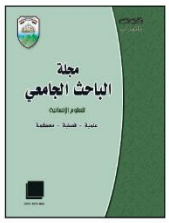
جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي
ISSN: 2079-5068 ISSN (online): 2663-3930



فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب

عبدالرحمن سعيد احمد طه جربان*، محمد فائز محمد عادل، سمير علي ناجي الدقح
قسم العلوم التربوية والنفسية ، كلية العلوم التطبيقية والتربوية النادرة، جامعة إب، اليمن
***Email:** garbanabood@gmail.com*

الكلمات المفتاحية:
استراتيجية إعادة الصوغ (RAP)، الاستيعاب القرائي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، على عينة مكونة من (50) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب، موزعين على مجموعتين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. وأعد الباحث قائمة بمهارات مستويات الاستيعاب القرائي، ودليل معلم لتدريس الاستراتيجية، واختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) كلٌ على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث: باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تدريس القراءة؛ لكونها تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب

The Effectiveness of the Paraphrasing Strategy (RAP) in Developing Reading Comprehension among Eighth-grade Students in Ibb City Schools

Abdulrahman Saeed Ahmed Taha Garban*, Mohammed Fayez Mohammed Adel, Sameer Naji Ali Al-Daqeh

Department of Educational and Psychological Scientific, Faculty of Applied and Education Scientific, Ibb University, Yemen

***Email: garbanabood@gmail.com**

Keywords:

Paraphrasing Strategy (RAP), Reading Comprehension

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of the paraphrasing strategy (RAP) in developing reading comprehension among eighth-grade students at Ibb schools. To achieve the objectives of the study, the researchers used the experimental method with a quasi-experimental design, on a sample of (50) male and female students from the eighth grade in schools in the city of Ibb, distributed into two groups, the experimental group and the control group. The researchers prepared a list of skills at reading comprehension levels, a teacher's guide for teaching strategy, and a reading comprehension test. The study's results showed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the experimental and control groups in the post-application of the reading comprehension test at the levels of reading comprehension (literal, inferential, and critical) separately, and the total score of the reading comprehension test in favor of the experimental group due to the paraphrasing strategy (RAP). In light of the results of the study, the researchers recommended: Using the paraphrasing strategy (RAP) in teaching reading, because it contributes to developing reading comprehension skills.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

اللغة العربية بما ميزها الله سبحانه وتعالى هي لغة القرآن والرسالة المصطفاة، وهي أيضاً لغة الشعوب العربية المنتشرة في مساحة كبيرة من الكرة الأرضية، فتعلمها والاهتمام بها لابد أن يحظى بمزيد من الرعاية والاهتمام، لارتباطها بشعائر الدين الإسلامي، وكونها لغة الشعوب العربية، ولغة للتعلم اساسيه إلى جانب للغة الانجليزية في كثير من دول الوطن العربي. ومادة اللغة العربية هي كباقي المواد تحتاج إلى استراتيجيات تسهل فهمها وتعليمها؛ لأنّها مرتبطة بحديث الإنسان وكتاباته وقراءته، بل تعد أهم المواد الدراسية التي ينبغي أن تُولى باهتمام خاص وعناية كبيرة؛ لما لها من دور في تعلم بقية المواد الدراسية سواء في الكتابة بها أو بقراءتها أو بالتحدث بها، فكيف لطالب لا يجيد القراءة أن يتعلم؟ وكيف لطالب لا يعرف التحدث أن يفهم، ففهم اللغة هو فهم لبقية المواد (مدكور، 2006، ص. 7).

واللغة العربية لغة متعددة المهارات وكثيرة المفردات ومتسعة المجالات، ودروسها تعتمد على التسلسل، والتتابع في محتواها، والتكامل بين أقسامها من نحو وقراءة ونصوص... وغير ذلك، فتدريسها يحتاج مهارة وقدرة كافية ومعرفة واسعة باستراتيجيات تدريسها، وعلى معلمها أن يستفيد من الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تدريس فروعها وأقسامها، وعلى الباحثين أن يولوا طرائق تدريسها اهتماماً يوازي اهتمامهم باللغة نفسها؛ لأنّ نقل اللغة إلى المتعلم يعتمد على أسلوب المعلم في نقلها لا على الكم المعرفي لعلومها.

"والقراءة بطبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، لارتباطها بالنّشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، تستوجب الفهم الدّقيق والتّفكير العميق والقدرة على الرّبط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتّفاعل والتّواصل والانفعال. وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتّحدث والكتابة نظامًا لغويًا يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدّرس والحياة" (أبو الهيجاء والسعدي،2003، ص. 166). وإذا كانت القراءة كذلك فإن دورها يكتمل في استيعاب المقروء وفهمه، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور، والمكنون خلف السطور، وإذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال فإنها وسيلة لاستيعاب المقروء وفهمه، ومن هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية (عطية، 2014، ص. 13).

وتُعد القراءة هي أوسع الأبواب التي يطل منها الإنسان على خزائن العلم والمعرفة، وبما أنها كذلك فقد ظهر اتجاه حديث قوي يدعو إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والقدرة على الفهم لدى القراء في المواد الدراسية بشكل عام وتدريبهم على

تلك المهارات وتمكينهم منها في درس القراءة باعتبارها قاسمًا مشتركًا بين تعلم المواد الدراسية جميعها. ونجم عن هذا الاتجاه ظهور استراتيجيات كثيرة وحديثة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، (عطية، 2014، ص. 153)، ومن الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) كما في دراسة أحمد (2014) ودراسة الصمادي (2018)، وقد أوصت الدراسات السابقة بتطبيق الاستراتيجية على مراحل عمرية مختلفة.

وتُعد استراتيجية إعادة الصوغ من الاستراتيجيات التي صممت لطلبة جامعة كنساس ضمن سلسلة الاستراتيجيات التعليمية للمناهج الدراسية؛ لأنها تساعد المتعلمين على التعامل بفعالية مع متطلبات القراءة المعقدة التي ستواجههم في مراحل تعليميهم المتقدمة، وتطور من قدراتهم على استدعاء الفكر الأساسية وإعادة صوغها بعباراتهم الخاصة واستخلاصها (أحمد، 2014، ص. 169).

وهي استراتيجية معرفية متعددة المراحل، تعلم الطالب إعادة صياغة ما يقرؤه، واستخدام كلماته التي تُعدَّ جزءا من معرفته في إعادة صوغ الفقرات التي قرأها، وطرح الأسئلة الذاتية بعد كل فقرة، وتتطلب من الطلبة الانخراط في قراءة النصوص من خلال الاستجابة وإعادة الصياغة مرورا بالكلمات الخاصة بهم باستخدام جميع المفردات ومعالجة المعلومات، لزيادة فهمهم للمادة المقروءة (مهيدات والصمادي، 2021، ص. 236).

ولقد أوصت دراسات سابقة بتطبيق استراتيجية إعادة الصوغ في تدريس فروع اللغة العربية، وتطبيقها على مراحل عمرية مختلفة، كدراسة أحمد (2014)، ودراسة الصمادي (2018).

وبناءً على ما توصل إليه أولئك الباحثون من نتائج، وما أفرزته دراساتهم من توصيات ومقترحات، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة، التي سيسعى الباحث من خلالها إلى معرفة فاعلية استراتيجية وإعادة الصوغ (RAP) في تدريس القراءة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق، وخلال عمل الباحث معلماً للغة العربية في الميدان، وجد الباحث أنّ هناك ضعفاً لدى التلاميذ في مهارات اللغة العربية بشكل عام، وضعفاً في استيعاب المقروء؛ إذ إن تدريس دروس القراءة ما زالت تُدرس بالطرق التقليدية والاعتيادية، ويقتصر استيعابهم لدروس القراءة على معاني المفردات وضدها، والمفرد والجمع, واسئلة متعلقة بالقطعة لا تحقق مهارات الاستيعاب القرائي بشكل كامل.

ونظراً لوجود دراسات أوصت بإجراء دراسات في تنمية الاستيعاب القرائي سواء باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ، كدراسة أحمد (2014)، ودراسة الصمادي (2018) أو باستخدام

استراتيجيات أخرى كدراسة العنزي (2012)، ودراسة الساعدي (2016).

كما تناولت دراسة عودة (2016) أسباب الضعف في مهارتي القراءة والكتابة؛ والضعف في مهارة القراءة وأشارت إلى أنه قد يكون أحد أسبابه عدم استيعاب التلاميذ للمقروء.

كل ما سبق جعل الباحث يقرر إجراء دراسة تقيس "فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب"، التي من شأنها أن تسهم في معالجة الضعف في استيعاب المقروء، وتسهم في تنميته.

وقد خلص الباحث إلى تحديد مشكلة دراسته في السّؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات الاستيعاب القرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب؟
2. ما فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ(RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

معرفة فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

1. بناء قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.
2. معرفة أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.
3. قياس فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي) كلٌ على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستوياته (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي) وعدد الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي,

تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RA).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة والحاجة إليها في النقاط الآتية:

1. قد تفيد الموجهين والمدربين التربويين في تقديمها كاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة التي تساهم في تحسين التعليم، وفي التعلم النشط؛ لأنها استراتيجية قائمة على إشراك المتعلمين في العملية التعليمية.
2. قد تفيد المعلمين في تقديم دروس القراءة باستراتيجيات حديثة تساعدهم في التخلص من الطرائق التقليدية في تعليم دروس القراءة.
3. قد يستفيد الدارسون والباحثون التربويون في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية من خطوات بناء هذه الاستراتيجيات وتقويمها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- ✓تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي بمدارس مديرية الظهار مدينة إب الجمهورية اليمنية للعالم الدراسي 2023/ 2024م.
- ✓المستويات الثلاثة الأولى للفهم القرائي (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي).
- ✓دروس القراءة (المتقون– القيادة الربانية – الاكتفاء الذاتي – عدن مدينة اقتصادية) من كتاب اللغة العربية للعام الدراسي 2023– 2024.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية إعادة الصوغ (RAP):

عرفت بأنّها: "استراتيجية تتطلب من المتعلمين قراءة مقاطع وفقرات نصية قصيرة، وإعادة صوغ محتواها، متضمنة الفكر الأساسية والتفاصيل الداعمة، وذلك بعباراتهم الخاصة" (أحمد، 2014، ص. 170).

وهي: "استراتيجية تعتمد على قراءة الطالب للفقرة، ثم سؤال نفسه عن الأفكار والتفاصيل ووضع الأفكار بلغته الخاصة، ثم إعادة كتابة النص بكلماته الخاصة" (الصمادي، 2018، ص. 11).

وتُعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: الخطوات الثلاث(قراءة الفقرة، التساؤل عما تحتويه الفقرة، وضع الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة في الفقرة بعبارات المتعلم الخاصة) التي يعتمدها التلميذ في قراءة النص لفهمه والتفاعل معه؛ بغرض تنمية الاستيعاب القرائي للنص المقروء.

الاستيعاب القرائي:

يعرف بأنه: "عملية عقلية تشمل قدرة القارئ على التعرف على الكلمات ومعانيها، وإدراكه للعلاقات بين الكلمات ومعانيها، وللعلاقات بين الكلمات والفقرات حتى يتمكن من فهم معنى القطعة القرائية، ومعرفة هدف الكاتب وموقفه، والتعرف على أسلوب وطريقة الكاتب" (الحيلواني، 2003، ص. 142).

وتعرفه المصري(2017) بأنه: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها التلاميذ للتفاعل مع موضوعات القراءة المقررة عليهم مستخدمين خبراتهم السابقة لاستنتاج المعنى المتضمن في الموضوعات"(ص. 45).

ويُعرف في الدراسة الحالية بأنه: قدرة التلاميذ

على استخدام خبراتهم السابقة في فهم الأفكار الواردة في النص المقروء، وتفسيرها، وتحليلها وتركيبها، ونقدها في ضوء ما توصل إليه فهمه.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولا: الإطار النظري:

المحور الأول: استراتيجية إعادة الصوغ (RAP):

تُعد استراتيجية إعادة الصوغ التي تعرف اختصار باستراتيجية (RAP) من الاستراتيجيات التي تعتمد على العمليات المعرفية ما وراء المعرفة في إجراءاتها، وهي كذلك من الاستراتيجيات التي تعتمد على مبادئ التعلم الذاتي، وقد وضع قواعدها وبيّن خطواتها وإجراءاتها ومراحل تدريسها جان براغ شوماكر وزميله بيغي دينتون ودونالد ديشلير عام 1984م في مركز البحوث بجامعة كانساس (أحمد، 2014، ص. 169)، و(الصمادي، ومهيدات، 2021، ص. 236).

مفهومها:

مجموعة من الخطوات والإجراءات والتوجيهات الإرشادية المنظمة والمتتابعة التي يقوم بها التلاميذ بمساعدة معلمهم في أثناء دراستهم نصوص القراءة؛ بهدف مساعدتهم ليصبحوا أكثر فاعلية أثناء القراءة من خلال قراءة مقطع أو فقرة محددة من النص القرائي، والتساؤل حول الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة (الفكرة الفرعية)، وإعادة صوغها في عبارتهم الخاصة (أحمد، 2014، ص. 15).

وهي استراتيجية بسيطة تحتوي على خطوات ثلاث قراءة فقرة، والسؤال عن الأفكار الرئيسة لتلك الفقرة، والتفاصيل الداعمة في الفقرة، ووضع الفكرة والتفاصيل في كلمات المتعلم الخاصة (Que & Wakim, 2020, p. 26).

وهي استراتيجية تتطلب من المتعلمين قراءة مقاطع وفقرات نصية قصيرة، وإعادة صوغ محتواها، متضمنة الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وذلك بعبارتهم الخاصة (Schumaker et al, 1984, P. 3).

وهي إحدى الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن أن تستخدم لتدريس الطلاب من خلال ثلاث خطوات (اقرأ – اسأل – صغ) بغرض مساعدة الطلاب في إيجاد أهم المعلومات في النص المقروء (Ningsi, and Jannah, 2018, p. 26).

وهي استراتيجية بسيطة لها ثلاث خطوات (اقرأ – اسأل – صغ) تهدف إلى تحسين قدرة الاستيعاب القرائي لدى الطلاب مع أو بدون إعاقات (Syahar, 2018, p. 19).

خطواتها:

من خلال رمز الاستراتيجية (RAP) يتضح أن استراتيجية إعادة الصوغ تتكون من ثلاث خطوات تمثل بنيتها الأساسية وهي (أحمد، 2014، ص. 170)، (E.Kemp, 2017, p. 62)، (Que & Wakim, 2020, p. 26):

1. الخطوة (R) اختصار كلمة (Read) وتعني: قراءة الفقرة:

في هذه الخطوة يقرأ المتعلمون النص فقرة فقرة مع التفكير في معاني الكلمات المتضمنة فيها، وقد تكون القراءة جهرية أو صامتة بحسب الحلات والظروف المناسبة التي يقدرها المعلم.

2. الخطوة (A) اختصار كلمة (Ask) وتعني: التساؤل الذاتي عما تحتويه الفقرة من فكرة رئيسة ومن تفاصيل:

وفي هذه الخطوة يطرح المتعلمون على أنفسهم أسئلة تقودهم إلى التفكير فيما قرؤوه، وإلى مراجعته؛ ذلك أن مراجعة ما قُرئ تحتاج إلى استعراض الفقرة ثم اكتشاف الأفكار الرئيسة والتفاصيل المتضمنة فيها وذلك لا يكون إلا بطرح أسئلة توجيهية تتعلق بالفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وكيفية استخراجها من الفقرة.

3. الخطوة (P) اختصار كلمة (Put) وتعني: وضع الفكرة الرئيسة والتفاصيل المتضمنة في الفقرة في عبارات المتعلم الخاصة:

وفي هذه الخطوة يجعل المتعلم المعلومات الواردة في الفقرة المقروءة ذاتية، من خلال التعبير عنها بعباراته الشخصية، مما يساعده على الاحتفاظ بها وتذكرها.

دور المعلم في استراتيجية إعادة الصوغ (RAP):

ويتمثل في ثلاث مسؤوليات، هي (أحمد، 2014، ص. 181):

1. النمذجة: فالمعلم يقدم للمتعلمين أنموذجًا لكيفية أداء المهمات المحددة المتعلقة بالاستراتيجية؛ متبعًا الخطوات السابقة.

2. القيادة: فالمعلم يوجه المتعلمين ويثير دافعيتهم للتعلم ويشجعهم على استخدام خطوات الاستراتيجية بدقة أثناء القراءة، ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة لأدائهم المهمات المحددة، ويقدم لهم الدعم اللازم باستمرار أثناء العملية التعليمية.

3. التوجيه بأسلوب التدرج والتلاشي: وذلك بتزويد المتعلم ببعض التوجيهات والتعليمات التي تساعده في تذكر خطوات أداء المهمة، وتتلاشى هذه التوجيهات والتعليمات تدريجيًا عندما يصبح المتعلم قادرًا على أداء المهمات باستقلالية معتمدًا على نفسه.

دور المتعلم في استراتيجية إعادة الصوغ (RAP):

ويتمثل دور المتعلم أيضًا في مسؤوليات ثلاث، هي (أحمد، 2014، ص. 183):

1. التعبير: وفيها يوضح المتعلمون ويشرحون ما تعلموه من معارف، وإجراءات الاستراتيجية وخطواتها، وأين يمكنهم استخدام ما تعلموه.

2. التفكير: وفيها يفكر المتعلمون فيما تعلموه؛ لتحديد ما يعرفونه الآن من المعلومات التي كانوا يجهلونها سابقًا.

3. الاستكشاف والتوظيف: وفيها يُطلب إلى المتعلمين التفكير في كيفية استخدام ما تعلموه من الاستراتيجيات من معارف وإجراءات في أداء مهمات جديدة.

المحور الثاني: الاستيعاب القرائي:

الاستيعاب القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ

لاستنباط المعنى؛ إذ يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والنص، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز والانتباه والتّحليل والاستنتاج والرّبط والنّقد وإصدار الأحكام.

مفهوم الاستيعاب القرائي:

يعرف بأنه: القدرة على فهم المقروء فهمًا حرفيًا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه (البصيص،2011، ص. 62).

وهو: "عملية عقلية تفاعلية تقوم على الربط بين عناصر موضوع الفهم، وعلى تذكّر المعطيات، وبناء المعاني وتوليدها، ويسهم فيه حسن إدراك خصائص المقروء، ومعرفة القارئ الجيدة باللغة... كما أن قوة تركيز القارئ، وجودة انتباهه وذكائه لها دور في الإدراك والاستيعاب" (بازي، وآخرون، 2019، ص. 106).

أهمية الاستيعاب القرائي:

تتضح أهمية الاستيعاب القرائي في النقاط الآتية (الغلبان، 2014، ص. 47):

1. إتاحة الفرصة للطلبة لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.
2. مساعدة الطلبة في حل المشكلات، والتقليل من أخطائهم في القراءة.
3. أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون أولًا للاستيعاب.
4. يرتقي بلغة الطلبة ويزودهم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، ويكسبهم مهارات النقد الموضوعي ويعودهم على إبداء الآراء.
5. يساعد الطلبة في التعمق في النص المقروء، وينمي عمليات التفكير لديهم.
6. اختصار الوقت والجهد على المتعلم.
7. يبقى التعلم الناتج عن الفهم والاستيعاب في ذاكرة المتعلم فترة أكبر من التعلم عن طريق الحفظ.

مبادئ الاستيعاب القرائي:

هناك عدد من المبادئ التي تسهم اسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي، التي ينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي (عطية،2014، ص. 78):

1. الاستيعاب القرائي عملية معرفية: وهذا يعني أنّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، أي أنّ القارئ لا يمكنه أن يفكّر أو يدرك المعاني، ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النصّ المقروء.
2. الاستيعاب القرائي عملية تفكير: وهذا يعني أنّ القراءة تعدّ نوعًا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، واستنتاج ما يتضمّنه المقروء وما خلف سطوره، وبذلك تكون القراءة نشاطًا ذهنيًا هادفًا.
3. الاستيعاب القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء: وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابيًا في تفاعله مع النصّ، مستعملًا بنيته

المعرفة في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النصّ من أجل فهمه والتمكّن منه.

4. الاستيعاب القرائي يستلزم طلاقة ذهنية:

الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطّعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في استيعاب القارئ للنص المقروء، وتساعده في استيعابه استيعابًا جيدًا، وترجع هذه العوامل إلى عدة مؤثرات، منها ما هو متعلق بالقارئ، ومنها ما هو متعلق بمحيطه، وهي ملخصة في النقاط الآتية (إبراهيم، 2013، ص. 117)، (أحمد، 2014، ص. 65)، (جميل، 2014، ص. 63):

1. عوامل تتأثر بالقارئ: وتتمثل في عمره الزمني، ودافعيته، وأهدافه من القراءة، وحالته النفسية، وقدراته الإدراكية، وخبراته السابقة، وإلمامه باللغة وقواعدها.

2. عوامل مرتبطة ببيئة القارئ: وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية التي توفر الراحة العامة للقارئ، مثل: الجو الاجتماعي والثقافي الذي يقرأ فيه، ومكان جلوس القارئ، والإضاءة.

3. عوامل مرتبطة بالمعلم: وهي العوامل المرتبطة بأساليب المعلم التدريسية وطرائقه، وخبراته، واتجاهاته، ومهاراته.

4. عوامل مرتبطة بالنص القرائي: فطبيعة النص القرائي المتمثلة في صعوبة اللغة التي كتب بها أو سهولتها، وكذلك أسلوبه يؤثر مباشرة في استيعاب القارئ.

مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها:

اختلفت تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائي عند المربين والباحثين، ولكن من خلال الاستقراء لبحوثهم اتضح أن مستويات الاستيعاب القرائي المتفق على أغلبها خمسة مستويات، اقتصر الباحث على ذكر المستويات الثلاثة المعنية بالدراسة، فهي هي ومهاراتها: (أحمد، 2014، ص. 83 –86)، (الدليمي، 2015، ص. 23–33)، (الساعدي، 2016، ص. 60 – 66)، (الطلافيح، 2020، ص. 13 – 14)، (العنزي، 2012، ص. 31–33)، (الغلبان، 2014، ص. 49– 51)، (زاير وعايز، 2014، ص. 220–221)، (عبد الباري، 2010، ص. 81– 83)، (عطية، 2014، ص. 37– 40)، (كريم، 2012، ص. 45– 46):

الأول: مستوى الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي):

ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهمًا مباشرًا كما وردت في النص صراحة؛ ومن مهارات هذا المستوى:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. ذكر بعض الحقائق الواردة في النص صراحة.
3. إدراك الترتيب المكاني (معرفة الأماكن).
4. معرفة تسلسل الأحداث وتتابعها.
5. تحديد شخصيات النص وسماتها.

6. تحديد مضاد الكلمات.
7. ترتيب الأولويات على وفق الأهمية.
8. التمييز بين سوابق الكلمة ولواحقها.
9. ذكر الأعداد التي وردت في النص المقروء.
10. ذكر الألوان الواردة في النص المقروء.
11. التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
12. تحليل الكلمة إلى جذرها اللغوي.

الثاني: مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي):

ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النص؛ ومن مهارات هذا المستوى:

1. تحديد أهداف الكاتب ومقاصده.
2. معرفة الاتجاهات، والقيم الواردة، والأفكار الضمنية العميقة في النص المقروء.
3. استنتاج معنى ضمني من النص المقروء.
4. استنتاج فكر النص العامة والرئيسة والفرعية.
5. استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
6. استنتاج العلاقات بين الأفكار الواردة في النص المقروء.
7. شرح بعض المعلومات الواردة في النص وتفسيرها.
8. استنتاج هدف الكاتب وأسلوبه.
9. تصنيف المعلومات الواردة في النص المقروء تصنيفات متعددة.
10. التمييز بين الأفكار الفرعية والرئيسة.
11. وضع عنوانًا معبرًا عن الموضوع.
12. تمييز العنوان المناسب للموضوع.
13. استنباط العاطفة السائدة في النص المقروء.

الثالث: مستوى الفهم الناقد:

ويقصد به قدرة القارئ على إصدار الحكم على النص المقروء لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا وفقاً لقواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة؛ ومن مهارات هذا المستوى:

1. التمييز بين المعقول واللامعقول، والحقائق والآراء.
2. تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
3. تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النص المقروء.
4. الحكم على أصالة المادة المقروءة، ومدى مناسبتها للعصر.
5. تعرف مدى منطقية الأفكار الواردة في النص واتساقها.
6. تعرف وجهة نظر الكاتب.
7. التمييز بين ما له صلة بالموضوع، وما لا صلة له به.
8. التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
9. تحديد المناسبة بين الفكرة والنص المقروء.
10. الحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
11. تحديد التناقض الموجود في النص المقروء.
12. المقارنة بين المقروء وبين عمل آخر للكاتب نفسه.
13. كشف مساحة تحيز الكاتب.
14. تحديد مواطن إجادة الكاتب.
15. التفريق بين الفرضيات والمسلمات.
16. الحكم على بنية النص المقروء.
17. التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة.

18. تحديد القيم السائدة.
19. الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع
20. إصدار حكمٍ عامٍ على النص المقروء.

ثانيا: الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي:

دراسة أحمد (2014):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات (KWL-SQ3R-RAP) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد الباحث أدوات الدراسة: قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الاستدلالي، وطبقها على عينة الدراسة المكونة من (138) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي، متوزعين على أربع مجموعات دراسية، ثلاث تجريبية ومجموعة ضابطة.

وبعد المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة إلى: أن مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي للمجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي كان مرتفعاً، وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الاتقان لدى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة بفرق دال إحصائيًا، وبفرق غير دال إحصائياً بخصوص المجموعة التجريبية الثانية، وأن مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي كان متوسطًا وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق ضئيل غير دال إحصائيًا.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بعدد من توصيات أهمها: إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها على استخدام الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة في تدريس القراءة واللغات خصوصًا؛ لما لها من تأثير كبير في رفع مستوى استيعاب المتعلمين القرائي، وفي تدريس المقررات الأخرى عمومًا؛ لمرونة هذه الاستراتيجيات وإمكانية توظيفها في تدريس المقررات المتنوعة، وفي المراحل التعليمية المختلفة.

دراسة الصمادي (2018):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تحسين الاستيعاب القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأدوات دراسة: برنامج تدريبي استند إلى استراتيجية إعادة الصوغ، واختبار الفهم القرائي، طُبقت على عينة مكونة من (60) طالباً من محافظة إربد، موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المعتمد على الاستراتيجية تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطة درجات التلاميذ في اختبار الفهم لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة إلى إجراء دراسات حول فعالية استراتيجية إعادة الصوغ في تحسين الاستيعاب القرائي على المستويين النقدي والإبداعي ومع متغيرات مختلفة في المراحل التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف في كون الدراسات هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي، واتفقت معها في استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم الشبه التجريبي، واتفقت معها في اختيار جنس العينة من الذكور والإناث، واختلفت معها في اختيار الصفوف كون الدراسة الحالية اختارت الصف الثامن الأساسي، بينما دراسة أحمد (2014) اختارت الصف الرابع الأساسي، ودراسة الصمادي اقتصرت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واختلفت معها كذلك في مكان تطبيق الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة؛ كونه المنهج المناسب لطبيعة المشكلة، وتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فرضياته، ومعرفة ما إذا كان للمتغير المستقل فاعلية في المتغير التابع.

اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، والضابطة)؛ إذ تم تحديد المجموعتين، ومن ثم التأكد من التكافؤ بينها في المتغير الدخيل الذي يُتوقع تأثيره في صدق نتائج التجربة، وهذا المتغير هو: التكافؤ في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، وقد تضمنت التجربة تطبيق معالجة واحدة على أفراد المجموعتين؛ إذ تم تدريس موضوعات القراءة للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP)، بينما تم تدريس تلاميذ المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمدارس مديرية الظهار مدينة إب في اليمن البالغ عددهم (7148) تلميذًا وتلميذةً بحسب إحصائية مكتب التربية والتعليم للعام (2023 – 2024)، وتم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة القصدية؛ إذ تم اختيار مدرسة التضامن والمدرسة التربوية الشاملة في مديرية الظهار في مدينة إب بطريقة قصدية؛ لتعاون مدير مدرسة التضامن ومعلمتها مع الباحث، كون هناك مدارس رفضت التعاون مع المعلماً، والمدرسة التربوية الشاملة كون الباحث معلم فيها، ومن ثم تحديد جميع تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي في مدرسة التربوية الشاملة ليمثلوا المجموعة التجريبية، وتم تحديد شعبة في مدرسة التضامن الأهلية لتمثل المجموعة الضابطة، وعليه تكونت العينة من (50) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ

الصف الثامن الأساسي في مدرستي التضامن والتربوية الشاملة؛ إذ شملت كل مجموعة (25) تلميذًا وتلميذة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة على مجموعة الدراسة

المدرسة	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
التربوية الشاملة	التجريبية	25	%50
التضامن	الضابطة	25	%50
العدد الكلي		50	%100

يتضح من الجدول (1) أن نسب توزيع أفراد العينة في مجموعتي الدراسة متساوٍ؛ إذ بلغت نسبة أفراد كل مجموعة (50%).

ثالثًا: أدوات الدراسة وموادها البحثية:

أ. قائمة مهارات مستويات الاستيعاب القرائي:

الهدف من بناء قائمة مهارات الاستيعاب القرائي هو تحديد المهارات المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

وتم بناء قائمة مهارات الاستيعاب القرائي من خلال مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاستيعاب القرائي، ووفقاً لأهداف تعليم اللّغة العربية، وأهداف تعليم القراءة ووفقًا لأهداف الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، واستطلاع آراء المتخصصين في هذا المجال، وبعد صياغة المهارات في كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي التي تشملها القائمة تم التحقق من صدق هذه القائمة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في تعليم اللغة العربية والمتخصصين في المناهج طرائق التدريس، وبعد التأكد من صلاحية القائمة، تم صياغتها بصورتها النهائية متضمنةً (18) مهارة موزعة على ثلاثة مستويات، هي: مستوى الاستيعاب الحرفي (9) مهارات، ومستوى الاستيعاب التفسيري (6) مهارات، ومستوى الاستيعاب النقدي (3) مهارات.

ب. اختبار الاستيعاب القرائي:

أعد الباحث اختبار لقياس الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات، هي: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)؛ وذلك اعتماداً على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي التي تم تحديدها، وتم بناء اختبار الاستيعاب القرائي على وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس الاستيعاب القرائي في المستويات: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي عند دراستهم لدروس القراءة.

2. تحديد عدد أسئلة الاختبار وصياغتها:

تم اختيار جميع المهارات التي تضمنتها القائمة البالغ عددها (18) مهارة وصياغة (36) فقرة اختيارية، وتم إعداد فقرتين لكل مهارة، وقد تم صياغة أسئلة الاختبار بالاعتماد على محتوى دروس القراءة؛ إذ تكون الاختبار في صورته الأولية من (36) فقرة تقيس مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)؛ إذ تضمن المستوى الحرفي (18) فقرة، وتضمن المستوى الاستنتاجي (12) فقرة، وتضمن المستوى النقدي

(6) فقرات، وبعد ذلك تم التأكد من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على المحكمين، الذين اقتصرت تعديلاتهم على تعديل خطأ لغوي، وتعديل في الصياغة لبعض الفقرات، وعليه تم إعادة صياغتها، وتعديل بعض البدائل، بينما لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار؛ لأن الاختبار أعد وفق المهارات التي تم اختيارها لتمثل مستويات الاستيعاب القرائي، وبذلك يكون الاختبار قد تحقق له الصدق الظاهري.

3. التجريب الاستطلاعي لاختبار الاستيعاب القرائي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (28) تلميذًا وتلميذة في الصف التاسع الأساسي، وكان الهدف من التجريب الاستطلاعي لاختبار الاستيعاب القرائي تحديد زمن الاختبار، وإيجاد معاملات الصعوبة والتمييز والصدق التمييزي للاختبار (الاتساق الداخلي)، وثبات الاختبار، وقد تم تحديد الزمن المناسب للاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرق/ت/ـه أول تلميذ/ـة وآخر تلميذ/ـة في الاختبار، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

متوسط الزمن = زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الأخير/ 2

وكان الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول في الإجابة (42) دقيقة، والزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير (46) دقيقة، واتضح من التجربة الاستطلاعية أَنَّ الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن الاختبار (44) دقيقة.

وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الذي يفيد في إيضاح مدى صعوبة فقرة ما في الاختبار، وتم حساب معامل الصعوبة باستخدام المعادلة الآتية (الشيخ وآخرون، 2020، ص. 215):

معامل الصعوبة = عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة / العدد الكلي للتلاميذ

أذ اتضح أَنَّ قيم معامل الصعوبة لجميع فقرات الاختبار تراوحت بين (0.21)، و(0.71)، وَتُعَدُّ قيماً مقبولة إحصائيًّا؛ إذ يشير البناء (2017أ) إلى أَنَّ معامل الصعوبة المفضل لفقرة الاختبار هو المحصور بين(0.20) و(0.80)؛ إذ أنّ الفقرة التي يقل معامل الصعوبة لها عن (0.20) تكون شديدة السهولة، والفقرة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن (0.80) تكون شديدة الصعوبة؛ الأمر الذي يعني أَنَّ أسئلة الاختبار ذات معامل صعوبة مناسب.

وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال ما يأتي (الشيخ وآخرون، 2020، ص. 217):

– ترتيب درجات التلاميذ تنازليًّا من الأعلى إلى الأدنى.

– تقسيم الدرجات إلى مجموعتين: (50%) تمثل الدرجات العليا، و(50%) تمثل الدرجات الدنيا.

– تحديد عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل فقرة على حدة.

– تطبيق المعادلة الآتية:

معامل التمييز = مجـ ص ع – مجـ ص د / ن

حيث مج ص ع: مجموع الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا.

مج ص د: مجموع الإجابات الصحيحة من المجموعة الدنيا.

ن: عدد التلاميذ في إحدى المجموعتين.

وأشار البناء (2017أ) إلى أَنَّ قيمة معامل التمييز غالبًا ما تكون محصورة بين (-1، +1)، وكلما اقتربت النتيجة من الواحد الصحيح كان السؤال أكثر تمييزًا.

وأوضحت النتائج أَنَّ قيم معامل التمييز لجميع أسئلة الاختبار تراوحت بين (0.29)، و(0.64) وتُعدَّ قيم مقبولة إحصائيًا؛ ويشير الشيخ وآخرون (2020، ص. 218) إلى أَنَّ معامل التمييز المثالي هو الذي لا تقل قيمته للفقرة عن (0.20)؛ الأمر الذي يعني أَنَّ جميع أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز مناسب.

كما تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الصدق التمييزي الذي يتيح تقدير صدق كل فقرة وكل مجال والصدق الكلي للأداة، باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين أو اختبار مان ويتني للمقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا، فإذا كانت قيمة (ت) أو قيمة مان ويتني دالة إحصائيًّا؛ فهذا يعني أَنَّ الأداة تتمتع بصدق جيد (البناء، 2017ب، ص. 175). وتم في هذه الدراسة استخدام اختبار مان ويتني - لصغر العينة عن 25- لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في المجموعتين العليا والدنيا من العينة الاستطلاعية.

وبعد إجراء اختبار مان وتني تبين أَنَّ قيم مان ويتني (U) لمهارات المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي كل على حدة وللدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا؛ إذ إنّ قيم مستوى الدلالة لها أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الاستيعاب القرائي في كل مستوى على حدة، وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة العليا؛ الأمر الذي يعني أَنَّ اختبار الاستيعاب القرائي يتمتع بالصدق التمييزي.

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون (KR-20) التي تستخدم في الأدوات التي تكون درجات فقراتها إمَّا (1) أو (صفر)، وتعتمد على حساب الارتباطات بين درجات مجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار.

والجدول(2) يوضح قيمة معامل كيودر وريتشاردسون لثبات الاختبار:

جدول (2): معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون

ن	ع2س	مج ص (1-ص)	RK-20
36	93.6	7.53	0.94

يتضح من الجدول(2) أَنَّ قيمة معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون بلغت(0.94)، وهي قيمة عالية ومقبولة وفقًا لما أشار إليه (George and Mallery, 2003, p 231)؛ الأمر الذي يعني أَنَّ اختبار الاستيعاب القرائي يتمتع بثبات عالٍ.

كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاستقرار (إعادة الاختبار) من خلال تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على أفراد العينة الاستطلاعية ثم إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم بعد مرور ما يقارب شهر تحت نفس الظروف، ومن ثم حساب معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، وتم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بدلاً عن ارتباط بيرسون؛ نظراً لصغر حجم العينة الاستطلاعية. والجدول (3) يوضح قيمة معامل ارتباط سبيرمان لثبات الاختبار.

جدول (3): ثبات اختبار الاستيعاب القرائي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان

التطبيق	التطبيق2		
التطبيق1	معامل الارتباط	0.992
	مستوى الدلالة	0.000

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيمة معامل ثبات الارتباط بلغت (0.99)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي قيمة ارتباط عالية؛ وهذا يعني أنَّ اختبار الاستيعاب القرائي يتمتع بالثبات.

4. الصورة النهائية لاختبار الاستيعاب القرائي:

بعد الانتهاء من التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الاستيعاب القرائي، أصبح الاختبار مكونًا من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. والجدول (4) توضح توزيع فقرات الاختبار على المستويات والوزن النسبي لها.

جدول (4): توزيع فقرات الاختبار على المستويات

المستويات	أرقام الفقرات	المجموع	النسبة المئوية
المستوى الحرفي	1 – 2 – 3 – 4 – 5- 6 -12 -13- 14 -15 -23 -24 -25 – 30 -31 -32 -33 -35.	18	% 50
المستوى الاستنتاجي	7 – 8 – 9 -16 – 17 -18 -19 -20 -26 -27 -34 – 36.	12	% 33.3
المستوى النقدي	10 – 11 – 21 -22- 28 -29.	6	% 16.7
المجموع		36	%100

يبين الجدول (4) أنَّ نسبة عدد فقرات المستوى الحرفي بلغت (50 %)، بينما بلغت نسبة عدد فقرات المستوى الاستنتاجي (33.3 %)، في حين بلغت عدد فقرات المستوى النقدي (16.7 %).

جـ- إعداد دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس دروس القراءة المختارة وفقًا لاستراتيجية إعادة الصوغ؛ وذلك بعد الاطلاع والاستفادة من عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة أحمد (2014)، التي تناولت كيفية إعداد الدروس باستخدام استراتيجية وإعادة الصوغ، وتم إعداد الدليل ليستدل به المعلم في تدريس دروس القراءة المختارة، وقد روعي عند إعداده ما يأتي:

- ✓ صياغة الأهداف التعليمية في بداية كل درس من الدروس بصورة إجرائية سلوكية يمكن قياسها.

✓ تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في مراحل وخطوات تدريس الدروس.
✓ تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية والتقنيات اللازمة في كل درس.
✓ تحديد أساليب التقويم في كل درس.

واشتمل الدليل على الإجراءات الآتية:

1. أهداف الدليل.
2. الخطة الزمنية المقترحة لتدريس الدروس، وعدد الحصص اللازمة لكل درس.
3. نبذة عن استراتيجيته إعادة الصوغ.
4. إجراءات تطبيق استراتيجية إعادة الصوغ.
5. تحديد دور المعلم والمتعلم في أثناء التدريس باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ.
6. تخطيط وتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، عُرض على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وتخطيط المناهج وطرائق التدريس؛ وذلك بهدف التأكد مما يأتي: مناسبة أهداف الدليل وارتباطها بمحتوى الدروس، وملاءمة الخطة لخطوات استراتيجية إعادة الصوغ، والتحقق من السلامة العلمية للأنشطة ومحتوى الدليل.

وتم تعديل الدليل في ضوء التعديلات والمقترحات المقدمة من السادة المحكمين، وأصبح الدليل جاهزاً للتطبيق.

تنفيذ التجربة:

بعد الانتهاء من مواد الدراسة (قائمة المهارات، ودليل المعلم) وإعداد اختبار الاستيعاب القرائي والتحقق من صدقه وثباته، تم تطبيق الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:

1. الاستعداد لتطبيق الدراسة الميدانية:

– الحصول على إذن تطبيق الدراسة الميداني بخطاب من عميد كلية العلوم التطبيقية والتربوية النادرة بجامعة إب، وبناءً عليه تم الحصول على خطاب الموافقة على تطبيق البحث من مدير عام مكتب التربية والتعليم في مدينة إب.

– الالتقاء بمعلمة اللغة العربية التي قامت بتدريس المجموعة الضابطة في مدرسة التضامن، وإعطاؤها فكرة عن طبيعة الدراسة، وتوضيح استخدام الطريقة المعتادة في تدريس المجموعة الضابطة.

2. التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي؛ إذ تم تطبيقه قبل المعالجة؛ وذلك للتحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، وبعد التحليل أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

3. تنفيذ دروس القراءة في مقرر اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الثاني لمدة أربعة أسابيع، بواقع (4) حصص أسبوعيًا، ثلاث حصص للعينة التجريبية، وحصة للعينة الضابطة.

4. التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي؛ إذ تم تطبيقه بعد المعالجة التجريبية؛ للتأكد من مستوى التلاميذ.

5. تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي ورصد درجات مجموعات الدراسة، ومن ثم إخضاعها للمعالجة الإحصائية، وعرض نتائج تلك المعالجات بشكل دقيق ومنظم، لتفسيرها وتحليلها للتحقق من فروض الدراسة، والتوصل إلى نتائج هذا البحث.

رابعًا: الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم معالجة البيانات التي جمعت من عينة الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، وهي كالآتي:

1. اختبار مان ويتني للتحقق من الصدق التمييزي لاختبار الاستيعاب القرائي.
2. معادلة كيود وريتشاردسون (KR-20) معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي.
3. معامل ارتباط سبيرمان لإيجاد ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة الاستقرار.
4. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: لقياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار الاستيعاب القرائي.
5. اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لقياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.
6. معادلة مربع إيتا لقياس حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ في تنمية الاستيعاب القرائي.
7. معادلة الكسب لماك جيوجان: لإيجاد فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ في تنمية الاستيعاب القرائي. وتعطى معادلة نسبة الكسب بالعلاقة الآتية (حسن، 2011، ص. 296):

نسبة الكسب = (ص- س) / (د- س)

حيث ص: متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.

س: متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي.

د: القيمة العظمى للدرجة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها:

1. التحقق من صحة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي كل على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)".

تم التحقق من صحة الفرضية الأولى من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق

البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) كل على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي. وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين أحد أساليب الإحصاء المعلمي؛ نظرًا لتحقق شروط استخدام الاختبار المعلمي، أهمها: حجم العينة في كل مجموعة لا يقل عن (25)، وتحقق التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk Test ، وتحقق تجانس البيانات باستخدام اختبار ليفين Levene Test، وفقًا لما أشار إليه البناء (2017أ). والجدول (5) يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات وتجانسها في اختبار الاستيعاب القرائي.

جدول (5): التوزيع الطبيعي للبيانات وتجانسها في اختبار الاستيعاب القرائي

اختبار شابيرو للاعتدالية		اختبار ليفين للتجانس	
القيمة	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة
0.976	0.413	0.116	0.734

يوضح الجدول (5) أن قيمة اختبار شابيرو-ويلك للاعتدالية غير دالة إحصائياً، إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.413) وهي أكبر من (0.05)؛ ما يعني أن بيانات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة موزعة توزيعاً طبيعياً، فضلاً عن أن قيمة اختبار ليفين للتجانس غير دالة إحصائياً؛ إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.734) وهي قيمة أكبر من (0.05)؛ وهذا يعني أن بيانات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة متجانسة في اختبار الاستيعاب القرائي.

والجدول (6) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

جدول (6): نتيجة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي

مستويات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحرفي	التجريبية	25	14.36	1.72	48	4.45	0.000
	الضابطة	25	11.96	2.07			
الاستنتاجي	التجريبية	25	9.04	2.07	48	3.06	0.004
	الضابطة	25	7.16	2.26			
النقدي	التجريبية	25	4.56	1.08	48	3.19	0.002
	الضابطة	25	3,60	1.04			
الدرجة الكلية	التجريبية	25	27.96	3.68	48	5.09	0.000
	الضابطة	25	22.72	3.60			

يتضح من الجدول (6) الآتي:

- بلغت قيمة (ت) في المستوى الحرفي (4.45) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000)، وهي قيمة أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (14.36) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (11.96) في المستوى الحرفي؛ ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بلغت قيمة (ت) في المستوى الاستنتاجي (3.06)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.004)، وهي قيمة أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (9.04) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (7.16) في المستوى الاستنتاجي، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بلغت قيمة (ت) في المستوى النقدي (3.19)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.002)، وهي قيمة أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (4.56) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (3.60) في المستوى النقدي، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

– بلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي (5.09)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000)، وهي قيمة أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (27.96) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (22.72) في اختبار الاستيعاب القرائي؛ ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

وبناء على النتيجة السابقة، تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي كل على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية الأولى تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)".

ولمعرفة حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب عند

مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) كل على حدة، وعند الدرجة الكلية للاختبار، تم استخدام معادلة مربع إيتا، التي تشير نتائجها إلى أنه إذا كانت قيمة حجم الأثر (0.01) فإن حجم التأثير منخفض، وإذا كانت قيمة حجم الأثر (0.06) فإن حجم التأثير متوسط؛ وإذا كانت قيمة حجم التأثير (0.14) فإن حجم التأثير عالي (Christopher, 2006).

ويوضح الجدول (7) حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي.

جدول (7) حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي

مستويات الفهم القرائي	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة حجم الأثر	تفسير القيمة
المستوى الحرفي	4.45	48	0.29	عالية
الاستنتاج	3.06	48	0.16	عالية
المستوى النقدي	3.19	48	0.17	عالية
الاستيعاب القرائي	5.09	48	0.35	عالية

يتضح من الجدول (7) الآتي:

- بلغت قيمة حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية المستوى الحرفي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.29)، وهي في مستوى حجم التأثير العالي؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لها أثر في تنمية المستوى الحرفي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.
- بلغت قيمة حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.16)، وهي في مستوى حجم التأثير العالي؛ ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لها أثر في تنمية المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.
- بلغت قيمة حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية المستوى النقدي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.17)، وهي في مستوى حجم التأثير العالي؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لها أثر في تنمية المستوى النقدي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.
- بلغت قيمة حجم أثر استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.35)، وهي في مستوى حجم التأثير العالي؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لها أثر في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

2. التحقق من صحة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) كل على حدة

وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)".

للتحقق من صحة الفرضية الثانية للدراسة, تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين Paired-Samples T Test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي، وذلك بعد التأكد من شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk Test، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): التوزيع الطبيعي للبيانات في اختبار الاستيعاب القرائي

التطبيق	اختبار شابيرو - ويلك للاعتدالية	
	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
القبلي	0.941	0.157
البعدي	0.953	0.288

يوضح الجدول (8) أن قيمة اختبار شابيرو-ويلك للاعتدالية في التطبيقين القبلي والبعدي غير دالة إحصائياً، إذ أنّ قيمة مستوى الدلالة بلغت على التوالي (0.157)، و(0.288) وهما أكبر من (0.05)؛ وهذا يعني أن بيانات المجموعة التجريبية موزعة توزيعاً طبيعياً. والجدول (9) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

جدول (9): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي

المستويات الفهم القرائي	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الحرفي	القبلي	25	7.16	2.30	24	22.04	0.000
	البعدي	25	14.36	1.72			
الاستنتاجي	القبلي	25	4.28	1.94	24	19.83	0.000
	البعدي	25	9.04	2.07			
النقدي	القبلي	25	2.28	0,84	24	15.47	0.000
	البعدي	25	4.56	1.08			
الدرجة الكلية	القبلي	25	13.72	4.15	24	36.65	0.000
	البعدي	25	27.96	3.68			

يتضح من الجدول (9):

– بلغت قيمة (ت) في المستوى الحرفي (22.04) وهي قيمة دالة إحصائياً؛ إذ إنّ مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (7.16) ومتوسط درجاتها في التطبيق البعدي (14.36) عند المستوى الحرفي لصالح التطبيق البعدي.

– بلغت قيمة (ت) في المستوى الاستنتاجي (19.83) وهي قيمة دالة إحصائياً؛ إذ إنّ مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (4.28) ومتوسط درجاتها في التطبيق البعدي (9.04) عند المستوى الاستنتاجي لصالح التطبيق البعدي.

– بلغت قيمة (ت) في المستوى النقدي (15.47)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ إذ إنّ مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.28) ومتوسط درجاتها في التطبيق البعدي (4.56) عند المستوى النقدي لصالح التطبيق البعدي.

- بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاختبار (36.65)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ إذ إنّ مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (13.72) ومتوسط درجاتها في التطبيق البعدي (27.96) في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح التطبيق البعدي.

وبناء على النتيجة السابقة، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) كل على حدة وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح التطبيق البعدي تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)".

ولقياس فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب عند كل مستوى على حدة، وعند الدرجة الكلية للاختبار، تم استخدام معادلة نسبة الكسب لماك جيوجان التي تعتمد على حساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي، ويقترح جيوجان في هذا الشأن أَنَّ يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (0.60%) حتى يمكن الحكم بأن المعالج التجريبي ذو فاعلية (حسن، 2011، 296)، والجدول (10) يوضح نسب الكسب لماك جيوجان للتحقق من فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي.

جدول (10): نسب الكسب لماك جيوجان للتحقق من فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي

مستويات الفهم القرائي	متوسط الدرجة القبلي	متوسط الدرجة البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب	تفسير القيمة
المستوى الحرفي	7.16	14.36	18	0.66	فاعلة
المستوى الاستنتاجي	4.28	9.04	12	0.62	فاعلة
المستوى النقدي	2.28	4.56	6	0.61	فاعلة
الاستيعاب القرائي	13.72	27.96	36	0.64	فاعلة

يتبين من الجدول (10) الآتي:

– بلغت قيمة نسبة الكسب لماك جيوجان لفاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية المستوى الحرفي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.66)، وهي أكبر من القيمة التي حددها ماك جيوجان لتحديد الفاعلية (0.60%)؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) ذات فاعلية في تنمية المستوى الحرفي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

– بلغت قيمة بسبة الكسب لماك جيوجان لفاعلية استراتيجية إعادة الصوغ(RAP) في تنمية المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.62)، وهي أكبر من القيمة التي حددها ماك جيوجان لتحديد الفاعلية (0,60%)؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) ذات فاعلية في تنمية المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

– بلغت قيمة بسبة الكسب لماك جيوجان لفاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية المستوى النقدي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.61)، وهي أكبر من القيمة التي حددها ماك جيوجان لتحديد الفاعلية (0,60%)؛ وهو ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) ذات فاعلية في تنمية المستوى النقدي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

– بلغت قيمة بسبة الكسب لماك جيوجان لفاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب (0.64)، وهي أكبر من القيمة التي حددها ماك جيوجان لتحديد الفاعلية (0,60%)؛ ما يعني أن استراتيجية إعادة الصوغ(RAP) ذات فاعلية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج فرضيات الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح التطبيق البعدي تعزى

لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)، وأن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) ذات فاعلية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب. وتعزى النتيجة إلى أن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) أسهمت في توفير الخطوات المناسبة لتنمية الاستيعاب القرائي: إذ إنّ خطواتها الثلاث من قراءة الفقرة وتحويلها إلى أسئلة والإجابة عنها وإعادة صياغتها، مكّنت التلاميذ من استيعاب المقروء بشكل أفضل مما هم عليه في الطريقة الاعتيادية.

كما تُعزى النتيجة إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب تجزئة المادة المقروء وتقسيم النص القرائي إلى فقرات قرائية صغيرة، الأمر الذي ساعد التلاميذ على التفاعل والنشاط والإيجابية، وركزت الاستراتيجية على الاهتمام بالتفاصيل والجزئيات وتركيز الانتباه عليها، وهذا ساعد على استيعاب المعلومات بسهولة والاحتفاظ بها بشكل أكبر وتذكرها، وتعزى النتيجة إلى ما يقوم عليه جوهر هذه الاستراتيجية من إعادة صوغ فقرات النص المقروء بعبارة التلميذ الخاصة، وهي خطوة تستلزم بالضرورة استيعاب التلاميذ مضمون الفقرات في النص المقروء.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة أحمد (2014)، ودراسة والصمادي (2018)؛ إذ أظهرت الدراسات أن لهذه الاستراتيجية أثراً في زيادة استيعاب التلاميذ للاستيعاب القرائي مع اختلاف المراحل الدراسية لديهم، ومع اختلاف قدراتهم.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولًا: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي) كلٍّ على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية الأولى تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP).
2. استخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لتدريس القراءة أحدث تأثيرًا إيجابيًّا في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي عند مستويات الاستيعاب القرائي (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي) وعند الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي لصالح التطبيق البعدي تعزى لاستراتيجية إعادة الصوغ (RAP).
4. توجد فاعلية لاستخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) لتدريس القراءة في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة إب.

ثانيًا: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بالآتي:

1. استخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تدريس القراءة؛ لكونها تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية سواء قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة لتدريبهم على استخدام استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تدريس اللغة العربية.
3. الاهتمام بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال توظيف الأنشطة الإثرائية التي تتطلب ممارسة التلاميذ لمهارات الاستيعاب القرائي في أثناء تدريس القراءة.

ثالثًا: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسات أخرى لمعرفة فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، وعلى صفوف أخرى، ومتغيرات تابعة أخرى.
2. إجراء دراسات أخرى لمعرفة فاعلية استراتيجية إعادة الصوغ (RAP) في تنمية مهارات التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي.

قائمة المراجـــع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمة*. الوراق للنشر والتوزيع.
2. أبو الهيجاء، خلدون عبدالرحيم، السعدي، عماد توفيق. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة دمشق. 1*(19)، 129- 180.
3. أحمد، فيصل بكر. (2014). *أثر استخدام استراتيجيات (KWL-SQ3R-RAP) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
4. بازي، محمد، الواثق، الحسن، طير، إبراهيم، خليفة، الحسين، كناني، رشيد، الزياني، عبد المعطي، وهروش، عبد الرحيم. (2019). *النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام*. مكتبة قرطبة.
5. البصيص، حاتم حسين. (2011). *مهارات القراءة والكتابة*. مكتبة الأسد.
6. البناء، مأمون. (2017أ). *أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. مركز دمشق.

7. البنـــاء، مـــأمون. (2017ب). *المهـــارات الإحصائية للباحث التربوي مع أمثلة تطبيقية في SPSS*. دار وائل.
8. جميل، رشا حكمت. (2014). *أثر إنموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالي.
9. حسن، عزت عبدالحميد محمد. (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج spss18*. دار الفكر العربي.
10. الحيلواني، ياسر. (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
11. الدليمي، أحمد حسين علي. (2015). *مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
12. زاير، سعد علي، عايز، إيمان إسماعيل. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
13. الساعدي، حسن حيال. (2016). *أثر استراتيجية التخيل في الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. مكتب اليمامة للطباعة والنشر.
14. الشيخ، تاج السر عبدالله، أخرس، نائل محمد، وعبدالمجيد، بثينة أحمد. (2020). *القياس والتقويم التربوي*. مكتبة الرشد.
15. الصمادي، أمل أحمد صالح. (2018). *أثر استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (PAR) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. دار المنظومة.
16. الطلافيح، شيرين عارف فاضل. (2020). *أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
17. عبدالباري، ماهر شعبان. (2010). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.
18. عطية، محسن علي. (2014). *استراتيجيات ما رواء المعرفة في فهم المقروء*. دار المنهاج.
19. العنزي، عنود راشد هزاع. (2012). *فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية الخرائط المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
20. عودة، عبده ناجي علي غالب. (2016). *أسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمهارات القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مدارس*

مدينة إب [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إب.

21. الغلبان، حاتم خالد صالح. (2014). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

22. كريم، علي ثامر جعفر. (2012). *أثر توظيف أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي في مادة المطالعة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالي.

23. مدكور، على أحمد. (2006). *تدريس فنون اللّغة العربية*. دار الفكر العربي.

24. المصري، هالة إسماعيل. (2017). *فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

25. الصمادي، أمل، ومهيدات، محمد. (2021). أثر استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات العلم، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *17* (2)، 235-250.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, A. M., & Ibrahim, A. F. (2019). *Effects and Students' Perspectives of Blended Learning on English into Arabic Translation.* Arab Journal of Applied Linguistics, 4, 50-80.
2. Christopher A. S. (2006). *Practical Significance: The Use of Effect Sizes in School Counseling*. school counseling, 9(5), 403 – 406.
3. Kemp, E, Suzanne. (2017). RAP: A Reading Comprehension Strategy for Students with Learning Disabilities and Concomitant Speech-Language Impairments or ADHD, *Journal of Education and Training, 4*(2), 58-72.
4. George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 11.0 update. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
5. Ningsi, Fitri, & Jannah, Indri Raodatul (2018). The Use of RAP (Read Ask Paraphrase) Strategy to Increase Students' Reading Comprehension of the Eight Grade Students of SMAN 3 Kota Bima in Academic Year:2017-2018, *Jurnal Pendidikan Bahasa,8*(1), 25- 28.
6. Que, Stella Rose, & Wakim, Vini Alvionita (2020). Using RAP (Read, Ask, Put) Strategy to Improve Students' Ability in Reading Comprehension at Class VIII2 of SMP Negeri 2 Dobo, *MATAI International Journal of Language Education, 1*(1) 22-36.
7. Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
8. Syahar, Nadya Elvina (2018). *The USE of Read, Ask, Put, (RAP) Strategy to increase Reading COMPREHENSION Ability in Descriptive Text Among the Eighth GRADERS at Mts N1 East Lampung* [An Undergraduate Thesi]. Syarif Hidayatullah Statem Islamic University Jakarta.