جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية المنظّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أشرف عبد الحليم علي عبد العاطي

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

(تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)

كلية التربية بالسويس– جامعة قناة السويس

مجلة كلية التربية بالسويس– جامعة قناة السويس– العدد الثاني– يوليو ٢٠١٠م

فاعلية المنظّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم
القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية *

إعــداد
م. م/ أشرف عبد الحليم علي

الإطار العام لمشكلة الدراسة؛ تحديدها، وخطة دراستها

• أولاً- مقدمة الدراسة:

تتطلب طبيعة العصر الذي نعيش فيه أساليب، وطرق، واستراتيجيات تدريسية، تستطيع مواكبة، ومواجهة التدفق العلمي الهائل في المعلومات والمعرفة، وتنشئة الطالب العصري القادر على الفهم والنقد والتفكير والإبداع، ومسايرة التطورات التي تطرأ على المجتمع، ويتطلب ذلك الاهتمام بالمواد الدراسية التي تؤهل الطالب لمواجهة هذه التطورات، وإعداده الإعداد الجيد عن طريق الربط بين النظرية والتطبيق (الجانب العلمي مع الجانب العملي)، والاهتمام بأساسيات المواد المتطورة، والتي تتضمن المبادئ والمفاهيم والمهارات التي في ضوئها يتم فهم العديد من الحقائق، ومتابعة التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

ويعد تدريس اللغة العربية مجالاً من مجالات المعرفة، الذي يلقى اهتماماً كبيراً في تطوير الواقع التربوي، ورفع مستوى مخرجات التعليم، وتحسين محتواه في مختلف المراحل التعليمية. وقد شهدت الساحة التربوية في الآونة الأخيرة عدة أساليب، وطرق، واستراتيجيات تدريسية جديدة، ونظريات في التعليم والتعلم، تأثرت بها الدراسات والبحوث التربوية، تهدف تلك النظريات إلى تنمية مفاهيم، ومهارات فنون اللغة العربية (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، ومن هذه النظريات نظرية **أوزوبل** (Ausubel).

فقد توصل **أوزوبل** (Ausubel) أثناء عمله بين الأعوام (١٩٦٣– ١٩٦٩) إلى نظرية معرفية في التدريس، تعلقت بما سماه التعلم القائم على المعنى، وقد افترض في هذا التعلم أن المفهوم، أو التطور الذهني لخبرة ما يكتسب

(*) بحث مستخلص من رسالة دكتوراه تحت إشراف كلاً من:

١- أ. د/ محمد رجب فضل الله. أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعميد كلية التربية بالعريش (سابقاً)

٢- أ. د/ عبد الحميد زهري سعد. أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ووكيل كلية التربية بالسويس للدراسات العليا والبحوث

دلالة عندما يكون معادلاً لفكرة موجودة سلفاً في الذهن، وحتى يكون لأي منبه أو مفهوم معنى في خبرة المتعلم ينبغي أن يكون هناك شيء يمكن معادلته في الذهن، وسمي هذا الشيء بالبنية المعرفية (يوسف قطامي، ونايفة قطامي ١٩٩٨، ٢٧٣).

وقد ركز **أوزوبل** (Ausubel) في نظريته على التعلم القائم على المعنى، الذي أثار اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً، ولا تزال الفكرة الرئيسة في نظريته هي مفهوم التعلم القائم على المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً. فإن **أوزوبل** (Ausubel) يعتقد أن إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية من أكثر العوامل أهمية وتأثراً في عملية التعلم، كما أنه يجعل التعلم قائم على معنى (عبد الله أحمد ٢٠٠٧).

ولقد استطاع **أوزوبل** (Ausubel) أن يضع هذه الأفكار النظرية محل التطبيق، وذلك عندما قدم مفهومه عن البنية المعرفية، والتي تعتبر من أكثر المفاهيم استخداماً في الوقت الحاضر، ويقصد بها أنها تمثل إطاراً يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والتعميمات، وهي ذات تنظيم هرمي، وتحتل المفاهيم

والأفكار العامة المجردة قمة هذا التنظيم، وتندرج المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً إلى أن تحتل المفاهيم والتفصيلات البسيطة قاعدة هذا التنظيم (نادية شريف ١٩٨٩، ١١٧).

ويلاحظ عند استخدام **أوزوبل** (Ausubel) لمصطلح البنية المعرفية أنه يشير بذلك إلى أن مفهوم البنية المعرفية مرادف لما يعرفه المتعلم عن موضوع ما، ومدى تنظيم هذه المعرفة في عقله، وبذلك فهو يرى أن بنية المتعلم المعرفية الراهنة، أو المتوافرة لديه في لحظة ما تشكل عاملاً رئيساً في تحديد معنى المادة التعليمية الجديدة، وتسهل اكتسابها، والاحتفاظ بها، لذلك فإن التركيز على معارف المتعلم السابقة واستثارتها وتعزيز ثباتها ووضوحها قبل تقديم أي مادة جديدة، الأمر الذي من شأنه أن يقوي البنية المعرفية الراهنة، ويسهل من تعلم المادة الجديدة، ويرتبط بذلك أسلوب تقديم المادة العلمية الذي يلعب دوراً آخر في الفهم ووضوح المعنى، وأن عملية التعلم لابد أن تبدأ بتقويم مجموعة من المفاهيم والقواعد الشاملة المجردة، ويتدرج تحتها فيما بعد تلك المفاهيم الأقل عمومية والتفصيلات البسيطة (عبد المجيد نشواتي ١٩٩٦، ٥٥١).

ولكي تكون المادة التعليمية ذات معنى طبقاً لنظرية التعلم القائم على المعنى **لأوزوبل**، فذلك من خلال ارتباطها الحقيقي وغير العشوائي بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يصبح التعلم قائم على معنى، وعلى العكس إذا لم ترتبط هذه المادة بالبنية المعرفية على نحو حقيقي وغير عشوائي فيصبح التعلم آلياً (حفظ عن ظهر قلب). وحتى تكون المادة التعليمية ذات معنى ينبغي أن تكون مألوفة لدى المتعلم، ومعنى الألفة أن يوجد ما يشبهها في بنائه المعرفي، وعلى العكس فإنه يصعب تعلم فكرة أو مصطلح أو كلمة لا يوجد لها ما يكافئها في بنية المتعلم المعرفية، ومن ثم تصبح لا معنى لها بالنسبة للمتعلم فيضطر إلى حفظها عن ظهر قلب مما يسهل نسيانها.

لهذا لا يحدث التعلم القائم على المعنى إلا إذا تم ربط المادة التعليمية بالخلفية العلمية السابقة للمتعلم، والمكونة من المفاهيم والمبادئ والأفكار ذات العلاقة، والتي تجعل ظهور المعاني الجديدة أمراً ممكناً (عبد المجيد نشواتي ١٩٩٦، ٣٦٠).

ويتميز التعلم القائم على المعنى بما يلي:

- المادة التي يتم تعلمها بشكل قائم على المعنى يتم الاحتفاظ بها مدة أطول (فؤاد سليمان ١٩٩٧، ٣٠٨-٣١٠).
- المعرفة التي يتم اكتسابها بالتعلم القائم على المعنى وحتى إذا تم نسيانها فإنها تترك أثراً باقياً يساعد على تعلم جديد مرتبط بهذه المعرفة (Purdy 2002, 4).
- المعلومات التي تصنف بشكل قائم على المعنى تؤدي إلى زيادة عملية التمييز المعرفي للمعلومات لدى المتعلم مما يساعد على دمج المعلومات الجديدة ببنيته المعرفية، وهذا يؤدي إلى تعلمه بشكل أكثر سهولة (عزة محمد ٢٠٠٣، ٥٨).

أما دور الطالب فيتركز على أنه يقوم بدمج منطقي وغير عشوائي أي بجهدٍ واعٍ لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة (Purdy 2002, 3).

وقد أشتق مصطلح المنظِّم المتقدم أو المنظِّمات المتقدمة من النظرية التي أسسها " **ديفيد أوزوبل**"، وهي نظرية التعلم القائم على المعنى، تنص هذه النظرية على أن التعلم يتحدد عن طريق كيفية قيام المتعلم بتنظيم معرفته السابقة لإدماج المعرفة الجديدة. وترتبط هذه النظرية بكيف يتعلم التلاميذ كميات كبيرة من المعلومات عن طريق التدريس اللفظي في الصف، ويعد دمج المادة الجديدة بالأفكار المتعلقة في الذهن عنصراً هاماً من عناصر التعلم، وإحدى طرق هذا النموذج هي استخدام المنظِّمات المتقدمة، ويوضح **أوزوبل** أن تلك المنظِّمات تقدم مسبقة على عملية التعلم نفسها، وتقدم عند مستوى مرتفع من التجريد والعمومية والشمول، وحيث إن مضمون هذه المنظِّمات يتم انتقاءه اعتماداً على مناسبته للشرح وربط المادة بما يسبقها، فإن قوة المنظِّمات المتقدمة تستمد من قوة وتماسك البناء المعرفي للمتعلم.

وقد وجد الباحث العديد من التعريفات للمنظِّمات المتقدمة، ومنها:

يعرف **أنور الشرقاوي** المنظِّمات المتقدمة بأنها موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والمهارات، والتي على أساسها يتم الربط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظِّمات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستخدم المعلومات الجديدة (أنور الشرقاوي ١٩٩٨، ١٤٣). ومن ثم

تمثل المنظِّمات المتقدمة الحقائق الكبرى التي ترتبط بموضوع المادة الدراسية، وسميت بالمتقدمة لأنها تعطي للتلاميذ في مقدمة الدرس، وقبل البدء في الشرح والتنظيم (فايزة إسكندر ١٩٩٩، ٢٨٥).

وبذلك تعتبر المنظِّمات المتقدمة خريطة أو جمل لفظية قصيرة أو معلومات مرئية تقدم قبل تعلم المحتوى، كما أنها بمثابة الجسر الذي يربط بين المعرفة أو المعلومات التي سوف تقدم في الشرح التفصيلي، والمعلومات التي تتواجد داخل البنية المعرفية للمتعلم.

ويمكن تقديم المنظِّمات المتقدمة من خلال عدة أنماط أو قوالب، فمعظم المنظِّمات المتقدمة المستخدمة في كثير من الدراسات تأخذ عادة وصفاً لفظياً مبسطاً لمفاهيم مجردة، والبعض الآخر يقدم على شكل قطعة كتابية. كما أن بعض المنظِّمات المتقدمة يقدم على شكل مواد مرئية، خصوصاً عندما يكون لموضوع الدرس مضمون مشاهدة، ويسمى المنظِّم المتقدم في هذه الحالة بالمنظِّم المتقدم المرئي. وأيا كان النمط المستخدم للمنظِّمات المتقدمة فإن وظيفتها تتمثل أساساً في الربط بين المعرفة السابقة لدى بنية المتعلم المعرفية والمعرفة الجديدة.

كما يتم تقديم المنظِّمات المتقدمة للتلاميذ قبل تعاملهم مع المادة التعليمية الجديدة، ويتم بنائها وصياغتها لترتبط بفكرة لها صفة الشمولية تتواجد مسبقاً في البنية الذهنية القائمة لدى المتعلم، أي أنها تقدم للطلاب عند مستوى ملائم من العموميات والتجريد ليكون بمثابة الفكرة الشاملة التي يمكن أن تصنف تحتها المفاهيم والمبادئ الجديدة المراد تعلمها.

أما بالنسبة للقراءة– كما يعرفها الأقدمون والمحدثون– من أهم وسائل كسب المعرفة، والثقافة، والحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية، التي تمثل في الكلمة المكتوبة وأوعيتها المختلفة. وعلى الرغم من التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة: المسموعة، والمرئية، التي يسرت نقل المعرفة والمعلومات، والثقافة عبر أوعية غير تقليدية، لم يعرفها العالم من قبل، فإن القراءة تأتي في المقدمة، لمكانتها المتميزة، وتأثيرها بالغ الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي العنصر الفعال في نمو المعرفة واستمرارها، ونقلها من جيل إلى جيل.

والقراءة عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها (إذا كانت القراءة جهرية)، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات (محمد رجب ١٩٩٨، ٦٥).

إن الغايات المقصودة من درس القراءة في حقيقتها لا تقتصر على مجرد تعرف الطالب على الكلمات والجمل، أو النطق بها، لكنها تتضمن أيضاً القدرة على الفهم؛ فهم معاني الكلمات، وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على الاستيعاب والنقد. وقد تبين أنه في القراءة لا يقتصر الطلاب على إدراك الكلمات، ومعرفة الحقائق المعروضة، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، كما أنه يقف من المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدى صحته وقيمته والغرض منه.

ويقصد بالفهم في اللغة العربية هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (علي مدكور ١٩٩٧، ١٣٠). والفهم القرائي– في أغلبه– عملية عقلية، فبالرغم من بدايته بالإدراك الحسي للرموز، والعمليات المكتوبة إلا أن هذا الإدراك يرافقه ويتبعه تركيز وانتباه وتحليل وتركيب، وذلك لإدراك المعاني الصريحة، والضمنية للمادة المقروءة، وهو بهذا المعنى عملية متعددة الأوجه تتأثر بقدرات لغوية وتفكيرية عديدة (هارجر، وبوتيت ١٩٨٨، ٢٤٢) نقلاً عن (محمد رجب ٢٠٠١، ٨١).

أما الفهم في القراءة كما ذكر **سوانسن** (Swanson 1989, 494) هو عملية استخلاص المعنى من الكلمات المقروءة، فالهدف من القراءة عموماً هو اشتقاق المعنى مما يقرأ. والفهم القرائي عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعاني ومبادئ منها، والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية، وقراءته السابقة. وإنه عملية تفاعل ديناميكي حيوي بين القارئ والمقروء (شادية التل ١٩٩٢، ١٣)، يستخدم فيها الإنسان كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها له الله (علي مدكور ١٩٩٧، ١٣٥).

والفهم في القراءة هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد عبد الله، وفهيم مصطفي ١٩٩٤، ٣٧). إن الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات

عقلية عليا، ومن المعروف أن القراء يختلفون في مستويات فهمهم للمادة المقروءة، ولذا فقد حظيت دراسة الفهم القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربين؛ فحددوا مهاراته، ومستوياته، وأنماطه، كما ناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لدى الطلاب، وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فاعلية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته؛ ففي مجال مهارات الفهم القرائي وضح العلماء أن الفهم مهارة كبرى تتضمن مهارات فرعية عديدة، مثل: القدرة على إخراج الأفكار من المقروء وتصنيفها، والقدرة على معرفة التتابع، والقدرة على الموازنة، واستخلاص النتائج، وتحديد هدف الكاتب، والتلخيص، وإدراك العلاقات، والقدرة على الاستنتاج، وتطبيق الأفكار، وتقويم المقروء (فتحي يونس ٢٠٠٠، ٢٩٥).

وتهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. حيث شهدت مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في السنوات الأخيرة تطويراً كبيراً، وهذا التطوير ينبغي أن يواكبه تطوير في طرق التدريس؛ حتى نستطيع أن نحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية، وتحسين مخرجات التعليم. وتطوير أي منهج ليس قاصراً على محتواه فقط سواء بالحذف أو بالإضافة، بل لابد من أن يصاحبه طرق حديثة لتدريسه، ولو تصورنا أن هناك منهجاً فقيراً في محتواه، ودرس بطريقة جيدة لهو أفضل من منهج ثري ودرس بطريقة قديمة بالية، إذ الطريقة الجيدة المناسبة تجعل المنهج أكثر فاعلية وأكثر جاذبية وقابلية للتطبيق.

وتعد المنظِّمات المتقدمة هي استجابة لهذه الصرخة للتطوير والتحسين، وذلك في ضوء المنهج الجديد وأهدافه، والتي لم تعد الطرق القديمة قادرة على تحقيق تلك الأهداف بصورة مرضية، كما تعد من الطرق الهامة في تنظيم المادة الجديدة لتقديمها للتلاميذ عن طريق وضعها في مخطط عام وتنظيمها وتتابعها، وتوضع الفكرة الرئيسة اعتماداً على ما يعرفه المتعلم بالفعل. ويقدم المنظم المتقدم معبراً فكرياً لإدماج المواد التعليمية الجديدة، والاحتفاظ بها، وزيادة التمييز بين المادة الجديدة والمواد الشبيهة لها الكائنة في البناء المعرفي للتلاميذ.

والهدف من استخدام المنظِّمات المتقدمة هو الربط بين ما هو معلوم بما هو مجهول، فهي تساعد على تحديد معرفة التلاميذ السابقة عن المادة، وتوضيح كيف يتم تنظيمها في البناء المعرفي، كما تسمح باستخدام التلاميذ للتفكير فيما يعرفون؛ مما يساعدهم على فهم المعارف الجديدة. ويقوم المعلم بإعداد المنظِّمات المتقدمة لمساعدة التلاميذ على التعلم، ولا يقوم التلاميذ بإعدادها كجزء من تعلمهم، وتستخدم المنظِّمات المتقدمة المعلومات اللفظية لمساعدة المتعلم في معرفة ما، وكيف، ومتى يتم تنظيم المعلومات الجديدة.

ونظراً لأهمية المنظِّمات المتقدمة، ولعدم وجود دراسة استخدمت المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي (على حد علم الباحث)، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى استخدامها لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

فقد لاحظ الباحث خلال إشرافه على مجموعات التربية العملية– تخصص اللغة العربية في بعض مدارس المرحلة الإعدادية **بمحافظة السويس** أن طريقة تدريس القراءة ترتكز على أداء المعلم الذي يقرأ الدرس كله، ثم يقرأ التلاميذ الدرس، ثم يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة عن الأفكار ومعاني المفردات، ويناقشها مع التلاميذ دون أن يعطيهم الفرصة الكافية للتعامل مع النص القرائي، والتفاعل مع مضمونه، وإعمال العقل فيه بالتحليل والموازنة والاستنباط. أما دور التلميذ أثناء تعلم القراءة– في الطريقة المعتادة لتدريس القراءة– محدود، وهو سلبي يعتمد اعتماداً كاملاً على معلمه في التوصل إلى الأفكار ومعاني المفردات.

وتؤيد تلك الملاحظة نتائج البحوث التي اهتمت بتقويم واقع تعليم القراءة في مدارسنا، التي من أهمها ما ذكره **حسن شحاتة** أن ٧٥ % من المعلمين يؤدون درس القراءة بالإعلان عن اسم الموضوع، وقراءته من المعلم قراءة جهرية نموذجية، أو من بعض التلاميذ المتميزين، ثم تناوب القراءة بين التلاميذ، وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية، أو عرض لأفكار الموضوع ، ثم إجابة أسئلة الكتاب. كما أن مفهوم القراءة في واقع تعليم القراءة بالتعليم الأساسي يقف عند مستوى فك الرموز المكتوبة، والفهم السطحي، ولا يهتم بمستوى الفهم العميق، والنقد، والتذوق، وإبداء الرأي، وحل المشكلات (حسن شحاتة ١٩٩١، ١١٣).

كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي **التعاونيات الإعدادية بنين، والحرية الإعدادية بنات بمحافظة السويس**؛ لتحديد مستويات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ، وقد حلل الباحث إجابات التلاميذ على أسئلة الفهم التي يطرحها المعلمون أثناء حصة القراءة. وقد أسفرت نتائج

الدراسة الاستطلاعية عن وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وتتمثل جوانب الضعف في المهارات التالية: مهارات الفهم الحرفي للنص (الفهم المباشر)، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم الإبداعي.

ويؤكد هذا الضعف في مهارات الفهم القرائي نتائج امتحانات القراءة الشهرية، التي يعقدها المعلمون للتلاميذ، حيث اطلع الباحث على بعض هذه الامتحانات، وتأكد من تدني مستوى التلاميذ وضعف درجاتهم في القراءة، كما تبين أنها تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط، ولا تتضمن مهارات الفهم القرائي.

وقد قام الباحث بمقابلة مجموعة من معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الإعدادية **بمحافظة السويس**، حيث وجه لهم سؤالاً محتواه: ما مدى تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات الفهم في القراءة؟ وأجمعت الإجابات تقريباً عن ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم القرائي، وعدم تمكنهم من هذه المهارات على الرغم من أهميتها.

كما يرجع الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ لأنه هدف من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، وهو تنمية قدرات التلميذ على فهم ما يقرأه، واستخلاصه للمعاني، وفهمه للأفكار، والاستفادة منها في المواقف المختلفة (زكريا إسماعيل ١٩٩٩، ٥٣- ٥٤).

وتمثلت مصادر الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال التوصيات، والمقترحات في الدراسات الميدانية العربية التي اهتمت بمهارات الفهم القرائي في السنوات الماضية، حيث دارت المناقشات، وتكررت المحاولات المتلاحقة للتأكيد على أهمية مهارات الفهم القرائي في مختلف المراحل التعليمية، ومن هذه التوصيات والمقترحات ما يلي:

وتوصي بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومنها: دارسة (**عبد الحميد عبد الله** ٢٠٠٠، ٢٣١)، ودراسة (**محمد رجب** ٢٠٠١، ١٢٦- ١٢٧)، ودراسة (**مصطفي إسماعيل** ٢٠٠١، ١٠٥)، ودراسة (**جمال العيسوي** ٢٠٠٢، ٥٧- ٥٩)، ودراسة (**حنان مصطفي** ٢٠٠٤، ٢١٥)، ودراسة (**سونيا علي** ٢٠٠٦، ١٢٨)، ودراسة (**وحيد حافظ** ٢٠٠٨، ٢١٩).

كما تقترح بعض الدراسات بإجراء بحوث على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومنها: دراسة (**محمد رجب** ٢٠٠١، ١٢٩)، ودراسة (**أماني عبد الحميد** ٢٠٠٢، ١١٧)، ودراسة (**محمد لطفي** ٢٠٠٣، ٤٧)، ودراسة (**إبراهيم أحمد** ٢٠٠٤، ٢٦٤)، ودراسة (**جمال سليمان** ٢٠٠٦، ٢٤٩).

وقد أوصت بعض المؤتمرات على ضرورة الاهتمام- في مجال القراءة- بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن أهم هذه المؤتمرات ما يلي:

١- المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحت عنوان: " **دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**"، في الفترة من ١١- ١٣ يوليو ٢٠٠١ (دراسة مصطفي إسماعيل ٢٠٠١).

٢- المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحت عنوان: " **القراءة وتنمية التفكير**"، في الفترة من ٧- ٨ يوليو ٢٠٠٤ (دراسة حنان مصطفي ٢٠٠٤).

٣- المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحت عنوان: " **من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً**"، في الفترة من ١٢- ١٣ يوليو٢٠٠٦ (دراسة سونيا علي ٢٠٠٦).

ويرجع اهتمام هذه الدراسة الحالية باستخدام المنظمات المتقدمة؛ لضرورة استخدام طرق تدريس حديثة لتلافي أوجه القصور، والانتقادات التي توجه لطرق التدريس التقليدية، والتي قد تكون مسئولة عن ضعف التلاميذ، وعدم تمكنهم من مهارات اللغة، ومع ما أثبتته المنظمات المتقدمة من فاعلية في مختلف المواد الدراسية، فإنه من الممكن أن تسهم في معالجة كثير من المشكلات التعليمية، ومنها مشكلة الضعف اللغوي لدى المتعلمين (سعيد عبد الله لافي ٢٠٠٣، ١٨٢).

إن المنظمات المتقدمة تعمل على كسر حاجز طرق التدريس التقليدية التي طالما عانى من سلبياتها التلاميذ، على الرغم من إيجابياتها المتعددة، فاستحدثت الكثير من الطرق التي تسعى للتغلب على السلبيات الموجودة في الطرق التقليدية، وفي نفس الوقت تسهم إسهاماً فاعلاً في النهوض بمستوى الفهم لدى التلاميذ، وكان

لابد أن نحاول الاستفادة من المميزات المتضمنة في تلك الطرق، والتي تأتي من بينها المنظِّمات المتقدمة (رياء المنذري ٢٠٠٥)، وهذا ما أكدته من فاعلية المنظِّمات المتقدمة في العملية التعليمية (رياء المنذري ٢٠٠٤).

وقد اقترحت بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية أن هناك طرق متعددة تستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكانت من أهمها المنظِّمات المتقدمة، ومن هذه الدراسات: دراسة **بابيك** (Babyak 2000, 238-239)، ودراسة **توني** (Tony 2001)، ودراسة **تايلور** (Taylor 2002, 80-81)، ودراسة (**محمد لطفي** ٢٠٠٣، ٣٢- ٣٣)، ودراسة (**إبراهيم أحمد** ٢٠٠٤، ٢٠٠- ٢٠١).

وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى التحقق من فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **ثانياً- مشكلة الدراسة:**

بناء على ما سبق فإن المشكلة تتمثل في تدني مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم القرائي، والتي تحتاج إلى استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية هذه المهارات، ويتطلب ذلك الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما الأسس اللازمة لبناء برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما مكونات برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما أثر برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

- **ثالثاً- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢- دراسة أثر برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **رابعاً- حدود الدراسة:**

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١- مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢- تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مدارس المرحلة الإعدادية **بمحافظة السويس**، وذلك لأنه يمثل بداية مرحلة يكون فيها التلميذ على درجة من النمو، تساعده على التفكير المتجرد، والقدرة على الاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والتذوق، وعلاج القضايا، وحل المشكلات. وبذلك يستطيع التلميذ أن يكتسب مهارات الفهم في القراءة التي توسع- مع ما تقدم- من ثروته اللغوية، وتنمي من استعداداته وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته.

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠،حيث يتم تدريس موضوعات البرنامج المقترح.

- **خامساً- فروض الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

- **سادساً- أدوات الدراسة:**

تشتمل الدراسة الحالية على الأدوات التالية، وهي من إعداد الباحث:
١- قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٢- برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٣- اختبار مهارات الفهم القرائي.

- **سابعاً- منهج الدراسة:**

يتمثل منهج الدراسة في الخطوات والإجراءات البحثية والمنهجية التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة، ولذلك جمعت الدراسة الحالية بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، حيث استعانت بالمنهج الوصفي في الدراسة النظرية، أما المنهج التجريبي فقد تمثل في اختيار مجموعة الدراسة، وتطبيق الأدوات قبلياً وبعدياً، والكشف عن الفروق الإحصائية وإظهار النتائج.

- **ثامناً- إجراءات الدراسة:**

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:
١- مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ وذلك للاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة، وتنفيذ تجربتها، وتفسير نتائجها.
٢- بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في هذا المجال وذلك لإقرارها.
٣- إعداد برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين للحكم عليه من حيث الاتساق بين مكوناته، والصياغة العامة له.
٤- إعداد دليل للمعلم باستخدام الإطار المشار إليه، يسترشد به القائم على تدريس البرنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٥- إعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي لتطبيقه على عينة الدراسة.
٦- اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مدارس المرحلة الإعدادية التابعة لمحافظة السويس، ثم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس البرنامج باستخدام المنظِّمات المتقدمة، والثانية ضابطة تدرس نفس البرنامج باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة في التدريس.
٧- تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة.
٨- تدريس البرنامج للمجموعتين: المجموعة التجريبية باستخدام المنظِّمات المتقدمة، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة في التدريس.
٩- تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من تدريس البرنامج.
١٠- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها في ضوء ما تم وضعه من فروض للدراسة ونتائج البحوث السابقة.
١١- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

- **تاسعاً- مصطلحات الدراسة:**
  - **المنظِّمات المتقدمة:**

تعرف بأنها عرض تمهيدي موجز، تقدم من خلاله المادة المتعلمة على مستوى من العمومية والشمولية والتجريد؛ بهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من التصورات الشاملة، التي تشرح وتوضح مكونات الدرس، ومن ثم دمجها بما لديهم من معلومات في بنيتهم المعرفية (سعيد عبد الله لافي ٢٠٠٣، ١٨٤).

وتعرف بأنها مقدمة تمهيدية تقدم تعريفاً لمفهوم أو فكرة أساسية، وتعرض للمتعلم في بداية الدرس، وتكتب في مستوى من العمومية والشمولية والتجريد من المادة الجديدة، وبالتالي يمكن من خلالها احتواء حقائق هذه المادة وتفصيلاتها. كما تساعد على توجيه التعلم، وربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بالمعلومات المراد تعلمها (شكري حامد، ويوسف عثمان ٢٠٠٧، ٦١).

وتعرف الدراسة الحالية المنظِّمات المتقدمة: بأنها مادة استهلالية أو تمهيدية تعرض على التلاميذ في بداية الدرس، وتكون على مستوى عالٍ من التجريد والعمومية والشمولية إذا ما قورنت بالعمل التعليمي الجديد، وتكون متصلة اتصالاً وثيقاً بالمعلومات الموجودة في بنية التلميذ المعرفية؛ فتساعد على تضييق الفجوة بين المعلومات المتعلمة والمعلومات السابقة، وتسهل عملية اكتساب المعلومات الجديدة، كما تزيد من فترة بقائها في أذهان التلاميذ.

- **الفهم القرائـــي:**

يعرف بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ؛ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب، ويستدل على الفهم من خلال الإجابة عن أسئلة اختبار فهم المقروء (مصطفي إسماعيل ٢٠٠١، ٨٣).

كما يعرف بأنه العملية العقلية التي يقوم بها القارئ مستخدماً الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء (حنان مصطفي ٢٠٠٤، ٢٠٣).

وتعرف الدراسة الحالية الفهم القرائي: بأنه عملية مركبة ومعقدة يقوم بها القارئ مستخدماً خبراته السابقة؛ لاستنتاج المعاني من النص المقروء، هذه العملية تتضمن على عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص (الفهم المباشر)، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، وختاماً الفهم الإبداعي.

- **عاشراً- أهمية الدراسة:**

قد تفيد الدراسة الحالية في:

١- تقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٢- بناء نموذج لعدة وحدات في القراءة باستخدام المنظِّمات المتقدمة يفيد معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم بصفة خاصة، ومهارات اللغة بصفة عامة.
٣- تقديم المنظِّمات المتقدمة كطريقة تدريس جديدة يمكن تعميمها على باقي فروع اللغة العربية.
٤- تصميم اختبار في الفهم القرائي؛ يساعد معلمي اللغة العربية على تحديد مستويات تلاميذهم وتحصيلهم في مهارات الفهم القرائي.
٥- فتح آفاق جديدة لتجريب طرق تدريس أخرى فعالة تساعد على تطوير تدريس فروع اللغة العربية.
٦- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في القيام بدراسات أخرى في مجال اللغة العربية تستخدم المنظِّمات المتقدمة.

☒ الإجراءات الميدانية لإعداد أدوات الدراسة:

استهدفت هذه الإجراءات بناء أدوات الدراسة وتقنينها، وأهم الإجراءات ما يلي:

- **أولاً: <u>قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي</u>:**

مر بناء هذه القائمة بمرحلتين:

- **الأولي- إعداد قائمة مبدئية بهذه المهارات، اشتقت من محورين هما:**

البحوث والدراسات السابقة، وقوائم مهارات الفهم القرائي، وتحليل الأداء الخاص بكل مستوى. وقد تضمنت القائمة خمس مستويات رئيسة، يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية، بلغ عددها (٢٢) اثنان وعشرون مهارة. (انظر ملحق رقم أ- ١) والجدول التالي يوضح توزيع هذه المهارات:

جدول رقم (١)

تخطيط مبدئي لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مستويات الفهم القرائي ومهاراته	
مستويات الفهم القرائي	عدد المهارات الفرعية
مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)	**٦**
مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي	**٤**
مستوى مهارات الفهم الناقد	**٤**
مستوى مهارات الفهم التذوقي	**٤**
مستوى مهارات الفهم الإبداعي	**٤**

- **الثانية- ضبط القائمة:**

وقد أعد لهذا الغرض قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واشتملت على مقدمة تعرف المجيب بطبيعة الدراسة، وفكرة مجملة عن المهارات المعروضة فيها، ثم طريقة إبداء الرأي التي تتضمنها القائمة.

- **أهداف القائمة:**

تهدف هذه القائمة إلى:

- مناسبة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تحديد مدى اندراج المهارات الفرعية تحت ما يناسبها من مستويات أساسية.
- مدى تتابع هذه المهارات.
- سلامة صياغة المهارات.
- تقديم المقترحات التي تفيد قائمة المهارات.

- **تطبيق القائمة:**

طبقت القائمة على الفئات التالية:

١- المتخصصين في التربية: (١١) متخصصاً.
٢- المتخصصين في اللغة العربية: (٢) من المتخصصين.
٣- الموجهين والمدرسين بالتعليم الإعدادي: (٧) من المتخصصين.

وقد وزعت القوائم المبدئية علي خمسة وعشرين محكماً، لم يرجع منها سوى عشرين قائمةً، وقد استمر توزيع القوائم وجمعها شهرين من مارس ٢٠٠٩م وحتى إبريل ٢٠٠٩م (انظر ملحق رقم أ- ٢).

- **نتائج التطبيق:**

بعد جمع القوائم المبدئية، حللت النتائج في جداول خاصة بذلك، ثم استخرجت النسبة المئوية لآراء كل مجموعة من المحكمين على حدة، ثم حسب متوسط الاستجابات في جميع الفئات، وحذفت المهارات التي لم تحصل على **٥٠ %** من هذه الاستجابات (انظر ملحق رقم جـ- ١).

وقد ناقش الباحث مقترحات المحكمين واقتنع ببعضها، كما أن هناك بعض المقترحات التي حاول الباحث إثباتها مع المحكمين تتصل بمستوى مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حتى اقتنعوا بأهمية هذا المستوى ومهاراته لدى التلاميذ، كما رأى المحكمون الاكتفاء بذكر المهارات الفرعية المتكررة في مكان واحد من القائمة.

وقام الباحث بتحليل نتائج القائمة المبدئية لمعرفة مستويات الفهم القرائي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم عدلت صياغة بعض المهارات، وحذف المكرر، وأجريت التعديلات التي اقترحها المحكمون، وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى القائمة النهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (انظر ملحق رقم جـ ٢).

- **ثانياً: البرنامج القائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي:**

عناصر البرنامج التعليمي متعددة، تشمل: أسس بنائه، وأهدافه، ومحتواه، وطرق التدريس المستخدمة فيه، وما يتضمنه من أنشطة ووسائل تعليمية، وأخيراً ما يعتمد عليه في التقويم (انظر ملحق رقم أ- ٣). وقد مر بناء هذا البرنامج بعدة خطوات، وهي:

١- الإعداد لبناء البرنامج:

وشمل ذلك فحص عدد من البحوث والدراسات التي اهتمت بإعداد برامج دراسية، والكتب التي تضمنت صياغة الأهداف، وأساليب التقويم، والكتب الخاصة باستخدام المنظِّمات المتقدمة، وتعليم مهارات الفهم القرائي.

٢- أسس بناء البرنامج:

روعي في بناء برنامج الدراسة مجموعة من الأسس التي تم في ضوئها إعداد المكونات المختلفة للبرنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء استخدام المنظِّمات المتقدمة، وأهم هذه الأسس هي: (محمود عطا ١٩٨٣، ٤٤ – ٤٥)

أ- **الأسس المعرفية:** أن تكون الموضوعات المقترحة ذات سمة جدلية، وتختلف فيها الآراء، وتتنوع الرؤى، وتتعدد وجهات النظر في علاج قضاياها، أو في حل المشكلات المنبثقة عنها.

ب- **الأسس النفسية:** أن تكون الموضوعات ملائمة للمستوى الجسمي والعقلي والاجتماعي واللغوي، أي جميع مستويات النمو لتلاميذ هذه المرحلة، كما ينبغي أن ترتبط هذه الموضوعات بميول التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم، وأن تكون مترجمة لكل تطلعاتهم وطموحاتهم، وتسهم في حل مشكلاتهم.

ج- **الأسس الاجتماعية:** أن تكون الموضوعات المقترحة وثيقة الصلة بالقضايا والمشكلات المثارة في المجتمع (اقتصادياً- سياسياً- اجتماعياً ... الخ).

كما يحتاج اختيار هذه الموضوعات إلي جلسات عصف ذهني، واستمطار أفكار يشترك فيها كل من التلاميذ والمعلمين.

٣- أهداف البرنامج:

في ضوء الأسس السابقة، تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة، والأهداف الخاصة للبرنامج، التي تمثل تغيرات يتوقع حدوثها في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

وفيما يلي بيان هذه الأهداف:

أ- **الأهداف العامة:**

تَمثل الغرض الأساسي من برنامج الدراسة الحالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء استخدام المنظِّمات المتقدمة، ومن خلال هذا الغرض اشتقت الأهداف العامة، وهي تنمية قدرات ومهارات التلاميذ في الفهم القرائي للموضوعات القرائية المتنوعة.

ب- **الأهداف الخاصة:**

حددت للبرنامج أهداف خاصة، وروعي فيها أسس صياغة الأهداف السلوكية التالية، وهي أن: (نورمان جرونلند، ٦٥– ٩٤)

- يكون الهدف محدداً واضحاً.
- يمكن ملاحظة الهدف في ذاته ونتائجه.
- يمكن قياسه.
- يصاغ على أساس مستوى التلميذ، وليس على مستوى المعلم.
- يتضمن الحد الأدنى للأداء.

- تحتوي عبارة الهدف السلوكي على فعل سلوكي أو إجرائي يشير إلى نوع السلوك، ومستوي معين من هذا السلوك يتوقع أن يحققه التلميـــذ.
- يتضمن كل هدف ناتجاً تعليمياً واحداً.
- يَعرف التلميذ هذه الأهداف قبل الدراسة.

ووضحت هذه الأهداف في كتاب التلميذ، ودليل المعلم.

٤- محتوي البرنامج:

في ضوء تحديد أهداف البرنامج، تم وضع محتواه على هيئة مجموعة من الدروس، التي يتدرب التلميذ في كل درس منها على مهارة من مهارات الفهم القرائي موضوع الدراسة.

٥- تنظيم محتوى البرنامج:

أ- نظم محتوى البرنامج في مجموعة من الدروس، ويقدم إلى التلاميذ مادة علمية مكتوبة بأسلوب يعتمد علي الدراسة الذاتية، وعلى نوع من الأسئلة الحافزة التي تساعد التلاميذ على التفكير، والتعمق، والمزيد من الفحص والمراجعة (فتحي يونس ١٩٩٨، ٥– ٦). وقد اختير هذا الأسلوب لأنه ينمي الاتجاه نحو الإيجابية عند التلاميذ، كما يحفزهم إلي التعلم والبحث عن المعرفة، ويعد أسلوباً مناسباً لتعليم مهارات الفهم القرائي.

ب- تضمن البرنامج كتاباً للتلميذ، ودليلاً للمعلم سيأتي الحديث عنهما. وقد تضمن كتاب التلميذ على مجموعة من الوحدات، وكل وحدة تضم مجموعة من الدروس، ويشمل كل درس مهارة فرعية، وقد تضمن كل درس:

- الأهداف السلوكية الخاصة بالمهارة موضع التدريب.
- المادة التعليمية المناسبة.
- الأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة.
- أساليب التقويم.

- **ثالثاً: <u>إعداد كتاب التلميذ</u>:**

كتاب التلميذ: كتاب مخصص للتلميذ، يستخدمه تحت إشراف المعلم، وهو مخصص للاستذكار والتدريب علي مهارات الفهم القرائي (انظر ملحق رقم أ- ٤).

١– أهـــدافه:

- تعريف التلميذ الهدف من البرنامج، وطريقة دراسته.
- تعريف التلميذ بمستويات الفهم القرائي وأهم مهاراتها.
- توفير الحافز لدراسة مهارات الفهم القرائي، بتعريف الطالب أهمية هذه المهارات، ودورها في زيادة التحصيل والاستيعاب والتفوق.
- توفير مادة جاهزة للتدريب والتعليم والتقويم.
- إتاحة الفرصة لتثبيت مهارات الفهم القرائي عن طريق الأنشطة والتدريبات.
- مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ بتقديم نماذج متنوعة من الأنشطة التي تشبع حاجاتهم.

٢– مكوناته:

يشتمل كتاب التلميذ على مقدمة تعرف التلميذ الهدف من البرنامج، والأسس التي بنى عليها، وطريقة دراسته، ثم تضمن وحدات، وكل وحدة عبارة عن مستوى للفهم القرائي، وتضم مجموعة من الدروس، ويشمل كل درس مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي.

- **رابعاً: <u>إعداد دليل المعلـم</u>:**

يقصد بدليل المعلم، هو ذلك الكتاب الذي يقدم إلى المدرس معلومات لازمة عن المنهج أو الكتاب المدرسي: أهدافه ومنطلقاته وأسس إعداده، كما يرشده إلى طريقة التدريس المناسبة، مقدماً له في بعض الأحيان نماذج توضيحية من الدروس، مبيناً له أنواع وكيفية استخدام الوسائل التعليمية، مقترحاً عليه أساليب التقويم (انظر ملحق رقم أ- ٥).

١– أهـــدافه:

تحددت أهداف دليل المعلم فيما يلي:
١- تقديم فكرة عن البرنامج، والأسس التي بنى عليها، ومكوناته.
٢- عرض مستويات الفهم القرائي وأهم مهاراتها التي يجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٣- تزويد المعلم بمجموعة من التوجيهات أثناء تدريس البرنامج، ومعاملة التلاميذ، وإدارة الفصل.
٤- تقديم نماذج من إجابة الأسئلة الواردة في كتاب التلميذ.
٥- اقتراح عدد من المراجع يمكن الاستفادة بها في التدريس.

٢ – محتوياته:

يتضمن دليل المعلم على قسمين: قسماً نظرياً، وآخر تطبيقياً.

أ- القسم النظري:

ويشمل ما يلي:
- مهارات الفهم القرائي وأهميتها.
- أهداف البرنامج والأسس التي بنى عليها.
- التعريف بكتاب التلميذ: أهدافه، محتواه، زمن دراسته.
- دور المعلم في تدريس البرنامج.
- إرشادات تمهد لاستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، وطريقة التدريس المقترحة، وأساليب التقويم.

ب- القسم التطبيقي:

ويشمل الخطوات العملية لمعالجة دروس الكتاب، وتتضمن:
- رقم الدرس وموضوعه.
- الأهداف العامة والسلوكية (الإجرائية).
- خطوات التدريس: (التمهيد- المناقشة- الأنشطة- الوسائل التعليمية- التقويم).
- الزمن المخصص للدرس.
- في آخر المرشد إجابات لبعض الأسئلة الواردة في كتاب التلميذ، ثم قائمة بأهم المراجع الهامة لتدريس البرنامج.

- **خامساً: <u>إعداد اختبار الفهم القرائي ومفتاح تصحيحه</u>:**

اقتضى موضوع الدراسة الحالية إعداد اختبار يكشف عن مستويات التلاميذ محل الدراسة في مهارات الفهم القرائي؛ ليمكن الوقوف بدقة على مدى فاعلية البرنامج الذي تتبناه الدراسة في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ (انظر ملحق رقم ب- ١).

وفيما يلي عرض للخطوات التي مر بها إعداد الاختبار:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم القرائي، وهي خمسة مستويات رئيسة:
١- مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر).
٢- مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي.
٣- مستوى مهارات الفهم الناقد.
٤- مستوى مهارات الفهم التذوقي.
٥- مستوى مهارات الفهم الإبداعي.

وقد اندرج تحت كل مستوى رئيس عدد من المهارات الفرعية للفهم القرائي.

٢- إعداد محتوى الاختبار:

هناك شروط ينبغي مراعاتها عند وضع محتوى اختبار في مهارات الفهم القرائي، وهي أن:
- تكون الإجابة على الاختبار متاحة لجميع التلاميذ.
- يعطي الاختبار فرصاً متساوية لجميع التلاميذ في الإجابة.

- يتحدى الاختبار الكثير من التلاميذ.

وقد أعد الباحث **جدول المواصفات لبناء اختبار الفهم القرائي**، حيث مر جدول المواصفات بثلاث مراحل رئيسة متتالية (انظر ملحق رقم جـ- ٣).

٣- تحديد نوع أسئلة الاختبار:

تُحدد أغراض الاختبار نوع الأسئلة المناسبة له، فإذا كان الغرض قياس المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وتحديد وتنظيم المعلومات، فإن اختبار المقال يكون مناسباً للاستخدام. أما إذا كان الغرض من الاختبار قياس الحقائق المعرفية فقط فإن الأسئلة الموضوعية تكون أصلح في هذا الاختبار.

ولذا ركز الباحث في اختياره لأسئلة الاختبار على الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) لأنها تقيس الحقائق المعرفية، ومدى فهم واستيعاب التلاميذ لهذه الحقائق. كما حدد زمن الاختبار، ومدى مناسبته لليوم المدرسي.

وفي ضوء ما سبق تم وضع الصورة الأولية للاختبار، تمهيداً لعرضه على السادة المحكمين؛ لضبطه ووضعه في صورته النهائية.

٤- عرض الاختبار علي المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته المبدئية، عرض على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم في مدى صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (انظر ملحق رقم ب-٣)، وذلك فيما يلي:

- قدرة الأسئلة على قياس مدى تحقيق الأهداف.
- مناسبة الأسئلة للمحتوى.
- سلامة الصياغة للأسئلة.
- ملاءمة الأسئلة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٥- تحليل آراء المحكمين:

وأتضح من تحليل آراء المحكمين: أنه رأى معظمهم صلاحية الاختبار في قياس المهارة المراد قياسها، وسلامة صياغة الأسئلة، ومناسبتها للتلاميذ.

٦- تطبيق الاختبار استطلاعياً:

للتحقق بصورة ميدانية من أن الاختبار مناسب لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم تطبيقه استطلاعياً علي عينة عددها (**٣٢**) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدراس: **الخليفة المأمون الإعدادية بنين، وهدى شعراوي الإعدادية بنات، وآمون شوشة الإعدادية المشتركة بمحافظة السويس**. وقد تبين من خلال هذا التطبيق الاستطلاعي ملاءمة الاختبار لمستوى التلاميذ، ووضوح صياغته لهم. كما هدف التطبيق إلى حساب زمن الاختبار وصدقه وثباته، وفيما يلي توضيح ذلك:

(أ) <u>حساب زمن الاختبار</u>:

تَم حساب زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية: (فؤاد البهي ١٩٧٩، ٤٥٣)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب + الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٣٠ + ٩٠}{٢}$$

زمن الاختبار = (٦٠) دقيقـــــــة.

إذن الزمـــن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٦٠) دقيقـــــــة.

(ب) <u>صدق الاختبار</u>:

اعتمد في تحديد صدق الاختبار على الطرق التالية:

١- صدق المحتوى:

ويشمل هذا النوع دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته، ووسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه (ديوبولد. ب. فان دالين ١٩٨٥، ٣٩٥)، والاختبار الصادق هو الذي يمثل تمثيلاً سليماً للميادين المراد قياسها (محمد رضا ١٩٨٣، ٢٤٥).

ولتحديد صدق هذا الاختبار، حددت منذ البداية أهدافه والموضوعات الرئيسة التي يسعى إلى قياس تحصيل التلاميذ فيها، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق في قياس مهارات الفهم القرائي التي صمم من أجل قياسها.

٢- صدق المحكمين:

وقد اعتمدت الدراسة في التحقق من صدق الاختبار على أحكام عدد من الخبراء المشهود لهم بالكفاءة، باعتبارها طريقة من طرق التحقق من صدق أدوات القياس التربوية (إحسان مصطفي، وفتحي يونس ١٩٨٤، ١٥١). حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث: موضوعه، وصياغته، وشموله لمهارات الفهم القرائي المراد قياسها.

وقد رأي السادة المحكمون صلاحية الاختبار لما وضع له، وأقروا تطبيقه علي عينة الدراسة بعد إجراء التعديلات، وهو ما أخذت به الدراسة، وقد سبق عرض نتائج التحكيم في هذا الفصل.

(جـ) <u>ثبات الاختبار</u>:

يُعرف الصياد " الثبات" بأنه مدى تطابق الاستجابة المقاسة " س" مع الاستجابة " ص" (عبد العاطي أحمد ١٩٩٩، ٤٨– ٥٨). لذلك كلما اقتربت الاستجابة المقاسة مع الاستجابة الحقيقية توصف أداة القياس– الاختبار– بأنها ثابتة إلى حدٍ ما والعكس صحيح، وبما أن الاستجابة الحقيقية– وهي ما بداخل الفرد– غير ثابتة، فإن الثبات يُعَبر عنه بأنه درجة الاتساق بين القياسات المتكررة للفرد الواحد.

وتم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتعتبر هذه الطريقة رياضياً مكافئة لطريقة الصورتين المتكافئتين، وفي هذه الطريقة نطبق الاختبار ككل مرة واحدة، ونحصل على درجة كل عنصر من عناصر الاختبار، ثم نقسم الاختبار إلى نصفين متكافئين.

ومن أهم الطرق لتقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين، هي وضع جميع الفقرات ذات الأرقام الفردية في أحد النصفين، والفقرات ذات الأرقام الزوجية في النصف الآخر، ويراعى أن الاختبار يعطى بكامله في فترة زمنية واحدة لكل التلاميذ، وبعد التصحيح تشتق درجتان منفصلتان، ثم حساب الارتباط بين الدرجتين للحصول على معامل الاتساق الداخلي، وبذلك تَم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة معامل الارتباط بيرسون، وهي: (عبد العاطي أحمد ١٩٩٩، ٣٨)

$$R = \frac{\sum Z_x \times Z_y}{N}$$

حيث: R معامل ارتباط بيرسون.
Zx الدرجة المعيارية للمتغير الأول.
Zy الدرجة المعيارية للمتغير الثاني.
N عدد الأفراد.

وتم الحصول على معامل ارتباط يساوي (٠.٧)، وكذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل ارتباط سبيرمان- براون، وهي: (عبد العاطي أحمد ١٩٩٩، ٥٥– ٥٦)

$$R = \frac{2r^{1/2}}{1 + r^{1/2}}$$

حيث: R معامل ارتباط سبيرمان- براون.
r 1/2 1/2 معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

تم الحصول على معامل ثبات يساوي (**٠.٨٢**)، وهو معامل ثبات مقبول ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

بناءً على ما ذلك، ولضمان ثبات التصحيح، ومن أجل التوصل إلى نتائج تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها، قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- تَم اختيار مصححين (مقدرين) متشابهين في الخلفية التعليمية، وسنوات الخبرة التدريسية (انظر ملحق رقم جـ- ٤).

ب- لم يُعَرف الباحث السادة المصححين شيئاً عن أهداف البحث، وطلب منهما فقط تصحيح أوراق التلاميذ عينة البحث، وذلك في ضوء مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي الذي دربهما الباحث على استخدامه قبل البدء في عملية التصحيح (انظر ملحق رقم ب- ٢).

جـ- كُلف كل معلم بتصحيح نسخة واحدة (التطبيق القبلي، أو التطبيق البعدي) من اختبار الفهم القرائي، وذلك توفيراً لوقت وجهد كل معلم من المصححين.

(د) <u>حساب معامل الصعوبة</u>:

تم حساب معامل الصعوبة باستخدام المعادلة التالية: (فؤاد البهي ١٩٧٩، ٤٤٩)

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ص}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

حيث: ص = عدد الإجابات التي أجاب عليها التلاميذ إجابة صحيحة.

ن = العدد الكلي لمفردات الاختبار التي حاول التلاميذ الإجابة عليها.

وجاءت تتراوح معاملات الصعوبة بين (**٠.٤٤: ٠.٧٨**) وتشير النتائج إلى مناسبة قيم معاملات صعوبة الاختبار لمستوى تلاميذ عينة الدراسة، وتعد الأسئلة الصعبة محاولة لتحدي قدرات التلميذ المتفوق (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

(هـ) <u>حساب معامل السهولة</u>:

تم حساب معامل السهولة باستخدام المعادلة التالية:

معامل السهولة = ١- معامل الصعوبة

وجاءت تتراوح معاملات السهولة بين (**٠.٢٢: ٠.٥٦**) وتشير النتائج إلى مناسبة قيم معاملات سهولة الاختبار لمستوى تلاميذ عينة الدراسة، وتعد الأسئلة السهلة محاولة لدفع التلميذ الضعيف وتشجيعه، والإجابة عن جميع الأسئلة (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

(و) <u>حساب معامل التمييز</u>:

تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية: (عبد العاطي أحمد ١٩٩٩، ١١٢)

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجـ ع} - \text{مجـ د}}{\text{ن} \quad ٢/١}$$

حيث: **مجـ ع** = مجموع الإجابات المفردة الصحيحة في الطرف العلوي.

مجـ د = مجموع الإجابات المفردة الصحيحة في الطرف السفلي.

ن = مجموع عدد التلاميذ في الفئتين العليا والسفلى.

وجاءت تتراوح معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (**٠.٢٣: ٠.٨٨**) مما يدل على قدرة مفردات الاختبار على التمييز، وصلاحية الاختبار كأداة للقياس (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

▪ **مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي:**

يكلف التلميذ بالإجابة في ورقة الأسئلة بعد أن يدون عليها (الاسم- والفصل- والمدرسة- وتاريخ التطبيق- وزمن الاختبار)، وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ولا شيء لكل إجابة خطأ، وقد تم إعداد الإجابات النموذجية لكل سؤال في الاختبار، وهو مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي لتسهيل عملية التصحيح (انظر ملحق رقم ب- ٢).

- **سادساً: اختيار عينة الدراسة:**

اختير أفراد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة **الحرية الإعدادية بنات بمحافظة السويس**. ويقترح بعض الباحثين ألا يقل أفراد مجموعة الدراسة في البحوث التجريبية عن ثلاثين تلميذاً (إحسان مصطفي، وفتحي يونس ١٩٨٤، ٢٠٥). وقد شملت عينة الدراسة (٦٠) تلميذةً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في هذه الدراسة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تضم (٣٠) تلميذةً من فصل (١/ ٥)، والثانية ضابطة تضم (٣٠) تلميذةً من فصل (١/ ٢).

- **سابعاً: إجراءات تطبيق البرنامج:**

مرت إجراءات تطبيق البرنامج بالخطوات التالية:

١- أخذت موافقة الجهات المسئولة لتطبيق البرنامج في المدرسة التي ستجري فيها الدراسة (انظر ملحق رقم جـ- ٧).

٢- تم زيارة المدرسة، ومقابلة المسئولين فيها، وتوضيح ما تهدف إليه الدراسة، والإطلاع علي قوائم بأسماء التلاميذ بالفصول، واختيار مجموعة الدراسة بطريقة عشوائية، ثم قابل الباحث أساتذة اللغة العربية بالمدرسة، ووضح لهم أهداف الدراسة وإجراءاتها، فأبدوا تفهماً كاملاً للموضوع، ورغبة صادقة في التعاون.

٣- القياس القبلي: طبق اختبار الفهم القرائي على مجموعة الدراسة، وذلك يوم الاثنين الموافق **١٢/ ١٠/ ٢٠٠٩م**.

٤- تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على تطبيق البرنامج على التلاميذ عينة الدراسة.

٥- وزع كتاب التلميذ على التلاميذ، وقام الباحث بتوضيح فكرة البرنامج، وما هو المطلوب منهم.

٦- وزع مرشد المعلم على مدرس اللغة العربية لتدريس البرنامج، ووضح له طريقة التدريس المقترحة، وواجبه في تعليم هذا البرنامج.

٧- استمر تطبيق البرنامج لمدة (أربعين) يوماً، تبدأ من يوم الأربعاء الموافق **١٤/ ١٠/ ٢٠٠٩م** وحتى يوم الأحد **٢٢/ ١١/ ٢٠٠٩م**، بواقع (أربع) حصص أسبوعياً.

٨- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج أعيد تطبيق اختبار الفهم القرائي علي التلاميذ عينة الدراسة، وذلك يوم الاثنين الموافق **٢٣/ ١١/ ٢٠٠٩م**.

- **ثامناً: المعالجة الإحصائية للنتائج:**

وبعد أن فرغ الباحث من حساب متوسط درجات الطلاب في اختبار الفهم القرائي بدأ في إدخال البيانات للبرنامج الإحصائي (**SPSS**). وقد استخدم الباحث من الأساليب الإحصائية ما يلي: اختبار **ت (T-test)** لمعرفة الفروق بين التلاميذ في مهارات الفهم القرائي.

☒ نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أسفرت نتائج الدراسة وفقاً لفروضها عن ما يلي:

- **الفرض الأول**، ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي: **جدول رقم (٢)**

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل

المجموعة	عـدد التلاميذ	المتوسط الحسـابي	الانحراف المعيـاري	قيمـة (ت)	درجات الحريـة	مستوى الدلالـة	حجـم التـأثيـر
التجريبية	٣٠	٢٦.٣٧	٤.٨٢	٨.٢٤	٥٨	٠.٠١	٢.١٦
الضابطة	٣٠	١٥.١٧	٥.٦٧				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٢)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٢٦.٣٧) بانحراف معياري قدره (٤.٨٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥.١٧) بانحراف معياري قدره (٥.٦٧)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٨.٢٤)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنظِّمات المتقدمة مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة المعتادة، قد يرجع إلى أن استخدام المنظِّمات المتقدمة قد يسر وسهل تعلم مهارات الفهم القرائي، حيث أصبح التعلم قائماً على المعنى بدلاً من التعلم الآلي القائم على الحفظ، فقد قدمت المهارات بشكل بسيط ومترابط ومتكامل في العلاقات بينها. كما ساعد استخدام المنظِّمات المتقدمة التلاميذ على تنظيم مهارات الفهم القرائي داخل بنياتهم المعرفية، مما أتاح الفرصة للتلاميذ على ربط المهارات الجديدة بالمهارات السابقة الموجودة لديهم.

واستخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعد التلاميذ على تذكر واستدعاء أفضل لمهارات الفهم القرائي، وهذا بدوره يزيد من قدرة التلميذ على تكوين شبكة مترابطة ومتكاملة من العلاقات بين مختلف المهارات، كذلك التمييز بينها من خلال العناصر المشتركة مع الخبرات في البنية المعرفية السابقة، والعناصر المتميزة الجديدة التي يمكن أن تضيفها إلى هذه البنية المعرفية لدى التلميذ.

كما أن استخدام كتاب التلميذ، وصياغة محتواه القائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة، وتنوع أساليب التقويم كان له الأثر الواضح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أما عن حجم التأثير (الوجه المكمل لمستوى الدلالة الإحصائية) هو يحدد مدى قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة في الدراسة (رشدي فام منصور ١٩٩٧، ٥٧- ٧٥)، ويحسب حجم التأثير باستخدام المعالة التالية:

$$D = \frac{2T}{\sqrt{DF}}$$

حيث:

D قيمة حجم التأثير المحسوبة

T قيمة " ت " الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار

DF درجات الحرية

(٠.٢= حجم التأثير صغير، ٠.٥= حجم التأثير متوسط، ٠.٨= حجم التأثير كبير)

قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية

تم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٢.١٦)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرةً.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **فتحي محرز** (١٩٩٢)، ودراسة **زكريا إسماعيل** (١٩٩٤)، ودراسة **هدى عبد الرحمن** (١٩٩٨)، ودراسة **أماني عبد الحميد** (٢٠٠٠)، ودراسة **عبد الحميد زهري** (٢٠٠١)، ودراسة **صلاح عبد السميع** (٢٠٠٣)، ودراسة **ويليبرسشييد** (Wilberschied,2004)، ودراسة **نجلاء يوسف** (٢٠٠٧).

- **الفرض الثاني**، ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح التطبيق البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٣)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٣٠	١٤.٨٠	٤.٠٠	١٧.٤٣	٢٩	٠.٠١	٦.٤٧
البعدي	٣٠	٢٦.٣٧	٤.٨٢				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٣)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٤.٨٠) بانحراف معياري قدره (٤.٠٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٢٦.٣٧) بانحراف معياري قدره (٤.٨٢)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (١٧.٤٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثاني.

- **<u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:**

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي قد يرجع إلى أن استخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعد التلاميذ على تنظيم مهارات الفهم القرائي، وربطها مع بعضها البعض، كذلك ربط المهارات الجديدة بما لدى التلاميذ من خبرات سابقة، ودمج ما هو جديد بالبنية المعرفية لديهم، وهذا ساعد على تذكر واستدعاء المهارات بشكل أفضل. فكلما زاد وضوح معنى المادة التي تدرس، وبدت للتلميذ كمجموعة منظمة من المباديء التي تندرج تحتها تفاصيل كثيرة حسن تذكرها واستيعابها.

وقد يسهم استخدام المنظِّمات المتقدمة في خلق رغبة لدى التلاميذ في التعلم الحقيقي، وعرض المادة بطريقة منظمة ساعد على إلمام مهارات الفهم القرائي، واستيعاب العلاقات المترابطة بينها، مما أسفر عن وضوح وفهم أكثر للمهارات، وهذا ما لا يتوافر في عرض المادة بالطريقة التقليدية، وكذلك إعطاء فرصة للتلاميذ لمزيد من التساؤلات لعميق فهمهم، مما أتاح لهم تحقيق نتيجة أفضل في استيعاب مهارات الفهم القرائي.

كما يسهم استخدام المنظِّمات المتقدمة في خلق فرص كبيرة لتثبيت ووضوح واستيعاب مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، كذلك التطبيق في مواقف جديدة، مما أسفر عن تفوقهم في التطبيق البعدي. وهذا ما يثبت أن المنظِّمات المتقدمة لها إمكانية كبيرة من تمكين التلاميذ في نقل المعارف، واستخدامها في تطبيقات جديدة.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٦.٤٧)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة جداً.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **محمد الشيخ** (٢٠٠٠)، ودراسة **سعيد لافي** (٢٠٠٣)، ودراسة **أسامة رضوان** (٢٠٠٤)، ودراسة **تهاني دياب** (٢٠٠٧).

- **الفرض الثالث**، ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (٤)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٨.١٠	٢.٣٤	٧.٣٦	٥٨	٠.٠١	١.٩٣
الضابطة	٣٠	٣.٨٧	٢.١١				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٤)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨.١٠) بانحراف معياري قدره (٢.٣٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٣.٨٧) بانحراف معياري قدره (٢.١١)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٧.٣٦)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

- **<u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:**

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الحرفي (المباشر) قد يرجع إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية درسوا باستخدام المنظِّمات المتقدمة، وهي بدورها قد ساعدت على تنشيط البنية المعرفية لديهم، وتنظيم معرفتهم السابقة لدمجها مع المعرفة الجديدة. كما قام الباحث قبل البدء في تناول دروس البرنامج المقترح بشرح أهمية مهارات الفهم القرائي، وتناول مستوياته بالتفصيل، وحدد للتلاميذ المطلوب منهم في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي، ومنها مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)، فقد شرح لهم كيفية تحديد العنوان المناسب للموضوع، والفكرة العامة التي يدور حولها، والمعنى المناسب للكلمة، ومضادها، والفكرة الرئيسة، والأفكار الجزئية، كما لفت أنظارهم إلى أهمية معرفة الشخصيات والأعداد والأماكن التي تذكر في الدرس.

كما أن مناقشات التلاميذ فيما بينهم قد أدت إلى تأكيد هذه المعلومات، ورسوخها في أذهانهم، وتطبيقها أثناء دراستهم لموضوعات البرنامج المقررة بما يتفق مع المنظِّمات المتقدمة، مما ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في التفوق على تلاميذ المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر).

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.٩٣)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي (المباشر) في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **كاتل** (Cattel,1999)، ودراسة **فابريكانت** (Fabrikant,1999)، ودراسة **جمال سليمان** (١٩٩٩)، ودراسة **حنان مصطفي** (٢٠٠٤)، ودراسة **بورمان** (Burman, 2005)، ودراسة **وحيد حافظ** (٢٠٠٨)، وتختلف مع نتائج دراسة **مصطفي إسماعيل** (٢٠٠١)، حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند مهارات الفهم القرائي الحرفي (المباشر).

جدول رقم (٥)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٤.٥٠	١.٧٦	٤.٣٩	٥٨	٠.٠١	١.١٥
الضابطة	٣٠	٢.٦٠	١.٥٨				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٥)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٤.٥٠) بانحراف معياري قدره (١.٧٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٢.٦٠) بانحراف معياري قدره (١.٥٨)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٤.٣٩)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الاستنتاجي قد يرجع إلى أن استخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعدت على تنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ، مما سهل ربط ودمج مهارات الفهم الاستنتاجي السابقة الموجودة في بنيتهم المعرفية مع المهارات الجديدة، وبالتالي استيعاب وفهم هذه المهارات. كما ساعدت الباحث على تقديم أسئلة تتضمنها دروس البرنامج تتناول النقاط المرتبطة بمستوى مهارات الفهم الاستنتاجي من التوصل إلى هدف الكاتب من الموضوع، واستنتاج المعاني الضمنية، والقيم والاتجاهات، والسمات المميزة للشخصية، والعلاقة بين السبب والنتيجة، وأوجه الشبه والاختلاف.

كما أن المناقشات التي دارت بين التلاميذ قد أدت إلى ترسيخ هذه المهارات، وثبيتها في أذهانهم، مما ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في التفوق على تلاميذ المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.١٥)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الاستنتاجي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **فابريكانت** (Fabrikant,1999)، ودراسة **جمال سليمان** (١٩٩٩)، ودراسة **حنان مصطفي** (٢٠٠٤).

جدول رقم (٦)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الناقد

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٥.١٣	١.٣٨	٤.٧٣	٥٨	٠.٠١	١.٢٤
الضابطة	٣٠	٣.٢٧	١.٦٦				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٦)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الناقد، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٥.١٣) بانحراف معياري قدره (١.٣٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٣.٢٧) بانحراف معياري قدره (١.٦٦)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٤.٧٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الناقد قد يرجع إلى أن مهارات الفهم القرائي الفرعية في مستوى الفهم الناقد تحتاج إلى التعمق في فهم المقروء، وهذا ما أتاحه استخدام المنظِّمات المتقدمة من تنشيط البنية المعرفية للتلميذ بخطواتها، بدءاً من استدعاء المعلومات السابقة المرتبطة بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها، ومروراً بتحديد غرض الكاتب، والفكرة المحورية، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وبين المعقول والخيالي، وانتهاءً بالتمييز بين الحقيقة والرأي في الموضوع.

كذلك ساعد استخدام المنظِّمات المتقدمة الباحث على تقديم أسئلة عن مهارات الفهم الناقد، التي أدت بدورها إلى مناقشات بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم البعض أثناء قراءة الدرس، والإجابة عن الأسئلة، وتدوينها في مكانها المخصص في كتاب التلميذ، وهذا ما ترتب عليه ترسيخ هذه المهارات، وثبيتها في أذهانهم، مما ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في التفوق على تلاميذ المجموعة الضابطة كما أظهرته نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الناقد.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.٢٤)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الناقد في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠)، ودراسة **مصطفي إسماعيل** (٢٠٠١)، ودراسة **محمد محمود** (٢٠٠١)، ودراسة **إحسان عبد الرحيم** (٢٠٠٣)، ودراسة **حنان مصطفي** (٢٠٠٤).

جدول رقم (٧)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم التذوقي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٤.٨٧	١.٤٣	٤.٤٣	٥٨	٠.٠١	١.١٦
الضابطة	٣٠	٣.١٣	١.٥٩				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٧)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم التذوقي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٤.٨٧) بانحراف معياري قدره (١.٤٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٣.١٣) بانحراف معياري قدره (١.٥٩)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٤.٤٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم التذوقي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم التذوقي قد يرجع إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة، حيث ساعدت على تنشيط المعرفة لدى التلاميذ، والإقبال على النص القرائى بشغف واهتمام وتفاعل جيد معه، وظهر ذلك في ممارستهم لأنشطة دروس القراءة، وما صاحبها من مراجعة، وتساؤلات ذاتية حول الموضوع، وتفاعل إيجابي من جانب التلاميذ، وتغذية راجعة من قبل الباحث داخل الفصل، وهذا ما تعجز عن تحقيقه طرق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، مما سهل دمج مهارات الفهم التذوقي السابقة الموجودة في بنيتهم المعرفية مع المهارات الجديدة، وبالتالي استيعاب هذه المهارات، ومنها استخلاص العاطفة السائدة على جو الموضوع، وترتيب الأبيات حسب أهميتها، وإدراك القيمة الدلالية للكلمات والتعبيرات، وتحديد مواطن الجمال وقيمتها في النص المقروء.

كما أن استخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعد على تقديم النصوص القرائية في صورة محببة للتلاميذ، مما جعلهم أكثر قابلية للتعلم، كذلك اعتمادها على الخبرات السابقة للتلاميذ أضاف إلى شعورهم بأن مهارات الفهم التذوقي بسيطة ويسيرة، وأن لديهم من الأساس ما يمكنهم من استيعابها وفهمها، مما زاد من إقبالهم وتفاعلهم مع النصوص القرائية، وبالتالي تحسن في مستوى الفهم، وكذلك تثبيت هذا الفهم في أذهانهم، وقد ظهر ذلك في نتائج التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة عند مستوى مهارات الفهم التذوقي.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.١٦)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم التذوقي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠)، ودراسة **مصطفي إسماعيل** (٢٠٠١)، وتختلف مع نتائج دراسة **محمد لطفي** (٢٠٠٣)، حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم التذوقي.

جدول رقم (٨)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الإبداعي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٣.٧٧	١.٥٥	٣.٩٢	٥٨	٠.٠١	١.٠٣
الضابطة	٣٠	٢.٣٠	١.٣٤				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٨)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الإبداعي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٣.٧٧) بانحراف معياري قدره (١.٥٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٢.٣٠) بانحراف معياري قدره (١.٣٤)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٣.٩٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الإبداعي قد يرجع إلى عوامل تتعلق باستخدام المنظِّمات المتقدمة، والمتمثلة في تقديمها في بدء عملية التعلم، فإنها تقوم بالتأثير على البنية المعرفية القائمة في ذهن التلميذ؛ حتى يتم دمج المعلومات والخبرات الجديدة في بنائه المعرفي والذي كان قد تكون في السابق، ويتم دمج المعلومات الجديدة عن طريق استيعاب المعلومات بعمليات التضمين، تلك العملية التي تتضمن إيجاد علاقة بين المهارات التي يحتويها البناء المعرفي في السابق، وبطريقة يتم فيها تغييرها وتعديلها حتى تسهم في إنتاج مهارات جديدة تساعد على نمو البناء المعرفي وتطويره. كما تحقق عملية الدمج تسهيل عملية تعلم الخبرة الجديدة وتنظيمها وتجعلها أكثر استقراراً واحتفاظاً في بنية المتعلم المعرفية، وتزوده باستراتيجيات فعالة تمكنه من استدعاء هذه الخبرات في المستقبل.

وقد ساعدت المنظِّمات المتقدمة على غرس الثقة في نفوس التلاميذ من خلال رسم خطط التعلم، والوصول لحلول المشكلات التي قد تعوق وتحول بينهم وبين تحقيق الفهم التام للنص القرائى اعتماداً على أنفسهم، ومن خلال تفاعلهم المباشر مع النص، والتعرف على معطياته، وإدراك حقيقته من خلال وضع تصور لما يعرفونه عن النص، وما عرفوه بعد الانتهاء من قراءته.

كذلك ساعدت الباحث على تقديم أسئلة تتضمنها دروس البرنامج تتناول النقاط المرتبطة بمستوى مهارات الفهم الإبداعي، ومنها: كيفية تلخيص الموضوع المقروء، وإعادة ترتيب الأفكار لتكوين موضوع جديد، واقتراح حلول جديدة للمشكلات التي وردت في الموضوع، وتحديد نهاية الموضوع التي لم تحدد له نهاية. كما توفر المشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ، والناتجة عن إحساسهم لما يقوموا به من أنشطة، وأهمية الهدف الذي يعملون من أجله، وقد أتضح ذلك من خلال أنشطة دروس القراءة، وما صاحبها من تقديم تغذية راجعة من جانب الباحث، وكذلك التشجيع المستمر والتفاعل مع التلاميذ، ومناقشة أفكارهم وإجاباتهم عن الأسئلة مع تقديم التغذية

الراجعة المناسبة لها، وتذليل العقبات وتغلب على العوائق التي تحول دون تحقيق التفاعل المباشر مع النص، كل ذلك كان له أكبر الأثر في تحقيق نتائج جيدة في تنمية مستوى مهارات الفهم القرائى الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.٠٣)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الإبداعي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠)، ودراسة **مصطفي إسماعيل** (٢٠٠١)، ودراسة **صفاء عبد العزيز** (٢٠٠٦).

- **الفرض الرابع**، ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، لصالح التطبيق البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن كل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (٩)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٣٠	٤.٠٣	١.٤٧	١٠.٠٧	٢٩	٠.٠١	٣.٧٤
البعدي	٣٠	٨.١٠	٢.٣٤				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (٩)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٤.٠٣) بانحراف معياري قدره (١.٤٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٨.١٠) بانحراف معياري قدره (٢.٣٤)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (١٠.٠٧)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.

- **<u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:**

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الحرفي (المباشر) في التطبيق البعدي قد يرجع إلى أن هؤلاء التلاميذ درسوا باستخدام المنظِّمات المتقدمة، مما يؤكد على فاعليتها في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وذلك لما أتاحته لهم من مشاركة فعالة في عملية التعلم من قراءة الموضوعات، وطرح التساؤلات، وما تؤديه من عمليات، وما تثيره من أفكار، واستنتاجات للإجابة على التساؤلات.

كما أن إثارة الأسئلة التي تتناول مهارات الفهم الحرفي من قبل الباحث أو التلاميذ في دروس البرنامج لها الدور الأكبر في جذب التلاميذ إلى المشاركة الفعالة والإيجابية في تعلم هذه المهارات، حيث لمس التلاميذ من حداثة الأسلوب وجدة في تعلم مهارات الفهم القرائي، فقد تعود التلاميذ على الاستماع فقط إلى الأسئلة من المعلم، ومن النادر أن يطرح التلميذ على معلمه سؤالاً في الفصل، أما استخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعد التلميذ في تكوين الأسئلة على النصوص القرائية، وتوليد من الأسئلة والأفكار الأساسية أسئلة أخرى وأفكاراً فرعية، ثم

يراجع مع زملائه، ويتابع مع الباحث ما توصل إليه بنفسه من أسئلة وأفكار، فذلك عمل جديد، وهو في حد ذاته مثير للانتباه. ثم إن إجراءات وخطوات المنظِّمات المتقدمة فيها تشجيع وتحفيز على تعلم مهارات الفهم الحرفي (المباشر)، فعندما يقرأ التلميذ بنفسه، ويفكر فيما يقرأه، ويستنتج ويطرح الأسئلة، ويتابع زملائه ويستمع إلى أسئلتهم، ويوجه نظره إلى ما وقعوا فيه من أخطاء، وتصحيح هذه الأخطاء، هذه الإجراءات تنشيط للذهن وإثارة للانتباه، وتجعل التلميذ في حالة يقظة ووعي بما يقوم به، وما يتوصل إليه، لتحقيق هدفه وهو الفهم القرائي.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٣.٧٤)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر) في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة جداً.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **علي سعد** (١٩٩٧)، ودراسة **فابريكانت** (Fabrikant, 1999)، ودراسة **وحيد حافظ** (٢٠٠٨).

جدول رقم (١٠)
يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٣٠	٢.٦٠	١.٤٥	٥.٦٤	٢٩	٠.٠١	٢.٠٩
البعدي	٣٠	٤.٥٠	١.٧٧				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (١٠)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢.٦٠) بانحراف معياري قدره (١.٤٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٤.٥٠) بانحراف معياري قدره (١.٧٧)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٥٠٦٤)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الاستنتاجي في التطبيق البعدي قد يرجع إلى أن دروس وحدة مهارات الفهم الاستنتاجي في كتاب التلميذ التي صيغت باستخدام المنظِّمات المتقدمة قد ساعدت على وجود جسر فكري لربط المهارات الجديدة بالمهارات السابقة الموجودة في بنية التلميذ المعرفية، كما أن الأنشطة المتعددة في كل درس حول هذه المهارات، والتي قام بها التلاميذ في أوراق النشاط، ومشاركتهم الإيجابية والفعالة في عملية التعلم، قد ساعد في تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، بالإضافة إلى التقويم المستمر من قبل الباحث الذي أكد على رسوخ وتثبيت المهارات في ذهن التلاميذ. أما الطريقة التقليدية في التدريس قدمت المهارات للتلاميذ دون ربطها ودمجها في بنية التلميذ المعرفية، وهذا يؤدي إلى استظهارها، وتكون معزولة عن المهارات الأخرى ذات العلاقة بها مما يجعله تعلماً آلياً وعرضة للنسيان.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٢.٠٩)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الاستنتاجي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **فابريكانت** (Fabrikant, 1999)، ودراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠).

جدول رقم (١١)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الناقد

القياس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٣٠	٣.١٧	١.٠٢	٦.٠٢	٢٩	٠.٠١	٢.٢٤
البعدي	٣٠	٥.١٣	١.٣٨				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (١١)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الناقد، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣.١٧) بانحراف معياري قدره (١.٠٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٥.١٣) بانحراف معياري قدره (١.٣٨)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٦.٠٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الناقد في التطبيق البعدي قد يرجع إلى أن الفهم القرائي يعتمد على التفاعل بين خبرات التلميذ السابقة في بنيته المعرفية والخبرات الجديدة الموجودة في النص المقروء، وهذا ما وفرته المنظِّمات المتقدمة، حيث تكون البداية مما يعرفه التلميذ من مهارات الفهم الناقد حول النص المقروء، ثم تحديد ما يريد أن يتعلمه من هذه المهارات، كما أن استخدام المنظِّمات المتقدمة جعل التلميذ وما لديه من خبرات الركن الأساسي في الموقف التعليمي، وبذلك وفرت نوعاً من التعلم المتمركز حول التلميذ، وهذا بدوره جعل التلميذ أكثر تركيزاً واستيعاباً للنصوص المقروءة؛ لأنها تلبي له ما يحتاجه من تعلم لمهارات الفهم الناقد، فضلاً عن ذلك فإن إجراءات تنفيذ المنظِّمات المتقدمة كانت تسمح للتلاميذ بتبادل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع المقروء، وتمكنهم من تحقيق أهدافهم من التعلم، وهذا هو الأمر الذي كان له أكبر الأثر في عملية الفهم والاستيعاب لديهم.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٢.٢٤)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الناقد في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **جمال سليمان** (١٩٩٩)، ودراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠)، ودراسة **مصطفي إسماعيل** (٢٠٠١).

جدول رقم (١٢)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم التذوقي

القياس	عـدد التلاميذ	المتوسط الحسـابي	الانحراف المعيـاري	قيمـة (ت)	درجات الحريـة	مستوى الدلالـة	حجـم التـأثيـر
القبلي	٣٠	٢.٨٠	١.٣٢	٦.٢٣	٢٩	٠.٠١	٢.٣١
البعدي	٣٠	٤.٨٧	١.٤٣				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (١٢)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم التذوقي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢.٨٠) بانحراف معياري قدره (١.٣٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٤.٨٧) بانحراف معياري قدره (١.٤٣)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٦.٢٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم التذوقي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم التذوقي في التطبيق البعدي قد يرجع إلى أن استخدام المنظِّمات المتقدمة سهل تعلم هذه المهارات، حيث ساعدت التلاميذ على تنشيط مخططاتهم الذهنية، وجعلت البنية المعرفية لديهم أكثر تنسيقاً وتنظيماً وجاهزية لحصول عملية الدمج بين مهارات الفهم التذوقي والمهارات السابقة المرتبطة بها الموجودة في بنيتهم المعرفية، كذلك فإن المنظِّمات المتقدمة تساعد التلاميذ على تنمية إدراك العناصر المكونة للمحتوى التعليمي، بجانب تدعيم عملية الفهم لديهم، وهذا كله يؤكد على أهمية استخدام المنظِّمات المتقدمة في ربط مهارات الفهم الجديدة بالمهارات السابقة بشكل جوهري ومنظم وغير عشوائي، كل ذلك كان له أكبر الأثر في تحقيق نتائج جيدة في تنمية مستوى مهارات الفهم التذوقي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (٢.٣١)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم التذوقي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **ويلـرمان** (Willerman,1991)، ودراسة **السيد محمد** (١٩٩٥).

جدول رقم (١٣)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الإبداعي

القياس	عـدد التلاميذ	المتوسط الحسـابي	الانحراف المعيـاري	قيمـة (ت)	درجات الحريـة	مستوى الدلالـة	حجـم التـأثيـر
القبلي	٣٠	٢.٢٠	١.٤٧	٤.٠٣	٢٩	٠.٠١	١.٥٠
البعدي	٣٠	٣.٧٧	١.٥٥				

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي– كما هو مبين بالجدول رقم (١٣)– أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى مهارات الفهم الإبداعي، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي

(٢.٢٠) بانحراف معياري قدره (١.٤٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ نفس المجموعة في التطبيق البعدي (٣.٧٧) بانحراف معياري قدره (١.٥٥)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٤.٠٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في تنمية مستوى مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.

- <u>تفسير النتيجة ومناقشتها</u>:

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة لمهارات الفهم الإبداعي في التطبيق البعدي قد يرجع إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة، وذلك لحداثة أسلوب المنظِّمات المتقدمة بالنسبة للتلاميذ، مما أدى لزيادة نشاطهم وحيويتهم، ورغبتهم في الاستفادة من هذا الأسلوب الذي يستخدمونه لأول مرة، وأن تقديم المنظِّمات المتقدمة يعطيهم صورة موجزة ومحددة عن عناصر الدرس، مما يسهل من استيعابهم وفهمهم له، كما أن تقديم المادة التعليمية بهذا الأسلوب يتم بطريقة ترابطية ومتسلسلة، مما يساعد على حدوث تعلم قائم على المعنى لدى التلاميذ، كما تساعد المنظِّمات المتقدمة التلاميذ على تحديد هدفهم من الدرس بسرعة، وبالتالي سرعة إلمامهم بمكوناته.

وتصنف المنظِّمات المتقدمة المهارات بصورة يسهل دمجها مع المهارات المكتسبة والمختزنة في البناء المعرفي لدى التلاميذ، مما يمكن الاستفادة منها، كذلك تتيح الفرصة للتلاميذ من اكتساب مهارات الفهم الإبداعي، وتقويم ما تم تعلمه من هذه المهارات مع وجود وقت كافٍ للتمكن منها تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.٥٠)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة ومستوى مهارات الفهم الإبداعي في الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **عبد الحميد عبد الله** (٢٠٠٠)، ودراسة **صفاء عبد العزيز** (٢٠٠٦).

☒ توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن أن يوصي الباحث بما يلي:

١- الاهتمام بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل صف دراسي، حتى يساعد ذلك معلمي اللغة العربية على تنميتها.

٢- استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة بصفوف المرحلة الإعدادية، وغيرها من المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من أثر فعال في تحسين مهارات الفهم القرائي، حيث إنها تسهم في ترسيخ تلك المهارات في ذهن المتعلم، كما تساعد على الاحتفاظ بها، وبقاء أثر المقروء بعد مرور فترة زمنية من حدوث عملية التعلم.

٣- ضرورة استخدام المنظِّمات المتقدمة كأسلوب للتدريس، وعند بناء محتوى كتب فروع مادة اللغة العربية.

٤- يساعد استخدام المنظِّمات المتقدمة على تقديم المادة التعليمية إلى التلاميذ في صورة منظمة، وهذا التنظيم يعد أساساً لاستيعاب وفهم تلك المادة مع الربط ما لدى المتعلم من بنية معرفية سابقة.

٥- ينبغي استخدام المنظِّمات المتقدمة بأنواعها المختلفة، حتى تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية، والموقف التعليمي، والمستوى العلمي للتلاميذ.

٦- تضمين برامج إعداد المعلم على الأساليب الحديثة في التدريس التي تسفر عن نتائج الأبحاث النظرية والتجريبية، ومن بينها استخدام المنظِّمات المتقدمة التي أثبتت فاعليتها في مجالات عدة.

٧- تدريب طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية على استخدام المنظِّمات المتقدمة في التدريس، ومتابعة استخدامهم لها أثناء التربية العملية بالمدارس.

٨- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة لتدريبيهم على إجراءات تطبيق المنظِّمات المتقدمة داخل حجرة الدراسة عند تدريس القراءة بصفة خاصة، ومجالات اللغة العربية المتنوعة بصفة عامة.

٩- ضرورة إسهام بقية معلمي المواد الدراسية الأخرى في إكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي، وتنميتها لديهم.

☒ البحوث المقترحة:

استكمالاً لنتائج الدراسة الحالية، وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- دراسة مقارنة بين أنواع المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة، والمراحل التعليمية المختلفة الأخرى بصفة عامة.

٢- بناء برنامج تدريبي قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لعلاج أوجه القصور في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- تقويم أثر تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم.

٤- دراسة أثر استخدام المنظِّمات المتقدمة على الفهم القرائي والتفكير الناقد في اللغة العربية لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام.

٥- برنامج مقترح لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس فروع اللغة العربية المتنوعة.

٦- فاعلية برنامج لتنمية مهارة الكتابة في ضوء استخدام المنظِّمات المتقدمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٧- استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٨- أثر استخدام المنظِّمات المتقدمة على التحصيل بصفة عامة وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

☒ مراجع الدراسة:

أولاً- المراجع العربية:

١- إبراهيم أحمد بهلول: اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٠)، يناير ٢٠٠٤م.

٢- إحسان عبد الرحيم فهمي: فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٣)، يونيو ٢٠٠٣م.

٣- إحسان مصطفي، وفتحي علي يونس: **مقدمة في البحث التربوي**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر،١٩٨٤م.

٤- أحمد عبد الله، وفهيم مصطفي: **الطفل ومشكلات القراءة**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٤م.

٥- أسامة رضوان محمود: " أثر استخدام أسلوب المنظمات المتقدمة بالترابط مع الصور التركيبية على اكتساب بعض القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٤م.

٦- أماني حلمي عبد الحميد: أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول النحوية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٦٥)، أغسطس ٢٠٠٠م.

٧- برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٦)، أغسطس ٢٠٠٢م.

٨- أنور محمد الشرقاوي: **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٨م.

٩- تهاني دياب الأغا: " أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي وبقاء التعلم لدى طلاب الصف العاشر في التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠٠٧م. على الموقع:

Http://www.fatehforums.com/showthread.php2t=73085

١٠- جمال سليمان عطية: " فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٩م.
١١- : فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢)، السنة الحادية والعشرون، ٢٠٠٦م.
١٢- جمال مصطفي العيسوي: أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٥)، يوليو ٢٠٠٢م.
١٣- حسن سيد شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩١م.
١٤- حنان مصطفي مدبولي: أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع، **القراءة وتنمية التفكير**، المجلد الثاني، ٢٠٠٤م.
١٥- ديوبولد. ب. فان دالين: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م.
١٦- رشدي فام منصور: حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (١٦)، المجلد (٧)، يونيو ١٩٩٧م.
١٧- رياء بنت سالم المنذري: " فاعلية استخدام المنظم المتقدم في تحصيل النحو لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤م. على الموقع:
Http://www.majma.org.Jo/go5/06/04/22-files
١٨- : أساليب حديثة في التدريس، ندوة في " فعاليات المنتدى الصيفي الثاني للتربويين"، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، في الفترة من ١- ٨ أغسطس ٢٠٠٥م. على الموقع:
Http://www.alwatan.com/graphics/2005/08aug/1-8/daily html/local.html
١٩- زكريا عبد الغني إسماعيل: أثر استخدام المنظم المتقدم في تدريس النحو العربي على التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (٧)، ديسمبر ١٩٩٤م.
٢٠- : **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩م.
٢١- سعيد عبد الله لافي: أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٤)، يوليو ٢٠٠٣م.
٢٢- سونيا علي قزامل: فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الدراسات الاجتماعية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السادس، **من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً**، المجلد الثالث، ٢٠٠٦م.
٢٣- السيد محمد محمد الشيخ: " فاعلية استخدام خريطة المفاهيم (كمنظم متقدم ومتأخر) في علاج الفهم الخاطيء للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٥م.
٢٤- شادية التل: أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، **مجلة أبحاث اليرموك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد الثامن، العدد (٤)، ١٩٩٢م.
٢٥- شكري حامد نزال، ويوسف عثمان مناصرة: أثر استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في التعلم لدى طلبة السنة الرابعة بكلية الدراسات الإسلامية والعربية (دراسة تجريبية)، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٦٤)، مارس ٢٠٠٧م.
٢٦- صفاء عبد العزيز محمد سلطان: " أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٦م.

٢٧- صلاح عبد السميع محمد أحمد: " فاعلية بناء محتوى النحو العربي باستخدام المنظِّمات المتقدمة في تحسين التكامل اللفظي والتحصيل النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العامة"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣م.
٢٨- عبد العاطي أحمد الصياد: **محاضرات في قياس وإحصاء وتقييم وتقويم الفروق الفردية لمدرس الفصل**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١٩٩٩م.
٢٩- عبد الله أحمد آل فرحان: نظرية أوزوبل (Ausubel) في التعلم اللفظي القائم على المعنى، ٢٠٠٧م. على الموقع:

Http://www.almualem.net/maga/oz21.html

٣٠- عبد الحميد زهري سعد: فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث عشر، المجلد الثاني، ٢٠٠١م.
٣١- : **دراسات وبحوث في تعليم وتعلم القراءة**، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٩م.
٣٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد: فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠٠م.
٣٣- عبد المجيد نشواتي: **علم النفس التربوي**، ط٢، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.
٣٤- عزة محمد فتحي: تأثير استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية تحصيل الطالبات المعلمات بكلية البنات في مادة المناهج، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٩)، أكتوبر ٢٠٠٣م.
٣٥- علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.
٣٦- علي سعد جاب الله: تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، المجلد الثاني، ١٩٩٧م.
٣٧- فايزة إسكندر: أثر استخدام المنظم المتقدم على تعلم طلاب الصف الأول الثانوي للرياضيات، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (١٥٠)، الجزء الثاني، ١٩٩٩م.
٣٨- فتحي السيد محرز: " أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو اللغة مع أسلوب التعلم على التحصيل النحوي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٢م.
٣٩- فتحي علي يونس: **تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ١٩٩٨م.
٤٠- : **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية)**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ١٩٩٨م.
٤١- : **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ٢٠٠٠م.
٤٢- فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.
٤٣- فؤاد سليمان قلادة: **استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٧م.
٤٤- محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨م.
٤٥- : مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية مراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تجريبية)، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧)، يونيو ٢٠٠١م.

٤٦- محمد رضا البغدادي: **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣م.
٤٧- محمد عبد الرءوف الشيخ: أثر استخدام التشبيه وتشبيه التمثيل كمنظمات متقدمة لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية معلومات جديدة من النص المكتوب، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٦٥)، أغسطس ٢٠٠٠م.
٤٨- محمد لطفي محمد جاد: فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٢)، مايو ٢٠٠٣م.
٤٩- محمد محمود محمد موسى: فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧٤)، أكتوبر ٢٠٠١م.
٥٠- محمود عطا محمود: دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً، **رسالة الخليج العربي**، السنة الثالثة، العدد (١٠)، ١٩٨٣م.
٥١- مصطفي إسماعيل موسى: أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الأول، **دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**، المجلد الأول، ٢٠٠١م.
٥٢- نادية شريف: أثر المنظمات المتقدمة والأسلوب المعرفي على التعلم، **مجلة دراسات تربوية**، القاهرة، المجلد الرابع، العدد (١٧)، ١٩٨٩م.
٥٣- نجلاء يوسف يوسف أحمد: " استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة وأثرهما على التحصيل والميل نحو المادة وبقاء التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م.
٥٤- نورمان جرونلند: **الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي وتطبيقاته**، ترجمة: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة للطباعة والنشر، بدون تاريخ نشر.
٥٥- هارجر، وبوتيت: **التقييم في التربية الخاصة**، ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨م.
٥٦- هدى مصطفي محمد عبد الرحمن: استخدام طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد اللغوية وأثره في تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واحتفاظهم بالمادة المتعلمة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥١)، أغسطس ١٩٩٨م.
٥٧- وحيد السيد حافظ: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧٤)، يناير ٢٠٠٨م.
٥٨- يوسف قطامي، ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، ط٢، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

59-Babyak, A: The Effects of the Mapping Instruction the Reading Comprehension of Students with Behavioral Disorders, **Behavioral Disorders Journal**, Vol. 25, No. 03, PP. 58- 239, 2000.
60-Burman, T: **Improving Reading Comprehension Skills through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement**, Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and skylight Professional Development Field-Based Master Programs, 2005.

61-Callahan and Clark: **Teaching in The Middle and Secondary School**, New York, Macmillan, 1982.
62-Cattel, M: **a Study of the Effect of Metacognition on Reading Comprehension**, Master's Projects, San Diego State University, ERIC Document No. 431177, 1999.
63-Purdy, C: **Advanced Teaching, Meaningful Learning**, ACM, Sigcsepff Program, University of Cincinnati College of Engineering, 2002.
64-Swanson, H: Phonological Processes and Other Routes**, Journal of Learning Disabilities**, Vol. 22, No. 08, P. 494, 1989.
65-Taylor, L: The Comparative Effect of a Modified Self Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading, **Journal of Behavioral Education**, Vol. 11, No. 02, PP. 69- 87, 2002.
66-Tony, B: **A test of the Instructional Strategy of Using Advance Organizers**, ERIC Document No. 459206, 2001.
67-Wilberschied, L: Effect of Using Photos form Authentic Video as Advance Organizers on Listening Comprehension in an FLES Chinese Class, **Foreign Language Annals**, Vol. 37, No. 04, PP. 534- 543, 2004.
68-Willerman, M: The Concept Map as an Advance Organizer, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 28, PP. 705- 711, 1991.

ملخص الدراسة
فاعلية المنظّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

م. م/ أشرف عبد الحليم علي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية المنظّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وجاء هذا الهدف لعلاج مشكلة الدراسة الحالية التي حددت في تدنى مستوى التلاميذ في الفهم القرائى نتيجة اعتماد المعلمين على الطريقة التقليدية، وضعف إلمامهم بأساليب التدريس الحديثة، ولتحقيق هذا الهدف تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية المنظّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وتوصل الباحث من خلال الدراسات السابقة المرتبطة بهذا البحث والإطار النظري، وبعض الكتب المتعلقة بموضوع الدراسة، وآراء المتخصصين في هذا المجال إلى إعداد قائمة بمستويات ومهارات الفهم القرائي، وإعداد اختبار الفهم القرائي، وكتاب التلميذ، ومن أهم النتائج التي أسفرت الدراسة عنها، وهي ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي بالنسبة لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة، واستكمالاً لهذه النتائج تم اقتراح عدد من البحوث والدراسات الميدانية.

Abstract

The Effectiveness of Advance Organizers in Developing the Skills of Reading Comprehension for the Preparatory Stage Students

By

Ashraf Abd El-Halim Aly

This study aimed at investigating The Effectiveness of Advance Organizers in Developing the Skills of Reading Comprehension for the Preparatory Stage Students. The problem of the present study was represented in the students' low level in reading comprehension as the teachers depend on the traditional method. The teachers are unaware of the recent teaching methods. Therefore, This Requires Answering the Following Main Question:

- **What is the Effectiveness of a Program Based on Advanced Organizers in Developing First Year Preparatory School Students' Reading Comprehension Skills?**

The researcher studied previous literature designed theoretical framework and studied some books related to the study. The researcher investigated the opinions of university teaching staff at curriculum and Instruction Department at some faculties of Education in Egypt. The researcher prepared the List of the reading comprehension skills, a reading comprehension test. It was concluded that:

1- There will be a Statistically Significant Difference between the Means of Scores of the Experimental and Control Groups in the Posttest of Reading Comprehension as a Whole in Favor of the Experimental Group.
2- There will be a Statistically Significant Difference in the Means of Scores of the Experimental Group between the Pretest and Posttest of Reading Comprehension as a Whole in Favor the Posttest.
3- There will be a Statistically Significant Difference between the Means of Scores of the Experimental and Control Groups in the Posttest of Each of the Reading Comprehension Skills in Favor of the Experimental Group.
4- There will be a Statistically Significant Difference in the Means of Scores of the Experimental Group between the Pretest and Posttest of Each of the Reading Comprehension Skills in Favor of the Posttest.