فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه

إعـــداد

د . علي أحمد غالب البركات

أستاذ مشارك بقسم التربية الابتدائية (تربية الطفل ومعلم الصف)

جامعة اليرموك – إربد- الأردن

فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه

ملخص البحث:

عمدت الدراسة الحالية إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التدريس بالقصة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. ولتحقيق ذلك، نهض الباحث بإعداد أدوات الدراسة بعد أن تمّ التأكد من صدقها وثباتها. وشارك في الدراسة (٢١٥) تلميذاً وتلميذة تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (١٠٥) تلاميذ تعلموا من خلال البرنامج التدريبي، والثانية ضابطة تكونت من (١١٠) تلاميذ تعلموا بالطريقة التقليدية/ العادية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية حققوا أعلى المتوسطات الحسابية على اختبار الاستيعاب القرائي، في حين حقق أفراد المجموعة الضابطة متوسطات حسابية قليلة. وقد بينت نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تعليمها من البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير مستوى التحصيل القرائي (مرتفع، متوسط، متدني). وابتغاء الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي، مضى الباحث بإجراء مقابلة شبه مقننة، أنبأت نتائجها بوجود شعور إيجابي نحو البرنامج التدريبي، وظهرت القصة كأداة رئيسة في توجيه ميول التلاميذ نحو القراءة إذ باتوا يحبونها ويقبلون عليها. وبالبناء على ذلك أوصت الدراسة بأن توظف وزارة التربية والتعليم الأردنية القصة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك بالاعتماد على البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي في الصفوف التعليمية الأولى.

Effectiveness of a Training Programme Based on Storytelling Strategy in Developing Reading Comprehension of the Third Grade Pupils and Their Attitudes Toward it

Dr. Ali A. Galib Al-Barakat

Abstract:

The present study was designed to examine the effectiveness of a training programme based on storytelling strategy in developing reading comprehension of the third grade pupils, and their attitudes toward it. To achieve this, research instruments were developed after making sure of their validity and reliability. Two hundred and fifteen male and female pupils participated in this study. They were divided into two groups: experimental and control. The experimental group (n=105) was taught through a training programme, and the control group (n=110) was taught through traditional method.

The findings of the study revealed that the subjects of the experimental group scored the highest means, while the subjects of the control group scored the lowest means. Thus, statistically significant differences were found between the two groups. These differences were in favour of the experimental group. However, there were no statistically significant differences in the performance of the experimental group on the reading comprehension test due to the variable of reading level (high, moderate, and low). Regarding the attitudes of the experimental group towards the training programme, the findings of the semi-structured interview revealed that pupils developed a positive feeling. More specifically, pupils considered storytelling strategy the main reason that made them love reading lessons. Based on these findings, it was recommended that the Jordanian Ministry of Education should review its programmes and adopt storytelling strategy in developing reading comprehension skills in the early grades of education.

مقدمة الدراسة وأدبياتها

أضحى القول بأهمية التعليم المبكر أمراً مسلماً به في الدراسات التربوية المعاصرة، حتى باتت مرحلة التعليم المبكر تشكل مرحلةً جوهرية بين مراحل التعليم لدى الأطفال؛ وذلك بعد ما تبين ما لتلك المرحلة من أثر عظيم في مختلف الجوانب التي تتضافر معاً لتكوين شخصية الطفل. حيث يبدو أثر تلك المرحلة جلياً في الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمهارية والعقلية واللغوية، إذ لا يخفى على أصحاب الاختصاص ما يمكن أن تؤديه تلك الجوانب من دور فاعل وإيجابي في التشكيل السليم لشخصية الطفل، واستمرار نموه بالشكل الصحيح. ولعل الجانب اللغوي من أميز تلكم الجوانب من حيث أثره المباشر في شخصية الطفل؛ فاللغة هي وسيلة الاتصال الرئيسة بين الأفراد والجماعات. وعلى الفرد أن يمتلك المهارات اللغوية منذ سن مبكرة، إذ ثبت في مجال التعليم أن تقدم الفرد في المواقف التعليمية التعلمية يرتكز على قدراته اللغوية (السلامة، ٢٠٠٥؛ البطاينة والبركات، ٢٠٠٥).

ولعلي لا أجانب الصواب إذا ما ذهبت مع الرأي القائل بأن القراءة هي المهارة اللغوية الرئيسة التي يتم بواسطة قناتها تزويد القارئ بكل ما يحتاج إليه من معلومات تصله بمحيطه وتعرفه ببيئته، وهي القادرة على تطوير قدراته العقلية وإشباع حاجاته وإثراء معارفه وخبراته (عبداللطيف والحداد، ٢٠٠٤؛ الحداد، ٢٠٠٦).

إن القراءة عملية حيوية نشطة يشكل القارئ محورها، فهي تستلزم من القارئ جهداً وإسهاماً كبيرين، إذ تقع على عاتقه غير مهمة، فهو المقصود بالرسالة المقروءة، وعليه أن يوظف كلّ أدواته لفهم الرسالة وفك رموزها والوصول إلى

المعاني المتضمنة فيها وإصدار الأحكام على ضوء ذلك كله (Goodman, 1994). إن المراحل التي تمر بها عملية القراءة تستوجب من القارئ أن يتسلح بقدراته اللغوية لاستيعاب معاني المادة المقروءة وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم (البطاينة والبركات، ٢٠٠٥؛ السرطاوي وعبدالجبار، ٢٠٠٢).

الاستيعاب القرائي:

يمثل الاستيعاب القرائي جوهر عملية القراءة التي تبدأ بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم استيعاب معانيها ومدلولاتها؛ فهو عملية تفاعل بين القارئ والمادة المقروءة (التل، ١٩٩٢). ويبين القطاونة والقطاونة (٢٠٠٦) أن الاستيعاب القرائي أساس جميع العمليات القرائية؛ فالسرعة والبطء في القراءة يعتمدان على قدرة القارئ على فهم النصوص المقروءة، وبذلك تمثل عملية فهم المقروء العامل الرئيس في السيطرة على فنون اللغة؛ فهذه العملية مركبة معقدة تتضمن عمليات عقلية متنوعة، كربط المعلومات الواردة في النص المقروء بخبرات الفرد السابقة، وتحليل العلاقات بين أجزاء النص، وربط الأفكار التي يطرحها الكاتب مع معارف الفرد السابقة حول موضوع النص ومقارنتها بما تعلمه سابقاً.

وبالرغم من وجود تباين لدى التربويين في تصنيفهم لمستويات الاستيعاب القرائي من حيث عددها ومسمياتها، إلاّ أن هذه التصنيفات تتشابه في الشكل العام (السلامة، ٢٠٠٥). ومن هذا المنطلق، يخلص الباحث إلى أن الاستيعاب القرائي يتنوع بتنوع مستوياته، وبالعودة إلى أدبيات الاستيعاب القرائي (Rubin, 1997; Ausubel, et al., 1978; Barret, 1972; Strain, 1976; Smith, 1969) يمكن تحديد ثلاثة مستويات هي:

١- المستوى الحرفي: ويتعلق هذا المستوى بمعرفة ما في المادة المقروءة من حقائق ومفاهيم ومعلومات كالأفكار الرئيسة والفرعية والتفاصيل الهامة وربطها مع بعضها البعض.

٢- المستوى التفسيري: يركز هذا المستوى على معرفة ما بين السطور؛ إذ يشتمل على معرفة المعاني المخبوءة في المادة المقروءة حيث يستطيع القارئ استخلاص المعاني الضمنية والمعاني التفسيرية ذات العلاقة بالمادة المقروءة، والتمييز بين الأفكار الواردة في النص المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج والاستدلال والتوصل إلى تعميمات من خلال المادة المقروءة.

٣- المستوى التقويمي: ويتعلق هذا المستوى بتوظيف المادة المقروءة في الحياة العملية؛ فالمتعلم يحدد هدف الكاتب ويميز بين الحقيقة والرأي وإصدار الأحكام حول المقروء في ضوء معايير داخلية وخارجية.

وتتحدد فعالية الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة باستخدام استراتيجيات معينة تسهم إسهاماً بالغاً في تحسين نوعيته (O'Malley and Chamot, 1990). وتتجسد أهمية هذه الاستراتيجيات في أنها تسهم في مساعدة المتعلمين على فهم النصوص المقروءة من خلال توجيه أنفسهم ذاتياً، وتطوير إجراءات واضحة ومتتابعة لفهم المقروء. وهذا كله يساعد المتعلمين في قتل الخمول لديهم وجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية ليطوروا مهارات فهم المقروء بكل حماس ودافعية للتعلم (القطاونة والقطاونة، ٢٠٠٦). وقد أشار حبيب الله (٢٠٠٠). إلى أنّ وصول التلميذ إلى تحقيق الاستيعاب القرائي يعتمد على الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم في المواقف الصفية، بهدف تحويل القراءة إلى عملية هادفة تعمق فهم المتعلم للمادة المقروءة وتثير تفكيره. وفي السياق نفسه،

يؤكد سميث (Smith, 1997) أن نمو المهارات اللغوية كمهارة فهم معاني المادة المقروءة يعتمد على توفير استراتيجيات تدريس قادرة على مساعدة التلميذ في بناء المعاني من خلال أنشطة توظف خبراته الشخصية لتتكامل مع الأفكار الجديدة، وعدّ من هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التدريس بالقصة.

توظيف إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي:

تعد إستراتيجية التدريس بالقصة من أهم الاستراتيجيات التي تسهم في مساعدة التلميذ على الاستيعاب القرائي في الصفوف التعليمية المبكرة؛ بما تمتلكه من عناصر قادرة على جذب التلميذ وإشراكه في عملية القراءة، كعنصر التشويق الذي يستحوذ على انتباه التلميذ ويشده إلى تلقي المادة المسرودة والتفاعل معها. وليس أدل على أثر القصة في عملية التلقي والاستيعاب القرائي من توظيف القرآن الكريم لها، فالقصص القرآني يثري ويحفز عملية الفهم والتفكر لدى الإنسان،كما يظهر في قوله تعالى: "نحنُ نقُصُّ عَليكَ أحسَنَ القَصَصِ بِمَآ أَوحينآ إليكَ هذا القرآنَ وإن كُنتَ من قَبلهِ لَمِنَ الغافلين" (يوسف،٣). وقوله تعالى مخاطباً سيدنا محمداً عليه الصلاة والسلام: "فاقصصِ القصصَ لعلَّهُم يتفكرُونَ" (الأعراف، ١٧٦). فالنص القرآني إذ يوظف هذا الأسلوب إنما يقصد إلى بلوغ التناهي في التأثير في النفس الإنسانية، لما للقصة من أثر عظيم في إعمال الملكات النفسية والعقلية لدى الإنسان وتطوير بناه العقلية.

وتسهم إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي، من حيث دورها في تطوير قدرة التلميذ على توظيف طرائق مستقلة وبنّاءة في تعلم القراءة وحبها. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه الأدب التربوي من وجود ارتباط وثيق بين الاستيعاب القرائي وتنمية حب الأطفال للقراءة ;Pierce, 1994 Garvin and Walter,

(1991 نـزال، ١٩٩٨). وتؤكـد مراجعـة الباحـث لـلأدب التربـوي (مـسعود، ٢٠٠١؛ خليـل، ٢٠٠١؛ Gibson, 1989) أهميـة اسـتخدام القـصة فـي تنميـة الاسـتيعاب القرائي؛ إذ إن تقنيات السرد القصصي، كتسلسل أحداثها –مثلاً- له دور فاعل في مساعدة الطفل على فهم وإدراك الدلالات والمعاني وفهم الجوانب اللغوية من ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المقروءة. وبذلك تمثل القصة أداة لا يمكن تجاوزها في تنمية الاستيعاب القرائي للنص؛ فهي تشجع الطفل على إدراك المعاني اللغوية التي يستطيع التعامل معها في سياقات متنوعة، كأن ينقد الشخصيات ويسرد الأحداث ويتواصل مع الآخرين من خلال ما يتعلمه.

وتساعد إستراتيجية القصة التلاميذ على فهم المفردات والتراكيب اللغوية الصعبة؛ إذ يذكر ماير وآخرون (Mayer, et al., 2001) أن تعلم التلاميذ للمعاني يزداد من خلال قراءة القصص، التي تجعلهم يدركون المعاني اللغوية بشكل عارض خلال عملية السرد المتكرر والنقاش للمحتوى القصصي. ويذكر الأدب التربوي أن قراءة القصص للأطفال بصوتٍ عالٍ مع إعادة السرد والنقاش المفتوح لمحتوى القصة يشجع التلاميذ على التعلم العرضي للمفردات اللغوية (Eller, et al., 1988). ويؤكد إيلي (Elley, 1989) على ضرورة تفعيل النقاش في إستراتيجية القصة؛ لأن نسبة تعلم التلاميذ للنص المقروء تزداد إذا ما حدث نقاش صفيّ لمحتوى القصة.

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن دور القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الأطفال، لا يتوقف عند مساعدتهم على فهم المفردات، بل يتسع هذا الدور ليشمل نمو اللغة واستمرار تقدمها لدى الأطفال. ويذكر جومسكي (Chomsky, 1972) أن تطور اللغة من حيث إدراك معاني الجمل وفهمها يتزايد من خلال تعريض التلميذ لقراءة القصص. كما يؤكد جارفين وولتر (Garvin and Walter,

(1991 أن فهم التلميذ للمادة المكتوبة، ومعرفته ووعيه بما وراء اللغة (Metalinguistic awareness) يزداد من خلال كثرة سماع التلميذ للقصص وقراءتها.

وتستمد قراءة القصص أهميتها في تنمية الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ من كونها مصدراً رئيساً لتزويد الطفل بسياقات من التفاعل اللفظي، الذي يساعده على استخلاص المعرفة والاستجابة لها ونقدها (طافش، ٢٠٠٦ ;Cooter, 1991 .Coonrod and Hughes, (1994

وبالإضافة إلى ما تقدم، تحتل القصة مكانة كبيرة في تنمية حب الطفل للقراءة؛ إذ تسهم في تطوير قدراته على التعلم الذاتي، الذي يشكل واحداً من أهم المعايير الوطنية اللازم إتقانها. ويتفق هذا الإجراء مع المضمون الدلالي الذي يحمله قول الرسول صلى الله عليه وسلم "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"؛ فتشكيل الميول القرائية في المراحل العمرية الأولى يجعل التلاميذ يحبون القراءة ويقبلون عليها بشغف (عبدالله، ١٩٩٨).

إن تنمية حبّ الأطفال للقراءة من أهم مزايا إستراتيجية القصة في ميدان تحقيق مستويات الاستيعاب القرائي، أي أنّ تنمية الميول القرائية لدى المتعلمين يؤثر إيجاباً على الاستيعاب القرائي. وبهذا الخصوص، كشفت دراسة ستيفنز (Stevens, 1980) أن حب الأطفال للقراءة يلعب دوراً رئيساً في تحقيق الفهم لقرائي؛ وأن تحقيق مستوى قرائي مقبول يرتبط مباشرة بالإقبال على القراءة والاستمتاع بها. ولهذا لا بدّ من الحرص على تنمية حبّ الطفل للقراءة؛ فمقدار القراءة، كما توصلت إليه الدراسات التربوية، يرتبط مباشرة بدافعية التلميذ للتعلم (Cox and Guthrie, 2001; Baniabdelrahman, 2006). ويذهب

أبو جاموس والبركات (مقبول للنشر) إلى أن عدم إتقان مستويات فهم قرائية متقدمة لدى تلاميذ الصفوف الأولى يعزى إلى عدم استخدام استراتيجيات تدريس تنمي هذه المستويات؛ حيث إنّ فهم التلاميذ للمواد القرائية يعد من أكثر العوامل المؤثرة على تنمية حبّ الأطفال للقراءة، وهذا ما توصلت إليه دراسة البطاينة والبركات (٢٠٠٥).

وكي تحقق إستراتيجية القصة مستويات الاستيعاب القرائي، يذكر الأدب التربوي (شحاتة، ١٩٩٢؛ البجة، ٢٠٠٢؛ عبدالكافي، ٢٠٠٢؛ Kirby, 1993) العديد من المواصفات التي يجب أن تتوفر في القصة، ومن هذه المواصفات: أن تتضمن شخصيات وحبكات شيقة للطفل، وتناسب أعمار التلاميذ ومستوياتهم النمائية، وتكون هادفة في تنمية شخصية الطفل، وتكون معانيها واضحة، وأسلوبها سهلاً، وتتسم بالنشاط والحركة والأحداث المثيرة، وذات بداية مشوقة تجذب الطفل لسماعها، وتنمي خبرات الطفل اللغوية، وتكون قصيرة بحيث تناسب مدة انتباه الأطفال، وتدور أحداثها حول شخصيات مألوفة من أفراد الأسرة أو حيوانات أو طيور أو نباتات... وتتوفر فيها الجدة والخيال، وتتم أحداثها بصورة منظمة منطقياً تقود إلى نهاية مقنعة.

ومن منطلق توظيف القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ في مراحل التعليم الأولى، توصلت الدراسة التجريبية، التي قام بها روبنسون وإهري (Robbins and Ehri, 1994)، إلى أن الأطفال الذين استمعوا إلى قصص متنوعة يسردها الكبار تمكنوا من تطوير فهمهم لمعاني مفردات وتراكيب لغوية لم يكونوا يألفوها من قبل؛ وهذا مؤشر واضح على أن القصة أسهمت بفعالية عالية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ في تعليمهم المبكر.

وفي دراسة طولية، قام بها ماير وآخرون (Meyer et al., 1992) بهدف الكشف عن فعالية قراءة القصص بصوت عالٍ في تنمية لغة الأطفال، تمّ إجراء ملاحظة صفية لمتابعة تطور اللغة عند الأطفال، وخلصت الدراسة إلى نتائج متنوعة، من أبرزها أن تطور اللغة ارتبط إيجاباً بقراءة القصص، إذ تمكن التلاميذ من فهم المعاني، فضلاً عن تنمية قدرتهم على فهم التراكيب والجمل اللغوية المعقدة. كما أن المعاني اللغوية المكتسبة من البيت تطورت إلى معانٍ ذات سمة استقلالية مكتسبة من قراءة القصص.

ويشير الأدب التربوي (Storey, et al., 1994) إلى أن فعالية إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي تعتمد على طبيعة الأسئلة التي يستخدمها المعلم، إذ كشفت دراسة ولش (Walsh, 2006) أن الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ يتزايد باستخدام أسلوب التساؤل القائم على المحتوى القصصي، والذي يعد مصدراً لتنمية البنى المعرفية لدى المتعلم بإدراك المعاني اللغوية واستخدامها. كما يعود دور القصة في تنمية الاستيعاب القرائي إلى فعالية التفاعل الاجتماعي الذي يثيره أسلوب التساؤل. ولا شك أن الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال، ومنها دراسة درابّل (Drabble, 2006) أظهرت أن أسئلة المعلم التي تطرح أثناء قراءة القصص تسهم بطريقة فعّالة في ترقية الاتصال المشترك والمتبادل (Reciprocal and shared communication)؛ الأمر الذي يؤثر إيجاباً في إتاحة الفرص للتلاميذ ليعبروا عن خبراتهم ويطورا معارفهم السابقة.

ولمعرفة أثر سلوك قراءة القصص في المراحل العمرية المبكرة في تنمية معرفة الطفل بالمفاهيم المضمنة بالمادة المكتوبة، قام جارفين ووالتر (Garvin and Walter, 1991) باختيار (٢١) طفلاً من فئات عمرية تراوحت بين خمس سنوات وعشرة أشهر ولغاية ست سنوات وثمانية أشهر من الشعب الصباحية والمسائية من المناطق الريفية في منطقة الشمال الغربي للمحيط الهادئ. وبعد تطبيق الاختبارات اللغوية المعدة لغرض الدراسة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين السلوك القرائي للقصص ومعرفة الطفل بالمفاهيم الواردة بالمادة المكتوبة. ويؤثر هذا السلوك إيجاباً في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ. وعليه أوصت الدراسة بضرورة تعريض الأطفال لقراءة القصص بهدف تطوير قدراتهم اللغوية بخصوص فهم المادة المكتوبة.

يلحظ من خلال العرض السابق وفرة الدراسات التي أبرزت أهمية إستراتيجية القصة في تحسين تعلم القراءة، بيد أن الباحث لم يعثر على دراسات سابقة– على مستوى البيئة الأردنية- استقصت فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التدريس بالقصة في تنميه مستويات فهم المقروء لدى التلاميذ الصغار من جانب، واتجاهاتهم نحوه في تنمية حب التلاميذ لدروس القراءة من جانب آخر. ومن هذا المنطلق فإن غياب البرامج التدريبية لتنمية الاستيعاب القرائي يدعو لتصميم وإعداد مثل هذا النوع من البرامج لتلاميذ المراحل الدراسية الأولى؛ الأمر الذي يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تشير ملاحظة الباحث الميدانية - من خلال زياراته الصفية- للأداء التدريسي لمعلمي الصفوف الأساسية الأولى (الأول والثاني والثالث) أثناء دروس القراءة إلى أن الملل والخمول كانا يسيطران على التلاميذ في تلك الصفوف. كما تشير الملاحظة إلى أن التلاميذ غير قادرين على توظيف معاني المادة المقروءة في نواحٍ عملية، وهذا يؤثر سلباً على توظيف التلاميذ للمادة المقروءة، وامتلاكهم لمهارات الاستيعاب القرائي التي تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلّم المناهج المدرسية.

ولعل ما يؤكد ملاحظة الباحث، ما كشفته – مؤخراً - دراسة أبو جاموس والبركات (مقبول للنشر)، بخصوص وجود ضعفٍ في المهارات القرائية لدى تلاميذ الصفوف الأولى في الأردن. وهذا يشي بأنّ التلاميذ لا يتقنون مستويات فهم النص المقروء، وعليه فإنه يمكن القول أنّ درس القراءة للأطفال – ونحن في عصر تفجر المعرفة- مازال غير قادر على تحقيق أهدافه. ولعل هذا يرجع إلى الطريقة التقليدية في تدريس القراءة، وهي طريقة تركن إلى أساليب التلقين واستظهار المعرفة التي تتمركز حول المحتوى القرائي. فضلاً عن غياب النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي يجب أن توظف في تنمية مهارات فهم المقروء. وفي هذا الخصوص، تشير الدراسات التربوية إلى أن قلة توظيف نماذج واستراتيجيات خاصة في تدريس المادة المقروءة في الغرف الصفية؛ سبَّبت ضعفاً في مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ (أبو جاموس والبركات، مقبول للنشر؛ Al-Qudah, et al., 2002; Farstrup, 2002). وفي السياق ذاته يؤكد نصر (١٩٩٥)، المشار إليه عند القطاونة والقطاونة (٢٠٠٦)، أنه بالرغم من أهمية القراءة في تنمية التفكير وتحسين القدرة العقلية على معالجة المعرفة، إلاّ أن التلاميذ في

المدرسة العربية لم يتمكنوا حتى الوقت الحالي من اكتساب مهاراتها. وهذا يؤكد على أهمية تعريف المعلمين باستراتيجيات تدريس القراءة ليصبح لديهم إدراك ودراية في تعليم القراءة وتعلمها.

وتؤكد نتائج الدراسات التربوية - السابقة الذكر - أن تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات تدريس مناسبة لتحسين اكتساب مهارات القراءة؛ أصبح ضرورة ملحة في وقت يعاني فيه التلاميذ من ضعف لغوي جعلهم غير قادرين على معالجة الكلمة المكتوبة. ونتيجة لهذا الضعف، الذي أدى إلى فقدان ثقة التلاميذ بأنفسهم وإخفاقهم دراسياً، فقد أكّد العيسوي (٢٠٠٥) على أنه لا بدَّ من الاهتمام بتصحيح مسار تنمية المهارات اللغوية ووضعها في إطارها السليم. ولتحقيق ذلك، لا يمكن الجزم أن هناك إستراتيجية مثالية، يمكن استخدامها في جميع المواقف الصفية، بل يمكن أن توجد إستراتيجية مناسبة تحقق النتائج المنشودة. وبهذا الصدد يُنظر إلى إستراتيجية القصة على أنها إستراتيجية مناسبة وقادرة على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ في مراحل تعليمهم الأولى فضلاً عن تنمية ميولهم القرائية.

وبالبناء على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالحاجة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، فضلاً عن الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحوه في تنمية حبهم للقراءة، لاسيما وأن التصورات التربوية المعاصرة تعطي جلّ اهتمامها للاستيعاب القرائي وتنمية حب التلاميذ لدروس القراءة. ولتحقيق ذلك تضمنت الدراسة الأسئلة الآتية:

١- هل يختلف أداء تلاميذ الصف الثالث الأساسي في كل مجال من مجالات مستويات اختبار الاستيعاب القرائي على حدة، وعلى الاختبار نفسه ككل

باختلاف طريقة تعلمهم (برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة، والطريقة التقليدية) ؟

٢- هل يختلف أداء أفراد العينة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة في كل مجال من مجالات مستويات اختبار الاستيعاب القرائي على حدة، وعلى الاختبار نفسه ككل وفقاً لمتغير التحصيل القرائي للتلاميذ (متدني، متوسط، مرتفع)؟

٣- ما اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة في تدريس القراءة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الدور الذي ينهض به البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة، والذي يتمثل في مساعدة التلاميذ على بناء المعاني والدلالات للمادة المقروءة، لاسيما وأن تنمية قدرة الأطفال - في الصفوف الأولى - على الاستيعاب القرائي من أهم المرتكزات التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية، الذي يسعى إلى تعزيز المهارات القرائية لدى التلاميذ في مراحل تعليمهم المبكرة؛ ليصبحوا قادرين على الإفادة من النصوص المقروءة في حل مشكلاتهم اليومية، والتكيف مع عالمهم الخارجي، بالإضافة إلى الإقبال على القراءة بشغف واهتمام (البطاينة والبركات، ٢٠٠٥).

كذلك تستمد الدراسة أهميتها من التوجهات الوطنية للبحث عن برامج تدريبية مستندة إلى استراتيجيات التدريس، التي تواكب التطورات التربوية في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال. ويعد توظيف إستراتيجية القصة في تحسين نوعية تدريس القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من الأولويات التي تسعى إليها

وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وأخيراً يمكن أن تحظى نتائج هذه الدراسة باهتمام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، لما يرونه من أهمية تطوير استراتيجيات تدريس تعتمد على القصة. كذلك تقدم نتائج هذه الدراسة تصوراً لأصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم حول أهمية الاعتماد على إستراتيجية القصة في تصميم الكتب المدرسية.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التدريبي: خطة عمل مكونة من مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يجب أن يتبعها معلم الصف خلال المواقف التعليمية التعلمية القائمة على إستراتيجية القصة، بهدف تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وحبهم للقراءة.

إستراتيجية القصة: هي إحدى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، والتي تتضمن مجموعة من القصص اللفظية التي تعبر عن محتوى دروس القراءة الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي. وقد تمّ تدريب المعلمين على هذه الإستراتيجية وفقاً لبرنامج أعد لهذا الغرض. ويقوم تنفيذ هذه الإستراتيجية على مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تضمنها البرنامج التدريبي بحيث تسهم في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وحبهم للقراءة.

الاستيعاب القرائي: حُدّد الاستيعاب القرائي بثلاثة مستويات هي: الحرفي، والتفسيري والتقويمي. ويعبر عنه بمعدل الدرجات الكلية التي يحصل عليها التلاميذ - أفراد عينة الدراسة- في اختبار الاستيعاب القرائي المعد لغرض هذه الدراسة.

مستوى التحصيل القرائي: ويقصد به مستوى التحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة، والذي حُدّد بناءً على ما قدمه معلمو أفراد عينة الدراسة عن المستوى القرائي لتلاميذهم قبل البدء بتنفيذ الدراسة. ويقع مستوى أداء التلميذ ضمن مدى مكون من ثلاثة مستويات: الأول مستوى التحصيل القرائي المرتفع، ويشمل التلاميذ الذين يبلغ مستوى أدائهم القرائي معدل٨٥٪ فأكثر. والثاني مستوى التحصيل القرائي المتوسط، ويشمل جميع التلاميذ الذين يقع مستوى أدائهم القرائي ما بين المدى (٧٠٪-٨٤.٩٪). وأخيراً مستوى التحصيل القرائي المتدني؛ ويشمل جميع التلاميذ الذين يصل مستوى أدائهم القرائي إلى أقل من (٧٠٪).

تلاميذ الصف الثالث الأساسي: هم جميع التلاميذ الذكور والإناث الذين يدرسون في الصف الثالث الأساسي، الذي يعد جزءاً من الحلقة التعليمية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي: هي حصيلة الأفكار والمشاعر والأحاسيس التي عبّر عنها عينة من أفراد المجموعة التجريبية إزاء توظيف إستراتيجية القصة في تدريسهم القراءة، وتظهر هذه الاستجابات من خلال المقابلة شبه المقننة.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الرمثا في شمال الأردن.

- اقتصار الاختبار التحصيلي على قياس الاستيعاب القرائي في المستوى الحرفي والتفسيري والتقويمي.
- اقتصار أداة الدراسة في الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧/٢٠٠٨، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الرمثا في الأردن. ويبلغ عدد هؤلاء التلاميذ (2140) تلميذاً وتلميذة. وتكونت عينة الدراسة لأغراض المقابلة شبه المقننة من (٥٣) تلميذاً وتلميذة، تمّ اختيارهم من المجموعة التجريبية. أمّا عينة الدراسة لغرض تطبيق الاختبار التحصيلي، فتكونت من (٢١٥) تلميذاً وتلميذة موزعين في ثماني مدارس. وقد تمّ اختيار هذه العينة بطريقة قصدية؛ لرغبة المعلمين والمعلمات وقابليتهم واستعدادهم للتعاون في تطبيق الدراسة. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب التحصيل الأكاديمي المدرسي.

جدول (١) عينة الدراسة

المجموعة	التحصيل الأكاديمي المدرسي	العدد
التجريبية	تحصيل مرتفع(٨٥٪ فأكثر)	٢٧
	تحصيل متوسط (أقل من ٨٥٪ ولغاية ٧٠٪)	٤٨
	تحصيل متدني (٧٠٪ فما دون)	٣٠
	المجموع	١٠٥
الضابطة	تحصيل مرتفع (٨٥٪ فأكثر)	٣٥
	تحصيل متوسط (أقل من ٨٥٪ ولغاية ٧٠٪)	٤٥
	تحصيل متدني (٧٠٪ فما دون)	٣٠
	المجموع	١١٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية: دروس قرائية تمّ صوغها على شكل قصصي، وبرنامج تدريبي لتنفيذ التدريس بالقصة، واختبار تحصيل للكشف عن الاستيعاب القرائي، ومقابلة شبه مقننة للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة. وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات:

أولاً- دروس قرائية تمّ صوغها على شكل قصصي:

قام الباحث باختيار خمسة دروس قرائية (الإذاعة المدرسية، نِعَمُ الله، السمكة الذهبية، في السوق، بطولات خالدة) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ثم تمّ دراسة وتحليل كل درس قرائي على حدة، حيث تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس. وبناءً على الهدف المرجو تحقيقه لدى التلاميذ بعد الانتهاء من العملية التعليمية التعلمية لهذه الدروس، قام الباحث بصوغ الدروس القرائية على شكل قصص متسلسلة ومتتابعة الأحداث. وقد ركز تصميم القصص على تطوير فاعلية أسلوب العرض، إذ تمّ مراعاة أسس ومبادئ تصميم القصص. وتأسيساً على ذلك صُمّمت القصص بحيث تحمل فكرة محددة حول محتوى كل درس من خلال مجموعه من الأحداث الجزئية المرتبطة والمنظمة في زمان ومكان محددين. وسردت بأسلوب ممتع وجميل ومثير للخيال ومراعٍ للبناء القصصي في تسلسل الأحداث القائم على الحبكة والعقدة، كما اتسمت الأحداث بشيء من الواقعية فهي قابلة للتصديق. وللتأكد من مدى سلامة صوغ القصص لأغراض تنمية الاستيعاب القرائي، فقد عرضت على لجنة من المحكمين تكونت من خمسة مختصين في تربية الطفولة، والمناهج وأساليب التدريس، وخمسة من معلمي ومشرفي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وقد أدت عملية التحكيم إلى إجراء بعض التعديلات اللغوية على القصص لتنسجم وطبيعة الأطفال.

ثانياً- البرنامج التدريبي القائم على التدريس بإستراتيجية القصة:

تشير الدراسات التربوية إلى أن إستراتيجية التدريس من خلال القصة تسهم بدرجة كبيرة في إكساب الطفل العديد من المهارات والقدرات التي تلعب دوراً كبيراً في تحقيق النمو السوي لديه بشكل عام، وتنمية الاستيعاب القرائي بشكل خاص. وينسجم ذلك مع أحدث النظريات في علم النفس كالنظرية البنائية

التي تؤكد على أهمية اكتساب المعرفة ذاتياً من خلال توظيف الدور النشط للمتعلم (البركات، ٢٠٠٨؛ رواشدة والبركات، ٢٠٠٧؛ Doty, et al., 2001; Balajthy, et al., 1999; Robertson, et al., 1996; Matthew, 1996) . وعلى هذا الأساس، فإن البرنامج التدريبي يهدف إلى تحقيق ما يأتي:

- ♣ تنمية تعلم التلميذ بطريقة ذات مغزى يربط ما تعلمه سابقاً مع المعرفة الجديدة.
- ♣ إكساب التلميذ مفردات وتراكيب لغوية جديدة تثري قاموسه اللغوي.
- ♣ تنمية قدرة التلميذ على توظيف ما يتعلمه في مواقف حياتية.
- ♣ تنمية مهارات التلميذ لغوياً من خلال التعبير عن ذاته.
- ♣ تدريب التلميذ على الحوار الديمقراطي، وتقبل الرأي والرأي الآخر.
- ♣ تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية.
- ♣ تنمية مهارات الطفل على التعبير والتخيل والتفسير.
- ♣ تشجيع التلميذ على الاستقلالية في التفكير وإبداء الرأي.
- ♣ إشاعة جو من السرور والبهجة في بيئة تعلم الطفل ليشعر بالأمن والطمأنينة.
- ♣ تنمية حواس التلميذ السمعية والبصرية.
- ♣ إكساب التلميذ مهارات تفسير الأحداث.
- ♣ تنمية مهارات التلميذ على التخيل والتأمل.
- ♣ إكساب الطفل القدرة على التساؤل.
- ♣ إكساب التلميذ القدرة على الإجابة عن التساؤلات.
- ♣ تنمية مهارات التلاميذ على المحادثة والاستماع والاتصال.

- ♣ تعزيز الجوانب الانفعالية للتلميذ.
- ♣ تنمية حب التلميذ للقراءة.
- ♣ تعزيز ثقة التلميذ بنفسه.

ولتحقيق الأهداف المتقدمة، تمّ إعداد الخطط الدراسية للدروس التي نفذت من خلال إستراتيجية القصة، ويبلغ عددها خمس خطط دراسية، بواقع خطة دراسية واحدة لكل درس قرائي، وقد تم بناؤها بعد تصميم الدروس القرائية القصصية من كتاب القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس. كما تمّ تطوير هذه الخطط هدفاً ومحتوى بحيث تتلاءم مع أهداف ومحتوى النصوص القرائية القصصية المراد تدريسها لذلك الصف. وتضمنت الخطط الدراسية تحديد الأهداف السلوكية المرتبطة بمستويات الاستيعاب القرائي موضوع الدراسة، وقد روعي في صياغتها مواصفات صياغة الأهداف السلوكية، وتحديد كافة الإجراءات التعليمية التعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف السلوكية المنوي تحقيقها، والتركيز في صياغة المذكرات التدريسية على دور المعلم بوصفه موجهاً ومرشداً وميسراً للتعلم، ودور التلميذ بوصفه محور التعلم. وتمّ إعداد جميع المواد المعينة لتدريس المفردات والتراكيب اللغوية كالبطاقات التعليمية والصور وأوراق العمل، والتركيز على المنحى التكاملي في تدريس القراءة، فضلاً عن تحديد أسئلة تقييم تعلم التلاميذ لمحتوى دروس القراءة وذلك في ضوء الأهداف السلوكية. ولتنفيذ الخطط الدراسية، تمّ تدريب المعلمين على كيفية:

- ♣ السرد السليم للقصة، الذي يبدأ بتهيئة البيئة النفسية والذهنية للتلميذ؛ لتكون سبباً في تشكيل بيئة صفية تحفز التلاميذ وتشوقهم وتنمي فيهم حسن الاستماع للقصة. ويستلزم السرد السليم النطق الصحيح للألفاظ

والمفردات، ومراعاة التلوينات الصوتية التي تنسجم والأساليب اللغوية الموظفة في القصة، وقد يتجسد ذلك من خلال الحركة والإيماءة التي تتلاءم مع المواقف والأحداث القصصية. فضلاً عن مراعاة مواضع الفصل والوصل والوقف، والعمل على استثارة خيال التلميذ بالاعتماد على عنصر التخيل. إذ إن فعالية السرد القصصي لا تتحقق إلاّ إذا قوبلت بحسن الاستماع والتركيز والانتباه لدى التلميذ.

- ♣ تنمية تعلم التلميذ بطريقة ذات مغزى بحيث يربط ما تعلمه سابقاً مع المعرفة الجديدة، فالقصة تبدأ باستدعاء خبرات التلاميذ السابقة؛ ولذا فقد دُرِّب المعلمون على كيفية استدعاء الخبرات السابقة للتلاميذ؛ فالاستيعاب القرائي يعتمد على حجم المخزون المعرفي السابق للنص لدى القارئ.
- ♣ توظيف منحى التكامل اللغوي، وتنفيذ الأنشطة الكتابية والشفوية كعمل ملخصات وكتابة قصص على ضوء ما يسمعه التلميذ، والإكثار من النقاشات والحوارات والأسئلة السابرة، وطرح التعليقات حول محتوى القصة.
- ♣ تصميم أنشطة صفية متنوعة ومثيرة للتفكير بعد سماع القصص. وتضمنت هذه الأنشطة التركيز على تنمية قدرات إبداعية لدى التلاميذ من خلال نقد شخصيات القصة واستخلاص الحِكم والعبر المستوحاة من القصص، إضافة إلى تحدي تفكير التلاميذ من خلال وضع عناوين للقصص التي يسمعونها مع تكليفهم بكتابة قصص كأنشطة بيتية أو القيام بتمثيل القصة.
- ♣ توظيف الوسائل والإيضاحات التعليمية بحيث تستثمر قدرات الطفل العقلية باعتباره محوراً لعملية التعلم، وإبراز دور هذه الوسائل قبل البدء بالسرد القصصي وأثناءه وبعده. وقد تمّ في هذا السياق الاستفادة من

دراستي البركات اللتين تبحثان بدور الإيضاحات التعليمية في تنمية المهارات اللغوية وتشكيل الفهم السليم للاستخدام الفعال لهذه الإيضاحات (Al-Barakat, 2003; 2004).

- ♣ توفير بيئة صفية آمنة مطمئنة تسمح للتلميذ بالتعبير عن أفكاره وتحترم مشاعره وتتيح له الفرصة الكاملة للتفاعل الصفي.
- ♣ جعل المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة قريبةً من خبرات التلاميذ؛ الأمر الذي يستدعي أن تكون لغة السرد القصصي مناسبة للمستوى العقلي للتلاميذ،ويتحقق ذلك من خلال طريقة الإلقاء، فنبر الصوت –مثلاً- قادر على أن يترك أثراً عظيماً في التلميذ؛ لأنه يجسد معاني المادة المقروءة، وبذلك فهو يساعد على تشكيل المعنى وتنمية مهارة الاستماع. وعليه فإن العبارة القصصية يجب أن تُلقى بطريقة أدائية تظهر ما فيها من مشاعر الفرح أو الحزن أو الغضب أو الملل.
- ♣ توظيف ما يتعلمه التلميذ - أثناء السرد القصصي - في المواقف الحياتية، لا سيما وأن بناء القصص ركز على ربط المفردات والتراكيب اللغوية بمظاهر من الحياة اليومية.
- ♣ تزويد الطفل بفرص التساؤل والنقاش والتنبؤ بأحداث القصة؛ لذا فقد استدعى هذا الإجراء تنمية قدرات المعلمين على صوغ أسئلة صفية متنوعة تثير مهارات التفكير العليا والدنيا، وذات صلة مباشرة بمحتوى القصص بهدف تنمية مستويات فهم مادة الدراسة المقروءة.

ولإضفاء صبغة ذات طابع عملي على البرنامج التدريبي تكمل الجانب النظري، تمّ إجراء ما يأتي:

١. قيام الباحث - نفسه - بتقديم موقف تعليمي تعلمي لدرس قراءة من خلال إستراتيجية التدريس بالقصة أمام معلمي المجموعة التجريبية، وبعدها تم إجراء مناقشة كاملة وشاملة لجميع الإجراءات التعليمية التعلمية.
٢. قيام معلمي المجموعة التجريبية بتنفيذ أربعة مواقف صفية أمام الباحث على تلاميذ من خارج عينة الدراسة؛ بهدف التعرف على مدى إتقانهم للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة. وعليه، اطمئن الباحث من قدرة المعلمين على تنفيذ إستراتيجية القصة بنجاح.

وللتأكد من سلامة ودقة إعداد الخطط والإجراءات التي تمّ التركيز عليها في تدريب المعلمين، فقد تمَّ عرضها على لجنة من المحكمين، تكونت من أربعة مختصين في اللغة العربية والمناهج وأساليب التدريس، وتربية الطفولة، وعشرة من معلمي ومشرفي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وبناءً على ذلك تمّ إجراء بعض التعديلات على الخطط الدراسية. وعليه تمّ التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي.

ثالثاً- الاختبار التحصيلي:

للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، أُعد اختبار تحصيلي من قبل الباحث بواقع (٤٧) فقرة كصورة أوّلية للاختبار، وذلك في ضوء مستويات الفهم الثلاثة - محور الدراسة الحالية - (الحرفي، التفسيري، التقويمي). وتمّ التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء في مجال اللغة العربية، ومناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، وتربية الطفولة، ومعلمي ومشرفي الصف الثالث الأساسي . وقد أبدوا بعض الملحوظات، وتمّ تعديل صياغة ثلاث فقرات في ضوء ملحوظاتهم المتناغمة مع مستويات فهم المقروء. وبعد ذلك قُدّم الاختبار لـ (٣٥) تلميذاً وتلميذة من أفراد مجتمع الدراسة ممن لا ينتمون

لعينتها، وتـمّ تحليـل الفقـرات بنـاءً علـى إجابـات العينـة الاسـتطلاعية. وفـي ضـوء معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز، تم حذف (٣) فقرات. هذا وقد تكون الاختبار في صورته النهائية(*) من (٤٤) فقرة، وتراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار لمجـال المـستوى الحرفـي (٠.٣٧-٠.٨٣)، ولفقـرات مجـال المـستوى التفـسيري (٠.٣٥- ٠.٨٢)، ولفقرات مجال المستوى التقويمي (٠.٣٩-٠.٨٦). كما تراوحت معـاملات التمييـز لفقـرات الاختبـار مـع مجـال المـستوى الحرفـي (٠.٣٢-٠.٧٩)، ولفقـرات مجـال المـستوى الحرفـي (٠.٢٨- ٠.٧٣)، ولفقـرات مجـال المـستوى التقويمي (٠.٣٠- ٠.٧٢)كما بلغت معاملات التمييز ضمن الفئة (٠.٢٥-٠.٨٠).

وللتأكد من صدق بناء فقرات الاختبار، تمّ حساب معاملات الارتباط لكل فقـرة مـع الاختبـار الكلـي، وبلغـت (٠.٣٥-٠.٨٦) وجميعهـا ذات دلالـة إحـصائية ($p\leq0.05$). كمـا حُسبت معـاملات ارتبـاط كـل فقـرة بمجالهـا. ويبـين الجـدول (١) توزيع فقرات الاختبار حسب مجالات مستويات فهم المقروء.

(*) يطلب الاختبار من الباحث

الجدول (٢)

توزيع فقرات الاختبار حسب مجالات مستويات الاستيعاب القرائي ومدى معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع مجالها

المستويات	توزيع الفقرات	المجموع	مدى معاملات الارتباط* للفقرات مع مجالها
الحرفي	١،٢،٣،٤،١٠،١١،١٢،١٩،٢٠،٢٨،٢ ٩،٣٠،٣٧،٣٨،٣٩	١٥	٠.٨٥-٠.٣٩
التفسيري	٤،٥،٦،١٣،١٤،١٥،٢١،٢٢،٢٣،٣١، ٣٢،٣٣،٤٠،٤١،٤٢	١٥	٠.٨٦-٠.٣٨
التقويمي	٧،٨،٩،١٦،١٧،١٨،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧، ٣٥،٣٦،٤٣،٤٤	١٤	٠.٨٠-٠.٣٦

* ذات دلالة إحصائية ($p \leq 0.05$)

وبالإضافة إلى ما تقدم، تمّ التأكد من ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك لنفس العينة الاستطلاعية وعددها (٣٥) تلميذاً وتلميذة؛ باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20)، وذلك على مستوى الاختبار ككل والمجالات الفرعية المتعلقة بمستويات فهم المقروء، ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات.

الجدول (٣)

معاملات ثبات الاختبار الكلي ومجالاته حسب مستويات الاستيعاب القرائي

المجالات	عدد الفقرات	معاملات الثبات
الحرفي	١٥	٠.٨٧
التفسيري	١٥	٠.٨٤
التقويمي	١٤	٠.٨٠
الكلي	٤٤	٠.٨٨

رابعاً-المقابلة شبه المقننة:

لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بالكشف عن اتجاهات أفراد العينة التجريبية إزاء البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة، قام الباحث بتصميم نموذج مقابلة مكونٍ من خمسة أسئلة. وفي هذا السياق تعد المقابلة الشخصية أداة رئيسة في التعرف على اتجاهات الأطفال الصغار الذين قد يواجهون مشكلات في التعبير عن آرائهم من خلال الاستبانة؛ وقد نبّه روبسون وكرسول (Robson, 1997; Creswell, 1998) إلى ضرورة استخدام المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview) في التعرف على اتجاهات الأطفال الصغار.

أخضع نموذج المقابلة لاختبار الصدق من خلال عرضه على لجنة من المتخصصين في تربية الطفولة، وتدريس اللغة، ومعلمي ومشرفي الصفوف الأولى. كما تحقق الباحث من ثباته من خلال إجراءات البحث النوعي كما حددها كوهن وآخرون، وباتون، واولبفر، وروبسون (Cohen, et al., 2000; Burton, 2000;

(Oliver, 2000; Robson, 1997)، إذ قام الباحث بإجراء مقابلة مع عشرة تلاميذ من خارج أفراد عينة الدراسة، ممن قام الباحث بتنفيذ دروس تطبيقية عليهم خلال فترة تدريب معلمي المجموعة التجريبية قبل البدء بتنفيذ التجربة.

وتأسيساً على ما تقدم، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين من حذف أو تغيير، أو إضافة؛ أصبح نموذج المقابلة مكوناً من ثماني أسئلة وهي كالآتي: هل تحب القصة في دروس القراءة؟ هل تتمنى أن تستخدم القصة في جميع الدروس الأخرى؟ هل تجد أن القصة غير مفيدة في دروس القراءة؟ هل ترى أن القصة تضيع وقت حصة القراءة؟ هل تشعر أنك تفهم دروس القراءة بشكل أحسن عندما يستخدم المعلم القصة؟ هل ترغب بسماع القصة أكثر من مرة في دروس القراءة؟ هل تشعر بالمتعة في دروس القراءة التي لا تستخدم القصة؟ هل تشعر بالملل في دروس القراءة التي تستخدم القصة؟

خطوات تنفيذ الدراسة:

بعد تطوير أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحث في تنفيذ الدراسة، وفقاً للخطوات الآتية:

١- مخاطبة مديري ومديرات المدارس عينة الدراسة لاستئذانهم بمباشرة تنفيذ الدراسة، بعد أن تمّ بيان هدف الدراسة وإجراءات التنفيذ.

٢- الحصول على موافقة المعلمين والمعلمات للمشاركة في تطبيق الدراسة، بناءً على رغبتهم الشخصية بعد موافقة مديري ومديرات مدارسهم. وبذلك حدّدت أربع شعب للمجموعة التجريبية (شعبتان للذكور وشعبتان للإناث) وأربع شعب أخرى للمجموعة الضابطة (شعبتان للذكور وشعبتان للإناث).

٣- إجراء الاختبار القبلي قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي في المواقف التعليمية التعلمية؛ بهدف فحص التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، الضابطة والتجريبية. ولتحليل البيانات، تمّ الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، إذ استخدم اختبار "ت" (T-test)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) على مستوى الاختبار ككل، وعلى مستوى كل مجال من مجالات الاختبار (مستويات الاستيعاب القرائي: الحرفي والتفسيري والتقويمي). ويبين الجدول (٤) نتائج التحليل الإحصائي لدلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

المستويات القرائية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحرفي	تجريبية	١٠٥	٢.٧٤	٤.١٩	-١.٠٤	٢١٣	٠.٢٩٩
	ضابطة	١١٠	٣.٣٧	٤.٦٤			
التفسيري	تجريبية	١٠٥	٣.١١	٤.٠٢	-٠.٤٤	٢١٣	٠.٦٥٦
	ضابطة	١١٠	٣.٣٧	٤.٤٥			
التقويمي	تجريبية	١٠٥	٣.٠٩	٣.٦٩	-٠.٤٢	٢١٣	٠.٩٦٧
	ضابطة	١١٠	٣.١١	٤.٤١			
المستويات ككل	تجريبية	١٠٥	٩.٠٣	١١.٧٠	-٠.٥١	٢١٣	٠.٦٠٧
	ضابطة	١١٠	٩.٩١	١٣.٢٧			

يبين الجدول رقم (٤) نتائج اختبار (ت) التي يظهر منها أن قيمة (ت) ومستوى دلالتها بين متوسطي الأداء لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي غير دالة إحصائياً ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) على الاختبار ككل وعلى كل مستوى من المستويات القرائية؛ وهذا ينبئ أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانتا متكافئتين في أدائهما على الاختبار التحصيلي القبلي.

٤- عقد دورة تدريبية لمعلمي المجموعة التدريبية مدتها ثلاثون ساعة موزعة على ستة أسابيع بواقع خمس ساعات أسبوعياً، بما يتلاءم مع أوقات فراغ المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة.

٥- البدء بتنفيذ المواقف التعليمية وفقاً لإستراتيجية القصة لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستخدام الطريقة التقليدية/العادية في تدريس أفراد المجموعة الضابطة.

٦- تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٧- إجراء المقابلات الشخصية مع (٥٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين درسوا من خلال البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة.

٨- إدخال بيانات الاختبار البعدي إلى ذاكرة الحاسوب، ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جمع البيانات وتحليلها:

تمّ جمع البيانات المتعلقة بالاختبار البعدي في الشهر الثالث من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وذلك بتقديم الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التجربة. أما جمع بيانات المقابلة فقد نُفّذت من قبل الباحث نفسه أثناء تنفيذ التجربة، موظفاً إجراءات البحث النوعي التي ذكرها كوهن وآخرون، وباتون، واولبفر، وروبسون (Cohen, et al., 2000; Burton, 2000; Oliver, 2000; Robson, 1997). وعليه فقد تمّ تجنب الإيحاء للتلاميذ بالإجابة المرغوب فيها أثناء المقابلة، وطرح الأسئلة عليهم بصيغ متنوعة؛ للتأكد من ثبات استجاباتهم عليها. كما تمّ أثناء جمع البيانات مراعاة القدرة اللغوية للتلاميذ. أمّا تحليل البيانات، فقد تمّ تصنيف إجابات التلاميذ وفق محاور تحليل مبنية على أسئلة

نموذج المقابلة، ومن ثم حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال على حدة.

أما بخصوص تحليل البيانات المتعلقة بالاختبار التحصيلي، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ من المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم اختبار "ت" (t.-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات علامات التلاميذ على اختبار الاستيعاب القرائي وفقاً للطريقة. كما استخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن أداء أفراد العينة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل القرائي للتلاميذ (متدني، متوسط، مرتفع).

منهج الدراسة:

سعياً لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، الذي تمثل في تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث تمر عينة الدراسة بحالتي قياس مختلفتين، القياس القبلي، والقياس البعدي الذي يلي التدريب. وقد تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

١- المتغيرات المستقلة: وتشمل عنصرين أحدهما الطريقة، وهي المتغير المستقل الرئيس، وتتشعب إلى مستويين (برنامج تدريبي قائم على القصة، والتدريس بالطريقة التقليدية). والآخر التحصيل القرائي، وهو المتغير المستقل الثانوي، وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، متدني).

٢- المتغيرات التابعة: تشمل الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي، التفسيري، التقويمي).

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، فضلاً عن الكشف عن اتجاهاتهم نحو التدريس بالقصة في دروس القراءة. ولتحقيق ذلك، فقد جاء سؤال الدراسة الأول للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة من خلال تحديد ما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي كل على حدة، وعلى الاختبار ككل، تعزى لطريقة التدريس (برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة، طريقة التدريس التقليدية). وللكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمستويات الاستيعاب القرائي، استخدم الاختبار التائي (t-test) على الاختبار البعدي، كما يظهر في الجدول (٥).

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المستويات القرائية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحرفي	تجريبية	١٠٥	١٣.٠٩	٢.٨٥٦	٧.٠٤٤	٢١٣	٠.٠٠٠
	ضابطة	١١٠	٩.٦٥	٤.١٣٩			
التفسيري	تجريبية	١٠٥	١٣.١٧	٣.٢٩٨	٨.٠٦٧	٢١٣	٠.٠٠٠
	ضابطة	١١٠	٩.٢٥	٣.٧٩١			

المستويات القرائية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التقويمي	تجريبية	١٠٥	١٣.٠٠	١.٩٠٦	٣٢.٥٢٥	٢١٣	٠.٠٠٠
	ضابطة	١١٠	٤.٠٨	٢.١٠٣			
المستويات ككل	تجريبية	١٠٥	٣٩.٢٦	٧.٧٠٢	١٤.٩٥٣	٢١٣	٠.٠٠٠
	ضابطة	١١٠	٢٢.٩١	٨.٢٩٩			

إن القراءة الفاحصة للمتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٥)، تكشف أن مستويات الأداء القرائي جاءت مرتفعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، في جميع مستويات اختبار الاستيعاب القرائي: الحرفي، والتفسيري، والتقويمي، إذ بلغت على التوالي (١٣.٠٩)، (١٣.١٧)، (١٣.٠٠). كما يبين أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على الاختبار نفسه كانت منخفضة، حيث بلغت (٩,٦٥) للمستوى الحرفي و (٩.٢٥) للمستوى التفسيري، وقد ظهر تدني المتوسط الحسابي بصورته الحقيقية في المستوى التقويمي الذي بلغ (٤.٠٨).

ولما كان الفارق في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة يميل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في المستويات الثلاثة، فقد ظهر ذلك جلياً في نسبة المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعتين في كافة المستويات، ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية في مستويات الاستيعاب القرائي ككل (٣٩.٢٦) بانحراف معياري قدره (٧.٧٠٢)، وهو رقم مرتفع نوعاً ما مقارنة بالمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة في كافة مستويات الاستيعاب القرائي على الاختبار ذاته، حيث بلغ (٢٢.٩١) بانحراف معياري قدره (٨.٢٩٩).

وللتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي دالة إحصائياً، فقد بينت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٥) أن قيم (ت) لمستويات الاستيعاب القرائي:(الحرفي، والتفسيري، والتقويمي)، بلغت على التوالي (٧.٤٤)، (٨.٠٦٧)، (٣٢.٥٢٥)، كما بلغت قيمة (ت) على الاختبار ككل (١٤.٩٥٣). وبالنظر إلى مستويات الدلالة الواردة في الجدول (٥)، فإن جميع قيم (ت) لكل مستوى على حدة ولجميع المستويات دالة إحصائياً. وجاءت هذه الفروق في المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر واضح على أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة أسهم بدرجة عالية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

وبعد ما كشفت النتائج المتقدمة وجود فعالية للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة وفقاً لمتغير الطريقة، فقد جاء السؤال الثاني في الدراسة للكشف عمّا إذا وجدت فروق بين مستويات اختبار الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا بإستراتيجية القصة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل القرائي (مرتفع، متوسط، متدني). ولتحقيق ذلك، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لمستويات أدائهم القرائي في كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي، التفسيري، التقويمي)، وأدائهم القرائي في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي مجتمعة. كما يظهر في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل القرائي

المستويات القرائية	مستوى التحصيل القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الحرفي	مستوى التحصيل القرائي المرتفع	٢٧	١٣.٨٩	١.١٢١
	مستوى التحصيل القرائي المتوسط	٤٨	١٣.١٩	٢.٦٣١
	مستوى التحصيل القرائي المتدني	٣٠	١٢.٢٠	٣.٩٣٤
	الكلي	١٠٥	١٣.٠٩	٢.٨٥٦
التفسيري	مستوى التحصيل القرائي المرتفع	٢٧	١٤.٠٠	١.٦٦٤
	مستوى التحصيل القرائي المتوسط	٤٨	١٣.٠٦	٣.٦٥٢
	مستوى التحصيل القرائي المتدني	٣٠	١٢.٦٠	٣.٧٢٩
	الكلي	١٠٥	١٣.١٧	٣.٢٩٨

المستويات القرائية	مستوى التحصيل القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التقويمي	مستوى التحصيل القرائي المرتفع	٢٧	١٣.٣٣	١.٢٧١
	مستوى التحصيل القرائي المتوسط	٤٨	١٢.٩٤	٢.٣٠١
	مستوى التحصيل القرائي المتدني	٣٠	١٢.٨٠	١.٦٩٠
	الكلي	١٠٥	١٣.٠٠	١.٩٠٦
المستويات مجتمعة	مستوى التحصيل القرائي المرتفع	٢٧	٤١.٢٢	٣.١٧٨
	مستوى التحصيل القرائي المتوسط	٤٨	٣٩.١٩	٨.٣٢٧
	مستوى التحصيل القرائي المتدني	٣٠	٣٧.٦٠	٩.٢١٢
	الكلي	١٠٥	٣٩.٢٦	٧.٧٠٢

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تلاميذ المجموعة التجريبية في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي لكل مستوى على حدة، وذلك وفقاً لمتغير مستوياتهم القرائية الثلاثة (مرتفع، متوسط، متدني) ،

فقد بلغت على التوالي لمستوى الاستيعاب الحرفي (١٣.٨٩، ١٣.١٩، ١٢.٢٠)، ولمستوى الاستيعاب التفسيري (١٤.٠٠، ١٣.٠٦، ١٢.٦٠)، ولمستوى الاستيعاب التقويمي (١٣.٣٣، ١٢.٩٤، ١٢.٨٠).

أمّا بالنسبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الأداء القرائي (مرتفع، متوسط، متدني) على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي، التفسير، التقويمي) مجتمعة، فقد بلغت (٤١.٢٢) لمستوى التحصيل القرائي المرتفع بانحراف معياري قدره (٣.١٧٨)، وبلغت (٣٩.١٩) لمستوى التحصيل القرائي المتوسط بانحراف معياري قدره (٨.٣٢٧). كما حقق مستوى التحصيل القرائي المتدني متوسطاً حسابياً بلغ (٣٧.٦٠) بانحراف معياري قدره (٩.٢١٢).

إن القراءة المتأنية للمتوسطات الحسابية الواردة أعلاه تكشف عن وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية بين مستويات الأداء القرائي(مرتفع، متوسط، متدني) على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي، التفسير، التقويمي)، فقد بلغ أعلى متوسط حسابي (١٤.٠٠) لمستوى التحصيل القرائي المرتفع في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري، كما بلغ أقل متوسط حسابي (١٢.٢٠) لمستوى التحصيل القرائي المتدني في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي. وعلى الرغم من وجود فروق ضئيلة في المتوسطات الحسابية في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعة التجريبية، تتمظهر للقارئ حقيقة تشير بوجود تحسن فائق في أداء التلاميذ ذوي التحصيل القرائي المتوسط والمتدني. وبقصد التأكد من فعالية البرنامج التدريبي فقد عمدت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت تلك الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وفي سبيل ذلك تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA). ويبين الجدول (٧) نتائج هذا التحليل.

الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مستويات الاستيعاب القرائي حسب متغير مستوى التحصيل القرائي (مرتفع، متوسط، متدني)

مستويات الاستيعاب القرائي	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى* الدلالة ∝
الحرفي	بين المجموعات	٤١.٤٤٩	٢٠.٧٢٥	٢	٢.٦٢٠	٠.٠٧٨
	داخل المجموعات	٨٠٦.٧٧٩	٧.٩١٠	١٠٢		
التفسيري	بين المجموعات	٢٨.٩٠٢	١٤.٤٥١	٢	١.٣٣٨	٠.٢٦٧
	داخل المجموعات	١١٠٢.٠١٣	١٠.٨٠٤	١٠٢		
التقويمي	بين المجموعات	٤.٣٨٨	٢.١٩٤	٢	٠.٥٩٩	٠.٥٥١
	داخل المجموعات	٣٧٣.٦١٣	٣.٦٦٣	١٠٢		
مستويات الاستيعاب القرائي مجتمعة	بين المجموعات	١٨٦.٨٧٨	٩٣.٤٣٩	٢	١.٥٩٣	٠.٢٠٨
	داخل المجموعات	٥٩٨٣.١٧٩	٥٨.٦٥٩	١٠٢		

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل القرائي الواردة في الجدول (٧)، أن قيمة (ف) المحسوبة لمستويات اختبار القرائي جاءت على النحو الآتي: ٠.٠٧٨ للمستوى الحرفي، ٠.٢٦٧ للمستوى التفسيري، ٠.٥٥١ للمستوى التقويمي، ٠.٢٠٨ للمستويات القرائية مجتمعة. وبالنظر إلى مستوى الدلالة في الجدول (٧)، يظهر أن جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \geq$ ٠.٠٥)؛ وهذا يؤكد عدم وجود فروق في مستويات الأداء القرائي لدى أفراد المجموعة على اختبار الاستيعاب القرائي.

وهكذا جاءت نتائج سؤالي الدراسة الأول والثاني لتؤكد تفرد البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة، وتثبت فعاليته في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ. وبعد الاطمئنان إلى تلك النتيجة، جاء السؤال الثالث من أسئلة الدراسة قاصداً الكشف عن اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة في تدريس القراءة. ولتحقيق ذلك قام الباحث بإجراء مقابلة شبه مقننة (Semi-structured interview) مع (53) تلميذاً وتلميذة من أفراد المجموعة التجريبية، تضمنت تلك المقابلة طرح عدد من الأسئلة على أولئك التلاميذ. ويبين الجدول (٨) نتائج تحليل البيانات.

الجدول (٨)

نتائج تحليل المقابلات مع أفراد المجموعة التجريبية حول ما أبدوه من ميول نحو إستراتيجية القصة في تدريس القراءة

الرقم	أسئلة المقابلة	نعم		لا	
		التكرار*	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	هل تحب القصة في دروس القراءة؟	٥٣	٪١٠٠	–	–
٢	هل تتمنى أن تستخدم القصة في جميع الدروس الأخرى؟	٥٣	٪١٠٠	–	–
٣	هل تشعر أنك تفهم دروس القراءة بشكل أحسن عندما يستخدم المعلم القصة؟	٥٣	٪١٠٠		
٤	هل ترغب بسماع القصة أكثر من مرة في دروس القراءة؟	٤٨	٪٩٠.٥٧	٥	٪٩.٤٣
٥	هل تشعر بالمتعة في دروس القراءة التي لا تستخدم القصة؟	٥	٪٩.٤٣	٤٨	٪٩٠.٥٧
٦	هل تشعر بالملل في دروس القراءة التي تستخدم القصة؟	–	–	٥٣	٪١٠٠
٧	هل تجد أن القصة غير مفيدة في دروس القراءة؟	–	–	٥٣	٪١٠٠
٨	هل ترى أن القصة تضيع وقت حصة القراءة؟	–	–	٥٣	٪١٠٠

* حجم عينة المقابلة = ٥٣ تلميذاً وتلميذة.

إن نتائج تحليل البيانات في الجدول رقم (٨) جاءت – إلى حدٍ كبير جداً - لتؤكد وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة المقابلة تجاه إستراتيجية القصة في تدريس القراءة. وهي نتائج بلغت غاية التناهي في الإيجاب، كما يظهر ذلك في بيانات فقرتي السؤالين (١، ٢)، فهي تكشف عن أنّ جميع أفراد عينة المقابلة من المجموعة التجريبية يعشقون تلك الإستراتيجية ، ويتمنون لو أنها تتسع لتشمل جميع الموضوعات الدراسية. ثم جاءت نتائج فقرات الأسئلة ذات الصبغة السلبية من (٥-٨) لتعزز نفس الاتجاهات الإيجابية، فقد تبين أن ما نسبته (٩٠.٥٧٪) من أفراد عينة المقابلة لا يشعرون بالمتعة في الدروس التي لا توظف إستراتيجية القصة. بل إن ما نسبته (١٠٠٪) لا ينتابهم أي شعور بالملل في الدروس القائمة على إستراتيجية القصة. ولعل النتيجة الطبيعية التي تنسجم وتتناغم مع ما تقدم جاءت في ردود أفراد عينة المقابلة على السؤالين (٧، ٨) عندما أكدوا أن القصة ليست مضيعة للوقت، ورفضوا فكرة أن القصة لا تحقق فائدة في دروس القراءة،، بل إن نسبة عالية منهم تفضل سماع القصة غير مرة لتمام الفائدة. كما جاءت بيانات فقرة السؤال الثالث تعزز فكرة حصول الفائدة والمنفعة بالاعتماد على تلك الإستراتيجية ، فقد أشار جميع أفراد عينة المقابلة إلى أن شعوراً إيجابياً يمتلكهم إزاء إستراتيجية القصة –تحديداً في دروس القراءة- لأنها تسهم في تحسين تعلمهم، وبوساطتها يرتقي فهم دروس القراءة إلى مستوى متقدم.

وتشير نتائج تحليل البيانات أن حب التلاميذ لدروس القراءة إنما يصدر من الأنشطة التعليمية التعلمية التي وفرتها إستراتيجية القصة للتلاميذ الصغار. والأقوال الآتية المقتطفة من استجابات تلاميذ الصف الثالث الأساسي تبين ذلك:

أني [أنا] بحب القصص، أني تعلمت من القصة اللي [التي] أعطتنا إياها المعلمة اليوم، أن الولد النجيب هو إللي [الذي] يحافظ على الحيوانات الموجودة عندهم في حارتهم [الحي الذي يسكنون فيه]، ولا بيعتدي [يعتدي] عليها.... لأنه حرام.

...أني صرت أحب دروس القراءة.....المس بتعطينا [المعلمة تعطينا] في القصص الأشياء إللي بنشوفها في حارتنا [التي نشاهدها في بيئتنا المحلية]، وكمان بتعلمنا [أيضاً تعلمنا] كيف نحافظ عليها".

أنا مسرور بحصص القراءة ....إحنا[نحن] صرنا نقف أمام الصف [أمام التلاميذ في الموقف الصفي] مثل المعلم لنقول القصة إللي بقولها المعلم [أي القصة التي يعرضها المعلم].

أني بحب [أنا أحب] درس القراءة،.... إحنا [نحن] صرنا نمثل القصة... أكثر شي بحبه... صرنا إحنا [نحن] بحصة القراءة نكتب قصص. أني صرت مثل المعلم بألّف [أقوم بتأليف] قصص. أني صرت أروح [أذهب] للمكتبة لأقرأ قصص.

نعم، أني بدي [أرغب] أن أقرأ قصص في حصص القراءة.....والبيت كمان [كذلك].

نعم، أني بحب حصة القراءة... نعم كثير جداً... مستي [معلمتي] تسمح لي أن أناقش مع أصحابي الأشياء إللي بتقولها [التي تقولها أو تتحدث عنها] مع أصحابي في الحصة".

"إحنا *[نحن]* ما بننزعج من حصة القراءة لما مستنا [معلمتنا] بدرسنا بالقصة، إحنا بنحبها ..... في حصة القراءة بنحكي [نناقش] مع بعضنا البعض إللي [الذي] تقوله المعلمة في الحصة.

أنا بحب كل الحصص تكون قراءة، أنا ما بمل [لا أشعر بالملل] ... إحنا [نحن] نتناقش مع أصحابي في المجموعة الأشياء اللي مرت [التي وردت] في القصة.

لا، إحنا ما بنضيع وقت، إحنا نتعلم أكثير أشياء [نحن لا نضيع وقت في دروس القراءة القائمة على القصة، بل نحن نتعلم أشياء كثيرة].

أني مرات أسأل بابا [الوالد] عن الأسئلة إللي في القصة....أني بحب حصة القراءة؛ لأن مستي [معلمتي] بتخليني [تسمح لي] أسأل عن كثير من الأشياء اللي [التي] تقول [تتحدث] عنها القصة.

يتضح من الاستجابات المتقدمة أن أهم العوامل التي أسهمت في جعل الأطفال يحبون القصة تتمثل بالآتي:

١) **تصميم القصص**:

لقد ركز التصميم على البيئة المحلية فكان له دور واضح في جعل التلاميذ يحبون دروس القراءة ويقبلون عليها، فالتركيز على معالجة قضايا بيئية يتناغم مع طبيعة الأطفال الذين يرغبون في التفاعل مع خبرات تثري معرفتهم بالعالم الخارجي المحيط بهم. ويمكن أن يؤدي هذا الإجراء إلى نتائج مثمرة تتعلق بتطوير سلوكات إيجابية لدى التلاميذ تتمثل بالمحافظة على البيئة وموجوداتها، ولعل الرفق بالحيوان يشكل ملمحاً من أهم الملامح البيئية التي يجب أن تغرس في نفوس

الأطفال الصغار. وتعكس هذه النتيجة واحدة من أهم الغايات التي يجب أن تحققها القصص في تنمية شخصية الطفل، لاسيما وأنها تؤكد على تنمية سلوكات إيجابية تتصل بحب البيئة والاهتمام بها.

٢) مبدأ الفرص:

يظهر دور هذا العامل في إتاحة الفرصة للتلاميذ لإعادة سرد القصة بأشكال مختلفة كالتمثيل والقراءة أمام التلاميذ، والكتابة (التأليف على غرار ما سمعوه). وهو من العوامل التي جعلت معظم الأطفال يشعرون بالمتعة والسرور حيال توظيف القصة في المواقف الصفية. ويعد هذا النوع من الأنشطة بمثابة الفرصة الثمينة التي تسهم في تشجيع الأطفال على استخدام الأدب كالقصص بلغتهم الخاصة. كما تعد هذه الإجراءات الصفية من أهم العوامل المؤثرة في تنمية الذكاء اللغوي لدى الأطفال.

٣) مناقشة المحتوى القصصي:

إنّ مناقشة المحتوى القصصي مع التلاميذ وفيما بينهم يعد من الإجراءات الأكثر فاعلية في ترغيب وتحبيب التلميذ بدروس القراءة؛ كونه يفعّل دور التلاميذ في المواقف القرائية؛ فحب التلاميذ للقراءة ارتبط بدرجة ممارستهم أنشطة متعلقة بالقصة من مثل: مناقشة التلاميذ لأحداث القصة، وتشجيع المعلمة للتلاميذ لقراءة القصة من خلال مجموعات. ولذا فإن إتاحة الفرصة الكاملة للتلاميذ ليناقشوا ما سمعوه، يساعد على تنمية قدراتهم الذاتية، وإضفاء الصبغة الذاتية على ما تعلموه.

٤) الأنشطة المحفزة:

وهي تهدف إلى استثارة تفكير التلميذ، وذلك من خلال وضع عدد من الأسئلة ومحاولة البحث عن إجاباتها. وتعد مثل هذه الأنشطة عاملاً مؤثراً في تحبيب التلميذ بدروس القراءة؛ فطبيعة الأسئلة التي تطرح حول محتوى القصة من شأنها أن تحرك مشاعر التلميذ وتوقظ وجدانه. ولعل ما يؤكد فاعلية تلك الأنشطة ونجاحها في أداء دورها، الممارسة الفعلية من قبل المعلمين من خلال تزويد التلاميذ بهذا النوع من الأنشطة، إذ يركز المعلم على طرح جملة من الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، وتحيلهم إلى البحث في البيئة المحلية، حتى طفق بعض التلاميذ يوجه الأسئلة لوالديه.

مناقشة النتائج

بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لأداء المجموعة التجريبية على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي مجتمعة بلغ (٣٩.٢٦)، في حين بلغ المتوسط العام لأداء المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (٢٢.٩١). كما أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي درست من خلال البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة حققت متوسطات حسابية مرتفعة على مستويات اختبار الاستيعاب القرائي في كل مجال على حدة، في حين حققت المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه متوسطات حسابية متدنية. ويشير ذلك إلى ضعف أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات فهم المقروء، وعدم فهمهم لتلك المهارات، لاسيما مهارات القراءة الناقدة، فهذه المهارات الواقعة ضمن مستوى الاستيعاب التقويمي حققت لدى أفراد المجموعة الضابطة أقل المتوسطات الحسابية (٤.٠٨) في حين حققت المجموعة التجريبية متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغ

(١٣) في مستوى الاستيعاب التقويمي. وفي ضوء هذه التباينات في المتوسطات الحسابية، فقد بينت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين مستوى أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي. وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يعزى هذا التفوق إلى البرنامج التدريبي القائم على القصة، الذي كان له الدور الكبير في إثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم؛ مما انعكس إيجاباً على دافعيتهم للتعلم. وهذا ما لاحظه الباحث أثناء زياراته للتلاميذ فترة تنفيذ الدراسة، إذ أبدى الكثير من التلاميذ حماساً للتعلم بهذه الإستراتيجية ، وهذا ما أشارت إليه إحدى تلميذات المجموعة التجريبية بقولها: "نعم، أنا أحب حصة القراءة....نعم كثير جداً، ... مستي [معلمتي] بتعطينا أسئلة لنفكر بها زي [مثل] من يؤلف قصة من عقله؟" إن هذا الإجراء الصفي يعد بمثابة محفز للتلاميذ لأن يتعلموا، لاسيما وأنه يسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في جو صفي مريح يستثير التلاميذ ليعبروا بكل راحة، ويتبادلون الأفكار ويتشاركوا بالمعلومات ويسألوا الأسئلة. وينسجم هذا مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Walsh, 2006; Robbins and Ehri, 1994; Garvin and Walter, 1991) من أن قراءة القصص تسهم بطريقة إيجابية في تنمية المهارات القرائية لدى الأطفال.

أمّا بالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بعدم وجود اختلاف في أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل القرائي، فإن هذا الجانب يبين فعالية البرنامج التدريبي -محور الدراسة الحالية- في تنمية مستوى الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ من ذوي الأداء القرائي المتدني. ولعل ارتفاع مستويات فهم المقروء لدى هؤلاء التلاميذ يعود إلى كون البرنامج التدريبي يسهم في إكساب التلاميذ قدرات عقلية تمكنهم من التعامل مع النصوص

القرائية، وتمكينهم من تفعيل تعلمهم الذاتي، فضلاً عن تركيز البرنامج التدريبي على جعل التلاميذ أعضاء فاعلين في المواقف التعليمية التعلمية؛ الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم في التفاعل مع المعلم في المواقف الصفية. ومن هذا المنطلق، يرى الباحث بأن هذا النوع من البرامج التدريبية يحقق التطلعات والتوقعات لإعداد فئة متميزة من التلاميذ القادرين على التعامل مع النصوص القرائية، وينسجم هذا مع توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية التي تؤكد أهمية البحث عن استراتيجيات تدريس فعالة في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي.

وأمّا بخصوص فعالية البرنامج التدريبي في تشكيل اتجاهات تركز على أهمية توظيف إستراتيجية القصة في تدريس القراءة، فقد كشفت نتائج المقابلة أن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية شغفاً واهتماماً كبيرين لسماع القصص في دروس القراءة. وتبين استجابات أفراد عينة الدراسة أن هناك سروراً ومتعةً لتوظيف القصة، وتنبع هذه المتعة لدى التلاميذ من فعالية إستراتيجية القصة؛ كونها مصدراً من مصادر إشباع رغبة الأطفال في الحصول على المعرفة، خاصة وأن الطفل فضولي بطبيعه (Harlen, 2000)؛ لذا فتحقيق حب الاستطلاع لدى الطفل كما يقول ميلر واوسبورن (Millar and Osborne, 1998) سوف يسهم في تحقيق الحماس والمتعة لدى التلميذ. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه جوسبر (Gosper, 2002) أن تحقيق أفضل نتاجات تعلمية لدى التلاميذ يعتمد على ما يوظفه المعلم من استراتيجيات تدريسية تراعي ميول واهتمامات التلاميذ.

ويرى الباحث أن تنمية مستويات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ فضلاً عن تنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو إستراتيجية القصة في تدريس القراءة؛ ربما يعود بصورة أساسية إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية القصة؛ فالممارسات الصفية القائمة على القصة تضمنت سلسلة كبيرة من الأنشطة التعليمية

التعلمية؛ كإعادة سرد القصة من خلال الألفاظ والحركات والكتابات، أو إعادة ترتيب أحداث القصة، والقيام بأنشطة كتابية أو شفوية تثير التفكير، وتوظيف الأسئلة الصفية. وتعد جميع هذه الممارسات بمثابة عوامل تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتجعل التلاميذ يشعرون بالمتعة والسرور إزاء توظيف القصة في المواقف الصفية؛ فاستجابات أفراد عينة الدراسة أثناء المقابلة الشخصية بينت كيف أثّرت القصة على الأطفال الذين ليس لديهم حبّ للقراءة؛ فالخبرات التعلمية الغنية والمؤثرة على تعلم التلاميذ تسهم في تنمية تعلمهم.

إن هذه التفسيرات والاستنتاجات تتوافق مع الدراسات السابقة والأدب التربوي، إذ تشير جاد (٢٠٠٧) إلى أن القيام بتنفيذ سلسلة من الأنشطة اللغوية المرتبطة بالقصة يعد من أهم المؤشرات التي تسهم في تنمية الذكاء اللغوي اللفظي لدى التلاميذ. كما توصلت مجموعة من الدراسات السابقة (Koppenhauver, et al., 1991; Pierce and McWilliam, 1993) إلى التأكيد على أن التركيز على تضمين أنشطة قرائية يسهم بفعالية في تنمية حب التلاميذ للقراءة وجعلها بمثابة سلوك حياتي. ولهذا يوصي ليو (Liu, 1996) بتوظيف هذا الإجراء الصفي؛ كونه يعد من أهم العوامل التي توجه الطفل لحب القراءة.

الاستنتاجات والتوصيات:

عنيت هذه الدراسة بالتحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، فضلاً عن الكشف عن اتجاهاتهم نحوه في تدريس القراءة. وقد برهنت نتائجها على مدى فعالية البرنامج التدريبي الذي تمّ تطويره، ونجاحه في تنمية اتجاهات التلاميذ نحوه في تدريس القراءة للأطفال. وعليه، تخلص هذه الدراسة إلى الاستنتاج الآتي: إنّ توظيف القصة في

التدريس يعد من أبرز الاستراتيجيات المناسبة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ في المراحل العمرية الأولى. وبالتالي فإن الاعتماد على طرائق تدريس تقليدية، من قبل معلمين يفتقرون إلى المعرفة باستراتيجيات تنمية مهارات فهم المقروء، لا يمكن أن يسهم -على الإطلاق- في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. ويفسر هذا الاستنتاج الانتقادات الموجهة لطرائق التدريس في الصفوف المبكرة، وهي طرائق لا ترتقي إلى تنمية مهارات قرائية متقدمة كالقراءة الناقدة. فالقراءة لم تعد قاصرة على التعرف على الحروف ونطقها، بل أصبحت أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات؛ وباتت تُعنى بمهارة توظيف المقروء واستعماله في حل المشكلات التي تواجه القارئ في المواقف الحياتية المختلفة (عبد الوهاب، والكردي وجلال، ٢٠٠٢). وبذلك فإنه من الممكن أن يكون المنفذ السليم لتنمية وتطوير مستويات فهم قرائية متقدمة لدى التلاميذ هو أن تعطي وزارة التربية والتعليم اهتماماً ببرامجها التدريبية، مع التركيز على أن تبنى هذه البرامج على استراتيجيات تدريس تراعي دور التلميذ بوصفه محوراً لعملية التعلم كإستراتيجية القصة. كما يدعو الباحث مشرفي التعليم في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى متابعة الممارسات الصفية في دروس القراءة؛ بهدف توجيه معلمي تلك الصفوف الوجهة السليمة التي تسعى لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن ننوّه بالدور الكبير الذي يمكن أن يمارسه القائمون على تصميم المناهج في هذا المجال، فقد باتت الحاجة ملحة إلى أن يولوا جل اهتمامهم لإعداد أدلة للمعلمين تتضمن فكرة توجيه أولئك المعلمين إلى توظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في دروس القراءة. وهذا لا يكتمل نفعه إلاّ من خلال إعداد المعلمين، وتدريبهم على كيفية صياغة الدروس القرائية على شكل قصص. كما يدعو الباحث إلى ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث التي تدرس

العلاقات بين تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولى باستخدام القصة بالطريقة العادية من جهة، ونمط عرضها باستخدام الحاسوب وتزويد التلاميذ بأقراص ممغنطة (CD-ROM) لقراءة القصص في البيت والمدرسة.

المراجـع

المراجع بالعربية:

- أبـو جـاموس، عبـدالكريم، والبركـات، علـي. (مقبـول للنـشر). المهـارات القرائيـة اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها. المجلة التربوية، الكويت.

- البجة، عبدالفتاح. (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمّان: دار الفكر.

- البركات، علي. (٢٠٠٨). تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتوظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال الصغار وممارساتهم لهذه التصورات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

- البطاينة، ربا، والبركات، علي . (٢٠٠٥). اهتمامات القراءة ومعوماتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٣)، ١٠٨–١٣٣.

- التـل، شـادية. (١٩٩٢). أثـر القـدرة القرائيـة وطريقـة عـرض النـصوص فـي الاستيعاب. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، ٧(٤)، ٧٧-٨٤.

- جـاد، منـى. (٢٠٠٧). منـاهج ريـاض الأطفـال. عمـان: دار المـسيرة للنـشر والتوزيع.

- حبيب الله، محمد. (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم. عمّان: دار عمّار.

- الحداد، عبد الكريم. (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٢(١)، ١٥٣-١٨٧.

- خليل، عزة. (٢٠٠١). اقرأ لطفلك، كيف ننمي حب القراءة لدى أطفالنا. القاهرة: دار الفكر العربي.

- رواشده، إبراهيم، والبركات، علي. (٢٠٠٧). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعلم تلامذة الصف الثالث الأساسي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢١، ١٥-٤٢.

- السرطاوي، زيدان، والعبد الجبار، عبدالعزيز. (٢٠٠٢). موضوعات القراءة التي يميل إليها الأطفال في المراحل التعليمية وأثر الجنس والمستوى الصفي في ذلك. مجلة العلوم التربوية، قطر، ٢، ٥١-٧٩.

- السلامة، عماد. (٢٠٠٥). أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البقاء الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٣(٢)، ١١-٤٨.

- شحاتة، حسن. (١٩٩٢). قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- طافش، محمود. (٢٠٠٦). كيف تجعل من طفلك مبدعاً: مقالات في تربية الطفل. عمان: دار الفرقان.

- عبد الله، عبد الرحيم. (١٩٩٨). مهارات القراءة في منهج الطفولة المبكرة. التربية، قطر، ٢٧، ٢٤٨ – ٢٦٨.

- عبدالكافي، إسماعيل. (٢٠٠٢). القراءة للأطفال الصغار بواسطة الكبار. مجلة الطفولة والتنمية، ٢(٥)، ٤٩-٧٨.

- عبداللطيف، جمانة، والحداد، عبدالكريم. (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث والدراسات، ١٩(١)، ٩٥-١٣٢.

- عبدالوهاب، سمير، الكردي، أحمد وجلال، محمود (٢٠٠٢). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية. القاهرة: المكتبة العصرية.

- العيسوي، جمال. (٢٠٠٥). فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارتها الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ٢٢، ٩٧ – ١٣٩.

- القطاونة، خليل، والقطاونة، سامي. (٢٠٠٦). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢ (٤)، ٢١٩-٢٣٠.

- مسعود، كلير. (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- نزال، شكري . (١٩٩٨). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط خذا الميل بتحصيلهم في اللغة العربية. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية*، ٢٥ (١)، ٧٥ – ٨٩.

المراجع الأجنبية :

- Al-Barakat, A. (2003). The Effectiveness of the Instructional Pictures in the Development of Young Children's Linguistic Skills from Jordanian Teachers' Perspectives. Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan), 30(1): 213-226.

- Al-Barakat, A. (2004). The First Primary Grade Teachers' Understanding of the Effective Instructional Role of Illustrations in Developing Young Jordanian Children's Teaching and Learning. Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan), 31(2): 453-463.

- Al-Gudah, M., Al-Khataybeh, M. and Mohaidat, M. (2002). Reading comprehension: influence of Brainstorming. Abhath Al-Yarmouk, 8(3b), 109-122.

- Ausbel, D., Novak, J. and Hanesian, H. (1978). Educational Psychology, a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Balajthy, E., Reuber, K. and Damon, C. (1999). Using computers for intervention and remediation of severely reading-impaired children in a University Literacy Clinic. Eric Document, ED 434 329.

- Baniabdelrahman, A. (2006). The effect of using authentic English language materials on EFL students' achievement in reading comprehension in reading comprehension. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(1), 7-21.

- Barret, T. (1972). Taxonomy of reading comprehension. Chicago: University of Chicago Press.

- Burton, D. (2000). Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers. London: SAGE.

- Chomsky, C.(1972). Stages in Language Development and reading exposure. Harvard Educational Review, 42(1), 1-33.

- Cohen, L. Mannion, L. and Morrisonn, K. (2000). Research Methods in Education. London: Routledge Falmer.

- Coonrod,D and Hughes, S. (1994). Using children's literature to promote the Language development of Minority Students. The Journal of Educational Issues of Language Minority Student, 14, 319-332.

- Cooter, R. (1991). Storytelling in the Language arts classroom. Reading Research and Instruction, 30(2), 71-76.

- Cox, K. and Guthrie, J. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. Contemporary Educational Psychology, 26, 116-131.

- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. London: SAGE Publications.

- Doty, D., Popplewell, S. and Byers, G. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. Journal of Research on Computing in Education, 33, 374-384.

- Drabble, A. (2006). Engaging young children in shared conversation during whole group storybook reading . Retrieved 25 December 2007 from: http://www.aare. edu.au/06pap/dra06193.pdf.

- Eller, R., Pappas, C. and Brown, E. (1988). The Lexical development of Kindergarteners: Learning from written content. Journal of Reading Behavior, 20(1), 5-24.

- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. Reading Research Quarterly, 24(2), 174-187.

- Farstrup, A. (2002). What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association.

- Garvin, A and Walter, E (1991). The relationships among children's Storybook Reading behavior and Knowledge about print concepts in Kindergarten and their reading ability in first grade. Eric document, ED 380 759.

- Gibson, L. (1989). Literacy learning in the early years through children's eyes. New York: Columbia University Press.

- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. In Ruddell, R., Ruddell, M. and Singer, H. (eds). Theoretical models and processes of reading, (pp. 1093-1130). Newark, DE:

International Reading Association.

- Gosper, M. (2002). Can theories of expertise and cognitive skill development assist in overcoming teaching and learning difficulties? Australian Journal of Psychology Supplement, 55, 182-184.

- Kirby, P. (1993). Story reading and literacy learning: a study of two early childhood classroom. Reading, 27(3), 33-40.

- Koppenhauver D., Coleman, P., Kalman, S. and Yoder, D. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. The American Journal of Speech Language Pathology, 1, 38-44.

- Liu, L. (1996). An investigation on children readers' demands. Paper presented at the 62nd General Conference, Sponsored by International Federation of Library Association, Beijing, China. Retrieved 23 December 2007 from: http://www.ifla.org/vll/s10/irayls/.

- Matthew, K. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 5, 379-394.

- Meyer, L. Wardrop, J. Stahl, S. and Linn, R. (1992). Effects of reading storybooks aloud to children. Eric Document, ED 352 617.

- Millar, R. and Osborne, J. (1998). Beyond 2000: Science Education for the Future. London: King College, School of Education.

- Oliver, P. (2000). Research for Business, Marketing and Education. London: Hadder and Stoughton.

- O'Malley, R. and Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pierce, P. (1994). Emergent Literacy: what young children can learn about reading and writing before they go to school, In P. Pierce (ed). Baby power: a guide for families for using assistive technology with their infants and toddlers. Chapel Hill, NC: The centre for Literacy and Disabilities Studies, University of North Carolina at chapel Hill.

- Pierce, P. and McWilliam, P. (1993). Emerging literacy and childhood with sever speech and physical impairment (SSPI): issues and possible intervention strategies. Topics in Language Disorders, 13(2), 47-57.

- Robbins, C. and Ehri, L. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary Words. Journal of Educational Psychology, 86(1),54-64.

- Robertson, C., Lovatt, P., Morris, D. and Nuttall, C. (1996). Reading: a pastime of the past? Reading. A Journal about Literacy and Language in Education, 30(3), 26-28.

- Robson, c. (1997). Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner – Research. Oxford: Blackwell.

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

- Smith, C. (1997). Vocabulary instruction and reading comprehension. Eric Document, ED, 412 506.

- Smith, N. (1969). The many faces of reading comprehension. The Reading Teacher, 23(3), 249-259.

- Stevens, K. (1980). The effect of topic interest on the reading comprehension of higher ability students. Journal of educational research, 73(6), 365-368.

- Storey, K. Lawry, J. Ashworth, R. Danko, C. and Strain, P. (1994). Functional analysis and intervention for disruptive behaviors of a kindergarten student. Journal of Educational Research, 87, 361-370.

- Strain, L. (1976). A accountability in reading instruction. Ohio: Charles Publishing Merrill.

- Walsh, B. and Blewitt, P. (2006). The effect of Questioning Style during storybook reading on novel Vocabulary acquisition of preschoolers. Early childhood Education Journal, 33(4), 273-278.