

فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية

مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ جمال سليمان عطية

**مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة بنها**

المقدمة والإحساس بالمشكلة :

تعد اللغة وسيلة الإنسان للتعبير عن مشاعره وعواطفه وإحساساته وبها تكتسب الحياة سمة من سماتها وهي سمة المشاركة والتبادل في العواطف والأحساس وعن طريقها يتفاهم الإنسان معبني جنسه من البشر عن طريق الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

والقراءة إحدى المهارات اللغوية التي تسهم في إمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع إذ يعيش الإنسان بالقراءة حياة الحاضر والماضي معاً فهو يعيش بالقراءة عصراً وأزماناً بعيدة ممتدة يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم ويستوحى منها وما أبدعه عقولهم إبداعاتهم الجديدة.

(أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، ١٢١)

ويعد الفهم القرائي أحد مهارات القراءة التي تقييد في قراءة ما وراء السطور وتفسير ما يتضمنه من معان وتلخيص الآراء المتضمنة في النص المقتروء وبناء الحاج والبراهين، من خلال التفاعل بين القارئ والنص المقتروء

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد ناله الاهتمام من قبل العديد من المؤسسات والهيئات العالمية والمحلي حيث أكد مركز التقويم الدولي للتقدم التربوي بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة. (Flynn, 1989 664)

كما أكدت وزارة التربية والتعليم على ضرورة الاهتمام بمهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تضمينها للفهم القرائي كهدف أساسي من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، أما على مستوى البحث العلمي فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتناول الفهم القرائي من حيث تقويم مهاراته أو تنميته.

وبالرغم من تلك الأهمية وذلك الاهتمام إلا أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون ضعفاً في مهارات الفهم القرائي، ويظهر هذا الضعف في وقوف الفهم عند حد الرموز المكتوبة دون فهم ما وراء السطور من معان، وكذلك تدني قدرة الطالب على تقد المقتروء وتذوقه، الأمر الذي يستلزم البحث برامج ومداخل يمكن من خلالها تنمية الفهم القرائي لدى طلابنا.

وتعتبر الحلقات الأدبية أحد المداخل التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي حيث تتيح حلقات الأدبية بتعزيز عملية القراءة والتوصيف في فهم الطلاب وانتقادهم لقراراتهم من خلال الحوار والمناقشة القائمة بين الأدوار العديدة التي تحددها الحلقات الأدبية في تناول النص القرائي. (Morrow, 2005, 17)

تقوم الحلقات الأدبية على مسلمة أن القراءة عملية تفاعلية يقوم فيها الطلاب بتكوين مفاهيم إيجابية من خلال تفسير المعاني المتضمنة في النص المقتروء وتكون معان جديدة بناء وفقاً لما لديهم من خبرات عن الحياة والكون. (Hill, et al 1995, X)

ويعد استخدام الحلقات الأدبية من أشهر الطرق المستخدمة من أجل تشجيع الطلاب على القراءة أو المساعدة في تربية المهارات الخاصة بالفهم القرائي، حيث تشير الأبحاث الخاصة بالكتابه والقراءة واكتساب اللغة أن الاشتراك في التواصل الاجتماعي من خلال الأدوار التعاونية التي يقوم منها كل فرد من أفراد الحلقات الأدبية يؤدي دورا هاما في تطوير القراءة والكتابة لدى الأفراد. (Cambourne, 1995, 185)

وبالرغم من أهمية الحلقات الأدبية في تفعيل عملية القراءة، وتنمية مهاراتها إلا أنه لم يتم - في حدود علم الباحث - بناء برنامج في ضوئها، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في بناء برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية لتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الفهم القرائي مما يستلزم تتميّزها باستخدام برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية وللتتصدي لهذه المشكلة يمكن للبحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما أسس البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي؟
- ما فعالية البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية :

- ١- طلاب الصف الأول الثانوي : إذ إنه يمثل بداية المرحلة الثانوية، وتمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي فيه يسهم في مواصلة الدراسة في بقية صفوف المرحلة الثانوية.
- ٢- بعض مهارات الفهم القرائي : لأنه يصعب على أي برنامج تنمية كل مهارات الفهم القرائي، ولذا سيقتصر على المهامات الأكثر أهمية لطلاب الصف الأول الثانوي.

تحديد المصطلحات :

الفهم القرائي : عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء بناء على عملية تفاعلية بين ما لدى الطالب من تصورات وخبرة سابقة وبين المعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء.

مدخل الحلقات الأدبية : حلقة نقاشية تفاعلية بين مجموعة من الأدوار يؤديها الطلاب للتفكير فيما يتضمنه النص المقرؤء من معان من أجل التوصل إلى فهم عميق لما يشير إليه ذلك النص من معان ودلائل.

البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي : منظومة تعليمية تشتمل على أهداف متمثلة في مهارات الفهم القرائي ومحتوى قرائي ومجموعة من الأدوار التي يؤديها الطلاب مع معلمهم للتوصول إلى فهم دقيق للدلائل المتضمنة في النصوص القرائية، كما يشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة وأساليب للتقدير.

إجراءات الدراسة :

تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

- ١ - تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وذلك من خلال:
 - دراسة الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي.
 - دراسة الكتابات العربية والأجنبية.
 - حصر مهارات الفهم القرائي ووضعها في قائمة.
 - عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية.
 - تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.
- ٢ - تحديد أساس بناء البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية من خلال :
 - مراجعة أولاً.
 - دراسة الأدبيات التي تناولت الحلقات الأدبية.
 - دراسة المبادئ التي يستند عليها مدخل الحلقات الأدبية وأدوار الطالب والمعلم فيها.
- ٣ - بناء البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- ٤ - التعرف على فاعالية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ويستلزم ذلك :
 - أ- بناء اختبار في الفهم القرائي وضيئله.
 - ب- اختيار عينة من طلاب الصف الأول الثانوي وتطبيق اختبار الفهم القرائي عليها، ثم تقسيمها إلى مجموعتين :
 - * تجريبية : وتدريس البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية.
 - * ضابطة : وتدرس البرنامج المعتمد.
 - ج- إعادة تطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب المجموعتين بعدياً.
 - د- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.
 - ـ تفسير النتائج.
 - ـ التوصيات والمقترنات.

أهمية الدراسة :

- تستند تلك الدراسة أهميتها بما يمكن أن تسهم به في :
- مساعدة مخطط المناهج بإمدادهم بمداخل وبرامج يمكن في ضوئها تصميم مناهج اللغة العربية بصفة عامة ومقررات القراءة بصفة خاصة.
- مساعدة معلمي اللغة العربية في تفعيل عملية تعلم طلابهم من خلال إمدادهم بكيفية تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام الحلقات الأدبية.
- مساعدة الطلاب في إمدادهم بمدخل تعتمد على التعلم المتمرّك حول الطالب يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.
- المساعدة في فتح الباب أمام دراسات مستقبلية تتناول مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الفهم القرائي بصفة خاصة لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

الإطار النظري :

أولاً: الفهم القرائي : مفهومه - مهاراته

١- مفهوم الفهم القرائي :

إن مفهوم القراءة يؤكد على أنها عملية تشتمل على مستويات متعددة من تعرف الرموز المكتوبة ونطقها وفهمها ونقدتها والحكم عليها إلى استخدامها في حل المشكلات الفردية والمجتمعية، ولقد ارتبط مفهوم الفهم القرائي بالنظرية إلى مفهوم القراءة فعندما نظر إلى القراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها كان الفهم القرائي يعني قدرة القارئ على استدعاء وتذكر الرسالة المكتوبة عن طريق الاستدعاي الجزئي للمعلومات.

ومع تقادم البحوث اللغوية والتفسيرية أصبح الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية تهتم بادراك أو تداعي المعنى وتقويم المعنى المقترن من قبل الكاتب، وانتقاء المعنى الصحيح والتعزيز القائم على الرابط بين التفاصيل المتضمنة في النص المقصود ثم التنبؤ بأهداف الكاتب بناءً على خبرة القارئ السابقة ومدى معقولية الجمل والفترات التي يقدمها الكاتب.

(Sulzby, 1993, 40)

أي أن الفهم القرائي يمثل جانباً أساسياً من جوانب عملية القراءة ويؤكد ذلك هاريس وسبياري (Harris & Sipay, 1985, 445) حيث يرى أن الفهم هو القراءة بكل ما فيها من عمليات، وهو تفسير معاني اللغة المكتوبة بناءً على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة وبين معرفة القارئ السابقة عن العالم الخارجي. كما يعرف أندرسون (Anderson, 1993, 24) الفهم القرائي بأنه نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل وإحداث مماثلة

ومواعنة بين هذه المعلومات وتلك، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقتروء، وتحليله، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقتروء، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقتروء ويرى فتحي بونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة (١٩٩٧، ٢٨١) أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والفهم يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق وأختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقتروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها بعد ذلك في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

وقد حدد جارديل وجيتندرا (Gardill & Jitendra, 1999, ٣) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبرته السابقة وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص

ويشير سنو (Snow, 2002, ١١) إلى أن الفهم القرائي عملية بناء المعاني من خلال التفاعل بين المعلومات السابقة للقارئ وبين المعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقتروء ويستلزم تلك العملية استخدام العديد من الأنشطة والعمليات العقلية للتوصل إلى الأهداف المتضمنة في النص المقتروء.

وقد عرف سعيد لافي (Lavi, ٢٠٠٦، ٤٠٢) الفهم القرائي بأنه القراءة الوعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقتروءة وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

ويشير رشدي أحمد طعيمة، ومحمد علاء الدين الشعيبى (٢٠٠٦، ١٩) إلى أن الفهم القرائي هو القدرة على فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب من خلال تفاعل القارئ مع النص لإضفاء معانٍ جديدة عليه من خلال العديد من العمليات العقلية التي يتم فيها شرح وتفسير وتحليل واستنتاج.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للفهم القرائي يتضح ما يأتي :

- الفهم القرائي عملية عقلية تشمل على العديد من العمليات التي تهتم بشرح وتفسير وتحليل واستنتاج المعاني المتضمنة في النص المقتروء.
- الفهم القرائي يحدث نتيجة التفاعل بين الخبرة السابقة للقارئ وخبرة الكاتب المتضمنة في النص المقتروء.
- الفهم القرائي يشتمل على العديد من المهارات مثل فهم الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية، وتحليل النص المقتروء وتقويمه.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقتروء بناء على عملية تفاعلية بين ما لدى الطالب من تصورات وخبرة سابقة وبين المعاني الجديدة المتضمنة في النص المقتروء، ويمكن الاستدلال على الفهم القرائي عند الطلاب من خلال ما يتضمنه الفهم القرائي من مهارات، ولذا يجب تناول مهارات الفهم القرائي فيما يأتي :

٢- مهارات الفهم القرائي :

إن ذكر مصطلح مهارات الفهم القرائي قد يوحي خطا بأن الفهم القرائي يقسم إلى مهارات منفصلة غير متراقبة، وإذا تعلم الطالب كلا منها على حده، فإنه في النهاية يصبح متكمًا من الفهم القرائي، ولذا فإنه يجب النظر إلى مهارات الفهم القرائي باعتبارها مهارات متراقبة ومتداخلة مع بعضها البعض، بحيث يصعب تحديد أيها يمكن تنميته قبل الآخر، والهدف من تحديد مهارات الفهم القرائي للطالب هو تبسيط فهمها ومناقشتها، وكذلك تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف تعليم القراءة لهم، وفي التدريب على استخدام مدخل العلاقات الأدبية في الفهم القرائي، وصياغة أسلمة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات، ولذا فإنه من المهم تحديد مهارات الفهم القرائي عن طريق استعراض تصنيفات الباحثين والكتاب لمهارات الفهم القرائي لبيان ما يشيع منها وما يتاسب مع قدرات الطلاب بالمرحلة الثانوية ، فقد حدّد هاريس وسبيسي (Harris & Sipay, 1985, 445) مهارات الفهم القرائي في:

- ١- التعرف على المفردات وتحديد معناها.
- ٢- التعرف على الجمل.
- ٣- فهم معنى الفقرة.
- ٤- تحديد الأفكار الرئيسية.
- ٥- تحديد التفاصيل الداعمة.
- ٦- فهم علاقات السبب بالنتيجة.
- ٧- تعرف هدف الكاتب واتجاهه.
- ٨- توقع النتائج.

ويشير على أحمد مذكور (١٩٩١، ١١١ - ١١٢) إلى أن الفهم القرائي يتضمن مجموعة من المهارات تتمثل في :

- ١- تعرف واختزان الأفكار الأساسية.
- ٢- اكتشاف واختزان التفاصيل.
- ٣- تذكر تسلسل الأحداث.
- ٤- اتباع التعليمات والإرشادات.
- ٥- التنبؤ بالنتائج.
- ٦- فهم المعاني المتضمنة أو المستترة.
- ٧- الحكم على صدق أو كذب ما يقرأ.

ويرى فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة (١٩٩٧، ٢١٦) أن الفهم القرائي مهارة معقدة تتضمن عدة مهارات فرعية تتمثل في :

- ١- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- ٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والفقرة والموضوع.

- ٣- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- ٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم.
- ٥- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.
- ٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية.
- ٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبّعه الكاتب.
- ٨- القدرة على الاستنتاج.
- ٩- القدرة على فهم الاتجاهات.
- ١٠- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية.
- ١١- تحديد هدف الكاتب واتجاهه والنغمة السائدة.
- ١٢- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- ١٣- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها.

ولقد حدد الكثير من الباحثين والكتاب مهارات الفهم القرائي في مجموعة من المستويات العقلية أو حسب حجم المادة المقروءة، فلقد حدد على سعد (١٩٩٧، ١٩٩٢) مهارات الفهم القرائي مستويات حسب حجم المادة المقروءة في :

أ-مستوى الكلمة ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية :

- ١- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
- ٢- تعين مصاد الكلمة.
- ٣- إدراك العلاقة بين كلمتين.
- ٤- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

ب-مستوى الجملة ويتضمن المهارات الآتية :

- ١- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- ٢- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
- ٣- ربط الجملة بما يناسبها من معان وتصوص متشابهة.
- ٤- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- ٥- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

ج-مستوى الفقرة ويتضمن المهارات الآتية :

- ١- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- ٢- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- ٣- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.
- ٤- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وأراء.
- ٥- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

كما حدد محمد عبيد (١٩٩٧، ٢١٣) مهارات الفهم القرائي في مستويات عقلية

كالتالي:

١- مستوى الفهم المباشر :

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- تحديد الفكرة العامة والمحورية.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزمني والمكاني وحسب الأهمية.

بـ- الفهم الاستنتاجي :

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- استنتاج المعاني الص�مية في النص.

جـ- الفهم الناقد :

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- التمييز بين ما ينصل بالموضوع وما لا ينصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

الفهم التذوقى :

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمية على جو النص.
- اختيار أجمل الأبيات معنى إلى بيت الشاعر.

الفهم الإبداعي :

- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

- تحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب لها نهاية.
 - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع القصة.
 - مسرحة النص المقروء.
 - إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.
 - وقد حدد سعيد لافي (٢٠٠٦) مهارات الفهم القرائي في :
 - التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص.
 - التنبؤ بالمعنى من خلال سياق النص.
 - التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال سياق النص.
 - معرفة المعنى المباشر.
 - التوصل للمعاني الخفية.
 - التوصل للفكرة الرئيسية.
 - ذكر التفصيات التي تتضمنها الأفكار الرئيسية وتنظيم الأفكار التي يتم التوصل إليها تنظيمها منطقياً.
 - تحديد المعلومات المهمة في النص.
 - تلخيص النص.
 - نقد الموضوع نقداً موضوعياً.
 - القدرة على تكون أسئلة بعد كل فقرة.
 - القدرة على تكوين أسئلة بعد الانتهاء من قراءة النص.
 - حل المشكلات في ضوء المادة المعروضة.
- وبالنظر إلى التصنيفات السابقة لمهارات والمستويات الخاصة بالفهم القرائي يمكن استخلاص مجموعة من مهارات الفهم القرائي في مستويات عقلية في صورة مبنية^(١) وسوف يتم عرضها مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها للطلاب بالمرحلة الثانوية.
- ثانياً : مدخل الحلقات الأدبية :**
- ١ - مفهوم الحلقات الأدبية :**

ترجع الجذور التاريخية لمدخل الحلقات الأدبية إلى ما قبل عام ١٦٣٤م، حيث ينسب للعالم آن هوتشينسون *Ann Hutchinson* أول مجموعة نقاش أدبي في أمريكا، ثم تلاه في ذلك ما قامت به كولوني *Colony* في عام ١٦٣٤م من محاولة دعوة النساء المهتمات للحضور مرتين كل أسبوع من أجل مناقشات الخطب. (Mowow, 2005, 13)

^(١) ملحق رقم (١).

واستمرت تلك الاهتمامات إلى القرن الثامن عشر حيث تكونت مجموعة أخرى من أجل إثارة الفهم والتوعي في أفكار أعضائها حول القراءة، وذلك في أواخر عام ١٨٤٠، حيث قامت إليزابيث بيبودي *Elizabeth Peabody* صاحبة محل الكتب في ويست استريت West street بإقامة مجموعة للتناقش حول الكتب الموجودة في المخزن، وكانت محلات الكتب آنذاك بمثابة حجرات دراسة، ومن هنا انتشرت أندية مناقشة الكتب، بدون نشرها أو طرحها بواسطة أي وسائل للإعلام، وبهدف واحد وهو الطموح والاستقصاء الفكري.

(*Laskin & Hughes, 1995, 4*)

وتوالت الاهتمامات التي استهدفت دراسة نمو ظاهرة أندية الكتب عبر أمريكا والتي تميزت بانتماء أعضائها للمجموعة، والتي يجمعها أهداف موحدة على رأسها الاستمتاع بالتحدى حول الأفكار والأدبيات المختلفة، ومن ثم إثراء تلك الأفكار من خلال طرح أدبيات وتناول كتب ومواضيعات مختلفة.

ومن هنا نشا مصطلح "حلقات الأدب" Literature Circle مع أعمال شورت *Short* و جيري *Jerry* وبرك *Burk* حول حلقة (دائرة) التأليف والتي تم تصميمها كإطار منهجي لعملية الكتابة والتي ركزت على أهمية الاعتماد على الخبرات الحياتية للأطفال في الكتابة من أجل أغراض متنوعة كالمراجعة والتقييم لقراءات الكتابة المتنوعة.

(*Morrow, 2005, 10*)

وفقاً لشورت *Short* كانت حلقة التأليف بمثابة بيئة للتعلم، وليس مجرد حلقة للكتابة، حيث يبحث الأطفال عن معنى في أي سياق للتعلم، وهم في ذلك يعتمدون على خبراتهم الحياتية الخاصة ، وينهمكون في عدة أنشطة تتعلق بالمعنى ، وفي أثناء تأملهم لتلك الأنشطة، فإنهم يتعاونون مع الآخرين، ويراجعون مفاهيمهم، ويقدمون مفاهيمهم الجديدة عالنية، ويتأملون تعلمهم، ويتخذون إجراءات جديدة، وقد أصبحت الحلقات الأدبية مقابلاً لحلقات التأليف. (*Hill, et al, 1995, 2*)

وفي هذا الإطار عرف دانيالز (18, *Daniels, 1994*) مدخل الحلقات الأدبية بأنه مجموعة صغيرة من الطلاب تشارك مع بعضها البعض؛ لاختيار ومناقشة المواد القرائية لفهم المعاني المتضمنة فيها، وتذوقها، وإبداع ما يمكن أن تشير إليه من دلالات.

ويشير بوران . (*Bowran 2001, 15*) إلى أن الحلقات الأدبية Literature Circles نشاط منظم للقراءة يولد تفكيراً علي المستوى، ومناقشة قوية حول المادة المقررة، ويوجد بداخل الحلقات الأدبية خمسة أو ستة طلاب يقومون بقراءة ورواية (قصة أو موضوع) ، ويجتمعون مع بعضهم البعض لمناقشة هذه القصة أو ذلك الموضوع، والهدف من تلك الحلقات هو تنمية فهم الطلاب من خلال مناقشة المقرر، وخلال كل اجتماع يتم تحديد مهمة مختلفة يؤديها كل طالب

وينتّهز حلقات الأدب بخصائص مختلفة بناءً على هدفها ومستويات القراءة لدى الطلاب، وإمكانية توافر المواد، والقواعد والإجراءات التي يستخدمها المعلمون من أجل الدعم، وحجم حلقة الأدب، وطريقة إعداد القراء للمناقشة، والطريقة المستخدمة لقراءة النص، وأنواع التسجيل المستخدمة لإعداد الإسهامات، (Brabham & Villaume, 2000, 279)

وفي هذا الإطار يشير أولمستيد (Olmslead, 2001, 15) فالحلقات الأدبية مجموعات صغيرة مؤقتة للمناقشة، والمشتركون فيها هم الطلاب الذين تم اختيارهم لقراءة نفس الموضوع، وكل طالب وظيفة يجب عليه أداؤها عندما تجتمع جماعة حلقة الأدب، حيث تتغير الأدوار في كل اجتماع للجماعة، وتتضمن هذه الأدوار : مدير المناقشة، والمتّقد الأدبي والرابط، والموضع (المفسر)، والمُؤلف، والقائم على توضيح وإثراء المعاني اللغوية.

كما يشير مورو (Mowow, 2005, 13) إلى أن الحلقات الأدبية Literature Circle ليست تنويعا لمجموعات القراءة، كما أنها ليست طريقة أفضل لتدريس القراءة، بل إنها مكان للتفكير والاستقصاء، وهذا لا يعني أن الطالب لا يتّعلّمون شيئاً عن اللغة ولا يستكشّفون استراتيجيات القراءة من خلال اجتماع تلك المجموعات، بل إنهم يفعلون ذلك، ولكن التركيز الرئيسي لحلقة الأدب لا يكون على عملية القراءة، وإنما يكون على الحياة والاستقصاء، فالقضية ليست هي ما إذا كان بإمكان الطالب قراءة الكتب أم لا، وإنما هي ما إذا كان بإمكانهم التفكير بشكل منمر ومفید مع بعضهم البعض للتوصّل إلى فهم عميق للنصوص القرائية.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم الحلقات الأدبية يمكن القول أنها تؤكّد على التفاعل بين مجموعة من الأدوار التي يقوم بها الطلاب بتوجيهه من معلمهم ، من أجل فهم النص المقرّر ، ومن هنا يمكن تعريف الحلقات الأدبية بأنها حلقة نقاشية تفاعلية بين مجموعة من الأدوار يؤديها الطلاب للتفكير فيما يتضمّنه النص المقرّر من معان من أجل التوصّل إلى فهم عميق لما يشير إليه ذلك النص من معان ودلائل، وقد صيغت في ضوء هذا المفهوم مجموعة من الإجراءات التي تتم لتحقيق مفهوم الحلقات الأدبية ، ويمكن عرضها فيما يأتي

إجراءات مدخل الحلقات الأدبية :

تتمثل إجراءات مدخل الحلقات الأدبية في اختيار كتاب أو نص قرائي ثم الدعوة لعقد اجتماعات منتظمة لمجموعات من الطلاب يتم تغيير أدوارهم في كل اجتماع ، وعندما ينتهي أعضاء الجماعة من قراءة النص، يقومون بالتحطيط لطريقة مشتركون من خلالها في التركيز على ما يربط قراءاتهم بالمجتمع الأكبر ، ويقومون بعد ذلك بتغيير أنفسهم مع أعضاء المجموعات الأخرى التي قد انتهت من قراءتها كذلك، ويختارون قراءة أخرى،

ويتحركون إلى دائرة جديدة، وعندما يصبح القراء قادرين على إجراء مناقشات ذاتية على نطاق واسع، ومناقشات مدعومة للذات، قد يتم آنذاك إسقاط الأدوار الرسمية للمناقشة (Morrow, 2005, 18)

ويقوم الطلاب والمعلمون بالعديد من الأدوار في مدخل الحلقات الأدبية من خلال تلك الإجراءات ويمكن عرض تلك الأدوار فيما يأتي
أدوار الطلاب في مدخل الحلقات الأدبية :

وتعنى مراكز وهوابيات يتخذها أفراد المجموعة للتأكد من أن جميع الأعضاء مشتركين ومساهمين في جهود المجموعة، وقد أشارت بعض الأديبيات المرتبطة بهذا المجال (Daniels, 1994; Bowron, 2001; Olmstead, 2001; Clark, 2005; Morrow, 2005)

إلى قيام الطلاب بالعديد من الأدوار خلال الحلقات الأدبية ، وتمثل تلك الأدوار في :
١ - قائد المناقشة :

تمثل وظيفة قائد المناقشة في إعداد قائمة من الأسئلة التي قد ترغب مجموعة في مناقشتها بخصوص الجزء الذي يقرؤونه وكذا مساعدة الطلاب في التحدث حول الأفكار الرئيسية في الموضوع الذي تم قراءته ومشاركته في ردود أفعالهم، وينبغي أن يفكر قائد المناقشة في مجموعة من الأسئلة لكي ينافسها مع مجموعة مثل:

* ما الذي حال بخاطره في أثناء قراءته لهذا الموضوع?
* ما الذي شعر به في أثناء قراءته لهذا الموضوع?

* ما الذي تمت مناقشته في هذا الموضوع?
* هل يمكن أن يربط قراءة اليوم بأي تجربة من تجارب الحياة الواقعية؟

* ما الأسئلة الخاصة به والتي جالت بتفكيره بعد قراءة هذا الموضوع?

* ما أكثر الأفكار أهمية في قراءة اليوم?

* هل هناك شيء أثار دهشته؟

* ما الذي يتوقع حدوثه بعد ذلك؟

٢ - الرابط (الباحث) المبدع :

تمثل وظيفته في العثور على الروابط بين الموضوع الذي تقوم مجموعة بقراءته والعالم الخارجي، وهذا يعني ربط القراءة بحياته الخاصة، أو بالأحداث الواقعة في المدرسة أو في المجتمع المحلي، أو بالأحداث المشابهة كما في أوقات وأماكن أخرى، أو بالأفراد الآخرين والمشكلات الأخرى، ويمكن أن يرى الرابط بين هذا الموضوع والكتابات الأخرى حول نفس الموضوع أو التي قام بتاليفها نفس المؤلف، لا توجد هنا إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، فكل ما يربطه بالقراءة يستحق المناقشة!

٣ - الفنان الماهر :

تمثل وظيفته في رسم أي نوع من الصور بحيث تكون مرتبطة بالقراءة، وقد تكون هذه الصورة عبارة عن صورة إسكيتش أو كرتون أو كروكية أو خطوطية، يمكن

أن يرسم صورة لأي شئ يذكره به القراءة، أو يمكنه أن يرسم صورة تنقل أفكاره ومشاعره تجاه القراءة، ويتم قبول أي نوع من الرسم، ويجب أن يكتب تعليقاً على تلك الصور.

٤- مكتشف الأماكن :

عندما تقوم المجموعة بقراءة موضوع تتحرك فيه الأشخاص بسرعة وبشدة ويتغير المشهد من حين لآخر، ويصبح من المهم لكل فرد في المجموعة أن يعرف مكان الحدث (الأحداث) وكيف تغير هذا المكان، وهذا فإن وظيفة مكتشف الأماكن (متتبع الأثر) هي أن يتبع بحرص مكان حدوث الفعل في أثناء قراءة اليوم، وينبغي أن يقوم بوصف كل مكان وكل الأحداث بالتفصيل، إما من خلال الكلمات، أو من خلال استخدام خريطة الحدث ، أو باستخدام رسم بياني أو توضيحي يمكن أن يعرضه على مجموعته.

٥- الملخص المتقن :

تتمثل وظيفته في تحديد بعض الأجزاء بالنص القرائي وتلخيصها لقراءتها على مجموعته بصوت عال، والفكرة وراء ذلك هي مساعدة الأفراد في تذكر بعض الأجزاء الخاصة المهمة أو المميزة أو الممتعة أو المثيرة بالنص، وبعد ذلك يضع خططاً لكيفية مناقشتها.

٦- الباحث عن المفردات :

تتمثل وظيفته في البحث عن الكلمات القليلة المهمة في قراءة اليوم، وإذا وجد بعض الكلمات المميزة أو غير الشائعة يقوم بتحديدها في أثناء القراءة، والبحث عن تعريفها في القاموس أو السياق أو غير ذلك، ويمكن أيضاً أن يجد بعض الكلمات الشائعة والبارزة بطريقة ما في القراءة - أي الكلمات التي تتكرر كثيراً، أو المستخدمة بطريقة غير معنادة أو التي تشكل أهمية خاصة في معنى النص، وعليه تحدد هذه الكلمات الخاصة كذلك، ول يكن على استعداد لمناقشتها مع مجموعته، وعندما تجتمع المجموعة، يساعدهم في العثور على الكلمات ومناقشتها، وقد تكون هذه الكلمات جديدة، أو مختلفة، أو غريبة، أو ممتعة، أو مثيرة، أو مهمة، أو صعبة وجافة.. إلخ.

٧- المتذوق للأدب :

و مهمته البحث عما يمكن أن يتضمنه النص المقرؤء من جماليات مثل المحسنات البدعية والألوان البيانية، ولذا فعليه التأمل جيداً فيما يشمله النص من استعارات أو تشبيهات مع بيان دلالتها في المعنى.

أدوار المعلم في الحلقات الأدبية :

إن دور المعلم قد تحول في الحلقات الأدبية ، فلم يعد هو مركز التعليم أو القائم بالتدريب فقط ، ولكنه يقوم بدور المسهل لعملية تعلم طلابه ، حيث يتتابع قراءة طلابه، ويقوم بدعم قوة الحلقات الأدبية عن طريق توفير الدعم الإشرافي والإداري، وتأكديه على إمكانية توافر النصوص القرائية الجيدة، كما أنه ينفذ إجراءات التقييم ، و عمليات التسجيل الفعالة، ويهيئ جواً آمناً ومرحباً بحيث يتم من خلاله التفاعل مع النص ، وفي هذا الإطار يشير

دنيالز (52, Daniels, 1994) إلى أن المعلم يقوم بالعديد من الأدوار التي تسهم في تفعيل عملية تعلم الطالب خلال الحلقات الأدبية ومن هذه الأدوار :

- ١- تسهيل عملية التعلم للطلاب وذلك من خلال إعطائهم رؤيته لكيفية قيامهم بأدوارهم خلال الحلقات الأدبية مع بيان السلوكيات التي يقوم بها كل طالب في ممارسة الدور الذي يؤديه في الحلقات الأدبية.
- ٢- تشجيع الطلاب على العصف الذهني وإجراء العديد من الحوارات والمناقشات حول المواد القرائية المطروحة لتنمية فهمهم القرائي.
- ٣- إدارة أدوار الطلاب في الحلقات الأدبية حتى يقوم كل طالب بدوره للتوصل إلى فهم عميق للمواد القرائية.
- ٤- خلق جو تعاوني بين الطلاب من خلال تفعيل قيامهم بأدوارهم على الوجه الذي يؤدي إلى عدم استغناء بعضهم عن بعض في سبيل التوصل إلى فهم عميق للماد القرائي

وإذا كانت هذه الأدوار تؤكد على المنظور التفاعلي بين الطالب والنص المقروء لفهم ما يتضمنه من دلالات ومعانٍ فإنه يمكن عرض العلاقة بين الحلقات الأدبية والفهم القرائي فيما يأتي

العلاقة بين الحلقات الأدبية والفهم القرائي :

أشارت العديد من التوجهات النظرية إلى أن من أفضل المداخل الخاصة بتشجيع الطلاب على وفهم القرائي القراءة تبرز من خلال نوادي الكتاب، أو جماعات الحلقات الأدبية، وتبرز العلاقة بين الحلقات الأدبية وفهم القرائي من خلال دعمها للرؤى التفاعلية للقراءة ، والتي تختلف عن الرؤى التقليدية للقراءة ، فالرؤى التقليدية للقراءة تعتبر القراءة عملية تقوم من خلالها الصفحة المطبوعة بترك معناها لدى القارئ، أو أن القاريء يقوم من خلالها بتفسير المعنى المتضمن في النص، وتجاهل هذه الرؤى إسهامات ميول، ومعرفة، وخبرات القراء في عملية القراءة وقدرتهم الكامنة لإنتاج وتوليد كل من القصصيات المختلفة ، والعمق الأبعد للتفكير الناقد، وفهم القرائي ، وعلى النقيض من ذلك فإن الرؤى التفاعلية للقراءة تعتبر القراءة عملية تفاعلية ومستمرة اجتماعياً، وتعترف هذه الرؤى باشراف القراء في علاقة بنائية مع النص المقروء .

وتوضح الرؤى التفاعلية للقراءة من خلال التعرف على :

The Active Nature of The Reading Process

تضُع النظرية التفاعلية المعنى في التفاعلات بين النص وميول ومعرفة وخبرات القراء الشخصية، وهذا المزيج بين ما يجلبه القارئ للنص والمعلومات الموجودة في النص يوضح كيفية ملء الفراغات المتواجدة في النص، وتوليدهم للمعاني الشخصية، ويطلب ذلك من القراء أن يقوموا بتكييف المعرفة والخبرات الشخصية مع النص في

أثناء تفاعلهم معه، ويطلب ذلك منهم أن يستكشفوا بصفة خاصة كيف أن عوالم النص يؤثر فيهم بصفة شخصية، ويدخل هذه التفاعلات مع النص يقوم القراء ببناء المعنى.
(Brown, 2005, 13)

الطبيعة الدينامية لعملية القراءة: The Dynamic Nature of the Reading process

ويوصي الناقدون بأن النشاط الذي يقدم أفضل وصف لما يفعله القراء عندما يقرءون، لأنه فشل في إدراك التأثير التبادلي للقارئ في النص وللنون على القارئ، وعلى ذلك فالطبيعة التفاعلية تعد طريقة للاعتراف بأن ما يجلبه القارئ للنص يؤثر في تفسير القارئ وأن المعلومات الموجودة بالنص تؤثر في فهم القارئ للمفهوم والمعرفة والخبرات الشخصية. (Brown, 2005, 14)

وفي هذا الإطار تصف روزنبلات (Rosenblatt, 1994, 55) عملية القراءة على أنها تلك العملية التي لا تتبع دائما خطأ واحدا مفردا، حيث أوضحت أنه عادة ما تتغير تكوينات القراء للمعنى كلما يقرأون، فتكوين المعنى غالباً ما يتبع طرقاً جانبية وطرق خلقياً، وعندما يكون القراء معنى من خلال قراءة النص يمكن أن تؤدي المعلومات التي يستخرجونها من النص لهؤلاء القراء إلى تكوين استجابات جديدة أو التأكيد مرة أخرى على الاستجابات الماضية، وبالتالي يمكن للقراء في أثناء مناقشتهم للنص مع الآخرين أن يقوموا بمراجعة المعاني التي قاموا بتكوينها، أو التأكيد على هذه المعاني أو استكشاف المعاني البديلة التي يقترحها القراء الآخرون.

وتصف روزنبلات (Rosenblatt, 1994, 56) اثنين من أنواع التفاعلات أثناء القراءة وهما : التفاعل بين القارئ - والنون وهذا يكن التركيز حول دمج المعرفة السابقة والخبرات الشخصية للقارئ مع المعلومات الموجودة في النص، أما النوع الثاني وهو التفاعل بين القارئ - والقارئ فيكون التركيز على دمج المعنى الذي يكونه قراء مختلفين، وفي كلتا الحالتين السابقتين تتميز القراءة بالدينامية والتفاعلية.

ويمكن دعم الرؤية التفاعلية للقراءة عن طريق طرح الأسئلة، وتنفيذ القواعد التي تشجع الطبيعة الدينامية والإيجابية لعملية القراءة، من خلال إبراز التفاعلات من خلال الحلقات الأدبية بين دور كل قارئ في تناول النص المقصود وبين أدوار القراء بعضهم البعض، فالحلقات الأدبية توفر الدعم الذي يعمل على تشجيع الطلاب على استخدام المحادثات المثيرة للتفكير وتطويرها بشكل أكبر من أجل توليد الأفكار، كما تعمل الحلقات الأدبية على تجنيب الطلاب مع بعضهم من أجل مناقشة النصوص القرائية بطرق شخصية، تجعل القراء يتفاعلون مع النص القرائي، وتتضمن الحلقات الأدبية طلاباً ينصلون للنص من خلال قراءة بعضهم للنصوص ومناقشتها مع بعضهم البعض مع بعضهم البعض الأمر الذي يضيف المزيد من المعاني للنص المقصود.

وبعد العرض السابق لمفهوم الحلقات الأدبية ، وأدوار الطلاب والمعلمين فيها ، ينبغي بيان أهميتها فيما يأتي:

أهمية مدخل الحلقات الأدبية:

تعد الحلقات الأدبية مجموعة صغيرة للمناقشة حيث يتم اختيار هذه المجموعات لقراءة نفس القصة أو القصيدة، أو المقالة أو الكتاب، وأثناء القراءة تقوم كل مجموعة بتحديد جزء معين من النص إما أثناء الحصة أو خارجها، ويستعد كل عضو لتحمل مسؤوليات المناقشة ، ويدون كل فرد داخل المجموعات بعض النقاط التي قد يحتاجها من أجل إنجاز هذه الوظيفة.

ويعد استخدام الحلقات الأدبية من أشهر الطرق المستخدمة من أجل تشجيع الطلاب على القراءة أو المساعدة في تربية المهارات الخاصة بالفهم القرائي، حيث تشير الأبحاث الخاصة بالكتابية والقراءة واكتساب اللغة أن الاشتراك في التواصيل الاجتماعية من خلال الأدوار التعاونية التي يقوم منها كل فرد من أفراد الحلقات الأدبية يؤدي دورا هاماً في تطوير القراءة والكتابة لدى الأفراد. (*Cambourne, 1995, 185*)

فالحلقات الأدبية نظام منهجي لدعم المتعلمين عند استكشاف مهتمهم الأولى مع القراء الآخرين، حيث تشجع الحلقات الأدبية المتعلمين على التوسيع في فهمهم وانتقادهم فيما يتعلق بقراءتهم مع خلال الحوار مع القراء الآخرين، وتقوم هذه الحلقات على اعتقاد أن القراءة تعد عملية تفاعلية يقوم فيها الطلاب بتكوين مفاهيم إيجابية من خلال إحضار المعنى للنص واستخلاص المعنى من النص كذلك، وهذا لا يرتكز الطلاب في الأساس على استخراج المعلومات من النص، أو توضيح التفسير الذي يريد أن يسمعه المعلم، أو تعلم العناصر الأدبية، بل إنهم يدخلون في عالم القراءة، ليتعلموا بعض الأشياء عن الحياة، وبالتالي يتم تكوين معنى جديد للعالم من حولهم. (*Hill, et al, 1995, X*)

ويشير أولمستيد (Olmstead, 2001, 13-14) أنه على الرغم من أن جماعات الاستجابة Response groups وجماعات المناقشة Discussion groups، ونوادي الكتاب book clubs تحمل أسماء مختلفة تدور حولها إلا أنها تتميز بمخرجات متشابهة حيث يشارك الطلاب مع بعضهم البعض في مجموعات، ويتناقشون حول الموضوعات المختلفة التي قاموا بقراءتها، وبشكل طبيعي يتم تقديم موضوع المناقشة الخاصة بالكتب التي قرأها الطلاب لهم أثناء الجلسة، وقد يكون موضوع المناقشة هو الأشخاص، أو القصة، أو شخصية البطل في مقابل شخصية الخصم أو المشكلة التي يثيرها الموضوع، ومن خلال هذه المناقشة يصبح الطلاب قادرين على مشاركة الآخرين في قصصهم أو أفكارهم بما يدفعهم إلى فهم دلالات كتاباتهم ويساعد ذلك في زيادة دافعية الطلاب للقراءة، والذي من شأنه أن يزيد من تحصيل القراءة لأن الطلاب يقومون بأداء النشاط الجوهري الذي ينمي مهارات القراءة.

وفي هذا الإطار أشارت بوردا (Burda, 200, 17) إلى أن مدخل الحلقات الأدبية يساعد المتعلمين في اكتساب الثقة في النفس، والاستمتاع بالقراءة، ويساعد في تشكيل دافعيتهم للقراءة، كما أشارت إلى أن مناخ حجرة الدراسة قد تغير من خلال الحلقات الأدبية، حيث يتشارك أفراد المجموعة ويتفاعلون من أجل الإمام بكل جوانب المادة.

المقرءة الأمر الذي يجعل التفاعل الاجتماعي ومقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في القراءة يؤديان إلى الدافعية التي تتميز بتأثيرها القوي على التحصيل والإنجاز.

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات لتناول الفهم القرائي ومدخل الحلقات الأدبية ، ويمكن عرض تلك الدراسات في محورين كما يلى :

أ- دراسات تناولت الفهم القرائي ومهاراته :

أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي من حيث تقويم مهاراته وبرامج واستراتيجيات لتنميته لدى تلاميذ المراحل الدراسية بصفة عامة، ومن هذه الدراسات دراسة ستيفنز (Stevens, 1980) فقد استهدفت فحص العلاقة بين اهتمامات القارئ بموضوعات القراءة والفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس والسادس ذوي القدرات المرتفعة، ولتحقيق ذلك تم وجيه الطلاب إلى ما يهتمون به من موضوعات اختبار في الفهم القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن اهتمامات الطلاب بالموضوعات القرائية تسهم في تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.

أما دراسة فتحى حسانين محمد (1997)، فقد استهدفت تتميم مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي، ثم بناء برنامج لتنميته، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء التلاميذ الذين درسوا البرنامج الذي أعددته الباحث في تتميم مهارات الفهم القرائي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تتميم مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ في كل المراحل الدراسية لمواجهة الكم الهائل من المعرفة الذي يواجههم في العرض الحالي.

كما قدمت دراسة فاطمة محمد المطاوعة (1990) برنامجاً للقراءة الفردية لتتميم مهارات الفهم القرائي مثل فهم الأفكار الرئيسية، وفهم التفاصيل، وفهم معاني المفردات، والاستنتاج، وفهم المعاني الضمنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مهارات الفهم القرائي، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن تحسن مستوى الفهم القرائي لدى العينة المحددة لا يرجع فقط إلى تغيير في محتوى المادة المقررة ولكن يرجع أيضاً إلى الأسلوب المستخدم في تناول هذه المادة المقررة، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تحسين أساليب تناول المادة المقررة.

كما قام على سعد جابر الله (1997) بدراسة استهدفت تتميم مهارات الفهم القرائي باستخدام الطريقة التدريسية المركبة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم عند مستوى الكلمة، بينما انخفضت نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم القرائي عند مستوى الجملة والفقرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة التنويع في أساليب التدريس التي تسهم في تتميم مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

كما قام محمد عبيد (١٩٩٧) بدراسة استهدفت معرفة مدى معالجة أسلألة تعليم القراءة لمهارات الفهم ومستوياته بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحليل أسلألة تعليم القراءة بالكتب المقررة وفي أسلألة المعلمين الصحفية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وقد توصلت الدراسة إلى أن أسلألة تعليم القراءة قد عالجت مستوى الفهم المباشر بمهاراته، ومستوى الفهم التذوقى بمهاراته بشكل أكبر مما حدد لها من أهمية بينما لم تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي والنقد والإبداعي بشكل يتناسب مع ما حدد لها من أهمية.

وفي الإطار نفسه استهدفت دراسة محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) تحديد مدى توافر مهارات الفهم القرائي ومستوياته لدى الطلاب بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، في أسلألة الأنشطة التعليمية والتقويمية لكتب اللغة العربية من خلال تحليل تلك الأسلألة، وقد توصلت الدراسة إلى تنوّع استخدام كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بالإمارات لأسلألة الفهم القرائي بشكل يساعد الطلاب إلى تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.

وقد استهدفت دراسة صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦) التعرف على فعالية بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على فهم المقصود وكتابة التخیص لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتدريب التلاميذ على استراتيجيات سؤال الذات وتركيز الانتباه ومراقبة الذات وبناء اختبار في الفهم القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات سؤال الذات وتركيز الانتباه ومراقبة الذات قد حسنت من فهم التلاميذ للمقصود وكتابتهم للملخص كما استهدفت دراسة سعيد لافي (٢٠٠٦) معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بالسعودية ولتحقق ذلك تم تدريب التلاميذ على استراتيجيات ما وراء المعرفة وبناء اختبار في الفهم القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء التلاميذ في مهارات الفهم القرائي نتيجة تدريبهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وبالنظر إلى تلك الدراسات تبين أن بعضها قد عرض مهارات الفهم القرائي مثل تحديد معاني الكلمات وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، كما عرضت لمستويات الفهم مثل المباشر - الاستنتاجي الناقد - التذوق الإبداعي، كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة باستخدام برامج استراتيجيات ثبتت فعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي

ب - دراسات تناولت مدخل الحلقات الأدبية :

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات اللغة ومن تلك الدراسات دراسة ماكجيليفري وأخرين (MacGillivray, et al, 1995) التي استهدفت فعالية استخدام الحلقات الأدبية في دراسة مقررات القراءة لتنمية التنور

اللغوي واستخدام اللغة الثانية لدى الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الحلقات الأدبية قد حسن من مناقشات الطلاب لاختيار المواد القرائية وبيان المعاني المتضمنة فيها والاستخدام الفعال للغة الإنجليزية

كما استهدفت دراسة **مالكوم (Malcolm, 1998)** استخدام الحلقات الأدبية في دعم تعليم القراءة والكتابة لدى خمسة عشر طفلاً في مرحلة رياض الأطفال ، وقد توصلت الدراسة إلى إمكانية استخدام الحلقات الأدبية مع هؤلاء الأطفال ، إذ أنها أسهمت في مواجهة حاجات المتعلمين ونومهم من خلال تمركز التعلم حول الطفل والمناقشة الفعالة بين الأطفال وبعضهم البعض ، الأمر الذي أسهم في التفاعل مع النصوص القرائية وأدى إلى تحسن مستوى الأطفال في القراءة والكتابة.

أما دراسة بورون (**Bowron, 2001**) فقد استهدفت التعرف على مدى فعالية استخدام ثلاثة من معلمي القراءة للحلقات الأدبية في تقديم رؤية تفاعلية للقراءة ، ولتحقيق ذلك تم توجيه المعلمين لاستخدام الحلقات الأدبية مع طلابهم في فصول تعليم القراءة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحلقات الأدبية تسهم في تنمية أداء المتعلمين في قيام الطلاب ببناء المعاني وفقاً للرؤية التفاعلية من خلال التصور والتفسير والشخصنة والتقويم والتفاعل بين المعلومات المتضمنة في النصوص القرائية وبين قبول ومعرفة وخبرة الطلاب الشخصية.

كما استهدفت دراسة **أولمستيد (Olmstead, 2001)** استخدام الحلقات الأدبية من خلال شبكة الإنترنت في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ولتحقيق ذلك تم توجيه التلاميذ لعمل بريد إلكتروني لتبادل المعلومات من خلال الشبكة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الحلقات الأدبية قد زاد من فهم الطلاب لما يقرعون وأن الفهم يزيد وفقاً لزيادة كم المناقشات بين الطلاب في الحلقات الأدبية

وفي الإطار نفسه استهدفت دراسة **برلتاناش (Peralta – Nash, 2003)** التعرف على فاعلية استخدام الحلقات الأدبية في اختيار اللغة الإنجليزية أو الأسبانية لدى تلاميذ الصف الرابع اللاتينيين متعددي اللغة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الحلقات الأدبية قد حسن من فهم الطلاب للمعنى المتضمنة في اللغة التي يستخدمونها ، كما زاد من تحكمهم في سلوكياتهم الكلامية في أثناء ممارسة اللغة ، الأمر الذي أدى إلى تنوع مناقشاتهم وإداعهم للعديد من الموضوعات التعبيرية الشفهية ، بما أثر في اختيارهم للغة التي يدرسونها في فصولهم.

كما استهدفت دراسة **مورو (Morrow, 2005)** استخدام الحلقات الأدبية في تحديد التفاعلات الناتجة عن لعب الأدوار في داخل حجرة الدراسة لطلاب الصف الثالث المهتمين بالأدب ، ولتحقيق ذلك تم توجيهه الطلاب إلى لعب مجموعة من أدوار الحلقات الأدبية في دراسة الأدب مع تسجيل تفاعلاتهم في أثناء تلك الأدوار ، وقد توصلت الدراسة إلى أن قيام الطلاب بأدوارهم قد ساعد في زيادة تفاعلاتهم في تفسير المواد المقررة من

خلال المناقشة بين الطالب التي قلصت من دور المعلم السلطوي إلى دور المعلم القائم بتسهيل عملية التعلم للطالب.

وبالنظر إلى تلك الدراسات يتبيّن استخدام مدخل الحلقات الأدبية في دراسة بعض مهارات اللغة من الكتابة والقراءة والتحدث، وقد أثبتت الحلقات الأدبية فاعليتها في تنمية مهارات اللغة، كما يتبيّن أن معظم هذه الدراسات أجريت في بيئه غير البيئة العربية مما يمكن للباحث استخدام مدخل الحلقات الأدبية لمعرفة فاعليته في تنمية الفهم القرائي في اللغة العربية.

فرضية الدراسة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة في مجال الفهم القرائي ومدخل
الحلقات الأبية يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١٠٠ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمهارات الفهم القرائى لكل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١٠٠ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدى لكل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائى لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

إذا كان هدف الدراسة الحالية يتمثل في تربية مهارات الفهم القرائي باستخدام برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية، فإنه لتحقيق ذلك الهدف يقوم الباحث بتحديد الخطوات التي اتخذت لتحقيق ذلك الهدف، وتمثل تلك الخطوات في :

أ- تحديد مهارات الفهم القرائي الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية :
قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية معتمداً على
الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تقويم الفهم القرائي وتنميته لدى طلاب المراحل
الدراسية المختلفة، والكتابات التي تناولت الفهم القرائي و القوائم والتصنيفات المختلفة
للفهم القرائي، ووقد قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي وحذف المكرر والمتشابه
منها، ثم وضعت هذه المهارات في قائمة مبنية تمثل خمسة مستويات هي مستوى الفهم
المباشر و مستوى الفهم الاستنتاجي و مستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التنوفقي و
مستوى الفهم الإبداعي.^(٣)، ويندرج تحت كل مستوى من تلك المستويات مجموعة من
المهارات التي تتحقق، ولكي يتم التعرف على مدى :

* مناسبة تلك المهارات لطلاب المرحلة الثانوية.

* مناسبة كل مهارة للفئة التي تتدرب ج تجتها.

* سلامة الصياغة اللغوية لهذه المعاهدات.

سهم الصبيحة السورية بهذه الشهارات.

ملحق (١) (*)

وقد قام الباحث بعرض تلك المهارات على مجموعة من المحكمين، وقد أبدى المحكمون آراءهم في :

- مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كل فئة تحقق المستوى الذي تدرج تحته.
- إعادة صياغة مهارة إدراك العنوان الرئيسي للموضوع إلى "تحديد العنوان الرئيسي للموضوع، إذ إن كلمة تحديد تشتمل على مزيد من الإجرائية عند تناول المهمة.
- قام الباحث برصد آراء المحكمين على كل مهارة ومستوى في القائمة المبدئية لمهارات الفهم القرائي، وفي ضوء ذلك تم حذف ما قات نسبته عن ٥٥٪ كما أيدت ذلك بعض البحوث (محمد علاء الدين الشعيببي، ١٩٩٤، ٧١/٦٠).

ب- تحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي للطلاب بالمرحلة الثانوية:
نظراً لأنه يصعب على أي برنامج أو استراتيجية تعمية كل مهارات الفهم القرائي لتلاميذ صف معين، لذا لابد من اختيار بعضها، وهذا البعض سيتم اختياره وفقاً لأهمية تلك المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي.

ولتحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي ومستوياته لطلاب الصف الأول الثانوي تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على مجموعة مكونة من السادة المحكمين، وطلب منهم وضع درجة من ١٠٠ لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي ومستوياته حسب أهمية المهارة لطلاب الصف الأول الثانوي ثم تم معالجة ذلك إحصائياً، وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي ومستوياته لطلاب الصف الأول الثانوي (٣٠٠).

ج- بناء اختبار الفهم القرائي :(****)

قام الباحث ببناء اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الثانوي لقياس المهارات الآتية:

- ١- تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
- ٢- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- ٣- تحديد التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسية.
- ٤- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- ٥- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- ٦- استنتاج هدف الكاتب.
- ٧- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ٨- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- ٩- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- ١٠- إدراك القيمة الإيحائية للكلمات والعبارات.

(*) ملحق (٢).

(**) ملحق (٣).

(***) ملحق (٤).

- ١١- تحديد نوع الصور البينية وقيمتها.
- ١٢- تحديد المحسنات البديعية ودلائلها.
- ١٣- تحديد نهاية قصة أو لموضوع مالم تحدد له نهاية.
- ١٤- إعادة تلخيص النص المقتول.
- ١٥- اقتراح حلول جديدة لمشكلات حدثت في موضوع.

و هذه المهارات هي أعلى المهارات أهمية نسبية للطالب داخل مستويات الفهم المباشر الاستنتاجي والنافي والإبداعي بالصف الأول الثانوي، وقد تم وضع الاختبار في صورة مبنية وهو عبارة عن صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات ثم أسلمة لقياس مهارات الفهم القرائي المحددة، وقد تم اختيار موضوعات القراءة في الاختبار من ميادين الثقافة العامة ومما لم يقرأه الطالب في كتبهم، وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد بوضع مقدمة للسؤال ومجموعة من البدائل وعلى الطالب تحديد البدائل الصحيحة ثم تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (*****) لإبداء آرائهم حول مدى :

- مناسبة موضوعات الاختبار لمستوى طلب الصف الأول الثانوي.
 - صلاحية أسلمة الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي التي وضعت من أجلها.
 - مناسبة البدائل الإجابة لكل سؤال.
 - وضوح تعليمات الاختبار.
 - سلامة الصياغة اللغوية للسؤال والبدائل.
- د- وقد أبدى المحكمون آراءهم في :
- ١- تعليمات الاختبار واضحة.
 - ٢- الموضوعات والقرارات القرائية مناسبة لمستوى التلميذ.
 - ٣- البدائل مناسبة للأسلمة المحددة.

ثم تم تطبيق الاختبار على ٤٥ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة كفر شكر الثانوية بإدارة كفر شكر، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على الطلاب أنفسهم، ثم تم رصد البيانات، وحساب معامل الثبات الذي وصل إلى ٠,٨١، وهو معامل دال إحصائياً، ثم تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط إجابة كل الطالب على الاختبار وأصبح زمن الاختبار ٥٥ دقيقة.

و- بناء البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي :

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية خمسة عشر مهارة من مهارات الفهم القرائي، والتي حصلت على أهمية نسبية أعلى من ٨٠% لطلاب المرحلة الثانوية عند مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والنافي والإبداعي.

(*****) ملحق (٦)

وقد اعتمد الباحث في بناء البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية على :

- الكتابات الدراسات التي تناولت استخدام الحلقات الأدبية.
 - ب- كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.
- ولمساعدة المعلم في تنفيذ مدخل الحلقات الأدبية في تربية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، قام الباحث ببناء دليل يشتمل على أدوار المعلم والطلاب في تناول دروس القراءة، وقد روعي عند بناء الدليل ما يأتي :
- صياغة أهداف دروس القراءة صياغة إجرائية يمكن قياسها وتحقيقها لمهارات الفهم القرائي المراد تتنميها لدى الطلاب.
 - ب- تحديد دور المعلم وأدوار الطلاب خلال البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية.
 - ج- اختيار وسائل تعليمية سهلة الإعداد مناسبة لمستوى الطلاب.
 - د- تنوع أساليب التقويم بما يساعد في تربية مهارات الفهم القرائي، وقد تم عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم حول :
 - مدى وضوح دور المعلم وأدوار الطلاب في تنفيذ مدخل الحلقات الأدبية في تربية الفهم القرائي لدى الطلاب.
 - مدى مناسبة أسئلة التقويم التبعي لمستوى الطلاب.
 - تعديل أو إعادة صياغة ما يرون أنه مناسباً.
 - وقد أبدى المحكمون آراءهم فيما يأتي :
 - دور المعلم وأدوار الطلاب واضحة في تنفيذ مدخل الحلقات الأدبية في تربية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
 - أسئلة التقويم مناسبة لمستوى الطلاب بالصف الأول الثانوي وتسمح في تربية مهارات الفهم القرائي لديهم ، وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض الجمل في الدليل في ضوء آراء المحكمين وأصبح الدليل في صورته النهائية^(٥).
- هـ- التجربة الميدانية:

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية لدى الطلاب خلال مجموعة من الإجراءات :

١- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس إدارة بنها التعليمية، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة وأماكن تواجدها.

^(٥) ملحق (٥).

جدول (١) يوضح توزيع عينة طلاب الصف الأول الثانوي

المدارس	العدد	المجموعة
بنها الثانوية للبنين	٤٤	نجربيبة
حسان بن ثابت الثانوية للبنين	٤٠	ضابطة

-٢- تطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً وذلك بهدف إعطاء تصور عن نقطة البداية في الفهم القرائي لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً قبلياً؛ معالجة البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين من خلال البرنامج الإحصاء SPSS، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي.

جدول (٢) يوضح نتائج تحليل التباين لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي القبلي

مصدر التباین	مجموع المربعات	مجموع درجات الحریة	متوازن مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٤,٤١	١	١٤,٤١	١,١٧	غير دا.
داخل المجموعات	١٠٠٢,٥٣	٨٢	١٢,٢٢		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة من في اختبار الفهم القرائي القبلي جماعت قيمة "ف" متساوية لـ ١,١٧ وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية مما يدل أن مجموعتي الدراسة متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة.

٣ - التدريس لمجموعتي الدراسة :

المجموعة التجريبية: وقد تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام مدخل اللغة الأدبية وقد تطلب ذلك تدريب معلمي المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ ملحوظات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذا من خلال لقاء الباحث معهم لبيان أهمية مدخل الدراسات الأدبية وخطواته في تنمية قدرات القراء، كما تم متابعة المعلمين بهدف اطمئنان الباحث على سير إجراءات التدريس وفقاً للدليل والتعرف على أي مشكلات قد يتعرض لها المعلمون في أثناء التنفيذ.

- بالنسبة للمجموعة الضابطة: فقد تم تدريس مقرر القراءة لها باستخدام الطريقة المعتادة دون التدخل بأية معالجات تجريبية.

٤- التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى :

بانتهاء التدريس للمجموعتين التجريبية الضابطة تم تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً بعدياً على نحو ما تم فيما قبل التدريس، وقد تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها لاستخلاص أهم ما تسفر عنه من نتائج.

نتائج الدراسة :

أ- نتائج البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تعميم مهارات الفهم القرائي ككل:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدى ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" لفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول التالي :

جدول (٢) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وفيème "ت" لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل

مصدر التباين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التجريبية	٤٤	٢٩,٧٢	٣,٤١	٢١,٠٩	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٤٠	١٥,٤٠	٢,٧٣		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدى لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية والذين درسوا البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في مهارات الفهم القرائي ككل في مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والنقد والتذوقى والإبداعي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بما يأتي :

- إنـه إذا كان الفهم القرائي يعتمد على التفاعل بين خبرة القارئ السابقة والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص فإنـ الحلقات الأدبية قد وفرت السياق الضروري اللازم للطلاب لكي يتفاعلوا مع النص من خلال ممارستهم للقراءة، من أجل تحديد المفاهيم والأفكار التي يمكن استنتاجها من النص وكذلك من خلال التأكيد على معاشرة الطلاب للعواطف والانفعالات والمشاعر في سياق النص المقصود.

- إنـه إذا كانت المناقشة تسهم في إثـراء عملية التعلم فـإن المناقشات التي تدور في سياقـ الحلقات الأـدبـية قد وفرـت جـوا من الحرـية في التعـامل معـ ما تتضـمنـه النـصوص القرـائـية من مـهـارـات لـلـفـهـم القرـائـيـ، الأمرـ الـذـي أـدىـ إـلـى تـحـسـنـ أـداءـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ التجـرـيبـيـةـ فيـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ القرـائـيـ وـهـوـ مـاـ لمـ يـتوـافـرـ لـدـىـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ الضـابـطـةـ.
- إنـ مـدـخـلـ الـحـلـقـاتـ الأـدبـيـ قدـ وـفـرـ آـنـوـاعـاـ عـدـيدـةـ مـنـ الـأـنـشـطـةـ الـتـيـ يـقـومـ بـهـاـ كـلـ طـلـابـ فـيـ مـجـمـوعـتـهـ مـنـ أـجـلـ تـحـقـيقـ دـورـهـ الـمـنـوـطـ بـهـ، الأمرـ الـذـيـ زـادـ مـنـ فـاعـلـيـةـ الـطـلـابـ لـبـذـلـ أـفـصـىـ طـافـاتـهـ لـتـحـقـيقـ السـلـوكـيـاتـ الـتـيـ تـسـهـمـ فـيـ تـحـقـيقـ دـورـ كلـ طـلـابـ دـاخـلـ مـجـمـوعـتـهـ،ـ الأمرـ الـذـيـ أـدىـ إـلـىـ تـحـسـنـ أـداءـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ التجـرـيبـيـةـ عنـ أـداءـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ الضـابـطـةـ فيـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ القرـائـيـ.
- إنـ الـبـرـنـامـجـ الـقـائـمـ عـلـىـ مـدـخـلـ الـحـلـقـاتـ الأـدبـيـ قدـ فـرـ للـطـلـابـ جـواـ مـنـ التـعـاـونـ فـيـ سـبـيلـ إـنـجـازـ الـمـهـامـ القرـائـيةـ،ـ الأمرـ الـذـيـ زـادـ مـنـ دـافـعـيـةـ كـلـ مـجـمـوعـةـ لـلـتـوـصـلـ إـلـىـ فـهـمـ عـمـيقـ وـمـكـامـلـ كـلـ جـوانـبـ الـنـصـوصـ القرـائـيةـ.
- إنـ الـبـرـنـامـجـ الـقـائـمـ عـلـىـ مـدـخـلـ الـحـلـقـاتـ الأـدبـيـ وـفـرـ نـوـعاـ مـنـ التـعـلـمـ المـتـمـرـكـزـ حـولـ الـطـالـبـ،ـ حيثـ إـنـ الـطـالـبـ هـوـ الـمـحـورـ الـأـسـاسـيـ فـيـ عـمـلـيـةـ الـبـحـثـ عـنـ الـكـلـمـاتـ وـالـإـبدـاعـ وـالـتـاخـيـصـ وـغـيـرـ ذـلـكـ مـاـ يـقـومـ بـهـ،ـ الأمرـ الـذـيـ جـعـلـهـ أـكـثـرـ نـشـاطـاـ وـتـأـثـرـاـ مـنـ خـلـالـ مـرـورـهـ بـالـخـبـرـةـ الـمـبـاشـرـةـ لـلـتـعـاملـ مـعـ دـلـالـاتـ النـصـ المـقـرـوـءـ فـيـ السـيـاقـاتـ الـمـخـتـفـيـةـ،ـ بماـ حـسـنـ مـنـ أـداءـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ التجـرـيبـيـةـ فـيـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ القرـائـيـ وـهـوـ مـاـ لمـ يـتوـافـرـ لـدـىـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ الضـابـطـةـ.

بـ- نـتـائـجـ الـبـرـنـامـجـ الـقـائـمـ عـلـىـ مـدـخـلـ الـحـلـقـاتـ الأـدبـيـ فـيـ تـنـمـيـةـ كـلـ مـهـارـةـ فـرعـيـةـ مـنـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ القرـائـيـ

تمـ صـيـاغـةـ الـفـرـضـ الـخـاصـ بـهـذاـ جـزـءـ كـمـاـ يـلـيـ :

- تـوـجـدـ فـروـقـ ذاتـ دـلـالـةـ إـحـصـائـيـةـ بـيـنـ مـتوـسـطـيـ أـداءـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ التجـرـيبـيـةـ وـطـلـابـ المـجـمـوعـةـ الضـابـطـةـ فـيـ كـلـ مـهـارـةـ فـرعـيـةـ مـنـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ القرـائـيـ لـصالـحـ طـلـابـ المـجـمـوعـةـ التجـرـيبـيـةـ.
- ولـلـتـحـقـقـ مـنـ صـحـةـ ذـلـكـ الـفـرـضـ تمـ اـسـتـخـادـ اـختـيـارـ "ـتـ"ـ لـلـفـروـقـ بـيـنـ الـمـجـمـوعـاتـ،ـ وـتـمـ الـحـصـولـ عـلـىـ الـبـيـانـاتـ الـمـوـضـحـةـ بـالـجـدـولـ التـالـيـ :

جدول (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي

الدالة	ت	الاحرف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المهارة	المستوى
غير دالة	١,٥٩	٠,٢١	١,٩٥	٤٤	التجريبية	تحديد العنوان	مستوى ثالث
		٠,٣٦	١,٨٥	٤٢	الضابطة	الرئيسي للموضوع	
غير دالة	١,٦٣	٠,٣٢	١,٨٨	٤٤	التجريبية	تحديد الفكرة	مستوى ثالث
		٠,٤٣	١,٧٥	٤٢	الضابطة	الرئيسية للفقرة	
دالة عند ٠,٠١	٧,١٤	٠,٥٦	١,٦٨	٤٤	التجريبية	تحديد التفاصيل	مستوى ثالث
		٠,١٥	١,٠٢	٤٢	الضابطة	الداعمة	
دالة عند ٠,٠١	٤,٧٥	٠,٤٥	١,٧٢	٤٤	التجريبية	استنتاج علاقة السبب	مستوى ثالث
		٠,٥٦	١,٢٠	٤٢	الضابطة	بالنتيجة	
دالة عند ٠,٠١	١٠,٦٣	٠,٣٢	١,٨٨	٤٤	التجريبية	استنتاج أوجه الشبه	مستوى ثالث
		٠,٣٣	١,١٢	٤٢	الضابطة	والاختلاف	
دالة عند ٠,٠١	٦,١١	٠,٤٨	١,٦٣	٤٤	التجريبية	استنتاج هدف الكاتب	مستوى ثالث
		٠,٤٢	١,٠١	٤٢	الضابطة		
دالة عند ٠,٠١	٧,٨٠	٠,٣٦	١,٨٤	٤٤	التجريبية	تمييز بين الحقيقة	مستوى الرابع
		٠,٤٩	١,١٠	٤٢	الضابطة	والرأي	
دالة عند ٠,٠١	٦,٣١	٠,٤٢	١,٧٧	٤٤	التجريبية	تمييز بين المعقول	مستوى الرابع
		٠,٥١	١,١١	٤٢	الضابطة	وغير المعقول من الأفكار	
دالة عند ٠,٠١	٨,١٦	٠,٦٢	١,٥٦	٤٤	التجريبية	تمييز بين الحجج	مستوى الرابع
		٠,٥٠	٠,٥٥	٤٢	الضابطة	القوية والحجج	
دالة عند ٠,٠١	٧,١١	٠,٦٩	١,٥٦	٤٤	التجريبية	إدراك القيم	مستوى الخامس
		٠,٤٩	٠,٦٢	٤٢	الضابطة	الإيحائية للكلمات	
دالة عند ٠,٠١	١٤,٤٤	٠,٢٩	١,٩٠	٤٤	التجريبية	تحديد نوع الصور	مستوى الخامس
		٠,٤٦	٠,٧٠	٤٢	الضابطة	البيانية وقيمتها	
دالة عند ٠,٠١	١٢,٣٩	٠,٣٩	١,٨١	٤٤	التجريبية	تحديد المحسنات	مستوى الخامس
		٠,٤٩	٠,٦٢	٤٢	الضابطة	البيانية ودلالتها	
دالة عند ٠,٠١	١٨,٧٧	٠,٨٢	٣,٤٧	٤٤	التجريبية	إعادة تلخيص النص	مستوى السادس
		٠,٢٦	٠,٩٥	٤٢	الضابطة	المقروء	
دالة عند ٠,٠١	١٠,٤١	١,٣٢	٣,٣٤	٤٤	التجريبية	اقتراح حلول جديدة	مستوى السادس
		٠,٣٠	١,١٠	٤٢	الضابطة	لمشكلات ورثت في الموضوع	
دالة عند ٠,٠١	٧,٩٠	٠,٦٤	١,٦٥	٤٤	التجريبية	تحديد نهاية قصة أو	مستوى السادس
		٠,٤٧	٠,٦٧	٤٢	الضابطة	ل موضوع مالم تحدد له نهاية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى .٠٠١ بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أداء وطلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ما عدا مهارتين هما تحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسية للفقرة حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في هاتين المهارتين، ويمكن تفسير عدم وجود الفروق في هاتين المهارتين إلى أن معلمي طلاب المجموعة الضابطة يركزون في تعليمهم للقراءة وتنمية مهاراتها على تحديد ما يرتبط بالفكرة العامة، وتحديد تلك الأفكار، الأمر الذي أسهم في عدم ظهور فروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في هاتين المهارتين.

أما عن وجود فروق بين المجموعتين في بقية المهارات لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية فيعزى إلى الكم الهائل من الأنشطة التفاعلية التي يقوم بها طلاب المجموعة التجريبية خلال الحلقات الأدبية حيث يؤدي كل طالب دوراً معيناً وકأنه يقابل أحد مستويات الفهم القرائي، حيث يظهر خلال الحلقات الأدبية دور الباحث عن الكلمات ودور الملخص الماهر ودور قائد المناقشة ودور الفنان المبدع ودور المتلوق للأدب وتعدد هذه الأدوار قد أسهم في زيادة التفاعل بين الطلاب، الأمر الذي أدى إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية عن أداء طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي.

وتشير تلك النتيجة إلى فعالية البرنامج القائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويستلزم التوصل إلى تلك النتيجة عرضًا لرؤية تطبيقية لنتائج ذلك البرنامج في تعليم اللغة العربية وتنمية مهارات الفهم القرائي فيما يأتي :

رؤيه تطبيقية :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج ببعض الأمور التي يمكن تطبيقها في تعليم اللغة العربية بصفة عامة وتنمية مهارات الفهم القرائي بصفة خاصة، ويتمثل ذلك في :

- دعم التعلم المتمركز حول الطالب من خلال استخدام مدخل الحلقات الأدبية في تعليم اللغة العربية والقراءة الأمر الذي يزيد من فعالية الطالب ونشاطه في عملية التعلم.
- دعم الرؤية التفاعلية للقراءة عن طريق طرح الأسئلة وتنفيذ القواعد التي تشجع على التفاعل بين الطلاب من خلال مدخل الحلقات الأدبية والتي تؤدي إلى زيادة تفكير الطلاب في المادة المقررة بشكل مستقل.
- تشجيع الرؤية التوسعية في التعامل مع المقررات الدراسية وبخاصة في اللغة العربية والقراءة من خلال مدخل الحلقات الأدبية الذي يرشد الطالب للانفتاح على الأفاق المتعددة التي تسهم في فهم المقرر.
- تشجيع الطلاب على الاستجابات التي تؤدي إلى تعميق تفسيراتهم للنصوص القرائية من خلال تعدد المناقشات خلال أدوارهم في الحلقات الأدبية.

- ضرورة توجيه المعلم لطلابه لتطوير أفكارهم وأرائهم الخاصة والتعبير عنها في سياق تفاعلي إبداعي تذوقى، في إطار أدوار مدخل الحلقات الأدبية.

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة والرؤية التطبيقية لها يوصى بما يأتي :

- تطوير أهداف ومحنوى تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستواه.
- إعداد دليل لكيفية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة من خلال مدخل الحلقات الأدبية.
- تدريب طلاب المراحل الدراسية المختلفة على القيام بأدوار متعددة في التعامل مع المواد القرائية من خلال مدخل الحلقات الأدبية.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لكيفية تنفيذ مدخل الحلقات الأدبية مع طلابهم للتوصل إلى فهم عميق لمهاراتها.
- توجيه النظر لدى مخططي المناهج إلى ضرورة، تأليف كتب اللغة العربية من خلال الاعتماد على نشاط المتعلم باستخدام مدخل الحلقات الأدبية.

مقترنات الدراسة :

تقترن الدراسة الحالية القيام بالدراسات الآتية :

- ١- فاعلية مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٢- برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تربية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٣- فاعلية مدخل الحلقات الأدبية في فهم القصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٤- برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام مدخل الحلقات الأدبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع

أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦) : الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، العدد ٢١٢، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبى (٢٠٠٦) : تعلم القراءة والأدب:

استراتيجيات مختلفة لجمهور متتنوع، القاهرة: دار الفكر العربي

سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦) : أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، ٢٥-٢٦ يوليو، ص ص ١٠١٣ - ١٠٥٦ .

صفاء عبد العزيز محمد (٢٠٠٦) : أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المفروء لدى تلاميذ الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة حلوان.

علي أحمد مذكر (١٩٩٧) : تدريس فنون اللغة العربية، الكويت؛ مكتبة الفلاح.

علي سعد جاب الله (١٩٩٧) : تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام ، مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات ، عدد خاص عن بحوث مؤتمر تربية الغد ١٩٩٦ ، ص ص ٦٩٥ - ٦٣٩ .

فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة (١٩٩٠) : تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلاميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر باستخدام أسلوب التعليم الفردي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية . جامعة عين شمس .

فتحي حسانين محمد علي (١٩٨٧) : أثر برنامج مقترن لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

فتحي علي يونس ، محمود كامل الناقة ، رشدي طعيمة (١٩٩٧) : تعلم اللغة العربية : أساسه وأجراءاته ، ج ١ ، القاهرة : دار الطوبجي .

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مستويات الفهم القرائي ومهاراته الالزمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة تحليلية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع، يوليو.

محمد عبد محمد عبيد (١٩٩٧) : تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رساله ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

محمد علاء الدين حلمي الشعيبى (١٩٩٤) : أثر برنامج معد وفق أسلوب النظم على تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المختلفين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

- Anderson, C. (1993):** The future of reading research, in: Anderson, J and sweet, P. ed, Reading research into the year 2000, New Jersey: Lawrence Erlboum associates, PP.17-36.
- Bowron, R (2001) :** How Teacher Use Of Literature Circles Reflects A Transactional Of View of Reading, Doctor Of Philosophy, Auburn University.
- Brabham, E, & Villaume, S (2000) :** Continuing Conversations About Literature Circles. The Reading Teacher, Vol. 54, PP.278- 281.
- Burda, K. (2000) :** Living and Learning : A Four – Year Journey Into Literature Circles. Primary Voices K – 6, Vol. 9, 17-23.
- Cambourne , B. (1995) :** Towards An Educationally Relevant Theory of Literacy: Twenty Years Of inquiry. The Reading Teacher, Vol.49, PP. 182- 190.
- Clark, L (2005) :** Conversations Beyond The Text : The Influence of Gender And Social Class On Literature Circle Discussions, Doctor Of Education, University Of Cincinnati.
- Daniels, H. (1994) :** Literature Circles, Voice And Choice In The Student– Centered Classroom. York ME : Stenhouse Publishers.
- Flynn, L. (1989):** Developing Critical Reading Skills Through Cooperative Problem Solving, The Reading Teacher, vol.42, No. 9,pp. 654-670.
- Gardill, M.& Jitendra, A(1999):** Advanced story map instruction: Effects on the **reading comprehension** of students with learning **disabilities**. Journal of Special Education, Vol. 33, No.1, pp.2-18
- Harris, A & Sipay, E (1985):** Haw To Increase Reading Abilities : A guide to Developmental and Remedial Methods , 8th, ed. New york : Longman..
- Hill, B; Johnson, N. J., & Schlick Noe, L. S. (1995) :** Literature Circles And Response. Norwood, MA: Christopher – Gordon Publishers.

- Laskin, D. & Hughes, H. (1995):** The Reading Group Book. New York, : Plume / Penguin.
- MacGillivray, L; Tse, L & McQuillan (1995) :** Second Language And Literacy Teachers Considering Literature Circles : A Play, Journal Of Adolescent, Journal Of Adolescent & Adult Literacy, vol. 39, pp. 36- 44.
- Malcolm, S (1998) :** A "Book – Ends" Approach : Implementing Literatures Circles To Foster Emergent Literacy In Kindergarten, Doctor Of Philosophy, The Pennsylvania State University.
- Morrow,M(2005): Incorporating Literature Circle In A Third-Grade Classroom** ·Doctor of Education, University of Pittsburgh.
- Olmstead, C (2001) :** Improving Reading Comprehension Using On Ling Literature Circle A University – Elementary School Collaborative Project Master Of Science In Education, California State University.
- Peralta – Nash, C (2003):** Literature Circles In Bilingual Classroom : The Power Of Language Choice, New Advocate, Vol. 16, No. 1, pp. 57- 61.
- Rosenblatt, L. M. (1994) :** The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory Of The Literary Work, Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Snow, C (2002) :** Reading for Understanding : Toward On R & D program in Reading Comprehension, Rand: Santa Monica.
- Stevens, K (1980) :** The Effect Of Topic Interest On Reading Comprehension Of Higher Ability Students, Journal Of Educational Research, Vol. 73, No. 6, PP. 365- 376.
- Sulzby, E.(1993):** Literacy's Future for all Our children : Where is Research in Reading Comprehension Leading us?, Reading Research into the year 2000. Ed. Anderson, J & Sweet, A New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, PP. 37-63.