

## أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن

تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/٩/٧ م تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/١١/١٨ م

أ. عواد خلف أبو رديعة\*

د. نصر محمد مقابلة\*

### المُلخَص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان اختباراً في مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي. تكون أفراد الدراسة من (٦٤) طالباً في مدرستين حكوميتين تابعيتين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥. قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين (٣٣) طالباً في المجموعة التجريبية درست وفق استراتيجية القراءة الثلاثية، و(٣١) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. طبقت الدراسة بواقع (٢٤) حصة صفية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارة من مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، وفي المهارات مجتمعة، تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية القراءة الثلاثية.

الكلمات المفتاحية: فهم المقروء، استراتيجية القراءة الثلاثية.

### Abstract

#### The Effect of a Triple Reading Strategy on Improving Creative Reading Comprehension Among 9<sup>th</sup> Basic Grade Students in Jordan

This study aimed at investigating the effect of a triple reading strategy on improving creative reading comprehension among 9<sup>th</sup> basic grade students in Jordan. To achieve the aims of the study a creative reading comprehension test was constructed. The subjects of the study consisted of (64) 9<sup>th</sup> basic grade students from two purposefully selected schools in the directorate of education of Al- Mafraq district during scholastic year 2014/2015. The subjects were divided into two groups (33) students in the experimental group taught by triple reading strategy, and (31) students in the control group taught by the conventional method. The study includes (24) Classes. The results of the study revealed that there were statistical significant differences in each of reading comprehension skill and in the skills as a whole due to the teaching method in the favor of the experimental group taught by triple reading strategy.

**Key Words:** Creative Reading Comprehension, Triple Reading Strategy.

\* باحث، كلية التربية، جامعة اليرموك.

\* أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة اليرموك.

## خلفية الدراسة وأهميتها. المقدمة.

تقوم كل لغة، ومنها اللغة العربية على أربع مهارات متداخلة ومتراصة، هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وهذه عبارة عن مهارات تُشكل عمليات ذهنية؛ فالاستماع يزودنا بالمفردات وتراكيب الجمل، التي تقدم للمتعلّم كأساس للتحدث، والتحدث مكمل لعملية الاستماع، إذ لا يمكن أن يكون هناك تواصل من غير متحدث ومستمع. والقراءة نشاط فكري يتضمن تعرف الرموز اللغوية وفهمها وتحليلها. أما الكتابة فهي عملية ترميز للرسالة اللغوية باستخدام قواعد الكتابة.

والقراءة أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات التي تواجه القارئ، وتمكنه من إصدار الأحكام على ما يواجهه في حياته اليومية، وتنمي التفكير الناقد لديه، فضلاً عن أنها تركز على مهارة الاستماع التي ترافق مهارة القراءة، وتكون النتيجة إيجاد قارئ جيد يتمكن من فهم المقروء بصورة سليمة، ومعرفة ما ينطوي عليه المقروء من معانٍ ظاهرة أو خفية، وبغير ذلك فإن القراءة تفقد جوهرها، وتصبح عملية آلية الهدف منها المتعة أو التحصيل (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩).

ويوصف فهم النص المقروء بأنه قدرة معرفية معقدة، تتضمن تفسير المفردات الصعبة بأكثر من معنى للمفردة الواحدة، مثل قراءة الكلمة قراءة سليمة، ومعرفة معناها الملائم في النص الذي وضعت فيه، ومعرفة تركيب الجملة من حيث القواعد النحوية، واستنتاج المعنى العام من الجملة أو الفقرة (Carretti)، (Caldarola، (Tencati & Cornoldi, 2014). من هنا أصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية معقدة تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم معانيها، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتدقيق وحل المشكلات، ويعتمد فهم المقروء على الربط الصحيح بين الرموز، والمعنى العام من النص المقروء، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى الملائم، وترتيب الأفكار، وتنظيمها بطريقة سليمة، بالإضافة إلى ربط الأفكار الحالية بالخبرات السابقة، مما يؤدي إلى نمو فكري مستمر، وتفاعل خبرات القارئ بشكل مستمر (شحاته، ١٩٩٣).

والفهم أساس عملية القراءة، فالقارئ يتعامل مع الألفاظ، وفهم المعنى من النص، ولكن فهم المقروء لا يحصل من غير التمكن من المهارات اللفظية الأساسية، فالكلمة هي بداية الفهم، لذلك على القارئ أن يدرك معاني الكلمات، ويحللها ليتمكن من فهم النص المقروء، إذ عندما تتشكل لديه ثروة لفظية كافية فإن قدرته على الفهم تصبح أفضل (مجاور، ٢٠٠٠).

ولا بد من التدرج في تعليم المتعلم كيف يقرأ، ثم الانتقال إلى مرحلة القراءة للتعلم، التي تركز على القراءة الذاتية، فهو يقرأ بدافع داخلي من أجل أن يفهم المادة التي بين يديه (Soden, 2015). وتصبح القراءة مادة ملازمة له في جميع المراحل التعليمية، وهي ليست غاية في ذاتها، ولكنها وسيلة، وطريقة لتنمية ثقافته، وتنمية مستواه الفكري والعقلي (الحلاق، ٢٠١٠).

وبالرغم من كثرة مصادر المعلومات، ووسائل الاتصال، إلا أن القراءة لم تفقد مكانتها، فهي ما زالت وستبقى مؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم بشكل كبير. ومع تطور البحوث والدراسات تطورت أهداف القراءة، وأصبح فهم المقروء بمستوياته المختلفة هدفاً رئيساً من أهداف القراءة، ففهم المقروء يجعل القارئ يندمج مع النص، ويتفاعل بشكل إيجابي معه (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧). وهناك عوامل تؤثر في عملية القراءة، وأهم هذه العوامل: فهم المقروء، ودافعية القارئ (Aydemir & özturk, 2012).

ومن الأهداف الخاصة في تدريس القراءة: فهم القارئ ما يقرأ، ولذا يتوجب على المعلم تدريب المتعلمين على سلامة النطق، وتوضيح معاني المفردات الصعبة التي تعترضهم في أثناء القراءة، مما يؤدي إلى فهمهم للنص بشكل سليم (العيسوي وموسى والشيزاوي، ٢٠٠٥). لذا لم تعد القراءة مجرد فك الرموز، وإنما أصبحت عملية بنائية تبادلية قائمة على فهم القارئ للمقروء، ومعرفة المغزى منه، وفهم الأفكار المتضمنة فيه. وهكذا أصبح فهم المقروء الهدف من عملية القراءة، فالقارئ عندما يقرأ، ويفهم يتكون في ذهنه معانٍ ومعلومات، فيربطها بالمعلومات والخبرات السابقة الموجودة في ذهنه، فيعدل عليها ويصوبها، وتصبح لديه تكاملية بين المعلومات التي يقدمها النص وخبراته السابقة (العبد لله، ٢٠٠٦).

وترتبط عملية الفهم ارتباطاً وثيقاً بالقراءة، فالقراءة لها مكونان أساسيان هما: فك الرموز، وفهم المادة المقروءة. ويقود فهم المادة المقروءة إلى استيعاب المادة، والمتعلم الذي يستوعب المادة التي قرأها ويطبق ما فهمه من النصوص على أرض الواقع فإنه سيحقق نجاحات كبيرة. أما المتعلم الذي لديه مهارات فهم متدنية، فيكون لديه ضعف في الاستدلال، ومحدودية في القدرة على التواصل بفاعلية، وضعف في القدرة على الحصول على معلومات ومعارف جديدة، وفرص أقل في تطوير نفسه أكاديمياً (Tok & Mazi, 2015).

ويساعد فهم المقروء على نقل معنى المادة المقروءة إلى المتعلم بكل وضوح، والقارئ لا بد له من تصور الفكرة العامة من النص المقروء، وإدراك الأفكار الرئيسة والثانوية. وأن يعي

بأن النطق غير السليم للكلمات أو الجمل لا يؤدي إلى الفهم السليم، وتكون النتيجة تدني مستوى الفهم لديه بشكل عام (السليتي، ٢٠٠٨). ففهم المقروء هو قدرة القارئ على الإجابة عن أسئلة تتعلق بمعلومات وتفصيل موجودة في المادة المقروءة، وإعطاء معانٍ مرادفة لكلمات موجودة في السياق، وإيجاد الفكرة الرئيسية، والاستدلال، واستنباط السبب والنتيجة، والعلاقات السببية، واكتشاف التشابهات بين الفقرات (Sari, 2015). وتتضمن عملية فهم المقروء، إيجاد العلاقات بين الكلمات والمفاهيم، وتنظيم الأفكار وربطها مع بعضها، ومعرفة هدف الكاتب من النص، وإصدار الأحكام على المادة المقروءة (Ashrafzadeh, Don & Meshkat, 2015).

وحددت النتائج الخاصة بمهارات فهم المقروء للصف التاسع الأساسي بالآتي: قراءة النص قراءة جهريّة صحيحة ومعبرة مع مراعاة علامات الترقيم، ومراعاة التنغيم الصوتي، واستخلاص وتفسير المفردات والتراكيب الجديدة والأفكار الرئيسة والثانوية والتمييز بينها، والتفريق بين الرأي والحقيقة، واقتراح عنوان جديد للنص المقروء، وتلخيص المقروء بأسلوب المتعلم الخاص، ووضع نهاية مناسبة للنص المقروء، وحفظ نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر العربي والنثر، وتوظيفه في حياته اليومية، وبيان مواطن الجمال في النصوص المقروءة، وتوظيف ما تعلمه من معارف ومفاهيم ومعلومات وحقائق وثقافة في تحدّثه وكتاباتة، فضلاً عن ممارسته عادات القراءة السليمة، كالاتزام بالمكان المناسب للقراءة، واختيار الزمن الملائم، والهدوء، وتنمية القيم الإيجابية، كالصبر والتواضع والحلم وحب القراءة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

والمستوى الإبداعي من أرقى مستويات الفهم، فالمتعلم عندما يقرأ أو يستمع إلى نص ما، تتشكل لديه أفكار ومضامين جديدة، يربطها بخبراته السابقة الموجودة في ذهنه، فيصوب هذه الخبرة وفق المعلومات التي حصل عليها من النص المقروء. وكل ذلك يحتاج إلى تفكير متعمق من أجل إنتاج فكرة جديدة (Lehr, 2003). وعلى المعلم أن يدرّب طلبته على الشجاعة في تفكيرهم، وبذل الجهود المناسبة من أجل إبداع أفكار جديدة، وتوفير الجو المناسب والحرية من أجل تنمية قدراتهم على الإبداع (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣).

وبهذا الصدد وجب التركيز في تأليف المناهج على تنمية مهارات التفكير المختلفة، وخاصة مهارات التفكير الإبداعي. ويمكن تطوير المستوى الإبداعي لدى الطلبة بتدريب المعلمين على مهارات المستوى الإبداعي، وتوفير المناخ المناسب لهم من أجل إثراء الإبداع لديهم، فالمعلم المبدع يمكن أن ينتج طالباً مبدعاً (جمل، ٢٠٠٥؛ الإمام وإسماعيل، ٢٠١٠).

ويتكون المستوى الإبداعي من مجموعة من المهارات، تناول الباحثان أربع مهارات، منها: الطلاقة (Fluency)، وهي: "المهارة العقلية التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة" (سعادة، ٢٠٠٣: ٢٧٥). والمرونة (Flexibility)، وهي: القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة، وغير متوقعة، وتوجيه التفكير نحو مشكلات متغيرة ومتنوعة (الحلاق، ٢٠١٠). والأصالة (Originality)، وهي: أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع، والتفكير الإبداعي، فهي تعتمد على تنوع الحلول التي استنتجها المتعلم المبدع، وتكون هذه الحلول جديدة ومتطورة (ريان، ٢٠٠٤). والتوسع (Elaboration)، وهو: قدرة الطالب على إدخال عناصر جديدة لفكرة ما، وتطويرها لتصبح قابلة للاستخدام بسهولة (الحلاق، ٢٠١٠).

وخلاصة القول: إن على معلم اللغة العربية أن يسأل نفسه عن موقفه من الاستراتيجيات التي تنمي المستوى الإبداعي، وعن دورها في خدمة اللغة العربية، وأن يؤمن بأهمية استخدام هذه الاستراتيجيات، بما يعود على الطلبة بالفائدة، ثم يحدد أبرز الجوانب التي يمكن بها تطوير استخدام مصادر المعلومات، للارتقاء بتعلم اللغة العربية، وتفعيل تعليمها، والخروج بها من الطرائق الاعتيادية إلى استخدام استراتيجيات حديثة تعمل على تحسين مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي.

ومن الاستراتيجيات التي تقوم فكرتها على تحسين الفهم القرائي القراءة الثلاثية، وهي: استراتيجية تقوم خطواتها على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، كل مجموعة مكونة من ثلاثة طلاب، يقرأ الطالب الأول النص قراءة صحيحة معبرة، ويعيد الطالب الثاني قراءة النص، ويحدد الأفكار الرئيسة فيه على شكل قصصي، ويدقق الطالب الثالث الأخطاء ويصححها. وبعد قيام كل طالب بالدور المطلوب منه، يتبادل الطلبة الأدوار فيما بينهم، حتى يقوم كل طالب بالأدوار المحددة جميعها (Mowey & Conahan, 1995).

وتتكون استراتيجية القراءة الثلاثية من مراحل متعددة لتطبيقها، ونكرت سول (Sole, 2014). هذه المراحل، وهي: مرحلة ما قبل القراءة (الفحص) (E=Examinar)، وهذه المرحلة تحتاج إلى وقت طويل، وفيها يبدأ الطلبة بإجراء فحص سريع للنص القرائي قبل العمل على قراءته. ومرحلة طرح الأسئلة (P=Preguntas)، وفيها يجري طرح العناوين الرئيسة والفرعية المقدمة في النص القرائي على شكل مجموعة من الأسئلة. ومرحلة القراءة (L= LEER)، وفيها تبدأ القراءة بشكل فاعل ومعمق للنص المقدم، ويسعى الطلبة بالإجابة عن

الأسئلة المطروحة. ومرحلة التكرار (R1=Repetir)، وفيها يحاول الطالب تكرار النقاط الرئيسية التي فهمها من القراءة. ومرحلة التسجيل (R2=Registrar)، وفيها تُسجّل أو تُكتب جميع المعلومات الضرورية. وأخيراً مرحلة مراجعة النص كاملاً (R3=Revisar)، وفيها تجري مراجعة النص كاملاً من أجل تحديد النقاط والمعلومات المهمة التي جرى إغفالها. وتتميز القراءة الثلاثية بأنها: تزيد من قدرة الطلبة على فهم المقروء؛ كونها تعتمد القراءة المعبرة والصحيحة، وتحليل النص وتفسيره، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة فيه، وتلخيصه على شكل قصة، وإعادة القراءة، وتدقيق القراءة لتحديد الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، وتبادل الأدوار بينهم لكي يمارس كل طالب جميع هذه الأدوار (Rayner, Foorman, Perfetii, Pesetsky & Seidenberg, 2002).

وتكمن أهمية القراءة الثلاثية في فهم المقروء، وذلك بتقديمها نوعية جديدة من التعلم؛ لأنها تحمّل الطلبة مسؤولية تعلمهم باعتمادهم على أنفسهم، وكونها نشاطاً مسانداً لهم، وتزويدهم بما يساند تعلمهم في بيئة تعليمية متفاعلة، وتفاوض اجتماعي راق، ونقاش علمي ومنطقي يدور كله حول المضمون المراد تعلمه. وتعالج القراءة الثلاثية صعوبات الاستيعاب القرائي بالإعادة والتكرار وتبادل الأدوار، التي إن لم تُعالج تؤثر سلباً في تقدم عملية التعلم في معظم مجالاته تقريباً (Slater, Horstman, 2002).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أنّ هناك ضعفاً في مستويات فهم المقروء يعود إلى قلة تدريب الطلبة على إتقان مهارة القراءة، فضلاً عن ضعفهم الشديد في القدرات القرائية. فقد ذكر الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٥) أن عدداً غير قليل من الطلبة لا يستطيعون قراءة سطر واحد قراءة صحيحة معبرة.

### مشكلة الدراسة.

في ضوء ما أكدته الدراسات السابقة، التي أجريت في الأردن، حول أهمية فهم المقروء، فقد توصلت دراسة عليّيات (٢٠٠٧) إلى ضعف الطلبة في مهارات فهم المقروء. أما دراسة الهلّسة (٢٠٠٤) فقد أشارت إلى أنّ القراء يحتاجون إلى استراتيجيات متنوعة لدراسة موضوع معين، وعندما يقرؤون عدداً متنوعاً من النصوص. فإنّ قلة توافر هذه الاستراتيجيات، وقلة تدريب المتعلمين على فهم المقروء بمستوياته المختلفة، وعزوف المعلمين عن تطبيق استراتيجيات حديثة، أدى كل ذلك إلى استمرار ضعف المتعلمين في فهم المقروء، وتدني قدرتهم على ممارسة عمليات التفكير العليا بشكل عام.

وقد لاحظ الباحثان خلال مشاهداتهم وخبراتهم في الميدان التربوي تركيز المعلمين على المستوى الحرفي في معالجة النصوص القرائية، وقلة الاهتمام بالمستوى الإبداعي. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تسعى إلى الكشف عن أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

### سؤال الدراسة.

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن؟ وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) وعليها مُجمعة، تُعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية)".

### أهمية الدراسة.

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأهمية تطبيقية. أما أهميتها النظرية فتتجلى في أنها تقدم استراتيجية حديثة في تدريس القراءة، وهي استراتيجية القراءة الثلاثية، التي تأتي متزامنة ومنسجمة مع تطوير مناهج اللغة العربية وتحديثه، وبخاصة تطوير طرائق تدريس اللغة العربية واستراتيجياته.

وتأتي الأهمية التطبيقية من استخدام استراتيجية القراءة الثلاثية في تدريس القراءة لمعالجة ضعف الطلاب في مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي خاصة، وإفادة القائمين على مناهج اللغة العربية من مؤلفي هذا المنهاج، والمنفذين له من معلمين ومشرفين، من النتائج التي توصلت إليها الدراسة. زيادة على حفز باحثين آخرين على البحث في استراتيجيات أخرى لتطوير عملية تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة.

### التعريفات الإجرائية.

تتضمن الدراسة عددًا من المصطلحات، يعرفها الباحثان إجرائيًا على النحو الآتي:

- استراتيجية القراءة الثلاثية: هي القراءة التي يؤديها طلاب الصف التاسع الأساسي؛ من أجل فهم النصوص القرائية، وذلك ضمن مجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب، يحدد لكل طالب الدور الذي يؤديه في كل خطوة، فالطالب الأول يقرأ النص قراءة صحيحة معبرة، ويعيد الطالب الثاني قراءة النص، ويحدد الأفكار الرئيسة فيه على شكل قصصي، ويدقق الطالب الثالث الأخطاء ويصححها. وبعد قيام كل طالب بالدور المطلوب منه، يتبادل الطلاب الأدوار فيما بينهم.

- الطريقة الاعتيادية: طريقة التدريس الشائعة بين معلمي اللغة العربية الموصوفة في دليل المعلم، وخطواتها: التمهيد للدرس، وقراءة النص قراءة صامتة، وقراءة النص قراءة جهرية، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية، وطرح أسئلة، وتوظيف استراتيجية التعلّم التعاوني، والتدريس المباشر.

- فهم المقروء في المستوى الإبداعي: عملية تفاعل طلاب الصف التاسع الأساسي مع النص المقروء، لاستنتاج ما وراء السطور من أفكار ومضامين وإعادة تنظيمها، وربطها بما لديهم من خبرات ومعلومات سابقة، للوصول إلى استنتاجات وأفكار ومعانٍ جديدة، ومهارات فهم المقروء قيد البحث في هذه الدراسة هي: الطلاقة المتمثلة في استدعاء أكبر عدد ممكن من البدائل والمترادفات أو الاستجابات، والمرونة المتمثلة في استنباط أو تبني أو توليد أفكار مختلفة، والأصالة المتمثلة في الوصول إلى أفكار جديدة، والتوسع المتمثلة في إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة. ويُقاس فهم المقروء في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على الاختبار المعد لهذه الغاية.

### حدود الدراسة ومحدداتها.

اقتصرت إجراء الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

- أفرادها من طلاب الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في لواء قسبة المفرق للفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- المحتوى التعليمي مدار التطبيق هو: تحية الجيش العربي (نص شعري)، وحكايات أدبية، ومن ذكريات طه حسين (سيرة ذاتية)، ولماذا (مقالة)، وفي أرض أندلس (نص شعري)، والجامعة الأردنية (مقالة)، من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي للفصل الدراسي الثاني.

- أداة الدراسة التي أعدها الباحثان لقياس فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة مرتبط بمدى صدق الأداة وثباتها.

### الدراسات السابقة.

وأجري العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول فهم المقروء، فقد أجرى خضير (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي أثر القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. ولتحقيق هذا الهدف بنيت أربع أدوات اختبار: طلاقة القراءة الجهرية قبلي وبعدي، واختبار طلاقة الكتابة التعبيرية قبلي وبعدي، والنصوص الاثنا عشر لتنفيذ طريقة القراءة المتكررة. وتكون أفراد الدراسة من (٨٨) من طلاب الصف السابع الأساسي موزعين على ثلاث شعب. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب أفراد الدراسة لمهارات طلاقة القراءة الجهرية جميعها، تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين القراءة المتكررة والواسعة، لبعض مهارات طلاقة القراءة الجهرية، ولصالح مجموعة القراءة المتكررة.

وأما دراسة بينكلمان (Pinkelman, 2010) التي أجريت في الولايات المتحدة فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج الكتروني في القراءة الثلاثية على التحصيل في فهم المقروء، وجرى تطبيقه في إحدى مدارس الغرب الأوسط الأمريكي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً شاركوا في البرنامج جرى تتبعهم بقوائم الشطب وتحليل عينات كتاباتهم. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال لبرنامج القراءة الثلاثية في تحصيل الطلاب في القراءة ونجاحهم كمتعلمين مستقلين.

وهدف دراسة وحشة (٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. بُنى اختبار يقيس الاستيعاب القرائي، وصُمم دليل للمعلم وفق استراتيجيات التعلم ثلاثية الأبعاد؛ لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب: شعبتين تجريبيتين (ذكور، إناث)، وشعبتين ضابطين (ذكور، إناث)، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الذكور (٢٢) طالباً وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الإناث (٢٥) طالبة. أما المجموعة الضابطة الذكور (٢٣) طالباً، والمجموعة الضابطة الإناث بلغ مجموع أفرادها (٢٦) طالبة. درس أفراد المجموعة التجريبية نصوصاً قرائية على وفق استراتيجيات التعلم ثلاثية الأبعاد، والضابطة

المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى إلى استخدام استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة ريتشاردز (Richards, 2011) فقد أجريت في منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني القائم على القراءة ضمن ثلاث خطوات متتابعة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبًا من طلبة الصف السابع الأساسي، (٧) منهم يعانون صعوبات تعلم مختلفة، عمل معهم معلمان أحدهما معلم لغة إنجليزية، والآخر معلم رياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة دُرّب المعلمون على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني لمدة ستة أسابيع، ثم جرى ملاحظة أدائهم في الغرفة الصفية بوساطة بطاقة ملاحظة، علاوة على إخضاعهم لاختبار بعدي في قراءة النصوص الحسابية. وكشفت الدراسة عن أن درجات الطلبة المتحققة على الاختبار البعدي كانت أعلى من درجاتهم على الاختبارات المدرسية العادية قبل تطبيق التعلم التعاوني، وبينت الدراسة أن الطلبة فهموا النصوص بحرفيتها، واستطاعوا تفسير البيانات والأرقام الحسابية الواردة في النصوص. بينت النتائج وجود تحسّن ملحوظ في مهارات الطلبة الذين يعانون صعوبات تعليمية في القراءة الحرفية وفي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة بشكل عام، والقراءة الإبداعية بشكل خاص.

تناول الباحثان في الدراسات السابقة عن فهم المقروء فقد بلغ (٤) دراسات تناول ثلاث منها القراءة الثلاثية ببرنامج إلكتروني، كما هي دراسة (بينكلمان)، واستراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد كما في دراسة (وحشة)، أو القراءة ضمن ثلاث خطوات متتابعة، كما في دراسة (ريتشاردز). ولم يتناول أي من هذه الدراسات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في المنهجية التي اتبعتها، وتصميمها، وكيفية اختيار أفراد الدراسة، وكيفية إعداد أدواتها، والمعالجات الإحصائية، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها. وقد انمازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تناولت استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، وهو في حدود علم الباحثين ما لم تتناوله أية دراسة عربية سابقة.

## الطريقة والإجراءات.

### أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (٦٤) طالبًا من طلاب الصف التاسع الأساسي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، في مدرستين اختيرتا بطريقة قصدية من مدارس الذكور الحكومية التابعة للواء قصبة المفرق وذلك لتوافر الظروف والتسهيلات، ولتعاون إدارة المدرستين مع الباحثين، فضلًا عن قرب المدرستين من عمل الباحثين. اختيرت شعبة لتمثل المجموعة التجريبية وهي مدرسة المفرق الأساسية الأولى للبنين وعدد طلابها (٣٣) طالبًا، وشعبة لتمثل المجموعة الضابطة وهي مدرسة أم النعام الشرقية الثانوية للبنين، وعدد طلابها (٣١) طالبًا.

### أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختبار فهم المقروء لقياس أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، واتبع الباحثان في إعداد هذا الاختبار الخطوات الآتية: الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، واختيار نصين لبناء فقرات الاختبار، النص الأول (المخدرات)، والثاني (وأحر قلباه)، ورُوعي في اختيارهما أن يكونا مكافئين لما درسه الطلاب لنصوص القراءة في منهاج اللغة العربية واختيرت النصوص من منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي لدولة فلسطين الشقيقة، وبنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية لكل مهارة من مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي مدار البحث، وبلغ عدد فقراته بصورته النهائية (٢٤) سؤالاً من نوع الأسئلة القصيرة، إذ مثلت كل مهارة بعدد من الأسئلة، وقد وزعت فقرات الاختبار المهارات الأربع بواقع ست فقرات لكل مهارة.

### صدق الاختبار:

للتحقق من صدق اختبار مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، فقد عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في منهاج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها وبلغ عددهم (١٩) محكمًا وطلب إليهم إبداء ملحوظاتهم، وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه، من حيث مدى ملاءمة فقراته، ووضوحها، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السلوكية لمهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، وطلب إليهم حذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسبًا، واقتراح الملحوظات المناسبة، وفي ضوء ملحوظاتهم عدلت

بعض المؤشرات السلوكية مثل: "يعطي حلولاً مختلفة لموقف معين" بدلاً من "إعطاء حلول وقرارات لموقف معين" و"يعطي بعض مترادفات المفردات الواردة" بدلاً من "إعطاء عدد من المترادفات للفظة معينة وردت في المقروء" و"يقترح عنوانات متنوعة مبتكرة للنص المقروء" بدلاً من "اقتراح عدد من العناوين للنص المقروء" و"يثيري الفكرة الرئيسية بأفكار فرعية غير التي وردت في النص المقروء" بدلاً من توسع الفكرة العامة للنص المقروء بإضافة أفكار رئيسية أخرى". وعدلت بعض الأسئلة مثل السؤال (٥): المشكلة الأخطر أن طفلاً في الخامسة عشرة من عمره يتعاطى المخدرات سرّاً. أعطيه ثلاثة حلول مبتكرة يصبح بعدها يكره حتى اسم المخدرات، بدلاً من "أعط ثلاثة حلول لمشكلة طفل يتعاطى المخدرات. والسؤال (١٩): إذا كان عنوان هذه الأبيات الدفاع عن النفس، فما أحسن عنوانين آخرين مبتكرين يعبران عن هذه الأبيات تعبيراً سليماً، بدلاً من "ضع عنواناً مناسباً للأبيات. والسؤال (٢٤): هل يمكنك أن تقترح شخصيات أخرى غير التي ذكرها المتنبي؟ سمّ شخصيتين جديدتين لهما علاقة بالشخصيات التي ذكرها المتنبي، ثم بيّن الأدوار التي تؤديانها" بدلاً من "اقتراح شخصية جديدة للنص المقروء.

#### ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار، اختار الباحثان عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (٣٠) طالباً، وطبّق عليها الاختبار على فترتين بينهما فاصل زمني مدته أسبوعان. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ ثبات الاختبار ككل (٠.٨٨)، وحسبت معاملات الصعوبة والتميز، إذ تراوحت معاملات الصعوبة بين (٣٨-٨٢) وهي معاملات صعبة مقبولة، وتراوحت معاملات التمييز بين (٤٠-٧٠) وهي معاملات تمييز مقبولة أيضاً. وحسب أيضاً ثبات تصحيح الاختبار، إذ بلغ (٠.٨١).

#### إجراءات الدراسة:

وضّح الباحثان إجراءات الدراسة على النحو الآتي:  
أولاً: تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرس باستخدام الاستراتيجية.  
ثانياً: تحليل محتوى النصوص القرائية.  
ثالثاً: تحديد نتائج التعلم التي يتوقع إتقانها.  
رابعاً: إعداد خطة مفصلة لتدريس النصوص، وفقاً لخطوات استراتيجية القراءة الثلاثية الآتية:

- **الخطوة الأولى:** تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب.
- **الخطوة الثانية:** تقسيم الأدوار، طالب قارئ: يقرأ النص قراءة سليمة ومعبرة، وطالب معيد: يقوم بتحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، والقيام بتلخيص النص على شكل قصة، وطالب مدقق: يُدوّن الكلمات التي قُرئت بطريقة خطأ.
- **الخطوة الثالثة:** يقوم الطلاب بتبادل الأدوار فيما بينهم.
- **الخطوة الرابعة:** يقود المعلم نقاشاً على مستوى الصف؛ لتحديد الأفكار وأهم النقاط الرئيسية والثانوية، ويعزز المجموعة التي تميزت عن الأخرى، ويعطي بعض الملحوظات المهمة.

**خامساً:** إعداد دليل المعلم وعرضه على عدد من المختصين.

**سادساً:** عقد لقاء ميدانية مع المعلم لتوضيح خطوات إجراءات الاستراتيجية، والاتفاق معه على بدء التجربة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م) ابتداءً من (٢/٢٣ - ٢٠١٥/٥/١٤). ولمدة (١٢) أسبوعاً، وبواقع حصتين في الأسبوع، إذ كان نصيب كل درس من دروس القراءة أربع حصص، وبواقع (٢٤) حصة صفية.

**سابعاً:** الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية قسبة المفرق لتطبيق على العينة الاستطلاعية في مدرسة حيان الروبيض الثانوية للبنين وإعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها.

**ثامناً:** التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً.

### متغيرات الدراسة.

**أولاً:** المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: الطريقة الاعتيادية وإستراتيجية القراءة الثلاثية.

**ثانياً:** المتغير التابع: مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي، واشتملت على مهارة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع).

### المعالجة الإحصائية.

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ وعليها مجتمعة، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مهارات فهم المقروء مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، القراءة الثلاثية) استخدم تحليل التباين الأحادي الصاحب (ANCOVA)، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأدائهم على كل مهارة من المهارات منفردة استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA)، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق الدالة إحصائياً (مقدار التحسن في أداء أفراد الدراسة نتيجة استخدام استراتيجية القراءة الثلاثية) ومؤشر مربع ايتا (Eta Squate) (Effect size) لإستراتيجية القراءة الثلاثية.

### نتائج الدراسة.

عرضت في ضوء سؤال البحث والفرضية المصاحبة له، وفيما يأتي بيان ذلك.  
نص السؤال: "ما أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن؟". واتبقت عن هذا السؤال الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) وعليها مجتمعة، تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية)".  
وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من فرضيته الصفرية حُدِّت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من المهارات الأربع منفردة، وعلى المهارات الأربع مجتمعة، وفق متغير الطريقة. وفيما يأتي تفصيل ذلك:  
أ- مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي وتضم (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع).

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي منفردة، وفق متغير طريقة التدريس، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي منفردة، وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الاعتيادية	5.10	1.60	7.58	2.00
الطلاقة	القراءة الثلاثية	5.18	1.55	9.85	1.64
	الكلي	5.14	1.56	8.75	2.14
	الاعتيادية	4.06	1.53	6.13	1.50
المرونة	القراءة الثلاثية	4.18	1.47	8.12	2.01
	الكلي	4.13	1.49	7.16	2.03
	الاعتيادية	4.06	1.48	6.35	1.47
الأصالة	القراءة الثلاثية	4.12	1.29	8.42	2.11
	الكلي	4.09	1.38	7.42	2.09
	الاعتيادية	4.61	1.05	6.39	1.45
التوسع	القراءة الثلاثية	4.73	1.07	7.85	1.97
	الكلي	4.67	1.05	7.14	1.88

يُلاحظ من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي وفق متغير الطريقة. وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية على كل مهارة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة الأداء البعدي	مصدر التباين
.393	.000	37.509	42.161	1	42.161	الطلاقة	المصاحب (الطلاقة القبلي)
.243	.000	18.570	23.492	1	23.492	المرونة	
.155	.002	10.655	18.527	1	18.527	الأصالة	
.305	.000	25.440	25.908	1	25.908	التوسع	
.046	.099	2.819	3.169	1	3.169	الطلاقة	المصاحب (المرونة القبلي)
.009	.468	.533	.674	1	.674	المرونة	
.003	.701	.149	.259	1	.259	الأصالة	
.039	.130	2.354	2.398	1	2.398	التوسع	
.001	.837	.043	.048	1	.048	الطلاقة	المصاحب (الأصالة القبلي)
.034	.160	2.031	2.569	1	2.569	المرونة	
.035	.155	2.079	3.615	1	3.615	الأصالة	
.003	.701	.149	.151	1	.151	التوسع	
.046	.099	2.806	3.154	1	3.154	الطلاقة	المصاحب (التوسع القبلي)
.023	.252	1.339	1.694	1	1.694	المرونة	
.010	.451	.576	1.001	1	1.001	الأصالة	
.096	.016	6.161	6.274	1	6.274	التوسع	
.528	.000	*64.953	73.008	1	73.008	الطلاقة	طريقة التدريس Hotelling's Trace=1.87 الدلالة الإحصائية = *0.000
.436	.000	*44.838	56.721	1	56.721	المرونة	
.382	.000	*35.809	62.267	1	62.267	الأصالة	
.324	.000	*27.752	28.262	1	28.262	التوسع	
			1.124	58	65.194	الطلاقة	الخطأ
			1.265	58	73.371	المرونة	
			1.739	58	100.855	الأصالة	
			1.018	58	59.067	التوسع	
				63	288.000	الطلاقة	المجموع المُعدّل
				63	260.438	المرونة	
				63	275.609	الأصالة	
				63	221.734	التوسع	

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (٢)، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) تُعزى لمتغير الطريقة، إذ كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مهارة من المهارات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ). وبذلك رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت البديلة التي نصت على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي تُعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية)". ولتحديد قيمة الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي في كل مهارة وفق متغير الطريقة استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدي، إذ حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٣).

الجدول (٣)

اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد الدراسة البعدية في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على كل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

المهارة	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الطلاقة	الاعتيادية	7.64	0.19	*2.15
	القراءة الثلاثية	9.79	0.18	
المرونة	الاعتيادية	6.18	0.20	*1.89
	القراءة الثلاثية	8.07	0.20	
الأصالة	الاعتيادية	6.40	0.24	*1.98
	القراءة الثلاثية	8.38	0.23	
التوسع	الاعتيادية	6.45	0.18	*1.34
	القراءة الثلاثية	7.79	0.18	

\* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

تشير النتائج المبينة في الجدول (٣) إلى وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من المهارات الأربع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) منفردة بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الثلاثية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية) في كل مهارة من مهارات فهم المقروء الأربع في المستوى الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع)، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، فقد وجد من الجدول (٢) أنه يساوي (٠.٥٢٨، ٠.٤٣٦، ٠.٣٨٢، ٠.٣٢٤): وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية) فسّر حوالي (٥٢.٨%، ٤٣.٦%، ٣٨.٢%، ٣٢.٤%) للمهارات الأربع على التوالي، من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من المهارات الأربع.

ب- مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة.

**أثر استراتيجية القراءة الثلاثية ..... أ. عواد أبو رديعة، ود. نصر مقابلة**

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على فقرات اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة، وفق متغير الطريقة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

**الجدول (٤)**

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة، وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

طريقة التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	31	17.84	4.89	26.45	5.60
القراءة الثلاثية	33	18.21	4.20	34.24	7.26
الكلية	64	18.03	4.51	30.47	7.56

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي ككل، وفق متغير الطريقة. وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية على اختبار المهارات مجتمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، والجدول (٥) يبين ذلك.

**الجدول (٥)**

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة، وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	1866.143	1	1866.143	149.862	.000	.711
طريقة التدريس	859.729	1	859.729	*69.041	.000	.531
الخطأ	759.595	61	12.452			
المجموع المُعدل	3595.938	63				

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (٥) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة تُعزى لمتغير الطريقة، إذ كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، وبذلك رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت البديلة التي نصت على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية)".

ولتحديد قيمة الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفق متغير الطريقة، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، والجدول (٦) يوضح ذلك.

#### الجدول (٦)

اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة وفق متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية).

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الاعتيادية	26.68	0.63	*7.34
القراءة الثلاثية	34.02	0.61	

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

تشير النتائج المبينة في الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الثلاثية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية) على اختبار مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعي مجتمعة، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع ايتا (Eta Square)، فقد وجد من الجدول (٥) أنه يساوي (٠.٥٣١): وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة الثلاثية) فسّر حوالي (٥٣.١%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على الاختبار ككل.

### مناقشة النتائج.

جرى مناقشة النتائج بحسب ما أفرزه سؤال الدراسة، وكما يأتي:  
أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية القراءة الثلاثية كان لها أثر دال إحصائياً في تحسين مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي. وقد يعزى ذلك إلى مزايا استراتيجية القراءة الثلاثية، التي ذكرت في الخلفية الفلسفية لهذه الدراسة. ومنها أن مراحل الاستراتيجية في تدريس القراءة، قد لا تتوافر في استراتيجيات كثيرة؛ فهي تركز أولاً على مرحلة الفحص قبل القراءة، ومرحلة طرح الأسئلة، والقراءة الفاعلة، والتكرار لالتقاط النقاط الرئيسية، وتسجيل جميع المعلومات الضرورية، ومن ثم مراجعة النص كاملاً. يُضاف على ذلك أن هذه الاستراتيجية سهلة التطبيق، ويشترك جميع أعضاء المجموعة بأداء أنشطة القراءة، ومن ثم جميع طلاب الصف.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن استراتيجية القراءة الثلاثية تمنح الفرصة لكل طالب، بحسب الأدوار التي يؤديها بأن يطور أفكاره، فيقرأ قراءة سليمة، وزيادة على ذلك فإن عملية طرح الأسئلة في استراتيجية القراءة الثلاثية تؤدي إلى ربط المعلومات السابقة بالمعرفة الجديدة، مما يؤدي إلى زيادة دافعية الطالب نحو التعلم، بممارسة مهارات مختلفة من التفكير، التي تساعد بالضرورة على تنمية هذه المهارات، وبخاصة مهارات القراءة بأنواعها.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن هذه الاستراتيجية فيها شيء من تكامل مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة)، مع مهارتي الإرسال (التحدث والكتابة). فالطالب كان مستمعاً جيداً، وقارئاً جيداً، ومتحدثاً جيداً عندما يشارك في فعاليات مجموعته، والمجموعات الأخرى في الصف، ويرتبط أداء هذه الفعاليات بمهارات القراءة الإبداعية من تلق وفهم وتفسير وتقويم.

إن استراتيجية القراءة الثلاثية تكون قد وفّرت للطلاب أجواء فيها شيء من الممارسة الجديدة للقراءة، وفيها شيء من الثقافة، مما أدى إلى انسجام الطلاب معها، وتكون ميلاً إيجابياً

تجاهها، وذلك يؤدي بالضرورة إلى إعمال الفكر في ما يطرح من آراء وقضايا، ومن ثم تطوير مهارات مختلفة، منها مهارات القراءة بمستواها الإبداعي.

وممارسة القراءة الثلاثية جعلت الطلاب أكثر قدرة وحماسة وجدية على التفاعل مع النصوص القرائية، وأكثر قابلية في إعادة صياغة محتوى هذه النصوص، فضلاً عن تنظيم الأفكار، وحسن الاستماع، وإيجاد وعي أفضل حول المادة، وزيادة على ذلك أن ممارسة هذا النوع من القراءة يُعد أسلوباً جديداً، لم يألفه الطلاب من قبل، مما أدى إلى الاهتمام بهذا الجديد. إضافة إلى أن المحتوى التعليمي مصمم أصلاً على أن يكون محتوى للقراءة، أي لتنمية مهارات القراءة المختلفة، إذ إن ذلك شكّل بُنى معرفية أسهمت في تحسين فهم المقروء.

وقد يعزى التوصل إلى هذه النتيجة أيضاً إلى أن النصوص التي دُرست بإستراتيجية القراءة الثلاثية، نمت لدى الطلاب الخيال الأدبي، فهي نصوص نظرية وشعرية مختارة لتنمية الجانب الأدبي لديهم، وتشكيل الصور العقلية التي أتاحت للطلاب فرصة التحليل الأدبي النقدي، الذي يقود بالضرورة إلى فهم النصوص فهماً إبداعياً. وقد تكون نصوص الاختبار شكلت امتداداً لتلك النصوص التي عولجت بالقراءة الثلاثية، إذ تكونت نصوص اختبار فهم المقروء من آفة المخدرات، التي تتلاعب بعقل الإنسان، ومن عيون الشعر العربي، وقصيدة وأحر قلبه للمتنبّي، فلا أفضل مما يثير الخيال ويدعو إلى الفهم الإبداعي من قوله:

يا مَنْ يعزُّ علينا أن نُفارقهمُ      وجداننا كُلُّ شيءٍ بعدكم عدم  
إن كان سرُّكم ما قال حاسدنا      فما لُجرح إذا أرضاكم ألم

إن ما تتطلبه استراتيجية القراءة الثلاثية من الطلاب في الأدوار المختلفة عمل على تدريبهم على مهارات الإبداع؛ ذلك لأن تنوع الدور يؤدي إلى تنوع مهارات التفكير، ومن ثم تنوع المعرفة. وهذا التنوع يؤدي إلى إعطاء حلول مختلفة للموقف التعليمي، الذي يتطلب قدرات لغوية خاصة، وهذه هي الطلاقة. وتقديم أفكار جديدة وحلول مبتكرة ينمي مهارة الأصالة. وإمكانية تحويل النصوص الأدبية والتلاعب بها، وتلك هي المرونة. وإثراء الأفكار وتقمص الشخصيات، واقتراح أدوار جديدة لها، وذلك هو التوسع. كل ذلك قد يؤدي إلى أن يكون فهم المقروء إبداعياً.

إن التنوع في أنشطة القراءة الثلاثية ضمن مراحلها المختلفة قد يؤدي إلى تحسين مهارات التفكير لدى الطلاب، ومن هذه المهارات: الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والنقد، التي قد تقضي إلى التفكير الإبداعي. يُزاد على ذلك أن الطلاب في هذه الاستراتيجية مارسوا كل

الأدوار المنوطة بهم في النصوص القرائية، وهذا بحد ذاته يحتم التفاعل بين الطلاب، وكل عمل تفاعلي لا بد من أن يؤدي إلى الإثقان، ولا يمكن أن يكون الطالب مبدعاً في شيء إلا إذا أتقنه. وهكذا فإن القراءة الثلاثية جعلت الطلاب أكثر تنظيمًا وانسجامًا، إذ أفادهم ذلك في فهم ما يطرح عليهم بمستوياته التفسيرية والنقدية والإبداعية.

وانتقلت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بينكلمان (Pinkelman, 2010)، التي توصلت إلى أن للقراءة الثلاثية أثرًا في التحصيل في فهم المقروء، ودراسة وحشة (٢٠١١) التي بينت أن استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد ذات تأثير في الفهم القرائي. ومع نتائج دراسة ريتشاردز (Richards, 2011) التي أظهرت أن التعلم التعاوني القائم على القراءة ضمن ثلاث خطوات متتابعة كان له أثر في الفهم القرائي.

### التوصيات.

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:
١. لفت أنظار المسؤولين وواضعي مناهج اللغة العربية إلى ضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة، كالقراءة الثلاثية، وإدخالها في دليل المعلم، لما لها من أثر واضح في تنمية الفهم القرائي، الذي يعد أساس عملية القراءة.
  ٢. إجراء دراسات أخرى حول القراءة الثلاثية في مراحل دراسية مختلفة في اللغة العربية، والمواد الأخرى.
  ٣. إجراء دراسات مقارنة في تدريس القراءة، بين استراتيجية القراءة الثلاثية وغيرها من استراتيجيات التعلم التعاوني.

### المراجع.

#### أولاً: المراجع العربية:

- الإمام، محمد، وإسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٠). التفكير الإبداعي والناقد رؤية عصرية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- جمل، محمد. (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: الكتاب الجامعي.
- الحلاق، علي. (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

## أثر استراتيجيات القراءة الثلاثية ..... أ. عواد أبو رديعة، ود. نصر مقابلة

- خضير، رائد. (٢٠١٠). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- ريان، محمد. (٢٠٠٤). مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية. عمان: مكتبة الفلاح.
- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.
- السليبي، فراس. (٢٠٠٨). فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، عمان: دار الكتاب العالمي.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٣). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). فنون تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. اربد: عالم الكتب الحديث.
- العبد الله، محمد. (٢٠٠٦). أسس القراءة النافذة للطلبة المتفوقين عقلياً. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- عبيد، وليم وعفانة، عزو. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العليمات، حمود. (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- مجاور، محمد. (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. عمان: دار الفكر.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٥). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج.
- الهلسة، رفيف. (٢٠٠٤). أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

- وحشة، رولا. (٢٠١١). أثر استراتيجيات التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). الإطار العام للنتائج العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتى التعليم: الأساسية والثانوية. إدارة المناهج والكتب المدرسية.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ashrafzadeh, A., Don, Z., & Meshkat, M. (2015). The Effect of Familiarity With Content Knowledge on Iranian Medical Students Performance in Reading Comprehension Texts: A Comparative Study of Medical and TEFL Students **Journal of Language and Research**, 6(3) 524- 534.
- Aydemir, Z., & öztürk.(2012). The Effects of Reading From The Screen on The Reading Motivation Levmentary 5<sup>th</sup> Graders. **The Turkish Onlinal of Educational Technology**, 11(3), 357-356.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & cornoldi, C. (2014). Improving Reading Comprehension in Reading and Listening Settings: The Effect of Two Training Programs Focusing on Metacognition and Working Memory. **British Journal of Educational Psychology**, 84, 194- 210.
- Lehr, F.(2003). **Developing Critical and creative reading and thinking skill**. Language Arts.(60)1031-1034.
- Mowey, S., & Conahan, E, (1995). Comprehension Strategies: Institutional structural Sport. **ERIC Reproduction Document 042- 1280**.
- Pinkelman, L. (2010). **Everyone Engaged and Excelling: Assessing the Efficacy of Triple E Reading to Create Opportunities for Improved literacy**. Theses and Dissertations. Paper 939
- Rayner K, Foorman B, Perfetti C, Pesetsky D, Seidenberg M. (2002). How should Reading be Taught? **Educational sciences Journal**, 2 (86): 84-91.
- Richards, C. (2011). **Effectiveness of Co - Teaching for Students with Reading Disabilities**. PhD Dissertation, Pro Quest Document No.1499398, University of Minnesota Sate.
- Sari, A. (2015). Using Structural Equation Modeling to Investigate Students Reading Comprehension Skills. **Elementary Education Online**, 14(2), 511-521.
- Slater, W., & Horstman.F. (2002). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The case for reciprocal teaching. **Preventing School Failure**, 4(2): 65-166
- Soden, B .(2015). Longitudinal Stability in Reading Comprehension Is Largely Heritable From Grades 1 to 6. **PlosOne**, 10(1), 1- 13.

- Sole, I.(2014). **Reading Strategies: Triple R method**.7ed, Grao Edit. Barcelona, Spain.
  - Tok, S., & Mazi , A.(2015). The Eect of Stories For Thinking on Reading and Listening Comprehension a Case Study in Turkey. **Manchester University Press**, 93, 1- 19.
-