Journal of Al-Quds Open University for Humanities & Social Studies - No (66) – January 2025
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy
E-ISSN: 2616-9843/ P-ISSN: 2616-9835

The Impact of the Think-Pair-Share Strategy in Improving the Reading Comprehension Skills in the Arabic Language among Third Grade Students in Hebron

Mr. Yusuf Mohammed Ahmad Titi

PhD student, Tunis University, Tunisia.

Oricd No: 0009-0006-2611-9300
Email: Ymt1980@hotmail.com

Received:
02/07/2024

Revised:
02/07/2024

Accepted:
08/09/2024

***Corresponding Author:**
Ymt1980@hotmail.com

Citation: Titi, Y. M. A. (2025). The Impact of the Think-Pair-Share Strategy in Improving the Reading Comprehension Skills in the Arabic Language among Third Grade Students in Hebron. Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies, 7(66). https://doi.org/10.33977/0507-000-066-006

2025©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/ Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimed to investigate the impact of the think-pair-share strategy in improving the reading comprehension skills in the Arabic language among third grade students in Hebron compared to the usual method. The randomly selected study sample consisted of 144 male and female students distributed over four sections: two experimental divisions with a total 75of 84 male and female students, and two control divisions with a total of 84 male and female students from the third-grade academic year 2023/2024. To achieve the objective of the study, the researcher designed the study tools a list of reading comprehension skills, educational program, reading comprehension skills.

Methodology: used the experimental approach in collecting, interpretation and analyzing data.114

Results: The results showed a statistically significant difference at the level of $\alpha = 0.05$ between the two groups in favor of the experimental group that was studied using the think-pair-sharestrategy. The results also showed a statistically significant difference due to the impact of sex and in favor of females, in addition to the absence of a statistically significant difference due to the impact of the interaction between strategy and gender.

Conclusion: The study recommended employing the strategy in teaching reading and train teachers to employ.

Keywords: Think-pair-share

أثر استخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تحسين مهارات فهم المقروء في اللغة العربية لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي في مدينة الخليل

أ. يوسف محمد أحمد طيطي

طالب دكتوراه، جامعة تونس، تونس.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تحسين مهارات فهم المقروء في اللغة العربية لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي في مدينة الخليل مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدّراسة التي اختيرت عشوائيًا من (144) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهما (84) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهما (84) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف الثالث للعام الدّراسي 2023/2024؛ ولتحقيق هدف الدّراسة صمم الباحث أدوات الدّراسة: قائمة مهارات فهم المقروء، البرنامج التعليمي، اختبار فهم المقروء.

المنهجية: استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم جمع البيانات وتحليلها، وتفسيرها.

النتائج: أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك). كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس .

الخلاصة: أوصت هذه الدّراسة بتوظيف استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تعليم القراءة، وتدريب المعلمين على توظيفها.

الكلمات المفتاحية: (فكر–زاوج–شارك)، فهم المقروء.

المقدمة

تمثل اللغة الإنسانية الوسيط الملائم لتمكين الفرد من التعبير عن ذاته وما يكنه من مشاعر وأحاسيس تجاه العالم من حوله. فبواسطة اللغة –مفردات وجمل وتعابير وحتى إشارات جسدية– يعبر الفرد عن حالته النفسية من رضى أو غضب أو حب أو كراهية. كما أنها وسيلة تمكن الفرد من التعبير عن حالته الفكرية والعقلية وللأهمية البالغة للغة في حياة الإنسان، فقد حظيت باهتمام المفكرين والفلاسفة واللغويين وحتى السياسيين على مدار التاريخ. وعند استعراض الفكر الإنساني، سنجد أنه ما من مفكر معتبر أو فيلسوف مشهور إلا وتناول اللغة بالدرس والتحليل لأهميتها.

قد شهدت العملية التربوية تطوراً ملحوظاً على المستويات العالمية والعربية والمحلية بهدف مواكبة متغيرات العصر، وشهدت المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة تحديثاً وتطويرا يناسب تلك المتغيرات. ولا شك أن تلك التطورات والتغيرات تلقي بثقلها على المعلم الذي يجب أن يعد تلاميذه كي يكونوا مواطنين صالحين وهذا لن يتأتى إلا بتطوير أساليبه التدريسية، والابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس، والاهتمام بالأساليب التي تشجع المتعلم على التفكير السليم، والقدرة على حل المشكلات، وفي ظل تلك المتغيرات والتطورات نرى أن أهمية القراءة تزداد يوما بعد يوم على الرغم من النمو المعرفي، والتقدم التقني، الذي أسهم في نقل المعرفة والثقافة، وتطور تقنية المعلومات والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بكل يسر وسهولة، لذا فإننا نجد أن القراءة لم تفقد مكانتها ولم تتراجع عن أداء دورها في نشر التعليم والمعرفة، والثقافة من جيل لآخر(عبد الله، 2017).

"والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة؛ لارتباطها بالنّشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، تستوجب الفهم الدّقيق والتفكير العميق والقدرة على الرّبط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتّفاعل والتّواصل والانفعال. وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتّحدث والكتابة نظامًا لغويًا يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدّرس والحياة" (أبو الهيجاء والسعدي، 2003: 166).

من الجدير ذكره أن هناك علاقة وصلة بين التّفكير وبين عملية فهم المقروء، فالأصل أن يكون هناك تفكير ما دام هناك فهم، فمعظم عمليات فهم المقروء تعتمد على مهارات التّفكير العليا: كالتّحليل والتّركيب والتّقويم، وغيرها من العمليات القائمة على التّفكير الابداعي والنّاقد، وهنا يظهر مدى التّقارب بين التّفكير كعملية وفهم المقروء كعملية أخرى (عبيد، 2009؛ Kelly, 2011).

وفهم المقروء عملية عقلية هدفها الوصول إلى المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عمليات فرعية يقوم بها القارئ لاستنتاج المعاني، حيث يقوم القارئ بتفسير النص المقروءة بناءً على خبراته السّابقة وخلفيته المعرفية، فالفهم عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ وهذا يتطلب التّركيز والانتباه والاستنتاج والربط والتحليل والنّقد وإصدار الحكم (Chebaan &Tomas, 2011).

ويعد فهم المقروء عصب العملية التعليمية التي يسعى النّظام التّعليمي إلى تعليمه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئًا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تمكنه من فهم المقروء، ضمن المستويات العليا، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الفهم والوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السّيد، 2004). يذكر سميث "أنّ الفهم القرائي عملية فكرية معقدة ومركبة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النّص بخبرات القارئ السّابقة؛ وبذلك يصعب على الشخص أنْ يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التّفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزاء الموضوع المختلفة، وربط الأفكار التّي يطرحها الكاتب بما لديه من خبرات سابقة عن موضوع النّص ويقارنها بما لديه من معلومات من قبل" (Smith, 1997).

ويعّرف فهم المقروء بأنه عملية اقتباس المعنى الصّريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المقروءة، إذ إنّ الاهتمام الرئيس للقارئ، يكون مركزا على تضييق الفجوة بين معلومات النّص والمعرفة السّابقة التي لديه (Goodman, 1994: 135).

وهو أيضا عملية عقلية ذهنية نشطة، تتداخل فيها عوامل عديدة: لغوية، ومعرفية، وإدراكية، تهدف إلى فهم الفكرة أو المفهوم أو الرّسالة التّي يقصد الكاتب إيصالها (السّرطاوي وزيتون، 2009).

ويعرف الفهم القرائي: بأنه عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ، وفهم ما بين السطور، واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء، وإصدار الحكم عليه بالقبول، والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي، والثروة اللغوية (عطية، 2014)

ويعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة بل هو غايتها فهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، فالفهم القرائي مطلب لغوي وتعليمي وتربوي، ومن ثم يمكن القول إن الفهم القرائي أساس للعلم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره، لذا كان من الضروري تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة، ومنها استراتيجيات تدريس الفهم القرائي التي من شأنها أن تنمي مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، فالمعلم يقع عليه عبء تزويد الأجيال القادمة بالقدر الضروري من المعلومات والمهارات اللازمة لنموه المهني، والتي بالضرورة تؤثر إيجاباً على تلاميذه داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية تناول النص القرائي أمام التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار استراتيجيات وعمليات القراءة الخاصة بالتلاميذ (عبد الله، 2017).

من خلال عرض ما سبق يرى الباحث أنّ فهم المقروء عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيام الطالب بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم المباشر والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي حتى يتمكن من بناء المعنى من النص.

وصنف كاتسوكامهي (Catts & Kamhi, 1999) مستويات فهم المقروء إلى أربعة مستويات، هي:

1. المستوى الحرفي ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.
2. المستوى المسحي ويتضمن القراءة المسحية للنّص للخروج بفهم عام.
3. المستوى التّحليلي ويتضمن تحليل النص، واستنتاج المعنى الضمني.
4. المستوى النّقدي المقارن، ويتضمن القيام بتقييم النّص، ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة، وإبداء الرأي في بعض المواقف، ومحاكمة توجهات الكاتب، أو الأشخاص.

ويصنّف خبراء مركز الدّعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre, 2006) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

1. المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة، وربطها بالأفكار الرئيسة.
2. المستوى التّفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السّطور؛ لتحديد هدف الكاتب، وقدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.
3. المستوى التّطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

في حين قسّم رووستودت (Roe & Stodt, 2004) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

1. قراءة السّطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتّركيز على المفردات، وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلا منها وزنها الحقيقي في السّياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معانٍ.
2. قراءة ما بين السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التّعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النّص من مفردات وأفكار.
3. قراءة ما وراء السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه. وبحسب المصطلحات الحديثة، كما عرفه كاثرين سنو هو: "عملية استخلاص متزامن، وبناء للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، إذن هو عملية تفاعلية بين القارئ، والنص تفضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معان وأفكار، ومواقف وأحكام حيال الموضوعات، ويتم التفاعل بما يملكه من مقدرة ذهنية، وما يحمله من معارف سابقة وخبرات؛ ليتحقق الفهم وتصبح القراءة أكثر فاعلية وكفاءة.

ومما سبق يتضح أن ثمّة اتفاقاً على أن الفهم القرائي ينقسم إلى ثلاثة مستويات: وإنْ اختلفت المسمّيات فالفهم القرائي يشمل المستوى الحرفي، والمستوى النّاقد، والمستوى الإبداعي، وهذه المستويات نفسها؛ يطلق عليها مستوى قراءة السّطور، ومستوى قراءة ما بين السّطور، ومستوى قراءة ما وراء السّطور. ويظهر جليًا الاختلاف على المستويين الثّاني والثّالث، ويطلق على المستوى الثّاني الفهم التّفسيري أو الاستنتاجي، أو المستوى التّقييمي والنّاقد، أما المستوى الثالث فهو المستوى الإبداعي، ويطلق عليه المستوى التّطبيقي. أما المستوى الحرفي فلا خلاف عليه حيث يعد الأساس لما يليه من مستويات.

بينت الدّراسات أن فهم المقروء يتأثر بالعديد من العوامل والتّأثيرات الدّيناميكية التي تتفاعل مع بعضها؛ لتؤثر على فهم القارئ سلبًا أو إيجابًا، على الرّغم من تعدّد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية الاستيعاب إلّا أنّ هذه الآراء، في جملتها تتلخص في الآتي:

1. طبيعة النّص المقروء، ويُقصد بذلك تركيب الجمل داخل النّص، ومعاني المفردات، ودلالاتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة، والنّظام النحوي، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص بالإضافة إلى امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النّصوص بشكل أفضل. فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب فالجملة التي تحتوي مفردات غير مألوفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات (نصر والمناصر، 2010).
2. خصائص القارئ ويقصد بذلك الذّكاء، والخلفية المعرفية، والتّمكن من اللّغة وقواعدها، والقدرة على التركيز والتحليل، والاستقصاء، وقد وجد أنّ القراء الأصغر سنًا وخبرة يركزون على خصائص النّص بدرجة أقلّ، لأنّهم لا يعرفون أهمّية بنية النّص ودورها في الفهم القرائي، وقد أظهرت الدّراسات أنّ القرّاء المحترفين ينفذون عادة مهارة أو أكثر من المهارات فوق المعرفية أثناء قراءتهم. وأنّ القرّاء الضّعاف لا يفهمون ما يقرؤون ولا يستطيعون تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الفرعيّة (Swanson & Delapaz, 1998؛ الحيلواني، 2003).
3. استراتيجيات فهم المقروء: إذ تشير الدّراسات إلى أنّ استراتيجية التّدريس مهمّة في مساعدة القارئ على استيعاب النّصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه؛ لتسهل عملية الاستيعاب بشكل أفضل (عبد الباري، 2010؛ Kok ,2011؛ الدّليمي، (2014.
4. الهدف من القراءة: فالطّلبة يقرؤون النّصوص لأغراض متنوّعة وأهدف متعددة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمّة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدّراسة والتّحصيل (السّليتي، 2012).

وتؤكد عبد اللطيف (2004)" أنّ فهم المقروء عصب العملية التّعليمية، فهو يعمل على توسيع مدارك الفرد وخبراته التّعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقًا للأهداف التّربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطّالب في العملية التّعليمية التّعلمية من دور المتلقي السّلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلل ويفسر وينقد ويربط ".

ومن المهارات الأساسية في فهم المقروء: لكي يصبح الطالب قادرا على فهم ما يقرأ عليه التدرب على مهارات متنوعة تتناسب ومراحل تعلمه، ومن هذه المهارات لطلبة المرحلة الأساسية:

- مهارة البحث عن التفاصيل.
- مهارة البحث عن الثروة اللغوية: الترادف، التضاد، الاشتقاق، وتوظيف المفردات في جمل.
- تنظيم الأحداث زمانيا ومكانيا – التسلسل.
- التنقيط المناسب للكلمات حتى يستقيم المعنى.
- استخدام حرف الربط المناسب ليستقيم المعنى.
- مهارة الإبداع من خلال إضافة جمل جديدة للنص: وضع عنوان جديد للنص، اختيار نهاية للنص، ترتيب جمل لتكوين نص.
- مهارة تنفيذ التعليمات بعد قراءتها.
- مهارة التصنيف: عملية تجميع ذهني للأفكار في النص، ووضعها في فئات أو مجموعات استنادا إلى صفة أو خاصية واحدة أو أكثر، ومن أشكال التصنيف:
- المطابقة: وضع الأشياء المتشابهة مع بعضها بعضا.
- الفرز: فصل الكلمات استنادا إلى ملامح أو مظاهر خاصة.
- التمييز: تصنيف الخبرات: سارة، محزنة. تصنيف الأشخاص ..... (وزارة التربية، 2018)

وفهم المقروء يتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب بما يحقق هدفه من القراءة، وتفسيره لهذا المعنى، وعليه فالقارئ الجيد يتصف بالمرونة الذهنية قبل القراءة وأثناءها وبعدها، تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم ومستمر من تعديل مساره القرائي وفق أمور عدة، منها: القدرة العقلية للقارئ، وخبرته بموضوع القراءة، وصعوبة النّص، والغرض من القراءة (عبد الباري، 2010).

وتعد القراءة باعتبارها من أهم مهارات اللغة مفتاح المعرفة، ووسيلة الاتصال بين الإنسان وما ينتجه العقل البشري من فكر ومعرفة، وهي أكبر نعمه أنعم الله بها على الخلق. وكفى بها شرفا أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} (سورة العلق: آية 1)

وهدف القراءة هو الفهم، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص المكتوب، وبدون الفهم تصبح عملية القراءة بلا جدوى، بل إن الفهم هو المنطق المعقول من القراءة. ولقد أكدت بحوث علم الأعصاب وتصوير المخ أن عملية تكوين الكلمة عملية آلية وتلقائية مسؤول عنها بشكل مباشر مناطق محددة من المخ، في حين أن عملية تشكيل المعنى مسؤول عنها مناطق أخرى محددة في المخ، وتحتاج إلى عملية الانتباه (طلبة وجودة، 2013).

ويظهر فهم النص لغة التكامل بين نصفي المخ (الأيمن – الأيسر)، حيث تستخدم، وتوظف مناطق في الجانب الأيسر من المخ بشكل تعاوني؛ لتحويل الحروف إلى أصوات، وملاءمة الأصوات معًا لبناء الكلمات والعمل بطلاقة، والجانب الأيمن ينفرد بالوظائف المرتبطة بالحدس والانفعال والإبداع والخيال، وهي عناصر مهمة في التعامل مع النص، وتطوير الأفكار بداخله لاستخراج المعنى الكامن فيه. لذا فإن التدريس لفهم النص المكتوب هو تدريس للمخ ككل، والتعلم النشط يتم من خلال النص يعمل على دمج أنشطة كل من نصفي الدماغ معا (طلبة وجودة، 2013).

وبالرغم من أهمية الفهم القرائي إلا أن الواقع التعليمي يؤكد أن هناك ضعفًا ملحوظا في أداء التلاميذ لمهارات الفهم القرائي، ولقد استشعر الباحث من وجود مشكلة البحث من خلال عمله في الميدان فهو مشرف تربوي، ولقاء بعض معلمي اللغة العربية، وقد يرجع ذلك الضعف إلى الأساليب التعليمية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، والتي لا تراعي القدرات العقلية للمتعلمين واحتياجاتهم وذكاءاتهم المتعددة. لذلك كان ينبغي استخدام استراتيجيات تراعي آلية عمل الدماغ، والذكاءات المتعددة للمتعلمين.

وفي ضوء المؤشرات الدّالة لوحظ من نتائج الأبحاث والدّراسات التي أجريت في مجال التّدريس أن الدّراسات التّي يقوم بها مركز القياس والتّقويم في وزارة التربية والتعليم، ومن خلال الملاحظات التّربوية والتّعليمية، أن هناك ضعفًا ظاهرًا في فهم المقروء لدى الطلبة عامة في المدارس الحكومية. وقد اهتم الباحثون في هذا المجال، فقد أجرى أبو عجمية (2019) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية (فكر، زواج، شارك) في تنمية مهارة الكتابة في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة، صمم اختبارا لقياس الكتابة، حيث درست المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالباً، وفق استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالباً بالطريقة الاعتيادية، وقد طبق الاختبار على المجموعتين قبل إجراء التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج تحليل اختبار التباين المصاحب (ANCOV ≤.05) بين المجموعتين يعزى إلى استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، ولمصلحة المجموعة لتجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارة الكتابة، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تدريس مبحث اللغة العربية، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة وبمتغيرات جديدة.

كما أجرى المستريحي (2018)دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (101) طالب وطالبة، توزعت في مجموعتين: تجريبية، درست باستراتيجية "فكر – زاوج – شارك"، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في كل مهارة من مهارات التحدث، وفي المهارات مجتمعة، وعدم جود أثر دال إحصائيا في كل مهارة من مهارات التحدث، وفي المهارات مجتمعية يعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في اختبار مهارات التحدث مجتمعة، وفي مهارات (سلامة اللغة، والتواصل مع المستمعين، شخصية الطالب)، في حين وجدت فروق في مهارة (تنظيم الأفكار)، ولصالح الإناث.

كم أجرت موسى وحميد (2015) دراسة بعنوان فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط اختارت الباحثتان متوسطة التحرير للبنات لتطبيق بحثهما، إذ اختيرت بطريقة السحب العشوائي شعبتان من بين ثلاث شعب، فكانت الشعبتان اللتان تم سحبهما: هما شعبة (ا)، وشعبة (ج). وقد بلغ مجموع الطالبات فيهما، (60) طالبة، بعد استبعاد الطالبات الراسبات، وعددهن (3) طالبات، وبعد أن كافأت الباحثتان المجموعتين، وضبط المتغيرات المتعلقة بهما باستعمال الوسائل الاحصائية الملائمة، توصلت الباحثتان إلى أن استراتيجية (فكر– زاوج–شارك) تنمي تفكير الطالبات، إذ تناقش كل طالبة زميلتها، وتختبر أفكارها قبل الإدلاء بها أمام طالبات الصف، وتتيح هذه الاستراتيجية الفرصة أمام الطالبات للعمل التعاوني، وتفسح لهن المجال للمناقشة الصفية واستكشاف المعلومات وتطبيقها.

وقام حرب (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصّف العاشر الأساسي في الأردنّ، وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالبًا من الصّف العاشر الأساسي في الأردن، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التّعليم التّبادلي، وأعدّ الباحث اختبار الوعي القرائي المكون من (20) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم الوعي القرائي، وتنظيم النّشاط القرائي، والتّقويم، والمعرفة الشّرطية. وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة لصالح المجموعة التّجريبية التي درست النّصوص القرائية باستراتيجية التّعليم التّبادلي، وأوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجية التّعليم التبادلي في تدريس النّصوص القرائية والمباحث كافة. كما أجرى حسن (2008) دراسة هدفت الكشف عن أثر استراتيجية ما وراء المعرفة "التّعليم التّبادلي" "والخريطة الذّهنية" في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طلبة الصف السّابع الأساسي. تكونت عينة الدّراسة من (124) طالبًا وطالبة، توزعت على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين. واستخدمت الباحثة تحليل التّباين المتعدّد لحساب الفروق في الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على الاختبار أداة الدّراسة. وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05) في أدائهم على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التّعليم التّبادلي والخريطة الذّهنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس، أو للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس. وقام دورلي وآخرون (Durley, et al., 2024) بدراسة هدفت معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي" تنشيط المعرفة السابقة، إكساب المقررات اللغوية، تحسين الطلاقة القرائية" لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية. وتمثلت أدوات الدّراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثّانوية، وبرنامج أنشطة قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وقد كشفت نتائج الدّراسة فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة، كما أنها أدت إلى استغراق الطلاب في تعلمهم من دون ملل، وزيادة تحملهم للمسئولية الشّخصية في أثناء ممارسة عملية القراءة، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. وقد أوصت الدّراسة بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المرحلة الثّانوية لما لها من دورٍ فعّالٍ في تحسين الفهم القرائي. كما أجرى مصطفى (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصّف الأول الإعدادي الأزهري، وقد اقتصرت الدّراسة على بعض مهارات الفهم القرائي في مستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنّاقد لمناسبتها للصف الأول إعدادي كما اقتصرت على استخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتمثلت أدوات الدّراسة في اختبار في الفهم القرائي، قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة للصّف الأول الإعدادي. واستخدم اختبار ت كأسلوب إحصائي في الدّراسة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية في اختبار الفهم القرائي ككل في مستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنّاقد، ويمكن إرجاع ذلك إلى استخدام الطلبة لاستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة. وقد أوصت الدّراسة بضرورة تدريب الطلبة في جميع المراحل التعليمية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التّعليم ودراسة أثرها على التّحصيل، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتناول آل – شاي (AL-shaye, 2002) في دراسة هدفت إلى تعرف فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرف
ة في الاستيعاب القرائي، لطلاب الصّف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة العربية. تناولت الدّراسة استراتيجيتين لما فوق المعرفة هما: (KWL & SQ3R) وتشتمل استراتيجية (KWL)على (ماذا اعرف؟، ولماذا أريد أن اعرف؟، وماذا تعلمت؟). وتشتمل استراتيجية (SQ3R) على (تصفح، واسأل، واقرأ، واستذكر، وراجع). وزع الباحث إفراد العينة على أربع مجموعات هي: 1- مجموعة درست بطريقة تقليدية. 2- مجموعة درست بطريقة (SQ3R). 3- مجموعة درست باستراتيجية (KWL). 4- مجموعة درست بالاستراتيجيين (KWL & SQ3R). دلت نتائج الدّراسة على أن استراتيجيات ما فوق المعرفة لها الأثر الإيجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، واستراتيجيات الاستيعاب أكثر من الطريقة التّقليدية، ولا توجد فروق بين استراتيجيات ما وراء المعرفة. ويظهر في هذه الدّراسة الافتراض: أن استراتيجيات تعلم القراءة مختلفة، وأنها يمكن أن تسهم في تحسين التّعلم والتّفكير، بالإضافة إلى استخدام استراتيجية (KWL) ومعرفة أثرها في الاستيعاب القرائي. وقام علي (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الاستراتيجيات المعرفية" التّلخيص،

التّفصيل، إثبات الرأي، إثبات القضايا، سؤال المؤلف "وما وراء المعرفية "التّساؤل الذّاتي، العصف الذّهني، K-W-L في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الثّالث الثّانوي المرحلة الثّانوية متمثلة في مدرسة 6 أكتوبر الثّانوية بنات، ومدرسة علم الدين الثّانوية بنات بمحافظة بورسعيد بحيث تمثل المجموعة التّجريبية والثّانية تمثل المجموعة الضابطة في الفصل الدّراسي الثّاني للعام الدّراسي (2005-2006)، واستخدم الباحث اختبار في الفهم القرائي واختبار في تحصيل الفلسفة، واستُخدمت الأساليب الإحصائية التّالية "اختبار(ت)، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، معادلة كيودريتشاردسون". وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي والتّحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وزيادة مستوى تحصيل الطالبات. وأوصت الدّراسة بأهمية الاستراتيجيات المعرفية وضرورة استخدامها في المرحلة الثّانوية لما لها من دور فعّال في زيادة التّحصيل عند الطلبة. كذلك أجرت ستاهل (Stahl, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات تدريسية، هي: 1- نشاط القراءة، 2- والتّفكير الموجه. 3- (DRTA) استراتيجية (KWL) الصور المتحركة. في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين. بلغت عينة الدّراسة (31) طالبًا من طلبة الصّف الثّاني الابتدائي. أشارت نتائج الدّراسة أيضاً إلى أن استراتيجية الصور المتحركة، ونشاط القراءة الموجه، كان لهما أثر دال إحصائيًا في الطلاقة. دلت نتائج الدّراسة على أن استراتيجية (DRTA) لها نتائج إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي، أما استراتيجية (KWL) فكانت دافعًا، ولم يكن لها آثار إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي. وكان لمكونات استراتيجية (DRTA): توليد التّنبؤات وإثباتها بعد القراءة، ودمج الطلبة في سياق اجتماعي نحو النّص أثر في تسهيل الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين، وكذلك أشارت الدّراسة إلى عدم وجود أثر للجنس. وأجرى فاكيتي (Phakiti, 2003) دراسة هدفت إلى تفحص الفروق الجنسية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في قراءة نصوص اللغة الإنكليزية . وتكونت عينة الدّراسة من (384) من إحدى الجامعات التّايلندية تقدموا لاختبار القراءة الاستيعابية، وثم استجابوا لمقياس العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. وأظهرت النّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي أو العمليات المعرفية تعزى لمتغير الجنس. بينما تفوق الذّكور على الإناث من حيث استخدامهم للاستراتيجية.

يتبين من استعراض الدّراسات السّابقة جملة من الملاحظات، فقد حاولت تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لوجود ضعف ظاهر لدى الطلبة في المراحل الدّراسية المختلفة. وكشفت عن فاعلية استراتيجيات فكر زاوج شارك في فهم المقروء، وأشارت إلى تنوع أفراد الدّراسة بدءًا من القراء المبتدئين كما في دراسة ستاهل (Stahl, 2003) ومرورًا بالمرحلة الإعدادية كدراسة (مصطفى، 2004) والمرحلة الثانوية كدراسة (علي، 2006) وانتهاءً بطلبة الجامعات كما في دراسة فاكيتي (Phakiti, 2003)، وهذا يؤكد مناسبة هذه الاستراتيجية للأعمار كافة، واختلاف المستويات، وكشفت عن وجود ضعف عند الطّلبة في مهارات الاستيعاب كدراسة (حرب، 2011؛ حسن، 2008؛ مصطفى، 2004؛ Durley, et al., 2004) ، مما حفّز الباحث لإجراء هذه الدّراسة.

وقد أفاد الباحث من الدّراسات السّابقة في تطوير دراسته، والاطّلاع على مناهج تلك الدّراسات وتبني إجراءاتها، كما استفاد من الدّراسات السّابقة في تطوير أدوات الدراسة، وبلورة مشكلة الدّراسة، واستخدام المنهج شبه التّجريبي، والإفادة من نتائجها في تفسير النّتائج.

وتشترك الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في تناولها لاستراتيجية فكر زاوج شارك كمتغير مستقل، ودراسة مهارة القراءة، لكن تميزت عن الدّراسات السّابقة ذات الصلة في تناولها لمهارات الاستيعاب القرائي ضمن مستويين متقدمين: المستوى النّاقد، والمستوى الإبداعي.

أهمية الدّراسة

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من النّقاط الآتية:

- تزويد معلمي اللّغة العربية بمعلومات نظرية عن استراتيجية فكر زاوج شارك، وآليات تنفيذها، وكيفية إحالتها إلى تطبيقات إجرائية من شأنها تحسين فهم المقروء.
- يتوقع أنْ تكون هذه الدراسة إضافة علمية للأبحاث التّربوية في مجال استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك، وتدريس الاستيعاب القرائي، كما يتوقع أن تمهد لدراسات علمية أخرى.
- تزويد مصمّمي مناهج اللّغة العربية باستراتيجية حديثة من شأنها الإسهام في زيادة فاعلية تدريس مهارات القراءة، وأخذها بعين الاعتبار عند وضع أدلة المعلمين.
- ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المشرفين والتربويين في مجال اللغة العربية وذلك من خلال تبصيرهم بفكرة (فكر اربط طبق) وعرض نتائج هذه الدراسة على المعلمين لإثارة حماستهم لتبنيها، وعلى الصعيد العلمي فهي تضيف معرفة علمية في مجال تدريس اللغة العربية غير تلك المستخدمة في التدريس التقليدي.

مشكلة الدّراسة:

بناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدّراسة، وأخذاً بتوصيات بعض الدّراسات السّابقة العربية، كدراسة حرب (2011)، ودراسة حسن (2008)، ودراسة مصطفى (2004)، وما لاحظ الباحث خلال عمله الميداني من تركيز المعلمين على المستوى الحرفي في نصوص القراءة، وعدم إعطاء الاهتمام اللّازم للمستويين النّاقد والإبداعي، وقلة التّدريبات والنّشاطات التّي تركز على مهارات الاستيعاب القرائي، وضعف الدافعية لتعلم اللغة العربية؛ لأن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لا تشكل لهم أية أهمية في حياتهم، وتنتهي صلتهم بها بانتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات مما يترتب على هذه الآلية في التدريس تخريج أجيال عاجزة عن إعمال العقل ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم. لذا كان لا بد من تعليم الطلبة كيف يفكرون وذلك من خلال مزج المقررات الدراسية عامة – ومقررات اللغة العربية خاصة – باستراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على استخدام المعرفة والاستفادة منها وإعطائها معنى، لذا كان من الضروري تدريب الطلبة على كيفية التفكير في التفكير (استخدام استراتيجية فكر –زاوج– شارك) أثناء العملية التعليمية/ التعلمية، إضافة إلى اهتمام الدّراسات الأجنبية باستراتيجية فكر زاوج شارك وأهمّيتها في تنمية مهارات الاستيعاب بشكل عام، كدراسة دورلي وآخرين(Durley, et al., 2004) وفي المقابل قلّة الدّراسات العربية التي تناولت هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (حسب علم الباحثين). ومن هنا فقد تولّدت الرّغبة لدى الباحثين لاستقصاء أثر استراتيجية فكر زاوج شارك في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي، وتمثل هذه الدّراسة محاولة لإعادة النّظر في طريقة التّدريس الاعتيادية، ويأمل الباحث أنْ تضيف جديدًا لتلافي الضّعف في الاستيعاب القرائي.

أسئلة الدراسة:

وقد سعت الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي؛ في مدينة الخليل، مقابل الطريقة الاعتيادي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية، هي:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات فهم المقروء يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، والطريقة الاعتيادية)؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات فهم المقروء يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات فهم المقروء تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس؟

فرضيات الدراسة

وقد انبثق عن أسئلة الدراسة ثلاث فرضيات فرعية على النّحو الآتي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية فكر زاوج شارك، والطريقة الاعتيادية).

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى استراتيجية فكر زاوج شارك التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي.
2. استقصاء أثر استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي؛ في مدينة الخليل، مقابل الطريقة الاعتيادية.
3. تحديد الأسس التي تقوم عليها استراتيجية فكر زاوج شارك.
4. تحديد أثر الجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة في استخدام استراتيجية (فكر زاوج شارك) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

مصطلحات الدّراسة

قامت الدّراسة بتناول عدد من المصطلحات، يعرفها الباحث إجرائيًا على النّحو الآتي:

- (فكر–زاوج–شارك): هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة، التي تشجع المتعلمين على لعب دور استباقي من خلال المشاركة في تفاعل الفصل، وفي الوقت نفسه تساعدهم في خلق بيئة مفعمة بالحيوية من خلال مناقشات هادفة (وزارة التربية، 2018).

الطريقة التقليدية: هي الطريقة الاعتيادية في التدريس التي يتبعها المعلمون، التي تعتمد على قيام المعلم بالتلقين أو الإلقاء المباشر للمعلومات والمعارف العلمية التي يرغب من الطلاب الإلمام بها، ويقتصر دور الطالب على الاستماع وتسجيل الملاحظات أو ما يقوله المعلم بهدف حفظها واستذكارها (وزارة التربية، 2018).

ويعرف الباحث استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) إجرائيًا على أنها استراتيجية فعّالة ومناسبة لجميع المتعلمين، تجمع بين الجوانب المعرفية والاجتماعية والعلمية والوجدانية للمتعلم، كما أنها توفر فرصة للمتعلمين لطرح أفكارهم دون خجل.

- فهم المقروء: قدرة طلبة الصّف الثالث الأساسي على فهم الأفكار الواردة في النّص المقروء، وتفسيره، واستنتاج أفكاره، والتّفاعل معه، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي تلي النّص بناءً على خلفية الطلبة المعرفية وقدرتهم على التّحليل والتّركيب والتّقويم، المقيسة بمستوى الدّرجة التي حصل عليها الطّلبة أفراد الدّراسة بعد الإجابة عن فقرات اختبار الفهم القرائي الذي أعدّ لهذه الغاية.

محدّدات الدّراسة

تتحدد نتائج الدّراسة الحالية بالمحدّدات الآتية:

- أفراد الدّراسة من طلبة الصّف الثالث الأساسي ممثلة في مجموعتين: تجريبية، وضابطة يتوزعون في مدرستين تابعتين لمديرية التّربية والتّعليم لمنطقة الخليل للعام الدّراسي 2023 / 2024.
- نصوص فهم المقروء موضوع الدراسة هي: ذهب الأرض، الأرنب والسلحفاة، ذكاء فأرة، قريتنا نظيفة، دينا والقمر، العصفورة تبني عشها للصفّ الثالث الأساسي.
- أدوات الدّراسة المتمثلة بقائمة مهارات فهم المقروء والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها، البرنامج التّعليمي، اختبار قياس مهارات فهم المقروء النّاقد والإبداعي بعد إجراء معاملات الصّدق والثّبات اللّازمة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدّراسة وعينتها

يتكون أفراد الدّراسة من (164) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف الثالث الأساسي للعام الدّراسي 2023 / 2024 في مدرستين تابعتين لمديرية التّربية والتّعليم في مديرية الخليل، اختيرت شعبتان للذّكور من مدرسة السعدية وعددهم (84) طالبًا، تم اختيار

الشّعبة (أ) بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون المجموعة التّجريبية التي تدرس باستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، أما الشّعبة (ب) فاختيرت لتكون المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية. واختيرت شعبتان للإناث من مدرسة ابراهيم حسونة الأساسية للبنات وعددهما (80) طالبة، واختيرت الشّعبة (أ) بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون المجموعة التّجريبية التي تدرس باستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، أما الشعبة (ج) فاختيرت لتكون المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة الضابطة والتّجريبية.

الجدول (1) :توزّع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

الجنس / المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	42	40	82
الضابطة	42	40	82
المجموع الكلي	84	80	164

وقد اختيرت المدارس بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتّسهيلات اللّازمة لتنفيذ إجراءات الدّراسة، وتعاون إدارة المدارس والزّملاء المعلمين في تطبيق الدّراسة، وموقع المدارس وقربها من عمل الباحث وسهولة الوصول إليها.

أدوات الدّراسة

أولاً: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي (الناقد والإبداعي) المُراد اختبارها والمؤشرات الدالة عليها:

حدد الباحث أولاً قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لتضمنها البرنامج التعليمي المقترح بقصد تحسينها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وقد تم اشتقاق هذه القائمة من مصادر عدة اطلع عليها الباحث في: الأدب التربوي المتعلق بمهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي، مثل:

دليل المعلم لغتنا الجميلة (2018)، والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (قطاونة، 2006)، و(نصر، 1998)، وجاءت هذه القائمة موزعة كما يأتي:

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الناقد، جاءت هذه القائمة موزعة على النحو الآتي: التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة، التفريق بين الأسباب والنتائج، تحديد وجوه الشبه أو الاختلاف، التمييز بين الحقائق والآراء، عمل تعميمات واستنتاجات، بواقع مؤشرين إلى ثلاثة مؤشرات لكل مهارة.

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي، تكونت من المهارات الآتية: الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسع، بواقع ثلاثة إلى أربعة مؤشرات لكل مهارة.

وبعد إعداد المؤشرات ضمن قائمة مقترحة عرضت على عدد من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها بهدف تعرف آرائهم، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة هذه المؤشرات لطلبة الصف الثالث الأساسي من جهة ولمهارات الاستيعاب القرائي الناقد والابداعي من جهة أخرى، بقصد تضمنها البرنامج التعليمي المقترح، لتنميتها باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك، وتمثلت أبرز ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تم الأخذ بها في إعداد القائمتين بصورتيهما النهائية بالآتي:

- سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- مناسبة المهارة للمستوى النمائي لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- حذف بعض المهارات المتكررة.

قد تم الحرص على قبول المهارة، إذا اتفق (80%) فما فوق من المحكمين على أنها "مهمة جداً"، وفي هذا أشارت (دروزة، 2000) إلى أن معامل صدق المحتوى يكون مقبولاً عندما تكون درجة الاتفاق بين المحكمين لا تقل عن 75%، وفي ضوء ذلك تم إلغاء بعض المهارات، وعدلت بعض المهارات، وأصبحت القائمتان بصورتهما النهائية.

ثانيًا: البرنامج التعليمي

يهدف البرنامج التعليمي بشكل رئيس إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك، بافتراض أن هذه الاستراتيجية توفر فرصةً تعليمية أكثر ملاءمة، تساعد الطلبة على

إتقان هذه المهارات وتوظفيها في المحتويات القرائية المختلفة. ومن المتوقع بعد تطبيق هذا البرنامج وتنفيذ تدريباته ونشاطاته أن يسهم في رفع مستوى هذه المهارات.

وينتظر أن يحقق البرنامج النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- تحديد مهارات الاستيعاب الناقد والإبداعي والتمثيل على كل منهما.
- أن يكتسب الطالب القدرة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- أن يتصف الطالب بالجرأة حيث تزداد ثقته بنفسه.

مسوغات البرنامج التعليمي:

لا بدّ من وجود مسوغات واضحة يستند إليها الباحث لبناء البرنامج التعليمي المقترح، ومن هذه المسوغات:

- الانسجام مع التوجهات الإيجابية لتفعيل دور المتعلم.
- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، لدى الطلبة ولاسيما في المرحلة الأساسية، وهذا ما أكده الأدب التربوي السابق.
- أهمية مهارات الاستيعاب القرائي في حياة الطالب داخل المدرسة وخارجها، ولاسيما في حياته الوظيفية.
- وجود مؤشرات دالة على ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي، وهذا ما أكده الأدب التربوي السابق والاختبار القبلي.
- توصيات الدراسات السابقة، والأبحاث التي أجريت في هذا المجال حول أهمية وضع برامج لتنمية هذه المهارات.
- دعوات التربويين والباحثين إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، وقلة الاستراتيجيات التي تنفذ ذلك.
- هناك حاجة إلى تطوير طرائق التدريس للغة بشكل عام ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص.

الجوانب التي قام على أساسها البرنامج التعليمي:

يتطلب بناء البرنامج التعليمي وضع أسس واضحة ومحددة تكون أساسًا يرتكز عليه في إعداد هذا البرنامج وتنفيذه ونجاحه، ومن هذه الأسس:

- تحديد الأهداف العامة المناسبة لمستوى الطلبة العمري والعقلي، يجعل الطرائق أكثر وضوحًا وأسهل لتحقيق تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.
- إثارة دافعية الطالب نحو التعلم، يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.
- ملاءمة المحتويات التعليمية لطبيعة تعلم المهارة وإتقانها.
- استناد البرنامج التعليمي إلى مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي، التي أكدت الدراسات النظرية أهميتها للطالب.
- تنمية مهارات فهم المقروء، وذلك من خلال موقف صفي قائم على تفعيل خبرات الطالب السابقة، عن طريق النشاطات المتنوعة، وأساليب العرض للمحتويات الدراسية بما يسهم في تنمية تفكيره.

محتوى البرنامج:

يمثل اختيار المحتوى التعليمي أهمية في تحسين مهارات فهم المقروء، لذا رأى الباحث أن يتركز البرنامج في الموضوعات المقررة على الطلبة عينة الدراسة، حيث يتكون المحتوى من سبعة دروس من كتاب لغتنا الجميلة المقرر لطلبة الصف الثالث الأساسي. وستعرض هذه النصوص القرائية دون تغير في حجمها أو إعدادها أو عناصرها أو مفرداتها، وهي كما يأتي حسب تسلسلها في الكتاب.

رقم الدرس	الموضوعات	عدد الحصص
الدرس الثاني	ذهب الأرض	3
الدرس الثالث	الأرنب والسلحفاة	3
الدرس الرابع	ذكاء فأرة	3
الدرس الخامس	قريتنا نظيفة	3
الدرس السادس	دينا والقمر	4

الدرس السابع	العصفورة تبني عشها	4

صدق البرنامج التعليمي:

للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج التعليمي المقترح للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في اللغة العربية، والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتصميم التدريس، ومشرفي وزارة التربية والتعليم، وأعضاء المناهج في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى عدد من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون الصف الثالث الأساسي، للوقوف على آرائهم في مكونات البرنامج التعليمي، وإبداء الرأي عن أهداف البرنامج ومحتوياته، ومدى فاعلية النشاطات والتدريبات المقترحة من الباحث في البرنامج، والحكم على مدى ارتباط هذه النشاطات والتدريبات بمهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم، ومستوى طلبة الصف الثالث الأساسي.

وقد وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وقد أبدوا بعض المقترحات مثل:

1. ربط كل نشاط وتدريب بالمهارة المحددة له.
2. إعادة صياغة بعض النتاجات التعليمية.
3. سلامة اللغة ومناسبتها لمستوى الطلبة.

تجريب البرنامج استطلاعيًا:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم تجريب الدرس الأول على عينة استطلاعية من طالبات الشعبة (ب) في مدرسة حليمة السعدية الأساسية، وهي ليست من المدارس المشاركة في الدراسة بهدف استكمال الملاحظات الفنية والتربوية، وتعرف كيفية تعامل الطالبات مع البرنامج من حيث أنشطته وتدريباته، وتسجيل ملاحظات عامة حول البرنامج.

منفذا البرنامج:

تولى تنفيذ محتوى البرنامج معلم اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في مدرسة السعدية للبنين، وهو من حملة درجة البكالوريوس في المرحلة الأساسية، وله خبرة في تدريس الصف الثالث الأساسي لمدة تسع سنوات.

كما تولت تنفيذ البرنامج التعليمي معلمة اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في مدرسة الحاج إبراهيم حسونة الأساسية للبنات، وهي من حملة درجة البكالوريوس في اللغة العربية ولها خبرة في تدريس الصف الثالث الأساسي لمدة ست سنوات.

ولضبط الظروف التجريبية اجتمع الباحث مع المعلم والمعلمة كل على حدة، وزودهما بالإرشادات والمواد اللازمة وحدد لهما استراتيجيات التعلم والتعليم التي يجب تنفيذها للمجموعة.

زمن تنفيذ البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج التعليمي على طلبة المجموعة التجريبية ثلاثة أشهر من تاريخ 2023/9/27 إلى 2023/11/18 بواقع حصتين صفيتين من كل أسبوع من الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2023.

التقويم:

- التقويم القبلي: قبل البدء بتدريس البرنامج أعطى الباحث الطلبة (عينة الدراسة) اختبارًا قبليًا في مهارات فهم المقروء (الناقد والإبداعي) وذلك لمعرفة مستوى أدائهم لهذه المهارات، ومدى تقبلهم للقراءة.
- التقويم التكويني: استخدم هذا التقويم في أثناء البرنامج من أجل تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي المستهدفة، ويجري من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة، وعن طريق استخدام النصوص.
- التقويم النهائي: طبق الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والذي يتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والإبداعي الذي يتكون من أربع عشرة فقرة من نوع الاختبار المقالي.

دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، ويشمل ما يأتي:

أهداف الدّليل: يتوقع في نهاية التّطبيق:

- أن يعطي الطلبة أفكارًا جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء.
- أن يقترح الطلبة نهايات محتملة للنّص المقروء.
- أن يميز الطلبة بين الحقائق والآراء في النص المقروء.
- أن يستخلص الطلبة قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء.
- أن يقترح الطلبة عناوين بديلة ومناسبة للمقروء أو لجزء منه.
- أن يوضع الطلبة نتائج مرئية على واقعة معينة.
- أن يوضح الطلبة العلاقات بين الأفكار الرئيسة والداعمة.
- أن يوسع الطلبة فكرة المقروء بمعالجات إضافية مناسبة.
- أن يعطي الطلبة الأسباب الحقيقية للظاهرة المقروءة.

محتوى الدليل:

يحتوي الدليل على شرح مفصل للمعلم والمعلمة لكيفية شرح الدروس التي ستُحقق من خلالها أهداف الدراسة.

ثالثًا: الاختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي:

لتحقيق هدف الدّراسة، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته الثلاثة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لقياس تحصيل أفراد الدّراسة في مهارات الاستيعاب القرائي، وقد اختيرت نصوص الاختبار من خارج محتوى الكتاب المدرسي، تحاشيًا لانتقال أثر التدريب والتذكر، مما يؤثر في نتائج الدراسة، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من(20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة مقالية كتابية، وقد شملت فقرات الاختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد وهي: التّمييز بين الأفكار الرّئيسة والدّاعمة، والتّفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشّبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنّتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات، كما شملت مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي وهي: الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسع.

صدق الأداة

وللتحقّق من صدق الاختيار ومهارات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها، فقد تمّ عرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها، وفي مجال علم النّفس التربوي في الجامعات الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها، وصحّتها اللّغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السّلوكية لمهارات الاستيعاب القرائي، وطلب إليهم حذف ما يرونه مناسبًا، أو إضافته أو تعديله، واقتراح الملحوظات المناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صُحّحت الأخطاء اللّغوية، وأعيدت صياغة بعض الفقرات، ومن أمثلة ذلك حذف الخيارات التي تحتوي(جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر)، كما تمّ تعديل الفقرة (13) لتصبح مغزى النّص يتفق مع القول بدلاً من هذه القصة تتوافق في معناها مع المثل الشّعبي.

ثبات الأداة

وللتّأكّد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، قوامها (40) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف العاشر الأساسي، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين. ثم صُحّحت فقرات الاختبار، واستخرجت المتوسّطات الحسابية، حيث حُسب معامل الثّبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي وللاختبار ككل، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.79 و0.86) ومعامل ثبات إعادة الاختبار ككل (0.83)، وكانت المعاملات مناسبة لأغراض الدّراسة، ودلّ على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار.

وللتحقق من ثبات التصحيح للأسئلة المقالية في اختبار الاستيعاب القرائي الإبداعي تم تصحيح الفقرات المقالية البالغ عددها (16) فقرة، من قبل الباحث ومن قبل مصحح آخر من ذوي الاختصاص، وتم تطبيق معادلة هولستي الآتية لحساب تطابق المصححين:

$$C.R = 2M$$

(N1+N2)

حيث M: عدد الفقرات المتفق عليها بين المصححين

N1+N2: مجموع عدد الأسئلة في مرتي التصحيح

وكانت عدد الفقرات المتفق عليها (12) فقرة من أصل (14) فقرة، وبالتالي بلغت النسبة المئوية للتوافق بين المصححين (82%)، وهو معامل ثبات جيد لأغراض هذا الدراسة.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

تم تنفيذ الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التّربوي المتعلق بمتغيرات الدّراسة، وذلك بالعودة إلى الكتب المتخصصة، والبحوث والدّراسات السّابقة.
- تحديد عينة الدّراسة بالطّريقة العشوائية البسيطة من طلبة الصّف الثالث الأساسي في المدارس الآتية: مدرسة السعدية للبنين، ومدرسة حسونة الأساسية للبنات.
- الحصول على موافقة مديرية التّربية والتّعليم لمديرية الخليل، لتطبيق الدراسة في مدارسها.
- تطبيق أداتي الدراسة استطلاعيًا، البرنامج التعليمي في مدرسة حليمة السعدية الأساسية للبنات الشعبة (ب)، وتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي في مدرسة أم عمار الأساسية الشعبة (ج)، وهما شعبتان غير مشاركتين في الدراسة.
- قام الباحث بإعداد أدوات الدّراسة المتمثلة: بمهارات فهم المقروء المراد اختبارها والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك، الاختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- زيارة المدارس التي جرى تحديدها لتطبيق الدراسة فيها، والالتقاء بمديري المدارس ومديراتها، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها؛ لبيان كيفية إجراء الدّراسة وتطبيقها.
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة الضّابطة والتّجريبية بمساعدة المعلمين والمعلمتين، وحساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين ورصدهما في سجل خاص.
- –عقد لقاءات مع معلمي اللغة العربية في المدارس التي اختيرت منها المجموعتان التّجريبيتان، وتدريبهما على كيفية تنفيذ استراتيجية (فكر زاوج_ شارك)، والإجابة عن أسئلتهما وتزويدهما بدليل المعلم الخاص بهذه الاستراتيجية.
- تطبيق الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي على المجموعتين التّجريبية والضّابطة.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدّراسة، وذلك باستخدام الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النّتائج وتنظيمها في جداول بيانية، ثم نوقشت حسب المنهجية العلمية في هذا الشأن، وقدمت مجموعة من التّوصيات في ضوء نتائج الدّراسة.

تصميم الدّراسة:

يعد تصميم الدّراسة الحالية من التّصاميم شبه التّجريبية، إذ تم تطبيق استراتيجية (فكر زاوج شارك) على المجموعة التّجريبية المتمثّلة بشعبتين إحداهما للذّكور، والأخرى للإناث، وفي المقابل درست المجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم وبواقع شعبتين إحداهما للذّكور، والأخرى للإناث، وبلغة الرّموز يمكن تمثيل التّصميم الخاص بهذه الدّراسة على النّحو الآتي:

E G O1 X1 O2

C G O1 X0 O2

حيث: (E G) المجموعة التّجريبية للذّكور والإناث، (C G) المجموعة الضّابطة للذكور والإناث.

(O1) الاختبار القبلي للمجموعات جميعها، (O2) الاختبار البعدي للمجموعات جميعها.

(X1) استراتيجية فكر زاوج شارك، (X0) الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

متغيرات الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل وله جانبان: استراتيجية فكر زاوج شارك، والطّريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
- المتغير التّابع: الاستيعاب القرائي.
- المتغير المتدخل / المعدّل: الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى.

نتائج الدّراسة

ينصّ سؤال الدّراسة على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية(α=.05) بين متوسّطي أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التّدريس (فكر–زاوج–شارك والاعتيادية)، والجنس، والتّفاعل بينهما"؟

وللإجابة عن سؤال الدّراسة وكذلك للتحقّق من فرضياته تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصّف الثالث الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التّدريس والجنس، ويبين ذلك الجدول (2)

الجدول (2) :المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعًا لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس.

استراتيجية التّدريس	الجنس	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	32	13.28	3.74	13.50	3.11
	أنثى	40	13.60	3.25	14.45	3.00
	الكلي	72	13.46	3.45	14.03	3.07
استراتيجية (فكر–زاوج–شارك)	ذكر	32	14.03	3.67	15.59	3.13
	أنثى	40	13.13	3.06	16.45	2.59
	الكلي	72	13.53	3.35	16.07	2.85
الكلي	ذكر	64	13.66	3.69	14.55	3.27
	أنثى	80	13.36	3.14	15.45	2.96
	الكلي	144	13.49	3.39	15.05	3.13

يتبين من الجدول (1) تبايناً واضحًا بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في الاختبار البعدي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وفقا لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس، حيث كانت المتوسّطات البعدية لأفراد المجموعة التّجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) أعلى من أداء أفراد المجموعة الضّابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. فقد كان متوسط أداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي للمجموعة التّجريبية (13.53) مقابل أدائهم على البعدي (16.07)، بينما كان متوسّط أداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي للمجموعة الضّابطة (13.46) مقابل أدائهم على البعدي (14.03).

ولعزل(حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائية للفروق الظّاهرية البعدية وفقاً لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس؛ فقد استخدم تحليل التّباين الثّنائي المصاحب (Two WayANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (3)

الجدول (3) :نتائج تحليل التّباين الثّنائي المصاحب للمتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير استراتيجية التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	413.535	1	413.535	71.496	.000	.340

استراتيجية التّدريس	138.986	1	138.986	24.029*	.000	.147
الجنس	39.223	1	39.223	6.781*	.000	.047
الاستراتيجية×الجنس	2.422	1	2.422	.419	.519	.037
الخطأ	803.984	139	5.784			
الكلي	1398.149	143				

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

وبالنظر إلى نتائج تحليل التّباين الثّنائي المبينة في الجدول (3) يتبين ما يأتي:

*وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير استراتيجية التّدريس، حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير استراتيجية التّدريس" ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدّال إحصائياً، تم استخدام اختبار بونفيروني(Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة والجدول(4) يبين ذلك.

الجدول (4) :نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير استراتيجية التّدريس

استراتيجية التّدريس	المتوسّط الحسابي المعدل	الخطأ المعدّل	الفرق بين المتوسّطين الحسابيين المعدّلين
الاعتيادية	13.8	.29	2.07-*
(فكر–زاوج–شارك)	16.04	.29	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$)

يتبين من الجدول (4) أن الفرق دالٌ إحصائيًا لصالح أداء طلبة المجموعة التّجريبية الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، بمتوسّط حسابي معدّل (16.04) مقابل متوسّط حسابي معدّل (13.8) لأداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وهذا يدل على الفارق الواضح بين متوسّطي أداء المجموعتين الضّابطة والتّجريبية يعزى إلى استخدام استراتيجية فكر زاوج شاركلتدريس مهارات فهم المقروء، حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التّجريبية. ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التّدريس في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) فقد وجد أنّه يساوي (0.147) وهذا يعني أنّ (14.7%) من التّباين في المتوسّط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي عائد لمتغير استراتيجية التّدريس؛ وهذا يؤكد تفوق أداء المجموعة التّجريبية الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك).

*وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير الجنس "ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدّال إحصائياً، تمّ استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) :نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسّط الحسابي المعدل	الخطأ المعدل	الفرق بين المتوسّطين الحسابيين المعدّلين
ذكر	16.49	0.30	1.05-*
أنثى	17.54	0.27	

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α =.05)

يتبين من الجدول (5) أن الفرق دالٌ إحصائيًا لصالح أداء الإناث، بمتوسّط حسابي معدّل (17.54)، مقابل متوسّط حسابي معدل (16.49) لأداء الذّكور، وهذا يؤكد تفوق أداء الطّالبات على الطّلاب الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك). ولإيجاد فاعلية متغير الجنس في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) فقد وجد أنّه يساوي (0.044) وهذا يعني أنّ (4.4%) من التباين في المتوسّط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار فهم المقروء عائد لمتغير الجنس.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = .05) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات فهم المقروء تعزى للتّفاعل بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية (α = .05). وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية الثالثة التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = .05) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات فهم المقروء تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس".

مناقشة النتائج وتفسيرها

أولاً: نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = .05) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية فكر–زاوج–شارك)، والطريقة الاعتيادية).

أظهرت نتائج تحليل التّباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = .05) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير استراتيجية التّدريس(فكر–زاوج–شارك)، والطّريقة الاعتيادية) لصالح أداء المجموعة التّجريبية الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، ويستدلّ من هذه النّتائج على فاعلية الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

ويعزو الباحث تفوق طلبة المجموعة التّجريبية إلى ما اشتملت عليه استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) من أساليب وأنشطة ومواقف تفاعلية شجّعت الطلبة وحفّزتهم على استدعاء خبراتهم السّابقة من خلال وضع توقعات وتنبؤات حول المعلومات التي يحتويها النّص القرائي، إضافة إلى ما تحتويه استراتيجية (فكر–زاوج–شارك).

فالتّعريف بالاستراتيجية ومهاراتها والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها ووجود مجموعة من التّدريبات والأنشطة المنتمية، وكذلك إجراءات تعليمية تعلمية أعدت خصيصاً لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي أدى ذلك إلى زيادة دافعية الطلبة، وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم في الأنشطة التّعليمية التّعلمية، فأصبحوا أكثر تفاعلاً في الغرفة الصّفية، وابتعدوا عن الرّوتين الممل؛ وهذا أثار اهتمامهم ونمّى تفكيرهم في التّمييز بين الحقائق والآراء، ومناقشة الأفكار الرئيسة، وربط الأسباب بالنّتائج ما حقق تعليماً مثمرًا ذا معنى، وشجع الطّلبة على إعادة بناء النص، وتبادل الأفكار حوله مع المعلم والطّلبة (Czkus, 2004). وفي هذا السياق يذكر (Jeffrey, 2000) أنّ استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) تمكن الطلبة من تحديد درجة أهمية المعلومات والأفكار المتضمنة في النّص وتنمي مهارتهم في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة وصياغة الأسئلة حولها. كما أنّها مكنتهم من إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغتهم الخاصة من خلال مجموعة من الإجراءات تُبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة، مما يسهم في تنمية مهارة التمييز بين المعلومات المهمة من حقائق وأفكار رئيسة لإدراجها في التلخيص، وتعرف غير المهم لاستبعاده.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) عملت على تحفيز المعلم وتفعيل دوره في النّمذجة وتقديم الدّعم والمساندة والتّوجيه وممارسة دور المتعلم الخبير. مقارنة بالمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية التي يكون دور المعلّم فيها ملقّناً سلبيًا إلى حد ما؛ ممّا أدى إلى إخفاق الطّلبة في المجموعة الضابطة، وقد كان للتغذية الراجعة المستمرة التي تلقاها الطلبة من المعلم بعد تقديم استجاباتهم أثر إيجابي انعكس على أدائهم.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى عملية التّفاعل بين السّياق اللغوي للنّص والسّياق العقلي للطالب، وتكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السّابقة، فاستراتيجية(فكر–زاوج–شارك) عملت على تنشيط الخبرات السّابقة، واستدعاء المعرفة السّابقة، التّي يستخدمها الطلبة وهذا كشف عن مدى فهمهم لما يقرؤون. يضاف إلى ذلك النّشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية أدت إلى زيادة التّفاعل الصّفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة والمقارنة والتّرجيح؛ وهذا أدى إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم اللغوي.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع جميع الدّراسات التي استخدمت استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) كمتغير مستقل كدراسة: (أبو عجمية،2019)، (المستريحي، 2018)، (موسى وحميد، 2015)، (حرب، 2011)، (حسن، 2008)، (مصطفى، 2004)، (Durley, et al., 2004) التي أشارت إلى جدوى استراتيجية (فكر–زاوج– شارك) ومناسبتها لمختلف المراحل التّعليمية وأنّها أكثر فاعلية من الطّرائق الاعتيادية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات فهم المقروء يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على مهارات فهم المقروء يعزى لمتغير الجنس، ولصالح أداء الإناث. وربما تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الإناث يبدين اهتماماً وحماسًا للاستراتيجيات الجديدة أكثر من الذكور، وقد يُعزى تفوّق الإناث على أقرانهنّ من الذّكور في المجموعة التّجريبية إلى انضباطية الإناث وجدّيتهن في إنجاز الأعمال بدقة عالية، ولديهنّ الجرأة في أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهنّ الذّكور، وهذا ما لاحظه الباحث في أثناء متابعة تطبيق الاستراتيجية. فالإناث يظهرن قلقاً في أثناء التعامل مع الواجبات والمهمّات الموكولة إليهن، وأنهنّ أكثر قدرة في التّعلم اللّغوي (نصر، 2000)، يضاف إلى ذلك ما وفّــرته هذه الاستراتيجية من أجواء تتسم بالحرية في التّعبير عن الرّأي؛ وهذا أعطاهنّ مزيدًا من الدّافعية لإثبات قدراتهنّ وتفوقهنّ. واتفقت هذه النّتيجة ونتائج دراسات كل من (Durley, et al., 2004؛ آل– شاي، 2002) واختلفت مع دراسة (حسن، 2008، Stahl, 2003; Phakiti,2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات فهم المقروء تُعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس.

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى للّتفاعل بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة؛ فالذكور والإناث درسوا المحتوى التعليمي نفسه، واستخدموا الإجراءات نفسها، يضاف إلى ذلك الزيارات المتبادلة بين المعلم والمعلمة، والمتابعة الحثيثة من الباحث، ويستدل من هذه النتيجة فاعلية استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) لكلا الجنسين، ولم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أن المادة التعليمية القائمة على استخدم استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) لتحسين مهارات فهم المقروء لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

وقد يكون مرد ذلك إلى أن البرنامج التعليمي المقترح كان يسير ضمن خطوات معرفية تراكمية، تعمل على زيادة فهم المقروء لدى الطلبة، وزيادة المهارات لديهم، إضافة إلى استخدام بعض النشاطات العلاجية لبعض الطلبة، مما يضمن مستوى مريحاً في التعلم. وذلك عن طريق دليل المعلم، فقد جاء هذا الدليل ليكون بمثابة خطوط استرشادية داخل غرفة الصف.

وكذلك يوفر البرنامج التعليمي شعورًا لدى الطلبة بالمتعة والسرور والبهجة، فالقراءة يجب أن تؤدي وظيفة الإمتاع وتحقق الراحة النفسية انطلاقًا من النظريات التربوية التي أكدت ضرورة أن يكون التعلم عملية ممتعة للطالب، وأن يخرج الطالب بمواقف التعلم بخبرات سارة.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسات كل من (حسن، 2008) و(علي، 2006) واختلفت مع دراسة (حرب، 2011)، و(مصطفى، 2004) التي توصلت إلى وجود تفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة يوصي الباحث بالآتي:

- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس القراءة.
- تطوير محتوى الموضوعات القرائية بالمراحل المختلفة، بما يكفل للطلبة إثارة تفكيرهم، ومن ثم تطوير مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لديهم.
- استخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تدريس الإملاء والتعبير والأدب والبلاغة.
- إعداد نشرات تربوية توضح أليات تطبيق استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في التدريس.

المقترحات.

- إجراء مزيد من الدّراسات على عينات مختلفة وتناول مهارات لغوية أخرى (فهم المسموع، اكتساب المفاهيم النحوية).
- إجراء دراسة مماثلة على تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي ترتكز استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) غير تلك التي تناولتها الدراسة، بحيث تتناول متغيرات أخرى غير تلك التي تناولتها الدراسة.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- البردويل، مي. (2018). أثر توظيف استراتيجية (فكر– اكتب – زاوج – ربع – شارك) في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لدي طالبات الصف الرابع الأساس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، فلسطين.
- بهلول، إبراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات في ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، 30(5)، 212– 250.
- جروان، فتحي. . (2003). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجليدي، حسن. (2000). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجندي، أمينة وصادق، منير. (2001) فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو السعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء، عمان: دار عمار.
- حرب، ماجد. (2011). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، 38(5)، 740–749.
- حسن، رولا. (2008). أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف السابع الأساسي (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحلواني، ياسر. (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة، الكويت: مكتبة الفلاح.
- دروزة، أفنان. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، عمان: دار الشروق.
- الدليمي، طه. (2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- السرطاوي، زيدان وزيتون، حسن. (2009). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- سعيد، أفراح إبراهيم. (2006). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت.

- السليتي، فراس. (2012). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- السيد، محمود. (2004). في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: دار طلاس.
- شهاب، منى. (2000). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، 3(4)، 1 – 40.
- طلبة، إيهاب وجودة، أحمد. (2013). سيكولوجية فهم النصوص المقروءة، القاهرة: دار السحاب.
- عاشور، راتب ومقدادي، محمد فخري. (2005). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، سامية. (2017). الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته، القاهرة: دار الكتاب العربي.
- عبد الباري، ماهر. (2010). استراتيجيات فهم المقروء، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف، جمانة. (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 19 (1) 153-178.
- عبيد، وليم. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، عمان: دار المسيرة.
- أبو عجمية، جهاد خضر (2019). أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارة الكتابة في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصف، مجلة العوم التربوية والنفسية.
- عصر، حسني عبد الباري. (1999). الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عطية، محسن علي. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، السعودية: دار المناهج.
- علي، وائل. (2004). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، 96(11)، 98- 116.
- علي، ولاء. (2006) فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- اللبودي، منى إبراهيم. (2003). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الابداعية، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (26)، 59-126.
- قطاونة، سامي. (2006). بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن وقياس فاعليته في القراءة، واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- المستريحي، حسين حكمت. (2018). أثر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية، مجلة الجامعة الأردنية، 15 (2).
- مصطفى، حنان. (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع، القراءة وتنمية التفكير 7- 8 يوليو، الجمعية المصرية، جامعة عين شمس.
- موسى، ابتسام وحميد، رائدة. (2015). فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة جامعة بابل، 23 (2).
- النمروطي، أحمد. (2001) أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية على اتجاهات وتحصيل طلبة الصف السابع ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم، أبحاث اليرموك، 19(4)، 287-302.
- نصر، حمدان ومناصرة، يوسف. (2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 79، 296_283.
- نصر، حمدان علي. (2000). الحاجات التدريبية القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، مجلة دراسات، 27(2)، 245-259.
- نصر، حمدان علي. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة دراسة تجريبية، مؤتة للبحوث والدراسات، 13(1). 103-133.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). تهيئة المعلم الجديد، رام الله: مطبعة الأيام.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). دليل المعلم، رام الله: مطبعة الأيام.
- الهويدي، زيد والجمل، محمد. (2003) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. العين: دار الكتاب الجامعي.

- أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، 9(1)، 129 -181.

References:

- Abdul Bari, Maher (2010). Strategies for understanding the reading, Amman: Dar al-Masirah for Publishing and Distribution, unpublished master's thesis, Al-Azhar University (in Arabic), Palestine
- Abdul Latif, Jumana (2004). The effect of previous experience on reading comprehension in the Arabic language among tenth-grade female students, (in Arabic), Mu'tah Journal of Research and Studies, 19(1) 153-178.
- Abdullah, Samia (2017). Reading comprehension: its nature, skills, and strategies. Cairo (in Arabic): Dar Al-Kitab Al-Arabi.
- Abu Ajamiya, Jihad Khader (2019). The effect of the strategy (Think, Pair, Share) in developing writing skills in the Arabic language subject among grade students, (in Arabic) Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. (3), No. (31.(
- Abu Al-Haija, Khaldoun and Al-Saadi, Imad (2003). The effect of the teaching model and learning style in developing critical reading skills among fourth grade students. (in Arabic) Damascus University Journal, 9(1), 129-181.
- Al-Bardawil, Mai (2018). The effect of employing the strategy (Think-Write-Pair-Quarter-Share) in developing some written expression skills in the Arabic language for fourth-grade female students, (in Arabic(
- Al-Dulaimi, Taha (2014). Teaching Strategies in Arabic Language, Irbid (in Arabic), Jordan: Modern World of Books.
- Al-Hilwani, Yasser (2003). Teaching and Evaluation of Reading Skills, Kuwait (in Arabic): Al-Falah Library.
- Al-Huwaidi, Zaid and Al-Jamal, Muhammad. (2003) Methods of detecting creative and outstanding students and developing creative thinking. (in Arabic) Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jami'i.
- Ali, Wael. (2004) The effect of metacognitive strategies on mathematics achievement and problem solving among fifth grade primary school students, (in Arabic) Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 96(11), 98-116.
- Ali, Walaa. (2006) The effectiveness of using cognitive and metacognitive strategies in improving reading comprehension and its relationship to achievement in philosophy among secondary school students, unpublished master's thesis, Faculty of Education, (in Arabic) Ain Shams University.
- Al-Jalidi, Hassan. (2000) The effectiveness of one of the metacognitive strategies in developing literary appreciation skills among second-year secondary school students. Unpublished doctoral thesis, College of Education, (in Arabic) Umm Al-Qura University.
- Al-Jundi, Amina and Sadiq, Munir. (2001) The effectiveness of using metacognition in science achievement and developing innovative thinking among second-grade preparatory students with different mental capacities. The Fifth Scientific Conference, Scientific Education for Citizenship, Egyptian Society for Scientific Education, Faculty of Education, (in Arabic) Ain Shams University.
- Al-Laboudi, Mona Ibrahim. (2003). The effectiveness of using the anecdotes approach in developing creative reading skills and the attitude towards reading among middle school students, Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, (in Arabic) Ain Shams University, (26), 59-126.
- Al-Mustarihi, Hussein Hekmat. (2018). The Effect of the Strategy (Think - Pair - Share) in Improving Speaking Skills in Arabic Language, (in Arabic) Journal of the University of Jordan, Vol. 15, No. 2.
- Al-Namrouti, Ahmed. (2001) The effect of using a metacognitive teaching strategy on the attitudes and achievement of seventh-grade students and the extent of their acquisition of science process skills, (in Arabic) Yarmouk Research, 19(4), 287-302.
- Al-Saratawi, Zidane and Zaitoun, Hassan (2009). Learning and Teaching from the Perspective of Constructivist Theory, (in Arabic) Cairo: Modern World of Books.
- Al-Sayed, Mahmoud (2004). In Methods of Teaching Arabic Language. (in Arabic) Damascus: Dar Talas.
- AL-Shaye- Shaye S. (2002). The effectness of metacognative strategies on reading comprehension and comprehension strategiesof eleventh grade student in Kuwait high school. (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, OH.
- Al-Sulaiti, Firas (2012). Reciprocal Teaching and Critical Reading: Indicators, Activities, Evaluation. (in Arabic) Irbid, Jordan: Modern World of Books.

- American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Retrievedfromhttp://WWW./Academic/Comprehension/
- Reading/Teaching.
- Ashour, Rateb and Muqaddadi, Muhammad Fakhri (2005). Reading and writing skills: teaching methods and strategies. (in Arabic) Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Asr, Hosni Abdel Bari (1999). Reading comprehension: its nature, processes, and overcoming its difficulties, (in Arabic) Alexandria: Alexandria Center for Books.
- Atiya, Mohsen Ali. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension, (in Arabic) Saudi Arabia: Dar Al-Manahij.
- Bahlol, Ibrahim (2004). Modern trends in metacognitive strategies in teaching reading. Reading and Knowledge Journal, 30(5), 212-250., (in Arabic(
- Betty, E. (2009). Reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inferences ability. Online ERIC, ED, 506765.
- Catts, H.& Kamhi, A. (1999). Language and reading. NewJersey: New York.
- Chebaani, F. &Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects Reading comprehension. Psicothema, 1(23), 38-45.
- Darwazeh, Afnan (2000). Theory in Teaching and its Practical Translation, 1st ed. (in Arabic) Amman: Dar Al-Shorouk.
- Durley, Jill; Emlen, Rita; Knox, Kimberly; Meeker, Marcia; Rhea, Peggy. (2004). Improving reading comprehension in thecontact areas. Retrieved on 16 May, 2004, from, http://www.eric.ed.gov/
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socipsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Ruddel. Theoretical Models and Processess of Reading, Fourth Edition, New York.DE: International Reading Assosiation.
- Habib Allah, Muhammad (2000). Foundations of reading and reading comprehension, (in Arabic) Amman: Dar Ammar.
- Harb, Majed (2011). The effect of the reciprocal teaching strategy on the reading awareness of tenth-grade students in Jordan, (in Arabic) Studies Journal (Humanities), 38(5), 740-749.
- Harris, R. (2002). Creative thinking techniques. Retrieved from, www.virtualsalt.com/krebook2.html
- Hassan, Rula (2008). The effect of teaching reading through reciprocal teaching and semantic mapping on developing reading comprehension skills among seventh-grade students. Unpublished doctoral dissertation, (in Arabic) Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Jarwan, Fathi. (2003). Teaching thinking, concepts and applications, (in Arabic) Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Jeffrey, M, (2000). Reciprocal Teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. Journal of Learning Disabilities,2(35), 79-98.
- Kelly, S. (2011). Hands-on reciprocal teaching: comprehension technique. Reading Teacher, 64(8), 620-625.
- Kok, A. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. Reading Matrix: An International Online Journal, 2(11), 140-149.
- Ministry of Education (2018). Preparing the new teacher, (in Arabic) Ramallah: Al-Ayyam Press.
- Ministry of Education (2018). Teacher's Guide, (in Arabic) Ramallah: Al-Ayyam Press.
- Musa, Ibtisam and Hamid, Raeda (2015). The effectiveness of the strategy (Think-Pair-Share) in the achievement of second-grade intermediate female students in the subject of Arabic grammar, (in Arabic) Babylon University Journal, Vol. 23, No. 2.
- Mustafa, Hanan. (2004). The Effect of Using Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills among First-Year Preparatory Al-Azhar Students. The Fourth Scientific Conference, Reading and Thinking Development, (in Arabic), July 7-8, Egyptian Association, Ain Shams University.
- Nasr, Hamdan Ali (1998). The effect of using written and oral activities accompanying reading lessons and texts on developing some critical reading skills: an experimental study, (in Arabic), Mu'tah Journal of Research and Studies, 13(1). 103-133.
- Nasr, Hamdan Ali (2000). The existing training needs of Arabic language teachers in Jordan, (in Arabic) Studies Journal, 27(2), 245-259.

- Nasr, Hamdan and Manasra, Yousef (2010). The extent of awareness of Arabic language teachers in the first grades of the concept of reading and the principles of learning and teaching it, and the extent of their practice in teaching situations, (in Arabic), Journal of the Jordanian Arabic Language Academy, 79, 296_283.
- Obaid, William (2009). Teaching and learning strategies in the context of a culture of quality. (in Arabic), Amman: Dar Al-Masirah.
- Osman, R. (2004). Linking reading and writing, concept mapping as on organizing tactic. Retrieved On: 14 February, 2000 from: http://www.cete.org/acv/docs/tia00107 .
- Oszkus, L. (2004). Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension International Reading Association: New York.
- Phakiti, Aek (2003). A closer look at Gender and strategy use in L2 reading. Language Learning. 53(4), 649.702
- Qatawneh, Sami. (2006). Building a computerized educational program in critical reading for tenth grade students in Jordan and measuring its effectiveness in reading and their attitudes towards it. Unpublished PhD Thesis, (in Arabic) Amman Arab University, Jordan.
- Roe, B.& Stodt, B. (2004). Reading instruction in the secondary schools. Retrieved from, http://WWW.Read.Com.87654 Education.
- Saeed, Afrah Ibrahim (2006). The Relationship between Metacognitive Strategies and Their Relationship to Achievement Motivation, (in Arabic), Unpublished Master's Thesis, College of Education, Tikrit University.
- Shihab, Mona (2000). The effect of using metacognitive strategies on science achievement and developing the skills of integrated science processes and innovative thinking among third-year preparatory school students, (in Arabic) Journal of Scientific Education, 3(4), 1-40.
- Smith, G. (1997). Vocabulary instruction and reading.
  Retrieved from, www.Academic comprehension/http://www.lib.com/ dissertations/ fullcit/ h3022.
- Stahle, K. (2003). The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content question of novice readERS. Digital Dissertation, Retrieved fromhttp://www.lib.com/ dissertations/ fullcit/ h3009.
- Swanson, P. and Delapaz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. Intervention in School and Clinic,4(33), 209- 218.
- Talaba, Ihab and Gouda, Ahmed (2013). Psychology of understanding written texts, Cairo (in Arabic): Dar Al-Sahab.