مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨٩-٢٣٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣هـ)

الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطوّر مقترح

حمدان علي حمدان نصر

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢١/١١/٢٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٢هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة التعرّف إلى استراتيجيات وممارسات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تنفيذ دروس القراءة في ضوء أنموذج تعليمي مقترح تمّ تطويره لهذه الغاية. ويضم النموذج أربع استراتيجيات متنوعة مترابطة ومتكاملة تشمل: المعالجة الصوتية (الفونولوجية)، ومعالجة المضمون، ومعالجة النص للتفكير، وإجراء التكامل بين مهارات اللغة الرئيسة.

طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من ٢١٨ معلم ومعلمة لغة عربية يدرّسون طلبة الصفين الرابع والسابع الأساسيين، تمّ اختيارهم عشوائياً من تسع مديريات تربية وتعليم في ألوية ومحافظات مناطق وسط وشمال الأردن.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة اشتقت من النموذج التعليمي المقترح تألفت من ٢٨ ممارسة تعليمية، وأجريت للأداة معاملات الصدق والثبات اللازمة، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ٠.٨١.

ولمعرفة مدى استخدام المعلمين للاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها اعتمد الباحث أسلوب الزيارة الصفية، والملاحظة المباشرة للتدريس من ملاحظين دربوا لتنفيذ هذه المهمة، حيث تمّ رصد ممارسات التعليم من خلال مشاهدة حصتين لكل معلم بينهما فترة زمنية لا تقل عن ١٤ يوماً.

أظهرت الدراسة وجود انخفاض في أداء المعلمين على أداة الدراسة، وعدم وجود فرق دال بينهم يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، في حين وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء المعلمين في تدريس القراءة يعزى إلى متغير الصف لصالح معلمي الصف السابع. كما ظهر فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات أداء المعلمين على الأداة يعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

كما أظهرت الدراسة وجود فرق دال عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء المعلمين على ممارسات تدريس القراءة يعزى إلى متغير مديرية التربية لصالح عدد من مديريات التربية والتعليم موضع الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة عددا من التوصيات.

خلفية الدراسة وأهميتها

أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلمها وتعليمها، بما يتلاءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتعامل معها بوعي وعقل مفتوح؛ ذلك لأن القراءة كانت وما زالت وستبقى أداة التعلم، ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة.

وتشير الأبحاث والدراسات في هذا الميدان إلى أن التحول من استخدام الطرق والأساليب القديمة في تدريس القراءة، إلى استخدام استراتيجيات ومعالجات أكثر حداثة وفاعلية قد تم في كثير من دول العالم منذ فترة بعيدة، في حين لم يحدث مثل هذا التحول في معظم دول العالم الثالث. حيث ما زال تنفيذ دروس القراءة في مختلف مراحل التعليم يتم بطرق تقليدية، لا تستند إلى أسس علمية، ولا تأخذ بالتطور الذي طرأ على مفهوم القراءة، ودورها في التربية اللغوية والذهنية [١، ص٧٣٥؛ ٢، ص٤٩].

وبالرغم من وفرة الأبحاث التي أجريت حول القراءة، وطرق تدريسها، إلا أن هذا الميدان ما زال يفتقر لمزيد من البحوث النوعية والتجريبية التي تستهدف العمل على

تطوير استراتيجيات تعليمية متقدمة تأخذ بالاعتبار نتاجات التعلم القرائي، والاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة، وطبيعة العلاقات القائمة بين مهارات اللغة من ناحية، بينها وبين التفكير من ناحية ثانية [٣، ص١٨].

وهناك ما يشير إلى أن خبراء مناهج القراءة وأساليب تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات، ومداخل أكثر تطورا في تعليم مهارات القراءة، ذلك لأن القراءة في طبيعتها عملية ذهنية أدائية معقدة، تتكون من عدد من المهارات الفرعية التي يصعب تعليمها بمعزل عن التداخل، والتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى. بالإضافة إلى أن كفاءة مواقف تعليم القراءة تتأثر بالخبرات السابقة للطلبة المتعلمين، وهي متنوعة ومتباينة. ناهيك عن الاختلاف في نصوص القراءة من حيث الشكل والمضمون، وطبيعة المشكلات التي تتناولها. ويزداد الأمر صعوبة عندما تقضي مواقف تعليم القراءة أن يعمل المعلم في بيئات لغوية متنوعة، تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة، بيئة فريدة ومميزة. ومعلم القراءة هو المسؤول عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن أمرا في غاية الصعوبة [٤].

وتؤكد هذه التحديات نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في السنوات القليلة الماضية في مناطق مختلفة من العالم، والتي خلصت إلى أنه ليس من السهل اعتماد استراتيجيات تدريس بعينها تكون صالحة لتناول دروس القراءة، ولمختلف مراحل التعليم [٥].

وتعد الاتجاهات المتوافرة لدى معلمي القراءة نحو ماهية القراءة، وعلاقتها بمهارات اللغة الأخرى، ودورها في مواقف الدرس والحياة من العوامل المؤثرة في تحديد ممارسات التعليم، ونوعية الاستراتيجيات المستخدمة [٦]. فأصحاب النظرة التفسيرية مثلا يرون أن التعليم القرائي الفعال هو الذي يتيح للطلبة ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة ذات العلاقة بالمقروء، ويعلون من شأن التفاعلات الاجتماعية في مواقف تعليم القراءة، ويولون

أهمية للعملية process على حساب الناتج product ، ويؤكدون أهمية استخدام استراتيجية التعلم الزمري ، والتعاوني. على حين يرى أصحاب الاتجاه التحويلي أن المعرفة تقدم في صورة كاملة وصحيحة ، ولا يقوى الطلبة على تغييرها ، أو إعادة صياغتها ، ولذا فإن أدوارهم تقتصر على تلقي المعلومات والأفكار من النصوص مدار القراءة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية استخدام طريقة المحاضرة في تنفيذ دروس القراءة [٧ ، ص ص٩ -٢٣].

وهناك من يرى أن التعليم القرائي الفعال هو الذي يتيح للطلبة فرص المشاركة وتبادل الآراء ، ومحاورة الكاتب في إطار من الحرية والأمن لتطوير مواقف عقلانية تجاه النص ، ومشتملا ته وتدعيم التفكير الناقد. ويتطلب ذلك تصميم نشاطات لغوية تعلي من شأن مستويات التفكير الثلاثة وهي التلخيص ، والتطبيق ، والتقويم ، واستخدامها في مرحلة ما قبل القراءة وفي أثنائها وفي ما بعدها [٨].

ولعل من بين العوامل المؤثرة في تحديد كفاءة التعليم القرائي الفعال ، وعي المعلم بعملية القراءة ، وتصوره لكيفية حدوثها. فهناك من يتبنى النماذج التي تؤكد أن النص هو مصدر الأفكار والمعلومات والمعاني ، فيما يرى آخرون أن المعنى في ذهن القارئ ، وأن النص ما هو إلا وسيلة لمساعدته على صناعة الأفكار والمعاني ذات الصلة. وهناك من ينظر إلى القراءة على أنها عملية اجتماعية تقوم على التفاعل بين القارئ والكاتب. ولاشك أن هذا التباين في النظر إلى كيفية حدوث القراءة أدى إلى الاختلاف في وجهات النظر حول الاستراتيجيات والممارسات ، والنشاطات اللغوية المناسبة لتعليم القراءة [٩].

وتعد معالجة نص القراءة من الناحية الأدائية (الصوتية) من بين استراتيجيات التدريس التي حظيت باهتمام الباحثين وخبراء تعليم القراءة ، حيث كشفت نتائج الأبحاث عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء القرائي ودرجة استيعاب القارئ

والمستمع، وتذوقهما لمواطن الجمال والإثارة الفكرية والوجدانية في المقروء [١، ص٣٧٣؛ ١٠، ص١٤؛ ١١، ص٩٥٥].

وليس أدلّ على أهمية توظيف محتويات النص في تنمية مهارات السرعة، والمرونة وتلوين الأداء القرائي في مواقف تعليم القراءة مما ذكر بعض الباحثين من أن أكبر مجالات البحث غنى تلك المتعلقة بالجانب الصوتي للقراءة، الأمر الذي أدى إلى أن يتجه تعليم دروس القراءة في الوقت الحاضر نحو استغلال الجانب الشفهي [١٢، ص ص٣٧-٣٨؛ ٢، ص ص٥٢-٥٣؛ ١٣، ص٢٢؛ ١٤، ص٣٦].

ويدعّم هذا الاتجاه ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات التجريبية الحديثة من وجود أثر دال للنشاطات الكلامية المصاحبة لعمليات تعليم القراءة على تنمية مهارات التفكير بعامة والتفكير الناقد بخاصة [١٥؛ ١٦، ص٢٢؛ ١٧، ص٣٣] وهناك ما يشير إلى أن توظيف المدخل الشفهي في تعليم القدرة القرائية بمكوناتها الثلاثة؛ الآلية والاستيعابية والانفعالية يتطلب استخدام تقنية التعلّم التعاونيcooperative learning، التي تتيح للطلبة المتعلمين ممارسة أشكال مختلفة من التعاون وتبادل الآراء حول القضايا، والمشكلات الواردة في المقروء، وتطوير مواقف وأحكام أكثر نضجاً وإبداعًا حيال هذه القضايا [١٨، ص ص٢-٤؛ ١٩، ص٤٧].

ويرى الباحث أن هذه الأفكار والآراء المتعلقة بتعليم القراءة أدت إلى إثراء ميدان تعليم القراءة، وأسهمت بشكل أو بآخر في ولادة نماذج وتصورات وطرق تدريس جديدة. فقد صممت مارثا Martha نموذجاً لتعليم نص القراءة يقوم على المنحى التفاعلي، ويركز على تعليم العملية والناتج من القراءة في آن واحد. وترى أن تنفيذ درس القراءة يجب أن يتم وفق خطوات إجرائية متدرجة، وديناميه، يتاح للطلبة فيها تكوين فكرة أولية عن المقروء من خلال ممارسة القراءة الصامته، ومحاولة استدعاء الخبرات السابقة المتوافرة لدى القارئ التي لها علاقة وثيقة بموضوع القراءة، يلي ذلك

تناول النص من حيث الشكل والمضمون باستخدام آليات التعلم التعاوني، حيث تقوم المجموعات الصغيرة بتنفيذ نشاطات لغوية وبحثية متنوعة، تستهدف تعرف المفاهيم والأفكار والمعاني الضمنية، واكتشاف العلاقات القائمة بينها في خطوة سابقة لقيام الطلبة بممارسة نشاطات تستند إلى التكامل بين مهارات اللغة؛ يتم من خلالها إعادة بناء النص، وتقويمه، ومحاورة الكاتب [٢٠].

وطور بوس Bos وأندرسون Anderson طريقة لتدريس القراءة تتيح للطلبة ممارسة نشاطات بحثية، وتفكيرية، وأدائية قائمة على المنحى التكاملي بمستوياته المختلفة. وتستخدم هذه الطريقة في تعليم نص القراءة خلال ثلاث مراحل؛ الأولى ما قبل القراءة وفيها يتاح للطلبة وضع أهداف للقراءة، وتعيين الأفكار الرئيسة في النص المقروء، ومناقشتها ودمجها بالخبرات السابقة المتوافرة، والتعبير عن ذلك بنشاطات كتابية مناسبة. وفي المرحلة الثانية يمارس الطلبة تحت إشراف المعلم نشاطات قرائية حول جوانب النص؛ بقصد تعميق الوعي بالمضامين، والأفكار الواردة، وتحديد غرض الكاتب، وإنتاج أفكار ومعان مرتبطة بموضوع النص. أما المرحلة الثالثة، فتنصب جهود المعلم والطلبة فيها على ممارسة نشاطات قرائية، وتنفيذ نشاطات قائمة على التكامل اللغوي، بهدف تنمية القدرات العقلية العليا higher order thinking المستهدفة [٢١].

وتمكن قمحي Kamhi وكاتس Catts من وضع تصور لتعليم القراءة قائم على أبعاد القدرة القرائية، يقضي هذا التصور إتاحة الفرصة للطلبة للتدرب على قضايا صوتية، ومهارات قرائية أدائية باستخدام أمثلة وتطبيقات من محتوى نص القراءة. وفي مرحلة تالية، يتاح للطلبة استخدام الخصائص النصية والقرائن السياقية لاكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والمعاني الواردة في النص، والوصول إلى مستويات من الاستيعاب القرائي. ثم الانتقال بالطلبة إلى ممارسة أنماط التفكير النقدي، والإبداعي الذي يتطلب نقد

المقروء، وإعادة بناء النص، وتقديم الأفكار والآراء غير المألوفة ذات الصلة بموضوع القراءة [٢٢، ص ص١٦٠-١٦٨].

وطورت رو Roe طريقة لتعليم نص القراءة تقوم على تعريف الطلبة بموضوع النص، ثم إتاحة الفرصة لهم لتطوير أفكار وأحكام حول بعض جوانب النص من حيث الشكل والمضمون، وتفسير هذه الأحكام وترجمة أفكارهم إلى لغة ملفوظة. يلي ذلك قيام الطلبة بتدريبات ونشاطات لغوية فردية و/أو زمرية حول ما يشتمل عليه النص لتنمية قدرات قرائية مستهدفة. وفي خطوة أخيرة يوجه المعلم الطلبة لممارسة أشكال مختلفة من القراءة بقصد إعادة بناء النص المقروء، وتقديمه في صورة أعمال أدبية و/أو تنظيمية جديدة، لكي يدرك الطلبة أن ما تعلموه من تناول نص القراءة له معنى، وأنهم قادرون على توظيفه في مواقف الدرس والحياة [٤].

وفي هذا الإطار يرى دن وآخرون Dunn and others أن الأخذ بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الحية يقضي بأن تتم معالجة نص القراءة في ضوء النظرة الكلية للغة، حيث إن المعرفة بقواعد بناء الجملة، وبالروابط، والصور البيانية، والمعاني المجازية، وأساليب تنظيم النص تجعل الطلبة أقدر على استيعاب المقروء، والانطلاق في ذلك إلى ممارسة عمليات عقلية عليا مستهدفة. ويقترحون تصورا لمعالجة المقروء يتمثل بداية في المعالجة الصوتية للوحدات اللغوية موضع القراءة من خلال عمليات الربط بين نشاطات القراءة الجاهرة والاستماع، ومعالجة المضامين باعتماد نشاطات كتابية متنوعة توفر للطلبة فرصة استيعاب المعاني والفكر وتدوينها بعد إعادة صياغتها، مع الأخذ بالاعتبار تعريض الطلبة إلى أسئلة حول ما يشتمل عليه النص تستهدف تنمية قدراتهم على عمل استنتاجات وتنبؤات، وتوليد أفكار إبداعية حول ما يقرؤون [٢٣، ص٥٦٧]. ويقترح وايتهد Whitehead برنامجا جديدا لتعليم القراءة لطلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في نيوزيلندا يقوم على النظرية الكلية في تعليم اللغة، ويرى أن دروس القراءة يجب أن تنفذ

خلال أربع مراحل إجرائية متكاملة ؛ يتم خلال المرحلة الأولى إثارة خبرات الطلبة حول موضوع نص القراءة من خلال قيام الطلبة بعمليات التصفح والمناقشة ووضع أهداف محددة للقراءة ، يلي ذلك تنفيذ نشاطات لغوية وبحثية متنوعة بقصد تحقيق هذه الأهداف ، ومعرفة ما إذا كان الطلبة قادرين على إدارة استيعابهم أثناء القراءة. وفي معالجة أخيرة للنص يتاح للطلبة القيام بنشاطات لغوية مرتبطة بمشكلة النص بهدف إثراء خبراتهم ، وتطوير مهاراتهم اللغوية الأخرى ، وبذلك يصبح درس القراءة محورا ومنطلقا لتنمية لغوية شاملة [٢٤].

ويرى سمبسون Simpson ، أحد خبراء القراءة ، أن معالجة النص التعليمي للقراءة ، تتطلب التدريب على عمل الاستنتاجات ، وإصدار الأحكام ، ونقد المقروء ، وتقويمه ، وتطوير القدرة لدى الطلبة على عمل الملخصات ، وإعادة صياغة النص أو جزء منه. كما يؤكد أهمية أن يطور الطلبة أشكالا من الكلام حول الخصائص الفنية للنص وسمات الكاتب ، بهدف زيادة الوعي بالمشكلات المطروقة والحلول ، والأفكار المقترحة بشأنها ، وجعل القراءة والكلام عمليتين متكاملتين ، ومتداخلتين [٢٥].

وعلى الصعيد العربي قدم أحمد المهدي تصورا معاصرا لتعليم نص القراءة يعتمد على المدخل الفكري - الوظيفي Rational Funcutional Approach إذ يرى أن القراءة يجب أن تكون وسيلة لتنمية عمليات الاتصال والفكر والتأمل ، والتبصر والتذوق. وأن أفضل تصور لتطبيق اللغة هو أن ينظر إلى مكوناتها ولإغراض تعليمها وتعلمها على أنها كل ، أو هيكل كروي محوري مكون من طبقات فوق بعضها ، لا تغنى فيها طبقة عما عداها من طبقات. وفي تعلمها واستخدامها تجب العناية بقطاعاتها الرئيسة التي تمثل مكونات اللغة في آن واحد. لابل يذهب إلى أبعد من ذلك حين يطالب بأن يتم تعليم القراءة من خلال المناهج الدراسية الأخرى ، ويقضى تطبيق هذا التصور تدريب معلمي القراءة على

تصميم نشاطات قرائية متكاملة ، ومتسلسلة ، تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا للطالب القارئ [٢٦ ، ص١٤].

وبالرغم من الجهود التي بذلت وما زالت تبذل من أجل تطوير استراتيجيات فعالة لتعليم نصوص القراءة تأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الحية ، والتقدم التقني في هذا الميدان ، إلا أن الشكوى من انخفاض كفاءة التعليم القرائي ما زالت قائمة ، وتشكل ظاهرة تكاد تكون عامة ؛ فقد أظهرت أبحاث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن معظم معلمي القراءة لا يمتلكون مهارات التدريس الفعال ، وأنهم بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تأخذ بالاعتبار دور التعليم القرائي في التنمية اللغوية الشاملة [٢٧].

وفي اليابان ارتفعت الأصوات في الربع الأخير من القرن العشرين مطالبة معلمي اللغتين الأولى والثانية بوجوب إعادة صياغة المحتويات التعليمية ، وزيادة الاهتمام بالتطبيقات اللغوية ، وتنمية مهارات التفكير الناقد ، بما يتلاءم وأهداف التعلم المستقبلي ، مؤكدين أن الطلبة لن يكونوا قادرين في الألفية الثالثة على التعامل مع نتاجات الثورة المعلوماتية والتقنية إذا لم يتدربوا من خلال مواقف التعليم المختلفة على التفكير المنطقي ، وإذا لم تتشكل لديهم اتجاهات إيجابية في التعامل بفاعلية مع المعلومات والبيانات في إطار اللغة السليمة [٢٨].

أما تعليم القراءة في المدرسة العربية ، فإنه يفتقر إلى الطرق والمعالجات الحديثة التي تجعل من حصة القراءة العربية حصة استمتاع باللغة استماعا ، وحديثا ، وقراءة ، وكتابة ، وإبداعا وتذوقا. حيث يجرى تعليم مهارات اللغة بشكل خاطئ تماما وبأسلوب اعتباطي ، لا يستند إلى مبادئ وحقائق وأسس علمية ، ومسلمات لا تقبل الجدل ، لعل أهمها تناول مهارات اللغة في ضوء منظور تكاملي وشمولي [٢ ، ص٥١].

وبالرغم من التوصيات التي صدرت عن المؤتمرات والندوات العديدة التي عقدت في عدد من البلدان العربية بشأن تحسين نوعية التعليم اللغوي، ووجوب إعادة النظر في مناهج التعليم، وبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية في الجامعات، والعمل على تطوير استراتيجيات تعليم تأخذ بالاعتبار الدور المتجدد للقراءة في القرن الحادي والعشرين، إلا أن هناك ما يشير إلى انخفاض كفاءة تعليم القراءة في جميع مراحل التعليم. ناهيك عن النقص الحاد في الدراسات التجريبية في الوطن العربي التي تستهدف الكشف عن الفاعلية النسبية لطرق التدريس شائعة الاستخدام [١، ص٧٣٥؛ ٢، ص ص٧١-٧٢؛ ٢٩، ص١٧٠].

أما في الأردن، فقد أكدت ندوة التطوير التربوي التي عقدت في عمان عام ١٩٩٤م ضرورة العمل على تطوير استراتيجيات تعليمية لتدريس اللغة الأم وفنونها المختلفة، تأخذ بالاعتبار دور الطالب، وطبيعة ناتجات التعلم اللغوي المنتظرة، بالإضافة إلى وجوب الأخذ بالاعتبار مواءمة هذه الاستراتيجيات للتطورات التكنولوجية ذات العلاقة بمنهاج تعليم اللغة العربية في محاولة للحد من تفشي ظاهرة الضعف اللغوي وانخفاض التحصيل في المعرفة اللغوية لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة [٣٠].

وانطلاقا من هذا الواقع، فإن الدراسة الحالية تسعى لوضع تصور مقترح لتعليم نصوص القراءة، يأخذ بالاعتبار الاتجاهات العالمية في النظر إلى القراءة على أنها عملية وناتج في آن واحد، وتشكل في الوقت ذاته مدخلا لتشكل و/أو تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين. ويقوم هذا التصور على تناول نص القراءة ومعالجته من النواحي الصوتية (الفونولوجية)، والدلالية، والتفكيرية، واللغوية في إطار من التكامل والتداخل فيما بينها.

وتجيء استراتيجيات ومعالجة نص القراءة هذه في تكاملها وترابطها منطقيا متفقة مع ما يراه الخبراء من أن عملية القراءة تتم وفق ثلاثة أنظمة تتكامل وتترابط في ما بينها،

وهي النظام الصوتي والكتابي، والنظام التراكيبي، والنظام الدلالي. وأن أي نظام منها لا يعمل بمعزل عن النظامين الآخرين [٢١].

ويرى الباحث أن الدراسة الحالية في أهدافها وإجراءاتها تعد امتدادا للجهود المحلية والعربية والدولية الرامية إلى توظيف استراتيجيات جديدة لتعليم القراءة، تستجيب لروح العصر، وتتواءم وأهداف التعلم المستقبلي. وربما امتاز هذا التصور المقترح لتعليم القراءة مدار البحث عن غيره من النماذج والتصورات السابقة في تحديد الإجراءات، وأنماط السلوك اللازمة لتطبيق الاستراتيجية بصورة عملية في معالجة نص القراءة مدار التعليم، وتعرف مدى استخدام معلمي القراءة هذه الاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها، خاصة وأن معلمي اللغة العربية يخضعون لبرامج تدريبية متقدمة ضمن خطط التطوير التربوي المعمول بها في الأردن لتحسين كفاءة التعليم في القرن الحادي والعشرين.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من أنها تجئ منسجمة في أهدافها مع ما أشارت إليه استراتيجية تطوير التربية العربية من ضرورة تطوير تجارب، وطرق تدريس قائمة على المنحيين التكاملي والعقلي في تعليم مناهج اللغة العربية [٢٦، ص١٤]. كما تجيء متناغمة مع الدعوات التي تطالب بوجوب الأخذ بالمرتكزات الجديدة لتطوير استراتيجية إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين بحيث تتوجه برامج إعداد المعلمين إلى تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق لكي يصبح معيار الفاعلية في التدريس، قدرة المعلم على ترجمة الأفكار النظرية في ميدان التخصص إلى ممارسات وأداءات عملية، ينفذها المعلم والطلبة في مواقف التعليم [٣٠].

وفي ضوء ما سبق، واستنادا إلى المؤشرات الدالة على انخفاض كفاءة التعليم القرائي، فإن الحاجة ماسة إلى تطوير نماذج تعليمية مبتكرة في هذا الميدان، وتجريبها، والتثبت من فاعليتها في مواقف التطبيق، خاصة وأن البحث في هذا الميدان في العالم العربي بعامة، والأردن بخاصة، ما زال محدودا. حيث إنه في حدود معرفة الباحث لم يتم

العثور على دراسة واحدة تناولت بالبحث وضع تصور مقترح لتعليم نص القراءة، والتحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن استراتيجيات وممارسات هذا النموذج. لذا فإنه من المنتظر أن تساهم هذه الدراسة في سد النقص في هذا المجال، وتفتح الطريق أمام الباحثين، وخبراء تعليم القراءة لمزيد من محاولات التطوير لتصورات ونماذج تدريسية قائمة على الواقع الفعلي، تدفع بتعليم القراءة بخاصة واللغة العربية بعامة قدما إلى الأمام.

مشكلة الدراسة

استنادا إلى الآراء والأفكار والتصورات النظرية المقترحة لتعليم دروس القراءة الواردة في مقدمة هذه الدراسة، وأخذا بتوصيات بعض الدراسات العربية والأجنبية السابقة، وتمشيا مع الاتجاهات المعاصرة في النظر إلى دروس القراءة كمدخل لتنمية القدرات الذهنية واللغوية لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وفي محاولة من الباحث تقديم ما يمكن أن يساهم في تطوير طرق تدريس القراءة العربية، والارتقاء بها إلى مستويات أكثر تقدما استجابة لروح العصر، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في تقويم واقع تعليم دروس القراءة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء نموذج مطور لتعليم القراءة أعد لهذه الغاية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص استراتيجيات تدريس القراءة التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن، والذين يحظون باهتمام خاص من القائمين على برامج الإعداد والتكوين، والتدريب أثناء الخدمة ضمن خطة التطوير التربوي، الرامية إلى إحداث نقلة نوعية في عمليات التعليم بعامة، والتعليم اللغوي بخاصة، من خلال نموذج تعليمي متطور مقترح للقراءة يقوم على أربع استراتيجيات

متكاملة، وثمان وعشرين ممارسة تعليمية/تعلمية مرتبطة بها صمم لهذه الغاية. وبالتحديد، فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن استراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح؟

س٢: هل يختلف استخدام استراتيجيات وممارسات نموذج تعليم القراءة المتطور باختلاف كل من متغيرات الجنس (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/دبلوم معلمين)، والخبرة في تدريس اللغة العربية (أقل من ١٠ سنوات/عشر سنوات فأكثر)؟

س٣: هل يختلف استخدام المعلمين استراتيجيات وممارسات نموذج تعليم القراءة باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الرابع/السابع)؟

س٤: هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات النموذج القرائي المطور باختلاف مديرية التربية التي يعمل فيها معلم اللغة العربية؟

مصطلحات الدراسة

النموذج التعليمي

يعرف النموذج التعليمي بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات التي يتم تنفيذها في ضوء إطار نظري وفلسفي يحكم ممارسات المعلم والطلبة داخل غرف التدريس، ويتم محاكاة النموذج وتقليده من المعلم و/أو الطلبة لاكتساب بعض كفايات التدريس و/أو تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتتم المحاكاة عادة إما بصورة شعورية أو لاشعورية [١٦، ص٢٣]. وهناك من يرى بأن النموذج في تعليم اللغات قد يكون شيئا أو شخصا ما يستخدمه المتعلم كمعيار أو هدف يحاكيه لإتقان مهارة أو عملية معينة ضمن زمن محدد وظروف معينه [٣١، ص٣٥٥؛ ٣٢، ص١٦٨].

ويعرف النموذج في الدراسة الحالية بأنه تصور نظري مقترح للاستراتيجيات والممارسات التدريسية المرتبطة بها، يأخذ بالاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة، قابل للتطبيق يمكن معلم اللغة العربية والطلبة من استخدام الاستراتيجيات والممارسات بصورة إجرائية لمعالجة نص القراءة المقرر من حيث الشكل والمضمون وفق أربع عمليات متداخلة ومتكاملة لتحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية في الأردن.

استراتيجية التدريس

عرفت استراتيجية التدريس بأنها إجراءات يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتعينه على تنفيذ الدروس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بأقصى درجة ممكنة من الكفاءة والفاعلية [٣٣، ص٢٩٢]./وهناك من يعرف الاستراتيجية في مجال تدريس اللغات على أنها مجموعة الخطط والإجراءات المخطط لها التي تتيح للمعلم فرصة توظيف مصادر المعرفة المتاحة لمساعدته مع الطلبة على التفاعل بوعي وشمولية مع المحتويات المتوافرة لتحقيق أهداف تعليمية محددة [١٦، ص١٠]. وتعرف الاستراتيجية في الدراسة الحالية بأنها العمليات التي يقوم بها معلم اللغة العربية والطلبة معا في مواقف تعليم القراءة، بقصد تحقيق الأهداف المتوخاة من دروس العربية المخطط لها، وتقاس بالدرجة المتحققة لأداء المعلم للممارسات المرتبطة بها على بطاقة ملاحظة، هي أداة الدراسة، صادقة وثابتة أعدت لهذه الغاية.

الخبرة في التدريس

يقصد بها في الدراسة عدد السنوات التي قضاها المعلم/المعلمة في تدريس منهاج اللغة العربية للصف الرابع و/أو السابع الأساسيين المستخدم في الأردن.

المؤهل العلمي

الدرجة العلمية التي يحملها المعلم/المعلمة ولها مستويان أحدهما بكالوريوس لغة عربية، والآخر دبلوم لغة عربية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- معلمي اللغة العربية في تسع مديريات تربية موزعة على محافظات وألوية وسط وشمال الأردن، اختيرت بطريقة انتقائية، حيث يقيم طلبة الماجستير (المساعدون) التسعة الذين أسندت إليهم مهمة القيام بالزيارات الصفية لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة، ورصد الأداء التعليمي باستخدام بطاقة الملاحظة أداة الدراسة.

٢- تقويم أداء معلم اللغة العربية يتم من خلال زيارتين صفيتين يفصل بينهما فترة تباعد لا تقل عن أربعة عشر يوما، ويقوم بالزيارتين ملاحظ واحد.

٣- طلبة الصفين الرابع والسابع دون غيرهما حيث يمثلان نهاية الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، إذ تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في مجتمع الدراسة على تنمية القدرة لدى تلاميذ الصفين على القراءة المعبرة، وتوجيه المعلمين لاستخدام المنحى التكاملي في عمليات التعلم والتعليم اللغوي.

٤- استخدام النموذج محكا لتقويم التعليم القرائي محدود فقط باستراتيجيات معالجة النص من الناحية الصوتية (الأدائية)، والدلالية، ومعالجة النص لتعليم و/أو تنمية التفكير، والتكامل اللغوي، وبالممارسات التدريسية السبع المرتبطة بكل واحدة من هذه الاستراتيجيات.

٥- كفاءة التعليم القرائي موضع القياس محدودة بخصائص وسمات نموذج التعليم القرائي المطور المعتمد في الدراسة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من ٢١٨ معلما ومعلمة من تخصص اللغة العربية، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، منهم ١٠٠ ذكر، و١١٨ أنثى، ٩٧ منهم يدرسون الصف

الرابع، و ١٢١ يدرسون الصف السابع، يحمل ١٦١ منهم درجة البكالوريوس في اللغة العربية، و ٦٧ منهم يحمل درجة الدبلوم، خبرات ٩٩ منهم في التدريس تقل عن عشر سنوات، بينما تزيد خبرات ١٩٩ منهم على عشر سنوات. ويتوزعون على تسع مديريات تربية وتعليم تقع في مناطق وسط شمال الأردن بواقع ٣٠ معلما ومعلمة من مديرية تربية إربد الأولى، و ٣٣ من إربد الثانية، و١٥ من لواء بنى كنانة، و١٧ من لواء الرمثا، و٢٠ من محافظة المفرق، و٢٨ من محافظة الزرقاء، و٣٠ من لواء الرصيفة، و٢٢ من محافظة السلط، و ٢٣ معلما ومعلمة من محافظة جرش.

نموذج التعليم القارئ

وهو عبارة عن تصور نظري قابل للتطبيق يحدد أدوار الطلبة ومعلمي اللغة العربية وممارستهم في مواقف تنفيذ دروس القراءة العربية وكيفية التعامل مع محتويات نصوص القراءة من حيث الشكل والمضمون، وتنفيذ النشاطات التعليمية/التعلمية اللازمة لتحقيق أهدف تدريس القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. وسوف يتم اعتماد هذا النموذج في بناء بطاقة الملاحظة أداة الدراسة وفيما يلي بيان بأهم الأبعاد التي يشتمل عليها هذا النموذج:

١-أهداف النموذج

يهدف النموذج المقترح توفير فرص تعليمية تعلمية تتمركز حول محتوى نص القراءة، وتستهدف تنمية القدرة القرائية بأبعادها الآلية، والاستيعابية، والانفعالية لدى المتعلمين. وقد نظمت الفرص في شكل نشاطات صممت في ضوء العلاقة الطبيعية القائمة بين مهارة القراءة ومهارات اللغة الأخرى من جهة، وبينها وبين التفكير من ناحية ثانية، مع الأخذ بالاعتبار الدور الإيجابي للطلبة في اكتساب و/أو تنمية السلوك القرائي الفعال

الذي يتصف بالدقة، والسرعة، والوعي، والفهم، وإعادة صياغة الفهم ،وتوظيفه بفعالية في مواقف الدرس والحياة.

٢-أسس بناء النموذج

روعي في تصميم استراتيجيات التعليم والممارسات المرتبطة بها في النموذج الأسس التالية:

- النظرة الكلية في تدريس مهارات اللغة العربية التي تقضي النظر إلى اللغة كوحدة واحدة في مواقف التعلم والتعليم والاستعمال الفعلي للغة في مواقف الحياة.

- الأخذ بالمنحى التكاملي في تدريس القراءة، ومهارات اللغة الأخرى: الاستماع، والكلام، والكتابة.

- مواصفات التدريس القرائي الفعال الذي يعلي من شأن الطالب، وإيجابيته في تحقيق أهداف تدريس القراءة في المرحلة الأساسية.

- طبيعة العلاقة القائمة بين القارئ والنص والكاتب التي كشفت عنها الدراسات والبحوث، وهي علاقة تفاعلية تشاركية بين خبرات القارئ والكاتب وموضوع النص مدار القراءة، حيث تستدعي عمليات القراءة مساهمة القارئ في إثراء النص المقروء من خلال ما يقدمه القارئ من آراء، ومقترحات.

- الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة ممثلة في الاتجاه نحو تنويع استراتيجيات التدريس والنظر إلى النص على أنه مشكلة تتطلب حلا، أضف إلى ضرورة الأخذ بالمنحي التكاملي في تدريس القراءة.

- التطور في مفهوم القراءة ودورها في التعلم والتحصيل حيث أصبح ينظر إلى تعليم القراءة باعتبارها مدخلا للتربية اللغوية بعامة والذهنية بخاصة.

- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية في الأردن التي أعلت من شأن التفكير والعمليات العقلية العليا كمخرجات أساسية لتدريس القراءة في مختلف مراحل التعليم.

٣-استراتيجيات التعلم والتعليم

في ضوء الأسس والأهداف السابقة التي اعتمدت في بناء النموذج القرائي المقترح تم تصمم أربع استراتيجيات تعليمية تربطها علاقات بنائية (ملحق رقم١) تستخدم في تناول نص القراءة من جوانبه المختلفة، ويجري تطبيق كل استراتيجية في النموذج من خلال سبع ممارسات تعليمية تعلمية مرتبطة هي عبارة عن مؤشرات سلوكية دالة على توظيف الاستراتيجية، رتبت وتم تعريفها في النموذج كالتالي:

أولا : استراتيجية المعالجة الفونولوجية (الصوتية).

تستهدف تشكيل و/أو تنمية مهارات الطلبة في الأداء القرائي الفعال، يتم تنفيذها باستخدام الممارسات ذوات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) من النموذج التعليمي المطور.

ثانيا : استراتيجية المعالجة الدلالية.

تستخدم من خلال سبع ممارسات تعليمية مرتبطة هي ذوات الأرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) يتم تنفيذها بقصد مساعدة الطلبة على توظيف قرائن السياق اللفظية، والدلالية لاستيعاب أهم الأفكار والمعاني والمعلومات البارزة في النص.

ثالثا : استراتيجية المعالجة للتفكير.

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال سبع ممارسات تعليمية مرتبطة، هي ذوات الأرقام (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) بقصد تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.

رابعا: استراتيجية المعالجة للتكامل اللغوي.

ويجري استخدامها حول النص المقروء من خلال تطبيق سبع ممارسات تعليمية هي ذوات الأرقام (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨) وتستهدف في مجملها تدريب الطلبة على التكامل، والربط بين تعلم القراءة، وتعلم المهارات الأخرى للغة، وجعل نص القراءة مجالا للتطبيقات اللغوية والنحوية والصرفية والبلاغية، والأسلوبية وفق ما تسمح به مستويات التعلم القرائي واللغوي ومقدرات الطلبة المتعلمين.

أداة الدراسة

وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة، أعدها الباحث أداة لرصد السلوك التعليمي الذي يستخدمه معلمو اللغة العربية في تنفيذ دروس القراءة العربية المقررة لتلاميذ المرحلة الأساسية، وتعرف مدى توظيف استراتيجيات وممارسات نموذج التعليم القرائي المقترح محك التقويم والمطابقة المعتمد في الدراسة.

وتضم البطاقة أربع استراتيجيات تعليمية مقترحة، وإزاء كل واحدة سبع ممارسات تعليمية مرتبطة، رتبت في الاستمارة وفق ورودها وتسلسلها المنطقي في النموذج التعليمي المطور المقترح (ملحق رقم ٢).

خطوات بناء الأداة

تم تصميم بطاقة الملاحظة وبناؤها وفق الخطوات والإجراءات التالية:

١- قام الباحث بمراجعة للأدب التربوي حول الاستراتيجيات والطرق والاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة، وخصائص التعليم القرائي الفعال [١؛ ١٣؛ ١٧؛ ٢٢].

٢- تم تصميم أربع استراتيجيات تعليمية تدور حول مشتملات نص القراءة مدار التعليم، نظمت في البطاقة وفقا للتسلسل المنطقي والعلاقات البنائية القائمة بينها.

٣- تم اشتقاق ٢٨ ممارسة تعليمية وزعت على الاستراتيجيات الأربع بواقع سبع ممارسات منتمية لكل استراتيجية في النموذج.

٤- تم تصميم نموذج بطاقة الملاحظة بحيث اشتملت على جزء خاص بالبيانات والمعلومات المتعلقة بالحصة والصف، وبيانات شخصية عن المعلم من حيث المؤهل، وسنوات الخبرة، والجنس. وشمل الجزء الثاني الاستراتيجيات الأربع وإزاءها ممارسات التعليم ذات الصلة. وضم الجزء الثالث مقياس مستوى الممارسة والاستخدام وهو ثنائي مكون من مستويين؛ يستخدم، لا يستخدم. أما الجزء الرابع من البطاقة، فشمل اسم الملاحظ الذي يقوم بالزيارة الصفية، وتقدير مستوى الأداء للمعلم على الاستراتيجيات والممارسات مدار التقويم والتشخيص.

٥- وللتأكد من صدق الأداة، ثم عرضها في صورتها الأولية على خمسة محكمين من ذوي التخصص في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في كليتي التربية بجامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وطلب منهم قراءة محتويات البطاقة، وإبداء الرأي حول مدى شمولية الاستراتيجيات المقترحة، وكفاية ممارسات التعلم والتعليم القرائي المرتبطة بهذه الاستراتيجيات وتحديد مدى انتماء كل ممارسة للاستراتيجية التي ترتبط بها. وقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة على محتوى البطاقة في ضوء ملاحظات المحكمين. واعتبر الآخذ بملاحظاتهم بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

أما معامل ثبات الأداة فتم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا - Cronbach alpha حيث طبقت على خمسين معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة فبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٨١) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تم استخدام بطاقة الملاحظة لرصد السلوك التعليمي لأفراد عينة الدراسة في مواقف تعليم القراءة بمساعدة تسعة طلاب ماجستير تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب

تدريسها ممن كانوا يدرسون مع الباحث مساق "التقويم اللغوي،" وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٩٩/٢٠٠٠م، حيث تم تعريفهم استراتيجيات وممارسات التدريس المعتمدة في النموذج، وتدريبهم على كيفية رصد السلوك التعليمي لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة في مواقف تعليم القراءة، وتقدير مدى استخدامهم الاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها في ضوء معيار الاستخدام المعتمد في الدراسة. ولإعطاء معلمي اللغة عينة الدراسة مجالا أوسع لاستخدام الاستراتيجيات والممارسات في النموذج القرائي المطور بصورة إجرائية وعملية .فقد كلف الباحث الملاحظين القيام برصد ممارسات التدريس القرائي لكل معلم من خلال مشاهدتين منفصلتين بين الأولى والثانية مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين، وبذلك استغرقت عمليات المشاهدة والرصد والتسجيل لأفراد الدراسة حوالي أربعة أشهر تقريبا.

المعالجة الإحصائية

في ضوء معيار الأداء التعليمي الثنائي المعتمد في الدراسة (يستخدم/لا يستخدم) فإن الدرجة الكلية (الخام) لأداء معلم القراءة تتراوح بين صفر-٢٨. ولما كانت محددات الدراسة تقضي بأن يتم رصد السلوك التعليمي للمعلم الواحد مرتين فقد تم بداية استخراج معدل الأداء التعليمي للزيارتين على كل استراتيجية وممارسة تدريس مقترحة في النموذج، وعليها مجتمعة، وبذلك يتم رصد خمس درجات لكل معلم. وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعدلات الأداء لأفراد الدراسة مدار التقويم وعددها ٢٨ ممارسة تعليمية، حيث رتبت المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة الدراسة على مدى استخدام الاستراتيجيات، والممارسات التدريسية المرتبطة ترتيبا تنازليا، لمعرفة أي هذه الإستراتيجيات، والممارسات أكثر استخداما وأيها أقل.

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لمعرفة أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية في مستوى أداء العينية على استخدام كل استراتيجية على حدة ثم عليها مجتمعة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعددة لاثر المستوى التعليمي في استخدام استراتيجيات التعليم الأربع كل على حدة، واستخدم اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير الصف في مستوى أداء العينة في استراتيجيات التعليم، والممارسات المرتبطة بها مجتمعة.

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير مديرية التربية على مدى استخدام المعلمين للممارسات التدريسية موضع الملاحظة والقياس في الدراسة [٤٣، ص ص ٣٢٣-٣٣٠].

نتائج الدراسة

لقد أظهرت عمليات فحص ورصد ممارسات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في تعليم دروس القراءة العربية لمستوى تلاميذ الصفين الرابع والسابع في ضوء نموذج التعليم القرائي ذي الاستراتيجيات الأربع محك التقويم، ووفق البيانات والمعلومات المتحصلة من استخدام بطاقة الملاحظة أداة الدراسة الثانية جملة من النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة ومتغيراتها وهي كالتالي:

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على ما يلي: "ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس

الاستخدام ككل وكأجزاء، حيث رتبت استراتيجيات التعليم الأربع حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي حازتها وذلك كما هو في جدول رقم ١.

جدول رقم ١ . الترتيب التنازلي لاستراتيجيات التعليم حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية التي حازتها

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
المعالجة الصوتية	٤.١٨	١.٦٣	١
المعالجة الدلالية	٤.٣٠	١.٤٤	٢
المعالجة للتكامل	٣.٥٠	١.٥٠	٣
المعالجة للتفكير	٢.٥١	١.٧٨	٤

يتضح من جدول رقم ١ أن معالجة نص القراءة لأغراض تنمية القدرة على الأداء القرائي احتلت المرتبة الأولى، حيث حازت أعلى المتوسطات الحسابية ، يليها المعالجة بقصد الاستيعاب القرائي (٤.٣)، يلي ذلك استراتيجية تناول ومعالجة نص القراءة لغرض ممارسة التكامل اللغوي، في حين احتلت معالجة محتوى النص القرائي لتطوير مهارات التفكير لدى الطلبة في الصفين الرابع والسابع المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء معلمي اللغة العربية على هذه الاستراتيجية فقط ٢.٥١. ولمعرفة أي فعاليات التدريس القرائي أكثر استخداما وأيها أقل استخداما من معلمي اللغة العربية، فقد تم ترتيب الفعاليات في النموذج تنازليا حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢.

بالنظر إلى جدول رقم ٢ ، يتبين أن المتوسطات الحسابية لممارسات تعليم القراءة تراوحت بين ٠.١٩ - ٠.٩٨ ، أي يفارق ٠.٧٩ وهو فارق كبير نسبيا قياسا بعدد الممارسات البالغة ٢٨ تدريسية، مما يدل على وجود تباين في استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن لممارسات التدريس مدار البحث والموازنة.

جدول رقم ٢. الترتيب التنازلي لممارسات تدريس القراءة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	رقم الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	٠.٩٨	٠.١٥	١	٢٦	٠.٤٥	٠.٥٠	١٥
١٠	٠.٩٥	٠.٢٢	٢	٩	٠.٤٣	٠.٥٠	١٦
٧	٠.٩١	٠.٢٨	٣	٢١	٠.٤٣	٠.٥٠	١٦
١١	٠.٨٣	٠.٣٧	٤	١	٠.٤٢	٠.٥٠	١٨
٢٤	٠.٧٠	٠.٤٦	٥	٥	٠.٣٥	٠.٤٨	١٩
٦	٠.٦٧	٠.٤٧	٦	١٣	٠.٣٢	٠.٤٧	٢٠
٨	٠.٦٧	٠.٤٧	٦	٢٨	٠.٣١	٠.٤٦	٢١
٤	٠.٦٥	٠.٤٨	٨	٢٠	٠.٢٨	٠.٤٥	٢٢
١٥	٠.٦٣	٠.٤٨	٩	١٢	٠.٢٥	٠.٤٤	٢٣
٣	٠.٦١	٠.٤٩	١٠	١٩	٠.٢٥	٠.٤٣	٢٣
٢٢	٠.٥٩	٠.٤٩	١١	٢٥	٠.٢٥	٠.٤٤	٢٣
١٤	٠.٥٨	٠.٥٠	١٢	٢٧	٠.٢٢	٠.٤٢	٢٦
٢	٠.٥٦	٠.٥٠	١٣	١٨	٠.٢١	٠.٤١	٢٧
١٦	٠.٥٢	٠.٥٠	١٤	١٧	٠.١٩	٠.٣٩	٢٨

ويبين الجدول أن الممارسات ذوات الأرقام ٢٣ ، ١٠ ، ٧ ، ١١ ، ٢٤ حازت أعلى المتوسطات الحسابية ، ولذا احتلت المراتب ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ على التوالي ، وجاءت موزعة على جميع الاستراتيجيات باستثناء الاستراتيجية الخاصة بتنمية التفكير حيث لم تحظ أي من الممارسات المرطبة بها بالمراتب المتقدمة من الاستخدام.

أما الممارسات التي حازت أقل المتوسطات الحسابية ، فكانت ذوات الأرقام ١٧ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ١٩ ، حيث احتلت المراتب ٢٨ ، ٢٧ ، ٢٦ ، ٢٣ ، ٢٣ على التوالي. وقد جاءت المتوسطات الحسابية لهذه الممارسات متقاربة ، حيث تراوحت متوسطاتها بين

٠.١٩ - ٠.٢٥ ، أي بفارق ٠.٠٦ فقط ، وهذا يدل على عزوف عينة الدراسة عن استخدام هذه الممارسات في مواقف تدريس القراءة ، أو عدم قدرتهم على استخدامها وتوظيفها بصورة فعالة.

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على ما يلي : "هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات وممارسات نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية" ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ومعرفة أثر كل من هذه المتغيرات الثلاثة في استراتيجيات التدريس الأربع ، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد ، وذلك كما هو مبين في الجداول ذوات الأرقام ٣ ، ٤ ، ٥ .

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الجنس على مدى استخدام العينة استراتيجيات التدريس في النموذج القرائي المقترح محك التقويم والموازنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
المعالجة الصوتية	٦.٣٥٤٦١	٦.٣٥٤٦١	٢.٥٦
المعالجة الدلالية	١٣٠٤١٤٤	١٣.٠٤١٤٤	٦.٤٦ **
المعالجة للتفكير	١١.٤٦٢١٠	١١.٤٦٢١٠	٣.٦٥
المعالجة للتكامل	٩.١٧١٧٨	٩.١٧١٧٨	٤.١٣ *

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يظهر جدول رقم ٣ وجود فروق دالة بين متوسطات الذكور والإناث من معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجية المعالجة الدلالية عند مستوى ٠.٠١ لصالح المعلمين الذكور . وعلى استراتيجية المعالجة لأغراض التكامل اللغوي عند مستوى ٠.٠٥ لصالح

المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق دالة على استخدام استراتيجيات المعالجة الصوتية والمعالجة لتنمية التفكير.

جدول رقم ٤. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير المؤهل العلمي على مدى استخدام العينة لاستراتيجيات التعليم في النموذج القرائي المقترح محك التقويم والموازنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
المعالجة الصوتية	٣.٦٣٥٦٤	٣.٦٤٥٦٤	١.٣٤٩٦٤
المعالجة الدلالية	٠.٣٠٨٠٥	٠.٣٠٨٠٥	٠.١٥٢٤٦
المعالجة للتفكير	٢.٤١٧٧١	٢.٤١٧٧١	٠.٧٦٩١٤
المعالجة للتكامل	٠.١٣١٧٤	٠.١٣١٧٤	٠.٠٥٩٢٦

بالنظر إلى جدول رقم ٤ تبين أن قيم "ف" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، ولذا لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات استخدام معلمي اللغة العربية من حملة البكالوريوس، واستخدام أقرانهم من حملة الدبلوم في اللغة العربية لأي من الاستراتيجيات الأربع في نموذج التعليم القرائي محك التقويم والموازنة مدار البحث.

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الخبرة في تعليم اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعليم في النموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المعالجة الصوتية	٠.٧٥٦٥٠	٠.٧٥٦٥٠	٠.٨١٠
المعالجة الدلالية	٠.٥٥٧٣٩	٠.٥٥٧٣٩	٠.٢٧٦
المعالجة للتفكير	٠.٣١٩٢٥	٠.٣١٩٢٥	٠.١٠٢
المعالجة للتكامل	٠.٧٧٩٤٥	٠.٧٧٩٤٥	٠.٣٥١

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ ، يتبين عدم وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات أداء أفراد الدراسة ممن لديهم خبرات في تعليم اللغة العربية تقل أو تزيد على عشر سنوات على أي من الاستراتيجيات الأربع في النموذج حيث إن قيم ف المحسوبة جاءت أقل من القيمة الجدولية. ولمعرفة أثر المتغيرات الثلاثة : الجنس ، والمؤهل ، والخبرة في مدى استخدام أفراد عينة الدراسة استراتيجيات وممارسات التدريس المرتبطة بها ككل ، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في استخدام عينة الدراسة لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح ككل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الجنس	١	١٥٧.٤٧	١٥.٤٠٧	٦.٩٤٦*
الخبرة	١	٩٠٣٩	٩.٣٩٠	٠.٤١٤
المؤهل	١	٠.٢٩٦	٠.٢٩٦	٠.٠١٣
الخطأ	٤١٤	٤٨٤.٧٠	٢٢.٦٦١	
المجموع	٢١٧	٥٠٢٣.٤٣١	٢٣.١٤٩	

* دالة عند مستوى ٠,٠١

ويظهر جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات أداء تدريس القراءة للمعلمين الذكور ومتوسطات أداء أقرانهم الإناث لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات أداء العينة على استخدام استراتيجيات التدريس جميعها تعزى إلى متغيرى الخبرة والمؤهل.

نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على ما يلي : "هل يختلف استخدام معلمى اللغة العربية لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف الصف الذي يدرسونه" ؟ وللإجابة

عن هذا السؤال، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أداء معلمي الصفين الرابع والسابع في كل استراتيجية ، تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الصف على استخدام الاستراتيجيات الأربع في النموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المعالجة الصوتية	٠.٧٤٩٧٠	٠.٧٤٩٧٠	٠.٢٧٩٦
المعالجة الدلالية	١٧.٩٨١٦٧	١٧.٩٨١٦٧	*٨.٩٣٣
المعالجة للتفكير	٧.٧٢٢	٧.٧٢٢	٢.٤٥٧
المعالجة للتكامل	٤.٤٦٢٣٤	٤.٤٦٢٣٤	١.٩٩١

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

يبين الجدول رقم ٧ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, بين متوسط أداء استخدام معلمي اللغة العربية في الصف الرابع ومتوسط أداء معلمي الصف السابع على ممارسات استراتيجية المعالجة الدلالية (الاستعياب القرائي) لصالح معلمي الصف السابع الأساسي. ولم يظهر التحليل وجود مثل هذا الفرق على بقية استراتيجيات نموذج القراءة محك التقويم والموازنة.

ولمعرفة أثر المستوى التعليمي (الصف) على مدى الاستعمال الفعلي للنموذج القرائي ككل تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات أداء المعلمين وأداء المعلمات في الصفين الرابع والسابع، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٨.

بالنظر إلى جدول رقم ٨ يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠٥. بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الرابع الأساسي، وأقرانهم الذين يدرسون الصف السابع لصالح معلمي الصف السابع.

جدول رقم ٨. نتائج اختبار (ت) لأثر الصف في استخدام العينة استراتيجيات نموذج التعليم المقترح

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الرابع	٩٧	١٣.٤٦٣٩	٤.٦٨٨	٢.٠٩*
السابع	١٢١	١٤.٨٢٦٤	٤.٨٤٢	

* دالة عند مستوى ٠٣٧..

نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على ما يلي: "هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف مديرية التربية التي ينتمي إليها المعلم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر مديرية التربية في مدى الاستخدام الفعلي للنموذج التعليمي، وما يشتمل عليه من استراتيجيات وممارسات تدريس مرتبطة بهذه الاستراتيجيات، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٩.

جدول رقم ٩ . نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مديرية التربية في مدى استخدام المعلمين للنموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٨	٣٦١٩.٢٣٣٤	٢٩١.٧٩٥٢	٢٢.٦٧٩*
داخل المجموعات	٢٠٩	٢٦٨٩.٠٦٩٣	١٢.٨٦٦٤	
المجموع	٢١٧	٥٠٢٣.٤٣١٢		

* دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

يبين جدول رقم ٩ وجود فروق دالة إحصائيات عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات أداء معلمي اللغة على بطاقة الملاحظة أداة الدراسة، حسب مديرية التربية.

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح معلمي أية مديرية من مديريات التربية التسع ، تم استخدام اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية وذلك كما هو مبين في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار نيومان–كولز للمقارنات البعدية لأداء معلمي اللغة العربية على مقياس استخدام استراتيجيات نموذج التعليم القرائي

	إربد (٢)	المفرق	الزرقاء	الرمثا	الرصيفة	اربد(١)	بنى كنانة	السلط	جرش
	٩،٨٨	١٠،٥	١٢،٠٤	١٤،٠	١٤،٦٧	١٥،٧٦	١٦،٤	١٦،٥	٢٠،٩٦
مديرية إربد (٢)	-			*	*	*	*	*	*
مديرية المفرق		-		*	*	*	*	*	*
مديرية الزرقاء			-			*	*	*	*
مديرية الرمثا				-					*
مديرية الرصيفة					-				*
مديرية إربد (١)						-			*
مديرية بنى كنانة							-		*
مديريةالسلط								-	*
مديرية جرش									-

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

وبالنظر إلى جدول رقم ١٠ يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠٥ بين متوسطات أداء معلمي مديرية تربية جرش ، ومتوسطات أداء أقرانهم في مديريات التربية الثماني الأخرى على مقياس استخدام نموذج التعليم القرائي مدار البحث.

ويظهر جدول المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء عينة الدراسة في مواقف التعليم القرائي مدار التقويم في كل من مديريات

تربية السلط ، وبني كنانة ، وإربد الأولى ، والرصيفة ، والرمثا ، ومتوسطات أداء أقرانهم في بقية المديريات مجال الدراسة. كما يستدل أيضا على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأداء التعليمي على بطاقة الملاحظة في كل من مديريات تربية الزرقاء ، والمفرق ، وإربد الأولى ، ومتوسطات أقرانهم معلمي اللغة العربية في مديريات أخرى موضع الدراسة.

مناقشة النتائج

تم تناول النتائج في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها وذلك على النحو التالي :

فبالنسبة لنتائج السؤال الأول ، احتل استخدام ممارسات استراتيجية المعالجة الصوتية (الفونولوجية) المرتبة الأولى ، حيث حازت أعلى متوسطات الأداء (٤.١٨) قياسا بمتوسطات أداء معلمي اللغة العربية في استخدام الاستراتيجيات الثلاث مدار البحث. فقد احتلت المعالجة الدلالية للنص القرائي المرتبة الثانية ، فيما احتلت استراتيجية معالجة النص لتنمية و/أو تعليم التفكير المرتبة الأخيرة ؛ حيث بلغ متوسط أداء العينة على استخدام هذه الاستراتيجية فقط (٢.٥١) مقارنة بسقف الأداء في بطاقة الملاحظة أداة الدراسة البالغ (٧) سبع درجات.

وبالنظر إلى الترتيب التنازلي للممارسات التدريسية في جدول رقم ٢ ، يلاحظ أن جميع هذه الممارسات تم استخدامها في مواقف التدريس المقيسة ، غير أن كفاءة هذا الاستخدام كانت ضعيفة جدا ، فقد تراوحت متوسطات الأداء عليها بين ٠.١٩-٠.٩٨ ، أي بفارق مقداره ٠.٧٩ ، وهو فارق كبير نسبيا قياسا بعدد الممارسات موضع التقويم البالغ عددها ٢٨ ممارسة. كما أن متوسطات الأداء المنخفضة تشير إلى ضعف حاد في استخدام هذه الممارسات في تنفيذ دروس القراءة ، حيث إن ٥٠٪ من هذه الممارسات لم يزد متوسطات أداء العينة عليها على ٠.٤٥ من سقف الأداء. وهذا يعني أن معلمي اللغة

العربية لم يستخدموا من ممارسات النموذج القرائي محك التقويم سوى نصف العدد بصورة مقبولة. وقد لا يتفق هذا الانخفاض في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في الأردن مع الجهود التي بذلت وما زالت تبذل في ميدان إعداد، وتأهيل، وتدريب هذه الفئة من المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها. وربما يرجع انخفاض مستوى الاستخدام إلى عوامل قد ترتبط بضعف كفاءة برامج التدريب التي قدمت للمعلمين، أو عدم نجاح المعلمين في ترجمة الأفكار النظرية المتعلقة بتدريس القراءة إلى إجراءات عملية، إذ لم يتمكنوا من تحقيق ما يزيد على ٠.٥١ من المستوى المعياري للأداء محك التقويم والموازنة.

أما ارتفاع مستوى أدائهم على استخدام استراتيجية المعالجة الفونولوجية في النموذج مقارنة بالأداء على الاستراتيجيات الأخرى، فقد يعزى ذلك إلى عوامل كثيرة متداخلة لعل أهمها طبيعة تعليم القراءة في هذه المرحلة، وبخاصة في صفوف الحلقة الأولى حيث تؤكد أهداف التعليم القرائي على الجوانب الآلية من القراءة التي تتعلق بمهارات النطق، وتلوين الأداء القرائي بما يتناسب والأنماط اللغوية، والمعاني المتضمنة في الوحدات اللغوية مدار القراءة، وكيفية التعامل مع الكلمات والعبارات من النص التي تمثل الظواهر الصوتية المتعلقة بقضايا المد، والتفخيم، والترقيق، وما يتصل بمعالجة أخطاء النطق والقراءة [٣٥]. وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن مرحلة الطفولة المبكرة هي الوقت المناسب لتعليم القضايا الصوتية المتعلقة بعملية القراءة [٢٣، ص٦٧].

وربما يرجع تركيز عينة الدراسة بشكل أوفى على الجوانب الصوتية في تناول نصوص القراءة في الصفين الرابع والسابع الأساسيين إلى إدراكهم أهمية الجانب الألي من القدرة القرائية، ودوره في مساعدة القارئ والمستمع على فهم المقروء. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من كبي Kibby [٣٦] وزملمان وآخرين Zemelman et al. [٥] من وجود علاقة خطية بين مستوى الأداء القرائي ومستوى الفهم.

أما أن تحتل استراتيجية معالجة نص القراءة لأغراض تعليم و/أو تنمية القدرة على التفكير المرتبة الأخيرة من حيث التوظيف والاستخدام، فقد يرجع ذلك إلى قلة معرفة معلمي اللغة بأساليب، وفنيات ووسائل تنمية مهارات التفكير التي تتمثل في النشاطات اللغوية والذهنية المتعلقة بنص القراءة، واستخدام أنماط الأسئلة التي تتيح للطلبة النظر في محتوى النص بصورة متعمقة لاكتشاف العلاقات، والمعاني الضمنية، وإصدار الأحكام حيال القضايا والمشكلات المطروقة، ونقد المقروء. وقد يتفق ذلك مع ما جاء في تقرير مجموعة هولمز حول مستوى برامج تدريب المعلمين في دول العالم الثالث من أن معظم البرامج المستخدمة قاصرة ولا تلبي احتياجات التعليم المعاصر والمستقبلي، وقلما تأخذ بالاعتبار التدريب على أساليب وطرق تعليم التفكير [٣٧، ص١٨]. كما تجيء هذه النتيجة متناغمة أيضا مع ما ورد في بعض تقارير المفتشين الملكيين في بريطانيا بأن الطلبة لا يتلقون تعليما مباشرا حول التفكير الناقد والتفكير المنطقي المستقل [٣٨، ص٩]. وتأتي هذه النتيجة متعارضة مع أهداف خطط التطوير التربوي المعمول بها في الأردن، والتي تؤكد أهمية تعليم التفكير من خلال تنفيذ المناهج الدراسية، ورعايته وبخاصة التفكير الناقد، وتنمية روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة [٣٩، ص٢٧].

وقد يعزى الضعف في استخدام فعاليات هذه الاستراتيجيات الهامة إلى ضعف تأثير عمليات الإشراف التربوي، والإدارة المدرسية ذات الصلة المباشرة بتحسين عمليات التعليم والتعلم اللغوي. ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التي أجريت في الجماهيرية الليبية، والتي أشارت إلى ضعف لابل فقدان معلمي اللغة العربية لكفايات تناول نص القراءة لأغراض التنمية الذهنية [٢٩، ص ص ١٤٣- ١٥٠].

وعند النظر إلى الترتيب التنازلي لممارسات التدريس (جدول رقم ٢) يتبين أن الممارسات الأقل استخداما في مواقف تعليم القراءة مدار الملاحظة والتقويم كانت ذوات

الأرقام ١٧ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ١٩ ، وهي التي تركز في مجملها على أساليب وإجراءات استخدام مشتملات النص من حيث الشكل والمضمون في تعليم وتنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين. وقد يعزى قلة استخدام هذه الفعاليات إلى انخفاض قدرة بعض المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي ، واستخدام بعض عناصره في عمليات تنمية أنماط التفكير المختلفة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني ، فقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء عينة الدراسة لممارسات التعليم القرائي محك التقويم والموازنة تعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل العلمي إلى عوامل قد ترتبط بعمليات التدريب ، والمتابعة لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة ، أو إلى برامج التدريب التي تعرضوا لها خلال السنوات العشر الماضية ، حيث كان التدريب في أثناء الخدمة يتم من خلال خطة محددة يتولى المشرفون التربويون في مجال التخصص تقديم المادة التدريبية المعدة من وزارة التربية للمعلمين ، بغض النظر عن سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية المتوافرة لديهم ، كما أن المتابعة الميدانية كانت تتم في الغالب من المشرفين التربويين قادة التدريب أنفسهم ، الأمر الذي أدى بشكل أو بآخر إلى عدم وجود فروق دالة في الممارسة والتطبيق العملي في المدارس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم ألفة المعلمين بممارسات التدريس المعتمدة في بطاقة الملاحظة لأغراض التقويم والموازنة ، حيث إن معظمها جديد على ميدان تدريس القراءة ، وبخاصة ما يتعلق منها بالتكامل والتنمية الذهنية ، وتطبيقها في تنفيذ دروس القراءة في مستوى الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ، غير أن هذه النتيجة جاءت متناقضة مع ما توصلت إليه بيفرلي Beverly [٤٠]، وشنغ Chung [٤١] من وجود أثر دال لعامل الخبرة في القرارات التدريسية لمعلمي القراءة.

أما من حيث متغير الجنس في الدراسة ، فقد كشفت النتائج عن تفوق معلمي اللغة العربية الذكور على أقرانهم الإناث في استخدام جميع الاستراتيجيات ، والممارسات

التدريسية موضع البحث، وربما جاءت هذه النتيجة مغايرة وغير متوقعة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الأبحاث من تفوق الإناث على الذكور في تعلم اللغات وتعليمها، وبخاصة في مستوى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الأساسية، حيث كشفت دراسة فلاين ورفاقها Flynn et al. [٤٢]، ص ص٧٣ - ٨٢] عن أن الإناث أقدر على التفاعل مع النصوص المكتوبة من حيث عمليات الفهم والإفهام من الذكور، كما جاءت هذه النتيجة متناقضة مع ما كشفت عنه دراسات من أن أكبر نسبة من زمن الإعداد الذهني لمعلمي اللغة تصرف في تصميم نشاطات تعليمية قائمة على المنحى التكاملي [١٥]. وربما يعود انخفاض أداء الإناث على استراتيجية التكامل إلى ما يحمل بعضهن من تصورات ومعتقدات تقليدية ونمطية حول النظرة الجزئية للغة [٤٣].

وعلى الرغم من محاولات الباحثين العديدة التصدي لمتغير الجنس في كثير من الدراسات اللغوية، إلا أنه لا يوجد حتى الآن دليل قاطع يدعم تأثير الجنس في تحديد الممارسات المناسبة لتدريس القراءة [٤٤]، بل ليس هناك البتة ما يدعم تفوق جنس على آخر في استخدام طرق وممارسات التعليم اللغوي، وبخاصة في مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [٤٥].

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، فقد أظهر تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الصف عدم وجود فروق دالة بين متوسطات الأداء في استخدام استراتيجيات المعالجة الصوتية، والمعالجة للتفكير، والمعالجة للتكامل في الصف الرابع، ومتوسطات أداء استخدام هذه الاستراتيجيات في تعليم القراءة لتلاميذ الصف السابع. في حين وجد فرق دال إحصائيا في استخدام المعلمين إستراتيجية المعالجة الدلالية لصالح مواقف التعليم في الصف السابع. ويرى الباحث أن هذه الجزئية من نتائج التحليل منطقية في ضوء التباين في مستوى أهداف تعليم القراءة للصفين من جهة، والتفاوت بين تلاميذ الصفين في الخبرات والمستويات اللغوية من جهة ثانية. وهي عوامل قد تكون مؤثرة في

تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة في تناول نص القراءة. هذا بالإضافة إلى التفاوت بين مقررات القراءة في الصفين من حيث الموضوعات ودرجة صعوبتها. الأمر الذي أدى إلى اختلاف معالجة المعلمين نصوص القراءة باختلاف الصف. والتي ترتقي لتؤكد في مستوى الصف السابع على مستويات متقدمة من الاستيعاب القرائي. وهذا ما جعل معلمي الصف السابع أقدر على استخدام الممارسات التدريسية في محك التقويم المتعلقة بعمليات استيعاب الأفكار والمعاني الجزئية في نص القراءة، وتدريب الطلبة على اكتشاف العلاقات، وعمل الاستنتاجات والتنبؤات اللازمة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع، فقد أظهر تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء عينة الدراسة على استراتيجيات التدريس مدار البحث وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات أداء مجموعات المعلمين في مديريات التربية التسع مجال التطبيق. وتشير نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار نيومان - كولز إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التعليمي لصالح مجموعات المعلمين في ست مديريات تربية شملت مجموعة معلمي تربية جرش حيث احتلت المرتبة الأولى في استخدام الاستراتيجيات والممارسات ذات الصلة. يليها مجموعة معلمي تربية السلط، ثم مجموعة معلمي تربية بني كنانة، ثم مجموعة معلمي تربية إربد الأولى، ثم مجموعة معلمي تربية الرصيفة، وأخيرا مجموعة معلمي تربية الرمثا.

ويرجع تفوق عينة الدراسة من مديريات التربية الست المشار إليها سابقا في استخدام استراتيجيات تنفيذ دروس القراءة إلى عوامل ربما تعلقت بنوعية التدريب الذي قدم لهم في هذه المديريات عبر أساليب الإشراف التربوي، والإدارة المدرسية، والتدريب المركزي. أما ارتفاع مستوى أداء مجموعة معلمي مديرية جرش على بطاقة الملاحظة أداة الدراسة، فقد يرجع إلى بعض المتغيرات المتداخلة لعل أهمها كفاءة الدورات التدريبية، وأساليب الإشراف والمتابعة الميدانية التي تستخدم في تحسين عمليات التعليم والتعلم

القرائي. وربما يعود ذلك إلى عدم الدقة في رصد السلوك التعليمي أثناء الزيارات الصفية من الطالب الملاحظ الذي يسكن مدينة جرش، وما قد يتعرض له من ضغوط من زملائه المعلمين في هذه المديرية.

وإذا سلمنا بموضوعية القياس، وسلامة الإجراءات المتعلقة بعمليات الملاحظة والرصد، فقد يعزى تفوق هذه المجموعة قياسا بأداء أقرانهم في مديريات التربية الأخرى إلى وعي بعضهم بممارسات تدريس القراءة موضع القياس من خلال التحاقهم أثناء عملية التقويم في هذه الدراسة ببرامج الماجستير، ودبلوم التربية في الجامعات الحكومية المحيطة بمحافظة جرش، حيث يعملون. وما لذلك من آثار إيجابية على تزويدهم بأفكار وأساليب ومعالجات متطورة في ميدان تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، قياسا بأداء معلمي اللغة العربية الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج التأهيلية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- دعوة الباحثين والمختصين في ميدان مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها إلى توجيه البحث نحو تصميم نماذج واستراتيجيات تدريس متقدمة لتعليم مهارات اللغة في ضوء العلاقات القائمة بينها من جهة، وبينها وبين التفكير من جهة ثانية.

٢- دعوة مشرفي اللغة العربية والقائمين على برامج التدريب في مديريات التربية عينة الدراسة بوجوب عقد دورات ومشاغل تدريبية متخصصة بهدف تحسين كفايات معلمي اللغة العربية في تحليل المحتوى التعليمي، وكيفية استخدام محتويات نصوص القراءة في تنمية القدرات العقلية العليا، واستخدام استراتيجيات التكامل اللغوي في تناول هذه النصوص وتقديمها للطلبة.

٣- دعوة القائمين على عمليات التعليم القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن إلى حفز المعلمين لاستخدام استراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح في الدراسة، وممارسات التدريس المرتبطة بهذه الاستراتيجيات لما لها من تأثير مباشر في تشكيل القدرة القرائية لدى الطلبة.

المقترحات

ويقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة ما يلي :

١ - إجراء مزيد من الدراسات التجريبية حول نموذج تعليم القراءة المطوّر مدار البحث لمعرفة مدى كفاءته في تنفيذ دروس القراءة العربية.

٢ - تقصّي أثر كل من متغيرات الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي في مدى استخدام معلمي اللغة لنموذج التعليم القرائي في الدراسة في صفوف أخرى من الحلقة الثانية للتثبت من صحة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بشأن هذه المتغيرات.

ملحق رقم ١. بطاقة ملاحظة موقف في تدريس القراءة

المدرسة : مديرية التربية :

اسم المعلم : المؤهل العلمي :

الجنس : سنوات الخبرة :

الصف : رقم المشاهدة :

عنوان الدرس : الحصة :

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلّم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة الصوتية	١ - يوظف كلمات النص في التدريب على قضايا وظواهر صوتية مستهدفة.		
	٢ - يدرب الطلبة على مهارة تلوين الأداء طبقاً للمعاني الواردة في المقروء.		
	٣ - يدرب الطلبة على تلوين الأداء الصوتي وفقاً للأنماط اللغوية المقروءة.		
	٤ - يدرب الطلبة على قراءة مواضع الوصل في النص قراءة صحيحة.		
	٥ - يدرب الطلبة على استخدام حركات تعبيرية مصاحبة للأداء القرائي.		
	٦ - يدرب الطلبة على ممارسة فنيات ومهارات القراءة الصامتة والسريعة.		
	٧ - يقدّم للطلبة أنموذجاً تعليمياً في القراءة الجهرية المعبرة.		

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة الدلالية	٨- يدرب الطلبة على فنيات تحديد وتعيين الفكر الرئيسة والثانوية في النص المقروء.		
	٩- يكلف الطلبة باستخراج ما ورد في النص من حقائق وآراء وأسباب ونتائج.		
	١٠- يشجع الطلبة على تفسير الكلمات الجديدة باستخدام السياق الذي وردت فيه.		
	١١- يتيح للطلبة فرصة المشاركة الفردية والزمرية في شرح المعاني والأفكار.		
	١٢- يسند إلى الطلبة مهمة تعرّف المعاني الضمنية والأهداف البعيدة للكاتب.		
	١٣- يدرب الطلبة على اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار الواردة في النص.		
	١٤- يدرب الطلبة على إدارة ومراقبة استيعابهم لمحتويات النص ومضامينه.		
المعالجة للتفكير	١٥- يتيح للطلبة فرصة إبداء الرأي حول مواقف وأحداث وردت في النص.		
	١٦- يكلف الطلبة بعمل استنتاجات معينة في ضوء بيانات ومعلومات النص.		
	١٧- يكلف الطلبة بإعادة صياغة النص في صور كتابية جديدة.		
	١٨- يوجه الطلبة لتحديد مدى معارضتهم و / أو تأييدهم لآراء الكاتب.		
	١٩- يشجع الطلبة على توليد وإعطاء أفكار جديدة / أو غير مالوفة حول المقروء.		
	٢٠- يدرب الطلبة على عمل تنبؤات وتأويلات مناسبة حول مضمون النص.		
	٢١- يتيح للطلبة فرصة إصدار أحكام خاصة حول مشتملات النص المقروء.		

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة للتكامل	٢٢- يشجع الطلبة على عمل تعليقات وتعقيبات حول مواقف محددة في النص.		
	٢٣- يتيح للطلبة فرصة الاستماع إلى قراءة النص أو أجزاء منه.		
	٢٤ - يوجه الطلبة لتوظيف جمل ومفردات النص في عمل تطبيقات لغوية متنوعة.		
	٢٥ - يكلف الطلبة القيام بمهمات كتابية حول النص كالتخليص وعمل التقارير.		
	٢٦ - يوجه الطلبة للربط بين موضوع النص ومشكلات قائمة في البيئة.		
	٢٧ - يحيل الطلبة إلى ممارسة قراءات خارجية ذات صلة بموضوع النص.		
	٢٨ - يكلف الطلبة بتحديد مواضع الجمال اللغوي في النص المقروء.		

اسم الملاحظ : توقيع الملاحظ

• الاستخدام يعني تكرار سلوك التدريس المرتبط بهذه الممارسة مرة إلى ثلاث مرات خلال الحصة الصفية الواحدة موضع الملاحظة .

ملحق رقم ٢. نموذج تعليمي مطور لتدريس نص القراءة العربية

استراتيجيات التدريس ◄——► المؤشرات السلوكية لممارسات التدريس

أولا : المعالجة الصوتية

١ - يوظف كلمات النص في التدريب على قضايا وظواهر صوتية مستهدفة.

٢- يدرب الطلبة على مهارة تلوين الأداء طبقا للمعاني الواردة في المقروء.

٣- يدرب الطلبة على تلوين الأداء الصوتي وفقا للأنماط اللغوية المقروءة.

٤- يدرب الطلبة على قراءة مواضع الوصل في النص قراءة صحيحة.

٥- يدرب الطلبة على استخدام حركات تعبيرية مصاحبة للأداء القرائي.

٦- يدرب الطلبة على ممارسة فنيات ومهارات القراءة الصامتة والسريعة.

٧ – يقدم للطلبة أنموذجا تعليميا في القراءة الجهرية المعبرة.

ثانيا: المعالجة الدلالية

٨ - يدرب الطلبة على فنيات تحديد وتعيين الفكر الرئيسة والثانوية في النص المقروء.

٩ - يكلف الطلبة استخراج ما ورد في النص من حقائق وآراء وأسباب ونتائج.

١٠ - يشجع الطلبة على تفسير الكلمات الجديدة باستخدام السياق الذي وردت فيه.

١١ - يتيح للطلبة فرصة المشاركة الفردية والمجموعية في شرح المعاني والأفكار.

١٢ - يسند إلى الطلبة مهمة تعرف المعاني الضمنية والأهداف البعيدة للكاتب.

١٣ - يدرب الطلبة على اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار الواردة في النص.

١٤ - يدرب الطلبة على إدارة ومراقبة استيعابهم محتويات النص موضع القراءة.

ثالثا: المعالجة للتفكير

١٥ - يتيح للطلبة فرصة إبداء الرأي حول مواقف وأحداث وردت في النص.

١٦ - يكلف الطلبة عمل استنتاجات معينة في ضوء بيانات ومعلومات النص.

١٧ - يكلف الطلبة إعادة صياغة النص في صور كتابية جديدة.

١٨ - يوجه الطلبة لتحديد مدى معارضتهم و / أو تأييدهم آراء الكاتب.

١٩ - يشجع الطلبة على توليد وإعطاء أفكار جديدة / أو غير مألوفة حول المقروء.

٢٠ - يدرب الطلبة على عمل تنبؤات وتأويلات مناسبة حول مضمون النص.

٢١ - يتيح للطلبة فرصة إصدار أحكام خاصة حول محتوى النص المقروء.

رابعا: المعالجة للتكامل

٢٢ - يشجع الطلبة على عمل تعليقات وتعقيبات حول مواقف محددة في النص.

٢٣ - يتيح للطلبة فرصة الاستماع إلى قراءة النص أو أجزاء منه.

٢٤ - يوجه الطلبة لتوظيف جمل ومفردات النص في إنتاج أنماط وتراكيب لغوية جديدة.

٢٥ - يكلف الطلبة القيام بمهمات كتابية حول النص كالتخليص وعمل التقارير.

٢٦ - يوجه الطلبة للربط بين موضوع النص ومشكلات قائمة في البيئة.

٢٧ - يحيل الطلبة إلى ممارسة قراءات خارجية ذات صلة بموضوع النص.

٢٨ - يكلف الطلبة بتحديد مواضع الجمال اللغوي في النص المقروء.

المراجـــــع

[١] السيد، محمود أحمد. *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

[٢] الناقة، محمود كامل. *تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجنا الدراسية*. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

[٣] Wray, David, and Jane Medwell. *Teaching English, Reviewing the Reading Debate*. London I:Newhart, 1994, 53-59.

[٤] Roe, Mary F. "Reading Strategy *Instruction Complexities* and Possibilties in Middle School. " *Journal of Reading*, 36 , no.3 (1992), 190-96.

[٥] Zemelman, Steve, and Harvey Daniels. "Sixtly Years of Reading Research-But Who's Listening." *Phi Delta Kappan*, 80, no.7 (199), 413-18.

[٦] Tomposon, George H., and Parshotam Dass. "Improving Students' Self Efficiency in Strategic Management: The Relative Impact of Cases." *Simulation and Gramming*, 31, no.1 (2000), 22-30.

[٧] Barnes, D. "Language in the Secondary Classroom." In D. Barnes, I. Britton and E.M.Torbe, eds., *Language: The Learner and School*. 4th. Ed. London: Teachers College Press, 1990, 9-87.

[٨] Spires, Hille, Lu Huntley Johnston, and Loise Huffman. "Developing a Critical Stance toward Text through Reading Writing and Speaking." *Journal of Reading*, 2, no. 37 (October 1993), 44-121.

[٩] Konopak, Bonnie C., John E. Readnce and Elizabeth K. Wilson. "Pre Service and Inservice Secondary Teacher Orientation towards Content Area." *Reading Journal of Educational Research*, 87, no.4 (April 1994), 220-27.

[١٠] Walpole, S.C., and P. Dewitz. "Assessing Knowledge and Strategies for Informational Text." Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ, 1997.

[١١] Kintsch, W. "The Role of Knowledge in Discourse Processing:" A Construction Integration Model." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell and H. Singer, eds., *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York: International Reading Association, 1994, 951-95.

[١٢] يونس، فتحي علي. *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

[١٣] Perfetti, C. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

[١٤] Stanovich, K. "Cognitive Process and the Reading Problems of Learning Disabled Children: Evaluating the Assumption of Specificity. " In J. Torgesen and b. Wong, eds., *Psychological and Educational Perspectives on Learning "Disablilities*. New York: Academic Press, 1986, 87-131.

[١٥] نصر، حمدان علي. "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، دراسة تجريبية". *مجلة مؤتة للبحوث التربوية*، جامعة مؤتة، ١٣، ع١ (١٩٩٦م)، ١٠٣-١٣٣.

[١٦] Eggen, Paul D. and Donald. Kaucbak. *Strategies for Teachers, Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

[١٧] McMahon, S., and T. Raphael. "The Book Club Program: Theoretical and Research Foundations. " In T. McMahon, Raphael V. Goatly and L. Pardo, eds., *The Book Club Connection*. New York: Teachers College Press, 1997.

[١٨] Davidson, Neil, and Toni Worsham. *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*. New York and London: Teachers College Press, 1992.

[١٩] Michelli, W.O. "Critical Thinking as Mindful Learning: Resource Publication of the Institute for Critical Thinking. " New J. Gersey: Montclair State, 1991.

[٢٠] Martha Rapp Haggard. "An Interactive Strategies Approach to Content Reading. " *Journal of Reading*. 6, no.3 (1985), 204-10.

[٢١] Gaudace S. Bos, and Patricia Anderson. "Developing Higher Level Thingking Skills through Interactive Teaching. " *Journal of Reading Disablility*, no. 9, (1988), 259-73.

[٢٢] Kamhi, Alan G., and Hugh W. Catts. *Reading Disabilities. A Developmental Language Perspective*. Boston: Allyn and Baroh, 1991.

[٢٣] Dunn, Rita, Kenneth Dunn and Jane Perrin. *Teaching Young Children through Their Individual Learning Styles*. London, 1994.

[٢٤] Whitehead, David. "Teaching Literacy and Learning Strategies through a Modified Guided Silent Reading Procedure. " *Jounal of Reading*, 38, no.1 (1994), 24-30.

[٢٥] Simpson, Michele L. "Talk Throughs: A Strategy for Encouraging Active Learning across content Area. " *Journal of Reading* (January, 1995), 296-303.

[٢٦] عبد الحليم، أحمد المهدي، "رؤية جديدة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها". ورقة عمل قدمت في مؤتمر إعلام دمياط، المنعقد في الفترة من ٥-٦ ابريل، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٩ م.

[٢٧] Paris. S. G., B.A. Wasik, and J.C. Tarner. "The Development of Strategic Readers. " In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, and P.D. Peareson, eds., *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1991, 609-40.

[٢٨] Ushimorru, A. "Putting Your Student on a Pilot to Learning." JAIT Conference presentation report; *The Language Teachers*, 17, no.3 (1993), 17-46.

[٢٩] الخليفة، حسن جعفر. "تقويم المهارات التدريسية العامة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والتربية في جامعة عمر المختار. *المجلة التربوية*، ليبيا، ٧ (١٩٩١م)، ١٤٣-١٧١.

[٣٠] وزارة التربية والتعليم، "ندوة التطوير التربوي"، *رسالة المعلم*، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان ٣٥، ع٢، (١٩٩٤م)، ١١٥ - ١٢٦.

[٣١] الخطيب، أحمد محمود. "استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربى في القرن الحادي والعشرين". ورقة عمل قدمت في مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، ٧-١٠كانون أول، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٩٩٧م.

[٣٢] Richards, Jack O., John Platt, and Heidi Paltt. *Languague Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1992.

[٣٣] زيتون، كمال عبد الحميد. *التدريس نماذجه ومهاراته*. الإسكندرية: المكتب العلمى للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

[٣٤] عوده، أحمد سليمان، خليل يوسف الخليلى. *الإحصائى للباحث في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[٣٥] نصر، حمدان على. "تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بدولة البحرين". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١، ع١٥ (١٩٩١م)، ٨-١٢٢.

[٣٦] Kibby, Michael "W. What Reading Teachers Know about Reading Proficiency in the USA. " *Journal of Reading*, 37, no.1(1993).

[٣٧] هولمز. مجموعة. *معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٧م.

[٣٨] Fisher, R. *Teaching Children to Think*. London: Basil Blackwell, 1990.

[٣٩] الهنداوي، ذوقان. "السياسات التربوية في الأردن." *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، ٣٣، ع١، ((آذار ١٩٩٢م)، ١٠-٣٤.

[٤٠] Beverly Cross. "Teachier Practical Knowledge during Curriculum Planning in Professional Development School. " *Dissertation Abstracts International*, 52 ((December, 1992).

[٤١] Chung C. "Perception and Preferences of Teachers for Distribution of Decision Making Authority in School. " Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, 1985.

[٤٢] Flynn, Elizabeth D., and Partocinio P.Schwichart, eds. *Gender and reading, Essays on Reader, Text and Context* Baoltimore, MD : Johns Hopkins, 1986.

[٤٣] Santa, Carol. "The Complexity of Comprehension. " *Reading Today*, 17, no.4 (2000), 3-41.

[٤٤] Varaprsad, Chitra, "Some Classroom Strategies, Developing Critical Literacy Awareness. " *English Teaching Forum*, 35, no.3 (1997), 24-29.

[٤٥] Graige, Dicker. "Introducing Literary Texts in the Language Classroom. " *English Teaching Forum*, 27, no.2 (April , 1989), 6-9.

The Teaching of Arabic Reading for the Fourth and Seventh Grades in Jordan in Light of a Proposed Modern Teaching Model

Hamdan Ali H. Nusr

Associate Professor, Curriculum and Instruction Dept., Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan

Abstract. This study aims at the identification of the teaching strategies for reading used by Arabic language teachers in the light of a proposed teaching model with four different but integrated strategies that focus on the treatment of phonology, content, thinking development and skills integration.

The study was administered to a sample of 218 male and female teachers who teach the fourth and seventh grades chosen randomly from nine education directorates in northern Jordan

The researcher used an observation card containing 28 teaching practices based on the proposed teaching model. This instrument was validated and Cronbach alpha reliability was.81.

The researcher obtained his data from immediate class visits and observation of actual teaching practices. Observation was carried out by well - trained observers who reported on the teachers' practices in two intermittent reading classes (periods). There was a 14 day interval between the two observations.

The study showed a low performance on the part of The teachers and no significant differences due to the variables of qualification and experience. However, some significant difference (α .05) cited due to the class level variable, in favor of the seventh grade. Another significant difference (α .01), attributable to the sex variable was also found in favor of male teachers. A third significant difference (α .05) was noticed among the nine Directorates of Education.

The study concluded with a number of effective proposals