جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعليـة المنظـّمات المتقدمـة فـي تدريـس القـراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء 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 تدريس القراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية *

إعـداد
م. م/ أشرف عبد الحليم علي

الإطار العام لمشكلة الدراسة؛ تحديدها، وخطة دراستها

• أولاً- مقدمة الدراسة:

تعد القراءة– 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).

ومن نتائج البحوث العديدة التي أجريت في مجال القراءة وتعلمها واكتساب مهاراتها، والتي أثبتت ثلاثة مؤشرات أساسية ربما ألقت الضوء على الطريق الذي يجب أن يسلكه المربون في تعليم الطلاب القراءة، وتيسير المواد القرائية لهم، وقد تلخصت النتائج التي توصل إليها الباحثين في هذه المؤشرات الثلاثة، وهي ما يلي: (عبد الهادي السيد، وفاروق السيد ١٩٩٥، ١٤)

١- إن القراءة عملية معقدة تكون أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر

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

١- أ. د/ محمد رجب فضـل 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 لشئون الدراسات العليا والبحوث

ليتكون من ذلك المقطع أو كلمة، إنها عملية تقوم على أساس تغيير الرموز المكتوبة إلى الربط بين اللغة والحقائق.

٢- إن من أهم أسباب تعقد القراءة أنها تتألف من عدد من القدرات الرئيسة التي يجب اكتسابها، وهي: القدرة على فهم المقروء، والقدرة على تعيين موضع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة، والقدرة على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة، وكثير من هذه القدرات متداخلة بعضها البعض، وكذلك تتداخل المهارات التي تنطوي عليها.

٣- إن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الفرد، وتتطلب منه توازناً جسمياً وعقلياً ونفسياً، فإذا حدث اضطراب أو عدم اتزان، قلت كفاءته في القيام بعملية القراءة بحيث تتناسب طردياً مع مقدار ذلك الخلل ونوعه. وغالباً ما تكون العوامل النفسية أكثر تأثيراً من القدرة على القراءة من العوامل الجسمية، وذلك أن الميل، وملاءمة مادتها للفرد المتعلم، والطريقة التي يتعلم لها تأثير على قدرته في القراءة.

▪ واقع تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية بمصر:

إن برنامج تعليم القراءة في مدارسنا ما زال يقف بعيداً عن تحقيق المفهوم الشامل للقراءة الذي يقوم على: التعرف، والفهم، والنقد، والموازنة، وحل المشكلات، والإبداع. وهذا البرنامج يغفل أبعاداً مهمة في عملية القراءة منها: فهم المعنى الضمني والهامشي، والتمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، وإبداء الرأي في المادة المقروءة ومناقشتها، والوصول إلى الحجج والبراهين، وتمييز الجيد من الغث، وإعادة توظيف ما قرأه التلاميذ في سياقات جديدة (منى إبراهيم ٢٠٠٣، ٨٤).

فمن حيث الكم تحتل القراءة مكانة جيدة في خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية، حيث يخصص لها حصتان كل أسبوع في خطة اللغة العربية بالإضافة إلى حصة المكتبة، وهي حصة واحدة كل أسبوع. أما من حيث الكيف فالتلاميذ يدرسون خلال حصة القراءة الموضوعات المقررة عليهم في الكتاب المدرسي ذو الموضوع الواحد، وفي كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة، والذي يشتمل على عدد من النصوص الشعرية والنثرية في موضوعات متنوعة، والمعلم ملتزم في تدريس هذه الموضوعات بخطة زمنية محددة. أما حصة المكتبة فيلتزم المعلم فيها باصطحاب التلاميذ إلى مكتبة المدرسة مرة كل أسبوع، يفترض أن يستثمرها المعلم في تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة في موضوعات يختارونها.

أما عن كيفية تنفيذ المعلم لحصتي القراءة، فقد أظهرت نتائج المقابلات التي قام بها الباحث مع عدد من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية **بمحافظة السويس**، تفاوتت سنوات خبراتهم في العمل بالتدريس ما بين١٠ـ ١٥سنة، دارت هذه المقابلات حول أهداف تدريس القراءة، وطريقة تدريسها، وكيفية تنفيذها ما يلي:

فيما يتصل بأهداف تدريس القراءة: اتفق المعلمون جميعهم على أن هدف درس القراءة أن يفهم التلميذ موضوع الدرس، وجوانب هذا الفهم تنحصر لديهم في التوصل إلى المعنى الصحيح لبعض المفردات اللغوية في الدرس، والتواصل إلى العناصر أو الأفكار الرئيسة للموضوع، أو تلخيصه، وتذكر بعض المعلومات والحقائق التي وردت فيه، وبعض المعلمين أضافوا أن الهدف من درس القراءة تدريب التلاميذ على القراءة السليمة للموضوع.

وفيما يتعلق بطريقة تدريسها: يعتمد أغلب المعلمين في تدريس القراءة على أسلوب الإلقاء في شرح الموضوعات المقررة، ويتخلله في بعض الأوقات استخدام الأسئلة لإثارة انتباه التلاميذ، أو التأكد من متابعتهم للشرح، واستيعابهم ما يقوله المعلم.

وهناك بعض المعلمين يكلف بعض التلاميذ بقراءة أجزاء من الدرس- جهراً- على زملائهم، وكثيراً ما يكررون الفقرة الواحدة عدة مرات قصد الإجادة كما يزعمون. فيصيب التلاميذ الملل من هذا التكرار وتنقطع صلتهم بفكرة الموضوع. ويكاد عمل المعلم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية، أو التراكيب الصعبة، أما تحليل القطعة، وبيان ما تحتويه من أفكار، ومناقشة هذه الأفكار ونقدها والتعليق عليها، وأما ما وراء العبارات من معانٍ بعيدة، وتجارب ووقائع تاريخية، وتقاليد اجتماعية، فلا يكاد يحفل به المدرس حتى إنه كثيراً ما يهمل مطالبة التلميذ بتلخيص ما قرأ، بل إن كثيراً من المعلمين يستهين بحصة القراءة، ويصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة؛ حرصاً منه على نتائج الامتحان، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة (حسن شحاتة ١٩٩١، ١١١).

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).

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 مصطفى 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).

وقد 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 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).

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).

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.

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.

وحسب نظرية **أوزوبل** (Ausubel) عن التعلم القائم على المعنى أن المفاهيم تترتب في البنية المعرفية للمتعلم على شكل تنظيمات هرمية، ولا يحدث التعلم إلا إذا توافر في البنية العقلية للمتعلم مفاهيم عامة وشاملة يمكن أن يرتبط بها، أو ينطوي تحتها المفهوم الجديد المراد تعلمه. وعليه فإن المنظِّمات المتقدمة تستخدم عندما تفتقد البنية المعرفية لقائمة المفاهيم الأساسية المطلوبة لاستيعاب المفاهيم الجديدة، أو أن البنية المعرفية القائمة في ذهن المتعلم غير ملائمة لاستيعاب المفاهيم الجديدة، وعندما تقدم المنظِّمات المتقدمة للمتعلم في بدء عملية التعلم فإنها تقوم بالتأثير على البنية المعرفية القائمة في ذهن المتعلم؛ ليتم تكوين المفاهيم أو المبادئ العامة، التي تقوم

بدور الربط بين الموقف الجديد والمواقف السابقة، الأمر الذي يسهل من استيعاب المفاهيم المنظمة في الموقف التعليمي الجديد (عبد العزيز بن سعود ٢٠٠٠، ١٤٩).

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.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء 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.

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

وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى التحقق من مدى فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وبقاء أثر المقروء 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 وبقاء أثر المقروء لديهم، ويتطلب ذلك الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية المنظِّمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء 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 وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ما مكونات برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء 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؟
- ما أثر برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على بقاء أثر المقروء 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.
٣- دراسة أثر برنامج قائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على بقاء أثر المقروء 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 ٢٠٠٩/٢٠١٠م، 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، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

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

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

- **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 القرائـــي.

- **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 القرائـــي 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 القرائـــي 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 القرائـــي على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تطبيقاً بعديـــاً بعد الانتهاء من تدريس البرنامج.

١٠- بعد انقضاء ثلاثة أسابيع من نهاية التجربة الميدانية يتم تطبيق اختبار الفهم القرائي نفسه على جميع التلاميذ عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) بهدف قياس أثر البرنامج القائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة في تدريس القراءة على التحصيل المؤجل.
١١- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها في ضوء ما تم وضعه من فروض للدراسة ونتائج البحوث السابقة.
١٢- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

- **تاسعاً- مصطلحات الدراسة:**

▪ **المنظِّمات المتقدمة: Advance Organizers**

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 القرائي: Reading Comprehension**

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 (مصطفى إسماعيل ٢٠٠١، ٨٣).

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

▪ **بقاء أثر المقروء: Reading Retention**

يعرف بأنه مدى ما يحتفظ به المتعلم من الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي درسها، ويتم التعرف عليها بتطبيق الاختبار المعرفي بعد فترة زمنية معينة من انتهاء الدراسة للموضوعات (هدى عبد الرحمن ١٩٩٨، ٦٠).

وتعرف الدراسة الحالية بقاء أثر المقروء: بأنه بقاء ما تم تحصيله من مهارات الفهم القرائي في الذاكرة لفترة زمنية تزيد عن ثلاثة أسابيع مقدراً بدرجات التلميذ في الاختبار التحصيلي المؤجل.

- **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

مستويـــات الفهم القرائـي ومهـاراتـه	
مستويـــات الفهم القرائـي	عدد المهارات الفرعية
مستوى مهارات الفهم الحرفي (المباشر)	**٦**
مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي	**٤**
مستوى مهـــارات الفهـم النـــاقد	**٤**
مستوى مهـارات الفهـم التذوقـي	**٤**
مستوى مهـارات الفهـم الإبداعـي	**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: <u>البرنامج القائم على استخدام المنظِّمات المتقدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي</u>:**

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، وذلك لتنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى التلاميذ، وهذه 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 وبقاء أثر المقروء 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 التلميذ.
- 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:

١- 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.

٢- 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: إعداد كتاب التلميذ:**

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

١– أهدافه:

- 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.

٢ــ 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 المعلم:</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).

١ــ أهدافه:

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.

٢ــ 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 محتوي 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 مصطفى، 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.

تَـم 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 عـــدد الأفـــــراد.

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

$$R = \frac{2\,r_{1/2\ 1/2}}{1 + r_{1/2\ 1/2}}$$

حيث:

R معامل ارتبـاط سبـيرمان- بـــراون.

$r_{1/2\ 1/2}$ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

تم الحصول علـى معامل ثبـات يساوي (٠.٨٢)، وهو معامل ثبـات مقبول ودال إحصـائياً عند مستوى ٠.٠١ (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

بناءً على ما ذلك، ولضمان ثبات التصحيح، ومن أجل التوصل إلى نتائج تتمتع بدرجـة عاليـة من الثبـات، ويمكن الاعتماد عليها، قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- تَم اختيار ثلاثة 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 منهم فقط تصحيح أوراق التلاميذ عينـة البحث، وذلك في ضوء مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي الذي دربهم 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، أو التطبيق المؤجل) من اختبـار الفهم القرائي، وذلك توفيراً لوقت وجهد كل معلم من المصححين الثلاثة.

(د) <u>حساب معامل الصعوبة</u>:

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

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

حيـث: ص = عـدد الإجابـات التي أجـاب عليهـا التلاميـذ إجابـة صحيحـــة.

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

وجاءت تتراوح معاملات الصعوبة بين (٠.٤٤: ٠.٧٨) وتشير النتائج إلى مناسبة قيم معـاملات صـعوبة 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 النتـائج إلـى مناسبة قيم معـاملات سـهولة الاختبار لمستوى تلاميذ عينة الدراسة، وتعد الأسئلة السهلة محاولة لدفع التلميذ الضعيف وتشجيعه، والإجابة عن جميع الأسئلة (انظر ملحق رقم جـ- ٥).

(و) حساب معامل التمييـــز:

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

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

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

مجـ د = مجموع الإجابات المفردة الصحيحة في الطرف السفلي.

ن = مجموع عـدد التلاميـذ فـي الفئتيـن العليـا والسفلـــى.

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 أفـراد عينـة الدراسـة مـن تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي بمدرسـة **الحريـة الإعداديـة بنـات بمحافظة السويس**. ويقترح بعض الباحثين ألا يقل أفراد مجموعة الدراسة في البحوث التجريبية عن ثلاثين تلميذاً (إحسان مصطفى، 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- ٨).

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**.

٩- القياس المؤجل: طبق اختبار الفهم القرائي على التلاميذ عينة الدراسة تطبيقاً مؤجلاً بعد مرور (ثلاثة) أسابيع من التطبيق البعدي، وذلك يوم الاثنين الموافق ١٤/ ١٢/ 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	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
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.

- **تفسير النتيجة ومناقشتها:**

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 المؤجل لاختبار الفهم القرائي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيق المؤجل لاختبار الفهم القرائي بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي: **جدول رقم (٤)**

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

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٢٥.٩٣	٥.٦٧	٥.٩٥	٥٨	٠.٠١	١.٥٦
الضابطة	٣٠	١٦.٨٧	٦.١١				

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 المؤجل لاختبار الفهم القرائي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٢٥.٩٣) بانحراف معياري قدره (٥.٦٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٦.٨٧) بانحراف معياري قدره (٦.١١)، وبحساب قيمة " ت " وجد أنها تساوي (٥.٩٥)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى فاعلية استخدام المنظِّمات المتقدمة في الاحتفاظ بالمادة التعليمية، وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس.

- **تفسير النتيجة ومناقشتها:**

وعند تفسير مضمون هذه النتيجة نجد أنَّ التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل قد يرجع إلى أن استخدام المنظِّمات المتقدمة ساعد على زيادة الدافعية للتعليم، مما جعل الاحتفاظ بالتعلم أكثر وأيسر، وبالتالي جعل قدرتهم على استدعاء المعلومات من الذاكرة أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة.

وقد يسهم استخدام المنظِّمات المتقدمة وما تتضمنه من خطوات كاستخدام مبدأ التوفيق التكاملي الذي يركز على تذكير التلاميذ بالأفكار ذات العلاقة، والاهتمام بطبيعة البناء المعرفي للتلميذ، وطبيعة المادة التعليمية المقدمة له، ودمجها ببنيته المعرفية بصورة أكثر ثباتاً، هذا ما يؤدي إلى أن مرور الفترة الزمنية لا تجعل النسيان كاملاً للمادة المتعلمة. كما أن تنظيم مهارات الفهم القرائي بصورة متسلسلة ومرتبة هرمياً، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها، يؤدي إلى تسهيل تعلمها، ويساعد التلاميذ في الوصول إلى المتطلبات المعرفية بأنفسهم، مما يجعلهم يفكرون ويتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم، وبذلك يكون من الصعب نسيانها، وهذا يترتب عليه بقاء أثر المقروء والاحتفاظ به.

ويساعد التفاعل الإيجابي، والاتصال الفعال بين التلاميذ، ومع المعلم أثناء التدريس إلى ثبات واستقرار المعلومات ورسوخها في أذهان التلاميذ، كذلك التفاعل بين التلاميذ، ومع المحتوى المعرفي يؤدي إلى تثبيت وبقاء المقروء في بنيتهم المعرفية لفترة زمنية طويلة، ويسمح باستدعائها وتطبيقها في مواقف جديدة أكثر تعقيداً وصعوبة.

وتم الحصول على قيمة حجم التأثير وهي (١.٥٦)، وأن قيمة حجم التأثير المحسوبة أكبر من قيمة حجم التأثير الجدولية أو المرجعية، مما يدل على قوة العلاقة بين استخدام المنظِّمات المتقدمة والاحتفاظ بالمادة التعليمية، وبقاء أثر المقروء لدى التلاميذ عينة الدراسة الحالية، حيث قيمة حجم التأثير كانت كبيرة.

هذا وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **أحمد إبراهيم** (١٩٩٤)، ودراسة **جراس** (Grace, 1997)، ودراسة **هدى عبد الرحمن** (١٩٩٨)، ودراسة **أماني عبد الحميد** (٢٠٠٠)، ودراسة **تونـي** (Tony,2001)، ودراسة **جمعة عليان** (٢٠٠٢)، ودراسة **ويليبرسشييد** (Wilberschied,2004)، ودراسة **تهاني دياب** (٢٠٠٧)، ودراسة **نجلاء يوسف** (٢٠٠٧).

☒ 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:

١- إحسان مصطفى، وفتحي علي يونس: **مقدمة في البحث التربوي**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤م.
٢- أحمد عبد الله، وفهيم مصطفى: **الطفل ومشكلات القراءة**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٤م.
٣- أحمد محمد أحمد إبراهيم: " علاقة المنظم المتقدم في التعلم الاستقبالي القائم على المعنى بالذاكرة طويلة المدى لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٤م.
٤- 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.
٥- 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.

٦- 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

٧- جمعة محمد عليان: " أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن في العلوم"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

٨- حسن سيد شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩١م.

٩- حنان مصطفى 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.

١٠- ديوبولد. ب. فان دالين: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م.

١١- رشدي فام منصور: حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (١٦)، المجلد (٧)، يونيو ١٩٩٧م.

١٢- 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.

١٣- : **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩م.

١٤- 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.

١٥- 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.

١٦- 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.

١٧- عبد العاطي أحمد الصياد: **محاضرات في قياس وإحصاء وتقييم وتقويم الفروق الفردية لمدرس الفصل**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١٩٩٩م.

١٨- 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.

١٩- عبد العزيز بن سعود العمر: أثر استخدام المنظم المتقدم المرئي في التحصيل والاحتفاظ بالمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (٢٨)، ٢٠٠٠م.

٢٠- عبد الهادي السيد عبده، وفاروق السيد عثمان: **سيكولوجية القراءة**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥م.

٢١- علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

٢٢- 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.

٢٣- فتحي علي يونس: **تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ١٩٩٨م.

٢٤- : **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ٢٠٠٠م.

٢٥- فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

٢٦- محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨م.
٢٧- : 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.
٢٨- 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.
٢٩- محمود عطا محمود: دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً، **رسالة الخليج العربي**، السنة الثالثة، العدد (١٠)، ١٩٨٣م.
٣٠- مصطفى 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.
٣١- منى إبراهيم اللبودي: فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٦)، سبتمبر ٢٠٠٣م.
٣٢- نادية شريف: أثر المنظمات المتقدمة والأسلوب المعرفي على التعلم، **مجلة دراسات تربوية**، القاهرة، المجلد الرابع، العدد (١٧)، ١٩٨٩م.
٣٣- 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.
٣٤- نورمان جرونلند: **الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي وتطبيقاته**، ترجمة: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة للطباعة والنشر، بدون تاريخ نشر.
٣٥- هارجر، وبوتيت: **التقييم في التربية الخاصة**، ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٨٨م.
٣٦- هدى مصطفى 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.
٣٧- يوسف قطامي، ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، ط٢، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.
38- Grace, K: Effect of on Oral Advance Organizer on South Albama, **D. A. I-A**, Vol. 57, No. 10, P. 4278, 1997.
39- Tony, B: **A test of the Instructional Strategy of Using Advance Organizers**, ERIC Document No. 459206, 2001.
40- 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.

ملخص الدراسة

فاعلية المنظّمات المتقدمة في تدريس القراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء 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 وبقاء أثر المقروء 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 وبقاء أثر المقروء 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، 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، لصالح التطبيق البعدي.

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

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 Reading Teach on the Skills of Reading Comprehension and Reading Retention 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 and Reading Retention 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 and Learning Retention?**

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 Delayed Posttest of Reading Comprehension in Favor of the Experimental Group.