جامعة الفيوم
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

إعداد

سمر عبد الحليم السيد بدوي

إشـــــــراف

أ.د إبراهيم محمد عطا
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة الفيوم

د. أمير صلاح الهواري
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة الفيوم

فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا نتيجة التغيرات التكنولوجية الهائلة والمتلاحقة في شتى المجالات بما فيه المجالات التربوية والتعليمية وما تبع ذلك من تزايد الضغط على مؤسسات التعليم لتستجيب لتلك المتغيرات لتخريج نوعية قادرة على التعامل بفاعلية مع متغيرات الحاضر والإسهام في صنع المستقبل.

ولا شك أن للقراءة أهمية كبرى في حياة الإنسان، وقد زادت أهميتها في هذا العصر بسبب ذلك التطور العلمي والتكنولوجي وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة. فالقراءة مفتاح كل معرفة في كل التخصصات، لأهمية القراءة في حياة الإنسان فقد حظيت من التربويين بنصيب وافر من الدراسة والبحث. (جليلة محمد الحكيمي: ٢٠٠٥، ١٨).

وقد ظهرت قضية الفهم القرائي التي استحوذت على اهتمام العاملين في مجال البحوث التربوية بصفة عامة، والمهتمين بالقراءة بصفة خاصة، حيث اعتبروا أن الاهتمام بعمليات القراءة والفهم القرائي يع نتيجة مباشرة للتغيرات التي طرأت على النظرة الفلسفية للقراءة وللتغيرات التي طرأت على تفسير الفهم القرائي. (عبد الفتاح عيسى، وجمال فرغل:٣٩،٢٠٠٤).

واعتبر بعض التربويين أن الفهم القرائي هو المهارة المستهدفة من تعليم القراءة في المراحل الدراسية المختلفة. (وحيد السيد حافظ: ٢٠٠٧، ١٦٥).

وعلى الرغم من ذلك لا يمكن إنكار ما قدمت الطرائق التقليدية من إنجازات في العملية التعليمية، إلا أن العالم قد تطور وقطع شوطا طويلا في تعليم التلاميذ في المدارس بأساليب واستراتيجيات تدريسية متطورة تستخدم التقنية الحديثة، وتعد تلميذا ذا شخصية مستقلة مفكرة قادرة على أن تتفاعل مع معطيات الحياة، مما يحتم البحث عن الطرائق التي من شأنها تفعيل دور التلميذ داخل حجرة الدراسة، ويصبح التلميذ إيجابيا فيما يتناول من علوم تحت إشراف المعلم، الذي يؤدي – وفق هذه الطرائق – دور المرشد والموجه، لكل خطوة يخطوها المتعلم

باتجاه اكتساب المعلومة وتوظيفها في اكتساب الخبرات الجديدة، والانتقال من الاهتمام بحشو ذهن التلاميذ بالمعلومات إلى الاهتمام " بطريقة التفكير حتى يتحول التعلم من اختزان واسترجاع إلى اكتشاف، وإلى عملية من النشاط الذاتي الذي يساعد التلميذ على تحقيق ذاته لكي يصبح ذكيا يفكر ويبتكر ويضيف ويخترع، وليس تلميذا يستمع ويسترجع، ويأخذ من فم المعلم ليحفظ "(على أحمد مدكور : ١٩٩٨: ٢٦٩).

وانطلاقا مما سبق يحاول البحث الحالي الكشف عن أنسب الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ في جميع مراحل التعليم وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي، وذلك نتيجة القصور الواضح في الطرق والأساليب التدريسية المعتادة والتي يستخدمها المعلم في تدريس القراءة ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (بدر محمد العدل:٢٠٠١) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، في حين توصلت دراسة (وحيد السيد حافظ: ٢٠٠٨) إلى فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الفهم القرائي ومستوياته الثلاثة – المباشر والاستنتاجي والناقد- لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت دراسة (محمد محمود موسى: ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج دراسة (جمال مصطفى العيسوي، ومحمد عبيد: ٢٠٠٦) إلى فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية مستويات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي.

و تعد استراتيجية حل المشكلات الطريقة التي يستخدمها التلميذ أو الفرد للتغلب على عائق يواجهه وذلك للوصول إلى الحل المطلوب من خلال استخدام خطوات حل المشكلة.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية استخدام حل المشكلات في التدريس ومن هذه الدراسات:ودراسة " ماجدة حسام: ٢٠٠٤ ": التي أكدت فاعلية استخدام مدخل حل المشكلات في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العام بعض قواعد النحو، كما توصلت دراسة (دلال يحيى: ٢٠٠٤)استهدفت الدراسة تعرف أثر فاعلية برنامج تدريبي لتنمية استراتيجية حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت دراسة وارين(Warren, Louis,2005) استهدفت الدراسة تعرف أثر

فاعلية تدريس استراتيجيات حل المشكلة للمتدربين، ودراسة دراسة بيلجن(Bilgin,Ibrahim,2006) استهدفت الدراسة تعرف آثار اذدواج استراتيجية حل المشكلات وتقنيات دمج مشكلة بوليا على طلاب البكالوريوس في الكيمياء.

ولأن المعلم يقع عليه عاتق كبير في نجاح العملية التعليمية فمهما كانت المناهج جديدة وأساليب التدريس فعالة فلن تحقق أهدافها المنشودة إلا إذا توفر لها المعلم القادر على تطبيق النظريات والخطط المتعلقة بهذه الأساليب ؛ ولأن تنمية مهارات الفهم القرائي تعد من أهم الأهداف التي يسعى المربون إلى تحقيقها، ومن أجل ذلك دأب الباحثون عن البحث عن طرائق وأساليب تدريسية، ومن بين الأساليب التدريسية التي وقع عليها الاختيار لتنمية هذه المهارات " استراتيجيةحل المشكلات ".

مشكلة البحث:

تتحد مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات الفهم القرائي نتيجة الأمر الذي يلقي بالمسئولية على عاتق المعلم باعتباره المسئول الأول عن تنمية هذه المهارات لدى تلاميذه والذي يجب أن يعد الإعداد التربوي الكافي لتنميتها لدى التلاميذ ويجب أن يدرب على أساليب تدريسها وتقويمها لديهم.

وتتبلور تلك المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي للصف الأول الإعدادي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٢- ما مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٣- ما الأسس التي تقوم عليهااستراتيجية حل المشكلات، وما خطوات استخدامها في التدريس ؟

٤- ما فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية هذه المهارات ؟

فروض البحث:

هدف البحث الحالي إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حل المشكلات والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حل المشكلات في التطبيقين (القبلي و البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي: تعرف فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي للصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه يمكن أن يساعد:

١- المعلمين والموجهين: في تقديم أسلوب جديد لتدريس الفهم القرائي.

٢- مخططي المناهج: في بناء مناهج اللغة العربية وفقا لاستراتيجية حل المشكلات.

٣- الباحثين: فتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى في ميدان تعليم فروع اللغة العربية باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

٤- التلاميذ: في تحصيل مهارات الفهم القرائي.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالى المنهجين التاليين:

١ - **المنهج الوصفي التحليلي**:

من خلال استعراض الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ودراستها وتحليلها، والتعقيب عليها، وبيان أوجه الإفادة منها.

٢ - **المنهج التجريبي**:

الذي يستخدم في التطبيق الميداني لتجربة البحث حيث يتضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وتطبيق إجراءات البحث على المجموعتين.

أدوات البحث:

أما أدواته فتمثلت فيما يلي:

أ- قائمة مهارات الفهم القرائي من إعداد الباحثة.

ب- اختبار تحصيلي لمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من إعداد الباحثة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على:

١ - بعض تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الفيوم بـــ (مدرسة أبو صير الإعدادية المشتركة) حيث إنها محل عمل الباحثة في الفصل الدراسي الثاني٢٠١٣/٢٠١٤م.

٢ - دروس القراءة الواردة بكتاب المدرسة المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بمحافظة الفيوم.

٣ - تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في تطبيقات القراءة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي التالية:

١- يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

٢- يحدد أنسب عنوان للفقرة.

٣- يستنتج المعاني الضمنية في الدرس.

٤- يحدد هدف الكاتب من تأليف النص.

٥- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٦- يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص.

٧- يختار عنوانا جديدا للدرس.

٨- يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس.

٩- يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص.

١٠- يحدد بعض جماليات النص.

مصطلحات البحث:

١- حل المشكلات:

يرى البعض أنه " العملية التي يستخدم فيها الفرد معلوماته ومهاراته السابقة ليواجه الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه " (حازم محمود راشد: ٢٠٠٠: ١٣٦)، أو أنه" تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوط المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة " (حسن حسين زيتون: ٢٠٠٣: ٣٢٧).

ويقصد به في هذا البحث:

أنه العملية التي يستخدم فيه التلميذ معلوماته ومهاراته السابقة لحل مشكلة نحوية وذلك باستخدام خطوات التفكير العلمي المتمثلة في: الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحتها، واختيار أنسب الفروض، والوصول إلى النتائج، وتم تعميم النتائج على مواقف أخرى جديدة.

٢ - الفهم القرائي:

أنها عملية عقلية يقوم بها التلميذ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة من معلومات (مصطفى إسماعيل: ١٩٨٥: ٨٦).

وهناك من عرفه بأنه"فهم المعلومات المعروضة أممه في شكل مكتوب، وتفاعل التلميذ مع النص بما يتخلله من عمليات عقلية مثل: الشرح، والتفسير، والتحليل، والاستنتاج".(رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦: ٩).

ويقصد به في هذا البحث؛أنه تصور عقلي يستخدم فيه التلميذ معلوماته ومهاراته السابقة لحل مشكلة قرائية وذلك باستخدام خطوات التفكير العلمي المتمثلة في: الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحتها، واختيار أنسب الفروض، والوصول إلى النتائج، وتم تعميم النتائج على مواقف أخرى جديدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

خطوات البحث:

سار البحث وفق الخطوات الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه **ما مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟** قامت الباحثة بما يلي:

إعداد قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء:

١ - الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال.

٢ - أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي.

٣ - كتابات المختصين في هذا المجال.

٤ - تحليل دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٥ - تجربة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٦ - عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين لضبطها.

٧- تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء المحكمين والخبراء.

٨- الوصول إلى القائمة النهائية بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه **ما مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟** قامت الباحثة بما يلي:

١- إعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الإعدادية.

٣- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لضبطه علميا.

٤- تطبيق الاختبار التحصيلي الناقد قبليا على عينة البحث (المجموعةالتجريبية)، (والمجموعة الضابطة).

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه **ما الأسس التي تقوم عليها استراتيجية حل المشكلات، وما خطوات استخدامها في التدريس ؟** قامت الباحثة بما يلي:

١- تحديد الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية.

٢- تحديد الإطار العام للاستراتيجية كما يلي:

- الأهداف.

- المحتوى.

- أساليب التنفيذ.

- تحديد الوسائل المعينة.

- أساليب التقويم.

٣- تحديد خطوات تنفيذ الاستراتيجية في تدريس القراءة.

٤- وضع ما سبق في دليل للمعلم.

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه **ما فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية هذه المهارات؟** قامت الباحثة بما يلي:

١- تنفيذالاستراتيجية على عينة البحث.

٢- التطبيق البعدي (الاختبار التحصيلي) لأدوات البحث على العينة التجريبية.

والضابطة.

٣- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء أسئلة البحث.

٤- تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

تؤكد معظم الاتجاهات المعاصرة على أن استراتيجيات وأساليب التدريس تؤثر تأثيرا قويا في مدى استيعاب وفهم التلاميذ لما يتعلمونه، فإذا كان التدريس قائما على الفهم وعلى نشاط المتعلم كان أكثر وضوحا، وأصبح اكتساب المهارة أمرا أكثر احتمالا وكان هذا دافعا قويا لتقدمهم في العلوم الدراسية بوجه عام وفي اللغة العربية بوجه خاص.

المحور الأول: طبيعة استراتيجية حل المشكلات:

تعد استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير العلمي، لتنمية قدراتهم على مواجهة مواقف الحياة. وتقوم هذه الاستراتيجية على مرور التلاميذ بخطوات معينة عند دراستهم للمشكلة، ويكون دور المعلم في هذه الاستراتيجية دور الموجه والمرشد للتلاميذ.

١- مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

تعددت تعريفات استراتيجية حل المشكلات منها:

- تعرف بأنها منهجية علمية تتكون من مجموعة من الخطوات الهدف منها الوصول إلى حل المشكلة المعطاة. (عبد الله بن خميس، وسليمان بن محمد:٢٠٠٩، ٣٤٨).

- وتعرف بأنها طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام التلاميذ وتجذب انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل لهذه المشكلة. (سعد علي، وإيمان إسماعيل: ٢٠١٠، ٢٣٦).

٢ - خطوات استراتيجية حل المشكلات:

تمر استراتيجية حل المشكلات بخمسة مراحل هي:

أ- الشعور بالمشكلة:

يقصد بالمشكلة بأنها حالة يشعر فيها التلميذ بأنه أمام مشكلة يجهل الإجابة عنها ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة.

ب- تحديد المشكلة:

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات حل المشكلة، لأن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا يتيح للتلاميذالفرصة لدراستها بطريقة صحيحة، والمشكلة يمكن تقديمها على هيئة سؤال أو عدة أسئلة.(عفت مصطفى: ٢٠٠٨، ١٧٣).

جـ-فرض الفروض:

هي الفروض التي يضعها التلاميذ بتوجيه المعلم لحل المشكلة، وهي الخطوة الفعالة في التفكير، وتتم هذه الخطوة نتيجة الملاحظة والتجريب والمناقشة والأسئلة. (سعد علي، وإيمان إسماعيل:٢٠١٠، ٢٣٧٠).

د- اختبار صحة الفروض:

يقوم التلاميذ باختيار أنسب الفروض في هذه المرحلة؛ لأنها تساعد في الوصول إلى حل المشكلة، حيث يتم قبول أو رفض الفروض بعد مناقشة جميع الفروض.(هادي طوالبة، وآخرون: ٢٠١٠،٢٠١).

هـ- حل المشكلة:

يصل المعلم في هذه الخطوة إلى حل المشكلة بعد التأكد من صحة الفروض السابق وضعها. (هادي طوالبة، وآخرون: مرجع سابق، ٢٠١).

و - تعميم الحل على المواقف المماثلة:

يتم في هذه الخطوة الاستفادة من النتائج التي توصل إليها التلاميذ ومحاولة تطبيقها على مواقف أو مشكلات نحوية مشابهة، حيث لا تتوقف قيمة النتيجة التي توصل إليها التلميذ على أنها تحل المشكلة موضع الدراسة فحسب، ولكنها تساعده في الوصول إلى تعميمات اشمل يمكن استخدامها في تفسير مشكلات نحوية أخرى جديدة.(عفت مصطفى: مرجع سابق، ١٧٥).

٢- أهمية استراتيجية حل المشكلات:

تتمثل أهمية استراتيجية حل المشكلات في أنها::(زكريا إسماعيل: ٢٠٠٨، ٢٤٠،علي أحمد مدكور: ١٩٨٤، ٢٨٢، عبد الله بن خميس، وسليمان بن محمد: ٢٠٠٨، ٣٥٣).

١- تعلم التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء والوقوف على المشكلات اللغوية الحقيقية، ومعالجتها بأسلوب علمي سليم.

٢- تعود التلاميذ على استخدام خطوات التفكير العلمي.

٣- تقوم على أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ، وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم، وقراءاتهم.

٤- تهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلميذ.

٥- تحسن معرفة التلميذ بالمادة العلمية التي يدرسها، وبالتالي زيادة فهمه لها.

٦- تجعل التلميذ نشط وفعال في عملية التعلم.

٧- تزيد من دافعية التلميذ نحو التعلم.

٣- إجراءات تطبيق استراتيجية حل المشكلات:

يجب على المعلم عند تطبيق استراتيجية حل المشكلات مراعاة الآتي: (معتز محمد زهير: ٢٠٠٦، ٤٩- ٥٠).

١ - **اكتشاف المشكلة**، حيث يمكن هذا التلاميذ من التركيز على مزيد من المعلومات المتصلة بالمشكلة، ومن خلال هذه المعلومات يمكنه أن يعد تعريفا صحيحا لها.

٢ - **فهم المشكلة وتحليلها**، وذلك من خلال جمع كل المعلومات ذات الصلة بها، لكي يتسنى للتلاميذ رؤية العلاقات بين المعلومات المختلفة.

٣ - **وضع حلول ممكنة**، ويتم ذلك من خلال عملية دمج وتعديل الأفكار، حيث إنه كلما كان لدى التلاميذ عدد أكبر من الأفكار كانت فرصتهم لإيجاد حل فاعل أفضل.

٤ - **تقييم الحلول**، وذلك إذا كانت هناك مجموعة من الحلول المحتملة للمشكلة؛ فعلى المعلم أن يقيم كل الحلول من خلال مقارنة الحلولالمحتملة، ثم يقرر الحل الصحيح.

١ - **تنفيذ الحل**، وذلك بعد مقارنة المعلم للحلول التي تم التوصل إليها، بالحلول المتوقعة.

٤ - **دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات**:

يتمثل دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات كالآتي:(آمال نجاتي وعبد الحكيم محمود: ٢٠٠٧: ٢٨، ٣٨، ٢٠١).

١ - إعداد المادة التعليمية في صورة مشكلات تتناسب مع مستوى نموهم.

٢ - إثارة المشكلة أمام التلاميذ بطريقة جاذبة لتشجيعهم على دراسة هذه المشكلة.

٣ - تدريب التلاميذ على استخدام المكتبة وكيفية تحديد الكتب والمصادر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.

٤ - تشجيع التلاميذ على فرض الفروض المناسبة وتدريبهم عليها.

٥ - مناقشة الفروض مع التلاميذ.

٦ - مساعدة التلاميذ على تسجيل الإجابات والحلول الصحيحة التي تم الوصول إليها.

٥- دور التلميذ في استراتيجية حل المشكلات:

يتمثل دور التلميذ في استراتيجية حل المشكلات في الآتي:(هادي طوالبه، وآخرون: مرجع سابق: ٢٠٠- ٢٠١).

١- يكون مصدرا للمعرفة بدلا من أن يكون متلقيا.

٢- صياغة المشكلة بدقة لكي يصوغ الحلول المناسبة.

٣- الحصول على المعرفة اللازمة من المراجع، والكتب، والكتاب المدرسي المقرر.

٤- صياغة المعلومات التي جمعها في صورة فرضيات.

٥- اختيار أنسب الفرضيات التي قد تبدو أنها تساعدهم في الوصول إلى حل المشكلة.

٦- تطبيق التعميم على مواقف جديدة.

المحور الثاني: طبيعة الفهم القرائي:

١- مفهوم الفهم القرائي:

أنها عملية عقلية يقوم بها التلميذ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة من معلومات (مصطفى إسماعيل: ١٩٨٥: ٨٦).

أنها عملية عقلية يقوم بها التلميذ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة (مصطفى إسماعيل: ١٩٨٥: ٨٦). وأنه"فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب، وتفاعل التلميذ مع النص بما يتخلله من عمليات عقلية مثل: الشرح، والتفسير، والتحليل، والاستنتاج".(رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦: ٩).

٢- أهمية الفهم القرائي وضرورة تحسينه:

١- أن الفهم القرائي يعد سبب رئيسي للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على التلميذ، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات"(فتحي الذيات:١٩٩٨، ٤٠).

٢- أن الفهم القرائي مطلب أساسي وضروري في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ(عبد الحميد عبد الله:٢٠٠٠، ٣٠٢).

٣- أن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة التلميذ، وتزويده بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع(محمد رجب فضل:٢٠٠١، ٨٢).

٣- **أسباب ضعف مهارات الفهم القرائي:**

١- قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي، فهذه الطرق لا تراعي ميول التلاميذ ولا تثير اهتماماتهم ولا تتحدى تفكيرهم. (محمد محمود موسى:٢٠٠٧)

٢- أن تدريس القراءة إلى حد ما يتوقف على مدى فهم المعلم لتعليمها، فتعليم القراءة يتطلبفهما لكيفية معالجة محتواها ومعالجة ميول التلاميذ، ومعالجة مهاراتها المختلفة، لذا فإن المعلمين يركزون على الفهم الحرفي للمقروء دون الاهتمام بهارات الفهم القرائي. (يحيى محمد أبو جحجور، محمد عبد الفتاح حمدان ٢٠٠٥، ٢٤).

٣- أن من المدرسين حتى الآن من يدخل حتى الآن الفصل فيكتب موضوع الدرس على السبورة، وفي جانب منها يبادر بتسجيل الأفكار فيه، وينقلها التلاميذ ليحتفظوا بها للامتحان، ثم يشرح الكلمات الصعبة، ويطالب بعض التلاميذ بالقراءة، ولا شك أن هذه تعد طريقة قاصرة لا تحقق أهداف القراءة ولا تنمي مهارات الفهم القرائي لديهم. (مصطفى رسلان:٢٠٠٠، ١٧٣).

٤- **طرق تحسين مستوى الفهم القرائي:**

١- ضرورة تدريس مهارات الفهم القرائي بشكل مباشر من خلال نصوص متنوعة ومتدرجة. (محمودجلال الدين سليمان:٢٠٠٩، ١٥١).

٢- استخدام برامج علاجية واختبارات تشخيصية للتغلب على الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ. (أماني حلمي عبد الحميد:٢٠٠٢).

٥ - العوامل المؤثرة على الفهم القرائي:

١ -القارئ:

أن خصائص القارئ ومهاراتهوقدراته، تؤثر على الفهم القرائي بشكل كبير، تتضمن هذه القدرات والمهارات، القدرات المعرفية (مثل الانتباه، التذكر، قدرة التحليل الناقد، قدرة التخيل..) والدافعية للقراءة.(رانيا هلال: ٢٠٠٧، ٤٤).

٢ - النص:

أن ملامح وشكل النص تؤثر على الفهم بشكل كبير، حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة، ومستوى الصعوبة أو السهولة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات التلميذ، كما يعتمد فهم النص على مدى مناسبة النص للبنية المعرفية للقارئ، حيث إن المحتوى القرائي المناسب لهذه البنية يزيد من فرصة فهم التلميذ له، وتذكره وتنمية مهارات الفهم القرائي لديه. (فايزة السيد عوض: ٢٠٠٣، ٣٢).

٣ - الأنشطة:

أن نتيجة القراءة هي جزء من نشاط القراءة، حيث إن بعض أنشطة القراءة تقود إلى تزايد معرفة التلميذ، حتى لو كان الهدف المبدئي من القراءة هو المتعة. (رانيا هلال: مرجع سابق، ٤٦)

إعداد أدوات البحث:

تم إعداد أدوات البحث وفق الإجراءات التالية:

أولا- إعداد قائمة مهارات الفهم المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادي:

١ - هدف القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢ - مصادر إعداد القائمة:

اعتمدت الباحثة في إعدادها لهذه القائمة على عدة مصادر، هى:

١ - دراسة البحوث والدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالي مثل:دراسة " وحيد السيد حافظ:٢٠٠٨، ودراسة " محمد محمود موسى:٢٠٠٧، ودراسة "بدر محمد العدل:٢٠٠١).

٢ - دراسة الأدبيات التي تناولت القراءة عامة، ومهارات الفهم القرائي خاصة. رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي: مرجع سابق ٢٠٠٦، محمد رجب فضل مرجع سابق٢٠٠١).

٣ - الاطلاع على أهداف تدريس القراءة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤ - استطلاع آراء بعض المختصين في تدريس القراءة.

٥ - الإطار النظري للبحث الحالي.

٦ - تحليل كتابات التلاميذ -عينة البحث - ؛ بهدف تحديد مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لديهم وتم ذلك من خلال:

أ- اختبار تحصيلي طبق على التلاميذ، ثم قامت الباحثة بتحليل هذا الاختبار.

ب- مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة؛ للتنبؤ ببعض المهارات التي يلزم توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣ - القائمة في صورتها الأولية:

قامت الباحثة بتحديد مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عددها في صورتها المبدئية (١٢) مهارة وتم وضع هذه المهارات في قائمة، على النحو التالي: (مناسبة – غير مناسبة – حذف - إضافة)، كما تصدرت هذه القائمة مقدمة توضح الهدف من البحث، وكذلك الهدف منها، فضلا عن تحديد المقصود بمهارات الفهم القرائي، وكذلك بيان التعليمات التي توضح كيفية الإجابة عن بنودها.

٤ - ضبط القائمة:

صممت القائمة في صورتها الأولية، ثم عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، كما أن الباحثة لم تغفل خبراء الميدان، وهم: موجهو اللغة العربية، والمعلمون الذين يعملون في هذا الميدان، ولقد طلبت الباحثة منهم إبداء الرأي فيما يلي:

١- مدى مناسبة هذه المهارات لعينة البحث.

٢- مدى أهمية هذه المهارات لهؤلاء التلاميذ.

٣- طريقة صياغة هذه المهارات، وإمكان تعديلها.

٥- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا لهذا البحث.

التعديل في ضوء آراء المحكمين:

كان للمحكمين بعض الآراء التي راعتها الباحثة وأعادت فيها النظر كما يلي:

١- رأى بعض المحكمين حذف المهارة رقم (٥) من مهارات الفهم القرائي، وهي: اختيار المعاني الملائمة للكلمات ؛ وذلك لتضمنها في المهارة رقم (٧)، وهي: القدرة على تحصيل معاني الكلمات. **وقد استجابت الباحثة لهذا الاقتراح** ؛ لأنه سيكون أكثر دقة وتحديدا.

٢- رأى بعض المحكمين حذف المهارة رقم (١٠) من مهارات الفهم القرائي، وهي:فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف.**وقد استجابت الباحثة لهذا الاقتراح** ؛ لأنه سيكون أكثر مناسبة ودقة.

٣ - الصورة النهائية لقائمة الفهم القرائي:

وفي ضوء التحكيم تم حذف بعض المهارات، وتعديل بعضها، ودمج مهارات أخرى مع بعضها، وبعد ذلك تم إعداد القائمة في صورتها النهائية، والتي اشتملت على (١٠) مهارات وبهذا تكون الباحثة قد توصلت إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي[١].

(١) ملحق رقم (٢) قائمة مهارات الفهم القرائي النهائية.

وقد اقتصر البحث الحالي على تلك المهارات لأنها المهارات التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١)

جدول يوضح نسبة اتفاق المحكمين على المهارات التي تم استخلاصها

م	مهارات الفهم القرائي	نسبة اتفاق المحكمين
١	يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق	%٩٠
٢	يحدد أنسب عنوان للفقرة	%٩٠
٣	يستنتج المعاني الضمنية في الدرس	%٩٠
٤	يحدد هدف الكاتب من تأليف النص	%٩٠
٥	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	%٩٥
٦	يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص	%٩٥
٧	يختار عنوانا جديدا للدرس	%٩٥
٨	يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس	%٩٥
٩	يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص	%٩٥
١٠	يحدد بعض جماليات النص	%٩٥

ومن الجدول السابق يلاحظ أن هذه المهارات هي التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين وبالتالي تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٥%.

ثانيا: إعداد الأدوات التعليمية:

ثانيا- بناء الاختبار التحصلي في مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

١ - الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة الحالية إلى قياس فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢ - تحديد المحتوى الذي يقيسه الاختبار:

اقتصر الاختبار على دروس القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣ - تحديد مصادر الاختبار.

استندت الباحثة في بناء الاختبار التحصيلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي إلى الإطار النظري للبحث.

٤ - تحديد نوع مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار اعتمادا على الأسئلة الموضوعية ممثلا في:

- الاختيار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار التلميذ إجابة واحدة، من مجموعة الإجابات المطروحة أمامه.

٥ - صياغة مفردات الاختبار:

راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقا لما ورد من شروط في المراجع الخاصة ببناء الاختبارات وقياسها.

٦ - إعداد جدول مواصفات الاختبار:

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي وفقا للمعايير العلمية المستخدمة في هذا المجال، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي.

جدول رقم (٢)

جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي في دروس القراءة

م	المهارات المقيسة	أرقام المفردات التي تقيس المهارات	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١	يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق	١، ١١، ٢١	٣	%١٠
٢	يحدد أنسب عنوان للفقرة	٢، ١٢، ٢٢	٣	%١٠
٣	يستنتج المعاني الضمنية في الدرس	٣، ١٣، ٢٣	٣	%١٠
٤	يحدد هدف الكاتب من تأليف النص	٤، ١٤، ٢٤	٣	%١٠
٥	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٥، ١٥، ٢٥	٣	%١٠
٦	يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص	٦، ١٦، ٢٦	٣	%١٠
٧	يختار عنوانا جديدا للدرس	٧، ١٧، ٢٧	٣	%١٠

م	المهارات المقيسة	أرقام المفردات التي تقيس المهارات	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
٨	يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس	٨، ١٨، ٢٨	٣	%١٠
٩	يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص	٩، ١٩، ٢٩	٣	%١٠
١٠	يحدد بعض جماليات النص	١٠، ٢٠، ٣٠	٣	%١٠
المجموع			**٣٠**	%١٠٠

٧- صياغة تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد صفحة في مقدمة الاختبار تناولت فيها التعليمات الموجهة للتلاميذ، والتي استهدفت كتابة بيانات التلميذ في الجزء المخصص لذلك أعلى الصفحة، وتحديد الهدف من الاختبار، وتحديد مجموعة من التعليمات التي ينبغي على التلاميذ مراعاتها عند البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي، **والتي تمثلت في:**

- اكتب اسمك كاملا والبيانات الأخرى المطلوبة منك في الجزء المخصص لذلك في أعلى الورقة.
- اقرأ كل سؤال قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عنه.
- أجب عن جميع أسئلة الاختبار، وإذا لم تستطع فهم سؤال ما، حاول أن تستفسر عنه من معلمك.
- إذا لم تستطع الإجابة عن سؤال معين فلا تضيع وقتك في محاولة الإجابة عنه، بل انتقل إلى سؤال آخر، وعد إلى هذا السؤال فيما بعد.
- تأكد في نهاية زمن الاختبار أنك قد أجبت عن جميع الأسئلة.

- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

وقد راعت الباحثة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة بحيث يستطيع التلاميذ من خلالها القيام بما هو مطلوب دون غموض أو لبس، وتم التنبيه في صفحة التعليمات على أن البيانات التي ستحصل عليها الباحثة من تطبيق هذا الاختبار لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي، وأن الدرجة التي سيحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار لا علاقة له ولن تؤثر على درجته في مادة اللغة العربية.

٨- صدق الاختبار:

تم وضع الاختبار في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم الأسئلة التي تقيس تحصيل الفهم القرائي، ووضعت الإجابة في نفس ورقة الأسئلة، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية(*) لتقدير صلاحية الاختبار وإبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي أعد من أجله.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.
- مدى مناسبة المفردات لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار.
- إضافة أو حذف ما يرونه من مفردات الاختبار.

وقد أشار السادة المحكمون إلى ما يلي:

- وضع ترقيم للأسئلة.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة، بعد مراجعاتها مع السادة المشرفين، وبذلك أصبح الاختبار صالحا لإجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد الزمن وتحديد الصدق والثبات الخاص به.

(*) ملاحق البحث ملحق رقم (٨) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

٩ - الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة أبو صير الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة إطسا التعليمية وكان عددهم (٣٠) وذلك في يوم الاثنين الموافق الأحد ٢٠١٣/٣/١٠ وكان الهدف من هذه التجربة تحديد ما يلي:

١ - التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته.

٢ - زمن الاختبار.

٣ - حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز.

٤ - ثبات الاختبار.

٥ - صدق الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتصحيح الإجابات(*) وتبين ما يلي:

أ - وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته:

حيث أشار التلاميذ إلى وضوح الألفاظ وعدم وجود أية مفردات غريبة أو صعبة.

ب - زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية للتلاميذ، وتوصلت الباحثة إلى أن زمن الاختبار هو (٩٠) دقيقة.

جـ - حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد قبلت المفردة إذا كان معامل سهولتها ينحصر بين (٠,٢٤)،(٠,٧٨)، وقد جاءت معاملات الصعوبة لجميع المفردات فيما بين (.٢٢)،(.٧٦).

(*) ملاحق البحث ملحق رقم (٤) درجات العينة الاستطلاعية في اختبار التحصيل في مهارات الفهم القرائي.

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويعتبر معامل تمييز المفردة دليلاً على صدقها. وبعد تحديد معاملات التميز لمفردات الاختبار، وجد أن معامل تميز المفردات يتراوح بين (٠,١٧) و(٠,٢٥).

جدول(٣)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

السؤال	عدد من أجابوا صواب	عدد من أجابو خطأ	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	16	14	0.45	0.55	0.25
2	24	6	0.78	0.22	0.17
3	16	14	0.45	0.55	0.25
4	14	16	0.37	0.63	0.23
5	18	12	0.53	0.47	0.25
6	10	20	0.20	0.80	0.16
7	22	8	0.70	0.30	0.21
8	15	15	0.41	0.59	0.24
9	20	10	0.62	0.38	0.24
10	17	13	0.49	0.51	0.25
11	14	16	0.37	0.63	0.23
12	24	6	0.78	0.22	0.17
13	20	10	0.62	0.38	0.24
14	15	15	0.41	0.59	0.24
15	11	19	0.24	0.76	0.18
16	19	11	0.58	0.43	0.24

السؤال	عدد من أجابوا صواب	عدد من أجابو خطأ	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل الصعوبة	معامل التمييز
17	14	16	0.37	0.63	0.23
18	18	12	0.53	0.47	0.25
19	16	14	0.45	0.55	0.25
20	14	16	0.37	0.63	0.23
21	12	18	0.28	0.72	0.20
22	10	20	0.20	0.80	0.16
23	10	20	0.20	0.80	0.16
24	22	8	0.70	0.30	0.21
25	20	10	0.62	0.38	0.24
26	10	20	0.20	0.80	0.16
27	10	20	0.20	0.80	0.16
28	19	11	0.58	0.43	0.24
29	13	17	0.33	0.68	0.22
30	16	14	0.45	0.55	0.25

د- ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وقد تم ذلك بتطبيق الاختبار على نفس التلاميذ بعد مرور خمسة عشر يوما من التطبيق في المرة الأولى.

وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على طريقة تحليل التباين، والتي تعني تحليل تباين درجات التلاميذ على فقرات الاختبار، و لذا تم حساب معامل ثبات الاختبار بإستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون رقم ٢١ (ك ر ٢١) (KR21). والجدول التالى يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هى ٣٠).

جدول (٤)

معامل ثبات اختبار الفهم القرائي

عدد الأسئلة (ن)	متوسط الدرجات (م)	تباين الدرجات (ع٢)	معامل الثبات(ر ١,١)
٣٠	١٥,٩٧	٢٧,٩٨	٠,٧٦

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (٠,٧٦) مما يدل علي أن الاختبار ذو ثبات عال، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد عينة البحث. هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بطريقة تحليل التباين يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار. وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (٠,٧٦) وهذا يعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

وبالنظر إلي هذه المعاملات نجد أنها تجعلنا نطمئن إلى استخدام الاختبار كأداة للقياس بالدراسة الحالية في ضوء خصائص عينتها. كما تعنى هذه النتيجة أن:

- الاختبار ثابت إلى حد كبير: مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف.

- خلو الاختبار من الأخطاء التي تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار.

١٠ - الصورة النهائية للاختبار:

تم تجربة الاختبار في صورته النهائية(*) ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) مفردة، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٣٠) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٩٠) دقيقة.

(*) ملاحق البحث ملحق رقم (٣) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي.

١١ - إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

اشتمل اختبار مهارات الفهم القرائي على (٣٠) مفردة وتم تصحيح هذه المفردات على أساس تسجيل درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر عن الإجابة الخاطئة أو المتروكة، أو الحالة التي يختار فيها التلميذ أكثر من إجابة، وتم الاعتماد في ذلك على مفتاح تصحيح الاختبار(*) وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة، مع ملاحظة أن الباحثة لم تخصص ورقة منفصلة للإجابة عن الاختبار، حيث صممت الاختبار بحيث تكون ورقة الأسئلة متضمنة أماكن لتسكين إجابة التلميذ المناسبة.

تجربة البحث:

تم تنفيذ إجراءات التجربة كما يلي:

أ- التطبيق القبلي لاختبار تحصيل مهارات الفهم القرائي:

وقد تم ذلك على مجموعتي البحث في نفس الزمن المحدد، وذلك بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وقد تمثلت عينة البحث الحالي في:

تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة أبو صير التعليمية التابعة لإدارة إطسا التعليمية بمحافظة الفيوم والمقيدون في العام الدراسي٢٠١٣ / ٢٠١٤م، وتم اختيار عينة عشوائية من تلك المدرسة وذلك وفقا لما يوضحه الجدول التالي:

(*) ملاحق البحث ملحق رقم (٤) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي.

جدول رقم (٥)

عينة البحث

المجموعة	عدد التلاميذ	المجموع	المدرسة
التجريبية	٣٧	٧١	أبو صير الإعدادية
الضابطة	٣٤		

ومن الجدول السابق يتضح أن عينة البحث بلغت (٧١) تلميذا، حيث اختارت الباحثة للتطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار مهارات الفهم القرائي،) فصلا كما هو موضح بالجدول- لتكون المجموعة التجريبية.

ب- تدريس الدروس المقررة:

بعد إجراء التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في البحث تم البدء في التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام حل المشكلات وذلك باستخدام كل من دليل المعلم المعد لذلك وكتيب تدريبات التلميذ.

جـ- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من عملية التدريس تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في البحث، وهو (اختبار مهارات الفهم القرائي) لمجموعتي البحث في نفس الزمن المحدد للاختبار، وذلك بهدف معرفة أثر المتغير المستقل (حل المشكلات) على المتغيرات التابعة (تحصيل مهارات الفهم القرائي).

د- القائم بالتدريس:

تم تدريس دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بواسطة الباحثة حيث تم الاتفاق مع معلمي الفصول التي تم اختيارها- على أن الحصص ستكون مسئولية الباحثة إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني، وبالتالي أصبحت الباحثة مسئولة مسئولية تامة عن تدريس

تلك الدروس إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني. وحرصا على موضوعية التطبيق حرصت الباحثة على عدم اطلاع معلم المجموعة الضابطة على أية أدوات خاصة بالبحث سواء كانت دليل المعلم أو الاختبار.

إجراءات التطبيق:

بعد إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وضبط متغيرات الدراسة، تم إجراء التجربة الأساسية للدراسة كالآتي:

التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء البحث فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة واختبار (ت) قبل بدء التجربة وتنفيذ البحث.

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبليا، وتم حساب درجات التلاميذ، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة " ت " بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق: القبلي للاختبار، وأمكن استخلاص النتائج التي تعرض في الجداول الآتية:

جدول رقم (٦)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ككل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
					٠,٠٥	٠,٠١		
التجريبية	٣٧	١١,٩٥	١,٨٤	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٨٨	غير دالة
الضابطة	٣٤	١٢,٧١	٤,٧٠					

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة تساوي (٠,٨٨) وهي أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥)، وعند مستوي (٠,٠١) تساوى (٢,٦٦) لدرجة حرية (٦٩)، وهذا يعني أنه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي ككل غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائي ككل ومهاراته الفرعية.

جدول رقم (٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي وذلك فى كل مهارة من مهاراته على حده

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	التجريبية (٣٧)		الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
١- يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٠,٧٦	٠,٤٤	٠,٨٥	٠,٨٢	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٦١	غير دالة
٢- يحدد أنسب عنوان للفقرة	١,٤٣	٠,٦٥	١,٤٧	٠,٨٦	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٢١	غير دالة
٣- يستنتج المعاني الضمنية في الدرس	١,٢٧	٠,٦٩	١,٤٤	٠,٨٢	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٩٥	غير دالة
٤- يحدد هدف الكاتب من تأليف	١,١٦	٠,٧٦	١,٢٩	٠,٩١	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٦٧	غير دالة

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	التجريبية (٣٧)		الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
النص									
٥- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	١,٣٥	٠,٧٩	١,٤٧	٠,٩٩	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٥٦	غير دالة
٦- يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص	١,٠٨	٠,٦٠	١,٠٩	٠,٧٩	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٠٤	غير دالة
٧- يختار عنوانا جديدا للدرس	١,٣٢	٠,٣٧	١,٠٩	٠,٨٣	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	١,٣١	غير دالة
٨- يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس	٠,٩٧	٠,٦٠	١,٢١	١,٠٩	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	١,٠١	غير دالة
٩- يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص	١,٢٤	٠,٦٠	١,٤١	١,٠٢	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٨٤	غير دالة
١٠- يحدد بعض جماليات النص	١,٣٥	٠,٥٩	١,٣٨	٠,٧٤	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٠,٢٠	غير دالة

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥)، وعند مستوي (٠,٠١) تساوى (٢,٦٦) لدرجة حرية (٦٩)، ، وهذا يعني أنه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي ككل ومهاراته الفرعية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائي ككل ومهاراته الفرعية.

نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصيات والبحوث المقترحة:

١ - للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٧	٢١,٧٠	١,٩٠	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٨,٢٧	٠,٠١	١,٩٩
الضابطة	٣٤	١٦,٥٦	٣,١٤						

من الجدول السابق يتضح ما يلى:

١- بالمقارنة بين قيمة "ت" المحسوبة والجدولية يتضح أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وحجم تأثير استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي مرتفع.

٢- ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي، أظهرت تحسنا ملحوظا في مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي.

جدول رقم (٩)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي وذلك فى كل مهارة من مهاراته على حده

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	التجريبية (٣٧)		الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١			
١- يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٢,٠٥	٠,٦٢	١,٤١	٠,٧٠	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٤,٠٧	٠,٠١	٠,٩٨
٢- يحدد أنسب عنوان للفقرة	٢,٣٢	٠,٦٣	١,٧٩	٠,٧٣	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٣,٢٩	٠,٠١	٠,٧٩
٣- يستنتج المعاني الضمنية في الدرس	٢,٢٤	٠,٦٤	١,٧٤	٠,٦٧	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٣,٢٧	٠,٠١	٠,٧٩
٤- يحدد هدف الكاتب من تأليف النص	٢,٣٢	٠,٦٧	١,٦٥	٠,٨١	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٣,٨٥	٠,٠١	٠,٩٣

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	التجريبية (٣٧)		الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١			
٥- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٢,٤٦	٠,٦١	٢,٠٣	٠,٨٠	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٢,٥٧	٠,٠٥	٠,٦٢
٦- يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص	١,٩٥	٠,٧١	١,٥٩	٠,٦١	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٢,٢٨	٠,٠٥	٠,٥٥
٧- يختار عنوانا جديدا للدرس	٢,٣٢	٠,٦٣	١,٦٥	٠,٧٣	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٤,١٢	٠,٠١	٠,٩٩
٨- يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس	١,٨٦	٠,٥٩	١,٥٠	٠,٨٣	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٢,١٣	٠,٠٥	٠,٥١
٩- يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص	٢,٣٨	٠,٧٦	١,٨٥	٠,٨٢	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٢,٨٠	٠,٠١	٠,٦٧
١٠- يحدد بعض جماليات النص	١,٧٨	٠,٧٥	١,٣٥	٠,٩٥	٦٩	٢,٠٠	٢,٦٦	٢,١٣	٠,٠٥	٠,٥١

وباستقراء الجدولين السابقين يتضح ما يأتي:

١- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي ككل وفى كل مهارة من مهاراته اللازم توافرها لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم

القرائي، أظهرت تحسنا ملحوظا في مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي.

كما يتضح من الجدول، نتائج اختبار (ت) ؛ لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي ؛ حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين: التجريبية، التي درس تلاميذها القراءة باستخدام استراتيجية حل المشكلات، والضابطة، التي درس تلاميذها القراءة بالطريقة المتبعة في المدارس، لصالح المجموعة التجريبية ؛ وهذا يدل على أن استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي، أظهرت تحسنا ملحوظا في مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، مقارنة بالطريقة المتبعة في المدارس كما تفسر الباحثة نتيجة المجموعة الضابطة بأنه لابد وأن يحدث اختلاف في القياس البعدي عن القياس القبلي، ولكن هذا الاختلاف في النتائج لايصل إلى نتائج المجموعة التجريبية (عينة البحث الحالي)، ويرجع هذا التحسن الطفيف للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي إلى الفترة الدراسية التي خضع لها التلاميذ لدراسة نفس دروس القراءة المستهدفة في البحث الحالي، ولكن بالطريقة المعتادة على يد معلمة الفصل وهي نفس الفترة التي خضعت لها المجموعة التجريبية (عينة البحث الحالي).

٢ - للتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارالفهم القرائي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارالفهم القرائي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

قيمة " ت " للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
البعـــــدي	٣٧	٢١,٧٠	١,٩٠	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٢١,٥٦	٠,٠١	٧,١٩
القبلـــــي	٣٧	١١,٩٥	١,٨٤						

جدول رقم (١١)

قيمة " ت " للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي فى كل مهارة على حده

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	القبلي (٣٧)		البعدي (٣٧)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١			
١- يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٠,٧٦	٠,٤٤	٢,٠٥	٠,٦٢	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٩,٧٢	٠,٠١	٣,٢٤
٢- يحدد أنـــسب عنوان للفقرة	٢,٣٢	٠,٦٣	١,٤٣	٠,٦٤	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٦,٤٤	٠,٠١	٢,١٥
٣- يـــــستنتج المعـــــاني الضمنية فـــي الدرس	٢,٢٤	٠,٦٤	١,٢٧	٠,٦٩	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٦,٣٨	٠,٠١	٢,١٣

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم القرائي	القبلي (٣٧)		البعدي (٣٧)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١			
٤- يحدد هدف الكاتب من تأليف النص	٢,٣٢	٠,٦٧	١,١٦	٠,٧٦	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٦,٩٧	٠,٠١	٢,٣٢
٥- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٢,٤٦	٠,٦١	١,٣٥	٠,٧٩	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٦,٤٣	٠,٠١	٢,١٤
٦- يميز بين الحقيقة والرأي في معلومات النص	١,٩٥	٠,٧١	١,٠٨	٠,٥٩	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٥,٢٤	٠,٠١	١,٧٥
٧- يختار عنوانا جديدا للدرس	٢,٣٢	٠,٦٣	١,٣٢	٠,٦٧	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٧,٤٥	٠,٠١	٢,٤٨
٨- يحدد القيم الإيجابية التي تشيع في الدرس	١,٨٦	٠,٥٩	٠,٩٧	٠,٦٠	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٥,٩٩	٠,٠١	٢,٠٠
٩- يدرك الحالة الشعورية الغالبة على جو النص	٢,٣٨	٠,٧٦	١,٢٤	٠,٦٠	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٧,٧٨	٠,٠١	٢,٥٩
١٠- يحدد بعض جماليات النص	١,٧٨	٠,٧٥	١,٣٥	٠,٥٩	٣٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٢,٥٩	٠,٠٥	٠,٨٦

من الجدولين السابقين يتضح ما يلي:

١- بالمقارنة بين قيمة "ت" المحسوبة والجدولية يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي (المجوعة التجريبية) لاختبار الفهم القرائي ككل ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

٢- ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي، أظهرت تحسنا ملحوظا في مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي في التطبيق البعدي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي البحث الحالي بما يلي:

أولا: توصيات خاصة بالمتعلم:

- العمل على زيادة مشاركة التلاميذ بفاعلية من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة مثل استراتيجية حل المشكلات، والتي تزيد من مشاركة التلميذ في عملية التعلم.

ثانيا: توصيات خاصة بالمعلم:

- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية حل المشكلات وكيفية تطبيقهما أثناء التدريس.

ثالثا: توصيات خاصة بمخططي ومطوري المناهج:

١- تزويد مخططي ومطوري المناهج بنتائج الدراسات التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية حل المشكلات؛ حتى يتسنى لهم تطوير المناهج وطرق التدريس وفق هذه الاستراتيجية.

٢- تدريب المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية حل المشكلات؛ ليتمكنوا من تدريب تلاميذهم على إجراءاتها وخطواتها في أثناء عملي التدريس.

٣- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لموجهي اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية لتعريفهم باستراتيجية حل المشكلات، وتدريبهم على كيفية استخدامهما في تنمية تحصيل التذوق الأدبي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

٤- ضرورة تزويد مؤلفي كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بنتائج البحوث التربوية التي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات حتى يعملوا جاهدين على إعادة تنظيم محتويات هذه الكتب بما يتناسب ومقتضى حال طبيعة هذه الاستراتيجية، وما تتطلبه الخطوات الإجرائية بكل واحدة منها؛ وذلك لتيسير تعليم التلاميذ.

٥- إعداد دليل للمعلم لكل صف من صفوف المرحلة الإعدادية بحيث يتضمن تعريفا باستراتيجية حل المشكلات وكيفية استخدامها في تنمية تحصيل الفهم القرائي.

مقترحات البحث:

<u>في نتائج هذا البحث يقترح إجراء الدراسات التالية:</u>

١- أثر برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات في تدريس البلاغة لطلاب الصف الثاني الثانوي على تنمية التحصيل و التفكير الناقد.

٢- أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد وعادات الاستذكار والاتجاه نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات النصوص الأدبية والتفكير الناقد وعادات الاستذكار والاتجاه نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- فاعلية برنامج مقترح قائم على الدمج بين استراتيجيتي التدريس التبادلي وحل المشكلات في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي على تنمية التحصيل و التفكير الناقد.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية:

١-أمال نجاتي، وعبد الحميد محمود: طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، القاهرة، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٧م، ٢٨، ٣٨، ٢٠١.

٢-أماني حلمي عبد الحميد: برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "**مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٦) أغسطس، ٢٠٠٢.

٣-بدر محمد العدل: "فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠١.

٤- جليلة محمد الحكيمي: "الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدىتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين في اليمن"، المؤتمر العلمي الخامس "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول" **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، المجلد (٢)، ١٣-١٤ يوليو ٢٠٠٥ .

٥- جمال مصطفى العيسوي: "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع ومحمد عبيد بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٤)، يونيو ٢٠٠٦.

٦- حـــــازم محـــمود راشـــد: "فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدىتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة

التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠م، ص ١٣٦.

٧- حسن حسين زيتون: تعليم الفكر، القاهرة، عالم الكتب، ٣٠٠٣م، ٣٢٧.

٨- دلال يحيى عبد المطلب: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية استراتيجية حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير "غير منشورة"**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م.

٩- رانيا محمد هلال: فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه ط غير منشورة"**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٤٤، ٤٦.

١٠- رشدي أحمد طعيمه: تعليم القراءة والأدب، القاهرة، دار الفكر لعربي، ٢٠٠٦ ومحمد علاء الدين الشعيبي ص٨٩، ٩٠.

١٠- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩م، ص ٢٤٠.

١١- سعد علي، وإيمان إسماعيل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العراق، ثائر جعفر العصامي للطباعة، ٢٠١٠م، ٢٣٦، ٢٣٧.

١٣- سامية محمد محمود: "فاعلية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية على استخدام بعض استراتيجيات الفهم القرائي في مستوياته والوعي بما وراء المعرفة لدى

تلاميذهم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم،٢٠١١..

١٤- صلاح الدين محمود علام: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البراميترية واللابراميترية في، تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية دارالفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ٤٧٣.

١٥- عبد الفتاح عيسى: "الوعي بما وراء المعرفة في علاقته بالفهم القرائي لدى وجمال فرغل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" دراسة تنبوئية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٣)، الجزء (١)، يناير٢٠٠٤.

١٦-عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، طرائق تدريس العلوم "مفاهيم وتطبيقات عملية، القاهرة، وسليمان بن محمد البلوشي: دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٩م،٣٥٣.

١٧-عبد الحميد عبد الله: "فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠٠،٣٠٢.

١٨-عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال "تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، القاهرة، القاهرة، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٨م، ١٧٣، ١٧٥.

١٩-علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٤م، ص ٢٨٢.

٢٠-_____: منهج التربية أساسيات ومكونات، القاهرة، الدار الفنية، ١٩٩٨م، ص ٢٦٩.

٢١-فايزة السيد عوض: فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم ومحمد السيد القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثالث، " القراءة وبناء الإنسان"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣، ٣٢.

٢٢-فتحي مصطفى الزيات: قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٧، ٤٠.

٢٣- مـــــاجدة حســـــام: "أثر استخدام مدخل حــل المشكلات فـــــي اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض قواعد النحو"، جامعة الفيوم كلية التربية، ٢٠٠٤م.

٢٤-معتز محمد زهير: أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير** " **غير منشورة**"، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م، ص٤٩-٥٠.

٢٥-محمد رجب فضل الله: " مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة" **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد(٧)، يونيو ٨٢،٢٠٠١.

٢٦-محمد محمود موسى: "فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة" **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٧٠) ٢٠٠٧.

٢٧-مصطفى إسماعيل موسى: "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الأول" دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد (١)، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١، ٨٣.

٢٨-مصطفى رسلان شلبي: تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة، ٢٠٠٥، ١٧٣.

٢٩-هادي طوالبة، وآخرون: طرائق التدريس، القاهرة، دار المسيرة، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٠٠، ٢٠١.

٣٠-وحيد السيد حافظ: "فعالية 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**، العدد (٧٤)، يناير ٢٠٠٨،١٦٥.

٣١-يحيى محمد أبو جحجور: "مفهوم تعليم الفرد لدى مدرسي المرحلة الأساسية في ومحمد عبد الفتاح حمدان محافظة غزة بفلسطين" **المؤتمر العلمي الخامس: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول**" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد (٢)، ١٣-١٤يوليو ٢٠٠٥، ٢٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

32-Bilgin، Ibrahim. (2006):The Effects of Pair Problem Solving Techinque in CorporatingPolya's Problem Solving Strategy on Undergraduate Students Porformance in Chemistry. **Journal of Science Education**، v7n2p101-106.

- Warren، LouisL، (2005): Teaching Effective Problem Solving 33 Strategies for Interns Educational Research Quarterly **Journal** Articles; Reports، v2 gn2 p48-54 DeC.