا الفرق بين متوسط علامات المستوى التحصيلي المتوسط، ومتوسط علامات المستوى التحصيلي المنخفض لمصلحة طلبة المستوى التحصيل المتوسط، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات المستوى التحصيلي المرتفع، ومتوسط علامات المستوى التحصيلي المتوسط.

وتفصت واندر(Wander,1997) فاعلية استخدام استراتيجية القراءة: SQ3R ونظيرتها SQ4R في تطوير مهرتي الاستذكار، وطرح الأسئلة لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا في ميامى / أمريكا، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٦) طالبًا وطالبة، موزعين في ثلاثة صفوف متجانسة، حيث درست إحدى الشعب حسب استراتيجية SQ3R، فيما درست الشعبة الأخرى حسب استراتيجية SQ4R، ودرست الشعبة الثالثة حسب الطريقة الاعتيادية للمعلم، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح<٠,٠٥) بين أداء طلبة المجموعات الثلاث.

وقام خضر(٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام استراتيجية PORPE (Prediction, Organization, Rehearsal, Practice, Evaluation)، فى تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسى في مديرية تربية إربد الأولى/ الأردن، وتألفت عينة الدراسة من ( ٦٥ ) طالبًا، توزعوا على شعبتين، إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وأخرى تجريبية تدرس وفقًا لاستراتيجية PORPE المقترحة، وطبق الباحث اختبارًا للقراءة الناقدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين على الاختبار البعدي، لمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرى عبد الحميد (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المعرفية (التساؤل، والتلخيص، والتساؤل مع التلخيص) في تنمية بعض المستويات العليا في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طلاب، وقد تم إعداد اختبار لقياس المهارات القرائية المستهدفة وهي : تحديد هدف الكاتب، التنبؤ، التمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موضوعة

الكاتب في عرض أفكاره، وتم تدريب الطلاب من خلال ثلاث معالجات: الأولى تم تدريب الطلاب فيها على استراتيجية التساؤل، والثانية تم تدريب الطلاب فيها على استراتيجية التلخيص، والثالثة تم تدريب الطلاب فيها على استراتيجية التساؤل والتلخيص، وتم تدريب المجموعات الثلاث على خمس مقالات، وكشفت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التساؤل والتلخيص معًا أفضل في تنمية مهارة الفهم في القراءة من استخدام كل استراتيجية منفردة.

## منهجية الدراسة:

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية تربية عمان الأولى للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، وقد تكونت عينة الدراسة من (86) طالبًا منتظما في الصف التاسع للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ في إحدى المدارس مديرية تربية عمان الأول، وقد تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين : تجريبية (44) طالبة (درست نصوصا قرائية باستخدام الاستراتيجية القرائية المقترحة ، وضابطة (42) طالبة (درست النصوص القرائية نفسها بالطريقة الاعتيادية)، وقد تم اختيار هذه العينة؛ لأن معلمتها قد تلقى تدريبًا على استراتيجية SRQ2R في إحدى مواد تدريس اللغة العربية التي درسها الباحث، وأبدى استعدادًا ذاتيًا لتعرف درجة فاعليتها في الوعي القرائي لدى طلبتها، وقد قامت المعلمة ذاتها بتدريس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم توزيع طالبات العينة حسب مستوياتهم التحصيلية الآتية:

المستوى المرتفع: وهم الطالبات اللاتي حصلوا على معدلات تتراوح بين

الأساسي.المستوى المتوسط: وهم الطالبات اللاتي حصلن على معدلات تتراوح بين ٦٥%-٨٤% في مبحث اللغة العربية في نهاية الصف التاسع الأساسي. المستوى المنخفض: وهم الطالبات اللاتي حصلن على معدلات تتراوح بين ٥٠%-٦٤% في مبحث اللغة العربية في نهاية الصف التاسع الأساسي.

ويبين الجدول (١) توزيع طالبات العينة حسب مستوياتهم التحصيلية:

| المجموعة | المستوى المرتفع | المستوى المتوسط | المستوى المنخفض | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٨ | ٢٧ | ٩ | ٤٤ |
| التجريبية | ٧ | ٢٥ | ١٠ | ٤٢ |
| المجموع | ٢٧ | ٥٦ | ٢٩ | ٨٦ |

**التحقق من التكافؤ بين أفراد الدراسة :**

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق في مبحث الرياضيات خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/٢٠١١م حيث كانت تدرس لهن المعلمة نفسها، كما يتضح من الجدول الآتي:

**الجدول رقم (٢)**

**دلالة الفروق بين متوسطي أفراد الدراسة في التحصيل السابق**

| المقارنة | المجموعة التجريبية | | | المجموعة الضابطة | | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| مرتفع | ٧ | ١٧١,٢٣ | ١١,٣٩ | ٨ | ١٧٠,٣٦ | ١٧,٣٤ | ٠,٣٢١ | ٠,١٣ |
| متوسط | ٢٥ | ١٣٢,١٤ | ٩,٠٤ | ٢٧ | ١٣٠,٨٩ | ٨,٦٤ | ١,٥٤ | ٠,٩٤ |

العلامة الكلية = ٢٠٠.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد الدراسة، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً. مما يدل على تكافؤ أفراد الدراسة من حيث التحصيل السابق، بالإضافة إلى وجود معلمة واحدة تدرس طالبات المجموعتين.

أداة الدراسة:

أولاً: مقياس الوعي القرائي:

استخدم في هذه الدراسة مقياس الوعي القرائي الذي طوره (Jacobs & Paris, 1987)، ويتألف هذا المقياس من (20) فقرة موزعة على (4)مجالات هي:

**التخطيط** : ويُعنى هذا المجال بالاستراتيجيات التي يوظفها الطالب للتخطيط للقراءة، كتحديد الأجزاء التي سيبدأ بقراءتها، والآلية التي سيقف من خلالها على أفكار النص، والطريقة التي ستساعده على فهم جمله وكلماته .

**التنظيم** : ويُعنى بمعرفة الأجزاء التي سيقرأها الطالب قراءة سريعة، والأجزاء التي سيعود لتأملها، والتدابير التي سيتخذها في حال واجه كلمة أو جملة غير مفهومة.

**التقويم** : ويُعنى بقدرة الطالب على الحكم على قراءته النص من حيث السرعة والبطء، كما يُعنى بقدرته على الحكم على النص من حيث أهمية الجمل الافتتاحية والجمل الختامية.

تحتها نصا ما: بمعنى هل يقرأ نصا للاستجمام والترفيه، أم استعدادا لمقياس ما.

ثانيًا: أوراق العمل الخاصة بكل نص قرائي: أعدّ الباحث ورقة عمل لكل نص قرائي من نصوص المادة التعليمية، بحيث تشتمل كل منها على مجموعة من الأسئلة المتنوعة، حسب مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي والإبداعي)، وتهدف هذه الأوراق إلى مساعدة الطلاب في صياغة الأسئلة التي تتطلبها الخطوة الثالثة من استراتيجية SRQ2R، ولتكون نموذجًا للطلاب في بناء مثل هذه الأسئلة عندما يواجهون نصوصًا أخرى.

صدق أدوات الدراسة:

تمّ عرض مقياس الوعي القرائي بعد أن قام الباحث بترجمته إلى العربية، وأوراق العمل الخاصة بكل نص قرائي، على أربعة محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وثلاثة محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها وعرضه على سبعة محكمين، اثنان متخصصان في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، واثنان في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها ، و(4) من مشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها، وذلك للتحقق من مدى ملائمته لما أعدّت له، والحكم على صدق المقياس، والنظر في دقة فقراته المترجمة وقد أجمع المحكمون على ملاءمة النص ، وأبدوا ملاحظات طالت بعض الفقرات، وقد أجريت تعديلات على بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين ويشير الملحق (I)إلى مقياس الوعي القرائي في صورته النهائية، كما ، أبدى الملاحظات عن أسئلة أوراق العمل، وقد أجريت تعديلات

على أوراق العمل في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة عدد طلابها (٩٠) طالبة، ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاختبار، فبلغ ٠,٨٨، وعُدّت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار.

إعداد المادة التدريسية:

تم إعداد المادة التدريسية التي استخدمت في هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- عقد جلسات مع المعلمة المتعاونة الذي قبلت بتنفيذ الدراسة، ودارت هذه الجلسات حول غرض الدراسة، ومراحل استراتيجية SRQ2R ، ومفهوم الوعي القرائي.

٢- تحديد النصوص التي سيدرّسها المعلمة وفق استراتيجية SRQ2R، حيث تم اختيار نصوص من النصوص القرائية الواردة في كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، والمخصصة للفصل الدراسي الثاني؛ لتمثل المادة التعليمية التي من خلالها وظف الطالبات استراتيجية SRQ2R، كما أعدّ الباحث أوراق عمل لكل نص قرائي من نصوص المادة التعليمية، بحيث تشتمل كل منها على مجموعة من الأسئلة المتنوعة، وتهدف هذه الأوراق إلى مساعدة الطالبات في صياغة الأسئلة التي تتطلبها الخطوة الثالثة من استراتيجية SRQ2R، ولتكون نموذجًا للطالبات في بناء مثل هذه الأسئلة عندما يواجهون نصوصًا أخرى.

٣- اتفق على تدريس هذه الموضوعات حسب الخطوات الآتية:

- تدريس المجموعة التجريبية:

تم تدريس النصوص القرائية لطالبات المجموعة التجريبية، باستخدام استراتيجية SRQ2R، كما يأتي: مقدمة الحصة (٥ دقائق)، التصفح (٣ دقائق)، القراءة (٦ دقائق)، الأسئلة (٨ دقائق)،الاستذكار (١٠ دقائق)، المراجعة (٧ دقائق)، وقت انتقالي لتوزيع المهمات (٤ دقائق).

كما قامت المعلمة بنمذجة هذه الخطوات أمام الطالبات، وقد خصصت المعلمة حصتين صفيتين لتدريب الطالبات على استخدام هذه الاستراتيجية من خلال تقديم نموذج عملي منه لتوضيح كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية. وتعد النمذجة تقنية تدريسية قوية ( Collins, Brown & Newman, 1989).

طلبت المعلمة من الطالبات تصفح النص القرائي من خلال القراءة الصامتة السريعة، لكي لتنشيط خبراتهم السابقة عن النص. كما طلب المعلمة من الطالبات قراءة النص القرائي قراءة متأنية لفهم أفكاره وتفاصيله، وبعد ذلك وزّعت المعلمة بعد خطوة القراءة أوراق العمل المخصصة لكل نص من النصوص القرائية المدروسة، وتشمل هذه الأوراق على أسئلة عن النص المقروء من مختلف مستويات الاستيعاب القرائي، لتكون معيناً لهن لطرح أسئلة أخرى عن النص المقروء ليسهل عليهم استيعابه.

بعد خطوة الأسئلة طلبت المعلمة من الطالبات أن يستذكرن إجابات هذه الأسئلة من خلال ذاكرتهم دون النظر في النص، وبعد انتهاء خطوة الاستذكار، طلبت المعلمة من الطالبات مراجعة النص ليتأكدن من إجاباتهم عن الأسئلة، ولينجبن عن الأسئلة التي لم يتمن لهن الإجابة عنها في

الخطوات الخمس، قام المعلمة بجمع إجابات الطالبات على أوراق العمل؛ لتصحيح وتعاد إلى الطالبات للتغذية الراجعة.

- تدريس المجموعة الضابطة:

قامت المعلمة بتدريس طالبات المجموعة الضابطة وفق الخطوات المعتادة الآتية:إعطاء مقدمة تمهيدية لمحتوى النص، تكليف الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة، طرح أسئلة على الطلبة بعد القراءة الصامتة، وتتلقى المعلمة الإجابات من الطالبات، وتناقشها معهن، تقوم المعلمة بقراءة النص قراءة جهرية معبرة، ثم تكليف الطالبات بذلك، قيام المعلمة بشرح فقرات النص وتفسيرها، تكليف الطالبات بحل أسئلة الدرس الموجودة في الكتاب المدرسي، متابعة تنفيذ واجبات حل الأسئلة وتصحيحها.

إجراءات الدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية ، وقد مرّت الدراسة بالخطوات الآتية:

- تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية لأغراض استخراج معامل الثبات؛ لمقياس الوعي القرائي
- تحديد عينة الدراسة الرئيسة، وقد طبقت عليها أدوات الدراسة.
- بيان هدف الدراسة لمعلمة اللغة العربية للصف التاسع والاتفاق معها على تنفيذها.
- تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية SRQ2R ، مدة (12) أسبوعا بواقع (3)حصص أسبوعية، نمذجت فيها المعلمة مراحل استراتيجية SRQ2R أمام الطالبات في البداية، ثم وجهتهن إلى القيام بها من غير مساعدتها.

- تطبيق مقياس الوعي القرائي البعدي على أفراد المجموعتين، وتصحيحه، وقد أعطيت الإجابة الخاطئة صفرا، والإجابة الصحيحة العلامة (2)، في حين اعطيت الإجابة الصحيحة جزئيا العلامة (1)، فعلى سبيل المثال، في الفقرة الآتية :

إذا طُلب إليك قراءة نص لتذكري معناه العام، فما الذي ستفعلينه؟

١- تتصفحين النص بحثا عن الأجزاء الرئيسة فيه.

٢- تقرئين النص كاملا لتتذكري كل شيء.

٣- تقرئين النص وتتذكرين كلماته كلها.

أعطي الخيار(أ) علامتين، والخيار (ب )علامة واحدة، في حين أعطي الخيار الخاطئ ( ج ) صفرا.

- تم رصد العلامة الكلية لكل طالب على المقياس في أعلى الصفحة الأولى منه، ثم رصد المعدل العام للطالب في نهاية الصف السابع الأساسي على أسفل الصفحة الأولى من المقياس، ذلك بعد الحصول عليها من سجلات الإدارة المدرسية.
- إعطاء كل طالبة رقما خاصا ممثلا لاسمها، تمهيدا لإدخال البيانات إلى الحاسوب.
- تم تحليل البيانات إحصائيا، وإجراء المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم نوقشت النتائج، وقدمت التوصيات المتعلقة بها.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

متغيرات الدراسة:

١- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس ولها مستويان هما:

- استراتيجية التدريس: استراتيجية SRQ2R، وطريقة التدريس العادية

المستوى التحصيلي وله ثلاثة مستويات: (منخفض، ومتوسط، وعال).

٢- المتغير التابع هو: الوعي القرائي.

تصميم الدراسة:

- استخدام الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق البعدي لأدوات الدراسة كما يتضح من الآتي:

- E: A1 X1 O1
- C: A1 X0 O1

- حيث تمثل E: المجموعة التجريبية. C: المجموعة الضابطة. A1 : التحصيل السابق لأفراد الدراسة. X1 : التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة. X0 : التدريس باستخدام الطريقة المعتادة. O1 : الاختبار التحصيلي البعدي.

المعالجة الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار (ت ) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لطريقة التدريس (التنظيم ) SRQ2R، كما استخدم تحليل التباين الثنائي لبيان الفروق بين متوسطات علامات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المستويات التحصيلية ولتحديد الاختلاف في درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي يعزى لأثر تفاعل استراتيجية التدريس (SRQ2R والاستراتيجية المعتادة) ومستوياتهم التحصيلية ، ولتحديد أي

(Tukey)للمقارنات البعيدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: هل هناك اختلاف بين درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي استخدمن استراتيجية SRQ2R، ودرجة الوعي القرائي للواتي استخدمن الاستراتيجية المعتادة؟ استخدم اختبار (ت)، وفي ما يأتي عرض لنتائج هذا الاختبار:

الجدول :(3)نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في مقياس الوعي القرائي البعدي

| المجموعة | ن | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | 44 | 26.20 | 8.49 | 25.68 | 85 | 0.00 |
| التجريبية | 42 | 32.58 | 8.91 | | | |

أظهرت النتائج الإحصائية في جدول (٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيه SRQ2R، حيث بلغت قيمة ت (25.68)، ويعزى هذا الفرق لاستراتيجية التدريس، ولمصلحة استراتيجية SRQ2R، وهذا يدل على أنّ هذه الاستراتيجية أسهمت في تحسين وعي طالبات المجموعة التجريبية القرائي كالتخطيط والتنظيم والتقييم، مقارنة بوعي أقرانهن طالبات المجموعة الضابطة؛ ويعني هذا أن طالبات المجموع الضابطة، قد درجوا على إتباع استراتيجيات دالة على وعيهم القرائي كالتخطيط والتنظيم والتقييم، كما أنهم أصبحن يدركن أهمية المعرفة الشرطية للقراءة، وتدل هذه النتيجة دلالة قاطعة على زيادة استيعاب النصوص القرائية، فالوعي القرائي مرحلة متقدمة على الاستيعاب القرائي (Israel et al, 2005, Israel,

(2007، إذ لا يستقيم أبدا أن يكون لدى الطالبة وعي قرائي لا يؤهلها لاستيعاب ما تقرأ استيعابا جيدا.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى ما تحدثه استراتيجية SRQ2R في تفعيل خبرات الطالبة السابقة المتعلقة بالنص المقروء، فالقراءة الاستطلاعية – وهي أولى خطواتها–، تستدعي ما لدى الطالبة من معرفة وتستجمعها للانطلاق منها لقراءة النص واستيعابه، وهذا يبين أن القراءة الأولى التي تقوم بها الطالبة تكون مستندة إلى تلك المعرفة السابقة لديها، مما يسهل بناء المعنى فيما بعد، وتكون هذه القراءة الاستطلاعية مفتاحاً للدخول إلى التساؤلات التي أحست بها الطالبة ، حيث تمثل بالنسبة إليها فجوات في بناء المعنى، تريد أن تتخلص منها حتى تصل إلى حالة الاتزان التي تمثل حالة الاستيعاب، وتتميز هذه الأسئلة بأنها أسئلة الطالبة نفسها، لذلك تكون أكثر قربا إليها، الأمر الذي يحفز الطالبات إلى البحث عن إجابات عن هذه الأسئلة في أثناء القراءة، وهذا يحثّ الطالبت على القراءة بفهم، وهذه القراءة بدورها تتطلب استراتيجيات عديدة تقوم بها الطالبة، كالتخطيط، والتنظيم، والتقويم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه حداد (٢٠٠٦)، وتختلف مع ما توصل إليه واندر (Wander, 1997) والشطي (٢٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل هناك اختلاف في درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي استخدمن استراتيجية SRQ2R باختلاف مستوياتهن التحصيلية (مرتفع، متوسط، منخفض)؟. قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق كما يوضح الجدول (4) .

الجدول (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق

| نواحي المقارنة | المجموعة التجريبية | | | المجموعة الضابطة | | | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| مرتفعو التحصيل | ٧ | ٣٨,١٤ | ٣,٤٥ | ٨ | ٢٩,٣٧ | ٤,٠١ | ٣,٢٢ | ٠,٠٠١ |
| متوسطو التحصيل | ٢٥ | ٢٨,٢٣ | ٤,١٦ | ٢٧ | ٢٨,١٦ | ٤,٠٢ | ٢,١٥ | ٠,١٧٣ |
| منخفضو التحصيل | ١٠ | ٢١,٢٤ | ٣,٩٥ | ٩ | ٢١,١١ | ٤,١١ | ٤,١٦ | ٠,٠٥٢ |

يشير الجدول (4) إلى فروق ظاهرية في مقياس الوعي القرائي البعدي لصالح الطالبات المرتفعات، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الثنائي كما يوضح الجدول .(5)

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الثنائي لبيان الفروق بين متوسطات علامات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المستويات التحصيلية.

| مصادر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التدريس | ٢٣٨,٢٦ | ١ | ٢٣٨,٢٦ | ٥١٦,٧٨ | ٠,٠٠٧ |
| المستوى التحصيلي | ٢١٢,٢٤ | ٢ | ٣٠٦,١٢ | ٢١,٥٥ | ٠,٠٠٠ |
| التفاعل بين (أ×ب) | ٧٣٢,٧٢ | ٢ | ٣٦٦,٨٦ | ٢٥,٨٣ | ٠,٠٠٩ |
| الخطأ | ١١٣٤,٩١ | ٨٠ | ١٤,١٨٦ | | |
| المجموع | ٢٧١٩,٠٣ | ٨٥ | - | - | |

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) بالنسبة لأثر مستويات التحصيل السابق للطالبات قد بلغت (٢١,٥٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ( =□ 0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي القرائي ؛ تبعاً لمستويات تحصيلهم السابق. ومن أجل تحديد دلالة الفروق بين متوسطات علامات طالبات المجموعتين على مقياس الوعي القرائي تبعاً لمستويات تحصيلهم السابق، فقد تم استخدام اختبار توكي ، كما يتضح من الجدول (6)الآتي:

الجدول :(6)نتائج اختبار توكي للاختبارات البعدية

| مستوى التحصيل | متدن | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|
| متدن | | -26.8* | -35.39* |
| متوسط | 26.8* | | -28.6* |
| مرتفع | 35.39* | 28.6* | |

*دال إحصائيا عند مستوى .0.05 □ □

يتضح من الجدول (6) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، وان هذه الفروق لصالح مرتفعات التحصيل بالمقارنة مع متدنيات ومتوسطات التحصل كما توجد فروق لصالح متوسطات التحصيل بالمقارنة مع متدنيات التحصيل، ولم تكشف النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح<٠,٠٥)، بين متوسط أداء طالبات مستوى التحصيل المرتفع ومتوسط أداء طالبات المستوى التحصيلي المتوسط.

وهذا يعني أن استراتيجية SRQ2R، ذات فاعلية لدى طالبات المستويين المرتفع ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هؤلاء الطالبات قد تفوقن من خلال فهمهم للنصوص القرائية في المباحث المعرفية المختلفة، اضافة

إلى أنهن يمتلكن قدرات عقلية تمكنهن من استخدام هذه الاستراتيجية، تمكنهن من تفعيل تعلمهن الذاتي، وربما يعود هذا الفرق أيضًا إلى مستوى الثقة بالنفس في طرح التساؤلات، والإجابة عنها، ومحاولة المراجعة مرة أخرى للتأكد من الإجابة، مما قد يكون ضعيفًا لدى طالبات المستوى المنخفض. ولم تظهر نتائج الدراسة فرقًا ذا دلالة في الوعي القرائي بين الطالبات المتوسطات التحصيل والطالبات المتدنيات التحصيل، ويعني هذه أن الطالبات المتوسطات التحصيل لم يظهرن وعيًا قرائيًا أفضل من زميلاتهن المتدنيات التحصيل، وقد يرد هذا إلى أن الطالبات المتوسطات التحصيل لم يقدرن أهمية فهم النصوص القرائية في تحقيق تحصيل مرتفع، إذ لو كان الأمر كذلك لحققن تحصيلًا أفضل. ويتضح من هذا، أن إستراتيجية SRQ2R، قد تناسب طالبات المستويين المرتفع والمتوسط أكثر من مناسبتها لطالبات المستوى المنخفض في التحصيل في اللغة العربية. وهذا يتفق مع ما توصل إليه الشطي (٢٠٠١) وحداد (٢٠٠٦).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل هناك اختلاف في درجة الوعي القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي يعزى لأثر تفاعل ستراتيجية التدريس (SRQ2R والإستراتيجية المعتادة) ومستوياتهن التحصيلية؟ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (5)، حيث كشفت نتائج جدول(5)، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (ح<٠,٠٥)، يعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي للطالبات، وهذا يعني أن استراتيجية SRQ2R، كانت أفضل من الاستراتيجية المعتادة في المستويات التحصيلية الثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) على التوالي. فلا يوجد أثر لإحدى الإستراتيجيتين في مستوى تحصيلي ما يختلف عن تأثير هذه الاستراتيجية في المستويين الآخرين. وهذا قد يعود إلى أن استراتيجية

تقرأ النص، والتمثل بأسئلتها لا بأسئلة المعلمة. وهذا يؤثر إيجابيا في نجاح العملية القرائية لدى طالبات المستويات التحصيلية الثلاثة، وهذا يتفق مع ما توصل إليه حداد (٢٠٠٦) وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشطي (٢٠٠١).

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، وفي حدود أهدافها، فإن الدراسة توصي أن يُؤخذ باستراتيجيه SRQ2R في تدريس المباحث المعرفية كافة، من علوم ورياضيات وتربية إسلامية وتربية اجتماعية، والمنطق وراء هذه التوصية تتمثل في أن الطالبات يدرسن هذه المباحث من خلال نصوص قرائية، كما يوصي بتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجية SRQ2R؛ لفائدتها لطلبة المستويات التحصيلية المختلفة، وبخاصة المستويين المرتفع، والمتوسط، كما يوصى بتضمين كتب اللغة العربية للصف الثامن نصوصًا للقراءة الذاتية يستخدم الطلبة فيها استراتيجية SRQ2R، وإجراء مزيد من الدراسات عن فاعلية استراتيجية SRQ2R في فروع اللغة العربية الأخرى مثل: البلاغة والنحو، أو تأخذ بمتغيرات أخرى لم تتناولها هذه الدراسة كالجنس والمرحلة الدراسية مثلا.

# المراجع

المراجع العربية:


- الحداد ،عبد الكريم سليم (٢٠٠٦ ): فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي : مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢٢ – العدد الأول
- حسن شحاتة وآخرون"(2003 ):معجم المصطلحات التربوية والنفسية :الدار المصرية المبنانية، جمهورية مصر العربية، ط ١ . م
- خضر، محمد (٢٠٠٢): أثر استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية إربد الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد، الأردن.
- الشطي، هيثم (٢٠٠١): فاعلية استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زيتون ، حسن حسين (١٩٩٧م ):التدريس،رؤية في طبيعة المفهوم،عالم الكتب ،القاهرة
- عبد الحميد، عبد الله (٢٠٠٠): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة المعرفية، (عدد ٢: ٢٣١-٢٣٢).

## المراجع الأجنبية


Afflerbach, P. (2007). Understanding and Using Reading Assessments. International Reading Association, Newark.

Collins, A., Brown , J. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser (pp 453 -494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Harp, B. & Brewer, J. (2005). The Informed Reading Teacher. 1st Ed, Printice Hall, NJ.
- Israel, N., Block, C., Bauserman, K. & Kinnucan-Welsch, k. (2005). Metacognition In Literacy. Erlbaun.
- Roe, B., Smith, S. & Burns, P. (2005). Teaching Reading In Today's Elementary Schools. 9th Ed. Houghton Mifflin. Boston.
- Robinson, F. (1970). Effective study. 4th. ed., New York: Harper & Row.

Strenberg, R. & Williams, W. (2002). Educational Psychology. 1st Ed. Allyn & Bacon, Boston.

Sweet, A. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. (Eds).

Wander, D. (1997). The Effectiveness Of Modified SQ3R Study Strategies For Studying Content Area Texts In Upper Elementary School, Master Thesis, University Of Miami. U.S.A.

## ملحق (1)

### مقياس الوعي القرائي

| الرقم | | النقاط |
|---|---|---|
| التخطيط | | |
| 1 | لو كنت في عجلة من أمرك، وأردت قراءة بعض جمل نص ما، فأي الجمل تختارين؟ | |
| | 1. تقرئين الجمل الواقعة في منتصف النص؟ | 0 |
| | 2. تقرئين الجمل التي تخبرك أكثر عن النص؟ | 2 |
| | 3. تقرئين الجمل المثيرة والمشوقة. | 1 |
| 2 | إذا أردت إخبار أحد عما قرأته، فما الذي ستقولينه؟ | |
| | 1. ما الفكرة الرئيسة للنص. | 2 |
| | 2. عدد صفحات النص. | 0 |
| | 3. كيف استهلت الفقرة الأولى في النص؟ | 1 |
| 3 | إذا طلب إليك قراءة نص لتذكر معناه العام، فما الذي ستفعلينه؟ | |
| | 1. تتصفحين النص بحثا عن الأجزاء الرئيسة فيه. | 2 |
| | 2. تقرئين النص كاملا لتتذكر كل شيء. | 1 |
| | 3. تقرئين النص وتتذكر كلماته كلها. | 0 |
| 4 | قبل أن تشرعي بقراءة نص ما، ما الخطط التي ستقومين بها لتقرئي بشكل أفضل؟ | |
| | أ لا تبدئين بأي خطة، تبدئين مباشرة بالقراءة. | 0 |
| | ب تختارين مكانا مريحا لتقرئي فيه. | 1 |
| | ج تتساءلين لماذا ستقرئين هذا النص . | 2 |
| 5 | إذا أجبرت على قراءة نص ما قراءة سريعة جدا بحيث لم تتمكني إلا من قراءة بعض الكلمات، فما الكلمات التي | |

| | | |
|---|---|---|
| | 1. الكلمات الجديدة لأنها مهمة. | 1 |
| | 2. الكلمات التي تستطيعين تلفظها. | 0 |
| | 3. الكلمات التي تخبرك أكثر عن النص | 2 |
| التنظيم | | |
| 1 | ما النصوص التي تقرئينها أسرع من غيرها؟ | |
| | 1. النصوص التي يسهل قراءتها. | 1 |
| | 2. النصوص التي سبق قراءتها. | 2 |
| | 3. النصوص التي تحتوي على الصور. | 0 |
| 2 | لماذا تعيدين قراءة أجزاء معينة من نص ما؟ | |
| | 1. لأن هذه ممارسة جيدة. | 1 |
| | 2. لأنك لم تفهمين هذه الأجزاء. | 2 |
| | 3. لأنك نسيت بعض كلمات هذه الأجزاء. | 0 |
| 3 | ما الذي تفعلينه عندما تكونين أمام كلمة في نص ما لا تعرفين معناها؟ | |
| | 1. تلجئين إلى ما حولها من الكلمات لتعرفي معناها. | 2 |
| | 2. تسألين أحدا ما عنها. | 1 |
| | 3. تنتقلين إلى الكلمة التي تليها. | 0 |
| 4 | ما الذي تفعله عندما تكون أمام جملة في نص ما، لا تعرفين معناها؟ | 1 |
| | 1. تقرئين الجملة ثانية. | 0 |
| | 2. تتلفظين كلماتها كلها. | 2 |
| | 3. تفكرين في الجمل التي تليها. | |
| 5 | ما الأجزاء التي تقفزين عنها عندما تقرئين نصا ما؟ | |
| | 1. الكلمات الصعبة والأجزاء التي لا تفهمها. | 1 |
| | 2. الأجزاء غير المهمة التي لا تعني شيئا للنص. | 2 |
| | 3. لا تقفزين عن شيء. | 0 |

| التقويم | | |
|---|---|---|
| 1 | ما الأمر الأكثر صعوبة في القراءة بالنسبة لك؟ | |
| | .1 تلفظ الكلمات الصعبة. | 1 |
| | .2 أن لا تفهمي النص. | 2 |
| | .3 لا شيء تجديه صعبا في القراءة. | 0 |
| 2 | ما الذي يساعدك لتصبح قارئة أفضل؟ | |
| | .1 أن يساعدك الآخرون في أثناء قراءتك. | 1 |
| | .2 أن تقرئي كتبا سهلة ذات كلمات قصيرة. | 0 |
| | .3 أن تراجعي لتتأكد أنك تفهم ما تقرأ. | 2 |
| 3 | ما الشيء المميز في أول جملتين في النص؟ | |
| | .1 أنهما تستهلان بعبارة مثل "حدث أن".2 كان في القديم.".. | 1 |
| | .3 أنهما الأكثر تشويقا. | 0 |
| | .4 أنهما تتبلان عما يدور حوله النص. | 2 |
| 4 | ما الشيء الذي يميز الجملة الأخيرة في نص ما؟ | |
| | ا-أنها جملة مثيرة و ممتعة. | 1 |
| | ب-أنها تلخص ما تحدث عنه النص. | 2 |
| | ج-أنها صعبة القراءة . | 0 |
| 5 | لماذا تحكم على بعض جمل النص بأنها الأكثر أهمية؟ | |
| | .1 لأنها تخبرك بشكل وافٍ عن أفكار النص. | 2 |
| | .2 لأنها الأكثر تشويقا. | 1 |
| | .3 أرى أن جمل النص جميعها مهمة. | 0 |
| المعرفة الشرطية | | |
| 1 | لو كنت تقرئين نصا بغية الترفيه، فما الذي ستفعلينه؟ | |
| | .1 تنظرين في الصور الواردة في النص لاستنباط معناه. | 1 |
| | .2 تقرئين النص بأسرع ما يمكن. | 0 |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | لو كنت تقرئين نصا علميا أو تاريخيا، فما الـذي سـتفعلينه لتذكر معلوماته؟ | |
| | .1 تسألين نفسك أسئلة حول أفكار النص المهمة. | 2 |
| | .2 تقفزين عن الأجزاء التي لا تفهمينها. | 0 |
| | .3 تركزين وتحاولين جادة تذكر معلومات النص. | 1 |
| 3 | إذا كنت تقرئين نصا لغايات الاختبار، فما الـذي سيـساعدك أكثر؟ | |
| | .1 تقرئين النص مرات عديدة. | 1 |
| | .2 تتحدثين مع أحد ما حول النص لتتأكدي من فهمك له. | 2 |
| | .3 تردد بن جمل النص مرة تلو مرة. | 0 |
| 4 | لو كنت تقرئين كتابا استعرته من المكتبة بغية كتابة تقرير عنه، فما الذي سيساعدك أكثر؟ | |
| | .1 تتلفظين الكلمات التي لا تفهمينها. | 1 |
| | .2 تبسطين الكتاب بكلماتك الخاصة. | 2 |
| | .3 تقفزين عن الأجزاء التي لا تفهمينها. | 0 |
| 5 | اي مما يأتي يعد أسلوبا أنسب لتذكر ما يدور حوله نص ما؟ | |
| | .1 تتلفظين كل كلمة في النص مرة تلو مرة. | 0 |
| | .2 تفكرين بتذكر الجملة الأولى والجملة الأخيرة في النص. | 1 |
| | .3 تكتبين النص بكلماتك الخاصة. | 2 |