

أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

فايزة أحمد سعادة، عبد الرحمن الهاشمي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكوّن أفراد الدراسة من (164) طالباً وطالبة، وزُعموا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة بُني البرنامج التعليمي، وأعد اختبار في الاستيعاب القرائي. درست المجموعة التجريبية مدة ثمانية أسابيع وفق البرنامج التعليمي، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. وطُبّق اختبار الاستيعاب القرائي على المجموعتين قبل التدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المُتعدّد (MANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين المجموعتين تُعزى إلى أثر البرنامج التعليمي في جميع مستويات الاستيعاب القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية. وأنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين أداء الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات على المستوى التقدي فقط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس. الكلمات الدالة: نظرية التلقي، مستويات الاستيعاب القرائي.

المقدمة

تعدّ القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية المهمة، التي تحتلّ مكانة بارزة؛ ذلك أنها مهارة لغوية مفتاحية لغيرها من المهارات، وتعدّ بوابة للاتصال بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة. ونتاج فعل القراءة هو التّواصل بالأفكار والعواطف بين أفراد المجتمع الواحد، وسبيل إلى تعرّف تراث الأمم الأخرى، ومن خلالها يتفاعل الإنسان مع أحداث وأمم وحضارات مضت ويصل صوته لأجيال سنأتي. ولا أدلّ على عظيم أهمية هذه المهارة؛ أنها كانت الأمر الربانيّ الأول والآية الأولى التي نزلت على نبيّ الأمة عليه أفضل الصلاة وأتمّ التسليم.

وقد أشار عبد الوهاب والكردي وسليمان (2004) إلى أنّ مكونات القراءة تراكمية تتمتع بقدرٍ من الاستقلال النسبي، إذ تتضمن: فكّ الرّموز، واستيعاب المفردات، واستيعاب الجمل، واستيعاب الفقرة، ثمّ استيعاب النّص. ويُعدّ تمكين القارئ من استيعاب ما يقرأ هدفاً رئيسياً لعملية القراءة؛ فهو محور عملية القراءة التي تسعى الأنظمة التعليمية إلى إكسابها للطلبة، لذا؛ ركّزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات استيعاب المقروء (المخزوميّ والبطاينة، 2012). وبعده بعض الباحثين الهدف النهائيّ لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ (العلوان والنّيل، 2010). ومقدار الاستيعاب هو المؤشر الحقيقيّ الذي يحدّد قيمة القراءة وأهميتها (العليمات، 2011). ويشير كلّ من بنلر ويوريتا وهنت (Butler, Urrutia, Buenger & Hunt, 2010) إلى أنّ أهمية الاستيعاب القرائي تكمن في أنّه يوفّر الأساس لمزيد من التعلّم في المراحل اللاحقة؛ فالنقدّم الأكاديمي للطلبة مرهون بقدرتهم على استيعاب ما يقرؤون.

والاستيعاب انخراطٌ نشط مع المحتوى للوصول إلى تمثّل أفكار النّص وبناء المعنى الكليّ بتفعيل مهارات الاستيعاب جميعها؛ ولا يُعدّ إدراك القارئ للمعرفة المتضمنة في المقروء كافياً ما لم تتمّ عمليات الاستدلال وصنع الاستنتاجات والتعميمات لتُخرج القارئ من إطار النّص الضيق إلى تعدّد النصوص القرآنية التي قد يتعرّض لها لاحقاً (Elwér, 2014). وجميع الصّعوبات التي قد تواجه القارئ في أيّ مهارة ضمن مكونات الاستيعاب المتعدّدة، قد تُسهم بصورة مباشرة في فشل الاستيعاب القرائي (Burgoyne, Kelly, Whiteley & Spooner, 2009).

وقد عرّف سميث (Smith, 1997) الاستيعاب القرائي أنّه "عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/7/10، وتاريخ قبوله 2016/9/7.

وخلفيته المعرفية" (ص:169). وعرفته عمرو والناطور (2006) " قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص، وذكر أهدافه العامة ومعرفة معانيه الضمنية" (ص: 119). ويراها كل من المخزومي والبطاينة (2012) " عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام" (ص: 589). في حين يعرفه الحداد (2013) " أنه العملية التي يتم من خلالها بناء القارئ معنى النص المقروء" (ص:482). ويعرفه أبو سرحان (2014) " أنه عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من العمليات مثل: الفهم، والتفسير، والتحليل، وإعادة البناء، والنقد، وإصدار الأحكام، بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحاً أو تلميحاً، وتوظيف خبراته السابقة، واتخاذ قراراتٍ حول النص المقروء" (ص: 181).

ويتأثر الاستيعاب القرائي بمجموعة من العوامل تتفاعل لتؤثر على استيعاب القارئ سلباً أو إيجاباً، متمثلة في الآتي :

1- خصائص المقروء، من حيث التراكيب والأبنية والمعاني والدلالات؛ ومما قد يُعيق الاستيعاب القرائي: عدم الاهتمام بتشكيل الكلمات، وإهمال استخدام أدوات التقييم، أو استخدامها بشكل خاطئ، وطول الجمل، ونقص العناية بصياغة المقدمة العامة للنص أو استنتاجها، وإهمال تقسيم النص إلى فقرات، وعدم الاهتمام بالصور والرسوم المتممة لمعنى النص (العليمات، 2011).

2- خصائص القارئ من حيث ذكائه وثقافته وخلفيته المعرفية ودافعيته نحو القراءة والمعارف والخبرات السابقة لديه (العلوان والنل، 2010).

3- الاستراتيجية أو طريقة التدريس التي يتبعها المعلم.

4- الغرض من القراءة، فقد تكون لتعلم معلومات جديدة، أو لأداء مهمة ما، أو القراءة للاستيعاب، أو القراءة للاستمتاع (العلوان والنل، 2010).

5- ازدواجية اللغة (العامية والفصحى)؛ إذ يتشكل لدى المتعلم مفاهيم مغلوبة بناء على الدارج من اللهجة العامية، مما يُعيق فهم النصوص واستيعابها.

6- الوقت المُخصَّص للقراءة، إذ تقلص وقت القراءة في المدرسة بسبب ازدياد حجم المناهج، وفي المنزل بسبب شح وسائل متعددة لملء وقت فراغ الطلبة كالحاسوب والهواتف الذكية والألعاب الإلكترونية (العليمات، 2007).

وللاستيعاب القرائي مستويات، وهي تلك التي يوظفها القارئ لبناء المعنى وتلقي المعلومات من النص. (نوفل، 2011). وتحديد هذه المستويات ليس بغرض وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة، وإنما الهدف من تحديد هذه المستويات ضرباً من التسهيل لمهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي اختيار طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلبة على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي يجب تقديمها لتحسين قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج المرغوبة والمُخطَّط لها (الجرف، 2010).

وقد تعددت التصنيفات للاستيعاب القرائي، فاعتمد العلوان والنل (2010)، مستويين للاستيعاب القرائي: المستوى الحرفي، والمستوى الضمني. في حين صنّف باساربا (basaraba, 2013) الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى الاستدلالي، والمستوى التقويمي. وقد صنّف (حبيب، 1997؛ الحداد، 2013)، الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري (الاستنتاجي)، والمستوى التطبيقي.

وقد صنّفها بيرنز ورو وسميث (Burns, Roe and Smith, 2009)، إلى أربعة مستويات: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الناقد، والمستوى الإبداعي. في حين اعتمد المخزومي والبطاينة (2012) تصنيفاً خماسياً يتمثل في: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى الإبداعي. وقد وضع حراشنة (2007) تصنيفاً خماسياً آخر، حيث فسّمت مهارات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التدوّقي، وأخيراً مستوى الفهم الإبداعي. وقد أشار عبدالوهاب وآخرون (2004) إلى تصنيف Ocrman السُداسي الذي أطلق عليه اسم Modes of Comprehension بوضعها في أنماط كالتالي: النمط الحرفي المباشر، النمط التفسيري، النمط الاستيعابي، النمط التطبيقي، النمط النقدي، النمط الوجداني.

وقد اعتمد الباحثان التصنيف الثلاثي (المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) إذ تبدو أهمية هذه المستويات في العملية التعليمية التعلمية؛ كما تمثل حجر الأساس لما تبقى من مستويات، وفي الوقت ذاته، هي الأكثر انسجاماً مع نظرية التلقي ومرتكزاتها وما قد ينتج عن توظيف تطبيقاتها التربوية في تدريس النصوص القرائية.

وفي ظلّ العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير يتجلى الارتباط العضوي بين النص ومتلقيه ويمثل التركيز على المتعلم

(المُتلقي/ القارئ) نقطة تحوّل حقيقيّة، ليس في مجال التربيّة فحسب، بل في تاريخ الأدب والنظرة إلى القراءة والنصّ المقروء كذلك، فبرزت في مجال الأدب، العديد من الاتجاهات الأدبيّة التي تُعلي من شأن القارئ "كالبنيوية الفرنسية" التي نادى مُمثلّها رولان بارت بموت الكاتب وأعلن ولادة القارئ الذي يصنع معنى النصّ. و"التفكيكيّة" التي نادى بتعدّد القراءات حسب القراء (ميرقادري، 2011).

ونظريّة التلقّي - التي يقوم عليها برنامج هذه الدراسة - ظهرت نتيجة اختلاف توجّهات المناهج النقدية التي تُغذيها نظريّات معرفيّة مختلفة وطُرحت مبادئها على يد روادها الأوائل من جامعة كونستانس الألمانية، (روبرت ياوس) و(فولفغانغ آيزر) وتمتدّ جذورها إلى بداية السبعينيّات، حيث نادوا بجماليات القراءة وآلياتها، وعملوا على تأصيل دورالمتلقّي (القارئ) بحيث تُعدّ القراءة عملية تتفاعل بين المتلقّي بما لديه من خبرات وبين النصّ المقروء (هولب، 2000؛ عفاني، 2011؛ Li, 2014).

وتعود نظريّة التلقّي في أصولها المعرفية إلى الشكلائية الروسية، وبنبويّة براغ، وظواهرية رومان انجاردن (الفيونمينولوجيا)، وهرمني وطيقيا هانز غادامير، وسوسيلوجيا الأدب. وقد سبق هذا كلّه، وجود إرهابات موعلة في القدم تتجلّى فيما كتبه أرسطو في كتابيه "فنّ الشعر" و"الخطابة" (هولب، 2000) وتبرز لدى أرسطو العديد من المفاهيم التي يمكن مقاربتها مع مفاهيم التلقّي (شياح، 2013). كما ظهر الاهتمام بالقراءة والقارئ في الدّراسات المبكّرة لفرجينيا وولف عن القارئ وأدواره، ودراسات نقد استجابة القارئ (صالح، 2001). إضافة إلى العديد من الاتّجاهات التي دعت إلى تقويض سلطة المؤلّف تمثّلت في النقد الجديد وتأكيد مهمة الناقد الأدبيّ فحص الأعمال الأدبية المفردة وتقدير قيمتها بالقراءة الدقيقة بعيداً عن مؤلّفها، والاتّجاه البنيويّ الذي ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك وطرح مقولته المعروفة "موت المؤلّف" فهو كما يرى (رولان بارت) لم يُعدّ صاحب الامتياز وملك السلّطة، والموت هنا إشارة إلى انتقال الاهتمام إلى النصّ (إسماعيل، 2002؛ المعمرى، 2010).

وقد أجملت صالح (2001) العمر المنهجيّ الحديث بلحظات ثلاثة: لحظة (المؤلّف) التي تجلّت في النقد الأدبيّ في القرن التاسع عشر. ولحظة (النصّ) التي جسّدها النقد البنائيّ في الستينيّات من هذا القرن. ولحظة (القارئ/ المتلقّي) كما في اتّجاهات ما بعد البنيوية وخاصّة نظريّة التلقّي. وهذا الاستبدال لبؤرة اهتمام بين أضلاعٍ لمتلّث واحد، يُمثّلها كلّ من: المؤلّف، النصّ، القارئ، أحدث النقطة النوعية الكبيرة عند توجيه الاهتمام إلى "المتلقّي"؛ فجاءت نظريّة التلقّي لردّ اعتبار القارئ والسماع والشاهد وهم "متلقّون" (هولب، 2000؛ عفاني، 2011).

وقد ورد تعريف نظريّة التلقّي في "المصطلحات الأدبية الحديثة"، أنّها "مصطلح يُستخدم بمعنى ضيق للإشارة إلى مجموعة من أصحاب النظريات المتعلقة باستقبال الأعمال الفنيّة أو تلقّيها، ومعظم المجموعة من الألمان، كما يُستخدم بمعناه الأوسع للإشارة إلى أيّ نظريات خاصة بتدوّن المشاهد أو القارئ أو السامع" (السايق، 2012: 59).

وذهب الرويلي والبازعي (2002) في دليل الناقد الأدبيّ إلى أنّ ما يجمع أصحاب هذا التوجّه النقديّ هو الاهتمام المطلق بالمتلقّي والتركيّز على دوره الفعّال في إنتاج النصّ وتحديد معانيه. وقد أشار آيزر (1987) أنّ التلقّي عملية تهتمّ بمهمة المؤلّف في توضيح المعاني الكامنة في النصّ من خلال تصوّره للمعنى كأنّه شيء يحدث متجاهلاً طبيعة النصّ بوصفه حدثاً وتجربةً للقارئ ينشّطها هذا الحدث؛ فالقراءة نشاط موجه من طرف النصّ، وهذا النصّ يجب أن يعالجه المتلقّي ليتأثّر بدوره بما سبق أن عالجه.

وأشار هولب (2000) إلى أنّ تلقّي الأدب هو "العملية المقابلة لإبداعه أو إنشائه أو كتابته، وأنّ النظرية تشير إجمالاً إلى ذلك التحوّل في الاهتمام إلى النصّ والقارئ" (ص: 12). وقد ذكر عزالدين (2008) أنّها فرعٌ من الدّراسات الأدبية التي تهتمّ بالطرق التي يتمّ بها استقبال الأعمال الأدبية من قبل القراء بدلاً من التّركيز التقليديّ، فنقوم على عملية إنتاج النصوص أو فحصها وتقييمها في حدّ ذاتها. وعرفها إبراهيم (2000)، أنّها "نظرية نقدية تُعنى بتداول النصوص الأدبية وتقبّلها وإعادة إنتاج دلالاتها" (ص: 6). في حين يرى ستاروبينكسي وشيفريل وباجو (2000) أنّ دراسة التلقّي لعمل ما دراسة تسمح بفهم أفضل لطبيعة الجمهور القارئ وأفق توقعاته وذوقه العام ومعايير الجماليّة وطبيعته النفسية، مما يُقدّم مؤشراً على تلك العملية التفاعلية بين القارئ والنصّ ويفيد في رصد بعض الظواهر الأدبية والنفسية والاجتماعية.

وقد أحدثت نظريّة التلقّي تبدّلاً جوهرياً في أدوار القارئ في تلقّي النصّ، بحيث أمكن أن يُقال أن القارئ هو الذي يُنتج النصّ، ويصبح هناك عددٌ من النصوص بقدر القراء الذين يتلقّون النصّ (إسماعيل، 2002)؛ فالقارئ يستطيع أن ينفذ إلى أعماق النصّ ليستخرج ما به من أسرار، ويستلهم ما به معان وأفكار؛ وهذا مدعاة إلى أن يغدو القارئ متلقّاً حتى يتمكّن من الولوج إلى بواطن النصّ وتأويل أفكاره ومعانيه (المعمرى، 2010).

إنّ الموقع الحقيقيّ للعمل الأدبيّ يقع بين النصّ والقارئ، وتحقيقه لا شك، نتيجة التفاعل بين الاثنين، فالتركيّز على إبداع

الكاتب أو على نفسية القارئ وحدها لن يفيد كثيراً في عملية القراءة نفسها؛ بل هناك علاقة حيوية بينهما، وإذا أهملنا هذه العلاقة سنكون حتماً قد أهملنا العمل الأدبي (أيزر، 1987). وتلقت في العمل الأدبي أو تتقاطع مقاصد كل من: المؤلف، النص، القارئ، ولو أمكن أن تتلاقى المقاصد الثلاثة وتتفاعل لأمكن إنتاج دلالة أكثر تنوعاً وشمولاً وخصباً (إبراهيم، 2000)، فيبدو الدور الحاسم للقارئ في تشكيل المعنى لديه، فتبرز كفاءاته واستعداداته ومزاجه القرائي باعتمادها العادات القرائية والنماذج الثقافية المتداولة والطريقة التي تجري ضمنها فعاليات القراءة (عبيد، 2010).

وتقوم نظرية التلقي على مجموعة من المحاور الأساسية، منها:

أفق التوقعات: يشير أفق التوقعات إلى نظام ذاتي مشترك أو بنية من التوقعات يستطيع فرد "افتراضي" أن يواجه بها أي نص. فالأعمال الأدبية تُعدّ نموذجية إذا استثارت لدى القارئ أفق توقعاته التي تشكلت لديه نتيجة إدراكه للأجناس الأدبية المختلفة، أو الأسلوب (هولب، 2000).

المسافة الجمالية: تُمثل المسافة الجمالية الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ، (ميرقادي والكياني، 2011).

الفراغات: كل عمل أدبي - وفق نظرية التلقي - في حقيقته غير تام، ويحتاج إلى تكملة إضافية، والفراغات قد تُملاً أحياناً، وقد تبقى مفتوحة أو تُهمل تماماً أحياناً أخرى.

القارئ الضمني: يُمثل القارئ الضمني الذي تعدّه صالح (2001) قمة الهرم فيما ابتدعه أيزر، حالة نصية وعملية إنتاج للمعنى على السواء، والمصطلح يدمج بين عملية تشييد النص للمعنى المُحتمل وتحقيق هذا المعنى من خلال القراءة، والقارئ الضمني مُرادف لبنية التشويق في العمل الأدبي (هولب، 2000).

ويرى أيزر أن فعل القراءة هو الذي يُشكل العمل الأدبي، وجوهر النص ومعناه ينتميان إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية في النص مع تصورات الكاتب، فكل قارئ سيجلب إلى النص تجربته الشخصية، ومشاعره وعواطفه، ورؤيته الخاص والفكر الذي يحمله؛ لذلك أصبح لزاماً تحليل وتفسير عملية القراءة ذاتها وإبلاؤها الأهمية التي تلبق بها (ولد خليل، 2013).

والقراءة - وفق نظرية التلقي - عملية إبداعية إنتاجية، وهناك ما يوطر هذه العملية؛ فعملية التفاعل بين القارئ والنص وحدوث الفهم والتفسير ليست بلا حدود. وانفلات هذه العملية من حدودها قد يؤدي إلى تشويه النص نفسه، فيصبح في وعي القارئ مجرد صور وتدايعات جديدة، فقد لا يكون لها صلة بفكرة الكاتب المبدع، وهنا تتجلى الخطورة؛ لأن القارئ سيصّب من ذاته على النص ويحمله تفسيرات ودلالات ومعانٍ لا تكمن فيه (إسماعيل، 2002).

وتبدو لنظرية التلقي تطبيقات تربوية، أشار إليها الأدب التربوي والدراسات السابقة والقراءة الواعية في مفاهيم النظرية ومبادئها، ومن هذه التطبيقات:

- جوهر النص ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية النصية مع تصور القارئ (هولب، 2000؛ ميرقادي وكياني، 2011؛ Li, 2014؛ Kemelbekova, Shengelbaeva, Mukasheva, Kopbayeva, 2014).

- العملية العقلية في تلقي نص ما، ليست انطباعات ذاتية مجردة، ولكنها عملية إدراكية موجهة، وللقارئ الدور الأكبر في إسقاط المعنى على النص المقروء والمكتوب، لأن المعنى في ذهن القارئ، لكن بدلالة موجّهات ومؤثرات داخل النص، تُساعد في العثور على هذا المعنى؛ ودلالة ذلك أن لكل قارئ معنى خاصاً به، يختلف عن القارئ الأخر، وبحسب ثقافته وخلفيته المعرفية (هولب، 2000؛ اسماعيل، 2002؛ حسين، 2007؛ عبيد، 2010).

- القراءة تتجاوز حدود استهلاك المقروء لتدخل في مضمار وظيفة مركّبة، تُعيد فيها إنتاج المقروء بقدرة فعّالة على التمثّل والاستيعاب والاستنباط والاستنتاج والتواصل الدائم مع النص (عبيد، 2010)، كما تُمثل عدة ضروب من النشاط، منها التعرّف بالرموز من خلال النظر، والتفسير من خلال العقل، ومنها مهارات قرائية، تتمثل في: سلامة النطق والسرعة، والفهم للأفكار الأساسية وما بين السطور من غرض الكاتب، وتدوّق المادة المقروءة والتجاوب النقدي، والانتفاع بالمعلومات، وذلك كله يتطلب أنشطة ذهنية متعددة، واستعدادات، ومهارات لدى المُتلقي (حسين، 2007؛ طارش، 2015).

- إنجاز مستوى عالٍ من الفهم للنصوص يتطلب استخدام عمليات ذهنية معقدة تتضافر فيها البنيات المعرفية للقارئ ومعالجة المعطيات اللسانية الدالة (عبيد، 2010)، متمثلة في العتبات الفنية في النصوص فتعدو موجّهات قراءة توجّه القارئ نحو المعنى والفهم، كالأغلفة والعناوين والأمكنة والتواريخ والملاحظات والهوامش والحواشي وجمل الاستهلال والختام وسواها (السكر، 2010).

- القارئ المشارك، لا يقف عند فهمه المعاني المتضمنة، بل يستكشف فراغات أو فجوات النص التي تتطلب ملء القارئ لها من خلال خبراته السابقة (ستاروبينكسي وآخرون 2000؛ اسماعيل، 2002).
- القارئ يتوقع عند القراءة، وقد يصدق توقعه وقد يخيب فيتعير الأفق مُحدثاً "الانزياح" ومكوّناً ما نسميه "المسافة الجمالية" (ستاروبينكسي وآخرون، 2000؛ هولب، 2000؛ صالح، 2001).
- القراءة عملية بنائية نشطة هدفها الفهم وذلك من خلال مجموعة من العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ، وتعتمد على المعرفة التي يجلبها القارئ للنص من خلال خبراته السابقة المخترنة ودمجها بالخبرات الجديدة. فالمتعلم يبني المعنى ذاتياً من خلال جهازه المعرفي، لأن المعرفة متجذرة في عقله ولا تنتقل إليه من المعلم؛ بمعنى أن القراءة عملية ابتكار مستمر يُعيد خلالها القارئ تنظيم ما يمر به من خبرات ساعياً لفهم أشمل متأثراً بخبراته السابقة وبالسياق الذي يحصل فيه التعلم الجديد.
- المعلم مُيسر ومساعد لبناء المعرفة، فهو يُخطط ويُنظم ويوجه طلبته ويرشدهم لبناء تعلم ذي معنى لديهم (حسين، 2007).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارة القراءة ودور القارئ؛ فإن واقع تعليمها يُظهر ضعفاً عاماً لدى معظم المتعلمين في المهارات اللغوية وفي الاتجاهات نحوها، وقد شغلت هذه المشكلة الباحثين وحظيت باهتمام كبير بغية تعرف أسبابها والسبل العلمية لحلها، كدراسة كل من: (عبد المجيد، 2000؛ عبد اللطيف والحداد، 2004؛ عوض، 2010؛ ودراسة عبد الظاهر، 2011).

وتؤكد الدراسات أنّ معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة العربية ومهاراتها (المعقلي، 2005). وهذا الضعف في مهارات اللغة، وتشبث غالبية المعلمين بالطرق الاعتيادية في التدريس، لمسه الباحثان من خلال خبرتهما في مجال التدريس، والمتابعة الميدانية لأداء المعلمين وممارساتهم التدريسية، وأداء الطلبة في الاختبارات المدرسية أو الوطنية أو الدولية وتحليل نتائجهم، وبدا للباحثين عدم مواكبة كل جديد في مجال طرق تدريس اللغة ومهاراتها. وهذا ما تؤكدته نتائج دراسات كل من: (بركات، 2005؛ القطراوي، 2010؛ حميد، 2013).

ومن هنا، يبدو الضعف في مهارة القراءة والاستيعاب القرائي، وحيث أنّها مطلب تعليمي ومطلب للحياة، ولما كان محور نظرية التلقي وأساسها قائماً على تفاعل القارئ مع النص المقروء، ولأن مفاهيم النظرية تُركز على الفهم وإمعان النظر في النصوص وتأمّلها والسعي إلى سد تلك الفجوات المتضمنة فيها؛ كانت هذه الدراسة في محاولة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة وسعيًا إلى الارتقاء بمهارة القراءة، وسعت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية في النقد الأدبي، بدأت في ألمانيا، ثم انتقلت إلى دول عديدة في العالم، في محاولة لتبني وجهة جديدة في تدريس النصوص القرائية وتحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟ ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي، والطريقة الاعتيادية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة (ذكور، إناث) ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي، والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

ترصد هذه الدراسة الأدب التربوي بمعرفة أساسية حول نظرية التلقي وتطبيقاتها التربوية؛ وقد يكون من شأنها أن ترتقي بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة؛ خاصة مع قلّة الدراسات والأبحاث التي تناولت التطبيقات التربوية لهذه النظرية. في حين تتجسد الأهمية التطبيقية في التوصل إلى معلومات ونتائج من المتوقع أن يستفيد منها المعنيون في مجال التربية والتعليم، بإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي وبناء نموذج تدريس للقراءة وفق مرتكزات النظرية، وبرنامج تعليمي يشمل أنشطة ومعالجات للنصوص القرائية وفق النموذج المُعد والقائم على مرتكزات ومفاهيم النظرية، من شأنها أن تفيد كلاً من:

- أعضاء ومؤلفي المناهج الدراسية عند بناء مناهج اللغة العربية أو تطويرها بتضمين المناهج المفاهيم والآليات المنبثقة عن نظرية التلقي وأدوار القارئ الفاعلة في النص القرائي.
- مشرفي اللغة العربية بتزويدهم برؤى ومفاهيم وآليات جديدة لتدريس النصوص القرائية ونقلها إلى معلمهم عند متابعتهم الميدانية للمعلمين وتنفيذ فعاليات إشرافية من شأنها أن تسهم في تمثّل المعلمين مفاهيم النظرية ومبادئها عند تدريس مهارة القراءة.
- معلمي اللغة العربية بتقديم مفاهيم وأنماط وآليات ونماذج جديدة في تدريس مهارة القراءة من شأنها أن ترتقي بمهارة القراءة لدى الطلبة بمستوياتها المتعددة وحلّ المشكلات القرائية التي تواجه المعلم، وانعكاس هذا على سائر المهارات والمباحث.
- الطلبة بجعلهم محوراً حقيقياً للعملية التعليمية التعلمية، فالطالب مُتلقٌ نشط؛ يتفاعل مع النص فينتج مُجدداً بحلّة جديدة قد تُغاير ما أنتج عليها مؤلفه الحقيقي، ويبني وفق ما لديه من معارف وخبرات سابقة معنى خاصاً به مما يزيد من قدرته على الاستيعاب ومحاكمة النصوص وإبداع معانٍ جديدة مما من شأنه أن يرتقي بمهارة القراءة عند الطلبة من المستوى الحرفي إلى مستويات أعلى.

أهداف الدراسة

- 1- إعداد برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- 2- تعرّف فاعلية البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي.

التعريفات الإجرائية

تتضمن هذه الدراسة عدداً من المصطلحات يُمكن تعريفها على النحو الآتي:

- **البرنامج التعليمي:** مجموعة مدروسة ومُخططة من المعالجات للنصوص القرائية قائمة على نظرية التلقي تشمل أهدافاً ومسوغات ومحتوى يتضمّن نصوص القراءة الواردة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015-2016، مُرفقةً بدليل يُبين كيفية التعامل مع هذه النصوص القرائية وكيفية تنفيذها في الموقف التعليمي متمثلاً في النتائج الخاصة واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته التي اتبعتها المعلم لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح .

- **نظرية التلقي:** هي النظرية التي تمّ تبنيها في هذه الدراسة، وتمّ بناء البرنامج التعليمي وفق مفاهيمها ومبادئها ومرتكزاتها، وتتمثّل في مجموعة الأفكار والرؤى التي تقوم على بناء القارئ للمعنى وإنتاجه وإعادة صياغته للنصوص في عملية تفاعلية بين القارئ (طالب الصف العاشر الأساسي) بما لديه من خبرات ومعارف سابقة وبين النص، فيصنع دلالاته ويملأ فجواته ليبتدع بذلك معنىً جديداً، ولم يعدّ القارئ ضمن هذا السياق مستهلكاً للنصوص، بل هو مُنتجٌ للمعاني، ناقداً، يناقش ويُحلّل ويُصدر حكماً خاصاً .

- **الاستيعاب القرائي:** قدرة طالب الصف العاشر الأساسي في الأردن على استيعاب النصوص القرائية، على اعتبار أن القراءة نشاط ذهنيّ مُعقد يقوم به الطالب بحيث يتفاعل ما يقرأه الطالب مع خبراته السابقة وأفكاره وعواطفه وانطباعاته من أجل استيعاب النص ضمن مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) وقيس بالاختبار الذي أعده الباحثان.

- **الصف العاشر:** الصف الدراسي الذي يُمثّل نهاية المرحلة الأساسية في النظام التعليمي الأردني، ويمثّل سنّ (16) سنة.

مُحدّدات الدراسة

تتناول هذه الدراسة أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؛ ولذا فإنها تتحدّد بما يلي:

- 1- طُبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية لواء الجامعة في مدرستين إحداهما للذكور وأخرى للإناث. (مدرسة ذكور الجبيهة الثانوية، ومدرسة الجبيهة الثانوية للبنات) للعام الدراسي 2015 - 2016 م .
- 2- اقتصرت الدراسة على النصوص القرائية الواردة في كتاب مهارات الاتصال الذي يُدرّس لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2015 - 2016م في طبعته 2006-2014.
- 3- اقتصرت الدراسة على اختبار بعض مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي).
- 4- يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة بمدى ملاءمة الأدوات المُستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة

من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة:

دراسات تناولت أثر نظرية التلقي في تحسين المهارات اللغوية

أجرى بوياس دراسة (POYAS, 2004) هدفت إلى اكتشاف أفق التوقعات في الأدب من خلال نظرية استجابة القارئ، ونظرية التلقي والخطاب الصفي، ركزت دراسة الحالة على الأثر التربوي لنظرية التلقي ونظرية تاريخ الأدب في تدريس الأدب في المدارس الإعدادية والثانوية في إحدى مدارس مدينة حيفا. أظهرت نتائج الدراسة، مساعدة نظرية التلقي للمعلمين في قيادة حصصهم الدراسية وتمكنهم من إدراك أهمية العملية الحوارية بين آفاق تاريخية مختلفة، كما تساعدهم في التعامل مع استجابات طلابهم بفعالية أكبر.

وفي دراسة مستروف (Mišterová, 2006)، التي هدفت إلى الكشف عن إمكانية تدريس مسرحيات شكسبير استناداً إلى نظرية التلقي وجماليات مدرسة كونستانس في جامعة زابادوسكا، كشفت نتائج الدراسة أن نظرية التلقي تفتح الآفاق على العديد من وجهات النظر المختلفة والدلالات والتفسيرات المتنوعة؛ وهذا التنوع من شأنه أن يسمح بالتواصل الأدبي.

وقام حسين (2007) بدراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بتوظيف تطبيقات نظرية التلقي. تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الطلبة المتفوقين دراسياً في الصف الأول الإعدادي في إحدى مدارس مدينة دمياط المصرية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً، وقد كشفت النتائج أن البرنامج المعد أثبت فعالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وفي كل محور من محاور المهارات لدى الطلبة.

وأجرى سميت (Smyth, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن منحي تعليمي يهدف إلى إشراك المتعلمين في عملية التعلم بشكل أعمق بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد، وذلك عبر استخدام منهج متخصص مكوّن من النظرية التربوية للتعلم النفاقي إلى جانب نظرية التلقي. أكدت الدراسة إمكانية استخدام مفاهيم التلقي واستراتيجيات الحوار في تدريس الأدب مما يحقق التطور المفاهيمي في التفكير المعرفي عند الطلبة بجعل الطلبة يتفحصون مشاركاتهم الخاصة ويتأملونها في أثناء سير التعلم.

وأجرى كرنند وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) دراسة هدفت إلى معالجة نقص معلومات المعلمين في المدارس السلوفونية في تعرف أدوار القارئ لما وراء المعرفة في قراءة النصوص الأدبية وتحليلها، والوعي بأفق توقعات طلبتهم. وقد وصلت الدراسة إلى أن ما نسبته 79.6% من المعلمين غير مُدرّكين لأفق توقعات طلبتهم، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن ما نسبته 81% من المعلمين يرون أن تطوير مفاهيم التلقي لما وراء المعرفة للقارئ يساعد على تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم وتبادل الخبرات وتحسين مهارات التفكير النقدي لديهم.

وهدف دراسة لي (Li, 2014) إلى فحص استراتيجيات القراءة الأدبية في كلية اللغة الإنجليزية في الصين استناداً إلى نظرية التلقي الجمالية وإلقاء الضوء على نظريتي التلقي الجمالية واستجابة القارئ. وتوصلت الدراسة إلى أن نظرية التلقي تقدّم منظوراً جديداً في تدريس الأدب حيث ترقى باهتمامات الطلاب وخبراتهم. ومن منظور نتائج التعلم، تفيد أيضاً في تطور الطلاب وإثراء خيالهم والتفكير المستقل والحكم النقدي في أثناء فترة دراستهم في الكلية.

وهدف دراسة طارش (2015) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأدبي في بغداد، تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً، توزعوا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى يعقوب والتميمي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية. تم تطبيق هذا البرنامج على عينة من طلبة المرحلة الثانية في كلية الآداب في الجامعة العراقية، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نظرية التلقي والضابطة وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة لمدة (8) أسابيع، وتم إجراء اختبار تحصيلي لكلتا المجموعتين. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات تناولت أثر برامج تعليمية في تحسين الاستيعاب القرائي

قامت جاينز وليمان (Gains and Lehman 2002) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، اشتملت عينة الدراسة على (110) طلاب يمثلون أربع مراحل دراسية من ولاية إلينوي الأمريكية، كشفت نتائج الدراسة تحسناً في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وفي استخدامهم لاستراتيجيات القراءة. وهدفت دراسة الحجوج (2003) إلى فحص أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في

تحسين الاستيعاب القرائي في النصوص الشعرية والنثرية لطلبة الصف التاسع الاساسي في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي للنصوص الشعرية والنثرية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة المعيديين (2005) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة، تكوّنت عينة الدراسة من (47) طالباً و (75) طالبة من طلبة السنة الأولى في الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تمكّن الطلبة من مهارات الاستيعاب القرائي عن المستوى المأخوذ به البالغ 75%، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى إلى الكلية التي يدرس بها الطلبة. ووجود فرق دال إحصائياً في اختبار الاستيعاب القرائي يُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

وأجرى بابلي (2009) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في دولة قطر. تكوّنت عينة الدراسة من (31) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار العمليات الصوتية وسرعة القراءة والاستيعاب القرائي تُعزى إلى البرنامج التدريبي.

وأجرى مصطفى (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عُمان. تكوّنت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء الطالبات في اختبائي التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في أداء مجموعتي الدراسة تُعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وفي دراسة الخوالدة (2012) التي هدفت إلى فحص فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات صعوبات التعلم. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العلامات في مهارات الفهم القرائي تُعزى إلى البرنامج التعليمي.

وهدف دراسة الحري (2013) إلى تصميم برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط والكشف عن أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. تكوّنت عينة الدراسة من (46) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبائي الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو الهيجاء (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي ومهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. تم بناء اختبائي الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. طبقت الدراسة على (80) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات في جميع مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد تُعزى إلى البرنامج التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة أهمية نظرية التلقّي وفوائدها التربوية في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلبة، كما في دراسة حسين (2007) ودراسة كرنند وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) إذ أظهرت الدراسات فعاليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. وفعاليتها في تحسين القراءة الإبداعية والتدوّق الأدبي كما في دراسة طارش (2015)، ودراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أهميتها في تطوير اهتمامات الطلبة وخبراتهم وإثراء خيالهم والتفكير المستقلّ والحكم النقدي لديهم. كما بيّنت بعض الدراسات أهمية النظرية في تدريس الأدب، كدراسة مستروف (Misterova, 2006) التي بيّنت أثر النظرية في جعل الأعمال الأدبية أكثر قبولاً، وزيادة الاهتمام بالأدب، كما أنها تفتح المجال واسعاً للتواصل الأدبي. ودراسة سميث (Smyth, 2009) التي بيّنت أن تدريس الأدب من خلال مفاهيم التلقّي يُحقّق التطور المفاهيمي عند الطلبة ويُتيح لهم تفحص مشاركتهم وتأمّلها أثناء سير التعلم. إضافة إلى دراسة بوياس (Poyas, 2004) التي أظهرت أن التدريس وفق مفاهيم التلقّي من شأنه أن يساعد المعلمين في قيادة حصصهم ويزيد دافعية الطلبة، ودراسة يعقوب والتميمي التي كشفت عن مساعدة تدريس الأدب وفق نظرية التلقّي في تحسين تحصيل الطلبة.

وهناك جوانب عديدة أفاد منها الباحثان من خلال الأدب السابق ذي الصلة؛ تتمثل في التوصل إلى خلفية نظرية حول

نظرية التلقّي وتطبيقاتها التربوية، والاستيعاب القرائي، وإعطاء فكرة حول فاعلية النظرية وإمكانية الاستفادة من مفاهيمها في تدريس القراءة. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة - على قلتها - في سعيها إلى فحص فعالية برنامج قائم على نظرية التلقّي بغرض تحسين المهارات القرائية لدى الطلبة، وتتميز عنها في دراسة متغير لم تنطرق له الدراسات السابقة (الاستيعاب القرائي) في برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقّي.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي الذي قام على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى قياسين: قبلي وبعدي لمستويات الاستيعاب القرائي؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

تألف أفراد الدراسة من (164) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين حكوميتين هما: مدرسة الجبيهة الثانوية للبنات، ومدرسة (الجبيهة الثانوية للذكور) التابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015-2016 م، اختيرتا قسدياً؛ لوجود معلمين ذوي خبرة وكفاية، واستعداد المدرستين والمعلمين للتعاون لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليهما، واحتواء كلّ منهما على أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي. اختيرت شُعب أفراد الدراسة من المدرستين بطريقة عشوائية، وبيّن الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

المجموع	إناث	ذكور	المجموعة
87	46	41	التجريبية
77	42	35	الضابطة
164	88	76	المجموع

أداة الدراسة

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، أُعدّ اختبار للاستيعاب القرائي. كما اقتضت الدراسة إعداد مجموعة من المواد التعليمية التي من شأنها تحقيق أهداف الدراسة والمساعدة في إعداد أدواتها (كإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واشتقاق قائمة مهارات من مرتكزات النظرية ومفاهيمها الأساسية، وتصميم برنامج تعليمي). ويمكن وصف أداة الدراسة على النحو الآتي:

اختبار الاستيعاب القرائي

تمّ إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة العينة، اختيرت ثلاثة نصوص قرائية من خارج نصوص الكتاب المدرسي لتكون مادة اختبار الاستيعاب القرائي. اشتمل الاختبار على ثلاثين فقرة، من نوع الاختيار من مُعدّد، أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد وُزعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المُعتمّدة في هذه الدراسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وفق جدول مواصفات أُعدّ لهذا الغرض. وقد اقتضى إعداد هذا الاختبار إعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي.

إجراءات إعداد اختبار الاستيعاب القرائي

أعدّ اختبار الاستيعاب القرائي وفق الإجراءات الآتية:

1- وضع قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته تتضمن المستويات: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، بحيث تُناسب طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد اعتمدت عند إعداد القائمة مجموعة من المصادر منها: المراجع والمصادر ذات الصلة، الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة والاستيعاب القرائي كدراسة كل من: (عبد اللطيف والحدد، 2004؛ نوفل، 2011؛ الحربي، 2013؛ أبو الهجاء، 2014). وأهداف تدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية كما حدّتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، إضافة إلى خبرة الباحثين التدريسية والإشرافية. وفي ضوء ذلك كلّه، تمّ حصر مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي وتصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة، يندرج تحت كلّ مستوى منها مجموعة من المهارات، والجدول (2) يوضّح ذلك:

الجدول (2)

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي

الرقم	المستوى	عدد المهارات
1	مستوى الاستيعاب الحرفي	5
2	مستوى الاستيعاب الاستنتاجي	5
3	مستوى الاستيعاب النقدي	4
	المجموع	14

وقد تضمن كل مستوى عدداً من المهارات الفرعية المندرجة تحته. وللتحقق من صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية والمتخصصين في القياس والتقويم التربوي، واللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها التابعين لمديرية لواء الجامعة ومديريات مجاورة؛ للسؤال عن مدى مناسبة الصياغة اللغوية، وانتماء مؤشرات المهارة إلى البعد الذي صنفت فيه، وللسؤال عن مناسبة المهارة لطلبة الصف العاشر. حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها والخروج بقائمة المهارات في صورتها النهائية.

2- اختيار نصوص ملائمة من حيث: الموضوعات، الشكل العام، النوع الأدبي، ومراعاة مكافأتها للنصوص القرائية المقررة في منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.

3- تحليل النصوص (وضع جدول المواصفات).

4- وضع الفقرات الاختبارية والتعليمات الخاصة بالاختبار ونموذج تفرغ الإجابة، وإخراجه في صورته الأولية.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق محتوى الاختبار، عُرض في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية، والمتخصصين في القياس والتقويم التربوي، واللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها؛ لإبداء آرائهم من حيث مدى ملائمة الاختبار لطلبة الصف العاشر، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة ومدى انتماء الفقرات إلى السلوك المقيس، ومدى انتماء البدائل إلى الفقرة، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً. وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين وآرائهم أُجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار وتحكيمها وتعديلها، أُجريت تجربة استطلاعية على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرستي الخنساء الثانوية للإناث، ومدرسة سيف الدولة الثانوية للذكور والتابعتين لمديرية تربية لواء الجامعة، قوامها (40) طالباً وطالبة؛ بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، ومن نتائج التجربة:

- التأكد من مناسبة الموضوعات لمستوى الطلبة، وتقبلهم لها.
- التأكد من وضوح التعليمات، وتوضيح بعض الكلمات التي سُئل عنها في أثناء التجربة، كما تمّ - لاحقاً - استبدال كلمات أبسط بتلك التي تكرر السؤال عنها في أثناء التجربة.
- تحديد زمن الاختبار، وذلك بتحديد مكان في صفحة الغلاف الخارجي للاختبار؛ لتسجيل ساعة بدء الإجابة، وساعة الانتهاء منها، إذ تمّ حساب الزمن من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الأول للطلبة الخمسة الأوائل} + \text{مجموع الزمن الأخير للطلبة الخمسة الأواخر}}{\text{عدد الطلبة}}$$

وعند تطبيق المعادلة، تمّ تحديد الزمن المناسب للاختبار، إذ بلغ الزمن الكلي للاختبار (40) دقيقة، ويمكن تطبيقه في حصة واحدة. وتمّ التحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، بإيجاد ما يأتي:

أ- الاتساق الداخلي: تمّ حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفاء، حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.78 إلى

0.86)، بحسب مستويات الاستيعاب القرائي، وتُعتبر هذه القيم مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة الحالية. ب - الاختبار وإعادة الاختبار: تمّ التطبيق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة قوامها (40) طالباً وطالبة، وبعد مرور أسبوعين تمّ إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.89)، وتراوحت قيم الثبات للمستويات بين (0.80) إلى (0.88). والجدول (3) يوضّح ذلك

الجدول (3)

قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي

المستوى	كرونباخ الفا	الاختبار-إعادة الاختبار (بيرسون)
المستوى الحرفي	0.86	0.88
المستوى الاستنتاجي	0.81	0.85
المستوى النقدي	0.78	0.80
الدرجة الكلية		0.89

وتُعدّ القيم في الجدول أعلاه مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

خصائص فقرات الاختبار

تمّ استخراج معاملات الصعوبة والتّمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي؛ للتحقق من خصائص فقراته، وذلك من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.32 - 0.73)، وفيما يخصّ معاملات تمييز الفقرات، فقد كانت لجميع فقرات الاختبار ضمن مدى متقارب، إذ تراوحت بين (0.38 - 0.67)، وتُعدّ معاملات تمييز مرتفعة.

تطبيق الاختبار

بعد أن عدّل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة، إذ طُبّق قبلًا بتاريخ 2016/3/6، وطُبّق بعديًا بتاريخ 2016/5/8. مع تأكيد ضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها على ورقة الإجابة المُحدّدة، وفق التعليمات المُرفقة. وصُحّحت أوراق الاختبار القبلي والبعدي، حيث حُصّصت للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفر.

البرنامج التعليمي

يُقدّم البرنامج التعليمي مجموعة مدروسة ومُخطّطة من المعالجات لمجموعة من النصوص القرائية الواردة في منهاج اللغة العربية للصفّ العاشر الأساسي في الأردنّ للعام الدراسي 2015-2016، والقائمة على مرتكزات نظرية التلقّي، إذ من المُتوقّع أن يُسهم البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة؛ وذلك بتبنّي توجّه حديث في تدريس النصوص القرائية ينأى بالقراءة عن كونها عملية تقتصر على فكّ الرموز، كما ينأى بالنصّ القرائي عن كونه نصّ إخباريّ مُكتمل الإعداد، ويرتقي بدور الطلبة ليُجعل قراءة النصّ عملية إبداعية وفق ما يمتلك المُتلقّي من معارف وخبرات سابقة يُبدع قارئها تمامًا كما أبدع كاتبها من قبل.

إجراءات إعداد البرنامج التعليمي

1- الاطلاع على منهاج اللغة العربية ودليل المعلم والإطار العام وتحديد عناوين الوحدات، استراتيجيات التدريس والتّقويم، الأنشطة، مصادر التعلّم .

2- مراجعة الأدب التربويّ والدراسات السابقة ذات الصلة بدراسة كلّ من: (حسين، 2007؛ بابلي، 2009؛ مصطفى، 2011؛ الحربي، 2013؛ طارش، 2015)؛ للوقوف الآلية التي يتمّ من خلالها بناء برنامج تعليميّ مُحكّم.

3- وضع قائمة المهارات المُشتقة من نظرية التلقّي ومفاهيمها، ووضع نموذج لتدريس القراءة وفق هذه المرتكزات والمفاهيم، إذ توصّل الباحثان إلى اشتقاق قائمة المهارات، ووضع نموذج لتدريس القراءة، وذلك من خلال:

- مراجعة الأدب التربويّ والمصادر والمراجع في النّقد الأدبيّ ونظرية التلقّي.
- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالنّقد الأدبيّ ونظرية التلقّي في مجال النّقد الأدبيّ كدراسة كلّ من: (سليمان، 2009؛ ناجي، 2012؛ باللودمو، 2015).
- مراجعة الدراسات التي استخدمت النظرية في مجال التربية كدراسة (Poyas, 2004؛ حسين، 2007؛ Li, 2014؛

طارش، 2015).

- التواصل مع أساتذة في النقد الأدبي، ومناقشة النظريّة وتطبيقاتها التربويّة.
 - التواصل مع متخصصّ في الترجمة من الألمانية إلى العربية ممن قاموا بترجمة بعض كتب ومقالات المنظرين الأوائل لنظريّة التلقّي، ومناقشة القائمة والنموذج.
 - خبرة الباحثين التدريسيّة والإشرافيّة.
- وقد عُرضت قائمة المهارات المشتقة ونموذج تدريس القراءة بصورتها الأولى على مجموعة من السادة المحكّمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة ووضوح الصياغة اللغويّة، ومدى مناسبة المهارة للمحور الذي صُنّفت فيه، ومدى مناسبة المهارة لطلبة الصفّ العاشر الأساسي، ومدى تنظيم خطوات النموذج ومنطقيّتها ودقّتها وقدرتها على تحقيق النتائج المرجوة. حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها. وفي ضوء تلك الآراء، تمّ تعديل بعض المهارات، ودمج مهارات أخرى، وتغيير بعض الصياغات اللغويّة.

4- اعتماد الوحدات الدّراسيّة التي سنُدرس وفق البرنامج التّعليمي.

5- إعداد دليل المعلم.

وفيما يأتي عرض مفصّل لمحاوّر البرنامج التّعليمي:

أولاً : فلسفة البرنامج

ينطلق البرنامج الحاليّ من مبدأ جوهريّ تقوم عليه نظريّة التلقّي يتمثّل في تركيزها على القارئ وجعله المحور الأساسيّ في عمليّة القراءة، بما لديه من معارف وخبرات سابقة، فالقراءة - وفق النظريّة - عملية تفاعلية، والقارئ بؤرة التركيز في هذه العمليّة. وهذا المبدأ تؤكدّه الاتجاهات التربويّة الحديثة في تعليم القراءة ومهارات الاستيعاب القرائيّ بمستوياته المتقدّمة، حيث تؤكد أنّ الاستيعاب القرائيّ يتطلّب مجموعة من العمليات الذهنيّة يقوم بها القارئ الذي ارتقى دوره وتحوّل من دور المستهلك إلى دور المنتج المُبدع للمعاني والأفكار .

ويهدف البرنامج الحاليّ إلى تحسين مستويات الطّلبة في الاستيعاب القرائيّ، إذ يقوم على مرتكزات نظريّة التلقّي ومفاهيمها الأساسيّة، ورؤيتها للقارئ والنصّ وتطبيقاتها التربويّة المختلفة.

ثانياً: مسوّغات البرنامج

- تأكيد الأدب التربويّ والدّراسات السابقة أهميّة تطبيقات نظريّة التلقّي في تحسين المهارات اللغويّة لدى الطّلبة وإثارة دافعيتهم.
- عدم توافر دراسات عنيت ببناء برامج وفق نظريّة التلقّي في الميدان التربويّ في الأردن، وقلّتها في الوطن العربيّ وذلك في حدود علم الباحثين.
- تأكيد الدّراسات السابقة وجود ضعف في القراءة والاستيعاب.
- تأكيد الأدب التربويّ والدّراسات السابقة أهميّة الاستيعاب القرائيّ للطّلبة في تحصيلهم الدّراسيّ في مبحث اللغة العربيّة والمباحث الأخرى وفي الحياة.
- التوجّهات التربويّة الحديثة التي غدت تُركّز على دور الطالب محور عملية التعلّم، كتوجّه "مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة" الذي تتبناه الأردن منذ عام 2003.
- الحاجة المُستمرّة إلى مواكبة كل جديد، والتطوير المُستمرّ وفق النظريات الحديثة والمستجدّات التي تثبت نجاعتها وقيمتها التربويّة.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج

- النّتائج التّعلّميّة المحوريّة لمبحث اللغة العربيّة، والنّتائج العامّة لمحور القراءة للصفّ العاشر الأساسي، والنّتائج العامّة والخاصّة للصفّ.
 - أسس ومُرتكزات ومحاوّر نظريّة التلقّي وتطبيقاتها التربويّة.
 - المرحلة العمريّة والخصائص النّمائيّة لطلبة الصفّ العاشر الأساسي.
 - اهتمامات الطّلبة وحاجاتهم؛ فالطالب هو محور عمليّة التعلّم والتّعليم.
- وفي ضوء هذه الأسس مجتمعة، تمّ التخطيط للبرنامج وإعداد دروسه وتنفيذها وتقييمها لتحقيق الأهداف المنشودة.

رابعاً : مكوّنات البرنامج

فيما يأتي، عرض لأبرز مكوّنات البرنامج التعليمي:

أ- الهدف العام للبرنامج

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في مُحصلة الخبرة العملية الكلية التي يُتوقّع تحققها لدى الطلبة بعد تدريس الدروس المُقرّرة، مُمثلةً في تحسين الاستيعاب القرائي، وإتقان ممارسة مهاراته في ضوء نظرية التلقّي، وتدرج تحتها الأهداف الخاصة الآتية:

- 1- إتقان الطلبة بعض المهارات العامة للقراءة ومهارات الاستيعاب القرائي- المُحددة في هذه الدّراسة - ، وتوظيفها في قراءاتهم للموضوعات المختلفة توظيفاً سليماً.
- 2- توقّع أفكار نصّ مقروء ونهايته، والتنبؤ بمعلوماته ومحتواه وعنوانه والخيال فيه.
- 3- استخلاص ما تحويه النصوص من أفكار رئيسة وفرعية، واستنتاج غرض الكاتب.
- 4- قراءة النصوص قراءة فاهمة تأملية لاستنباط أفكارها وربط بعضها ببعض.
- 5- تحديد وجهات النظر في النصّ، وتبني موقفٍ خاصّ مع تبريره.
- 6- ربط النصّ المقروء بخبرات الطلبة السابقة ومشكلاتهم الحالية.
- 7- إعادة بناء معاني النصوص وفق خبراتهم القرائية ومعارفهم في ضوء موجّهات القراءة .
- 8- تأمل النصوص للتوصل إلى فهم ما بين السطور، والحكم على ما يقرؤون ، وبيان أوجه القوة والضعف فيه، وتبني موقف منه مع التبرير.

9- ترسيخ مهارات القراءة الأساسية عند الطلبة، وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية.

10- غرس بعض القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة.

ويسعى الباحثان إلى تحقيق هذه الأهداف العامة عن طريق ترجمتها إلى أهداف خاصة ومجموعة من المهارات اشتُقت من مرتكزات نظرية التلقّي، وبناء معالجات وأنشطة واستراتيجيات تدريس وتقويم تنسجم مع مرتكزات النظرية.

ب_ المحتوى التعليمي

يتضمّن المحتوى التعليمي للبرنامج مجموعة من الدروس المُقرّرة في كتاب مهارات الاتصال/ الجزء الثاني، لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2015- 2016 في طبعته 2006- 2014. إذ اعتمدت - على وجه التّحديد - الوحدات الدراسية (وصف الحمى، الخلايا الجذعية، موشح يا شقيق الروح، السلط حاضرة البقاء). ويُتوقّع بها تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وقد تمّ تناولها في صورة مجموعة من المناقشات والأنشطة اللغوية المُركزة في بنائها وتنفيذها وتقويمها على مرتكزات نظرية التلقّي ومفاهيمها.

ج_ المهارات المُستهدفة

تمّ التوصل إلى قائمة مهارات مشتقة من مرتكزات نظرية التلقّي ومفاهيمها، إذ تمّ حصر بعض مفاهيم نظرية التلقّي، يندرج تحت كل مفهوم منها مجموعة من المهارات، والجدول (4) يوضّح ذلك:

الجدول (4)

قائمة مفاهيم نظرية التلقّي ومهاراتها

الرقم	مفاهيم التلقّي	عدد المهارات
1	أفق التّوقعات	4
2	سدّ الفراغات	6
3	القراءة التّفاعلية ونتاج المعنى	6
4	المسافة الجمالية	1
	المجموع	17

ولم يُتبع تنظيماً مُعيّناً في تقديم المهارات في موضوعات البرنامج ومحتواه، إذ تمّ تقديمها بما ينسجم وطبيعة النصّ ونوعه الأدبي، وربط الأسئلة والتدريبات والأنشطة بالمهارات المتضمنة بأهداف البرنامج ومحتواه.

د- مصادر التعلّم

تساعد مصادر التعلّم المختلفة في تنفيذ البرنامج بفاعلية، وقد تمّ توظيف المصادر الآتية، وفق الموقف التعليمي: الكتاب المدرسي، معجم لغوي (المعجم الوسيط)، السبورة، الأفلام الملونة، أوراق عمل، صور ورسومات وأشكال توضيحية، الحاسوب، مواقع متخصصة على شبكة الإنترنت.

هـ- استراتيجيات التدريس

تجمع الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الحالي بين مجموعة من الاستراتيجيات، بعضها يُمثّل استراتيجيات تنبثق من مرتكزات نظرية التلقّي وتتسجم مع تقديم المهارات المشتقة منها، وذلك استناداً إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، كما في دراسة كلّ من: (حسين، 2007؛ طارش، 015)، إضافة إلى استراتيجيات تنبثقها خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERefKI) وتتسجم أيضاً مع تقديم المهارات المشتقة من نظرية التلقّي، إذ سعتُمد - على وجه الخصوص - : استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة: (K.W.L.)، استراتيجية REAP لاستيعاب النص، استراتيجيات التدريس المباشر، استراتيجية التعلّم التعاوني.

و- التّقييم

تمّ التقييم وفق استراتيجيات وأدوات التّقييم الواقعي التي تمتاز بالاستمرارية والشمول والتنوع، كاستراتيجية التّقييم المعتمد على الأداء، ومراجعة الذات، والتواصل. ومن أدوات التّقييم: سلم التقدير اللفظي، وقائمة الشّطب، وسجل سير التعلّم والسجل القصصي. ويتمّ التّقييم في مراحل: التّقييم القبلي، والتكويني والختامي.

ز- زمن البرنامج

تمثّل الزمن المتوقّع لتنفيذ البرنامج الحالي، وتحقيق أهدافه المرجوة، إذ بدأ تنفيذ البرنامج بتاريخ 6-3-2016 وانتهى بتاريخ 8-5-2016، وقد حدّدت الخطة الدراسية، والجدول الزمنيّ لتدريسها. ويبيّن الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)**الخطة الدراسية لموضوعات البرنامج وجدولها الزمنيّ**

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	زمن التنفيذ
الثانية عشرة	وصف الحمّى	5	آذار 2016
الثالثة عشرة	الخلايا الجذعية	5	آذار 2016
الرابعة عشرة	موشح يا شقيق الروح	5	نيسان 2016
الخامسة عشرة	السلط حاضرة البلقاء	5	نيسان 2016

ح- القائمون على التدريس

يقوم معلّم / معلّمة اللغة العربية في المدرستين بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد أن تلقّيا تدريباً مكثّفاً على البرنامج، عبر لقاءات دورية، بواقع ثلاثة لقاءات سبقت التطبيق، وأربعة لقاءات في أثناء التطبيق، كانت تتمّ بعد الانتهاء من تنفيذ كلّ وحدة دراسية؛ بغية تزويدهم بأوراق العمل ونماذج التّقييم المتعلقة بالوحدة اللاحقة. ولقاء بعد الانتهاء من التطبيق، وحضور موقفين صفيين تلتهما مناقشات مُثمرة.

ط- المُستهدفون في البرنامج

طلبة الصفّ العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن، وتمّ تطبيق البرنامج تحديداً، في مدرستي الجبيهة الثانوية للبنات ومدرسة الجبيهة الثانوية للذكور.

صدق البرنامج

للتحقّق من صدق محتوى البرنامج التعليمي ودليل تنفيذه، تمّ عرضه على السادة المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس، وقسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الأردنية والعربية، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، حيث تمتّ مقابلة عددٍ منهم للتحقّق من صدق البرنامج التعليمي كاملاً، والتأكّد من أنّه يُحقّق أهداف الدراسة، وطلب إليهم إبداء آرائهم من حيث شمولية البرنامج وتكامل عناصره، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية والتسلسل والإخراج. وقد اقترح السادة المحكّمون مجموعة من المُفترحات تتضمن بعض التعديلات اللغوية والإملائية، وتعديل استراتيجيات التدريس

المُستخدَمة، بتنوعها وعدم الاقتصار على استراتيجيات جديدة وغير مألوفة. كما تم جعل استراتيجيات التّقييم وأدواته تلي كل وحدة دراسية.

دليل المعلم وفق البرنامج المقترح

وُضع دليل المعلم بصورة إرشادات مكتوبة ضمن محورين:

المحور الأول: الإطار النظري والفلسفي ويتضمن (مقدمة حول البرنامج التعليمي وأهدافه، ونبذة عن النظرية وأبرز مرتكزاتها، والمهارات المستهدفة المُشتقة من مرتكزات نظرية التّلقّي، ونموذج تدريس القراءة وفق مرتكزات النظرية، والخطة الزمنية للتطبيق، ومصادر التّعلم، واستراتيجيات التّدرّس ووسائله، والأنشطة، واستراتيجيات التّقييم وأدواته.

المحور الثاني: الإطار التّطبيقي (الدروس الأ نموذجية) ويتضمن توضيح إجراءات تنفيذ الدّروس لطلبة المجموعة التجريبية بشكل خطوات منتظمة وأدوار المعلم/ المعلمة، والطلبة، وأنشطة منسجمة مع النظرية، ضمن مراحل القراءة الثلاث (قبل القراءة، في أثناء القراءة، بعد القراءة)، ووظفت أوراق العمل المناسبة بواقع ورقتي عمل لكل وحدة دراسية، واحدة مرتبطة بالنّص والثانية تتعلّق بنصّ خارجي يُحاكي النّص المذكور في الكتاب من حيث نوعه الأدبي.

وروعي أن يكون دليل المعلم منسجماً مع خطة التّطوير التّربوي المنبثقة من فلسفة وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ وأهداف تطوير التّعليم نحو اقتصاد المعرفة.

إجراءات الدراسة

تمت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التّربوي، المراجع والمصادر والدّراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.
- بناء الأداة والتّحقّق من صدقها وثباتها.
- الحصول على الموافقات الرّسمية، وتنفيذ التّجربة الاستطلاعية.
- تصميم البرنامج التعليمي ودليل المعلم، والتّحقّق من صدقهما.
- تحديد المدارس المستهدفة والاتّفاق مع الإدارة والمعلمين، ولقاء المعلمين ومناقشة الإجراءات.
- تطبيق الاختبار القبليّ على أفراد الدّراسة والتأكّد من تكافؤ المجموعات.
- تطبيق التّجربة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة، وتدريس المجموعة التّجريبية وفق البرنامج التّعليمي، ومتابعة التّطبيق العمليّ بحضور الحصص الصّفية ومناقشتها.
- تطبيق الاختبار البعديّ لمهارات الاستيعاب القرائيّ على المجموعتين الضابطة والتّجريبية بعد الانتهاء من التّدرّس، وفي وقت واحد. ومن ثمّ تصحيح الاختبار ورصد النتائج وتسجيلها.
- تحليل النّتائج، وعرضها، ومناقشتها، وتقديم النّوصيات المناسبة في ضوءها.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل وله مستويان:

1. البرنامج التّعليمي المقترح القائم على نظرية التّلقّي والذي دُرّس للمجموعة التجريبية.
2. الطّريقة الاعتيادية في التّدرّس وهي مجموعة الإجراءات المُحدّدة في دليل المعلم المُعتمد الذي تعدّه وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ، ودُرّست للمجموعة الضابطة.

- المتغير التصنيفي: الجنس، وله مستويان: ذكور، إناث .

- المتغير التابع: الاستيعاب القرائي.

نتائج الدّراسة:

نتائج السّؤالين الأوّل والثّاني، ونصاً على: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ يُعزى إلى نوع البرنامج التّعليمي (البرنامج التّعليمي القائم على نظرية التّلقّي، والطّريقة الاعتيادية) والجنس، والتفاعل بين جنس الطلبة ونوع البرنامج التّعليمي؟ للإجابة عن هذين السّؤالين، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي القبليّ والبعديّ لدى عينة الدّراسة وفق المجموعة، والجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار الاستيعاب القرائي باختلاف المجموعة (ضابطة، وتجريبية).

البعدي		القبلي		العدد	المجموعة	المستوى
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
1.68	9.11	1.70	7.40	87	التجريبية	المستوى الحرفي
2.08	8.09	1.96	7.31	77	الضابطة	
1.94	8.63	1.82	7.36	164	المجموع	
1.89	7.06	1.68	5.21	87	التجريبية	المستوى الاستنتاجي
2.08	5.70	1.68	4.97	77	الضابطة	
2.09	6.42	1.68	5.10	164	المجموع	
1.50	5.44	1.50	3.70	87	التجريبية	المستوى النقدي
1.42	4.44	1.63	3.96	77	الضابطة	
1.54	4.97	1.56	3.82	164	المجموع	
3.66	21.61	3.49	16.59	87	التجريبية	الدرجة الكلية للاختبار
4.57	18.23	3.86	15.95	77	الضابطة	
4.44	20.02	3.67	16.29	164	المجموع	

يُبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستيعاب القرائي، كما يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاختبار الاستيعاب القرائي الكلي (21.61) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة (18.23)، كذلك الحال في أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي الثلاثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على بُعد (المستوى الحرفي) للمجموعة التجريبية (9.11)، وللمجموعة الضابطة بلغ (8.09)، كذلك بالنسبة لبُعد (المستوى الاستنتاجي) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7.06) وللمجموعة الضابطة (5.70)، وبالنسبة لبُعد (المستوى النقدي) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (5.44) وللمجموعة الضابطة (4.44).

ويمكن الاستنتاج أن المجموعة التجريبية حصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على الاختبار الكلي البعدي للاستيعاب القرائي، وعلى أبعاده الثلاثة مجتمعة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي لدى عينة الدراسة وفق المجموعة والجنس، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطّلبة على اختبار الاستيعاب القرائي باختلاف الجنس والمجموعة

البعدي		القبلي		العدد	المجموعة	الجنس	المستوى
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي				
1.30	9.07	1.76	7.51	41	تجريبية	ذكور	الحرفي
1.85	8.26	1.87	7.09	35	ضابطة		
1.63	8.69	1.82	7.31	76	المجموع		
1.96	9.17	1.67	7.31	46	تجريبية	إناث	

المستوى	الجنس	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاجي	ذكور	ضابطة	42	7.50	2.02	7.93	2.23
		المجموع	88	7.40	1.83	8.59	2.17
		تجريبية	41	5.31	1.85	7.05	2.11
		ضابطة	35	4.80	1.64	5.51	2.31
		المجموع	76	5.07	1.76	6.32	2.32
	إناث	تجريبية	46	5.11	1.53	7.06	1.87
		ضابطة	42	5.13	1.71	5.86	1.73
		المجموع	88	5.12	1.61	6.50	1.86
		تجريبية	41	3.85	1.55	5.01	1.56
		ضابطة	35	3.86	1.78	4.06	1.47
النقدي	ذكور	المجموع	76	3.85	1.65	4.55	1.58
		تجريبية	46	3.58	1.47	5.88	1.38
		ضابطة	42	4.05	1.50	4.67	1.20
		المجموع	88	3.80	1.49	5.311	1.43
		تجريبية	35	17.00	3.97	21.00	3.42
	إناث	ضابطة	41	15.60	3.96	18.17	5.42
		تجريبية	42	16.35	3.03	22.00	3.79
		ضابطة	46	16.10	3.77	18.45	3.98
		المجموع	164	16.29	3.67	20.22	4.44
		الكلية					

تُشير نتائج الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة (ضابطة، تجريبية)، وباختلاف الجنس (ذكور، إناث)، ولتحديد إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخراج تحليل التباين المشترك مُتعدّد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي باختلاف المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.0070*	7.341	118.290	1	118.290	الدرجة الكلية
.0060*	7.611	25.896	1	25.896	المستوى الحرفي
.0420*	4.208	16.363	1	16.363	المستوى الاستنتاجي
.2150	1.550	3.035	1	3.035	المستوى النقدي
*0.000	28.124	453.157	1	453.157	الدرجة الكلية
*0.001	11.189	38.070	1	38.070	المستوى الحرفي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*0.000	18.213	70.817	1	70.817	المستوى الاستنتاجي
*0.000	22.933	44.918	1	44.918	المستوى النقدي
.1900	1.729	27.859	1	27.859	الدرجة الكلية
.7170	.1320	.449	1	.449	المستوى الحرفي
.5450	.3680	1.433	1	1.433	المستوى الاستنتاجي
*0.001	11.526	22.576	1	22.576	المستوى النقدي
.7030	.1460	2.357	1	2.357	الدرجة الكلية
.4100	.6830	2.323	1	2.323	المستوى الحرفي
.6490	.2080	.809	1	.8090	المستوى الاستنتاجي
.5160	.4230	.829	1	.8290	المستوى النقدي
		16.113	159	2561.925	الدرجة الكلية
		3.403	159	541.012	المستوى الحرفي
		3.888	159	618.232	المستوى الاستنتاجي
		1.959	159	311.434	المستوى النقدي
			164	68968.000	الدرجة الكلية
			164	12840.000	المستوى الحرفي
			164	7473.000	المستوى الاستنتاجي
			164	4437.000	المستوى النقدي

*الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

تُشير نتائج الجدول (8) أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (28.124) وهي دالة إحصائياً عند ($\alpha=0.05$)، وفي حالة المستوى الحرفي بلغت قيمة (ف) (11.189) وهي دالة إحصائياً عند ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة ف (18.213) للمستوى الاستنتاجي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة ف (22.933) للمستوى النقدي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، يُلاحظ أن هناك دلالة إحصائية للمستوى النقدي فقط إذ بلغت قيمة ف (11.526) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). في حين لم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس، عند أي مستوى من مستويات الاختبار، إذ بلغت قيمة الدلالة الخاصة بـ (ف) أكبر من (0.05) في كل حالة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً بالنسبة لمتغير مجموعة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الحرفي	تجريبية	9.07	.200
	ضابطة	8.15	.210
الاستنتاجي	تجريبية	7.03	.210

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
النقدي	ضابطة	5.72	.230
	تجريبية	5.37	.150
	ضابطة	4.43	.160
الدرجة الكلية	تجريبية	21.48	.440
	ضابطة	18.29	.460

يُلاحظ من الجدول (9)، وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (18.29)، بينما بلغ (21.48) للمجموعة التجريبية، مما يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي على أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي، وعلى كافة مستويات الاختبار، إذ يُلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى منها للضابطة في حالة المستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي). ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً بالنسبة للمستوى النقدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمستوى النقدي باختلاف متغير الجنس، والجدول (10) يُبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي

المجال	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المستوى النقدي	ذكور	تجريبية	4.875	.2270
		ضابطة	4.190	.2400
		المجموع	4.53	0.16
	إناث	تجريبية	5.873	.2040
		ضابطة	4.674	.2180
		المجموع	5.27	0.15

يُلاحظ من الجدول (10)، أن الفروق في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى النقدي كانت لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي (5.27) بينما بلغ للذكور (4.53).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي المقترح القائم على نظرية التلقي، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي، وفي مستوياته جميعها لصالح المجموعة التجريبية. ويُستدل من هذه النتائج على فعالية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين الاستيعاب القرائي بدليل الفرق في الاختبار البعدي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية البالغ (21.61) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة البالغ (18.23).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى البرنامج التعليمي المقترح القائم على نظرية التلقي التي تتسجم في نظرتها إلى القراءة - كما أشار الأدب التربوي - مع مفهوم القراءة في الدراسات المعاصرة كمجموعة من المهارات المركبة تتطلب مجموعة من العمليات الذهنية، وأنها تلقى إجابتي للنصوص لا استلام وتسليم بما جاء فيها (عمار، 2002؛ المعمرى، 2010) كما تتسجم في نظرتها إلى القارئ، مع النظرة الحديثة إلى الطالب كمحور للعملية التعليمية، تتأى به عن كونه متلقٍ سلبي للمعرفة، وترتقي به ليكون مشاركاً نشطاً ينفذ ويحلل ويستنتج. فجوهر التلقي أن للقارئ الدور الأهم في تأمل النصوص وفهمها وإنتاجها مُجدداً (عفاني، 2011).

ولا يوجد - في حدود علم الباحثين - أية دراسة تناولت أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي، لكن هذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسات عربية وأجنبية توصلت إلى أن تطبيقات نظرية التلقي كان لها أثر في تحسين المهارات اللغوية، كدراسة كل من بوياس (Poyas, 2004) التي خلصت أن توظيف تطبيقات نظرية التلقي تساعد المعلمين على التعامل مع استجابات الطلبة بفاعلية أكبر. ودراسة حسين (2007)، التي أكدت فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة.. ودراسة كرندل وبرسك (Kerndl and Abersek, 2012) التي توصلت إلى أن مفاهيم التلقي تساعد على تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم وتحسين مهارات التفكير النقدي لديهم. ودراسة طارش (2015) التي أكدت أثر النظرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والتدقيق الأدبي، ودراسة يعقوب والتيميمي (2016) التي أكدت أثر التدريس وفق مفاهيم النظرية في تحسين تحصيل الطلبة.

وقد يُعزى إلى وضوح خطوات تدريس النصوص القرائية وإجراءاتها، بتحديد دور كل من الطالب والمعلم، في مراحل (قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة)، وذلك في صورة إرشادات تضمنها دليل المعلم، وكذلك قد يُعزى إلى البيئة التعليمية النشطة التي تسمح بتعدد الإجابات وفق القراء، وتُعزز الذاتية والاستقلالية، كما في نتائج دراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أثر التلقي في تحسين القدرة القرائية وإثراء خيال الطلبة والتفكير المستقل لديهم.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى توظيف البرنامج التعليمي المقترح مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي تتسجم مع نظرية التلقي ومع نظرة الدراسات المعاصرة للقراءة والنظرة الحديثة للطلّاب. وقامت معالجات النصوص بمجموعة من الأنشطة المُنبثقة عن مفاهيم التلقي، فتفتح المجال بقيام الطالب فردياً أو ثنائياً أو ضمن المجموعة الصغيرة، مما يجعله إيجابياً مُفكراً مُشاركاً في بناء المعنى ومنتجاً له؛ فدرس القراءة لديه لا يتوقف على فك الرموز وحفظ الأفكار ونبذة عن حياة الكاتب، بل يرتقي دوره ونظرته إلى القراءة ليصبح مُبدعاً، يُبدع في بناء المعنى وإنتاجه؛ مما يُعزز ثقته بنفسه ويثير دافعيته نحو التعلّم ويُحسن اتجاهاته نحو درس القراءة ودروس اللغة العربية مجملها، فقد أظهرت نتائج دراسة سميث (Smyth, 2009) أن التعلّم بالتلقي يُحقق التفاعل التطور المفاهيمي في التفكير المعرفي لدى الطلبة ويجعلهم يتفحصون مشاركاتهم ويتأملونها في أثناء سير التعلّم. كما قد تُعزى إلى توظيف أدوات تقويم مستمرة فعالة تُشكّل في حد ذاتها موقفاً تعليمياً؛ يُمكن الطالب من مراجعة ذاته ومراقبة تعلّمه. وإلى رغبة الطلبة في تغيير النمط الاعتيادي المألوف في تدريس النصوص القرائية.

ولا يوجد - في حدود علم الباحثين - أية دراسة تناولت أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي، لكن هذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسات كل من: (Ganns and Lehman, 2002؛ الحوج، 2003؛ الطنجاني، 2008؛ بابلي، 2009؛ نوفل، 2011؛ العليمات، 2011؛ مصطفى، 2011؛ الخوالدة، 2012؛ حداد، 2012؛ الزبيدي والحداد والوالملي، 2013؛ الحربي، 2013؛ أبو الهيجاء، 2014؛ عابنة، 2015) التي أشارت إلى أن مستويات الاستيعاب القرائي تُتمى إذا قُدمت للطلّبة ضمن قالب حديث وعُولجت باستراتيجيات وأنشطة مناسبة. وتختلف عن نتائج دراسة المعيدين (2005) التي أشارت إلى انخفاض مستويات الاستيعاب القرائي عن المستوى المأخوذ به، إثر بناء برنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة كليات المجتمع.

وفيما يتعلّق بنتائج السّؤال الثاني، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائياً، تُعزى إلى الجنس. إذ ظهرت فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة وباختلاف الجنس، في حين توجد فروق دالّة إحصائياً على المستوى النقدي فقط ولصالح الإناث. ويمكن تفسير وجود الفروق الدالّة إحصائياً على المستوى النقدي فقط ولصالح الإناث؛ أن الإناث يملن إلى التروي والتفكير قبل الإجابة أكثر من أقرانهم من الذكور، كما أن الإناث يُبدین اهتماماً وتوقفاً أكثر من الذكور في المهارات اللغوية؛ بسبب ارتفاع دافعية الإنجاز لديهم، كما أن الطالبات أكثر تنافساً فيما بينهن من الذكور (نصر، 1990). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (المعيدين، 2005؛ الحداد، 2013) التي كشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي، ولصالح الإناث. وتختلف عن دراسة كل من: (الزبيدي والحداد ووالملي، 2013) التي بيّنت أن أداء الإناث كان أفضل ظاهرياً ودون دلالة إحصائية. وتتعارض مع دراسة كل من: (المعيدين، 2005؛ مصطفى، 2011؛ عابنة، 2015) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دالّ إحصائياً في تنمية الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، يُعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي. مما يعني أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، في مستويات الاستيعاب القرائي للنصوص القرائية التي يدرسها من خلال البرنامج التعليمي المقترح؛ فالمادة التعليمية القائمة على نظرية التلقي لم تكن مُحتيزة لأي من الجنسين. وقد يُعزى غياب

التفاعل إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي الذي شكّل اهتماماً متكافئاً لدى كلٍّ من الذكور والإناث؛ بتلبيته احتياجاتهم واهتمامهم معاً وعلى حدٍّ سواء. وتكافؤ مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث في الخبرات السابقة، وفي بيئتهم الاجتماعية التي يمكن أن تُعدّ مُتجانسة مما يحدّ من الاختلاف بين الجنسين، كما أنّهم درسوا البرنامج نفسه من خلال دليل المعلم. إضافة إلى تكافؤ المعلمين ممن أُسندت إليهم مهمة التدريس بالبرنامج الحالي؛ بتشابه ظروف إعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة أو أثناءها، كما أن الباحثين قدّما لهما فرصة التدريب نفسها على البرنامج الحالي، ووضوح المعالجات والإجراءات التي بيّنها دليل المعلم في صورة جدول تبدو فيه بوضوح ودقّة أدوار كلٍّ من: المعلم، والطالب مُفصّلاً، مما كان بمثابة خطوط إرشادية يطبقها المعلمين في أثناء تنفيذ الدروس القرائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (الطنجاني، 2008؛ نوفل، 2011؛ مصطفى، 2011؛ العليمات، 2011؛ الحداد، 2013؛ الزبيدي والحداد والواللي، 2013؛ عابنة، 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي، يُعزى إلى التفاعل بين البرنامج/ الاستراتيجية والجنس. وتختلف عن دراسة الكعبي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي يُعزى إلى التفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:
- إجراء المزيد من الدراسات لتطوير التطبيقات التربوية لنظرية التلقي.
 - تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية لتوظيف تطبيقات النظرية في تدريس النصوص القرائية لطلبة الصفّ العاشر الأساسي.
 - إجراء المزيد من الدراسات في مجال توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التلقي في تدريس مهارات اللغة العربية للمراحل المختلفة.

المراجع

- أبزر، فولفغانج (1987). فعل القراءة. ترجمة حميد لحداني و الجلاي الكدية، فاس: منشورات مكتبة المناهل.
- ابراهيم، عبدالله (2000). التلقي والسياقات الثقافية. (ط1)، لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- أبو سرحان، عايد (2014). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي. مجلة المنار، 20(2)، 79-200
- أبو مشنك، دنيا (2007)، مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصفّ الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمّان الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- أبو الهيجاء، سوسن (2014). بناء برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمّان، الأردن.
- إسماعيل، سامي (2002). جماليات التلقي، (ط1)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة .
- بابلي، جميل (2009)، أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في قطر. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.
- باللودمو، خديجة (2015). نظرية التلقي و الأدب الرقمي: حفر في نقاط الاتفاق. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، (4)، 123-130.
- بركات، زياد (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصّل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 6(4)، 98-126.
- البصيص، حاتم (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .
- الجرف، ريم (2010). فهم المقروء. متوفرة على الرابط: <http://uqu.edu.sa/page/ar/5881> ، حرّرت بتاريخ 1-12-2015.
- حبيب الله، محمد (1997). أسس القراءة وفهم المقروء. (ط 2)، عمّان: دار عمّار .
- الحجوج، صالح (2003). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع في محافظ الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن .
- حراشنة، ابراهيم (2007). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار الخزامى .
- الحري، فايز (2013). أثر برنامج تعليمي مُستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصفّ الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحداد، عبدالكريم (2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصفّ التاسع الأساسي. دراسات، العلوم التربوية، 40، ملحق (1)، 489-480.
- حسين ، السيد (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة

- الإعدادية العامة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- حميد، شادي (2013). أثر توظيف أساليب التقييم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخالدة، نجاح (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية المتخصصة، 1 (4)، 127-145.
- الرويلي، ميجان والبايعي، سعد (2002). دليل الناقد الأدبي. (ط3)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- الزبيدي، نسرین والحداد، عبدالكريم والواتلي، سعاد (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (4)، 435-447.
- السايح، ثريا (2012). الخصائص البلاغية في خطب الخلفاء الأمويين وولاتهم في ضوء نظرية التلقي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ستاروبينكسي، جان وشيفريل، إيف وباجو، دانييل هنري - ترجمة غسان السيد (2000). في نظرية التلقي. دمشق: دار الغد.
- سليمان، رولا (2009). التلقي التقدي لشعر بشار بن برد حتى نهاية القرن الخامس الهجري. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سورية.
- صالح، بشرى (2001). نظرية التلقي: أصول وتطبيقات. (ط1)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- طارش، طارق (2015). فاعلية برنامج قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي عند طلاب الصف الرابع الأساسي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- السكر، حاتم (2010). القراءة ومحددات التلقي، ندوة القراءة وإشكالية المنهج. جامعة نزوى، عُمان 28-30/3/2010.
- الظنحاني، راشد (2008). فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عبابنة، إيمان (2015). أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. دراسات، العلوم التربوية، 42 (2)، 66-587.
- عبد الظاهر (2011). دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (111)، 34-22.
- عبد اللطيف، جمانة والحداد عبد الكريم (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مؤتم للبحوث والدراسات، (1)، 95-132.
- عبد المجيد، عبد الحميد (2000). فعالية استراتيجية معرفية في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (1)، 191-236.
- عبدالوهاب، سمير والكردي، أحمد وسليمان، محمود (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية. (ط2)، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبيد، محمد (2010). إشكالية القراءة والتلقي: النظرية والممارسة. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عُمان 28-30/3/2010.
- عز الدين، حسن (2008). قراءة الآخر/ قراءة الأنا: نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي المعاصر. (ط1)، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- عفاني، فؤاد (2011). نظرية التلقي: رحلة الهجرة. دمشق: دار نينوى.
- العلوان، أحمد والنل، شادية (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 367 - 404.
- العلميات، حمود (2007). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العلميات، حمود (2011). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة الدراسات الاجتماعية، 33، 71 - 121.
- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عوض، أحمد (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، (73)، 320-374.
- القضاة، يحيى (2011). أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- القطراوي، عبد العزيز (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الكعبي، عواطف (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(9)، 587 - 606.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011). الدراسة الوطنية التقييمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة. عمان، الأردن .
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014). دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA 2012. عمان، الأردن .
- مصطفى، احمد (2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبرج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- المعديبين، عاهد (2005). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .
- المعمري، طالب (2010). توظيف الموروث الصوفي في الشعر المعاصر ومشكلات التلقي. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عمان 28-30/3/2010.
- المعقلي، عبد المحسن (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية. المجلة التربوية جامعة الكويت، 19(76) 23-39.
- ميرقادري، سيد وكياني، حسين (2011). نظرية التلقي في ضوء الأدب المقارن. مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية، 18(1)، 21-1. نسخة إلكترونية متوفرة على الرابط : aall.iranjournals.ir/pdf_767_1b9fdae2eadae5398b82d3cce98efb4.html
- بتاريخ: 5-12-2015
- ناجي، آلاء (2012). شعر ابي القاسم الشابي في ضوء نظرية التلقي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- نوفل، زياد (2011). تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .
- هولب، روبرت- ترجمة عزالدين إسماعيل (2000). نظرية التلقي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2012)، أداء الطلبة في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية في الأردن، معهد ترينجل العالمي ، أمريكا .
- ولد خليل، جمال (2013). " لاشعور النص" في استراتيجيات القراءة. قراءات، 5(5)، 61-77.
- يعقوب، بلال ابراهيم والتيممي رافد صباح (2016). أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة المستنصرية. مجلة آداب المستنصرية، 72، 1-35.
- Burgoyne J. M. Kelly H. E. Whiteley and A. Spooner (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, (79), 735-747.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Smith, S.H. (2009). *Teaching reading in today's elementary schools*. (E.10). Boston: Houghton Mifflin.
- Butler,S., Buenger, A., Urrutia, K. & Hunt, M. (2010). *A Review of the Current Research on Comprehension Instruction*. the National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation.
- Elwér, Åsa (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University.
- Kerndl, Milena & Aberšek, Metka Kordigel (2012). *TEACHERS' COMPETENCE FOR DEVELOPING READER'S RECEPTION METACOGNITION*. *problems of education in the 21st century*,(64), 52-60
- Basaraba, Deni (2013). 3-level model of reading comprehension helps teachers direct instruction. *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 349-379.
- Poyas, Yael (2004). *Exploring the Horizons of the Literature Classroom Reader Response*. *Reception Theories and Classroom Discourse*. *Educational Studies in Language and Literature* .Jan.4 (1), 63-84.
- Smith.G. 1997.Vocabulary instruction and reading comprehension. *School Journal*.34 (1): 169 -184
- Smyth, Karen Elaine(2009). *Enhancing the agency of the listener: introducing reception theory in a lecture*. *Journal of Further & Higher Education*. May2009, 33 (2),131-140
- Li, Na (2014). *Strategies on Literary Reading in College English Teaching Based on Aesthetic Reception Theory*. *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*.

Retrieved from www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id.

Mišterová, Ivona (2006). Suit the action to the word, the word to the action": teaching Shakespearean drama, GRANT journal, 1805-0638 (online), 33- 37

The Effect of an Educational Program Based on Reception Theory on The Level of Reading Comprehension For Tenth Grade Students In Jordan

*Fayez A. Sa'adeh, Abdulrahman Al-Hashemi**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of a training program based on the Reception Theory on the Level of reading comprehension for tenth grade students in Jordan, the sample of the study consisted of (164) students, who had been distributed in two groups: experimental and controlled. To achieve the purpose of this study a training program was constructed and a reading comprehension test was prepared, the experimental group studied for 8 weeks according to the training program, while the controlled group studied using the traditional way. The reading comprehension test was implemented on both groups before and after applying the training program, the results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed statistical differences at ($\alpha= 0.05$) between the two groups in favor for the experimental group, also the results showed a statistically significant differences at ($\alpha= 0.05$) on the critical level in favor for female, meanwhile the results showed no statistically significant differences for the interaction between gender and method.

Keywords: Reception theory, level of reading comprehension.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 10/7/2016 and Accepted for Publication on 7/9/2016.