اثر استراتيجية 0000 في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الادبي

ا.م.د. حسن خلباص حمادي جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد
م.م. وليد خالد طالب المديرية العامة لتربية الانبار

ملخص البحث

هدف هذا البحث الى معرفة أثر استراتيجية 5555 في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الادبي، ولتحقيق ذلك وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة على وفق استراتيجية 5555 ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي.

واقتصر هذا البحث على طلاب الصف الرابع الأدبي في اعدادية الرمادي المطورة في مدينة الرمادي للعام الدراسي(٢٠١٦-٢٠١٧)، وبلغ افراد عينة البحث (٦٦) طالبا بواقع (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالبا للمجموعة الضابطة، وقد اعد الباحثان أداة البحث المتمثلة باختبار الفهم القرائي المكون من (٤) اسئلة، الاول من نوع الاختيار من متعدد تكون من (١٨) فقرة، والسؤال الثاني من نوع اعادة الترتيب بفقرتين فقط، والسؤال الثالث من نوع المزاوجة بعشرة فقرات، والسؤال الرابع من نوع التكميل وبعشرة فقرات ايضا، وتحققا من صدقه وثباته، واستعملا مجموعة من الوسائل الاحصائية منها (معادلة كيودر ريشاردسون ٢١، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وغيرهما) وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة، واختبار الطلاب، وتصحيح الاجابات ، ومعالجة البيانات احصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية spss ، اظهرت النتيجة ان هناك فرقا دال إحصائياً ولصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة استخدام استراتيجية 5555 في تدريس قواعد اللغة العربية وتعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بها ، وتدريبهم على استخدامها .

واقترح الباحثان إجراء دراسات لاحقة تكون مكملة لهذا البحث في هذا الميدان الذي يراه الباحثان انه مازال يحتاج الى العديد من الدراسات والبحوث اللاحقة .

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يؤكد عدد من الباحثين أن مشكلات المطالعة في المرحلة الثانوية يمكن ان تتجلى في نقاط كثيرة ، منها ما يأتي:

١. إنّ نسبة البحوث الخاصة بالمطالعة تكاد تكون قليلة جدا" موازنة بالفروع الأخرى.

٢. شكوى أولياء أمور الطلبة من ضعف أبنائهم في المطالعة كالغلط في النطق وضعف الإلقاء، والبطء في القراءة ، وعدم فهم المقروء.

٣. إتباع المدرسين أساليب غير ملائمة في تعليم المطالعة ، مثل التبكير في القراءة قبل الاستعداد لها, وضعف مراعاة الفروق الفردية .

٤. إنّ طرائق التدريس التي يستعملها عدد من المدرسين محدودة وغير ملائمة احياناً ، وقد لا تتلاءم مع طبيعة موضوع الدرس ، ومن ثمَّ تكون قاصرة عن تحقيق الاهداف.

٥. ضعف في كمية النشاطات التربوية ونوعيتها ، التي تعم تدريس اللغة العربية بنحو عام ، والمطالعة بنحو خاص.

٦. إنّ مدرسي اللغة العربية لم يلتفتوا عند تدريس المطالعة إلى أنواع القراءة جمعيها والاهتمام بمهاراتها وعاداتها كما ينبغي .

٧. عدد من طرائق التدريس المستعملة لم تأخذ في الحسبان حاجات المتعلمين وسماتهم الشخصية وميولهم .

٨. إنّ عدداً من التدريسيين يقفون عاجزين عن إيجاد طرائق وأساليب مناسبة في التدريس.

(جمهورية العراق ، وزارة التربية ،٢٠٠١ : ٤٤) ، (العزاوي ،٢٠٠١: ١٠) ، (الهاشمي، ٢٠٠٢ ، ص١) ، (التميمي والزجاجي ، ٢٠٠٤: ١٣٥) ، (مورو، ٢٠٠٤: ١٤١) ، (محمود ، ٢٠٠٧: ١٣٢)

زيادة على المقابلات التي اجراها الباحثان مع عدد من مشرفي ومدرسي مادة المطالعة، واجابتهم على عدد من الأسئلة الاستطلاعية.

لذلك ارتأى الباحثان تجريب احدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة ألا وهي (استراتيجية 5555) لمعرفة أثرها في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

واستناداً الى ذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

– هل لاستراتيجية 5555 اثر في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الادبي؟ وهذا ما سيحاول البحث الاجابة عنه.

اهمية البحث:

يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليم المطالعة وتعلمها ، لأهميتها في اكتساب اللغة والتجارب والخبرات المتنوعة ، ومن المحقق أن هذه المهارات مركبة ، واكتساب ميزة المهارة على النحو الأمثل يجب أن يتم منذ المراحل الأولى من التعليم إذ تتكون عادات وسلوكيات قرائية ذات أثر بعيد لدى المتعلم ، وتؤثر في مهارات القراءة الأكثر تعقيدا فيما بعد في المستويات التعليمية الأخرى العليا (العيسوي ، ٢٠٠٤، ص ٩٩).

ويرى الباحثان أنّ الغاية من تعليم المطالعة هو الفهم القرائي ، فكل قراءة في دروس المطالعة لا تتوصل الى الفهم ، ولا ترتبط بفهم لما يُقرأ فإنّها تعد قراءة ناقصة ، بل لا يمكن ان نسميها قراءة في ضوء التربية الحديثة لمفهومها .

فالفهم القرائي هو الركن الأساس لتدريس المطالعة ، والمطالعة لا يمكن أن تُنتَج من عنصر الفهم بمعناه المحدود المقيد بالنص المقروء ، وبمعناه الشامل الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة ، فالمطالعة والفهم القرائي عمليتان مركبتان تنمو المهارة في كل منهما نمواً يتلاءم وعدد الكتب التي يقرؤوها الفرد (مورو ،٢٠٠٤، ص ١٣٧).

ويعدّ الفهم من المهارات القرائية المهمة بل أساس عملياتها ، فالطالب يسرع في القراءة وينطلق فيها سواء أكانت جهرية أم صامتة إذا فهم معنى المقروء ويتعثر إذا جهل ذلك ، ولا يشعر بالراحة إذا قرأ نصاً وعجز عن فهمه (احمد ، ١٩٨٦، ص ١٥٢) .

لذا حُظِيَ الفهم القرائيّ باهتمام الباحثين والدارسين بإجراء البحوث والدراسات التي رمت إلى معالجته وتنميته ، ومن هذه الدراسات دراسة (عبيد، ١٩٩٦) التي رمت إلى معرفة مدى معالجة أسئلة تعليم القراءة لمهارات الفهم القرائي ومستوياته بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة وقد أظهرت النتائج أن أسئلة تعليم القراءة عالجت مستوى الفهم المباشر و التذوقي بنحو أكبر مما حدد لهما من أهمية ، في حين لم تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي والنقدي والإبداعي بنحو يتلاءم مع ما حدد لها من أهمية، وأن هناك مهارات عالجتها أسئلة تعليم القراءة بنحو أكبر مما حدد لها من أهمية ومهارات لم تعالجها الأسئلة بما يتلاءم مع أهميتها (عبيد ،١٩٩٦، ص ٢١٢)

وهناك علاقة جدلية واضحة بين مهارة الفهم القرائي والمطالعة ، أي إن هناك تناسقاً و أتساقًا بين مهارات التفكير المعرفي ومهارة القراءة ، وعلى هذا الاساس يمكن التأكيد بأنه لا تتم المطالعة من دون فهم واستيعاب ، وتشير بعض الدراسات إلى أن اللغات المتشابه في شكل الحروف من الناحية الكتابية لا نستطيع فهمها حتى لو استطعنا قراءتها، وخير مثال على ذلك اللغتين العربية والفارسية فإنّهنّ يتطلبان من القارئ معرفة نظام اللفظ حتى يتسنى له قراءتهما واستيعابهما وفهمهما (عبد الهادي وابو حشيش وبسندي ،٢٠٠٥، ص ٢١٧).

ويتفق الباحثان مع هذا الرأي بأنّ هناك علاقة وطيدة بين الفهم القرائي والمطالعة ، وهو ما يطلق عليه " فهم المقروء " وهذا ما جاء اليوم في تدريس بعض الدروس التي تدور في فكرة معينة أو موضوع معين ثم

يطلب من الطالب أن يلخصها ، وهذا ما يخضع تحت موضوعات أقرأ واستمع أو أقرأ وفسر ، إذ إنّ الهدف من تلك الموضوعات توثيق علاقة المطالعة بالفهم القرائيّ .

وفي ظل هذا الواقع المتغيّر أصبح لزاماً على الإنسان المعاصر ان يجمع بين ناحيتين لكي يظل على صلة بكل جديد غير متخلّف عن مسيرة العصر ، وهاتان الناحيتان هما سعة الثقافة ، والسرعة في اكتسابها, ولن يتأتى له ذلك ما لم يكن قارئا جيدا يحسن القراءة السريعة التي توفر له الوقت والجهد .

وترمي كتب المطالعة في المرحلة الإعدادية بالدرجة الأساس إلى إتاحة الفرصة للطلبة لنموهم نمواً كاملاً وشاملاً ، ونمو الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو المطالعة ، وان يتدربوا على المهارات القرائية المهمة التي تتلخص بتعرف الكلمات والجمل والفهم الكامل لما يقرأون (مدكور ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٢) لذا كان لا بدَّ من الاستعانة بأساليب واستراتيجيات مختلفة تنمي رغبتهم في المطالعة ، وتتفق مع نموهم العام وحاجاتهم المختلفة ولاسيما إذا علمنا أن ما يؤلف أو يعدّ من كتب لطلبة المرحلة الإعدادية ، ينبغي أن يختلف لغة وأسلوباً وتنظيماً عما يؤلف لغيرهم من الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى ، لأن الطلبة في هذه المرحلة لا يستهويهم أي نوع من أنواع الكتب ، ولا يستطيعون أن يفهموا ما فيها ما لم تكن ملائمة لمستوياتهم وقدراتهم ، وممثلة لواقعهم الثقافي والاجتماعي في المفردات اللغوية وقوالب التعبير والمصطلحات المستعملة فيها ، لكيلا تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللغوي إلى الصعوبات الناشئة عن المعلومات الموجودة في الكتب (دمعة ومرسي، ١٩٨٢ ، ص ٥٨)

ويرى الباحثان أن طلبتنا اليوم بهم حاجة أكثر من قبل إلى طرائق تدريس تساعدهم على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية واتجاهاتهم وميولهم ، من طريق الاعتماد على الحوار في أثناء التعليم بدلاً من التلقين وإعطائهم فرصة المشاركة في مناقشة المعلومات وصيغتها ، وتشجيعهم على طرح الأسئلة ، وإعطائهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم الجديدة وميولهم .

فهناك العديد من الاستراتيجيات، وطرائق التدريس التي يستعملها المدرس عند التدريس ،إلا ان فاعلية كل منها تتوقف على عوامل من اهمها : وعي المدرس ودرايته بالموقف الذي يناسب استعمال أياً منها ، وايضاً مدى قدرته ومهارته في استعمال تلك الاستراتيجيات أو الطرائق . (عبد الحليم وآخرون،٢٠٠٩ :٢٦٦-٢٦٧)

ومن طريق متابعة الباحثين واطلاعهما على كثير من البحوث التجريبية والميدانية المختلفة لحظا الاهتمام بالتعلم النشط واستعمال استراتيجياته في تدريس مختلف المواد الدراسية للكشف عن اثره في التحصيل ومتغيرات اخرى كثيرة ومتنوعة، وذلك لأهمية استراتيجيات التعلم النشط بوصها تحفز الطلبة على التعلم والمشاركة الايجابية الفاعلة، فقد ارتأى الباحثان تجريب احدى استراتيجيات التعلم النشط الحديثة في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الادبي، الا وهي استراتيجية 5555 ،التي تتطلب نشاطاً عقلياً وتفكيراً فردياً عميقاً لإنتاج اكثر عدد من الافكار حول مشكلة او سؤال معين ومناقشتها، فهي تعمل على زيادة دافعية الطلبة للتفكير بأقصى طاقاتهم بوصفهم معرضين للسؤال من قبل المدرس، ولا سيما الطلبة ذوي التحصيل المتدني والمنعزلين

في كل مجموعة من مجموعات الصف ، فلهذه الاستراتيجية اهمية كبيرة كونها تنقل الطالب من حالة الاصغاء والتلقين والسلبية في التعلم الى التفكير والتأمل والايجابية في التعلم، وتساعد على اثارة ميول الطلبة نحو المادة التعليمية ،وذلك نتيجة الدور النشط الذي يقوم به كل طالب والمتمثل في التفكير الفردي لطرح العديد من الافكار للسؤال المطروح ، والمناقشة من اجل تنظيم هذه الافكار. ولها اهمية في تعلم مهارة الاتصال ، واكتساب الطلبة لعديد من الصفات المرغوب فيها مثل العمل ضمن مجموعات ،والابتعاد عن الانانية ،وخلق روح التعاون مع الاخرين واحترامهم ،ونبذ الخوف والخجل ،وتجنب العزلة ،والقيام بأدوار نقاشية متعددة والاستماع الايجابي ،والتفاعل النشط ،والتعبير بحرية عن الآراء والدفاع عن وجهات النظر. فكل هذا له مردودٌ ايجابيٌ على تنمية التفكير بمختلف انواعه والتحصيل لديهم. (امبو سعيدي ، و الحوسنية ،٢٠١٦ :٤٠٨)

فالتحصيل هو احد الجوانب المهمة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب في المدرسة بِعدِّه متغيراً معرفياً يشمل كل ما يمكن ان يصل اليه الطالب في تعلمه وقدرته على التعبير عن ما تعلمه. (الصالح،٢٠٠٤ :٢٦)، فله اهمية، بوصفه يوفر مؤشرات حقيقية تساعد المدرس على اصدار احكام موضوعية عن مدى نجاح طرائق التدريس المستعملة ،وذلك لان طرائق التدريس الجيدة بطبيعة الحال تؤدي الى تحصيل دراسي جيد. (السبيعي ،٢٠٠٩ :٩)

هدف البحث:

يرمي هذا البحث الى معرفة اثر استراتيجية 5555 في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة على وفق استراتيجية 5555 ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي).

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بـ :

١- طلاب الصف الرابع الأدبي في المديرية العامة لتربية محافظة الانبار للمدارس الاعدادية والثانوية النهارية

٢- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

٣- عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع الادبي في الفصل الدراسي الاول.

تحديد المصطلحات:

استراتيجية 5555 :

عرفها (امبو سعيدي والحوسنية،٢٠١٦) بانها :

"احدى استراتيجيات التعلم النشط الجديدة ،التي تجعل دور الطالب ايجابيا، اذ تتضمن خطوة التأمل والتفكير في المشكلة او السؤال المطروح ، بهدف تدريب الطلبة على انتاج العديد من الافكار المألوفة أو غير المألوفة والمتنوعة لحل مشكلة او سؤال معين". (امبو سعيدي والحوسنية،٢٠١٦ :٤٠٨)

التعريف الإجرائي للباحث:

مجموعة من الخطوات، يتبعها الباحثان في تدريس طلاب المجموعة التجريبية لموضوعات مادة المطالعة المقررة في التجربة، والتي تتمثل في تقسيم طلاب الصف على خمس مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة طلاب، ثم توجيه السؤال او المشكلة مع اتاحة وقت قدره خمس دقائق للتفكير الفردي والمناقشة بين اعضاء كل مجموعة، والخروج بخمسة أفكار لكل مجموعة حول السؤال أو المشكلة المطروحة.

الفهم القرائي:

- عرفه (السيد) بأنه :

" عملية استخلاص معنى من رموز مكتوبة " (السيد ،٢٠٠٥: ، ص ٣١).

- وعرفه (مارزانو) بأنه :

" عملية شخصية تتضمن تفسير المعلومات وربطها بما تعرفه أصلاً " (مارزانو، ٢٠٠٦ ، ص٢).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي :

قدرة الطلاب (عينة البحث) على تحديد الأفكار الأساسية للموضوعات الواردة في كتاب المطالعة المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع الأدبي وإيجاد العلاقات بينها من طريق إجاباتهم عن اختبار الفهم القرائي المعّد لهذا الغرض

الفصل الثاني

خلفية نظرية

اولا: خلفية نظرية:

استراتيجية 5555 :

تعد احدى استراتيجيات التعلم النشط الجديدة ، التي تجعل دور الطالب ايجابياً، اذ تتضمن خطوة التأمل و التفكير في المشكلة او الموضوع او السؤال المطروح من قبل المدرس بصورة فردية ، والمناقشة بين اعضاء المجموعة في كل ما توصل اليه كل عضو من اجل غربلة الافكار التي توصلت اليها المجموعة كلها، للخروج بخمس افكار للسؤال المطروح او المشكلة، فهي تهدف الى تدريب الطلبة على طرح أفكار متنوعة ، والتفكير المتشعب في اي مشكلة تواجهه.

وان تسمية هذه الاستراتيجية تعبر عن مضمون خطواتها ، فكل رقم ٥ يعني خطوة مختصرة من خطوات الاستراتيجية ، وعلى النحو الاتي :

- **٥: خمس مجموعات .**
- **٥: خمس طلاب او اكثر لكل مجموعة.**
- **٥: وقت مدته خمس دقاق.**
- **٥: خمس افكار نهائية لكل مجموعة.**

خطوات استراتيجية 5555:

تتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الاتية:

١- التمهيد للدرس بأي طريقة ملائمة.

٢- تقسيم طلاب الصف على خمس مجموعات كل مجموعة مؤلفة من خمسة طلاب .

٣- اعطاء اسم لكل مجموعة مثبت على لوحة بلون مختلف داخل المجموعة.

٤- اعطاء كل طالب داخل المجموعة ورقة A4 لكتابة الافكار مثبت عليها اسم الطالب واسم المجموعة التي ينتمي اليها.

٥- يقوم المُدرس بإخبار الطلاب بأنه سيطرح سؤالاً. ويمنح وقتاً مدته خمس دقائق من اجل :

اولا : التفكير في الاجابة فرديا ليتوصل كل طالب الى عدد من الافكار، وتدوينها في ورقة A4 .

ثانيا : تنظيم هذه الافكار للخروج بخمس افكار رئيسة اساسية للمجموعة ، وذلك من طريق المناقشة والحوار بنحو فاعل وايجابي فيما بينهم داخل المجموعة، لدمج الافكار المتشابهة والفرعية بالرئيسة، وحذف الافكار غير الملائمة منها ، ويتم الاتفاق لخروج كل مجموعة بخمس افكار ملائمة للمجموعة ، بحيث يكون كل طالب قادر على الاجابة بإتقان ، وتمثل اجابته اجابة المجموعة التي ينتمي اليها .

٦- بعد انتهاء الوقت وتدوين الافكار الخمسة لكل مجموعة، ينادي المُدرس باسم اي مجموعة عشوائياً لتكن مثلاً مجموعة الورود للاستعداد، ثم يقوم بإعادة طرح السؤال مرة اخرى ، ويختار اي طالب من مجموعة الورود بنحو عشوائي ليقدم افكار مجموعته وتدوينها من المدرس على السبورة تحت اسم مجموعتهم.

٧- بعد عملية تدوين الافكار لكل المجموعات تبدأ مناقشة المدرس لأفكار كل مجموعة مع المجموعة نفسها، ومع بقية الطلاب في المجموعات الاخرى ، ويُقبل رأي اي طالب خارج المجموعة من اجل تعديل وترتيب الافكار لتظهر بالنحو النهائي الصحيح والملائم للسؤال المطروح.

٨- يستمر المدرس بالطريقة نفسها في بقية المهمات التعليمية.

مبادئ استراتيجية 5555 :

تستند هذه الاستراتيجية الى مبادئ منها:

١- تقوم على مبدأ مفاده ان الافكار والحلول الابداعية للقضايا تأتي بعد عدد من الحلول او الافكار غير الجيدة (اقل اصالة).

٢- تقوم على الافتراض القائل (اذا اتيح للذهن بأن يطلق العنان للتفكير في مشكلة او قضية ما ، فأن الافكار تتدفق من دون كابح ، وصرف النظر عن مدى تحقيقها).

٣- تأجيل النقد لأي فكرة الى مرحلة ما بعد توليد الافكار ، وايضا محاولة الربط والتطوير للأفكار المعطاة داخل كل مجموعة . (امبو سعيدي والحوسنية ،٢٠١٦ :٤٠٨)

اهداف استراتيجية 5555 :

لهذه الاستراتيجية عدد من الاهداف :

١- جعل الطالب محور العملية التعليمية من طريق تفعيل دوره.

٢- اتاحة الفرصة لكل طالب بالتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول او الاجابات للمشكلة الواحدة او السؤال الواحد.

٣- يوفر للطالب نوعا من التفاعل والتشارك في المجموعة وذلك من طريق ما يتم بينهم من حوار ونقاش للوصول الى افضل الحلول. (امبو سعيدي والحوسنية،٢٠١٦: ٤٠٩)

الفهم القرائي

تستند القراءة – من وجهة نظر المدرسة المعرفية– إلى محاولة فهم المادة المقروءة ، من طريق ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص موضوع القراءة، وبين المعرفة السابقة أو النبأ المعرفي للفرد القارئ . ويعتمد الفهم في القراءة على إعمال عدد من المكونات المعرفية، منها ، التفكير والخلفية المعرفية والميول والاهتمامات وطبيعة المادة موضوع القراءة , ويمكن النظر إلى الفهم في القراءة على انه عملية تفاعلية تعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية ، هي القارئ والنص والسياق (عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ص١٢٦) ، ولمعرفة العلاقة بين الفهم والقراءة ، يقول جونستون (Johnston، 1987) : القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، والفهم هو أحد مظاهر القراءة ، والمظاهر الأخرى للقراءة هي فك الترميز، والمسح واستدعاء الكلمات, وأن هناك قضيتين في تطوير تعريف الفهم القرائي، الأولى : هل يعد الفهم القرائي عملية (process) أو نتاجاً (product) ؟ هل هي تغيير في المعرفة التي تحدث في أثناء القراءة ، أو هي عملية بها يحدث التغيير ؟ والثانية تتعلق بطبيعة العملية أو العمليات المتضمنة في الفهم, وقد اظهر الأدب التربوي السابق أنه بعد الخمس عشرة سنة الماضية ، تغير الفهم لعملية القراءة ، ومنذ زمن ليس ببعيد فُهِمت القراءة بوصفها تطبيق غير سليم للمهارات المنفصلة ، في حين أظهرت الأبحاث الحديثة أن القراءة تشكل عملية اكتساب المعنى الاستراتيجي ، وتستوجب الوعي والسيطرة للعمليات المنطقية المتضمنة (اسماعيل ، ١٩٩٤، ص٢٣) .

ويؤكد (روملهارت) أنّ القارئ يقوم بثبات الفرضيات في التفسيرات الأكثر معقولية للناس ويمكن القول: إنّ القُرَّاء يفهمون النص عندما يتمكنون من إيجاد صورة للفرضيات التي تقدم تفسيرا متماسكا للمظاهر المختلفة لهذا النص . وقد دعم (سميث) هذا الرأي، عندما عدّ عملية القراءة لعبة تخمين نفس لغوية (Psycholinguistic) (كوكجة ،١٩٩١،ص٤٣) .

ويظهر استعمال هذا المصطلح النظرة إلى أن القارئ يكون مندمجا باستمرار في عمل تنبؤات في أثناء القراءة, وإلى المدى الذي تعزز به التنبؤات بالمقروء يكون الفهم , وأغلب المداخل الحالية لتقويم الفهم القرائي

تظهر أن الفهم هو نتاج تفاعل القارئ مع النص ، وهذا النتاج (Product) مخزون في ذاكرة القارئ ، ويمكن فحصه بالتعبير عن الأجزاء ذات العلاقة للمواد المخزونة (جيرالد ، ١٩٨٧، ص٥٤) .

والموقف الذي يعدّ الفهم نتاجا يبين أنّ الذاكرة طويلة المدى تؤدي دورا رئيسا في الفهم ، ويقرر مدى نجاح القارئ في الفهم, وهذا الموقف صور بالاختبارات المقننة ، وقياسات الاستدعاء الحر, وقبالة ذلك أكد كارول (1971) إن الفهم هو عملية تحدث باستقبال المعلومات, وبناء على ذلك حدد كارول انه كلما استعمله مدى طويلا في الاختبار في اختبار الفهم ، فان هناك احتمال لدراسة عمليات الذاكرة مع عمليات الفهم أو بدلا عنها (Johnston,1983, p:53) .

وأكد مكنيل (١٩٩٢، Mcneil) نظرة كارول : أنّ الفهم القرائي ليس استظهار، فعلى خلاف التثبيت القديم على تعليم الفهم القرائي الذي كان يركز في النتاج ، وذلك بسؤال الطلبة الإجابة عن أسئلة حول ما قرؤوا ، فانّ المدخل التفاعلي يؤكد تعليم الفهم بوصفه عملية ، أي انه يركز في تعليم الطلبة تقنيات لمعالجة النص ، وعمل استدلالات ، وتنشيط المفاهيم الملائمة ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة ، وإنشاء صور تخيلية ، واختزال المعلومات في النص إلى الفكرة الرئيسة, إنّ هناك أربع افتراضات تقع تحت مدخل العملية، هي :

١- أنّ ما يعرفه الطلبة يمكن أن يؤثر في ما سيتعلمونه من القراءة ؛ إذ تتفاعل معرفة الطلبة السابقة مع النص لإنشاء معنى نفسي . وتحدد المعرفة السابقة التفسيرات المكونة من النص, ويعود الباحثون للمعرفة السابقة كبنية المعرفة ، والمخططوات ، والإطارات ، والسكيما (•) .

٢- إنّ كلٌّ من عمليات المفاهيم المستخلصة (Aconcept-Driven) ، والمعلومات المستخلصة (Data-Driven) ضرورية في فهم النص, ويدعو هذا إلى تنشيط السكيما وتطبيقها عند وضع التوقعات للقراءة ، وتدعوا إلى ملء الفجوة في سكيما الشخص بالمعلومات المقروءة . وعملية قيادة المفهوم (Aconcept-driven) هي استراتيجية أعلى – أسفل (Top-Down) وبها تحدد أهداف القارئ وتوقعاته مما يقرؤه, وعلى خلاف ذلك فإنّ معالجة المعلومات المستخلصة تحدث عندما يأتي القارئ إلى النص ، ثم يبحث عن البنى (السكيما) لتلائم المعلومات الجديدة , فالقارئ يراقب المعلومات من أسفل – أعلى ، ويستبدل التوقعات الأولية بالجديدة التي يحدثها النص, والقارئ الجيد يقترب من النص باستراتيجية أعلى – أسفل مستعملاً السكيما الملائمة لتكامل النص ، ولكن القارئ يطبق بعد ذلك استراتيجية أسفل – أعلى ، وهي عملية قيادة النص لطرح السكيما غير الملائمة ، وإيجاد أخرى أكثر مناسبة .

٣- كلما عالج الشخص النص بنحوٍ أكثر عمقاً , فإنّه سيتذكره ويفهمه أكثر ، والرأي الذي يقول بالمعالجة العميقة مبني على استراتيجيتين لفهم النص : التوسيع (elaboration) واستعمال الإطار التنظيمي للكاتب .

•- السكيما : هي إطار عمل لإقامة علاقة بين عناصر مختلفة للمعلومات ، حول الموضوع ، ويتضمن فهم القطعة بناء تطابق بين السكيما الموجودة وعناصر الرسالة.

والتوسيع هو زخرفة النص التي ينجزها القارئ بجذب معرفته السابقة ، وعمل استدلالات ، وإعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص ، وربطها بأهدافه الخاصة .

وقد اخذ رويـر وكاننجـه (Royer&Cunningh،1978) بالمـدخلين النتـائج والعمليـة ، إذ إن الرسـالة المستوعبة أفضل من الرسالة غير المستوعبة . وهذا يشير إلى مزيج من الاهتمام بكل من مدخل العملية ومدخل النتائج ، والاهتمام بالنتاج التذكري (الذاكري) والعمليات للوصول إليه (Johnston,1983,p:233).

٤- لتحسين الفهم القرائي يجب أولا , تعلم كيف تحدد الأفكار الرئيسة , فإذا استطاع القارئ تحديديها وتعريفها وتذكرها في المادة المقروءة ، فإنه يضمن عملية الفهم, وقد يكون استخراج الأفكار الرئيسة عملية صعبة لسببين :

<u>السبب الأول</u> : عدم معرفة الطالب أو الفرد أحياناً ما المقصود بالفكرة الرئيسة وماذا تكون, إنّ الفكرة الرئيسة هي النقطة التي يحاول الكاتب توصيلها للقارئ .

<u>والسبب الثاني</u> : إنّ معرفة الفكرة الرئيسة قد تكون صعبة ، لعدم المعرفة بكيفية البحث عنها في النص وموقعها منه . هل هي في الجملة الأولى أو الأخيرة أو هي مختفية في وسط الفقرة ؟ ولتحديد الأفكار الرئيسة في الفقرة ، فإنّه لا بُدَّ من معرفة الكلمات المفتاحية في الجملة وتحديدها ، ثم تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة، ثم تحديد الأفكار الرئيسة في النص (Coman&Heavers,1998,p:311) . ويدل اهتمام الباحثين بالقراءة بوصفها عملية ، والطرائق والاستراتيجيات التي يحدث بها الفهم وكيفية تحسينه وأهمية الخلفية المعرفية للقارئ والسكيما ، والطرائق التي ينظم بها الفرد معلوماته ، ويراقب استيعابه على ازدياد التوجه نحو موضوعات علم النفس المعرفي ، وتفسيراته لعملية القراءة التي هي عملية معرفية ذهنية, ويفترض الاتجاه المعرفي إن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، وينمو المتعلم ويتطور في أثناء عمليات ذهنية معرفية ، يتفاعل في أثنائها مع المادة التي أمامه ، مطورا بذلك خبرات خاصة به ،التي يحددها أسلوب تعلمه وتفكيره (Walkfield,1996,p:254) .

ويوضح سبنسر العلاقة التفاعلية التي تحدث بين القارئ والبيئة المحيطة به وتضم هذه العلاقة أربع مراحل هي :

١- الإثارة : وفيها يؤدي القارئ عمليات اختيار البدائل للمنبهات المحيطة بين مجموعة المنبهات الموجودة .

٢- الاستقبال: ويعني استقبال المنبهات، والانتباه لها، ووعي بعض خصائصها .

٣- الإدراك : وفيه تحول الرسائل المستقبلة إلى صور ذهنية واعية ، وإعطائها معنى .

٤- التكيف : وفيه يؤدي الفرد عملية تنظيم ذاته ومراقبة أدائه وتحليله ، لإعطاء الردود الذهنية الملائمة, وفي هذه المراحل يكون الفرد حيويا ونشطا في العمليات المعرفية التي يجريها في عملية القراءة . (قطامي ، ٢٠٠٠ ، ص٣٢٠)

لقد تبنى فان الين (Van Allen) منحى سبنسر و بياجيه ، بافتراضه إن عملية القراءة تتضمن استقبال الفرد لمجموعة من المنبهات البيئية ، وان عملية الاستقبال هذه تتخطى عملية الاستقبال السطحي ، لتصبح عملية فهم تتضمن تمثل الأفكار وتكاملها في أنماط كلية من أنماط الحياة الإبداعية التي يظهرها الفرد في مواقف حياتية مختلفة . وأكد (مالكوم دوجلاس) أن القراءة عملية كلية ، وتظهر النظرة الكلية التي تبناها سبنسر وبياجيه لعملية القراءة ممثلة للعلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة ، وممثلة لمفهوم التكامل المشتق من منحى علم النفس الجشتالطي أو علم نفس المجال . ويؤكد سبنسر وبياجيه أن موقع المعنى يكمن داخل القارئ نفسه أكثر منه في البيئة الخارجية ، وان المعاني التي يمتلكها الفرد هي معانٍ شخصية توجد باستمرار، بواسطة الأفراد من تفاعلهم مع المواد والخبرات والعالم الاجتماعي (قطامي، ٢٠٠٠، ص ٣٤٤).

وافترض جونستون (Johnston،١٩٨٣) أن المعرفة مخزنة في بنى مخططاتية (سكيماتية) ، وان الفهم هو العمليات المتضمنة في التشكيل والتوسيع والتعديل وتكامل البنى المعرفية, ولا يمكن عد أن القارئ قد فهم أي شيء إذا استظهر العناصر فقط . ولكن يمكن القول أن القارئ فهم النص إذا بنى ارتباطات منطقية بين الأفكار في النص ، واستطاع التعبير عنها بإشكال بديلة, وبهذه الطريقة فإنّ الاستدلالات هي الأفعال الحرجة للفهم ، لأنها تسمح ببناء معانٍ مختلفة للكلمات، وربط الافتراضات والجمل معا ، وتعبئة القطع الناقصة بالمعلومات . ولكي يحدث الفهم يجب أن يمتلك القارئ بعض القدرات الفكرية الأساسية التي تمكنه من فهم ما يقرأ ، وهي الذكاء واللغة والخبرة . وجزء بسيط فقط من المعلومات المطلوبة للفهم يأتي من الصفحة المطبوعة ، في حين يكون الجزء الأكبر مخزنا في الدماغ ، فكلما امتلك الطالب خبرة تتعلق بالموضوع كان قادرا على فهم المحتوى القرائي . لذا على القارئ استعمال مهارات التفكير ليتمكن من الفهم . وتتضمن هذه المهارات فهم تنظيم المؤلف ، والإفادة من المستويات المختلفة للتفكير؛ إذ يتطلب فهم المحتوى القرائي أن يكون القارئ قادرا على تتبع تنظيم المؤلف للأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة ، وبناء الفقرات (Burns,1996,p:125، Roe،Stoodt) .

ويرى عبد الحميد (٢٠٠٠) أن العوامل التي يمكن من طريقها تنشيط بواعث الفهم القرائي واستثارتها ترتكز على المبادئ الآتية :

١- الفهم القرائي عملية معرفية : إذ يعتمد الفهم على ما يستحضره القارئ معرفيا في أثناء القراءة, ويظم خبرات القارئ وخلفيته المعرفية وبناءه المعرفي ، والمعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية في النص .

٢- الفهم القرائي عملية لغوية : إن عملية الوصول إلى المعنى تكون بوساطة اللغة. ففي أثناء القراءة لا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يعرف بعض الكلمات والجمل في النص .

٣- الفهم القرائي عملية تفكير : القراءة نوع من حل المشكلات ، ونوع من التفكير والاستنتاج ، بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص, لذا يمكن تقرير أن القراءة نشاط ذهني موجه.

٤- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص: على القارئ أن يكون ايجابيا ونشطا في أثناء القراءة ومتفاعلا مع النص ، وان يوظف بناءه المعرفي في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة .

٥- الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية: تشير الطلاقة في القراءة إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة موصولة ، ليستكمل المعنى في النص اعتماداً على الحضور الذهني للمتعلم . (عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ص٢٣)

وأورد اسكونل (Schonell) العوامل المؤثرة في الفهم القرائي وهي :

١- القدرة العقلية : وجد هناك ارتباط قوي بين القدرة العقلية أو مستوى الذكاء العام ودرجات اختبار القراءة . وهذا العامل يؤدي دورا كبيرا في مجال القدرة على فهم المقروء بدقة وسرعة , وكذلك في مجال تعرف الكلمات الذي يسهم في تحسين الفهم القرائي بنحو عام .

٢- اللغة : وتعني مدى تمكن القارئ من المهارات اللغوية ، كمعرفته بنطق الكلمات ومعاني الجمل ، والقدرة على تمييز الصورة البصرية للكلمة وتذكرها .

٣- الخبرة السابقة : وهي التي تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج , وفهم المعنى الضمني والظاهري وعملية النقد . (المثاني ، ١٩٩٥ ، ص ١٧٧)

وذكر جونستون (Johnston,١٩٨٣) عوامل أخرى تؤثر في الفهم القرائي وهي :

١- النص (محتواه, لغته , بنيته) . من مظاهر النص التي تؤثر فيما يستدعيه القارئ هي كمية المعلومات وتقاس بطول القطعة , وكثافة المعلومات بنحو عام , وكثافة المعلومات الجديدة بنحو خاص, وكلما كان المحتوى صحيحا قابلا للتخيل وممتعا كان قابلا للتذكر, والتفاعل بين الكاتب والقارئ من في أثناء النص , مثل كل التفاعلات الاجتماعية , يعتمد على الشكل الجيد والطريقة التي يتناغم فيها عبر النصوص .

٢- ملاءمة النص لخلفية الطالب المعرفية .

٣- مصادر الإجابات عن الأسئلة .

٤- المهمة المطلوبة في إجراءات التقويم : فمن المهم معرفة ما نريد من تكليف الطلبة عمله عندما نريد تقويمهم, وكذلك يؤثر الغرض من القراءة والدافعية والوضع الاجتماعي والتفاعل والذاكرة والاسترجاع . (Johnston,1983,p:213)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهجية البحث:

اتَّبع الباحثان المنهج التجريبي للتعرّف على اثر استراتيجية 5555 في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الأدبي ؛ لأنّه المنهج الملائم لطبيعة البحث، ويُمثّل أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في البحوث التربوية والنفسية.

ثانيا : التصميم التجريبي

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المتمثل بالاختبار البعدي ؛ لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات بحثه، وكما موضح بالشكل الاتي.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	استراتيجية ٥٥٥٥	الفهم القرائي	اختبار بعدي
الضابطة	ـــــــ		

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

ثالثا: مجتمع البحث وعينته:

من متطلبات هذا البحث اختيار احدى المدارس الاعدادية في محافظة الانبار , على أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع الادبي فيها عن شعبتين ، واختار الباحثان قصدياً اعدادية الرمادي المطورة للبنين من بين مدارس مديرية تربية الانبار، وذلك لأنها المدرسة الوحيدة في مركز مدينة الرمادي التي تحتوي على شعبتين للصف الرابع الادبي، فقد اختار الباحثان بشكل عشوائي الشعبة (ب) لتمثل طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة المطالعة بـ (استراتيجية 5555)، والشعبة (أ) لتمثل طلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بـ (الطريقة الاعتيادية)، وبلغ عدد الطلاب (٧١) طالبا، بواقع (٣٥) طالبا بالمجموعة التجريبية و(٣٦) طالبا بالمجموعة الضابطة، وقد تم استبعاد الطلاب الراسبين كونهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في إثناء التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث أو في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحثين يستبعدوهم من النتائج فقط؛ إذ ابقيا عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي، واصبح عدد طلاب العينة النهائي (المجموعتين التجريبية والضابطة) (٦٦) طالبا ، بواقع (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالبا للمجموعة الضابطة، و كما موضح في الجدول (١) .

جدول(١)

عدد طلاب عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عـدد الطـلاب قبـل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٥	٢	٣٣
الضابطة	أ	٣٦	٣	٣٣
المجموع		٧١	٥	٦٦

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحثان قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقدا أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي :

١. درجات اختبار الذكاء .
٢. العمر الزمنيّ للطلاب محسوباً بالشهور .
٣. التحصيل الدراسي للآباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .
٥. درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق .

وقد حصل الباحثان على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً ، من سجلات إدارة المدرسة بمساعدة الإدارة ، ومن الطلاب أنفسهم من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهم ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة :

١. درجات اختبار الذكاء :

اعتمد الباحثان على اختبار رافن (RAVEN) للذكاء ، لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣: ٦٠) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث ، وقد أعدّ الباحثان استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة , وتألفت من ستين سؤالاً واستغرقت ستين دقيقة وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال.

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٤.١٢	١٠.٦٥	٣.٣١	٦٤	٠.٥٨٥	٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٣٣.٥١	٢٣.٧٠	٤.٩٤				

٢. العمر الزمنيّ محسوباً بالشهور:

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٨٦.١٨	١٣.٨٣	٣.٧٢	٦٤	٠.٨٤٨	٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	١٨٥.٥١	١٢.٥٥	٣.٥٤				

٣. التحصيل الدراسيّ للآباء :

جدول (٤) تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢	٣	٧	٦	١٥	٣	١.١٢	٧.٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٣	٥	٥	٥	١٥				

٤.التحصيل الدراسيّ للأمهات :

* - دمج الباحثان الخليتين (يقرا ويكتب مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٣) .

جدول (٥) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢	٣	١٠	٧	١١	٣	١.٣٧	٧.٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٣	٣	١٣	٧	٧				

٥. درجات الطلاب لمادة اللغة العربية للعام الدراسيّ السابق :

جدول (٦) الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٨٣.١٢	٦١.٣١	٧.٨٣	٦٤	٠.٠٢٨	٢	غير دالة
الضابطة	٣٣	٨٢.٨٧	٩٦.٤٠	٩.٨١				

خامساً : ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأُخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل ، لذا يمكن القول : إنّ أي أثر لهذا العامل أمكن تفاديه .

٢. الاندثار التجريبيّ :

* - دمج الباحثان الخليتين (تقرا وتكتب مع ابتدائية) لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٣) .

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) ، أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن و زنكنة :٢٠٠٧ , ص٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وبنسبة ضئيلة جداً ، ومتساوية تقريباً في المجموعتين ، في أثناء تطبيق التجربة ، ولكنهم حضروا في أثناء تطبيق الاختبار .

٣.العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغييرات البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري ، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه (ملحم : ٢٠٠٠ , ص٣٩٨).

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ كانت مدة التجربة فصل دراسي واحد ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنّ هذا النمو يتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤. الفروق في اختيار المجموعتين :

حاول الباحثان – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات , يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع .

٥. أداة القياس :

استعمل الباحثان أداة موحّدة لقياس الفهم القرائي عند طلاب مجموعتي البحث ، إذ أعدّا اختبارا في الفهم القرائي لأغراض بحثهما طبقاه على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نهاية التجربة.

٦. أثر الإجراءات التجريبية :

أ. سرية البحث : حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة , مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب. الوسائل التعليمية : عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التعلم وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل (دندش : ٢٠٠٣ ,ص٤١) ، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة ، والأقلام الملونة .

ج. مدة التجربة : كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وهي الفصل الدراسي الاول.

د. إجراء التجربة : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درَّس الباحث الثاني طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأنّ إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج الى المتغير المستقل , وقد

تُعزى الى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو الى صفاته الشخصية مثل نشاطه أو دافعيته أو رغبته في تدريس مادته أو الى غير ذلك من العوامل .

سادساً: تحديد المادة العلمية :

حدد الباحثان الموضوعات التي ستدرس في التجربة من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ ، وكانت خمسة موضوعات فقط.

سابعا / إعداد الخطط التدريسية :

لما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحثان خططاً تدريسية لتدريس المطالعة لطلاب مجموعتي البحث على وفق استراتيجية ٥٥٥٥ فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة, وقد عرض الباحثان أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

تاسعاً / أداتا البحث :

أ- اختبار الفهم القرائي :

من متطلبات البحث الحالي اختبار لقياس الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الأدبي ، وبالنظر لعدم توافر الاختبار الملائم ، ولأجل إعداد الاختبار اطلع الباحثان على عدد من اختبارات القراءة العربية والأجنبية، زيادة على الأدبيات المتعلقة بها فوجداها جميعها تقيس الفهم على أنواعه (فهم الكلمات والجمل والفقرات والقصص ، والفهم المحدد العام ، والفهم الضمني ، والفهم المباشر ، وفهم السياق) ، ووجد الباحثان أن الاختبارات تضم الإجابة عن بعض الأسئلة في مقطع أو جمل أو مقتطفات قرأها المتعلم ، ويعطى بعضها الآخر – وهو الأكثر شيوعا – بصورة جماعية ، وتكون الأسئلة مكتوبة ، ولها وقت محدد .

يشمل الفهم القرائي مهارات عدّة اختلف المتخصصون في عددها وأنواعها ، فقد حدد (BOND) أنواع الفهم بـ :

- اختيار المعاني المناسبة للمعلومات .
- تجميع الكلمات في وحدات فكرية .
- إدراك معنى الجملة .
- إدراك معنى الفقرة .
- فهم العلاقات بين أجزاء الموضوع . (BOND , 1960 , P: 15)

واقترح (SMITH) ثلاثة مستويات للفهم : (حرفي، وتأويلي، وانتقادي) (SMITH,1961, P:196) . وقد صنف (DALLMANN) الفهم الى المستويات الآتية : الفهم على مستوى الحقائق ، والفهم على المستوى التفسيري ، والفهم على المستوى التقويمي، أو قراءة السطور ، والقراءة بين السطور ، وقراءة ما وراء السطور. (DALLMAN , 1974 , P:166)

وحدد (TINKER) أنواع الفهم بما يأتي :

- فهم معنى الكلمة .
- فهم معنى الجملة .
- فهم معنى الفقرة .
- الربط بين فقرات الموضوع .
- فهم المعنى العام . (THINKER , 1975 , P: 354)

وقد اعتمد الباحثان المهارات الآتية :

- الحصول على المعنى الحرفي للموضوع .
- الفهم الضمني .
- الترتيب (تجميع الكلمات في وحدات فكرية) .
- فهم معنى الكلمة .
- فهم السياق .

واعتمد الباحثان (كتاب المطالعة) المقرّر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي في العراق، لاختيار احد الموضوعات بشرط أن لا يكون الطلاب قد درسوه مسبقا ، وبعد اطلاع الباحثان على موضوعات الكتاب اتبعا الإجراءات الآتية :

– اختارا ثلاثة موضوعات من الموضوعات الموجودة في نهاية الكتاب ولم يدرسها الطلاب بعد وهي : (حكاية التاجر مع العفريت، وقصة بابلية في زمن حمورابي، ومأساة هاملت) .

– عرضا هذه الموضوعات الثلاثة على مجموعة من المحكمين وذوي التخصص في اللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس، لاختيار احدها يكون أكثر ملاءمة لقياس المتغير التابع (الفهم القرائي) عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

– وقع اختيار المحكمين على موضوع (قصة بابلية في زمن حمورابي) .

أعد الباحثان أسئلة اختبار الفهم من الموضوع الذي تم اختياره ، إذ تكوّن من (٤٠) فقرة في أربعة أسئلة موزعة على المهارات الخمس المحددة ، وعلى ما موضح في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي على المهارات المحددة

مهارات الفهم	نمط السؤال	عدد الأسئلة	عدد الفقرات
١-الحصـــول علـــى المعنى الحرفي ٢-الفهم الضمني	الاختيار من متعدد	١	١٨
٣- الترتيب	إعادة ترتيب	١	٢
٤- فهم معنى الكلمة	المزاوجة	١	١٠
٥- فهم السياق	التكميل	٢	١٠

الصدق :

اعتمد الباحثان الصدق الظاهري في إيجاد صدق أداة البحث ، وقد عرضا الاختبار والتعليمات والإجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية الفقرات الاختبارية ، وسلامة صياغتها ، وملاءمتها لمستوى طلاب الصف الرابع الأدبي، ودقة قياسها لما وضعت من اجل قياسه ، وقد أجرى الباحثان التعديلات على الاختبار بناءً على ملاحظات الخبراء وآرائهم .

إعداد معايير التصحيح وحساب الدرجة :

لما كانت مهارة الفهم القرائي في البحث الحالي تقاس باختبار موضوعي ، تطلب هذا الاختبار معايير خاصة عند تصحيحه ، إذ أعطى الباحثان (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار البالغ عددها (٤٠) فقرة ، ولما كان كل سؤال من أسئلة الاختبار يختلف عن الآخر من حيث عدد فقراته ، فقد توزعت درجات كل سؤال على النحو الآتي :

السؤال الأول : ١٨ درجة السؤال الثاني : ٢ درجتان

السؤال الثالث : ١٠ درجات السؤال الرابع : ١٠ درجات

الدراسة الاستطلاعية :

اختار الباحثان (١٠٠) طالب من اعداديتي الامام علي بن ابي طالب والفتوة للبنين، من مجتمع البحث نفسه ، وطبقا عليهم الاختبار بعد أن طلبا منهم قراءة الموضوع قبل الإجابة، وسجلا الوقت الذي استغرقه كل طالب في حل أسئلة الاختبار ثم استخرج المتوسط (•)، فبلغ متوسط وقت الإجابة عن أسئلة اختبار الفهم

• - استعمل الباحثان المعادلة الاتية في استخراج متوسط الوقت :

زمن الطالب الاول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث + زمن الطالب الرابع + زمن الطالب الخامس +... + زمن الطالب المئة

(٤٠ دقيقة)، وقد رمت الدراسة الاستطلاعية أيضا تعرف وضوح التعليمات وكشف الصعوبات ، وقد أثبتت التعليمات كفايتها، وان الاختبار ليس فيه غموض .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إنّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا ، أو الصعبة جدا ، أو غير المميزة أو التي تتسم ببدائل غير جيدة ، واستبعاد غير الصالح منها (SCANNELL,1975,P:211) لذلك طبق الباحثان الاختبار على عينة من مجتمع البحث نفسه وهي العينة المذكورة انفا والمكونة من (١٠٠) طالب، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية ثبت الباحثان الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم اختيرت العيّنتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما مجموعتين منفصلتين لتمثيل العيّنة كلها ، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ – مستوى صعوبة الفقرات :

بعد أن حسب الباحثان معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجداها بين (٠.٣٢) و(٠.٦٨) ، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة والجدول (٨) يوضح ذلك .

ب- قوة تمييز الفقرات :

بعد أن حسب الباحثان القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجداها بين (٠.٣٣) و (٠.٦٢) والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠.٢٠) يستحسن حذفها أو تعديلها ، (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحثان الفقرات جميعها من غير حذف أو تعديل ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨) معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار

السؤال الأول						السؤال الثالث			السؤال الرابع		
ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٣٨	٠.٤٠	١١	٠.٤٠	٠.٦٢	١	٠.٥٨	٠.٤٨	١	٠.٤٤	٠.٤٤
٢	٠.٥٢	٠.٥٥	١٢	٠.٦٨	٠.٤٤	٢	٠.٤٦	٠.٥٥	٢	٠.٥٦	٠.٦٠
٣	٠.٤٧	٠.٤٥	١٣	٠.٤٩	٠.٦٢	٣	٠.٥٢	٠.٣٨	٣	٠.٤١	٠.٣٨
٤	٠.٣٤	٠.٣٨	١٤	٠.٤٠	٠.٥٥	٤	٠.٥٥	٠.٤٤	٤	٠.٤٤	٠.٤٢
٥	٠.٣٢	٠.٤١	١٥	٠.٥٥	٠.٥٠	٥	٠.٤٥	٠.٤٠	٥	٠.٤٤	٠.٥٥

متوسط الوقت = _____

٦	٠.٥٠	٠.٤٠	١٦	٠.٥٠	٠.٤٨	٦	٠.٥٠	٠.٣٣	٦	٠.٣٧	٠.٤٨
٧	٠.٤٠	٠.٣٨	١٧	٠.٤٤	٠.٥٥	٧	٠.٤٤	٠.٤٣	٧	٠.٤١	٠.٤٠
٨	٠.٤٨	٠.٣٨	١٨	٠.٥٥	٠.٣٨	٨	٠.٥٣	٠.٦١	٨	٠.٤٨	٠.٤٥
٩	٠.٥٥	٠.٦٠	السؤال الثاني			٩			٠.٥٥	٠.٤٨	٠.٥٢
١٠	٠.٣٥	٠.٤٥	١	٠.٥٥	٠.٥٣	١٠	٠.٥٢	٠.٤١	١٠	٠.٥٢	٠.٥٦
			٢	٠.٤٨	٠.٤٥						

ج- فعالية البدائل غير الصحيحة :

بعد أن أجرى الباحثان العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديهما أنّ البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من اختبار الفهم قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل . جدول (٩).

جدول (٩) فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-١٦	-١٠	-١٣
٢	-٣٠	-١٦	-١٠
٣	-١٦	-٢٦	-٤
٤	-٣٤	-١٦	-١٠
٥	-٢٣	-١٦	-١
٦	-١٣	-٢	-٢
٧	-٢	-١٣	-١١
٨	-٤	-٣	-١٠
٩	-١٣	-١١	-١٠
١٠	-١٦	-١٠	-٣٠
١١	-١٦	-٢٦	-٤
١٢	-١٦	-١٠	-١٣
١٣	-٣٠	-١٦	-١٠
١٤	-١٣	-٢	-٢
١٥	-٢	-١٣	-١١
١٦	-٤	-٣	-١٠
١٧	-٢٣	-١٦	-١
١٨	-١٣	-٢	-٢

الثبات :

حسب الباحثان ثبات اختبار الفهم باستعمال طريقة (الفا كرونباخ) ؛ لأنها تعتمد على اتساق فقرات الاختبار مع بعضها ، وكذلك اتساق كل فقرة من فقرات الاختبار ككل (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٧٤) . وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٢). وتعد هذه القيمة جيدة فيما يخص ثبات اختبارات القراءة، إذ أشار (STAIGER) الى ان اختبارات القراءة تكون مرضية إذا كانت (٠.٧٠) ، (STAIGER , 1973 , P : 19) ويرى (NUNNALLY) أن معاملات ثبات اختبارات التحصيل القرائي تعد كافية إذا كانت بين (٠.٥٠ – ٠.٦٠) (NUNNALLY , 1973 , P: 226)

الوسائل الإحصائية :

١. الاختبار التائيّ (T–TEST) لعينتين مستقلتين

٢. اختبار (كا٢) مربع كاي

٣. معامل ارتباط بيرسون

٤– معادلة كروبناخ – ألفا

٥– معادلة التمييز

٦– معادلة الصعوبة

٧– فعالية البدائل الخاطئة

الفصل الرابع

نتائج البحث

بعد تطبيق إختبار الفهم القرائي على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، صحح الباحثان أوراق الاختبار، ووضعا الدرجات عليها، وحللا النتائج فكان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٠.٣٣) درجة، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٧.٠٣) درجة ، وعند استعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، اتضح ان الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢.٧٦٠) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) ، وبدرجة حرية (٦٤) . والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠) نتائج درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٠.٣٣	٤.٩٢	٦٤	٢.٧٦٠	٢	دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٣	٢٧.٠٣	٤.٨٠				

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي، وقد يعزى السبب في ذلك على ما يرى الباحثان إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١- ان استراتيجية 5555 اكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية ،اذ انها تحقق عملية التفاعل الايجابي والاجتماعي الهادف بين الطلاب انفسهم من جهة، والطلاب والمُدرس من جهة اخرى .

٢- إن هذه الاستراتيجية تشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة، وتساعد على خلق جواُ من الألفة والتعاون بينهم، وخلق اتجاهات ايجابية نحو المادة، واحترام الرأي؛ إذ إن التفاعل والمشاركة يقلّلان من عنصر الخجل والخوف كما أنَّ الرغبة تعجِّل في سرعة الحفظ، ومن ثم زيادة مستوى الفهم.

٣- إنَّ المرحلة الاعدادية تعد مرحلة ملائمة لاستعمال استراتيجية 5555؛ لكون الطلاب في هذه المرحلة قد بلغوا مرحلة من النضج العقلي والانفعالي مما أهلهم إلى تقبل هذه الاستراتيجية.

الاستنتاجات: استنادا الى النتيجة التي توصل اليها الباحثان، يستنتجا ما يأتي:

١- إن استراتيجية 5555 لها أثر أيجابي في رفع مستوى الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الادبي أكثر من الطريقة الاعتيادية.

٢- إن التدريس على وفق استراتيجية 5555 يعطي فرصاً متساوية للطلاب جميعهم من طريق مشاركتهم الايجابية، وهو بذلك يراعي (الفروق الفردية)، ويتطلب جهداً أكثر مما هو مطلوب في الطريقة الاعتيادية.

٣- إن التدريس على وفق هذه الاستراتيجية يتيح للطلاب تكوين علاقات طيبة نتيجة لزيادة الاتصال الشخصي فيما بينهم، ومن طريق طرح الآراء وإبداء وجهات النظر, مما يخلق الألفة والتفاعل بينهم.

رابعا: التوصيات: في ضوء استنتاجات البحث يوصي الباحثان بما يأتي:-

١- اعتماد استراتيجية ٥٥٥٥ كاستراتيجية حديثة في تدريس مادة المطالعة للصف الرابع الادبي.

٢- إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية، وتدريبهم على استعمال استراتيجية 5555.

٣- حث المدرسين على استعمال الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، والابتعاد عن أساليب التلقين، وفرض الأفكار، والحلول على الطلاب ومساعدتهم للوصول إلى المعلومات بأنفسهم.

خامسا: المقترحات: استكمالاً لما توصل إليه هذا البحث ، وتطويراً له ، يقترح الباحثان اجراء ما يأتي:

١- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في فروع اللغة العربية الاخرى.

٢- دراسة مماثلة وعلى متغيرات تابعة أخرى مثل الذكاء الاجتماعي ، والدافعية العقلية ، والتفكير الناقد.

٣- دراسة مقارنة بين استراتيجية ٥٥٥٥ واستراتيجية المساجلة الحلقية في الفهم القرائي في المرحلة الاعدادية.

The effect of 5555 strategy on reading comprehension among 4th preparatory students

Assist. Prof. Dr. Hassan Khilbas Hammadi

College of Education Ibn Rushd – The University of Baghdad

Assistant Lecturer. Waleed Khaled Talib

Directorate – General For Education Province Of AL - Anbar

The purpose of study is to identify the effect of 5555 strategy on reading comprehension among 4th preparatory students. To do this, null hypothesis was postulated. The author hypothesize that there is no a statistically significant difference at (0.05) level between experimental group's scores who study reading comprehension subject following the 5555 strategy and control group's scores who study the same subject following the traditional method in reading comprehension. The study comprised (66) student, whereby the experimental group was made up of (33) students, while the control group made up of (33) student were chosen from Al-Ramadi developed school for the academic year (2016-2017). The authors prepared a scale to measure the reading comprehension which consist of 4 question: question one composed of (18) item; question two made up of two paragraphs where asked to reorganize the words; question three consisted of ten matching items; and the question 4 contained ten items which asked to complete them. The result revealed that the experimental group has a statistically significant difference at (0.05) level.

مصادر البحث

- احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط٥ ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٦.
- إسماعيل , مصطفى . اثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، البحوث العلمية ، عمان، الاردن ، ١٩٩٤.
- امبو سعيدي، عبدالله بن خميس وهدى بنت علي الحوسنية : استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان. (٢٠١٦)
- امطانيوس ، ميخائيل : القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .
- التميميّ , عواد جاسم والزجاجيّ , باقر جواد : واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي _ مشكلات ومقترحات ، تونس, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم , ٢٠٠٤ .
- جمهورية العراق ، وزارة التربية . طرائق تعليم اللغة العربية لمعاهد المعلمين والمعلمات ، المطبعة البغدادية ، ٢٠٠١.
- الدباغ , فخري وآخرون :اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين ,مطبعة جامعة الموصل , ١٩٨٣
- دمعة مجيد ابراهيم ، ومحمد منير مرسي . الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعلم في المرحلة الابتدائية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢ .
- دندش , فايز مراد : اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس , دار الوفاء للطباعة والنشر , الإسكندرية , ٢٠٠٣ .
- السبيعي، معيوف : تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية ، ط١،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ، ٢٠٠٩ .
- السيد , محمود . في الأداء اللغوي , منشورات وزارة الثقافة , الجمهورية العربية السورية , دمشق , ٢٠٠٥ .
- الصالح، مصلح ،عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، ط١، مؤسسة الوراق، عمان, الأردن ٢٠٠٤
- عبد الحليم ،احمد المهدي واخرون :المنهج المدرسي المعاصر ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان, الأردن ، ٢٠٠٩ .
- عبد الحميد , عبد الحميد عبد الله . فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الاول الثانوي . مجلة القراءة والمعرفة , ديسمبر العدد الثاني ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية , جامعة عين شمس ، ٢٠٠٠.
- عبد الرحمن , أنور حسين ، و زنكنة , عدنان حقي :الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية , بغداد , ٢٠٠٧ .
- عبد الهادي, نبيل وأبو حشيش , عبد العزيز وبسندي , خالد عبد الكريم : مهارات في اللغة والتفكير , دار المسيرة للطباعة والنشر , عمان, ٢٠٠٥ .
- عبيد ، محمد . تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦. (رسالة ماجستير غير منشورة)

- العزاوي ، حسن علي فرحان . " اثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والاداء التعبيري لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي " ، كلية التربية/ ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- العيسوي ، جمال . فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ٣٠ ، ٢٠٠٤ .
- قطامي , يوسف وقطامي , نايفة . سيكولوجية التدريس ، عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٠.
- كوكجة , ريما. مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى ، الجامعة الاردنية ، عمان, الاردن ، ١٩٩١. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- مارزانو , روبرت . المهارات الاساسية في تعليم التفكير , تعريب : يعقوب نشوان , دار النشر , ٢٠٠٦ .
- المثاني , احمد . اثر التعليم المفرد والقدرة القرائية في الفهم القرائي, جامعة اليرموك ، اربد , الاردن ، ١٩٩٥. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- محمد ، محمد رمضان . الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي ، دار القلم ، دبي ، ١٩٨٨ .
- محمود ، رقية عبد محمد . اثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٧. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- مدكور , علي أحمد . تدريس فنون اللغة العربية , القاهرة , دار الفكر العربي للنشر , ٢٠٠٠ .
- ملحم , سامي محمد . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس , دار المسير للطباعة والنشر , عمان , ٢٠٠٠
- مورو، ليسلي مندل . تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الاولى ، مساعدة الاطفال على القراءة والكتابة ، ترجمة : سناء حرب ومحمد جهاد جمل ، دار الكتاب الجامعي للنشر ، العين ، الامارات ، ٢٠٠٤.
- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . " اثر نوع القراءة في تحصيل مهارة فهم المقروء لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي " ، بحث غير منشور ، ٢٠٠٢ .
- Bond ,Cuy L. and Wagner ,Eva B. Teaching th child to read 3rd ed. New York ;Macmillan ,1960.
- Coman&Heavers,1998,p:311. Improving reading comprehension and speed skimming scanning reading for pleasure 2nd edition NTC publishing group Lincolnwood Illinois USA
- Dallman .Martha et al. The Teaching of reading .4th ed .New York holt ,1974 .
- Nunnally , Jum C . Educational measure ment and evaluation , 2 nd ed , New York , Mc Graw – Hill , 1973 .
- Scannell, D(1975)" Testing and Measurement in the Clssroom" : Bosting : Havghton.
- Staiger , Ralph , C. The Teaching of Reading , Swissland: Gimt Company , 1973 .
- Thinker, Miles .and constancy M. Teaching Elementary Reading 4th ed. Engle wood cliffs ,N. J. prentice –Hall, 1975 .
- Walkfield,1996,p:254 Educational Psychology ,Learning to be problem solver.Houghton Mifflin company, USA.