Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 3, 2021

Deanship of Scientific Research

The Effectiveness of a Ketso Strategy in Developing Reading Comprehension Skills of Seventh-Grade Students in Jordan

Mohammad Al-Hawamdeh
Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Received: 31/5/2020
Revised: 14/8/2020
Accepted: 3/9/2020
Published: 1/9/2021

Citation: Al-Hawamdeh, M. (2021). The Effectiveness of a Ketso Strategy in Developing Reading Comprehension Skills of Seventh-Grade Students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(3), 1–18. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2854

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims at examining the effectiveness of the Ketso strategy in developing reading comprehension skills of Seventh-grade students at King Abdullah II School for Excellence in Irbid Governorate during the first semester in the academic year 2019/2020. The sample of the study consisted of 50 male students who were divided randomly into two groups: (24 students) in the experimental group taught by the Ketso strategy, and (26 students) in the control group taught by the conventional method. To obtain the data of the study, the researcher applied a reading comprehension pre/post-test after testing its reliability and validity. The results of the study revealed that there was a statistically significant difference in the level of performance of the participants' reading comprehension skills in favor of the experimental group. A number of recommendations were put forth in light of the results of the present study.

Keywords: Ketso strategy, reading comprehension skills, seventh grade.

فاعلية استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ في الأردن

محمد الحوامدة
جامعة اليرموك، الأردن.

ملخّص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة إربد، في الفصل الدراسي الأول 2019/2020م. وقد تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبًا موزعين إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة)، دُرِّست المجموعة التجريبيّة (24) طالبًا من خلال استراتيجيّة الكيتسو، أمّا المجموعة الضابطة (26) طالبًا فقد دُرِّست وفق الطريقة الاعتياديّة. وقد خضع أفراد مجموعتي الدراسة إلى اختبار مهارات الفهم المقروء (قبليًّا وبعديًّا) بعد التَحَقُّق من صدقه وثباته، وبعد إجراء الدّراسة وتطبيق الاختبار، وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارات فهم المقروء مجتمعة ومنفردة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبيّة، التي دُرِّست من خلال استراتيجيّة الكيتسو، وفي ضوء نتائج الدراسة قدَّم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة : استراتيجيّة الكيتسو، مهارات فهم المقروء، الصف السابع الأساسيّ.

المقدمة

إنّ للغة دورًا عظيمًا في حياة الإنسان والمجتمع، فهي وسيلته للاتصال بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وتعدّ اللغة منهجًا للتفكير، وثمرة من ثمراته؛ لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها في المراحل التعليميّة كلّها، بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة. وقد ازداد الاهتمام مع تطوّر البحوث والدراسات التربويّة بالمهارات اللغويّة عمومًا، ومهارات القراءة خصوصًا، فالقراءة تحتلّ مقامًا بالغ الأهمية في تعليم فنون اللغة، فهي تعدُّ الأساس في عمليتي التعلّم والتعليم ومفتاحًا من مفاتيح المعرفة، ومهارة أساسيّة للنمو المعرفيّ، وأمام هذا الدور الكبير والمهم الذي تؤديه مهارة القراءة، دفع الجمعية العامة للأمم المتحدة عام (2016) أن تخصّص يوم (8 أيلول) من كلّ عام يومًا دوليًّا للقراءة والكتابة، وعقْد مؤتمر بعنوان "قراءة الماضي، كتابة المستقبل" (Reading the Past, Writing the Future).

وقد تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة، وتباينت في بعض الأحيان، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، حيث تعدُّ القراءة عملية تحليليّة بنائيّة تفاعليّة، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ولفظها بطريقة صحيحة؛ ولكنّها تتعدّى ذلك إلى فهم المقروء واستيعابه وبناء معناه، ممّا يتطلّب من القارئ أن يربط بين ما يقرأ وبين خبراته السابقة، وأن يفسّره ويقوّمه مستعينًا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير (Thompson, 2000)، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقليّة فكريّة، تشتمل على نطق الأصوات، وفهم المعنى، ونقده، وتحليله، والتفاعل معه.

فالقراءة عملية بنائيّة تفاعليّة، تتطلّب من القارئ مستويات متنوّعة من الفهم، تتعلق بالفهم الحرفيّ للمعنى، والفهم الضمنيّ، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والابتكار(Shehata, 2000; Follmer, 2017)، والقراءة عملية نفسيّة لغويّة، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النص، فالقراءة الفعّالة هي بناء المعنى من النصّ المكتوب، وليس مجرد تحديد معاني الكلمات (Goodman,1994).

وقد أكّد كثير من الباحثين على أهمية فهم المقروء (Reading Comprehension)، بوصفه الهدف الأساس الذي تقوم عليه عملية القراءة (Goodman,1994; Sweet & Anderson, 1998; Collins & Collins, 2002;). بل إن الفهم يعدّ جوهر القراءة (Essence of Reading)، وعاملًا أساسيًّا في السيطرة على فنون اللغة؛ لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس العمليات القرائيّة جميعها.

ويعدّ فهم المقروء أهم مؤشرات نجاح عملية القراءة، فلا قراءة دون فهم، فهو يمثّل العملية التي يتم خلالها بناء المعنى من اللغة المكتوبة عبر التفاعل بين القارىء والنصّ والنشاط القرائيّ داخل السياق الاجتماعيّ والثقافيّ الذي يشكّله القارىء (Thompson, 2000)، وذلك من خلال الربط بين أفكار النصّ والخلفية المعرفيّة عن مضمونه (Collins & Collins, 2002)، وقد حدّد كين وزيمرمان (Keene & Zimmerman, 1997) ثلاثة أشكال من الروابط، في أثناء عملية التفاعل مع النصّ، هي: بين النصّ وذات القارىء، والنصّ ونصوص أخرى، والنصّ مع العالم المحيط بالقارىء، فكل هذه الروابط تعزز فهم القارئ وتساعد لفهم أعمق، وقد أضاف أندرسون وسويت (Sweet & Anderson, 1998) أن فهم المقروء يتطلّب إحداث مواءمة، بين هذه الروابط، إضافة إلى معرفة الغرض من القراءَة، وموقف القارئ من النصّ المقروء، وتحليله، وتنظيم المعاني المتضمّنة فيه. لذا؛ فالقارئ هنا ليس مستقبلًا سلبيًّا لما يقرأ، وإنما يتفاعل مع النصّ المقروء، ويتدخل فيها تدخلًا واعيًا موجّهًا(Mirhassani & Farhady, 2002)؛ فلا بدّ لتعزيز مهارات فهم المقروء من تشجيع القارئ على دراسة الروابط المعقّدة بين النصّ والمعرفة السابقة، والنصوص الأخرى والأحداث العالميّة والقضايا المحيطة.

إنّ فهم المقروء عملية تفاعليّة تفاوضيّة، فبالرغم من كون المعنى جزءًا من النصّ، وأن ما قد يقصده الكاتب قد لا يفسّره القارئ بالطريقة نفسها التي قصدها الكاتب، إذا لا بدّ أن يتفاوض القرّاء مع النصّ حول المعنى خلال النشاط القرائيّ داخل السياق الاجتماعيّ والثقافيّ للقارىء (Celce-Murcia, 2001)؛ للوصول أيضًا إلى معانٍ جديدةٍ وتصورات وتنبّؤات لم يُصرّح بها الكاتب، وكلّ ذلك يؤدي إلى بناء المعنى وإعادة بنائه (Wilinson, 2008). وخلاصة القول إنّ فهم المقروء سلسلة من العمليات القرائيّة العقليّة تتطلّب تركيزًا وانتباهًا وتحليلًا وتركيبًا، من أجل بناء المعنى، وإصدار الأحكام، ومعرفة غرض الكاتب، وإدراك المعنى الرمزيّ.

وقد ظهر عدد من النظريات والنماذج التي تناولت عملية القراءة وفهم المقروء، منها: نظرية القراءة أو المدخل القرائيّ من أسفل إلى أعلى (Bottom-up)؛ ونظرية القراءة من أعلى إلى أسفل (Top-Down)، والفرق بينهما، أن القارئ إذا ما اعتمد نظرية القراءة من أسفل لأعلى في أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسيّة على المعالجة الخطيّة للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى الذي من أجله كُتِبَ النصّ المقروء، بينما نظرية القراءة من أعلى لأسفل هو أسلوب في معالجة النصّ المكتوبة يشير إلى التوقّع، ويعتمد على الاستنتاج، بحيث يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله (Breznitz, 2006; Grabe & Fredricka, 2013). ويرى كارتر ونونان (Carter & Nunan, 2002) أن عملية القراءة وفهم المقروء من أعلى إلى أسفل؛ تلقي الضوء على نوع المعرفة الأساسيّة التي يجلبها القارئ إلى القراءة، على النقيض من النهج القائم على النصّ أو من أسفل إلى أعلى، الذي يتم من خلاله تعليم أشكال اللغة المطلوبة لفهم النصّ، فإنّ النهج من أعلى إلى أسفل يعتمد على قاعدة معارف الطلاب السابقة، فكلما كانت معرفة الطالب أقوى، تحقّق الفهم على نحو أفضل.

الأمر الذي دفع الباحثين إلى موقف يوائم بين النموذجين أو النظريتين، ويفيد من إجراءاتهما، فظهرت النظرية التفاعليّة (Interactive) في القراءة، التي تعطي دورًا متوازنًا ومتكافئًا لكلّ مجموعات العوامل المترتبة على النظريتين السابقتين، فأفضل مستوى للفهم يحدث عندما يجري تشجيع القرّاء على التحدث

مع نصّ من خلال عملية التفاعل، حيث تبنى المفاهيم والمعاني عبر التفاعل مع الآخرين (Kaback, 2003; Kintsch, 2010). ويعكس هذا النهج التفاعليّ وجهة نظر فيجوتسكي (Vygotsky, 2012) بأن التعلّم يحدث بالتفاعل مع الآخرين، وأن تفاعل الطلبة مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة، باستخدام استراتيجيات تحليل النصوص وتوليفها.

وتأسيسًا على ما سبق، اتخذ فهم المقروء أبعادًا ومستويات متعدّدة ومتسلسلة على نحو هرميّ، ومتدرّجة في الصعوبة، بحيث اتّسعت جوانبه لتشتمل على القدرات والمهارات العقليّة جميعها، فظهرت عدّة تصنيفات لمستويات فهم المقروء، وقد يتباين الباحثون في هذه التصنيفات، من حيث عدد المستويات والمسمّيات، وعلى الرغم من ذلك فإنّ هذه التصنيفات تتشابه في الشكل العام؛ نتيجة للاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها، والعوامل المؤثرة في فهم المقروء، وبناءً عليه، صُنّفت مهارات فهم المقروء في دراسات عدّة، كدراسة الحوامدة (Al-Hawamdeh, 2015)، ودراسة الأسعد (Al Asad, 2012)، ودراسة بهجت (Behjat, 2011)، ودراسة روبن (Rubin, 1997)، وهاريس وسميث (Harris & Smith, 1972) إلى أربعة مستويات تدرّجت فيها تدرّجًا منطقيًّا، هي: المستوى الحرفيّ (Literal)، وهو أبسط مستويات فهم المقروء، ويشير إلى المعاني الحرفيّة والمباشرة من النصّ، ثمّ المستوى الاستنتاجيّ (Inferential) ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النصّ وتفسيرها بلغة أخرى، أما المستوى الثالث فكان المستوى الناقد أو التقويميّ (Evaluative or Critical)، ويشير إلى قراءة النصّ قراءة معمّقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النصّ المقروء شكلًا ومضمونًا، ورابعًا المستوى الإبداعيّ (Creative) وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتنوّعها وتفرّدها، واختيار عنوان مناسب للنصّ المقروء.

ولا بدّ من التأكيد أن الهدف من تحديد مستويات فهم المقروء، ليس وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكوّنة للقراءة؛ لأن القارئ في أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا (المعاني الصريحة) أولًا ثم عن المستويات الأعلى، إنّما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات، ولكنّ الهدف من تحديد مستويات فهم المقروء، هو تسهيل مهمة المعلّم في إعداد أهدافه للقراءة، وفي استخدام طرائق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلبة على فهم المقروء، إضافة إلى تحديد نوع الخبرات والنشاطات والتدريبات التي ينبغي أن يقدّمها المعلمون لتحسين قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون (Lederer, 2000; Al-Jarf, 2002; Follmer, 2017)، فالمعلم بحاجة إلى أن يوضّح للطلبة كيفية فهم الفكرة الرئيسة، إضافة إلى حاجتهم إلى معرفة كيف يفعلون ذلك؟ وهم بحاجة أيضًا إلى معرفة متى وأين يستخدمونها أو يوظّفونها؟.

لذا؛ فإنّ فهم المقروء يتحقّق خلال الدخول إلى عالم النصّ، وإضاءته وكشف أسراره اللغويّة، وتفسير نظام بنائه، وطريقة ترتيبه، وإدراك العلاقات فيه، وبيان الوجوه الممكنة له (Gibson, 2004; Keene & Zimmerman, 1997). ولكي يتحقّق ذلك، لا بدّ من توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التدريسيّة المناسبة، فالاستراتيجيات مُوجَّهة بالأهداف، وهي المحرك لعملية تعليم اللغة تعلّمها. وبالتالي إن الاستراتيجيات التي يستخدمه المعلمون تعبّر بوضوح عن الأهداف التي يسعون إليها من خلال تعليم الطلبة مهارات القراءة وفهم المقروء. وقد أشارت الدراسات (Anderson, 2003; Nayak, & Sylva, 2013; Follmer, 2017) أن استراتيجيات تعليم فهم المقروء للطلبة ما زالت حقلًا جديدًا، وتعدّ فرعًا من فروع اللغة، يُعنى بسُبل تدريس النصوص وفهم المقروء للطلبة وتزويدهم بالآليات المنهجيّة والمعرفيّة لتحليلها وفهمها وتذوّقها.

إنّ أفضل الممارسات والاستراتيجيات في تعليم فهم المقروء عندما يجري تعليم الطلاب التفكير كقرّاء أكفاء، يتصوّرون، ويستنتجون، وينشّطون المخططات السابقة لديهم، ويسألون، ويلخّصون في أثناء قراءتهم النصّ بلغتهم الخاصة (Kaback, 2003; Gibson, 2004)، فقد كشفت نتائج دراسة بهجت (Behjat, 2011) أن التفاعل والمشاركة يحسّن فهم المتعلمين على نحو أفضل من القراءة الفرديّة، ويعتقد دايسون (Dyson, 2000)، وليدرير (Lederer, 2000) أن تعلم اللغة من خلال التعاون والمشاركة في العمل الجماعيّ يخلق ويحافظ على علاقة المساءلة المتبادلة مع الآخرين، تمهّد النشاطات التعاونيّة الطريق لتمكين المتعلمين من المشاركة في النشاطات الاجتماعيّة، وتعزيز فهمهم للآخرين وكذلك المواد التي يتم تعلّمها، وتعزيز التعلّم. وترى سيلسي مورسيا (Celce-Murcia, 2001) أنّ الاستراتيجيات المناسبة لتسهيل عملية فهم المقروء وبناء المعنى، هي التي تشتمل على تعريض الطلاب للغة المكتوبة على نحو واسع، وتوفير السقالات للتعلّم (Instruction Scaffolding) أو الدعائم التعليميّة، أي مجموعة من التوجهات والإرشادات والوسائط التي يستخدمُها المعلم بهدف تحقيق فهم المقروء لدى طلابه، وإنشاء دعائم مؤقتة تسمح للمتعلمين بالمشاركة في عملية معقّدة من الفهم قبل أن يتمكّنوا من القيام بذلك دون مساعدة.

ومن جهة أخرى، من يتأمّل كتب اللغة العربيّة المدرسيّة يجد أنّ النصوص القرائيّة تشكّل مساحة كبيرة فيها، فهي المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات التعليميّة والتدريبات اللغويّة، فينهض النصّ القرائيّ بوصفه بِنية لغويّة متميّزة، بوظائف تعليميّة كثيرة، نظرًا إلى الخصائص المعجميّة والتركيبيّة التي تميّزه، وهو بهذا يعدّ مجالًا خصبًا لتنمية القدرات العقليّة والوجدانيّة للطلبة وإثراء معارفهم الثقافيّة، فضلًا عن تعميق كفاءتهم اللغويّة، ولكن في المقابل، تظهر بعض الدراسات (Al Asad, 2012; Al-Hawamdeh, 2015) أن الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في التعامل مع النصوص في بعض الأحيان قد اقصرت على المناقشة والتحليل للأفكار الرئيسة والفرعيّة، ومعاني المفردات، وتناول بعض القضايا البلاغيّة والأسلوبيّة على نحو غير مترابط أحيانًا، فكلّ سؤال يشكّل وحدة مستقلة في عملية تحليل النصوص، واقتصرت على الفهم العام والتفصيليّ، دون أن تهتم بالفهم الضمنيّ والكلّيّ؛ فبقيت

الطريقة والاستراتيجيّة مقتصرة على طائفة من مستويات الفهم باصطناع القراءة المركّبة أحيانًا، دون التوغّل في ثنايا النصّ؛ الأمر الذي أدّى إلى ضعف قدرة بعض الطلبة في مهارات فهم المقروء، الأمر الذي حال دون قدرتهم على التعمّق في عناصر النصّ، وبناء صورة كليّة له من أجل الإحاطة بِبِنْيته العميقة؛ وإدراك كلّ ما فيه من مقومات لغويّة، وجماليّة إبداعيّة. ويرى شحاتة (Shehata, 2000) أن تركيز بعض المعلمين على الجوانب التحصيليّة المعرفيّة، يعدّ من أبرز الصعوبات التي تعتري تدريس مهارات القراءة وفهم المقروء.

وهذا يتفق مع ما أكّدته الدّراسات أنّ دور المعلّم وطرائق التدريس واستراتيجيّاته من الأسس التي تقوم عليها عمليّة التعلّم الفعّالة؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليّته يتيحان الفرص أمام الطلبة، للاستغراق في النشاطات التعليميّة لأطول وقت ممكن (Oxford, 1990; Lederer, 2000; Danielson, 2008)، فظهرت عدّة استراتيجيات تدريسيّة في تعليم القراءة، ولا تعدّ أيّة استراتيجيّة تدريسيّة فاعلة في تدريس القراءة ما لم تؤدِّ إلى إكساب الطلاب مهارات فهم المقروء، التي تحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر. لذا؛ فإن من الأهمية بمكان لتنمية المهارات اللغويّة لدى المتعلّمين؛ استخدام استراتيجيّة مناسبة لتحسين تعلّمهم وتنظيمه (Anderson, 2003; Oxford, 1990)، فقد دأب الباحثون في البحث عن طرائق واستراتيجيات وبرامج ووسائل يمكن من خلالها تنمية مهارات فهم المقروء، وبخاصة في مستوياته العليا باعتباره أحد الأهداف الأكثر أهمية في الحياة المعاصرة.

وتعدّ استراتيجيّة الكيتسو (ketso) من الاستراتيجيات الحديثة، فقد تطوّرت على يد تيبيت (Tippett) في منتصف التسعينيات من القرن الماضي في محاولة منها لمساعدة القرويين المحليين في أفريقيا الجنوبية في التخطيط على نحو أفضل عن طريق استخدام أفكار من مصادر متعدّدة؛ ليكونوا جزءًا من عملية التطوير في بناء قراهم، ثم جرى بعد ذلك تطوير هذه الاستراتيجيّة واختبارها في جامعة مانشستر البريطانية (Furlong & Tippett, 2013)، وتعني كلمة الكيتسو (ketso) الإجراء أو العمل في اللغة السوتية (Sesotho) وهي اللغة الرسميّة في منطقة أفريقيا الجنوبية (Tippett, & How, 2011).

وقد استندت تيبيت (Tippett) في بناء الاستراتيجيّة إلى كثيرة من النظريات في التعلّم والتعليم والتفكير، حيث أفادت في تصميم الكيتسو من أبحاث ديبونو (De Bono) في التفكير، وفي مقدمتها التفكير الجانبيّ (Lateral Thinking) (De Bono, 2009)، واستخدمت الخرائط الذهنيّة (Mind Map) في تصميم استراتيجيّة الكيتسو، وذلك بالرجوع إلى أبحاث توني بوزان (Tony Buzan) حيث جرى تصميم التمثيل الشكليّ البصريّ للأفكار والمصطلحات باستخدام أسلوب الخرائط، حيث شكّلت الخرائط الذهنيّة وطرق التمثيل البصريّة دورًا مهمًا في تشكيل جوانب تصميم الكيتسو وساعدت كثيرًا في تجسيد تنظيم المعلومات بصريًّا وتركيب الأفكار وتوليدها، واستند تيبيت (Tippett) أيضًا إلى المبادئ الأساسيّة لنظرية جاردنر (Gardner) في الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلّم، وأفادت استراتيجيّة الكيتسو من نموذج كولب (Kolb) في التعليم التأمّلي (Njiraini, 2015; Furlong & Tippett, 2013).

وقد جرى تطوير الكيتسو (ketso) وتصميمها على شكل حقيبة أو صندوق أدوات الكيتسو يحتوي على حصيرة كبيرة مقسّمة إلى أربعة أرباع، إضافة إلى عدد من الأوراق الملوّنة وأغصان مرنة على شكل شرائح، وهي مرنة على نحو يسمح بتشكيل الأغصان، إضافة إلى الأوراق وأقلام كتابة مع حبر ملوّن من أجل كتابة الأفكار على هذه الأوراق، إن كل هذه الأدوات هي ملموسة وجذّابة ويمكن تحريكها بسهولة (Tippett & How, 2011; Furlong & Tippett, 2013).

فاستراتيجيّة الكيتسو تستخدم مبدأ التشبيه بالشجرة، حيث يكون التركيز على جذع الشجرة، وتمثّل الأغصان محاور الموضوع الأساسيّة، بينما يستخدم المشاركون الأوراق لكتابة أفكارهم ومقترحاتهم، وتستخدم الكيتسو لتنظيم حوار المجموعة حيث يندمج كل المشاركين في عملية توليد الأفكار على نحو فرديّ، وعلى نحو جماعيّ أيضًا، حيث يُطلب إلى المشاركين باستخدام الكيتسو كتابة الأفكار على نحو فرديّ على أوراق الأشجار الملوّنة والمرقّمة، ثم يطلب إليهم العمل على نحو تعاونيّ لوضع هذه الأوراق في مكانها الصحيح على مجسّم الشجرة الذي يتشارك به الجميع، إن هذه العملية تتيح للمشاركين جميعا إمكانية تزويد المدخلات، ومن ثم التشارك والنقاش حول هذه المدخلات مع الأفراد الآخرين في المجموعة (Tippett & How, 2011; Ketso, 2012)، وتسمح استراتيجيّة الكيتسو للأشخاص التفكير والعمل معًا، إنها ورشة عمل كاملة في حقيبة، تساعد في خلق بيئة تفاعليّة تشاركيّة آمنة يتمكّن فيها المشاركون في البحث من مشاركة تجاربهم الخاصة واستكشاف آراء الآخرين وتوضيحها عن طريق التفاعل والحوار والمناقشة (Tippett & How, 2011).

وترى العباسي وستيلما (AlAbbasi & Stelma, 2018) أنها طريقة بصريّة حسيّة تعتمد على المجموعات وتستخدم في الأبحاث التشاركيّة؛ لمعرفة آراء المشاركين في الموضوعات والقضايا المطروحة، وذهب نجيريني (Njiraini, 2015) إلى أن استراتيجيّة الكيتسو أداة تفكير إبداعيّة مثاليّة؛ لأنها تسمح بالتركيز على الإدماج وعلى الطرق الفاعلة التي تجعل من المتعلمين قادرين على التعبير عن أنفسهم وعن آرائهم بطرق مريحة، وتسمح لهم باختيار الألفاظ المناسبة، ويؤكد بيتس (Bates, 2016) أن الكيتسو استراتيجيّة تفاعليّة ساعدت في دمج المشاركين معًا.

بدلًا من استخدام طريقة طرح الأسئلة على نحو فرديّ للحصول على الإجابات من كل طالب، فإن الطلاب جرى تشجيعهم على المشاركة والنقاش معًا، وذلك عن طريق طرح الأسئلة وتبادل الأفكار والآراء وإبداء التعليقات على تجارب الآخرين ووجهات النظر المختلفة على نحو مشترك (Kitzinger, 1995). فقد أظهرت دراسة شهروخ (Shahrokh, 2014) أنه من خلال استخدام أسلوب توضيح ومشاركة الخبرات والتحدث عن التجارب الشخصيّة إضافة إلى مشاركة التحديات والحلول في استراتيجيّة الكيتسو مكّن المشاركين من تطوير فهم شامل للموضوع المطروح.

وقد أكّدت الدراسات أن استراتيجيّة الكيتسو ساعدت على تصوّر أنواع مختلفة من النقاش والنظر في عمليات تركيب المعنى، وأنها سمحت للمشاركين

لإيجاد مساحة يتشارك فيها الجميع على نحو تعاونيّ، ضمن بيئة داعمة تسمح لمشاركة التجارب المختلفة، وتمكّن الجميع من إعادة بناء الواقع على نحو مشترك، إضافة إلى إمكانية مشاركة المعرفة ومنح الثقة للمشاركين عن طريق منح المصداقية لمعلوماتهم وأفكارهم وقدراتهم التي جرى دعمها بمعارف زملائهم للتوصل إلى روابط جديدة يتم إنتاجها عن طريق التحليل المشترك والمتعاون (Bates, 2016; Shahrokh, 2014).

وتعدّ الكيتسو استراتيجيّة نموذجية من أجل العصف الذهنيّ وتوليد الأفكار (Bates, 2016)، ويرى تريتز (Tritz, 2014) أن استراتيجيّة الكيتسو أداة مثالية لجمع التغذية الراجعة والبيانات والمعلومات بطريقة فريدة وشاملة وتفاعليّة، ويمكن استخدامها أيضا في المتابعة وتقييم النتائج واتخاذ القرارات، ويرى كريسويل (Creswell, 2003) أن هذه الطريقة في الاكتشاف تشجع الأشخاص المشاركين على التفكير فيما هو أبعد من المعرفة الظاهرة أمامهم، وعلى النظر بعمق في المهارات التي تركّز على المشاركة والحوار والتفكير الناقد ورفع مستوى الوعي والتوعية.

وقد استخدمت استراتيجيّة الكيتسو في مجالات متعدّدة، وجرى توظيفها من الخبراء والباحثين في الحصول على المعلومات والحقائق في مجالات مختلفة، وفي تطوير الأفكار وتخطيط الشركات، وإنشاء خطط العمل أو التشاور والتحاور في التخطيط للمشروعات والأبحاث في التعلّم والتعليم وتطوير التدريب، حيث يمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجيّة والأساليب المرتبطة بها في جميع مراحل تطوير البرامج وتطبيقها وتحليلها وتقييمها (Bates, 2016; McIntosh & Cockburn-Wootten, 2016).

وأظهرت دراسة العباسي (AlAbbasi, 2017) أن استراتيجيّة الكيتسو استراتيجيّة تشاركيّة تفاعليّة تعتمد على التخطيط الذهنيّ في الأبحاث النوعيّة التشاركيّة، فقد جرى تحديد استراتيجيّة الكيتسو على أنه جزء من الأبحاث التشاركيّة (Tippett, Handley, & Ravetz, 2007)، التي تعدّ نقطة تحول في الابتعاد عن الأشكال التقليديّة للأبحاث، فهي تعتمد على مبادئ تتمحور حول إنشاء علاقات متعادلة أو متساوية بين الباحث والمشاركين في الدراسة وإنتاج المعرفة والعمليات التأمليّة (Tritz, 2014)، إضافة إلى أنها تنادي بما يُسمّى العلاقات المتكافئة، التي تشتمل على بناء الثقة وخلق بيئة من القوى المشتركة بين المعلم والمتعلمين (Maguire, 2000)، وتشير نتائج الدراسات إلى أهمية التفاعل والتشاركيّة في زيادة التحصيل والدافعية، وزيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتطوير العلاقات الشخصيّة بينهم (Johnson & Johnson, 1999; Carter, 1997). ضمن عملية تفاهم تسمح بإنتاج المعرفة وإعادة بنائها، إذ يعدّ إنتاج معرفة جديدة عنصرًا أساسيًّا من عناصر استراتيجيّة الكيتسو (AlAbbasi, 2017)، إضافة إلى أنها فرصة للطلبة من أجل إدماج أصواتهم وآرائهم لنقاش موضوعات ذات أهمية بالنسبة لهم (Tritz, 2014)، وتعدّ الكيتسو استراتيجيّة فعّالة في إدماج الطلبة في جلسات الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار، وعمليات العصف الذهنيّ، إضافة إلى أهميتها في تقييم مدى الحاجات وتخطيط البيانات وتنظيمها (AlAbbasi & Stelma, 2018; Bates, 2016).

ويمكن أن تسهم في توليد رؤى جديدة عند أخذ آراء الطلبة بعين الاعتبار، وإدماج صوتهم في صناعة القرار، ومنحهم الفرصة اللازمة لإبداء آرائهم، إضافة إلى إمكانية التأمل النقديّ وتشجيع التفكير (Njiraini, 2015; AlAbbasi & Stelma, 2018)، إذ يعدّ التأمل عملية أساسيّة من العمليات العقليّة التي تختص بمحاولة الاكتشاف، والمعاينة، والتقييم، فهو عملية تعمد إلى التعديل المستمر، بغية الوصول إلى الوضع الأفضل، أو الصيغة المثاليّة عن طريق إدماج وجهات نظر المشاركين.

وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد أيّة دراسة أو بحث في مجال استخدام استراتيجيّة الكيتسو في تعليم اللغة وتنمية مهاراتها، وإن غالبيّة الأبحاث والدراسات-على قلتها- تناولت استخدام استراتيجيّة الكيتسو في قضايا تربويّة وتعليميّة وموضوعات تتعلق بالتخطيط والبحث عن أفكار إبداعيّة، وجمع البيانات وتحليلها (Bates, 2016; McIntosh & Cockburn-Wootten, 2016; Njiraini, 2015; Whitfield, 2013; Tippett, Handley & Ravetz, 2007)، فقد وجد أبحاثًا ودراسات قليلة عالميًّا ونادرة عربيًّا.

فقد أظهرت نتائج دراسة العباسي وستيلما (AlAbbasi & Stelma, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن آراء (6) معلمات في مركز تحفيظ القرآن في السعوديّة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، باستخدام استراتيجيّة الكيتسو، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الكيتسو مكّن المعلمات من التعبير عن آرائهن، وأنها ساعدتهن في توسيع آفاق آرائهن الشخصيّة خلال الحوار والمناقشات، إضافة إلى ذلك فإن الهيئة البصريّة الملموسة للكيتسو أسهمت في زيادة تركيز المعلمات حول أهم نقاط القوة لديهن والابتعاد عن الآراء غير المهمة.

وفي ظلّ ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجيّة الكيتسو (ketso)، نجد بعض الدراسات التي استخدمت استراتيجيات تستند إلى مبادىء البحث التشاركيّ (Principles of Participatory Research)، الذي يعدّ الأقرب في إجراءاته إلى إجراءات استراتيجيّة الكيتسو، فقد أظهرت نتائج دراسة دراسة الأسعد (Al Asad, 2012) فاعلية استخدام استراتيجيّة القراءة التشاركيّة في تحسين فهم المقروء لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في الأردن، وكشفت نتائج دراسة فان (Fan, 2010) وجود أثر إيجابي لاستراتيجيّة القراءة التشاركيّة في مستويات فهم المقروء لدى طلاب الجامعة في تايوان، وتمكّن الطلبة من طرح أسئلة استيعابيّة، واستخلاص الأفكار الرئيسة، وإيجاد دلائل تدعم الأفكار، وأسهمت القراءة التشاركيّة من تمكين الطلبة من التنبّؤ بمعاني المفردات، والاقتباس، وتوظيف المفردات الجديدة في حلّ المشكلات. وكشفت نتائج دراسة ويدمان (Weedman, 2003) أن استخدام استراتيجيات التدريس التشاركيّة: توليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، والتوضيح، كان لها تأثير إيجابيّ على مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف التاسع في ولاية كنتاكي الأمريكية. وكشفت نتائج دراسة بورون (Brown, 2001) أن الحلقات الأدبيّة في فصول تعليم القراءة أسهمت في تنمية أداء طلاب الصف الثامن في جورجيا، حيث

قاموا ببناء المعاني وفقا للرؤية التفاعليّة من خلال التصوّر والتفسير والتشخيص والتقويم والتفاعل بين المعلومات المتضمّنة فى النصوص القرائيّة وبين قبول ومعرفة وخبرة الطلاب الشخصيّة.

من هنا تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن هناك أثرًا إيجابيًّا واضحًا لاستخدام استراتيجيّة الكيتسو في مجالات متعدّدة، وفي ضوء ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجيّة، يرى الباحث أن هناك ضرورة لمواكبة التطورات العالميّة في مجال التعليم وطرائق التدريس، وإجراء أبحاث بهدف الإفادة منها في تنمية المهارات اللغويّة لدى الطلبة، فجاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن فاعليّة استخدام استراتيجيّة الكيتسو، وبيان أثرها في تنمية مهارات فهم المقروء.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية الدور الذي تؤديه مهارة القراءة في حياة الطالب، حيث تعدّ الأساس في عمليتي التعلّم والتعليم ومفتاحًا من مفاتيح المعرفة، ومهارة أساسيّة للنمو المعرفيّ(Goodman,1994; Thompson, 2000; Follmer, 2017)، ما تزال الشكوى تتكرّر وتتنامى من ضعف الطلبة في مهارة القراءة وفهم المقروء، فهناك كثير من الدّراسات والبحوث التي أظهرت نتائجها ذلك، كدراسة الحوامدة والبلهد(Al-Hawamdeh & AL- bulayhid, 2016)، ونتائج المسح لمبادرة القراءة (RAMP, 2012)، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن أحد أسباب هذا الضعف الطرائق والاستراتيجيات التعليميّة التي يستخدمها معلمو اللغة العربيّة، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة في تنميتها (Al-Jarf, 2002; Al Asad, 2012; Al-Hawamdeh, 2015) من هنا، فالحاجة ملحّة لتنويع أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة في تنمية مهارات اللغة العربيّة لمعالجة هذه المشكلة، إضافة إلى أن التطوّر لمفهوم عملية القراءة ومهاراتها يفرض على الواقع التعليميّ الأخذ بأحدث طرائق وإجراءات تعليم القراءة وتعلّمها.

لذا، اتجهت الدراسات والأبحاث لدراسة مدى فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات في تنمية فهم المقروء وبناء المعنى، وانطلاقًا ممّا أثبتته نتائج الدراسات السابقة من أثر إيجابيّ لاستراتيجيّة الكيتسو (ketso) في مجالات وجوانب متعدّدة، ونظرًا إلى ندرة الدراسات –في حدود اطلاع الباحث– التي تناولت فاعليّة استخدام استراتيجيّة الكيتسو في مجال تنمية المهارات اللغويّة؛ ومن رؤية الباحث أن استخدامها قد يكون مناسبًا في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ، جاءت هذه الدراسة.

ويمكن أن تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى إلى متغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة الكيتسو، والطريقة الاعتياديّة)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالكيتسو (ketso) أولًا بوصفها استراتيجيّة تدريس حديثة تساعد على خلق بيئة آمنة، يشعر فيها الطلبة بالحرية من أجل النقاش ومشاركة تجاربهم، وتخلق سياقات من التفكير التفاعليّ والتشاركيّ الذي يشجّع على خلق أنواع حوار مختلفة ونقاشات متنوّعة، تمكّن من التقدّم وطرح الأفكار وتبادلها. وتهدف أيضًا إلى تقصّي فاعليّة استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ مقارنة بالطريقة الاعتياديّة، للمساهمة في تحسين مهارات فهم المقروء؛ وتلبية لما نادت به الدّراسات والأبحاث، ومسايرة الاتجاهات التربويّة الحديثة التي تؤكّد على إيجابيّة المتعلّم.

أهمية الدراسة

– تستمدُّ هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله من جهة، فهي تحاول الكشف عن فاعليّة استخدام استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ، ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في هذا المجال في تطوير طرائق التدريس، وتقديم استراتيجيات جديدة لتنمية المهارات اللغويّة لدى الطلبة، وقد يفتح آفاقًا جديدة للباحثين في ميدان اللغة العربيّة.

– إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول استراتيجيّة الكيتسو، وموضوع مهارات فهم المقروء؛ لتعطي ضوءًا يستنير به الباحثون والمعلّمون ولتزداد العناية والاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة تتحقق طموحات التطوير التربويّ.

– ومن جهة أخرى، تنبع أهمية استراتيجيّة الكيتسو من طبيعة الإجراءات التي تؤكد على أهمية التفاعل مع الطلبة في المجموعة بطريقة تتيح لهم التعبير عن آرائهم بحريّة وموضوعيّة.

– وتستمدُّ هذه الدراسة أهميتها أيضًا؛ بأنها تسهم في عمليّة تطوير تعلّم المهارات اللغويّة وتعليمها من خلال توجيه أنظار القائمين على مراكز تدريب معلمي اللغة العربيّة وتأهيلهم من مشرفين، وخبراء تربويين، إلى تبنّي هذا الاستراتيجيّة، وأهميتها في العمليّة التعليميّة التعلميّة، ومن ثم تدريب المعلمين على استخدامها في تنمية المهارات اللغويّة.

– ويتوقع أن تسهم استراتيجيّة الكيتسو في تقليص بعض التحديات التي تواجه الطلبة في بيئات التعليم الاعتياديّة، حيث تسهم في اكساب الطلبة الثقة في التعبير عن أنفسهم، وتجاوز بعضهم الآخر مشاعر الخوف والتردد من إطلاق الأحكام من الآخرين ومشاركتهم الحوار والنقاش.

- إضافة إلى أن استراتيجيّة الكيتسو تعدّ طريقة فعّالة في تحفيز الطلبة في التعبير عن آرائهم حول موضوعات معينة، فأسلوب التأمل ثم الكتابة يمكّنهم من التفكير في اختيار الكلمات والطرق المناسبة في التواصل والتعبير عن أفكارهم، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة نجيريني (Njiraini, 2015) أن استخدام استراتيجيّة الكيتسو مكّن المشاركين من الاندماج على نحو إبداعيّ، خاصة أولئك الذين لا يشعرون بالراحة في التعبير عن آرائهم في مجموعات العمل، من هنا، يمكن الاعتماد عليها أكثر في تعليم المهارات اللغويّة وتعلّمها في الأردن.
- تعدّ الدراسة الحالية -في حدود اطلاع الباحث- الدراسة الأولى التي تستخدم استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في البيئة الأردنيّة والأولى عربيًّا في تنمية المهارات اللغويّة.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- اقتصار أفراد الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسيّ، في شعبتين (تجريبيّة، وضابطة) من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز، التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد، في العام الدراسيّ 2020/2019.
- اختبار مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ من إعداد الباحث، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- **استراتيجيّة الكيتسو** (ketso): مجموعة من الإجراءات التدريسيّة التفاعليّة التعاونيّة المخطط لها على نحو متسلسلٍ وتعتمد أسلوب الحوار والنقاش بين المعلّم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم في تنفيذ درس القراءة بصورة تشاركيّة، وتتضمن هذه الاستراتيجيّة مجموعة من الإجراءات التدريسيّة التي تتحدّد في عدّة خطوات، هي: تهيئة طلاب الصف السابع الأساسيّ ذهنيًّا ونفسيًّا بإثارة قضية أو مشكلة يمكن حلّها بقراءة النصّ، تنشيط المعرفة السابقة ذات العلاقة بالنصّ أو الموضوع لدى الطلاب، وقراءة النصّ قراءة واعية من المعلم والطلاب (قراءة سليمة، وحُسن أداء، وتمثّل للمعنى)، واكتشاف معطيات النصّ ومناقشتها، وبناء التصوّر الجامع.
- **مهارات فهم المقروء**: تعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها مجموعة المهارات التي تتضمن (التفاعل بوعي مع النصّ المقروء، وتفسير المفردات والتراكيب، وتحديد الحدث الرئيس الذي يتناوله النصّ المقروء، واستخلاص الدروس والعِبر، وتمييز الحقيقة من الرأي، والحكم على أسلوب الكاتب في النصّ، تقديم أفكار جديدة غير مطروقة في النصّ المقروء، وتطوير فكرة رئيسة في النصّ المقروء بإضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة..) وتقاس بالدرجة المتحقّقة لطالب الصف السابع الأساسيّ في اختبار مهارات فهم المقروء المُعدّ لهذه الغاية.
- **الطريقة الاعتياديّة**: هي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلّمون في تعليم مهارات فهم المقروء، لطلبة الصف السابع الأساسيّ، التي وضعت في دليل المعلّم.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث وفقًا لطبيعة الدراسة المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعليّة استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ.

أفراد الدراسة

جرى اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسيّ، من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز التابعة لمديرية التربية والتعليم، لواء قصبة إربد، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م، وجرى تعيين مجموعتي الدراسة عشوائيًا، شعبة (أ) تجريبيّة (24) طالبا درّست باستخدام استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تنمية مهارات فهم المقروء، وشعبة (ب) ضابطة (26) طالبا ودرّست وفق البرنامج الاعتياديّ. ويعود اختيار الباحث هذه المدرسة بالطريقة المتيسّرة إلى تعاون الإدارة وتعاون المعلّم في تطبيق الدراسة، وتناسب أعداد الطلبة الموجودة في الشعب.

أداة الدراسة

اختبار مهارات فهم المقروء ويطبَّق قبليًّا وبعديًّا

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ اختبار مهارات فهم المقروء، باعتماد المستويات والمهارات الآتية: المستوى الحرفيّ: تحديد معاني الكلمات في النصّ المقروء، وتعرّف أضداد الكلمات في النصّ المقروء، وتحديد الحدث الرئيس الذي يتناوله النصّ المقروء؛ والمستوى الاستنتاجيّ: استخلاص الدروس والعِبر، وتحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على مواقف الكاتب وغرضه؛ والمستوى الناقد والتقويميّ: يميز الجمل والعبارات الدالة على الرأي والجمل والعبارات الدالة على الحقيقة، وتحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الشبه التي تدلّ على أوجه الاختلاف، وتحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب والجمل والعبارات الدالة على النتائج، والحكم على أسلوب الكاتب في النصّ؛ والمستوى الإبداعيّ: تقديم أفكار جديدة غير مطروقة في النصّ المقروء، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار بدلًا من الأفكار الواردة في النصّ، واقتراح أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للنصّ المقروء، وتطوير فكرة رئيسة في النصّ المقروء

بإضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة، والمؤشرات السلوكيّة الدالة عليها.

صدق الاختباروثباته

أولًا- صدق الاختبار

جرى التحقق من صدق الاختبار بعرضه بصورته الأوليّة على ستة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة ومعلّمين ممّن يدرسون مادة اللغة العربيّة، وطُلب إليهم قراءة فقرات الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للمهارات التي وضِعَت لقياسها، والصياغة للفقرات، وتقديم اقتراحات؛ لحذف بعض الفقرات، أو إضافتها، أو تعديلها، مناسبة المموهات للأسئلة، وقد أخذ الباحث بآرائهم وعدّل في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع 80% من المحكمين.

وتكون الاختبار في صورته النهائيّة من (20) فقرة، منها (16) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد أُعطِي لكل فقرة منها درجتان؛ و(4) فقرات من النوع الإنشائيّ القصير أعطيت (18) درجة، وبذلك تحسب العلامة الكلية للاختبار من (50).

وقد جرى التحقق من الاتساق أو التجانس الداخلي لاختبار مهارات فهم المقروء من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (22) طالبا خارج عيّنة الدراسة، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيسها الفقرة. ويتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيسها الفقرة ذات دالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة(01. >p)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من التجانس الداخلي لاختبار فهم المقروء.

الجدول (1) معاملات الارتباط (بيرسون) بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيسها الفقرة لاختبارفهم المقروء

المهارة	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المستوى الحرفيّ	1	106.	.01
	3	525.	.01
	14	.517	01
	17	325.	01
	19	.610	.01
المستوى الاستنتاجيّ	4	.611	.01
	9	.611	.01
	15	.559	.01
	18	.557	.01
المستوى الناقد والتقويميّ	2	.570	.01
	5	.563	.01
	7	.532	.01
	8	.627	.01
	10	.638	.01
	12	.590	.01
	13	.564	.01
المستوى الإبداعيّ	6	.610	.01
	11	.673	.01
	16	.612	.01
	20	.566	.01

ولحساب العلاقة بين الدرجة الكليّة لكل مهارة من مهارات فهم المقروء والدرجة الكليّة لاختبار فهم المقروء، استخرج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكليّة لكل مهارة من مهارات فهم المقروء والدرجة الكليّة لاختبار فهم المقروء، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 664 إلى805.، وجميعها ذات دالة إحصائيّة،

ممّا يشير إلى أن اختبارفهم المقروء يتمتع بدرجة مقبولة من التجانس الداخليّ.

ثانيًا- ثبات الاختبار

جرى استخراج معامل ثبات التجانس الداخلي في الأداء على المهارة والأداء على اختبار فهم المقروء، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم معاملات الإتساق الداخليّ (كرونباخ ألفا) من78. إلى84. للمهارات الأربعة و0.80 للاختبار ككل، وجميعها أعلى من علامة القطع (70.)، ممّا يشير إلى أن اختبار فهم المقروء يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات وصالح للتطبيق.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار، جرى استخراج معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (20) فقرة من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.300-0.573)، ممّا يشير إلى أنّ معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات.

وللتحقّق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار، جرى استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار، من خلال حساب ارتباط الأداء على كلّ فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكليّة المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.441-0.680)، وجميعها ذات تمييز عالٍ (أكبر من20.)، وهذه القيم لمعاملات التمييز تعطي مؤشرًا جيدًا على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

وجرى تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار من خلال المعادلة التالية (زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير، مقسومًا على اثنين)، وقد تبيّن أنّ متوسط الزمن اللازم للاختبار هو أربعون دقيقة.

استراتيجيّة الكيتسو (ketso)

تتمّ عمليات استراتيجيّة الكيتسو في عدّة خطوات أساسيّة (Tippett & How, 2011)، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة على الإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق كلّ خطوة من خطوات الاستراتيجيّة بما يحقق الغاية والأهداف المرجوة من تطبيق هذه الاستراتيجيّة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة، وهي:

أولًا- التهيئة

- تعريف طلاب المجموعة التجريبيّة باستراتيجيّة الكيتسو وإجراءاتها وأهميتها والهدف منها.
- تهيئة الطلاب ذهنيًّا ونفسيًّا بإثارة قضية أو مشكلة يمكن حلّها بقراءة النصّ، تنشيط المعرفة السابقة ذات العلاقة بالنصّ أو الموضوع لدى الطلاب.

ثانيًا- قراءة النصّ

- قراءة النصّ قراءة واعي من المعلم والطلاب (قراءة سليمة، وحُسن أداء، وتمثّل للمعنى).
- تحفيز الطلاب على وضع فرضيات حول مضمون النصّ، وتزويدهم بالمعلومات الأساسيّة اللازمة لفهم النصّ قبل البدء من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حوله، والتعريف بصاحب النصّ، أو حياة الأديب أو الشاعر وعصره.

ثالثًا- اكتشاف معطيات النصّ

- والمقصود بالمعطيات في هذه الخطوة، ما يتوافر عليه النصّ من المعاني والأفكار، من العواطف والانفعالات، ومن التعابير الحقيقيّة والمجازيّة، ومن الأساليب التي يتّخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، ومن موقف الأديب وغرضه من إنشاء النصّ.
- يستند تمثيل النصّ على مبدأ الشجرة النامية، التي تتكوّن من ساق وأغصان وأوراق؛ فالأوراق هي أجزاء يكتب عليها الأفكار وتعرض في الصف، أمّا الأجزاء الرئيسة فهي تمثّل الأفكار الرئيسة للنقاش والموضوعات التي تصدر من الأغصان تنتج من الفكرة الرئيسة، كلّ الأفكار التي لها علاقة بالموضوع تكتب على الأوراق، ومن ثم يتم وضعها في الأغصان المناسبة لها، وتكتب الأفكار بألوان مختلفة، وهي تتعلق بالإجابات عن أسئلة متنوّعة تمثّلها الأوراق.
- يقوم المعلّم ببسط لوحة كبيرة الحجم نسبيًا على الطاولة وسط الصف.
- يضع الشكل البيضاوي في منتصف اللوحة، الذي يمثّل جذع الشجرة ويعنون له (بِبِنْية النصّ من الكتاب المدرسي).
- تستخدم الشرائط الملوّنة (بلون جذع الشجرة) التي تمثّل فروع الشجر لتطوير العناوين والأفكار الرئيسة في النصّ.
- تستخدم الأوراق لعرض العناوين والأفكار الفرعية للنصّ، وتصفّف على الفرع، ويمكن للمعلم تطوير معنى خاص لألوان الأوراق، ولكن المعاني الأساسيّة للألوان في استراتيجيّة الكيتسو (ketso)، هي:

- الأوراق البنيّة (تشبيهًا للتربة التي تمثّل الأساس الذي ينمو فيه كل شيء): تمثّل ما الفائدة أو بمعنى أدق ما نمتلكه في الأساس، (ماذا تعرف عن موضوع النصّ؟) (ما أهدافك من تعلّم هذا الموضوع؟).
- الأوراق الخضراء (أي أنه يشبه نمو أوراق جديدة في الشجرة)، وترمز إلى المهارات التي ينبغي أن يتعلّمها الطلبة، وتستخلص منها الكفايات التي

تُرجى أن تتكوّن لديهم، فهي تشير إلى المهارات والحلول المستقبليّة والمحتملة (ماذا تتوقّع أن تتعلّم؟).

- الأوراق الرماديّة (التي تشبه الغيوم التي تحمل الأمطار): فهي تشير إلى التحديات، (ما الصعوبات التي تتوقّع أن تواجهها؟)
- الأوراق الصفراء (التي تشبه الشمس التي تساعد على النمو): فهي تستخدم لوضع الحلول لتجاوز هذه التحديات والصعوبات وتحقيق الأهداف.

رابعًا- مناقشة معطيات النصّ

- يُعطي المعلّم الطلاب وقتًا لممارسة العصف الذهنيّ البيني لتوقّع ما يمكن أن يتعلّموه من النصّ، ويعطي الطلاب فرصة لأن يناقشوا أفكارهم معًا؛ من أجل استخلاص الأفكار الرئيسة في النصّ والعلاقة بينها؛ لفهم بِنية النصّ أو تسلسل الأفكار، ثم مناقشة الأفكار وتحليلها وتفسيرها، لضمان التفاعل مع النصّ من خلال التوجيهات والأسئلة التي يطرحها المعلّم؛ ولإكساب الطلبة مهارات فهم المقروء، كالتمييز بين الجمل والعبارات من حيث الدالة على الرأي أو على الحقيقة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانويّة، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم أو الأماكن والشخصيات، والتفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ، فبناء معنى المقروء وفهمه يقوم على التفاعل النشط بين الطالب والنصّ.
- يشجّع المعلم الطلاب على التفكير حول بعض الأفكار التي يعالجها النصّ، ويمكن ربطها بالفكرة العامة، ثم مناقشة هذه الأفكار.
- يشجّع المعلّم الطلاب على أن يعبّروا عن آرائهم ووجهات نظرهم حول النصّ المقروء، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على مواقف الكاتب، وغرضه، وكتابة فكرة طرحها الكاتب وتوسيعها بإضافة تفصيلات جديدة ومتنوّعة، ولم يقتنعوا بها مع ذكر الأسباب، ويساعد المعلّم الطلاب على التفكير من خلال سؤالهم عن العلاقة بين المعرفة الجديدة التي اكتسبوها من المقروء وحياتهم اليوميّة، وتقديم أفكار جديدة غير مطروقة في النصّ؛ ممّا يعمّق فهمهم للمعنى، ويساعدهم على استخلاص الدروس والعِبر.
- تستخدم بطاقة بيضاء مستطيلة لإضافة تعليق، أو طرح سؤال، أو توضيح، أو إسهاب أكثر، وإلصاقها بجانب الورقة التي على الغصن؛ لتصفية الأفكار، وجعلها واضحة على الفكرة المطروحة.
- إذا لم ترقَ الفكرة المطروحة لأحد أفراد المجموعة أو بعضهم، يعبّر عنها بمثلث التحذير(بطاقة بيضاء صغيرة دائريّة الشكل رسم بداخلها مثلث أحمر)؛ لإظهار عدم الرضا، أو الاعتراض على الفكرة المطروحة.
- عند اجماع الفريق على الأفكار الجيدة، أو المستحسنة، واستحقاقها التطبيق، يعبّر عنها بعلامة (صح) (بطاقة صفراء صغيرة دائريّة الشكل رسم بداخلها علامة صح).
- لو رأت المجموعة أو أحد الطلبة أهمية الفكرة، أو أراد لفت النظر إليها، فإنّه يعبّر عنها برمز التعجب (بطاقة حمراء صغيرة دائريّة الشكل رسم داخلها علامة التعجّب).
- إذا تكرّرت فكرة أكثر من مرة، لا تستبعد في أي ورقة من أوراق الشجر؛ لأهميتها، وتوضع الأوراق فوق بعض للدلالة على أهمية الموضوع عند الكل، وأنه لا بدّ أن يولى اهتمامًا.

خامسًا- التصوّر الجامع

للتأكيد على الترابط والتماسك بين الأفكار والمعاني كالسببيّة، والتفسيريّة، والترابط المنطقيّ، والكليّة والجزئيّة، أو العلاقات بين المفردات من تضاد وترادف مثلًا، يمكن وضع الرموز (استخدام نجوم مثلًا) أو أرقام (برقم1 للفكرة الأولى ويكرّر الرقم للفكرة الثانية المتصلة بها رقم1) على البطاقة البيضاء المستطيلة لفكرتين بينهما تقارب أو أحدهما متصلة به، أو واحدة عامة والثانية خاصة.

وهذه الخطوة المهمة لها صلة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب النصّ، أي الكيفية التي بها تتآلف الجمل لضمان تطويرها، فهو لا يكتفي باستخراج المعطيات أو اكتشافها، وإنما بناء صورة كليّة؛ وهنا يجب أن يبيّن المعلّم لطلابه أنه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين، فثمّة تصوّر ذهنيّ تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة إلى عقله، فقد يرى أشياء أو يسمع أصواتًا تبعثها الكلمات وتعكسها الأحداث والأفكار، كلّ ذلك لمساعدة الطالب ليرسم صورة عن انطباعه عمّا قرأ، ممّا يساعده في فهمه وتذوقه، الأمر الذي يعطي للنصّ كلا ينبض بالحياة.

إجراءات التطبيق

- اختير ستة نصوص من النصوص المعتمدة في كتاب لغتنا العربيّة للصف السابع الأساسيّ للفصل الدراسيّ الأول 2020/2019، لتكون المادة التعليميّة التي من خلالها وظّف الطلاب استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء. وهذه النصوص، هي: عالم الطيور (نصّ علميّ متأدّب)، الحريّة والتسامح (سيرة غيريّة)، وقيمة العمل (نصّ شعريّ)، وفي ربوع الوطن (نصّ معلوماتي)، وفلسطين الأبيّة (نصّ شعريّ)، ورحلة في دُنيا الجمال (نصّ أدبيّ).
- بعد التأكد من سلامة إجراءات استراتيجيّة الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء، كما وصفت سابقًا، جرى تطبيقها على المجموعة التجريبيّة، حيث استغرق تطبيق هذه الدراسة (18) جلسة مدة كلّ جلسة حصة واحدة (45) دقيقة، استمر التطبيق لمدة ثمانية أسابيع.
- طبّق اختبار مهارات فهم المقروء البعديّ على المجموعة التجريبيّة، وهي فقرات الاختبار القبليّ نفسها. وتمَّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة

الاعتياديّة، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنيّة نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، طبّق اختبار مهارات فهم المقروء البعديّ -الذي طبّق على المجموعة التجريبيّة-، وهي فقرات الاختبار القبليّ نفسها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير المستقل: استراتيجيّة التدريس، ولها مستويان: (استراتيجيّة الكيتسو، والاعتياديّة).

ثانيًا: المتغير التابع: مستوى مهارات فهم المقروء لدى أفراد الدراسة.

المعالجات الإحصائيّة

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخليّ كرونباخ ألفا، ومعامل الصعوبة والتمييز، لتقدير ثبات الاختبار. وللإجابة عن سؤال الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (ANCOVA)، وتحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (MANCOVA)، ومؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر لطريقة التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى إلى متغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة الكيتسو، والطريقة الاعتياديّة)؟" استخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء بصورة منفردة، وفقا لمتغير استراتيجيّة التدريس، والجدول (2) يُبيّن ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء القبليّ والبعديّ لمجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء

المتغيّر	المجموعة	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المستوى الحرفيّ	التجريبيّة	6.458	2.702	79.66	.963
	الضابطة	5.923	2.682	6.923	1.895
المستوى الاستنتاجيّ	التجريبيّة	5.250	2.418	77.91	.408
	الضابطة	4.615	1.856	16.23	1.727
المستوى الناقد والتقويميّ	التجريبيّة	10.000	13.12	13.750	7.89
	الضابطة	58.38	64.19	810.30	2.694
المستوى الإبداعيّ	التجريبيّة	7.833	83.60	11.960	52.66
	الضابطة	78.07	92.97	716.91	21.79
الكلي	التجريبيّة	229.54	48.12	48.250	22.47
	الضابطة	27.000	56.37	435.65	4.270

يتّضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبيّة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة في مهارات فهم المقروء (المستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى الناقد والتقويمي، والمستوى الإبداعيّ)، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة الكيتسو، الاعتيادية)، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبيّة أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة.

ولضبط أثر الفروق القبلية في أداء المجموعتين (الأداء على الاختبار القبلي)، واختبار الدلالة الإحصائيّة لفروق الأداء بين المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات (One Way MANCOVA) باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وقد كانت قيمة الاختبار (165.) دالّة إحصائيًا، ممّا يؤشّر إلى أن لاستراتيجيّة التدريس أثرًا ذا دلالة إحصائيّة في المهارات الأربع مجتمعة. ولتحديد أي من المهارات الأربعة لها أثر في الفروق الإجمالية لمتوسطي مجموعتي الدراسة، استخدم تحليل التباين الأحادي متعدّد المتغيّرات. والجدول (3) يوضّح ذلك.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA) لأداء المجموعة التجريبيّة والضابطة البعدي في مهارات فهم المقروء منفردة وفقا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائيّ (F)	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
طريقة التدريس	المستوى الحرفيّ	86.170	1	86.17	39.368	.002	.472
	المستوى الاستنتاجيّ	36.188	1	36.188	21.411	.000	.327
	المستوى الناقد والتقويميّ	147.881	1	147.881	38.575	.000	.467
	المستوى الإبداعيّ	259.718	1	259.718	46.850	.035	.516
الخطأ	المستوى الحرفيّ	96.310	44	2.189			
	المستوى الاستنتاجي	74.367	44	1.690			
	المستوى الناقد والتقويمي	168.679	44	3.834			
	المستوى الإبداعيّ	243.920	44	5.544			
الكلي	المستوى الحرفيّ	3600.000	50				
	المستوى الاستنتاجيّ	2592.00	50				
	المستوى الناقد والتقويميّ	7500.00	50				
	المستوى الإبداعيّ	10985.0	50				
الكلي المعدل	المستوى الحرفيّ	205.120	49				
	المستوى الاستنتاجيّ	113.920	49				
	المستوى الناقد والتقويميّ	347.920	49				
	المستوى الإبداعيّ	530.420	49				

قيمة اختبار ويلكس لامبدا= (165.) وذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (p<.01).

يتبيّن من الجدول (3)، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (p<.01) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء (المستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى الناقد والتقويمي، والمستوى الإبداعيّ)، ولصالح المجموعة التجريبيّة في المهارات الأربعة.

وللمقارنة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات فهم المقروء الأربعة منفردة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء الأربعة منفردة. والجدول (4) يُبيّن ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة، قبل ضبط الفروق القبلية وبعدها

المتغيّر	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ القياسي
المستوى الحرفيّ	التجريبيّة	79.66	.963	9.649	.307
	الضابطة	6.923	61.89	6.940	.294
المستوى الاستنتاجيّ	التجريبيّة	77.91	.408	7.953	.270
	الضابطة	16.23	81.72	6.197	.259
المستوى الناقد والتقويميّ	التجريبيّة	13.750	7.89	13.805	.406
	الضابطة	810.30	52.69	10.257	.390
المستوى الإبداعيّ	التجريبيّة	11.960	52.66	16.905	.488
	الضابطة	716.91	21.79	12.203	.469

يتبيّن من الجدول (4)، وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة منفردة ولصالح المجموعة التجريبيّة. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد التغيّرات، فإنّ لاستراتيجيّة الكيتسو (ketso) أثرًا ذا دلالة إحصائيّة في تحسين أداء المجموعة التجريبيّة في مهارات فهم المقروء الأربعة منفردة (المستوى الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والمستوى الناقد والتقويميّ، والمستوى الإبداعيّ).

ولإيجاد فاعلية استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في مهارات فهم المقروء الأربعة منفردة، حُسب حجم الأثر لاستراتيجيّة التدريس باستخدام الإحصائيّ مربع ايتا (Eta Square)، ويظهر في الجدول (3)، فإن استراتيجيّة التدريس تُفسّر 47.2%، و32.7%، و46.7%، و51.6%، من تباين الأداء لمجموعتي الدراسة في مهارات المستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى الناقد والتقويميّ، والمستوى الإبداعيّ، على التوالي.

ولتحديد دلالة الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس، استخرج المتوسطين الحسابيين، والانحرافين المعياريين لأداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في فهم مهارات المقروء مجتمعة، وفقا لمتغير استراتيجيّة التدريس، والجدول (5) يوضّح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة للأداء القبليّ والبعديّ لمجموعتي الدراسة (التجريبيّة والضابطة) على مهارات فهم المقروء مجتمعة

المتغيّر	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الكلي	التجريبيّة	22.95	48.12	48.25	22.47
	الضابطة	27.00	56.37	43.56	4.270

ولاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب.(One way ANCOVA) والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات فهم المقروء مجتمعة وفقًا لمتغيّر استر اتيجيّة التدريس بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (*F*)	مستوى الدلالة الإحصائيّة	مربّع إيتا
الاختبار القبلي	1.077	1	1.077	.085	.772	.002
استراتيجيّة التدريس	1935.060	1	1935.060	152.775	.000	465.
الخطأ	595.307	47	12.666			
المجموع	89521.000	50				
المجموع المعدل	2576.500	49				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (6)، وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبيّة. وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات فهم المقروء مجتمعة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء مجتمعة. والجدول رقم (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعياريّة للمجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة، قبل ضبط الفروق القبلية وبعدها

المتغيّر	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ القياسي
الكلي	التجريبيّة	48.25	22.47	48.27	.732
	الضابطة	43.56	4.270	43.56	.703

يتبيّن من الجدول (7)، وجود فرق في أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبيّة، وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، فإن لاستراتيجيّة الكيتسو أثرًا ذا دلالة إحصائيّة في تحسين أداء المجموعة التجريبيّة في مهارات فهم المقروء، حيث وُجِدَ أنَّ حجم الأثر Effect Size يساوي (0.564) وهذا يعني أن (56%) من التباين في مستوى أداء طلبة الصف السابع الأساسيّ على مهارات فهم المقروء عائد للتباين في متغير المجموعة، وهذا يدل على فاعليّة استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تنمية مهارات فهم المقروء مقارنة مع الطريقة الاعتياديّة، ويعزو الباحث هذه الفروق في مهارات فهم المقروء إلى عدد من العوامل والأسباب:

- لقد وفّرت استراتيجيّة الكيتسو (ketso) الفرصة أمام الطلاب للتفاعل مع بعضهم، ومع المعلّم والنصّ المقروء، من خلال الخطوات والإجراءات، وما تضمّنته من استخدام نشاطات متنوعة اعتمدت على المناقشة الجماعيّة التشاركية، فخاصية الاحتواء أو (التعلّم الجامع) في استراتيجيّة الكيتسو ساعدت الطلاب أن يشاركوا ويساهموا بوجهات نظرهم، ممّا ساعد على توفير الفرصة للطلاب لتحقيق فهم عميق لمضامين النصوص، وبناء صورة كليّة جامعة من خلال مجسّم الشجرة، وقد أسهم ذلك إيجابيًّا في مهارات الطلاب في المستوى الناقد أو التقويمي، وقدرة الطلاب على تحديد أنواع الجمل وتمييزها، وإدراك العلاقات بينها، وهذا يتفق مع ما أظهرته دراسة كيم وهال (Kim & Hall, 2002) أن التفاعل والتعاون حسّن القدرات اللغويّة لدى الطلبة، وما كشفت عنه نتائج دراسة ويدمان (Weedman, 2003) أن استخدام استراتيجيات التدريس التشاركيّة: توليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، والتوضيح، كان لها تأثير إيجابيّ على مستويات فهم المقروء لدى الطلبة، ونتائج دراسة بورون (Brown, 2001) أن الحلقات الأدبيّة في فصول تعليم القراءة تسهم في تنمية أداء المتعلمين، حيث قاموا ببناء المعاني وفقا للرؤية التفاعليّة من خلال التصور والتفسير والتشخيص والتقويم والتفاعل بين المعلومات المتضمّنة في النصوص القرائيّة وبين قبول ومعرفة وخبرة الطلاب الشخصيّة.

- إن إجراءات وخطوات استراتيجيّة الكيتسو (ketso) القائمة على التفكير التعاونيّ في تحليل النصّ أسهمت كثيرًا في بناء المعرفة حول النصّ بين الطلاب في المستوى الحرفيّ، بعد تحديد الخبرات السابقة لديهم، والتحديات التي يتضمنها النصّ، وتقديم الحلول لها، وهذا ساعد الطلاب أيضًا في تقديم أفكار جديدة وإبداعيّة لم تكن مطروقة في النصّ، وتقديم حلول إبداعيّة لبعض المشكلات. ويؤكد كيتزينغر (Kitzinger, 1995) أن استراتيجيّة الكيتسو بأسلوبها المصمّم بعناية والتوظيف الدقيق، وعمليات الإدماج وطرق تحليل النصوص ومعالجتها، سمح بتوليد نقاشات تفضي إلى معانٍ تفسيريّة ومعالجة جمعيّة لمضمون النصوص، وهذا يتفق أيضًا مع ما ذكره سيلسي-مورسيا (Celce-Murcia, 2001) إنّ فهم المقروء عملية تفاعلية تفاوضية. وقد أكدت النظرية التفاعليّة (Interactive) في القراءة، أن أفضل فهم يحدث عندما يتم تشجيع القرّاء على التحدث مع نصّ والتفاعل معًا، حيث تبنى المفاهيم والمعاني عبر التفاعل مع الآخرين (Kaback, 2003). ويعكس هذا أيضًا وجهة نظر فيجوتسكي (Vygotsky, 2012) بأن التعلّم يحدث بالتفاعل مع الآخرين، وأن تفاعل الطلبة مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة. ويرى ليدرير (Lederer, 2000) أيضًا أن مشاركة الطلبة في النشاطات المتنوّعة في أثناء التعلم تعدّ وسائط مهمة تساعد على تطوير فهمهم لما يقرؤون.

- إن تصميم استراتيجيّة الكيتسو (ketso) يستند إلى مبدأ الشجرة النامية التي تتكون من ساق وأغصان وأوراق؛ فالأوراق هي أجزاء يكتب عليها الأفكار وتعرض في الصف، أمّا الأجزاء الرئيسة فهي تمثّل الأفكار الرئيسة للنقاش والموضوعات التي تصدر من الأغصان تنتج من الفكرة الرئيسة، كل الأفكار التي لها علاقة بموضوع النصّ تكتب على الأوراق، ومن ثم يتم وضعها في الأغصان المناسبة لها، وتكتب الأفكار بألوان مختلفة وهي تتعلق بالإجابات عن أسئلة متنوّعة، مثل: ما الفائدة من؟ ما التحديات؟ وما الأفكار التي يمكن استخدامها من أجل التقدم والتطور؟ يمكن تحريك الأفكار (المكتوبة على الأجزاء التي تشبه الأوراق)، من موضوع إلى آخر (من غصن إلى آخر)، في حال وجد الطلاب أن هذا التحريك ضروري، يمكن للطلاب ربط الأفكار حول موضوعات مختلفة باستخدام أقلام مختلفة أو أيقونات مختلفة في حال وجدوا أن هذه الأفكار ترتبط بأكثر من موضوع، وبهذه الطريقة يتمكن الطلاب من تحديد الأفكار للنصّ وجمعها وربطها؛ ممّا يتيح الفرصة لإدارة حوارات مختلفة والمشاركة في النقاشات، كل ذلك ساعد في الوصول إلى تعلّم فعّال ذي معنى، فالطالب هو الذي يقوم بعملية بناء المعرفة وإدخالها في بِنْيته المعرفية وربطها بخيراته السابقة.

إضافة إلى ذلك فإن استخدام الأوراق العديدة والمختلفة الألوان ساعد في زيادة تركيز الطلاب على مضمون النصّ، وذلك عن طريق استخدام الأوراق رماديّة اللون، والسير في النقاشات بطرق إيجابيّة وأكثر إنتاجيّة عن طريق النظر في الطرق المتاحة والمحتملة باستخدام الأوراق الخضراء (Alabbasi, 2017). إن الجانب الحسيّ الملموس أو الصورة البصريّة في تحديد مكان وضع الأوراق على أغصان الكيتسو (ketso)، ساعد في توليد عمليات ذهنيّة أوسع وإدراك للروابط بين الجمل والأفكار المتنوّعة داخل النصّ الواحد (Furlong & Tippett, 2013). فمن أهم العوامل التي تحسّن مهارات فهم المقروء لدى الطالب هي القدرة على فهم الكلمات والجمل المفتاحيّة للموضوع، ومعرفة كيفية ارتباط الأفكار بعضها ببعض (LaGue & Wilson, 2010).

- أسهمت استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تجاوز النظرة السلوكية لعملية القراءة، حيث إن القارىء –من منظور المدرسة السلوكية- يكتسب القدرة على الفهم بمجرد أن يقوم بتلقي المعلومات من النصّ، دون الأخذ بالاعتبار قدرته على استيعاب المعلومات الضمنيّة، وتوظيفها في مواقف جديدة، وهذا من الأهداف التي ينبغي تحقيقها لدى الطلبة (Breznitz, 2006)، فاستراتيجيّة الكيتسو درّبت الطلاب على تطوير فكرة رئيسة في النصّ المقروء بإضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة، وتطبيق الأفكار أو المعلومات من النصّ على مواقف أو مشكلات أخرى لمحاولة حلها، وهذا منح الطلاب فرصة لتعزيز

مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ لديهم.

- إنّ استخدام استراتيجيّة الكيتسو (ketso) ساعد في مشاركة كل الطلاب في المناقشة؛ فمن الخطوات الرئيسة في استراتيجيّة الكيتسو الطلب إلى الطلاب جميعًا كتابة وجهات نظرهم على الأوراق ومن ثم الطلب إلى كلّ طالب أن يقرأ ما قد كتب، وكذلك أن يطرحوا بعض الأسئلة حول النصّ، وتبادل المعلومات وإبداء التعليقات على تجارب الآخرين ووجهات النظر المختلفة على نحو مشترك. ويؤكد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999) أن التفاعل المُباشر وجهًا لوجه في دروس تعلّم اللغة يُشجع ويُسهل عمل الطلاب معًا؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، ويسهم أيضًا في تقديم الدعم الشخصيّ لكلّ طالب في المجموعة.

فقد درّبت استراتيجيّة الكيتسو (ketso) الطلاب على طرح الأسئلة؛ وقد أسهم ذلك في توجيه الانتباه مباشرة إلى عناصر النصّ الأكثر أهمية، وربط مضمون النصّ بمعرفة الطلاب السابقة، ممّا عزّز فهمهم للنصّ، إضافة إلى أن هناك أنواع من الأسئلة تدفع الطالب للتنبؤ بمضمون الأجزاء الأخرى من النصّ أو تحديد غرض الكاتب أو وجهة نظره. فالقارىء الكفؤ هو من يقوم بعمل استنتاجات، أو توقع ما الأحداث، أو الكشف عن العبارات أو الأفكار الضمنيّة، أو توسيع تفكيره في الحقائق أو الأفكار المعلنة إلى التفسيرات المحتملة للأحداث أو الأفعال. حيث يؤكد جيبسون (Gibson, 2004) أنه عندما يطرح الطلبة أسئلة خاصة بهم حول النصّ، يصبحون أكثر وعيًا بمستوى فهمهم، وأكثر قدرة على تقييم مستوى استدلالاتهم واستنتاجاتهم حول النصّ. إن تعليم الطلاب صنع الاستنتاجات الصحيحة غالبًا يتطلب وضع إجراءات محدّدة أو التفكير بصوت عال حول (المائدة)، وهذا ما أسهمت استراتيجيّة الكيتسو في توفيره للطلاب، الأمر الذي انعكس إيجابيًّا على مهارات فهم المقروء في المستويات العليا.

- إن استراتيجيّة الكيتسو (ketso) قد درّبت الطلاب على المراقبة الذاتية، كمهارة من مهارات ما وراء المعرفة، وساعدت الطلبة على مراقبة تفكيرهم خلال المناقشات والحوار وقد أسهم ذلك في تطوير مهارات ما وراء المعرفة والتعلّم الاستراتيجيّ لديهم. وتتضمن وعي الطالب بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكّم فيها وتوجيهها، حيث يؤكد الباحثون أن القراء المهرة يتحققون من فهمهم في أثناء القراءة، أو يراقبونه في أثناء قراءتهم، ويمتلكون القدرة على معرفة متى ينخفض مستوى فهمهم لما يقرؤونه أو يتآكل، إنهم يعرفون متى يعودون ويعيدون قراءة جزء من النصّ لفهمه على نحو كامل، ويعرفون متى يمكنهم مواصلة وإصلاح فهمهم من خلال قراءة الأجزاء الأخرى من النصّ (Collins & Collins, 2002; Kintsch, 2010; Follmer, 2017). فهم يمتلكون القدرة على التفكير في تفكيرهم، والتفكير في قراءتهم والتحكم فيها (Gibson, 2004).

- إن استراتيجيّة الكيتسو أعطت الطلاب الفرصة للتأمل في الطرق التي اندمجوا فيها في عملية التفكير حول النصوص، وكانوا قادرين على التعبير عن أنفسهم، دون تردد أو خوف من التقليل من قيمة أفكارهم، فالطلبة فسّروا أفكارهم بوضوح حول النصّ، وما يتضمّنه، وشاركوها مع الآخرين، فهذه الاستراتيجيّة جعلتهم قادرين على كتابة أفكارهم ومن ثم يوضّحونها أمام زملائهم ويشاركونها، والاطلاع على أفكار الزملاء وأن يدركوا مَن مِن الطلاب يمتلك الأفكار نفسها، الأمر الذي جعل الجميع يفكرون كمجموعة واحدة في هذه الأفكار قبل أن يتم وضعها على مجسّم الشجرة. فقد كشفت نتائج دراسة بهجت (Behjat, 2011) أن التفاعل والمشاركة يحسّن فهم المتعلمين على نحو أفضل من القراءة الفردية. ويعتقد دايسون (Dyson, 2000)، وليدرير (Lederer, 2000) أن تعلم اللغة من خلال التعاون والمشاركة في العمل الجماعي يخلق ويحافظ على علاقة المساءلة المتبادلة مع الآخرين.

- شجّع استخدام استراتيجيّة الكيتسو (ketso) الطلاب الأقل ثقة بأنفسهم على المشاركة أكثر وعلى نحو فاعل، ومنحهم الوقت الكافي من أجل التأمل في أفكارهم فقد أعطي كلّ طالب فرصة عادلة ومتساوية تضمن مشاركة الجميع، وفقًا لمبدأ الاعتماد الايجابيّ المتبادل (interdependence Positive) حيث يشعر كلّ طالب في المجموعة أن عليه أن يعمل بجدّ لإنجاح العمل المطلوب وإنجاز المهمة (Johnson & Johnson, 1999; Kintsch, 2010). ويؤكد شهروخ (Shahrokh, 2014) أنه من خلال استخدام أسلوب توضيح ومشاركة الخبرات والتحدث عن التجارب الشخصية، إضافة إلى مشاركة التحديات والحلول في استراتيجيّة الكيتسو مكّن المشاركين من تطوير فهم شامل للموضوع المطروح.

- مكّنت استراتيجيّة الكيتسو (ketso) الطلاب من استخدام مناقشات المجموعة لتطوير معايير لتقييم ما تمّ قراءته. ومن الأمثلة على المعايير التي وضعها طلاب الصف السابع لمساعدتهم على تقييم النصوص التي كانوا يقرؤونها: أن يجذب النصّ الجيد انتباهك أو اهتمامك في الفقرة الأولى (المقدمة)، وأن يتضمّن النصّ الجيد بعض الأفكار أو الأحداث غير المتوقعة، وأن يجعلك النصّ الجيد ترغب في الاستمرار في قراءته وعدم تركه، وأن يعلمك النصّ الجيد كلمات وأفكارًا جديدة، وأن يجعلك النصّ الجيد ترغب في قراءته مرة أخرى أو التوصية به لصديق آخر، وهذا منح الطلاب الفرصة لتعزيز مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد أو التقويميّ.

- ساعد استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تمكين المعلم من إدارة الموقف التعليمي بفاعلية؛ ممّا أسهم في توجيه النقاش والحوار بما يضمن تحقق الأهداف، وتجنب المواقف التي كان يصرف فيها المتعلمون وقتًا كثيرًا وهم يتحدثون عمّا يحبونه بل كان التركيز على ما هو مهم (كان ذلك واضحا من تنوّع الأفكار التي كتبت على الأوراق في أثناء تحليل النصوص)، وجرى تجنب الوقوع في تأثير التضخيم (سيطرة متعلّم على النقاش والحوار) عن طريق التفاعل الديناميكيّ. أمّا الطلاب فقد قدّروا استخدم استراتيجيّة الكيتسو، وأظهروا اتجاهات إيجابيّة نحوها، وقد عبّروا عن ذلك صراحة بقولهم أنهم لم يحصلوا في السابق على فرصة مناسبة للتعبير عن آرائهم كما هي في استراتيجيّة الكيتسو، فقد شجّع استخدامها الطلاب على اعتبار أنفسهم شركاء في التعلّم وليس فقط

مصدر لتزويد المعلومات؛ ممّا أتاح الفرصة أمامهم لدعم اعتقادهم وإيمانهم بقدراتهم وقدرتهم على المشاركة في النشاطات والفعاليات. وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة نجيريني (Njiraini, 2015) أن المشاركين شعروا بقيمة آرائهم وشعروا بأهمية تزويدهم بردود فعل عملية وقيمة للأسئلة والمسائل المطروحة أمامهم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسات أخرى، فقد أظهرت نتائج دراسة العباسي وستيلما (AlAbbasi & Stelma, 2018) أن استخدام استراتيجيّة الكيتسو مكّن المعلمات من التعبير عن آرائهن، ودمج أصوات المعلمات في العملية التعليمية وجعلها أكثر وضوحًا، وأنها ساعدتهن في توسيع آفاق آرائهن الشخصية خلال الحوار والمناقشات، إضافة إلى أن الهيئة البصريّة الملموسة لاستراتيجيّة الكيتسو أسهمت في زيادة تركيز المعلمات حول أهم نقاط القوة لديهن والابتعاد عن الآراء غير المهمة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- الدعوة إلى ضرورة اعتماد استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تنمية مهارات فهم المقروء وتشجيع المعلّمين على استخدامها، حيث أكّدت نتائج الدراسة الحاليّة فاعليّتها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الاستراتيجيّة وتدريبهم وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب التدريسيّة الحديثة في تدريس في تدريس اللغة العربيّة، وتنمية مهاراتها، كاستراتيجيّة الكيتسو (ketso).

إجراء مزيدٍ من الدراسات تبحث في فاعليّة استخدام استراتيجيّة الكيتسو (ketso) في تنمية مهارات المحادثة والاستماع والكتابة، وعلى متغيرات جديدة كتنمية مهارة القراءة الناقدة أو الكتابة الإبداعيّة.

المصادر والمراجع

الأسعد، ع. (2012). أثر استراتيجية القراءة التشاركية في تحسين فهم المقروء والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك*.

الجرف، ر. (2002). تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *أبحاث ودراسات، الرياض*.

الحوامدة، م.، والبليهد، ف. (2016). فاعلية إستراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائيّ. *دراسات: العلوم التربوية*، (1)43، 175-192.

الحوامدة، م. (2015). فاعليّة إستراتيجيّة قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (2)11، 113-127.

شحاتة، ح. (2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

References

Al Asad, A. (2012).The effect of collaborative strategic reading (CSR) in enhancing reading understanding and social skills among 9th grade students in Jordan, *PHD Dissertation, Yarmouk University, Jordan*.

Alabbasi, D. (2017). The Experiences of Saudi Female Teachers Using Technology in Primary Schools in Saudi Arabia, *PhD Thesis, University of Manchester, UK*.

AlAbbasi, D., & Stelma, J. (2018, May). Using Ketso in qualitative research with female Saudi teachers. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 19, No. 2). Freie Universität Berlin. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2930.

Al-Hawamdeh, M., & AL- bulayhid, F. (2016). The Efficiency of Directed Reading Strategy on Improving Some of the Sixth Graders' Reading Comprehension Skills. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *43*(1). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/5575.

Al-Hawamdeh, M. (2015). The Effectiveness of a Strategy for Teaching Thinking in Developing the Critical Reading Skills of Fifth-Grade Students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(2), 113-127.

Al-Jarf, R. (2002). *Teaching Reading Skills in KSA Research and Studies*. Riyadh.

Anderson, N. (2003). Metacognitive Reading Strategies Increase L2 Performance. *The Language Teacher Online*, 27(7), 1-3.

Bates, J. (2016). Ketso: A New Tool for Extension Professionals. *Journal of Extension* , 54(1).

Behjat, F. (2011). Reading through interaction: From individualistic reading comprehension to collaboreading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 239-245.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. New York: Routledge.

Brown, B. (2002). Literature Circles in Action in the Middle Classroom.

Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize your Brain's Untapped Potential*. New York, NY: Plume.

Carter, C. (1997). Why Reciprocal Teaching. *Educational Leadership*, 54(6), 64–68.

Carter, R., & Nunan, D. (2002). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle

Collins, D., & Collins, A. (2002). Advancing Reading Achievement: Becoming Effective Teachers of Reading through Collective Study.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Danielson, C. (2008). *The Handbook for Enhancing Professional Practice: Using the Framework for Teaching in Your School*. Virginia: ASCD.

De Bono, E. (2009). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. London: Penguin.

Dyson, A. H. (2000). 6 Linking Writing and Community Development through the Children's. *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*, 127.

Fan, Y. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.

Follmer, D. (2017). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60.

Furlong, C., & Tippett, J. (2013). Returning knowledge to the community: an innovative approach to sharing knowledge about drinking water practices in a peri-urban community. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development*, 3(4), 629-637.

Gibson, A. (2004). Reading For Meaning: Tutoring Elementary Students To Enhance Comprehension. *The Tutor Newsletter, Spring*, 1-12.

Grabe, W., & Fredricka, L. (2013). *Teaching and Researching Reading*. New York: Routledge.

Harris, L. & Smith, C. (1972). *Reading instruction through diagnostic teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Kaback, S. (2003). Lessons from Ellen: A Case Study Investigation of Comprehension Strategy Instruction in Action, *PHD Dissertation, The University of Maine, USA*.

Keene, E., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ketso. (2019). Examples and Case Studies. www.ketso.com.

Kim, D., & Hall, J. (2002). The role on an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(3), 332–348.

Kintsch, W. (2010). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, (311), 299-302.

LaGue, K., & Wilson, K. (2010). Using peer tutors to improve reading comprehension. *Kappa Delta Pi Record*, 46(4), 182-186.

Lederer, J. (2000).Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.

Maguire, P. (2000). *Doing participatory research: A feminist approach*. Amherst: The Center for International Education.

McIntosh, A., & Cockburn-Wootten, C. (2016). Using Ketso for engaged tourism scholarship. *Annals of Tourism Research*, 56(1), 148-151.

Mirhassani, A., & Farhady, H. (2002). *Reading through Interactions*. Tehran: Zabankadeh.

Nayak, G., & Sylva, K. (2013). The effects of a guided reading intervention on reading comprehension: a study on young Chinese learners of English in Hong Kong. *Language Learning Journal*, 41(1), 85-103.

Njiraini, N. (2015) Exploring the Importance of Critical Thinking in Creating Capabilities for Self-reliance in International Community Development: A Kenyan Context, *PhD thesis, UK, University of Glasgow*.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Pub.

Rubin, D. (1997). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Shahrokh, T. (2014). Knowledge from the margins: An anthology from a global network on participatory practice and policy influence. http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/4199.

Shehata, H. (2000). *Teaching Arabic between theory and practice*. Cairo: AL Dar Al Masriah Al Lubnaniah.

Sweet, A., & Anderson, R. (1998). *Reading research into the year 2000*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies.

Tippett, J., & How, F. (2011). *Ketso Guide*. Manchester, UK: Ketso Ltd.

Tippett, J., Handley, J., & Ravetz, J. (2007). Meeting the challenges of sustainable development—A conceptual appraisal of a new methodology for participatory ecological planning. *Progress in Planning*, 67, 9–98.

Tritz, J. (2014). Participatory research: A tool for Extension educators. *Journal of Extension*, 52(4).

Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weedman, L. (2003). Reciprocal Teaching Effects Upon Reading Comprehension Levels on Students in 9 th Grads.

Whitfield, B. (2013). Ketso Gordhan proposes 'Infrastructure Codesa'. *Finweek*, 24-25.

Wilinson, I. (2008). Dealing with diversity: Reading comprehension. *Reading research quarterly*, 33(1), 38-69.