Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (13) : 30 Mar 2022
P: 64 - 82

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (13) : 30 مارس 2022 م
ص: 64 - 82

The Effectiveness of Tripartite Reading strategy in Improving Reading Comprehension and Motivation among 9th Grade Female Students in Al- Mafraq

Rudina Ali Jazi Al- bari
Ministry of Education || Jordan

Abstract: This study aimed to reveal the effect of the triple reading strategy on improving the reading comprehension skills and motivation of the ninth grade female students in Mafraq. It consisted of (19) female students, who were taught by the triple reading strategy, and a control group; It consisted of (19) female students, who were taught using the usual strategy, and a reading comprehension test and a motivation scale were prepared, the validity and reliability of which were verified. The results of the study showed that there was a statistically significant effect on reading comprehension at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in favor of the experimental group, and the results showed that there was no statistically significant effect on the students' motivation towards learning at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$). In light of the previous results, the study reached several recommendations, the most important of which are: Conducting more studies to reveal the effect of using triple reading in teaching Arabic language skills in the basic stage.

Keywords: triple reading, reading comprehension, motivation.

فعالية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات الصف التاسع في محافظة المفرق

ردينا علي جازي البري
وزارة التربية والتعليم || الأردن

المستخلص: هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات الصف التاسع في المفرق، تكوَّن أفراد الدِّراسة من (38) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدّراسة وزّعْن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبيَّة؛ تكونت من (19) طالبة، دُرّسْن باستراتيجية القراءة الثلاثية، وضابطة؛ تكونت من (19) طالبة، دُرّسن بالاستراتيجية الاعتياديّة، وتم إعداد اختبارٍ في الفهم القرائي، ومقياس للدافعية، جرى التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيًا في الفهم القرائي عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دالّ إحصائيًا في دافعية الطالبات نحو التعلم عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وفي ضوء النتائج السّابقة أوصت الباحثة بالاهتمام باستراتيجية القراءة الثلاثية في أدلة معلمي اللغة العربية، كما اقترحت إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أثر استخدام القراءة الثلاثية في تعليم مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الثلاثية، الفهم القرائي، الدافعية.

المقدمة.

نعيش اليوم في عصر من التطورات الهائلة والتغيرات الكثيرة من الناحية المعرفية والتكنولوجية، وصار فيه العلم منهجًا للتفكير، ومادة وطريقة، فأدت التطورات والتغيرات إلى عدة انعكاسات على العملية التعليمية التعلمية؛ فلم تعد عملية تلقين المعرفة تجدي نفعًا، فالمعرفة تتغير وتتطور في كل لحظة، فأصبح من الواجب تهيئة المتعلّم للتعامل مع هذا التطور من خلال تطوير قدرته على فهم ما يقرأ؛ ليتسنى له الحكم على هذه المعرفة والاستفادة منها في حياته العملية إلى أبعد حد ممكن.

وبهذا تصبح اللغة هي جوهر عملية الاتصال بين الأفراد، ومن خلال هذا الاتصال يدرك الفرد مأربه ويحصل على حاجاته ومتطلباته، ويعبر بها عن المشاعر، واللغة تعد أداة التفكير، التي تتضمن عناصر إدراكية حركية وحسية وذهنية بداخلها، فاللغة سمة إنسانية، وظاهرة اجتماعية أغنت الفكر البشري، فتطوُّر الفرد وارتقاؤه مرتبطٌ بنمو اللغة ونهضتها لديه، والارتقاء اللغوي يجب أن يتم بشكل تكاملي في جميع مهاراتها وخصوصًا الفهم القرائي الذي يحقق الغاية اللغوية ويوصل المتعلم إلى مستوى راقٍ من المعرفة، يوظفها في جميع مناحي الحياة (الدليمي والوائلي، 2005).

ونلاحظ مما سبق بأن الفهم القرائي عملية عقلية عليا، ترتبط بإمكانية القارئ على إصدار الإحكام والفهم والتحليل والتركيب، وأن نجاح عملية الفهم مرتبطٌ إلى حد كبير على الخبرة السابقة للقارئ وما يقدر أن يأخذه منها إلى النص المقروء، فالقارئ الذي ليس لديه خبرات ومعارف سابقة، سيكون لديه ضعف في عملية الفهم والوصول إلى الأهداف المنشودة، فتصبح القراءة عملية قائمة على فك الرموز، وهذا يتناسب مع علم النفس ونظريات اللغة، التي تظهر بأن عملية الفهم عملية تفكير ذهنية غايتها اكتشاف المعرفة (Anderson, 1998)، وهذا يعني أن القراءة هي مصدر الفهم والتعقل والمحور الرئيس الذي تدور حوله عمليات التعلم جميعها، وأهم الوسائل للحصول على المعلومات وتلقي المعرفة، وما عدا ذلك تصبح القراءة عملية آلية تفقد وظيفتها وتبعد عن الدافع للإقبال عليها (الديب، 2004).

وكلما تعددت مناحي القراءة وتشعبت أطرافها زادت الحاجة إلى الفهم القرائي، في هذا العصر الذي تتطوّر فيه المعرفة وتزداد تعقيدًا وتماسكًا يومًا بعد يوم، وهنا تتجلى أهمية الفهم؛ لأنه الأصل لنجاح المتعلم في مختلف المواد الدراسية، وبلوغ الغايات والأهداف المرجوة، فالفهم يزداد طرديًا مع تطور القارئ المعرفي واللغوي، فكلما تطور القارئ في المراحل القرائية، قل الاعتماد على الفهم الاستماعي، وزاد عنده الفهم القرائي، وهذا يجعل من المهم في نهاية المرحلة الدراسية تمكين الطالب من مهارات الفهم القرائي، استعدادًا لمرحلة جديدة تعتمد على إصدار الأحكام والتلخيص والتنبؤ. (السيد، د.ت).

وهذا يؤكد ما ذهب إليه عبد المجيد (2000)، أن ضعف الطلاب في فهم المقروء في المرحلة المتأخرة يؤدي إلى الشعور بالفشل، وبالنتيجة ترك الدراسة، وهو نفس السبب الذي يؤدي إلى تسرّب الكثير من طلاب المرحلة الابتدائية، عندما يضعف مستواهم القرائي عن بقية الزملاء، وبما أن الفهم من المهارات العقلية الضرورية الذي له عدة انعكاسات على النمو الانفعالي، والشخصي، والمعرفي، ويلاحظ أنه تصدّر الدراسات المتضمنة بالجوانب اللغوية والنفسية وخاصة الدراسات الأجنبية منها، وذلك لما للفهم من أهمية استيعاب الرسالة بين القارئ والكاتب، وفي التواصل اللغوي.

وتأتي أهمية الفهم باعتباره الأداة التي تربط عملية التفاعل والتواصل بالنجاح، والتي توصل القارئ بالدافعية من جهة، والوصول إلى غرض الكاتب من جهة أخرى، وهذا هو الأساس الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

مشكلة الدراسة:

لا أحد يستطيع أن ينكر أهمية الفهم القرائي في عملية النمو اللغوي والعقلي لدى الطالب في مختلف المراحل التعليمية، وما يترتب على هذا النمو من نجاح في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك القدرة التواصلية للطالب في المواقف الحية.

على الرغم من أهمية الفهم القرائي إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى تدني مستوى الطلبة به، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (2014) ودراسة العليمات (2007) ودراسة الهزايمة (1997) وغيرها من الدراسات، ولقد عزَت هذا الضعف في جزء منه إلى تدني مستوى الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريسه.

وقد لاحظت الباحثة أن التركيز في الغرفة الصفية منصب، فقط، على القدرة القرائية والقواعد النحوية، وإن مثل هذا الضعف سيؤدي إلى فشل الطالب في العملية التعليمية، وبالتالي تقل لديه الدافعية نحو التعلم، فالنجاح مرتبط بالدافعية؛ لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس ما فاعلية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات لصف التاسع في المفرق؟

ويتفرع منه سؤالان هما:

1. هل توجد فروق`ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تعزى إلى استراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاعتيادية) ؟
2. هل توجد فروق`ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تعزى إلى استراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاعتيادية) ؟

أهداف الدراسة:

تحديد فاعلية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات لصف التاسع في المفرق

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة تقديم إطار نظري، يتضمن أهمية القراءة، والوسائل المقترحة لعلاج ظاهرة الضعف القرائي، مما قد يسهم في تطوير أداء المعلمين، والكشف الواسع عن أساليب جديدة تهتم بإكساب الطالب مهارات الفهم القرائي، والعمل على تحسين مهارة القراءة عند طالبات الصف التاسع من خلال استخدام استراتيجيات حديثة، إفادة المختصين القائمين على منهاج اللغة العربية والمنفذين له من معلمين ومشرفين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **القراءة الثلاثية**: طريقة قراءة النصوص التي تؤديها طالبات الصف التاسع الأساسي؛ وذلك ضمن مجموعات تعاونية متنافسة تكونت كل مجموعة من ثلاث طالبات من أجل فهم النصوص القرائية، وتحديد الدور الذي تؤديه كل طالبة في كل خطوه، بالاعتماد على وحدتين دراسيتين من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي لفهم النص المقروء.
- **الفهم القرائي**: عملية عقلية معقدة تقوم على الإدراك العقلي للطالب، وما تمتلك من قدرات ومهارات ضرورية لعملية القراءة، وتفاعل بين القارئ والنص المعد للقراءة، وتعدد الاستنتاجات المتنوعة لكل قارئ حسب خلفيته

السابقة للنص المقروء، ودلالاته اللغوية، والقدرة على الاستنتاج للتمييز والتنظيم، وكذلك دافعية القارئ نحو التعلم، ويقاس درجته الكلية بالاختبار الذي أعدته الباحثة في كل مستوى من مستويات الاستيعاب، وهي الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والإبداعي.

- **الدافعية**: وهي الحافز والمحرك الذي يدفع الطالبة بشكل عام نحو تحقيق أهداف منشودة أو طموح يسعى لتحقيقه بشتى الوسائل والمبررات، والتغلب على الصعوبات، ويتم قياسها بمجموع العلامات التي حصلت عليها الطالبات، نتيجة رصد على مقياس الدافعية نحو التعلم المُعد لهذا الغرض.
- **الصف التاسع**: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، أعمارهم ما بين (13_14) سنة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: موضوعات القراءة في كتاب اللغة العربية لطلبة الصف التاسع الأساسي وهي (الحمامة والثعلب ومالك الحزين، وفي معان)، (طبعة2/ 2017).
- الحدود البشرية: طالبات الصف التاسع الأساسي.
- الحدود المكانية: مدرسة المنصورة الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/ 2020).

2- الإطار النظري.

تمهيد:

إن الاهتمام بالقدرات العقلية للمتعلمين وتطويرها، يتوجب ضرورة الإلمام بنظريات التعلم على المعلم والمتعلم، ومنها معرفة المتعلم بالعمليات المعرفية ونتائجها التي ترتبط بتلك المعرفة، وهذا يعني أن الاهتمام لم يعد منصبًا على عملية الفهم في حد ذاتها، ولكن على كيفية حدوثها من الأصل، فمعرفة المتعلم بكيفية حدوث عمليات الفهم يزيد من إدراكه للمقروء وحفظه في الذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يسمى استراتيجيات الفهم ما وراء المعرفة، وهي النظرية نفسها التي انطلقت منها الدراسة الحالية التي تهتم بزيادة دافعية المتعلم وقدرته في فهم النصوص، ومراقبة هذا الفهم، باستخدام القراءة الثلاثية، مما يزيد النمو المعرفي عند الفرد.

الفهم القرائي:

إن مصطلح الفهم القرائي قد تطور تطوًرا كبيًرا، وعرف الحيلة (، 1999، ص29). بأنه: قدرة المتعلم على استيعاب المادة التعليمية، واستنتاج الحقائق والمعارف، بحيث يتمكن المتعلم من استخراج المعلومات بفاعلية وكفاءة عالية.

أما عبد الحميد (2000: 30) فيعرفه بأنه: "عمليه عقليه تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم".

فقد عرفه الحيلواني (2003: 33) بأنه: "عملية عقليه غير قابله للملاحظة، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه، فهو عمليه تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين".

إذن الفهم القرائي عملية تفاعلية نشطة، تركز على الإدراك العقلي أكثر من تركيزها على الإدراك الحسي.

وتستنتج الباحثة من خلال التعريفات السابقة بأن الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهناك أثر كبير للفهم القرائي في سلوك القارئ، ويعتمد الفهم القرائي على المعلومات السابقة التي اكتسبها المتعلم، والفهم القرائي يقاس بقدرة المتعلم على استخدام مهارات لتكوين المعنى.

أهمية الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو الأساس في عملية القراءة، ومن خلاله يستطيع المتعلم التعلم والاستيعاب لجميع المواد التعليمية، وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، فكلما استطاع التلميذ التغلب على مشكلة الفهم القرائي استطاع التغلب على جميع مشكلات الدراسة التي تواجهه (السليمان، 2001).

ويؤكد يونس (2001: 23) ذلك بقوله: "إن من يقرأ تاريخ العلماء والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعا هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية الاجتماعية هاوٍ السياسية لا بد أن يقرأ ويفهم".

ويرى الغلبان (2014) أن أهمية الفهم القرائي تكمن في عدة أمور منها: تنمية لغة التلميذ، عن طريق الفهم القرائي، والفهم القرائي يعوّد التلميذ على إبداء الرأي، ويسهّل عملية البناء والنقد، والفهم القرائي يعين التلميذ على حل المشكلات وفهم حيثياتها، ويكسب التلميذ القدرة على التنبؤ، من خلال ربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية والمستقبلية، ونجاح وارتقاء المتعلم في المواد الدراسية المختلفة، أساسه الفهم القرائي.

العوامل المؤثرة في تحسين الفهم القرائي:

إن المدقق لتعريفات الفهم القرائي ومهارته ومستوياته، ولتصنيفات الباحثين والعلماء لذلك، يتقن أنه من الصعب، امتلاك تلك المهارات، وخاصة إذا عرف أن القارئ يقوم بالعديد من النشاطات للوصول إلى الفهم المطلوب، لذلك فالقارئ يواجه الكثير من الصعوبات التي تقف حاجزًا لعدم إتمام عملية الفهم، وتكون سببًا في فشل الفهم.

لاحظ بروملكس (Bromlex, 1988) عدة عوامل تؤثر في تحسين الفهم القرائي:

- **الدافع**: يجب أن يكون لدى التلميذ دافع ما أو سبب ما للقراءة؛ لأنه إذا لم يكن عند التلميذ دافع أو سبب للقراءة، فإن ذلك يؤدي إلى مشكله في الفهم لديه.
- **مستوى المعرفة**: فالعلاقة طرديه بين المعرفة والفهم القرائي، كلما زاد مستوى معرفة الطلاب بالمعلومات والمعارف زادت قدرته على الفهم، وزادت فاعليته ورصيده من المعلومات، فالطلاقة اللغوية لها أثر كبير في الفهم.
- **الخبرة**: يزداد فهم التلميذ للنص بزيادة الخبرة.
- **استراتيجيات الضبط الذاتي**: هي الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة؛ أي أن يضبط المستمع ما استمع إليه بعدة طرق.
- **البيئة**: الابتعاد عن كل ما يقلل من تركيز التلميذ، وأن يكون التلميذ في محيط مهيأ للقراءة.
- **تكرار النص** يعتبر عاملا مهما في الفهم القرائي.
- **طريقة كتابة النص**: فالنص المقسم والمحدد والواضح يؤثر في الفهم.
- **اتصال النظر**: إذا حافظ القارئ على الاتصال المباشر بينه وبين النص، فإنه تتوافر لديه فرصةَ أفضل لكي يفهم النص دون تشتت أو انقطاع.

أسس الفهم القرائي:

يركز الفهم في عملية القراءة على استرجاع الذهن للمعرفة عن طريق ما يتلقاه من القراءة، حيث يتم الاستيعاب من خلال فهم موضوع القراءة، ولقد تم تحديد عدد من الأسس، ومع وجود الأسس يجب على القارئ الانتباه إلى بعض الأمور من أهمها الغاية من القراءة مع مراعاة وجود فروق فردية بين المتعلمين؛ حيث توجد فروق بين قدرات كل متعلم وأُخر في عملية الفهم، ومن أجل تحقيق عملية الفهم القرائي، يجب استعمال مجموعة من الأسس المناسبة.

حدد سلام، (2004)، مجموعه من الأسس يعتمد عليها الفهم القرائي وهي معرفة القارئ السابقة ودافعيته المناسبة حول مهارات الفهم القرائي، وفهم معنى النص وقدرة القارئ على استخدام استراتيجيات مناسبة لتفسير النص، ومتابعة الفهم عن طريق إدراك القارئ للعملية العقلية، مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، وتمكن القارئ من تحويل العملية العقلية إلى نهاية مرغوبة، وفهم معنى المقروء عن طريق توظيفه في السياق، وتحقيق الغاية من القراءة، من خلال مستوى فهم القارئ، الوصول إلى الفهم من خلال استثمار طاقات القارئ وتفعيلها.

كما اعتبر الدليمي والوائلي، (2005)، الأسس التالية أسسا يقوم عليها الفهم القرائي هو الانغماس في المراجعة؛ لتحديد إذا ما كانت الأهداف قد تم تحقيقها، وتركيز القارئ على استخدام استراتيجية مناسبة لرفع قدرته على الفهم القرائي، والثروة اللغوية للقارئ، ومستواه القرائي.

مهارات الفهم القرائي:

يرى الحيلواني (2003) أن الفهم القرائي عمليه تفكير غير محسوسة، لكنها تدرس على أنها مهارات، وتشتمل هذه المهارات تذكر معاني الكلمات، واستنتاج معاني كلمات من خلال النص، وقراءة التعليمات والتوجيهات، والتحليل والنقد، وتحديد الأفكار وفقًا لتسلسلها المنطقي، ومعرفة أسلوب الكاتب أو المؤلف، ومعرفة موقف الكاتب وهدفه ومزاجه، والقدرة على تحديد غرض الكاتب أو المؤلف، وتتابع التراكيب اللغوية والنحوية للقطعة القرائية.

مستويات الفهم القرائي:

مستويات الفهم القرائي متعددة، يندرج تحت كل مستوى عدد من المهارات التي يتطلبها المستوى، والهدف من تبيين مهارات الفهم القرائي هو تسهيل فهمها ومناقشتها، وتبسيط مهمة المعلم في تكوين أهداف تعلم القراءة، والتدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعلم القراءة في ضوء تلك المهارات، وقد أورد العيسوي والظنحاني (2006) التصنيف الآتي لتلك المستويات:

مستويات الفهم الرأسي، تتضمن:

1. **مستويات الفهم الحرفي**: يقصد به تحديد العنوان الرئيس للموضوع، وتحديد الفكرة العامة للعبارة.
2. **مستويات الفهم الاستنتاجي**: يعنى به استنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج علاقة أوجه الشبه والاختلاف، وعلاقة الجزء بالكل، واستنتاج هدف الكاتب.
3. **مستويات الفهم النقدي**: يقصد به التمييزين الحقيقة والرأي، وبين المعقول وغير المعقول من الأفكار، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
4. **مستويات الفهم التذوقي**: يقصد به ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة الجمالية والدالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

5. **مستوى الفهم الإبداعي**: يقصد به إعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصوره مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصه، والتنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع قبل الانتهاء من قراءتها، وتحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

وأيضا اختلف الباحثون في تصنيفات الفهم القرائي، من حيث المسميات وعدد المستويات، ومن هذه التصنيفات:

- **أولاً- تصنيف روي وستودت وبيرنز (1997)**، فصنفوا الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات:

1. **قراءة السطور**: يجمع القارئ المفردات مع بعضها في هذا المستوى؛ لتكون وحدة لغوية متناسقة، لتأخذ وزنها الفعلي في السياق، ويستوعب المعاني التي تدركها المفردات.
2. **قراءة ما بين السطور**: وفي هذا المستوى يتعرف القارئ إلى غرض الكاتب وتبين أفكاره، وإصدار الأحكام على بعض الأفكار والمفردات.
3. **قراءة ما وراء السطور**: وفي هذا المستوى يسعى القارئ إلى استنتاج الأفكار الجديدة والتعاميم، وتوظيفها.

- **ثانيًا-** أشار كاتسي وكامي ((Catt's& Kamhi, 1999 إلى أن للفهم القرائي أربعة مستويات وهي المستوى الحرفي ويتناول التعلم الحرفي للكلمات والجمل، والمستوى المسحي ويتناول قراءة النصوص قراءة مسحية والخروج بفهم كامل له، والمستوى التحليلي: يتناول الفهم الضمني للمعاني.

تدريس استراتيجيات الفهم القرائي:

فالتدريس الاستراتيجي في الاتجاه الحديث جزءًا مكملاً للتدريس داخل الغرفة الصفية، بغض النظر عما يتم تدريسه من المحتوى، فتدريس الاستراتيجية جزءًا ضروريًا من النماذج التدريسية المستخدمة لتنفيذ العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، إذ لا يمكن اعتبار تدريس الاستراتيجية موضوعًا إضافيًا، لذا يجب على المعلم القيام بتعليم الاستراتيجيات التدريسية مدار العام، وتشجيع المتعلم على استخدامها في عملية التعلم بتبيين فائدة التعلم الاستراتيجي للمتعلم، وكيف يمكن إن تساعده في فهم المقروء (Delapaz, 1998 Swanson&).

القراءة الثلاثية:

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، التي اختارها الله من بين اللغات ليكون بها كلامه الخالد، فهي مفتاح باب المعرفة أمام المتعلم، ولها دور من الناحية النفسية والاجتماعية على المتعلم، وتزيد من ثروة المتعلم اللغوية، وتجعله فردا قادرا على الاتصال والتواصل مع الآخرين، فتجعله عنصرًا فعالا في هذا المجتمع.

القراءة: هي الأكثر تأمينا للاحتكاك الفكري بين الشعوب، والأكثر أهميه في تناقل المعرفة الإنسانية، وتوفير متطلبات وحاجات الفرد، فهي: الوسيلة الأفضل التي يتم بها تبادل الفكر الإنساني، ووسيلة التفوق في جميع المواد الدراسية، وعامل مؤثر في صقل شخصية الفرد، فالقراءة أهم أداه من أدوات التنشئة الاجتماعية، وتعد أفضل وسيلة للتفكير، وحب الاستطلاع، ووسيلة مهمة لكشف المعارف الثقافية، وعامل من عوامل التقدم في المجتمع وبين الأقران بالنسبة للفرد، وللقراءة أهمية كبيرة في العملية التربوية التعليمية التعلمية من أجل الفهم والاستيعاب تبدو في الجوانب الآتية: أهم الأسباب لمعرفة الله عز وجل وعبادته وطاعة رسول الله صلى الله علية وسلم، وتعد القراءة غذاء العقل والروح ومتعة للنفس (الحوا مده، 2010).

مفهوم القراءة الثلاثية:

عرف موي وكونهان (Mowey & Conahan, 1995: 142) القراءة الثلاثية بأنها مهارة لغوية يقوم بها مجموعة متجانسة من الطلاب؛ بهدف تحسين مهارة القراءة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وعرفها بيل وتيلمان (Peli & Tillman, 2007, p: 68) بأنها المهارة التي تقوم على أساس التعاون والتنافس بين المجموعات بعدد من الخطوات تبدأ بالقراءة تليها القراءة مرة أخرى ثم التدقيق والتصويب، وأخيرا تبادل الأدوار بين الطلبة.

مراحل تطبيق استراتيجية القراءة الثلاثية

ذكر سول (Sole, 2014)، بأن القراءة الثلاثية تتكون من عدة مراحل:

1- مرحلة ما قبل القراءة (الفحص) (E= Examiner): في هذه المرحلة تطرح أسئلة مثل: ما هو الجوهر الرئيس الموجود في النص القرائي؟ ما الموضوعات الثانوية الموجودة في النص؟

في هذه المرحلة يقوم الطالب بتجميع المعلومات الموجودة في الذاكرة السابقة حول الجوهر (الموضوع) الرئيس الموجود في النص القرائي، والاهتمام بالعناوين الرئيسة والفرعية ومكان وزمان حدوث النص القرائي، والتركيز على جميع الرسوم الموجودة في النص القرائي، بالإضافة إلى التركيز على الهوامش والخلاصة المقدمة في نهاية النص، فهذه المرحلة تحتاج إلى فترة طويلة، يبدأ فيها الطلبة بعمل فحص مبدئي للنص القرائي قبل البدء بقراءته.

2- مرحلة طرح الأسئلة (P= Preguntas): بهذه المرحلة تلقى أسئلة على النحو الآتي: كيف، كم، من، ماذا، متى؟ ويقوم الطلبة بالإجابة عن الأسئلة من خلال قراءة النص المطروح، وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بالحصول على المعلومات المهمة من خلال طرح العناوين الرئيسة والثانوية في النص القرائي على شكل مجموعة من الأسئلة.

3- مرحلة القراءة (L= LEER): في هذه المرحلة يتبادل الطالب المعلومات مع زملائه من خلال مجموعة القراءة الثلاثية (EPL- Triple R)، فتكون القراءة في هذه المرحلة معمقة وفاعلة للنص، ويقضي الطالب معظم وقته في هذه المرحلة في دراسة مادة القراءة للإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- مرحلة التكرار (R1= Repetir): يكون الطالب في هذه المرحلة قادرا على تكرار وإتقان النقاط الرئيسة المهمة المقدمة في النص، من خلال إعادة النقاط الرئيسة التي استوعبها من القراءة، وتبيين ما جرى تعلمه، وبعد الانتهاء تكرّر قراءة النص كلما دعت الحاجة.

5- مرحلة التسجيل (R2= Registrar): فيها تدوّن وتكتب المعلومات المهمة، وتحفظ في دفتر ملحوظات، يرجع إليها كلما كان هناك ضرورة لذلك.

6- مرحلة مراجعة النص كاملًا (R3= Revisar): تدون المعلومات والمعارف المهمة المكتسبة في هذه المرحلة، من خلال مراجعة النص كاملا، ويتم بها تعيين النقاط والمعلومات الضرورية التي غابت عنه.

خطوات القراءة الثلاثية:

وقد اتبعت الباحثة هذا النموذج من القراءة الثلاثية، والذي يتكون من عدد من الخطوات هي:

- أولاً: مرحلة ما قبل القراءة وتشمل:
  - التهيئة: بكتابه اسم الاستراتيجية على السبورة، ولماذا سميت القراءة الثلاثية وتبيين دور كل طالبة.
  - تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية، تتألف كل مجموعة من ثلاث طالبات غير متكافئات تحصيليًا.
  - تقسيم الأدوار بين المجموعة بشكل عشوائي، (قارئة، معيدة، مدققة).

- إعادة تشكيل المجموعة عند البدء بالوحدة الثانية، حتى تعم الفائدة.
- تحدد الوقت اللازم لإنجاز خطوة من خطوات الاستراتيجية، فالهدف من تحديد الوقت جعل التركيز منصبًا على تنفيذ الخطوة المطلوبة من الطالبات.
- التأكيد على الطالبات ضرورة القراءة بصوت معتدل بحيث لا يتم التشويش على بقية المجموعات.

- ثانياً: مرحلة القراءة:

- تحديد عنوان النص المجهّز للقراءة، أو الجملة الرئيسة فيه بوساطة المعلمة.
- تطرح المعلمة الأسئلة البسيطة لاستثارة تفكير الطالبات واستحضار معرفتهن السابقة بالموضوع.
- تحدد المعلمة وقت البدء بالتنفيذ

- ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

بعد نهاية جميع المراحل، تجري المعلمة نقاشًا على مستوى الصف؛ لتوضيح الأفكار الرئيسة والفرعية، والأهداف التي أرادها الكاتب، ومراجعة الأفكار التي تم كتابتها على السبورة، وتقدم التعزيز للمجموعات التعاونية التي تميزت باستنتاجاتها، وتناقش الواجبات البيتية في بداية اللقاء القادم، وتطرح الطالبات الصعوبات التي واجهنها أثناء البحث عن الإجابات على المعلمة.

العلاقة بين القراءة الثلاثية والفهم القرائي:

إن عملية الفهم القرائي وليدة القراءة المتكاملة وأفضل نتاجاتها، فإذا كان القارئ متقنًا للمهارات القرائية فإنه سيكون قادرًا على حل المشكلات، وعلى ربط الرموز بالمعاني، ومتفاعلًا مع النص، يمكن لنا أن نقول: حينئذ إنهُ يمتلك المهارات الاستيعابية: فاختلاف النظرة إلى القراءة تساعد في معرفة الرموز، واعتبار الاستيعاب هدف المقروء الجوهري، وهو الذي جعل الفهم بهذه الأهمية، ودمجها بالمعلومات السابقة بهدف توليد مفردات ومعلومات جديدة من خلال الملاحظة المباشرة للقراءة (علوان، 2011؛ الدليمي والوائلي، 2009).

ويلتقي هذا المعنى للفهم القرائي مع القراءة الثلاثية التي تعمل على استثارة المعلومات السابقة للمتعلم ودمجها مع معلومات النص الجديدة والخروج باستنتاجات جديدة تؤخر فهم النص المقروء.

فالفهم القرائي غاية القراءة في جميع مستوياته، لأن تطوير مستويات الفهم تملك القارئ القدرة على تجميع المعلومات وتنظيمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، وتجعله قادرًا على فهم رسالة الكاتب فهمًا دقيقًا، وهو بهذا يستخرج جميع المهارات العقلية في فهم النص المقروء (شحاتة، 1993).

فالغاية الأساسية التي تهدف إليها النظرة الحديثة للقراءة، والهدف الرئيس من أهدافها، تمكن القارئ من الفهم القرائي بصورة صحيحة، لأن الفهم القرائي يجعل المتعلم متفاعلاً ومندمجًا مع النص، والقارئ الجيد قادرًا إلى الوصول المعاني وفهم النصوص بالإدراك الصحيح للمعاني الظاهرة والخفية للمقروء (عاشور والحوا مدة، 2014).

الدافعية:

هي الحافز التي تدفع الشخص للنجاح، وهي القوة الداخلية لدى الفرد التي تحرك سلوكه وتوجهه إلى تحقيق أمر صعب، والتغلب على جميع الصعوبات التي تواجهه، والتفوق على النفس وعلى الآخرين، ومحبة الفرد لنفسه ومقدرته على التحمل والمثابرة.

الدافعية للتعلم:

الدافعية من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتعليم، فهي لا تظهر بصورة مباشرة إلا أنها تشكل مفهومًا أساسيا من مفاهيم علم النفس، فعلماء النفس يعدونها أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ويتمثل في الرغبة بعمل ما والنجاح فيه، فالدافعية بشكل عام تختلف عن الدافعية للتعلم، فهي تستند إلى الموقف التعليمي، فالدافعية الذاتية ذات المستوى المرتفع للتعلم تزيد من عملية التعلم (عياصرة، 2006).

ويُشير بن يوسف (19: 2008)" أن الدافعية للتعلم هي درجة إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم والتغير، وتشمل الرغبة بالعمل الدراسي والرغبة في حدوث التعلم، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التميز والتفوق".

كما يرى القاسم وعبيد والزعبي (2000) أن الدافعية للتعلم تكون مُحاطة بالطموح والمنافسة والرغبة للقيام بشيء ما، بالإضافة للنجاح فيه وبذل أقصى درجات الجهد للمحافظة على هذا النجاح، حيث تتمثل في منازعة الفرد في حصوله على المزيد من التعلم، كما أنها تتأثر بطرائق التنشئة الاجتماعية والأسرية.

فالدافعية تؤدي بالمتعلم إلى التعلم والاستمرار بطرق مباشرة وغير مباشرة، وتتميز بالاستمتاع والمنافسة والتفوق والطموح.

وظائف الدافعية:

تقوم الدافعية على ضبط متغيرات المثير، والاستمرارية على سلوك محدد حتى يتم انجاز المطلوب، فيعود تفسير السلوك المحير للفرد للدافعية، ويستفاد منها في ضبط السلوك نحو غاية محددة، وتفسير وتحديد نوع المعزز المناسب (علاونة، 2004)، وكما يضيف مطاوع (2002) بأن الدافعية تعد قوة ذاتية ومحركة لسلوك الفرد لتحقيق هدف ما، موجهة لسلوك الفرد ومحركة له، بالإضافة إلى أن وظيفتها في المثابرة على العمل، والتي تعد من أفضل المقاييس في تقدير كم الدافعية الموجودة لدى الفرد، وهذه أربع وظائف أساسية:

أولاً- استثارة السلوك:

حيث تشير بن يوسف (2008) أن الدافعية تدفع الإنسان إلى العمل، مع أنها قد لا تكون هي السبب الرئيس في ذلك، وقد وضح علماء النفس أن مستوى الإثارة المرتفع عن الحد المعقول يعمل على ارتفاع القلق والتوتر، ومستوى الإثارة المتوسطة هو لأنجح بحيث يحقق نتائج فعالة وإيجابية، لأنه يقضي على الملل والرتابة، ويتم بوضع المثيرات المناسبة وتنظيمها في الصف، في حين أن مستوى الإثارة المتدني يبث الملل وعدم الاهتمام في نفس الفرد، ولا يحقق الهدف ويبقى التوتر قائمًا.

ثانيا- تنشيط السلوك:

الدافعية تعمل على تنشيط السلوك فهي تطلق وتستثير النشاط لتحقيق هدف معين، وتحافظ على دوام واستمرار السلوك؛ أي تنشط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة، ولا تقف عند هذا الحد بل تعطي نشاطًا عامًا للقيام بالأعمال المطلوبة منه، فكل نشاط يقوم به الفرد مرتبط بدافع معين، ويرتفع بارتفاع هذا الدافع، وبالتالي فأنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم (قطامي، 1998).

ثالثا- التوجيه:

الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريق المناسب لفعل ذلك، فالطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (منصور والتويجري والفقي، 2007).

3- منهجية الدِّراسة وإجراءاتها.

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة وكيفية اختبارهم، ووصفًا للإجراءات، التي استخدمتها الباحثة في دراستها، ووصفًا للأدوات المستخدمة، وإجراءات صدق أدوات الدراسة وثباتها، ويتضمن هذا الفصل أيضًا، متغيرات الدراسة وتصميمها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهجية الدِّراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدِّراسة من (38) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، ممن يدرسن في مدرسة المنصورة الثانوية للبنات، التابعة للواء البادية الشمالية الغربية لمحافظة المفرق، واللاتي انتظمن فيها خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2019- 2020، وقد جرى اختيارهن بالطريقة المتيَّسرة، لتوافر الظروف، والتسهيلات اللازمة لتنفيذ التجربة، ولتعاون المديرة والمعلمات، ولقربها من سكن الباحثة.

أداتا الدِّراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدِّراسة، أعدت الباحثة اختبارًا في الفهم القرائي، ومقياسًا للدافعية وتم تحقيق الثبات والصدق لكلا الأداتين.

أولاً- اختبار الفهم القرائي

جرى إعداد اختبار الفهم القرائي بعد تحديد الوحدتين الدراسيتين التي تم إعادة صياغتهما وتطويرهما وفق استراتيجيات القراءة الثلاثية، حيث تمت الاستفادة من المادة التعليمية. والإطّلاع على الدراسات ذات الصلة في إعداده التي تناولت الفهم القرائي كدراسة العليمات (2007) ودراسة الهزايمة (1997)، وقد تم إعداد جدول مواصفات للاختبار

وتكون الاختبار في صورته الأولية والنهائية من (26) عبارة، من نوع الاختيار من متعدد، وبذلك تبلغ العلامة القصوى للاختبار (26) درجة.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار، عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقويم، ومن أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج والتدريس اللغة العربية، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى مشرفي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، وقد طلب فهم إبداء آرائهم في عبارات الاختبار من حيث:

- مدى ملاءمته لقياس الفهم القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي.
- ووضوح عبارات الاختبار من حيث الصياغة واللغة.

- مدى انتماء البدائل إلى العبارات، وحذف أو أضافه أو تعديل ما يرونه مناسبًا.
- مدى مناسبة عبارات الاختبار لمستوى الطلبة.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من إعادة صياغة بعض العبارات، وكذلك تعديل بعض الأسئلة والبدائل لتكون ملائمة لمستوى المستهدفين بهذه الرسالة، كالعبارة رقم (2)، والعبارة رقم (4) والعبارة رقم (7)، والعبارة رقم (11)، والعبارة رقم (17)، والعبارة رقم (24)، وقد استقر الاختبار عند (26) عبارة.

ثبات الاختبار

وللتحقق من ثبات الاختبار طُبق في صورته الأولية على عينة استطلاعية، بلغت (20) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من خارج أفراد الدراسة من مدرسة الحمراء الثانوية للبنات التابعة للواء البادية الشمالية الغربية لمحافظة المفرق، وذلك لتشابه الظروف بين المدرستين وقد اتبعت الباحثة في ذلك تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني، مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر يتشاردسون- 20 (KRS20) لإيجاد الاتساق الداخلي للاختبار حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0.90)، وعُدت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار، ومقبولة لأغراض هذه الدراسة، وقد تم حساب الوقت اللازم لتطبيق الاختبار بحساب الزمن الذي استغرق أول خمس طالبات، واخر خمس طالبات، مقسومًا على العدد الكلي، وقد بلغت المدة المطلوبة هي (40) دقيقة. وجرى كذلك حساب معاملات الصعوبة والتميز للاختبار الجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار الفهم القرائي

رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.42	0.64	14	0.45	0.57
2	0.42	0.56	15	0.68	0.56
3	0.35	0.46	16	0.35	0.55
4	0.55	0.61	17	0.32	0.67
5	0.55	0.43	18	0.45	0.57
6	0.45	0.77	19	0.35	0.61
7	0.20	0.64	20	0.35	0.63
8	0.20	0.62	21	0.20	0.64
9	0.32	0.79	22	0.35	0.42
10	0.30	0.66	23	0.32	0.79
11	0.45	0.59	24	0.35	0.48
12	0.70	0.41	25	0.26	0.61
13	0.35	0.57	26	0.30	0.48

يتضح من الجدول (1) أن معاملات (مؤشرات) الصعوبة لعبارات الاختبار قد تراوحت بين (0.20- 0.70) وهي مناسبة لأغراض الدراسة، أما بالنسبة إلى معاملات التمييز (مؤشرات) فقد تراوحت بين (0.41–0.79).

وهي بذلك مناسبة لأغراض الدراسة بحسب عودة (2010)، يبين اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية، والذي استقر على (26) عبارة.

ثانيا- مقياس الدافعية:

تمَّ إعداد المقياس بصوره سهلة وواضحة، وبعبارات قصيرة وسهلة تتناسب مع الفئة العمرية لعينة الدراسة، وأعدت الباحثة عبارات المقياس من خلال الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات ذات الصلة والمقاييس العربية التي تناولت الدافعية نحو التعلم كمقياس الدافعية نحو الاستعداد اللغوي، إعداد الشمري (2017)، ومقياس الدافعية نحو التعلم، إعداد بني خالد (2014)، ومقياس الدافعية للتعلم الصفي، إعداد قطامي وقطامي (2000).
- استخراج المؤشرات الدالة على مفهوم الدافعية لدى طالبات المرحلة الأساسية، وصياغتها على شكل عبارات تؤشر على دافعيتهم نحو التعلم.

وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (20) عبارة، وقد تم اعتماد سلم (ليكرت) الخماسي لقياس الدافعية لدى طالبات المرحلة الأساسية على النحو الآتي: أوافق بشدة، تعطى الإجابة خمس درجات، أوافق، تعطى أربع درجات، ومتردد تعطى ثلاث درجات، لا أوافق، تعطى درجتين، لا أوافق بشدة، تعطى درجة واحدة فقط، والعكس إذا كانت العبارة سلبية.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، ذوي الخبرة والاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج والتدريس، اللغة العربية، ومن المختصِّين بوزارة التربية والتعليم لإبداء آرائهم في مدى ملاءمته لقياس الدافعية لطالبات الصف التاسع الأساسي، ووضوح الصياغة واللغة، ومدى صلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وجرى الأخذ بملاحظة المحكمين من إعادة صياغة بعض العبارات، لتكون ملائمة لمستوى المستهدفات بهذه الدراسة، كالبند رقم (8)، والبند رقم (17)وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (20) عبارة.

ثبات مقياس الدافعية:

للتأكد من ثبات المقياس، فقد جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة وتكونت من (20) طالبة من طالبات مدرسة الحمراء الثانوية للبنات، وقد جرى حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والذي بلغ (0.85) وعدت هذه القيمة ملائمة لأغراض هذه الدراسة.

المادة التعليمية (دليل المعلم):

مرت عملية إعداد المادة التعليمية لدليل المعلم بعدة مراحل وهي:

- الاطّلاع على الأدب النظري لصياغة الإطار النظري للدليل؛ ليكون مرجعًا للمعلم لفهم استراتيجية القراءة الثلاثية.
- الاطّلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، والتي تشتمل على أدلة استخدمت استراتيجية القراءة الثلاثية كدراسة العليمات (2007)، ودراسة الهزايمة (1997).
- اختيار وحدتين من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، (الحمامة والثعلب ومالك الحزين وفي معان).
- صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة.
- تصميم الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع محتوى كل درس.

- كتابة إجراءات تنفيذ الوحدتين، وتوزيع الحصص والتقويم.
- عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس على أساتذة الجامعات المختصين وأصحاب الخبرات؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم على مدى مناسبته لمستوى الطلبة، وفي ضوء المقترحات عدلت بعض العبارات وأضيفت عبارات أكثر مناسبة حتى أصبحت المادة بصورتها النهائية، وهذا بمثابة الصدق الداخلي للمادة التعليمية.

إجراءات تنفيذ الدِّراسة:

تمت إجراءات تنفيذ الدِّراسة وفق الخطوات وهي، مراجعة الأدب التَّربوي والدِّراسات السَّابق ذات الصلة بالدِّراسة الحاليّة، واختيار وحدتين من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، (الحمامة والثعلب ومالك الحزين، في معان) وتم تجهيز دليل للمعلم يتضمن تدريس الوحدتين باستخدام استراتيجية القراءة الثلاثية، وبناء أداتي الدراسة، وحساب معاملات الصدق والثبات اللازمين كما هو واضح سابقًا، والحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة آل البيت بتاريخ 2019/10/10، والحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية بتاريخ 2019/10/10، من أجل تطبيق التجربة في مدرسة المنصورة الثانوية، التابعة لمديرية لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق للعام الدَّراسي2019\2020، والتقاء الباحثة بمعلمة المجموعة التجريبية، وتسلمها دليل الاستراتيجية والأدوات اللازمة وتطبيق حصة نموذجية لتوضيح خطوات الاستراتيجية، وكذلك الالتقاء بمعلمة المجموعة الضابطة لتدرس بالاستراتيجية المعتادة، وبدء التطبيق في بداية الفصل الدراسي الأول 2019\2020 لمدة أربعة أسابيع بواقع ست حصص أسبوعيًا من تاريخ13- 10- 2019 إلى 11- 11- 2019، وتطبيق المعالجة التجريبية على عينة الدراسة، بحيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية القراءة الثلاثية، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالاستراتيجية الاعتيادية.

- متابعة سير التجربة من خلال زيارات ميدانية للمعلمة.
- تطبيق أداتي الدِّراسة قبل البدء بتطبيق الدراسة.
- تطبيق أداوت الدِّراسة بعد انقضاء فترة التجربة بأسبوع.
- تصحيح الاختبار ورصد علامات المقياس وفق معايير التصحيح.
- إدخال البيانات في الحاسوب واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.
- الدافعية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدَّراسة، استخدمتُ الأدوات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للمقارنة بين أداء الطلبة في المجموعات.
- معادلة- كودر يتشاردسون (KRS- 20)، لحساب معامل ثبات كل من اختبار الفهم القرائي والدافعية.
- تحليل (التغاير) التباين الأحادي المصاحب One way(ANCOVA) واستخدام مؤشر مربع إيتا (Eta Square)؛ لمعرفه حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لاستراتيجية التدريس.

4- عرض النتائج ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاعتيادية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة في الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي؛ تبعًا لاستراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول (2):

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ تبعًا لاستراتيجيتي (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية)

	القياس القبلي			القياس البعدي	
استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
القراءة الثلاثية	19	1.840	.059	20.79	2.551
الاعتيادية	19	7.89	1.663	14.26	3.088
المجموع	38	8.47	1.827	17.53	4.329

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة البعدي؛ إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، والذي بلغ (20.79) وبانحراف معياري (2.551) أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ(14.26)، وبانحراف معياري (3.088)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية الظاهريّة للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لاستراتيجية التدريس، بعد تحديد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة في اختبار الفهم القرائي فقد، استخدُم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار الفهم القرائي للمجموعتين؛ وفقًا لاستراتيجيتي (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس القبلي	0.410	1	0.410	0.050	0.825	0.001
استراتيجية التدريس	355.101	1	355.101	43.090	0.000	0.552
الخطأ الكلي	288.432	35	8.241			
المجموع الكلي	693.474	37				

بالنظر إلى نتائج تحليل التَّباين المبيَّن في الجدول (3) نجد قيمة (ف) بلغت (43.090) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، لاستراتيجية التدريس وهي قيمة دالة إحصائياً، وتعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات أفراد الدراسة في اختبار الفهم القرائي وفقًا لاستراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية).

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر(Effect Siz) استراتيجية التدريس كان مرتفعًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع إيتا (η^2) ما نسبته (20%) من التباين المُفسر (المتنبَّأ) في المتغير التابع وهو الفهم القرائي.

ولتحديد مَن تعزى الفروق لصالحه، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية على اختبار الفهم القرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا لاستراتيجية التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	20.79	20.745	.677
ضابطة	14.26	14.298	.677

ويتضح من الجدول (4) أن الفرق كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لاستراتيجية القراءة الثلاثية، بمتوسط حسابي معدل (20.745) مقابل متوسط حسابي معدل (14.298)، وأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين تعرضوا للاستراتيجية الاعتيادية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الدافعية نحو التعليم تعزى إلى استراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، والاستراتيجية الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة على مقياس الدافعية في القياسين القبلي والبعدي تبعًا لاستراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول (5):

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الدافعية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا لاستراتيجية التدريس (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية)

	القياس القبلي			القياس البعدي	
استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
القراءة الثلاثية	19	46.42	4.181	83.00	9.153
الاعتيادية	19	48.00	5.207	77.74	8.614
المجموع	38	47.21	4.72	80.37	9.163

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة البعدي، إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذي بلغ (83.00) وبانحراف معياري بلغ (9.153)أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ(77.74)وبانحراف معياري بلغ (8.614)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية الظاهرية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لاستراتيجية التدريس، بعد تحييد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة في اختبار الفهم القرائي فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي على مقياس الدافعية للمجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا لاستراتيجيتي (القراءة الثلاثية، الاستراتيجية الاعتيادية)بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المجموعة	191.123	1	191.123	2.496	0.123

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الدافعية (قبلي)	163.268	1	163.268	2.132	0.153
الخطأ الكلي	2680.416	35	76.583		
المجموع الكلي	3106.842	37			

بالنظر إلى نتائج تحليل التَّباين المصاحب المبيَّن بالجدول (6) نجد قيمة (ف) بلغت (2.132) بدلالة إحصائية مقدارها (0.153)، لاستراتيجية التدريس.

ولتحديد من تعزى الفروق لصالحه، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7)

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية على مقياس الدافعية للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا لاستراتيجية التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	83.00	82.644	2.022
ضابطة	77.74	78.093	2.022

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، الذين تعرضوا لاستراتيجية القراءة الثلاثية بمتوسط حسابي معدل (82.644) مقابل متوسط حسابي معدل (78.093) أداء أفراد المجموعة الضابطة الذين تعرضوا للاستراتيجية الاعتيادية.

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على اختبار القراءة لصالح التجريبية؛ مما يؤكد على وجود أثر للاستراتيجية ومناسبته للطالبات في تحسين مهارات الفهم القرائي لديهن. وتعزى هذه النتيجة إلى الدور النشط والفاعل للمتعلم في هذه الاستراتيجية، والتي تعتبر محور العملية التعليمية وإلى فاعلية الاستراتيجية لتحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة كما وفرت الاستراتيجية مقومات أسهمت في تحسين مهارات الفهم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة، عذاب (2012)، والتي أظهرت نتائجها فروقًا في الاستيعاب القرائي ولمصلحة المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (وحشة، 2011) التي توصلت إلى أن استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد ذات تأثير في الفهم القرائي. كما أظهرت نتائج هذا السؤال الثاني عن عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية لصالح أي من مجموعتي الدراسة، وهذه النتيجة منطقية إذا عْلمنا أن تغيرَ الاتجاهات والدوافع الداخلية نحو عمل ما تحتاج إلى فترة زمنية طويلة تصل في حدها الأدنى إلى فصل دراسي، وهذا الكلام أكده (Andrew and Herbert, 2005) بقوله: إن قلة وقت المثير تُؤثر على تكوين الدوافع لدى الإنسان، وكلما زاد وقت المثير زادت دوافع الإنسان نحو هذا المثير.

التوصيات والمقترحات.

1- الاهتمام باستراتيجية القراءة الثلاثية في أدلة معلمي اللغة العربية، بوصفها استراتيجية حديثة في تدريس القراءة، لما لها من أثر كبير في تطوير الفهم القرائي الذي هو أصل عملية التعلم.
2- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي والدافعية

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- بني خالد، محمد (2014). أثر نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف في التحصيل والدافعية للتعلم في مبحث العلوم الحياتية على الطلبة في المرحلة الأساسية. المنارة، 20 (1)، 235- 269
- جابر، محمد؛ والدرديري، عبد المنعم (2005). علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب
- الحيلة، محمد محمود (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحيلواني، ياسر (2003أ). طرائق التدريس واستراتيجياته. أبو ظبي: دار الكتاب العربي.
- الحيلوني، ياسر. (2003ب). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد (2005). اتجاهات حديثه في تدريس اللغة العربية. عمان: عالم الكتب الحديث.
- الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد (2009). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. اربد: عالم الكتب الحديث.
- الديب، محمد (2004). دراسات في أساليب التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتاب.
- السليمان، مها عبد الله (2001). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة القاهرة، مصر.
- الشمري، فاطمة (2017). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي لدى أطفال الروضة وعلاقتها بدافعيتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن
- عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- عبد الحميد، عبد الله (2000). فعاليات استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (62)، القاهرة.
- علاونة، شفيق (2004). علم النفس العام. عمان: دار الميسرة.
- علوان، خالد (2011). أثر التعلم بالاكتشاف الموجه والمنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل
- العليمات، حمود (2013). درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي، والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة. المنارة، الأردن، 19 (1)، 105- 135
- العيسوي، جمال؛ والظنحاني، محمد (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر، (114). ص. 234
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2000). نماذج التعلم الصفي. عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس. عمان: دار الشروق.
- مطاوع، عصمت (2002). التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- منصور، عبد المجيد؛ والتويجري، محمد؛ والفقي، إسماعيل (2007). علم النفس التربوي. الرياض: العبيكان.

- يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Andrew I. P (2002) Teaching comprehension skills (on- line). Available: http://searh. ebscohosst. com/login. aspx?direct=ED471386.
- Andrew, M. Herbert, M. (2005). Multilevel Modeling Across Mathematics, Science, and English school subjects, Postdoctoral Research Fellow, SELF Research Centre University of Western Sydney, Australia
- Andrew, J. P. (2002). Teaching comprehension skills (on- line). Available: https:// search. Ebscohost. com/long. aspx.
- Bromlex, K. A. (1988). Languages Arts: Exploring connections. Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1987). Circles of learning: cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Madden, L. (1988). Improving reading attitudes for poor readers through cooperative reading teams. The Reading Teacher, 42: 194- 199.
- Reed, H. B. (1992). Meaning as factor in learning. Journal of Education and psychology. 84, 395- 399
- Shelly, R. (2014). Reading trios: A complete resource packet. Teachers' guide reading to trios. Retrieved form: http://www. Teachers pay teachers. com/Store/ Shelly- Ress
- Sole, I. (2014). Reading strategies: triple R method. 7ed, Grao Edit. Barcelona, Spain.
- Wood, K. (1987). Fostering cooperative learning in middle and secondary level classrooms. Journal of Reading, 31: 10- 18.