IUGJEPS
Vol 28, No 6, 2020, pp 941 - 964

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-09-28)، تاريخ قبول النشر (2019-10-21)

أثر استراتيجيتي حلقة الحوار، والتصور الذهني في تنمية أداء طلاب الصف الثامن في مهارات فهم المقروء

اسم الباحث الأول: عمر محمد خطاطبة

اسم الباحث الثاني: أ.د. نصر محمد مقابله

اسم الباحث الثالث : د. عماد توفيق السعدي

[1] اسم الجامعة والبلد: جامعة اليرموك - الأردن

[2] اسم الجامعة والبلد: جامعة اليرموك - إربد

[3] اسم الجامعة والبلد: جامعة اليرموك - شارع الجامعة

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: o.khatatbeh@qrta.edu.jo

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيتي: حلْقة الحوار، والتّصور الذِّهنيّ في مهارات فهم المقروء لدى أفراد المجموعة التّجريبية. ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثون اختبارًا موضوعيًا لقياس أداء أفراد مجموعات الدراسة في مهارات فهم المقروء، إذ تكون الاختبار من (25) فقرة؛ موزعة على خمسة مستويات: (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد، والتّذوقيّ، والإبداعيّ). وتكوّن أفراد الدّراسة من (76) طالبًا، اختيروا من مدرسة كفر عوان الأساسية بالطريقة المتيسّرة، ووزعوا إلى ثلاث شعب، إذ تمّ ذلك في الفصل الثّاني من العام الدراسيّ 2019/2018. وقد اختيرت إحدى الشعب عشوائيًا كمجموعة تجريبية أولى، بلغ عدد أفرادها (24) طالبًا، دُرّست باستخدام استراتيجية حلقة الحوار، واختيرت شعبة أخرى عشوائيًا كمجموعة تجريبية ثانية، بلغ عدد أفرادها (25) طالبًا، دُرّست باستخدام استراتيجية التّصور الذِّهنيّ، في حين اختيرت الشعبة الثّالثة كمجموعة ضابطة، بلغ عدد أفرادها (27) طالبًا، دُرّست باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دالّ إحصائيًا في مهارات فهم المقروء مُنفردة ومُجتمعة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى. ووجود فرق دالّ إحصائيًا في مهارات فهم المقروء مُنفردة، ومُجتمعة بين أداء أفراد المجموعة التّجريبية الثّانية مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فرق دالّ إحصائيًا في مهارات فهم المقروء مُنفردة ومُجتمعة بين أداء أفراد المجموعة التّجريبية الثّانية مقارنة بأداء أفراد المجموعة التّجريبية الأولى، ولصالح أداء أفراد المجموعة التّجريبية الأولى. وقدّم الباحث مجموعة من التوصيات التي تفيد الباحثين، والدّارسين، وذوي الخبرة والعلاقة بالمناهج الدِّراسية، ومن أبرزها اهتمامهم بتطبيق الاستراتيجيتين في تدريس مهارات اللّغة العربية، وفروعها.

كلمات مفتاحية: حلقة الحوار، والتّصور الذِّهني، مهارات فهم المقروء، الصّف الثامن.

The Effect of Seminar and Mental Imagery Strategies on Enhancing Eighth Grade Students' Performance in Reading Comprehension.

Abstract:

This study aimed to investigate the impact The Effect of Seminar and Mental Imagery Strategies on Enhancing Eighth Grade Students' Performance in Reading Comprehension of the experimental group members and to achieve this, the researcher prepared an objective test to measure the performance of two groups of the study members in the performance in reading comprehension, the test contain (25) paragraphs divided into five levels (Literal, figurative, critical, tasteless, and creative). The members of the study are (76) students selected in the manner available way and distributed to three divisions, in the second semester of the academic year 2018/2019. One sample was selected randomly as a first experimental group. The number of members was (24), which was studied using the Seminar strategy. Another was randomized as a second experimental group with (25) students studied using the Mental Imagery strategy, where the third division as control group, the number of its members reached (27) students studied in the regular strategy. The results of the study showed a statistically significant difference in reading comprehension skills between the performance of the first experimental group compared to the performance of the control group and the performance of the first experimental group. There was a statistically significant difference in reading comprehension skills between the performance of the second experimental group compared to the performance of the control group In favor of the performance of the members of the second experimental group and the existence of a statistically significant difference in reading comprehension skills individually and combined between the performance of the members of the second experimental group compared to the performance of the members of the first experimental group. In favor of the performance of members of the first experimental group. The researcher made a set of recommendations that benefit researchers, learners, and experienced in relation to the curriculum.

Keywords: Seminar, Mental Imagery, Reading Comprehension Levels, Eighth Grade.

المقدِّمة:

تمثل اللُّغة إنجازًا حضاريًا للإنسانية، ميَّز بها خالق الكون بني البشر عن باقي المخلوقات، فبها يعبِّرون عن مشاعرهم، وأحاسيسهم، وحاجاتهم، وهي وسيلة اتصال إنسانيّ بين أفراد المجتمع، من خلال فهم ما يُسمع، أو يُتحدث، أو يُقرأ، أو يُكتب، وبها يسجلون ثقافتهم وحضارتهم.

والطَّالب هو محور العملية التعليمية التعلمية حسب ما نصت عليه الاتجاهات الحديثة الخاصة بمشاريع تطوير اللُّغة العربية، إذ يتوجب أن يكون له دور يتصف بالإيجابيّة، والحيويّة، وذلك من خلال: السؤال، والمناقشة، والابتكار، والتخطيط، ودور المعلِّم يكون موجهًا، ومعززًا، ومشرفًا، وداعمًا، ومتابعًا (خليفة، 2006).

و مهارة القراءة هي الثَّالثة بين مهارات اللُّغة العربية، كونها تضم عمليتين أساسيتين هما: الاستجابة الفيسيولوجية لما يكتب، وثانيها: تفسير المعنى، وهي عملية تشمل عمليات تفكير واستنتاج، تتطلب من القارئ القيام بجهد عقليّ، من خلال التفاعل الإيجابيّ بين ذات القارئ، والنّص المقروء ، في إطار سياق ثقافيّ للقارئ، يحتكم إليها الفرد كمرجعية ، عندما يجد صعوبة في فهم الموضوع، لذا فالغاية من القراءة بصفة عامة هي حسن تصور المعنى، وقدرة الذهن على الاستنباط، وهو ما يُطلق عليه فهم المقروء، فهو لا يستهدف المعنى السطحيّ، أو المعنى العامّ، وإنَّما المعنى الضمنيّ، وهو ما نسميه ما بين السطور، وما وراء السطور، ويتمّ ذلك من خلال اتّحاد الذّات مع الموضوع (عبد الباري،2010).

ومن أهم غايات القراءة: فهم النَّص المقروء، الذي يتطلب تقدمًا ذهنيًا، وتقييمًا للمعاني، واختبارًا للأفكار والمعلومات، والقدرة على الاستنتاج؛ ليظهر فهم المقروء واضحًا في استجابات القارئ. والمتأمل لمصادر المعرفة المتمثلة بوسائل الاتصال الحديثة والتكنولوجية، يجدها متعددة ومتنوعة، لكن القراءة حافظت على مكانتها ورونقها، ولم يتراجع دورها في التعليم والتعلم، وبقيت مصدرًا مهمًا في حصول المتعلم على المعرفة، والتفاعل مع الآخرين. ولعل من متطلبات هذا القرن هو تظافر الجهود؛ لإعداد قارئ جيد، يستطيع مسايرة هذا التقدم والتطور، وتمكينه من امتلاك المهارات اللازمة؛ لتساعده في القراءة والكتابة (عاشور والحوامدة، 2007).

ويعرف شحاته والنجار (2003) فهم المقروء: " بأنه عملية تقوم على التفكير من خلال أبعاد متعددة، وتفاعل بين طرفين: القارئ والنص."

ويرى الحجاج (2000، ص 32) أن فهم المقروء هو: "عملية استخراج المعنى من النّص المطبوع من خلال ما يتم قراءته، ومن خلال المعلومات الواضحة التي يعرضها النّص، أو المعلومات الضمنية في النّص، أومن المعرفة والخبرة السّابقة". ويستنتج الباحثون أن فهم المقروء، هو: " قدرة القارئ على استخدام العمليات العقلية في التعامل مع النَّص، لفهم المعنى المراد بقدرة وكفاءة ؛ لاستخلاص المعنى المطلوب."

ويجمل عطية (2010) العوامل التي تؤثر في فهم المقروء بالنقاط الآتية:

مدى ملاءمة النّص لمستوى القارئ، وصلته بالخبرات السَّابقة، والبناء المعرفي الذي يمتلكه القارئ، ومناسبة أسلوب النّص لقدرات العقلية للقارئ، والسلامة اللُّغوية، وسلاسة النّص، والبعد عن الغموض، وسهولة المفردات، ومناسبة مستوى مقروئية النّص، ومناسبته للواقع الذي يعيشه القارئ، وتمكنه من إصدار حكم على النّص في ضوء ما يمتلك من خبرات، والمعرفة بمهارات فهم المقروء، وإتقانه لها، والاستعداد العقليّ، والعضويّ، والنفسيّ للقارئ، وتمييز الحشو والتكرار في النّص المقروء، وسعة ذاكرة القارئ، والقدرة اللفظية، والخبرة القرائية التي مرّ بها القارئ، ومعرفة غرض القراءة الذي يهدف إليه كاتب النّص.

وقد اطلع الباحثون على عدّة تصنيفات لمستويات فهم المقروء، كان أشملها تصنيف محمود الناقة، ووحيد حافظ (2004) قسم مهارات فهم المقروء إلى خمسة مستويات، وهي:

- **مستوى الفهم المباشر**، ويتضمن المهارات الآتية: تحديد المعنى للكلمة، أو المرادف لها، أو مضادها من السياق، وتحديد الفكرة الرئيسة في النص، والفقرة، وتحديد الأفكار الثانوية، والأفكار الداعمة لها، ومعرفة الترتيب الزمانيّ والمكانيّ.
- **مستوى الفهم الاستنتاجيّ**، ويتضمن المهارات الآتية: معرفة أوجه الشبه والاختلاف، واستخراج العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد الغرض من النّص، وتحديد القيم والاتجاهات، واستخراج المعاني الضمنية.
- **مستوى الفهم النقديّ**، ويتضمن المهارات الآتية: تمييز الأفكار الرئيسة من الفرعية، تمييز ما له صلة بالموضوع ممَّا ليس له صلة، وإصدار رأي على الأفكار المطروحة، وإصدار حكم على النّص من حيث الأصالة والمعاصرة، والحكم على منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد الأفكار المبتكرة.
- **مستوى الفهم التَّذوقي**، ويتضمن المهارات الآتية: إدراك القيم الجمالية، وتحديد الحالة الشعورية في النَّص، القدرة على ترتيب الأبيات حسب القوة.
- **مستوى الفهم الإبداعيّ**، ويتضمن المهارات الآتية: القدرة على إعادة ترتيب الأحداث والشخصيات بطريقة مبتكرة، واقتراح حلول لمشكلات في النص، والتنبؤ بالأحداث، والتنبؤ بنهاية القصة، وتمثيل النّص، والقدرة على تحديد التفاصيل بشكل دقيق.

وقد تبنى الباحثون تصنيفًا لمستويات فهم المقروء، اشتمل على خمسة مستويات؛ وكل مستوى له مهاراته، ومؤشرات سلوكية دالة عليه.

ويرى باليكسار وبراون (Palincsar & Brown) المشار لهما في (الكيم،2017) أنَّ السبيل الأنجع لزيادة الوعي، والمعرفة، والخبرة عند المتعلمين، يتم من خلال تمكينهم وتدريبهم على استخدام استراتيجيات تحسِّن من قدراتهم على فهم النّصوص، وتنشيط المعرفة والخبرات السّابقة لديهم، والقدرة على توظيفها في مواقف القراءة، وتمكينهم من التركيز على النقاط والعناصر البارزة، ونقد الأفكار وتقويمها، وتنشيط القدرات الذّهنية واللّغوية؛ لتحقيق الهدف.

حلْقة الحوار:

ويمكن لبعض الاستراتيجيات كحلْقة الحوار السقراطيّ أن يكون لها أثر في تحسين فهم المقروء عند المتعلمين، إذ إنَّها محادثات منظّمة حول النّص المختار ومناقشة الأفكار المتضمَّنة فيها، وتساعد هذه الاستراتيجية على إقامة المحادثات المثمرة بين المتعلمين، و تنمي مهارات الانفتاح على الآخر وتقبله، وتعزز الثقة المتبادلة بين الأطراف، وتسهم في الوصول إلى ممارسات سليمة ينعكس أثرها في المدرسة. وتطبيقها يحتاج إلى السعي الدائم والمستمر إلى تطوير البيئة التي تدعم التعاون بين المتعلمين، وإيجاد سبل متنوعة تعزز الحوار لبناء الثقة بينهم (Jennifer, 2010).

ويرجع أصل مصطلح السقراطية إلى (سقراط) الفيلسوف اليوناني القديم، الذي عرف في حواراته مع أفلاطون من خلال طرح الأسئلة، والإجابة عن الأسئلة بمزيد من الأسئلة (Moeller and Moeller, 2002). وهو أول من أشار إلى أنَّ عملية التَّعليم يجب أن تشجع المتعلمين على الاستنباط عن طريق حوار نشط يخلو من حشو الأذهان بالمعلومات التي لا تجدي نفعًا (اللبودي، 2003).

وقد عرف الشقيرات (2009) الحوار بأنه: " من الاستراتيجيات المعروفة منذ القدم، يتم فيه توظيف الأدلة والبراهين العلمية، وهو استراتيجية في تعليم التفكير، يحفز فيه المعلم طلبته على التّفكير وتوليد الأفكار."

كما يعرف سوسيو(Soccio, 2015) استراتيجية حلقة الحوار بأنها: "عبارة عن سلسلة من الأسئلة الموجهة، تبدأ بافتراض، واستخلاص الحقيقة من المتعلم، بدلاً من إعطائها جاهزة دون عناء وجهد ".

ويلخص الباحثون تعريف استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ بأنها: " استراتيجية تهتم بالتفكير الجماعي، والناقد في جو يسوده الاحترام والتقدير، تبدأ بأسئلة موجهة، ثم بافتراض، واستخدام للأدلة والبراهين؛ لتوليد أفكار جديدة تسهم في الوصول للحقيقة."

ويؤكد التربويون أنَّ عملية التَّعليم تُشجّع المتعلمين على استنباط المعلومات من خلال الحوار النشط معهم– حسب رأي الفيلسوف سقراط – الذي يعتمد في أسلوبه في التعليم على طرح الأسئلة، واستدراج المتعلمين للإجابة عن الأسئلة المتلاحقة، حتى يتضح للمتعلم جهله بالمعرفة؛ ما يدفعه للبحث عنها من خلال: التأمل، والتفكير، والاستقصاء، واستنتاج الأدلة والبراهين (الخزاعلة والزبون، 2001).

ويعدُّ سكوت بوكانان أول من استخدم هذه الاستراتيجية في التدريس. إذ تتميز هذه الاستراتيجية بتركيزها على المتعلم، وتقييم التفكير الإبداعي واستقلاله الفكريّ (Schneider, 2013).

وتشير دراسة صليبي (2010) إلى أنَّ استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ في التدريس قد تكون نافعة ومجدية في عملية التعليم والتّعلم؛ لأنها تتضمن تحقيق الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة، وجعل المتعلم في موقف يتطلب المواجهة والتحّدي والمشاركة الفاعلة، ممَّا يجعله يشعر بأهميته كفرد فاعل ونشط في العملية التعليمية التعلمية نحو الأفضل. والمتصفح للواقع الحالي، وما يواجهه من مشكلات: اجتماعية، وسياسية، ودينية، وبيئية يبرهن على الحاجة إلى جيل يمتلك مهارات وقدرات تمكنه من مواجهة التَّحديات، والتّصدي لها، وامتلاكهم مهارات الحوار وآدابه، واعترافهم بأن هناك رأي ورأي آخر، وكل واحد منهما قد يكون رأيه صحيحًا.

وتأتي أهمية استخدام هذه الاستراتيجية من أنها تساعد على تعميق الفكرة، وفهمها، وتأصيلها في نفوس المتحاورين، شريطة أن يراعى في تطبيقها القواعد التي تكفل فعاليتها: كاستخدام المعلم للأسئلة في التوقيت المناسب، وأن يكون الحوار قصيرًا، ويشترك فيه عدد من المتعلمين في وقت واحد، ويستخدم الوسائل المعينة، ويَشيع فيه جوّ من المرح والتآلف بين المعلم والمتعلم. ويتحدد التّعلم في ضوء سياق اجتماعيّ، وتبنى فيه المعرفة بطريقة اجتماعية من خلال الحوار الجماعيّ، والتفاوض بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم بعضا (Liu and Matthewes, 2005).

وتستند استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ إلى النّظرية البنائية الاجتماعية "فيجوتسكي"، التي تؤكد على أنَّ الحوار يعزز الفهم، والتَّعلم، إذ تبنى المعرفة بشكل مشترك أو جماعيّ بين المتعلمين، وذلك من خلال التّفاعل في الحوار (زريقات، 2009).

وتعدُّ حلْقة الحوار السقراطيّ استراتيجية قوية لتعزيز التّفكير النّاقد واشتقاق الأسئلة، التي تسهم في فهم المقروء. يكتسب المتعلمون المعرفة من خلال المحادثة البناءة، بدلاً من أخذها جاهزة، إذ يتم تعليمهم التعرف على العالم من وجهات نظر مختلفة، فيتقبلون الاختلافات، ويحترمونها (Acim, 2018).

وتهدف إلى مساعدة المتعلمين على التفكير بأنفسهم، وتقييم أسئلتهم، فتتطور مهاراتهم العقلية والتفكيرية، وينصب تركيزهم على النص ويتشاركون في تمرين فكريّ دقيق دون تدخل من المعلم؛ وصولاً إلى المعلومة المطلوبة (Johnson, 2003, p. 33) .

التّصور الذِّهنيّ:

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي قد تحسِّن فهم المقروء، استراتيجية التّصور الذِّهنيّ (Mental Imagery)، فالقراءة بعامة، وفهم المقروء بخاصة عملية تصور ذهنيّ، وما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللُّغة العربية (2004)، أنَّ التصور الحسن للمعنى، وقدرة الذِّهن على الاستنباط يتمُّ عن طريق الفهم، فالقارئ المتمكن يستدعي جميع العلاقات الوضعية المتفق عليها في وسطه الاجتماعيّ، وعلاقاته الطبيعية، والعقلية، بمعنى دلالة الأثر على المؤثر؛ ليكون قادرًا على الفهم بشكل أفضل وأسرع من أقرانه (عبد الباري، 2010). وتنمية عملية التفكير من الوظائف الأكثر أهمية في اكتساب اللغة، ومن أهداف التربية الأساسية، إذ تؤدي لتطابق الصور الذّهنيّة بين المتحدث والمستمع، وينتج عنه تواصل لغويّ صحيح، فاللّغة جانب فكريّ يتمثل عند المرسل في النية والاختيار أو الكلام أو الكتابة، وعند المستقبل في الاستماع، والفهم، والتفسير، أو القراءة (Kathleen, Robert,& Gergory, 2007).

وتشير العتيبي (2017) في دراستها إلى أنَّ استخدام استراتيجية التّصور الذِّهنيّ قد يكون له القدرة على تنشيط الذاكرة، وتسهم في تعزيز قدرة المتعلم على تنويع مسارات التذكر، واسترجاع المعلومات المطلوبة، وتتجلى قدرة المتعلم على القراءة في قدرته على تصورها ذهنيًّا.

وصنفت هذه الاستراتيجية من بين مجموعة من استراتيجيات التَّعلم والاتصال حسب تصنيف أوكسفورد Oxford's practical guide for teachers (1990)الدليل العمليّ للمعلمين، والتي تساعد المتعلمين على فهم المقروء، بوصفها استراتيجية تشمل التَّذكر من خلال الصورة البصرية، وربط المعلومات الموجودة في النَّص بالمفاهيم الموجودة في الذاكرة، عن طريق الصور المرئية ذات المعنى.

ويعتقد بورمارك (Burmark ,2002) أن معرفة القراءة والكتابة الأساسية في القرن الحادي والعشرين ستكون بصرية، وأن على طلبتنا أن يتعلموا كيفية معالجة كلٍّ من الكلمات والصور. وأنهم بحاجة إلى أن يتعلموا استراتيجيات التفكير في الصور التي تتجاوز الفهم الحرفيّ، وتحديد الكلمات والمفردات إلى ما هو أعمق وأشمل (Williams, 2000) . فالقرّاء المجيدون الموهوبون يكوّنون الصور تلقائيًا، ويعتمدون على الصور المرئية بتواتر أكبر، وبنسبة خمسين بالمائة من القراء العاديين . (Fehrenbach as quoted in Green, 1994:3)

ويتفق كِن وزمرمان (Keene & Zimmerman, 1997) مع هذا الطرح بأنَّ التَّصور الذِّهنيّ هو: " القدرة على بناء صور ذهنية أثناء القراءة، وهو يُعلِّم القرَّاء أن يبنوا صورًا تمثل المحتوى الذي قرأوه. " ويعدَّ دوفيل والكوزين (Douville & Algozzi ,2004:36) أن التَّصور الذِّهنيّ هو: " استراتيجية تعليمية فعّالة، ذات وظيفة مزدوجة للطالب والمعلم على حد سواء." وتلعب الصور الذهنية المرئية دورًا مهمًا في الحياة اليومية، وفي حل العديد من المشكلات. ولها دور مهم في العديد من الأنشطة المعرفية، مثل: تنشيط الذاكرة، والتفكير المكانيّ، واكتساب المهارات، وفهم اللغة (Vanlierde, Marie–Chantal, & Wanet– Defalqe, 2005).

لذا فعلى الطلبة أن يكونوا قادرين على الانتقال بطلاقة بين الصور النّصية وبين العوالم الحرفية والمجازية. ويؤكد سادوسكي (Sadoski, 1998) أنَّ التَّصور الذهني أثناء القراءة له آثار كبيرة في فهم المقروء، وتنشيط الذاكرة، والقدرة على تقييم النّص. فالصورة عنده مصطلح نفسيّ، يتأثر بالاستجابة المدركة التي يتذكرها المرء بعد اختفاء الحافز، أمَّا التصور الذهني فهو" الرؤية من خلال عين العقل"(Sadoski, 1998).

وتجمل (عصفور، 2012) أهمية استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ بأنّها : " تنشط العقل، وتزيد من قدرته على تمثل أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتزيد من دافعية المتعلم، والقدرة على الفهم، وتحسن من مهارات فهم المقروء، والتعرف إلى التفاصيل الكلية والفرعية للموضوع، وكذلك المفاهيم وتوضيحها، والتعلم بأسلوب عصري يعتمد على العقل، ويسهم في تحسن مستوى التحصيل والتذكر عند المتعلم، وربط الخبرات السابقة باللاحقة عنده."

ويرى قطامي أنَّ استراتيجية التّصور الذِّهنيّ تستند إلى عدد من الروافد العلمية:

أولاً: نظرية النمو العقليّ المعرفيّ لجان بياجيه، وذلك من خلال تأكيده على أمرين، هما: البنية المعرفية والوظيفة الذهنية.

ثانيًا: نظرية المخططات العقلية: وتركز على العمليات التي يقوم بها الدماغ من أجل تفسير المعلومات واسترجاعها وتنظيمها.

ثالثًا: نظرية الشفرة الثنائية لآلن بافيو Allan Paivio ومارك سادوسكي Mark Sadoski ومبدأ هذه النظرية يرجع إلى أنّ امتلاك الفرد القارئ لمجموعة من الخبرات الخارجية المكتسبة، والتي قد تكون لغوية أو غير لغوية، وهما: التشفير اللّفظيّ، وهو نمط يعتمد على الاستعانة بالرموز اللُّغوية (الكلمات)، والتشفير غير اللفظيّ: وهو النمط الذي يعتمد على بناء تصورات وتخيلات في ذهن الإنسان، وهو الأبقى أثرًا (قطامي، 2000).

الدِّراسات السَّابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة باستراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ وفهم المقروء.

هدفت دراسة إبكاكان (Epcacan,2013) إلى الكشف عن أثر التدريس وفق استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ في تحسين مهارات فهم المقروء، واتجاهات الطلبة نحو القراءة، تم اختيار شعبتين من الصف الحادي عشر في مدرسة (سيرت ياقوز) الثّانوية في الأناضول في تركيا، استخدم إبكاكان المنهج شبه التجريبيّ، وتكون أفراد الدراسة من (46) طالبًا، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق إحصائية في الفهم القرائيّ، والاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّست وفق استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ.

وأجرى ديترج (Dietrich,2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر حلقة الحوار السقراطيّ في تنمية فهم المقروء، من خلال استخدام مهارات التفكير العليا، وخصوصًا مستويات بلوم للتقييم والإبداع، استخدم ديتريتش المنهج شبه التجريبيّ، وتكون أفراد الدِّراسة من (18) طالبًا وطالبة في مستويات الصفوف الثالث والخامس من طلبة محو الأمية في مركز محو الأمية الجامعيّ في جنوب شرق ولاية (ويسكونسن) في أمريكا، وطبق عليهم برنامجًا تدريسيًا وفق الاستراتيجية كان مدته ثلاث ساعات خلال أربعة أيام في الأسبوع، ولمدة أربعة أسابيع، وطبق عليهم اختبار فهم المقروء قبل تطبيق الاستراتيجية وبعدها، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى استخدام استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ.

في حين أجرى عاصم (Acim,2018) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر إيجابيات وسلبيات استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا، استخدم عاصم أسلوب الملاحظة، وطبقها على ثلاث مراحل: المرحلة الأولى مرحلة التحضير، إذ يقرأ فيها الطلبة نصًا، ويجيبون عن الأسئلة. أما المرحلة الثانية: فهي مرحلة الإنتاج، وفيها يتفاعل الطلبة مع بعضهم بعضا من خلال طرح الأسئلة. والمرحلة الأخيرة: مرحلة التقييم؛ إذ يعطي الطلبة انطباعاتهم حول الاستراتيجية. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ هي طريقة فعَّالة للتفكير النّاقد، وتعطي الطلبة فرصة لرؤية العالِم من عدة زوايا .

ثانيًا: الدراسات المتعلقة باستراتيجية التَّصور الذِّهنيّ، وفهم المقروء.

هدفت دراسة جامبرل وكوكس كِنن وكول (Gamberll & kokskinen & cole, 1980) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ على فهم المقروء مقارنة بالأداء الشفويّ، أعد جامبرل وكوكس كِنن وكول أنشطة تعتمد على التَّصور الذِّهنيّ، ولها علاقة بالاستماع والقراءة، واستخدم المنهج شبه التجريبيّ، تكون أفراد الدراسة من (63) طالبًا من طلاب الصّف السّادس، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ.

وأجرى ديفس وديفس (Davis & Davis ,2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في مساعدة طلبة المدارس في المرحلة الابتدائية على فهم النصوص. إذ ناقشت الدِّراسة استخدامات التَّصور، واقترحت أنشطة متعلقة به، مثل استخدام الصور لربط التَّصور مع حواس الطلبة، وأوراق عمل احتوت على ربط أمثلة محددة عن التَّصور، وتطبيقها على قراءة قصيدة من خلال التمثيل البصريّ لصنع شريط، أو فيلم ذهنيّ عن النّص، ثم إجراء التقييم المناسب بعد الدرس، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابيّ للتَّصور الذِّهنيّ في مجال فهم النصوص.

وأما دراسة عبد الباري (2009) فقد هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أجريت الدراسة في مصر، استخدم عبد الباري المنهج شبه التجريبيّ، وتكون أفراد الدراسة من (83) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ.

من خلال استعراض الدّراسات السَّابقة التي تناولت أثر استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ في تحسين فهم المقروء كمتغير مستقل، فكانت دراسة إيبكاكان (Epcacan, 2013) ودراسة ديتريتش (Dietrich, 2015)، ودراسة عاصم (Acim,2018) اتفقت مع عنوان هذه الدراسة، أما الدّراسات التي تناولت استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تحسين فهم المقروء كمتغير مستقل، واتفقت كذلك مع هذه الدّراسة، فكانت دراسة جامبرل وكوكس كِنن وكول (Gamberll & kokskinen & cole, 1980، ودراسة ديفيس وديفيس (Davis & Davis ,2001)، ودراسة عبد الباري (2009). ولم يكن من بين هذه الدّراسات أية دراسة عربية تناولت استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ في تحسين مهارات فهم المقروء، كذلك لم يكن من بين هذه الدّراسات أية دراسة أردنية تناولت استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تحسين فهم المقروء وهذا ما يميز الدّراسة الحالية.

مشكلة الدِّراسة:

إنَّ معلِّم اللُّغة العربية بحاجة إلى مواكبة مستجدات العصر، وامتلاك استراتيجيات حديثة تساعده على تحسين عملية التّدريس داخل الغرفة الصفية تحسّن من مهارات فهم المقروء عند المتعلمين، ومن خلال مراجعة الأدب التربويّ السّابق لوحظ أن المتعلمين يعانون من ضعف واضح في مهارات فهم المقروء، وبخاصة في المستويات العليا؛ إضافة إلى ضعف القدرة على التّفاعل مع النّص (نصر، 2003؛ عاشور، 2005؛ مطر وفورة،2007) والصورة الحالية لتدريس اللُّغة العربية تحتاج إلى إعادة النظر، من حيث: تحديد الأهداف، والاهتمام بتنمية التفكير والإبداع، وتحديث استراتيجيات التدريس. ولم تعد قضية ضعف المتعلمين في ممارسة عملية التَّفكير؛ نتيجة ضعفهم في مهارات فهم المقروء، وتدني مستويات تدريسها من القضايا المستترة، وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، ليس في ميدان اللُّغة العربية فحسب، بل في ميدان تعليم اللُّغات الأخرى بصفة عامة (إسماعيل، 2011). وقد يرجع ذلك إلى أن استراتيجيات التدريس الاعتيادية تهتم بتحصيل المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى استخدام المتعلمين لاستراتيجيات سطحية للتعلم، تستهدف التذكر، الذي يؤدي إلى الحفظ دون الفهم (اللقاني، 2007).

ويرى الباحثون أنَّ التعليم باستخدام استراتيجيتي: حلْقة الحوار السقراطيّ، والتّصور الذِّهنيّ قد يكون لهما أثر في تحسين مهارات فهم المقروء؛ ما يسهم في علاج ضعف الطلبة فيها. وفي حدود الاطلاع على الدراسات ذات الصلة، اتّضح للباحثين أنه لم تجرَ أية دراسة حول استخدام استراتيجيتي حلْقة الحوار السقراطيّ، والتّصور الذِّهنيّ في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة في الأردن، لذا سيحاولون استخدام هاتين الاستراتيجيتين، ويؤمل أن يكون لهما أثر في معالجة هذه المشكلة، والوصول إلى تحسين مهارات فهم المقروء لدى أفراد مجموعات الدِّراسة.

سؤال الدراسة:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل مستوى من مستويات فهم المقروء مُنفردة، ومُجتمعة تُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وحلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ)؟.**

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي حلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ في تحسين أداء طلاب الصَّف الثَّامن لمهارات فهم المقروء.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية مساهمتها، بما قد أسفرت عنه من نتائج في إفادة الميدان التعليميّ إثر استخدام استراتيجيتي: حلْقة الحوار ، والتَّصور الذِّهنيّ في تحسين أداء طلبة الصَّف الثَّامن في مهارات فهم المقروء، ويمكن عرض أهميتها في الجوانب الموضوعية والنظرية والعملية لنتائج الدراسة الحالية، وهي كما يأتي:

- **الأهمية الموضوعية:** تظهر أهمية الدّراسة الحالية في ندرة الدّراسات السّابقة– وبخاصة العربية منها– التي تناولت استراتيجيتي حلْقة الحوار السقراطيّ، والتَّصور الذِّهنيّ في تحسين أداء الطلبة لمهارات فهم المقروء، وهذا يمكن أن يعطي أهمية موضوعية للدّراسة الحالية.
- **الأهمية النظرية:** يمكن أن تفيد الدراسة الحالية الباحثين والتربويين في علم التربوية وتزويدهم بأطر نظرية حول استخدام هاتين الاستراتيجيتين، ودورها في تحسين فهم المقروء.
- **الأهمية العملية:** وتظهر من خلال النتائج العملية التي قدمتها الدراسة الحالية للعاملين في المجال التربويّ، وتوجيه أنظارهم عند تخطيط المناهج، إذ تم تحديد مهارات فهم المقروء، ما يساعد في تطوير أداء معلم اللُّغة العربية، من خلال تقديم نموذج إجرائّي لكيفية التدريس؛ وفق استراتيجيتي حلْقة الحوار السقراطيّ، والتَّصور الذِّهنيّ، وتحسين مهارات فهم المقروء لدى المتعلمين، وزيادة مقدرتهم على توظيف استراتيجيات جديدة تعتمد على التفاعل النشط في عملية التدريس.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية: ستقتصر الدراسة الحالية على أفراد الدِّراسة من طلاب الصّف الثَّامن الأساسيّ، في مدرسة كفرعوان الأساسية للبنين، في لواء الكورة، محافظة إربد، بالمملكة الأردنية الهاشمية، في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني من العام الدراسي2019/2018م، كما يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بإجراءات إعداد أداة الدِّراسة، وإجراءات صدقها، وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

حلقة الحوار

التعريف الاصطلاحي: "استراتيجية للقراءة، مبنية على الطريقة السقراطية، غرضها المبدئّي تشجيع أنماط من الطلبة، يحترمون الحوار، ويكتسبون الفهم العميق للنّص. مصممة لمساعدتهم لتطوير مهارات التّفكير العليا من خلال طرح الأسئلة والاستجواب" (الشمّري، 2011).

التعريف الإجرائي: أسلوب تدريس، يعتمد على ترتيب الطلاب في حلقة داخل غرفة الصف، بعد تكليفهم بقراءة النص الأدبيّ كنشاط منزليّ، تدوَّن من خلاله الملاحظات، والأفكار، والأسئلة، وكتابة علامات في الهوامش؛ استعدادًا للمشاركة في حلقة الحوار، ثم يقوم المعلم بإدارة الحوار الشفويّ، ووضع الطلاب في مواقع تتطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليهم؛ وذلك للوصول إلى المعرفة المطلوبة، من خلال المشاركة الفاعلة داخل حلقة الحوار.

التَّصور الذِّهنيّ:

التعريف الاصطلاحي: " عبارة عن مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبنيها القارئ عن الموضوع المقروء" (عبد الباري، 2010، ص98).

التعريف الإجرائي: مجموعة من الإجراءات العقلية، التي يتبعها طلاب الصَّف الثَّامن في تعاملهم مع النَّص المقروء (قبل القراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة)، وتتضمن بناء مجموعة من الصور والمخططات العقلية التي تساعد على فهم المعنى من النص.

فهم المقروء:

التعريف الاصطلاحي: "" بأنه بالعملية العقلية، غير الملاحظة، ، فالقارئ يفهم النّص من خلال البنية الدّاخليّة للمعنى، وذلك عن طريق التّفاعل مع النّص المقروء". **(الحليواني، 2003).**

التعريف الإجرائي: هو فهم ما تشتمل عليه نصوص القراءة في الصَّف الثَّامن من معانٍ، وأفكار، ومضامين، في مستويات فهم المقروء الخمسة (الحرفيّ، والتفسيريّ، والنّاقد، والتّذوقيّ، والإبداعيّ)، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار الذي أعدَّه الباحثون لهذا الغرض، وذلك بعد التَّأكد من صدقه وثباته.

الصف الثّامن: وهو أحد صفوف المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تستمر للصف العاشر.

الطريقة والإجراءات

منهج الدِّراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبيّ لمعرفة أثر المتغيرين المستقلين، في المتغير التابع، والمتمثل بأداء أفراد مجموعات الدِّراسة على اختبار فهم المقروء؛ لذا يُعد التصميم شبه التجريبيّ من أنسب التصاميم لهذه الدِّراسة، إذ تم تقسيم أفراد عينة الدِّراسة إلى: مجموعتين تجريبيّتين، ومجموعة ضابطة، ثم تمّ تطبيق اختبار فهم المقروء على المجموعات الثلاث؛ للتعرف إلى أثر استراتيجيتي حلقة الحوار والتَّصور الذِّهني في أداء أفراد الدِّراسة لمهارات فهم المقروء، وذلك من خلال مقارنة الاختبارين القبليّ والبعديّ لدى مجموعات الدِّراسة.

أفراد الدِّراسة:

تكوّن أفراد الدّراسة من (76) طالبًا من طلاب الصّفّ الثَّامن الأساسي، في مدرسة كفرعوان الأساسية للبنين بمحافظة إربد /لواء الكورة، وضمّت المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجيّة حلقة الحوار (24) طالبًا، وضمّت المجموعة التجريبية الثّانية التي درست باستخدام استراتيجيّة التَّصور الذِّهنيّ (25) طالبًا، و ضمت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية (27) طالبًا، وقد اختيرت المدرسة بالطّريقة المتيسرة، وذلك لتعاون إدارتها مع الباحثين، وتوفير التسهيلات اللازمة للتطبيق.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد اختبار فهم المقروء، وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى الأدب النظري والدّراسات السّابقة المرتبطة بموضوع فهم المقروء، والاستفادة منها في تحديد المهارات، ومستوياتها، والمهارات الفرعية، أو المؤشرات السلوكية الدّالة على كل مهارة، لإعداد فقرة أو أكثر لكل مؤشر، إذ اشتملت القائمة على خمسة مستويات، هي: **المستوى الحرفي**، ويتضمن المهارات الآتية: تطوير الثروة اللُّغوية، وترتيب الأحداث، وذكر بعض الحقائق الواردة في النّص، وتحديد الأفكار الرئيسة في النّص. **والمستوى الاستنتاجيّ**، ويتضمن المهارات الآتية: الكشف عن الأفكار الضمنية في النّص، تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، تحديد التعبيرات اللُّغوية، المجازية، والحقيقية في النّص، الاستدلال بالمقروء. **والمستوى الناقد**، ويتضمن المهارات الآتية: التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النَّص، و التمييز بين ماله صلة بالنّص ممَّا ليس له صلة، و القدرة على إصدار الأحكام، وتحديد الأفكار الفرعية الداعمة للأفكار الرئيسة. **والمستوى التّذوقي**، ويتضمن المهارات الآتية: تمييز نوع النَّص، وتعرف القيم السَّائدة فيه، وتعرف العاطفة والحالة الشعورية السَّائدة فيه، والقدرة على التخيل والوصف. **والمستوى الإبداعي**، ويتضمن المهارات الآتية: الأصالة، والطَّلاقة، والمرونة، والتوسع.
- الرجوع إلى كتاب اللغة العربية للصف الثَّامن، وتحديد النصوص.
- اعتماد جدول مواصفات للاختبار، يشتمل على مهارات فهم المقروء، وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث تكونت فقرات الاختبار بصورته النهائية من (25) فقرة، بواقع درجة واحدة لكل سؤال؛ موزعة على خمسة مستويات لفهم المقروء.
- إعداد فقرات اختبار فهم المقروء، اعتمادًا على المؤشرات السلوكية الدالة عليه كل مهارة من مهارات فهم المقروء.
- إعداد تعليمات الاختبار.

اختبار فهم المقروء :

تم إعداد اختبار فهم المقروء من نصوص كتاب (لغتي الخالدة) المقرر لطلبة الصّف الثَّامن الأساسيّ في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسيّ الثّاني، وهي غير النصوص التي تم تدريسها لأفراد مجموعات الدِّراسة.

صدق الاختبار :

تم تحقيق الصدق الظاهريّ (صدق المحتوى) لاختبار فهم المقروء، من خلال عرضه على عدد من المحكمين في تخصص اللُّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومختصين في القياس والتقويم من أساتذة الجامعات، والمشرفين التربويين، والمعلمين.

ثبات الاختبار :

قام الباحثون باختيار إحدى شعب الصَّف الثَّامن الأساسي كعينة استطلاعية، من مجتمع الدِّراسة وخارج أفرادها، في مدرسة عمر بن الخطاب في بلدة جديتا التابعة لمديرية تربية لواء الكورة بمحافظة إربد، وتطبيق اختبار فهم المقروء عليها.

جدول (1): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل مستوى من مستويات فهم المقروء، وللمستويات مُجتمعةً (عينة استطلاعية بلغ حجمها 27 طالبًا).

المستوى	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معاملات ثبات الاعادة (بيرسون)
الحرفيّ	0.89	0.84
الاستنتاجيّ	0.82	0.80
النّاقد	0.81	0.78
التّذوقيّ	0.83	0.77
الإبداعيّ	0.90	0.83
مستويات فهم المقروء مُجتمعة	**0.91**	**0.86**

يُلاحظ من الجدول السّابق (1) أن معاملات ثبات الإعادة لمستويات فهم المقروء تراوحت بين (0.77) و(0.84)، وللمستويات مُجتمعةً (0.86). في حين تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخليّ لمستويات فهم المقروء بين (0.81) و(0.90)، وللمستويات مُجتمعةً (0.91). وجميعها مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تكافؤ مجموعات الدّراسة في اختبار فهم المقروء القبليّ :

وللتحقق من تكافؤ مجموعات الدّراسة في الاختبار القبليّ، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة في مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، وحلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ)، والجدول اللاحق (2) يبين ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبليّ في مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتيادية	10.79	3.19
حلْقة الحوار	11.92	3.83
التَّصور الذِّهنيّ	11.35	4.54

يتبين من الجدول السّابق (2) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة القبليّ في مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول اللاحق (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحاديّ للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة القبليّ في مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	15.594	2	7.797	0.508	0.604
داخل المجموعات	1120.706	73	15.352		
المجموع	**1136.299**	**75**			

يُلاحظ من الجدول السّابق (3) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس بلغت (0.604) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء مجموعات الدراسة في الاختبار؛ بمعنى تكافؤ (ضبط تجريبيّ) مجموعات الدّراسة في الاختبار، ولمزيد من الضبط الإحصائيّ تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

إجراءات تدريس نصوص القراءة وفق استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ:

من خلال الاطلاع على الأدب النظريّ المتعلق باستراتيجية حلقة الحوار السقراطيّ عند (العبسيّ، 2010 الشمريّ،2011؛ وصليبيّ،2011) فقد لخص الباحث إجراءات تدريس نصوص القراءة وفق هذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية:

- **مرحلة ما قبل حلقة الحوار**

سيقوم الباحث بالتهيئة، والإعداد لحلقة ما قبل الحوار، كما هو موضح في الخطوات الآتية:

يحدد موضوع الحوار، ويضع أهدافًا عامة له، ويعقد ورشات عمل للمعلم الذي سيطبق الاستراتيجية، يعدُّ دليلاً إرشاديًا، تُوضح فيه آلية تطبيق الاستراتيجية؛ ليقوم المعلم بتدريب المتعلمين عليها، من خلال عرض مرئيّ، ويكلَّف المتعلمين بقراءة النّص، كنشاط منزليّ، ويطلب منهم تدوين الملحوظات، والأفكار والأسئلة؛ للاستعداد للمرحلة اللاحقة، و يوفر الأدوات والوسائل التعليمية، والتقنية، وأوراق العمل، والمواد الخاصة بالأنشطة التي ستطبق في الحصة، ويتفق مع المعلم على قواعد جلسة حلقة الحوار، ومنها احترام الآراء، والاستماع الجيد، وطرح الأسئلة، والتّفاعل البناء، ويصوغ أسئلة؛ للكشف عن معرفة المتعلمين، ويحدد شكل الجلسة وتوزيع مقاعدهم على شكل دائرتين مركزيتين، الدائرة الداخلية ينبغي أن تكون من (13–15) مقعدًا، بحيث تشمل مقعدًا واحدًا للمعلم، ويكون دوره ميسرًا للتعليم، ودور المتعلم في الدائرة الداخلية، هو: مناقشة النّص، ومجيبًا عن الأسئلة الحوارية، ويُترك كرسيٌّ في الدائرة الداخلية، عبارة عن كرسيّ ساخن لأي متعلم من الدائرة الخارجية؛ ليأتي ويطرح سؤالاً، أو تعليقًا يثير النقاش، ويغادر الكرسيّ بعد إضافة التعليق، حتى يترك مجالاً لمتعلم آخر قد يطرح سؤالاً أو تعليقًا، وتكمن أدوات متعلمي الدائرة الخارجية بالملاحظة، إذ يلاحظون مجموعة النقاش الداخلية، فهم يحللون نقاش زملائهم.

- **المرحلة أثناء الحوار**

سيقوم المعلم في مرحلة أثناء الحوار بالخطوات الآتية: يتأكد من تنظيم شكل الجلسة ، ويراجع المتعلمين شفويًا بالطريقة، والأدوار الموزعة على الجميع، ويحدد زمن الحوار بما لا يزيد عن عشرين دقيقة، ويُشيع جوًا من الألفة والاحترام بينه وبين المتعلمين أنفسهم، ويطرح سؤالاً مركزيًا لبدء الحوار، ويطرح أسئلة تثبت للمتعلمين أنَّ معرفتهم بالموضوع غير كافية، ويُقنعُ المتعلمينَ أنَّهم لا يعرفون ما ينبغي معرفته، ويُشعِرُ المتعلمين بالتناقض والحيرة، التي تولِّدُ عندهم الرغبة في الوصول إلى المعرفة والحقيقة، ويشرك أكبر قدر من المتعلمين بالحوار، ويشجع المتعلمين على الاستنباط، وإبداء رأيهم باستقلالية، ويقدم لهم التعزيز، ويعمّقُ فهمهم، وذلك عن طريق طلب وجهات نظرهم، ويتيح الفرصة للمتعلمين للتّفكير، والتّأمل، وتقصي الأدلة والبراهين.

- **مرحلة ما بعد الحوار**

أمّا المرحلة الثّالثة والأخيرة، فهي مرحلة ما بعد الحوار، أو التثبت والدّمج، وتتطلب من المعلم ما يأتي: يطرح مجموعة من الأسئلة، التي يتخللها مجموعة من الأنشطة الداعمة، ويتلقى استفسارات المتعلمين واستجاباتهم؛ ما يؤدي إلى حدوث المعرفة، وإعادة بناء الخبرات على نحو ناقد، والقدرة على تبرير المعرفة الجديدة، ويُقَيِّمُ المتعلمون الحوار خلال (10–20) دقيقة من خلال العناصر الآتية: أهمية الحوار، وعمقه، والتنوع في وجهات النظر، ومشاركة الجميع في الحوار، والاقتباس من النّص، وتبادل الاحترام وتقبل الآخر.

إجراءات تدريس نصوص القراءة وفق استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ

اعتمد الباحثون في تطبيق هذه الاستراتيجية على إجراءات تدريس نصوص القراءة التي اتبعها عبد الباري (2010) في دراسته؛ والتي ستسير وفق المراحل الآتية:

أولاً– مرحلة ما قبل القراءة، وتتضمن الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من المهمة القرائية، ثم تحديد المتعلمين ذوي القدرات التّخيلية، من خلال: تكليفهم بوصف منظر أو مكان ما، ثم مناقشتهم في الصورة التي تخيلوها، ثم عرض مجموعة من الصور، والطلب إليهم إغلاق عيونهم، ووصف ما رأوه فيها، ثم يقوم المعلم بطرح أسئلة لاستثارة خلفيتهم المعرفية السَّابقة عن الموضوع.

ثانيًا– مرحلة أثناء القراءة، وتتضمن الخطوات الآتية:

تقسيم النّص إلى فِقرات، ثم يقوم المعلم بالقراءة الجهرية المعبرة، أو تكليف أحد المتعلمين المجيدين بالقراءة السّليمة، ثم يقوم المعلم بالنمذّجة أمام المتعلمين لكيفية تكوين صور ذهنية للموضوع المقروء، ثم تكليف المتعلمين بقراءة النَّص قراءة صامتة(فردية)، وتقسيم النّص لفقرات أو أجزاء عليهم، والطلب منهم تكوين صور ذهنية عن النّص المقروء، ثم تكليف المتعلمين برسم الصور الحسيّة التي ارتسمت في أذهانهم على الورق، ثم يطلب من المتعلمين تبادل الصور التي رسموها؛ لاختيار أفضلها، وأكثرها صلة بالموضوع، ثم تجري المناقشة بين المتعلمين أنفسهم من جهة، والمتعلمين والمعلم من جهة أخرى؛ وذلك لتحديد سبب اختيار الصّور الذِّهنيّة دون غيرها، وأخيرًا التمثيل الصّامت للمعلّم، إذ يعرض المعلم بعض الصّور الذِّهنيّة التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع، أو تمثيل لشخصية وردت في القصة، ويطلب إلى المتعلمين تحديد الحدث أو الشخصية.

ثالثًا– مرحلة ما بعد القراءة، وتتضمن الخطوات الآتية:

طرح مجموعة من الأسئلة، التي تنصب على المهارات موضع القياس، مثل: ما الفكرة العامة للموضوع؟ ما أبرز المشاهد في الموضوع؟ ما الأماكن التي وردت في الموضوع؟ ما صورة الأماكن التي ارتسمت في ذهنك؟ ما الصورة التي يريد الكاتب أن تصل للقارئ؟ ما العلاقة بين الأفكار الفرعية والرئيسة؟ ما الصورة التي يمكن رسمها للشخصية الرئيسة في الموضوع؟ التوسع في قراءة موضوعات أخرى مع تطبيق الإجراءات السَّابقة لاستراتيجية التَّصور الذِّهنيّ.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها :

يتناول هذا الجزء عرضًا لنتائج هذه الدّراسة، وفق منهجية منظمة تقوم على عرض السؤال، ، وبيان نوع الإحصائي المستخدم، وجدولة البيانات والتعليق عليها، وينص سؤال الدِّراسة على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل مستوى من مستويات فهم المقروء مُنفردة، و مُجتمعة يُعزى إلى استخدام استراتيجية التّدريس (الاعتيادية، وحلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، لا بُدَّ من التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مجموع مهارات كل مستوى من مستويات فهم المقروء مُنفردة، وعلى مهارات المستويات مُجتمعة وفق استراتيجية التدريس، كالآتي:

أ) مستويات فهم المقروء مُنفردة:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل في كل مستوى من مستويات فهم المقروء (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والنّاقد، والتّذوقيّ، والإبداعيّ)؛ وفقًا لاستراتيجية التّدريس (الاعتيادية، وحلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ)، وذلك كما هو مبين في الجدول اللاحق(4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدّل في كل مستوى من مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التّدريس.

المستوى	استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ		الأداء البعديّ المعدّل	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الحرفيّ (ع=5)	الاعتيادية	2.00	0.78	2.17	1.20	2.19	0.22
	حلقة الحوار	2.60	1.08	3.60	0.91	3.59	0.22
	التصّور الذهني	2.26	1.06	3.22	1.01	3.21	0.21
	الكليّ	2.29	1.00	3.01	1.19		
الاستنتاجيّ (ع=4)	الاعتيادية	1.63	0.92	2.00	0.78	2.08	0.19
	حلقة الحوار	1.48	0.65	2.96	0.98	2.93	0.20
	التَّصور الذِّهنيّ	1.85	0.95	2.81	1.08	2.78	0.18
	الكليّ	1.66	0.86	2.61	1.03		
النّاقد (ع=4)	الاعتيادية	1.83	1.13	2.38	0.88	2.41	0.18
	حلقة الحوار	2.20	0.82	3.36	0.76	3.29	0.18
	التَّصور الذِّهنيّ	1.78	0.93	3.00	0.88	3.03	0.17
	الكلي	1.93	0.97	2.92	0.92		
التّذوقيّ (ع=4)	الاعتيادية	1.79	0.93	2.31	0.81	2.37	0.16
	حلقة الحوار	1.88	1.01	3.52	0.65	3.46	0.16
	التَّصور الذِّهنيّ	1.85	1.26	3.04	1.06	3.04	0.15
	الكلي	1.84	1.07	2.97	0.98		
الإبداعيّ (ع=8)	الاعتيادية	3.54	1.61	4.31	1.30	4.45	0.26
	حلقة الحوار	3.76	2.09	5.68	1.88	5.65	0.26
	التَّصور الذِّهنيّ	3.61	2.02	5.39	1.53	5.30	0.24
	الكليّ	3.64	1.90	5.14	1.67		

يتبين من الجدول السّابق (4) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد الدراسة. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك بعد تحييد – الفروق القبلية لأداء أفراد مجموعات الدّراسة في مهارات كل مستوى من مستويات فهم المقروء؛ وقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول اللاحق (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في كل مستوى من مستويات فهم المقروء، وفقًا لاستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الحرفيّ القبليّ)	الحرفيّ	0.042	1	0.042	0.038	0.846	
	الاستنتاجيّ	3.820	1	3.820	4.362	0.040	
	النّاقد	0.156	1	0.156	0.217	0.643	
	التّذوقيّ	0.387	1	0.387	0.652	0.422	
	الإبداعيّ	4.139	1	4.139	2.726	0.103	
المصاحب (الاستنتاجي القبلي)	الحرفيّ	0.231	1	0.231	0.209	0.649	
	الاستنتاجيّ	2.662	1	2.662	3.040	0.086	
	النّاقد	0.034	1	0.034	0.047	0.828	
	التّذوقيّ	0.505	1	0.505	0.851	0.359	
	الإبداعيّ	11.410	1	11.410	7.514	0.008	
المصاحب (النّاقد القبلي)	الحرفيّ	0.017	1	0.017	0.015	0.901	
	الاستنتاجيّ	0.004	1	0.004	0.004	0.949	
	النّاقد	2.171	1	2.171	3.018	0.087	
	التّذوقيّ	1.156	1	1.156	1.946	0.168	
	الإبداعيّ	0.430	1	0.430	0.283	0.596	
المصاحب (التّذوقيّ القبليّ)	الحرفيّ	1.015	1	1.015	0.918	0.341	
	الاستنتاجيّ	0.794	1	0.794	0.907	0.344	
	النّاقد	0.091	1	0.091	0.126	0.723	
	التّذوقيّ	6.689	1	6.689	11.267	0.001	
	الإبداعيّ	1.522	1	1.522	1.002	0.320	
المصاحب (الإبداعيّ القبليّ)	الحرفيّ	0.474	1	0.474	0.428	0.515	
	الاستنتاجيّ	0.585	1	0.585	0.668	0.417	
	النّاقد	0.412	1	0.412	0.573	0.452	
	التّذوقيّ	0.124	1	0.124	0.209	0.649	
	الإبداعيّ	13.851	1	13.851	9.122	0.004	
استراتيجية التدريس Wilks' Lmbda =0.383 الدلالة الإحصائية =	الحرفيّ	23.826	2	11.913	*10.773	0.000	0.241
	الاستنتاجيّ	9.353	2	4.676	*5.340	0.007	0.136
	النّاقد	9.366	2	4.683	*6.509	0.003	0.161
	التّذوقيّ	13.556	2	6.778	*11.416	0.000	0.251
	الإبداعيّ	17.172	2	8.586	*5.654	0.005	0.143

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
*0.000							
الخطأ	الحرفيّ	75.194	68	1.106			
	الاستنتاجيّ	59.551	68	0.876			
	النّاقد	48.922	68	0.719			
	التّذوقيّ	40.374	68	0.594			
	الإبداعيّ	103.259	68	1.519			
المجموع المعدّل	الحرفيّ	**106.987**	**75**				
	الاستنتاجيّ	**80.158**	**75**				
	النّاقد	**63.526**	**75**				
	التّذوقيّ	**72.168**	**75**				
	الإبداعيّ	**210.408**	**75**				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول السّابق (5) يُلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس لجميع مستويات فهم المقروء أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا فقد استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni)، والمبين نتائجه في الجدول اللاحق (6).

الجدول (6): نتائج اختبار بونفيروني للفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة، لأداء أفراد الدراسة في مستويات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التّدريس.

المستوى	الاستراتيجية		الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
		المتوسط الحسابيّ المعدّل	حلقة الحوار	التَّصور الذِّهنيّ
الحرفيّ	الاعتيادية	**2.19**	***1.40****	***1.02****
	حلْقة الحوار	**3.59**		0.38-
	التَّصور الذِّهنيّ	**3.21**		
الاستنتاجيّ	الاعتيادية	**2.08**	***0.85****	***0.70****
	حلْقة الحوار	**2.93**		0.15-
	التَّصور الذِّهنيّ	**2.78**		
النّاقد	الاعتيادية	**2.41**	***0.88****	***0.62****
	حلْقة الحوار	**3.29**		0.26-
	التَّصور الذِّهنيّ	**3.03**		
التَّذوقيّ	الاعتيادية	**2.37**	***1.09****	***0.71****
	حلْقة الحوار	**3.46**		0.42-
	التَّصور الذِّهنيّ	**3.04**		
الإبداعيّ	الاعتيادية	**4.45**	***1.20****	***0.85****
	حلْقة الحوار	**5.65**		0.35-

	التَّصور الذِّهنيّ	**5.30**		

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

يُلاحظ من الجدول السابق(6) **وجود** فرق دالّ إحصائيًا في مهارات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية حلْقة الحوار؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية ، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى. **ووجود** فرق دالّ إحصائيًا في مستويات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الثّانية الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثّانية.

وحُسب **حجم الأثر** Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، الذي بلغت قيمته لمستويات فهم المقروء (0.241، 0.136، 0.161، 0.251، 0.143) على الترتيب؛ وهذا يعني أن (24.1%، 13.6%، 16.1%، 25.1%، 14.3%) من التباين (التحسّن) في الأداء البعديّ لأفراد المجموعتين التجريبيتين في كل مستوى من مستويات فهم المقروء عائد لاستخدام استراتيجيتي حلْقة الحوار والتَّصور الذِّهنيّ.

ب) مستويات فهم المقروء مُجتمعة:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ، والبعديّ المعدّل في مستويات فهم المقروء مُجتمعة؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، وحلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ)، وذلك كما هو مبين في الجدول اللاحق (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل في مستويات فهم المقروء مُجتمعة؛ وفقًا لاستراتيجية التّدريس.

استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ*		الأداء البعديّ*		الأداء البعديّ المعدّل*	
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الاعتيادية	10.79	3.19	13.17	2.05	13.41	0.39
حلْقة الحوار	11.92	3.83	19.12	2.64	18.88	0.39
التَّصور الذِّهنيّ	11.35	4.54	17.46	2.87	17.47	0.37

*العلامة الكلية للاختبار (25)

يتبين من الجدول السّابق (7) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد الدراسة. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة وفقًا لاستراتيجية التدريس، وبعد تحييد – الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعات الدراسة في مستويات فهم المقروء مُجتمعةً؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول اللاحق (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعديّ في مستويات فهم المقروء مُجتمعة؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبليّ (المصاحب)	211.342	1	211.342	57.185	0.000	
استراتيجية التدريس	388.402	2	194.201	*52.547	0.000	0.593
الخطأ	266.094	72	3.696			
المجموع المعدل	939.010	75				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول السّابق (8) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). ولمعرفة لصالح مَن تلك الفروق الدالة إحصائيًا فقد استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni)، والمبين نتائجه في الجدول اللاحق (9).

الجدول (9): نتائج اختبار بونفيروني للفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة، لأداء أفراد الدّراسة في مستويات فهم المقروء مُجتمعة؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

الاستراتيجية		الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
	المتوسط الحسابيّ المعدّل	حلْقة الحوار	التَّصور الذِّهنيّ
الاعتيادية	13.41	*5.47	*4.06
حلْقة الحوار	18.88		1.41-
التَّصور الذِّهنيّ	17.47		

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

يُلاحظ من الجدول السّابق (9) **وجود** فرق دالّ إحصائيًا بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية حلْقة الحوار؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى. ويلاحظ أيضًا **وجود** فرق دالّ إحصائيًا بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية. ويلاحظ في الجدول وجود فرق دال إحصائيًا في مهارات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية حلقة الحوار ؛ مقارنة بأداء المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

وحُسب **حجم الأثر** Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، الذي بلغت قيمته (0.593)؛ وهذا يعني أن (59.3%) من التباين (التحسّن) في الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبيتين في مستويات فهم المقروء عائد إلى استراتيجيتي حلْقة الحوار السقراطيّ والتَّصور الذِّهنيّ.

كشفت نتائج هذه الدّراسة **وجود** فرق دالّ إحصائيًا في مستويات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية حلْقة الحوار؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية

الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى. **ووجود** فرق دالّ إحصائيًا في مستويات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

ويتبين من نتائج التحليل الإحصائيّ فاعلية استراتيجيتي حلقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ؛ مقارنة مع الاستراتيجية الاعتيادية التي يستخدمها المعلم في حصصه الاعتيادية، في تحسين مهارات فهم المقروء لدى أفراد الدراسة، سواء في الدرجة الكلية لمستويات فهم المقروء مجتمعة، أو في مستوياته الفرعية.

إنَّ تحسين مهارات فهم المقروء لدى المتعلمين يعد نتاجًا مهمًا من نتاجات كتب اللُّغة العربية، ومن المهم تدريبهم على استراتيجيات تُحسِّن من قدراتهم على فهم النّص، وتنشط معرفتهم السّابقة، وتوظفها في مواقف القراءة، وتمكنهم من التركيز على الأفكار الرئيسة والداعمة في النّص المقروء، وتزيد من قدرتهم على نقدها وتقويمها، والمعاني، وتنشط العمليات الذهنية، واللغوية لديهم، وقد تم تقسيم مناقشة نتائج هذه الدراسة إلى قسمين، وعلى النحو الآتي:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة باستراتيجية حلْقة الحوار:

كشفت نتائج هذه الدّراسة **وجود** فرق دالّ إحصائيًا في مستويات فهم المقروء بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى، الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية حلْقة الحوار؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

ويعزو الباحثون فاعلية استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ في تحسين مهارات فهم المقروء بمستوياته الخمسة إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية يزيد من قدرة المتعلمين على تنمية الثروة اللُّغوية، والتعبيرات اللُّغوية والمجازية لدى الطلبة؛ نتيجة للحوار والنقاش الذي يدور بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وضمن قواعد جلسة حلقة الحوار التي يتفق عليها المعلم مع الطلاب، والتي تقوم على احترام الآراء، والاستماع الجيد، وطرح الأسئلة، والمشاركة، والتَّفاعل البناء؛ ما يؤدي إلى تبادل الخبرات اللغوية بينهم، كما ينمّي لديهم مهارة ترتيب الأحداث، وتحديد الفكرة الرئيسة والضمنية من النصوص الحوارية، وهذه من أهم المؤشرات الدالة على تحسن المهارات الحرفية والاستنتاجية في فهم المقروء.

كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة إجراءات التدريس وفق استراتيجية حلْقة الحوار التي تقيد بها الباحثون ، إذ قُسِّمت إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة، ففي مرحلة أثناء القراءة يقوم المعلم بتشجيع المتعلمين على الاستنباط، وإبداء رأيهم باستقلالية، ويقدم لهم التعزيز، كما يعمّقُ فهمهم عن طريق طلب وجهات نظرهم، ويتيح الفرصة لهم للتفكير والتأمل، وتقصي الأدلة والبراهين، ما ينمّي مهاراتهم في: التمييز، وإصدار الأحكام، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتعرف القيم السائدة في النص، وتنمية مهارات المرونة والطلاقة اللُّغوية لديهم، وهذه المهارات تدخل ضمن المستويات الثلاثة: النّاقد والتّذوقيّ، و الإبداعيّ ، لذلك يمكن القول إنَّ استخدام استراتيجية حلْقة الحوار حسَّن مهارات فهم المقروء في هذه المستويات لدى المجموعة التجريبية الأولى.

ويرى الباحثون أن فاعلية استخدام المعلم لاستراتيجية حلْقة الحوار في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة تعود إلى قيام هذه الاستراتيجية على محادثات منظمة، إذ تراعي وجهات نظر الآخرين، وتعتمد على بناء جسور من الثقة والاحترام بين المتحاورين، وهذا يوفر بيئة آمنة لممارسة المتعلم الحوار مع الآخرين، وتزيد من ثروته اللُّغوية، وقدرته على تحديد الأفكار الفرعية والرئيسة، والصريحة، والضمنية، وكل هذه المهارات مهمة ؛ لأنها من ضمن المستويات الحرفية والاستنتاجية والناقدة في فهم المقروء.

ومما يدعم هذا التفسير في الإطار النظريّ ما أشار إليه جينيفر (Jennifer, 2010) إلى أن استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ لها أثر في تحسين فهم المقروء عند المتعلمين، إذ إنَّها محادثات منظّمة حول النّص المختار ومناقشة الأفكار المتضمَّنة

فيها، وتساعد هذه الاستراتيجية على إقامة المحادثات المثمرة بين المتعلمين، و تنمي مهارات الانفتاح على الآخر وتقبله، وتعزز الثقة المتبادلة بين الأطراف، وتسهم في الوصول إلى ممارسات سليمة ينعكس أثرها في المدرسة. وتطبيقها يحتاج إلى السعي الدائم والمستمر إلى تطوير البيئة التي تدعم التعاون بين المتعلمين، وإيجاد سبل متنوعة تعزز الحوار لبناء الثقة بينهم.

ويرى الباحثون كذلك أنَّ فاعلية استخدام المعلم لاستراتيجية حلْقة الحوار قد تعود إلى دور هذه الاستراتيجية في تحويل دور المتعلم من متلقٍ سلبيّ إلى متعلم نشط، ومحاورٍ إيجابيّ، وهذا يؤدي إلى تعميق مستويات الفهم المقروء لدى المتعلم، إذ يرى صليبيّ (2010) أنَّ استخدام استراتيجية حلْقة الحوار في التّدريس قد تكون نافعة ومجدية في عملية التعليم والتّعلم؛ لأنها تتضمن تحقيق الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة، وجعل المتعلم في موقف يتطلب المواجهة والتحّدي والمشاركة الفاعلة، ممَّا يجعله يشعر بأهميته كفرد فاعل ونشط في العملية التعليمية التعلمية نحو الأفضل.

و قد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة دليل المعلِّم التَّدريسيّ وفق استراتيجيتي حلْقة الحوار، إذ تم تقسيمه إلى ثلاث مراحل، مرحلة ما قبل القراءة، والمرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة، وفي كل مرحلة يتم التخطيط والتنظيم والتنفيذ للجلسة الحوارية، إذ يُطرح سؤال مركزيّ يُشعِرُ المتعلمين بالتناقض والحيرة، التي تولِّدُ عندهم الرغبة في الوصول إلى المعرفة والحقيقة لبدء الحوار، ويحدد زمن الحوار، ويشرك أكبر قدر منهم بالحوار، ويُشجعهم على الاستنباط، وإبداء رأيهم باستقلالية، ويقدم لهم التعزيز، وكل هذا وسط أجواء من الألفة والاحترام بين المتعلمين، وفي نهاية الحوار يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة، التي يتخللها مجموعة من الأنشطة الداعمة، ويتلقى استفسارات المتعلمين واستجاباتهم؛ ما يؤدي إلى حدوث المعرفة، وإعادة بناء الخبرات على نحو ناقد، والقدرة على تبرير المعرفة الجديدة، وأخيراً يُقَيِّمُ المتعلمون الحوار وفق العناصر الآتية: أهمية الحوار، وعمقه، والتنوع في وجهات النظر، ومشاركة الجميع في الحوار، والاقتباس من النص، والاحترام. وعند تأمل مراحل الطريقة الحوارية الثلاث، وما يتخللها من إجراءات وفعاليات تَظهر أهمية فاعلية إجراءات استراتيجية حلْقة الحوار في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلاب.

كما يعزو الباحثون السبب في فاعلية حلْقة الحوار في تحسين الفهم المقروء إجراءات استخدام الاستراتيجية، إذ تمت وفق المراحل الثلاث ، و ما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه ليو وماثيوس (Liu & Matthewes, 2005) وتأكيدهما على فاعلية استراتيجية حلْقة الحوار في تعميق الفكرة، وفهمها، وتأصيلها في نفوس المتحاورين، شريطة أن يراعى في تطبيقها القواعد التي تكفل فعاليتها: كاستخدام المعلم للأسئلة في التوقيت المناسب، وأن يكون الحوار قصيرًا، ويشترك فيه عدد من المتعلمين في وقت واحد، و يستخدم الوسائل المعينة، ويَشيع فيه جوّ من المرح والتآلف بين المعلم والمتعلم. ويتحدد التّعلم في ضوء سياق اجتماعيّ، وتبنى فيه المعرفة بطريقة اجتماعية من خلال الحوار الجماعيّ، والتفاوض بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم بعضا ، وممَّا يؤكد هذه الأهمية ما أشار إليه الصيفيّ (2009)، من أنّ قضاء ساعة واحدة في الحوار والمناقشة أجدى من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة إيبكاكان (Epcacan, 2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الفهم القرائيّ، والاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفق استراتيجية حلقة الحوار السقراطي. ونتائج دراسة ديتريتش (Dietrich, 2015) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تحسين مستوى الفهم المقروء لدى الطلبة تعزى إلى استخدام استراتيجية حلْقة الحوار السقراطيّ.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة باستراتيجية التَّصور الذِّهنيّ:

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فرق دالّ إحصائيًا بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني؛ مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة، التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني في تحسين مهارات فهم المقروء لدى أفراد المجموعة التجريبية الثّانية إلى ما اشتملت عليه الاستراتيجية من ممارسات وفنيات: كتحديد الهدف من المهمة القرائية، وتقسيم النّص إلى فِقرات، وقراءة المعلم الجهرية المعبرة للنص، و تكليف أحد الطلاب المجيدين بالقراءة السليمة، ونمذّجة المعلم أمامهم لكيفية تكوين صور ذهنية للموضوع المقروء، وتكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة (فردية)، وتقسيم النّص لفقرات، أو أجزاء عليهم، والطلب منهم تكوين صور ذهنية عن النّص المقروء، وهذا بدوره أسهم في مساعدتهم على ترتيب أحداث النّص، وتذكر الحقائق، والتمييز بينها وبين الرأي في النّص، كما ساعدتهم على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد التعبيرات اللُّغوية والمجازية، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النّص، وتعرّف القيم السائدة فيه، وتنمية قدراتهم على التخيل والوصف، وعلى تنمية الطلاقة والمرونة اللغوية، وهذه المهارات تتوزع على المستويات جميعها، وبالتالي تحسين مستوى فهم المقروء لدى الطلاب.

كما يعزو الباحثون فاعلية استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تحسين مهارات فهم المقروء بالمستوى التّذوقيّ، إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم بشكل رئيس على تكوين الصور الذّهنية للنّص المقروء، وهذا له علاقة مباشرة بتنمية مهارات التخيل والوصف، كما أنَّ هذه الاستراتيجية تقوم على التمثيل الصّامت للمعلّم، إذ يعرض المعلم بعض الصور الذهنية التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع، أو تمثيل لشخصية وردت في القصة، إذ كان يطلب المعلم من الطلاب تحديد الحدث أو الشخصية، مما أسهم في تنمية قدراتهم على معرفة العاطفة، والحالة الشعورية السَّائدة في النص، والتعرف إلى القيم السائدة فيه.

ويعزو الباحثون فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات فهم المقروء، وبخاصة في المستوى الحرفيّ، إلى إجراءات تنفيذ الاستراتيجية، والتي تقوم على عدة مراحل، ففي مرحلة ما قبل القراءة، كان يطلب المعلم من الطلاب تحديد أهدافهم من المهمة القرائية، وهذا يشكل بوصلة تذكرهم بالحقائق الواردة في النّص، وتحديد الأفكار الرئيسة، وهذه مهارات المستوى الأول في فهم المقروء، وهو المستوى الحرفيّ.

وقد يعزى سبب التحسن في مهارات المستوى الناقد، وهو المستوى الثالث من مستويات فهم المقروء، إلى اعتماد هذه الاستراتيجية على تكليف الطلاب برسم الصور الحسية التي ارتسمت في أذهانهم على الورق، وتبادلهم الصور التي رسموها؛ لاختيار أفضلها، وأكثرها صلة بالموضوع، وأخيرًا المناقشة بينهم من جهة، ومع المعلم من جهة أخرى؛ وذلك لتحديد سبب اختيار الصور الذهنية دون غيرها. مما ساعدهم على تنمية قدراتهم في تحديد الأفكار الداعمة للفكرة الرئيسة، والتمييز بين ما له صلة بالموضوع، وهي القدرة على إصدار الأحكام، وهي مهارات مهمة من مهارات المستوى الناقد في الفهم المقروء.

أما بالنسبة للمستوى الأخير من مستويات فهم المقروء وهو المستوى الإبداعيّ، فيرى الباحثون أن مهارات التخيل والنمذجة والتمثيل هي مهارات أساسية في الاستراتيجية، إذ ساعدت بشكل رئيس على تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ، المتمثلة بالطلاقة الشكلية واللّفظية، والمرونة، والأصالة، لذلك يعزو الباحثون تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية إلى فاعلية استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة دلالة واضحة على فاعلية استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تحسين مهارات فهم المقروء لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية ؛ مقارنة مع الاستراتيجية الاعتيادية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمليات التَّصور الذِّهني التي مارسها أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام هذه الاستراتيجية، والتي تعتمد على تكوين صور ذهنية للمعنى الموجود في الألفاظ والتراكيب، وربط العلاقات بين الأحداث والكلمات، وهذا بدوره أدى إلى تحسين مهارات فهم المقروء لديهم ، إذ يشير العتيبيّ (2017) إلى أنَّ استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني يزيد القدرة على تنشيط الذاكرة، وتعزيز قدرة المتعلم على تنويع مسارات التذكر، واسترجاع المعلومات المطلوبة، وتتجلى كفاءة المتعلم القرائية في قدرته على تصورها ذهنيًّا.

وقد تعود فاعلية استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني في تحسين مهارات فهم المقروء لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية، إلى الفرصة التي أتيحت لهم في تنمية وتحفيز قدراتهم الذّهنية؛ لأن التعلم المرتبط بالممارسة يكون ذا جدوى أفضل، إذ

يتعامل الدِّماغ مع الصورة بصورة أكثر سهولة من المادة المكتوبة؛ ولأنها تختزن في طياتها كثيرًا من التفاصيل، وأكثر بقاءً في الذاكرة طويلة المدى، كما أنها استراتيجية تفعِّل شقي الدماغ الأيمن والأيسر في العملية التعليمية، وتحسّن من قدرات المتعلم الإبداعية (حسين، 2003).

واتفقت نتيجة الدِّراسة الحالية في فاعلية استخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني في تحسين مهارات فهم المقروء مع نتائج دراسة جامبرل وآخرين (Gamberll & other, 1980) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا في فهم المقروء، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني، واتفقت مع نتائج دراسة ديفيس وديفيس (Davis & Davis, 2001) التي أظهرت وجود أثر إيجابيّ للتَّصور الذِّهنيّ في مجال فهم النصوص. واتفقت مع نتائج دراسة عبد الباري (2009) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التَّصور الذِّهني.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

- اهتمام المعلمين، والمشرفين التربويين بتطبيق استراتيجيتي: حلْقة الحوار، والتَّصور الذِّهني في تدريس موضوعات اللُّغة العربية؛ وذلك لتحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة.
- تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على التدريس وفق استراتيجيتي حلقة الحوار، والتَّصور الذِّهنيّ، ومتابعة تنفيذ إجراءات الاستراتيجيتين في حصص اللُّغة العربية.
- توجيه اهتمام المعلمين بمهارات فهم المقروء، ومؤشراته السلوكية الدالة عليها، وملاحظة مدى امتلاك الطلبة لها.
- ضرورة توفير أداوت تقويم مناسبة لقياس مهارات فهم المقروء، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها، ودمجها بأدلة المعلمين، وتدريب المعلمين على قياسها.
- إجراء دراسات أخرى تتناول استراتيجيتي حلْقة الحوار السقراطيّ، والتَّصور الذِّهنيّ، وقياس فاعلياتها في متغيرات أخرى غير فهم المقروء.

المصادر والمراجع

إسماعيل، بليغ. (2011). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية، وتطبيقات عملية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحجاج، بهجت. (2000). **مستوى الاستيعاب الحرفيّ والاستنتاجيّ والتقييميّ لدى طلبة الصف السّادس الابتدائي في محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حسين، حسن. (2003). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

الحليواني، ياسر. (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد والزبون، منصور (2011). **طرائق التدريس الفعال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد الكريم. (2006). **تيسير العربية بين القديم والحديث**. عمان: منشورات مجمع اللغة العربية.

زريقات، وليد. (2009). **أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسيّ في الأردن**. أطروحة دكتوراه. جامعة اليرموك، الأردن.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشقيرات، محمود. (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم**، عمان: دار الفرقان.

الشمريّ، ماشي. (2011).**استراتيجية في التعلم النشط**. المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الصليبيّ، محمد. (2010). أثر الطريقة الحوارية على المستوى التحصيليّ في مادة علم الأحياء. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 26(1+2) ص34-55

الصيفي، عاطف. (2009). **المعلم استراتيجيات التعليم الحديث** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الأردن: دار المسيرة، ط2.

عاشور، راتب. (2005). *درجة تضمين طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية- تخصص معلم مجال لغة عربية- لمهارات الاستيعاب في مذكرات التحضير الصفي اليومي*. ***مجلة جامعة إربد للبحوث والدراسة*** ، 8(1)،243-278.

عبد الباري، ماهر. (2009). **فاعلية استراتيجية التَّصور الذِّهنيّ في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. دار المنظومة.

عبد الباري، ماهر. (2010). **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية، وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبيّ، نادية. (2017). **فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.

عصفور، إيمان. (2012). استخدام التَّصور العقليّ في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. **مجلة الجمعية التربوية للدّراسات الاجتماعية**. مصر، ع (46).

عطية، محسن. (2010). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف ونايفة، قطامي. (2000). **سيكولوجية التعليم الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكيم، تحسين. (2017). أثر أنموذج بايبي في فهم المقروء لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة المطالعة، **جامعة الكوفة، مجلد 10، ع 34**.

اللّبودي، منى. (2003). **الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه**. القاهرة: مكتبة وهبة للنشر والتوزيع، مصر.

اللّقاني، أحمد. (2007). **أساليب تدريس الدّراسات الاجتماعية**. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط**. القاهرة: دار الشروق الدولية، ط4.

مطر، ماجد وفورة، ناهض. (2007). المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي العليا كما يراها معلمو اللغة العربية في ظل معايير الجودة، **ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربويّ الثّالث: الجودة في التعليم الفلسفيّ، الجامعة الإسلامية**، غزة.

الناقة، محمود كامل والسيد حافظ، وحيد. (2004). **تعليم اللغة العربية في التعليم العامّ: (مداخله، وفنياته)**. القاهرة، دار المصطفى للطباعة.

نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، السعودية.

Acim, Rachid. (2018). **The Socratic Method of Instruction: An Experience with a Reading Comprehension Course.** 8.10. 5590/JERAP. 2018. 08. 1. 04

Burmark, L. (2002). **Visual Literacy: learn to see**, see to learn. Retrieved April 12, 2008, from http://reading.ecb.org/teacher/visualizing/visual -research.htm.

Davis, J. & Davis, L. (2001). Imagery. School Library Media Activities Monthly, 17(7), 42-44, Eric (EJ628253) retrieved January 1, 2009, from http://www.eric.ed.gov

Dietrich, Michael, "**The Socratic Seminars effect on reading comprehension**" (2015). Master's theses, capstones, and projects. 426.

Douville. P. & Algozzine, B. (2004). **Use Mental Imagery Across The Curriculum. Preventing School Failure** 49(1). Eric (EJ744713) retrieved May 17, 2009, from: http://www.eric.ed.gov.

Johnson, B. (2003). T**he student- centered classroom handbook: A guide to implementation.** New York, NY: Routledge.

Keene, E. O. & Zimmerman, S. (1997. **Mosaic Of Thought, Teaching Comprehension In A Reader's Workshop.** NH: Heinemann Portsmouth.

Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Sadoski, M. (1998, December). **Mental imagery in reading: a sampler of some significant studies. Reading Online Research**. Retrieved May 23, 2009, from: http://www.readingonline.org/past/past_index.asp? HREF=/research/sadoski.html

Soccio, D.J. (2015). **Archetypes of wisdom: An introduction to philosophy**. Boston, MA: Cengage Learning.Vanlierde, A.; Marie- C. & Wanet- D. (2005). **The Role Of Visual Experience In Mental Imagery Visual Perception**. JVIB, 99 (3), March, 165-178.

Williams, J. (2000). **Strategic Processing Of Text: Improving Reading Comprehension For Students With Learning Disabilities**. ERIC Digest #599, Arlington Virginia, The Council for Exceptional Children. Retrieved April 16, 2008, from http://www. ericdigests.org/2001-4/reading.html.

Epcacan, C. (2013). Teaching Based On The Socratic Seminar Technique And Its Effect On Reading Comprehension Skills Of Students And On Their Attitude Towards Reading. **Journal of Academic Studies**, 58, (1), 93- 116.

Gamberll , Linda B. ; Kokskinen ‘Patricia S. & Cole ‘Jack N. (1980) : **The Effects of induced mental imagery upon comprehension : A Comparison of TRITTEN versus oral presentation** **Paper Presented at The Annual Meeting Conference<Sm* Diego , ED 198503 , pp. 1 - 15 .

Jennifer, R. (2010). **Sharing Practice Through Socratic Seminars**. Phi Delta Kappan, 91 (7), 40-43.

Kabbleen, K., Roberb, E., & Gregory, B. (2007). **Effectiveness of different tutorial vercibation teaching Methods and its implications for TA braining. Physical Review Special Topics** – Physics Education Research, 3(1). Doi: 010104 (9-1).

Liu, C., Matthewes. (2005) Vygotsky's Philosophy: Constructivism and its criticisms examined international **Education Journal**, 6 (3), 386 – 399.

Moeller, J & Moeller, V. (2002). **Socratic Seminars And Literature Circles For Middle And High School English.** Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.

Schneider, J. (2013). **Remembrance of things past: A history of the Socratic method in the United States.** Curriculum Inquiry, 43(5), 613-640.