اثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص

الباحثة. سحر كامل كاظم

أ. سيف طارق حسين العيساوي أ.م.د. منير عبيد نجم

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Effect of reading comprehension skills in the written expression of the second intermediate students in reading and texts

Researcher. Sahar Kamil Kazem

Prof. Saif Tarek Hussain Al-issawi Assist Prof. Dr. Munir Obaid Najem

College of Basic Education\ University of Babylon

Abstract

To achieve the goal of the research, the researcher prepared a list of reading comprehension skills presented to a group of experts, arbitrators and specialists in education and teaching methods. Twenty (20) skills were chosen for second grade students. The researcher also chose a target sample of (67) Al-Shamoos for girls affiliated with Babil Governorate. The researcher randomly selected the two research groups. A (A) was chosen to represent the experimental group with 33 students and B to represent the control group with 34 female students. After the analysis of the results, Experimental students who studied reading and texts with reading comprehension skills on students of the control group who studied the same subject in the traditional way in the final achievement test.

Keywords: reading comprehension skills, written expression, reading and texts.

الملخص:

يهدف البحث إلى: تعرّف اثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص.

ولتحقيق هدف البحث، أعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي عرضتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس وتم اختيار(20) مهارة ملائمة لطالبات الصف الثاني المتوسط، كما اختارت الباحثة عينة قصدية بلغت (67) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية الشموس للبنات التابعة لمركز محافظة بابل، وقد اختارت الباحثة عشوائياً مجموعتي البحث، إذ تم اختيار شعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (33) طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (34) طالبة, درست الباحثة المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائي والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد أجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات مادة اللغة العربية في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي 2016–2017، ودرجات مادة المطالعة والنصوص في اختبار الفصل الاول للعام الدراسي 2016–2017، واختبار رافن للذكاء), وضبطت الباحثة المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة البحث.

وبعد انتهاء التجربة، اجرت الباحثة اختباراً نهائياً لمجموعتي البحث في موضوع موحد لكلتا المجموعتين للكتابة فيه، وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة بياناتها: الاختبار التائي، ومربع كاي (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصّلت الباحثة إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن المطالعة والنصوص بمهارات الفهم القرائي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي النهائي، وفي ضوء نتيجة البحث استنتجت الباحثة إن مهارات الفهم القرائي أدت الى اثارة الطالبات واهتمامهنَّ وتشوقهنَّ لمادة المطالعة والنصوص وزيادة من رغبتهنّ ومحبتهنَّ في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهنَّ لها بشكل يومي، وتفاعلهنّ مع بعضهنَّ مما أدى الى زيادة قدرتهن على التعبير الكتابي. كما

أوصت الباحثة بضرورة عناية مدرسين ومدرسات اللغة العربية بالمهارات القرائية العامة ومهارات الفهم القرائي، وضرورة توجيه المدرسين والمدرسات بالاعتناء بإتقان طالباتهنَّ لمهارات المطالعة مع الفهم، واقترحت الباحثة باجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف أخر ومراحل دراسية أُخر.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، التعبير الكتابي، مادة المطالعة والنصوص.

الفصل الأول: التعرف بالبحث

أولاً/ مشكلة البحث: يواجه معظم المعلّمين والطلبة في مدارسنا مشكلة جدّيّة في تدريس وتعلّم موضوع التعبير الكتابّي فهو موضوع لا عادة العناية الكافية من قبل المعلمين والتلاميذ على حدٍّ سواء، فيهمل بعض المدرسين مادة المطالعة فيعدّها وقت للراحة من عناء بقية الدروس ويرسخ هذا المفهوم في أذهان الطلبة ويميل المدرس والطلبة إلى الكسل في حصة المطالعة، فيأمر المدرس طلبته بإخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتابعة مملة حتى ينتهي الدرس وقد يذكر معاني الألفاظ وقد لا يذكرها، بل أن بعض المدرسين يُحول درس المطالعة إلى قواعد أو أدب أو بلاغة لأن المطالعة في نظره لا قيمه لها (الجبوري،2015: 253)، وبذلك لا يستثمرون ما في دروس المطالعة والنصوص من أنماط لغوية راقية، ولا تنمو حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة لتدريب طلبتهم على استعمالها في مواقف جديدة (صومان،2014: 184)، فأكثر ما يتعلمه الطلبة في هذه الدروس لا يمكن الإفادة منه في تعبير حي ولو أنّ ما يتعلمه الطلبة من مفردات يجري بطريقة منسقة بدقة لظهر أثر ذلك بشكل أو بآخر في تعبيرهم شفهياً كان أو مكتوباً (عبد عون،2015: 54)، حيث تنصب جهود المدرسين على الناتج دون العناية بالعمليات التي تتيح للطلبة فرصة توليد الأفكار وترجمتها في قوالب لفظية وصوغها بصورة مؤثرة وفاعلة تأخذ بالاعتبار قواعد التأليف والترجمة والعرض وهذا ما يؤدي انخفاض قدرة الطلاب التعبيرية (خصاونة، 2008: 7)، فبعض المدرسين يعيشون في أطر تقليدية ويتخبطون في الأداء، ويعالجون النصوص بطريقة تقليدية، ويؤدي ذلك الى خمود قوى الإبداع والابتكار وحل المشكلات والتقويم والنقد (زاير وسماء،2016: 78).

ترى الباحثة أن التدريس بالطريقة الاعتيادية تجعل مادة المطالعة بعيدة كل البعد عن المفهوم التربوي الحديث من استيعاب وفهم، إذ أن ترسيخ مهارات القراءة التي تحقق هذا المفهوم لم تأخذ دوراً وافياً في طرائق تدريس المطالعة، وإن واقع تدريس المطالعة في المرحلة المتوسطة بمدارسنا يحتاج إلى تطوير وتحسين، فمازال تقليدياً قياساً بالمستجدات التي طرأت على العملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة بذل الجهد الحقيقي بشكل علمي، والبحث عن معالجة تدريس المطالعة و تذليل بعض صعوبات التعبير الكتابي ومعالجة بعض مشكلاته لذا حاولت الباحثة في دراستها الحالية (اثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص) دراسة تجريبية لعلّها تسهم في تحسين مستوى الطالبات.

ثانياً/ أهمية الدراسة: تتخذ أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1- أهمية اللغة فهي مظهر مهم من مظاهر الحياة اليومية وعنصرا بارز في حياة الفرد.
2- أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم، ولغة الوحي المنزل على خاتم الرسل والانبياء محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فهي لغة العروبة والاسلام.
3- أهمية المطالعة والنصوص فهي معين لا ينضب يمد التعبير بالثروة اللفظية والأساليب الجميلة والمعاني والأفكار والاتجاهات والقيم.
4- أهمية الفهم القرائي بوصفه أساساً لعملية القراءة وهو الغاية الرئيسة، فهو يطور الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية.
5- أهمية التعبير الكتابي بين فروع اللغة العربية لأنه ثمرة الثقافة الأدبية اللغوية، فهو أحد أهم أسس التفوق الدراسي في مجال اللغة.
6- أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلة تكوين شخصية الطالب معرفياً ونفسياً.

ثالثاً/ مرمى البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرّف (اثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص).

رابعاً/ فرضية البحث: ليس هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي سيدرسنّ مادة المطالعة والنصوص وفق مهارات الفهم القرائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي سيدرسنّ المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، في التعبير الكتابي.

خامساً/ حدود البحث:

1- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل.

2- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 – 2017.

3- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

4- الحدود المعرفية: موضوعات من كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2016 – 2017 في جمهورية العراق، مهارات الفهم القرائي، التعبير الكتابي.

سادساً/ تحديد المصطلحات وتعريفها:

1- الأثر:

أ- (شحاته وزينب): "محصلة تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم المقصود" (شحاته وزينب, 2003: 22).

ب- (ابراهيم): "بأنه قدرة العامل على موضوع الدراسة لتحقيق نتيجة ايجابية, لكن اذا إنتقلت هذه النتيجة ولم تحقق, فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (ابراهيم, 2009: 30).

التعريف الاجرائي: التغيير المرجو أن تحدثه مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية في أدائهن التعبيري.

2- مهارات الفهم القرائي:

أ- (عبد الله): "عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة – التي يستجيب لها بصرياً- وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة" (عبد الله،2015: 23).

ب- (زاير وعهود): "هي المهارات المستهدفة في تعليم القراءة وتعنى تمكين القارئ من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعنى الاحتفاظ بالمعنى والافكار، واستعمالها في أنشطة الحياة" (زاير وعهود،2016: 88).

التعريف الاجرائي: وهي إدراك الطالبات معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني، من أجل الاستعانة به في حل المشكلات الحياتية، والاستفادة مما وراء سطوره في قراءة مادة جديدة أو كتابة موضوع أو القيام بأي عمل لغوي سواء كان وظيفي أو أبداعي.

3- التعبير الكتابي:

أ- (زايد): "ان ينقل الطالب افكاره واحاسيسه الى الاخرين كتابة, مستعملاً مهارات لغوية أخر كقواعد الكتابة(املاء وخط),وقواعد اللغة (نحو, وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة" (زايد,2013: 141).

ب- (عبد عون): "مظهر الفهم ووسيلة الإفهام و دليل الاقتناع، وأداة الإقناع وفيه تحقيق اللغة وظيفتها" (عبد عون،2013: 195).

التعريف الاجرائي: قدرة الطالبات (عينة البحث) على كتابة ما يدور في اذهانهن من أفكار ومشاعر وآراء، باعتمادهنّ مجموعة من المهارات الكتابية والثروة اللغوية المكتسبة بعد دراستهن مادة المطالعة والنصوص وتقاس هذه الكتابة باختبار تحصيلي للتعبير الكتابيّ.

4-المطالعة والنصوص:

- **المطالعة:**

أ- (زريق): "تمكين الطالب من القراءة بسرعة وفهم وانفعال، وغرسها كعادة في نفسه ليستخدمها كوسيلة لفهم الواقع والتكيف معه" (زريق،1978:121).

ب- (زاير ورائد): "عملية فكرية عقلية ترقى الى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة الى مدلولاتها من الأفكار" (زاير ورائد،2016: 213).

- **النصوص:**

أ- (طاهر):" قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على قطع المحفوظات، يمكن اتخاذها أساساً لتدريب التلاميذ على التذوق الأدبي " (طاهر،2010: 242).

ب- (صومان): "قطع تختار من التراث الأدبي (شعراً أو نثر) يتوافر لها حظُ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، أو أفكار عدة مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميناه "محفوظات" ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ الطلبة بالتذوق الأدبي، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة، في الصفوف المتقدمة من المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية)، ومع شيء من السعة والتعمق في المرحلة الثانوية" (صومان،2014: 321).

التعريف الاجرائي (كتاب المطالعة والنصوص): كتاب مقرر من وزارة التربية والتعليم العراقية يحوي نصوصاً شعرية ونثرية وآيات قرآنية وأحاديث نبوية وأقوال وحكم تتضمن موضوعات علمية واجتماعية وثقافية متنوعة، تُدرّسها الباحثة لطالبات عينة البحث في الصف الثاني المتوسط من اجل زيادة ذخيرتهنَّ من الألفاظ والتراكيب والأفكار وإمدادهنَّ بألوان من الخبرة والثقافة، مّما يسهم في بناء شخصية متكاملة.

5- الصف الثاني المتوسط:

وهو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، ويلي الصف الأول المتوسط، ويسبق الصف الثالث المتوسط، أي أنه يوازي الصف الثامن في المدارس الأساسية". (وزارة التربية، 2010: 18)

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

الجانب الأول: الجوانب النظرية

المحور الاول: النظرية البنائية

تُعرّف البنائية "بأنها عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقة والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم أسس النظرية البنائية". (زيتون،2002:212)

دور المعلم في منظور البنائية

1- عملية تنظيم المادة والمحتوى على نحو يسهل الوصول إلى التعليم ذي المعنى التام.

2- يرشد الجهود والأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم تفاعلاً مع المادة التعليمية.

3- عملية تقديم المادة على نحو يساعد على استحضار التعلم القبلي وإدراك العلاقة بين البنية المعرفية والمعلومة الجديدة.

(الزغول،2001: 302-301)

دور المتعلم في منظور البنائية

1- المتعلم النشط: هو الذي يناقش، ويضع الفرضيات، ويفرض الفروض، ويستقصي المعلومات، ويستكشفها، ويأخذ وجهات النظر المختلفة، ويناقش الإجابات، إذ إنَّ المعرفة والفهم يكتسبان بممارسة الأنشطة، فالمعرفة الحقيقية هي ما يتوصل إليه المتعلم نفسه.

2- المتعلم الاجتماعيّ: هو الذي يبني المعرفة بنحوٍ اجتماعي من طريق الحوار مع الآخرين، والتفاعل معهم، والاستماع إليهم، ويكون اكتساب المعرفة وفهمها بصورة اجتماعية من طريق التفاوض حول المعنى، وإدارة المناقشات مع الآخرين من طريق التعلم التعاوني، الذي يعد مكونًا أساسيًا في التعلم البنائي.

3- المتعلم المبدع (المبتكر): هو الذي يبني المعرفة بنحوٍ إبداعيّ، ويطور مهاراته الابتكارية، كالطلاقة والمرونة والأصالة. (ياسين وزينب،2012: 31-32)

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي

أولاً / مفهوم الفهم القرائي: يعرف الفهم القرائي في إطار ثلاثة مناحي هي:

1. الفهم عملية تحصيل المعلومات: ويعني أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة فالقارئ يؤكد ان يعرف ما تقوله الرسالة حرفياً، ولكي يتم له ذلك عليه ان يعرف معنى كل الكلمات التي يقرأها، وان يدرك الحقائق التي تحملها وان يتذكر كل ذلك.
2. الفهم عملية تأمل وفحص: يعرف بأن القارئ بمجرد ان ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن ان يتوقع ان يفكر في هذه المعلومات، وان يستكشف مضامينها واستنتاجاتها بعيدة الطور، ولكي يقوم بذلك عليه ان يكون قادراً على فهم معزف وأهمية العلاقات المختلفة الفاتحة على الخبرات الماضية وعلى فهم التراكيب المعقدة جداً التي تتضمنها قواعد اللغة.
3. الفهم عملية تقييم أو حكم: ويعني ان الرسالة بعد ان تفهم على كلا المستويين، مستوى المعلومات ومستوى التأمل والقصص، فإنه يمكن اتخاذ موقف إزاءها، وهذا الموقف يمكن ان يكون من قبول الرسالة أو حفظها عن ظهر قلب أو رفضها، أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيح موقف هذا الموقف. (عبد الباري، 2010: 28)

اهداف الفهم القرائي

1- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان والقدرة على القراءة مع الفهم، واكساب المهارة التي تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة.
2- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال قراءتهم موضوعات قرائية مختلفة.
3- الاطلاع على أساليب الكتابة، وطرق التعبير عن الأفكار وتماسكها.
4- الاطلاع على موضوعات ثقافية وعلمية كثيرة تتضمنها موضوعات القراءة مما يزيد من الثقافة العامة للمتعلمين.
5- توسع الخبرات العامة لدى المتعلمين.
6- الارتقاء بمستوى التعبير لدى المتعلمين. (عطية،2006: 246)

مستويات الفهم القرائي ومهاراته

- **تصنف (هارس وسميث 1972):** ويتضمن (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى النقدي، المستوى الإبداعي). (إبراهيم،2013: 36)
- **تصنيف (سترين 1976):** ويضمن (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى التطبيقي). (عاشور و محمد،2010: 86)
- **تصنيف (جروف 1982):** ويضمن (التعرف على تنظيم النص، الاستنتاجات، النتائج). (إبراهيم،2013: 37)
- **تصنيف (جاب الله وآخران 2011):**

أ- **مستوى الفهم المباشر:** ويتضمن (تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء، تحديد مضاد بعض الأسماء، تحديد المفرد المناسب لبعض الكلمات، تحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت بالنص، توضيح العلاقة بين كلمتين، توضيح العلاقة بين فقرات النص ونوع هذه العلاقة، تحديد الأفكار الأساسية بالنص المقروء، تحديد الأفكار الفرعية، ترتيب الاحداث وفقا لتسلسلها المنطقي، توضيح زمان ومكان وقوع الاحداث الواردة بالنص، تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص، تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات تنتمي اليها، الربط بين النص المقروء وخبرات القارئ ومعارفة السابقة).

ب- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتضمن (علاقة السبب بالنتيجة، العنوان المناسب للمقروء، اهدف الكاتب في النص، خاتمة الموضوع التي لم يذكرها الكاتب لنصه، خصائص اسلوب الكاتب، سمات الشخصيات من خلال الحوار والاحداث الواردة بالنص، القيم المتضمنة في النص المقروء، اوجهه الشبة والاختلاف بين عناصر الموضوع، النتائج من خلال مجموعة من المقدمات، الملامح الشخصية التي يمكن ان نرسمها لصاحب النص).

ج- **مستوى الفهم الناقد:** ويتضمن (المسلمات والفروض، الحقائق والآراء، ما يتصل بالموضوع ومالايتصل به، الافكار الرئيسة والثانوية، الاهداف الضمنية والصريحة (المعلنة)، الفكرة المبتكرة و الشائعة، الواقع والخيال في المقروء، صدق الكاتب، موضوعية الكاتب او ذاتيته، الافادة من الموضوع في بعض جوانب الحياة، حداثة الموضوع، وضوح افكار النص، صدق ادلة الكاتب وقوتها في التأثير، أهمية النص المقروء في ضوء خبرات القارئ، موضوعية شخصيات النص، منطقية الافكار وتسلسلها، التزام الكاتب بالأمانة العلمية في نصة).

د- **مستوى الفهم التذوقي:** ويتضمن (ترتيب الابيات حسب قوة المعنى، اختيار انسب المعاني التي تضمنها النص الادبي، تحليل بعض مواد الجمال في النص الادبي، تحديد مدى صدق عاطفة الاديب ومشاعره، توضيح مدى الترابط بين الفكر والوجدان، ادراك القيمة الدلالية في بعض الكلمات و العبارات، ادراك النغمة الشائعة بالمقروء من سخرية او احترام، تحديد مدى مناسبة الالفاظ لمشاعر وعاطفته، فهم المعاني الرمزية المتضمنة بالنص المقروء، استخلاص بعض المفاهيم العامة والمبادئ الانسانية الراقية، تلخيص النص المقروء بإيجاز غير مخل).

هـ- **مستوى الفهم الابداعي:** ويتضمن (اعادة ترتيب الاحداث او الافكار بصورة مبتكرة، اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء، اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة، تعبير القارئ عن انفعاله بالنص في بعض المواقف الحياتية، استخدام اللغة المجازية والكلمات المثيرة للعاطفة في اساليب لغوية خاصة، اكتشاف المبالغات واساليب الدعاية المتضمنة بالنص، اعادة صياغة المقروء وترتيب احداثه، كتابة مادة مقروءة مشابهه للمادة التي قرئها، اعادة مسرحة العمل الادبي وتمثيله (وفقا لمستوى القارئ)، وضع نهاية مناسبة لقصة معينة لم يوضح كاتبها نهاية لها. (جاب الله واخرآن،2011: 93-96)

ومن خلال التصنيفات السابقة لمستويات الفهم القرائي وما تتدرج تحت هذه المستويات من مهارات، ونظراً لتعدد وتداخل هذه التصنيفات تبنت الباحثة تصنيف (جاب الله وأخران 2011) لشموله وسعته ويحتوي على جميع مستويات الفهم القرائي، واعدته بقائمه مبدئية وعرضته على مجموعه من الخبراء والاساتذة، وبعد الدمج والتعديل والحذف توصلت الباحثة الى مجموعه من المهارات الملائمة لطالبات الصف الثاني المتوسط. وفيما يلي قائمة بتلك المستويات والمهارات:

1- مستوى الفهم المباشر:

أ- تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء.

ب- تحديد مضاد الكلمة أو مرادفه.

ت- تحديد اسماء الشخصيات والاماكن الواردة بالنص.

ث- تحديد المفرد المناسب لبعض الكلمات التي تأتي مجموعة.

ج- تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص.

2- مستوى الفهم الاستنتاجي:

أ- العنوان المناسب للنص المقروء.

ب- اهداف الكاتب من النص.

ت- سمات الشخصيات من خلال الحوار والاحداث الواردة بالنص ان وجدت.

ث- علاقة السبب بالنتيجة.

ج- القيم المتضمنة في النص المقروء.

ح- اوجهه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع.

خ- النتائج من خلال مجموعة من المقدمات.

3- مستوى الفهم الناقد:

أ- الحقائق والآراء.

ب- ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

ت- الافكار الرئيسة والثانوية.

ث- الفكرة المبتكرة أو الشائعة.

ج- الواقع والخيال في المقروء.

ح- اهمية النص المقروء في ضوء خبرات القارئ.

خ- الافادة من الموضوع في بعض جوانب الحياة.

د- حداثة الموضوع.

المحور الثالث: التعبير الكتابي

إن التعبير على نحو عام والتعبير الكتابي على نحو خاص ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل يتكامل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى، أي أن تقدم الطالب ونموه في أحد الفروع اللغوية ؛ هو تقدم للطالب ونمو له في مهارات التعبير وهذا يعني أن التخطيط للبرنامج اللغوي في أي مرحلة تعليمية لابد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي على المستويين الرأسي والأفقي معاً، باعتبار التعبير المحصلة النهائية للدراسات اللغوية. (خصاونة،2008: 11)

والغاية من التعبير تعليم مهارات اللغة للتلاميذ، فكل ما يدرسونه من المهارات وأنماط النشاط اللغوي، إنما هو وسائل تخدم غاية إتقان التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإيضاح عما يخالج نفوسهم من أفكار دون تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم زمرة من الأفكار في موضوع درسوه، أو قضية يهتم بها الناس، فيعمدوا إلى تصويرها تصويراً واقعياً ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير سواء أكان مختصراً أم مطولاً. (خصاونة،2008: 34)

الجانب الثاني: دراسات سابقة

أولا: دراسات تناولت مهارات الفهم القرائي: وتتضمن

أ/ دراستان عربيتان:

- **دراسة (أبو الهيجاء 1989):** أجريت الدراسة في الأردن، ورمت إلى تعرف "أثر تزويد طلاب الصف الثاني الإعدادي بمهارات الفهم القرائيّ في تنمية القدرات اللغوية"، بالمستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى التقويميّ، والمستوى التقديريّ، بحسب تصنيف بارت(Barrt). واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (180) طالبًا وطالبةً، إذ قسم العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبعد ذلك زود الباحث طلاب المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائيّ، وتدريبهم عليها، أما المجموعة الأخرى فلم تزود بهذه المهارات، واستمرت مدة التجربة ثلاثة أشهر، وبعد ذلك أعدَّ الباحث اختباراً تحصيليًا في الفهم القرائيّ، مكونًا من (50) فقرةً من نوع اختبار من متعدد، يشمل مستويات الفهم القرائيّ الأربعة، وتم تطبيقه على المجموعتين. واستعمل الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي، وبعد تحليل نتائج الاختبار تبيّن أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب تُعزى لمصلحة المجموعة التجريبية التي تزودت بالمهارات وتمكنت منها، وبينت أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل، ولمصلحة ذوي التحصيل المرتفع. وأشارت النتائج أيضاً، الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ تعزى إلى التفاعل بين المستوى التحصيلي واستراتيجية التدريس. (ابو الهيجاء، 1989: 2-89)

- **دراسة (جاب الله 1996):** أجريت هذه الدراسة في دولة الامارات العربية المتحدة (عجمان)، ورمت الى تعرف "تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام"، استعمل المتغير المستقل هو (استخدام الطريقة التدريسية المركبة)، والمتغير التابع هو(مستوى تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي): بمستوى الكلمة، ومستوى الفقرة، ومستوى الجملة. استخدم المنهجين الوصفي والتجريبي، استخدم المنهج الوصفي بهدف استطلاع اراء الخبراء، وتقويم مستوى الطلاب (باستخدام الاختبار الموضوعي). واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، فقد عد الباحث عشرون مهارة وصلت بعد الدمج والتعديل الى اربعة عشر مهارة. فقد تضمن مستوى الكلمة أربعة مهارات، ومستوى الفقرة خمس مهارات، ومستوى الجملة خمس مهارات. استنتجها الباحث من مهارات القراءة ومهارات الفهم القرائي. طبق الباحث بنفسة التجربة لمدة اثنتي عشرة حصة دراسية، وطبق الباحث اختبار الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً، بلغت عينة البحث116 طالباً وطالبة. استعمل الباحث اختبار موضوعي (اختبار من متعدد) يتكون من (28) فقرة. من حيث ثبات الاختبار فقد استخدم التجزئة النصفية وفقاً لمعادلة سبيرمان وبراون، وتوصل الباحث الى نتيجة:

1- ارتفاع نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم على مستوى الكلمة، بينما كان منخفضاً في التمكن من المهارات على مستوى كل من الجملة والفقرة.

2- ضرورة تضمين أدلة معلمي اللغة العربية بمخططات تعليمية: لاكتساب الطلاب مهارات الفهم القرائي.(جاب الله،1996: 702-722)

ب / دراسة اجنبية:

(Shoemaker& Bongratz 2002): أجريت هذه الدراسة في شمال الينوي الامريكية، ورمت الى تعرف "اثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومن بينها استراتيجية انتاج الاسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي"، وتكونت عينة البحث من (41) طالبا في الصف الثالث المتوسط، و(69) طالبا في الصف الرابع المتوسط طبق عليهم اختبارا قبلياً في مستوى الاستيعاب القرائي للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة أجرى الباحث مقابلات قبلية للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي، واتجاهاتهم نحوها. طبق الباحث البرنامج التعليمي المكون من ست استراتيجيات بواقع استراتيجية كل ثلاثة اسابيع، ثم طبق اختبارا بعديا ومقابلات بعدية، وبعد تحليل البيانات احصائيا أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1- لا توجد فروق ذوات دلالة احصائية تعزى لأي استراتيجية من الاستراتيجيات المستهدفة في البرنامج.
2- تحسن مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.
3- ان استراتيجية الاسئلة الذاتية جاءت في المركز الاول من حيث مجموع العلامات.
4- اشارت نتائج المقابلات البعدية الى توظيف الطلبة استراتيجيات الفهم المستهدفة في مواقف قرائية اخرى، ولا سيما استراتيجية الاسئلة الذاتية.(Shoemaker&Bongratz , 2002: 42- 225)

ثانيا: دراسات تناولت التعبير الكتابي: وتتضمن

أ / دراستان عربيتان:

- **دراسة (الروضان وصالح 2007):** اجريت هذه الدراسة في السعودية، ورمت الى معرفة "اثر استخدام المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط"، وقد بلغت عينة البحث (40) تلميذاً اختيرت عشوائياً على مجموعتين بواقع (20) تلميذاً في كل مجموعة، واستمرت التجربة (7) اسابيع دراسية، اذ درست المجموعة التجريبية بطريقة المراحل الخمس

بإعتماد البرنامج الذي اعده الباحث نفسه، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، واعتمد الباحثان برنامج يقوم على المراحل الخمس من اعداد الباحثين نفسهما، وتم تحكيم هذا البرنامج من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وتعليم اللغة العربية، واختبار التعبير الكتابي (الاختبار البعدي)، فضلاً عن اعداد الباحثان محكات تصحيح اتسمت بالصدق والثبات، إذ تضم ثلاثة مهارات هي: (مهارات تتعلق بالمضمون، مهارات تتعلق بالاسلوب، مهارات تتعلق بالتنظيم)، واستعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، اختبار ت (T-test)، اختبار ت (WT-test paired))، وبعد تحليل البيانات اسفرت نتائج البحث عن النتيجة الآتية: ان تدريس التعبير من طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة ذات اثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط المجموعتين في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. (الروضان وصالح، 2007: 7–26)

- **دراسة (الحجام 2015):** اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، ورمت الى تعرف "فاعلية استراتيجية التشبيهات في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص" واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغ عدد طالبات البحث (86) طالبة بواقع (42) طالبة للمجموعة التجريبية, و(44) طالبة للمجموعة الضابطة. طبقت التجربة على الصف الثاني المتوسط، وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية من معادلة (بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات، ومعادلة (سبيرمان براون)، وتوصلت الباحثة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي دَرَسْنَ مادة المطالعة والنصوص باستعمال إستراتيجية التشبيهات على طالبات المجموعة الضابطة اللائي دَرَسْنَ المادّة نفسِها بالطّريقة التقليديّة.(الحجام،2015: 17–83)

ج / دراسة اجنبية:

(أدلر Adler 2000): أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورمت إلى" معرفة أثر الألعاب اللغوية التي يمارسها الطلاب في تطوير مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ"، وتدور فكرة الدراسة حول توسيع ارتباط الطلاب بالكتابة الإبداعيّة من طريق ارتباطها بسياق الخيال، وذلك من طريق ما قام به فيجوتسكي من إعمال، وقد أُجري البحث من طريق استعمال أربعة موضوعات كتابية إبداعية منتقاة بعد عرضها على الخبراء والمحكمين، وأجريت الدراسة في ثلاث من المدارس العليا في ولاية نيويورك، وتكونت عينة البحث من (4) مدرسين و(24) طالبًا، واستمرت مدة التجربة (8) أسابيع.

وأظهرت نتائج الدراسة لكلاً من المدرسين والطلاب الذين قد تميزوا بتقديم كتابات على وفق خيال كلٍّ منهم، وعلى الرغم من هذه الاختلافات إلاّ أنَّ النتائج توحي بأن الصور التعليمية ساعدت على نحو كبير في إيجاد نقطة توازن بين حرية التعبير وبين قواعد اللغة، وتحقق تقدمًا عند عينة البحث أكبر، ممّا حققته مساقات المنهاج التدريسي الذي قدم بالطريقة الاعتيادية، الأمر الذي يدعم باتجاه أنَّ الكتابة المعتمدة على الخيال تسهم بنحوٍ فّعال في تطوير قدرات الطلاب الكتابيّة الإبداعيّة. (117:Adler,2000)

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

أولاً / منهج البحث: لقد اختارت الباحثة المنهج التجريبي في البحث الحالي, لكونه يتناسب و ظروف البحث الحالي وتحقيق أهدافه.

ثانياً / التصميم التجريبي: هو تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بظروف معينه ثم ملاحظة ما يحدث، أي أن التجربة تغيير مقصود بحد ذاته، يحدثه الباحث في ظروف التجربة أو الظاهرة المراد دراستها، والتصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث فلا بد أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص لضمان دقة النتائج وسلامتها. (عبد الرحمن وعدنان، 2007: 487), وقد اختارت الباحثة أحدى التصميمات ذوات الضبط الجزئي لكونه يتلاءم مع ظروف البحث الحالي كما هو موضح في شكل (1):

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	مهارات الفهم القرائي	التعبير الكتابي	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً / مجتمع البحث وعينته: لما كانت غالبية الظواهر التي ندرسها في العلوم المختلفة تتمثل في مجموعات كبيرة من الافراد يصعب حصرهم أو الاحاطة بهم لسبب أو لآخر, فإننا غالبا ما نلجأ الى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة نختارها من بينهم, وتسمى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات, بينما يسمى الافراد جميعا التي تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات (عدس,2013: 190).

أ- مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الثاني متوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنات التابعة لمركز محافظة بابل, والتي لا تقل شعب الصف الثاني متوسط فيها عن اثنتين, لذلك زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل- كلية التربية الاساسية ؛ لمعرفة عدد المدارس التابعة لمركز المحافظة التي تحوي شعبتين فأكثر للصف الثاني متوسط، فوجدت أن (16) منها متوسطة، و (13) منها ثانوية.

ب- عينة البحث: اختارت الباحثة ثانوية الشموس النهارية للبنات قصدياً لإجراء تجربتها فيها ؛ لكونها تحوي ثلاث شعب للصف الثاني متوسط ولقربها من مكان سكن الباحثة, وقد زارت الباحثة المدرسة بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل، للتنسيق مع ادارتها ومع مدرسة مادة اللغة العربية بشأن تسهيل عملية اجراء التجربة وما تطلبه من تهيئة الظروف المناسبة, وكانت المدرسة تضم ثلاث شعب, وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تُدرّس طالباتها وفق مهارات الفهم القرائي، واختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تّدرّس طالباتها بالطريقة الاعتيادية، والجدول (1) يوضح توزيع افراد العينة.

جدول (1) توزيع افراد العينة تبعاً للمجموعات

المدرسة	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	الراسبات	العينة
ثانوية الشموس للبنات	أ	التجريبية	35	1	34
	ب	الضابطة	35	2	33
المجموع			70	3	67

يلحظ من جدول (1) أن عدد طالبات العينة في المجموعتين (67) طالبة بواقع (33) طالبة في المجموعة التجريبية، و(34) طالبة في المجموعة الضابطة بعد استبعاد الطالبات المخفقات من العام الماضي من كل شعبة إنّ سبب استبعاد الطالبات المخفقات من العام السابق كونهنّ يمتلكنّ خبرات عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث؛ لأنهنّ سبق أن درسنّ الموضوعات نفسها في العام الماضي، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة, ولكن أبقت الباحثة عليهنّ في صفوفهنّ حفاظاً على النظام المدرسي.

رابعاً / تكافؤ مجموعتي البحث: كافأت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة بين طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تعتقد بانها قد تؤثر في سلامة التجربة, وهذه المتغيرات هي:

أ- **العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالشهور:** حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بأعمار الطالبات بالتعاون مع إدارة المدرسة من البطاقة المدرسية ومن الطالبات أنفسهن بتوجيه استمارة تملأ من قبل الطالبات وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يمثل تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان			مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	
التجريبية -أ-	33	169.52	74,99	8.66	1.628	2.000	65	غير دال
الضابطة -ب-	34	166.56	36,12	6.01				

يلحظ من جدول (2) أن متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية (169.52) شهراً وبانحراف معياري قدره (8.66)، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (166.56) شهراً وبانحراف معياري قدره (6.01)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طالبات هذه المجموعات اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)،

إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.628) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000) وبدرجة حرية (65)، وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئان في العمر الزمني.

ب – درجات الفصل الأول في مادة اللغة العربية لطالبات مجموعتي البحث للعام الدراسي2016–2017: حصلت الباحثة على الدرجات من سجل الدرجات الرسمي في المدرسة وبعد ترتيب الدرجات وتنظيمها واجراء العمليات الحسابية حصلت الباحثة على النتائج الاتية كما موضحة في جدول (3)

جدول(3) يمثل تكافؤ المجموعتين في درجات مادة اللغة العربية للفصل الاول.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان			مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	
التجريبية	33	64.52	210,25	14.5	0.403	2.000	65	غير دال
الضابطة	34	65.85	159,26	12.62				

يلحظ من جدول (3)، أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (64.52)، وانحرافها (14.5) والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (65.85)، وانحرافها (12,62) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائياً، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,403) أقل من القيمة التائية الجدولية (2.000) وبدرجة حرية (65)، ممّا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة في درجات مادة اللغة العربية للفصل الأول للصف الثاني المتوسط للسنة الدراسية 2016– 2017.

ج – درجات مادة المطالعة لامتحان الفصل الاول 2016–2017: حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة المطالعة للصف الثاني المتوسط من سجل الدرجات الشخصي الذي تحتفظ به مدرسة المادة، وبعد ترتيب الدرجات وتنظيمها واجراء العمليات الحسابية حصلت الباحثة على النتائج الاتية كما موضحة في جدول (4)

جدول (4) تكافؤ المجموعتين في درجات مادة المطالعة لأمتحان الفصل الاول

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان			مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	
التجريبية	33	6.97	1,59	1.26	0.582	2.000	65	غير دال
الضابطة	34	7.15	1,51	1.23				

يلحظ من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات المطالعة للمجموعة التجريبية إذ بلغ (6.97)، والانحراف المعياري (1.26) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (7.15) والانحراف المعياري (1.23) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائياً، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.582) أقل من القيمة التائية الجدولية (2.000) وبدرجة حرية (65)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات مادة المطالعة.

د– التحصيل الدراسي للآباء: حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالآباء من طريق اعداد استمارة معلومات، وزعت على طالبات الصف الثاني المتوسط ومن طريق البطاقة المدرسية، ويشير التحصيل الدراسي للاب الى المرحلة الدراسية التي اكملها، وقد استعملت الباحثة مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأب لمجموعتي البحث كما مبين في جدول (5):

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا^2) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	33	9	7	8	9	1,515	7,815	3	غير دال
الضابطة	34	10	6	12	6				

أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، إذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (1,515) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (7,815)عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3).

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات: حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالأمهات عن طريق اعداد استمارة معلومات، وزعت على طالبات الصف الثاني المتوسط ومن طريق البطاقة المدرسية, ويشير التحصيل الدراسي للام الى المرحلة الدراسية التي اكملتها، وقد استعملت الباحثة مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأم لمجموعتي البحث والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا^2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	33	9	8	10	6	1.530	7,815	3	غير دال
الضابطة	34	11	9	6	8				

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير, إذ بلغت قيمة كاي (كا2) المحسوبة (1.530) وهي أصغر من قيمة كاي (كا2) الجدولية البالغة (7,815) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3).

و - اختبار الذكاء(رافن للمصفوفات): اختارت الباحثة هذا الاختبار لسهولة تطبيقه وسبق استعماله من باحثين كثر، ولكونه يقيس القدرة العقلية النامية للأفراد التي في ذاتها نتاج لكل من القدرة الفطرية والسلوك المتعلم (عمر واخرون,2010: 255)، ويتألف الاختبار من (60) فقرة مقسمة على خمس مجموعات (أ،ب،ج،د,هـ) يشتمل كل قسم على (12) بنداً ويتألف كل بند من شكل أصلي اقتطع منه جزء معين وتحته ستة أو ثمانية أجزاء، يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يمكن أن يكمل الشكل الأصلي (علام،396:2000)، وتحصل الطالبة على درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة؛ لذلك فأن الدرجة القصوى للاختبار (60) درجة والدرجة الدنيا (صفراً)، وبعد تطبيق الاختبار على طالبات مجموعتي البحث، حصلت الباحثة على درجات اختبار الذكاء كما موضح في جدول (7).

جدول (7) يمثل تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار رافن للذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان			مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	
التجريبية	33	34.61	37,94	6.16	0.680	2.000	65	غير دال
الضابطة	34	35.59	31,92	5.65				

يلحظ من جدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (34.61)، والانحراف المعياري بلغ (6.16) والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (35.59)، والانحراف المعياري (5.65) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائياً، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.680) أقل من القيمة التائية الجدولية (2.000) وبدرجة حرية (65)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار رافن للذكاء.

خامساً / ضبط المتغيرات الدخيلة: يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدا من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أُخر(ملحم, 2010: 73), وفيما يأتي بعض هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ- **الفروق في اختيار المجموعات:** حاولت الباحثة السيطرة على هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في متغيرات تم ذكرها سابقا يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع.

ب- **أداة القياس:** استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث في التعبير الكتابي.

ج- **الاندثار التجريبي:** ويقصد به ترك أو غياب عدد معين من أفراد العينة – في إحدى مجموعتي البحث – عن الدوام أو الانتقال خلال مدة التجربة, فان هذا الغياب يمكن ان يؤثر في نتائج التجربة, ولم تتعرض مجموعتي البحث الى هذا العامل, سوى حالات الغياب الفردية التي تكاد ان تكون متساوية بين مجموعتي البحث.

د- **ظروف التجربة (الحوادث المصاحبة):** ويقصد بها ما قد يتعرض له افراد العينة من حوادث في اثناء مدة التجربة تمنعهم من مواصلة التجربة, ولم يتعرض افراد العينة لأي حادث, منعهم عن مواصلة الدوام.

هـ- **اثر الإجراءات التجريبية:** حاولت الباحثة السيطرة على هذا المتغير عبر الاجراءات الآتية:

1- **سرية البحث:** حاولت الباحثة قدر الامكان الحفاظ على سرية البحث, كي لا يتغير نشاط الطالبات مع التجربة.

2- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الاحد 2017/2/19 وانتهت في تاريخ 2017/4/30.

3- **القائم بالتدريس:** درست الباحثة طالبات مجموعتي البحث نفسها لتلافي اثر هذا المتغير، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة.

4- **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث, وقد تم تحديد ثمانية موضوعات من كتاب مادة المطالعة والنصوص المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط

5- **توزيع الحصص:** سيطرت الباحثة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث.

6- **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة وبناية واحدة.

سادساً / متطلبات البحث:

- **صياغة الأهداف السلوكية:** الهدف السلوكي نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكًا معينًا يمكن للمدرس ملاحظته وقياسه, ويتوقع من الطالب ان يكون قادرًا على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد (قطامي واخران,2008: 625)، لذلك صاغت الباحثة (77) هدفًا سلوكيًا معتمدة الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة.

- **مهارات الفهم القرائي:** أطلعت الباحثة على مجموعة من التصنيفات الخاصة بالفهم القرائي وبعد البحث والتدقيق تبنت الباحثة تصنيف (جاب الله وأخرآن) لمهارات الفهم القرائي ؛ لشموله وسعته ويحوي على جميع مستويات الفهم القرائي، واعدته باستبانة بصورته الاولية وعرضته على مجموعه من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وعلم النفس وبعد الدمج والتعديل والحذف توصلت الباحثة الى مجموعه من المهارات الملائمة لطالبات الصف الثاني المتوسط ومستويات هذه المهارات حيث بلغ العدد الكلي لمهارات الفهم القرائي الملائمة لطالبات الصف الثاني المتوسط (20) مهاره بواقع (5) مهارات لمستوى الفهم المباشر، و(7) مهارات لمستوى الفهم الاستنتاجي، و(8) لمهارات مستوى الفهم الناقد، وتم اعداد هذه المهارات قبل المباشرة بتطبيق الخطة وتم تدريسها بصوره مباشره لطالبات الصف الثاني المتوسط.

– **الخطط التدريسية:** أعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2016–2017، وأودعتها استبانة ثم عرضتها على مجموعة من الخبراء للتأكد من صلاحيتها، واستنادا للآراء التي أبدوها تم تعديلها فأصبحت جاهزة.

– **أداة البحث:** بما أنّ البحث الحالي يرمي الى معرفة اثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي, لذا يتطلب هذا البحث:

أ– **تحديد عنوان موضوع لاختبار التعبير الكتابي:** أعدَّت الباحثة استبانةً عرضت الباحثة فيها ستة عنوانات مختارة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ؛ لاختيار الافضل منها والاكثر مناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط, وقد وقع الاختيار على الموضوع الآتي: قال الله تعالى ((تَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيرَ الزَّادِ التَّقوَى)) (البقرة: 197).

ب–**تحديد معيار تصحيح مناسب لتصحيح التعبير الكتابي:** أعدَّت الباحثة استبانةً عرضت فيها مجموعة من معايير تصحيح التعبير الكتابي على لجنة من الخبراء والمحكمين لاختيار الانسب منها وكانت نسبة الاتفاق التي حصل عليها معيار الحلاق (2010) اعلى من النسبة التي حصل عليها بقية المعايير؛ لذلك اعتمدت الباحثة معيار الحلاق (2010) وللأسباب لآتية:

1- لأنه يتعامل بدقةٍ مع النص الإنشائي، ويراعي أموراً عدة ينبغي توافرها في النص الإنشائي.

2- لأنّه يتناسب ومستوى طلبة الصف الثاني أكثر من غيره من المعايير.

– **صدق الاداة:** "هو أن يقيس الاختبار ما اعد لقياسه" (النجار،2010: 282)، ولذلك عرضت الباحثة الاداة بصورتها الأولية مع معيار التصحيح من طريق استبانة اعدتها على مجموعة من الخبراء في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية فقرات الاختبار.

سابعاً / تطبيق التجربة: بدأت الباحثة تطبيق تجربتها في تاريخ 2017/2/19 والتي استمرت عشر اسابيع إذ انتهت في تاريخ 2017/4/30.

ثامناً / التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبقت الباحثة اختباراً في التعبير الكتابي على عيّنة استطلاعية اختيرت عشوائياً لغرض استخراج ثبات معيار التصحيح والزمن اللازم للإجابة الذي أعدّه الحلاق (2010), وفيما يأتي توضيح ذلك:

– **الزمن الذي يُستغرق في الاجابة عن الاختبار:** لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات الاختبار، والتحقق من وضوح فقراته، حسبت الباحثة مجموعة من العينة الاستطلاعية مكونة من (40) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة ابن حيان النهارية وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، انحصر الزمن اللازم للإجابة بين (25–50) دقيقة تقريباً للإجابة، وعليه توصلت الباحثة الى أنّ متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (36) دقيقة، وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطالبات}}{\text{عدد الطالبات الكلي}} = \frac{1638}{40} = 41 \text{ دقيقة تقريبا}$$

– **ثبات الاداة:** يقصد بالثبات هو درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو اعدنا تطبيق الاداة عددا من المرات (الشايب, 2009: 102).

ولغرض استخراج ثبات معيار تصحيح التعبير الكتابي المعتمد في هذا البحث, طُبِّقَ الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة المروج البالغ عدد طالباتها (105) طالبة وكتبت الطالبات في الموضوع الآتي: قال الله تعالى ((تَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيرَ الزَّادِ التَّقوَى)) (البقره: 197).

وبعد فاصل زمني مقداره اسبوعان أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها, وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات بين درجات التطبيق الاول والثاني ظهر ان معامل الثبات كان (0,83) وهو معامل ثبات جيد.

تاسعاً / تطبيق الاختبار: تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي يوم الاحد الموافق 4/30/ 2017، وقد اختبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث في آن واحد بمساعدة احدى المدرسات.

- **تصحيح الاختبار:** اعتمدت الباحثة معيار الحلاق (2010) الخاص بتصحيح التعبير الكتابي في تصحيحها لاجابات الطالبات في اختبار التعبير الكتابي، والذي حددت درجته العليا بـ(100) مئة درجة ودرجته الدنيا بـ(صفر) موزعة بين فقرات المعيار.
- **ثبات التصحيح:** للتأكد من موضوعية التصحيح سحبت الباحثة عشوائيًا (10) أوراق من اجابات الطالبات من المجموعتين التي صُحِّحَتْ, واستعملت طريقتي الاتفاق عبر الزمن بعد مضي (15) يوماً من التصحيح الاول والاتفاق مع مصحح آخر وكان معامل الثبات بين محاولتي الباحثة قد بلغ (0,99)، ومع مصحح أخر قد بلغ (0,90) ويعد معامل الثبات جيداً.

عاشرًا / الوسائل الاحصائية: استعملت الباحثة في اجراءات بحثها وتحليل نتائجها الوسائل الاحصائية الاتية:

1-الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: استعملت الباحثة الأختبار التائي في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

$$\text{ت}(\text{ن}1+\text{ن}2-2) = \frac{(\text{سَ}_1 - \text{سَ}_2)\ \text{ن}1 + \text{ن}2 - 2\ \text{ن}1\ \text{ن}2}{(\text{ن}1 - 1)\ \text{ع}^2\ ١ + (\text{ن}2 - 1)\ \text{ع}^2\ 2\ 1\ 1}$$

حيث تمثل: (س1) الوسط الحسابي للعينة الأولى

(س2) الوسط الحسابي للعينة الثانية

(ن1) عدد أفراد العينة الأولى

(ن2) عدد أفراد العينة الثانية

(ع^2 ١) تباين العينة الأولى

(ع^2 2) تباين العينة الثانية (البياتي وزكريا،1977: 260)

2- مربع كاي: استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات.

$$\text{كا}^2 = \text{مج}\ \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

اذ تمثل:

ل= التكرار الملاحظ.

ق= التكرار المتوقع (القريشيّ،2007: 77)

3- معامل ارتباط بيرسون (pearson): استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (pearson) في حساب معامل ثبات اختبار التعبير بالاتفاق مع الباحث نفسه عبر الزمن وبالاتفاق مع مصحح آخر. ومعامل ارتباط بيرسون هو:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة

س، ص: قيم المتغيرين (الإمام وآخران، 1990، 155)

الفصل الرابع: عرض نتيجة البحث وتفسيرها

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتيجة التي توصلت إليها في ضوء فرضية البحث، وعلى النحو الآتي:-

اولا / عرض نتيجة البحث:

فرضية البحث: ليس هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي سيدرسن مادة المطالعة والنصوص وفق مهارات الفهم القرائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي سيدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، في التعبير الكتابي.

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، صححت الباحثة أوراق الاختبار، ووضعت الدرجات لهن و حصلت الباحثة على النتائج الاتية موضحة بالجدول (8).

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التعبير الكتابي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان			مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	
التجريبية	33	69.97	10.32	106,50	3.322	2.000	65	دالة احصائية
الضابطة	34	61.29	11.03	121,66				

يلحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (69.97) درجة، والانحراف المعياري (10.32)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (61.29) وبانحراف معياري قدره (11.03)، وعند استعمال الاختبار التائي test (T-) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين، اتضح ان الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.322) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (65).

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على انه "ليس هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة المطالعة والنصوص وفق مهارات الفهم القرائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في التعبير الكتابي".

ثانيا / تفسير النتائج: أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المطالعة والنصوص وفق مهارات الفهم القرائي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي، وقد يعزى السبب في ذلك أنه:

1- إنَّ مهارات الفهم القرائي قد أفادت طالبات المجموعة التجريبية وذلك من طريق زيادة قدرتهن التعبيرية، وهذا ما اكدته عبد الله "والتدريس المباشر لمهارات الفهم القرائي قد يساهم في تحسين الفهم وتبسيطه لدى المتعلمين، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية" (عبد الله، 2015: 32).

2- ساهمة مهارات الفهم القرائي باستشعار الطالبات بأهمية الموضوعات الدراسية وما تضمنته من ارتباط بحياتهنّ, واستمتاعهنّ بدراسة الموضوعات, وافادتهنّ منها بشكل مستمر مما زاد في رغبتهنّ لدرس المطالعة وقيمتها.

3- زادت مهارات الفهم القرائي من نشاط الطالبات ودافعيتهنّ نحو التفكير السليم والقراءة الجيدة والممتعة من خلال تقديم المعلومات على تراكيب بسيطة، إذ أن تقديم المعلومات في تراكيب سلسة يشعر الطالبات بحيوية اللغة وفاعليتها فتشدهم اليها وتجذب اهتمامهم (شعيب، 2011: 42).

4- ساهمت مهارات الفهم القرائي بمساعدة الطالبات على استرجاع المعلومات المقروءة وحفظها وربط الموضوعات السابقة بالموضوعات الجديدة إذ يرى زاير وعهود: "من مراحل الفهم القرائي مرحلة استرجاع المعلومات التي يخضع استرجاع المعلومات فيها إلى حدّ كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثر في الحفظ" (زاير وعهود،2016: 87-88).

5- ساعدت مهارات الفهم القرائي على تمكين الطالبات من توليد الأسئلة وطرحها في أثناء الدرس في الحجرة الدراسية مع تعويد وتقوية أذان الطالبات على الخبرة الادراكية والذوقية والجمالية.

6- أسهمت مهارات الفهم القرائي في زيادة دافعية الطالبات من طريق شعورهن بأنّ جهدهنَّ مقدَّرٌ أن تدريس مادة المطالعة والنصوص بمهارات الفهم القرائي يسهم في رفع مستوى قدرات الطالبات في كتابة أفكار صحيحة ومنطقية وواضحة مع الالتزام بالموضوع.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

تعرض الباحثة في هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها في ضوء نتيجة البحث، وعلى النحو الآتي:

أولاً / الاستنتاجات:

1. إن اقتباس النصوص من الكتب المدرسية وفهم مضمون الدرس جعل الطالبات أكثر قدرة على استعمال الالفاظ في مواقف اخرى مما حسن التعبير الكتابي لديهن.
2. تؤدي مهارات الفهم القرائي إلى اثارة الطالبات واهتمامهنَّ وتشوقهنَّ لمادة المطالعة والنصوص وزيادة من رغبتهنّ ومحبتهنَّ في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهنَّ لها بشكل يومي، واندماجهنَّ مع بعضهنَّ مما أدى الى زيادة قدرتهن على التعبير الكتابي.
3. لاحظت الباحثة من طريق استعمال مهارات الفهم القرائي أنها ولّدت لدى طالبات شعوراً بأنهنَّ مصادر مهمة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهنَّ، مما زاد من ثقة الطالبات بأنفسهن وانعكس ذلك في اختبار التعبير الكتابي.
4. إن استعمال مهارات الفهم الاستنتاجي أدى زيادة فهم الموضوعات وتكوين اساليب جديدة لدى الطالبات من خلال مناقشة هذه الافكار وبذلك حقق نتائج ايجابية في أداء الطالبات في التعبير الكتابي.
5. التركيز على الأفكار الرئيسة والفرعية وتوضيحها للطالبات من طريق مهارات الفهم الناقد وضح للطالبات كيفية تسلسل الافكار خلال النصوص, مما جعل التعلم ذا معنى وقائماً على الفهم لديهن، وذلك طور من اسلوب الكتابة لديهن.

ثانياً / التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

1- ضرورة عناية مدرسين اللغة العربية ومدرساتها بالمهارات القرائية العامة ومهارات الفهم القرائي خاصة وتشجيع الطالبات على القراءة الذاتية والتوصل الى فهم المعنى المقروء.

2- ضرورة توجيه المدرسين والمدرسات بالاعتناء بإتقان طالباتهن لمهارات المطالعة مع الفهم.

3- ضرورة تشجيع الطالبات على الاكثار من المطالعة واستبدال بعض اوقات اللهو بقراءة النصوص الادبية المختلفة من الشعر والنثر والقصص وغيرها.

4- ضرورة العناية بدرس المطالعة والنصوص لأهميته بين فروع اللغة العربية الأخر وعدم استبداله بدرس آخر أو إهماله.

5- اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على مهارات الفهم القرائي، لاستعمالها عند تدريس المطالعة والنصوص لطلبة الصف الثاني المتوسط.

6- إقامة دورات أو ندوات لمدرسي اللغة العربية ومدرسّاتها من أجل تعريفهم بمهارات الفهم القرائي، مع تقديم دروس تطبيقية تظهر اثر مهارات الفهم القرائي في ترسيخ المعلومات وفهمها لدى الطلبة.

ثالثاً / المقترحات: استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية، تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف أخر ومراحل دراسية أُخر.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على أثر مهارات الفهم القرائي في متغيرات تابعة أُخرى غير الفهم القرائي مثل (الدافعية، والاتجاه، والميول نحو المادة، والطلاقة الفكرية وغيرها).
3. إجراء دراسة تهدف الى تحديد مدى ممارسة الطلبة المطبقين لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المشرفين.

المصادر العربية

*** القرآن الكريم**

1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. ط1، دار الوراق، عمان، 2013.

2- إبراهيم، مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

3- أبو الهيجاء، صلاح احمد، اثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الفهم القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية. الجامعة الأردنية، عمان، 1989. (رسالة ماجستير غير منشورة)

4- الامام, مصطفى محمود، وأنور حسين عبد الرحمن, وصباح حسين العجيلي, التقويم والقياس. دار الحكمة، بغداد, 1990.

5- البياتي، عبد الجبار توفيق، و زكريا زكي إثناسيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد،1977.

6- جاب الله، علي سعد، تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، مجلة كلية التربية (بحوث) مؤتمر تربية الغد. جامعة الأمارات، العدد11، 1996. (بحث منشور)

7- جاب الله، علي سعد، و سيد فهمي مكاوي، و ماهر شعبان عبد الباري، تعليم القراءة والكتابة اسسه واجراءاته التربوية. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011.

8- الجبوري، فلاح صالح حسين، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملةط1،دار الرضوان، عمان، 2015.

9- الحجام، رندة ياسر حسين، فاعلية استراتيجية التشبيهات في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص. جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، 2015. (رسالة ماجستير غير منشوره)

10- الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

11- خصاونة، رعد مصطفى، أسس تعليم الكتابة الإبداعية. جدارا للكتاب العالمي، عمان، الاردن، عالم الكتب الحديث، إربد، الاردن، 2008.

12- الروضان، عبد الكريم بن روضان، و صالح بن عبد العزيز النصار، اثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد: 104، 2007. (بحث عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة، الأنماط المنهجية وتطبيقاته في العلوم الإنسانية والتطبيقية. بغداد، 2007.

13- عبد الله، سامية محمد، استراتيجيات الفهم الأسس – النماذج. ط1، كنوز المعرفة، 2015.

14- عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. دار صفاء، عمان، 2013.

15- ـــ، استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير. ط1، دار المنهجية، 2015.

16- عدس، عبد الرحمن, مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس-مبادئ الاحصاء الوصفي. ط1، دار الفكر، عمان، 2013.
17- عطية، محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق، عمان، 2006.
18- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتوجيهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
19- عمر, محمود احمد، وحصه عبد الرحمن فخرو، وتركي السبيعي، وآمنه عبد الله تركي, القياس النفسي والتربوي. دار المسيرة، عمان، 2010.
20- القريشيّ، إحسان كاظم شريف، الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات الإحصائية، مطبعة الديوان، بغداد، 2007.
21- قطامي, يوسف، و ماجد أبو جادو، و نايفة قطامي، تصميم التدريس. ط3، دار الفكر، عمان، 2008.
22- ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط6، دار المسيرة، عمان، 2010.
23- النجار، نبيل جمعه صالح، القياس والتقويم. دار الحامد، 2010.
24- وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية. رقم2، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 2010.
25- ياسين، واثق عبد الكريم، و زينب حمزة راجي، المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية. دار الكتب والوثائق، بغداد، 2012.
26- زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. دار اليازوري، عمان، 2013.
27- زاير، سعد علي، و رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. دار المنهجية، عمان، 2016.
28- زاير، سعد علي، و سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط1، دار المنهجية، عمان، 2016.
29- زاير، سعد علي، و عهود سامي هاشم، كيف نصل للفهم القرائي، القراءة -المطالعة - الفهم القرائي. ط1، دار الرضوان، عمان، 2016.
30- زريق، معروف، كيف تلقي درساً دراسة عملية واقعية في التربية وأصول التدريس ط4، دار الفكر، عمان، 1978.
31- الزغول، عماد عبد الرحمن، مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي، عمان، 2001.
32- زيتون, كمال, تدريس العلوم رؤية بنائية. عالم الكتب, القاهرة، 2002.
33- الشايب, عبد الحافظ, اسس البحث التربوي. دار وائل، عمان، 2009.
34- شحاته, حسن النجار، و زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
35- شعيب، حسيب عبد الحليم، طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية، المتوسطة والثانوية. ط1، دار العلوم العربية، بيروت، 2011.
36- صومان، أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى. ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2014.
37- طاهر، علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية. دار المسيرة، عمان، 2010.
38- عاشور، راتب قاسم، و محمد فخري مقدادي، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط3، دار المسيرة، عمان، 2010.
39- عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.

المصادر الاجنبية

41-Adler, Marion robin. The role of play in writing development: astudy of four high school creative writing classes, PhD state University of new York at Albany, D.A..I – A 63/01 p.117, July 2000.
42-Bongratz,K-M-Bradley,J-C-Fisel K-L Orcutt, J.A and Shoemaker, Improving student comprehension skills through the use of reading strategies,Unpuiblished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2002.