حوليات آداب عين شمس المجلد ٤٧ (عدد يناير – مارس ٢٠١٩)
http://www.aafu.journals.ekb.eg
(دورية علمية محكمة)
جامعة عين شمس
كلية الآداب

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الأساسي

ژيان عبد الكريم علي *

طرائق تدريس اللغة الكردية- كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

المستخلص

يرمي البحث الحالي إلى تعرف أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الأساسي تحدد هذا البحث بعينة من تلامذة الصف الخامس الأساسي (الخامس الابتدائي)،في المدارس الأساسية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية قضاء جم جمال – محافظة السليمانية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وبلغ حجم العينة (٦٠) تلميذاً وتلميذة موزعين على شعبتين (أ،ج) مثلت احداهما المجموعة التجريبية (أ) التي درست على وفق استراتيجية النشاط المباشر للقراءة بواقع (٣١) تلميذاً وتلميذة ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة (ج) التي درست بالطريقة التقليدية بواقع (٢٩) تلميذاً وتلميذة، وكإفاءة الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، ودرجات مادة اللغة الكردية للعام الدراسي السابق وحددت المادة العلمية بعدد من موضوعات القراءة في كتاب (القواعد والقراءة الكردية) المقرر تدريسهُ للصف الخامس الابتدائي الاساسي.

صاغت الباحثة الأهداف السلوكية واعدت الخطط التدريسية اللازمة للمجموعتين، كما اعدت اختباراً في التحصيل تالف من (٤٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وإعادة ترتيب الكلمات والمزاوجة والتكميل، واستمررت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الأول)، قامت خلالها مدرسة المادة بتدريس مجموعتي البحث، وفي نهاية التجربة تم تطبيق أداة البحث على تلامذة مجموعتي البحث وبعد تحليل النتيجة احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتيجة تفوق تلامذة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة القراءة وفق استراتيجية النشاط المباشر للقراءة على المجموعة الضابطة.

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لحولية كلية الآداب - جامعة عين شمس ٢٠١٧.

مشكلة البحث: -

إن المتتبع لواقع تدريس مادة القراءة في مؤسساتنا التعليمية يجد أن هناك ضعفاً واضحاً لدى التلامذة في قدراتهم على استيعاب ما يقرؤون (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٢٥). فما زال المفهوم الاعتيادي للقراءة راسخاً في اذهانهم والقراءة لديهم لاتتعدى تحويل الرموز المكتوبة إلى الفاظ منطوقة، وسرد الكلمات وتكوين الجمل من دون التعرض إلى فهم لهذهِ الرموز وتحليلها ونقدها والإفادة منها في حل مشكلاتهم الحياتية. (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٢-٥٣).

لقد لمست الباحثة من طريق زيارتها الميدانية لعدد من المدارس الأساسية للاطلاع على واقع تدريس اللغة الكردية أن هناك ضعفاً في تدريس فروع اللغة الكردية ومنها القراءة ويبدو هذا واضحاً من اهمال التلامذة درس القراءة اذ يقتصر الدرس على قراءة الموضوع قراءة متتالية من بعض التلامذة مع ذكر معاني بعض الالفاظ أما تحليل النصوص القرائية وبيان ما تحوية من أفكار ومناقشتها ونقدها كل ذلك غائب في درس القراءة، ودرس القراءة يفقد عنصري التشويق والرغبة في القراءة مما ترتب على ذلك استهانة التلامذة بالقراءة لعدم معرفتهم بالأهداف المرجوة من تقريرها وقد يترتب على هذا الضعف القرائي انخفاض المستوى العلمي الذي بدوره أدى إلى نفور التلامذة من القراءة والابتعاد عنها.

واوعزت الادبيات الضعف الى عدة أسباب منها إن غالبية التلامذة يعزفون عن درس القراءة لأنها غير مهمة من وجهة نظرهم، لان القراءة على النحو الذي تقدم بها والموضوعات التي تعرض لا تثير اهتمامهم. (طعيمه، ١٩٩٨، ٩١).

بمعنى ان مفهوم القراءة وفهم المقروء ظل محصوراً في دائرة ضيقة حدودها الادراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف اليها ونطقها. (سفاسفه، ٢٠٠٤، ٧٨)، والتلميذ لا يقرا كما ينبغي لهُ أن يقرأ، ولايحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولايحسن التغلغل فيما وراء السطور. (الموسى، ٢٠٠٣: ٣٢)، كما أن عدد من المعلمين يجعلون من درس القراءة درساً للنحو والصرف وهذا يؤدي إلى ضعف فهم التلامذة لما يقرؤون (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٢٥)، فضلاً عن البعض الاخر من المعلمين ينظرون إلى درس القراءة على أنهُ وقت للراحة من عناء بقية الدروس. (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٢-٥٣).

أما الطرائق المستعملة في تدريس اللغة فهي لا تحقق اهداف تدريسها، زيادة على ضعف مواكبتها للتطور الحاصل في طرائق التدريس واساليبهُ. (زائروعايز، ٢٠١١: ٧٦).

وترى الباحثة أن الاقتصار على الطرائق التقليدية في تدريس القراءة في المرحلة الاساسية كان سبباً اساسياً في ضعف التلامذة في القراءة وتدني مستوى الفهم عندهم، لاتصافها بالنمط الجاف الذي يقف عاجزاً عن اكتساب التلامذة الفهم القرائي كونها لا تثير اهتمام التلامذة ولا تتحدى تفكيرهم مما جعل احساسهم بأهمية القراءة مفقود.

وترى الباحثة أن معرفة التلامذة باستراتيجيات ما وراء المعرفة واستعمالها في اثناء تعلمهم وفي مواقف التعلم المختلفة يؤدي بشكل او بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم.

لذا ارتأت الباحثة التغيير في الطرائق المتبعة في تدريس القراءة وتطبيق استراتيجيات حديثة تمكن التلامذة من معالجة الموضوعات وأن تجري دراستها (أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الأساسي) عسى أن يعالج هذا الضعف او يحد منهُ.

أهمية البحث: -

اللغة ضرورة من ضروريات الحياة التي لا يمكن للإنسان الاستغناء عنها لكونها تؤدي وظائف عديدة له فهياداته للتواصل الاجتماعي والترويح عن النفس والتفكير ونشر الثقافة والتعليم. (عبد عون، ٢٠١٣: ١٥)

واللغة الكردية هي لغة مصاحبة للغة العربية في بلدنا وهي لغة تربط أبناء القومية الكردية بعضهم ببعض، وهي سجل لآدابها وفنونها وعلومها وتراثها وترتبط مع اللغة العربية بروابط دينية واجتماعية وثيقة (موكرياني، ١٩٨٩: ٣) ولما خصائص نحوية وصرفية ومعجمية متميزة منحتها كياناً مستقلاً ووجوداً متميزاً (شريف، ١٩٨١: ٤٠)

وتضم اللغة فروعاً متعددة، ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً محكماً، وتعد القراءة فرعاً مهماً من بين فروعها وللقراءة الفضل الأول فيما نعرف من حقائق وعلوم مختلفة، فهي جسر اتصال دائم بين الناس، وحلقة ارتباط بين عصر وعصر وشعب وآخر، فضلاً عن أنها من وسائل التثقيف الذاتي المهمة، اذ تمد الافراد بالأفكار والمعلومات وتخصب أخيلتهم بالصور، وتغني اساليبهم الكتابية بالمفردات والتراكيب والصيغ، فهي متعة النفس، ووسيلة ثقافية سهلة وميسرة لكل الناس في أي زمان ومكان. (الجبيلي، ٢٠٠٩: ٩-١٥).

ومن طريقها يكتسب التلميذ التحصيل العلمي الذي يساعدهُ على النجاح واتقان المعرفة داخل المدرسة وبذلك تساعد على تكوينهُ العلمي الذي يؤهلهُ للنجاح فالقراءة أداة التلميذ في الاستزادة من المعرفة. (الحلاق، ٢٠١٠: ١٨٣)، فضلاً عن تزويدهُ بالمهارات الأساسية اليه مثل جودة النطق وطلاقة الآراء والتعبير الجيد والسرعة في القراءة، وكذلك اكتسابهُ لذخيرة من الالفاظ وتذوقهُ للجمال. (الوائلي، ٢٠٠٤: ٣٢)

وهي العامل المشترك في جميع المواد الدراسية، وهي السبيل الوحيد لمعرفة الرموز المكتوبة وترجمتها الى معان وأفكار أي فهمها وادراكها. (مجيد، ٢٠١١: ٣٥).

وبعد الفهم من اهم المهارات القرائية فهو محور القراءة كما يرى المختصون، ولذا يوليه العديد من الباحثين عناية كبيرة وينال الاهتمام في برنامج تعلم القراءة. (عاشور، ٢٠٠٣: ٨٢).

اذ ان فاعلية القراءة تقاس بمدى الفهم والاستيعاب وقدره التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف أخرى، فالفهم القرائي عملية تفاعلية بين التلميذ والنص تُفضي الى إعادة بناء المعنى او صناعة معان وأفكار ومواقف واحكام حيال الموضوعات ويتم التفاعل بين التلميذ والنص ليتحقق الفهم ولذا فالغاية من القراءة بصة عامة هي حسن تصور التلميذ للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط. (عبد الباري، ٢٠١١، ١١٧-١١٨).

فالفهم مفتاح القراءة الجيدة، فمن يقرا قراءة سليمة من غير فهم لا يعد قارئا، بل هو فاك الرموز فالتلميذ يجب علية فهم المعاني من الكلمات الأساسية في النص، والقدرة على تخمين الجديد منها في السياق، فضلا عن الإجابة عن الأسئلة المباشرة الموجودة في النص، او غير المباشرة أي الاستنتاجية التي تحتاج الى اعمال الذهن وفهم مابين السطور. (التنقازي،٢٠١١: ٧).

والتلميذ الذي يقرا بفهم واستيعاب يكون أقدر على إدراك ما في النص المقروء من أفكار واراء ومفاهيم ومبادئ وحقائق، وثم هو أقدر على تحليل المعلومات المقروءة وتركيبها وتطبيقها وتقويمها واسترجاعها. (دروزه، ٢٠٠٤: ١١٠)

وترى الباحثة إن فهم التلميذ لما يقرا سيكون له أثره الإيجابي في انماء شخصيته وصقلها وتقويمها لأنه يقرا ويدرك ما يقرا ويستفيد مما يقرا ويستعمله عونا في حل بعض مشكلاته كما يلعب فهم المقروء دورا رئيسا في فهم المواد الدراسية الأخرى.

وكما ترى الباحثة ان لطريقة التدريس دورا مهما في إيصال المادة العلمية للتلامذة واستثارة تفكيرهم ومساعدتهم على فهم الأفكار الواردة في النص المقروء.

ونظرا لأهمية الفهم في القراءة، ظهرت الحاجة الى استعمال استراتيجيات وطرائق حديثة تزيد من دافعية التلامذة نحو التعلم وتدفعهم الى التمكن من مستويات الفهم القرائي. (ميعان، ٢٠١٣: ٣٤٤).

وتعد استراتيجية ماوراء المعرفة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها التلامذة في تعلم المادة الدراسية وفهمها وتذكرها. (أبو رياش، واخرون، ٢٠٠٩: ١٩٣).

وهي تساعد على زيادة قدرة التلامذة في تفحص كل ما يقرؤونه، ونقده وتجعل التلامذة قادرين على مواجهة الصعوبات في اثناء التعلم وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستعملونها، فهي تعمل على تحسين اكتساب التلامذة لعمليات التعلم المختلفة. (الهاشمي وطه، ٢٠٠٧: ٥٢)

واختارت الباحثة استراتيجية النشاط المباشر التي تعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، اذ انها تركز في النشاط قبل عملية القراءة وفي اثنائها، وبعدها، وان دور المعلم فيها يكون نشطا قبل تدريس الموضوع القرائي، وتعمل على استثارةالخبرات والمعارف السابقة عند التلامذة، وتسهم كذلك في مساعدتهم على تحديد الغرض من القراءة وأنها تستعمل كذلك في تنمية المفردات اللغوية. (Betts,١٩٤٦:٥٢)

كما ان هذه الاستراتيجية تساعد التلامذة ليقوموا بتخمينات ذكية حول الموضوع المقروء وتتيح لهم فرصا كافية لطرح مجموعة من الأسئلة حول المعلومات الواردة في الموضوع، وان من أبرز غايات هذه الاستراتيجية هي تنمية بعض المهارات القرائية المحددة وهي تحديد هدف الكاتب وكذلك تحديد الغرض الأساسي من الموضوع القرائي، وتقييم مدى فهم التلامذة للموضوع المقروء وإتاحة مزيد من الفرص امام التلامذة لإثراء معارفهم وخبراتهم السابقة وتوسيعها. (عبد الباري، ٢٠١١: ٣٧٢).

ولقد اثبتت التجارب والبحوث التربوية بان هناك علاقة وثيقة بين ممارسة الأنشطة وزيادة التعلم عند المتعلمين، مما جعلت العديد من الدول المتقدمة الى الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتغلبها على المادة الدراسية. (حمادة، وخالد، ٢٠١٢: ١٢٥)

اذ ان الوظيفة الأساسية للنشاط هي وظيفة تربوية، اذ لا سلوك بدون دافع ولأتعلم بدون نشاط، وكذلك تساعد في توفير خبرات حسية مباشرة وتحقق أثراً مهما في تعلم المعارف والمفاهيم واشباع دوافع التلامذة نحو البحث. (اليماني، وعلاء، ٢٠١٠: ١٣١)

وتتجلى أهمية استراتيجية النشاط المباشر للقراءة فيما يأتي:

١. تزيد قدرة التلامذة لمواجهة الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات.
٢. مساعدة التلامذة للتفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة.
٣. تزود التلامذة بمهارات تساعدهم على ان يصبحوا متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم.
٤. تساعد التلامذة على الانتقال من التعلم الكمي الى التعلم النوعي. (الخزاعلة، واخرون، ٢٠١١: ٢٧٩-٢٨٠)

واختارت الباحثة المرحلة الابتدائية كونها تحقق العناصر الأساسية في المعارف والميول والاتجاهات والمهارات عند كل تلميذ الى اقصى حد، تمكنه من قدراتهُ واستعداداتهُ

وأنها تمثل الحد الأدنى للتربية والتعليم الذي لأغنى فيه لتهيئة ناشئة لكي يكونوا مواطنين صالحين. (وزارة التربية، العراق، ١٩٧٩: ١).

ثالثاً: هدف البحث: يرمي هذا البحث الى معرفة إثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الأساسي.

فرضية البحث: لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذين يتعلمون مادة القراءة باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين يتعلمون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد هذا البحث بـ:

١. تلامذة الصف الخامس الأساسي (الخامس الابتدائي) في المدارس الأساسية النهارية التابعة لمديرية تربية قضاء جم جمال/السليمانية.
٢. موضوعات من كتاب القواعد والقراءة الكردية للصف الخامس الأساسي المقررة تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ في إقليم كردستان العراق.

خامساً: تحديد المصطلحات:

١. الاستراتيجية: عرفها الدليمي والهاشمي بانها ((مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من المجالات المعرفية الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق اهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددت من قبل)). (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ١٩).

التعريف الاجرائي للاستراتيجية: هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تضعها معلمة المادة والتي يؤدي استعمالها الى تمكين تلامذة الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) من فهم المقروء.

٢. استراتيجية النشاط المباشر للقراءة: عرفها الخزاعلة واخرون بانها (من الاستراتيجيات التي تستعمل في التدريس التي يعدها ويديرها المعلم وهذهِ الاستراتيجية تتحكم بمجال الانتباه، لاسيما عند وجود قيود زمنية، فتقدم المادة التعليمية من طريق طرح الأسئلة والعبارات التي تسمح بالحصول على التغذية الراجعة من التلامذة) (الخزاعلة واخرون، ٢٠١١: ٢٧٩)

التعريف الاجرائي لاستراتيجية النشاط المباشر للقراءة: هي مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها معلمة المادة داخل غرفة الصف على تلامذة المجموعة التجريبية وتتضمن تحديد معاني الكلمات الصعبة وتحليلها وتنشيط المعرفة السابقة للتلامذة فضلا عن تعليمهم المهارات التي تمكنهم من فهم النص.

٣. الفهم: عرفه طيبي واخرون بانهُ (احدى مخرجات اللغة والتي تشتمل على سلسة المهارات المحددة القائمة على اساس إدراك العلاقة بين الرموز الخطية المكتوبة والاصوات المنطوقة وأدراك المعنى او الدلالة وراء هذه الرموز ولذا فهي عمل كلي متكامل للمهارات اللغوية والادراكية. (طيبي، واخرون، ٢٠٠٩، ٦١-٦٢)

التعريف الاجرائي للفهم: هو معرفة تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمعاني الكلمات والجمل (في القطعة القرائية) والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني وكذلك قدرتهم على الاستنتاج والنقد والحكم وحل المشكلات.

٤. القراءة: عرفها الدليميوالوائلي بانها ((عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق بها أي تحويل الرموز المطبوعة الى أصوات ذات معنى، ثم الفهم، أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة وهذه

المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاتهُ. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ١٠٥)

التعريف الاجرائي للقراءة: هو عملية نطق تلامذة عينة البحث للرموز المكتوبة او المطبوعة نطقاً صحيحاً لتتحول الى ما تدل عليه من معان وأفكار.

٥. الفهم القرائي: عرفهُ إسماعيل بأنه ((عملية عقلية تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده والقدرة على القراءة في وحدات فكرية وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة. (إسماعيل، ٢٠١٣: ٩٢)

التعريف الاجرائي للفهم القرائي: هو ما يستنتجه تلامذة الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) من معارف وحقائق بالاستناد الى خلفيتهم المعرفية ويقاس ذلك من طريق الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الفهم القرائي.

٦. **الخامس الأساسي:** هي مرحلة دراسية يقابلها الصف الخامس الابتدائي، ويبدأ التعليم الأساسي في إقليم كردستان العراق من الصف الأول الأساسي (الأول الابتدائي) الى الصف التاسع الأساسي (الثالث متوسط)

الفصل الثاني
الإطار النظري

مفهوم ما وراء المعرفة: ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين، وقد أضاف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتح افاقاً واسعة للدراسات التجريبية في موضوع الذكاء، والتفكير والذاكرة، والاستيعاب، ومهارات التعلم، وازدادت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينات وذلك لارتباطه بنظريات الذكاء، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (جروان، ١٩٩٩: ص٤٢).

وقد عرف مفهوم ما وراء المعرفة بتعريفات منها تعريف (ليفنجستون) بانها: تفكير عالي الرتبة يتضمن مراقبة أنشطة العمليات المعرفية التي تتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم. (العتوم، ٢٠٠٤: ص٢٠٥)

اذ تسيطر ما وراء المعرفة على جميع نشاطات التفكير العاملة، وتهدف الى رفع مستوى استقلالية التفكير للتلميذ، وفاعليتهُ في ممارسة التفكير الموجه ذاتياً، وأنها تحسن مستوى الاستيعاب والفهم القرائي، وتدير نشاطات التفكير (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٢١٢) فمحور الاهتمام فيما وراء المعرفة هو جعل التلميذ يفكر بنفسهُ بدلاً من اعطائهُ إجابات محددة، او تقديم المعلومات والحقائق لهُ ليقوم بحفظها واستظهارها. (Jacobson,١٩٩٨,٥٥)

مهارات ما وراء المعرفة

١. التخطيط: هو رسم صورة مسبقة او التخطيط للمهمة التي سينخرط بها التلميذ.
٢. المراقبة: وهو مراقبة التلميذ لسير اندماجهُ في المهمة المراد تعلمها.
٣. التقييم: وتعني حكم التلميذ على مستوى الإنجاز ومدى تقدمهُ ونجاحهُ في العمل. (أبو رياش، ٢٠٠٩، ٣٩٠-٣٩١)

أهمية مهارات ما وراء المعرفة للتلميذ:

١. اتخاذ القرار المناسب في مواقف حياتهُ اليومية.
٢. التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة.
٣. فهم هذهِ المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتهُ اليومية.

٤. اختيار الإجراءات الملائمة للموقف التعليمي الذي يمر به.
٥. توجيه عملية تعلمهُ وتحمل مسؤولياتها.
٦. استعمال مهارات التفكير لتوجيه تفكيرهُ وتحسينهُ.(Strom,١٩٩٥: p٣١-٢٧)
٧. تنمي لدى التلميذ القدرة على التعلم الذاتي لتحسين ادائهُ (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٧٦).

الفهم: يعد الفهم الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ وغرضهُ من القراءة ونوع المادة المقروءة، وهو من اهم مهارات القراءة وجوهر عملياتها. (شحاته، ومروان، ٢٠١٢: ٨١)

والفهم عملية عقلية تعتمد على الادراك العقلي أكثر من اعتمادها على الادراك الحسي، فعلى الرغم من انهُ يبدأ حسياً لرموز الكلمات المكتوبة، الا انهُ يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها. (الدليمي، وسعاد، ٢٠٠٩: ١٠)

ويساعد الفهم على زيادة حصيلة التلامذة الفكرية والثقافية التي يعتمد فيها التلامذة في تعلمهم علية للنجاح في المواد الدراسية الأخرى والتلميذ الجيد هو ذلك التلميذ الذي يستوعب المقروء ويحقق الفهم بمستوياتهُ المختلفة فالقراءة تستند الى أساس كبير من المعرفة، ولا سيما المعرفة بمعاني الكلمات المقروءة التي ينبغي ان يختزنها التلميذ في ذاكرتهُ اذ من دون ذلك تصبح الكلمات لا معنى لها، فالقراءة لم تعد مجرد التعرف على الكلمات والنطق بها، وانما أصبحت عملية عقلية تتطلب الفهم والربط والاستنتاج. (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٥: ١٣٤)

مستويات الفهم القرائي:

١. المستوى الحرفي (قراءة السطور): ويشمل تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء وربطها بالأفكار الرئيسة، وهنا يكون التلميذ قادراً على تحديد المعاني الملائمة للمفردات، وإدراك معاني الجمل والفقرات، ويستطيع الإجابة عن الأسئلة المباشرة حول الأفكار الرئيسة، ويحدد التسلسل المنطقي للأحداث.
٢. المستوى التفسيري (قراءة مابين السطور) ويشمل إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على تكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص.
٣. المستوى التطبيقي (قراءة ما وراء السطور): ويتضمن القدرة على مقارنة الأفكار المتضمنة في النص مع تلك المشتقة منهُ، والقدرة على توظيف المقروء في حل المشكلات، وتعيين القيم المرتبطة بعلاقات مع أفكار النص. (عاشور، ومحمد، ٢٠١٠: ٨٦).

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

١. القدرة العقلية: اذ ان تدني القدرة العقلية للتلميذ يؤثر سلباً على فهمهُ. (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٧-٢٠٨).
٢. النضج العام للتلميذ: والمتمثل بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للتلميذ. (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٧).
٣. الخبرة السابقة: وهي تسهل على التلميذ عمليات الاستنتاج وفهم المعنى الضمني والظاهري للنص وكذلك يشمل عملية النقد.
٤. العوامل التربوية: وتشمل التعليم الملائم والاعداد الملائم للمعلمين واستراتيجيات التدريس المتبعة ومدى التركيز على المهارات القرائية. (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٧-٢٠٨).

٥. طبيعة المادة: وتمثل في مستوى صعوبة المادة من حيث الشكل والمحتوى. (عصر، ١٩٩٩: ٥٠).
٦. الغرض من القراءة أي الغرض الذي يسعى اليه التلميذ. (عطية، ٢٠١٠: ٤٢١).
٧. مستوى دافعية التلميذ وانجذابه الى قراءة الموضوع.
٨. مستوى قدرة التلميذ على الفهم القرائي، ودرجة اتقانهُ مهاراتهُ.
٩. مستوى ذاكرة التلميذ. (عطية، ٢٠٠٩: ٤٢).
١٠. بيئة التلميذ: وتقسم الى عوامل تتعلق بالمكان مثل المقاعد وترتيبها، والراحة العامة للتلميذ، وعوامل تتعلق بالنشاط المدرسي، وعوامل طبيعية كالإضاءة وعوامل اجتماعيةكالجو العائلي والترابط الاسري. (عصر، ١٩٩٩: ٥٠).
١١. المستوى القرائي للتلميذ وثروتهُ اللغوية اذ يتفاوت الفهم القرائي من التلميذ الجيد الى التلميذ الضعيف ويواجه التلميذ الضعيف صعوبات في فهمهُ. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩: ١٩-٢٠).

استراتيجية النشاط المباشر: -هي الاستراتيجية التي وضع خطواتها (Betts) في عام ١٩٤٦ التي توفر للتلامذة الدعم التعليمي قبل القراءة وفي اثنائها، وبعدها، اذ يأخذ المعلم دوراً نشطاً لأعداد التلامذة لقراءة النص قبل التدريس واعطائهم المفردات المهمة التي وردت في النص، وينتزع المعرفة المسبقة، ويعلم التلامذة كيفية استعمال مهارةالقراءة المحددة، وتوفير غرض القراءة وفي اثناء القراءة يسأل المعلم التلامذة الأسئلة الفردية حول النص لرصد فهمهم، اما بعد القراءة يشرك المعلم التلامذة في مناقشته مع التركيز على الغرض من القراءة ومتابعة الأنشطة التي تركز على مضمون النص والمهارات المحددة التي تعلم التلامذة الاستعمال الأمثل للقراءة. (Betts,١٩٤٦:٥٢)

وهي تساعد على تنشيط الخلفية المعرفية، واجراء عملية تنبؤ حول الموضوع المقروء وتساعدهم على قراءة جزء يسر من موضوع القراءةوتشجعهم على اجراء مناقشة جماعية بناءاً على ما قدمهُ التلامذة من تنبؤات سواء من حيث معاني المفردات ام من حيث الفكرة العامة، وما تتضمنهُ من أفكار رئيسية وفرعية. (Stauffer, R.F.&Harrell, m.m,١٩٧٥:٧٦٥-٧٦٦)

اهداف استراتيجية النشاط المباشر:

١. تمكين التلامذة من مهارة تحديد او تعرف معاني الكلمات.
٢. مساعدة التلامذة على استرجاع معارفهم وخبراتهم السابقة عن الموضوع المقروء او المسموع.
٣. تنمية بعض المهارات القرائية المحددة لتحديد هدف الكاتب.
٤. مساعدتهم على تحديد الغرض الأساسي من الموضوع القرائي.
٥. تقييم مدى فهم التلامذة للموضوع المقروء.
٦. تسهم في اثراء معارفهم وخبراتهم السابقة وربط هذهِ المعلومات والخبرات بالمعلومات والخبرات الجديدة المكتسبة من الموضوع. (عبد الباري، ٢٠١١: ٣٧٢).

دور المعلم فيها:

١. تحديد المعرفة والمهارات الأولية، التي يحتاجها التلامذة الى فهم الموضوع.
٢. تنظيم العرض وتخطيطهُ في تسلسل افقي منطقي.
٣. تأكيد فهم التلامذة عن طريق طرح الأسئلة المباشرة خلال الدرس.
٤. مساعدة التلامذة الذين يواجهون صعوبات في الموضوع.

٥. مراقبة تقدم التلامذة عن طريق الأنشطة، التي تقدم لهم في اثناء الدرس. (الخزاعلة، واخرون، ٢٠١١: ٢٨١)

دور التلميذ فيها:

١. الاصغاء الفعال.
٢. طرح الأسئلة للتثبت من الفهم.
٣. المساهمة بإعطاء ملاحظات توظيف معلومات وأفكار واراء جديدة للتدريس.
٤. ممارسة المهارات المكتسبة تحت اشراف المعلم، ومن ثم باستقلالية. (الخزاعلة، واخرون، ٢٠١١: ٢٨١).

خطوات الاستراتيجية:

١. اختيار الموضوع القرائي: والغرض منهُ استعمال استراتيجية أنشطة القراءة المباشرة مع مجموعة من النصوص التفسيرية.
٢. اختيار المعلم مجموعة من الكلمات المتضمنة في النص القرائي قبل تدريسهُ، والتي تؤثر في فهم التلامذة لموضوع القراءة، كذلك يجب التأكيد على ضرورة تعلم معاني هذهِ المفردات من طريق السياقات اللغوية الذي وردت فيه ويتم في هذا الاجراء ما يأتي:
- كتابة الكلمات الجديدة المأخوذة من الموضوع القرائي في لوحة ورقية او خشبية او لوحة السبورة.
- مناقشة التلامذة في معاني الكلمات الصعبة استناداً الى السياق اللغوي الذي وردت فيهِ.
- تحليل الكلمات بمعنى تحديد ما بها من سوابق او لواحق او زوائد او تحديد جذرها اللغوي.

٣. تنشيط المعرفة السابقة عند التلامذة من طريق سؤالهم عن معرفتهم السابقة حول هذا الموضوع.
٤. قراءة المعلم النموذجية للموضوع.
٥. تعليم التلامذة المهارات التي تمكنهم من فهم النص فهماً صحيحاً، ويتم ذلك من طريق تدريب التلامذة على مهارات معينة مثلاً:
- تحليل الموضوع الى أفكار او عناصر.
- تدريب التلامذة على مهارة المقارنة او تحديد التباين.
- التمييز بين الحقيقة والراي.

٦. القراءة الصامتة للموضوع من قبل التلامذة على ان يتحرك المعلم بين ارجاء قاعة الصف.
٧. بعد انتهاء التلامذة من القراءة الصامتة، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن فهم التلامذة للموضوع المقروء.
٨. تشجيع التلامذة على ممارسة مجموعة من الأنشطة المتتابعة حول المقروء وذلك لتعزيز مهارة فهمهم للموضوع. (Betts,١٩٤٦:٥٣)

الفصل الثالث
دراسة سابقة

دراسة عربية في الفهم القرائي

دراسة الاعرجي ٢٠١٦: أجريت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية وهدفت الى معرفة أثر استراتيجية خرائط التناقض في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع العلمي.

بلغت عينة الدراسة (٧٢) طالباً من طلاب اعدادية الكندي للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، بواقع (٣٦) طالباً للمجموعة التجريبية و (٣٦) طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام السابق ٢٠١٤-٢٠١٥، ودرجات اختبار المعلومات السابقة والتحصيل الدراسي للأبوين، اختبار القدرة اللغوية، اختبار القدرة العقلية.

حدد الباحث الموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة وصاغ اهدافاً سلوكية لهذهِ الموضوعات وكانت (١٠٨) هدفاً سلوكياً، واعداد خططاً تدريسية لهذهِ الموضوعات وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها، كما اعد الباحث اختباراً للفهم القرائي مكون من (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والمقالي وعرضهُ على مجموعة من الخبراء للتحقق من صدقهُ.

درس الباحث نفسهُ مجموعتي البحث التي استمرت (٩) تسعة أسابيع وانتهت بتطبيق اختبار الفهم القرائي فدرس الباحث المجموعة التجريبية وموضوعات من مادة المطالعة وفق استراتيجية خرائط التناقض والمجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية بواقع تسعه موضوعات موحدة للمجموعتين وبعد تطبيق اختبار الفهم ومعالجة البيانات احصائياً باستعمال (t-test) توصلت الدراسة الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الفهم القرائي (الاعرجي، ٢٠١٦: ذ-ر-ز).

دراسة اجنبية:

دراسة كراسكويلو وننز (carrasqullo&Nunz, ١٩٨٨) أجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، ورمت الى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المدارس الابتدائية.

تألفت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي وزعوا عشوائياً بين مجموعتين الأولى تجريبية تلقى تلامذتها تدريباً مباشراً على كيفية استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة من طريق تلخيص مادة مقروءة، وتوضيح مضمونها، وطرح أسئلة تعليمية بخصوصها على افتراض ان هذهِ الطرائق وسائل تنشط المتعلم وتساعدهُ في التحكم وضبط عملية الاستيعاب القرائي باستعمال الحاسوب.

الأخرى الضابطة: طلب من تلامذتها استعمال الاستراتيجيات نفسها، ولكن من طريق قراءتها في نشرة مكتوبة من دون تلقي تدريب فيها اما اداة الدراسة فكانت اختباراً في الاستيعاب القرائي، توصلت الدراسة الى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة. (Carrasquillo& Nunz,١٩٨٨, p:١-٣)

الفصل الرابع
منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة على أحد التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي.

جدول رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية النشاط المباشر للقراءة	الفهم القرائي	بعدي
الضابطة	ـــــــــ		

يقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض تلامذتها للمتغير المستقل (استراتيجية النشاط المباشر للقراءة)، ويقصد بالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض تلامذتها للمتغير المستقل ويقصد بالمتغير التابع، الفهم القرائي، وهو المتغير الذي يقع عليه أثر المتغير المستقل ويقاس بواسطة اختبار يعدهُ الباحث لأغراض البحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينتهُ: يتكون مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف الخامس الأساسي في المدارس الأساسية النهارية المختلطة في قضاء جم جمال/سليمانية واختارت الباحثة قضاء (جم جمال) من بين الاقضية والنواحي التابعة لمحافظة السليمانية بشكل قصدي وذلك للأسباب الاتية:

١. ضعف تلامذة المرحلة الأساسية في الفهم القرائي.
٢. إمكانية تطبيق استراتيجية النشاط المباشر على الناطقين باللغة الكردية في حين صعوبة تطبيقهُ على غير الناطقين باللغة الكردية.
٣. لوجود مدارس أساسية تدرس اللغة الكردية للناطقين بها في حين تفتقر مدينة بغداد لوجود مثل هذهِ المدارس.
٤. لكونهُ يمثل مسقط راس الباحثة.
٥. ابداء إدارات المدارس الرغبة في التعاون مع الباحثة في اجراء التجربة.
٦. يضم قضاء جم جمال عدداً من المدارس الأساسية المختلطة وهي مهيأة جميعها لان تكون ميداناً لتطبيق التجربة.

ويتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية قضاء جم جمال على ان لا يقل عدد شعب الصف الخامس عن شعبتين وبطريقة السحب العشوائي اختيرت مدرسة (خاك) الأساسية المختلطة لتكون عينة البحث الحالي وميداناً لتطبيق التجربة وقبل البدء بالتجربة زارت الباحثة مدرسة (خاك) المختارة ووجدت ان المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ هي (أ، ب، ج) وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض تلامذتها للمتغير المستقل (استراتيجية النشاط المباشر للقراءة) عند تدريس القراءة، واختيرت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس تلامذتها مادة القراءة بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل، وبلغ عدد تلامذة الشعبتين (٦٥) تلميذاً وتلميذة بواقع (٣٣)تلميذ وتلميذة في شعبة (أ) و (٣٢) تلميذ وتلميذة في شعبة (ج)، وبعد استبعاد التلامذة الراسبين البالغ عددهم (٥) تلميذا وتلميذة اصبح عدد افراد العينة النهائي (٦٠) تلميذا وتلميذة، بواقع (٣١) تلميذا وتلميذة في المجموعة التجريبية و (٢٩) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الضابطة والجدول (٢) يوضح ذلك

المجموعة	عدد التلامذة قبل الاستبعاد	عدد التلامذة المستبعدين	عدد التلامذة النهائي
التجريبية	٣٣	٢	٣١
الضابطة	٣٢	٣	٢٩
المجموع	٦٥	٥	٦٠

وقد استبعدت الباحثة التلامذة الراسبين احصائياً لأنهم يمتلكون خبرات سابقة قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة وهذا اما جعل الباحثة تستبعدهم من النتائج فقط، إذا ابقتهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث: حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ تلامذة مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات التي ترى انها قد تؤثر في سلامة التجربة

وهذهِ المتغيرات هي العمر الزمني، الذكاء، درجات مادة اللغة الكردية في الاختبار النهائي في الصف الرابع الابتدائي، وبلغ متوسط اعمار تلامذة المجموعة التجريبية (١٢٦،٠٦٤) شهراً، وبلغ متوسط اعمار المجموعة الضابطة (١٢٦،٠٠٠) شهراً، وعند استخدام الاختبار التائي (T-Test) لمعرفة الفرق بين اعمار تلامذة المجموعتين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٠٥٦) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في العمر الزمني.

جدول رقم (٣) نتائج الاختبار التائي لتلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمرالزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	١٢٦،٠٦٤	٣،٦٠٥٥	١٢،٩٩٩٦	٥٨	٠،٠٥٦	٢،٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٩	١٢٦،٠٠٠	٣،٣٤٨٧	١١،٢١٣٧				

اما بالنسبة للذكاء فقد بلغ متوسط ذكاء المجموعة التجريبية (٤١،١٩) درجة ومتوسط ذكاء المجموعة الضابطة (٤٠،٧٩) درجة وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي (T-Test) لمعرفة الفرق في درجات الذكاء بينهما عند مستوى دلالة (٠،٠٥) كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٤٣)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٨) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

جدول رقم (٤) نتائج الاختبار التائي لتلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٤١،١٩	٦٨،٧٩	٨،٢٩	٥٨	٠،٥٤٣	٢،٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٩	٤٠،٧٩	٦٢،٩٩	٨،١٢				

اما بالنسبة لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة الكردية في الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق، فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩،٢٥٨) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٩،٤٨٢) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائية، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٠٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٨)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

جدول رقم (٥) نتائج الاختبار التائي لتلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات العام السابق

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٩،٢٥٨	١،١٩٦	١،٠٩٤	٥٨	٠،٥٠٣	٢،٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٩	٩،٤٨٢	٤،٩٠	٢،٢١٤				

رابعاً: المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية واحدة لمجموعتي البحث، تمثلت بـ (٧) موضوعات من كتاب (القواعد والقراءة الكردية) المقرر تدريسهُ لتلامذة الصف الخامس الاساسي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ والموضوعات هي (محبة الوالدين، المدرسة، الشعلة الأولمبية، كردستان وطننا، الثعلب، بائع الورد، عجائب الدنيا السبعة)

خامساً: المعلمة: قامت معلمة المادة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث بعد ان زودتها الباحثة بالخطط التدريسية الخاصة تدريس مجموعتي البحث.

سادساً: الأهداف السلوكية: صاغت الباحثة الأهداف السلوكية اعتماداً على المحتوى الذي سيدرس في التجربة، موزعة بين مستويات تصنيف بلوم للمستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق) وبغية التثبت من استيفاء الأهداف السلوكية محتوى المادة، وسلامة اشتقاقها من محتوى المادة الدراسية، وصحة بنائها عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والمناهج والقياس والتقويم وبعد اجراء التعديلات اللازمة عليها بلغ عدد الأهداف السلوكية بصورتها النهائية (٧٢) هدفا سلوكياً.

سابعاً: الخطط التدريسية: اعدت الباحثة الخطط التدريسية على وفق استراتيجية النشاط المباشر، وعلى وفق الطريقة التقليدية وعرضت نموذجين منهما كل مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة الكردية وطرائق التدريس لأبداء آرائهم بما يرونهُ مناسباً، وقد أقروا صلاحيتها ومناسبتها مع اجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

ثامناً: إداه البحث: من متطلبات هذا البحث تهيئة قطعة قرائية ملائمة، لقياس الفهم القرائي عند تلامذة عينة البحث، لذا فقد اختارت الباحثة قطعة قرائية بعنوان (لا أهدر وقتي) المقرر تدريسهُ لتلامذة الصف الخامس الأساسي، ولم تكن هذهِ القطعة من القطع القرائية التي خضعت للتجربة وتكونت من (١٧٨) كلمة.

أ - اختبار الفهم القرائي: يشتمل الفهم القرائي مهارات عدة قسمها المختصون الى أنواع مختلفة فمثلاً حدد (Tinker)أنواع الفهم بـ:

- ١. فهم معنى الكلمة.
- ٢. فهم معنى الجملة.
- ٣. فهم معنى الفقرة.
- ٤. الربط بين فقرات الموضوع.
- ٥. فهم المعنى العام. (Tinker,١٩٧٥, p:٣٥٤)

وقد اعتمدت الباحثة المهارات التي حددها منهج الدراسة الابتدائية الصادرة من وزارة التربية وهي:

١. الحصول على المعنى الحرفي للموضوع.
٢. الفهم الضمني.

٣. الترتيب (تجميع الكلمات في وحدات فكرية).
٤. فهم معنى الكلمة.
٥. فهم السياق.

وقد اعتمدت الباحثة أسئلة اختبار الفهم من موضوع (لا أهدر وقتي)إذ تكون الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وإعادة ترتيب الكلمات والمزاوجة والتكميل في أربعة أسئلة موزعة على المهارات الخمس المحددة.

ب- صدق الاختبار: عرضت الباحثة الاختبار على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية الفقرات الاختبارية، وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها لمستوى تلامذة الصف الخامس الأساسي، ودقة قياسها لما وضعت لقياسه، واجرت الباحثة التعديلات اللازمة على الاختبار بناءاً على ملاحظات الخبراء وآرائهم، وان هذا الأسلوب يعد من الوسائل المناسبة للتثبت من الصدق الظاهري لأداة القياس.

ج-تعليمات التصحيح: خصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير الى الإجابة الصحيحة، وعوملت الفقرات المتروكة والأخرى التي تحمل أكثر من اختيار واحد معاملة الفقرة غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٤٠) درجة والدنيا صفراً.

د-اختبار العينة الاستطلاعية: لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار، ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية.

هـ- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية متكونة من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة مدرسة (ئامانج) الأساسية المختلطة من مجتمع البحث نفسهُ ومن مدارس المديرية العامة لتربية جم جمال ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الباحثة الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى أدنى درجة ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما مجموعتين منفصلتين لتمثل العينة كلها، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

١. **مستوى صعوبة الفقرات:** بعد ان حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح انها تتراوح بين (٠.٢٩) و (٠.٦٠) ويشير بلوم الى ان الفقرات الاختبارية تكون مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠.٢٠-٠.٨٠) (بلوم، واخرون،١٩٨٣: ١٠٧) ويستدل من هذا ان الفقرات الاختبارية جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق.
٢. **قوة تمييز الفقرات:** تراوحت القوة التمييزية لفقرات الاختبار بين (٠.٣١) و (٠.٦٥) وتشير الادبيات الى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن ٠.٢٠ يستحسن حذفها او تعديلها. (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢٧٣)
٣. **فعالية البدائل الخاطئة:** بعد حساب البدائل الخاطئة لفقرات سؤال الاختيار من متعدد وجدت الباحثة ان البدائل الخاطئة قد جذبت اليها عدداً من تلامذة المجموعة الدنيا أكثر من تلامذة المجموعة العليا، لذا قررت الابقاء على البدائل من دون حذف أو تعديل.
٤. **ثبات الاختبار:** بلغ معامل ثبات اختبار الفهم باستعمال معادلة الفاكر ونباخ (٠.٧٥) وهو معامل ثبات جيد، اذ يعد معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠.٦٧)فأكثر. (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٣٧)

تاسعاً: تطبيق التجربة: بوشر بتطبيق التجربة في يوم الثلاثاء ٢٠١٦/١١/١ ولغاية يوم الأربعاء ٢٠١٧/٢/١ اذ تم تطبيق اختبار الفهم القرائي وقامت معلمة المادة بتدريس

مجموعتي البحث وفق الخطط التدريسية التي أعدتها وبواقع حصتين اسبوعياً لكل مجموعة.

الفصل الخامس
عرض النتيجة وتفسيرها

أولاً: عرض النتيجة: تنص الفرضية على انهُ (لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذين يتعلمون مادة القراءة باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين يتعلمون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي).

بعد تطبيق الاختبار وتحليل النتائج احصائياً تبين ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة، لان القيمة التائية المحسوبة (٢.٨٢٥)أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢) جدول رقم (٦) يوضح ذلك.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٩،٧٧٤	٥٩،٥٥٢	٧.٧١٧	٥٨	٢،٨٢٥	٢	دالة احصائياً
الضابطة	٢٩	٢٣،٧٢٤	٧٨،٥٧٠	٨،٨٦٤				

تفسير النتائج: تعزو الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة في الفهم القرائي الى الأسباب الاتية:

١. تحفز استراتيجية النشاط المباشر التلامذة على المشاركة في غرفة الصف وعلى التحضير اليومي مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية ويتيح جواً دراسياً ممتعاً ويعزز الثقة بالنفس.
٢. عملت الاستراتيجية على ربط المعرفة الجديدة مع مالدى التلامذة من معلومات سابقة وهذا ما جعل تعلمهم ذا معنى.
٣. الاستراتيجية نقلت المعلم من دور الملقن الى دور الموجه والمشرف والمعزز والمحاور.
٤. خطوات الاستراتيجية فيها تنشيط للذهن، واثارة للانتباه، مما أتاح لتلامذة المجموعة التجريبية الفرصة لاكتساب الفهم القرائي.
٥. خطوات الاستراتيجية أبعدت التلامذة عن الانشغال والتكاسل والملل والتثاقل في درس القراءة.
٦. اعتاد التلامذة وفق استراتيجية النشاط المباشر على التفكير للحصول على الفهم والمعرفة بدلاً من التخبط في المادة من دون الحصول على فهم ما يتم قراءتهُ.
٧. اثبتت الاستراتيجية فاعليتها في مساعدة التلامذة على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل.
٨. تفعل الاستراتيجية تعلم التلامذة فكل تلميذ يستثمر مهاراتهُ المعرفية في البحث عن الفكرة وتحليلها والبحث داخل النص المقروء.

الاستنتاجات: في ضوء نتيجة البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

١. اثبت اتباع استراتيجية النشاط المباشر للقراءة أهمية وجود معلومات سابقة عن المادة المقرر تدريسها لتحقيق التفاعل بين ما هو موجود اصلاً والمادة الجديدة لتحقيق الأهداف المنشودة.
٢. ان التعليم باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة كان ذا فاعلية في تنمية مهارة الفهم القرائي.
٣. ان الموضوعات التي درست خلال مدة التجربة من الموضوعات التي يصح تدريسها باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة أكثر من الطريقة التقليدية.
٤. ان استعمال استراتيجية النشاط المباشر للقراءة ساعدت في زيادة دافعية التلامذة وحماسهم، وتركيز انتباههم نحو معالجة الموضوعات المقروءة.
٥. ان استعمال استراتيجية النشاط المباشر للقراءة زاد من فاعلية التلامذة القرائية وقدرتهم على فحص المقروء وتعرف جوانبهُ وابعادهُ، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى.

التوصيات: في ضوء النتيجة التي توصلت اليها الباحثة، فأنها توصي بما يأتي:

١. اعتماد استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في تدريس القراءة لتلامذة الصف الخامس الاساسي.
٢. عقد دورات تدريبية خاصة بمعلمي اللغة الكردية ومعلماتها لاطلاعهم على أهمية استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في التدريس وكيفية الاعداد والتخطيط والتنفيذ لها.
٣. تضمين مادة طرائق تدريس اللغة الكردية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية استراتيجية النشاط المباشر للقراءة وبيان أهميتها وكيفية استعمالها.
٤. توجيه المعلمين والمعلمات الى عدم الاقتصار على الأساليب التقليدية وضرورة التدريس باستراتيجية النشاط المباشر للقراءة التي اثبتت فاعليتهافي التعليم.

المقترحات: استكمالاً لنتيجة البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى كتنمية الميول القرائية والتفكير الابتكاري.
٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة دراسية أخرى.

دراسة مقارنة لأثر استراتيجية النشاط المباشر واستراتيجيات أخرى للتحقق من افضليتها في تدريس القراءة.

Abstract

The Impact of the Direct Activity Reading strategy on ٥th primary class pupils Reading comprehension

By Jiyanld Abdul Kareem Ali

The present study aims at identifying The Impact of the Direct Activity Reading strategy on ٥th primary class pupils Reading comprehension.

The population of the study includes ٥th primary class pupils studying in the morning basic schools in the General directorate of education in chamchamal / sulaimaniyah during the academic year ٢٠١٦ – ٢٠١٧.

The totalnumber of the sample is ٦٠ male and female pupils distributed in to tow sections: section A represents the experimental group which has been taught by the direct activity strategy and includes (٣١) pupils.Whereas section c represents the control group.

Which has been taught by the traditional method and includes (٢٩) pupils.

The two groups have been equalized in age,IQ،pupils scores in Kurdish Language during the previous academic year. The teaching material has been identified from the ٥th primary class prescribed textbook entitled "Kurdish Grammar reading" the behavioral objectives have been constructed and stated plus the teaching lesson plans for both groups have been prepared. An achievement test consisting of ٤٠ items of MCQ,

Rearranging,matching, and completion types, has also been constructed.

The experimental work lasted for a whole course during the first academic year course. The two groups have been taught by the researcher herself. At the end of thestudy, the achievement test has been applied on both groups. Data has been analyzed statistically by using suitable statistical methods. Results show that the experimentalgroup pupils who have been taught by the direct activity reading strategy, have been superior on those in the control group. At the end of the study, suitable conclusions, recommendations and suggestions have been put forward.

المصادر:

١. أبو رياش، حسين محمد وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظري والتطبيقي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩.
٢. إسماعيل، بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، اطر نظرية وتطبيقات عملية، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣.
٣. الاعرجي، مجيد عبد الرضا نزام، أثر استراتيجية خرائط التناقض في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية - جامعة بغداد، ٢٠١٦.
٤. بلوم، بنيامين، واخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ترجمة محمد امين المفتي واخرون، دار كجر وهيل للنشر، المركز الدولي للترجمة، نيويورك، ١٩٨٣.
٥. التنقازي، صالح محجون محمد، أساليب اعداد أسئلة فهم المقروء، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العددان ٢٩-٣٠، ٢٠١١.

٦. الجبيلي، سجيع، مهارات القراءة والفهم والتذوق الادبي، طرابلس، بيروت، المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠٠٩،
٧. جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.
٨. الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت – لبنان، ٢٠١٠.
٩. حمادنة، محمد محمود ساري، وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق – أساليب – استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ٢٠١٢.
١٠. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، واخرون، طرائق التدريس الفعال، ط١، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان-الأردن،٢٠١١.
١١. دروزة، افنان نظير، اساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٤.
١٢. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، اربد، الأردن، ٢٠٠٥.
١٣. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ٢٠٠٩.
١٤. زاير، سعد علي، وايمان عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العالمية المتحدة، بيروت-لبنان ٢٠١١.
١٥. السفاسفة، عبد الرحمن، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ٢٠٠٤.
١٦. شحاته، حسن، ومروان السلمان، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر،٢٠١٢.
١٧. شريف، عبد الستار طاهر، المجتمع الكردي دراسة اجتماعية ثقافية سياسية، مطبعة الفرات للطبع والنشر، بغداد، ١٩٨١.
١٨. طعيمة، رشدي احمد، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، اعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٨.
١٩. طيبي، سناء عورتاني وعبد العزيز السرطاوي وعماد محمد الغزو وناظم منصور، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان، ط١، ٢٠٠٩.
٢٠. عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.
٢١. عاشور، راتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١٠.
٢٢. عبد الباري، ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠١١.
٢٣. عبد الحميد، هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ٢٠٠٦.
٢٤. عبد العزيز، سعيد، تعليم التفكير ومهاراتهُ – تدريب وتطبيقات، ط١، الإصدار الثاني، دار الثقافة، عمان – الأردن، ٢٠٠٩.
٢٥. عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣.
٢٦. العتوم، عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٤.
٢٧. العتوم، عدنان يوسف، وعبد الناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
٢٨. عصر، حسني مداخل تعليم التفكير واثراؤه في المنهج المدرسي، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، ١٩٩٩.
٢٩. عطية، محسن علي، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩.

٣٠. عطيـة، محسـن علـي، اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة فـي فهـم المقـروء، ط٣، دار المنـاهج للنشـر والتوزيع، عمان، الاردن ٢٠١٠.
٣١. الكبيسي، وهيب مجيد، الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، ٢٠١٠.
٣٢. مجيـد، سوسـن شـاكر، التهيـؤ القرائـي للأطفـال، ط١، دار صـفاء للنشـر والتوزيـع، عمـان، الأردن، ٢٠١١.
٣٣. الموسوي،عبداللهحسن،الدليلالىالتربيةالعملية،ط١،عالمالكتبالحديثة، ٢٠٠٥.
٣٤. الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.
٣٥. موكرياني، كردستان، قواعد اللغة الكردية، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٨٩.
٣٦. ميعان، هند احمد، أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي محل الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، جامعة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، مجلة علمية محكمة، المجلد ٧، العدد ٣، ٢٠١٣.
٣٧. النبهان، موسى، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.
٣٨. الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر ٢٠٠٦.
٣٩. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر، عمان،٢٠٠٧.
٤٠. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه على الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.
٤١. الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الشروق للطباعة والنشر، ٢٠٠٤.
٤٢. وزارة التربية، العراق، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية، مديرية المناهج والكتب، ط٦، منهج الدراسة الابتدائية، بغداد، ١٩٧٩.
٤٣. اليماني، عبد الكريم علي، وعلاء صاحب سكر، طرائق التدريس العامة، أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية، ط١، دار زمزم، المملكة الأردنية، ٢٠١٠.

المصادر الأجنبية:

١. Betts, E.A. Foundations of reading instruction, New York: American book company, ١٩٤٦.
٢. Carrasquillo, A&Nunz, B. computer assisted metacognitvestrteghes and the reading comprehension skills of ESL elementary school students. ERIC, ١٩٨٨.
٣. Jacobson,R.Teachers improving Learning Using metacognition with monitroing strategies,١٩٩٨.
٤. Stauffer-R. F &Harrell.m.m: individualized reading thinking activities. The Reading journal, vol.٢٨, pp.١٩٧٥.
٥. Storm, lind.c. Empower the child with learning difficulties to think metacognitvely. Australian of Remedial Education, ١٩٩٥.
٦. Tinker, miles, A. and Constance, M. Vullaufg, teaching Elementary Reading, ٤th (ed) Englewood cliffs, J. Prentice-Hall,١٩٧٥.