أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة

المدرس الدكتور هلال مبدر كاظم
المديرية العامة لتربية بابل

الكلمات المفتاحية:
- التعليم
- الاستراتيجية
- الاستماع
- المساجلة
- التنمية
- المهارات
- الفهم
- القراءة
- المرحلة الاعدادية
- المطالعة
- نتائج البحث
- التدريس
- الوسائل الاحصائية
- الصدق
- الثبات
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- التوصيات
- المقترحات
- النتائج

ملخص البحث

هدف البحث الى التعرف على(اثر استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة)، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، اذ بلغت عينة البحث(٩٤) طالبةً، بواقع(٣١) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس وفقاً لاستراتيجية مثلث الاستماع، و(٣١) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفقاً لاستراتيجية المساجلة الحلقية،(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية، وقد كافأ الباحث مجموعات البحث الثلاث في متغيرات(العمر الزمني للطالبات، الاختبار القبلي، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم) كما حددت المادة العلمية من كتاب المطالعة للصف الرابع العلمي، وصيغت الاهداف السلوكية والتي بلغ عددها(٣٤٨)هدفاً سلوكياً ممثلة للمستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي(تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم)، ثم اعد الباحث الخطط التدريسية وبلغ عددها(٢٠) خطة لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، وتم اعد الباحث اداة للبحث وهو قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات، وتم الاقتصار على المهارات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة، واختبار لقياسها بعد التأكد من صدقه وثباته، واختبر البحث الفرض الذي نص(لا توجد فرق ذا دلالة احصائية بين طالبات المجموعات الثلاث في متوسط درجات الاختبار البعدي في مهارات الفهم القرائي الخمس(الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي)، وتم التحقق من صدق الاداة وثباته، ودرس الباحث مجموعات البحث الثلاث بنفسها، وقد استغرقت التجربة(١٠) اسابيع، وفي نهاية التجربة طبق الباحث الاختبار على طالبات مجموعات البحث الثلاث، ثم صححت اجابات الطالبات، وتمت معالجتها احصائياً، اذ اعتمد الباحث(المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، مربع كاي، ومعامل السهولة والصعوبة، وتحليل التباين) في معالجة البيانات احصائياً، فأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى والثانية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تبقى الحاجة للمطالعة في العصر الحديث على الرغم من تعدد وسائل الاتصال والثقافة من إذاعات مسموعة ومرئية تفوق هذه الوسائل كونها رافداً للمعرفة ووسيلة للفهم والتحليل ونشاطاً فكرياً يبعث على النقد والتفاعل مع المقروء زيادة على ربط الإنسان بكل ما يحيط به من العالم الذي يحيا فيه ويسهم في تغييره وتطوره وحل مشكلاته(السيد،١٩٨٨: ١٤٤).

والمطالعة تمكن الطالب من الناحية العلمية على السير بخطوات ناجحة في حياته المدرسية، وعن طريقها يتجاوز كثيراً من الصعوبات أو المشكلات العلمية التي تواجهه في أثناء الدراسة وما بعدها، وتزوده بثروة لغوية وتهيء له حصيلة ثقافية علمية متنوعة يدعمها بأفكار جديدة فيتسنى له الإنتاج الخصيب(مجاور،١٩٦٦: ٩).

فدرس المطالعة لم يظفر بالعناية التي يستحقها في مناهج الدراسة الثانوية والإعدادية، فأما أن تحل محل الصدارة أو تحل محل الإغفال والنسيان، وقد يكون التطور أو عدم استقرار موضوعات المطالعة على حال واحد من خلال تغيير مناهجها أو تغيير أهدافها تبعاً لسرعة تغير الحياة أو الظروف الملازمة لها أو السياسة الفكرية وثقافة واضعي المناهج من أسباب هذا الجدل(السطلي،١٩٧٦: ١٠٠).

فنجد قلة اهتمام المدرسين بتدريسها كما ينبغي في المدارس من خلال تهيئتهم الجو المناسب لإثارة نشاط الطلبة ورغباتهم، فأصبح درس المطالعة فرصة المدرسين والطلبة معاً للتخفيف من أعباء العمل والدراسة، وما يترتب على ذلك من ضعف الحماس لدى الطلبة وتقليل شأن الفائدة الكبيرة منه، زيادة على أن الكثير من مدرسي المطالعة جعلوا الدرس جامداً باستعمالهم طريقة واحدة في تدريسها من دون اللجوء إلى التنوع في الطرائق وربط الدرس بألوان النشاط اللغوي التي تحتاج إلى القراءة والاطلاع(إبراهيم،١٩٧٣: ١٣٥).

فدرس المطالعة عند بعض المدرسين اصبح من أسهل الدروس، وربما يستغلونه للراحة، إذ لا يكلف المدرس نفسه سوى قراءة الدرس قراءة جهرية، وقراءة صامتة من الطلاب ثم قراءة جهرية منهم، وربما يجزئ الدرس إلى أجزاء معلومة يتولى كل طالب قراءة جزء واحد وتتم القراءة بحسب ترتيب مقاعد الجلوس(عطية،٢٠٠٦: ٢٥٠).

كما نجد كثير من مدرسي اللغة العربية يجهلون طرائق تدريس المطالعة، أو إعداد خطة لتدريسها، مما يفقد الطلاب الشوق والرغبة في المطالعة ويفسد عليهم الفائدة المرجوة منها من طريق فهمها وتمثلها في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، ومن المدرسين من لا يختار لطلابه الكتب الاثرائية للقراءة، ومنهم من يجعل درس المطالعة درس نحو أو صرف أو بلاغة، مما يؤدي إلى ضعف الطلبة في فهم ما يقرؤون

(الهاشمي،٢٠٠٦: ١٥٢)، وهذا الضعف أكدته دراسات عديدة منها دراسة(عبد الله١٩٨٣) التي توصل فيها الباحث إلى أن معظم الصعوبات في المطالعة تعود إلى أن المدرس لا ينمي عملية الفهم في المطالعة على أنها قدرة عقلية يمكن تطويرها، واكتفى بحصر تركيزه على جزء صغير من عملية تعليم المطالعة وهو الانتقال من الكلمة المطبوعة إلى الفكرة السطحية المباشرة من طريق طرائق تقليدية في تدريس المطالعة(عبد الله، ١٩٨٣ :١٣١)، اما دارسة(العيساوي،٢٠٠٧) فقد توصلت إلى نتيجة مفادها ان(٨٥%) من طلبة المرحلة الإعدادية لديهم ضعف في فهم النصوص الأدبية، ويرجع الباحث ذلك إلى قلة الحصص المخصصة لدرس المطالعة، وإهمال المدرسين الطرائق الحديثة في تدريس المطالعة التي تنمي الفهم لدى الطلبة(العيساوي،٢٠٠٨: ٣٨).

ومن طريق إطلاع الباحث على دراسات تناولت طرائق تدريس اللغة العربية، ولاسيما طرائق تدريس المطالعة، وجد أن استعمال استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تدريس مادة المطالعة لأن هذه الاستراتيجيات إذا ما استعملت في تدريس هذه المادة فأنها من الممكن ان تزيد من فهم الطلبة لما يقرؤون.

أهمية البحث:

تبدأ عملية التربية ببداية الحياة، ولا تنتهي إلا بانتهائها، وهي عملية يقع تحت تأثيرها كل انسان، ويمارسها الاب، والام، والمعلم، والدولة، والشارع، والنادي، وغير ذلك من المؤسسات، فوجدت التربية بمفهومها العام بوجود الحياة، فمنذ نشأة الانسان على هذا الكوكب، اخذ يكيف نفسه اولاً، ثم بدأ الانسان تدريجياً يسخر الطبيعة لأغراضه الخاصة(عاقل،١٩٦٤: ٣)، وللتربية الدور الاول في تكوين الفرد عن طريق تزويده بالمعارف والمهارات، وتنمية قدراته، وتكوين اتجاهاته، لتجعل منه انساناً قادراً على التكيف الاجتماعي، ومسهماً في تحسين امور مجتمعه ويرى جون ديوي انها الحياة نفسها(التميمي والزجاجي،٢٠٠٤: ٨).

وتهدف التربية للمتعلم الحصول على القدرات وتنميتها وتطويرها وكشف طاقاته وامكاناته وتوسيع مداركه بالوسائل المختلفة حتى يأخذ دوره في بناء المجتمع، وتخلق فيه القدرة على استمرار التعلم، أما هدف التربية للمعلم فهي عملية توجيه المتعلم في موقف تعليمي نحو تغيير في أنماطه السلوكية والحصول على المهارات المطلوبة، فهي تكيف ما بين المتعلم وبيئته، فالتربية طريقة ونظام، أي انها تجري على نهج معين، وطرائق مفصلة تتوسل بوسائل لغاياتها، وتستعمل طرائق في الوصول الى عقل المتربي وعاطفته(سمعان،١٩٦١: ٢٩).

وتنال اللغة المرتبة الأولى في اعتناء أهلها والمتكلمين بها مهما كانت صعبة ومعقدة، لأنها أداة للحضارة الإنسانية، وأساس لها، وهي الاختراع الحضاري الأول الذي مدّ به الإنسان وجوده، فاللغة أم التفكير وما كان للمعرفة أن تأتي إلى حيز الوجود من دون اللغة، وقد أوضح احد العلماء قديماً قيمة اللغة ووجـــوب الاهتمام بها فقال كلمته المأثورة : " لو أتيح لي الحكم لبدات بإصلاح اللغة ". لما تحظى بها من أهمية؛ لأنها أداة الرسالات السماوية، والمذاهب الدنيوية، والمعاملات الإنسانية، وأنها العملة الأدبية الأزلية المتداولة بين الناس جميعا(التميمي والزجاجي،٢٠٠٤: ٩)، ومن طريقها يقوم العقل بوظائفه جميعها في

التفكيـر، والإدراك، والتخيل، والاستنباط، وتحديد العلاقات، لذلك كان سقراط يطالب محدثيه دائماً بأن يحددوا ألفاظهم، وقد تأثر بمنهجه أرسطو فكان يُعنـــى بالألفاظ؛ لأنّ الإنسان لا يمكن أن يفكر من غير ألفاظ، ذلك أن الحقيقة التي يراها هي أننا لا نفكر إلا بلفظ، ولا نلفظ إلا بفكر(الجمبلاطي،١٩٧٥: ١١).

واللغة التصقت بالإنسان كنشاط انساني خارج تكوينه الفسيولوجي، وهي التي أعطت له الامتياز الأول عن شركائه في عالم الطبيعة من الأحياء، ولعل الميزة الكبرى لبني البشر من غيرهم من الكائنات هي القدرة على التفاهم بشأن الأفكار الدقيقة والمعقدة بوساطة اللغة(أبو عرقوب، ١٩٨٩ :٩).

وفي حديث للعالم ألبرت عن وظائف اللغة وأهميتها يقول:" أن اللغة تجعل الأفكار والمعارف البشرية قيماً اجتماعية بسبب استعمال المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره "، ولتوضيح رأي(ألبرت) يقول الدكتور عبد المجيد: " كيف يتسنى لنا أن نعرف أن ضمن قيمنا إغاثة الملهوف لولا أن حفظت لنا لغتنا عشرات القصص، ممّا جرى في تاريخنا يشير إلى هذه القيمة العربية النبيلة(عبد المجيد،١٩٦١ :١٩).

ولما كانت اللغة تتبوأ هذه المكانة الرفيعة في حياة الأمم، فإنّ لغة كريمة كاللغة العربية لابد أن يدرسها أبناؤها لما تمتاز به بين لغات العالم باتساعها ودقتها، وقابليتها للنمو، ومسايرتها للتطور الحضاري، وقد نمت بتراثها النثري والشعري نمواً سريعاً، واستطاعت أن تؤدي ما تطلب منها الحضارة البشرية الحديثة بكلّ ما فيها من مجالات علمية وفنية متنوعة(الرحيم،١٩٧٩ :٣).

وتتمتع اللغة العربية بثراء لم نجد له نظيرا في معظم لغات العالم، والدليل على هذا الثراء من كثرة مفرداتها، واتساع الاستعارة والتمثيل، ودليل آخر على ما تتمتع به اللغة العربية من ثراء ومكانة بين لغات العالم هو قول رسولنا الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)(أحبوا العرب لثلاث لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي) وقوله صلى الله عليه وآله وسلم)من يحسن ان يتكلم بالعربية فلا يتكلم بالعجمية، فإنه يورث النفاق) وقوله صلى الله عليه وآله وسلم(تعلموا العربية وعلموا الناس)(معروف،١٩٨٥: ٨٨).

وللمدرسة وظائف متعددة تسعى لتحقيقها واللغة العربية هي احدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة فهي مادة اساسية يدرسها الطلبة في كل مراحل التعليم والتعليم، زيادة على كونها الوعاء الذي يحتضن المواد الدراسية المختلفة، ان كانت هناك مظاهر للعزلة والانفصال بين تلك المواد، فتقدم الطلبة في اللغة العربية يتيح فرصاً اوسع في التقدم في المواد الآخر، وهذا كله لا يأتي الا من طريق القراءة فهي الجسر الذي يصل بين الانسان والعالم المحيط به(الرحيم،١٩٧٩: ٥).

فالمطالعة اهم المواد الدراسية ولا يستطيع الطلبة ان يتقدموا في اية مادة دراسية الا اذا استطاعوا السيطرة على مهارات المطالعة، وهي اعظم وسيلة موصلة الى الغاية المطلوبة من تعلم اللغة؛ إذ انّها اكبر نعمة انعم الله بها على الخلق وكفى بها شرفا انها كانت اول ما نطق به الله سبحانه وتعالى، ونزل على رسوله الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) في قوله تعالى" اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{١} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{٢} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{٣}الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ{٤}عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ "{العلق / ١ - ٥}، وهذه دلالة من الله عز وجل بأهميةَ المطالعة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، وما زالت المطالعة وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة الاساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات والبقاء على اتصال مباشر من دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة فأينما كان الانسان فانه يستطيع المطالعة طالما عمل على ذلك(عاشور والحوامدة،٢٠٠٧: ٦٣).

فالوسيلة الرئيسة لنهوض المجتمع ووحدته هي المطالعة ، وهي مفتاح وصول الصحف الى كل انسان وكذلك الوسائل الاعلامية المختلفة، وهي التي تعرفنا بالكتب واللوائح العامة وتقديم الارشادات والتعليمات وغيرها، أي ان المطالعة هي الوسيلة لفهم ومعرفة كل ذلك، وهي الاداة الفعالة لتقارب الناس وبث روح التفاهم فيما بينهم ومساعدتهم على الوحدة الاجتماعية فهي اشبه ما تكون بالتيار الكهربائي او انابيب المياه التي تصل الى كل بيت والى كل مرفق، لتسير الحياة بها طبيعية ومنتجة(الجمبلاطي،١٩٧٥: ١٤).

وفي ظل التطورات العالمية وجهود التربويين وعلماء النفس وعلماء اللغة والاهتمام بعمليات المطالعة وما يجري داخل المتعلم او القارئ من عمليات داخلية في اثناء القراءة، فقد تطور مفهوم المطالعة واصبحت عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة عالية من التعقيد

(يونس،٢٠٠٠: ٢٤٢)، وتحتل المطالعة مكانة خاصة في حياة الطلبة، فهي تمثل اهم العوامل لديه في التفاعل داخل المدرسة وخارجها، اذ انها وسيلته في الدرس والتحصيل في المواد الدراسية جميعها وانها مفتاحه الاساس للنجاح فيها لأن الغاية من القراءة ليست القراءة نفسها، بل هي فهم معنى ما يقرأ ومعرفة فحواه، فالمطالعة لا تعتمد على اسلوب محدد في تدريسها ذلك لأن الاسلوب يتنوع بتنوع الموضوع ويختلف باختلاف مادة الدرس موضوعاً كان ام نصاً ادبياً(عاشور والحوامدة،٢٠٠٧: ٦٩).

وان استعمال استراتيجية مثلث الاستماع يساعد كثيراً في ترغيب الطلبة في المطالعة وقد يجرهم الخيال الى تصور الحدث في مكانه، فاستراتيجية مثلث الاستماع يمكن استعمالها في شتى فروع اللغة، بتحسين التعلم والتفكير، وبأوضح طريقة وبأحسن اداء بشري(العدوان واحمد،٢٠١٦: ١٥).

أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة المطالعة

المدرس الدكتور هلال مبدر كاظم

ان مثلث الاستماع من استراتيجيات التعلم النشط، وهي استراتيجية تشجع على مهارات التحدث والاستماع وتتم من خلال مجاميع ثلاثية حيث يكون لكل طالبة في كل مجموعة ثلاثية دور محدد، فالأول هو متحدث، يشرح الدرس او الفكرة او المفهوم، والطالبة الثانية مستمعة جيدة وتطرح الاسئلة على الطالبة الاولى للحصول على التفاصيل وتوضيح الفكرة، والطالبة الثالثة تراقب العملية وسير الحديث بين زميلتين وتقدم تغذية راجعة لهما فهي تكتب ما يدور بين الطالبتين ويكون اشبه بالمرجع ويقرأ مدوناته ويقوم المدرس بتبديل الادوار بين الطالبات في كل مجموعة ثلاثية، وتعاد الخطوات نفسها مع بقية الاسئلة(رمضان،٢٠١٦: ١٨).

وقد صممت هذه الاستراتيجية لتكون جزءاً من الدرس مما يؤدي الى تعلم افضل عند الطالبات وتحقيق التفاعل بين الطالبات بعضهم البعض وتكمن اهميتها في شعور اثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة لتحقيق الاهداف المتوخاة من الدرس، وان هذه المسؤولية تضيف الى دافعية الطالبات مفهوم الالتزام او الواجب فيتوجب على الطالبات ان يقوم بنصيبه من العمل ويشارك الاخرين(ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧: ٢٦٢).

اما استراتيجية المساجلة الحلقية تكشف عن التصورات البديلة والمشاركة في الافكار وتقوية مهارة الاستماع، وتقوم فكرة الاستراتيجية على طرح المدرس سؤالاً واحداً على المجموعة وعلى كل الطالبات ان تشارك بأي إضافة للإجابة الى ان تكتمل الحلقة ويعود الدور عليه مجددً، بشرط ان لا يعيد اجابة زميلتها(الحوسنية وعبد الله،٢٠١٦: ٥٤٨)، وهي تساعد على تحسين مستوى الطلبة في عملية التعلم، وذلك من خلال تنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة اساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستعملة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وتعلم الطلبة على التعاون والتفاعل الاجتماعي، وتساعدهم تدريجياً على الاضطلاع بدور المعلم في مساعدة اقرانهم في بناء معنى النص في الجوهر، لذلك هو يساعد على نشاط التعلم في داخلها وخارجها(خيري،٢٠١٨: ٣٧).

والهدف الأساس من تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية هو تدريب الطلبة على حسن الأداء وسرعة الفهم، وزيادة خبراتهم اللغوية وترقية أذواقهم الفنيّة والأدبيّة(أبو مغلي،١٩٨٦: ٦٢).

ويعتقد الباحث أن الصف الرابع العلمي هو صف مناسب في المرحلة الإعدادية التي يمكن أن يطبق فيها استراتيجيات التعلم النشط(مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية) في تدريس المطالعة؛ لأن الطلبة في هذه المرحلة على درجة من النضج العقلي والمعرفي وتطور الخيال ونموّه بربط الخبرات السابقة بعلاقات جديدة وإظهارها بصيغ، أو صور لم تكن مألوفة عندهم من قبل، وفي هذه المرحلة ينمو تفكير الطلبة ويزداد ذكاؤه وتتسع خبراته وتعمل هذه المتغيرات عملها في خيال الطلبة فتغيره من حالته التي توصف بالبساطة وغموض الهدف والارتباط بالأفعال والأعمال في مرحلة الطفولة إلى حالة تتسع فيها الثقة بالنفس والخصوبة والطابع الفني والجمالي والارتباط بالجوانب العقلية والانفعالية، زيادةً على رقي مستوى الطلبة العلمي والثقافي، كل هذا يتيح لهم تقبل الطرائق والأساليب الحديثة ومن ثم التفاعل معها للوصول إلى إثارة الشوق والرغبة في دراسة القراءة، ومعرفة روائع الأدب وتنمية قدرة الطالب على التحليل والابتكار(تويج وعلي،٢٠١٦: ٩).

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الذي نظم للناس حياتهم .
٢. أهمية المطالعة بوصفها مصدر الثقافة الإنسانية، ومفتاح الدخول للعلوم، ومعيار رقي المجتمعات.
٣. أهمية الفهم القرائي؛ لأنه الهدف الأساس من المطالعة.
٤. أهمية استراتيجيات التعلم النشط بوصفها تساعد الطلبة على التعاون والتفاعل الاجتماعي.
٥. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها الحجر الأساس الذي ترتكز عليه المرحلة الجامعية لمن يقرر مواصلة الدراسة.

هدف البحث:

" تعرف أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة ".

فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية مثلث الاستماع ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية المساجلة الحلقية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الفهم القرائي".

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

١. طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م .
٢. عدد من موضوعات كتاب المطالعة للصف الرابع العلمي طبعة ٢٠١٨.
٣. استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في مجال المطالعة.

تحديد المصطلحات:

الاستراتيجية:

عرفها(زيتون) بأنها : مجموعة من الاجراءات المخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق اهداف معينة على وفق ما هو متوافر من الامكانات(زيتون،٢٠٠١: ٤٣).

مثلث الاستماع:

عرفه(الشمري) بأنه: هي الاستراتيجية التي تشجع على مهارات التحدث والاستماع والتي تتم من خلال مجاميع ثلاثية(الشمري،٢٠١١: ٢٦).

التعريف الاجرائي:

اسلوب تدريسي يتمثل في الآداءات التدريسية التي يتبعها المدرس مع طلابه، والتي تقوم على تكليف المدرس لطلابه بمجموعة من المهام التي من شأنها جعل الطلبة يقومون بأدوار حيوية جديدة داخل الصف قائمة على المشاركة والتفاعل المثمر بين الطلاب وبين المدرس.

المساجلة الحلقية:

عرفه(الحوسنية وعبد الله) بأنها :بنية التعلم التعاوني، يقوم فيها اعضاء المجموعة بتبادل الافكار لفظياً في موضوع ما والمشاركة من دون انقطاع والتعليق والمناقشة وطرح الاسئلة بحيث يمكن لأي عضو في المجموعة اعطاء الفرصة والمشاركة(الحوسنية وعبد الله،٢٠١٦: ٥٤٨).

التعريف الاجرائي:

هو اسلوب تدريسي يؤكد على تفعيل دور الطلبة ويحوله من متلق سلبي الى مشارك ايجابي، وتكوين بنية معرفية خاصة به ترتبط فيها الخبرات السابقة بالخبرات المكتسبة من خلال التعبير عن رأيه، والمشاركة النشطة في بناء خبراته، والتفاعل مع زملائه في البحث والحصول على المعارف واكتساب المهارات والخبرات وحل المشكلات واتخاذ القرارات تحت ارشاد وتوجيه المدرس.

المهارة:

عرفه(اللقاني والجمل) بأنه: الاداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الانسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف(اللقاني والجمل،١٩٩٦: ١٨٧).

التعريف الاجرائي:

قدرة الطلبة على اداء القراءة بسرعة ودقة واتقان.

الفهم القرائي :

الفهم:

الفهم لغةً:

الفَهْمُ، مَعْرِفتُكَ الشَّيْءَ بالقَلْبِ. فَهِمَهُ فَهْماً، وفَهَماً، فَهامَةً :عَلِمَهُ، وفَهِمْتُ الشَّيءَ: عَقَلْتَهُ وعَرَفْتُهُ. وتَفَهّم الكلامَ: فَهِمَهُ شيئاً بَعْدَ شَّيء، ورَجُلٌ فَهِمٌ: سَرِيعُ الفَهمِ(ابن منظور، ت د : ٣٤٨١).

الفهم اصطلاحاً:

عرفه (سوسة) بأنه: القدرة على إدراك المعاني من المادة المتعلمة، وذلك بتحويلها من صورة إلى أخرى، أو سردها بإيجاز، أو تقويم الاتجاهات المستقبلية بناءً على المسارات، والاتجاهات المضمنة في هذه المادة(سوسة، ٢٠٠٩: ٤١٣).

التعريف الاجرائي:

القدرة على إدراك المعاني من المادة المتعلمة، وذلك بتحويلها من صورة إلى أخرى، أو سردها بإيجاز، أو تقويم الاتجاهات المستقبلية بناءً على المسارات، والاتجاهات المضمنة في هذه المادة.

الفهم القرائي :

عرفه (حبيب الله) بأنه: إدراك المعاني، و الأفكار المُعبر عنها في النص المقروء ، وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ، والتفاعل معها، والحكم عليها، والإفادة منها في حل مشكلاته الحياتية(حبيب الله، ٢٠٠٠: ٤٧).

التعريف الإجرائي:

هو فهم الطالبات للنص في اثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي.

المطالعة: لم يجد الباحث تعريفاً محددا لمفهوم المطالعة، لأن معظم الكتب التي تناولت طرائق تدريس اللغة العربية تناولت مفهوم القراءة ، وطرائق تدريسها بدلاً من مفهوم المطالعة، لذلك سيكتفي الباحث بتحديد مفهوم القراءة نظرياً، وإجرائيا، ومن ثم يحدد مفهوم المطالعة إجرائيا.

القراءة

القراءة لغةً:

قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ قَرْءاً وقِراءَةً وقُرآنا . وقَرَأْتُ الشَّيء قُرْآناً ، جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بَعْضَهُ إلى بَعْضٍ، الأَصْلُ في هذه اللَّفْظَةِ الجَمْعُ ، وكلُّ شَيْءٍ جَمَعْتَهُ فَقَدْ قَرَأْتَهُ، وقَالَ بَعْضُهُم: قَرَأْتُ : تَفَقهتُ (ابن منظور، ت د : ٣٥٦٤).

القراءة اصطلاحاً:

عرفها(الدليمي وسعاد) بأنها: نشاط فكري يشتمل تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، والفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل مع المقروء لكي يخرج بأفكار، وتعميمات، وتطبيقات عملية(الدليمي وسعاد،٢٠٠٩ : ٥).

التعريف الإجرائي للمطالعة:

مجموعة من النصوص الأدبية الواردة في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي، وبها تتدرب الطالبات على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة بشكل صحيح ، وفهمها والتفاعل معها للوصول إلى معرفة جديدة .

الفصل الثاني
الاطار النظري

التعلم النشط:

تعددت تعريفات التعلم النشط، فأكدت العديد من الدراسات بأن التعلم النشط هو:

استراتيجية تشرك الطلبة في فعل الاشياء والتفكير في الاشياء التي يقومون بها، فيحدث تفاعل الطلبة مع المعلم ومع زملائهم الطلبة، فالتعلم يكمن في النشاط والعمل الجماعي الذي يستخدم فيه الطلبة الادوات التعليمية وطرح الاسئلة(تويج وعلي،٢٠١٦: ١٣).

فالتعلم النشط ارتبط بكل نشاط موجه نحو اندماج الطلبة في عمل شيء ما داخل الفصل ثم التفكير حول ما يفعله، أي انه عملية تعليمية نشطة تركز على المتعلم، يكمن فيها النشاط والعمل الجماعي وتتضمن عناصر اساسية منها بنائية المعرفة، والاكتشاف، والبحث عن المعنى، والتفسير، والملاحظة(البكري،٢٠١٥: ١٧).

ويمكن القول ان التعلم النشط هو استخدام انشطة التعلم في المكان والوقت المناسب الذي يسمح للطلبة بدرجة عالية من الخصوصية والتحكم اثناء العمل على انشطة تعليمية غير محددة سابقاً مثل أنشطة التعلم التقليدي ويكون الطالب فيها قادراً على المشاركة بفعالية ونشاط على تكوين خبرات التعلم المختلفة.

فاعلية التعلم النشط:

يسود مدارسنا نوع من التعليم السلبي الذي يكون فيه الطلبة متلقي للمعلومات لا يتحمل مسئولية التعلم ولا يبادر بأنشطة بل ينفذ التعليمات التي تصدر اليه من المعلم وبذلك يحدث التعلم التقليدي في الصفوف التي يجلس الطلبة في صفوف منتظمة يسمعون الى شرح المعلم او ينسخون ما يكتب على السبورة من عبارات و اشكال ويجيبون على الاسئلة التي يطرحها عليهم ويحلون الواجبات المنزلية ويؤدون الامتحانات في المادة المكتوبة في الكتاب المقرر وهذا النوع من التعليم يسمى بالتعليم السلبي(العدوان واحمد،٢٠١٦: ١٧).

لذلك ظهرت الحاجة الى التعلم النشط نتيجة الحيرة والارتباك الذي يشكو منها المتعلم بعد كل موقف تقليدي نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية، لذلك اصبح ضروري استخدام التعلم النشط داخل الصف وان يعتمد على مشاركة الطلبة في انشطة وتصميم مشروعات يتمكن من خلالها تطبيق المعارف والمهارات(رمضان،٢٠١٦: ٢١).

أهمية التعلم النشط:

١. يتوصل المتعلم الى حلول ذات معنى للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة بأفكار وإجراعات مألوفة عندهم.
٢. يحصل المتعلمون على تعزيزات حول فهمهم للمعارف الجديدة.
٣. مساعدة المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة في اكثر من موضوع ثم ربطها ببعض.
٤. يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم بدون مساعدة، وهذا يعزز ثقتهم بذاتهم والاعتماد على الذات.
٥. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.
٦. يساعد على بناء نماذج عقلية سليمة سريعة لما يتم تعلمه(خيري،٢٠١٨: ٤١).

تصنيف استراتيجيات التعلم النشط:

١. تصنيف استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لتحركات المعلم وتصنف الى:

١. استراتيجيات ذات مجازفة بسيطة: ومن امثلتها التمرينات الزوجية، استراتيجية تكلم واكتب، المناقشات الزوجية لفكرة او سؤال، المقارنة الزوجية للملاحظات التي يبديها المتعلمون اثناء الدرس(تويج وعلي، ٢٠١٦: ١٩).
٢. استراتيجيات ذات مجازفة متوسطة: مثل التكليفات لعمل مشروعات فردية وجماعية اشراك المتعلم في عمل تقارير، وابحاث، والتدريب الميداني.
٣. استراتيجيات ذات مجازفة عالية: مثل التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة وكبيرة، التعلم القائم على حل المشكلات.

٢. تصنيف استراتيجيات التعلم النشط طبقاً لنشاط المتعلم ومستوى المجازفة وذلك عن طريق:

١. ربطه بمستوى النشاط الذي يبذله المتعلم.
٢. مستوى المجازفة الذي يستلزمه استخدام هذه الاستراتيجيات من حيث الفشل والنجاح(البكري،٢٠١٥: ٢١).

استراتيجية مثلث الاستماع:

هي احدى استراتيجيات التعلم النشط والتي تستخدم العناصر الاساسية لهذا التعلم وتهتم بها في اثناء التعلم كالقراءة والكتابة والحديث والاستماع والتفكير والتأمل، وهي الاستراتيجية التي تشجع على مهارات التحدث والاستماع وتتم من خلال ثلاث مجاميع تعاونية(خيري،٢٠١٨: ٤٨).

خطوات الاستراتيجية:

١. يقسم المدرس الطلبة على مجاميع ثلاثية تعاونية، تتضمن كل مجموعة ثلاثة طلاب.
٢. كل طالب من طلبة المجموعة الثلاثية له دور محدد في هذه الاستراتيجية كما يأتي:
١. الطالب الأول في المجموعة الثلاثية متحدث، يشرح الدرس او الفكرة او المفهوم او الموضوع المراد تعلمه.
٢. الطالب الثاني: مستمع جيد، ويطرح اسئلة على الطالب الاول للحصول على المزيد من التفاصيل عن الموضوع وتوضيح الفكرة او المفهوم المطروح(العدوان واحمد،٢٠١٦: ٢٩).
٣. الطالب الثالث: يكون دوره في مراقبة عمل المجموعة وسير الحديث الذي يدور بين زميله(الاول والثاني) ويقوم بتقديم تغذية راجعة لهما كلما اقتضى الامر ذلك، فهو يكتب ما يدور من نقاش بين الطالبين(الاول والثاني) من خلال رصده لأسئلة التي تطرح من الطالب(الثاني) والشرح الذي يقدم من الطالب(الاول) عن الدرس او الفكرة او المفهوم او الموضوع المراد تعلمه ويكون اشبه بالمرجع داخل المجموعة الثلاثية فعندما يحين دوره في المجموعة، يقرا من خلال ما دونه من ملاحظات واشارات عن ما ذكره زميليه، فيقول حين يأتي دوره في المجموعة الثلاثية.

٣. تبديل الادوار: يقوم المدرس بتبديل الادوار بين الطلبة في كل مجموعة، في مواقف تعليمية اخرى او عند تناول موضوعات وافكار ومفاهيم جديدة(رمضان،٢٠١٦: ٣٢).

استراتيجية المساجلة الحلقية:

وهي استراتيجية يمكن اعتمادها لتبادل الافكار واستعراضها اذا كان كل طالب في المجموعة له دوره في المشاركة وتقديم مساعدة مكتوبة لطلبة المجموعة، فيسأل المدرس الطلبة سؤال لديه اجابات متعددة، ويكتب كل طالب رداً او جزءاً من الاجابة ويمرر الورقة الى الطالب التالي، ويطلب من احد الطلبة في المجموعة مناقشة ما قد كتبته مجموعته(خيري،٢٠١٨: ٥٤)، فتناسب هذه الطريقة مرحلة التهيئة لاكتشاف المفاهيم المكتوبة او الخاطئة، او لاسترجاع موضوع درس سابق، وكذلك المشاركة في الافكار وتعكس كذلك مدى تقدم تعلم الطلبة، وهي مناسبة لجميع المراحل التعليمية(الشمري،٢٠١١: ٨٠).

ان دور المدرس في استراتيجية المساجلة الحلقية هو طرح الاسئلة الى المجموعات ويكون لديه العديد من الاجوبة المحتملة، وعلى طلبة المجموعة الواحدة تقديم قائمة من الاجوبة المحتملة من جانب واحد في وقت واحد، اذ يجيب الطالب الاول عن السؤال وبصوت عالٍ ويسجل إجابته على الورقة، ثم تمرر الورقة للطالب التالي لتسجيل اجابة اخرى، وتستمر هذه العملية حتى يعلن المدرس انتهاء وقت الاجابة(الحوسنية وعبد الله،٢٠١٦: ٥٤٨).

خطوات استراتيجية المساجلة الحلقية:

١. يقسم المدرس الطلبة الى مجموعات رباعية او خماسية.
٢. يطرح عليهم سؤالاً تشعبياً وعلى كل طالب ان يجيب على جزء من السؤال حينما يحين دوره.
٣. تنفذ الاستراتيجية اما شفوياً او كتابياً(الشمري،٢٠١١: ٨٤).

الفهم القرائي:

تتكون عملية القراءة من مجموعة من المهارات التي يستعملها القارئ في أثناء تعامله مع النص مثل التعرف على الرموز المكتوبة، ومعاني المفردات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف على طريقة تنظيم النص واستعمال معلوماته العامة وغيرها، ولكي يتمكن الطلبة من فهم المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد له أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة.

إن الهدف من القراءة هو فهم المعنى، ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، فالفهم هو جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات المتلقاة في صيغة ارتباطات وظيفية، أي جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة، ونماذج الفهم بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة ومحتواها (عمار، ٢٠٠٢ : ١٠٩)، اذ تعد مهارة الفهم من الجوانب المعرفية العقلية المهمة، اذ تتمثل في القدرة على تلقي المعلومات من البيئة الخارجية، وإيصالها إلى الدماغ لمعالجتها، وتشمل هذه المهارة جوانب عقلية مهمة مثل القدرة على تخزين المعلومات، واستعمالها بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك(عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٣ : ٢١٤)، لذلك فان فهم المعنى هو الصلة التي تقوم بين الآثار التي تخلفها المعرفة اللغوية في الدماغ التي بفضلها يتم تعرف الدلالات، والآثار غير اللغوية للمعرفة القصيرة، فان لم تكن هناك معارف غير لغوية، ولم يكن بالإمكان إقامة أية صلة بين هذه المعارف غير اللغوية، والمعاني اللغوية؛ فان استعمال اللغة يعادل استعمال أرقام غير ممكنة التنسيق فيما بينها(عمار،٢٠٠٢ : ١١١)، وعليه يمكن تفسير العلاقة بين القراءة والفهم بما يأتي:

- إن عملية القراءة من دون فهم لا تعد مهارة لغوية ذات معنى، بل عملية ميكانيكية لا تؤدي إلى التواصل المعرفي، وخير مثال عندما يقرأ أحد منا نصا في اللغة الفارسية وليس لديه معرفة بهذه اللغة لا يفهم منه شيئاً.
- إن عملية الفهم تأتي في المرحلة الأولى لتعلم القراءة، متمثلاً ذلك في تعلم أنظمة اللفظ وربط الحروف بمقاطع، ومفردات تكون ذات معنى.
- إن عملية الربط والتحليل والتفسير تعد من أساسيات الفهم المعرفي المتقدم، ولا تتم هذه العملية إلا بعد أن يتم المرور بمرحلة الفهم الأولى التي تم ذكرها في النقطة الثانية(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٢٠).

ويعد الفهم القرائي عملية معقدة هدفها إظهار الأفكار، وربطها بالخبرة، ولابد للقارئ أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة، وأساليب عقلية تمكنه من الفهم؛ فهو بحاجة إلى اللغة، والعقل، والخبرة معاً (العبد الله، ٢٠٠٧: ٥٧).

ان عملية فهم المقروء، أو تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي تتطلب معالجة معاني المفردات، والجمل المتضمنة في النصوص اللغوية، ويتم ذلك عن طريق فحص المعجم العقلي الذي تُخزن فيه المفردات اللغوية، ومعانيها المرتبطة بها، ويشتمل هذا المعجم على الشفرة الصوتية للكلمات، وبنائها الصوتي، والفئة التركيبية، والمعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية عن طريق عمليات التمثيل الصوتي للمفردات، (الزغلول وعماد، ٢٠٠٣: ٢٣٩) فالفهم القرائي يشير إلى عملية التفكير، وبناء المعنى قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها عن طريق توحيد المعلومات من المقروء، مع الأخذ بالحسبان الخلفية المعرفية للقارئ وعليه فان عملية فهم المقروء تتضمن عمليات اشتقاق الدلالات من الرموز المكتوبة التي تتم عن طريق عمليتين هما:

- عملية الصياغة: وترتبط بالإجراءات المعرفية التي يستعملها القارئ في تفسير الجمل والعبارات، وتتضمن هذه الإجراءات تحديد البناء السطحي للعبارات والجمل، ثم تفسير هذه العبارات عن طريق عملية التمثيل الضمني لها، وهنا يسعى القارئ إلى تركيز الانتباه على التعبير اللغوي ومحاولة ترميزه (حل الشفرة)، واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بها لاستخلاص المعاني المرتبطة بها.
- عمليات التوظيف: وتشتمل على الآليات العقلية المتضمنة بعملية توظيف التفسير، أو المعنى المرتبط بالعبارة أو الجملة المقروءة(الدليمي وسعاد،٢٠٠٩: ٣٥).

ولتوضيح عملية الفهم القرائي بجوانبه كلها وضع المتخصصون في مجال القراءة نماذج مختلفة توضح عملية الفهم القرائي، وما يجري في العقل الإنساني عندما نقرأ، ومن هذه النماذج:

١. الأنموذج اللولبي: ويوضح هذا الانموذج كيف تتدرج عملية القراءة من القدرة على فك الرموز(القراءة الآلية) التي لا تتم القراءة من دونها، إلى قراءة السطور(أخذ المعنى) إلى قراءة ما بين السطور، ومحاولة إضفاء معان جديدة على النص، إلى قراءة ما وراء السطور(الزغلول وعماد،٢٠٠٣: ٢٤٢).
٢. انموذج المثير والاستجابة: ويعتمد هذا الانموذج على واحد من قوانين التعلم لثورندايك، الذي بموجبه يتعلم الإنسان عن طريق المثير والاستجابة، إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة، ولا تتمثل بخط مستقيم يصل بينهما، بل هناك خط نصف دائري بين سير عملية القراءة في العقل، والعوامل التي يتأثر بها المثير(الكلمة المكتوبة) التي بموجبها يتقرر نوع الاستجابة على المادة المقروءة (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩: ٣٩).
٣. الانموذج التكاملي لفهم المقروء: وهو انموذج يوضح العلاقة بين العوامل، والمؤثرات التي تشارك في عملية القراءة، ويجمع الأجزاء المختلفة للنماذج السابقة، فالقارئ يبين المعاني بانتقائه المعلومات من جميع مصادر المعنى، ان استجابة القارئ دالة محصلة لعوامل كثيرة تؤثر في العقل، وتبلور التفكير، وتعطي الناتج النهائي للقراءة في مستوياتها المختلفة، من إدراك المعاني الواردة في النص المقروء، إلى تأويلها واستخلاص ما يلزم منها، إلى الحكم عليها، وتقويمها من أجل حل مشكلة، أو خلق شيء جديد منها(العبد الله: ٢٠٠٧: ١٩).

ان الفهم القرائي يمر بمستويات عديدة وذلك بحسب هدف القارئ، ومهارته، وقد قُسمت إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور(الدليمي وسعاد،٢٠٠٩: ٣٧)، فنحن نقوم بالقراءة من النوع الأول عندما نحاول معرفة ما مكتوب في النص، ونقوم بالقراءة من النوع الثاني عندما نحاول شرح أو تحليل النص، ونقوم بالقراءة من النوع الثالث عندما نقوّم ما نقرأ ، أو ننقده، أو نستعين بالنص من أجل حل مشكلة معينة، أو يدفعنا النص إلى كتابة قصة، أو قصيدة، أو أي عمل إبداعي، فأننا في هذه الحالة نقرأ ما وراء السطور(حبيب الله،٢٠٠٠: ٢٩)، وقسم علماء آخرون مستويات الفهم القرائي على مستويين هما: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى إعادة التنظيم، ويكون القارئ في المستوى الحرفي مقيداً بحروف النص، وكلماته، وأفكاره، ويعتمد على استظهار العبارات والجمل، وتكرارها مثلما وردت في النص، أما في مستوى إعادة التنظيم فيستعرض أفكار النص، ومعلوماته اذ يعمد القارئ إلى إعادة تبويبها، وتنظيمها في الإطار المعرفي الذي وضعت فيه هذه الأفكار(الدليمي وسعاد،٢٠٠٩: ٤٣) وقسمها آخرون على ثلاثة مستويات هي:

- مستوى الفهم الحرفي: اذ تكون إجابات هذا المستوى من الفهم مأخوذة من النص، فالقارئ عليه تذكر التفاصيل الواردة في النص جميعها من دون أن يتعمق فيها.
- مستوى الفهم التفسيري: وفي هذا المستوى يتعمق القارئ في المعاني، والأفكار الواردة في النص، تصريحاً، وتلميحاً، ويقارنها بأفكار أخرى، ويستخلص النتائج، ويتنبأ بالأحداث، ويكشف العلاقات ويقارنها بعضها بالبعض الآخر.
- مستوى الفهم التطبيقي: وفي هذا المستوى يصل القارئ إلى مرحلة القراءة الواعية التي تمكنه من نقد ما يقرأ، اذ يميز بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويقوّم ما يقرأ ويتفاعل معه فيستفيد من المقروء في

حل مشاكله، وتعديل سلوكه، ويستطيع في هذا المستوى أن يقبل، أو يعارض ما ورد في النص من أفكار(حبيب الله ،٢٠٠٠ : ٣٣).

الدراسات السابقة

١. الدراسات التي تناولت استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية والفهم القرائي:

- دراسة الكعبي(٢٠١٦):

رمى البحث الى التعرف على(اثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

واعد الباحث لهذا الغرض اختبارين، احدهما اختبار تحصيلي، والاخر مقياس للتفكير العلمي، واعتمد الباحث في بناء الاختبار التحصيلي على(الاختبار من متعدد ذي اربعة بدائل) وتكون من(٤٠) فقرة، يلي كل فقرة اربعة بدائل، احدها صحيحة، وتحقق الباحث من الصدق الظاهري وصدق محتواه، كما اعد الباحث مقياساً للتفكير العلمي، تضمن(٥) مهارات للتفكير العلمي، وهي(الملاحظة والتصنيف والاستدلال والتعميم والتنبؤ) وهي مهارات ملائمة لمستوى طلاب العينة، وتكون المقياس من(٣٦) فقرة، موزعة على المهارات الخمس، بواقع(٧) فقرات لكل مهارة عدا مهارة واحدة(٨) فقرات، وتحقق من صدق الاختبار الظاهري وطبقه على عينة استطلاعية للتثبت من فاعلية البدائل الخاطئة وصدق الفقرات وثبات الاختبار.

واعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي الضبط الجزئي، واختار الباحث بطريقة قصدية عينة البحث في متوسطة عقبة بن نافع للبنين التابعة لتربية بغداد/ الكرخ الثالثة ميداناً للبحث الحالي، وتكونت عينة البحث من(٧٥) طالباً، بواقع(٣٧) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٨) طالباً للمجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين طلاب مجموعة البحث في متغيرات: العمر الزمني للطلاب(اختبار الذكاء، المستوى التعليمي للوالدين، المعلومات السابقة، اختبار التفكير العلمي)، واشتق الباحث(٨٠) هدفاً سلوكياً للمادة الدراسية المشمولة بالبحث، واعد(١٦) خطة دراسية لتدريس المجموعة التجريبية التي تدرس المادة على وفق استراتيجية مثلث الاستماع والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(الكعبي،٢٠١٦: ٣٠٣).

٢. الدراسات التي تناولت استراتيجية المساجلة الحلقية:

- دراسة(العفون وهيفاء،٢٠١٨):

هدف البحث الى التعرف على(اثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة علم الاحياء) ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثتان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، إذ بلغت عينة البحث(٩٤) طالباً بواقع(٣١) طالباً في المجموعة الاولى التي تدرس وفقاً لاستراتيجية المساجلة الحلقية، و(٣١) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفقاً لاستراتيجية الكرسي الساخن،(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة التي تدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية، وقد كافأت الباحثتان مجموعات البحث الثلاث في متغيرات(العمر الزمني، ودرجات التحصيل الدراسي السابق لمادة علم الاحياء في نهاية الكورس الاول، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة علم الاحياء)، كما حددت المواد العلمية بالفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب علم الاحياء، وصيغت الاهداف السلوكية والتي بلغ عددها(٣٤٨) هدفاً سلوكياً ممثلة للمستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي، ثم اعدت الخطط التدريسية وبلغ عددها(٢٠) خطة لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، وتم اعداد اداة البحث وهو الاختبار التحصيلي، إذ تألف من(٤٢) فقرة اختبارية من نوعين، احدهما تمثل بالاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل بلغ عددها(٤٠) فقرة، وفقرتين من النوع المقالي، وتم التحقق من صدق الاداة وثباته، إذ تم تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً وباعتماد الحقيبة الاحصائية، ودرست الباحثة الثانية مجموعات البحث الثلاث بنفسها، وقد استغرقت التجربة(١٠) اسابيع، وفي نهاية التجربة طبقت الباحثتان الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعات البحث الثلاث، ثم صححت اجابات الطلاب، وتمت معالجتها احصائياً، اذ اعتمدت الباحثتان تحليل التباين الاحادي وطريقة شيفيه في معالجة البيانات احصائياً، فأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى والثانية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة علم الاحياء(العفون وهيفاء،٢٠١٨: ٢٣٧).

٣. الدراسات التي تناولت الفهم القرائي:

- دراسة نهابة(٢٠١٣):

هدف البحث الحالي الى التعرف على(اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)، ولتحقيق ما هدف اليه البحث استعمل الباحث المنهج التجريبي، حيث طبق البحث على عينة بلغ حجمها(٦٠) طالباً من الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من(٣٠) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من(٣٠) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت ادوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب واختبار لقياسها بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد استخدم الباحث عدداً من

الاساليب والمعالجات الاحصائية ومنها:(المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع كاي، ومعامل السهولة والصعوبة، والاختبار التائي) وبعد اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووفقاً لتلك النتائج يمكن القول ان استراتيجية التساؤل الذاتي اثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية مما زاد من دافعيتهم واثارة انتباههم وتشويقهم للدرس، واوصى الباحث بجملة من التوصيات منها: التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، واكسابها للطلاب في درس القراءة اثناء المواقف التعليمية، واستكمالاً للبحث اقترح الباحث عدة اقتراحات منها: اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخر(نهابة،٢٠١٣: ١٠١).

الفصل الثالث
منهجية البحث واجراءاته

اولاً: التصميم التجريبي:
نظراً لتضمن البحث متغيرين مستقلين ومتغيراً تابعاً، فقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي(مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، اذ يعتمد هذا التصميم على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، فالمجموعتين التجريبيتين(الاولى والثانية) تتعرض لمتغيرين مستقلين(مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية) والمجموعة الضابطة(الثالثة) تدرس بالطريقة الاعتيادية ويتضح تصميم البحث من الشكل(١).

الشكل(١)
التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية الأولى	اختبار الفهم القرائي	مثلث الاستماع	اختبار الفهم القرائي
التجريبية الثانية		المساجلة الحلقية	
الضابطة		ـــــ	

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية الأولى	اختبار الفهم القرائي	مثلث الاستماع	اختبار الفهم القرائي
التجريبية الثانية		المساجلة الحلقية	
الضابطة		ـــــ	

ثانياً:
مجتمع البحث وعينته:

- مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية النهارية للبنات في مدينة الحلة، التابعة للمديرية العامة للتربية بابل للعام الدراسي(٢٠١٨/٢٠١٩).
- عينة البحث الاساسية: تم اختيار عينة البحث الاساسية بالتعيين العشوائي في اعدادية الطليعة للبنات، التابعة للمديرية العامة لتربية بابل، وقد تم اختيار ثلاث شعب بالتعيين العشوائي من مجموع اربع شعب، وكما في الجدول(١).

جدول(١)
عدد الطالبات في مجموعات البحث

ت	الشعبة	المجموعة	الاستراتيجية	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستـ
1	ج	التجريبية الاولى	مثلث الاستماع	**44**	**13**	**31**
2	د	التجريبية الثانية	المساجلة الحلقية	**43**	**12**	**31**
3	أ	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	**44**	**12**	**32**

المجموع	131	37	94

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

- العمر الزمني للطالبات: حصل الباحث على المعلومات الخاصة بأعمار الطالبات من البطاقة المدرسية، واستخرج الباحث متوسط اعمار الطالبات والتباين والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اعمار المجموعات الثلاث عند مستوى(٠،٠٥) وهذا يعني تكافؤ طالبات المجموعات في هذا المتغير.
- الاختبار القبلي: تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على مجموعات البحث، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين ان القيمة المحسوبة كانت اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) وقد اتضح انه لا يوجد فرق بين المجموعات في الفهم القرائي.
- التحصيل الدراسي للأب: من اجل تحقيق تكافؤ العينة وباستخدام مربع كاي، ظهرت قيمة كاي المحسوبة(٠،٩٨) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة(١١،٠٧) عند مستوى دلالة(٠،٠٥) وبدرجة حرية(٥) وهذه تشير الى انه لا يوجد فرق بين المجموعات في التحصيل الدراسي للأب.
- التحصيل الدراسي للأم: من اجل تحقيق تكافؤ العينة وباستخدام مربع كاي، ظهرت قيمة كاي المحسوبة(٠،٦٨) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة(١١،٠٧) عند مستوى دلالة(٠،٠٥) وبدرجة حرية(٥)، وهذه النتيجة تشير الى انه لا يوجد فرق بين المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي للأم.

رابعاً: مستلزمات البحث:

١. المادة العلمية: تم تحديد المادة العلمية لعينة البحث من كتاب المطالعة لسنة(٢٠١٨) للصف الرابع العلمي.
٢. الاهداف السلوكية: قام الباحث بصياغة(٣٤٨) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي موزعاً في المستويات(التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية، لبيان آرائهم بشأن دقة صياغة الاهداف السلوكية ومدى شمولها للمحتوى التعليمي وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة.
٣. اعداد الخطط التدريسية: اعد الباحث(٢٠) خطة تدريسية من كتاب المطالعة للصف الرابع العلمي لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث(التجريبيتين والضابطة) في ضوء محتوى المادة العلمية التي ستدرس خلال مدة التجربة، وقد تم اعداد الخطط بالنسبة الى المجموعتين التجريبيتين اعتماداً على استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية، اما المجموعة الضابطة تم اعداد الخطط وفقاً للطريقة الاعتيادية من خلال طرح الاسئلة والاجابة عليها من قبل الطالبات، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وطرائق تدريس اللغة العربية، للإفادة من خبراتهم وبيان آرائهم في مدى صلاحيتها وملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة، وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق اكثر من(٨٠%) من اراء الخبراء، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة.

خامساً: أداة البحث:

١. مهارات الفهم القرائي: قام الباحث بأعداد قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى الطالبات، وتضمنت هذه القائمة خمس مهارات رئيسة، تندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية، وهذه المهارات هي:

- مهارة الفهم الحرفي وتتضمن(٣) مهارات
- مهارة الاستنتاجي الحرفي وتتضمن(٤) مهارات
- مهارة الفهم النقدي وتتضمن(٤) مهارات
- مهارة الفهم التذوقي وتتضمن(٣) مهارات
- مهارة الفهم الابداعي وتتضمن(٢) مهارة

ليبلغ عدد المهارات الكلي(١٦) مهارة، كما موضح في جدول(٢)، وقد عرض الباحث هذه القائمة على عدد من الخبراء، وقام بإجراء التعديل اللازم على بعضها في ضوء ما اوصى به الخبراء.

جدول(٢)

مهارات الفهم القرائي

الفهم	المهارة
الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
	تعيين مضاد للكلمة
	توضيح العلاقة بين الجمل

الاستنتاجي	اختيار عنوان مناسب للموضوع
	استنتاج الافكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع
	بيان غرض للموضوع
	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب
النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي
	الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة
	تكوين رأي حول القضايا والافكار المطروحة في النص
	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
التذوقي	توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي
	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي
	ذكر الدلالة الايحائية للكلمات والتعبيرات
الإبداعي	اقتراح حلول لمشكلات وردت في الموضوع
	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة

٢. اختبار مهارات الفهم القرائي: اعد الباحث اختباراً تحصيلاً لقياس مدى تحصيل الطالبات في مهارات الفهم القرائي، وقد تكون الاختبار من(٥٠) سؤالاً من نوع الاجابة القصيرة او اكمال الفراغ، او التوصيل بين الاعمدة، او ترتيب الكلمات، وكانت العلامة القصوى للاختبار(١٠٠)، وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة بين(٢١% - ٧٨%) في حين تراوحت معاملات تمييز الفقرة(٣٠% . ٨٠%).

صدق الاختبار:

يكون الاختبار صدقاً عندما يتميز بقياس السمة او الظاهرة التي وضع من اجلها(الداهري والكبيسي،٢٠٠٠: ٥٣)، وقد حرص الباحث على ان تكون اداته صادقة وان تحقق اهداف البحث، فاستخدم نوعين من الصدق وهي:

١. الصدق الظاهري: لصدق المحتوى الاهمية في اختبارات التحصيل، ويتضمن مفهوم صدق المحتوى لاختبار التحصيلان فقرات الاختبار تؤلف عينة ممثله لجميع جوانب السلوك المقاس تمثيلاً جيداً(عودة،١٩٩٩: ٢٧٥)، وقد قام الباحث بعرض فقرات الاختبار بصورته الاولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية بصدد صلاحية الفقرات وتمثلها للأغراض السلوكية لكل مستوى من المستويات المعرفية المحددة وبذلك تحقق الصدق الظاهري.
٢. صدق المحتوى: يقصد بصدق المحتوى المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات، ويعتمد صدق المحتوى على تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المطلوبة وللأهداف التدريسية تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار(ملحم،٢٠٠٠: ٢٧٤)، ولتحقيق هذا النوع قام الباحث بوضع فقرات الاختبار بشكل يغطي المحتوى، ولقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية لبيان مدى مطابقة الاختبار للمحتوى الذي تم تدريسه، وقد اعتمد الباحث على موافقة(٨٠%) فما فوق من الخبراء ولمختصين اساساً لتقرير صلاحية الفقرة، وكما تحقق الباحث عن طريق اعداد جدول لمواصفات لضمان تمثيله لمحتوى المادة الدراسية وللأغراض السلوكية، و يعد الاختبار صادقاً في تمثيله للمحتوى والاهداف التي يقيسها وبذلك تحقق صدق المحتوى واصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية لقياس ثبات الاختبار ومعامل صعوبة الفقرات وقوة تمييزها.

٣. ثبات الاختبار:

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد، اذ يعطي النتائج نفسها تقريباً او نتائج متشابهة اذا اعيد تطبيقه مرة ثانية على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها، ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة(كيودر ريتشاردسون)، ويعود السبب في اختيار المعادلة كونها يمكن تطبيقها في الاختبارات التي تكون درجة الاجابة على الفقرة، اما صحيحة فتأخذ درجة واحدة، واما مخطوءة فتأخذ صفراً، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار التحصيلي(٧٩%) وهو معامل ثبات عالٍ(عودة،١٩٩٩: ٢٧٩).

سادساً: تطبيق التجربة:

بدأ تطبيق التجربة بتأريخ(٢٠١٨/١٠/٢٠) اذ قام مدرس المادة بتدريس المجموعات الثلاث، باستخدام استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية للمجموعتين التجريبية الاولى والثانية، وباستخدام الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وفق الخطط التي اعدها الباحث، بواقع حصة واحدة في الاسبوع، ويعود اسناد الباحث لمدرس المادة نفسه الى مقدرته والمامه بالمادة الدراسية، وكذلك لتلافي حدوث أي تأثير جانبي في حالة قيام مدرس آخر بتدريسها، واستغرقت مدة تطبيق التجربة ثلاثة اشهر، اذ انتهت التجربة يوم(٢٠١٩/١/٢٠).

سابعاً: الوسائل الاحصائية:

١. المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري.
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتكافؤ بين مجموعات البحث في بعض المتغيرات، وفي احتساب دلالة الفرق بينهما في اختبار التحصيل.
٣. مربع كاي لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات البحث عند اجراء التكافؤ الاحصائي في متغير التحصيل الدراسي للأبوين.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها الباحث، في ضوء الاهداف وفرضيات البحث التي تم عرضها، وتفسر النتائج التي تم التوصل اليها.

اولاً: عرض النتائج:

للتحقق من صحة فرضية البحث الصفرية استعمل الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في اختبار مهارات الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعات الثلاث على اختبار مهارات الفهم القرائي، والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية لدرجات المجموعات الثلاث في اختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائ
							المحسوبة	الجدولية	
الفهم الحرفي	التجريبية الاولى	**31**	**15,51**	**10,81**	**3,29**	**91**	**3,81**	**2,66**	دالة عند مست ٠،٠٥
	التجريبية الثانية	**31**	**15,41**	**10,73**	**3,18**				
	الضابطة	**32**	**11,90**	**16,37**	**4,05**				
الفهم الاستنتاجي	التجريبية الاولى	**31**	**15,54**	**10,56**	**3,25**	**91**	**5,71**	**2,66**	دالة عند مست ٠،٠٥
	التجريبية الثانية	**31**	**15,43**	**10,45**	**3,14**				
	الضابطة	**32**	**9,73**	**12,00**	**3,44**				
الفهم النقدي	التجريبية الاولى	**31**	**15,55**	**11,89**	**3,47**	**91**	**5,97**	**2,66**	دالة مستوى٠،٠٥
	التجريبية الثانية	**31**	**15,37**	**11,77**	**3,36**				
	الضابطة	**32**	**10,13**	**10,67**	**3,21**				
الفهم التذوقي	التجريبية الاولى	**31**	**15,39**	**11,94**	**3,42**	**91**	**5,90**	**2,66**	دالة مستوى٠،٠٥
	التجريبية الثانية	**31**	**15,52**	**11,83**	**3,29**				
	الضابطة	**32**	**9,43**	**14,53**	**3,77**				
الفهم الابداعي	التجريبية الاولى	**31**	**15,34**	**12,24**	**3,49**	**91**	**8,28**	**2,66**	دالة مستوى٠،٠٥
	التجريبية الثانية	**31**	**15,39**	**12,12**	**3,38**				

	الضابطة	32	9,07	6,48	2,46			

يظهر من الجدول اعلاه:

١. وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستراتيجية مثلث الاستماع.
٢. وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية المساجلة الحلقية.
٣. عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية.

ثانياً: تفسير النتائج:

١. ان استراتيجية مثلث الاستماع تساعد الطالبات على التعلم وتساعدهم على رفع مهاراتهم العقلية، وتعمل على اتساع افقهم العلمي وتنمية قدراتهم العقلية، وتمكن الطالبات من تفسير ما يقرؤون ويسمعون ويفكرون.
٢. تساعد استراتيجية مثلث الاستماع الطالبات على تحقيق الاهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة.
٣. ان استراتيجية المساجلة الحلقية هي استراتيجية تعليمية جديدة لها خطواتها التي تختلف عن الطريقة الاعتيادية، فتؤدي الى زيادة دافعية الطالبات للتعلم من خلال الشعور بالمسؤولية ومحاولة التوصل الى الاجابة.
٤. تعمل استراتيجية المساجلة الحلقية على تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن وزيادة دافعيتهن للتعلم، عندما يكتشفن ان اجاباتهم صحيحة حول موضوع ما، من خلال التعاون في طرح وتبادل الافكار والآراء لحل السؤال المعروض عليهن
٥. ان كلتا الاستراتيجيتين تراعي القدرات العقلية للطالبات وتعتمد على معلوماتهن السابقة وتبادل الخبرات ومنحهن ثقة اكبر للمشاركة والنقد والتعلم.

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات:

وجود اثر ايجابي لاستراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة المطالعة لطالبات المرحلة الاعدادية بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: التوصيات:

١. اعتماد استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية في تدريس مادة المطالعة في المرحلة المتوسطة في ضوء الامكانيات المتوفرة في مدارسنا.
٢. تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية بطرائق تدريس حديثة ومنها استراتيجيتي مثلث الاستماع والمساجلة الحلقية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث:

١. اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة(المرحلة الابتدائية، الاعدادية، الجامعية) في متغيرات اخر مثل(التفكير الابداعي والذكاء الوجداني).
٢. اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مواد دراسية.

المصادر:

- القران الكريم

١. ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط٧، ١٩٧٣.
٢. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ج٧، دار صادر، بيروت،١٩٩٩.
٣. ابو جادو، صالح محمد ونوفل بكر. استراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها في التدريس الصفي، مجلة المعلم/ الطالب، العددان٢/١، حزيران/ كانون الاول،٢٠٠٤.
٤. ابو عرقوب، احمد حسن. تطور لغة الطفل، مركز غنيم للتصميم، عمان، الاردن،١٩٨٩.
٥. ابو مغلي. الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار مجدلاوي، عمان، الاردن،١٩٨٦.
٦. البكري، سهام عبد المنعم. التعلم النشط، ط١، عالم الكتب، القاهرة،٢٠١٥.
٧. التميمي، عواد جاسم محمد وباقر جواد محمد الزجاجي. واقع تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس،٢٠٠٤.
٨. تويج، سليمان سليمان وعلي خلف الزهراني. التعلم النشط، دار اللؤلؤة، المنصورة، مصر،٢٠١٦.
٩. الجمبلاطي، علي وابو الفتوح التوانسي. الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط٢، دار النهضة المصرية، القاهرة،١٩٧٥.
١٠. حبيب الله، محمد. اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، الاردن،٢٠٠٠.
١١. الحوسنية، هدى علي وعبد الله بن خميس امبو سعيدي. استراتيجيات التعلم النشط(١٨٠) استراتيجية مع الامثلة التطبيقية، دار المسيرة، عمان،٢٠١٦.

١٢. الحوامدة، محمد فؤاد وراتب قاسم عاشور. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط٢، عمان، الاردن،٢٠٠٧.
١٣. خيري، لمياء محمد ايمن. التعلم النشط، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر،٢٠١٨.
١٤. الداهري، صالح حسن وأهيب مجيد الكبيسي. علم النفس العام، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن،٢٠٠٠.
١٥. الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن،٢٠٠٩.
١٦. الرحيم، احمد حسن. اصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، مطبعة جميل، وزارة التربية، مديرية الاعداد والتدريب، بغداد، العراق،١٩٧٩.
١٧. رمضان، منال حسن. استراتيجيات التعلم النشط. ط١، دار الاكاديميون، عمان، الاردن،٢٠١٦.
١٨. الزغلول، عماد عبد الرحيم ورافع النصير. علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، الاردن،٢٠٠٣.
١٩. زيتون، حسن حسين. تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.
٢٠. السلطي، عبد الوهاب. تطور موضوعات القراءة في مناهج اللغة العربية، المؤتمر التاسع لأتحاد المعلمين العرب، الخرطوم،١٩٧٦.
٢١. سوسة، ديفيد. العقل البشري وظاهرة التعلم، ت: خالد العامري، دار الفاروق، القاهرة، ٢٠٠٩.
٢٢. السيد، محمود احمد. تعلم اللغة بين الواقع والطموح، دار الطلاس، دمشق،١٩٨٨.
٢٣. الشمري، ماشي بن محمد.(١٠١) استراجية في التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم، ط١، السعودية، ٢٠١١.
٢٤. عبد الله، سامي. رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة، مجلة حوليات، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الثاني، السنة الثانية،١٩٨٣.
٢٥. العبد الله، محمود فندي. اسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، مؤسسة جدار للكتاب الجامعي، عمان، الاردن،٢٠٠٧.
٢٦. العدوان، زيد سليمان واحمد عيسى داود. استراتيجيات التدريس الحديثة، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن،٢٠١٦.
٢٧. عطية، محسن علي. الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الاردن،٢٠٠٦.
٢٨. العفون، نادية حسين وهيفاء عدنان. اثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة الاحياء، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد١٠٠، ٢٠١٨.
٢٩. عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،٢٠٠٢.
٣٠. عبد المجيد، عبد العزيز. اللغة العربية اصولها النفسية وطرائق تدريسها، ج١، ط٣، دار المعارف، القاهرة،١٩٦١.
٣١. عبد الهادي، نبيل واخرون. مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، الاردن،٢٠٠٣.
٣٢. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثالث، دار الامل، عمان، الاردن، ١٩٩٩.
٣٣. العيساوي، سيف طارق. مستوى طلاب المرحلة الاعدادية في فهم النصوص الادبية، مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية، المجلد الثاني،٢٠٠٨.
٣٤. الكعبي، بلاسم كحيط حسن. اثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الاول متوسط، مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد) للعلوم الانسانية،العدد٢٠١٦،٢١٩.
٣٥. اللقاني، احمد حسين وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.
٣٦. مجاور، محمد صلاح الدين علي وآخرون. سايكولوجية القراءة، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٦٦.
٣٧. معروف. نايف محمود. خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥.
٣٨. ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الاردن،٢٠٠٠.
٣٩. نهابة، احمد صالح. اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد١٤، ٢٠١٣.
٤٠. الهاشمي، عابد توفيق. طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ٢٠٠٦.
٤١. يونس، فتحي علي. استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، مصر،٢٠٠٠.