ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

The Impact of participatory Reading Strategy in Understanding the Biological Texts by the students of the Literary Grade and the Development of their Logical Thinking

Assist.Prof Dr.Falah Salih Hussein Al-Gibouri

Wisam Mklif Hussein Al-Gibouri

Department of Educational and Psychological Sciences/ College of Education for Humanities/ University of Tikrit,

E-mail : wsammkhlf@gmail.com

***Keywords*:**
In Participatory reading strategy
Fi Understanding the piological texts
C The students of the literary grade
M Their logical

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 18 Apr 2019
Accepted 27 May 2019
Available online 25/Sept/2019
Email: adxxx@tu.edu.iq

A B S T R A C T

Conclusion:
This research aims to identify:
)The impact of the participatory reading strategy on understanding the reading texts of fourth grade students and developing their logical thinking.(

The researchers followed the experimental design of the two experimental and control groups. The researchers chose the fourth grade students from the Ibn Khaldoun Preparatory School for boys. The research sample consists of (53) students divided into two experimental groups. The first group consists of (27) students practicing the participatory reading strategy. The second group included 26 students who were taught in the usual way.The researchers prepared a test for reading comprehension, which included (34) test paragraphs of a multi-choice type measuring the three processes of reading comprehension. The test, furthermore, verified the validity, difficulty, and ease of its paragraphs and stability. The second tool was the logical thinking test whose final version consists of (20) items. The honesty, excellence and consistency of this test is already measured.After completing the experiment, the researchers applied the research tools (the post-reading comprehension test and the post-logical thinking experiment) at the two research groups. © 2019 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.2019.21

أثر استراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي

أ.م.د. فلاح صالح حسين/ جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

وسام مخلف حسين

الخلاصة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على: أثر استراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند

طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي).

وقد اتبع الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة باختبار قبلي وبعدي، إذ اختار الباحثان وبشكل قصدي طلاب الصف الرابع الأدبي من إعدادية ابن خلدون للبنين، وقد بلغت عينة البحث (٥٣) طالباً، قسمت على مجموعتين الأولى تجريبية تضم (٢٧) طالباً والتي درست باستراتيجية القراءة التشاركية، أما المجموعة الثانية ضمت (٢٦) طالباً والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

أعدَّ الباحثان اختباراً للفهم القرائي الذي ضم (٣٤) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد تقيس العمليات الثلاثة للفهم القرائي، وتم التأكد من صدقه وصعوبة وسهولة فقراته وثباته، أما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير المنطقي تكون بصورته النهائية من (٢٠) فقرة وتم حساب الصدق والتميز والثبات لهذا الاختبار.

وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة طبق الباحثان أداتي البحث (اختبار الفهم القرائي البعدي واختبار التفكير المنطقي البعدي) على مجموعتي البحث.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

لمس الباحثان من خلال تدريسهما مادة اللّغة العربية في المرحلة الإبتدائية وفي المرحلة المتوسطة أنَّ هناك تدنّياً واضحاً في مستوى الطلاب في القراءة وفهم المقروء في مادة اللّغة العربية، وإهمالاً كبيراً لمادة المطالعة التي تحوي في طياتها الكثير من النصوص التي تنمي الفهم القرائي والتفكير السليم، من خلال دراستهم لموضوعات تلك المادة، وهذا الضعف تمتدُّ جذوره من دراستهم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة التي تُعدُّ القاعدة الأساسية للتعليم.

والسبب الرئيس لضعف الطلاب في مادة المطالعة هو قلة اهتمام أغلب المدرسين بتدريس هذه المادة كما ينبغي، وعدم التزامهم بتهيئة الجو الملائم لإثارة نشاط ورغبات الطلاب لهذا الدرس، واعتمادهم طريقة تقليدية بذاتها، حتى أصبح درس المطالعة فرصة للتخفيف عن أعباء المدرس في الدراسة (الجرجي،٢٠٠٦: ٢).

ويرى الباحثان أنَّ مشكلة اللغة العربية بمفرداتها ومعانيها والتمكن منها يتوقف على إتقان مهارات القراءة، مما يتطلب الاهتمام بتدريس هذه المهارات لا سيما في المرحلة الإعدادية التي تعد المرحلة المهمة والأساسية في استثمار وتطوير قدرات الطالب في تنمية تفكيره المنطقي، ورفع مستوى تذوقهم الجمالي وفهمهم للنصوص القرائية من خلال القراءة والتفسير لما يقرأون من نصوص قرائية.

ولما كانت فروع اللغة تُكَمِّل بعضها بعضاً فإنَّ أيَّ ضعفٍ في فرعٍ منها يكون دون شك ضعفاً في الفروع كلها، ولا يخفى على كلِّ مختص، مظاهر الضعف في فروع اللغة كلها ناهيك عن الضعف الظاهر البيّن في مادة المطالعة والنصوص، فتدريس مادة المطالعة مازال قاصراً عن أداء مهامه والوصول إلى تحقيق أهدافه، فضلاً عن عدم قدرة الطلاب على زيادة تحصيلهم في مثل هذه المادة، ومن ثمَّ فهم يفتقرون إلى النظرة الفنية مثلما يفتقرون إلى التـــذوق الجمالي للنصـــوص القرائية (السيد،١٩٨٠ :٨٨).

ولمعرفة هدف البحث، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن سؤالين هما: هل لاستراتيجية القراءة التشاركية أثر في فهم النصوص القرائية؟، هل لاستراتيجية القراءة التشاركية أثر في التفكير المنطقي؟

وعليه تتحدّد مشكلة البحث الحاليّ بما يلي:

١. ضعف طلاب الصف الرابع الأدبي في القراءة وفهم النصوص القرائية، وصعوبة القراءة لاسيما في المراحل الأساسية، وقصور الطرائق الحديثة التي تدرس بها المطالعة والنصوص وعزوف الطلاب عن دراسة هذه المادة.

٢. قلة الدراسات التي تناولت (أثر استراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند طلاب الصفِّ الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي).

٣. الشكوى المثارة في مختلف المحافل كمجالس الآباء ومجالس المدرسين بشأن ضعف طلاب في القراءة وعدم الاطلاع على النصوص القرائية وعدم فهم الطلاب لما يقرأون من نصوص. وتأكيد الأدبيات الحديثة على أهمية الفهم القرائي والاطلاع على النصوص القرائية، فكان الاستقصاء العلمي في تجريب استراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية.

ثانياً: أهمية البحث:

تساعدُ التربيةُ الفردَ على التكيفِ والتفاعل مع البيئةِ، وإنَّ ذلك يتطلب مساعدته على تنميةِ جسمهِ وعقلهِ ومواهبهِ، وتربيةِ مواهبهِ وميوله، وتهذيب خلقه، وإكسابه عادات حسنة ومهارات نافعة، وإصلاح سيرته، وتكييفه مع بيئته. وفي المقابلِ فإنَّ التربيةَ تعملُ على إصلاحِ بيئتهِ الاجتماعية، كما تسعى إلى تحقيق تكييف وإخضاع البيئة الطبيعية لإرادته، وكذلك تنمية مواردها بحسب حاجاته وأهدافه (إبراهيم،٢٠٠٣: ٣).

والتربية لا تستطيع تحقيق أهدافها في المجتمع إلَّا بوسيلة اتصال يمكن عن طريقها تطبيق النظم التعليمية العلمية، وإنَّ هذه الأداة هي اللغة، فهي الوسيلة الأساسية التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر (الجبوري،٢٠١٤: ٢٣).

وإنَّ الفهمَ يمثلُ الركنَ الأساس للقراءة، فالقراءة تساعدُ الفردَ على الإدراكِ الصحيحِ للمعاني، ولولاهُ لفقدت قيمتها، وأصبحت عملية آلية لا تفيد القارئ في شيءٍ (عاشور والحوامدة،٢٠٠٣: ١٣)، ومع أهمية اللغة، فقد نالت القراءة الحظ الأوفر من بين فروع اللغة من الاهتمام، فهي بداية حقيقية للنهوض بأيّ لغةٍ، كونها المادة الأولى التي يبدأ بها المتعلم مسيرته العلمية وتستمر مدة حياته، وعليها يعتمد في تحصيل معرفته (الشهري،٢٠١٢:٢)، وللقراءة جانبان، الجانب الآلي، وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والآخر إدراكيّ ذهنيّ يؤدي إلى فهمِ المادةِ المقروءة، حيث يكمل أحدهما الآخر ولا يمكن الفصل بينهما، وتفقد القراءة دلالتها وأهميتها، فتصبح ببغاوية إذا لم يكنْ القارئُ قادراً على فهم ما يقرأ(عبد الحميد، ٢٠٠٦ :١٧)؛ لأنّ امتلاكَ الفهم من القراءة أبعدُ بكثيرٍ من الفعلِ البسيط المتمثل في قراءة الكلمات، وقد لحظَ ذلك (إدوارد لي ثورندايك)(Edward L.Thorndik) بأنَّ فهمَ فقرةٍ في القراءةِ يُشبِهُ حلّ مسألة في الرياضيات، فهي تتضمنُ اختيار العناصِر الصحيحة من الحالة القائمة ووضعها معا ضمن العلاقات الصحيحة، ومن الكمية المناسبة من الوزن أو التأثير أو القوة لكل واحد منهما، وكأنَّ العقلَ في معركة تحت وقع الإغارة المستمرة من كل كلمة في الفقرة المقروءة(مانزو، وآخرون، ٢٠٠٩: ٦٠).

ويرى الباحثان أنَّ القارئ يستخلص معلومات جديدة ويدمجها بما يعرفه سابقا بقصد توليد معانٍ جديدةٍ من مصادرَ متنوعةٍ عن طريق الملاحظة المباشرة للظواهر أو القراءة أو مشاهدة الرموز والأشكال التوضيحية أو المناقشات.

وتضم أهمية البحث الحالي ما يأتي:

١. أهمية التربية بوصفها أداة المجتمع في إعداد الفرد وأساس البناء الحضاري في العصر الحديث ومواكبة التطور الحاصل في الحياة. وأهمية اللغة العربية بوصفها لغة الفصاحة والبيان ولغة الإبداع فهي لغة التنزيل التي أنزل الله سبحانه وتعالى كتابه العزيز على خير الخلق أجمعين محمد بن عبد الله (ﷺ) فهي أوسع اللغات مذهباً وأدقها تصويراً.

٢. أهمية الفهم القرائي كونه من مهارات اللغة العربية التي تمكن الطالب من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

٣. أهمية استراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات الفهم القرائي، وتنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات العمل التعاوني للطلاب.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد هذا البحث بـ:

١. **حد بشري:** عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي.

٢. **حد مكاني:** المدارس الثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كركوك.

٣. **: حد معرفي:** موضوعات كتاب المطالعة والنصوص المقرر للصف الرابع الأدبي.

٤. **حد زماني:** الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ في العراق.

خامساً: فرضيات البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة استراتيجية القراءة التشاركية في مادة المطالعة والنصوص والمجموعة الضابطة التي تُدرس مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة استراتيجية القراءة التشاركية في مادة المطالعة والنصوص والمجموعة الضابطة التي تُدرس مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير المنطقي البعدي.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير المنطقي.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١. **القراءة التشاركية:** عرَّفها(**Grebe, 2009**): بأنَّها "إطار عام استخدم في تعليم اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية، وهي حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي و استراتيجيات التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل لمعاونة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيطهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول المقروء، ومراقبة صعوبات الفهم لديهم، مع تحديدهم

للأفكار الرئيسة والمحورية للموضوع المقروء وأخيراً تلخيصهم لأهم الأفكار الواردة في الموضوع"Grabe, (2009: 44).

٢. **الفهم القرائي:** عرَّفه **العبد الله**(٢٠٠٧): بأنَّهُ: "عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدّمها النصّ، والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية"(العبد الله، ٢٠٠٧: ٧٥).

٣. **التفكير المنطقي: عرفه الخليلي وآخرون**(١٩٩٦): "ذلك النوع من التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن تلك النتيجة بما فيها من علاقات"(الخليلي وآخرون ،١٩٩٦: ١٨٤).

الفصل الثاني

الجوانب نظرية

يتناول الباحث في هذا الفصل الجوانب النظرية لمتغيرات البحث للإحاطة بموضوع بحثه التي هي:

أولاً: النظرية البنائية الاجتماعية:

يشمل العالم الاجتماعي للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، وقد قدم لهذه النظرية العالم(فيوتجسكي)، إذ يرى أنَّ التفاعل الاجتماعي مهم جداً في تعلم الطلاب، وأنَّ المعرفة تُبنى بطريقة اجتماعية، إذ إنَّها تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض الاجتماعي بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، وذلك باعتبار المعرفة عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير الطلاب، وتعينهم على تكوين المعنى، وهكذا يكون الجوهر الأساس للبنائية الاجتماعية هو التفاعل الاجتماعي (زيتون، ٢٠٠١: ٤٠-٤١).

ثانياً: استراتيجية القراءة التشاركية:

هي مجموعة من الاستراتيجيات، صُممتْ لتحسين القدرة على استيعاب النصوص القرائية وترقية استيعاب المحتوى عند الطلاب، وتسهيل الوصول للنصوص عالية المستوى، فضلاً عن تنشيط مشاركة الطلاب (حسنين، ٢٠٠٧: ٤٣).

خطوات استراتيجية القراءة التشاركية:

تتضمن استراتيجية القراءة التشاركية أربع خطوات رئيسة، ينبثق من كل خطوة بعض الاستراتيجيات الفرعية وفي ما يأتي بعضها: تلخيص المعلومات، طرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها، ومراقبة الفهم، ومناقشة القرين، ويتم استخدام الاستراتيجيات الفرعية في ضوء ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل القراءة، وأثناء

القراءة، وما بعد القراءة، ويتم تفعيل هذه الاستراتيجيات من خلال إجراءات التعلم التعاوني؛ إذ أَنَّ لكل طالب دوراً محدداً ومسؤولاً في إرشاد وتوجيه زملائه في المجموعة التي ينتمي إليها(Klingner, 2010: 79).

وقد أشار(كلنجر وفيجن) إلى إنَّ استراتيجية القراءة التشاركية يتم فيها تدريب الطلاب على فهم النص المقروء من خلال مجموعة إجراءات تتمثل في المعاينة، والاندماج واستنتاج جوهر النص وأنَّ هناك عدداً من الاستراتيجيات التي تعد بمنزلة إجراءات يمارسها المتعلمون في مجموعات تعاونية مختلفة خلال مراحل قراءة النص(قبل وفي أثناء وبعد) وتتمثل في: المعاينة، والاندماج(تقدم توقف)، والتنبؤ، والتلخيص، والاختتام(حسنين، ٢٠٠٧: ٦٠).

١. العرض التمهيدي:

وهي أولى المراحل التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمنهج القراءة التشاركية، وتعني تنشيط المعرفة السابقة والتنبؤ، وتتم قبل قراءة النص، إذ يضم العرض الأولي القيام بالتنبؤ بالخبرات المعرفية الأولية والربط بينها وبين المعرفة المكتسبة من النص المقروء، مما يولد عند الطلاب الرغبة والتشجيع على القراءة الفعالة(دعمس، ٢٠٠٨: ١٢٩).

وإنَّ العرض التمهيدي يعد استراتيجية ما قبل قراءة النص، ويساعد الطلاب على استحضار ما يعرفونه مسبقاً عن الموضوع المقروء، وصنع التكهنات عما يمكن أن يحتويه النص المراد قراءته، ويتم في هذه المرحلة إطلاع الطلاب على النص كوحدة واحدة قبل قراءة كل جزء منه، إذ لخص زينول أهداف الاستعراض في الآتي:

أ. معرفة أقصى ما يمكنهم من النص في فترة زمنية لا تتجاوز دقيقتين أو ثلاث دقائق.

ب. تنشيط الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع، ومساعدة الطلاب على صنع التنبؤات عما يدرسون(Zainol,2012: 35).

٢. استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة:

ترتبط هذه الاستراتيجية التي تطبق خلال مرحلة القراءة بمفهوم المراقبة الذاتية، مما يمكن الطلاب من تحديد فهمهم لأجزاء معينة في النص؛ أي أنَّهُ عندما نقرأ فإنَّنا قد نفهم النص ومعاني الكلمات، أو قد نتوقف عن القراءة بسبب عدم القدرة على فهم كلمة لا ندرك معناها بمعنى أنَّ الاستيعاب في هذه الفترة قد تعطل، لذا ينبغي تدريس الطلاب فكرة البحث عن الأفكار الأساسية؛ لمساعدتهم على معرفة معاني الكلمات أو قراءة الجمل بعد أو قبل تلك العناصر غير المفهومة؛ للتأكد من استطاعتهم معرفة معانيها(klinger & Vaughn, 1998: 69).

ويرى الباحثان أنَّ على المدرس الانتباه للدور الذي يلعبه تطور المفردات في النص المقروء بالنسبة للكلمات غير المفهومة عند من تعطل الاستيعاب عندهم؛ لأنَّ في ذلك تأثيراً مباشراً على استيعابهم للنص المقروء.

وهذا يقود إلى ضرورة اهتمام المدرس بنوعية المفردات التي تدرس، وكيفية تدريسها. وقد اقترح كلينجر بعض الاستراتيجيات الفرعية؛ لإصلاح الخلل في الاستراتيجية الرئيسة وتتمثل في:

أ. إعادة قراءة الجمل بدون الكلمة الصعبة، والبحث في أيّ معلوماتٍ متاحة يمكن أن تساعد في فهم معنى تلك الكلمة، وإعادة قراءة الجملة مع وجود الكلمة الصعبة، والتركيز في الجمل قبل تلك الكلمة أو بعدها بحثاً عن أي خيوط ودلائل تقود إلى فهم المعنى.

ب. البحث عن سوابق أو لواحق في الكلمة، وتحليل الكلمة إلى أجزاءٍ صغيرةٍ، ثم البحث من بينها عما يمكن أن يقود إلى فهمِ المعنى(klinger & Vaughn, 1998: 70).

٣. استراتيجية تحديد جوهر الموضوع:

لهذه الاستراتيجية أهمية كبرى للطلاب؛ لحاجتهم إلى استخلاص معلومات معينة من النص المقروء، إذ يقوم الطلاب في هذه المرحلة بقراءة كل فقرة من فقرات النص بصورة سريعة بحثاً عن الأفكار الأساسية لكل فقرة والنص بكامله أو لتلخيص المعلومات المهمة(Klingner, 2010: 99).

والهدف من هذه الاستراتيجية هو تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة من الموضوع القرائي، وصياغتها بلغتهم الخاصة، واستبعاد كل التفاصيل غير الضرورية أو المهمة في الموضوع، وعليه فإنَّ دور الطلاب في هذه المرحلة التدرب على تحليل المعلومات الواردة في النص تحليلاً يقوم على مسح عدد كبير من الفقرات الواردة فيه؛ للوقوف على الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية، ويمكن الاستعانة بفنية طرح الأسئلة من قبل مَنْ، ما أو ماذا(Klingner, 2010: 101).

٤. الخاتمة أو عرض الأسئلة:

أمَّا هذه الاستراتيجية فهي آخر الاستراتيجيات، وتتم بعد الإنتهاء من القراءة. وهي عبارة عن توليد عدد من الأسئلة عما يقرأون من النص، فضلاً عن اختصار الأفكار الأساسية الموجودة في النص. وهدفها هو تحسين مستوى معرفة وفهم وتذكر الطلاب لما قرأوه(دعمس، ٢٠٠٨: ١٣١).

ويرى الباحثان أنَّ هذه الاستراتيجية لها أهمية كبرى، وتتمثل هذه الأهمية في كونها آخر الاستراتيجيات التي يستطيع المدرس من خلالها الحكم على قدرة الطلاب في مدى فهمهم لما قرأوه، ويتم ذلك من خلال استخدام مهارات فرعية: عرض الأسئلة وتوليدها، والمراجعة والتقويم.

دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية القراءة التشاركية

- **دور المعلم:**

يكمن دور المعلم في استراتيجية القراءة التشاركية في دور الموجه، والمرشد، والميسر للتعلم، وكيفية إدارة الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلم نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة، تتصل بعرض الأسئلة، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة. وعلى المدرس أن يتخذ القرارات الخاصة بالأهداف، وتشكيل المجموعات، وشرح أساسيات الاستراتيجية، والتقويم الشامل لأعمال الطلاب، كما

يجب عليه أن يختار الأنشطة التي تزيد من دافعية الطلاب. وأنَّ توظيف المعلم لأساسيات القراءة التشاركية في العملية التعليمية يخلق تفاعلاً مشتركاً بين المعلم والطالب (الشربيني والطنطاوي، ٢٠٠١: ١٥٤).

- **دور الطالب:**

للطالب أدوار عدة وفق استراتيجية القراءة التشاركية منها:

- **القائد:** الذي يقوم بقيادة المجموعة؛ لتنفيذ المهام المطلوبة منه وفق استراتيجية القراءة التشاركية عن طريق توجيه أفراد المجموعة لما يقرأونه من خلال تطبيق الاسترتيجيات الملائمة مع استخدام المساعدة من المدرس إذا تطلب الأمر ذلك.
- **خبير تحديد العناصر الصعبة:** والذي يقوم بتوزيع أدوار العمل لتذكير المجموعة باتباع خطوات معينة لتحديد مواطن الصعوبة في فهم المفردات والمفاهيم المتضمنة في النص القرائي وتذوقها.
- المعلن: وهو الذي يقوم بالتواصل مع أفراد المجموعة كافة؛ لتشجيعهم على القراءة والمشاركة في المناقشات التي تدور حول الموضوع، والتأكد من أنَّ كل طالب في المجموعة يشارك بإيجابية، وأنَّ مشاركتهم تتم في الوقت المحدد والمناسب.
- **المشجع:** يقوم بمشاهدة أداء المجموعة وإعطاء تغذية راجعة عن مدى تقدم المجموعة إذ يقدم الدعم لزملائه ويقدم لهم اقتراحات؛ لتحسين الأداء.
- **المقرر:** وهو الذي يقوم بالتواصل بين الأفراد في المجموعة للقراءة والمشاركة في تناول الأفكار وهو ما يجعل كل فرد مشارك في المجموعة مسؤولاً عن تعلم المجموعة كاملة.
- **المؤقت:** وهو الذي يحدد الوقت المخصص لاستخدام كل مهمة من مهام الاستراتيجية ووقت الانتقال من خطوة لأخرى(Klingner, 2010: 77).

ثالثاً: القراءة والفهم القرائي:

يعرف المربون القراءة بأنَّها عملية توضيح للمعاني، وأنَّها عملية تفكير مرتبطة بالرموز المكتوبة، ويفترض هذا المعنى ركنينِ أساسيينِ لعملية القراءة هما: التعرف على الكلمات المكتوبة وفهم المادة المقروءة(العزاوي، ٢٠١٧: ١١٥).

أو إنَّها "عملية عقلية تتطلب التعرفَ على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر الى أصوات مع فهمٍ للمقروء والتفاعل معه وتذوقه ونقده والإفادة منه"(الجبوري١، ٢٠١٥: ١٩٣).

أنواع القراءة:

للقراءة أنواع وتقسيمات مختلفة تقتضيها أسباب واعتبارات تختلف باختلاف الغرض منها، وهي ثلاثة:

١. القراءة من حيث الأداء ثلاثة أنواع وهي القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية والقراءة الاستماعية وفيما يأتي تفصيل لهذه الأنواع:

أ- القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة مهمة جداً في حياة الإنسان ولاسيما بعد هذا التطور الاجتماعي الذي نراه وتقدم الحضارات التي تميز العصر الحديث. وترجع أهميتها إلى أنَّها الوسيلة الطبيعية التي يجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف، فهو يلجأ إليها دائما في الأماكن والأحوال جميعاً، يمارسها جالساً ومضطجعاً وأمام الناس وفي المكتبات العامة وغير ذلك دون أن يعترض عليها أو يضايق احداً(الجبوري٢، ٢٠١٥: ٢٤٧).

وقد اتفق المربون جميعاً على ضرورة الأخذ بهذا النوع في التعليم وتكوين عادات القراءة الصحيحة لديهم، كما أنَّها من مستلزمات إدراك المواد الدراسية جميعاً والتزود من المعرفة والتقدم في الحياة(العزاوي، ٢٠١٧: ١٠٤).

إنَّ القراءةَ الصامتةَ لا تحتاجُ إلى تحريك أجهزة الكلام، أي لا يلفظ القارئ شيئاً مما يقرأ، بل يكتفي بتصور الألفاظ والمعاني، دون أَن يُخرِج أصواتها إخراجاً فعلياً، إذ يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، عن طريق ما تحمله الصورة من معنى (خوالده، ٢٠١٦: ٨٢).

ب- القراءة الجهرية

لاقت القراءة الجهرية من العناية في مدارسنا شيئاً كبيراً ومازالت كذلك. والسر في ذلك أنَّ العربَ في عصرِ الجاهلية والإسلام كانوا أميين. وكانتْ صناعةُ الكلامِ عندهم من الصناعات التي يتبارون فيها تأليفاً وإلقاءً. فكان للخطابةِ سوقُها ومناسباتُها الكثيرة، ولإنشاد الشعر مجاله ومشجعاته، ولقراءة القرآن وتجويده مناسباته الدينية التي يقرأ فيها واحد ويستمع الآخرون. وكانت خطبة الجمعة تتلى او تقرأ جهراً ويستمع لها الباقون. وفي أغلب الصلوات يقرأ الامام جهراً وينصت المؤتمون(الجبوري٢، ٢٠١٥: ٢٥١).

لذا كانت القراءة الجهرية فيما مضى أفضل من غيرها، وكانت في نظر بعض المدرسين أدعى إلى الفهم، ويمكن أن يُضاف أنَّ القارئ في القراءة الجهرية مطالب بتفسير الأفكار والانفعالات التي تتناولها المادة المقروءة، كذلك أثبتت بعض التجارب أنَّ القراءة الجهرية تستعمل فيها بعض الاستعدادات والمهارات(مدكور، ٢٠٠٩: ١٤٣).

ج- القراءة الإستماعية

وهذا النوع يبدو وأضحَ الأثرِ جليلَ الشأنِ في تعليم غير المبصرين منذ الصغر وفي تعليم طلاب الجامعات لأنَّهم يعتمدون في تلقي محاضراتهم على الإستماع إذ يسمعون ويدندنون ما يسمعون(مدكور،٢٠٠٩: ٧٥).

٢. القراءة من حيث الغرض العام للقارئ إذ يمكن تقسيمها على:

أ. القراءة السريعة العاجلة، ويقصد منها الإهتداء بسرعة الى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين: كقراءة الفهارس، والعناوين، وكل متعلم محتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

ب. قراءة للتحصيل، وتتميز هذه بأنَّها ترمي إلى استظهار المعلومات وحفظها ومن هنا كان هذا النوع بطيئاً ودقيقاً ويحتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار.

ت. قراءة للمتعة الأدبية، والرياضة العقلية، وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.

ث. قراءة لجمع المعلومات، وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة، يجمع منها ما يحتاج إليه معلومات خاصة.

ج. القراءة للنقد، وهذا الهدف يعد أرقى الأهداف إذ يتمثل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، ويقوم بهذا النوع الباحثون والأدباء والعلماء (مجاور،٢٠٠٠: ٣٢٢-٣٢٣).

٣. القراءة من حيث الغرض الخاص للقارئ وهي نوعان:

أ. قراءة الدرس تستعملها قطاعات كبيرة في المجتمع، خاصة الطلبة والمثقفين وذوي المطالب المختلفة.

ب. قراءة الاستمتاع، ويقترن هذا النوع بقضاء أوقات الفراغ، وهي ترتكز في رغبة داخلية عند الفرد في معرفة ما يدور حوله (البجَّة،٢٠٠٠: ٣٢٦).

وهناك من يقسم القراءة من حيث طبيعة المادة المقروءة، إذ تتنوع هذه القراءة بحسب طبيعة موضوعات المادة المقروءة، فإذا كان ما يُقرأ تأريخاً عُدَّتْ القراءة تأريخية، وإذا كانت المادة المقروءة فلسفية عُدَّتْ فلسفية، وإذا كانت المادة المقروءة أدباً عُدَّتْ القراءة أدبية (مدكور،٢٠٠٩: ١٤٠).

أهداف تعلم القراءة:

١. القدرة على القراءة والاستيعاب الواعي بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة، والمعلومات الجزئية وإدراك ما بين السطور من معانٍ وما وراء الألفاظ من مقاصد.

٢. زيادة ثروة الطلاب اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في النصوص القرائية (البجَّة، ٢٠٠٠: ٣٣٧). وجعل القراءة نشاطاً محبباً عند الطالب للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع ومفيد ومسلٍ. وتوظيفها في اكتساب المعارف والعلوم وذلك في العودة إلى المصادر والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة (الجبوري٢، ٢٠١٥: ٢٤٠).

٣. تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة نبيه، والاعتزاز بما خلفه لنا الآباء والأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي وغرس القيم والمثل والمبادئ التي يريد المجتمع إكسابها لأفراده والتأثر بها، مما يدفع الطلاب إلى اعتناقها والدفاع عنها (معروف،٢٠٠٧: ٨٨-٨٩).

٤. الإرتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءاته لسير العلماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذي بها (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٢٤).

ويُعدّ الفهمُ القرائيّ من العملياتِ العقلية غير القابلة للملاحظة، أي أنَّهُ عمليةُ تفكيرٍ، فالقارئ يفهم النص عن طريق البناء الداخلي للمعنى، بتفاعله مع النص المقروء، فالفهم عملية تتطلب من القارئ الاستدلال على المعنى المطلوب لتحقيق هدفٍ محددٍ(الحيلواني، ٢٠٠٣: ١٤٢).

ويتطلّب الفهم القرائيّ تفكيراً وانتباهاً وإدراكاً من القارئ، فهو يستدعي ملء الفجوة الموجودة بين كلّ ما يحتويه النصّ من معلومات وما يمتلكه الفرد من معلومات (التعليم الارتباطيّ)، وإنَّ مستوى المادة التي يستطيع المتعلم قراءتها تؤثّر فيها عوامل عدّة منها خلفيته المعرفية، ومدى العناية بالمادة المقرّرة، وطبيعة الموقف القرائيّ(عجاج،٢٠٠٤: ١١٦).

مستويات الفهم القرائي:

صنفت مستويات الفهم القرائي على ثلاثة مستويات وهي:

أولاً: مستوى الكلمة ويشمل المهارات الآتية:

١. تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها، وإدراك العلاقة بين الكلمتين.
٢. القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة في المعنى.

ثانياً: مستوى الجملة ويشمل المهارات الآتية:

١. نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.
٢. إدراك العلاقة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

ثالثاً: مستوى الفقرة ويشمل المهارات الآتية:

١. إدراك ما تهدف إليه الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة.
٢. إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار آراء (العزاوي،٢٠١٧: ١١٥).

مهارات الفهم القرائي:

إنَّ مهارات الفهم القرائي هي المهارات المستهدفة في تعليم القراءة، أي: تمكين الطالب من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

ويشتمل الفهم القرائي على عدة مهارات وهي:

١. القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة في النص، وتحديد التتابع المنطقي فيه، وإعطاء الرمز معناه، القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
٢. القدرة على الاستنتاج وتحصيل المعاني، والقدرة على اختيار الأفكار وفهمها (إبراهيم،٢٠١٣: ٣٥-٣٦).
٣. القدرة على فهم الفكرة الرئيسة للفقرة وفهم التفاصيل الدقيقة وتحديد العلاقات بين الأفكار، والقدرة على تقويم المقروء ونقده وإبداء الرأي، والقدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال وفهم اللغة المجازية، وإدراك التفاعل الوجداني (العزاوي،٢٠١٧: ١١٧).

رابعاً: التفكير المنطقي:

نال التفكير المنطقي عناية خاصة من قبل كثيرٍ من المربين لكونه أرقى النشاطات العقلية عند الإنسان إذ لا يمكن للفرد السوي الاستغناء عنه عندما يواجه مشكلة لا يستطيع حلها بأساليب تفكيره المعتادة، كما أنَّ الأسلوب العلمي في التفكير يساعدنا على كسب الوقت لغرض حل المشكلات، وبدونه يصبح تفكيرنا معرضاً للمحاولة والخطأ الأمر الذي يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ٥٦).

ولما كان التفكير المنطقي على هذه الدرجة من الأهمية فقد دعا الإسلام إلى رفض الخرافات والأساطير وعُدَّ المنطق دليلاً على التفكير السليم(الحارث، ١٩٩٩: ٢٦).

يرى الباحثان من خلال ما سبق أنَّ زيادة الاهتمام بالتفكير المنطقي من قبل الباحثين وعلماء النفس التربويين دليل لمكانة هذا النمط في التفكير في المجالات المعرفية المختلفة.

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائص عدة يمكن إبرازها من خلال الآتي:

١. وجودُ هدفٍ معين هو إدراك العلاقات الأساسية للموقف المشكل، ويتميز بوجود الاختيار إذ يتم استعادة الخبرات السابقة والاختيار المناسب منها في ضوء الموقف المشكل.
٢. يظهر فيه عنصر الاستبصار حيث يتم إعادة تنظيم الخبرات المناسبة في صورة حلٍ كامل ثم إدراك العلاقة بينها في ضوء الهدف المراد الوصول إليه.
٣. يحتوي على عنصرِ الإبداع حيث ينتج من تنظيم تلك الخبرات مركبٌ جديدٌ، من شأنه أن يؤدي إلى الحل المناسب(عودة، ٢٠٠٥: ١٨-١٩).

مراحل التفكير المنطقي: تتم عملية التفكير المنطقي في أربع مراحل متكاملة هي:

- الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع القضية.
- استحضار المعلومات والخبرات المختزنة للإفادة منها في التعامل مع المسألة للتوصل إلى حلولٍ مرضيةٍ.
- البحث عن أفكار أخرى مساندة ودراستها للتعرف على مدى الإفادة منها لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج.

- اختيار الحل الملائم واختباره للتأكد من صلاحيته(محمود، ٢٠٠٦: ١٤٧).

دلائل اكتشاف التفكير المنطقي عند الأفراد أو الطلاب ما يلي:

يمكن الاكتشاف والتنبؤ بالتفكير المنطقي من خلال المواقف الخاصة بحل المشكلات:

١. وضع تفاصيل عن المشكلة التي يدرسها، ويسأل كثيراً عن كيفية عمل الأشياء.

٢. إجراء المقارنة بين الأشياء الطبيعية والمفاهيم العلمية، ويستفسر كثيراً عن كلِّ ما يدور حوله.

٣. تفهم العلاقات المنطقية والأفكار والتراكيب العقلية المختلفة وإدراكها، كما أنَّه يستطيع الربط بين الأسباب والنتائج.

٤. تمكن المتعلم من تصنيف الأشياء وتحليل العلاقات المختلفة والنتائج، واستعمال التخمين وإعادة تنظيم المعلومات في مخططات وأشكال.

٥. بناء الأفكار الجديدة والعلاقات وتحليل البيانات وتصنيفها من خلال استعمال الرموز المجردة ويستطيع أن يجري العمليات العقلية المختلفة بسرعة أكبر من أقرانه(علي، ٢٠١١: ٢٩٥).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل اختيار التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وتحديد مستلزمات البحث وأداته، وضبط المتغيرات الدخيلة، وتطبيق التجربة، واستعمال الوسائل الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات

أولاً: منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدفي البحث، وهو منهج ملائم لإجراءات البحث الحالي وطبيعته، وهو مبني على تجربة الباحث لدراسة الظروف المحيطة بها(ربيع، ٢٠١٥: ٩٢).

ثانياً: التصميم التجريبي: هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة(رؤوف، ٢٠٠١: ١٧٩).

وقد اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا المجموعتين، فكان التصميم كما في الشكل (١).

ت	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
١	التجريبية	اختبار التفكير المنطقي	استراتيجية القراءة التشاركية	الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
٢	الضابطة		الطريقة الاعتيادية	التفكير المنطقي	اختبار التفكير المنطقي

شكل(١)

التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحثان

ويقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل(استراتيجية القراءة التشاركية).

ويقصد بالمجموعة الضابطة: المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل بالطريقة التي يقدمها ويستعملها الباحثان(المدرسان) وهي الطريقة الاعتيادية. ويقصد بالمتغير التابع – الفهم القرائي والتفكير المنطقي – المتغير الذي يقع عليه أثر المتغير المستقل ويقاس بوساطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث: يعرف المجتمع بأنَّه "الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهي العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج"(عباس وآخرون، ٢١٧:٢٠٠٩). لذا حدد الباحثان مجتمع البحث بطلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الثانوية النهارية للبنين في محافظة كركوك(مركز المدينة) للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

ب. عينة البحث:

العينة هي مجموعة جزئية من مجتمعٍ، لها خصائص مشتركة والهدف منها تعميم نتائج البحث المستخلصة منها على مجتمع كبير وأنَّ اختيار العينة من الخطوات والمراحل المهمة في البحث وهي تمثل المجتمع بجميع خصائصه وتمثله تمثيلاً صادقاً(عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٨: ٣٠٩).

وقد اختار الباحثان عينته، ثانوية ابن خلدون للبنين بنحو قصدي. لإبداء الرغبة الصادقة لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثين.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

أجرى الباحثان قبل البدء بتطبيق التجربة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة، ودقة نتائجها، وكانت المتغيرات كالآتي:

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

٢. المستوى الدراسي للوالدين.

٣. درجات مادة اللغة العربية للطلاب للعام الدراسي السابق(٢٠١٧-٢٠١٨).

٤. اختبار القدرة اللغوية.

وللحصول على المعلومات (١، ٢، ٣، ٤) أعدّ الباحثان استمارة وزعها على عينة البحث تضم معلومات (اسم الطالب، تاريخ الولادة، والمستوى الدراسي للوالدين، درجة اللغة العربية للعام السابق)، وقد ثبت الباحثان المعلومات المطلوبة في استمارات خاصة أعدت لهذا الغرض.

١. **العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:**

حسب الباحثان المتوسط الحسابيّ لأعمار طلاب مجموعتي البحث، فكان (٢٠٣,٧٤) للمجموعة التجريبية و(٢٠٣,٦٩) للمجموعة الضابطة، وبانحراف معياري(١١,٣١) للمجموعة التجريبية و(٩,٥٣) للمجموعة الضابطة، وللتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T–test)، فتبين أنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(٠,١٧)، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١)، وبدرجة حرية (٥١)، وبذلك تعدّ مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في الأعمار الزمنية.

٢. **المستوى الدراسيّ للآباء**

أظهرت نتائج البيانات باستعمال الباحثين مربع كاي (كا٢) أنَّ قيمة كاي المحسوبة بلغت (٠,٦٨)، وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وهذا يعني أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

٣. **المستوى الدراسيّ للأمهات**

أظهرت نتائج تحليل البيانات باستعمال الباحثين مربع كاي أنَّ قيمة كاي المحسوبة بلغت (٠,٦٣)، وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١)، وهذا يعني أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

٤. **درجات مادة اللغة العربية في العام السابق لطلاب العينة**

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في درجات مادة اللغة العربية للعام السابق الملحق(٨) إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٩,٠٠) درجة، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥٧,٦١) وعند استعمال الاختبار التائي(T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٠)، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٠,٤٢)، وبدرجة حرية (٥١)، وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق.

٥. **اختبار القدرة اللغوية**

استعمل الباحثان اختبار القدرة اللغوية لـ (الدكتور عبد الرحمن الهاشمي، ٢٠١٠)، وتكون الاختبار من (٢٥) فقرة، من نوع الاختيار من متعددٍ، وأن يحصل الطالب (المفحوص) على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار(٢٥) درجةً، والدرجة الصغرى (صفراً). ملحق(٣) وقد طبقَّ الباحثُ الاختبارَ صباحَ يومِ الأربعاءِ المصادف ٢٠١٨/١٠/٢٤

وبعد تصحيح إجابات الطلاب وحساب الدرجة، بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٨,٩٦) درجة، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨,٤٢) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار القدرة اللغوية اتضح أنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٨) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٠,٣٨)، وبدرجة حرية (٥١)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير.

خامساً: أداتا البحث:

ويقصد بأداة البحث: الأداة التي يستعملها الباحث لجمع المعلومات التي تتعلق بأهداف بحثه، والتي تستعمل للإجابة عن تساؤلات تُطرح حول البحث أو إصدار الأحكام الخاصة بقبول فرضيات البحث أو رفضها(عطية،٢٠١٠: ٢٠٣).

ويتطلب البحث الحالي توافر أداة للبحث، ومن أفضل الأدوات التي يمكن استعمالها لقياس(الفهم القرائي والتفكير المنطقي) هو الاختبار فهو يستعمل للكشف عن قدرات الطلاب وتعرف نواحي القوة والضعف عندهم (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣: ١٥٨).

وأداتا البحث هما:

١. **اختبار الفهم القرائي**

إنَّ الاختبار إجراء منظم لقياس التغيرات التي حصلت للطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية محددة(قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ١١٩).

اعتمد الباحثان على النصين القرائيين (الشعور بالذات، الأسرة) في إعداد اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية ملحق(٤)، تكوّن الاختبار من(٣٤) فقرة موزعة بينَ المهارات الأربع المحددة، وكانت(٣٢) فقرة من نوع اختيار من متعدد موزعة بين الفهم الحرفي والفهم الضمني، وفقرة واحدة من نوع (فهم الترتيب) ترتيب الكلمات، وفقرة من نوع (فهم السياق).

- **صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لأجل قياسه، فهو المعيار الأول لحسن إعداد أداة التقويم زيادة على الموضوعية والثبات(ملحم، ٢٠٠٠: ٢٧٢).

وللتحقق من صدق أداة الاختبار وجعلها محققة للأهداف التي أعدت من أَجلها فقد عرض الباحثان الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والتربية والعلوم التربوية والنفسية لإبداء ملاحظاتهم في درجة صدقها وفي قياس ما وضعت من أَجل قياسه.

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار الفهم القرائي.

هي عملية اختبار استجابات الأفراد على فقرات الاختبار وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها(العجيلي والطريحي، ٢٠٠١: ٦٧).

٢. اختبار التفكير المنطقي:

أعدّ الباحثان من خلال إطلاعهما على البحوث والدراسات السابقة اختباراً للتفكير المنطقي، ونظراً لعدم حصول الباحثين على اختبار جاهز لقياس التفكير المنطقي يلائم وطبيعة المرحلة الإعدادية والمادة الدراسية، قام الباحثان بإعداد اختبار موضوعي من نوع(الاختيار من متعدد).

وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في إعداده:

- **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار هو قياس قدرة التفكير المنطقي للصف الرابع الأدبي في المرحلة الإعدادية.
- **إطلاع الباحثين** على عدد من اختبارات التفكير المنطقي في حدود ما اتيح لهما واطلاعهما على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير المنطقي بالدراسة والبحث، واطلاعهما على عددٍ من المصادر والأدبيات.
- **أعد الباحثان** فقرات الاختبار المكونة من(٢٠) فقرة للاختبار ومن نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، إذ تتكون كل فقرة من مقدمة تشمل موقف أو فكرة معينة، ويليها أربعة بدائل، أحدهم يمثل الإجابة الصحيحة.

ثامناً: الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: – (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: T–test ،الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، مربع (كا)^{٢}، معادلة ألفا–كرونباخ)

استعمل الباحثان هذه الوسيلة لحساب ثبات فقرات اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير المنطقي.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائجِ وتفسيرها التي توصل إليها الباحثان وكذلك الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات، وفي ضوء الأهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها وعلى النحو الآتي:

أولا: عرض النتائج:

١. الفرضية الصفرية الأولى:

فيما يتعلق بالفرضية الأولى، أظهرت النتائج أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية(٢١,١٤) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩,٣٣)، وبعد معالجة النتائج إحصائيا اتضح أنَّهُ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق(استراتيجية القراءة التشاركية)، إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (٨,٦٢) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠١) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل البديلة.

٢. الفرضية الصفرية الثانية:

أمَّا ما يخص الفرضية الثانية، قام الباحثان بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار البعدي لاختبار التفكير المنطقي لمجموعتي البحث، وباستعمال(t–test) لعينتين مستقلتين، تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة، يتبين أنَّ القيمة التائية المحسوبة (٢,٦٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٥١)، وبالاستناد إلى هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وهي تدل على تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية التي دُرست وفق (استراتيجية القراءة التشاركية) على أداء المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير المنطقي.

٣. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية، قام الباحثان بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطقي للمجموعة التجريبية، وباستعمال (t–test) لعينتين مترابطتين، تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة ومن أجلِ التأكد من أنَّ هنالك نمواً حاصلاً في التفكير المنطقي، قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمقارنة الفروق في درجات الاختبار القبلي والبعدي في التفكير المنطقي للمجموعة التجريبية يتبين أنَّ القيمة التائية المحسوبة للفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنطقي هي (٨,١٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٦) ، وهذه النتيجة تدل على أنَّ النمو الحاصل في التفكير المنطقي عند طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق (استراتيجية القراءة التشاركية) دالٌّ إحصائيٌّ ولصالح الاختبار البعدي.

وإنَّ الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين أو أكثر ليستْ كافيةً لبيانِ أهمية ذلك الفرق، وإنَّما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من أمور لأنَّ مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينة؛ لأنَّها تتناول حجم الفرق، أو قوة الارتباط دون أن تكون دالة لحجم العينة، أي إنَّ الدلالة الإحصائية قد تكون مضللة أحياناً، فلا بد من حساب حجم التأثير عند تقويم نتائج أية تجربة، فحجم الأثر يوضح لنا مقدار تأثير المتغير المستقل في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم الأثر هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، إذ إنَّ نتيجة الدراسة كانت ذات تأثير كبير للفرضية الأولى، وحجم تأثير متوسط للفرضية الثانية والثالثة.

ثانياً: تفسير النتائج: إنَّ الأسلوبَ الأمثلَ الذي يجب أن يتبعه الباحثان في عملية تفسير نتائج بحثهما تكون على النحو الآتي: تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة المطالعة والنصوص باستراتيجية القراءة التشاركية على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي وتنمية التفكير المنطقي.

يمكن أن يعزو الباحثان ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية

أ- إنَّ القراءة التشاركية استراتيجية جديدة أدَّتْ إلى إثارة الطلاب واهتمامهم وتشويقهم لمادة المطالعة، وزاد من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها، واندماجهم مع بعضهم البعض مما أدى إلى زيادة فهمهم للنصوص القرائية وتنمية تفكيرهم المنطقي.

ب- إنَّ استراتيجية القراءة التشاركية ساعدت في زيادة مستوى المشاركة بين الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية، وأدى ذلك إلى استيعابهم للمادة.

ثالثاً: الاستنتاجات:

بناء على ما جاء في نتائج البحث يمكن أن نستنتج ما يأتي:

١. فاعلية القراءة التشاركية في الفهم القرائي والتفكير المنطقي أكثر من الطريقة التقليدية.
٢. وإنَّ التدريس باستراتيجية القراءة التشاركية يمنح المدرس دوراً إيجابياً بعيداً عن طريقة الإلقاء فهو ينظم المحتوى ويعرض الأسئلة، ويثير الخبرات السابقة عند الطلاب وربطها بالتعلم الجديد مما يؤدي إلى تعلم وفهم النصوص والمفاهيم بصورةٍ أمثل.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحثان في هذه الدراسة من نتائج وضعت التوصيات الآتية:

١. التأكيد على استراتيجية القراءة التشاركية في تدريس مادة المطالعة والنصوص في المرحلة الإعدادية لما لها من أهمية في الفهم القرائي والتفكير المنطقي.
٢. تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية الملائمة، وتوفير الأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق استراتيجية القراءة التشاركية، وإعداد دليل تدريبي لتوضيح كيفية استخدام استراتيجية القراءة التشاركية

خامساً: المقترحات: في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان ما يأتي:

١. أثر استراتيجية القراءة التشاركية في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي بمادة قواعد اللغة العربية وتنمية تفكيرهم المنظومي.

٢. أثر استراتيجية القراءة التشاركية في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية وتنمية قيمة الصدق لديهم

Almasadir

1- ' .iibrahim , sulayman eabdaluahid (2013) , sueubat alfahimi alqarayiya ldhuy almushkilat altaelimiat , t 1 , alwiraq lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

2- iibrahim , majdi eaziz (2003) , tanzimat hadithatan lilmanahij altarbawiat , maktabat al'anjilu almisriat , alqahirat.

3- ' abu aldabaeat , zakariaa 'iismaeil (2007) , tarayiq tadris allughat alearabiat , dar alfikr liltabaeat walnashr , eamaan.

4- albjat , eabd alftaah hasan (2000) , 'uswl tadris allughat alearabiat bayn alnazariat walmumarasat , t 1 , dar alfikr liltabaeat walnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

5- aljuburiu , filah salih husayn (2014) , aiktisab almafhum alnahwii bi'iislub altalkhis 'asasah wabaramijih , dar alyazwry aleilmiat lilnashr waltawzie , eamaan.

6- aljaburiu 1 , ... (2015) , mudaris allughat alearabiat wa'adwarih almustaqbaliat fi jawdat altaelim , t 1 , dar alradwan lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

7- aljaburiu 2 , ... (2015) , tarayiq tadris allughat alearabiat fi daw' maeayir aljawdat alshshamilat , t 1 , dar alradwan lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

8- .aljarjiu , eabdallah eali 'iibrahim (2006) , 'athar aistikhdam alnamdhijat altdrysyt wfqana liltatawurat fi allughat al'iinjaliziat.

9- .alharith , eabd alhamid hasan (1999) , alnazariat alsiykulujiat fi al'islam , majalat dirasat falasfiat , bayt alhikmat , alsanat al'uwlaa , eadad (3.(

10- hasanayn , hsin muhamad (2007) , altaelim altasharukiu , dar majdalawiun lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

11- .alhaylwaniu , yasir (2003) , tadris wataqyim maharat alqira'at , maktabat alfalah lilnashr waltawzie , alkuayt.

12- alkhaliliu wakharun , khalil yusif (1996) , tadris aleulum fi marahil altaelim aleami , dar alqalam , dabay.

13- .alkhfajyu waleitabiu , rayid 'iidris mahmud , eabdallh majid mahmud (2015) , alwasayil al'iihsayiyat fi albihwith altarbawiat walnafsiat , t 1 , dar dijlat , eamman , al'urdunn.

14- khawaliduh , 'akram salih mahmud (2016) , allughat waltafkir alaistidlalia , t 1 , dar alhamid lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

15- .daem , mustafaa namur (2008) , aistiratijiaat tatwir almunhaj wa'asalib altadris alhadithat , dar alghayda' lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

16- rbye , muhamad shahatih (2015) , 'usul eilm alnafs , t 3 , dar almasirat lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

17- .rawuwf , 'iibrahim eabd alkhaliq (2001) , altasamim altajribiat fi aldirasat alnafsiat waltarbawiat , dar eamman lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

18- zaytun , hasan husayn (2001) , tasmim altadris , t 2 , ealam alkutub , alqahrt , misr.

19- .alsyd , mahmud 'ahmad (1980) , mulakhas fi tarayiq tadris allughat alearabiat wadabiha , j 2 , t 1 , dar aleawdat , bayrut , lubnan.

20- .malham , sami muhamad (2000) , alqias waltaqwim fi altarbiat waealam alnafs , t 1 , dar almasirat lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

21- alsharbiniu waltantawi , fawzi , eaft (2001) , madakhil ealamiatan fi tatwir almanahij altaelimiat fi daw' tahadiyat alqarn alhadii eshr , maktabat al'anjilu almisriat , alqahirat.

22- .alshahriu , muhamad bin hadi (2012) , faeiliat barnamaj qayim ealaa aistikhdam maharat alqira'at fi alfusul aldirasiat alkhasat bialtaelimat al'asasiat , risalat majstayr ghyr manshurat , kuliyat altarbiat , jamieatan 'am alquraa , alsieudiat.

23- eashur walhawamidat , ratib qasim , muhamad fuad (2003) , 'asalib tadris allughat alearabiat bayn alnazariat waltatbiq , t 1 , dar almasirat , eamaan.

24- .eabd alhamid , hibatan muhamad (2006) , 'anshitatan wamaharat alqira'at walaistidhkar fi almadarasatayn al'iibtidayiyat wal'iiedadiat , t 1 , dar safa' lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

25- aleabd allah , mahmud 'afnadi (2007) , 'ususu taelim alqira'at alnaqidat liltalabat almutafawiqin eqlya , t 1 , ealam alkutub alhadithat lilnashr waltawzie , 'arbad , al'urdunn.

26- .eubydat wakharun , dhuqan (2013) , albahth aleilmiu mafhumah wa'adawatih wa'asalibah , t 4 , dar alfikr , eamman , al'urdunn.

27- eujaj, khayr almaghazi (2004) , sueubat alqira'at walfuhumi alqarayiyi altashkhis waleilaj , dar alwafa' liltabaeat walnashr waltawzie , misr.

28- .aleajili waltarihiu , sabah husayn , fahim husayn (2001) , mabadi alqias waltaqwim altarbuii , kuliyat altarbiat , jamieat babil.

29- aleizzawiu , nidal mazahim rashid (2017) , biwaslat altadris fi allughat alearabiat , t 1 , dar ghayda' lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

30- .eatiat , muhsin eali (2010) , albahth aleilmiu fi altarbiat manahij 'adawatih , dar almanahij lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

31- .eali , muhamad alsyd (2011) , aitijahat watatbiqat hadithat fi almanahij waturuq altadris , t 1 , dar almasirat lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

32- eiliawat , muhamad eadnan (2007) , taelim alqira'at limarhalat riad al'atfal walmarhalat al'iibtdayiyat , dar alyazwry aleilmiat lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

33- .eawdatan , 'ahmad sulayman (2005) , alqias waltaqwim fi aleamaliat altadrisiat , t 3 , , dar al'amal lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

34- qitami wakharun , yusif (2008) , 'asasiaat tasmim altadris , dar alfikr liltabaeat walnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.

35- .alkabisiu , wahib majid (2010) , alaihisa' altatbiqiu fi aleulum alaijtimaeiat , muasasat musra- murtadaa lilkitab aleiraqii , baghdad , aleiraq.

36- .manzu , 'antuni , wakharun (2009) , taelam almuhtawaa altaelimia al'iistratijia , naqlah 'iilaa alearabia (ayamin altabae) rajieah alduktur maen kusa, aleubaykan lilnushr, alsaeudiat.

37- mujawir , muhamad salah aldiyn eali (2000) , tadris allughat alearabiat fi almarhalat alththanawiat 'asasah watatbiqatih altarbawiat , dar alfikr alearabiu , alqahirat.

38- .majid waeial , eabd alhusayn rizuqi , yasin hamid (2012) , alqias waltaqwim liltaalib aljamieii , dar alkutub walwathayiq , baghdad , aleiraq.

39- mahmud , salah aldiyn earfa (2006) , tafkir bila hudud , t 1 , ealam alkutub , alqahirat.

40- .madkur , eali 'ahmad (2009) tadris funun allughat alearabiat alnazariat waltatbiq , t 1 , dar almasirat lilnashr waltawzie waltibae

ثالثاً: المصادر الأجنبـــــــــــــــــية:

41- Grabe, W.(2009), **Reading in a Second Language**, Moving From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

42- klinger, J. and Vaughn, S(1998), **Using Collaborative Strategic Reading**. **Arlington**, The Council For Exceptional Children. .

43- Cabb, P(1994), **Where is the mind? Construct vistand sociocultural Perspectives at the annual meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA.

44- Staver, J. (1998), **Constructivism, Sound Theory For Explicating The Practice of Science And Science Teaching**, Journal of Research In Science Teaching, 35(5).

45- **Collaborative Strategic Collaborative strategic(CSR)** University of Color