كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي

إعـداد

عائشة سعيد على الغامدي

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد السادس– جزء ثاني– يونيه ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي، و الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، كما قامت بتصميم اختبار للفهم القرائي، ومقياس للاتجاه نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) تلميذة، في إحدى المدارس التابعة لمحافظة المخواه بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (١٩) تلميذة، تم تدريسها باستخدام استراتيجية التصور الذهني، والأخرى؛ ضابطة (١٨) تلميذة؛ تم تدريسها بالطريقة المعتادة، وتم معالجة البيانات باستخدام اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة، ومعادلة حساب حجم التأثير. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي، عند مستويات (الفهم المباشر) وحصلت الضابطة على متوسط (١١.٢٢) في مقابل (٢٦.٣٧) للتجريبية، وفي (الفهم الاستنتاجي) حصلت الضابطة على متوسط (١١.١٧) في مقابل (٢٦.٤٢) للتجريبية، وفي (الفهم الناقد) حصلت الضابطة على متوسط (١١.٦٩) في مقابل (٢٥.٩٢) للتجريبية، وعلى مستوى (الدرجة الكلية للفهم) حصلت الضابطة على متوسط (١٠.٠٦) في مقابل (٢٧.٤٧) للتجريبية، وجميع الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين؛ في مقياس الاتجاه نحو القراءة؛ حيث حصلت الضابطة على متوسط (١٤.٢٢) في مقابل (٢٢.٨٧) للتجريبية، والفرق دال لصالح المجموعة التجريبية، أما حجم تأثير استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي فتراوح ما بين (٠.٦٦- ٠.٧١) للمهارات، و(٠.٣٧) للاتجاه نحو القراءة، كما بلغت الدرجة الكلية (٠.٨١) مما يعني أن (٨١%) من تباين درجات التلميذات في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي، وأن (٣٧%) من تباين درجات التلميذات في القياس البعدي للاتجاه يعود لأثر استراتيجية التصور الذهني، وهو حجم تأثير (كبير). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات، منها: استخدام استراتيجية التصور الذهني في تدريس القراءة، وتدريب المعلمات أثناء الخدمة على التدريس وفق استراتيجية التصور الذهني، والتوصية بتضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية لمبادئ وإجراءات استخدام استراتيجية التصور الذهني في التدريس، وتدريب التلميذات عليها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التصور الذهني، الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة. تلميذات الصف السادس الابتدائي

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the strategy of mental perception in the development of reading comprehension skills, and the tendency towards reading in the sixth grade pupils. The researcher used the semi-experimental approach based on the design of the experimental and control groups, designed a test for reading comprehension, The study sample consisted of (37) students in one of the schools affiliated to Mahwah Governorate in Al-Baha area in Saudi Arabia. They were divided into two groups: experimental (19) students, taught using the strategy of mental perception, and the other; In the usual way, I was using the data processing test (Mann-Whitney) for independent samples, and the equation calculating the size of the effect.

The results of the study showed that there were differences between the mean scores of the two groups in the post-measurement of the reading comprehension test at the levels of "direct comprehension". The control obtained an average of 11.22 versus 26.37 for the experimental. In the deductive understanding, In comparison to (26.42) for experimental, and in (critical understanding) the control obtained an average of (11.69) compared to (25.92) of the experimental, and at the level of (total score of understanding) the control obtained the average (10.06) compared to (27.47) Statistically in favor of the experimental group, as well as differences between the mean scores of the two groups; (14.22) compared with (22.87) for experimental, and D for the experimental group. The magnitude of the effect of the strategy of mental perception in the development of reading comprehension skills ranged between (0.66 - 0.71) for skills and (0.37) (81%) of the students in the distance measurement of reading comprehension skills, and (37%) of the difference in the degrees of students in the post-measurement of the trend is due to the impact of the strategy of mental perception, Large).

In the light of the findings of the study, a number of recommendations were presented, including the use of the strategy of mental perception in the teaching of reading, the training of teachers in the service of teaching according to the strategy of mental perception, and recommending the inclusion of curricula curricula and teaching methods in the faculties of education principles and procedures of using the strategy of mental perception Teaching, and training of students.

Keywords: strategy of mental perception, reading comprehension, the tendency towards reading. Primary schoolgirls

مقدمة

تعد اللغة بشكل عام من أهم المميزات الطبيعية والاجتماعية للإنسان، وهي الوسيلة للتعبير عن المشاعر والاحتياجات الخاصة بالفرد والجماعة. واللغة أداة التعارف بين البشر، وهي ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها، والعمل فيها متغير بالتعبير والقول، وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة إلا أن القراءة هي أهم فروع العربية ومهاراتها؛ إذ تعد الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي، من حديث واستماع وكتابة (عطا، ٢٠٠٦).

وتعد القراءة الهدف الأساس الذي يسعى المربون والتربويون الوصول إليه، فهي أساس التعليم في الابتدائية؛ حيث يتوقف تقدم التلميذ في بقية المواد الدراسية على التقدم في القراءة، ومن هنا أصبح تعليمها ضرورة حتمية، والغاية من القراءة هي الفهم، فكل قراءة لا تؤدي إلى الفهم السليم لكل ما تم قراءته، تعد قراءة ناقصة، فالفهم هو الركن الأساس للنص المقروء، والقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها؛ بل هي نشاط ذهني، وعملية نفسية وحركية معقدة، يتم الإفادة منها في الخبرات والمعارف السابقة، ويتطلب اكتسابها تدريبًا ومثابرة، وهي ما تعرف حديثًا بالفهم القرائي (أبو الضبعات، ٢٠٠٧؛ كباس، ٢٠١٤؛ الكندري، ٢٠٠٤).

ولقد دأب الباحثون التربويون في البحث عن استراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور الذهني (Mental Imegary)؛ حيث إن القراءة بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة هو عملية تصور، ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) بأن الفهم هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، فالقارئ في أثناء القراءة يستدعي جميع العلامات الرمزية (اللغوية) المرتبطة بموضوع القراءة، وكذلك الصور الحسية والدلالية والعقلية المرتبطة بالموضوع، وكلما امتلك القارئ رصيدًا وافرًا من هذه الصور؛ كلما كان أقدر على الفهم بصورة أكبر وأسرع من أقرانه.

تنبع استراتيجية التصور الذهني كما أشار Sadoski, M & Paivio (2004) من ثلاثة مصادر هي:

١. نظرية الشفرة الثنائية للقراءة (وقد طورها آلآن بافيو، مارك سادوسكي): أُسست هذه النظرية كنظرية معرفية عامة، وكان لها تطبيقات تربوية في مجالي القراءة والكتابة؛ إذ نبعت هذه النظرية من التأثير اللفظي وغير اللفظي على عمل الذاكرة، والمبدأ الرئيس لنظرية التشفير الثنائي ترجع إلى امتلاك القارئ أو الفرد بصفة عامة لمجموعة من الخبرات الخارجية المكتسبة، وهذه الخبرات ربما تكون خبرات لغوية أو غير لغوية، و التشفير الثنائي نوعان

هما: التشفير اللفظي، وهو نمط يعتمد على الاستعانة بالرموز اللغوية (الكلمات)، والتشفير غير اللفظي، وهو النمط الذي يعتمد على بناء تصورات أو تخيل للصور في العقل الإنساني، وهو الأبقى أثراً من التشفير الأول.

٢. نظرية النمو العقلي المعرفي (وقد طورها جان بياجيه): إذ يشكل التطور المعرفي أحد الأسس النظرية التي تفسر علم النفس المعرفي، ويعد جان بياجيه أحد أهم الأعمدة التي أسهمت في تطور المعمار المعرفي لاستراتيجية التصور الذهني؛ وذلك بالتأكيد على بعدين: البنية المعرفية، والوظيفة الذهنية.

٣. نظرية المخططات العقلية: تعد هذه النظرية رافدًا ثالثًا من الروافد التي أرست استراتيجية التصور الذهني، وترجع جذورها إلى أفكار بياجيه عن التمثل والمواءمة من جهة، ونظرية أوزوبل للتعلم ذي المعنى من جهة أخرى، وهي أعمال يقوم بها الدماغ من أجل تفسير المعلومات المحفوظة، وتنظيمها واسترجاعها.

وتتضح أهمية استراتيجية التصور الذهني في كونها من استراتيجيات التخزين التي تتم في شكل صور ذهنية، حيث تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات من خلال الربط بينها وبين الخبرات الحسية لدى الفرد (صادق، وأبو حطب، ١٩٩٦: ٥٨٥).

ونظرًا لأهمية استراتيجية التصور الذهني فقد حظيت باهتمام الباحثين؛ حيث أجريت العديد من الدراسات باستخدام هذه الاستراتيجية منها دراسة Macommber (2001)، إذ هدفت إلى تحديد العلاقة بين التصور الذهني وبين الاتجاهات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التصور الذهني وبين الاتجاه نحو القراءة، ومن ذلك أيضًا دراسة عبد الباري (٢٠٠٩)، التي هدفت إلى اكتشاف مدى فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة العقيلي والعبد القادر (٢٠١٢)، والتي قامت على التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠١) فأقل بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات مستويات الفهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التصور الذهني لصالح المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في ميدان الفهم القرائي بصفة عامة، وبالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة، وبالرغم من أهمية فهم المقروء بوصفه الهدف النهائي لعملية القراءة، والهدف الأساس من أهداف تعليم اللغة العربية، وكذلك اهتمام الباحثين بتنمية مهاراته، فإن الدراسات قد أكدت على وجود ضعف لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة في مهارات الفهم القرائي، ومن ذلك دراسة المنتشري (٢٠٠٨)، وقاسم والمزروعي (٢٠٠٩)، وكذلك دراسة ابن عدنان (٢٠١٢)، وما أشارت إليه الدراسات في توصياتها من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة.

وبناءً على ما سبق إيراده، وانطلاقًا مما أثبتته الدراسات حول فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، كدراسة عبدالباري (٢٠٠٩)، والعقيلي والعبد القادر (٢٠١٢)، موصولا بأهمية مادة القراءة في المرحلة الابتدائية، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحثة كونها معلمة للغة العربية؛ فقد لاحظت أن هناك قصورًا في تدريس مادة القراءة نتج عنه ضعف التلميذات في مهارات فهم المقروء، مما يؤكد الحاجة إلى دراسة يتم فيها تطبيق استراتيجية تدريسية حديثة يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

أسئلة وفرضيات الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟

وللإجابة على السؤال تم صياغة الفرضيات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستويات الفهم(المباشر ، الاستنتاجي، الناقد، الفهم القرائي ككل) لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي في الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي.
٢. بناء مقياس للاتجاه نحو القراءة لتلميذات الصف السادس الابتدائي.

٣. الكشف عن فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.
٤. فحص الفروض والتأكد من مدى صحتها.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية فيما يأتي:

- تقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي؛ يمكن لمعلمي اللغة العربية الاستعانة بها في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس نصوص الفهم القرائي، ودليلًا إجرائيًا يتضمن طريقة تدريس نصوص الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التصور الذهني.
- تقديم دليل إجرائي في استخدام استراتيجية التصور الذهني يساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ.
- توجيه أنظار مصممي المناهج التعليمية وخبراء التعليم إلى ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجية التصور الذهني في تخطيط مقررات لغتي الجميلة.
- توجه الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية إلى إجراء المزيد من الدراسات لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات حديثة.

حدود الدراسة

١. **الحدود الموضوعية:** تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) والاتجاه نحو القراءة في مادة (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني.
٢. **الحدود البشرية:** تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة المخواة في منطقة الباحة.
٣. **الحدود المكانية:** عدد من المدارس الابتدائية للبنات بمدينة المخواة.
٤. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، لعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، تزامنًا مع دراسة المقرر.

مصطلحات الدراسة

التزمت الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها على النحو الآتي:

١. **مفهوم القراءة اصطلاحاً:** تعني القراءة بمفهومها الحديث "التعرف على الكلمات، والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسيع الخبرات، والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية" (الخليفة، ١٤٢٥: ١٢٠).

a. وتعرف الباحثة القراءة إجرائياً بأنها:" مهارة لغوية، وعملية عقلية، تتطلب فك الرموز وتفسيرها وتحليلها إلى معانٍ قرائية، باستحضار القارئ لمجموعة الخبرات السابقة لديه؛ حيث يتم من خلالها بناء المعاني وفهمها ونقدها وتوظيفها فيما يخدم العملية القرائية، والاستفادة من المقروء في مواجهة مواقف ومشكلات الحياة اليومية.

٢. **استراتيجية التصور الذهني:** عرفها سولسو (٢٠٠٠: ٤٤٠) بأنها التمثيل العقلي للشيء، أو حدث غير موجود، ويتضمن هذا التعريف العام الصور البصرية، بإضافة إلى الصور المتكونة من إحساسات أخرى.

a. كما عرفت بأنها "العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء، التي لا تكون موجودة فعلاً، ويحوي التخيل بداخله وينشَط – على نحو فعَال – الخيال الواعي (الإرادي) لدى الفرد" (عبد الحميد، ٢٠٠٩: ٤٥).

b. وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات العقلية التي تتبعها تلميذات الصف السادس الابتدائي عند تفاعلهن مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص المقروء وفهمه.

٣. **الفهم القرائي:** يعُرّف الفهم في اللغة بأنه "معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فهم: سريع الفهم" (ابن منظور، ١٤١٤)، وهذا التعريف اللغوي يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلمام بهما وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي للفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة.

a. ويعرفه طعيمة والشعبي اصطلاحًا(٢٠٠٦: ٣٢) الفهم القرائي بأنه "القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالات التي تعبر عنها، سواءً كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة".

b. وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه العمليات العقلية التي تؤديها تلميذات الصف السادس الابتدائي في فهم معنى النص المقروء، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص من حيث معاني المفردات والتراكيب، والأفكار الفرعية، والرئيسة، وانعكاس هذا الفهم في استجابات التلميذات لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعن له في نهاية التجربة.

٤. **مفهوم الاتجاه نحو القراءة:** عرف ابن منظور (١٤١٤: مادة: وجه) الاتجاه لغةً بقوله " فاتجه له رأي أي سنح، والجهة والوجهة جميعا: الموضع الذي تتوجه إليه، وتقصده، والوجهة: القبلة أي في كل وجه استقبلته، وتوجه أي ذهب، واتجه تأتي بمعنى الرأي".

a. وأشهر تعريفات الاتجاه اصطلاحًا، وأكثرها استخداماً من قبل الباحثين هو تعريف (ألبورت، ١٩٣٥)، بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تنتظم من خلال التجربة، وتؤثر تأثيراً توجيهياً، أو دينامياً على استجابة الفرد لكافة الأشياء والمواقف ذات الصلة بها".

b. و ترى الباحثة إجرائيًا أن الاتجاه نحو القراءة، هو استجابة مكتسبة، إما بالإيجاب أو بالسلب، فهو ليس وراثياً، بل تكتسبه التلميذة من البيئة المحيطة في المنزل كالأب والأم وغيرهم، أو من المعلمة في المدرسة، كما تؤثر طبيعة المادة من حيث الصعوبة والسهولة والتشويق إلى تكوين هذه الاتجاهات نحو القراءة.

٥ـ **تلميذات الصف السادس الابتدائي:** هن التلميذات اللاتي يدرسن بالصف السادس الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، واللاتي تتراوح أعمارهن تقريبًا من سن ١١ . ١٣ سنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا/ الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: أهمية القراءة وأهدافها ومهاراتها

تعد القراءة من أهم مهارات اللغة التي تحتاج إلى دراسة واعية، ذات منهج علمي، لما تتمتع به من أهمية بالغة، وقد نوّه القران الكريم إلى خصوصيتها، ونادى بتفردها في أول سورة نزلت على نبينا محمد ﷺ في أول أمر إلهي وجه له، وذلك في قوله تعالى:{اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ}[العلق:١-٥]، فكان هذا الأمر الإلهي الكريم (اقرأ) بمثابة إشارة عميقة إلى أن القراءة مفتاح لمغاليق العلوم، ويتضح من تكرار الأمر (اقرأ) الربط بين القراءة والعلم، فبالقراءة يمتلك الإنسان ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون، (عامر، ٢٠٠٠: ٢٨).

أهداف القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

يهدف تعليم القراءة بصفة عامة كما أشار إلى ذلك الخليفة (١٤٢٥: ٢٠) إلى:

١. تنمية قدرة المتعلم على القراءة، وسرعته فيها، وجودة النطق، وتمثيل المعنى.

٢. تنمية القدرة على فهم المقروء فهمًا صحيحًا، وتمييز الأفكار الأساسية والثانوية، ونقد المقروء والحكم عليه.

٣. تزويد المتعلم بحصيلة وافرة ومتجددة من المفردات اللغوية، والتراكيب الجيدة، والعبارات الجميلة.

٤. تنمية ميل المتعلم إلى القراءة، ودفعه إلى الاطلاع على ما أنتجته قرائح الأدباء، وعقول العلماء بما ينمي ثقافته.

٥. ازدياد قدرة المتعلم على البحث، واستخدام المراجع والمعاجم، والانتفاع بها في مختلف جوانب الحياة.

٦. تنمية الاستمتاع بالقراءة، وجعلها عادة يومية.

٧. توسيع خبرات المتعلم، مع تهذيب العادات، والأذواق، والميول، التي تتكون منها أنواع القراءة المختلفة.

٨. مساعدة المتعلم على مواصلة التربية المستدامة، والتعلم الذاتي مدى الحياة.

الأهداف العامة والخاصة للقراءة في المرحلة الابتدائية؛

نصت وثيقة منهج الأهداف التعليمية بوزارة المعارف (١٤٢٢: ٨٠) على أن تدريس القراءة في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية ينقسم إلى مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، وعلى النحو الآتي:

الأهداف العامة: وأهمها؛ أن ينمي التلميذ ثروته من المفردات والتراكيب الجديدة، وأن تزداد قدرته على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والنصوص الأدبية، وأن يتمكن من مهارات القراءة الجهرية (الجرأة، الطلاقة، تمثيل المعنى، سلامة الوقف، الضبط الصحيح)، وأن ينمي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء، وأن يكتسب مهارات القراءة الصامتة (القراءة بالعين دون تحريك الشفاه، الفهم، وتتبع المعاني، السرعة)، أن يستحضر ما قرأ من أفكار، ويعيد صياغتها بأسلوبه، أن يميل إلى القراءة الحرة، ويحول بها وقت الفراغ إلى متعة نافعة، وأن ينمي قدرته على التفكير السليم.

أما الأهداف الخاصة: فتتلخص في؛ أن يقرأ التلميذ نصوصاً تزيد عدد كلماتها عن (٣٠٠) كلمة، وأن يطبق ما تعلمه من مهارات القراءة والاستماع في الصفين الرابع والخامس، وأن يقرأ فقرة لم تضبط بالشكل في حدود (١٠) أسطر، وأن يتمثل العواطف التي يعبر عنها الشاعر، أن يقرأ مقطعاً يتكون من (١٥٠) كلمة قراءة صامتة في (٣) دقائق، وأن يستخلص الأفكار الرئيسية غير المصرح بها في النص، وأن يبين معنى التركيب اللغوي بحسب السياق الذي ورد فيه، وأن يوظف المقروء في حل مشكلات مشابهة، وأن يتعرف على المكونات الأساسية للنص المقروء، وأن يقرأ خارج الكتاب المدرسي بعض الطرائف والقصص الهادفة (التطوير التربوي، ١٤٢٣: ٤٢ – ٤٣).

وبالنظر إلى الأهداف العامة والخاصة نجدها قد تضمنت بعض مهارات فهم المقروء، مثل: القدرة على تلخيص الموضوع، وتوضيح الأفكار الرئيسة للنص، وربطها ببعض، وتقويم حجج الكاتب، وأساليبه في إثبات رأيه، وتذكر المعلومات والحقائق والتفاصيل الواردة في النص، وذكر

القيم التي يعرضها الموضوع، وتحديد مجال الموضوع، وفكرته العامة، أو أفكاره الرئيسة والجزئية، والتنبؤ بالنتائج والحلول التي سيتوصل إليها النص، وربط مضمون النص بأحداث الحياة ومواقفها، وإبداء الرأي وتعليله في محتوى الموضوع وفكرته، وأهدافه، وأسلوبه، ولغته.

مهارات القراءة

حددت وزارة المعارف (١٤٢٠: ٨٧) المهارات الأساسية لمادة القراءة في الصفوف الابتدائية العليا، في الآتي:

١. صحة القراءة: ومعناها صحة نطق التلميذ للكلمات، بحروفها وحركاتها، ومدودها.

٢. طلاقة القراءة، وتمثيل المعنى: وتعني قدرة التلميذ على القراءة المتواصلة للجمل بانسياب دون تردد، أو تلعثم، وقدرته على القراءة المعبرة المتمثلة للمعنى، والوقوف في المواضع المناسبة.

٣. الاستماع واستنتاج الأفكار: ومعناه قدرة التلميذ على الإصغاء، والانتباه، والإقبال على متابعة المقروء، أو المسموع، وفهم الأفكار، واستنتاجها، والتعبير عنها.

٤. اكتساب اللغة، واستخدامها: أي قدرة التلميذ على فهم المفردات الجديدة في موضوعات القراءة، والمحفوظات، وذكر مرادفاتها، أو أضدادها، أو أفراد جموعها، أو تثنيتها، ووضعها في جمل من عنده.

٥. حفظ الأناشيد، وإلقاؤها: ومعناها قدرة التلميذ على استحضار الأناشيد بتنغيم مناسب، وصوت واضح، دون توقف، أو تردد، أو أخطاء.

وفي نهاية الصف السادس الابتدائي يكون التلميذ مطالبًا بأن يتخذ موقفا إيجابيا من القراءة، ويستخدم استراتيجياتها، ويلخص نقاط النص الرئيسة، ويستخدم المعجم الوجيز؛ للتحقق من صحة التهجئة، والبحث عن المترادفات، ومعاني الكلمات، في نص الشعر، والنثر، ويتعرف على القضايا العاطفية، والأخلاقية، والاجتماعية في القصة، ويناقشها، كما يستنبط أفكارا من النص، ويتعرف على دور الخيال، والإيقاع، والسجع في خلق جو عام، والتأثير في القارئ، ويتعرف على القصيدة في إطارها التاريخي، وفي النصوص غير الأدبية، ويقرأ التلميذ مجموعة من نصوص السرد، ويقيمها، ويتعرف على طرق إحداث التأثير المطلوب في المعلومات المقدمة في الإعلانات، وطرق الإقناع ووسائله، والنقاش والجدل بفعالية، ويفهم مجمل المعنى، وتفاصيله في النصوص (هيئة التعليم، ٢٠٠٤: ١٦١).

العوامل المؤثرة في عملية تدريس القراءة

حتى يتحقق تدريس القراءة بكفاءة عالية؛ لابد من الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في عملية القراءة وتدريسها، ويقسم الهاشمي (١٤٢٧: ١٥٢-١٨٥) هذه العوامل إلى قسمين هما:

١- **العوامل الانفعالية، والبيئية، والتربوية:** وتتمثل في الأسرة، وما يتهيأ للطفل فيها من مناخ صحي للقراءة، إضافة إلى عوامل تعليمية تتطلب إيجاد الكتاب المدرسي، وما يتضمنه من معلومات، واتجاهات، وقيم، تراعي واقعهم الاجتماعي، وعمرهم العقلي، والمدرسة، وما يتهيأ فيها من بيئة تمكن التلاميذ من تعلم القراءة، وفق معايير صحيحة، والمعلم ودوره في تعلم القراءة، وما يتركه من أثر في المجال.

٢- **العوامل العضوية:** وتتعلق بالقدرات البصرية والسمعية، وقدرات النطق والكلام، والسلامة من المشكلات الصحية، ومن مشكلات الجهاز العصبي، والقدرات العقلية، إضافة إلى استخدام اليد اليسرى، وعلاقته بالفهم، والقراءة.

والذي يظهر للباحثة هنا أن هذه العوامل متعددة تشمل العديد من الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والبيئية، وعند أخذها في الحسبان سيساعد بشكل كبير في نجاح عملية تدريس القراءة، وتحقيقها للأهداف المرجوة.

خصائص نمو تلميذات المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بتعلم القراءة وفهم المقروء:

وفيما يلي عرض لخصائص نمو التلميذات جسمياً وعقلياً ولغوياً واجتماعياً وانفعالياً في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والتي تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة؛ ووفقاً لـ(الهاشمي، ١٩٩٢: ١٦٢ – ١٦٣) تتميز بالآتي:

- **النمو الجسمي:** البطء في النمو؛ حيث يتكامل نضوج العضلات الدقيقة، وتزيد القدرة على التحكم في الحواس، كما يستقر في هذه الفترة مدى الرؤية، وتستقر قوة النظر بعين الطفل على القراءة والكتابة مدة أطول، ويكون عمله مُركّزًا
- **النمو العقلي:** نشاط عقلي؛ حيث يستطيع التلميذ أن يتقبل معلومات نظرية، وأن يحفظ كثيراً، كما يبدأ في التفكير المجرد، بمظاهره الأولية، كما تظهر القدرة والسيطرة على الكتابة، مع سرعة في الفهم، والتذكر، والانتباه المركز".
- **النمو اللغوي:** ويرتبط النمو اللغوي بالنمو العقلي؛ فالطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يمايز بين الكلمات المترادفة، أو المضادة، ويميز بين الكلمات وبين الأسماء، والأفعال، والحروف، ويضيف أن الطفل يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة، وباللغة التي يتلقاها عمن حوله، وعنده ميل لإيجاد لغة خاصة به أشبه برموز بينه وبين أصدقائه.

- **النمو الاجتماعي:** فالطفل يتميز بالتآلف، والتعاون، ويتسم ببعض الصفات، والأخلاق الاجتماعية النبيلة، حيث يميل للولاء إلى المجموعة، ويظهر تعاونًا، ويظهر عليه ميله للمناقشة بين الجماعات.

المحور الثاني: الفهم القرائي

أهمية الفهم القرائي

للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمرًا حيويًا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة، وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها (حنا والناصر، ١٩٩٣: ١٧٤). وتنعدم قيمة القراءة بدون فهم، وهذا ما أكده مدكور (٢٠١٠: ١٧٣) بقوله: "إن بدون هذا الفهم لعملية القراءة، فإنها تصبح عملية لا قيمة لها للفرد أو للمجتمع، خاصةً في عصر العولمة، والكوكبة، وما يصاحبها من مفاهيم سياسة واقتصادية وثقافية وأخلاقية".

وفي السياق ذاته يشير عبد الوهاب (٢٠٠٨: ٩٥) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله "إن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة، وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية".

عمليات الفهم القرائي

صنف بلوم عمليات الفهم القرائي كما أشار الدليمي والوائلي (٢٠٠٩: ١٩) في قائمة من أنماط السلوك هي:

١ـ **التذكر:** إذ يعتمد القارئ عند قراءته النص على استدعاء المعرفة المرتبطة بأفكار النص من مخزون الذاكرة.

٢ـ **التعليل:** وفيه يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالأفكار والعلاقات التي يقرأها في النص.

٣ـ **حل المشكلة:** محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنص.

٤ـ **تشكيل المفهوم:** إذ يجري القارئ عمليات ذهنية؛ وتصنيف المعرفة، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

٥ـ **التفكير الإبداعي:** وفيه يُقوّم القارئ الأفكار في النص، ويوسّع من تعلمه للإجابة على أسئلة تتولد لديه.

٦ـ التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

يمكن القول بأن هناك تصنيفين رئيسين لمهارات الفهم القرائي، يمكن إيجازهما فيما يلي:

أ . **المستوى الأفقي لمهارات الفهم القرائي:** وممن أخذ بهذا التصنيف جاب الله (١٩٩٧: ٧١٢) حيث أشار إلى أن الفهم القرائي ينقسم إلى المستويات الآتية:

١ ـ **مستوى الكلمة ويتضمن المهارات الآتية:** تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، وتعيين مضاد الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

٢ ـ **مستوى الجملة ويتضمن المهارات الآتية:** تحديد هدف الجملة، وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معان، ونصوص متشابهة، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

٣ ـ **مستوى الفقرة ويتضمن المهارات الآتية:** إدراك ما تهدف إليه الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية للفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

ب ـ **المستوى الرأسي لمهارات الفهم القرائي:** وممن أخذ بهذا التصنيف عبيد (١٩٩٦: ١٩٦) في دراسته؛ حيث اتضح أن هذا المستوى يندرج تحته المهارات الرئيسية الآتية:

١ ـ **الفهم المباشر**، ويندرج تحته المهارات الآتية: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة، وضدها، وتحديد أكثر من معنى للكلمة، وتحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة للنص، وإدراك الترتيب الزماني والمكاني.

٢ ـ **الفهم الاستنتاجي**، ويشمل المهارات الآتية: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج المعاني الضمنية في النص.

٣ ـ **الفهم النقدي**، ويشمل المهارات الآتية: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

٤ ـ **الفهم التذوقي**، ويشمل مهارات ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٥ ـ **الفهم الإبداعي**، ويشمل؛ إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة، والتوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها، وتحديد نهاية لقصة مالم يحدد الكاتب نهاية لها، ومسرحية النص المقروء وتمثيله.

وقام عيد (٢٠٠٧: ٣٧ـ ٣٨) بإعداد قائمة من أربعين مهارة تناسب الصف السادس الابتدائي، ووزعها على خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي، كما توصل الشهري (٢٠١٢: ٦١– ٦٢) إلى أن أهم عشر مهارات في تلك الأربعين مهارة، تتمثل في "تحديد الفكرة الأساسية للفقرة، وتحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، واستنتاج أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة، وإدراك جو النص، وتحديد نهاية قصة ما، وتطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

والباحثة في هذه الدراسة ستتبنى التصنيف الرأسي لهذه المستويات، لما اتصف به من شمولية، من حيث استقصاء جميع المهارات، ولأنه يتناسب مع المحتوى الذي يقدم لتلميذات الصف السادس الابتدائي، وستقتصر على المستويات الثلاثة الأولى، وهي: المستوى المباشر، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي؛ لإمكانية قياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التصور الذهني) في تنميتها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

المحور الثالث: استراتيجية التصور الذهني

أهميتها

ترى عصفور (٢٠١٢: ٢٦ ـ ٢٧) أن استراتيجية التصور الذهني تكمن أهميتها في الجوانب التالية:

١. تفتح العقل وتزيد قدرته على استيعاب عدد أكبر من الأفكار والمواقف.

٢. ترسم صورة كلية للموضوع، وتصور تفاصيله.

٣. تنشط دافعية التلميذات، وتحقق الفاعلية العقلية والوجدانية لهم.

٤. تنمي مهارات الفهم القرائي.

٥. توضح المفاهيم، وتزيد فهمها.

٦. تزيد من مستوى التلميذات في التحصيل للمواد المتعلمة.

ومن خلال المعطيات السابقة ترى الباحثة أن استراتيجية التصور الذهني ذات أهمية كبيرة لتحقيق الفهم القرائي للنصوص؛ حيث تجعل التلميذات يقمن بتكوين صور ذهنية لجزء معين من النص القرائي، ثم القيام برسمه رسمًا بسيطًا، مما يساعد على عمق الفهم للنص القرائي، وزيادة امتلاكهن لمهارات الفهم القرائي المتعددة.

مميزاتها

تسهم إستراتيجية التصور الذهني في خلق جو من المتعة والحيوية، كما تناسب التدريس للمجموعات التعاونية، والتدريس بالأقران، والمجموعات الكبيرة، وتعد أداة مساعدة في توليد سلوكيات جيدة أفضل، وتعد من الطرق المرنة التي يمكن استخدامها، وتكييفها حسب الموقف الصفي، وميول التلاميذ، وفيما يلي توضيح ذلك Jenkins (2009: 27–28):

١. يفضل استخدامها مع الفصل ككل في الحالات الآتية: إمداد التلاميذ بإطار عمل يتم عمله والالتزام به، وخاصة في المواقف التي يحتاج فيها المعلم أن يعطي معلومات بطرق مباشرة للجميع، والفصول المثيرة للمشكلات؛ حيث تجعل التلاميذ في حالة مراقبة، وعقولهم دائمًا في حالة يقظة، ونشاط، والتلاميذ غير المتعاونين، والذين إعدادهم كبيرة؛ لتجنب هدر الوقت.

٢. يحقق استخدامها مع المجموعات التعاونية الصغيرة عدد من الفوائد منها ما يلي: ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التفكير والتصور، وتحقيق فهم أفضل للمواد المتعلمة، وتكوين اتجاهات إيجابية تجاه التعلم.

٣. يحقق استخدامها بطريقة الأقران عدة فوائد منها: إضفاء أجواء ممتعة وشيقة للتلاميذ؛ وذلك من خلال تحدث التلميذ مع زميله، ومناقشة الأفكار معه، والمشاركة في التصورات التي تشتق من النص، وتقوية العلاقة بين التلاميذ؛ فذلك يجعلهم أكثر ترابطًا، وبالتالي تعزيز الفهم لدى التلاميذ، وتعميقه للمحتوى المدروس.

إجراءات استراتيجية التصور الذهني

يحدد عبد الباري (٢٠١٠: ١٠٩–١١١) مجموعة من الإجراءات لاستراتيجية التصور الذهني كما يلي:

أ – **مرحلة ما قبل القراءة، وفيها يتم** (تحديد الهدف من المهمة القرائية، وتحديد التلميذات ذوات القدرات التخيلية، ويتم ذلك من خلال؛ تكليف التلميذة بوصف منظر من المناظر أو مكان محدد، مع مناقشة التلميذة في هذه الصورة وأبعادها، كما تعرض المعلمة على التلميذات مجموعة من الصور، ثم تطلب منهن إغلاق أعينهن ووصف ما رأينه فيها، تطرح مجموعة من الأسئلة للاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع.

ب- **مرحلة أثناء القراءة:** وفيها يتم (تقسيم الموضوع القرائي إلى عدة فقرات، وقراءتها جهريًا من قبل المعلمة أو تلميذة فائقة، ونمذجة المعلمة أمام التلميذات لكيفية تكوين صور ذهنية عن الموضوع المقروء، ثم القراءة الصامتة من قبل التلميذات؛ بحيث تعطى كل تلميذة فقرة أو جزءًا من النص، ويطلب منها تكوين صور عقلية عن المقروء، لترسم كل تلميذة الصورة الذهنية التي ارتسمت في ذهنها عن المقروء على الورق، ثم تتبادل التلميذات صورهن المرسومة، لاختيار أجودها وأكثرها صلة بالموضوع، يعقبها إجراء مناقشة بين التلميذات من جهة، وبينهن وبين المعلمة من جهة أخرى عن تفضيلهن لصورة ذهنية معينة دون أخرى، كما يمكن للمعلمة القيام بتمثيل صامت؛ حيث تقوم بعرض بعض الصور الذهنية التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع، أو تمثيل لأداء شخصية في القصة، وما على التلميذات إلا أن يحددن هذا الحدث، أو هذه الشخصية.

ج- **مرحلة ما بعد القراءة:** ويتم فيها طرح مجموعة من الأسئلة التي تنصب على المهارات موضع القياس مثل(ما الفكرة العامة للموضوع؟ وما أبرز المشاهد في هذا الموضوع؟، وما الأماكن التي وردت في الموضوع؟ وما صورتها التي ارتسمت في ذهنك؟، وما الصورة التي يريد الكاتب أن تصل إلى التلميذة، وما العلاقة بين الأفكار الفرعية والرئيسية؟ وأخيراً ما الصورة التي يمكن رسمها للشخصية الرئيسة في الموضوع؟، كما يكلف التلاميذ بالتوسع في قراءة موضوعات أخرى مع تطبيق الإجراءات السابقة لاستراتيجية التصور الذهني.

ثانيًا/ الدراسات السابقة

تضمن هذا المحور الدراسات السابقة وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة أقسام رئيسة يندرج تحت كل قسم عدد من الدراسات، القسم الأول وتضمن الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي، والقسم الثاني وقد تضمن الدراسات التي أهتمت بالاتجاه نحو القراءة، والقسم الثالث وتضمن الدراسات التي أهتمت بإستراتيجية التصور الذهني، وفيما يلي توضيح ذلك.

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي ومهاراته:

* سعت دراسة المنتشري (٢٠٠٨) إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأعد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وصمم اختبار قياس هذه المهارات، وتم تجريب هذه الدراسة على عينة من الطلاب، بلغ عددها (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول متوسط، قسمت هذه العينة بالتساوي على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وقد أثبتت الدراسة الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهاراته على حدة.

* أما دراسة (Franciscoone, 2008) فقد هدفت إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية الخرائط القصصية، كأداة داعمة لتحسين قدرات التلاميذ في الفهم القرائي، واتبعت منهجية تجمع بين أدوات البحوث الكمية والكيفية، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة باستخدام أدوات القواعد المقننة لتقدير أداء الخرائط القصصية للتلاميذ، واختبارات تحصيلية أسبوعية لقياس الفهم القرائي، إضافة إلى إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية مع التلاميذ المشاركين، واستعانت الباحثة بعينة عشوائية مؤلفة من فصل دراسي يضم (٣٤) من تلاميذ الصفوف الدراسية الأربعة الأولى بإحدى المدارس الابتدائية الواقعة في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وأبرزت النتائج النهائية للدراسة فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط القصصية، وغيرها من الأنماط الأخرى من خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

* واتجهت دراسة قاسم والمزروعي (٢٠٠٩) إلى فاعلية طريقة حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني إعدادي، وطبقت على مجموعة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس بمنطقة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وبعد أن قام الباحثان بتحديد مهارات الفهم القرائي، وتحديد النصوص القرائية، وإعداد اختبار الفهم القرائي، طبق الاختبار على عينة الدراسة، التي تم اختيارها بطريقة قصدية، وتكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية طريقة حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي.

* أما دراسة (Jeong, 2009) فقد سعت إلى الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٧٥) من تلاميذ الصف الدراسي الرابع من التعليم الملتحقين بثلاثة فصول دراسية مختلفة تتبع إحدى المدارس بكوريا الجنوبية، ووزعت العينة على مجموعة تدرس باستراتيجيات التلخيص، ومجموعة تدرس بطريقة العرض المباشر، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، واستخدمت الاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي، للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، وأبرزت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية تدريس التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر، والطريقة التقليدية في التدريس.

* وهدفت دراسة ابن عدنان (٢٠١٢) إلى التعرف على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الفهم الحرفي الفهم الاستنتاجي والفهم النقدي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد صمم الباحث لذلك الغرض عددًا من الأدوات والمواد البحثية، تمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي، و البرمجية القائمة على الوسائط المتعددة،

و اختبار مهارات الفهم القرائي، ثم شرع في تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٥٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدارس منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد كل مجموعة (٢٥) تلميذاً، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالاتجاه نحو القراءة

* هدفت دراسة النصار وآخرون (٢٠٠٦) التعرف على علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية، والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) طالبًا في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، منهم (١١٥) طالباً بالصف الأول، و(١١٠) طالباً بالصف الثاني، و(١٣٢) طالباً بالصف الثالث، وتم تطبيق استبانة الدافعية للقراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الصفوف الثلاثة: الأول، والثاني، والثالث في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية، وكل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي، كما كشفت الدراسة عن أنه يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي والدافعية للقراءة من خلال مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

* واتجهت دراسة محمود (٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، وقد اختار الباحث عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول إعدادي، بإحدى مدارس محافظة السويس، بلغ عددهم (٨٠) تلميذاً، وقسمهم لمجموعتين، إحداها تجريبية، ودرست باستراتيجية المراقبة الذاتية، والأخرى ضابطة ودرست بالطريقة المعتادة في تدريس القراءة، وطبقت أدوات الدراسة الممثلة في اختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية المراقبة الذاتية في الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أثبتت النتائج وجود تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة.

* بينما هدفت دراسة (Bruce, 2010) إلى تناول فاعلية استخدام استراتيجية تدريس القراءة الموجهة في تنمية الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة، واعتمدت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، واستعانت الباحثة في إجراء دراستها بعينة عشوائية مؤلفة من (٤٣) من التلاميذ المعرضين لخطر الفشل الدراسي في الصف الرابع من التعليم الملتحقين بإحدى

المدارس الابتدائية بولاية ألاباما الأمريكية، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة)، والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واستبيان مسحي للتعرف على اتجاهات تلاميذ المدارس الابتدائية نحو القراءة، وأبرزت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية الفهم القرائي، والاتجاهات نحو تعلم القراءة لدى التلاميذ المشاركين في الدراسة.

* وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٢) إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٦١) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (٣١) تلميذًا، وضابطة مكونة من (٣٠) تلميذًا، فيما تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي و اختبار الفهم القرائي و مقياس الاتجاه نحو القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي الحرفي و النقدي و الاستنتاجي والمستوى التذوقي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت باستراتيجية التصور الذهني:

* أجرى (Schauer, 2005) دراسة هدفت إلى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في أمريكا باستخدام استراتيجية التصور العقلي الموجهة، وحدد Schauer إجراءات استراتيجية التصور العقلي في الخطوات التالية: التخطيط الأولي وفيه يقوم التلميذ بالقراءة الجهرية لتكوين صور ذهنية عن المقروء، والفعل . الأداء والملاحظة . وفيه يتم تحديد التلاميذ الذين لم يتمكنوا من تكوين صور عقلية عن النص، والتأمل وفي هذه المرحلة يفسر التلاميذ المقصور بالتخيل، والمراجعة الأولى لعملية التخطيط، والأداء وملاحظة مراجعة عملية التخطيط، وتأمل مراجعة التخطيط، والمراجعة الثانية لعملية التخطيط، ثم الاستمرار اللولبي للإجراءات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التصور الذهني في التغلب على مشكلات فك التشفير، كما أن هؤلاء التلاميذ قد استطاعوا تكوين صور عقلية عن المقروء.

* وقدم عبد الباري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (٨٣) تلميذا وتلميذة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: (٤١) تلميذا في المجموعة الضابطة، و(٤٢) تلميذا في المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ التجريبية الضوابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح التجريبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ التجريبية، والضابطة، في كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

* أما دراسة العقيلي والعبد القادر (٢٠١٢) فهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، في إحدى مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية، وبلغ عددها (٥٩) تلميذاً: (٢٨) تلميذا للمجموعة التجريبية، و (٣١) تلميذا للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان ثلاثة أدوات وهي: إعداد قائمة لمهارات فهم المقروء، وإعداد اختبار فهم المقروء، والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التصور الذهني، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التصور الذهني ساعد التلاميذ في التمكن من مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي، بعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية التصور الذهني لصالح المجموعة التجريبية.

* وسعت دراسة عبد العون والعطار (٢٠١٤) إلى فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في فهم المقروء لدى طالبات الرابع الأدبي في العراق، والتعرف على فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، ولتحقيق هذه الدراسة، أعد الباحثان اختبارا للفهم القرائي، واختبارا للتفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة وعددها (٢٩) طالبة، وتجريبية بلغت (٣٠) طالبة، تم اختيارهما عشوائياً و أظهرت النتائج تفوق التجريبية التي درست مادة المطالعة باستعمال التصور الذهني، على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء والتفكير الإبداعي.

تعليق الباحثة على هذه الدراسات

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسات، يتضح تنوع أهدافها ومكانها فمنها ما تناول الفهم القرائي ومهاراته، ومنها ما اهتمت بتنمية الاتجاه نحو القراءة؛ واستراتيجية التصور الذهني في اتجاهات متعددة واختلفت تبعًا للأهداف التي يسعى كل باحث لتحقيقها، أما من حيث المنهج فالمنهج شبه التجريبي كان الأكثر استخدامًا، ويبقى استخدام هذا النوع من المنهج مرتبطا بطبيعة كل دراسة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها. وفيما يتعلق بعينات الدراسات فهذه الدراسة

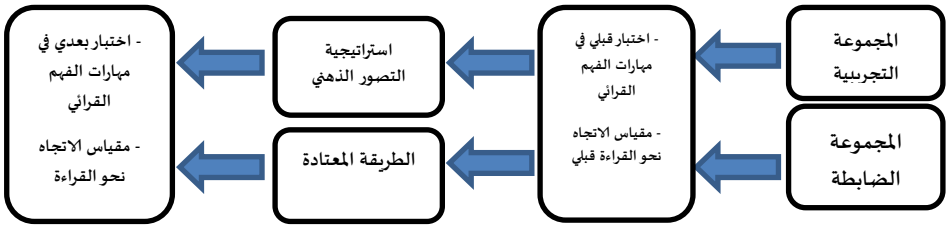
تتفق مع بعض الدراسات السابقة؛ حيث أخذت عيناتها من المرحلة الابتدائية، وتوزعت باقي الدراسات في اختيار عيناتها من باقي المراحل الدراسية الأخرى. أما الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات، فقد تم استخدام قائمة لتحديد مهارات الفهم القرائي، واختبارات موضوعية غلب عليها نمط الاختيار من متعدد، إضافة إلى الاستبيان والمقابلة الشخصية كأداة لجمع بياناتها.

وقد استفادت الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وفي المنهجية وتحديد العينة وبناء أدوات الدراسة ومقارنة نتائجها، وتميزت الدراسة الحالية بحداثتها واستخدام أكثر من أداة، وكونها أول دراسة من نوعها في محافظة المخواة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف لدراسة، ومعرفة فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات السادس الابتدائي، كما استخدم التصميم شبه التجريبي على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، ويوضح الشكل (١) التصميم المتبع في الدراسة.



شكل (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

متغيرات الدراسة

أ- **المتغير المستقل:** (العامل التجريبي) في الدراسة الحالية يتمثل في طريقة التدريس، ولها مستويان: استراتيجية (التصور الذهني)، والطريقة المعتادة في التدريس.

ب- **المتغير التابع:** (العامل الناتج) في الدراسة الحالية يتمثل في: مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.

ج- **المتغير الدخيل:** وهو الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة، وحرصًا من الباحثة على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، قامت بضبط عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة، وهي كما يلي:

- **العمر الزمني:** تحققت الباحثة منه بالاطلاع على ملفات التلميذات، فوجدت أن أعمار التلميذات في المجموعتين متقاربة، عند موعد تطبيق التجربة؛ ولذلك تعتبر المجموعتان متكافئتين في متغير العمر الزمني.
- **النوع (الجنس):** مجموعتا الدراسة التجريبية، والضابطة من البنات فقط، وفقًا للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وفي هذا ضبط لمتغير الجنس.
- **مستوى مهارات الفهم القرائي:** تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي قبليًا لمجموعتي الدراسة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين فيها قبل إجراء التجربة.
- **مستوى الاتجاه نحو القراءة:** تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة قبليًا لدى مجموعتي الدراسة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين فيه قبل إجراء التجربة.
- **المحتوى الدراسي:** تم توحيد جميع عناصر المحتوى التعليمي المقدم للتلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة، والفارق الوحيد هو طريقة التدريس؛ التجريبية باستراتيجية التصور الذهني، بينما الضابطة بالطريقة المعتادة.
- **الوقت المخصص للتدريس:** تم التوافق التام بينهما في الموضوع والزمن المخصص لتدريس كل موضوع.

مجتمع الدراسة وعينتها

١ ـ **مجتمع الدراسة:** تمثل في تلميذات السادس الابتدائي بمحافظة المخواة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ ـ ١٤٣٩هـ الفصل الدراسي الثاني، واللاتي عمم عليهن نتائج الدراسة.

٢ ـ **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (٣٧) تلميذةً من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وتم اختيارهن قصديًا من المدرسة الابتدائية الأولى بالمخواة؛ وذلك لوجود عدد مناسب من التلميذات للعينة، و لسيادة روح التعاون لدى منسوباتها مع الباحثة، واستعدادهن لتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة، ووقع الاختيار بالقرعة على تلميذات الصف السادس فصل (أ)، ليمثلن المجموعة التجريبية، وعددها (١٩) تلميذة، ودرست باستخدام استراتيجية التصور الذهني، بينما مثلن تلميذات الفصل(ب) المجموعة الضابطة، وعددها (١٨) تلميذة، والتي درست بالطريقة المعتادة، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع أفراد العينة

المدرسة	الفصل الدراسي	المجموعة	عدد التلميذات	المجموع الكلي
الابتدائية الأولى	٦/أ	التجريبية	١٩	٣٧ تلميذة
	٦/ب	الضابطة	١٨	

وقد درست معلمة اللغة العربية بالمدرسة المجموعة الضابطة؛ في حين قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع، باستخدام استراتيجية التصور الذهني.

أدوات الدراسة وموادها البحثية

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات والمواد البحثية وفيما يلي توضيح ذلك على النحو الآتي:

١- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي

لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي؛ قامت الباحثة بالآتي:

أ ــ **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي؛ تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وتنميتها من خلال استخدام استراتيجية التصور الذهني.

ب ــ **تحديد مصادر بناء القائمة:** وتمثلت في الدراسات التربوية التي تناولت مهارات الفهم القرائي، والأدب التربوي المتعلق بكتب اللغة وطرق تدريسها، محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي (المكون الخاص بنصوص الفهم القرائي)، وأهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية كما حددتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ج ــ **محتوى القائمة (الصورة المبدئية لقائمة المهارات):** تكونت القائمة في صورتها المبدئية من (١٧) مهارة، تم تصنيفها في ثلاثة مستويات المستوى المباشر، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، ويندرج تحت كل مستوى عددًا من المهارات التي تنتمي لذلك المستوى، والجدول (٢) يوضح الصورة المبدئية للقائمة.

جدول (٢) قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية

المستوى الأول/ الفهم المباشر		المستوى الثاني/ الفهم الاستنتاجي	
١	**تحديد الفكرة العامة للنص المقروء**	٧	**استنتاج عنوان مناسب للنص المقروء**
٢	تحديد المضمون العام من عنوان النص المقروء	٨	استنتاج عناوين أخرى للنص المقروء
٣	تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص المقروء	٩	استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء
٤	تحديد أكثر من معنى للكلمة في النص المقروء	١٠	**استنتاج هدف الكاتب في النص المقروء**
٥	تحديد مضاد الكلمة في النص المقروء	١١	استنتاج العلاقات بين الجمل في النص المقروء
٦	الترتيب التسلسلي للأفكار حسب ورودها في النص المقروء	١٢	استنتاج القيم الشائعة في النص المقروء
المستوى الثالث/ الفهم الناقد			
١٣	**التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص المقروء**		
١٤	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء		
١٥	التمييز بين الواقع والخيال في النص المقروء		
١٦	التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وبين مالا يتصل به		
١٧	الحكم على القضايا المطروحة في النص المقروء		

٢- اختبار مهارات الفهم القرائي

تم إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؛ وفقًا للخطوات الآتية:

أ ـ تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

ب ـ مصادر إعداد الاختبار: اعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار على الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة مهارات الفهم القرائي السابق إعدادها، وأدبيات مهارات الفهم القرائي وكيفية قياسها.

ج ـ صياغة مفردات الاختبار: بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية، متمثلًا في الاختيار من متعدد، والذي روعي فيه الوضوح والدقة ومناسبته للتلميذات، وذلك بوضع مقدمة للسؤال، ثم أربعة بدائل لاختيار واحد منها صحيح، وعلى النحو الآتي:

جدول (٣) مهارات الفهم القرائي والأسئلة التي تقيسها

م	المهارات	رقم السؤال			الدرجة
١	**تحديد الفكرة العامة للنص المقروء**	١	١٤	٢٧	٣
٢	تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص المقروء	٢	١٥	٢٨	٣
٣	تحديد مضاد الكلمة في النص المقروء	٣	١٦	٢٩	٣
٤	الترتيب التسلسلي للأفكار حسب ورودها في النص المقروء	٤	١٧	٣٠	٣
٥	استنتاج عنوان مناسب للنص المقروء	٥	١٨	٣١	٣
٦	استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء	٦	١٩	٣٢	٣
٧	استنتاج هدف الكاتب في النص المقروء	٧	٢٠	٣٣	٣
٨	استنتاج العلاقات بين الجمل في النص المقروء	٨	٢١	٣٤	٣
٩	استنتاج القيم الشائعة في النص المقروء	٩	٢٢	٣٥	٣
١٠	التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء	١٠	٢٣	٣٦	٣
١١	التمييز بين الحقيقة والرأي	١١	٢٤	٣٧	٣
١٢	التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وما لا يتصل به	١٢	٢٥	٣٨	٣
١٣	الحكم على القضايا المطروحة في النص المقروء	١٣	٢٦	٣٩	٣
	المجموع	٣٩ درجة			

د ـ صياغة تعليمات الاختبار: بهدف توضيح المهام التي يجب على التلميذة اتباعها عند الإجابة، وتضمنت الآتي:

١ـ كتابة البيانات في المكان المخصص بوضوح.

٢ـ قراءة كل موضوع بدقة وتأنٍ قبل البدء في الإجابة.

٣ـ قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عليه.

٤ـ عدم ترك سؤال بدون إجابة؛ حيث إن عدد الأسئلة (٣٩) سؤالًا، وكل سؤال خصص له درجة واحدة، وبذلك يصبح مجموع الدرجات (٣٩) درجة.

٥ـ اختيار إجابة واحدة فقط من بين الخيارات، بوضع دائرة حول رقم الفقرة الصحيحة في نفس ورقة الأسئلة.

هـ- وضع مفتاح لتصحيح درجات الاختبار: على أساس درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر عن كل إجابة خاطئة أو المتروكة أو عن السؤال الذي تختار فيها التلميذة أكثر من إجابة، وتم الاعتماد في ذلك على مفتاح تصحيح الاختبار.

و- ضبط الاختبار: قامت الباحثة بالخطوات الآتية لضبط الاختبار:

١ـ **التحقق من صدق الاختبار:** بعرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المختصين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض مشرفات اللغة العربية؛ لإبداء الرأي حول مناسبة السؤال لقياس المهارة المستهدفة، ووضوح الصياغة اللغوية للسؤال، صحة البدائل المقترحة، وفي ضوء آراء المحكمين أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة؛ وأصبح الاختبار في صورته النهائية من (٣٩) سؤالاً، ثم تم تصحيحه باستخدام مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي.

٢. **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، بلغ عددها (٢٠) تلميذة بإحدى المدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المخواة؛ وذلك بهدف التحقق من الآتي: وضوح تعليمات الاختبار: ـ تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:

زمن الاختبار= (زمن أول تلميذة انتهت من الاختبار + زمن آخر تلميذة انتهت من الاختبار) / ٢

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح زمن الاختبار (٤٥) دقيقة، وهو زمن حصة دراسية واحدة؛ حيث كان زمن أول تلميذة (١٦) دقيقة، وزمن آخر تلميذة (٦٠) دقيقة وذلك كما يلي: ١٦+٦٠ يساوي ٧٦ دقيقة.

٧٦ ÷ ٢ يساوي (٣٨) دقيقة، وتم إضافة (٧) دقائق زمنًا لتوزيع أوراق الاختبار وجمعها.

ـ **صدق الاختبار:** وتوجد عدة أنواع للتحقق من صدق الاختبار، وقد تم تطبيق الآتي منها:

١. **الصدق الظاهري:** وقد تضمن هذا الاختبار (١٣) سؤالاً، حيث قيست كل مهارة بثلاثة أسئلة، بواقع سؤال في كل موضوع، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعددًا من مشرفات العربية.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة، والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها؛ ما بين (٠.٤٦*) كأقل قيمة، (٠.٧١**) كأعلى قيمة، وجميعها كانت دالة عند (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يشير إلى أن السؤال يقيس ما تقيسه المهارة أي يوجد اتساق داخلي لكل مهارة. أما على مستوى المجالات فكما يوضحها الجدول:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الفهم المباشر	٠.٧٧	٠.٠١
٢	الفهم الاستنتاجي	٠.٨٠	٠.٠١
٣	الفهم الناقد	٠.٧٩	٠.٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أن المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار؛ أي يوجد اتساق داخلي، وهو مؤشر على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

ثبات الاختبار؛ وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق، وجاءت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥) قيم معاملات ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	المهارة	معامل ثبات ألفاكرونباخ	معامل ثبات إعادة التطبيق
١	الفهم المباشر	٠.٨٤	٠.٧٨
٢	الفهم الاستنتاجي	٠.٨٩	٠.٨١
٣	الفهم الناقد	٠.٩٠	٠.٨٠
الاختبار كاملا		٠.٩٢	٠.٨٤

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات المحسوب بطريقة ألفاكرونباخ للاختبار تراوحت بين (٠.٨٤– ٠.٩٢) للمهارات وللدرجة الكلية، كما تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوب بطريقة إعادة التطبيق بين (٠.٧٨– ٠٨٤) وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيا مما يعطي دلالة على ثبات الاختبار.

حساب مؤشرات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: وقد تم حسابها من خلال نسبة التلميذات اللاتي أجبن إجابة خاطئة على السؤال، كما تم حساب قدرة كل سؤال على التمييز، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة ما بين (٠.٥٠– ٠.٨٠) كما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠.٤٠– ٠.٥٠) وهي قيم مقبولة إحصائيا، وتعطي مؤشراً على ثبات معامل صعوبة وتمييز الاختبار.

٣– مقياس الاتجاه نحو القراءة

أعدت الباحثة مقياسًا استهدف طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، تكون المقياس من (٢٧) عبارة، وذلك في ضوء (الرجوع إلى) الدراسات سابقة، وتستجيب التلميذة إلى كل فقرة وفقًا لمقياس خماسي متدرج، مكون من خمس عبارات، تحتها صور كارتونية تمثل قوة شعور التلميذة تجاه الفقرة، وزود المقياس بتعليمات، كما يوضحها الشكل(٢)

شكل (٢) الأشكال الكارتونية المستخدمة في مقياس الاتجاه

وقد أعد مقياس الاتجاه نحو القراءة في هذه الدراسة وفقًا لما يلي:

. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن اتجاهات تلميذات الصف السادس الابتدائي، قبل وبعد تطبيق استراتيجية التصور الذهني.

ـ إعداد المقياس: قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات السابقة، والدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو القراءة، من أجل إعداد هذا المقياس، والاستفادة منها في صياغة العبارات التي تقيس الاتجاه نحو القراءة.

. **صدق المقياس:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد طلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: مناسبة العبارة لمستوى التلميذات، وضوح صياغة العبارات، وعبارات يرى السادة المحكمون إضافتها، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ـ **ثبات المقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) تلميذة بإحدى المدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المخواة؛ وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، هما:

١-**طريقة إعادة التطبيق:** حيث تم التطبيق الاستطلاعي للمقياس، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ثم حسب معامل ارتباط سبيرمان بين مرتي التطبيق فبلغ معامل الارتباط (٠.٧٩) مما يشير لمستوى مقبول من الثبات.

٢-**طريقة ألفاكرونباخ:** حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨١) وهي قيمة ثبات مقبولة إحصائيا.

ـ **الصدق الذاتي:** تم التحقق من الصدق الذاتي للمقياس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة ألفاكرونباخ فبلغ (٠.٩٠) وبلغ للثبات المحسوب بطريقة إعادة التطبيق (٠.٨٩) وهي قيم مقبولة إحصائيا.

ـ **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس بين(٠.٤٦*) كأقل قيمة و(٠.٦٨**) كأعلى قيمة ، وجميعها كانت دالة عند (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يشير إلى أن العبارة تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي للمقياس وهو مؤشر على الصدق.

وبعد أن تأكدت الباحثة من دقة المقياس وصلاحيته للتطبيق في صورته النهائية، قامت بتطبيقه على المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبل تطبيق التجربة وبعدها.

٤ـ إعداد دليل المعلمة

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد الدليل:

أ ـ تحديد الهدف من الدليل: تم إعداد الدليل بهدف إرشاد المعلمة إلى الخطوات التي ينبغي اتباعها أثناء تدريس مهارات الفهم القرائي، في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، باستخدام استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي.

ب ـ تحديد مصادر بناء الدليل: استندت الباحثة في هذا الدليل إلى المصادر الآتية: الدراسات التربوية في مجال استراتيجية التصور الذهني، والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الفهم القرائي،

ج . **مكونات الدليل:** وتكون دليل المعلمة من: (مقدمة الدليل، الجانب النظري للدليل، أهمية الدليل،أهداف الدليل، الأهداف الإجرائية المتوقع أن تحققها التلميذة في نهاية الدروس، المصطلحات الإجرائية الواردة في الدليل، أهمية استراتيجية التصور الذهني، علاقة استراتيجية التصور الذهني بالقراءة، مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها، وخطوات تنفيذ استراتيجية التصور الذهني في تدريس القراءة، الخطة والمدة الزمنية للتنفيذ

ثالثًا: الجانب الإجرائي للدليل، الدرس الأول: المعلبات الغذائية، الدرس الثاني: النص الشعري "الحمى"، الدرس الثالث: رعاية المسنين في الإسلام، الدرس الرابع: النص الشعري "الجدَة"، مراجع الدليل.

٥ـ إعداد كراس نشاط التلميذة

قامت الباحثة بإعداد كتاب التلميذة، والذي يتضمن بعض الأنشطة الخاصة بالوحدتين الرابعة، والخامسة؛ بهدف تدريب تلميذات الصف السادس على تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وفق خطوات استراتيجية التصور الذهني، وقد تضمن الكتاب (تعريف استراتيجية التصور الذهني، مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها، الخطة والمدة الزمنية للتنفيذ، موضوع الدرس، المخرجات التعليمية، النشاطات التعليمية).

ضبط وتحكيم دليل المعلمة وكراس نشاط التلميذة

حيث قامت الباحثة بعرضهما على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفات العربية؛ وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين في تعديل صياغة بعض العبارات، وإدراج لمهارات الفهم القرائي المراد تنميتها ضمن المخرجات التعليمية، قبل كل درس في كتاب التلميذة؛ وبهذا أصبح دليل المعلمة وكتاب التلميذة جاهزين للتطبيق.

مراحل التطبيق الميداني للدراسة

المرحلة الأولى: القيام بالإجراءات الإدارية والإعداد لتجربة الدراسة:

بعد أن قامت الباحثة بتحديد قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، والتأكد من صدقها وثباتها، بدأت في إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي؛ في ضوء هذه القائمة، وإعداد دليل المعلمة الذي يتضمن طريقة تدريس المهارات في الوحدة الرابعة والخامسة وفق استراتيجية التصور الذهني، كما تم إعداد كتاب التلميذة، والذي يتضمن عددًا من الأنشطة الخاصة بدروس هاتين الوحدتين، وبعد ذلك تم بناء مقياس الاتجاه نحو القراءة.

المرحلة الثانية: التطبيق القبلي لأدوات الدراسة والتحقق من تكافؤ المجموعتين:

تم تطبيق أداتي الدراسة قبليًا، والمتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة على تلميذات عينة الدراسة (التجريبية، والضابطة) في يوم الخميس الموافق ١٤٣٩/٥/٨هـ، وذلك على النحو الآتي:

١. تكافؤ المجموعتين في اختبار الفهم القرائي: وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي – قبل بدء التجربة – تم تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليا على المجموعتين وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (مان ويتني) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦) قيم اختبار (u) لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	ضابطة	١٨	٢١.٢٢	٣٨٢.٠٠	١٣١	٠.٢٢ غير دالة
	تجريبية	١٩	١٦.٨٩	٣٢١.٠٠		
الفهم الاستنتاجي	ضابطة	١٨	٢١.٤٤	٣٨٦.٠٠	١٢٧	٠.١٨ غير دالة
	تجريبية	١٩	١٦.٦٨	٣١٧.٠٠		
الفهم الناقد	ضابطة	١٨	٢٠.٤٢	٣٦٧.٥٠	١٤٥	٠.٤٣ غير دالة
	تجريبية	١٩	١٧.٦٦	٣٣٥.٥٠		
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	١٨	٢٢.١٧	٣٩٩.٠٠	١١٤	٠.٠٨ غير دالة
	تجريبية	١٩	١٦.٠٠	٣٠٤.٠٠		

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة اختبار (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي جاءت غير دالة لجميع المستويات والدرجة الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق بين التجريبية والضابطة؛ أي أنهما متجانستان.

٢ـ تكافؤ المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو القراءة: وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة – قبل بدء التجربة – تم تطبيق مقياس الاتجاه قبليا على المجموعتين، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (u) للمجموعتين المستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) قيم اختبار (u) لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للاتجاه نحو القراءة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
تجريبية	١٩	١٩.٠٠	٣٦١.٠٠	١٧١	١.٠٠ غير دالة
ضابطة	١٨	١٩.٠٠	٣٤٢.٠٠		

يتضح من جدول (٧) أن قيمة اختبار (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاتجاه نحو القراءة جاءت غير دالة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق بين التجريبية والضابطة؛ أي أنهما متجانستان في الاتجاه نحو القراءة.

المرحلة الثالثة: تنفيذ تجربة الدراسة

وقد تم تنفيذ تجربة الدراسة وفق الخطوات الموضحة في الجدول (٨).

جدول (٨) الخطة الزمنية لتطبيق استراتيجية التصور الذهني

الأسبوع	التاريخ	ما تم تنفيذه
الأول	١٤٣٩/٥/٤هـ	الاختبار ومقياس الاتجاه نحو القراءة القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة
الثاني	١٤٣٩/٥/١١هـ	الدرس الأول: المعلبات الغذائية (ثلاث حصص)
الثالث	١٤٣٩ /٥/١٨هـ	الدرس الثاني: وصف الحمى (حصتان)
الرابع	١٤٣٩/٥/٢٥هـ	الدرس الثالث: رعاية المسنين في الإسلام (ثلاث حصص)
الخامس	١٤٣٩/٦/٢هـ	الدرس الرابع: الجدة (حصتان)
السادس	١٤٣٩/٦/٩هـ	الاختبار ومقياس الاتجاه نحو القراءة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

ملاحظات عن سير التجربة والتدريس للمجموعة التجريبية والضابطة:

- **المجموعة التجريبية:** قامت الباحثة بزيارة المدرسة، والاجتماع بتلميذات الصف السادس الابتدائي، وتم التدريس باستراتيجية التصور الذهني، لموضوعات نصوص الفهم القرائي، المتضمنة في الوحدتين الرابعة والخامسة، وتزويد التلميذات بكتاب التلميذة، والذي يتضمن عددًا من الأنشطة التابعة لدروس هاتين الوحدتين.
- **المجموعة الضابطة:** دُرست تلميذات هذه المجموعة بواسطة معلمتهن، وذلك بالطريقة المعتادة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك بتوظيف الأساليب الآتية:

١. اختبار (مان ويتني) لمجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

٢. اختبار كولموجورف سميرنوف؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات.

٣. اختبار (z) لتقريب قيمة اختبار مان ويتني للتوزيع الاعتدالي.

٤. معادلة مربع إيتا؛ لحساب حجم التأثير؛ للتعرف على تأثير استراتيجية التصور الذهني في الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.

٤.عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها

أولاً/ الإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فرضياتها

نص السؤال الرئيس للدراسة الحالية على ما فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟ **وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات الآتية:**

- **الفرض الأول: وقد نص على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم المباشر لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة" (في قسمه الأول).**

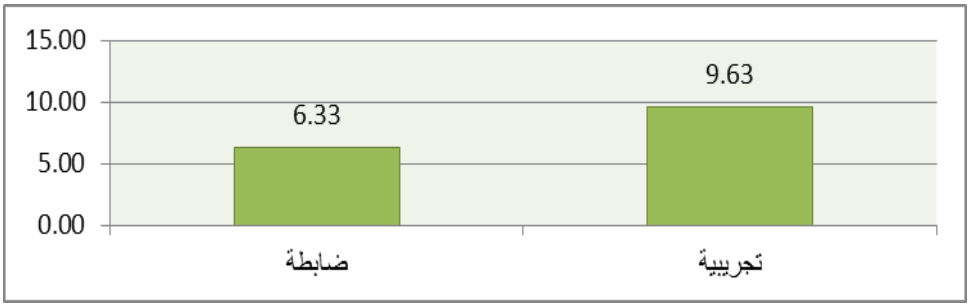
ولاختبار هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (u) للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات الفهم المباشر ؛ ونظرا لصغر حجم المجموعتين؛ مما أدى إلى عدم توافر شرط الاعتدالية، وفقا لاختبار كولموجورف سميرنوف والذي بلغت قيمته (٠.٦٧) وهي قيمة دالة. وجاءت النتائج كما في الجدول (٩)

جدول (٩) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم المباشر

المهارات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	الدلالة
تحديد الفكرة العامة للنص المقروء	ضابطة	١٨	١٣.٣٣	٢٤٠.٠٠	٦٩	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٣٧	٤٦٣.٠٠		
تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص المقروء	ضابطة	١٨	١٣.٣٦	٢٤٠.٥٠	٦٩.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٣٤	٤٦٢.٥٠		
تحديد مضاد الكلمة في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٣.١٩	٢٣٧.٥٠	٦٦.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٥٠	٤٦٥.٥٠		
الترتيب التسلسلي للأفكار حسب ورودها في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٥.٧٨	٢٨٤.٠٠	١١٣	٠.٠٥
	تجريبية	١٩	٢٢.٠٥	٤١٩.٠٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	١٨	١١.٢٢	٢٠٢.٠٠	٣١	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٦.٣٧	٥٠١.٠٠		

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم المباشر قد جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق؛ يتم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك؛ فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة، يتم رفض الفرض الصفري الذي نصَّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم المباشر، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية، والضابطة، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم المباشر، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، والشكل (٣) يوضح الفرق بين المجموعتين.



الشكل (٣) الفروق بين متوسطات التجريبية والضابطة في القياس البعدي، للمهارات المرتبطة بالفهم المباشر.

- **الفرض الثاني: وقد نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم الاستنتاجي، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية، والضابطة" (في قسمه الثاني).**

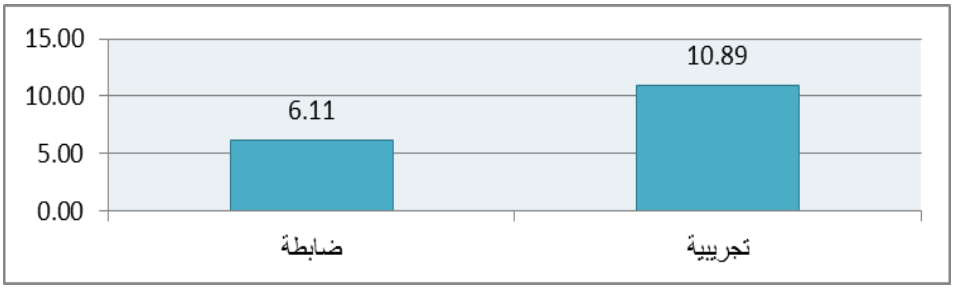
ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الاستنتاجي من مهارات الفهم القرائي؛ ونظرا لصغر حجم المجموعتين، مما أدى إلى عدم توافر شرط الاعتدالية، ووفقا لاختبار كولموجورف سميرنوف والذي بلغت قيمته (٠.٤٣) وهي قيمة دالة، وجاءت النتائج كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي

المهارات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	الدلالة
استنتاج عنوان مناسب للنص المقروء	ضابطة	١٨	١٣.٠٠	٢٣٤.٠٠	٦٣	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٦٨	٤٦٩.٠٠		
استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء	ضابطة	١٨	١٥.٨١	٢٨٤.٥٠	١١٣.٥	٠.٠٥
	تجريبية	١٩	٢٢.٠٣	٤١٨.٥٠		
استنتاج هدف الكاتب في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٢.٧٥	٢٢٩.٥٠	٥٨.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٩٢	٤٧٣.٥٠		
استنتاج العلاقات بين الجمل في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٦.٣٦	٢٩٤.٥٠	١٢٣.٥	٠.١١غير دالة
	تجريبية	١٩	٢١.٥٠	٤٠٨.٥٠		
استنتاج القيم الشائعة في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٢.٦٩	٢٢٨.٥٠	٥٧.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٤.٩٧	٤٧٤.٥٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	١٨	١١.١٧	٢٠١.٠٠	٣٠	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٦.٤٢	٥٠٢.٠٠		

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الاستنتاجي قد جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية، ما عدا المهارة (استنتاج العلاقات بين الجمل في النص المقروء)، ولمعرفة اتجاه الفروق، يتم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين؛ حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة؛ وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة، يتم رفض الفرض الصفري جزئيا الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ...الخ، وقبول الفرض البديل ونصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم الاستنتاجي، لدى تلميذات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية". والشكل (٤) يوضح الفروق بينهما.



شكل (٤) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الاستنتاجي

- **الفرض الثالث: وقد نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم الناقد لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة" (في قسمه الثالث).**

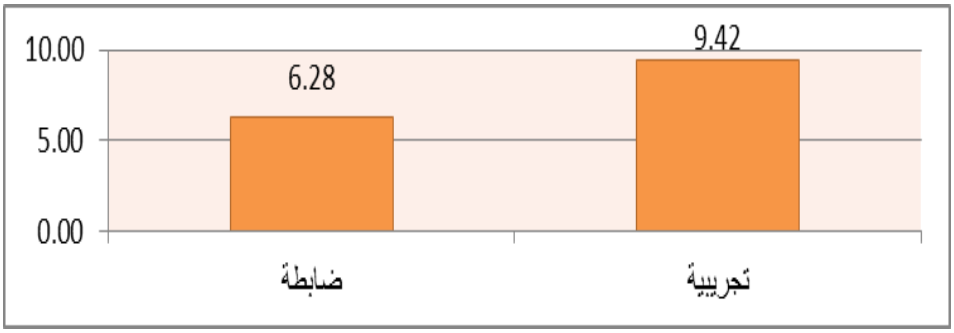
ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة؛ وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات الفهم الناقد؛ ونظرا لصغر حجم المجموعتين، مما أدى إلى عدم توافر شرط الاعتدالية، وفقا لاختبار كولموجورف سميرنوف والذي بلغت قيمته (٠.٢٦) وهي قيمة دالة، وجاءت النتائج كما في الجدول (١١).

جدول (١١) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الناقد

المهارات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	الدلالة
التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٥.٥٣	٢٧٩.٥٠	١٠٨.٥	٠.٠٥
	تجريبية	١٩	٢٢.٢٩	٤٢٣.٥٠		
التمييز بين الحقيقة والرأي	ضابطة	١٨	١٤.٩٢	٢٦٨.٥٠	٩٧.٥	٠.٠٥
	تجريبية	١٩	٢٢.٨٧	٤٣٤.٥٠		
التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وما لا يتصل به	ضابطة	١٨	١٢.١٩	٢١٩.٥٠	٤٨.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٥.٤٥	٤٨٣.٥٠		
الحكم على القضايا المطروحة في النص المقروء	ضابطة	١٨	١٦.١٩	٢٩١.٥٠	١٢٠.٥	٠.١٠ غير دالة
	تجريبية	١٩	٢١.٦٦	٤١١.٥٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	١٨	١١.٦٩	٢١٠.٥٠	٣٩.٥	٠.٠١
	تجريبية	١٩	٢٥.٩٢	٤٩٢.٥٠		

يتضح من الجدول (١١) أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الناقد قد جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ما عدا المهارة (الحكم على القضايا المطروحة في النص المقروء)، ولمعرفة اتجاه الفروق يتم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين؛ حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة، يتم رفض الفرض الصفري جزئيا الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ...الخ، وقبول الفرض البديل الذي ونصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي بمستوى الفهم الناقد، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية". والشكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل (٥) الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للمهارات المرتبطة بالفهم الناقد.

- **الفرض الرابع: وقد نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي ككل لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة" (في قسمه الرابع).**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل؛ نظرا لصغر حجم المجموعتين، مما أدى إلى عدم توافر شرط الاعتدالية، وفقا لاختبار كولموجورف سميرنوف والذي بلغت قيمته (٠.٨٧) وهي قيمة دالة، والنتائج كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	الدلالة
ضابطة	١٨	١٠.٠٦	١٨١.٠٠	١٠	٠.٠١
تجريبية	١٩	٢٧.٤٧	٥٢٢.٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي – ككل – قد جاءت دالة، ولمعرفة اتجاه الفروق؛ يتم المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين، حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٢٢.٠٠) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٨١.٠٠) وبناء على ذلك، فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة، يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ...الخ، وقبول الفرض البديل الذي ونصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي – ككل – لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية". والشكل (٦) يوضح الفروق بينهما.

شكل (٦) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل

حجم الأثر: ولمعرفة حجم تأثير استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ تم استخدام معادلة حساب حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية $z/\sqrt{n}$ حيث z هي التقريب الاعتدالي، لاختبار مان ويتني (Kiess, 1989: 445)

وجاءت النتائج كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣) قيمة حجم التأثير لتأثير استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي

المهارات	قيمة (z)	$\sqrt{n}$	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الفهم المباشر	٤.٢٩	٦.٠٨	٠.٧٠	كبير
الفهم الاستنتاجي	٤.٣٢	٦.٠٨	٠.٧١	كبير
الفهم الناقد	٤.٠٤	٦.٠٨	٠.٦٦	كبير
الدرجة الكلية	٤.٩٠	٦.٠٨	٠.٨١	كبير

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة حجم التأثير تراوحت بين (٠.٦٦– ٠.٧١) للمهارات، وبلغت للدرجة الكلية (٠.٨١) مما يعني أن (٨١%) من تباين درجات التلميذات في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي يعود لأثر استراتيجية التصور الذهني.

- **الفرض الخامس: وقد نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في الاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة" (في قسمه الخامس).**

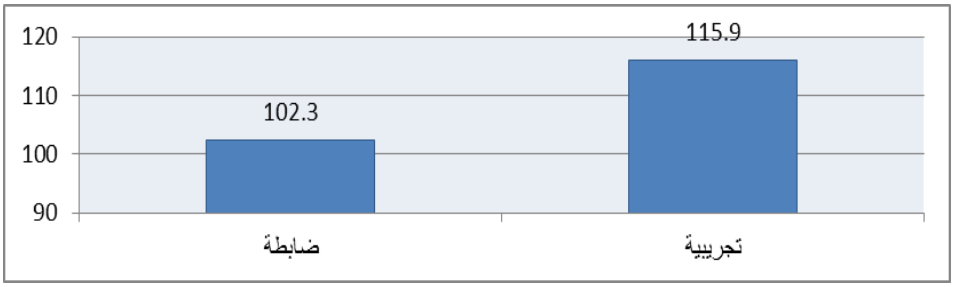
ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة؛ وذلك نظرا لصغر حجم المجموعتين، مما أدى إلى عدم توافر شرط الاعتدالية، وفقا لاختبار كولموجورف سميرنوف والذي بلغت قيمته (٠.٣٥) وهي قيمة دالة. والنتائج كما يبينها الجدول (١٤).

جدول (١٤) قيمة اختبار (مان ويتني) ودلالتها للفروق بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
ضابطة	١٨	١٤.٩٢	٢٦٨.٥٠	٩٧.٥	٠.٠٥
تجريبية	١٩	٢٢.٨٧	٤٣٤.٥٠		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة قد جاءت دالة، ولمعرفة اتجاه الفروق؛ تم مقارنة متوسطي رتب درجات المجموعتين، حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (٢٢.٨٧) أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة (١٤.٩٢)، وبناء على ذلك، فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة، يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في الاتجاه نحو القراءة، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأداء البعدي في الاتجاه نحو القراءة، لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية. وكما يوضحها الشكل(٧):



شكل (٧) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

ولمعرفة حجم تأثير استراتيجية التصور الذهني في تحسين الاتجاه نحو القراءة، تم استخدام معادلة حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية (Moore & Mccabe, 2006)

وقد تبين أن قيمة (z) هي (٢.٢٤) وبناء عليه، فإن حجم التأثير بلغ (٠.٣٧) مما يعني أن (٣٧%) من تباين درجات التلميذات في القياس البعدي للاتجاه نحو القراءة يعود لأثر استراتيجية التصور الذهني، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير.

ثانياً/ تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

١ـ النتائج المرتبطة بالفهم القرائي

أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التصور الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في مهارات الفهم القرائي، متمثلة في مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد، كما كان حجم تأثير استراتيجية التصور الذهني

في تنمية مهارات الفهم القرائي كبيرا، ويمكن رد ذلك إلى ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق الدراسة من مميزات التدريس وفقا لاستراتيجية التصور الذهني؛ حيث لاحظن الباحثة أن هذه الإستراتيجية تضفي جواً من المتعة على عملية التعلم، ويكون للتلميذة دور فعال في عملية التعلم، فيتحول دورها من مستقبلة للمعرفة إلى منتجة لها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت فاعلية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي مثل دراسة عبد النبي (٢٠٠٤) ودراسة شاور Schauer (٢٠٠٥) وعبد الباري (٢٠٠٩) وعوايجية (٢٠٠٨) ودراسة العقيلي والعبد القادر (٢٠١٢)، دراسة عبد العون والعطار (٢٠١٤) ودراسة المنتشري (٢٠٠٨) ودراسة Franciscoone (٢٠٠٨) ودراسة قاسم والمزروعي (٢٠٠٩) ودراسة جيونغ Jeong (٢٠٠٩) ودراسة ابن عدنان (٢٠١٢) وجميعها كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

٢ـ النتائج المرتبطة بالاتجاه نحو القراءة

أسفرت الدراسة عن تحسن في اتجاهات تلميذات التجريبية، التي درست بطريقة التصور الذهني نحو القراءة، مقارنة بالضابطة، كما كان حجم تأثير استراتيجية التصور الذهني كبيرا على تحسن الاتجاه نحو القراءة، وقد ظهر ذلك واضحا في التباين الكبير بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي، ويمكن رد ذلك إلى تحسن مستوى التلميذات في مهارات الفهم القرائي، واستمتاع التلميذة بعملية التعلم، والذي انعكس على ميلها، وحبها، للمادة فتحسن اتجاهها نحوها، وأيضا تضمن الاستراتيجية مشاركة جميع التلميذات في التفكير والتصور، وتحقيق فهم أفضل للمواد المتعلمة، وتكوين اتجاهات إيجابية تجاه التعلم، وإضفاء لأجواء ممتعة وشيقة لهن.

وتتفق النتيجة مع نتائج الدراسات عن استراتيجية التصور الذهني في تحسين الاتجاه نحو القراءة، مثل دراسة ماكومبر Macommber (٢٠٠١) والمجيدل (١٤٢٦) ومحمود (٢٠٠٨) و بروس Bruce (٢٠١٠) والشهري (٢٠١٢) وجميعها توصلت إلى فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تحسين الاتجاه نحو القراءة

- **توصيات الدراسة**

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج؛ فتوصي بما يلي:

١- استخدام استراتيجية التصور الذهني في تدريس القراءة؛ لما لها من أثر في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.

٢- تطوير أدلة لتدريس القراءة؛ لتوضيح كيفية الاستفادة من استراتيجيات التعلم المعتمدة على فاعلية المتعلم، وبخاصة وفق استراتيجية التصور الذهني.

٣- تدريب المعلمات أثناء الخدمة على تدريس القراءة وفق استراتيجية التصور الذهني، والاستراتيجيات الأخرى المبنية على فاعلية المتعلمة؛ لما لها من أثر في تحسن مهارات الفهم القرائي، وتحسين الاتجاه نحو القراءة.

٤- الاستفادة من الاستراتيجيات التي تضفي على التعلم جو من المتعة والجاذبية، وتتفق مع اهتمامات التلميذات، ويمكن توظيفها خارج أسوار المدرسة، مثل استراتيجية التصور الذهني.

٥- تشجيع استخدام الاستراتيجيات التي تنمي التعلم الذاتي مثل الاستراتيجية التي تعتمد على التصور الذهني، وإعطاء التلميذات الفرصة، والوقت اللازم؛ لممارسة التصور الذهني، والأنشطة المصاحبة له داخل الفصول الدراسية.

٦- تدريب المشرفات على إجراءات استراتيجية التصور الذهني؛ ليتمكنَّ من توجيه المعلمات في تطبيقه عند تدريس القراءة.

٧- تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية لمبادئ وإجراءات استخدام استراتيجية التصور الذهني في التدريس، وتدريب التلميذات عليها.

قائمة المراجع

أولًا/ المراجع العربية

- ابن عدنان، هاشم. (٢٠١٢). *فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد. (١٤١٤). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- أبو الضبعات، زكريا اسماعيل. (٢٠٠٧). *طرائق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الفكر.
- جاب الله، علي سعد. (١٩٩٧). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي العام. *مجلة كلية التربية*، (٢)، ٧٠٢–٧٢٣.
- حنا، سامي عباد، والناصر، حسين جعفر. (١٩٩٣). *كيف أعلم القراءة للمبتدئين*. البحرين: دار الحكمة.
- الخليفة، حسن جعفر. (١٤٢٥). *فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي*(ط٤)، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.
- الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٩). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- زيدان، محمد مصطفى. (١٤٠٥). *التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية دراسة موضوعية متكاملة*(ط٢). جدة: دار الشروق.
- سولسو، روبرت. (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشهري، محمد بن هادي بن علي. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي. والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. (دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦). *علم النفس التربوي*(ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طعيمة، رشدي أحمد، والشعبي، محمد علاء الدين. (٢٠٠٦). *تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عامر، فخر الدين. (٢٠٠٠). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*(ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٤٥)، ٧٤ ـ ١١٤.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.
- عبد الحميد، شاكر. (٢٠٠٩). *الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي*. سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عبد العون، فاضل ناهي، العطار، زيد بدر محمد. (٢٠١٤). فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (١٨).
- عبد النبي، محمد محمود. (٢٠٠٤). استخدام إستراتيجية التخيل العقلي في التعرف على الصور البيانية في الشعر العربي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٣)، ٢٢٥ ـ ٢٥٥.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٨١)، ٩٤ـ ١٧٧.
- عبيد، محمد عبيد. (١٩٩٦). *تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٢). استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مصر، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٤٦)، ١٥ ـ ٥٣.
- عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). *دليل تدريس اللغة العربية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العقيلي، عبد المحسن بن سالم، والعبد القادر، بدر بن علي. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي*. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عوايجية، حميدة. (٢٠٠٨). *أثر الصورة الذهنية البصرية في التعرف على المصطلحات المكانية المكتوبة لدى الأفراد ذوات القدرات المنخفضة في التعبير عن أفكارهم*. (ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

- عيد، أيمن عيد بكري محمد. (٢٠٠٧). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٧٢)، ١٤ـ ٦٨.
- قاسم، محمد جابر، والمزروعي، كريمة مطر. (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٨٦)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٦٠ـ ٨٧.
- كباس، فاطمة أحمد. (٢٠١٤). تحسين الروتين القرائي خطوة نحو فهم قرائي أفضل. *مجلة المعرفة*. (٢٣١)، ٥٤ ـ ٥٧.
- الكندري، لطيفة حسن. (٢٠٠٤). *تشجيع القراءة*. الكويت: المركز الإقليمي للطفولة والأمومة.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*(ط٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- المجيدل، محمد بن عبد الله. (١٤٢٦). *أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محمود، حسني عبد الحافظ. (٢٠٠٨). أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٨٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٨٢ ـ ١٠٤.
- مدكور، علي أحمد. (٢٠١٠). *طرق تدريس اللغة العربية*(ط٢). عمان: دار المسيرة.
- المنتشري، علي أحمد عبد الله. (٢٠٠٨). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- النصار، صالح بن عبد العزيز، سالم، محمد محمد، وأبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٦). الدافعية للقراءة وعلاقتها بالمتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس،٣٠ (٤)، ١٢٩ ـ ١٩٨.
- الهاشمي، أحمد. (١٤٢٧). *معوقات القراءة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة*. معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الهاشمي، عبد الحميد محمد. (١٩٩٢). *علم النفس التكويني أسسه وتطبيقه*(ط٧). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- هيئة التعليم. (٢٠٠٤). *معايير المناهج التعليمية لدولة قطر، اللغة العربية، صف الروضة حتى الثاني عشر*، قطر: المجلس الأعلى للتعليم.
- وزارة المعارف (١٤٢٣). التطوير التربوي. *وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام*. الرياض.
- وزارة المعارف. (١٤٢٠). *لائحة التقويم المستمر*. الرياض: وزارة المعارف، التطوير التربوي.
- وزارة المعارف. (١٤٢٢). *وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض:* التطوير التربوي.
- يوسف، ماهر اسماعيل. (١٤٢٣). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية

- Bruce, L. (2010). *the effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth –grade at – risk students*. (Ed.D. Dissertation), Walden University, United States—Minnesota.
- Franciscoone, J. (2008). *The offectiveness of using story mapping as a supplemental tool to improre reading comprehension.* (MA Thesis), Caldwell College, United States, New Jersey.
- Jeong, J. (2009). *Effect s of teacher – directed and student – interactive summarization instruction on reading comprehension and written summarization of Korean fourth graders.* (Ph. D. Dissertation), University of Illinois at Urbana – Champaign, United States – Illinois.
- Macommber, C. (2001). *The use of mental imagery and its relation toreading attitudes among fourth grade students*. (Unpublished Dissertation), School of Education, New York University.
- io, Allan (2004). *A dual coding theoretical* Sadoski, Mark & Paiv *model of reading*. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds), *Theoretical models and processes ofreading* (5^{th} ed.). New York: DE: International Reading Association pp1329 – 1362.
- Schauer, S.A (2005). *Using guided mental imagery. To improve reading comprehension.* (Unpublished Dissertaion), Arizona State University.