البنية العملية لاختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*

إعداد

محمود أحمد محمد الشوربجي أ.د / عبد العاطى الصياد

أ.د / زينب عبد العليم بدوى

تمهيد:

الفهم القرائى من أحد أهم المصطلحات الجديدة فى علم النفس المعرفي حيثُ يرى الباحثون أنه عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه، ولاستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة، وتقييمه لها كما أنها عملية عقلية تقوم على التميز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات. وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التى يستجيب لها التلميذ بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفى، والضمنى لها سواء كانت كلمةً، أو جملةً أو فقرةً ، وذلك خلال فترة زمنية محددة.

كما تناول البحث الحالى مهارات الفهم القرائي وما هية مفهوم القراءة وأنواعها ، وكذلك مراحل الفهم القرائي، ومستويات الفهم القرائي.

أكد بيرل ودوك (Berl & Duke, 2010) أن الفهم القرائي من أبرز المهارات التى تتطلب من واضعى المناهج الاهتمام بها لما لها من دورٍ فعالٍ فى استيعاب المواد القرائية والمكتوبة لدى التلاميذ (في: Glenberg & Brown, 2006).

ويرى الباحث من خلال عمله كمعلم للغة العربية للمرحلة الابتدائية وجود صعوبات عديدة فى القراءة ولا سيما فهم المقصود من القطع والفقرات القرائية الموجودة سواء فى المنهج الدراسى أو خارجه وكثيراً ما يعجز التلاميذ عن فهم المقصود فى درس ما داخل

---

* بحث مشتق من رسالة ماجستير للباحث/ محمود أحمد محمد الشوربجي تحت إشراف / أ.د / عبد العاطى الصياد (أستاذ مناهج البحث والقياس والتقويم – كلية التربية – جامعة قناة السويس)

أ.د / زينب عبد العليم بدوى (أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة قناة السويس).

الفصل، وأيضاً ما تلبث هذه المشكلة إلا أن تتكرر أثناء خوض التلاميذ للامتحانات والاختبارات.

مفهوم الفهم القرائي:

يُعرف أحمد طه محمد (١٩٩٥) الفهم بأنه مجموعة من العمليات المعرفية، التى يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتى تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، ثم تفسيرها فى ضوء ما هو مخزون فى الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير فى أغراض مختلفة.

وأشار جابر عبد الحميد (١٩٩٧) إنه لايكفى أن يقوم القارئ بفك رموز الكلمات لتحديد معناها، ذلك أن القراءة تتطلب تفاعل القارئ مع المعلومات التى يقترحها النص مع خصائص السياق.

ويذكر ريدليون (Red-Lyon, 2004) أن العجز أو عدم القدرة على القراءة هو عجز فى الممرات العصبية فى التعرف على الكلمات، وفك شفرتها، والتى تعرف أحياناً باسم ديسلكسيا dyslexia فقدراتهم الإدراكية تسمح لهم بفهم النص إذا قُرِء ببطء.

ويرى محمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن الفهم عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعانى المتضمنة فى النص، ويستدل على الفهم القرائى من الإجابة على أسئلة الفهم من اختبار الفهم القرائي.

وأشارت منى اللبودى (٢٠٠٥) أن عملية القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية وتشمل: تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة، والتحكم فى حركة العين عبر الصفحة، وإدراك الأصوات المصاحبة للحروف، وفهم كلمات وقواعد اللغة، وتخزين الأفكار فى الذاكرة ، و هذه المهام العقلية تتطلب شبكة عمل ثرية من الخلايا العصبية، التى تصل بين مراكز المخ الخاصة بالإبصار واللغة والذاكرة. إذا كان العقل غير قادر على تكوين تصورات، أو الربط بين الفكر الجديدة التى يخزنها فى الذاكرة، فإن القارئ لا يمكنه فهم أو تذكر المفاهيم الجديدة.

وأشار بيرل وديوك (Berl & Duke, 2010) أن لتطبيق مهام تنمية مهارات الفهم القرائي على الأطفال أدى إلى تنميتها .

ويرى نبيل حافظ (٢٠٠٠) أن القراءة عملية للتعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعى معانى تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ فى صورة مفاهيم لإدراك مضامينها الواقعية؛ ومثل هذه المعانى يسهم فى تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويمكن أيضاً تعريف الفهم القرائى Reading Comprehension على أنه مستوى فهم النص عبر المعدلات القرائية العادية (حوالى ٢٠٠ : ٢٢٠ كلمة فى الدقيقة) للوصول إلى مستوى مقبول من الإدراك يصل لـ ٧٥% ويتوقف إتقان الفهم القرائى على التعرف السريع على الكلمات، وبدون جهد، وإن كان من الصعب على كثير من الطلاب إدراك معنى الكلمة المفردة، والتى تتعارض مع قدراتهم على فهم ما يُقرأ (Nation Reading Panel, 2000).

تعقيب:

يرى الباحث أن الفهم القرائي في مجمله عملية عقلية تعتمد على مراقبة الذات، ولاستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة، وتقييمه لها بالإضافة إلى كونه عملية عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التى يستجيب لها التلميذ بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي، والضمني لها سواء كانت كلمة، أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة.

مراحل الفهم القرائي:

هناك مرحلتان هامتان يمر بهما الطفل فى رحلته مع القراءة والفهم القرائى، وكل مرحلة تعتمد على مجموعة من العوامل التى تكفل لها النجاح، وتيسر للانتقال للمرحلة التى تليها، فقد أشار فهيم مصطفى (١٩٩٤) أن الأطفال يمرون بعدة مراحل أثناء النمو فى القراءة ومن أهمها المرحلتين الآتيتين:

محددات الفهم القرائي:

إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد كثيراً على النضج العقلى والذكاء عند الطفل، وأكدت دراسات عديدة على أهمية علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية، ونوهت الدراسات (Berl & Duke, 2010) و (Red-Lyon, 2004)

و Glenberg & Brown, 2006) أيضاً بلغة الطفل وأهميتها ومقدار نموها وهذا يؤكد أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة ، وهذه العوامل هى:

١. القراءة تعتمد كثيراً على الخبرة فالطفل لا يمكنه فهم كلمة إذا لم تكن لها صلة بخبرته، والمعلم هو الذى يعتمد على خبرة الطفل لتوصيل المعلومة ، وأشارت دراسة ويكز وهاملیتون (Weekes & Hamilton, 2008) إلى أنه يوجد ارتباط بين الخبرات السابقة الموجودة فى الذاكرة والخبرات المهمة المعطاه للتلاميذ كما أظهرت نتائج الدراسة أن كلما ارتبطت المهمة المعطاة للتلاميذ بالخبرات السابقة لديهم فى الذاكرة، كلما كانت استجابة التلاميذ للمهام اكثر إيجابية.

٢. القراءة تعتمد على عدد المفردات التى يعرفها الطفل : يجب أن تكون المفردات كافية للبدء بتعلم القراءة، ومقدار المفردات يعتمد على الخبرة، فبعض الأُسر تشجع نمو المفردات فى لغة الطفل؛ لأنهم يسمحون لهم بالتكلم ولا يضجرون من أسئلته العديدة المحرجة فى حين أن أُسر أُخرى لا تسمح للطفل بالتحدث كثيراً.

٣. القراءة تعتمد على اللفظ الصحيح والكلام الواضح: يجب أن يكون الطفل قادراً على نطق الألفاظ نطقاً سليماً والتعبير عن نفسه بدقة، وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية. كل هذه الأمور وثيقة الصلة باستعداد الطفل لتعلم القراءة.

٤. القراءة تعتمد على الانتباه المركز قبل تعلمها: إذا تعود الطفل الانتباه المركز قبل البدء فى تعلم القراءة، أصبح أكثر قدرةً على تعلمها وأسرع تناولاً لها، ويجب ألا يغيب عن بال المعلم أن أفق الانتباه يجب أن يزداد بصورة تدريجية عند الطفل، فلا يرهقه فى بادئ الأمر بالأعمال التى تتطلب تركيزاً وانتباهاً لفترة طويلة من الزمن.

٥. القراءة تعتمد على تسلسل الفكر: لأن القراءة تحتاج على القدرة على إدراك التسلسل بالفكر، والقدرة على التذكر وربط الفكر الحاضرة بما يسبقها وما يتبعها، حينئذٍ يستطيع القارئ فهم الفكرة الرئيسة فى الموضوع الذى يقرؤه،

وهذا ما يتضح فى استراتيجيات تعلم المقروء ، ولذا يجب أن تنمو هذه القدرة عند الطفل فى السنوات الدراسية الأولى.

٦. القراءة تتطلب القدرة على إتباع الإرشادات: تحتاج القراءة إلى مهارات متعددة يجب على الطفل أن يتعلمها حتى يصبح قارئاً جيداً، وتعلم أى مهارة يشترط فى الطفل توافر القدرة على فهم الإرشادات التى تتطلب منه العمل حسبها. (محمد رياض أحمد عبد الحليم ،٢٠٠٧).

مستويات الفهم القرائى:

أشار فهيم مصطفى (١٩٩٥) أن نمو المفردات وإتساع معناها أمر مهم فى أى برنامج تعليمى، يراد له أن يحقق وظائف اللغة فى الإتصال وفى تسهيل عملية التفكير. ويؤدى التأخر فى ذلك النمو إلى ضعف القدرة على التعلم، ويرى الباحثون أن ثراء اللغة مهم للنجاح فى القراءة؛ لأن الرموز اللغوية تستخدم لتوصيل أفكار الكاتب، والغرض الحقيقى للقراءة هو فهم المعنى، ويلزم القارئ الناضج السيطرة على المفردات وعلى مدلولاتها. ويستمر نمو المفردات من مرحلة إلى أُخرى لتصبح من أهم العوامل التى تسهم فى تنمية التلميذ الذى يقرأ بوعى ويفسر المعانى تفسيراً دقيقاً.

الفهم الحرفي:

ويعتمد الفهم الحرفي على المهارات التالية:

١. مستوى فهم الجمل: يذكر (محمد رياض أحمد عبد الحليم ، ٢٠٠٧) أن فهم الجملة هو القدرة على تحديد دلالة الجملة وإدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين، وتصنيف الجمل وفق ما تنتمى إليه من أفكار. كما أوضح (محمد على كامل، ٢٠٠٦) أن هذا المستوى يهدف إلى زيادة قدرة التلميذ على فهم الجمل، ويبدأ هذا المستوى بالإجابة على الأسئلة التى تتطلب إجاباتها نعم أو لا، حيث أنها تحتاج إلى الفهم دون الحاجة إلى إنتاج جمل أُخرى، وتتدرج فى الصعوبة حتى يستطيع التلميذ تصنيف بطاقات صغيرة مكتوب عليها أسماء وصفات وأفعال على حسب فئاتها ثم يشكل منها جملاً .

٢. مستوى التجميع فى الكلمات والجمل : و يهدف إلى تفعيل وتعميم الكلمات والجمل فى مواقف حياتية مختلفة، وذلك من خلال:

- تُقدم للتلميذ مجموعة من الصور، ويطلب منه تصنيفها حسب مجموعات (حيوانات – أشخاص – أثاث).
- مساعدة التلميذ على تصنيف مهارة الاسترجاع من خلال عرض بعض الكلمات والصور مثل (خشن/ ناعم) و(ساخن/ بارد).
- مساعدة التلميذ على تركيب جمل بسيطة باستخدام مقاطع مكررة أنا أُشاهد في الصورة من ثم يخرج من مرحلة استخدام الكلمات المفردة إلى التعبير بالجمل.
- تجهيز مجموعة من الجمل تفتقد إلى بعض الكلمات الرئيسة وتُقرأ للتلميذ، ويطلب منه إكمال الجمل الناقصة، وتُوفر للتلميذ مجموعة متسلسلة من الصور ويطلب منه سرد أحداثاً متعلقةً بهذه الصور.

٣. مستوى الفهم والاستيعاب: وفي هذه المرحلة تزداد صعوبة المهمات والتعليمات عن طريق تشكيل مجموعات من الطلاب للقراءة ثم تكلفتهم بمناقشة ما قاموا بقراءته عن طريق سؤال وجواب. ثم تُوفر لهم سلسلة من التوجيهات على بطاقات، ويسمح لهم باستمرار تناول البطاقات ما داموا قادرين على اتباع الأوامر(محمد رياض أحمد عبد الحليم، ٢٠٠٧). ويرى فهيم مصطفى (٢٠٠٤) أن مستويات الفهم في الفصل الواحد تختلف فيما بين التلاميذ، فهناك تلاميذ يفهمون موضوعاً يعتبر صعباً بالنسبة للغالبية من زملائهم.

مهارة الفهم التفسيري:

يذكر بيرل ودوك (Berl & Duke, 2010) أن الصعوبات التي يواجهها القراء الأقل مهارة في القراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية، فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير ، و ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات، مما يؤدى إلى: عدم القدرة على الاحتفاظ بالفكر التي يتضمنها النص، وعدم فهم تلك الفكر بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها.

ويواجه التلاميذ الأقل مهارة في الاستيعاب الذى يتعلق بالمهارة التفسيرية؛ لأنها عملية معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أُخرى . ويترتب علي هذه النتيجة منطقياً، أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج

ومقارنة الفكر واستخلاص المعانى وتقييم نصوص القراءة وربط الفكر الجديدة بالخبرات السابقة.

وتشمل مهارات الفهم التفسيرى؛ كما يذكرها (محمد على كامل، ٢٠٠٦؛ محمد على رياض أحمد عبد الحليم، ٢٠٠٧) على ما يلى:

١. مهارة الاستنتاج والفهم الاستنتاجى: وهى تعنى القدرة على التقاط المعانى الضمنية التى أرادها الكاتب، ولم يُصرح بها فى النص، وقدرته على الربط بين المعانى، واستنتاج العلاقات بين الفكر ويتضمن: استنتاج علاقات السبب والنتيجة ، واستنتاج القيم الشائعة فى النص، واستنتاج الحقائق والمعلومات الضمنية ، واستنتاج أهداف الكاتب.
٢. مهارات الاستيعاب النقدى (الفهم الناقد): والفهم الناقد يعنى القدرة على إصدار حكم على المادة المقروءة منطقياً ودلالياً، ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل النصوص القرائية وتقييمها هى أعلى مستويات الاستيعاب، وتشمل المهارات الآتية : التمييز بين الرأى والحقيقة ، والتمييز بين الحقيقة والخيال ، والتمييز بين الفكر الأساسية والثانوية ، والتمييز بين المعقول واللا معقول ، والحكم على كفاءة الكاتب فى توصيل الفكرة.

ومن أفضل الأساليب فى تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص، ومقارنته بنصوص أُخرى، أو تقييمه فى ضوء خبراته السابقة. ويعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي، والاستيعاب التفسيري للنص، وأى من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية. وقد أجملت ماكسين Maxine, (2000) مهارات الفهم القرائي فى الآتى: العثور على الفكرة الرئيسة ، وتحديد وجهة نظر المؤلف وهدفه ، والتمييز بين الحقيقة والرأى ، ومراعاة ترتيب الأحداث وتتابعها زمنياً ، وتحديد الأساليب وأثارها ، وفهم الحقائق باستخدام القرائن ، وتمييز الآراء المتناقضة ، وفهم مدلول المفردات حسب السياق الموجودة به، واستخلاص المعنى من خلال اللغة التصويرية، والتنبؤ، والتلخيص، وتحديد موضوع البحث، وتفسير الرموز الأدبية، وتفسير النبرة والمزاج، وتفسير البيانات فى رسم بياني.

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤) قدرات الفهم التى يمكن الوصول إليها من خلال القراءة الإلكترونية حيث أن القراءة الإلكترونية من الوسائل المستخدمة فى تحسين

الفهم القرائي، وهذه القدرات لا تختلف كثيراً عن القدرات التى يمكن أن يصل إليها الطالب من المادة المطبوعة مثل :

١. القدرة على التصفح: والتصفح هو نوع سريع من القراءة يحاول فيها القارىء أن يدرك نوع الموضوع الذى يقرأه، التصفح هو أسرع نوع من أنواع القراءة، ولهذه السرعة فائدة كبيرة، حيث توفر الوقت؛ لأن القارئ يستغنى عادةً عن الفكر التى لاتهمه فى المادة المقروءة، ويركز على البحث عن الفكر التى يريد الوصول إليها فيقرأها بالتفصيل.
٢. القدرة على الحصول على المعنى الإجمالي: وهذا النوع يتميز بالسرعة أيضاً، والقدرة على الإلمام السريع بالفكر الرئيسة للموضوع المطروح للقراءة وربط الفكر بعضها ببعض ومن ثم تذكرها. وتعتبر هذه القدرة أساسية لدى المتعلم من أجل استخدامها، وتوظيفها فى المواقف التى تتطلب منه استخراج أكبر قدرة من المعلومات فى أسرع وقت، وبأقل مجهود من المادة المقروءة.
٣. القدرة على توقع النتائج: فى هذا النوع يجب أن يكون لدى المتعلم قدرة على الربط بين الفكر وإدراك العلاقات بين المواقف والأحداث حتى يمكن أن يتوقع نتيجة المقدمات.
٤. القدرة على التذكر: يؤكد مصممو برامج الكتاب الإلكترونى أن الطفل يستطيع الاحتفاظ فى ذاكرته بالمواد المقروءة المرتبطة بالمناهج الدراسية، وبالأنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة.
٥. القدرة على الاستيعاب: ويقصد به الاستيعاب الحرفي، والذى سبق الإشارة إليه.
٦. القدرة على حل المشكلات: والهدف منها أن يفكر المتعلم تفكيراً إيجابياً فى المشكلات فى المواقف الحسية، والمعنوية المرتبطة بحياته.
٧. القدرة على تنفيذ المعلومات: وتتمثل فى القراءة الدقيقة، وفى تنفيذ التعليمات الصادرة من الكتاب الإلكترونى، أو الإلمام بالفكرة العامة للمادة المقروءة قراءة إلكترونية، وهى ضرورة للمتعلم لكى يستطيع أن يكون رأى معين حول موضوعٍ ما.

٨. القدرة على التعميم: وبواسطة هذه القدرة يستطيع المتعلم أن يقوم بترتيب الفكر التى قرأها لربط العناصر الهامة الواردة فى المادة، ثم يستنتج من هذه العناصر مبدأ عاماً.

٩. القدرة على الحوار والمناقشة: وهى من المهارات التى يستخدمها المتعلم فى مواقف عديدة، وعادة ما يحتاج المتعلم إلى فكرٍ جديدةٍ يستعين بها عندما يفكر أو يتحدث

تعقيب:

مما سبق يتضح أنه من الضرورى اكتساب التلميذ لقدرات الفهم فى وقت مبكر وخاصة الفهم المباشر والاستنتاجى والعميق لما لها من الأهمية سواء فى المواد الدراسية، أو القراءات الخارجية، فمثلاً الوصول للفكرة الرئيسة، الإلمام بالحقائق و الفكر الفرعية للموضوع وربطها بخبرات التلميذ السابقة، وقدرة التلميذ على المناقشة وحل المشكلات وتعميم القراءات التى يقراها والحوار والمناقشة، فإتقان مثل هذه المهارات وتنمية تلك القدرات تشجع التلميذ على القراءة بل تحببه فيها وتجعله يستمتع بها ويتطرق بخياله لما يجول بداخل النص ومن الممكن أن يتجلى إبداعه وأن يكتب موضوعاً آخراً منطلقاً بفكرةٍ تأثر بها، وذلك إذا توافر له الخبرة والتشجيع من البيت، المعلم، المدرسة.

الدراسات السابقة:

أجرى إيبكان ويلاس (2010) Epçaçan, Epçaçan & Ulas التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار الفهم القرائي للتحقق من البنية العاملية للمقياس في البيئة التركية واستخدام التدوير المائل بطريقة البروماكس وقد تشبعت مفردات الاختبار على عامل عام من الرتبة الاولى وقد فسر ٦٢,٨٣% من التباين الكلي للمقياس، وقد بلغ ثبات ألفا للمقياس ٠,٩٣.

كما أجرى إيبكان ويلاس (2010) Epçaçan, Epçaçan & Ulas التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار الفهم القرائي للتحقق من البنية العاملية للمقياس واستخدام التدوير المائل بطريقة البروماكس وقد تشبعت مفردات الاختبار على ثلاثة أبعاد، وقد تراوحت ثبات ألفا للمقياس بين ٠,٨٦ و ٠,٩١.

واستخدم بوبادوبولوس و سانودي Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis (2012) التحليل العاملي التوكيدي لمهام الفهم القرائي على ستة عوامل لعينة التلاميذ اليونانيين في المرحلة الابتدائية وقد أسفرت النتائج عن مطبقة حسنة للنموذج العاملي وبلغ متوسط ثبات الابعاد ٠,٨٣ باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

واستخدم كلاً من هو وشان و ونج Yeung, Ho, Chan, Chung & Wong (2013) التحليل العاملي التوكيدي لمهام الفهم القرائي على العامل العام لعينة التلاميذ الصينيين في الصف الرابع الابتدائي وأسفرت النتائج عن مطابقة حسنة للنموذج العاملي وبلغ ثبات ألفا للاختبار ٠,٧٩.

واستخدم تشافينر و تشيفيل (2013) Schaffner & Schiefele التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الفهم القرائي على عاملين لعينة التلاميذ الألمان في الصف الثامن والتاسع وأسفرت النتائج عن مطابقة حسنة للنموذج العاملي وبلغ ثبات ألفا للابعاد ٠,٨١ و ٠,٨٢.

وصمم سيبل وماستر (2014) Carlson, Seipel & McMaster اختبار الفهم القرائي على خمسة أبعاد لعينة التلاميذ بالولايات المتحدة في الصف الثالث والخامس الابتدائي وقد استخدم الباحث صدق الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس بين ٠,٤٩ و ٠,٧٩ وتراوحت معاملات ثبات ألفا للابعاد بين ٠,٧٦ و ٠,٨٨.

وأجرى كيفير و هاورد (2015) Neugebauer, Kieffer & Howard التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الفهم القرائي على ثلاثة أبعاد لعينة التلاميذ في البيئة الاسبانية في الصف السادس والسابع والثامن وأسفرت النتائج عن مطابقة حسنة للنموذج العاملي وتراوح ثبات الابعاد بين ٠,٧٠ و ٠,٨٠.

تعقيب :

من خلال الدراسات السابقة يرى الباحث ان معظم الدراسات اتفقت فى نوع العينة المستخدمة فى تطبيق مهام الفهم القرائي ، وأن معاملات الثبات قد اتسقت مع نتائج البحث الحالي .

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة فيما يلي:

ما البنية العاملية التي ينتظم حولها مفردات اختبار الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة:

دراسة البنية العاملية لمفردات اختبار الفهم القرائي لمادة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة:

يمكن الاستفادة من مقياس الفهم القرائي في تشخيص التلاميذ منخفضى الفهم القرائي لتقديم برامج العلاج المناسبة .

الطريقة والاجراءات:

أولاً: المنهج: تم استخدام المنهج الارتباطي للتحقق البنية العاملية لمفردات مقياس الفهم القرائي.

ثانياً: العينة:

تم اختيار العينة بصورة عشوائية من طلاب الصف السادس الابتدائي بأربعة مدارس هي: السويدات الابتدائية ١، والسويدات الابتدائية ٢، والفاتح الابتدائية، ومدرسة المنار الخاصة بمتوسط عمري ١١,٦٨٢ عام، بانحراف معياري "١,٢" عام، وقد بلغ إجمالي حجم العينة "١٧٨" تلميذاً وتلميذةً، بواقع "٨٩" تلميذاً، و "٨٩" تلميذة، وفيما يلي وصف هذه العينة في ضوء نوعية التعليم، النوع، والعمر الزمني:

جدول (١): وصف عينة الدراسة في ضوء النوع ونوعية التعليم.

الجنس	نوعية التعليم	
	عام	خاص
ذكور	٦٦ %٤٨,٩	٢٣ %٥٣,٥
اناث	٦٩ %٥١,١	٢٠ %٤٦,٥
مجموع	١٣٥	٤٣

ووزعت العينة فى ضوء نوعية التعليم المتاح (حكومى ، خاص) بمحافظة الإسماعيلية ؛ وقد روعى أن تكون جميع أفراد العينة من مستوى اجتماعى واقتصادى متقارب.

ثالثاً: اختبار الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث):

يقيس اختبار الفهم القرائى قدرة التلاميذ على فهم النصوص القرائية المعروضة أمامه، بالإضافة إلى مستويات الفهم القرائى المختلفة. ويهدف اختبار الفهم القرائي لقياس ثلاثة مستويات مختلفة من الفهم القرائي هى:

أ- مستوى الفهم المباشر: ويقصد به استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة فى النص بشكل صريح، وتتضمن القراءة الحرفية للنص ومن مهاراته: إدراك معانى الكلمات مثل (تحديد معنى الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد جمع الكلمة)، وتحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الجزئية، وتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف، وملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة، وإدراك الترتيب الزمانى، وإدراك العلاقة بين كلمتين.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به القدرة على التقاط المعاني الضمنية التى أرادها الكاتب، ولم يُصرح بها فى النص، وقدرته على الربط بين المعانى، واستنتاج العلاقات بين الفكر ويتضمن: استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج علاقة أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج هدف الكاتب، وخصائص أسلوب الكاتب.

ت-مستوى الفهم الناقد: ويقصد به القدرة على إصدار حكم على المادة المقروءة منطقياً ودلالياً، ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل النصوص القرائية وتقييمها هى أعلى مستويات الاستيعاب، وتشمل المهارات الآتية: ابداء الرأى فى موضع ما، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لايتصل به، والحكم على المقروء، ووضع تصورات لحلول معينة.

ويتكون اختبار الفهم القرائي من ٦٦ مفردة تشمل ٣٠ مفردة تقيس الفهم المباشر و٢٩ مفردة تقيس الفهم الاستنتاجي وسبع مفردات تقيس الفهم الناقد.

تصحيح المقياس: يتم إعطاء درجة لكل استجابة صحيحة وصفر لكل استجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

صدق المحتوى :

ولتقدير صدق المحتوى تم إعداد استمارة التحكيم لاختبار الفهم القرائي في ضوء هذا المدخل على ثلاثة أبعاد يتم في ضوئها تحكيم الاختبار وهي: مدى مناسبة العنصر لما وضع لقياسه، مدى مناسبة صياغة العنصر لطبيعة المستجيب، مدى وضوح العنصر بالنسبة للمحكم، وقد استجاب كل محكم في ضوء واحدة من ثلاثة استجابات رئيسة هي مناسب، مناسب إلى حد ما، غير مناسب، واقترح المحكمين المقترحات التالية:

- حذفت فقرة من فقرات الاختبار وذلك لتشابها مع فقرة أُخرى.
- اقترح المحكمون أن تكون طريقة أسئلة الاختبار موضوعية حتى يسهل تصحيحها، وقد قام المحكمون بتعديل بعض المفردات من حيثُ الصياغة اللغوية لها ومدى فهمها للتلاميذ،
- وأضاف بعض المحكمين عدداً من الأسئلة للاختبار فى بعض الفقرات لما رأوه مناسباً لمحتوى الفقرة. وفى ذلك نجد مثلاً أنه قد تم تغيير صيغة السؤال من ماذا تفعل لو كنت مكان السجان؟ إلى لو كنت مكان "السجان"، لفعلت : (اختر الصواب):
  - رأفت لحالِ المظلوم فقط.
  - حاولت قدر المستطاع مساعدته، وإذا لم تستطع أهملت الأمر.
  - تحاول باستماتة إنقاذه مما هو فيه.

٢. الصدق العاملي الاستكشافي:

استخدم الباحث مدخل تحليل المفردات وذلك بحساب معاملات الالتواء والتفرطح لمفردات مقياس الفهم القرائي، وقد تم استبعاد المفردات أرقام (٢، ٣، ١٨) لتخطي معاملات إلتوائها ±٣ ومعاملات تفرطحها ±٧، وحسبت معاملات الصعوبة للمفردات، وقد تراوح معاملات صعوبة المفردات بين "٠,٢١" وحتى "٠,٦٧".

تم استخدام تحليل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالإضافة إلى إجراء اختبار هوتلنج ت كإجراء مكمل لحساب الثبات لحذف المفردات التي تؤدي إلى انعدام مصفوفة التغاير كما يقوم بمعالجة البيانات المفقودة Missing data باستخدام طريقة Listwise، وقد تم استبعاد المفردة رقم (١٦، ٣٩)، وقد تم تصحيح معامل ألفا من "٠,٧١٦" حتى "٠,٧٥٦" جراء هذا الإجراء و تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis لحساب البنية العاملية التي تنتظم حولها المفردات، وتحقيق بساطة النموذج Parsimony model وفيما يلي قيم تشبعات وشيوع المفردات:

جدول (٣): تشبعات المفردات على أبعاد الفهم القرائي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

م	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	الشيوع
٥	٠,٥٧٢			٠,٣٦١
١٠			٠,٣٠٧	٠,١٥٠
١١	٠,٤٦٧			٠,٢١٨
١٣	٠,٤٠٦			٠,٢٤٥
١٤		٠,٣٥٣		٠,١٥١
١٧			٠,٣٢٦	٠,١٠٩
٢٧	٠,٥٩١			٠,٣٨٦
٢٨			٠,٣١٧	٠,١٣٥
٢٩		٠,٣٨٧		٠,١٥١
٣٠		٠,٤٨٠		٠,٢٥٠
٣١	٠,٤٥٧			٠,٢٧٤
٣٣	٠,٤٥٨	٠,٣٩٣		٠,٤٧٥
م	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	الشيوع
٣٤			٠,٨٧٨	٠,٨١٨
٣٧		٠,٦٣٢		٠,٤٥٦

٣٨		٠,٦٨٢		٠,٤٦٧
٤١		٠,٦٩٨		٠,٤٨٨
٤٢	٠,٤١١			٠,٢١٦
٤٣			٠,٥٢٥	٠,٢٨٩
٤٤		٠,٨٦٩		٠,٩٠٦
٤٦		٠,٣٨٤		٠,٢٢٤
٤٧			٠,٤٣٧	٠,١٩٤
٤٩	٠,٤٢١			٠,٢٠٧
٥٠	٠,٨٧٧			٠,٨٤٧
٥١	٠,٤٥٨	٠,٣٩٣		٠,٤٧٥
٥٢	٠,٧١٠			٠,٦٠١
٥٣	٠,٤٣٣			٠,٢٩٦

تابع جدول (٣): تشبعات المفردات على أبعاد الفهم القرائي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

٥٥	٠,٥٨٤			٠,٤١٦
٥٦	٠,٧٤٦			٠,٦٢١
٥٧			٠,٤٤٨	٠,٢٠٤
٦٠		٠,٥٠٤		٠,٣٢٦
٦٣			٠,٥٩٨	٠,٣٥٩
٦٤	٠,٣٩٦			٠,٢٥٩
الجذر الكامن	٥,٥٨٧	٤,٢١١	٣,٦٠٧	–
التباين المفسر	%٩,٤٧	%٧,١٤	%٦,١١٣	–

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن ثلاثة عوامل بلغت الجذور الكامنة لها ٥,٥٩ للعامل الاول، و ٤,٢١ للعامل الثاني، و ٣,٦٧ للعامل الثالث، وقد تشبعت المفردات (٥، ١١، ١٣، ٢٧، ٣١، ٤٢، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٥، ٥٦، ٦٤) على البعد الأول الذي فسر ٩,٤٧% من تباين الظاهرة الكلي، بينما تشبعت المفردات (١٤، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٥١، ٦٠) على البعد الثاني الذي فسر

٧,١٤% من تباين الظاهرة، وقد تشبعت المفردات (١٠، ١٧، ٢٨، ٣٤، ٤٣، ٤٧، ٥٧، ٦٣) على البعد الثالث وفسر البعد ٦,١١% من تباين الظاهرة.

ثبات اختبار الفهم القرائي:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي وقد بلغ معامل ألفا للبعد الآول "٠,٨٣٧"، وبلغت قيمة معامل ألفا للبعد الثاني "٠,٦١٧"، وأخيراً بلغت قيمة ألفا للبعد الثالث القيمة "٠,٧٤٦"، وفيما يلي قيم معاملات ثبات ألفا ومعاملات الارتباط المصحح لكل مفردة من مفردات المقياس:

جدول (٤): معاملات ألفا كرونباخ والارتباط المصحح لمفردات مقياس الفهم القرائي.

البعد الأول			البعد الثاني		
م	الثبات	الارتباط المصحح	م	الثبات	الارتباط المصحح
٥	٠,٨٣٢	٠,٣٨٦	١٤	٠,٥٧٢	٠,٣٦٨
١١	٠,٨٣٧	٠,٣٣٩	٢٩	٠,٧٢٩	-٠,١٦٩
١٣	٠,٨٣٧	٠,٣٦٥	٣٠	٠,٦١٣	٠,١٧٤
٢٧	٠,٨٢٤	٠,٥٢٨	٣٣	٠,٥٧٥	٠,٣٩٩
٣١	٠,٨٢٥	٠,٤٩٠	٣٧	٠,٥٧٥	٠,٣٦٤
٣٣	٠,٨٢٤	٠,٥٨١	٣٨	٠,٥٥٨	٠,٤٨٤
٤٢	٠,٨٢٧	٠,٤٦٥	٤١	٠,٥٧٢	٠,٤٨٠
٤٩	٠,٨١٩	٠,٥٨٣	٤٤	٠,٥٧٥	٠,٣٦٤
٥٠	٠,٨١٦	٠,٦٧٢	٤٦	٠,٥٦٦	٠,٣٩٣
٥١	٠,٨٢٤	٠,٥٥٠	٥١	٠,٥٨٤	٠,٣٧٣
٥٢	٠,٨٢٣	٠,٥٧٥	٦٠	٠,٥٨٦	٠,٣١٢
٥٣	٠,٨٣٢	٠,٣٦٠	البعد الثالث		
٥٥	٠,٨٣٢	٠,٤٠٦	١٠	٠,٧٢٢	٠,٤٤٩
٥٦	٠,٨٢٠	٠,٥٨٢	١٧	٠,٧١٤	٠,٥٠٥
٦٤	٠,٨٣٣	٠,٣٥٧	٢٨	٠,٧٥٨	٠,٣٥٦

–	–	–	٣٤	٠,٧١٠	٠,٥٠٦
–	–	–	٤٧	٠,٧١٢	٠,٤٨٥
–	–	–	٥٧	٠,٦٩٥	٠,٥٧٢
–	–	–	٦٣	٠,٧٢٢	٠,٤٤٩

الأول: تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (٠,٨١٦- ٠,٨٣٧)، في حين تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (٠,٣٣٩- ٠,٦٧٢).

البعد الثاني: تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٥٥٨- ٠,٧٢٩)، بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (-٠,١٦٩) وحتى "٠,٤٨٤"، وقد تم استبعاد المفردات أرقام (٢٩) في ضوء معاملات ألفا والمفردة (٣٠) في ضوء معاملات الارتباط المصحح لأنه يقل عن ٠,٣، وحسب معامل الثبات للبعد الثانى بعد حذف المفردة وجد أنه ارتفع من ٠,٦١٧ إلى ٠,٧٣١

البعد الثالث: تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (٠,٦٩٥- ٠,٧٥٨)، في حين تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (٠,٣٥٦- ٠,٥٧٢)، وقد تم استبعاد المفردة "٢٨" وبالتالي يرتفع ثبات ألفا كرونباخ من "٠,٧٤٦" إلى "٠,٧٥٢"

المراجع:

أحمد طه محمد (١٩٩٥): أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم. مجلة علم النفس، ٣٣، السنة الثامنة.

جابر عبد الحميد (١٩٩٧) : الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية.

فهيم مصطفى (١٩٩٤): مهارات الكتابة الإلكترونية وعلاقاتها بتطوير أساليب التفكير، القاهرة : دار الفكر العربي.

فهيم مصطفى (١٩٩٥): القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب.

فهيم مصطفى (٢٠٠٤): مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقاتها بتطوير أساليب التفكير، القاهرة : دار الفكر العربي.

محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧): صعوبات القراءة، تم استرجاع بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٣ من خلال: .http;// www.eqraa.edu.com/expr.asp-35K

محمد على كامل. (٢٠٠٦): صعوبات التعلم الأكاديمي بين الإضراب والتدخل السيكولوجى ، الجزء الثالث، دار الطلائع مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى، الكتاب الثالث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٥): صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق.

Allinder, R. M., Dunes, L., Brunken, C. D., & Krolikowski, M. (2001). Improving Fluncey in at-Risk Readers and Students with Learning Disabilities *Remedial and special Education, 22, 48-54.*

Berl, M., & Duke, E, .(2010). Functional anatomy of listening and reading comprehension during development. *Brain & Language., 114 115–125*

Bos, C., & Vaughn, S. (1998). ***Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems (4th Ed.). Boston MA: Allyn & Bacon.***

Carlisle, J. F. (1993). Selecting Approaches to vocabulary instruction for the reading disabled. ***Learning Disabilities Research & Practice, 8(2) , 97 – 105.***

Carlson, S., Seipel, B. , & McMaster, K. (2014) . Development of a new reading comprehension assessment: Identifying comprehension differences among readers. journal homepage: www.elsevier.com/locate/lindif

Epçaçan, C., & Epçaçan, C. (2010). ***The study of visual reading strategies scale of validity and reliability in comprehension teaching. Science direct.***

Glenberg, M., & Brown, M. (2006). ***Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. Science direct.***

Kendeou, P., & Papadopoulos, T. (2012). ***Processing demands of reading comprehension tests in young readers. Learning and Instruction 22, 354e367***

Lerner, J. W. (1993). ***Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching strategies*** **(6th Ed.). Boston MA: Houghton & Mifflin Co.**

Markman, E. (1979). Strategy training and reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, 17(5), 287-290.

Maxine, Y. L. (2000). Working memory, language and reading. Brain Connection (e-zine).

Neugebauer, S., Kieffer, M., & Howard, E. (2015). Exploring multidimensionality and mediation in the roles of lexical Knowledge in reading comprehension for Spanish-Speaking language minority learners. journal homepage: www.elsevier.com/locate/lindif

Patricia, S., Venetia, C. M. (2002). Adolescent and adult literacy: What's hot, what's not. ***Journal of Adolescent & Adult Literacy*****, 53(6), 448-456.**

Schaffner, E., & Schiefele, U. (2013). ***The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during***

comprehension testing make adifference? **journal homepage: www.elsevier.com/locate/lindif**

Weeks, S., & Hamilton, S. (2008). ***False recollection in children with reading comprehension difficulties. Science direct.***

Yeung, P., Ho, C., Chan, D., Chung, K., & Wong, Y. (2013). ***A model of reading comprehension in Chinese elementary school children. journal homepage: www.elsevier.com/locate/lindif***

ملخص:

هدفت الدراسة إلى اختبار البناء العاملي لمقياس الفهم القرائي، وطبق مقياس الفهم القرائي على عينة اشتقت بصورة عشوائية من تلاميذ مدرسة السويدات ١، والسويدات ٢، ومدرسة الفاتح الابتدائية، ومدرسة المنار الخاصة الابتدائية بمحافظة الاسماعيلية بالفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ بمتوسط عمري ١١,٦٨٢ عام، بانحراف معياري "١,٢" عام، وقد توصلت الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى بناء عاملي ذو ثلاثة أبعاد وتراوحت قيم ثبات ألفا للابعاد بين ٠,٦١٧ إلى ٠,٨٣٧.

Abstract:

This study aimed to test the structural validity of reading comprehension scale. Random sample drawn of Swaidat 1, 2, El-Fateh, Manar language primary schools, and tested in the 2013/ 2014 year 1st semester, with mean 11.682 years and 1.2 standard deviation. The study revealed that are three componants with alpha coefficient from 0.617 to 0.837.