أثر استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء لدى طلبة الصف العاشر في منطقة فلسطين

سمير محمد بن سعيد

كلية التربية– جامعة اليرموك

اربد– المملكة الأردنية الهاشمية

sameer.binsaid@gmail.com

Received: 02 Aug. 16

Revised:10 Oct. 2016 , Accepted: 13 Nov. 2016

Published online: 1 (October) 2017

International Journal of Research in Education and Psychology
ISSN 2210-1780
Int. J. Res. edu. Psy. 5, No. 2 (Oct. 2017)

أثر استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء لدى طلبة الصف العاشر في منطقة فلسطين

سمير محمد بن سعيد

كلية التربية- جامعة اليرموك

اربد- المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تَعرّف أثر استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء لدى طلبة الصف العاشر في منطقة فلسطين. ولتحقيق ذلك؛ طُبّقت استراتيجيه فيلبس وفق آلية محددة يتاح فيها للطلبة في كل مجموعة ممارسة القراءة وتنفيذ التدريبات المصاحبة وتلقي التغذية الراجعة من معلم اللغة العربية بما يتوافق والإجراءات التي حددها، وتكون أفراد الدراسة من (٤١) طالبًا وطالبةً، قسموا إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية تكونت من (١٩) طالبًا وطالبةً، دَرَسوا باستخدام استراتيجية فيلبس، والمجموعة الضابطة تكونت من (٢٢) طالبًا وطالبةً دَرَسوا بالطريقة الاعتيادية. وقام الباحث بإعداد اختبار مقالي لقياس المهارتين الرئيستين لفهم العلاقات بين أفكار النص المقروء تكون من (٣٢) فقرة، طُبّقَ قبليًا وبعديًا على أفراد مجموعتي الدّراسة بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدّراسة على المهارتين الرئيستين منفردةً، وعليهما مُجتمعتين يعزى لمتغير استراتيجيه التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم جود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدّراسة على المهارتين الرئيستين منفردةً، وعليهما مُجتمعتين يعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية فيلبس، فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء.

Int. J. Res. Edu. Psy. 5, No. 2 (Oct. 2017)

The Effect of Phillips strategy on Enhancing the Understanding of the Relationships between Reading Text Ideas among Tenth Grade Students in Palestine

Samir Mohammed bin Sai'd

Instruction Faculty of Education - Yarmouk University

Irbid - Jordan

Abstract

This study aimed to figure out the impact of the Phillips strategy on enhancing the understanding of the relationships between the ideas of the reading text among tenth grade students in Palestine. Phillips method was applied in accordance with a specific mechanism where students in each group are given a reading task and asked to implement the accompanying practices and receive feedback from the Arabic language teacher in line with the procedures previously set.

To achieve this goal, the members of the study were selected and distributed into two groups: an experimental group which consisted of 19 male and female students, who studied through the Phillips method and a control group which consisted of (22) male and female students who have studied using the ordinary method. The researcher prepared an essay test to measure two main skills to understand the relationships among the ideas of the reading test, which consisted of (32) items that handled all indicators. the test was applied on the sample of the study after its validity and reliability were confirmed.

The results showed the existence of statistically significant differences in the performance of the two study groups on two main skills in addition to the sub-skills to understand the relationships between the reading text ideas as a whole as well as to the variable of teaching method for the benefit of the experimental group, on whose members the Phillips method was applied.

Keywords: Phillips method, Understanding the relationships Among ideas of the reading text.

أثر استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء لدى طلبة الصف العاشر في منطقة فلسطين

سمير محمد بن سعيد
كلية التربية- جامعة اليرموك
اربد- المملكة الأردنية الهاشمية

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية القادرة على مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات الضرورية، وتمكينهم من مواكبة التطورات في الحقول المعرفية المختلفة. وقد أدركت هذه الأنظمة أهمية القراءة باعتبارها حجر الأساس لاكتساب المعارف المختلفة في المباحث الدراسية. كما عملت على تطوير طرائق تدريس قادرة على مساعدة الطلبة في مختلف الحقول المعرفية في تحقيق مستويات عليا من الفهم. وحظيت اللغة بنصيب وافر من التطور والتقدم الذي يعيشه الإنسان في العصر الحالي، فهي كنزه الدفين، ووعاء يُحفظ فيه ميراث الأمة وتاريخها الفكري والفلسفي والديني والثقافي والاجتماعي. وتستعمل لنقل الأفكار وتنمية الميول القرائية التي تُمكنه من التعبير عما يجول في خواطره.

ويؤكد بركات (٢٠٠٨) أن اللغة أحد أعظم إنجازات الإنسان على مر العصور، إذ يستخدمها للتواصل مع الآخرين والتعبير عن انفعالاته وأفكاره، وتوثيق خبراته الحياتية للأجيال القادمة. وهي أساس تطور الحضارات الإنسانية، إذ بدأ التاريخ الإنساني منذ أن طورت الحضارات القديمة اللغة في تدوين خبراتها ونقلها للحضارات اللاحقة. وتُعدُّ القراءة إحدى أهم مهارات اللغة؛ وأولى خطوة من خطوات التعلم، وفي الأساس هي مهارة مرتبطة بشكل قوي بالانفعالات والمشاعر، وعملية عقلية نفسية لغوية. وتعرّف بكونها تفسير الرموز المكتوبة بشكل ذي معنى. وتشتمل على عدة مكونات كالفهم (الاستيعاب) والتفسير والتفكير. وهي تفتح الآفاق لتعلم الجوانب المختلفة من العلوم المعرفية (Sagirli, 2016). وتذكر فون غراشانغ وشينونو (Vongkrachang & Chinwonno, 2015) أن القراءة بمفهومها البسيط هي القدرة على أخذ المعنى وتحريه من النص الكتابي وتفسيره بالشكل المناسب. كما أنها مهارة معقدة تتطلب استخدام مجموعة من المكونات العقلية والنفس حركية.

والهدف من تدريس القراءة هو الفهم، وعملية الفهم هي أحد الجوانب الأساسية لمهارة القراءة. علمًا أن فهم المقروء عملية متعددة الأبعاد والأهداف، تتضمن التفاعل بين القارئ والنص والسياق، من أجل بناء المعنى والفهم وهو الركن الرئيس فيها، فإذا حدث خلل في الفهم فلا يصح أن يسمى النشاط القرائي قراءة، ولا قيمة للقراءة من دون فهم (مجاور، ٢٠٠٠). والفهم يمثل العملية التي يتم من خلالها بناء المعنى من اللغة المكتوبة عبر التفاعل بين القارئ والنص والنشاط القرائي داخل السياق الاجتماعي والثقافي الذي يشكله القارئ (Chair, 2002).

وعملية الحصول على المعنى هي أهم عملية من عمليات القراءة؛ إذ ينبغي على القارئ أن يفسر الرموز المكتوبة بطريقة ذات معنى. والقراءة هي إحدى الآليات اللغوية التي تشكل الخطوة الأولى لعمليات التعلم اللاحقة (Sagirli, 2016). وفهم المقروء مجموعة من المهارات العامة التي تمكن الأفراد من اكتساب المعاني المقدمة في النص الكتابي. وهو أيضاً القدرة على تفسير الجملة بتعمق من حيث المعنى والتراكيب اللغوية. وهي عملية التقاط معنى الكلمة المكتوبة أو المنطوقة. وفهم المقروء نتاج تفاعل مجموعة من العمليات العقلية من إدراك الفرد للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومن ثم إعطائها معنى (العذيقي، ٢٠٠٩). ويقوم فهم المقروء على أسس أوردتها سلطان (٢٠٠٦) بأنها قدرة القارئ على تحديد جوانب الفهم المهمة في النص القرائي، وتركيز انتباهه في الأفكار الرئيسة، ومراقبة عمليات القراءة وتقويمها، ومراجعة عملية القراءة لتقييم تحقيق الأهداف، والعمل على اتخاذ الإجراءات الضرورية لتعويض القصور في الفهم القرائي.

ويرى الزيات (١٩٩٨) أن الفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على المعلومات التي يستحضرها القارئ في موقف القراءة، وأنه عملية لغوية تقوم على الوصول إلى المعنى باستخدام اللغة، وأنه عملية تفكير تقوم على استخدام مجموعة من المهارات كحل المشكلات واختبار الفرضيات والاستدلال على المعاني، والفهم القرائي يتطلب الانخراط بين القارئ والنص والتفاعل الإيجابي النشط، ويعتمد على الطلاقة الذهنية إذ يقوم على تعرف القارئ للكلمات بسرعة، والحصول على المعاني الكاملة للغة، فهو مهارة ينبغي على متعلمي اللغة إتقانها لمساعدتهم في اكتساب المعارف المختلفة. ويعرّف فهم المقروء على أنه مجموعة من المهارات التي تمكن القارئ من فهم المفردات بسرعة وفاعلية إضافة إلى قدرته على تطوير واستخدام مجموعة كبيرة من المفردات ومعالجة الجمل لبناء عملية الفهم لديه. وهو أيضا الانخراط في عدد من العمليات الإستراتيجية واستخدام مجموعة مهارات معرفية مهمة كوضع الأهداف وتغييرها بمرونة ومراقبة الفهم وتقييمه. كما أنه تفسير المعاني المقدمة في النص القرائي في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ وتقويم النص القرائي حسب أهدافه وغاياته (Vongkrachang & Chinwonno, 2015).

ويُعدُّ النص القرائي مجموعة من المفردات والجمل والفقرات المرتبة بشكل منظم. ويتم تنظيم النص بطريقة تسهل وتيسر نقل الرسالة المتضمنة إلى القارئ. ولتشكيل تمثيل نصي عقلي متماسك، ينبغي على القارئ فهم علاقات التماسك النصي المحددة بين المكونات الخطابية الموجودة في النص. ويتطلب فهم النص من القارئ أن يعمل على تطوير مجموعة من التمثيلات المعرفية المتماسكة للعلاقات الدلالية الموجودة داخل النص القرائي (Bayraktar, 2014).

ويرى فازيلفيش (Vasilevic, 2013) أن بناء التمثيلات العقلية خلال عملية القراءة يتطلب من القارئ أن يمتلك القدرة على ربط المعلومات ودمجها من الأجزاء المختلفة من النص القرائي لبناء المعنى. وتعرف العلاقات بين الأفكار التي تربط بين الأجزاء المختلفة من النص القرائي بعلاقات التماسك النصي التي يمكن أن تكون واضحة أو ضمنية داخل النص.

ويُعدُّ المعنى قلبًا لعملية القراءة، والفهم هدفا لكافة عملياتها، وأولى خطواته ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وهو أول أشكال الفهم فالقارئ الجيد يستطيع أن يفهم الكلمات بصفتها أجزاء للجمل، والجمل بصفتها أجزاء للفقرة، والفقرات بصفتها أجزاء للنص الذي يشكل كل المقصود. واستيعاب المقروء يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها، كما يتطلب استيعاب المقروء إعطاء معنى للنص من أجل بناء معنى من هذا النص (الحيلواني، ٢٠٠٣).

وهناك ما يشير إلى أن الفهم الدقيق للنص المكتوب يتطلب فهم طبيعة العلاقات القائمة

بين الفكر والمعاني المتضمنة، وهو ما يطلق عليه بالتماسك والترابط (Coherence) بين الأفكار الرئيسة أو ما يطلق عليه بالتفاصيل المساندة، ويتمثل ذلك في أشكال مختلفة من العلاقات كالسببية، والضدية، والتكاملية، والتفسيرية، والكلية، والدائرية، وإن فهم القارئ لكلّ من هذه العلاقات والوظائف التي تؤديها في بناء النص في إطار الكتابة والتحدث، وفهم دلالاتها والقرائن الدالة عليها في إطار القراءة والاستماع يعد من مؤشرات القراءة المتعمقة (Richards, 1992; Wassman & Rinsky, 1993). وتتضمن التكاملية معرفة المتعلم للمعرفة الجديدة، بهدف تحويل المعلومات إلى شكل يسهل تذكره، وتتضمن: إعادة الصياغة (خلاصة في صيغة قصصية مثلا)، والتلخيص، وإعادة رواية المحتوى وشرحه بدقة، وتوليد الأسئلة. ويتم من خلال العلاقات التفسيرية مناقشة الأفكار الرئيسة في الدرس، وتفسير معاني بعض المفردات فيه، وتوضيح الأنماط اللغوية وتوظيفها (Chang, 2010). أما الضدّية فهي أحد أنواع العلاقات داخل النص التي سيتم تناولها داخل هذا البحث، وتبدو انها ضد ثبات المعنى في منطوق النص، ولكن الأمر مختلف؛ فالضدية أو الطباق والتكافؤ كما يسميها النقاد، هي من عوامل بناء المعنى في النص، وقد خاطب الجرجاني (١٩٩١) العقل في أثناء كلامه عن التضاد، ومعنى ذلك؛ أنّه يدرك الثنائيات الضدية المتشكلة ضمن أنساق ضدية خلق المعنى في النص.

وتمثّل أفكار المحتوى والعلاقات القائمة بينها من أنواع المعرفة المفاهيمية التي يتوجب على الطلبة امتلاكها لاستيعاب النصوص المكتوبة، وتختلف النصوص النثرية السردية والإخبارية في نوع الأفكار والعلاقات التي تمثّلها، ونتيجة لذلك فإن هذين النوعين من النصوص يتطلبان أنواعا مختلفة من المعرفة، فالنصوص السردية تتبدى أساسا في ضوء مجموعة من الأهداف، بينما تتميز النصوص الإخبارية بوجود أفكار مادية مرتبطة بعلاقات النتيجة والخاصيّة والدعم. ولكي يفهم القارئ النصوص يتوجب عليه فهم العلاقات القائمة بين هذه الأفكار التي تشكّل أساس البنية العميقة للنص (Kamhi & Catts, 1999).

أمّا المجال الثاني للعلاقات النصيّة فيتمثل في الألفاظ التي تربط بين المفردات اللغوية من ناحية، وبينها وبين أجزاء ومكونات الجملة الواحدة، أو بين الجمل والتراكيب في الفقرة الواحدة، وهناك من يطلق عليها بالروابط، أو القرائن اللفظية التي تؤشّر على الترابط والتماسك بين الوحدات اللغوية من ناحية، وأجزاء ومكونات النص من ناحية ثانية، ويمثل هذا المجال جانب الشكل من النص المقروء (Cohesion)، ويسمى السبك اللغوي، ومن الدارسين من يترجم هذا المصطلح بالتماسك النحوي، أو الاتساق، أو التلاحم، أو السبك، أو الربط النحوي، أو التماسك المطلق (الفاسي، د.ت).

ويُعدُّ التماسك أو الترابط المنطقي بين المعاني والأفكار أو الأحداث، وبين المقدّمات والأدلة والشواهد من بين معايير جودة النص وأعلاها رتبة عند بيوجراند ودرسلر (Beugrande & Dressler, 1996) حيث يؤكدان أهمية تدريس العلاقات القائمة والقرائن اللفظية والدلالية القائمة على التماسك، والتسلسل المنطقي للطلبة عبر دروس القراءة باعتماد أساليب التحليل والتفسير الخاصة بذلك، وينظران إلى وعي الطلبة بالتماسك ومؤشراته الدالة من بين نتاجات تعليم القراءة في اللغتين الأولى والثانية، وإن الفشل في فهم تلك العلاقات القائمة بين أجزاء النص المقروء يؤدي بشكل أو بآخر إلى قصور في الفهم. ويشمل التماسك كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إحكام ربط أجزاء النص الواحد، بحيث يجعله يؤدي الوظيفة الاتصالية المرجوة منه. وبناء على ذلك فإن التماسك يشمل المستوى النحوي (الصوتي والصرفي والتركيبي والمعجمي)، ويشمل المستوى الدلالي أيضا الذي يضم كل ما يمكن التدليل به على التفاعل، والترابط الداخلي بين أجزاء النص المقروء (البحيري، ١٩٩٧). ولما كان النص وحدة دلالية، فهناك من ينظر إلى مفهوم التماسك والسبك

على أنه مفهوم دلالي وليس مفهوما نحويا (Halliday & Hassan, 1994).

والتماسك النصي مجموعة من الجوانب الدلالية ذات الصلة بمدى قدرة الكاتب على تقديم أفكار قوية ومتينة بطريقة سلسة. بحيث يحدد الخصائص المرتبطة بالقارئ والنص. أما تلك الخصائص المرتبطة بالنص، فهي تشير إلى قدرة الكاتب على تقديم جمل مترابطة ضمن فقرات متينة للقارئ يستطيع من خلالها فهم النص القرائي بيسر وسهولة. أما تلك الخصائص المرتبطة بالقارئ، فهي مجموعة التفاعلات بين القارئ والنص القرائي والمبنية أساساً على خلفيته ومعرفته السابقة. وبالتالي، يمكن تعريف التماسك النصي على أنه تنظيم النص وترتيبه وتقديم جميع عناصره من مفردات وجمل وعبارات بأسلوب منطقي (Ahmed, 2010). ويرى مان وتومسون (Mann & Thompson, 1998) في موضع آخر أن فهم علاقات التماسك والترابط النصي لا يفسر فقط مكونات النص القرائي وكيفية ترتيب أجزائه المختلفة، إذ تعمل على تقديم تفسيرات منطقية حول طريقة ربط مكونات النص بشكل منطقي للحصول على نص كلي يقدم معلومات ذات معنى للقارئ. وتقدم تلك الروابط والعلاقات وصفاً لطبيعة النص القرائي.

وأشار عدد من الدراسات (عبد الباري، ٢٠١٠؛ الدّليمي، ٢٠١٤) إلى أهمية استراتيجيات التّدريس في تدريس اللغة العربية. إذ تقوم بعض الاستراتيجيات التدريسية في فهم المقروء في التأكيد والتركيز على مهارات المتعلم. وحسب إحدى استراتيجيات التدريس القرائية، وهي إستراتجية فيلبس، فإن الهدف من القراءة هو إما الحصول على المعلومات من النص القرائي أو القراءة الاستمتاعية. وتؤكد فيلبس أن القراءة هي إعطاء الطلبة نصًا قرائيًا وتحديد الهدف الأساس لعملية القراءة ومن ثم تقييمها (Hadly, 1993). ويقوم الإطار الفلسفي لإستراتيجية فيلبس على الدراسات التي أجراها كل من مونبي (Munby, 1979) وغريلت (Grellet, 1981) حيث قام هذان الباحثان بإجراء تحليل مفصل لأهداف عملية القراءة وخطواتها باستخدام مجتمعات من طلبة اللغة الانجليزية كلغة ثانية. وحسب وجهة نظر مونبي، هناك أربعة أنواع من الفهم في القراءة الهادفة للحصول على المعلومات التي يمكن وضعها في الآتي: الفهم الحقائقي: الذي يعني فهمًا سطحيًا للنص القرائي، وفهم التطبيقات: إذ يتضمن هذا النوع عمل استدلالات وإظهار حس عال نحو اللغة المستخدمة، وفهم العلاقات بين الأفكار في النص القرائي: ويشتمل على إدراك وتمييز العلاقات غير الواضحة بين الفقرات، وقدرة القارئ على ربط مادة القراءة في النص مع معلوماته وخبراته السابقة.

وأشارت فيليبس (Philips, 1984) إلى أنه حتى يتم تحقيق مستويات عليا للكفاءة القرائية؛ ينبغي أن تُستخدم مجموعة النشاطات التدريبية الكاملة بشكل متناسق. وطورت خطة من خمس مراحل يمكن أن تستخدم في الصفوف أو في بيئات التعليم الفردية وهي:

١. مرحلة التحضير/ قبل التدريس: تساعد هذه الخطوة الأولى المهمة على تطوير المهارات لقراءة المادة الصورية. وأشارت فيليبس إلى أن الطلاب يحتاجون بناء توقعات للمادة التي يقرأها، وتشمل هذه المرحلة على: العصف الذهني؛ لخلق الأفكار المحتمل أن تحدث في النص. والنظر إلى العناوين والخطوط العريضة والرسوم والمساعدات السياقية الأخرى في النص. والتوقع على أساس العنوان أو على السطر الأول للنص وأهمية ذلك لما يأتي فيما بعد.

٢. مراحل الفحص والتمحيص: تعتبر هاتان الخطوتان من العمليات المهمة، حيث أشارت فيليبس إلى أن القرّاء المهرة يقومون بعملية فحص أثناء إلقاء نظرة سريعة على النص، ولكنها تشعر أن التدريب مطلوب في كل مهارة. وتشمل بعض من نشاطات التدريب هي: الحصول على الفكرة من القراءات القصيرة

والمقاطع، أو من المواد الصورية الأخرى. وتحديد الأفكار الرئيسة والجمل المحورية. واختيار إعادة الصياغة الأفضل من خيارات من متعدد للفكرة الرئيسة للنص أو للخاتمة. ووصل العناوين الفرعية مع المقاطع. وتعبئة الجداول أو الأشكال بالمفاهيم الأساسية. وابتكار عناوين أو خطوط عريضة للمقاطع. وصنع محاكمات شاملة أو مفردات الفعل لبعض الأفكار الشاملة للمقطع الذي تقرؤه.

٣. مرحلة القراءة المفصلة/ فك الترميز: ترى فيليبس أن هذه المرحلة ضرورية عندما يكون الطلاب "يتعلمون ليقرأوا" "أكثر من" يقرأون ليتعلموا". ويشمل فك الترميز إيماءات من كونهم محتوى معنى الكلمات غير المعروفة أو العبارات وربما يكون ذلك مطلوبًا على مستوى الكلمة أو على مستوى ما بين الجمل أو على مستوى المقطع ككل. ويحتاج القرّاء أن يتعلموا ألا يخمنوا معنى محتوى الكلمات ولكن كيف يفسرون قوة الترابط، ويحددون العلاقات بين الجمل أو عناصر الجملة. وهنا سيعتمد فك الترميز على هدف قراءة المقطع المعطى. تقول فيليبس "في التحليل الأخير، لا يكون لفك الترميز هدف عام من القراءة، ولكن سرعة الفهم والطلاقة هي الأهداف العامة المرجوة في القراءة، وهذا يكون عندما يتم تجسيد الاستيعاب للكلمات غير المعروفة، وللبنى المعقدة، أو للمفاهيم غير المألوفة التي تدفع القرّاء إلى فك الترميز.

٤. مرحلة الفهم (الاستيعاب): في هذه المرحلة، يفحص الفهم أنواعا متعددة تحدد فيما إذا كان الطلاب يحققون أهدافهم من القراءة. تشعر فيليبس أن نشاطات الفهم القرائي ينبغي: ألا تكون مهارة القراءة مرتبطة مع مهارة أخرى، كالكتابة مثلا، أو الاستماع إذا أردنا أن نعتبرها اختبارات للفهم القرائي. وينبغي أن تبرز فحوصات الفهم القرائي القارئ من خلال مراحل متعددة لعملية القراءة.

٥. مهارات التحويل والدمج: في هذه المرحلة الأخيرة من تعليم القراءة، تقول فيليبس إن التمارين ينبغي أن تستخدم لمساعدة الطلاب ليذهبوا خلف قيود المقطع المحدد وذلك لتحسين مهارات القراءة واستراتيجيات القراءة الفعالة. وهذا يكون من خلال التمارين التي تشجع على التخمين السياقي والقراءة المختارة لأفكار رئيسة، واستخدام القاموس الملائم، واستراتيجيات القراءة الفعالة لإثبات الفرضيات التي تكون مفيدة في هذه المرحلة.

وقد أجريت بعض الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر استراتيجيات مختلفة ومتنوعة في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء إلا أنّ الباحث لم يجد- وفي حدود علمه- أي دراسة عربية تناولت موضوع استراتيجية فيلبس بشكل عام، وأثرها في مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء بشكل خاص؛ لذلك تُعدُّ الدراسة الحالية الدراسة العربية الوحيدة التي تناولت أثر استراتيجية فيلبس في مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، وقام الباحث بالاطلاع على الدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالية، وتناولها وفقًا للترتيب الزمني بدءًا من الأقدم إلى الأحدث، حيث تمكن من العثور على عدد من الدراسات التي تباينت في مدى ارتباطها بمتغيرات هذه الدراسة، فقد قامت طشطة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر، في مدارس وكالة الغوث جنوب عمان والبالغ عددهم (١٧٢٠) طالباً يدرسون في (٨) مدارس للذكور ومنها للإناث، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين أفراد كل مجموعة (٥٠) طالباً من الجنسين بالتساوي، مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً لاستخدام البرنامج التعليمي المقترح على تنمية مهارات استيعاب الأفكار الرئيسة في المقروء، لدى طلبة المجموعة التجريبية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام (عرقاوي، ٢٠٠٨) بدراسة في مدارس جنين بالضفة الغربية، هدفت إلى التعرف على أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جنين الحكومية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبلي والبعدي والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب التعلم التعاوني) في جميع المستويات باستثناء التطبيق فتحصيل الطالبات في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

وأجرى يو (Yu, 2014) دراسة في الصين، هدفت إلى التعرف على مزايا المعايير الموجودة ضمن نصوص منهاج اللغة الإنجليزية للمراحل العليا في الصين، من خلال مستويات التدريب والمستوى النظري فما يتعلق بفهم النص، والعلاقات القائمة، ليتمكن الطلاب من فهم أفضل لنصوص اللغة الإنجليزية، استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة وتحليل المحتوى. تكونت الاستبانة من (٥٦) فقرة وزعت إلى أربعة مستويات، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٨٠) طالباً في المدرسة الثانوية و(٢٣٠) معلماً طبق عليهم الباحث أدوات الدراسة، و(٣٠) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المنهاج المطبق، ساعد الطلاب والأساتذة على فهم المعايير الموجودة داخل النص، وعلى تحسين تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل الثلاث في الممارسة العملية والنظرية.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لقد برزت مشكلة هذه الدراسة من إحساس الباحث أثناء تدريسه لمنهاج اللغة العربية لأفراد الدراسة، أن عددًا كبيرًا من طلبة الصفوف لا يتمكنون من تنفيذ التدريبات، والنشاطات المتعلقة بتحديد العلاقات القائمة بين عناصر النص ومكوناته، فضلا عن ضعف ملموس لديهم في فهم القرائن اللفظية والتمييز بينها وبين القرائن الدلالية والسياقية. الذي قد يعود الى قصور واضح في طرائق تدريس القراءة، وعن قلّة الاهتمام بدور المتعلم الإيجابي في التعلم والتفكير، مما يظهر الحاجة إلى ضرورة تبني استراتيجيات تدريس، يُمكن بها تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة. وتُشير كثير من الأدبيات السابقة إلى أهمية استخدام استراتيجيات التدريس في تدريس القراءة؛ لأنها تساعد على مراقبة التعلم، وتسهل الانتقال من المهارات الأساسية إلى المهارات العليا. وقد بيّن جونسون وجونسون وهوبلك (٢٠٠٤) أنّ استخدام الاستراتيجيات المعرفية قد تسهم في تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير، وتنمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، على الرغم من أنه وفق ما يراه علماء اللغة النفسي والتعليمي أنه لا توجد طريقة تدريس واحدة صالحة لتدريس موضوعات القراءة العربية لجميع الطلبة، وبخاصة في ظل تعرّضهم لتدريس لغة ثانية كالإنجليزية أو العبرية، إذ أن هناك ما يشير إلى أن أبرز العوامل المؤثّرة في بلوغ الطلبة أهداف القراءة، وتحقيق غاياتها المنشودة هو النمو اللغوي الناتج عن المنحى التفاعلي (Approach Interactive)، عبر مواقف تدريس نصوص القراءة (السيد، ١٩٩٦؛ أبو الهيجاء، ٢٠١٤)، وهو ما شجع الباحث على تناول هذه الطريقة لتقصّي آثارها في متغير فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، وإضافتها إلى طرائق التدريس المقررة على أمل أن تسهم في تحسين فهم المقروء؛ المتعلق بفهم العلاقات القائمة بين المعاني والأفكار. وذكر بركات (٢٠٠٨) ضرورة العمل على تطوير مهارات القراءة على اختلافها لدى مجتمعات الطلبة في المراحل الصفية، ومن أهمها مهارة فهم المقروء. وبما أن استراتيجية فيلبس من استراتيجيات التدريس التي قد تُمكّن الطلبة من ممارسة أدوارهم بطريقة جيدة، فقد جاءت فكرة إجراء هذه الدّراسة، وتمثلت مشكلتها

في ضعف الطلبة في مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، وبشكل أكثر تحديدًا فقد سعت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء لدى طلبة الصف العاشر في منطقة فلسطين، وتمثل سؤالها بالآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء وعليها مُجتمعةً، تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس، والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال أبعادها النظرية حيث تناولت استخدام استراتيجية فيلبس في تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، حيث تزود الدراسة الحالية معلمي اللغة العربية بمعلومات نظرية عن استراتيجية فيلبس، من حيث خطوات وإجراءات تنفيذها، ويمكن أن تفيد الدراسة الحالية المعلمين في تقديم مادة علمية قابلة للتطبيق من خلال إبراز أهمية تحسين مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، ولفت نظر مشرفي اللغة العربية ومعلميها إلى أهمية استخدام استراتيجية فيلبس بوصفها من الاستراتيجيات التربوية المهمة، وتقدم الدراسة الحالية للمعلم وللمتعلم قائمة بمهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء التي يجب توافرها لدى المتعلمين، واختبار تحصيلي يمكن استخدامه لقياس تلك المهارات. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من نتائجها التي أسفرت عنها التي يتوقع أن تفيد واضعي المناهج المدرسية والعاملين على تطويرها، كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة الباب أمام باحثين آخرين لإجراء مزيد من الدراسات تتناول استراتيجية فيلبس، ومهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء. ويأمل الباحث أن تسهم استراتيجية فيلبس بإجراءاتها، وتطبيقاتها العملية في تحسين كفايات تدريس القراءة لدى معلمي اللغة العربية في منطقة النقب في الداخل الفلسطيني.

التعريفات الإجرائية

- **استراتيجية فيلبس:** وهي مجموعة الإجراءات المتضمنة التي طورها فيلبس، بغرض استخدامها في معالجة نص القراءة، وتتضمن خمس خطوات أساسية، ينبثق عن كل خطوة عدد من الإجراءات ذات العلاقة.
- **العلاقات بين الأفكار:** ويقصد بها في الدراسة الحالية، المؤشرات اللفظية والدلالية التي تساعد القارئ على فهم تنظيم بنية النص وفهم الروابط بين الأفكار الأساسية والثانوية الواردة في النص المقروء. ويقاس في الدراسة بالدرجة المتحققة لأفراد الدراسة على اختبار في العلاقات بين الأفكار والمعاني مدار البحث.
- **طلبة الصف العاشر:** وهم الطلبة الذين على مقاعد الدراسة للفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠١٥/٢٠١٦ في مدارس منطقة النقب المختلطة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس منطقة النقب، بواقع شعبتين جرى اختيارهما عشوائيًا، من مدرسة المجد الثانوية التابعة لمديرية تربية بئر السبع جنوب فلسطين، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. وعلى اختبار مقالي من إعداد الباحث، تم التأكد من دلالات صدقه ثباته بالطرق الإحصائية المناسبة، لقياس فهم العلاقات القائمة بين أفكار النص وعناصره وعلى العلاقات المتعلقة بسطح النص(الشكل)، وعمقه (المضامين) وتتمثل في الآتية:

أ. المهارات المتعلقة بالترابط والتماسك بين الأفكار والمعاني (Coherence) كالسببية، والتفسيرية، والترابط المنطقي، والكلية والجزئية، وما ينبثق عنها من مؤشرات سلوكية.

ب. المهارات المتعلقة بالترابط بين الوحدات اللغوية؛ كالمفردات والجمل والتراكيب والفقرات Cohesion، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها من حيث الشكل والتنظيم.

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على تطبيق المعالجة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقياسين قبلي وبعدي في متغير فهم طبيعة العلاقات القائمة بين الأفكار والمضامين في النص المقروء.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٤١) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر، تم اختيارهم قصديًا من مدرسة المجد الثانوية التابعة لمديرية لواء الجنوب لقربها من سكن الباحث، ووجود معلمين أبدوا الرغبة في التعاون لإنجاز هذه الدّراسة، وقبول مدير المدرسة تقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق الدّراسة، مما أتاح للباحث الفرصة لمتابعة تنفيذ التجربة حسب الاستراتيجية المحددة، وزعت العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (١٩) طالبا وطالبة، درس أفرادها نصوص القراءة وفق خطوات استراتيجية فيلبس مدار البحث، وضابطة تكونت من (٢٢) طالبا وطالبة، درس أفرادها وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف العاشر، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدَّ الباحث اختبار فهم العلاقات بين أفكار النص ووحداته اللغوية بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالعلاقات القائمة بين أفكار النص وأجزائه، حيث قام الباحث بإعداده، لقياس ما تم من تقدم وتحسن في فهم العلاقات من خلال التماسك والترابط في جزء الاختبار الأول والسبك والاتساق في جزء الاختبار الثاني، وتكون كل جزء من الاختبار من (١٦) سؤالا مقاليًا، وكل أربعة أسئلة ناقشت إحدى المهارات بمؤشراتها الأربعة وكذلك الجزء الثاني (مرفق الاختبار مع البحث والمهارات والمؤشرات الدالة).

صدق الأداة

لتحقيق هدف الدّراسة أعدّ الباحث اختبارًا مقاليا لقياس أداء طلبة أفراد الدّراسة في مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء. وتكوّن الاختبار في صورته الأولية من ٣٢ فقرة، وعُرض على (١٣) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وأجريت التعديلات في ضوء ملحوظاتهم والتي تمثّلت في إضافة مجموعة من المهارات، وإضافة أسئلة لقياس المؤشرات الدالّة عليها، وتعديل بعض الأسئلة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاختبار، طُبّق بتاريخ ١٥ /٢/٢٠١٦ على عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج أفراد الدّراسة، مكونة من (٢٧) طالبًا وطالبة، من مدرسة شقيب السلام الثانوية المختلطة، وهي من المدارس التابعة لمديرية منطقة النقب وأعيد تطبيقه مرة أخرى على أفراد العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، بتاريخ ١/ ٣/٢٠١٦، وبلغ معامل ثبات مهارتي الاختبار (الترابط والتماسك، والاتساق بين الوحدات) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) (٠,٧٤، ٠,٨٠) على الترتيب، (٠,٨٤) للاختبار ككل، وهي مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدّراسة، كما قام الباحث بالتحقق من ثبات التوافق بين المُصححين، من خلال تصحيح الاختبار من قبل معلمين اثنين من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية، وتسجيل علاماتهما على كل فقرة من فقرات الاختبار ولكل مهارة، ثم حُسب معامل ثبات التوافق بين المُصححين باستخدام المعادلة الآتية:

معامل ثبات التوافق المصححين=

عدد مرات الاتفاق

عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف

وبلغت قيم معاملي ثبات التوافق للمهارتين (٠,٩٢، ٠,٩٦) على الترتيب، و(٠,٩٤) للاختبار ككل، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

التدريس باستراتيجية فيلبس

جرى تحديد خطوات التدريس باستراتيجية فيلبس وفق المراحل الآتية:

١. مرحلة التحضير (مرحلة ما قبل التدريس، مرحلة إعداد الطلاب): حيث تتمثل بالإعداد المسبق والتحضير بتحليل النص وتوظيف عناصره لتوفير أجواء وممارسات من التفاعل والإنتاجية من الطلبة. وتشمل بعض الأنشطة مثل: العصف الذهني لتوليد الأفكار التي تحدث بشكل كبير لاحقا في النص الدراسي. والنظر إلى الصور التعليمية، والعناوين العريضة، وعناوين الرسوم البيانية، أو الوسائل السياقية التعليمية الأخرى التي يتم توفيرها بالتوافق مع النص.

٢. مرحلة الفحص والتمحيص: حيث تتيح للطلبة والمعلم التعمق في جوانب النص بدراسة لغوية ودلالية. وتتضمن: الحصول على مضمون القراءات القصيرة، أو الفقرات، أو أية مواد بيانية أخرى. وتحديد موضوع النص والأفكار الرئيسية. واختيار أفضل عبارات من الخيارات المتعددة من الفكرة الرئيسية للنص أو الخلاصة. ومطابقة العناوين الفرعية مع الفقرات. وملء الرسوم البيانية أو الأشكال مع المفاهيم الأساسية. وإنشاء عناوين أو خطوط عريضة لمقاطع لغوية معينة. وإصدار أحكام شاملة ، أو تفاعل مع الأساليب الإجمالية التي تعنى بمقاطع لغوية معينة.

٣. مرحلة التدريب على آليات القراءة (مرحلة فك رموز اللغة / مرحلة القراءة المكثفة): حيث يتم التركيز على آليات القراءة، والتدريب على القراءة بالإضافة إلى التركيز في القضايا الصوتية المتعلقة بالقراءة.

٤. مرحلة الاستيعاب: وفيها يتم ممارسة مستويات متعددة من فهم المقروء، وإجراء اختبارات الفهم من مختلف الأنواع لتحديد ما إذا حقق الطلاب غرض القراءة.

٥. مرحلة التحويل والدمج: حيث يتاح للطلبة ممارسة تدريبات وتمارين تمكنهم من توظيف استراتيجيات تتناول أثر التعلم القرائي في تعلم اللغة باعتبار القراءة مدخلاً لتعليم مهارات اللغة الأخرى.

دليل المعلم وفق استراتيجية فيلبس وصدقه

أعدّ الباحث دليلًا للمعلم يبيّن كيفية استخدام استراتيجية فيلبس وتنفيذها، وتضمّن هذا الدليل شرحًا مفصلًا للخطوات والإجراءات التي يؤديها المعلم في أثناء تنفيذ التجربة. وتضمّن أيضًا خطة تدريسية مفصلة لوحدة من وحدات التجربة، واحتوى على الأهداف السلوكية للوحدة، ويستطيع المعلم تنفيذ الوحدة وتدريسها بهذه الخطوات، وحدد الزمن اللازم لتنفيذ كل وحدة. وللتحقق من صدق الدليل؛ عُرض الدليل بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وأجريت التعديلات في ضوء ملحوظاتهم، والتي اقتصرت على بعض الأخطاء الطباعيّة، وعُدَّ الأخذ بملحوظاتهم بمثابة الصدق المنطقي للدليل.

إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

١. تم بناء أداة الدراسة، وحكمت واستخرج معامل ثباتها.

٢. تحديد الشعب واختيار أفرادها من خلال الصف العاشر الأساسي في مدرسة المجد الثانوية المختلطة، وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأخذ الموافقات من الجامعة ومن مديرية لواء الجنوب.

٣. مقابلة أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدرسة المعنية، ومقابلة معلمي اللغة العربية والاتفاق معهم على إجراءات تطبيق الدراسة.

٤. طبق اختبار فهم العلاقات على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة مكونة من (٢٧) طالبا من طلاب مدرسة شقيب السلام الثانوية مختلطة، وهي من المدارس

التابعة لمديرية منطقة النقب، للتحقق من ثبات الأداة قبل البدء بالدراسة.

٥. طبق اختبار فهم العلاقات على مجموعتي الدراسة: الضابطة، والتجريبية قبل بدء تطبيق البرنامج التعليمي، للتحقق من تكافؤ المجموعات، وذلك في ٢٠١٦/٣/٦.

٦. تدريب معلمة المجموعة التجريبية، فضلاً عن تزويدها بالخطط الكاملة لموضوعات القراءة، وكيفية تنفيذها وفق إجراءات استراتيجية فيلبس.

٧. أعيد تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة، والتدريبات المتعلقة باستراتيجيه فيلبس في وقت واحد حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي، وذلك يوم ٢٠١٦/٥/٥

٨. تم تنفيذ الدراسة وفق الخطة والزمن المحدد لذلك، بواقع (١٧) حصة صفية ضمن الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦/ ٢٠١٥.

٩. صحح اختبار فهم العلاقات بين الأفكار ضمن إجراءات تصحيح محددة، ورصدت درجات الطلاب في جدول لمعالجتها إحصائيا.

١٠. تم جمع البيانات، ومعالجتها إحصائيًا حسب سؤال الدراسة وفرضياته المصاحبة.

١١. مناقشة النتائج المتحصّلة لسؤال الدراسة، وتقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بذلك.

متغيرات الدراسة

تناولت هذه الدّراسة المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- **المتغير المستقل:**

أ) استراتيجيه التدريس، ولها فئتان: فيلبس، والاعتيادية.

ب) الجنس وله فئتان: ذكر، وأنثى.

- **المتغيرات التابعة:** وتمثلها مهارتا فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية) منفردةً ومُجتمعةً.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة التجريبية والضابطة على مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً وعلى المهارتين الرئيستين لفهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردة؛ واستخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA)، وتحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (MANCOVA)، واختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البَعدية. ومؤشر مربع ايتا (Eta Square).

عرض النتائج

نتائج سؤال الدراسة الذي نص على: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء وعليها مُجتمعةً، تُعزى لمتغير استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) وللتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ كان لا بد أولاً: من تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً وفقًا لمتغيري: (استراتيجيه التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما، وثانياً تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً وفقًا لمتغيري: (استراتيجيه التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما، وفيما يلي عرض لذلك:

أ- مهارات فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، وفقًا لمتغيري: استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) والجنس، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، وفقًا لمتغيري: (استراتيجيه التدريس، والجنس)

استراتيجيه التدريس	الجنس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	٦	٦,٤٦	٥,٤٤	١٨,٢٩	١٠,١٢
	أنثى	١٣	١٦,٤٦	٨,٢٤	٢٦,٢٩	٦,١٩
	الكلي	١٩	١٣,٣٠	٨,٧٤	٢٣,٧٦	٨,٢٨
فيلبس	ذكر	٦	١٨,٧١	١٠,٨٥	٤٩,٠٨	٢,٨٧
	أنثى	١٦	٢١,٧٢	٨,٤١	٥٠,٤١	٤,٣٨
	الكلي	٢٢	٢٠,٩٠	٨,٩٧	٥٠,٠٥	٤,٠٠
الكلي	ذكر	١٢	١٢,٥٨	١٠,٣٩	٣٣,٦٩	١٧,٥٧
	أنثى	٢٩	١٩,٣٦	٨,٦١	٣٩,٥٩	١٣,٢٥
	الكلي	٤١	١٧,٣٨	**٩,٥٥**	٣٧,٨٧	١٤,٦٧

يتبين من جدول (١) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس، ووجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، وفقًا لمتغير الجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغيري: الدراسة استراتيجيه التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما؛ استخدم تحليل التباين الثُنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢): نتائج تحليل التباين الثُنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، وفقًا لمتغيري: (استراتيجيه التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	٣٤١,٢٧٥	١	٣٤١,٢٧٥	١٢,٨٠٨	.٠٠١	.٢٦٢
استراتيجيه التدريس	٤٠٠٠,٠٢٤	١	٤٠٠٠,٠٢٤	١٥٠,١٢٦*	.٠٠٠	.٨٠٧
الجنس	٣٩,٦٤٧	١	٣٩,٦٤٧	١,٤٨٨	.٢٣٠	.٠٤٠
استراتيجيه التدريس×الجنس	٣٤,٩٨٧	١	٣٤,٩٨٧	١,٣١٣	.٢٥٩	.٠٣٥
الخطأ	٩٥٩,٢٠٠	٣٦	٢٦,٦٤٤			
المجموع المُعدل	٨٦١٣,٠١٢	٤٠				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين جدول (٢) يُلاحظ ما يلي:

أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجيه التدريس (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء يُعزى لمتغير استراتيجيه التدريس؛ ويؤكد وجود أثر لاستراتيجية فيلبس في تحسين فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب، ويتعزز ذلك من خلال النظر (إلى) المتوسطات الحسابية جدول (٢)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن في فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً الناتج من استراتيجية فيلبس. ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسّن) - الدال إحصائيًا - بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطان الحسابيان المعدلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

الجدول (٣): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدّلين لأداء أفراد الدراسة البعدي على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجيه التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسّن)
الاعتيادية	٢٤,٤٣	١,٤١	٢٤,٢٩*
فيلبس	٤٨,٧٢	١,٢٧	

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج المبينة في جدول (٣) إلى وجود فرق دال إحصائيًا على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين دَرسوا بالطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين دَرسوا باستراتيجية فيلبس، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا باستخدام استراتيجية فيلبس، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسّن) الدال إحصائيًا (٢٤,٢٩). ولإيجاد فاعلية (حجم الأثر Effect Size) استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً، تم إيجاد مربع ايتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (٣) – أنه يساوي (٠,٨٠٧): وهذا يعني أن استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) فَسّرَت حوالي (٨٠,٧٪) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً؛ بمعنى أن استراتيجية فيلبس أثّرت (حَسَّنَت) في فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب بنسبة (٨٠,٧٪).

١. أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس (٠,٢٣٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء

مُجتمعةً يُعزى لمتغير الجنس؛ ويؤكد عدم وجود أثر للجنس في تحسين فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب.

٢. أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس والجنس (٠,٢٥٩) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً يُعزى للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس والجنس؛ ويؤكد عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس في تحسين فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُجتمعةً لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب.

٣. المهارتين الرئيستين لفهم العلاقات بين أفكار النص المقروء وتضم (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية).

٤. حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس)، كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس

المهارة	استراتيجيه التدريس	الجنس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الترابط والتماسك بين أفكار النص (ن=٤٨)	الاعتيادية	ذكر	٤,١٧	٣,٨٣	١٠,٧٩	٥,٨٦
		أنثى	١٠,٩٦	٣,٥٧	١٥,٠٨	٤,٨١
		الكلي	٨,٨٢	٤,٨١	١٣,٧٢	٥,٤٠
	فيلبس	ذكر	٨,٧٩	٥,١٢	٢٤,٥٨	٢,٣٩
		أنثى	٩,٧٠	٥,٣٩	٢٥,٢٨	٢,٣٦
		الكلي	٩,٤٥	٥,٢١	٢٥,٠٩	٢,٣٣
	الكلي	ذكر	٦,٤٨	٤,٩٤	١٧,٦٩	٨,٣٧
		أنثى	١٠,٢٧	٤,٦٣	٢٠,٧١	٦,٢٩
		الكلي	٩,١٦	٤,٩٨	١٩,٨٢	٦,٩٩
الاتساق والسبك (ن=٤٨)	الاعتيادية	ذكر	٢,٢٩	٢,٢٦	٧,٥٠	٤,٦٦
		أنثى	٥,٥٠	٥,٤٨	١١,٢١	٤,٢٨
		الكلي	٤,٤٩	٤,٨٨	١٠,٠٤	٤,٦٣
	فيلبس	ذكر	٩,٩٢	٦,٩٨	٢٤,٥٠	١,٥٦
		أنثى	١٢,٠٢	٥,٢٤	٢٥,١٣	٣,٦٠
		الكلي	١١,٤٤	٥,٦٧	٢٤,٩٥	٣,١٥
	الكلي	ذكر	٦,١٠	٦,٣٥	١٦,٠٠	٩,٤٨
		أنثى	٩,٠٩	٦,٢٠	١٨,٨٩	٨,٠٢
		الكلي	٨,٢٢	٦,٣٢	١٨,٠٤	٨,٤٦

يُلاحظ من جدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس والجنس والتفاعل بينهما؛ استخدم تحليل التباين الثُنائي المتعدد المصاحب (Two Way MANCOVA)، كما هو مبين في جدول (٥).

الجدول (٥): نتائج تحليل التباين الثُنائي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، وفقًا لمتغيري: (استراتيجيه التدريس، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الترابط والتماسك بين أفكار النص القبلي)	الترابط والتماسك	٢٣,٣٥٥	١	٢٣,٣٥٥	١,٨٣٩	.١٨٤	.٠٥٠
	الاتساق والسبك	٢,٥٥٥	١	٢,٥٥٥	.١٩١	.٦٦٥	.٠٠٥
المصاحب (الاتساق والسبك القبلي)	الترابط والتماسك	٤٣,٩٤٩	١	٤٣,٩٤٩	٣,٤٦٠	.٠٧١	.٠٩٠
	الاتساق والسبك	٤٢,٥٣٤	١	٤٢,٥٣٤	٣,١٧٤	.٠٨٤	.٠٨٣
استراتيجيه التدريس Hotelling's Trace=3.637 الدلالة الإحصائية = ٠,٠٠٠*	الترابط والتماسك	٦٠٤,٩٧٦	١	٦٠٤,٩٧٦	٤٧,٦٣٠*	.٠٠٠	.٥٧٦
	الاتساق والسبك	١١٣١,٠١٣	١	١١٣١,٠١٣	٨٤,٣٩٧*	.٠٠٠	.٧٠٧
الجنس Hotelling's Trace=0.955 الدلالة الإحصائية = ٠,٤٥٤	الترابط والتماسك	٩,٧١٣	١	٩,٧١٣	.٧٦٥	.٣٨٨	.٠٢١
	الاتساق والسبك	١٢,٩٠٤	١	١٢,٩٠٤	.٩٦٣	.٣٣٣	.٠٢٧
استراتيجيه التدريس×الجنس Wilks' Lambda=0.957 الدلالة الإحصائية = ٠,٤٧٧	الترابط والتماسك	٩,٤٥٢	١	٩,٤٥٢	.٧٤٤	.٣٩٤	.٠٢١
	الاتساق والسبك	١١,٧١٦	١	١١,٧١٦	.٨٧٤	.٣٥٦	.٠٢٤
الخطأ	الترابط والتماسك	٤٤٤,٥٥٤	٣٥	١٢,٧٠٢			
	الاتساق والسبك	٤٦٩,٠٣٩	٣٥	١٣,٤٠١			
المجموع المُعدَل	الترابط والتماسك	١٩٥٥,٥٣٠	٤٠				
	الاتساق والسبك	٢٨٦١,٤٨٨	٤٠				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (٥) يُلاحظ ما يلي:

١. أن قيمتي الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجيه التدريس وللمهارتين أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً يُعزى لمتغير استراتيجيه التدريس؛ ويؤكد وجود أثر لاستراتيجية فيلبس

في تحسين كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية) لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب، ويتعزز ذلك من خلال النظر (إلى) المتوسطات الحسابية جدول (٥)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن في كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً الناتج من استراتيجية فيلبس. ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسّن) - الدال إحصائيًا - بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية) وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق احصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطان الحسابيان المعدلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدّلين لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً وفقًا لمتغير استراتيجيه التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المهارة	استراتيجيه التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسّن)
الترابط والتماسك بين أفكار النص	الاعتيادية	١٤,٢٢	١,٠٠	*١٠,٠٧
	فيلبس	٢٤,٢٩	٠,٩١	
الاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية	الاعتيادية	١٠,٤٢	١,٠٣	*١٣,٧٧
	فيلبس	٢٤,١٩	٠,٩٤	

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج المبينة في الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً بين أداء أفراد الدراسة الذين دَرسوا بالطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين دَرسوا باستراتيجية فيلبس، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا باستخدام استراتيجية فيلبس، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسّن) الدال إحصائيًا (١٠,٠٧، ١٣,٧٧). ولإيجاد فاعلية (حجم الأثر Effect Size) استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً، تم إيجاد مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من جدول (٦) - أنه يساوي (٠,٥٧٦، ٠,٧٠٧) على الترتيب: وهذا يعني أن متغير استراتيجيه التدريس (الاعتيادية، فيلبس) فَسّرَ حوالي (٥٧,٦٪، ٧٠,٧٪) على الترتيب من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية)؛ بمعنى أن استراتيجية فيلبس أثّرت (فاعلة، حَسَّنَت) في كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب بنسبة مئوية (٥٧,٦٪، ٧٠,٧٪) على الترتيب.

٢. أن قيمتي الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس وللمهارتين أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية

(α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً يُعزى لمتغير الجنس؛ ويؤكد عدم وجود أثر للجنس في تحسين كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية) لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب.

٣. أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس وللمهارتين أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً يُعزى للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس؛ ويؤكد عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس في تحسين كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً (الترابط والتماسك بين أفكار النص، والاتساق والسبك بين الوحدات اللغوية) لدى طلبة الصف العاشر في منطقة النقب.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج سؤال الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء مُنفردةً وعليها مجتمعةً يُعزى لمتغير استراتيجيه التدريس؛ ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا باستخدام استراتيجية فيلبس، واتفقت هذه النتيجة السؤال الأول مع نتيجة دراسة طشطة (٢٠٠٠) في أن هناك أثراً لاستخدام برنامج تعليمي جديد في تنمية مهارات استيعاب الأفكار الرئيسة في المقروء. ومع نتيجة دراسة (عرقاوي، ٢٠٠٨) في أن اتباع أسلوب التعلم بالمجموعات والحوار يزيد من فهم الطلبة. ومع نتيجة دراسة يو (Yu, 2014) في أهمية التدريب والمستوى النظري فيما يتعلق بفهم النص، والعلاقات القائمة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما اشتملت عليه استراتيجية فيلبس من مراحل متسلسلة ومترابطة، تميزت بسهولة وبساطة تنفيذها من قبل الطالب والمعلم على حد سواء. فتَمُكّن المعلم من فهمها وتطبيقها على طلبته بسهولة ويُسر، حَفّزَ وشَجّعَ الطلبة على التعامل مع تلك المراحل بدافعية وحماس. ومن خلال تفاعل المعلم مع طلبته؛ بدأت تلك المراحل بالتحضير والإعداد المسبق، بتحليل النصوص بطريقة العصف الذهني، مبتعدين عن الروتين الممل، ومساعدتهم بذكر العناوين العريضة التي أدت إلى زيادة إنتاجيتهم، وتشجيعهم وتحفيزهم على استدعاء معلوماتهم السّابقة لوضع تنبؤات حول المعلومات التي يحتويها النّص القرائي. كما أن وجود مجموعة من التّدريبات والأنشطة، وإجراءات تعليمية تعلمية أعدت خصيصاً لتحسين مهارات الطلبة في فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء وزيادة دافعيتهم، وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم في الأنشطة التّعليمية التّعلمية، فأصبحوا أكثر تفاعلاً في الغرفة الصّفية؛ ليثار اهتمامهم ويُنمّى تفكيرهم، مما حقق تعليمًا مثمرًا ذا معنى، يُمكّنهم من الانتقال إلى المرحلة الآتية التي تتيح للطلبة والمعلم التعمق في جوانب النص بدراسة لغوية ودلالية، من خلال مجموعة من الأنشطة. وعملت استراتيجية فيلبس على تحفيز المعلم وتفعيل دوره كمتعلم خبير من خلال تقديم الدّعم والمساندة والتّوجيه. مقارنة بالمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية التي يكون دور المعلّم فيها ملقّنًا سلبيًا إلى حد ما.

كما قد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى عملية التّفاعل بين السّياق اللغوي للنّص والسّياق العقلي للطالب، وتكامل لمعرفة الجديدة مع المعرفة السّابقة، فاستراتيجيه العصف الذهني عملت على تنشيط الخبرات السّابقة، واستدعاء المعرفة السّابقة، وكشف عن مدى فهمهم لما يقرؤون. يضاف إلى ذلك النّشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية أدت إلى زيادة التّفاعل الصّفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة؛ وهذا أدى إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم اللغوي. ويمكن عزو النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية فيلبس في التدريس من الاستراتيجيات الفاعلة التي تعمل على تحسين مستوى استيعاب وفهم الطلبة للنص القرائي المقدم لهم إذ أنها تنطوي على استخدام مجموعة من الخطوات والاستراتيجيات الفاعلة في تقديم النص القرائي للطلبة وإعطائهم الوقت الكافي لفهمه مما يمكنهم من فهم المادة القرائية المقدمة على مستويات الفهم القرائي.

كما أن الطلبة يستقبلون الاستراتيجيات التدريسية الجديدة بنوع من المتعة إذ تنقلهم من المناخ الصفي الروتيني الذي يقوم على استخدام طرق التدريس التقليدية المعرضين لها في حصص تعلم القراءة منذ أن كانوا طلاباً صغاروحتى الوصول إلى المرحلة الثانوية. ولأن إستراتيجية فيلبس توفر للطلبة نشاطات تعلم ممتعة وتتقدم حسب مستوى فهمهم للنص القرائي، فإن الاعتماد على هذه الاستراتيجية في تدريس فهم المقروء يقوم أساساً على استخدام أنشطة تعلم متمحورة حول الطالب؛ إذ يعد هذا النوع من التدريس أحد الإستراتيجيات التدريسية النشطة وتقوم أساساً على اعتبار أن الطالب محور عملية التعلم وأساسها.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم جود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدّراسة على المهارتين الرئيستين منفردةً، وعليهما مُجتمعتين يعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين متغيري: استراتيجيه التدريس، والجنس. وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد العينة من كلا الجنسين قد تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها في مبحث اللغة العربية من حيث الفلسفة والأهداف ومحتوى منهج اللغة العربية المقرر والأنشطة المصاحبة له والأساليب والطرائق التدريسية المستخدمة نظراً لتعاملهم مع المنهاج نفسه، لذا جاءت مستوياتهم متقاربة ومتشابهة إلى حد ما في مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء، كما قد تفسر هذه النتيجة بتشابه البيئة التعليمية من حيث الإعداد والتدريب، وتشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية، وتماثل القدرات والاستعدادات العقلية لدى الطلبة ذكورًا واناثًا في إجاباتهم على فقرات الاختبار، وربما يعزى ذلك إلى جود موقف موحد لديهم نحو مهارتي فهم العلاقات بين أفكار النص المقروء فجاءت استجاباتهم موحدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طشطة (٢٠٠٠) التي أشارت الى عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الجنس.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة يوصي الباحث بالآتي:

- إعطاء دور أكبر لاستخدام استراتيجية فيلبس في عملية التعلم والتعليم، باعتمادها عند تأليف أدلة المعلمين، وتوجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربية إلى أهميتها.
- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية فيلبس، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس القراءة.
- إجراء مزيد من الدّراسات تتعلق بأثر استراتيجية فيلبس على عينات مختلفة، وتناول مهارات لغوية أخرى.

المراجع العربية:

أبو الهيجاء، سوسن (٢٠١٤). **بناء برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

البحيري، سعيد (١٩٩٧). **علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات**، لونجمان: الشركة العالمية للنشر.

بركات، زياد (٢٠٠٨). **دراسة تحليلية لتحليل أخطاء الإملاء الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩١)، **أسرار البلاغة**، ط١، قرأه وعلق عليه، محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني.

جونسون، ديفيد وجونسون، روجر وهولبك، إديت. (٢٠٠٤). التعلم التعاوني .(ط٢). الدمام: **مؤسسة التركي للنشر والتوزيع. ترجمة مدارس الظهران.**

الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

الدليمي، طه (٢٠١٤). **استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، الأردن**، اربد: عالم الكتب الحديث.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سلطان، صفاء (٢٠٠٦). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية.

السيد، محمود (١٩٩٦). في طرائق تدريس اللغة العربية، الجمهورية العربية السورية: منشورات جامعة دمشق.

طشطة، ميس (٢٠٠٠). **أثر التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة جنوب عمان**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العذيقي، ياسين (٢٠٠٩). **فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.** جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عرقاوي، ايناس (٢٠٠٨). **أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جنين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الفاسي، عبد القادر (د.ت). **اللسانيات واللغة العربية**. لبنان، بيروت: منشورات عويدات.

مجاور، محمد (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

Bayraktar, H. (2014). **The impact of coherence relations on text comprehension of Turkish EFL readers. Journal of Theory and**

Richards, K. (1992). **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Essex,** England: Longman.

Sağirli, M. (2015). Analysis of Reading Comprehension Levels of Fifth Grade Students Who Learned to Read and Write with the Sentence Method. **Journal of Education and Training Studies, 4(2),** 105-112. doi:10.11114/jets.v4i2.1122

Vasilevic, Z. (2013).Assessing Learners' Comprehension of Logical Connectives in L2 Texts. **Theory and Practice in Language Studies,** 3(1), 7-16.

Vongkrachong, S. & Chinwonno, **A. (2015). CORI: Explicit Reading Instruction to Enhance Informational Text Comprehension and Reading Engagement for Thai EFL Students.** PASAA, 49, 67-104.

Wassman, R. & Rinsky, L. (1993). **Effective Reading in a Changing World,** New Jersey, Prentice Hall.

Yu, Y. (2014). Cohesion of EFL Teaching at Chinese High Schools and Universities. **Journal of Language Teaching and Research JLTR, 5(4):** 884-890.

Practice in Education.10(4), 1120-1142.

Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1996 [1981]) **Introduction to Text Linguistics (London, New York: Longman).**

Chair,(2002).**ReadingforUnderstanding Toward and R&D program in Reading Comprehension.** RAND URL: http//www.rand.org/.

Chang, A. (2010). **The Effect of a Timed Reading Activity on EFL Learners: Speed, Comprehension, and Perception. Reading in a Foreign Language,** 22 (2), 284-303.

Halliday, M. & Hassan, R. (1994). **Cohesion in English.** Longman, London and New York.

Kamhi, & Catts. (1999). **Language and reading: Convergences and divergences. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), Language and reading disabilities** (pp. 1–24). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. **Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 8(3).** doi:10.1515/text.1.1988.8.3.243

Phillips, J. K. (1984). Practical Implications of Recent Research in Reading. F**oreign Language Annals, 17(4),** 285-296. doi:10.1111/j.1944-9720.1984.tb03229.x