

أثر طريقتي القراءة الموقّنة والمتكرّرة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصّف السّادس الأساسيّ في الأردن *

أ. رزان مطلق محمد عياصرة **

أ. د. راتب قاسم عاشور ***

* تاريخ التسليم: 24 / 11 / 2014م، تاريخ القبول: 2 / 2 / 2015م.

** طالبة دكتوراه/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

*** أستاذ/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدّراسة إلى تفصّي «أثر طريقتي القراءة الموقّنة والمتكرّرة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصّف السّادس الأساسيّ في الأردن». ولتحقيق ذلك بنيت أداتان؛ اختبار فهم المقروء، والنّصوص العشرة لتنفيذ طرق التّدريس. تكوّن أفراد الدّراسة من (87) طالبة من طالبات الصّف السّادس موزعات على ثلاث شعب من المدرسة النّمودجيّة لجامعة اليرموك، وزّعت إلى مجموعة ضابطة (28) طالبة درست بالطريقة الاعتياديّة، ومجموعتين تجريبيّتين: الأولى (30) طالبة درست باستخدام طريقة القراءة الموقّنة، والثانيّة (29) طالبة، درست باستخدام طريقة القراءة المتكرّرة، واستخدم التّصميم شبه التجريبيّ القائم على اختبار قبليّ وبعديّ وأجل طبّق على المجموعات الثّلاث. كشفت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات أداء الطّالبات أفراد الدّراسة على اختبار فهم المقروء تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعتين التجريبيّتين، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات أداء الطالبات أفراد الدّراسة لمهارة فهم المقروء تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح مجموعة القراءة الموقّنة.

The Effect of Timed and Repeated Reading Methods on Developing Comprehension Reading Skills among 6th Grade Students in Jordan

Abstract:

The aim of this study is to investigate the effect of timed reading (TR) and repeated reading (RR) methods in the performance of sixth basic grade students of the speed- reading and comprehension reading skills. To achieve the aim of the study two tools were constructed: examination of reading comprehension, as well as the ten texts to apply the methods instruction. The subjects of the study consisted of (87) sixth- grade female students from University Model School. They were distributed into (3) groups a control group (28) students taught using the conventional method, and two experimental groups: the first (30) students were taught using the timed reading method, and the second (29) students were taught using repeated reading. Semi- experimental design based on pretest and post- test and delayed test was used, and applied to the three groups. The results of the study indicated that there were statistical significant differences ($\alpha=0,05$) between the means of the study subjects performance in terms of reading comprehension skills, which are due to the teaching method in favor of the two experimental groups (timed and repeated reading). As well as the existence of statistical significant differences ($\alpha=0,05$) between the means of the study subjects performance of the two experimental group of reading comprehension skill, in the favor of the timed reading. Based on those results, the researcher recommends using the methods of timed and repeated reading among basic grade students.

مقدمة:

القراءة عادة وسلوك وممارسة، تتأصل في نفوس المتعلّمين بفعل التربيّة والتّعود، لكنّها سرعان ما تزول وتختفي لما ينتابها من معوقات، وفي مقدمتها المفهوم الخاطئ لقراءة النّصوص، ودور القارئ في فهمها، فبعضهم يعتقد وجود المعنى في زاوية من زوايا النّص، وعلى القارئ الوصول إليه، ويرى آخرون فيها استجابة نوعيّة من القارئ لبناء معاني النّص التي استوعبها، وفي كلتا الحالتين إغفال للتأثير الإيجابيّ الواجب حدوثه للتفاعل المطلوب بين المادة المقروءة وقارئها (طعيمة، 1998). وتنبع أهميّة القراءة من أنّ الفهم القرائيّ ضمان للارتقاء بلغة المتعلّم، وتزويده بأفكار ثريّة، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النّقْد في موضوعيّة، وتعوّده إبداء الرأْي وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع (فضل الله، 2001). ويشكل الفهم القرائيّ أساس عمليات القراءة كلّها، فالطالب يسرع في القراءتين الجهريّة والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر ويتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ (عامر، 2000). لذلك يعدّ الفهم القرائيّ الهدف الأسمى للقراءة، وهو قدرة القارئ على استخلاص المعاني من النّص. وقد أشارت غير دراسة (بني عيسى، 2010؛ عبد الحليم، 2009) إلى أنّ أهم مهارات القراءة التي يجب تعلّمها تتمثل بمهارة التّعرف، والفهم، والسّرعة.

تعدّدت التّعريف التي تناولت الفهم القرائيّ كونه يعدّ جوهر القراءة. فقد عرّفه مكشاه (Mcshah,2005) بأنّه: عمليّة معقدة نشطة، يعمل فيها القارئ على بناء المعنى من خلال التفاعل مع النّص المطبوع مع ما يحمله القارئ من خبرات. ويشير ما وما (Ma&Med,2005) إلى أنّ قدرة القارئ على فهم النّص تتأثر بعوامل عدة، منها: قدرات القارئ في نشاط القراءة ومهاراته، ونوع النّص المقروء، والموضوع، وطول النّص، والعوامل الاجتماعيّة والثقافيّة التي تشكّل النّص. ويصف سنو (Snow,2012) الفهم القرائيّ بأنّه: عمليّة استخلاص متزامن وبناء للمعنى من خلال التفاعل والمشاركة بين القارئ والنّص المكتوب، يتّضح مما سبق أنّ القراءة عمليّة عقلية مركّبة من جملة من العمليّات البصريّة والذهنيّة والأدائيّة، يتفاعل فيها القارئ مع النّص والسّيّاق الاجتماعيّ الثقافيّ، نتاجها فهم المقروء وبناء المعنى، وإعادة بناءّه بما ينسجم مع رويّة القارئ، وصولاً إلى حلّ المشكلات.

وينتشر الفهم القرائي بمجموعة من العمليات يتطلب وجودها في العمل القرائي، ومنها (Pressly, 2000) :

1. العمليات العقلية الدنيا: وتتمثل في عملية التعرف إلى الكلمات وتخزين معناها في الذاكرة قصيرة المدى التي تستوعب من (5-7) عناصر، وتعدّ عملية التعرف وفكّ الرموز عملية جوهريّة في الفهم، فالقارئ يبذل جهداً عقلياً كبيراً في تعرّف الكلمة، مما يقللّ الجهد والانتباه المبذول للفهم، فإذا ما استطاع القارئ أن يطور قدرته على سرعة التعرف فسيصل إلى مستوى أعلى من الفهم، وعليه فإنّ كفاءة الفهم وفعاليتها تعتمد على تعرّف الكلمة بشكل آليّ.

2. العمليات العقلية العليا: وهنا لا بدّ أن يتجاوز القارئ مستوى تعرّف الكلمة وتحديد معناها بشكل مفرد، والعمل على تحديد معنى الكلمة بناءً على الجمل والتراكيب (مثل الفقرات والنصوص) ، والقدرة على تفسير العلاقات الارتباطية بين هذه الجمل والفقرات.

3. الربط الآلي بين محتوى النص والخبرات السابقة: فالقارئ يخزّن في ذاكرته طويلة المدى الكثير، وتمثّل هذه المعلومات وتخزن في الذاكرة من خلال مخططات ذهنيّة معرفيّة تعرف بـ (Schemata) ، وهي تراكيب معقّدة من معلومات الفرد، وتتضمّن معرفته، وتبرز أهميّتها في مساعدة القارئ على فهم ما يقرأ.

واتّجه عدد من الباحثين إلى تصنيف مستويات الفهم القرائي وفقاً لمهاراتها ومؤشراتها الدالة. وعلى الرغم من تباين هذه التصنيفات فإنّ جميعها يكاد يجمع على مجموعة من المستويات والمؤشرات الدالة عليها، وهي: (اسماعيل، 2001؛ الناقة ووحيد، 2002؛ طعيمة والشعبي، 2006) .

1. مستوى الفهم الحرفي (Literal Comprehension) : وهو فهم المعنى الظاهريّ للرّسالة اللغويّة.

2. مستوى الفهم الاستنتاجي (Inferential Comprehension) : وأطلق عليه البعض المستوى التفسيري أو الاستدلالي. وفي هذا المستوى تظهر قدرة القارئ على قراءة ما بين السّطور والتقاط المعاني الضمنيّة التي لم يذكرها النصّ صراحة.

3. مستوى الفهم النّاقّد (Critical comprehension) : وأطلق عليه المستوى التقويمي، أو قراءة ما وراء السّطور، ويقوم على التّفكير التحليلي، ويتضمّن قدرة القارئ على تحليل المقروء، والحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه.

4. مستوى الفهم الإبداعيّ (Comprehension Creative) : ويقوم على التفكير الانتقائيّ لتوليد أفكار

جديدة، ويتطلّب هذا الفهم مستوى عالياً من التفكير، ويعدّ الفهم نوعاً من التّكامل بين
المعرفة الجديدة والمعرفة السّابقة وهو نوع من التّمثّل للجديد.

وتبرز الأهميّة البالغة للفهم القرائيّ ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في
الحياة الدّراسيّة، لذلك لا بدّ من العمل على تطوير طرائق واستراتيجيات تدريس لغويّة تسهم
في تحسين مهارات القراءة بعامة، ومهارة فهم المقروء خاصة. ويستند الإطار النّظري
لفكرة القراءة الموقّنة (Timed reading) ، والتي يطلق عليها أيضاً قراءة التّخطي، (Pace
Reading) أو القراءة المتعجّلة (accelerated Reading) ، إلى البحث في عمل الذاكرة
قصيرة المدى، إشارة إلى المعلومات التي تُنشّط وتحفّز عقلياً للّخزن والمعالجة الفوريّة
للبيانات، إذ إنّ القدرة على الاحتفاظ والّخزن في هذه الذاكرة محدودة، كما أنّ محتواها
المعرفيّ يتلاشى بشكل سريع، وتعدّ هذه الخصائص للذاكرة قصيرة المدى بمثابة مقيدّات
ومحددات وظيفيّة حقيقيّة في أثناء عمليّة القراءة التي تعدّ نشاطاً عقلياً معقداً، لأنّ عمليّة
البناء وفهم المعنى يتمّ عن طريق الذاكرة العاملة والقصيرة المدى (Smith,2004). وتكمن
المشكلة فيما إذا كان القارئ يعاني من بطء في أثناء القراءة مما يؤدي إلى صعوبة في
الفهم، وللعمل على التّقليل من هذه المعيقات الوظيفيّة في عمل الذاكرة، افترضت مجموعة
من الاستراتيجيّات التي من شأنها أن تسهم في زيادة السّعة التخزينيّة للذاكرة، وزيادة
قدرتها على الاحتفاظ، ومنها طريقة القراءة الموقّنة، حيث تقوم على قراءة الطالب تحت
ضغط الوقت، بغرض تحسين السّرعة القرائيّة مع نسبة مثاليّة من الفهم، من خلال استثارة
الحافز والجهد لديه، وبالتالي زيادة المساحة في الذاكرة لمعالجة المعنى (Chang, 2012).

ويسمح نشاط قراءة التّخطي أو القراءة الموقّنة بوضع هدف لنسبة القراءة بأقل ما
يمكن، ويحدد المعلم سرعة معيّنة تكون فوق سرعة قراءة الطالب الطبيعيّة، ويقوم المعلم
بضغط الوقت، بحيث يشكّل تحدياً لقدرة الطالب، فإذا استطاع طالب أن يتخطى الهدف
بواقع (150 كلمة بالدقيقة) ، فسيكون الوقت المحدد (45 ثانية) لقراءة (100 كلمة) ،
وبعدها يخبر المعلم الطّلبة الانتقال إلى العلامة التّالية ومحاولة تخطيها وفقاً للسّرعة
المحددة، وبعد القراءة يُختبرُ الطالب بفهم المقروء (Anderson,1992).

أما طريقة القراءة المتكرّرة فهي طريقة طوّرها (Samuels,1994) كتطبيق تربويّ،
وتستند الطّريقة إلى نموذج معالجة المعلومات بشكل آليّ، وطبقاً لهذا النّمودج يترجم
القارئ الطّلق النّصوص آلياً بدون انتباه، لأنّ الانتباه الزّائد يدفع إلى ترجمة معاني الكلمات

والتّركيز على التّفصيل لفهم المقروء، ويرى أنّ المهارات الآليّة في ترجمة الكلمة والعلم المسبق لمحتوى النّص قد تتفاعل معاً، وتؤثر بقوة في القدرة على الفهم. وتهدف الطّريقة إلى زيادة السّرعة والفهم في القراءة، من خلال التّعرف الآليّ على الكلمات، وتقوم على قراءة النّص مرّات عدّة، ويقوم المعلم في كلّ مرّة بحساب الوقت الذي استغرقه الطّالب في القراءة، ثمّ اختباره بمستوى الفهم المتحصّل، ويمكن أن تمارس القراءة المتكررة إمّا بشكل صامت أو شفهيّ، حيث يترجم القارئ نصّاً مكتوباً إلى منطوق (Chang,2012).

وقد كشفت نتائج العديد من الدّراسات أثر طريقتي القراءة الموقّته و/ أو المتكرّرة في تحسين مهارة الفهم القرائيّ، فقد قامت الباحثة (Millett,2013& Chang) بإجراء دراسة بعنوان: "تحسين نسبة القراءة والفهم من خلال القراءة المتكرّرة الموقّته وطُبقت الدّراسة على مجموعتين، تجريبية بواقع (13) طالباً، ومجموعة ضابطة (13) طالباً. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق إحصائية دالة بين متوسطات أداء الطّلاب أفراد الدّراسة لمهارتي نسبة المقروء وفهمه تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعة التّجريبية (القراءة المتكررة الموقّته)، حيث زادت نسبة القراءة لطلاب المجموعة التّجريبية بواقع (47) كلمة في الدقيقة لكلا النّصّين، وتحسّنت مستويات فهم المقروء لهذه المجموعة بنسبة (19%) و (17%) للنّصّين. بينما بلغت نسبة القراءة للمجموعة الضابطة (13 و 7) كلمة في الدقيقة لكلا النّصّين، وبلغت مستويات الفهم (5% و 3%).

وأجرى الباحث (Savaiano E 2013)، دراسة بعنوان: «فاعلية استخدام القراءة المتكررة في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى الطّلاب ضعاف البصر». هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين استخدام القراءة المتكررة ومعدل القراءة الجهرية والفهم وانخفاض معدل الخطأ في القراءة الجهرية. أظهرت نتائج التحليل للبيانات أنّ هناك علاقة وظيفية بين القراءة المتكررة ومعدل القراءة الشفوية عند اثنين من المشاركين، ووجود علاقة وظيفية بين القراءة المتكررة والفهم لجميع المشاركين، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين القراءة المتكررة ومعدل الخطأ.

وفي دراسة بعنوان: «أثر نشاطات القراءة الموقّته والمتكرّرة في تحسين نشاطات الطّلاقة القرائية»، للباحثة (chang, 2012)، اختيرت عينة مكونة من (35) طالباً من الطّلبة التايوانيين، قسموا إلى مجموعتين تجريبتين، تمّ قياس معدلات ومستويات الفهم في ثلاثة أوقات، ما قبل القراءة، بعد القراءة، قياس أجل. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ القراءة الموقّته كانت فاعلة في المجموعة التّجريبية الأولى من حيث مستوى الفهم، حيث سجل (53%، 67%، 63%). أما فريق القراءة المتكرّرة سجل النتائج الآتية (53%، 60%، 53%) على الاختبارات القبليّ والبعديّ والأجل على التّوالي.

كما بحثت (chang, 2010): ”أثر نشاطات القراءة الموقّنة في تحسين السّرعَة والفهم والاتّجاهات نحو القراءة“. تكونت عينة الدّراسة من (84) طالباً جامعياً في تايوان، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة. أظهرت النّتائج أنّ الطلاب الذين قاموا بنشاطات القراءة الموقّنة زادت لديهم سرعة القراءة بمتوسط مقداره (29) كلمة في الدقيقة بنسبة (25%)، أمّا الفهم القرآنيّ فقد ازداد بنسبة (4%)، ظهرت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بفارق كبير عن الضّابطة، كما أوضحت النّتائج أنّ الطلاب الذين قرؤوا بنشاطات القراءة الموقّنة زادت ثقتهم بأنفسهم، وأعجبوا بمعدل القراءة الذي حققوه دون توجيه المعلم.

وفي الإطار ذاته أجرى الباحث خضير (2010) دراسة بعنوان: أثر طريقتي القراءة المتكرّرة والواسعة في أداء طلاب الصّف السّابع الأساسيّ لمهارات طلاقة القراءة الجهرية، والكتابة التعبيرية في الأردن. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء الطلاب أفراد الدّراسة لمهارات طلاقة القراءة الجهرية جميعها تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين (القراءة المتكرّرة والواسعة)، ووجود فروق دالة بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبيتين (المتكرّرة والواسعة) لبعض مهارات الطلاقة الجهرية لصالح مجموعة القراءة المتكرّرة. وكشفت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة بين متوسطات أداء الطلاب أفراد الدّراسة لبعض مهارات طلاقة الكتابة التعبيرية تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين لبعض مهارات طلاقة الكتابة التعبيرية لصالح مجموعة القراءة الواسعة.

مشكلة الدّراسة وسؤالها:

أظهرت نتائج التّقارير والبحوث التربوية، وجود ضعف ملموس في امتلاك مهارات فهم المقروء لدى المتعلّمين بمختلف المستويات، فقد صوّر الموسى (2003: 32) حالة الطالب في مراحل التّعليم العام الذي يعاني ضعفاً في الفهم في أثناء القراءة قائلاً: ” يتفاعل هذا الوضع القلق الانطباعي التراكمي ليعزّز ظاهرة فاجعة تكمن في أنّ الطالب العربيّ المتخرّج من المدرسة، بل من الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا يمتلك السّرعَة في القراءة الصّامتة، وهو لا يحسن استخدام معاني ما يقرأ، ولا يحسن التّغلغل في وراء السّطور بل أنّه بصورة عامة لا يحبّ أن يقرأ“. واتّفقت دراسة كلّ من (المطاوعة، 1990: العيسوي، 2000: عبد الخالق، 2006) على أنّ من أهم أسباب تدني مستوى الفهم القرآنيّ؛ افتقاد مهاراته وقصور طرائق التّدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء؛ لا تصافها بالنمط الجاف الذي جعلها تقف عاجزة عن الوفاء بإكساب الطلاب مهارات الفهم القرآنيّ

التي تساعده على النجاح في تعليم القراءة، فهذه الطرائق المعتادة لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم، مما يفقدهم الإحساس بأهمية القراءة وبناء على نتائج البحوث السابقة، ووفقاً لما أُشير إليه من أهمية مهارات الفهم القرائي كمتطلب رئيس لعملية القراءة، فإنّ غرض هذه الدراسة يتحدّد في الكشف عن مدى فاعلية طريقتي القراءة الموقّته والمتكرّرة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصفّ السادس الأساسي.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل يختلف مستوى أداء طالبات الصفّ السادس في فهم المقروء القبلي والبعدي والآجل باختلاف طريقة التدريس (القراءة الموقّته، والقراءة المتكرّرة، والطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرّف إلى مهارة فهم المقروء، من حيث المفهوم، والمستويات، وأسباب الضعف المتحصّل عند الطلبة.
2. الكشف عن أثر طريقتي القراءة الموقّته والمتكرّرة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى طالبات الصفّ السادس الأساسي.

أهمية الدراسة:

تتحدّد أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. تلقي الدراسة الحالية الضوء على واحدة من أهم مهارات القراءة، وهي مهارة الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة، وذلك من خلال العمل على تنمية هذه المهارة باستخدام استراتيجيات متنوعة يمكن أن تسهم في اكتساب الطلبة هذه المهارة بكفاءة واقتدار.
2. جاءت الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، الداعية إلى ضرورة اكتساب الطلبة مهارات الفهم القرائي لمواجهة الكمّ الهائل من المعلومات والمعارف.
3. تناولها طريقتي القراءة الموقّته والمتكرّرة، حيث تُلقت هاتان الطريقتان دعماً كبيراً من الدراسات والبحوث في هذا الميدان؛ نظراً لفعاليتهما في تحسين الفهم القرائي مقارنة مع العديد من الاستراتيجيات الأخرى، فبالرغم من الاهتمام الواضح بهاتين

الطريقتين في الدّراسات الأجنبية فإنهما لم تأخذا حظهما من الدّراسات العربية: لذلك تمّ تناولهما وتطبيقهما في البيئة العربيّة.

التّعريفات الإجرائيّة:

♦ **طريقة القراءة الموقّنة:** تطبيق تربوي قائم على مجموعة من التّعليمات المحددة لعمل نشاط القراءة لمجموعة من النّصوص. تحدد المعلمة الوقت الذي يجب أن تنهي به الطّالبات من قراءة نص ما، بمعنى أنّ الطالبات سيقرّأن تحت ضغط الوقت، حيث تبدأ الطالبات القراءة عند سماع الأمر (ابداً) ، مما يعنى أنّ كلّ الطالبات يبدأن القراءة في وقت واحد، وعندما تنتهي الطّالبات من القراءة، يُسجّل الوقت المستغرق في القراءة، وبعدها يقوم المعلم بمناقشة الطّالبات فيما وقعن به من أخطاء، وإعادة القراءة للأجزاء الأكثر صعوبة في النّص، والإجابة بشكل صحيح عن الأسئلة المتعلقة بالفهم، ويتم تقديم التّغذية الرّاجعة.

♦ **طريقة القراءة المتكرّرة:** تطبيق تربويّ قائم على قراءة الطّالبة لمجموعة من النّصوص بواقع خمس مرات للنّص الواحد، حيث تقرّأ كلّ طالبة حسب سرعتها. تبدأ الطّالبات بالاستماع إلى النّص مسجّلاً على جهاز تسجيل، ثمّ يقرّأه قراءة صامتة بدون تشكيل، وبعدها يجبن عن الأسئلة المتعلقة بفهم المقروء، ويتأكّدن من إجاباتهن من خلال التّغذية الرّاجعة والمناقشة مع المعلمة، ثمّ يقمن بالقراءة الجهرية للنّص بواقع مرّتين، وبعدها تتبادل الطّالبات القراءة، حيث تقرّأ كلّ طالبة لزميلتها، تستخدم الطالبات هواتفهن النّقالة في تسجيل الوقت المستغرق في القراءة، وتثبيته على ورقة للمقارنة فيما لو زادت سرعتهن بعد ذلك، تتقدم طالبة للقراءة أمام الطّالبات، وتقوم المعلمة أداءهن وتقدم التّغذية الرّاجعة.

فهم المقروء: ويعرف في هذه الدّراسة بأنّه: الدّرجة التي حصلت عليها الطّالبات على الفقرات الخاصة باختبار فهم المقروء بالمستويات الآتيّة: المستوى الحرفيّ؛ وقيس قدرة الطّالبات على: التّعرف على الفكرة المركزيّة المصرّح بها، وتحديد التّفاصيل الواردة وتذكرها، وتطوير الثّروة اللغويّة، وذكر الحقائق، وفهم تنظيم النّص وبنائه، وتحديد تسلسل الأحداث وتتابعها. والمستوى الاستنتاجي؛ وقيس قدرة الطالبة على الكشف عن الفكرة الضمنيّة غير المصرّح بها في النّص، وفهم التّعابير اللغويّة المجازيّة، وتكوين مقارنات واستنتاجات منطقيّة. والمستوى النّاقّد؛ وقيس قدرة الطالبات على التّحليل والتّمييز، والاستنتاج والتّذوق والأسلوب والتّقييم وإصدار الأحكام.

محددات الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بما يأتي:

1. عينة من طالبات الصف السادس الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، للعام الدراسي 2013/2014. واختيرت العينة بالطريقة المتيسرة.
2. اقتصرت الدراسة على قياس مهارات فهم المقروء بمستوياته (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد).
3. اقتصرت الدراسة على الأدوات التي أعدها الباحثان، والتي ارتبطت بالنتائج بها.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (87) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي موزعات على ثلاث شعب من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، اختيرت بالطريقة المتيسرة، وذلك لعمل أحد الباحثين في المدرسة وإمكانية متابعة تطبيق إجراءات الدراسة بسهولة، ولأغراض الدراسة اختيار مجتمع الدراسة كاملاً، حيث قسّم إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة عشوائياً، وكانت المجموعة التجريبية الأولى (شعبة أ) بواقع (30) طالبة تلقت تدريباً باستخدام طريقة القراءة الموقّعة (TR)، أمّا المجموعة التجريبية الثانية فكانت (شعبة ج) بواقع (29) طالبة تلقت التدريب باستخدام طريقة القراءة المتكرّرة (RR)، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة (شعبة ب) من (28) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة:

اختبار فهم المقروء: تكوّن الاختبار من اثنتين وأربعين فقرة، ست عشرة فقرة تقيس فهم المقروء بالمستوى الحرفي، وأربع عشرة فقرة تقيس فهم المقروء بالمستوى الاستنتاجي، واثنتا عشرة فقرة تقيس فهم المقروء على المستوى الناقد، علماً بأن الاختبار على المستويات الثلاثة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل وتوجد إجابة صحيحة واحدة.

بناء الاختبار:

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية في بناء اختبار فهم المقروء:

1. تحديد مهارات فهم المقروء بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والناقد، بالاطلاع على الأدب السابق ذي الصلة، وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة على كل مستوى.

2. اختيار ثلاثة نصوص قرائيّة بُنيت فقرات الاختبار بناءً عليها؛ حيث عرضت النّصوص وفقرات الاختبار على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مجال مناهج اللغة العربيّة، وطلب إليهم كتابة ما يروونه مناسباً من ملاحظات وتعديلات من حيث الشّكل والمضمون. وكانت تقديرات المحكّمين تؤيد مناسبة النّصوص لمستوى الصّف السّادس، وذلك بعد إجراء مجموعة من التّعديلات على فقرات الاختبار وفقاً لملاحظات المحكّمين، ومنها: حذف بعض الفقرات التي لا تنتمي إلى المهارات الفرعيّة، حيث كان الاختبار في صورته الأولى يتكوّن من (45) فقرة، واستبدال بعض المفردات بأخرى أكثر مناسبة لمستوى الصّف السّادس، واستبدال بديل (جميع ما ذكر) ببديل مناسب، وكتابة بعض البدائل القصيرة بشكل أفقيّ. وطبّق اختبار المقروئيّة (Cloze) للنّصوص الثّلاثة على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (15) طالباً من طلاب الصّف السّادس من خارج عينة الدّراسة، حيث بلغت لنصّ آداب الضيافة (60.7)، ونصّ مكارم الأخلاق (61.9)، ونصّ الفارس المثلّم (61.4).

صدق الاختبار:

للتّحقّق من صدق الأداة، عُرضت بصورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، حيث طلب منهم إبداء الرّأي في مناسبة نصوص الاختبار لمستوى طالبات الصّف السّادس الأساسيّ، من حيث مستوى المقروئيّة لقياس فهم المقروء. ومستويات فهم المقروء، ومدى انتماء المهارات الفرعيّة والمؤشرات السلوكيّة لها، ودقة البناء اللغويّ لفقرات الاختبار. وعليه أُعتمدت النّصوص الثّلاثة للاختبار، وأجريت التّعديلات المناسبة على الصورة الأولى لفقرات اختبار فهم المقروء المعتمد في الدّراسة الحاليّة.

صدق البناء:

حُسبت معاملات الصعوبة والتّمييز لكل فقرات الاختبار، بعد تطبيقه على عينة استطلاعيّة مؤلفة من (20) طالباً من خارج عينة الدّراسة، وقد تراوحت قيم معاملات الصّعوبة للفقرات ما بين (25، -80)، بينما تراوحت قيم معاملات التّمييز ما بين (23، -65) للاختبار ككل. الملحق (1)

ثبات الاختبار:

للتّحقّق من ثبات الإعادة والاتّساق الدّاخلي للاختبار، حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث طبّق مرّتين على عينة قوامها (20) طالباً من خارج عينة الدّراسة

بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، حيث بلغ ثبات الاتساق الداخلي لمهارة فهم المقروء باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (،88)، 20 (KR-20). الملحق (2)

تصحيح الاختبار:

صُحِّحت أوراق اختبار فهم المقروء (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد)، وفقاً لمفتاح الإجابة النموذجية المعد لهذا الغرض، ورصدت علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وعلامة صفر للإجابة غير الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، في حين استبعدت الفقرات التي لها أكثر من إجابة، ثم رصدت درجات الطالبات الفرعية على مستويات اختبار فهم المقروء (الحرفي والاستنتاجي والناقد) كل على حده، ثم رصدت درجات الاختبار ككل.

نصوص القراءة الموقّعة والمتكرّرة:

اقتضى تطبيق طرق القراءة موضع الدراسة الحالية (الموقّعة، والمتكرّرة، والاعتيادية)، تطوير مجموعة من النصوص تراوحت عدد كلماتها بين (50-130)؛ لأغراض التدريب، بلغ عددها النهائي عشرة نصوص، وفق معايير محددة فرضتها إجراءات الدراسة والنتائج المتوخاة منها، وتم اختيارها وفقاً لآراء هيئة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية، وعدد من المشرفين التربويين وبعض معلمي اللغة العربية.

إجراءات تطبيق طرق التدريس:

1. مراجعة الأدب التربوي المتعلق باستخدام طريقة القراءة الموقّعة والقراءة المتكرّرة، وأُعدمت إجراءات تنفيذ الطريقة الموقّعة من خلال وضع هدف لنسبة القراءة بأقل ما يمكن، حيث تحدد المعلمة سرعة معينة تكون فوق سرعة قراءة الطالبة الطبيعية، وتقوم المعلمة بضغط الوقت، بحيث يشكل تحدياً لقدرة الطالبة، فإذا استطاعت طالبة أن تتخطى الهدف بواقع (150 كلمة بالدقيقة)، فسيكون الوقت المحدد (45 ثانية) لقراءة (100 كلمة)، وبعدها تخبر المعلمة الطالبات بالانتقال إلى العلامة التالية، ومحاولة تخطيها وفقاً للسرعة المحددة. ثم توزع المعلمة بعد هذه الإجراءات أسئلة تتعلق بالفهم بمستوياته الثلاثة ومناقشة الطالبات فيها وتقديم التغذية الراجعة.

أما القراءة المتكرّرة فقد نفذت باستخدام عدد من النصوص والأنشطة المصاحبة لها على مدار خمسة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً، حيث طبقت أنشطة القراءة المتكرّرة لنص واحد في كل حصة، وقُسمت الطالبات إلى مجموعات زوجية وتقدّم المعلمة النص للمجموعات، وبعد التهيئة المناسبة للموضوع تكلف المعلمة الطالبات لقراءة النص قراءة

صامتة لمدة محددة من الزّمن، وتحدد الغرض من هذه القراءة، ثم يليها مجموعة من الأسئلة المرتبطة. تقرأ المعلمة النّص في المرة الثانية وتستمع الطّالبات إلى القراءة، ويتم إعلام الطّالبات بالمدّة المستغرقة في القراءة، وتستمع الطالبات للنّص مسجلاً وبمعدل أعلى من السّابق. تُكلف الطالبات بقراءة النّص ذاته قراءة زوجية، تبدأ الطالبة الأكثر مهارة، ثم تقرأ الطالبتان النّص معاً، وبعدها تقرأ الطالبة الأقل مهارة بمفردها، وتقوم كل طالبة بحساب السّرعة لزميلتها، ومقارنة سرعتها بمعدل السّرعة السّابقة، وفي المرة الخامسة تكلف الطالبات قراءة النّص قراءة جماعيّة كوراليّة، وتقدم المعلمة التّغذية الرّاجعة، وتنفذ الطالبات الأنشطة المصاحبة المتعلّقة بمهارات فهم المقروء لكلّ نصّ بصورة زوجيّة، وتناقش على مستوى الصّف بتوجيه المعلمة.

إجراءات الدّراسة:

لتنفيذ الدّراسة اتّبع الباحثان الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب التّربوي المتعلّق باستخدام كلّ من طريقة القراءة الموقّنة والمتكرّرة.
2. بناء أدوات الدّراسة وإجراء معاملات الصّدق والثّبات اللازمة لكلّ منها حسب الأصول.
3. تحديد أفراد الدّراسة بـ (87) طالبة من طالبات الصّف السادس الأساسي في المدرسة النّمونجيّة لجامعة اليرموك للعام الدّراسي 2013/2014، قسّموا إلى مجموعتين تجريبيتين، وواحدة ضابطة.
4. تطبيق الاختبارات القبلي والبعدي والآجل لمهارات الفهم القرائيّ على أفراد الدّراسة وفق جدول زمنيّ معدّ لذلك، وتصحيحها وفق معايير التّصحيح المذكورة مسبقاً، ورصد الدّرجات المتحصّلة.
5. إدخال البيانات المتحصّلة من نتائج الاختبار القبلي والبعدي والآجل في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة، واستخراج النّتائج، ومن ثمّ المناقشة حسب المنهجية العلميّة في هذا الشأن، وقدمت التّوصيات المناسبة اللازمة.

منهج الدّراسة والمعالجات الإحصائيّة:

استخدم في الدّراسة التّصميم شبه التجريبي، والذي يقوم على مجموعتين تجريبيتين؛ إحداهما تدرس بطريقة القراءة الموقّنة، بينما تدرس الأخرى بطريقة القراءة المتكرّرة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتياديّة الموصوفة في دليل المعلم.

وللإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت الفروق بين المجموعات للعلامات المتحصّلة للاختبار البعدي والآجل على اختبار فهم المقروء من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. ولمعرفة دلالة الفروق أُستخدم الإحصائي (MANCOVA). ثمّ استخدام (اختبار شيفيه) للمقارنات البعدية ما بين المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة فيما يتّعلق بالاختبار البعدي، أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة (القراءة الموقّته، والقراءة المتكرّرة، والطريقة الاعتيادية) على اختبار فهم المقروء البعدي وعلاماتهم القبليّة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار فهم المقروء البعدي

البعدي		العدد	المجموعة	المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
1.671	11.69	29	القراءة الموقّته	م.حرفي.بعدي
1.726	11.36	28	القراءة المتكرّرة	
2.109	10.70	27	الضابطة	
1.864	11.26	84	الكلي	
1.765	10.48	29	القراءة الموقّته	م.س.بعدي
1.938	10.86	28	القراءة المتكرّرة	
2.470	9.56	27	الضابطة	
2.117	10.31	84	الكلي	
1.535	8.00	29	القراءة الموقّته	م.ناقد.بعدي
1.620	7.43	28	القراءة المتكرّرة	
1.944	5.37	27	الضابطة	
2.027	6.96	84	الكلي	
4.158	30.17	29	القراءة الموقّته	كلي.بعدي
4.253	29.64	28	القراءة المتكرّرة	
5.336	25.63	27	الضابطة	
4.973	28.54	84	الكلي	

يلاحظ من الجدول (1) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبيّة التي تعلمت باستخدام القراءة الموقّنة على اختبار فهم المقروء كان الأعلى إذ بلغ (30.17) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة المتكرّرة (29.64) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تعلمت باستخدام الطّريقة الاعتيادية (25.63) ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدّراسة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) تمّ تطبيق تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضّحه الجدول الآتي:

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)
للفروق بين متوسطات مجموعات الدّراسة على اختبار فهم المقروء البعدي

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	ايتا
كلي.بعدي	م.حرفي.بعدي	154.196	1	154.196	102.738	0.000	0.562
	م.س.بعدي	194.501	1	194.501	101.809	0.000	0.560
	م.ناقد.بعدي	124.636	1	124.636	90.220	0.000	0.530
	كلي.بعدي	1408.349	1	1408.349	369.993	0.000	0.822
طريقة التّدريس	م.حرفي.بعدي	15.698	2	7.849	5.230	0.007	0.116
	م.س.بعدي	30.745	2	15.373	8.047	0.001	0.167
	م.ناقد.بعدي	110.745	2	55.373	40.082	0.000	0.501
	كلي.بعدي	378.615	2	189.307	49.734	0.000	0.554
الخطأ	م.حرفي.بعدي	120.069	80	1.501			
	م.س.بعدي	152.836	80	1.910			
	م.ناقد.بعدي	110.517	80	1.381			
	كلي.بعدي	304.513	80	3.806			
الكلي المعدل	م.حرفي.بعدي	288.238	83				
	م.س.بعدي	371.952	83				
	م.ناقد.بعدي	340.893	83				
	كلي.بعدي	2052.893	83				

يظهر من الجدول (2) أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (49,734)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000) وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة باختلاف طريقة التدريس على اختبار فهم المقروء البعدي. وأستخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار فهم المقروء البعدي

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م.حرفي.بعدي	القراءة الموقته	11.65	0.228
	القراءة المتكررة	11.46	0.232
	الضابطة	10.64	0.236
م.س.بعدي	القراءة الموقته	10.44	0.257
	القراءة المتكررة	10.97	0.261
	الضابطة	9.49	0.266
م.ناقد.بعدي	القراءة الموقته	7.96	0.218
	القراءة المتكررة	7.52	0.222
	الضابطة	5.32	0.226
كلي.بعدي	القراءة الموقته	30.05	0.362
	القراءة المتكررة	29.94	0.369
	الضابطة	25.45	0.376

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة الموقته كان الأعلى إذ بلغ (30,05) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة المتكررة كان متوسطها الحسابي المعدل (29,94) ، أما المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية فكان متوسطها الحسابي المعدل (25,45) ، كما تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد عائدية الفروق بين المجموعات الثلاث على اختبار فهم المقروء البعدي. والجدول يوضح ذلك:

الجدول (4)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار فهم المقروء البعدي

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	القراءة الموقّنة	القراءة المتكرّرة	الضابطة
م.حرفي. بعدي	القراءة الموقّنة	11.65	11.46	10.64	1.01*
	القراءة المتكرّرة	11.46	-	0.88*	-
	الضابطة	10.64	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	10.97	10.44	9.49
م.س.بعدي	القراءة المتكرّرة	10.97	0.53	0.95*	-
	القراءة الموقّنة	10.44	-	-	-
	الضابطة	9.49	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	7.96	7.52	5.32
م.ناقد. بعدي	القراءة الموقّنة	7.96	0.44	0.20	-
	القراءة المتكرّرة	7.52	-	-	-
	الضابطة	5.32	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	30.05	29.94	25.45
كلي.بعدي	القراءة الموقّنة	30.05	0.11	4.49*	-
	القراءة المتكرّرة	29.94	-	-	-
	الضابطة	25.45	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	30.05	29.94	25.45

يلاحظ من الجدول (4) أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة الموقّنة والقراءة المتكرّرة عند مقارنتها مع المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتياديّة في الدّرجة الكليّة، وفي جميع المهارات. وفيما يتعلق بالاختبار الآجل أُستخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعات الدّراسة على اختبار فهم المقروء الآجل وعلاماتهم البعدية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة
على اختبار فهم المقروء الآجل وعلاماتهم البعدية

المهارة	المجموعة	العدد	البعدي		الآجل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
م. حرفي. آجل	القراءة الموقّنة	29	11.69	1.671	11.17	1.58
	القراءة المتكرّرة	28	11.36	1.726	10.46	2.13
	الضابطة	27	10.70	2.109	7.44	1.87
	Total	84	11.26	1.864	9.74	2.46
م. س. آجل	القراءة الموقّنة	29	10.48	1.765	10.24	1.48
	القراءة المتكرّرة	28	10.86	1.938	9.39	1.93
	الضابطة	27	9.56	2.470	6.93	1.88
	Total	84	10.31	2.117	8.89	2.24
م. ناقد. آجل	القراءة الموقّنة	29	8.00	1.535	6.52	1.99
	القراءة المتكرّرة	28	7.43	1.620	5.14	1.43
	الضابطة	27	5.37	1.944	4.81	1.30
	Total	84	6.96	2.027	5.51	1.76
كلي. آجل	القراءة الموقّنة	29	30.17	4.158	27.93	3.96
	القراءة المتكرّرة	28	29.64	4.253	25.00	4.85
	الضابطة	27	25.63	5.336	19.19	4.05
	Total	84	28.54	4.973	24.14	5.60

يلاحظ من الجدول (5) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام القراءة الموقّنة على اختبار فهم المقروء كان الأعلى إذ بلغ (27.93)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة المتكرّرة (25.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية (9.19)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، طبّق تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MAN-

(COVA) ، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)
للفروق بين متوسطات مجموعات الدّراسة على اختبار فهم المقروء الآجل

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	ايتا
كلي. آجل	م.حرفي. آجل	16.630	1	16.630	4.980	0.028	
	م.س. آجل	1.520	1	1.520	0.482	0.490	
	م.ناقد. آجل	0.597	1	0.597	0.227	0.635	
	كلي. آجل	20.591	1	20.591	1.114	0.294	
طريقة التدريس	م.حرفي. آجل	228.053	2	114.026	34.147	0.000	0.461
	م.س. آجل	149.433	2	74.717	23.689	0.000	0.372
	م.ناقد. آجل	39.476	2	19.738	7.514	0.001	0.158
	كلي. آجل	1040.024	2	520.012	28.121	0.000	0.413
الخطأ	م.حرفي. آجل	267.139	80	3.339			
	م.س. آجل	252.321	80	3.154			
	م.ناقد. آجل	210.147	80	2.627			
	كلي. آجل	1479.345	80	18.492			
الكلي المعدل	م.حرفي. آجل	500.238	83				
	م.س. آجل	418.036	83				
	م.ناقد. آجل	256.988	83				
	كلي. آجل	2600.286	83				

يظهر من الجدول (6) أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (28,121) ، وبمستوى دلالة يساوي (0.0000) ، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدّراسة باختلاف طريقة التدريس على اختبار فهم المقروء الآجل. وأُستخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة
على اختبار فهم المقروء الآجل

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المهارة
0.347	11.334	القراءة الموقّنة	م.حرفي.آجل
0.349	10.573	القراءة المتكررة	
0.374	7.158	الضابطة	
0.337	10.290	القراءة الموقّنة	م.س.آجل
0.339	9.426	القراءة المتكررة	
0.364	6.839	الضابطة	
0.308	6.487	القراءة الموقّنة	م.ناقد.آجل
0.309	5.122	القراءة المتكررة	
0.332	4.869	الضابطة	
0.816	28.110	القراءة الموقّنة	كلي.آجل
0.821	25.121	القراءة المتكررة	
0.881	18.867	الضابطة	

يلاحظ من الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة الموقّنة كان الأعلى إذ بلغ (28.110)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة المتكررة كان متوسطها الحسابي المعدل (25.121)، أما المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية فكان متوسطها الحسابي (18,867)، كما طبّق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد عائدية الفروق بين المجموعات الثلاث على اختبار فهم المقروء الآجل. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار فهم المقروء الآجل

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	القراءة الموقّنة	القراءة المتكرّرة	الضابطة
م.حرفي.آجل	القراءة الموقّنة	11.33	-	0.86	4.17*
	القراءة المتكرّرة	10.57	-	-	3.41*
	الضابطة	7.16	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	11.33	10.29	9.42
م.س.آجل	القراءة الموقّنة	10.29	-	0.87	3.45*
	القراءة المتكرّرة	9.42	-	-	2.58*
	الضابطة	6.84	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	10.29	10.29	9.42
م.ناقد.آجل	القراءة الموقّنة	6.49	-	1.37*	1.62*
	القراءة المتكرّرة	5.12	-	-	2.25*
	الضابطة	4.87	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	6.49	6.49	5.12
كلي.آجل	القراءة الموقّنة	28.11	-	2.99*	9.24*
	القراءة المتكرّرة	25.12	-	-	6.25*
	الضابطة	18.87	-	-	-
	المجموعة	المتوسط الحسابي	28.11	28.11	25.12

يلاحظ من الجدول (8) أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام القراءة الموقّنة، عند مقارنتها مع القراءة المتكرّرة والمجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة الاعتياديّة في الدرجة الكلية وفي مهارة الفهم الناقد، وأيضاً لصالح القراءة المتكرّرة عند مقارنتها مع الضابطة في الدرجة الكلية، وفي المهارة نفسها. وأيضاً كان الفرق لصالح القراءة الموقّنة والقراءة المتكرّرة عند مقارنتها مع الضابطة في مهارتيّ الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي.

وربما يعزى تفوق المجموعة الموقّعة على المتكررة والضابطة في أدائها على فهم المقروء ككلّ ومستوياته الفرعية في الاختبار البعديّ والآجل؛ في أنّ نشاطات القراءة الموقّعة تركّز على مهارات المسح، مما يعني عدم صرف وقت كبير على مهارات اللفظ والأداء، كما في القراءة المتكررة، مما يعني زيادة مساحة الانتباه والتّركيز المخصصة للفهم في الدماغ. كما أنّ تحديد الوقت للقراءة بشكل مسبق يعمل على تحسين فهم المقروء من خلال تحفيز عمل الذاكرة عند الطلاب، وتقليل القيود على عملها، كمحدودية السّعة التخزينية، والاحتفاظ لفترة قصيرة، مما تخلقه نشاطات القراءة الموقّعة من فرص للتّحدي والمتعة والتشويق تؤدي إلى زيادة الدافعية للقراءة، وبالتالي تحسين مستوى الفهم القرائي (Ana.& Stephen M.& Allan and John T.,2009). وقد تفسّر هذه النتيجة ما كشفت عنه نتائج العديد من الدّراسات التي أكدت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السّعة القرائية ومهارة فهم المقروء، (Naseri,M.,&Madani,2014)، وفي الإطار ذاته خلصت دراسة كارلا (Carla,2008) ودراسة هيدسون (Hudson Pullen, 2005) إلى وجود علاقة سلبية بين الضعف في الطلاقة القرائية والفهم، فالافتقار إلى المهارات الآلية في تعرّف الكلمة إلى أن يجهد القارئ قدراته الإدراكية في بناء المعنى للنص وتفسيره. ومن جهة أخرى ترى أنّ الطالب الماهر في فهم المقروء يقرأ بشكل أسرع ممن يعانون من صعوبة في الفهم. كما أنّ التّقديرات الذاتية التي يشكّلها الطالب عن ذاته لها تأثير إيجابي أكثر من التّقديرات الخارجية التي يتلقاها من المعلم أو الزميل المشارك، وهذا قد يفسّر كذلك تفوق القراءة الموقّعة على المتكررة، حيث إنّ ما يقع به الطالب من مشكلات المرغوبية الاجتماعية في القراءة المتكررة يشكّل عبئاً إضافياً يعوق تقدّمه في إنجاز المهّمات المطلوبة منه (Ana at.AI, 2009).

كما قد يعزى كذلك إلى عامل المتعة والتشويق والدافع للقراءة الذي تخلقه نشاطات القراءة الموقّعة مقارنة بنشاطات القراءة المتكررة، والتي يغلب على طلابها الشّعور بالملل بسبب كثرة التكرار للمادة ذاتها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه شانق (Chang, 2010) من أنّ نسبة الفهم القرائي ازداد (4%) بفارق كبير عن الضابطة، كما أشارت إلى أنّ مستوى الفهم سجل في فريق القراءة الموقّعة (53%، 63%، 67%)، أما فريق القراءة المتكررة فسجّل النتائج الآتية (53%، 60%، 53%) على الاختبارات القبليّ والبعديّ والآجل على التوالي لصالح القراءة الموقّعة (Chang, 2012).

أمّا فيما يتعلّق بتفوق مجموعة القراءة المتكررة على المجموعة الضابطة، فربما يعود إلى تحسّن مهارات أفراد المجموعة في العمليّات الدّنيا للقراءة من (فك الرّموز، وتعرّف الكلمة) ووصولهم إلى القراءة الآلية، وهذا من شأنه أن يزيد من المساحة المخصصة

للاهتمام في الذاكرة لعملية الفهم وتحليل النص واستخلاص المعنى، ويفسر هذا طروحات النظرية الآلية التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين امتلاك مهارة القراءة الآلية والفهم (Samuels & Leberg, 1974). وتتفق هذه النتيجة مع عدد من نتائج الدراسات، مثل دراسة سيفيانو (Savaiano 2013)، التي كشفت عن وجود علاقة بين استخدام القراءة المتكررة ومعدل القراءة الجهرية والفهم وانخفاض معدل الخطأ في القراءة الجهرية. ودراسة شانق (Millett, 2013 & Chang) التي خلصت إلى وجود تحسين في نسبة القراءة والفهم من خلال القراءة المتكررة الموقّنة، وكذلك دراسة خضير (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب أفراد الدراسة لمهارات طلاقة القراءة الجهرية جميعها تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبتين (القراءة المتكررة والواسعة).

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. تضمين مناهج اللغة العربية مجموعة من المعالجات اللغوية التي تركّز على مهارة الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.
2. توظيف استراتيجياتي القراءة الموقّنة والمتكرّرة وتفعيلها في الغرفة الصفية كأحد الوسائل لمعالجة الطلاب الذين يعانون من ضعف في امتلاك مهارة القراءة.
3. إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن أثر استراتيجيات حديثة في تحسين مهارات الفهم القرائي، وكذلك دراسات تكشف فاعلية طريقتي القراءة الموقّنة والمتكرّرة في تحسين مهارات أخرى كالسرعة القرائية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. اسماعيل، مصطفى. (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، ص 69-111.
2. بني عيسى، محمود. (2010). أثر طريقة بول سكيلى في السّعة القرائية وفهم المقروء لدى الطلبة الفائقين في المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
3. خضير، رائد. (2010). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
4. طعيمة، رشدي والشعبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. طعيمة، رشدي. (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها وتطويرها وتقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.
6. عامر، فخر الدين. (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.
7. عبد الحليم، محمد. (2009). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، يوليو، 280-354.
8. عبد الخالق، مختار. (2006). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
9. العيسوي، جمال. (2000). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، (30)، 100-132.

10. فضل الله، محمد. (2001). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
11. المطاوعة، فاطمة محمد عبد الرحمن. (1990). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام التعلم الفردي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
12. الموسى، نهاد. (2003). الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. الناقية، محمود وحافظ، وحيد. (2002). تعليم اللغة العربية، مداخله وفنياته. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

1. Ana. Tabooda & Stephen M. Tonks & Allan Wigfield and John T. Gathrie. (2009) . *Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension* College of Education & Human Development. Geovge Mason University.
2. Anderson, Neil J. (1992) . “Improving Reading Speed Activities for the Classroom”, *English Teaching Forum*. 37/ 2: 2- 5.
3. Carla M. Mc Connaughhay. (2008) . *The Relationship between Reading Fluency and Reading Comprehension for Third- Grade Students*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education Graduate Programs in Education Goucher College.
4. Chang A C. S, Anna H. W & Millett, Sonia. (2013) . *Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading*. *Reading in a foreign language*. v. 25, no. 2pp. 126- 148. ISSN 1539- 0538.
5. Chang A C. S Anna H. W. (2012) . *Improving reading rate activities for EFL student: timed reading and repeated oral reading*. *Reading in foreign language*, v. 24, NO. 1PP. 56- 83. [http:// www.eric.ed.gov/](http://www.eric.ed.gov/) ISSN1539-0578.
6. Chang AC. S Anna H. W. (2010) . *the effect of a time reading activity on EFL learning speed, comprehension, and perception*. *Reading in foreign language, journal* v. 22, NO. 2, pp284- 303. [http:// www.eric.ed.gov. / ERIC web portal/ record detail? Accno=EJ901548](http://www.eric.ed.gov/).

7. Hudson R. F. , LAN, H. B. , & Pullen, P. C. (2005) . *Reading fluency assessment and instruction, what, why and how? The Reading Teacher*. 58, (8) .
8. LaBerge, D and Samuels, S. J. (1974) . “*Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*” . *Cognitive Psychology*, 6: 293- 323.
9. Ma, Fran Lehr and Med, Jean Osborn. (2005) . *Research- Based Practices in Early Reading Serie: A Focus on Comprehension. US: Pacific Resources for Education and Learning (PREL)* .
10. McShane, Susan. (2005) . *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers. New Hampshire: Portsmouth*.
11. Naseri, Sh. Maghsoudi, M. ,&Madani,D. (2014) . *The Effect of Speed Reading on IELTS EFL Learners’ Reading Comprehension ability. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)* . www.ijllalw.org.
12. Pressley, Michael. (2000) . “*What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?*” In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.) , *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525- 545) . Mahwah, N J: Lawrance Erlbaum Associates.
13. Savaiano, E Mackenzie & Hatton, D Deborah. (2013) . *Using Repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. Journal of visual impairment &Blindness*. <http://www.eric.ed.gov>.
14. Smith, Frank. (2004) . *Understanding Reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates*.
15. Samuels, J. (1979) . *The method of repeated reading. The reading teacher*, 32,403- 408.
16. Snow, Cathrine. (2002) . *Reading for understanding, Science and policy Institute, Rand Education Office of Education Research and Improving*.

