أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

الدكتور خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء الدكتور عماد توفيق السعدي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية، جامعة اليرموك

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وتتكون عينة الدراسة من أربع شعب صفية، اثنتين للذكور وأخريين للإناث توزعوا في مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=85)، والأخرى ضابطة (ن=83). ولتحقيق غايات الدراسة طورت ثلاث أدوات هي: نموذج القراءة الناقدة، واختبار القراءة الناقدة، ومقياس أسلوب التعلم. وقد وظف تحليل التباين الثنائي للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ فأظهرت النتائج أن نموذج التعليم كان فاعلاً في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وأن لا أثر لأسلوب التعلم في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى هؤلاء التلاميذ، في حين كان للتفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم أثر في ذلك؛ وقد كان هذا التفاعل كبيراً بين نموذج القراءة الناقدة وأسلوب التعلم بمستوييه الحسي والحدسي، وذلك مقارنة بالتفاعل بين طريقة التعليم المعتادة وأسلوب التعلم. وخلصت الدراسة، في ضوء نتائجها، إلى جملة من التطبيقات والمقترحات التي أكدت إمكانية تعليم بعض مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصفوف الأساسية الدنيا، وذلك بتوظيف نماذج تعليمية ملائمة، تأخذ بالحسبان أساليب التعلم المفضلة لأولئك التلاميذ.

مقدمة الدراسة وأدبها

تعد القدرة على قراءة النصوص قراءة ناقدة ضرورية، إذا ما أردنا لطلبتنا أن يعيشوا ويعملوا ويؤدوا أدوارهم على نحو فعال في مجتمع اليوم السريع تطوره. وهي ضرورية كذلك إذا ما أردنا لهؤلاء الطلبة أن يمارسوا عمليات التفكير العليا ويطوروها، وأن يكتسبوا ويتعلموا بطريقة تلك الممارسة مهارات التعلم الطويل المدى مثل: مهارات التعبير عن الذات، ومهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير المبدع (Costa, 1985). فجملة هذه المهارات هي وحدها الكفيلة بجعلهم قادرين على صنع الخيارات، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام بشأن المعلومات التي يحصلون عليها، والخطط التي يضعونها، والأفعال التي يقومون بها (Ennis, 1987).

وتعرف القراءة الناقدة بأنها قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية (Cochran, 1993)؛ من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضموناً ومؤلفاً (Lewis, 1991). وعليه، يكون هذا المفهوم للقراءة الناقدة مشتملا على ثلاثة أمور، هي: (1) حقيقتها (قراءة ما وراء السطور)، (2) عمليات التفكير الرئيسة التي تتطلبها (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)، (3) الهدف منها (اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام). وبينما يطلق فريق من الباحثين على القراءة الناقدة اسم القراءة الفعّالة (Active Reading)، يطلق عليها فريق ثان اسم القراءة الاستراتيجية (Strategic Reading)، كما يطلق عليها فريق ثالث اسم القراءة الفاحصة (Close Reading) (Meagher and Wada, 1996). ومهما اختلفت التسميات التي تطلق على القراءة الناقدة، تبقى حقيقتها وما تتطلبه من عمليات تفكير والهدف منها واحد. وتأتي أهمية القراءة الناقدة من أهمية القراءة نفسها؛ فالقراءة عملية تفكير نشط، والقراءة الناقدة عملية تفكير ناقد نشط (Hoffman, 1992)، من شأنها أن تساعد الطلبة في أن يستقلوا بتفكيرهم ويعتمدوا على أنفسهم، وأن تعطيهم فرصة لمناقشة القضايا والتعبير

عن وجهات نظرهم وآرائهم، وأن تعلمهم ربط الخصوصيات بالعموميات والجزئيات بالكليات من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Davidson, 1994; Wright, 2001). وقد أشار غير باحث (Peters, 1990; Meagher and Wada, 1996; Claggett et al., 1999) إلى أن أهم ما يميز القارئ الناقد من صفات هي أنه: (1) يقظُ العقلِ حاضرُ الوجدانِ منفتحٌ مرنٌ، (2) لا يقبل المقروء (مضموناً ولغة) على عواهنه (حاضريه)، (3) ينظر في المقروء من زوايا مختلفة، (4) يتخذ موقفاً مسوغاً مما يقرأ. أما فيما يتعلق بما يقوم به القارئ الناقد، قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، من أفعال، فتتمثل في أنه: (1) يستحضر معارفه ومعلوماته وخبراته السابقة ذات الصلة والتعلق بما سيقرأ، (2) يصدر توقعات عما سيقرأ، (3) يضع أهدافاً لقراءته، (4) يقرأ المادة بتركيز شديد، (5) يعلق على ما يقرأ ويتساءل حوله، (6) ينظم ما يمارسه من عمليات تفكير ويوجهها، (7) يبني معنى مما يقرأ ويراقب فهمه واستيعابه له، (8) يوظف ما يعرفه من استراتيجيات القراءة وينوع فيها وفق أهدافه، (9) يحلل ما يقرأ ويركبه ويقومه، (10) يتخذ قرارات بشأن المقروء ويصدر فيه أحكاماً (Erwin, 1985; Peters, 1990; Meagher and Wada, 1996).

وتعد القراءة الناقدة أحد مستويات فهم المقروء التي أشار إليها بعض الباحثين المختصين في القراءة. فقد أوردت كل من سمث وروبن (Smith, 1969; Rubin, 1997) أربعة مستويات لفهم المقروء، هي: (1) فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويعنى هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسة، أفكار فرعية، تفاصيل، ...) وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها. (2) فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية في المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به والتوصل إلى تعميمات. (3) فهم المقروء بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا المستوى تقويم المقروء واتخاذ قرارات بشأنه وإصدار

أحكام فيه. (4) فهم المقروء بالمستوى الإبداعي: ويعنى هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصالة والجدة؛ أي في الحياة العملية وفي حل المشكلات. وحدد جودمان وبيرك (Goodman and Burke, 1983) أربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء، لتدخل القراءة الناقدة في المستوى الثالث منها، وهذه المستويات هي: (1) المستوى الحرفي ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث، وما في المقروء من تفصيلات وأسباب ونتائج. (2) المستوى الاستنتاجي ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية، وغرض الكاتب، والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعميمات. (3) المستوى التقويمي ويتعلق بتقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون، وفي ضوء معايير داخلية وخارجية. (4) مستوى الإعجاب والتقدير ويشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمقروء من حيث لغته ومضمونه. وهناك تصنيفات أخرى أوردها الباحثون لمستويات فهم المقروء، منها: (1) تصنيف باريت (Barrett, 1972) ذو المستويات الأربعة (الحرفي والتفسيري والرمزي والتطبيقي)، (2) تصنيف كل من هيربر ورادل (Herber, 1978; Ruddell, 1993) ذو المستويات الثلاثة (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)، (3) تصنيف سميث (Smith, 1979) ذو المستويين (الحرفي والاستنتاجي). ومهما تعددت تصنيفات فهم المقروء التي أوردها الباحثون واختلفت مستوياتها، فإن القراءة الناقدة تبقى ممثلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى أو غير مستوى منها؛ وذلك لأن فهم المقروء واستيعابه يتطلبان بالضرورة قراءته قراءة ناقدة، وإذا كانت القراءة الناقدة عملية بناء معنى وفهمه واستيعابه، فإنها لا تقوم البتة بعيداً عن تحليل مضمون المقروء ولغته ومعانيه ومبانيه، وتركيبها وتقويمها واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكام عليها.

وأما مهارات القراءة الناقدة بوصفها مستوى من مستويات فهم المقروء، فقد حددها الدارسون والباحثون في غير قائمة، فاتفقوا على أكثر تلك المهارات، واختلفوا في بعضها. فعلى سبيل المثال، أورد بيرنز وآخران (Burns et al., 1996) قائمة قسموا

فيها مهارات القراءة الناقدة إلى: مهارات تتعلق بكاتب النص، وتشمل: (أ) تحديد هدف الكاتب، (ب) تبين وجهة نظر الكاتب، (ج) نقد أسلوب الكاتب، (د) الحكم على كفاية الكاتب، (هـ) تقويم مصداقية الكاتب في طروحاته. (2) مهارات تتعلق بالنص المقروء، وتشمل: (أ) الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها، (ب) الحكم على صحتها وكفايتها، (ج) تحديد مدى ملاءمتها للموضوع والهدف، (د) التفريق بين الحقائق والآراء، (هـ) تبين أساليب الدعاية. وقدم إنس (Eniss, 1987) قائمة جعل فيها مهارات القراءة الناقدة عين مهارات التفكير الناقد، وصنف هذه المهارات في ثلاث فئات، هي:

1.مهارات التمكن (Enabling Skills) وتشمل: (أ) الملاحظة، (ب) تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، (ج) التجميع والعنونة، (هـ) الترتيب، (و) التنميط، (ز) إعطاء الأولوية.

2.مهارات العمليات (Processes Skills) وتشمل: (أ) تحليل الأسئلة، (ب) التفريق بين الحقائق والآراء، (ج) ملاءمة المعلومات وموثوقيتها، (د) تحديد وجهات النظر، (هـ) الكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، (و) إصدار التوقعات، (ز) تحليل الفرضيات.

3.مهارات الإجراءات (Operational Skills) وتشمل: (أ) صنع الخيارات، (ب) اتخاذ القرارات، (ج) التعليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال)، (د) التقويم وإصدار الأحكام، (هـ) حلّ المشكلات، (و) التفكير المبدع.

وأوردت رو وآخران (Roe et al., 1987) قائمة جعلوا فيها مهارات القراءة الناقدة في ثلاث مجموعات، هي: (1) مهارات المعنى: وهي مهارات خاصة بالكشف عن الأفكار والمعاني الضمنية في النص المقروء. (2) مهارات المنطق: وهي مهارات تتعلق بالكشف عن العلاقات وبالاستنتاج والاستدلال. (3) مهارات الموثوقية:

وهي مهارات للتحقق من كفاية الكاتب وموثوقية المادة المقروءة. وهناك قوائم أخرى أوردها الدارسون والباحثون لتحديد مهارات القراءة الناقدة، منهـا قائمـة روبنـسون وجـود (Robinson and Good, 1987)، وقائمـة كوشـران (Cochran, 1993). وأمـا مهارات القراءة الناقدة التي اتفق عليها الدارسون والباحثون ، فورد ذكرها في معظـم قوائمهم، فتشمل: (1) التفريق بين الحقائق والآراء، (2) تحديد استعمالات الكلمـات، (3) تبيّن هدف الكاتب، (4) تحديد وجوه الشبه ووجوه الاخـتلاف، (5) اسـتخلاص النتائج المنطقية، (6) التحقق من مصادر المعلومات، (7) الكشف عن أساليب الدعاية، (8) التقويم وإصدار الأحكام (Spears and Spears, 1998).

وأما نماذج التعليم التي طورت خصيصاً لتعليم مهارات القراءة الناقـدة، فمنهـا: (1) نموذج التعليم المباشر للمهارات القرائية (Reading Skills Direct-Instruction Model) الذي يقوم على الخطوات الآتيـة (Winogard and Hare, 1988; Reutzel and Cooter, 1996): (أ) تعريف المعلم الطلاب بمهارة القراءة الناقدة موضع التعلم والتعلـيم، (ب) تمثيل المعلم هذه المهارة للطلاب من خلال مقطوعات أو نصوص قرائية، (ج) تقـديم تدريبات تعطي الطلاب فرصة التدرب على المهارة وممارستها، (د) تطبيق الطـلاب ما تعلموه بشأن المهارة على نصوص قرائية، (هـ) تزويد المعلـم طلابـه بالتغذيـة الراجعة والتعزيز المناسبين، (و) الانتقال إلى مهارة جديدة. وقد أثبتت غيـر دراسـة فعالية هذا النموذج في تطوير بعض مهارات القراءة الناقدة لطلبـة الـصفوف العليـا (الإعداديـة والثانويـة) (Erwin, 1985; Roe et al., 1987; Hoffman, 1992; Cochran, 1993). (2) نموذج التفكير القرائـي الموجّـه (Directed Reading-Thinking Model) الذي طوره ستوفر (Stauffer, 1975) ويقوم على المراحل الآتية: (أ) مرحلة التحضير، (ب) مرحلة القراءة الصامتة، (ج) مرحلة المناقشة، (د) مرحلة التكـرار، (هـ) مرحلة النشاط الإثرائي. ولقد أكد ستوفر في دراسته أن نموذج التفكير القرائي الموجه فعال في تحسين عدد من مهارات القراءة الناقدة، منها: تبين هدف الكاتـب، وتحليـل

العلاقات (من وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، وأسباب ونتائج)، واستخلاص النتائج المنطقية، وصنع الخيارات واتخاذ القرارات، والتقويم وإصدار الأحكام. (3) نموذج إثبات الرأي (Opinion-Proof Model) الذي قدمه سانتا وآخران (Santa et al., 1985) لتطوير عمليات التفكير العليا للطلبة، وذلك بسؤالهم أن يكتبوا آراءهم في مضمون ما يقرؤون ولغته، ثم كتابة ما يدعم تلك الآراء ويؤكدها ويثبتها من أدلة وتفاصيل مستخلصة من النص المقروء. ويتم التعليم على حسب هذا النموذج وفق الخطوات الآتية: (أ) القراءة الصامتة الفاحصة، (ب) عرض دليل إثبات الرأي، (ج) كتابة آراء في مضمون المقروء ولغته، (د) كتابة أدلة وتفاصيل من المقروء، (هـ) كتابة مقال في المقروء، (و) تطوير معايير تقويم، (ز) تشكيل مجموعات، (ح) التعاون والمشاركة، (ط) التوجيه والتغذية الراجعة والتعزيز. ولقد أكد مطورو "نموذج إثبات الرأي" أن هذا النموذج يعمل على تطوير مهارات القراءة الناقدة الآتية: التفكير التقويمي وإصدار الأحكام، والتحليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال)، والتفريق بين الحقائق والآراء، والتأكد من كفاية الكاتب وأسلوبه، وتحديد مدى ملاءمة المعلومات.

وهناك عدد من استراتيجيات التعليم التي طوِّرت أيضاً لتعليم مهارات القراءة الناقدة، منها: (1) استراتيجية نلسن (Neilsen, 1989) التي تشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات، هي: (أ) المراجعة العامة للنص، (ب) استثارة المعرفة السابقة، (ج) وضع أهداف للقراءة، (د) تحديد تركيب النص وتنظيمه، (هـ) التساؤل حول المقروء، (و) مراقبة فهم المقروء، (ز) تلخيص أفكار الكاتب، (ح) تقويم مضمون المقروء ولغته. إن تطبيق هذه الاستراتيجية، كما أكد مطوِّرها، يؤدي إلى توليد روح ناقدة لدى القراء، وذلك من خلال تعليمهم كيفية تحديد وجهة نظر الكاتب وتقويم أفكاره وأسلوبه. (2) استراتيجية أورندورف (Orndorff, 1987) التي تشتمل أيضاً على مجموعة من الاستراتيجيات، هي: (أ) المراجعة العامة، (ب) التعلم حول مضمون النص وتركيبه، (ج) تحديد السياقات، (د) التساؤل، (هـ) التفكير التأملي، (و) التنظيم

والتلخيص، (ز) الموازنة، (ح) التقويم وإصدار الأحكام. وقد صمم أورندورف استراتيجيته لتطوير مهارات القراءة الناقدة المتمثلة في: تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، والتقويم وإصدار الأحكام، والكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها، والحكم على صحة المقروء وكفايته، وتقويم مصداقية الكاتب، والحكم على كفاية الكاتب وأسلوبه. (3) استراتيجية سبايرز وآخرين (Spires et al., 1993) المكونة أيضاً من عدد من الاستراتيجيات، هي: (أ) المراجعة العامة والتنبؤ، (ب) القراءة والكتابة، (ج) التعاون والمشاركة، (د) المناقشة والتفسير، (هـ) التحليل والتركيب، (و) التقويم والمراقبة. وإن من أبرز مهارات القراءة الناقدة التي تعمل الاستراتيجية السابقة على تطويرها: التقويم وإصدار الأحكام، والتعليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال)، وصنع الخيارات واتخاذ القرارات، وتحليل علاقات المشابهة والمخالفة.

وبعد، فإن الأدب السابق في موضوع القراءة الناقدة ركز على تحديد مفهومها وأهميتها وصفات القارئ الناقد وما يقوم به قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، كما ركز على تحديد مهارات القراءة الناقدة بوصفها مستوى من مستويات فهم المقروء. وقد عني بعد ذلك الأدب بتطوير نماذج واستراتيجيات لتعليم مهارات القراءة الناقدة للطلبة في الصفوف العليا (Erwin, 1985; Roe et al., 1987; Hoffman, 1992; Cochran, 1993) والطلبة في المستوى الجامعي (Chamberlane and Burrough, 1985; Lewis, 1991; Kaplan and Kies, 1993)، ولم يعن ذلك الأدب بتطوير مثل تلك النماذج والاستراتيجيات لتعليم مهارات القراءة الناقدة للتلاميذ في الصفوف الأساسية الدنيا؛ الأمر الذي جعل جهد الباحثين منصباً في هذه الدراسة على ذلك، هذا من ناحية. وأما من ناحية أخرى، فقد ركز ذلك الأدب على الكشف عن أثر نماذج التعليم واستراتيجياته في تطوير مهارات القراءة الناقدة للطلبة في الصفوف العليا والطلبة في المستوى الجامعي، في حال تفاعل تلك النماذج والاستراتيجيات مع متغيرات مثل: الجنس، و/أو المستوى القرائي، و/أو مستوى التحصيل الأكاديمي؛ ولم يتناول تلك

النماذج والاستراتيجيات للكشف عن أثرها في تطوير مهارات القراءة الناقدة، في حال تفاعلها مع متغير مهم مثل أسلوب التعلم، وهو الأمر الثاني الذي أدى بالباحثين إلى تناول هذا المتغير في دراستهما. أضف إلى ذلك ما أسفرت عنه الدراسات (Charuk,1973; Schmeck, 1980; Lockhart and Schmeck, 1984; Miller et al., 1987; Rosa,1994) من نتائج مفادها: (1) أن الطلبة يتعلمون بأساليب مختلفة، (2) وأن أداءهم وتحصيلهم في المواد والموضوعات المختلفة مرتبط بأساليب تعلمهم وكيفياته، (3) وأنه عندما يعلم الطلبة بنماذج واستراتيجيات مناسبة لأساليب تعلمهم وكيفياته فإن تعلمهم يصبح مثمراً وفعالاً وذا معنى، (4) وأن أداء الطلبة في فهم المقروء يتحسن تحسناً ملحوظاً وتحصيلهم فيه يزداد على نحو مميز عندما تعدل نماذج التعليم واستراتيجياته لتناسب أساليب تعلمهم وكيفياته؛ كل ذلك حمل الباحثين على ضرورة تناول متغير مثل أسلوب التعلم في هذه الدراسة. وعليه، فقد انصب الجهد في هذه الدراسة على تطوير نموذج لتعليم بعض مهارات القراءة الناقدة للتلاميذ في الصفوف الدنيا، وعلى الكشف عن أثر هذا النموذج، في تطوير مهارات بعينها، في حال تفاعله مع أساليب تعلم أولئك الطلبة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في عدم تركيز المناهج التربوية وأساليب التدريس على تعليم مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي. ويعزو بعض التربويين والباحثين ذلك إلى أنّ القراءة الناقدة تتطلب جملة من العمليات العقلية العليا التي لا يستطيعها التلاميذ في هذه السن المبكرة (Chamberlane and Burrough, 1985; Erwin, 1985; Neilsen, 1989;). هذا الواقع التربوي وتسويغه العلمي وضعا الباحثين أمام تساؤل مفاده: هل من الممكن تعليم تلاميذ الصفوف الأساسية الدنيا بعض مهارات القراءة الناقدة المناسبة؟

وتأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت موضوع القراءة الناقدة، من حيث تطوير بعض مهاراتها لدى تلاميذ الصفوف الدنيا، وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

1. تقدم نموذجاً يمكن أن يفيد منه التربويون (المعلمون والمعلمات) في تعليم بعض مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصفوف الدنيا.
2. تقترح أداة يمكن أن يوظفها التربويون لقياس أسلوب تعلم تلاميذ الصفوف الدنيا، وذلك من حيث ما يوظفونه من عمليات عقلية في معالجة المعلومات.
3. توافر أداة يمكن أن يستعملها الباحثون في قياس مستوى القراءة الناقدة في بعض مهاراتها لدى تلاميذ الصفوف الدنيا.
4. تحاول الكشف عن أثر التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب تعلم التلاميذ؛ حتى إذا لاءم نموذج التعليم أسلوب التعلم، يسَّر تعلم التلاميذ ونما وزاد وكان ذا معنى.

هدف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير بعض مهارات القراءة الناقدة (تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. إن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الرابع الأساسي، في مستوى القراءة الناقدة، تعزى إلى نموذج التعليم؟
2. هل هناك فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحسي والتلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحدسي من الصف الرابع الأساسي، في مستوى القراءة الناقدة، تعزى إلى أسلوب التعلم؟

3. هل هناك فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ أربع مجموعات (ناقدة حسية، وناقدة حدسية، ومعتادة حسية، ومعتادة حدسية) من الصف الرابع الأساسي، في مستوى القراءة الناقدة، تعزى إلى التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم؟

وللإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة، فإن الدراسة تفحص الفرضيات الآتية:

1. لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي علامات الكسب لكل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى نموذج التعليم.
2. لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي علامات الكسب لكل من التلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحسي والتلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحدسي من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى أسلوب التعلم.
3. لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الكسب لكل من تلاميذ أربع مجموعات (ناقدة حسية، ناقدة حدسية، معتادة حسية، معتادة حدسية) من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم.

مصطلحات الدراسة ومحدداتها:

تقوم الدراسة الحالية على ثلاثة المصطلحات الآتية:

1. نموذج التعليم: هو ما يوظفه المعلم من إجراء ذي خطوات محددة (طريقة، استراتيجية، أو غير ذلك) في تنفيذ الدروس؛ ويقسم في هذه الدراسة إلى: نموذج القراءة الناقدة (Critical Reading Model) الذي طوره الباحثان لتعليم بعض مهارات القراءة الناقدة، ويتكون من خمس مراحل (تحفيز، قراءة وتعليق، قراءة وتوضيح، تحليل، استجابة) ولكل مرحلة خطواتها التي تبين دور كل من المعلم

والمتعلم؛ وطريقة التعليم المعتادة التي تمثل ما اعتاد المعلم على توظيفه من إجراء في تنفيذ دروس القراءة.

2. أسلوب التعلم: هو ما يوظفه المتعلم من عمليات إدراكية حسية ومعنوية في معالجة المعلومات؛ ويقسم في هذه الدراسة إلى: أسلوب التعلم الحسي (Sensing Learning Style)، وأسلوب التعلم الحدسي (Intuitive Learning Style)، ويتحدد أسلوب التعلم بوساطة "مقياس أسلوب التعلم" الذي أعد لغايات هذه الدراسة.
3. مستوى القراءة الناقدة: هو العلامة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار القراءة الناقدة (Critical Reading Test) الذي بني لقياس مهاراتها الآتية: تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام.

أما محددات الدراسة فهي:

1. تناولها ثلاثاً فقط من مهارات القراءة الناقدة، وهي مهارات اعتقد الباحثان مناسبتها لتلاميذ الصفوف الدنيا، وطورا نموذج القراءة الناقدة لتعليمها على وجه الخصوص.
2. اقتصارها على تلاميذ الصف الرابع الأساسي فقط؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على باقي طلبة الصفوف الدنيا.
3. تنفيذها بوساطة معلمين ومعلمات مختلفين من حيث الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي؛ مما قد يؤثر في نتائج التلاميذ.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي للعـام الدراسـي 2002/2001م، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، في مدينة إربد. ويبلغ عـدد هـؤلاء التلاميـذ (3281) تلميـذاً وتلميذة؛ منهم (1615) تلميذاً موزعين على (17) مدرسة للذكور ويدرسون في (44) شعبة، و(1666) تلميذة موزعات على (24) مدرسة للإناث ويدرسن في (32) شعبة (وزارة التربية والتعليم/الأردن، 2001).

أما عينة الدراسة فتتكون من أربع شعب صفية، اثنتين للذكور وأخريين للإنـاث، تـم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية في أربع مدارس مختلفة اختيرت بالطريقة نفـسها. وقد أطلق الباحثان على هذه الشعب الرموز: (أ)، (ب)، (ج)، (د) على التوالي، وتمثل الشعبتان (أ) و(ج) المجموعة التجريبية، والشعبتان (ب) و(د) المجموعـة الـضابطة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينـة الدراسـة فـي المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة.

جدول (رقم – 1)

توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة				المجموع
	ذكور		إناث		
	أ	ب	ج	د	
التجريبية	39		46		85
الضابطة		37		46	83

أدوات الدراسة

أولاً: نموذج القراءة الناقدة

يعد "نموذج القراءة الناقدة" (انظر الملحق رقم 1)، الأداة الرئيسة من أدوات هذه الدراسة، وهو موظف فيها لتعليم المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد تم تطويره بالاعتماد على عدد من الدراسات الأجنبية التي عنيت بتطوير نماذج واستراتيجيات لتعليم مهارات القراءة الناقدة (Stauffer, 1975; Santa et al., 1985; Orndorff, 1987; Winogard and Hare, 1988; Neilsen, 1989; Comps, 1992; Spires et al., 1993). ومما يميز هذا النموذج، في هذه الدراسة، أنه طور لتعليم بعض مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصفوف الدنيا على وجه الخصوص؛ ذلك لأن الأدب التربوي ذا العلاقة، الذي تم الرجوع إليه، يكاد يخلو من مثل هذه النماذج. ويتكون نموذج القراءة الناقدة من خمس مراحل، هي: مرحلة التحفيز، ومرحلة القراءة والتعليق، ومرحلة القراءة والتوضيح، ومرحلة التحليل، ومرحلة الاستجابة. ولكل مرحلة من هذه المراحل الخمس خطواتها التي تبين دور كلٍّ من المعلم والمتعلم.

أما مرحلة التحفيز فيتمثل إطارها النظري في: (1) عمليات التعلم المعرفية من تمثل، وتلاؤم، وتوازن التي قال بها بياجيه (Piaget) في نظريته المعروفة باسم نظرية البنى المعرفية(Schema Theory)، التي تبين أهمية المعرفة السابقة ودورها في بناء معنى المقروء وفهمه (Rumelhart, 1981; Anderson and Pearson,1984; McNeil, 1987). (2) تحليلات علماء النفس المعرفيين التي بينت أن فعل القراءة يتطلب جملة من العمليات المعرفية مثل التذكر، والاسترجاع، والربط؛ وما لتوظيف هذه العمليات من أهمية ودور في بناء معنى المقروء وفهمه (Smith, 1988; Robeck and Wallace,1990; Irwin, 1991). (3) استراتيجيات معرفة المعرفة وعمليات بنائها (Metacognitive Strategies) من تنبؤ، وتحديد أهداف، التي قال بها أصحاب النظرية المعروفة باسم نظرية معرفة المعرفة وعمليات بنائها (Metacognition Theory) وما

لهذه الاستراتيجيات من أهمية ودور في توليد الدافعية للقراءة، وفي توجيه الجهد الذي تتطلبه نحو تحقيق أهداف محـددة (Baker and Brown, 1984; Garner, 1987; Silven, 1992). وعليه، اشتملت مرحلة التحفيز، التي هي بعث لما فـي المخـزون المعرفـي للمتعلم من أساسيات ثقافية ولغوية لا يقوم الدرس الجديد إلا عليها ولا ينهض إلا بها، على ثلاث خطوات رئيسة، هي: (1) استثارة معارف الطلبة ومعلومـاتهم وخبـراتهم السابقة المرتبطة بمضمون النص الجديد ولغته، (2) حث الطلبة على إصدار توقعـات وتنبؤات عما سيقرؤون، (3) حمل الطلبة على تحديد أهداف لقراءتهم.

وأما مرحلة القراءة والتعليق فتقوم في إطارها النظري على: (1) تفسيرات التربويين المختصين في القراءة التي بينت أن القـراءة الفاعلـة (Effective Reading) تتطلـب تفاعلا بين القارئ والنص، وأن بناء معنى المقروء وفهمه إنما يقوم على هذا التفاعـل (Rumelhart, 1985; McNeil, 1987; Fielding and Pearson, 1994). (2) استراتيجيات معرفة المعرفة وعمليات بنائها من تنوير، وأخذ ملحوظات، وتساؤل، وتنظـيم؛ ومـا لهذه الاستراتيجيات من أهمية ودور في زج المتعلم في فعل القراءة من أجـل بنـاء معنى المقروء وفهمه (Brown et al., 1986; Irwin, 1991; Garner, 1992). إن مرحلـة القراءة والتعليق، المتمثلة في قراءة النص الجديد قراءة صامتة والتعليق عليه، اشتملت على ثلاث خطوات رئيسة، هي: (1) تنوير الكلمات الجديدة والصعبة في النص، (2) كتابة تعليقات على المقروء وأسئلة عنه في هوامش النص، (3) ترقيم الأفكار الرئيسة في النص.

وأما الإطار النظري لمرحلة القراءة والتوضيح فيتمثل في: (1) تفسيرات التربـويين المختصين في القراءة التي بينت أن فعل القراءة ــ عند تحليله ــ يقوم علـى ثلاثـة عوامل هي: القارئ، والنص، والسياق؛ وأن بناء معنى المقروء وفهمـه إنمـا ينفـذ بطريقة التفاعل بين هذه العوامل الثلاثة (Ruddell and Speaker, 1985; Irwin, 1991). (2) بحوث المختصين في القراءة التي كشفت عما لمعرفة المفردات من أهمية في بناء

معنى المقروء وفهمه (Anderson and Freebody,1985; Gunning, 1996). (3) مبادئ التعلم التعاوني وما لها من دور في توليد الدافعية للتعلم لدى الطلبة وجعله مفيداً ماتعاً ذا معنى، في جو تحكمه علاقات التعاون والمشاركة والثقة والاحترام، وتبادل الآراء وتوزيع الأدوار والمسؤوليات والإحساس بأهمية الإنجاز (Adams and Hamm, 1990). (4) مبادئ التعلم السلوكية من تعزيز وتغذية راجعة بأنواعها؛ وما لها من أهمية في توليد المزيد من الدافعية للتعلم لدى الطلبة وجعله بناءً يوظف الجهد المبذول فيه نحو تحقيق أهداف محددة (Woolfolk, 1990). إن مرحلة القراءة والتوضيح، المتمثلة في قراءة المعلم النص الجديد قراءة جاهرة فقرة فقرة على مسامع الطلبة وتوضيحه بمشاركتهم، اشتملت على ثلاث خطوات رئيسة، هي: (1) شرح الكلمات الجديدة والصعبة وتفسيرها بواسطة عدد من الاستراتيجيات وبمشاركة الطلبة، (2) التعاون والمشاركة في مناقشة التعليقات والأسئلة المكتوبة في هوامش النص، مع الأخذ بتوجيهات المعلم وما يرد منه من تغذية راجعة، (3) مناقشة مضمون كل فقرة من فقرات النص مناقشة بناءة يحدوها توجيه المعلم وتغذيته الراجعة، وذلك من أجل استخلاص الأفكار الرئيسة في النص.

وأما الإطار النظري لمرحلة التحليل فيتمثل في: (1) بحوث المختصين في القراءة التي وضحت ما لتحليل تركيب النص من دور وأهمية في تسهيل بناء معنى المقروء وفهمه؛ ذلك أن النص المقروء، وفق هذه البحوث، إما أن يكون شرحياً (Expository Text) فيتركب من مقدمة وعرض وخاتمة، وإما أن يكون سردياً (Narrative Text) فيتكون من زمان ومكان وشخوص ومواقف ووقائع وأحداث وصراع وتأزم وحل (Horowitz, 1985; Pearson and Camperell, 1985; Samuels and Farstrup, 1992). (2) طروحات المختصين في تعليم القراءة التي بينت ما للتعليم المباشر للمهارات القرائية من دور فعال في بناء معنى المقروء وفهمه (Winogard and Hare, 1988; Reutzel and Cooter, 1996). (3) تحليلات علماء النفس المعرفيين التي أوضحت أن

فعل القراءة يتطلب جملة من العمليات العقلية مثل: التمييـز، والتجميـع، والتحليـل، والتركيب؛ وما لهذه العمليات من دور في بناء معنى المقروء وفهمـه (Smith, 1988; Robeck and Wallace, 1990). (4) استراتيجيات معرفة المعرفة وكيفية بنائهـا مثـل التمثيل البصري (Visualizing)، والخريطة الدلالية (Semantic Mapping)؛ وما لهـذه الاستراتيجيات من أهمية ودور في بناء معنى المقروء وفهمه عن طريق تمثيل البنـاء المعرفي الـذهني فـي صـورة مدركـة حـسياً (Heimlich and Pittelman, 1986; Antonacci, 1991; Goodman, 1994). (5) مبادئ التعلم السلوكية من ممارسة وتدريب وتغذية راجعة وتعزيز؛ وما لهذه المبادئ من دور في ترسيخ الـتعلم وتثبيتـه وفـي توجيهه وجعله بناءً وفي توليد الدافعية للمزيـد منـه (Woolfolk, 1990). إن مرحلـة التحليل، التي تمثل تعليماً مباشراً لمجموعة من المهـارات والاسـتراتيجيات ــ مـع إعطاء الفرصة للطلبة لممارستها وتطبيقها بعد تعلمها ــ من أجل تحليل النص وإعادة تركيبه، اشتملت على ثلاث خطوات رئيسة، هـي: (1) تحليـل الـنص (الـشرحي) وتركيبه، (2) تحليل ما في النص من علاقات (وجوه الـشبه ووجـوه الاخـتلاف، وحقائق وآراء، ومقدمات ونتائج)، (3) تحليل ما في النص (السردي) مـن مواقـف وشخصيات.

وأخيراً، تتبنى مرحلة الاستجابة في إطارها النظري على: (1) استراتيجيات معرفـة المعرفة وعمليات بنائها من تلخيص ومراقبة؛ وما لهذه الاستراتيجيات من دور وأهمية في بناء معنى المقروء وفهمه (Irwin, 1991; Schraw, 1994; Nicaise and Gettinger, 1995). (2) تحليلات علماء النفس المعرفيين التي بينت أن فعل القراءة يتطلب جملـة من العمليات المعرفية من تطبيق، واستبصار، وتقويم؛ وما لهذه العمليات من دور في بناء معنى المقروء وفهمه والإفادة منـه (Robeck and Wallace, 1990; Irwin, 1991). (3) مبادئ التعلم التعاوني وما لها من دور في توليد الدافعية للتعلم وجعله ذا معنـى، في جو من المشاركة والاحترام المتبادل. (4) مبادئ التعلم السلوكية من تغذية راجعة

وتعزيز وما لها من دور في توجيه التعلم وجعله بنّاءً وتوليد الدافعية للإقبال عليه ومتابعته. إن مرحلة الاستجابة، التي تمثل استجابة الطلبة للنص المقروء وفق توجيهات المعلم وإرشاداته، اشتملت على ثلاث خطوات رئيسة، هي: (1) تلخيص المقروء وفق خطوات محددة، (2) تقويم المقروء عبر أسئلة ناقدة، (3) الإبداع بمستويات مختلفة في ضوء المقروء.

ثانياً: اختبار القراءة الناقدة:

يعد "اختبار القراءة الناقدة " (انظر الملحق رقم 2) أداة رئيسة من أدوات هذه الدراسة، وهو موظف فيها لقياس مستوى القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. ويتكون هذا الاختبار من خمس عشرة فقرة لقياس ثلاث من مهارات القراءة الناقدة (خمس فقرات لكل مهارة)، وقد طوِّر وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد ثلاث من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، هي:
   أ. تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، المختارة من مهارات التحكم.
   ب. التفريق بين الحقائق والآراء، وقد اختيرت من مهارات العمليات.
   ج. إصدار الأحكام، المختارة من مهارات الإجراءات.
2. تحديد خمسة مؤشرات سلوكية لكل من المهارات الثلاث؛ وذلك لقياس أداء التلاميذ في القراءة الناقدة في ضوء هذه المؤشرات السلوكية.
3. اختيار ثلاثة نصوص من كتاب "لغتنا العربية" للصف الرابع الأساسي (وزارة التربية والتعليم/الأردن، 2000)، هي:"قبة الصخرة المشرفة" و"اعرف وطنك: محمية ضانا للأحياء البرية" و"عمر يتفقد الرعية"؛ وذلك لبناء خمس فقرات اختبارية (واحدة لقياس كل مؤشر سلوكي) على النص الأول لقياس مهارة "تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف"، ومثلها على النص الثاني لقياس مهارة "التفريق

بين الحقائق والآراء"، ومثل ذلك على النص الثالـث لقيـاس مهـارة "إصـدار الأحكام".

4. توزيع الاختبار على خمسة عشر محكماً من أهل الخبـرة والاختـصاص فـي مجالات اللغة العربية والتربية الابتدائية والقياس والتقويم؛ وذلك لغايات تحكـيم الآتي:

أ. ملاءمة مهارات القراءة الناقدة الثلاث التي تم اختيارهـا لتلاميـذ الصف الرابع الأساسي.

ب. مناسبة المؤشرات السلوكية الخمسة التي حددت لكل مهارة .

ج. قياس فقرات الاختبار الخمس عشرة للمهارات الثلاث مـن خـلال المؤشرات السلوكية التي حُددت لكل مهارة.

د. صلاحية صوغ الفقرات من الناحيتين الفنية واللغوية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وقد زود المحكمون الباحثين بجملة من الآراء والملحوظات التي أخذ بعـضها بعـين النظر والاعتبار في تعديل بعض المؤشرات السلوكية وإعادة صوغ بعض الفقـرات أو استبدالها، وذلك مثل: تعديل المؤشر السلوكي لمهارة "إصدار الأحكام" من "إبداء وجهة نظر" إلى "إبداء وجهة نظر معللة"، وإعادة صوغ متن الفقرة (2) من "نـور المربـع المجاور لكل وجه اختلاف بين المسجد الحرام والمسجد الأقصى فيما يأتي" إلى "ظلـل المربع المجاور لكل وجه شبه بين المسجد الحرام والمسجد الأقصى فيما يأتي"؛ ذلك أن كلمة "ظلل" أيسر فهماً لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من كلمة "نور" هذا من ناحيـة. وأما من ناحية أخرى، فإن التركيز على وجوه الشبه في هـذه الفقـرة ــ كمـا رأى المحكمون ــ أهم من التركيز على وجوه الاختلاف.

5. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (100 تلميذ وتلميذة) للغايات الآتية:
   أ. تحديد الوقت اللازم للاختبار.
   ب. فحص درجة وضوح فقرات الاختبار.
   ج. استخراج الخصائص السيكومترية (الصدق التمييزي والثبات) للاختبار.

وفي ضوء تحليل نتائج العينة الاستطلاعية، تبين أن الوقت اللازم لتطبيق الاختبار هو (45 دقيقة)، وأن الفقرات (3)، (7)، (12) اتسمت بنوع من الغموض وقد جرى تعديلها. أما معامل الثبات ــ كما تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) ــ فقد بلغ (0.83)، وقد تراوح معامل ارتباط كل فقرة بباقي فقرات الاختبار بين (0.28 ــ 0.57). هذا، وقد عُدِّلت الفقرتان (7) و(11).

وأما تطبيق الاختبار، فيتم وفق التعليمات الآتية:

1. يسلم المختبر نسخة من الاختبار لكل تلميذ أو تلميذة.
2. يطلب المختبر إلى التلاميذ كتابة أرقامهم المتسلسلة ورموز شعبهم على الصفحة الأولى من الاختبار.
3. يُعلِم المختبر التلاميذ أن الاختبار مكون من ثلاثة نصوص يتلو كلاً منها خمسة أسئلة، وأن مدته (45) دقيقة.
4. يُعلِم المختبر التلاميذ أن المطلوب إليهم هو قراءة كل نص من النصوص الثلاثة قراءة صامتة، ثم الإجابة عن خمسة الأسئلة التي تليه قبل الانتقال من نص إلى آخر.
5. يُعلِن المختبر بدء الاختبار.

وفيما يتعلق بتصحيح الاختبار، تخصص أربع درجات لكل فقرة من فقراته، لتـوزع على ما تتطلبه الفقرة من مهام. وعليه، تكون العلامة القصوى على اختبـار القـراءة الناقدة هي (60 درجة).

ثالثاً: مقياس أسلوب التعلم:

"مقياس أسلوب التعلم" (انظر الملحق رقم 3)، هو الأداة الثالثة من أدوات هذه الدراسة، وهو موظف فيها لتحديد أسلوب التعلم المفضل لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. يتكون هذا المقياس من خمس عشرة فقرة لكل منها إجابتان؛ إحداهما تمثـل أسـلوب الـتعلم الحسي، والأخرى تمثل أسلوب التعلم الحدسي. وقد طوِّر هذا المقياس بالاعتماد علـى عدد مـن مقـاييس أسـاليب الـتعلم ذات العلاقـة (Charok, 1973; Gregorc, 1979; Entwistle, 1981; Schmeck, 1988; Jonassen and Grabowski, 1993)، وذلـك وفـق الخطوات الآتية:

1. اختيار أسلوبي تعلم مناسبين لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، هما:
   أ. أسلوب التعلم الحسي
   ب. أسلوب التعلم الحدسي
2. تحديد السمات المميزة لكل من أسلوبي التعلم اللذين اختيرا كالآتي:

أ. أسلوب التعلم الحسي: ويتميز المتعلمون الذين يعد "أسلوب الـتعلم الحسي" هو الأسلوب المفضل لديهم بحبهم لتعلم الحقـائق والمعلومـات وقدرتهم على تذكرها واستدعائها، كما أنهم يحبـون حـل المـشكلات بطرائق مؤكدة، ويميلون تعرف التفاصيل والـدقائق الـصغيرة، وهـم يكرهون التعقيدات والأمور المستغربة، ويواجهون صعوبة فـي فهـم المواد النظرية المجردة.

ب. أسلوب التعلم الحدسي: ويتميز المتعلمون الذين يعدون "أسلوب التعلم الحدسي" الأسلوب المفضل لديهم بحبهم للتجديد والابتكار والإبداع، وقدرتهم على اكتساب المفاهيم الجديدة وتعلمها، كما أنهم يفضلون اكتشاف العلاقات بين الأشياء، ولا يعنون بمعرفة التفاصيل ودقائق الأمور، وهم ميالون إلى التجريد.

3. بناء خمس عشرة فقرة لكل منها إجابتان؛ إحداهما تمثل "أسلوب التعلم الحسي"، والأخرى تمثل "أسلوب التعلم الحدسي"، وذلك في ضوء السمات المميزة لكل من الأسلوبين. وعليه، فإن الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحسي" هي: 1 (أ)، 2 (ب)، 3 (ب)، 4 (أ)، 5 (أ)، 6 (ب)، 7 (ب)، 8 (أ)، 9 (ب)، 10 (أ)، 11 (ب)، 12 (ب)، 13 (أ)، 14 (أ)، 15 (ب). أما الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحدسي"، فهي: 1 (ب)، 2 (أ)، 3 (أ)، 4 (ب)، 5 (ب)، 6 (أ)، 7 (أ)، 8 (ب)، 9 (أ)، 10 (ب)، 11 (أ)، 12 (أ)، 13 (ب)، 14 (ب)، 15 (أ).

4. عرض "مقياس أسلوب التعلم" على خمسة عشر محكماً من أهل الاختصاص في مجالات علم النفس واللغة العربية والتربية الابتدائية؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث تمثيل مضمونها لأسلوبي التعلم المختارين، وملاءمة لغتها وصوغها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد أبدى المحكمون جملة من الملحوظات والتعليقات التي أخذ بعضها بعين النظر والاعتبار، وذلك في إعادة صوغ الفقرات (3)، (7)، (11)، وفي تعديل الإجابات 3 (ب)، 5 (أ)، 13 (أ)، مثل: إعادة صوغ متن الفقرة (7) من "عندما أقوم برحلة فإنني" إلى "عندما أريد أن أقوم برحلة، فإنني أحب أن"، وتعديل الإجابة 3(ب) من "أفعالهم" إلى "أوصافهم".

5. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الرابـع الأساسـي (100 تلميذ وتلميذة)، وهي العينة نفسها التي طبق عليها "اختبار القراءة الناقدة"؛ وذلـك لغايات:

أ. تحديد الوقت اللازم للإجابة عن فقرات المقياس.

ب. فحص درجة وضوح فقرات المقياس للطلبة.

ج. استخراج الخصائص (السيكومترية) للمقياس مثل الصدق التمييزي، والثبات.

وفي ضوء تحليل نتائج العينة الاستطلاعية، تبين أن الوقت اللازم لتطبيق المقياس هو (15 دقيقة)، وأن الفقرات (1)، (3)، (9) اتسمت بنوع من الغموض، وقد عدلت. أما معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بباقي فقراته فقد تـراوح بـين (0.36 ــ 0.74)؛ مما يدل على أن المقياس صادق وأن فقراته تتمتع بدرجة عالية من التمييـز. وأما معامل الثبات فقد حسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ (0.78).

هذا، ويطبق "مقياس أسلوب التعلم" وفق التعليمات الآتية:

1. يسلم المُختبر نسخة من المقياس لكل تلميذ أو تلميذة.
2. يُكلف المُختبر التلاميذ بكتابة أرقامهم المتسلسلة ورموز شـعبهم علـى الـصفحة الأولى من المقياس.
3. يعلم المُختبر التلاميذ أن المقياس مكون من خمس عشرة فقرة لكلٍّ منها إجابتـان، وأنّ زمن الإجابة عن فقراته هو (15) دقيقة.
4. يعلم المُختبر التلاميذ أنه سيقرأ عليهم فقرة من فقرات المقياس وإجابتيها ويوضحها لهم، وأن المطلوب إليهم هو وضع إشارة (✓) داخل المربع المجاور للإجابة التي تنطبق عليهم أو يفضلونها.

5. يبدأ المُختبر قراءة فقرات المقياس وإجاباتها على الطلبة، ويوضحها لهم واحدة تلو الأخرى مع مراعاة إعطائهم الوقت اللازم كي يختاروا الإجابة لكل فقرة.

وأما تصحيح "مقياس أسلوب التعلم" فيكون وفق الآتي:

1. تخصص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات المقياس.
2. تجمع درجات المستجيب عن الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحسي".
3. تجمع درجات المستجيب عن الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحدسي".
4. يقارن مجموع درجات المستجيب عن الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحسي"، مع مجموع درجاته عن الفقرات التي تمثل "أسلوب التعلم الحدسي"، ويحدد أسلوب التعلم المفضل للمستجيب وفق أي المجموعين أعلى.

خطوات تنفيذ الدراسة:

بعد أن طور الباحثان أدوات الدراسة وفحصا صدقها وثباتها، شرعا في تنفيذ الدراسة وذلك وفق الخطوات الآتية:

1. التقيا مديري (مديرَي ومديرتي) المدارس الأربع لعينة الدراسة، واستأذناهم بمباشرة تنفيذ الدراسة في مدارسهم؛ علماً بأنهما كانا قد حصلا على إذن بذلك من مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.
2. اختارا الشعب الأربع (عينة الدراسة) في المدارس الأربع (شعبة في كل مدرسة)، والتقيا معلمي (معلمين ومعلمتين) هذه الشعب، وشرحا لهم هدف الدراسة والغاية منها، ودرّباهم على إجراءات تنفيذ الاختبارين القبلي والبعدي لكل من: "اختبار القراءة الناقدة" و"مقياس أسلوب التعلم".
3. عقدا ورشة عمل، مدتها أسبوع، لمعلم ومعلمة الشعبتين اللتين تشكلان المجموعة التجريبية، تم خلالها ما يأتي:

أ. شرح نموذج القراءة الناقدة لهما، وتدريبهما على كيفية تطبيقه في تنفيذ دروس القراءة، ومناقشة ما أبدياه من ملحوظات.

ب. لحظ تطبيق المعلمين (المعلم والمعلمة) لنموذج القراءة الناقدة في تنفيذ درس "أسرة الصف" (وزارة التربية والتعليم/الأردن، 2000) في شعبتين ليستا من عينة الدراسة، وتزويدهما بالتغذية الراجعة المناسبة، والإجابة عن أسئلتهما.

4. أجريا، قبل يومين من بدء تنفيذ التعليم وبمساعدة المعلمين والمعلمتين، الاختبار القبلي لكل من: "اختبار القراءة الناقدة" و"مقياس أسلوب التعلم" على جميع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك وفق تعليمات كل من الاختبار والمقياس.
5. طلبا إلى معلمي الشعب الأربع أن يقوم كلٌّ بتعليم درسي "الهاتف" و "من مذكرات زينب" (وزارة التربية والتعليم/الأردن، 2000) لطلبته، بواقع أربع حصص لكل درس، وينفذ الدرسان في الشعبتين (أ) و(ج) وفق نموذج القراءة الناقدة، وفي الشعبتين (ب) و(د) وفق طريقة التعليم المعتادة.
6. أجريا، بعد أسبوعين من انتهاء التعليم وبمساعدة المعلمين والمعلمتين، الاختبار البعدي لكل من: "اختبار القراءة الناقدة" و"مقياس أسلوب التعلم" على جميع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك وفق تعليمات الاختبار القبلي نفسها.

وقد نفذت الدراسة ــ بدءا من الالتقاء بمديري المدارس، وانتهاءً بتطبيق الاختبار البعدي ــ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2002/2001م؛ وذلك ما بين (2001/9/30م ــ 2001/11/11م).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

تشتمل هذه الدراسة على متغيرين مستقلين اثنين، هما:

1. نموذج التعليم، وله مستويان:
   أ. نموذج القراءة الناقدة، وقد عُلمت وفقه المجموعة التجريبية
   ب. طريقة التعليم المعتادة، وقد عُلمت وفقها المجموعة الضابطة
2. أسلوب التعلم، وقد حُدّد وفق نتائج التلاميذ "بمقياس أسلوب التعلم"، وله مستويان:
   أ. أسلوب التعلم الحسي
   ب. أسلوب التعلم الحدسي

ثانياً: المتغيرات التابعة

تنطوي الدراسة على متغير تابع واحد، هو:

"مستوى القراءة الناقدة" مقيساً بعلامة الكسب (الفرق بين علامتي الاختبارين القبلي والبعدي في "اختبار القراءة الناقدة").

وعليه، يكون تصميم هذا البحث كما هو موضح في الجدول (رقم ــ 2)

جدول (رقم ــ 2)

تصميم البحث

أسلوب التعلم	نموذج التعليم		المجموع الكلي
	نموذج القراءة الناقدة	طريقة التعليم المعتادة	
الحسي	43	37	80
الحدسي	42	46	88
المجموع الكلي	85	83	**168**

نتائج الدراسة ومناقشتها

كان تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) هو الإجراء الإحصائي الرئيس الذي وظف لأغراض تحليل البيانات المتحصل عليها في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها. وقد وظف هذا الإجراء الإحصائي بوساطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لفحص أثر المتغيرين المستقلين (نموذج التعليم، وأسلوب التعلم) وتفاعلهما في مستوى القراءة الناقدة. ويبين الجدول (رقم ــ 3) نتائج هذا التحليل التي ستعرض وفق الترتيب الآتي:

جدول (رقم ــ 3)

تحليل التباين الثنائي لعلامة الكسب في اختبار القراءة الناقدة

وفق نموذج التعليم وأسلوب التعلم والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نموذج التعليم	7234.135	1	7234.135	205.575	0.000
أسلوب التعلم	5.195	1	5.195	0.148	0.701
التفاعل	177.364	1	177.364	5.040	0.026
الخطأ	5771.110	164	35.190		
المجموع	13146.518	167	78.722		

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تفحص الفرضية الصفرية الأولى ومفادها: لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي علامات الكسب لكل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى نموذج التعليم. وللتأكد من تكافؤ هاتين المجموعتين في مستوى القراءة الناقدة قبل بداية التعليم، أجري اختبار (ت) (t-test) على علامات الاختبار القبلي لهاتين المجموعتين غير المترابطتين، ويبين الجدول (رقم ــ 4) نتائج اختبار

(ت) التي يظهر منها أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة القبلي بلغ (27.56) بانحراف معياري قدره (7.46)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه (29.16) بانحراف معياري قدره (5.69)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين[ت (166) = −1.55]، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ الأمر الذي يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانتا متكافئتين في مستوى القراءة الناقدة قبل بدء التعليم، وأن الفرق الطفيف بين متوسطيهما إنما يعزى إلى المصادفة.

جدول(رقم ــ 4)

اختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في علامات اختبار القراءة الناقدة القبلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	85	27.56	7.46	1.553−	166	0.122
الضابطة	83	29.16	5.69			

وباعتبار أن لا فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار القراءة الناقدة القبلي، وأنّ الدراسة الحالية تناولت متغيراً مستقلاً آخر هو أسلوب التعلم؛ كان تحليل التباين الثنائي هو الإجراء الإحصائي المناسب للكشف عن أثر نموذج التعليم في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وذلك بمقارنة متوسطي علامات الكسب في اختبار القراءة الناقدة للمجموعتين التجريبية والضابطة. ويظهر من الجدول (رقم ــ 5) أن متوسط علامات الكسب للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة بلغ (17.41) بانحراف معياري قدره (6.39)، في حين بلغ متوسط علامات الكسب للمجموعة الضابطة في الاختبار نفسه (4.32) بانحراف معياري قدره (5.55). وبناء على نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول (رقم ــ 3)، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة

الفرق بين متوسطي علامات الكسب للمجموعتين التجريبية والــضابطة[ف (1، 164) =205.575]، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ أي أن ثمــة فروقاً دالة إحصائياً في مستوى القراءة الناقدة بين المجموعتين التجريبية والــضابطة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى نموذج التعليم (الأثر الرئيس الأول)، وأنّ هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي عُلمت وفق نموذج القراءة الناقدة.

جدول (رقم ــ 5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة الكسب وفق نموذج التعليم وأسلوب التعلم

أسلوب التعلم	نموذج التعليم				الكلي*	
	نموذج القراءة الناقدة		طريقة التعليم المعتادة			
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الحسي	18.52	0.92	3.38	6.88	11.43	9.92
الحدسي	16.19	1.03	5.09	4.12	10.39	7.80
الكلي*	17.41	6.39	4.32	5.55	10.95	8.87

*** تشير إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة**

وبالنتيجة، فإن نموذج القراءة الناقدة ــ الذي عُلمت بموجبه المجموعــة التجريبيــة ــ كان أكثر فاعلية بكثير من طريقة التعليم المعتادة ــ التي علمت بموجبهــا المجموعــة الضابطة ــ في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابــع الأساســي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما توافر عليه نموذج القراءة الناقدة من مراحل وخطوات علمية منتظمة ــ في مقابل طريقة التعليم المعتادة ــ أتاحت للتلاميذ فرصــة تطــوير مهارات القراءة الناقدة موضوع الدراسة عبر تعليم موجّه وهادف وتعلم مثمر وبنّــاء. وهي نتيجة تعني إمكان تعليم ــ وبدرجة من الفعالية ــ تلاميذ الــصفوف الأساســية الدنيا بعض مهارات القراءة الناقدة المناسبة، إذا تم ذلك من خلال نماذج تعليمية جديدة

وملائمة؛ الأمر الذي يدعو الباحثين والدارسين إلى ضرورة بذل الجهد من أجل تطوير مثل هذه النماذج.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تفحص الفرضية الصفرية الثانية ومفادها: لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي علامات الكسب لكل من التلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحسي والتلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحدسي من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى أسلوب التعلم. وقبل البدء بعرض نتائج هذه الفرضية ومناقشتها، من المناسب أن يُشار هنا إلى أن "مقياس أسلوب التعلم" طبّق مرتين (قبل الدراسة وبعدها) على جميع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج أن عدد التلاميذ الذين فضلوا أسلوب التعلم الحسي بلغ (80) تلميذاً وتلميذة، منهم (43) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية، والباقي في الضابطة. أما عدد التلاميذ الذين فضلوا أسلوب التعلم الحدسي فقد بلغ (88) تلميذاً وتلميذة، منهم (42) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية، والباقي في الضابطة (جدول رقم ــ 2). وعند مقارنة نتائج التلاميذ القبلية والبعدية "بمقياس أسلوب التعلم"، ليس هناك أي نتيجة تدل على أن أسلوب التعلم المفضل لأي فرد من أفراد العينة، قد تغير من الحسي إلى الحدسي أو العكس؛ الأمر الذي يدل على أن أسلوب التعلم المفضل للتلاميذ بقي ثابتاً ولم يتغير. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الحسية والحدسية في مستوى القراءة الناقدة قبل بداية التعليم، أجري اختبار (ت) على علامات الاختبار القبلي لهاتين المجموعتين غير المترابطتين، ويبين الجدول (رقم ــ 6) نتائج اختبار (ت) التي يظهر منها أن المتوسط الحسابي، في اختبار القراءة الناقدة القبلي، لعلامات المجموعة التي فضل طلبتها الأسلوب الحسي بلغ (27.64) بانحراف معياري قدره (5.68)، في حين بلغ المتوسط الحسابي، في الاختبار نفسه، لعلامات المجموعة التي فضل طلبتها الأسلوب الحدسي (29.00) بانحراف معياري قدره

(7.43)، وبلغت قيمـة (ت) المحـسوبة لفحـص دلالـة الفـرق بـين متوسـطي المجموعتين[ت (166) = –1.325]، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ الأمر الذي يدل على أن المجموعتين الحسية والحدسية كانتا متكـافئتين في مستوى القراءة الناقدة قبل بدء التعليم، وأن الفرق الطفيف بين متوسـطيهما إنمـا يعزى إلى المصادفة المحضة.

جدول(رقم 6)

اختبار (ت) للمجموعتين الحسية والحدسية على علامات اختبار القراءة الناقدة القبلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحسية	80	27.64	5.68	1.325–	166	0.038
الحدسية	88	29.00	7.43			

ونظراً إلى أن لا فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامـات المجمـوعتين الحـسية والحدسية في اختبار القراءة الناقدة القبلي، وأن الدراسة الحالية تناولت متغيراً مـستقلاً آخر هو نموذج التعليم؛ كان تحليل التباين الثنائي هو الإحصائي المناسب للكشف عـن أثر أسلوب التعلم في تطوير مستوى القراءة الناقـدة لـدى تلاميـذ الـصف الرابـع الأساسي، وذلك بمقارنة متوسطي علامات الكـسب فـي اختبـار القـراءة الناقـدة للمجموعتين الحسية والحدسية. ويظهر من الجدول (رقم ــ 5) أن متوسط علامـات الكسب للمجموعة الحسية في اختبار القراءة الناقدة بلغ (11.43) بـانحراف معيـاري قدره (9.92)، في حين بلغ متوسط علامات الكسب للمجموعة الحدسية في الاختبـار نفسه (10.39) بانحراف معياري قدره (7.80). وبناءً على نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول (رقم ــ 3)، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفـرق بين متوسطي علامات الكسب للمجموعتين الحسية والحدسية[ف (1، 164)=0.148]، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ أي أن لا فروق دالـة

إحصائياً في مستوى القراءة الناقدة بين المجموعتين الحسية والحدسية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى إلى أسلوب تعلمهم (الأثر الرئيس الثاني).

والنتيجة أن أسلوب التعلم (الحسي أو الحدسي)، لم يؤثر في مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتطلبه القراءة الناقدة من عمليات عقلية عليا محددة، لم يتأتّ للتلاميذ توظيفها من خلال ما مارسوه من استراتيجيات تعلميّة شكلت أسلوب تعلمهم المفضل الحسي، ولم يوظفوها على نحو فعّال ــ لدرجة إحداث فروق ــ من خلال ما مارسوه من استراتيجيات تعلميّة شكلت أسلوب تعلمهم المفضل الحدسي.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تفحص الفرضية الصفرية الثالثة ومفادها: لا فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الكسب لكل من تلاميذ أربع مجموعات (ناقدة حسية، ناقدة حدسية، معتادة حسية، معتادة حدسية) من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم. وتفحص هذه الفرضية دلالة الفرق بين متوسطات أربع مجموعات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي؛ أما المجموعتان الأولى والثانية فقد علمتا وفق نموذج القراءة الناقدة، وكان أسلوب التعلم المفضل لتلاميذ الأولى هو الأسلوب الحسي (ناقدة حسية)، في حين كان أسلوب التعلم المفضل لتلاميذ الثانية هو الأسلوب الحدسي (ناقدة حدسية). وأما المجموعتان الثالثة والرابعة فقد علمتا وفق خطوات طريقة التعليم المعتادة، وكان أسلوب التعلم المفضل لتلاميذ الثالثة هو الأسلوب الحسي (معتادة حسية)، في حين كان أسلوب التعلم المفضل لتلاميذ الرابعة هو الأسلوب الحدسي (معتادة حدسية). ويظهر من الجدول (رقم ــ 5) أن متوسط علامات الكسب للمجموعة الناقدة الحسية في اختبار القراءة الناقدة بلغ (18.52) بانحراف معياري قدره (0.92)، في حين بلغ متوسط علامات الكسب للمجموعة الناقدة الحدسية في

الاختبار نفسه (16.19) بانحراف معياري قدره (1.03)، وأن متوسط علامات الكسب للمجموعة المعتادة الحسية في اختبار القراءة الناقدة بلغ (3.38) بـانحراف معيـاري قدره (6.88)، في حين بلغ متوسط علامات الكسب للمجموعة المعتادة الحدسية فـي الاختبار نفسه (5.09) بانحراف معياري قدره (4.12). ونظراً إلى أن نتـائج تحليـل التباين الثنائي المعروضة في الجدول (رقم ــ 3)، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحـص دلالة الفرق بين متوسطات علامات الكسب للمجموعات الأربع [ف (1، 164)=5.04]، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسـي تعـزى إلـى التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم. ويظهر من الشكل (رقـم ــ 1) أن تفاعـل نموذج القراءة الناقدة مع أسلوب التعلم كان أفضل من تفاعل طريقة التعلـيم المعتـادة معه، فالتلاميذ الذين عُلموا وفق نموذج القراءة الناقدة وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحسي، حصلوا أكثر في اختبار القراءة الناقدة من التلاميذ الذين عُلموا وفق الطريقة المعتادة وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحسي، كما أن التلاميـذ الذين عُلموا وفق نموذج القراءة الناقدة وكان أسلوب تعلمهم المفضل هـو الأسـلوب الحدسي، حصلوا أكثر من التلاميذ الذين عُلموا وفق طريقة التعلـيم المعتـادة وكـان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحدسي. وبينما كان تحصيل التلاميذ الذين عُلموا وفق نموذج القراءة الناقدة وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحسي، أفـضل من تحصيل التلاميذ الذين عُلموا وفق النموذج نفسه وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحدسي؛ كان تحصيل التلاميذ الذين عُلموا وفق طريقة التعليم المعتادة وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحدسي، أفضل من تحصيل التلاميذ الذين عُلموا وفق الطريقة نفسها وكان أسلوب تعلمهم المفضل هو الأسلوب الحسي.

الشكل (رقم ــ 1)

التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم

والنتيجة: إن التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم أثر في مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد كان هذا التفاعل كبيراً بين نموذج القراءة الناقدة وأسلوب التعلم بمستوييه الحسي والحدسي، مقارنة بالتفاعل بين طريقة التعليم المعتادة وأسلوب التعلم. ومعنى ذلك أن نموذج القراءة الناقدة، بما توافر عليه من استراتيجيات متنوعة، أفاد في تعليم مهارات القراءة الناقدة وتطويرها لدى كل من التلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحسي، وأولئك ذوي أسلوب التعلم المفضل الحدسي. هذا، ويمكن تفسير أن تكون المجموعة الناقدة الحسية قد حصلت أكثر ــ على اختبار القراءة الناقدة ــ من المجموعة الناقدة الحدسية، بما توافر عليه نموذج القراءة الناقدة من استراتيجيات مثل التمثيل البصري والخريطة الدلالية، صالحة لتعليم التلاميذ الأشياء المجردة بطرائق محسوسة. وعليه، فإن هذه النتيجة تدعو إلى مزيد من الاهتمام بتطوير نماذج تعليمية جديدة وملائمة لأساليب التعلم المفضلة للطلبة، وذلك كي يحسن تعلمهم ويصبح ذا معنى.

تطبيقات الدراسة ومقترحاتها:

عنيت هذه الدراسة بفحص أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد برهنت نتائجها على مدى فعالية "نموذج القراءة الناقدة"، الذي جرى تطويره في الدراسة، وعلى أثره الكبير في تطوير مستوى القراءة الناقدة ــ من خلال تحسين بعض مهاراتها ــ لدى التلاميذ موضوع الدراسة، وذلك في حال كون هذا النموذج أثراً رئيساً، وفي حال تفاعله مع أسلوب التعلم المفضل لأولئك الطلبة. وفي ضوء هذه النتائج، يخلص الباحثان إلى أنه من الممكن تعليم بعض مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصفوف الأساسية الدنيا، وذلك بتوظيف نماذج تعليمية ملائمة، تأخذ بالحسبان أساليب التعلم المفضلة لأولئك الطلبة. أما التطبيقات التي يمكن اقتراحها للمربين (المعلمين والمعلمات) بناءً على نتائج الدراسة، فتتمثل فيما هو آت:

1. اعتماد "نموذج القراءة الناقدة" في تنفيذ دروس القراءة بوصفه بديلاً لطريقة التعليم المعتادة، وذلك عندما تكون أهداف تلك الدروس خاصة بتطوير القراءة الناقدة. ويجدر التنبيه ــ هنا ــ على أن النموذج بمراحله وخطواتها يتميز بدرجة عالية من المرونة، يحتوي على استراتيجيات متنوعة؛ مما يجعله قابلاً للتعديل والتكييف بما يتناسب ومستوى الطلبة.
2. الإفادة من "نموذج القراءة الناقدة" فيحال توظيفه في تنفيذ الدروس وتعليمها للطلبة، بوصفه أداة تشخيص لمستويات أولئك التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة (تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام) التي بني النموذج لتطويرها؛ وذلك بوساطة مراقبة أداء التلاميذ للمهام التعلمية/التعليمية التي يشتمل عليها النموذج، ومتابعة ذلك الأداء وأخذ ملحوظات حوله.

3. استخدام "نموذج القراءة الناقدة" في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى الطلبة، وذلك بعد تحديد أساليب تعلمهم المفضلة؛ فقد يكون النموذج أكثر فاعلية وأبلغ أثراً مع بعض أساليب التعلم منه مع غيرها.
4. عقد ورشات عمل لتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية توظيف "نموذج القراءة الناقدة" ــ بمراحله وخطواتها ــ في تعليم دروس القراءة، ولتدريبهم ــ أيضاً ــ على كيفية تطوير نماذج تعليم متنوعة تلائم مستويات الطلبة.

وأما المقترحات التي يمكن تقديمها للباحثين والدارسين بناءً على نتائج الدراسة، فهي:

1. ضرورة عناية الدارسين والباحثين بتطوير المزيد من نماذج التعليم واستراتيجياته الخاصة بتعليم فهم المقروء بالمستوى الناقد لتلاميذ الصفوف الدنيا، وذلك من خلال التفكير في تطوير نماذج معينة لتحسين مستوى التلاميذ في مهارات محددة.
2. حثّ الدارسين والباحثين على الاهتمام بتطوير المزيد من مقاييس أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصفوف الدنيا، وبخاصة تلك الأساليب التي يُعتقد أنها ذات علاقة بفهم المقروء بالمستوى الناقد، ويتوقع أن تتفاعل مع النماذج والاستراتيجيات التي يُعلم بها أولئك الطلبة.
3. توجيه الدارسين والباحثين إلى أهمية العمل من أجل تطوير أدوات جديدة يمكن بوساطتها قياس فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى تلاميذ الصفوف الدنيا.
4. دفع الدارسين والباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن أثر نماذج التعليم واستراتيجياته المختلفة في فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى تلاميذ الصفوف الدنيا، في حال تفاعل تلك النماذج والاستراتيجيات مع أساليب التعلم المفضلة لأولئك الطلبة؛ وذلك لتحديد أبلغها أثراً وأكثرها نفعاً وفائدة في تحسين مهارات بعينها من مهارات القراءة الناقدة.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

وزارة التربية والتعليم/الأردن. (2001). **التقرير الإحصائي التربوي الــسنوي عن التعليم في جميع مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربــد الأولــى 2002/2001**. إربد، الأردن: قسم التخطيط التربوي.

وزارة التربية والتعليم/الأردن. (2000). **لغتنا العربية**. ج1 للــصف الرابــع، عمان، الأردن: المديرية العامة للمناهج.

المراجع الأجنبية

Adams, D. M., and Hamm, M. (1990). **Cooperative Learning, Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum**. Spring Field, IL: Charles C. and Thomas.

Anderson, R. C., and Freebody, P. (1985). **Vocabulary Knowledge and Reading (Tech Rep. No. 11)**. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 177 470).

Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A Schematic Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. Pearson (Eds.), **The Handbook of Reading Research** (pp. 255-292). New York: Longman.

Antonacci, P. A. (1991). "Students Search for Meaning in the Text through Semantic Mapping". **Social Education**, 55, pp. 174-175.

Baker, L., and Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. Pearson (Eds.), **The Handbook of Reading Research** (pp. 353-394). New York: Longman.

Barrett, T. (1972). **Taxonomy of Reading Comprehension**. Chicago: University of Chicago Press.

Brown, A L., Armbruster, B. B., and Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orasanu (Ed.), **Reading**

Comprehension: From Research to Practice (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates Inc.

Burns, P. C., Roe, B. D., and Ross E. P. (1996). **Teaching Reading in Today's Elementary Schools**. Boston: Houghton Mifflin.

Chamberlain, K., and Burrough, S. (1985). "Techniques for teaching critical reading". **Teaching of Psychology**, 12, pp. 213-215.

Charuk, J. M. (1973). The Effects of Visual/Haptic Learning Styles on Reading Achievement. Ph.D. diss., University of South Carolina. **Dissertation Abstracts International**, 34: 5707A.

Clagget, F., Uinz, R., and Reid, L. (1999). **Daybook of Critical Reading and Writing**. Boston: Houghton Mifflin.

Cochran, J. A. (1993). **Reading in the Content Areas for Junior High and High School**. Boston: Allyn and Bacon.

Costa, A. (ed.). (1985). **Developing Minds: A Resource Book for Teaching. Associaton for Curriculum and Supervision**, Arlington, VA. ED 262 968.

Davidson, B. W. (1994). "Critical Thinking: A Perspective and Prescriptions for Language Teachers." **The Language Teachers**, 18 (4), pp. 20-25.

Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thnking Dispositions and Abilities. In Joan Baron and Robert Sternberg (Eds.). **Teaching Thinking Skills: Theory and Practice**. New York: W.H. Freeman.

Entwistle, N. J. (1981). **Styles of Learning and Teaching**. New York: John Wiley and Sons.

Erwin, R. W. (1985). "Research in Critical Reading Instruction". **RTDE**. 1(2): 49-54.

Fielding L. G., and Pearson, P. D. (1994). "Reading Comprehension: What Works". **Educational Leadership**, 51, pp. 62-68.

Garner, R. (1987). **Metacognition and Reading Comprehension**. Noorwood, NJ: Ablex Publishing Company.

Goodman, A. D. (1994). A Com[arison Study of the Effects of Two Visual Imagery Strategies on Reading Comprehension in Learning-Disabled Students. Ph.D. Diss., United States International University. **Dissertation Abstracts International**, 54: 4059A.

Goodman, Y., and Burke, C. (1983). **Reading Strategies Focus on Comprehension**. New York: Holt, Rinhart and Winston.

Gregorc, A. (1979). Learning Styles: Their Nature and Effects. **National Association of Secondary School Principals**, pp. 19-26.

Gunning, T. G. (1996). **Creating Reading Instruction for All Children**. Boston: Allyn and Bacon.

Hebert, H. L. (1978). **Teaching Reading in the Content Areas**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heimlich, J. A., and Pittelman, J. E. (1986). **Semantic Mapping: Classroom Applications**. Newark, DE: IRA.

Hoffman, James. (1992). "Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning". **Language Arts**, 69, pp. 121-127.

Horowitz. (1985).

Irwin, J. W. (1991). **Teaching Reading comprehension Processes**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (1993). **Handbook of Individual Differences: Learning and Instruction**. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates Inc.

Kaplan, E. J., and Kies, D. A. (1993). "Strategies to Increase Critical Thinking in the Undergraduate College Classroom". **College Student Journal**, 1, pp. 28-35.

Lewis, J. (1991). "Redefinigng Critical Readings for College Critical Thinking Courses". **Journal of Reading**, 34, pp. 420-424.

Lockhart, D., and Schmeck, R. R. (1984). "Learning Styles and Classroom Evaluation Methods: Different Strockes for Different Folks". **College Student Journal**, 17, pp. 94-100.

McNeil, J. D. (1987). **Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice**. IL: Scott, Foresman and Co.

Meagher, D., and Wada, C. (1996). **Handbook for Critical Reading**. Harcourt Brace College Publishers.

Miller, C. D., Always, M., and McKinley, D. L. (1987). "Effects of Learning Styles and Strategies on Academic Success". **Journal of College Students Personnel**, 28, pp. 399-404.

Neilsen, A. R. (1989). **Critical Thinking and Reading: Empowering Learners to Think and Act**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 306 543).

Nicaise, M., and Gettinger, M. (1995). "Fostering Reading Comprehension in College Students". **Reading Psychology**, 16, pp. 283-337.

Orndorff, J. (1987). **Using Computers and Original Texts to Teach Critical Reading and Thinking**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 137).

Pearson, P. D., and Camperell, K. (1985). Comprehension of Text Structures. In H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp. 323-342). Newark, DE: IRA.

Peters, J.U. (1990). **The Elements of Critical Reading**. NJ: Prentice-Hall.

Reutzel, D. R., and Cooter, R. B. (1996). **Teaching Children to Read: From Basals to Books**. Columbus, OH: Merril Publishing Co.

Robeck, M. C., and Wallace, R. W. (1990). **The Psychology of Reading:An Interdisciplinary Approach**. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates Inc.

Robinson, R., and Good, T. (1987). **Becoming an Effective Reading Teacher**. New York: Harper and Row.

Roe, B. D., Stoodt, B. D., and BurnsP. C. (1987). **Secondary School Reading Instruction**. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rosa, M. H. (1994). "Relationships between Cognitive Styles and Reading Comprehension of Expository Text of African American Males". **Journal of Negro Education**, 63, pp. 546-555.

Rubin, Dorthy. (1997). **Diagnosis and Correction in Reading Instruction**. Boston: Allyn and Bacon.

Ruddell, R. B., and Speaker, R. (1985). The Interactive Reading Process: A Model. In H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp. 751-793). Newark, DE: IRA.

Ruddell, M. R. (1993). **Teaching Content Reading and Writing**. Boston: Allyn and Bacon.

Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In J. T. Guthrie (Ed.), Comprehension and Teaching: Research Reviews (pp. 3-26). Newark, DE:IRA.

Rumelhart, D. E. (1985). Twoard an Interactive Model of Reading. In H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp. 722-750). Newark, DE: IRA.

Samuels, S. J., and Farstrup, A. E. (1992). **What Research Has To Say About Reading Instruction**. Newark, DE: IRA.

Santa, C. M., Daily, S. C., and Nelson, M. (1985). "Free-Response and Opinion-Proof: A Reading and Writing Strategy for Middle Grade and Secondary Teachers". **Journal of Reading**, 28, pp. 346-352.

Schmeck, R. R. (1980). "Relationships between Measures of Learning Style and Reading Comprehension". **Perceptual Motor Skills**, 50, pp. 461-462.

Schmeck,R. R. (1988). **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum Press.

Schraw, G. (1994). "The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring". **Contemporary Educational Psychology**, 19, pp. 143-154.

Silven, M. (1992). "The Role of Metacognition in Reading Instruction". **Scandinavian Journal of Educational Research**, 36, pp. 211-221.

Smith, J. (1979). **A Technology of Reading and Writing**. New York: Academic Press.

Smith, N. B. (1969). "The Many Faces of Reading Comprehension". **The Reading Teacher**, 23, pp. 249-259.

Smith, F. (1988). **Understanding Reading**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Spears and Spears. (1998).

Spires, H. A., Huntley-Johnston, L., and Huffman, L.E. (1993). "Developing A Critical Stance Toward Text Through Reading, Writing, and Speaking". **Journal of Reading**, 37, pp. 114-122.

Stauffer, R. (1975). **Directing the Reading-Thinking Process**. New York: Harper and Row.

Winogard, P. N., and Hare, V. C. (1988). Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Poetz, and P. A. Alexander (Eds.), **Learning and Study Strategies** (pp. 121-139). San Diego, CA: Academic Press, Inc.

Woolfolk, A. E. (1990). **Educational Psychology**. NJ: Printice-Hall.

Wright, Larry. (2001). **Critical Reading: An Introduction to Analytical Reading and Reasoning**. Oxford: Oxford University Press.

ملاحق الدراسة

(ملحق رقم ــ 1)

نموذج القراءة الناقدة (Critical Reading Model)

أولاً: التحفيز (Activation)

يحفز المعلم التلاميذ لقراءة النص الجديد عن طريق:

1. استثارة معارفهم ومعلوماتهم وخبراتهم السابقة مما له صلة وتعلق بموضوع النص الجديد.
2. حثهم على إصدار توقعات عما سيقرؤون في النص الجديد، وذلك بأسئلة من مثل:

I. ما الذي يثيره عنوان النص في أذهانكم؟

ب. ماذا تتوقعون أن تقرؤوا في نص يحمل هذا العنوان؟

3. حملهم على تحديد أهدافهم من قراءة النص الجديد، أهي للمتعة والتسلية، أم لتحصيل المعرفة والمعلومات، أم لتعلم أشياء جديدة، أم لغير ذلك؟

ثانياً: القراءة والتعليق (Reading and Annotating)

يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يقرؤوا النص الجديد قراءة صامتة وأن يقوموا بالآتي وهم يقرؤون:

1. تنوير الكلمات الجديدة والصعبة في النص الجديد.
2. كتابة تعليقات موجزة وأسئلة محددة عما يقرؤون في هامش النص الجديد.
3. ترقيم الأفكار الرئيسة في النص الجديد.

ثالثاً: القراءة والتوضيح (Reading and Clarifying)

يقرأ المعلم النص الجديد قراءة جاهرة فقرة فقرة على مسامع الطلبـة، ويقـوم بالآتي في كل فقرة:

1.شرح الكلمات الجديدة والصعبة التي نوّرها التلاميذ وتفسيرها وذلـك عـن طريق:

أ. تقديمها على السبورة في سياقاتها التي وردت فيهـا كـي يحـاول التلاميذ معرفة معانيها من السياق.

ب. تقديمها مع مجموعة من الكلمات المرادفة والمضادة لها كي يحاول التلاميذ الربط بينها.

ج. الطلب إلى التلاميذ أن يضعوها في جمل مفيدة من إنشائهم.

2.تقسيم الصف إلى مجموعتين لتقوم كل منهما بالآتي:

أ. قراءة التعليقات التي كتبت في الهوامش على المجموعة الأخـرى وتوضيح سبب كتابتها.

ب. طرح الأسئلة التي كتبت في الهوامش على المجموعـة الأخـرى والاستماع إلى إجابات محتملة عنها.

ج الأخذ بتوجيهات المعلم وما يرد منه من تغذيـة راجعـة متعلقـة بالتعليقات والأسئلة وإجاباتها.

3.مناقشة مضمون الفقرة مع التلاميذ مناقشة مباشرة يحدوها التوجيه والتغذيـة الراجعة والتعزيز، واستخلاص الفكرة الرئيسة فـي الفقـرة وكتابتهـا علـى السبورة.

رابعاً: التحليل (Analyzing)

1.تحليل تركيب النص الشرحي إلى أفكاره الرئيسة وأفكاره الفرعية وتفاصـيله وذلك بطريقة:

أ. كتابة عنوان النص وسط دائرة على السبورة، وحوله الأفكار الرئيسة ــ ملخصة كلٌّ في مربع ــ التي تم استخلاصها في الخطوة السابقة.

ب. إعلام التلاميذ أن الفكرة الفرعية إنما هي فكرة تشرح وتوضح الفكرة الرئيسة مع توضيح ذلك بالأمثلة.

ج. سؤال التلاميذ عن الأفكار الفرعية لكل فكرة رئيسة، وكتابتها ملخصة في دوائر حول أفكارها الرئيسة ووصلها بها.

د. إعلام التلاميذ أن التفصيل إنما يكون لدعم الفكرة الرئيسة أو الفرعية وتوكيدها، وذلك مثل: الآيات، والأحاديث، والشعر، والأقوال المأثورة، والحقائق، والأرقام.

هـ.سؤال التلاميذ عن تفاصيل الأفكار الرئيسة أو الفرعية، وكتابتها ملخصة حولها ووصلها بها.

2.تحليل ما في النص من علاقات وذلك على النحو الآتي:

أ. إفهام التلاميذ ما يقصد بوجوه الشبه ووجوه الاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم أو الأماكن أو الشخصيات أو غيرها، وسؤالهم ــ بعد التمثيل لهم على ذلك ــ أن يستخلصوا بعضها مما هو موجود في النص.

ب. إفهام التلاميذ ما المقصود بالحقائق (الحقيقة هي جملة تقرر أمراً يمكن إثباته ولا يختلف فيه اثنان) والآراء (الرأي هو جملة تعبر عن وجهة نظر قابلة للمعارضة)، وسؤالهم ــ بعد التمثيل لهم على ذلك ــ أن يستخلصوا بعض ما في النص من حقائق وآراء.

ج. إفهام التلاميذ ما المقصود بالمقدمات (المقدمة يمكن أن تكون فرضية، أو مثالاً، أو حقيقة، أو رقماً، أو قيمة) والنتائج (النتيجة يمكن

أن تكون رأياً أو حكماً أو وجهة نظر)، وسؤالهم ــ بعد التمثيل لهم على ذلك ــ أن يستخلصوا بعض ما في النص من مقدمات ونتائج.

د. إعطاء التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين في أ، وب، وج.

3.تحليل ما في النص السردي من مواقف وشخصيات، وذلك على النحو الآتي:

أ. إفهام التلاميذ أن المواقف مرتبطة بالشخصيات وتستنتج من أقوالها أو أفعالها أو منهما معاً، مع سوق الأمثلة الموضحة.

ب. إفهام التلاميذ أن المواقف يمكن أن توصف بأنها إيجابية أو سلبية، قوية أو ضعيفة، أو غير ذلك، مع الأمثلة الموضحة.

ج. إفهام التلاميذ أن الشخوص يمكن أن توصف بأنها رئيسة أو فرعية، نشطة أو خاملة، أو غير ذلك، مع التمثيل على ذلك.

د. سؤال التلاميذ أن يستخلصوا بعض المواقف والشخوص ويحللوها، مع إعطاء التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين.

خامساً: الاستجابة (Responding)

1.يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يكتبوا ملخصاً للنص الذي تعلموه وفق الآتي:

أ. يعرض عليهم الفكرة العامة لموضوع النص الجديد، ويطلب إليهم أن يعيدوا صوغها بلغتهم الخاصة.

ب. يعرض عليهم قائمة بالأفكار الرئيسة لموضوع النص الجديد، ويطلب إليهم أن يعيدوا صوغ كل منها بلغتهم الخاصة.

ج. يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يكتبوا ملخصاً للنص الجديد، يتضمن فكرته العامة وأفكاره الرئيسة مصوغة بلغة الطلبة.

د. يقدم المعلم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين في كلٍّ ما سبق.

2.يشجع المعلم التلاميذ أن يعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم فيما قرؤوا وذلك وفق ما يأتي:

أ. يوزع المعلم تلاميذ الصف إلى مجموعات، ويضع بين يدي كلٍّ بطاقة كتب عليها مجموعة من الأسئلة الناقدة من مثل: ما رأيك فيما قرأت؟ ما هدف الكاتب من وجهة نظرك؟ هل أنت مقتنع بموقف (شخصية معينة) أم لا؟ ولماذا؟ مَنْ / ماذا أحببت في هذا النص؟ ولماذا؟ هل تستطيع أن تقدّم أدلة أخرى على (أمر معين)؟

ب. يطلب المعلم إلى التلاميذ في مجموعاتهم أن يناقشوا الأسئلة المكتوبة في البطاقات كي يتوصلوا إلى أجوبة محتملة عنها.

ج. يكلف المعلم كل مجموعة أن تعرض بعض إجاباتها على باقي المجموعات.

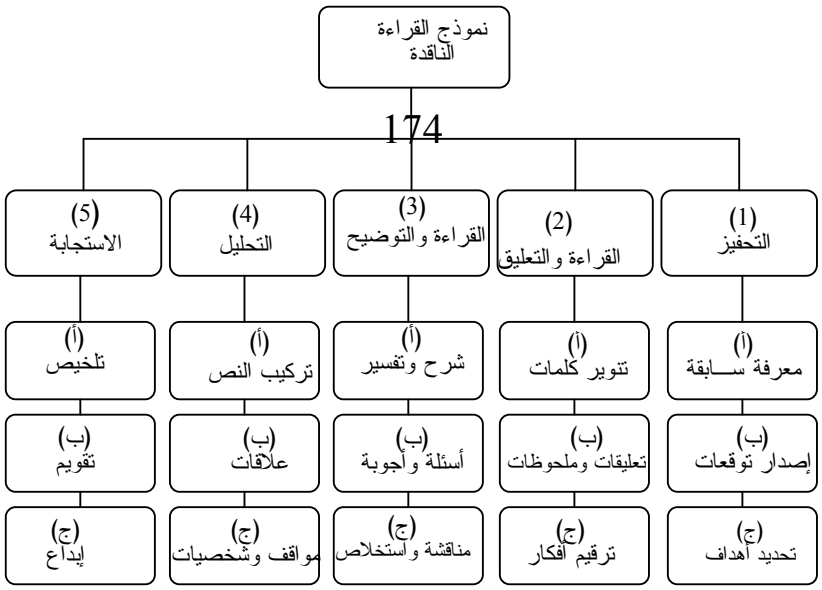
د. يختار المعلم بعض الإجابات ويناقشها أمام المجموعات معطياً التعزيز والتغذية الراجعة.

3.يستثير المعلم الطاقات الإبداعية للتلاميذ في ضوء النص الذي تعلموه وذلك بطريقة:

أ. سؤالهم عما يمكن أن يفيده المقروء في الحياة العملية، والاستماع إلى إجاباتهم مع التعزيز والتغذية الراجعة.

ب. الطلب إليهم أن يكتبوا بلغتهم الخاصة موضوعاً جديداً يستوحونه من النص الذي تعلموه، أو أن يحولوا النص إلى حوار أو غير ذلك.

V. الطلب إليهم أن يكتبوا عن الكيفية التي توصلوا بها إلى أمر معين؛ أي طريقة تفكيرهم وما وظفوا فيها من عمليات واستراتيجيات.



نموذج القراءة الناقدة (مراحله وما تشتمل عليه كل مرحلة من خطوات)

ملحق (رقم – 2)

اختبار القراءة الناقدة

1.ضع خطاً لكل وجه شبه بين المسجد الحرام والمسجد الأقصى، وخطين لكل وجه اختلاف بينهما، وذلك داخل المربعات المجاورة:

يقعان في مكة المكرمة　　عرج منهما النبي (ص)

لكل واحد صخرة كبيرة　　مقدسان عند المسلمين

2. ظلل المربع المجاور لكلٍّ وجه شبه بين المسجد الحرام والمسجد الأقصى فيما يأتي:

موجودان في القدس الشريف　　سرى منهما النبي (ص)

يقعان في أسر المحتلين　　لكل واحد قبة مزخرفة

3.رتب وجوه الاختلاف الآتية بين المسجد الأقصى ومسجد بلدتك وفق أهميتها عند المسلمين، وذلك بإعطائها أرقاماً متسلسلة داخل المربعات المجاورة:

المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى، أما مسجد بلدتي فليس قبلة للمسلمين

المسجد الأقصى عرج النبي (ص) من فوق صخرته إلى السماوات، أما مسجد بلدتي فلم يعرج منه

المسجد الأقصى محتل من اليهود، أما مسجد بلدتي فهو في أيدي المسلمين

المسجد الأقصى يسافر المسلمون للصلاة فيه، أما مسجد بلدتي فلا يجوز السفر إليه

4.اقرأ وجوه الشبه ووجوه الاختلاف الآتية بين المسجد الأقصى وقبة الصخرة، ثم أعطِ الرقم (1) لكل وجه شبه، والرقم (2) لكل وجه اختلاف، وذلك داخــل المربعات المجاورة:

بناهما عبد الملك بن مروان يَخصهما الأردن بالرعاية والعناية

مُزينان بالآيات القرآنية والزخارف محاطان بفناء واسع تظلله الأشجار

5.أعطِ عنواناً مناسباً لكلٍّ واحدة من المجموعتين الآتيتين، واكتبه في الفــراغ بين القوسين:

(————————)	(————————)
يدلان على عظمة الفن الإسلامي	أحدهما مسرى الرسول والآخر معراجه
يملآن نفوس المسلمين بالمشاعر الدينية	أحدهما في مكة المكرمة والآخر في القدس
ينفق الأردن عليهما أموالاً كثيرة	أحدهما في الأسر والآخر في أيدي المسلمين
يحتاجان إلى الإعداد من أجل التحرير	أحدهما فيه صخرة والآخر فيه كعبة مشرفة

6.ضع خطاً لكل حقيقة تتعلق بضانا، وخطين لكل رأي فيهــا، وذلــك داخــل المربعات المجاورة:

ضانا من قرى الطفيلة ضانا أجمل قرى الأردن

ضانا من قرى الأردن ضانا محمية بيئية

7.ظلل المربع المجاور لكلٍّ رأي فيما يأتي:

يموت النمر في ضانا يعيش الغزال في ضانا

يكثر السياح في ضانا ينمو الشيح في ضانا

8.صنف الحقائق الآتية حسب ورودها في النص، وذلــك بإعطائهــا أرقامــاً متسلسلة داخل المربعات المجاورة لها:

البلبل والشحرور من طيور ضانا الأرنب والثعلب من حيوانات ضانا

البلوط والسرو من أشجار ضانا المخيم سياحي من معالم ضانا

9. اقرأ الحقائق والآراء الآتية المتعلقة بضانا، ثم أعطِ الرقم (1) لكل حقيقة، والرقم (2) لكل رأي، وذلك داخل المربعات المجاورة:

غابات ضانا رائعة طيور ضانا نادرة

مناظر ضانا ماتعة حيوانات ضانا برّية

10. أعطِ عنواناً مناسباً لكلٍّ واحدة من المجموعتين الآتيتين، واكتبه في الفراغ بين القوسين:

(————————)	(————————)
من طيور ضانا الشحرور والقبرة	طبيعة ضانا جبلية
من أشجار ضانا البلوط والسرو	مناظر ضانا ماتعة
من نباتات ضانا الشيح والقيصوم	جبال ضانا شاهقة
من حيوانات ضانا الثعلب والضبع	مخلوقات ضانا نادرة

11. ضع إشارة (✓) داخل المربع المجاور للإجابة الصحيحة في كلٍّ مما يأتي:

- أشعر بالفرح لأن:

زوجة الرجل ولدت غلاماً زوجة عمر ذهبت معه

عمر حَلّ مشكلة الرجل وزوجته الرجل سيجد عملا

- أرى أنّ الرجل كان:

فقيراً؛ لأنه طلب العون من عمر كسولاً؛ لأنه لم يكن يعمل

شجاعاً؛ لأنه لم يخف من عمر حنوناً؛ لأنه ساعد زوجته

- ما فعله عمر مع الرجل وزوجته يدل على:

عدله بين رعيته تواضعه مع رعيته

حرصه على رعيته مسؤوليته عن رعيته

- كان تصرف عمر عندما أحضر زوجته معه لبيت الرجل تصرفاً:

صحيحاً؛ لأنها ساعدت المرأة في ولادتها خطأ؛ لأنها لم تساعد في إطعام المرأة

خطأ؛ لأنها لا تعرف زوجة الرجل صحيحاً؛ لأنها ساعدت عمر في طهي الطعام

- أؤيد قول الرجل: "لا خوف على أمةٍ يحكمها عمر"؛ لأن عمر:

ساعد أفراد رعيته طها الطعام للفقراء

تفقد أحوال المسلمين بشر الرجل بغلام

ملحق (رقم ــ 3) مقياس أسلوب التعلم

استمع إلى الأسئلة الآتية، ثم أجب عن كل سؤال بوضع إشارة (✓) في المربع المجاور للإجابة التي تفضلها:

1	**عندما يحدثني صديقي عن السندباد، فإنني أحب أن:** أ. أراه في التلفاز ب. أقرأ عنه قصة
2	**أتذكر جيداً الأشياء التي:** أ. أسمعها ب. أراها
3	**عندما أحدث أخي عن أصدقائي، فإنني أذكر له:** أ. أحاديثهم ب. أوصافهم
4	**أحب أن أتعلم أشياء جديدة عن طريق:** أ. الأشكال والرسوم ب. الاستماع والقراءة
5	**عندما أرى لوحة معلقة في مدرستي، فإنني أتذكر ما فيها من:** أ. صور ورسوم ب. عناوين ومواضيع
6	**أفضل أن استمتع في أوقات فراغي بـ:** أ. قراءة قصة ب. مشاهدة التلفاز
7	**عندما أريد أن أقوم برحلة، فإنني أحب أن:** أ. أغامر بها ب. أخطط لها
8	**عندما أفكر يخطر ببالي مجموعة من:** أ. الصور ب. الكلمات
9	**أحب المعلمين الذين يوضحون الدروس بـ:** أ. الشرح ب. الرسم
10	**عندما أحاول حل مسألة حساب، فإنني أفضل أن:** أ. أتبع خطوات المعلم ب. أفكر في خطوات أخرى
11	**عندما أفتح كتاباً، فإنني أركز على ما فيه من:** أ. موضوعات مكتوبة ب. صور وجداول
12	**عندما أشارك في إعادة ترتيب بيتنا، فإنني أفضل أن:** أ. أتخيل الترتيب الجديد ب. أبدأ الترتيب مباشرة
13	**عندما يدلني أبي على طريقي إلى مدرستي الجديدة، فإنني أفضل أن:** أ. يرسم لي خريطة وأسهما ب. يكتب لي أماكن وجهات
14	**أحب أن أرسم الأماكن التي أشعر فيها بـ:** أ. الهدوء والراحة ب. النشاط والمغامرة
15	**أفضل أن أعرف نتائج المباريات بين فرق المدرسة عن طريق:** أ. قراءتها مكتوبة ب. تلخيصها في جدول

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2002/5/15.