بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجـــاح الوطنية
كلية الدراســـــات العليا

# مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس

إعداد
عمر حلمو عبد الله علاونه

إشراف
الأستاذ الدكتور: جودت أحمد سعادة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

نابلس / فلسطين
٢٠٠١م/١٤٢٢هـ

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

# مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس

إعداد

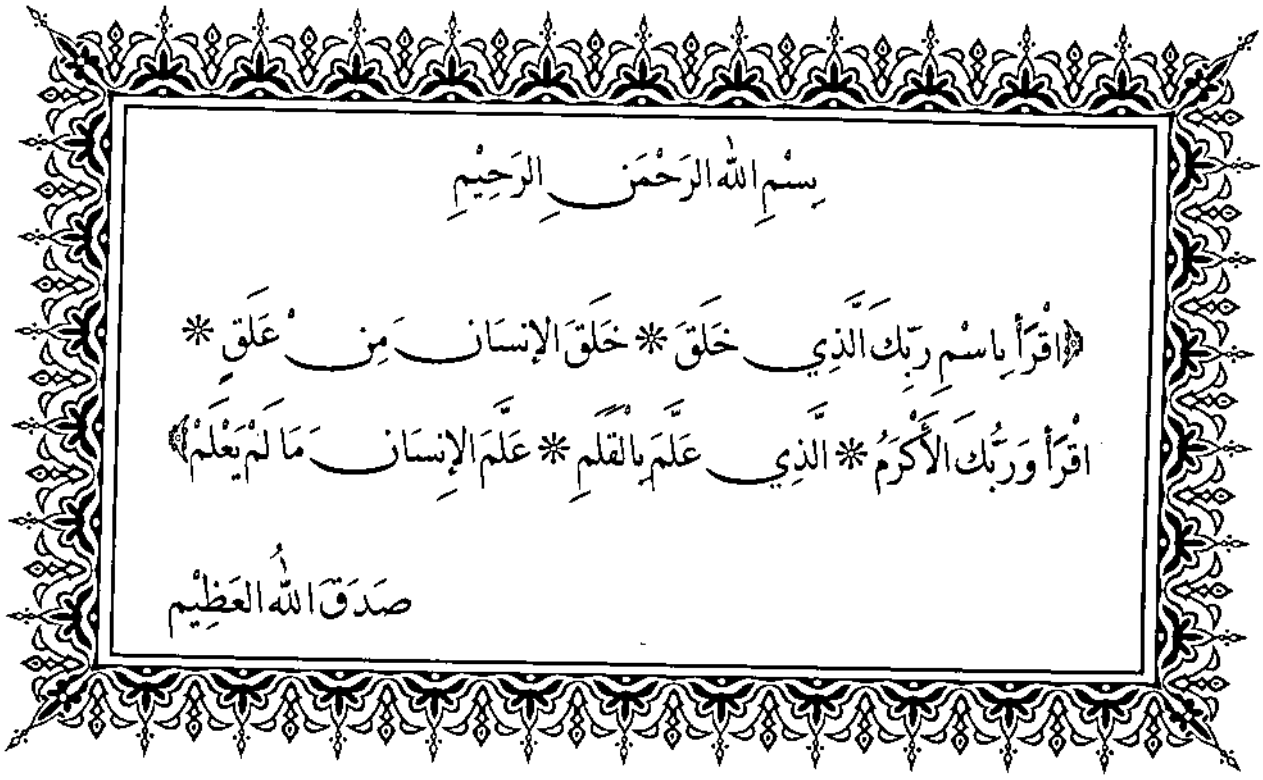
عمر حلمو عبدالله علاونه

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ٢٠٠١/٩/١١ وأجيزت .

**أعضاء لجنة المناقشة**

| | | **التوقيع** |
|---|---|---|
| الأستاذ الدكتور جودت احمد سعادة | مشرفا | ..... |
| الاستاذ الدكتور احمد فهيم جبر | ممتحنا خارجياً | ..... |
| الدكتور عبد الناصر عبد الرحيم القدومي | عضواً | ..... |

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




سورة العلق الآيات ١-٥



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الإهداء

لذاك الذي علمتني عقود الزمان على راحتيه

معاني العطاء

والدي

وتلك التي قـــد تعمـدت من راحتـيـها

فكانت شفاء

والدتي

وقنديل عمـري الذي قد أضـــاء، أدام الإله

بقاء الضياء

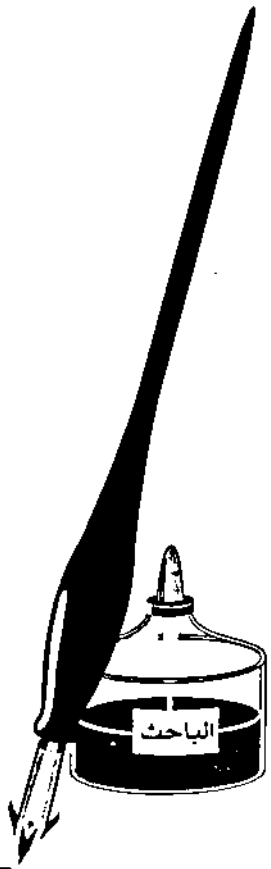
ابن أخي

فراس

لـــذاك، وتـــلك، وهذا ، إليهـــم جميعاً

أطيل الدعاء

الباحث




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً يليق بمقامه، والصلاة والسلام على نبي الحق وإمامه محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، وأمّا بعد:

فيسعدني وقد أنهيت بفضل الله ورعايته إعداد هذه الأطروحة أن أتوجه إلى الله بالحمد والشكر، الذي هداني وأنار الطريق أمامي، وأمدني بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع، وهيأ لي من الأساتذة الاجلاء والعلماء الأفاضل ممّن أناروا لي سبيل العلم وأرشدوني إلى طريق الصواب.

إنني اليوم لأجد الكلمات تقف حائرة لا تعرف كيف تعبر عن فضل أستاذي القدير الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة، وأدعو الله عز وجل أن يخلع عليه من أثواب الصحة والعافية، والعزة والرفعة بين الناس في الدنيا والآخرة لما منحني إياه من رعاية صادقة وتوجيه مخلص، وعلم نافع منذ اللحظة الأولى حتى ظهور هذه الدراسة بحلتها التي عليها الآن، فكان المقيل من العثرة، الباعث في النفس الهمة، كلما وهنت الخطوة، فنعم المعلم ونعم الصديق. فالله اسأل أن يجزيه عني خير الجزاء، ويبارك له في جهوده جمعاء ويجعلها في ميزان حسناته يوم لا ينفع مال ولا دهماء.

ولا يفوتني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان إلى الممتحن الخارجي الأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر على تفضله بقبول مناقشته هذه الرسالة وعلى ما سيقدمه لي ولها من إضاءات على طريق إثرائها شاكراً، مقدراً له كل ذلك.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الممتحن الداخلي الدكتور عبد الناصر عبد الرحيم القدومي لتفضله بقبول المشاركة في مناقشة هذه الرسالة ورفدها بينبوع كبير من ينابيع العلم في هذا الصرح العملاق، وأتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور أمين علي الكخن في الجامعة الأردنية صاحب البذرة والإرشادات الأولى لهذا البحث.

نهاية، أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من سعى جاهداً مخلصاً صادقاً من أجل مساعدتي لإتمام هذه الأطروحة من زملاء وأصدقاء، ومعلمين وطلبة ممن طبق الاختبار في مدارسهم وإلى مركز المناهل إدارة وموظفين لما بذلوه من جهد في إخراج هذه الأطروحة بحلتها فلهم مني كل الشكر والتقدير.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| صفحة الغلاف | أ |
| صفحة التواقيع | ب |
| آية قرآنية | جـ |
| الاهداء | د |
| الشكر والتقدير | هـ |
| فهرس المحتويات | و |
| فهرس الجداول | ي |
| فهرس الأشكال | ك |
| فهرس الملاحق | ل |
| ملخص الدراسة | م |
| **الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها** | ١ |
| مقدمة الدراسة | ٢ |
| مشكلة الدارسة | ٣ |
| أهمية الدراسة | ٤ |
| أهداف الدراسة | ٦ |
| أسئلة الدراسة | ٦ |
| فرضيات الدراسة | ٦ |
| مصطلحات الدراسة | ٧ |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة** | ٩ |
| القراءة من حيث مفهومها | ١٠ |
| تعريف القراءة | ١١ |
| أهمية القراءة | ١٢ |
| رأي بعض العلماء في أهمية القراءة | ١٣ |
| أهداف القراءة | ١٤ |
| أنواع القراءة | ١٦ |
| القراءة الصامتة | ١٧ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| أغراض القراءة الصامتة ومزاياها | ٢٠ |
| القراءة الجهرية | ٢٠ |
| أغراض القراءة الجهرية ومزاياها | ٢٢ |
| قراءة الاستماع | ٢٢ |
| العلاقة بين القراءة الصامتة والجهرية | ٢٢ |
| الفروق بين القراءة الجهرية والصامتة | ٢٥ |
| القراءة في المدرسة الابتدائية | ٢٦ |
| فهم المقروء | ٢٧ |
| العوامل التي يجب توافرها لفهم المقروء | ٢٨ |
| القراءة وعلاقتها بفهم المقروء | ٢٩ |
| مستويات الاستيعاب القرائي | ٣٠ |
| القدرات القرائية | ٣٠ |
| علاقة القدرة القرائية بفهم المقروء | ٣٣ |
| علاقة التلخيص بفهم المقروء | ٣٤ |
| صفات القارئ الجيد | ٣٥ |
| **الفصل الثالث: الدراسات السابقة** | ٣٨ |
| **أولاً:** مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة بأنواعها: الصامتة، والجهرية، والاستماع وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة | ٣٩ |
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات | ٤٦ |
| **ثانياً: مجموعة** الدراسات التي تناولت القراءتين الصامتة والجهرية معاً وأثرهما في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة | ٤٧ |
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات | ٥١ |
| ثالثاً: مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الصامتة وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة | ٥٣ |


All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات | ٦١ |
| رابعاً: مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة | ٦٣ |
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات | ٦٧ |
| خامساً: مجموعة الدراسات التي تناولت قراءة الاستماع وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة | ٦٨ |
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات | ٧٠ |
| سادساً: مجموعة الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في الاستيعاب القرائي باللغة العربية | ٧١ |
| • تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات السابقة | ٨٥ |
| ❖ تعليق الباحث على الدراسات السابقة بشكل عام. | ٨٨ |
| الفصل الرابع: **الطريقة الإجراءات** | ٩٢ |
| منهج الدراسة | ٩٣ |
| مجتمع الدراسة | ٩٣ |
| عينة الدراسة | ٩٥ |
| أداة الدراسة | ٩٦ |
| صدق الأداة | ٩٨ |
| ثبات الأداة | ٩٨ |
| تطبيق الأداة | ٩٩ |
| إجراءات الدراسة | ١٠٠ |
| متغيرات الدراسة | ١٠٠ |
| المعالجات الإحصائية | ١٠١ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| **الفصل الخامس: النتائج والمناقشة** | ١٠٢ |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها | ١٠٣ |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها | ١٠٦ |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها | ١١١ |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها | ١١٤ |
| **التوصيات** | ١٢١ |
| **المراجع** | ١٢٣ |
| أولاً: المراجع العربية | ١٢٣ |
| ثانياً: المراجع الأجنبية | ١٢٩ |
| **الملاحق** | ١٣٤ |
| **ملخص الدراسة باللغة الانجليزية** | ١٩٢ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس الجداول


| رقم الجدول | اسم الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| .١ | توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس | ٩٥ |
| .٢ | توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس | ٩٥ |
| .٣ | توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان السكن | ٩٦ |
| .٤ | توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير السلطة المشرفة | ٩٦ |
| .٥ | المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والترتيب لمهارات فهم المقروء باللغة العربية عند طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس. | ١٠٣ |
| .٦ | التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الطلبة تبعاً لمستويات فهم المقروء | ١٠٤ |
| .٧ | نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فهم المقروء لطلبة الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير السلطة المشرفة. | ١٠٧ |
| .٨ | نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فهم المقروء لطلبة الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الجنس. | ١١١ |
| .٩ | المتوسطات الحسابية لمهارات فهم المقروء باللغة العربية والدرجة الكلية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن. | ١١٥ |
| .١٠ | نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن. | ١١٥ |
| .١١ | نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير مكان السكن | ١١٦ |
| .١٢ | نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير مكان السكن | ١١٧ |
| .١٣ | نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة | ١١٨ |
| .١٤ | نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في فهم المقروء تبعاً لمتغير مكان السكن. | ١١٩ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس الأشكال


| رقم الشكل | اسم الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | توزيع النسب المئوية لمستويات تحصيل الطلبة في فهم المقروء باللغة العربية. | ١٠٥ |
| ٢. | المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير السلطة المشرفة | ١٠٧ |
| ٣. | المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة | ١٠٨ |
| ٤. | المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة تبعاً لمتغير السلطة المشرفة. | ١٠٨ |
| ٥. | المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة | ١٠٩ |
| ٦. | المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير الجنس | ١١٢ |
| ٧. | المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير الجنس | ١١٢ |
| ٨. | المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس | ١١٣ |
| ٩. | المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير مكان السكن | ١١٧ |
| ١٠. | المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير مكان السكن | ١١٨ |
| ١١. | المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة تبعاً لمتغير مكان السكن. | ١١٩ |
| ١٢. | المتوسطات الحسابية في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن. | ١٢٠ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# فهرس الملاحق


| رقم الملحق | اسم الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| .١ | أداة الدارسة | ١٣٥ |
| .٢ | خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من جامعة النجاح والوطنية إلى وزارة التربية والتعليم | ١٤٧ |
| .٣ | خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من مديرية التربية والتعليم بمحافظ نابلس للمدارس عينة الدراسة. | ١٤٩ |
| .٤ | خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من جامعة النجاح والوطنية إلى دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس. | ١٥١ |
| .٥ | خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس للمدارس عينة الدراسة. | ١٥٣ |
| .٦ | نماذج عن أداء الطلبة في الاختبار | ١٥٦ |
| | أ- نموذج عن الأداء المرتفع للطلبة | ١٥٧ |
| | ب- نموذج عن الأداء المتوسط للطلبة | ١٦٨ |
| | جـ- نموذج عن الأداء المنخفض للطلبة | ١٧٩ |
| .٧ | ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية | ١٩٢ |




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# ملخص الدراسة

## مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس

إعداد

عمر حلمو عبد الله علاونه

إشراف

الأستاذ الدكتور: جودت أحمد سعادة

جامعة النجاح الوطنية بنابلس

٢٠٠١م

*********

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي واستيعابهم في فهم المادة المقروءة باللغة العربية لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى السلطة المشرفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى مكان السكن؟

وللإجابة عن اسئلة الدارسة، صمم الباحث اختباراً تحصيلياً أعدت فقراته لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة حيث تضمن هذا الإختبار ثلاثة نصوص، صاغ الباحث على كل نص منها ثلاثاً وثلاثين فقرة، صممت هذه الفقرات لقياس مهارات أربع في كل نص من نصوص الإختبار، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (٩٩) فقرة. كما تم التأكد من صدق الإختبار وذلك بعرضه على هيئة من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج والأساليب واللغة العربية. كما تم استخراج معامل الثبات عن طريق تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار حيث بلغ (٠,٩٣) وهو جيد لأغراض الدراسة .



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس شريطة أن يكون المعلم أو المعلمة من حملة درجة الدبلوم أو ما يعادلها في تخصص اللغة العربية، وبذلك فقد جاء تعداد المجتمع (٣٥٢٦) تلميذاً وتلميذةً، موزعين على (٩٠) شعبة دراسية في مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٢) شعبة صفية من مدارس الوكالة والحكومة مناصفة بين الذكور والإناث والتي اشتملت على (٤٨٠) تلميذاً وتلميذةً. (٢٣٦) تلميذاً و(٢٤٢) تلميذة. أي بنسبة تقدر بـ (١٣%) من مجتمع الدراسة تقريباً.

ولتحليل البيانات الإحصائية قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- لتحديد مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة: (مرتفع، متوسط، منخفض) قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس والسلطة المشرفة، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent -t- test)
- لفحص الفرضية المتعلقة بمكان سكن التلاميذ، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- لتحديد لصالح من كانت الفروق في مهارات الإختبار، والدرجة الكلية، استخدم الباحث اختبار شفيه (Scheffe test).

-وقد **أظهرت نتائج السؤال الأول للدراسة** أن مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة كان متوسطاً، بينما **أظهرت نتائج السؤال الثاني** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى السلطة المشرفة ولمصلحة تلاميذ المدارس الحكومية على نظرائهم تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية. **وأظهرت نتائج السؤال الثالث** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة، تعزى إلى الجنس، ولمصلحة الاناث على الذكور.

**أما بالنسبة لنتائج السؤال الرابع** فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة، تعزى لمتغير مكان السكن، ولمصلحة تلاميذ المدينة على نظرائهم في المخيمات وبين تلاميذ القرى والمخيمات، ولمصلحة تلاميذ القرى في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المدن والقرى، تعزى لمتغير مكان السكن.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

**كما أظهرت نتائج السؤال الخامس** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة في جميع مهارات الإختبار، والدرجة الكلية بين تلاميذ الحكومة والوكالة ولمصلحة تلاميذ مدارس الحكومة تعزى إلى السلطة المشرفة. كما أظهرت النتائج أيضاً تدنٍ ملموس في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة في مهارة إعادة تسلسل الأحداث لدى طلبة الحكومة والوكالة معاً.

وأوصى الباحث في نهاية الدراسة بضرورة القيام بدراسات مماثلة للتعرف إلى مستويات فهم المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الاساسية بشكل عام في منهاج اللغة العربية، وضرورة التركيز على المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة مهارة إعادة تسلسل الأحداث في المنهاج الفلسطيني الجديد لكون المنهاج القديم يخلو منها تقريباً، وضرورة تكثيف الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية وبخاصة الحلقة الأولى منها، في محاولة لرفع كفاية المعلمين في تعليم القراءة وأساليب تقويمها، وضرورة تقليل عدد التلاميذ في الشعب الصفية بحيث يصل إلى ما بين ٢٥-٣٠ تلميذاً في الشعبة الواحدة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

مصطلحات الدراسة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الأول

# مشكلة الدراسة وأهميتها

## مقدمة الدراسة

يظهر من كلامك أنك تستهين بكتب القراءة المدرسية، وقد فاتك أن كتاباً صغيراً يوضع في أيدي الأطفال قد يكون له أثر في نهوض الأمة وسعادتها أبعد مما للكتب الأدبية الضخمة العظيمة.

يدلك على ذلك أن يكون من جملة الشروط التي أملتها النمسا، ومن ورائها ألمانيا، القويتان الجبارتان، قبل نشوب الحرب الكبرى على صربيا الصغيرة الضعيفة أن تلغي كتاب قراءة كانت تستعمله في مدارسها الابتدائية.

أليس من العجب أن تخاف النمسا وألمانيا القويتان الجبارتان من كتاب قراءة صغير ؟

دعني يا سيدي أن أشتغل بكتب القراءة، ولا يهمني بعد ذلك من يضع لهذه الأمة شرائعها، أو يؤلف لها الكتب الأدبية. ولو وجدت شيئا أقل من كتب القراءة، وعرفت أنه يفيد الأمة، وكان في مقدوري أن أعمله، لقصرت همي عليه، وتركت تأليف الكتب الضخمة العظيمة لك ولأمثالك من أصحاب الهمم العالية، والنفوس الكبيرة، والعلم الزاخر، الذين لا يعتريهم ملل، ولا يتطرق إليهم كسل، ولا ينقضي لهم أملٌ إلا بتجدد أمل، والذين ليس لهم من شعارٍ في هذه الحياة إلا قول المتنبي:

تحقر عندي همتي كل مطلبٍ ويقصر في عيني المدى المتطاولُ

فشتان ما بيني وبينكم!! (السكاكيني، ١٩٦٢)

هذا ولم يعد تقويم أداء التلاميذ للحصول على مستوى التحصيل في ميدان القراءة قاصراً على ملاحظات المعلم لبعض المهارات المعينة عند التلاميذ، بل أصبح ذلك التقويم يشمل أثر الطرق التي يستعملها المعلم في تنمية ميول التلاميذ للقراءة، وتذوقهم للأدب، ولذلك صممت اختبارات خاصة ومتعددة لقياس النواحي المختلفة للقراءة، بعضها لقياس مهارات القراءة الصامتة، وبعضها لقياس مهارات القراءة الجهرية، وبعضها لتشخيص عيوب القراءتين.

ويتضمن التعليم بما يشتمل عليه من معانٍ، عملية التحصيل الدراسي بكل أبعادها، وجوانبها، حيث أن التحصيل الدراسي في مفهومه المبسط: هو مدى استيعاب أوفهم التلميذ لما تعلمه مسبقاً، ومدى قدرته على الاستفادة مما تعلمه وتطبيق ذلك في جوانب الحياة المختلفة. (شاهين، ١٩٩٠)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتلعب القراءة دورا مهما لدى تلاميذ المرحلة الأساسية خاصة وتلاميذ المراحل التعليمية الأخرى والمتعلمين بشكل عام، باعتبارها من أهم وسائل استثارة قدراتهم وإثراء خبراتهم، وبالتالي زيادة معلوماتهم ومعارفهم. وبناء على ذلك فإن الاهتمام بالقراءة والتفوق فيها يؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي.

إنّ الوعي بأهمية القراءة والحرص على تدريب التلاميذ وتعويدهم عليها ليس مسؤولية المدرسة فحسب، بل هي مسؤولية الأسرة بالدرجة الأولى ومسؤولية مؤسسات ومنظمات مجتمعية متعددة .

إن القراءة واحدة من أهم المهارات الأساسية الأربع التي يحتاج إلى إتقانها كل إنسان ولا يمكن فصلها عن باقي المهارات. يعرفها بعض المتخصصين على أنها إدراك فكرة موضوعية معبر عنها بواسطة رموز صورية متفق عليها وذات دلالة صوتية في اللغة الكلامية .

فالقراءة على هذا الأساس هي عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها في الجملة وقبول معنى أو رفض معنى آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة، وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ، وعوامل خارجية تتصل بالنص والظروف المحيطة وجميع ذلك يؤثر على صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة. وعليه فإن القراءة تشتمل على جميع مقومات التفكير . (حبيب الله، ١٩٩٧)

## مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في مجال تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي لاحظ أن هناك تدنٍ في مستوى تحصيل التلاميذ في هذه المادة، ولعل من الأسباب الرئيسة في ذلك قد يعود إلى ضعف مهارة فهم المقروء لدى التلاميذ.في ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة لفحص الظاهرة ووصفها كما هي على أرض الواقع،ثم الوقوف على حجم المشكلة، والخروج ببعض التوصيات للتغلب على ما يمكن التغلب عليه من مشكلات لمصلحة الأجيال القادمة واللغة العربية بشكل عام.

وتعد مشكلة تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية واحدة من التحديات التي تواجه الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، كما أن تحسن مستوى تحصيل التلاميذ في مجالات اللغة العربية يؤكد حسن سير العملية التعليمية.

وبحكم عمل الباحث في المجال التربوي، فإنه يرى بأن هناك عدة عوامل و مؤثرات ترتبط بمعرفة مستوى التحصيل لدى التلاميذ أولا، وبالعوامل المؤثرة عليه ثانياً مما يمكن من



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

معرفة ما يعيق تلك العملية وبالتالي يمكن من استخدام الطرق والأساليب المناسبة لتفادي المعيقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى درجة مرضية على الأقل.

إن ظاهرة تدني مستوى تحصيل التلاميذ في اللغة العربية أصبحت حقيقة، وظاهرة مقلقة، يشكو منها المسؤولون التربويون والمعلمون وأولياء الأمور على حد سواء. فمن الملاحظ أن مهارة فهم المقروء –الأساسية في عملية التحصيل – قد بدأت تضعف لدى التلاميذ بسبب ابتعادهم عن الكلمة المكتوبة، مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لديهم وبخاصة تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية حيث يعتبر الصف الرابع الأساسي هو ختام هذه الحلقة .

وإذا ألقينا نظرة على تلاميذ اليوم نجد أن البرامج المتلفزة وأشرطة الفيديو وغيرها من الألعاب المنظمة وغير المنظمة المستمرة وغير المستمرة تلتهم جزءا كبيرا ليس من وقت القراءة الحرة فحسب بل ومن وقت الدراسة والتحصيل الدراسي أيضاً .

إن مكمن الخطورة هنا لا يقتصر على مجرد التسلية واستنزاف الوقت، بل يمتد إلى تعويد التلاميذ على المتابعة البصرية السهلة والشغف بالأشكال والألوان، وكلها عادات معاكسة للقراءة، معوقة لها، لأن القراءة تتطلب تركيزاً عقليا ومتابعة دقيقة. من هنا يصعب على التلميذ الذي اعتاد ذلك متابعة القراءة بجد وشغف (حسان، ١٩٩٤).

كما لا يخفى على أحد ما يعانيه المتعلمون حاليا ، وفي مراحل التعليم المختلفة من ضعف لغوي في قراءاتهم وكتاباتهم أدت إليها عوامل مختلفة أهمها عدم تطوير الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية. (فضل الله ، ١٩٩٨ )

من هنا أصبح موضوع تطوير مهارة فهم المقروء واستيعابه أمراً مهماً في العملية التعليمية التعلّمية. كل ذلك من أجل التغلب على تدني مستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية خاصة والمراحل التعليمية المختلفة عامة. ويعتبر تطوير التفكير أحد تحديات العملية التعليمية في العصر الحديث، وأحد الدعائم المهمة التي يرتكز عليها المنهاج التعليمي في الدول المعاصرة، فإكساب القدرة على التفكير وإكساب المهارات التفكيرية في درجات متفاوتة هو هدف أكبر من أهداف التربية الحديثة وعنصر أساس في برامج التعليم.

(حبيب الله ، ١٩٩٧)

كما دلت البحوث التربوية الصادرة عن مركز تطوير المناهج التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الأعوام (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩) على تدني مستوى تحصيل تلاميذ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المرحلة الأساسية عامة وخاصة في مبحث اللغة العربية حيث جـــاء الأداء دون المتوســط، ويرى شاهين (١٩٩٠) على أن انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ قد يكـــون مرتبطـاً بعوامل عديدة منها: عدم المشاركة الصفية، وعدم توفر طرق للقراءة الجيدة واللامبالاة، وعدم الاهتمام، وعدم القيام بالواجبات المدرسية على أتم وجه، وطريقة المعلم وأسلوبه في التدريس، والمناخ الانفعالي في غرفة الصف. كل ذلك معاً يساعد في خفض نسـبة التعلّـم وسـرعته، وبالتالي تثبيط التلميذ وخفض مستوى التحصيل الدراسي لديه.

٥٥٤٢٧٢

**أهمية الدراسة:**

يرى الباحث – وبصفته يعمل في الميدان التربوي ، ويتعامل مع التلاميذ عن قرب – بأهمية فهم المقروء ودوره في تحصيل التلاميذ بالمرحلة الأساسية خاصة، حيث تكمن أهميـة هذه الدراسة فيما يأتي:

١- وتمتاز هذه الدراسة عن غيرها في مجال فهم المادة المقروءة بأنها سوف تركـز على مهارات أربع لقياس مستوى تحصيل التلاميذ وفقها، مهارتان أساسيتان منها فـي فـهم المادة المقروءة ربما اهتم بهما غير باحث وهما:

- مهارة تطويز الثروة اللغوية .
- مهارة تحديد التفاصيل .

ومهارتان نادرا ما يتم التركيز عليهما في الميدان التعليمي أو حتـى فـي مجـال الأبحـاث والدراسات وذلك من خلال خبرة الباحث وإطلاعه في هذا الموضوع وهما :

- مهارة الربط بين السبب والنتيجة .
- مهارة إعادة تسلسل الأحداث .

٢- ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المعلمين والمشرفين التربويين بما توصلت إليه مـن نتائج وتوصيات من جهة، وما بها من ملاحق توضيحية لمهارات مهمة من جهة ثانية.

٣- وتمتاز هذه الدراسة بأن الباحث فيها عمل جاهداً من أجل تطوير اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي من خلال المهارات الأربع سالفة الذكـر والتي حددها الباحث مسبقا، بحيث تكون فقرات الاختبار معدةً لقياس مستوى تحصيل تلاميـذ الصف الرابع في فهم المادة المقروءة من خلال نصوص يعدها الباحث وفقرات تتناول هـذه المهارات الأربع.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١) إلقاء الضوء على جانب مهم من جوانب العملية التعليمية ألا وهو مستوى التحصيل، حيث التعرف إلى مستوى تحصيل التلاميذ في الصف الرابع الأساسي في مجال فهم المادة المقروءة بناءً على اعتماد المهارات الأربع الآتية لقياس مستوى تحصيل التلاميذ فيها وهذه المهارات هي:

* مهارة تحديد التفاصيل .
* مهارة تطوير الثروة اللغوية .
* مهارة الربط بين السبب والنتيجة .
* مهارة إعادة تسلسل الأحداث .

٢) التعرف إلى مستوى التحصيل لهؤلاء التلاميذ ووصفه بالتقدير المحدد (مرتفع، متوسط، منخفض) وتحديد المتغيرات التي تساهم برفع أو تدني هذا المستوى مع إبراز كل من المتغيرات التي قد تساهم في رفع مستوى التحصيل أو تلك التي تعمل على تدني مستوى تحصيل التلاميذ في فهم المقروء.

## أسئلة الدراسة:

**حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ما مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض )؟
٢. هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى السلطة المشرفة؟
٣. هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقررة تعزى إلى الجنس؟
٤. هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى مكان السكن؟

## فرضيات الدراسة:

لقد انبثقت عن أسئلة الدراسة السابقة أربع فرضيات هي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى متغير السلطة المشرفة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى متغير الجنس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة تعزى إلى متغير مكان السكن.

## مصطلحات الدراسة:

لقد قام الباحث بحصر مصطلحات الدراسة بما يراه جديراً بالتعريف والتوضيح للقراء والباحثين وبذلك يرى الباحث بأنه من الضروري تعريف المصطلحات الآتية:

١) **التحصيل:** ويؤخذ معناها من الفعل الثلاثي حَصَلَ: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها؛ حَصَلَ الشيُء يَحْصلُ حُصُولاً.
والتحصيل: تمييز ما يَحْصُلُ، والاسمُ الحَصِيلَةُ؛ والحصائل: والبقايا، الواحدة حَصِيلَةٌ.وقد حَصَلْتُ الشيُء تحصيلاً. وحاصل الشيء ومَحْصُولُهُ: بَقِيَتُهُ.
وقال الفراء في قوله تعالى: وَحُصِّلَ ما في الصُدُور؛ أي بُيِّنَ؛ وقال غيره: مُيِّزَ، وقال بعضهم: جُمِعَ. وتحصيل الشيء: تجمع وثُبِتَ. (لسان العرب)

٢) **مستوى التحصيل:** وهو الإنجاز الذي يحرزه التلميذ في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدرسية ويقاس ذلك التحصيل بالدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي الذي يجلس له التلاميذ بعد قراءته للمادة المطلوبة.

٣)**الصف الرابع الأساسي:** وهو الصف الذي تختتم به الحلقة الأساسية الأولى حيث يلتحق به التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات وفي السنة الرابعة من التحاقهم بمدارس محافظة نابلس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية على حدٍ سواء.

٤) **الفهم لغة:** هو معرفتك الشيء بالقلب. فَهِمَهُ فَهْماً وفَهَماً وفَهَامَةً: عَلِمَهُ؛ وفَهِمْتُ الشيء: عَقَلْتُهُ وعرفته. وتَفهم الكلام: فَهِمَهُ شيئاً بعد شيء. ورجلٌ فَهِمٌ: سريع الفَهْمِ، ويقال فَهْمٌ وفَهِمٌ. وأفْهَمَهُ الأمر: وفَهَّمَهُ إياهُ: جعله يَفْهَمَهُ. وإسْتَفْهَمَهُ: سألَهُ أن يُفهِمَهُ.(لسان العرب)
**والفهم اصطلاحاً:** هو القدرة على تحويل المعلومات لأكثر من صورة من صور الاستيعاب بحيث تتوفر إمكانية استخدام المعلومات المخزونة مسبقاً.( برنامج التعليم المفتوح- ١٩٩٢)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥) **اللغة العربية:** ويقصد بها هنا كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي والمعول به في مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية ومدارس وكالة الغوث الدولية على حدٍ سواء. وهو بعنوان (لغتنا العربية).

٦) **محافظة نابلس:** وهي المنطقة التعليمية الواقعة ضمن البقعة الجغرافية المحيطة بمدينة نابلس وهي إحدى المدن الفلسطينية في الضفة الغربية والمكونة من نابلس وقراها ومخيماتها.

٧) **فهم المقروء إجرائياً** : لقد تم تحديد هذا المصطلح الإجرائي بالمهارات الأساسية الأربع الآتية:

* مهارة تحديد التفاصيل.
* مهارة تطوير الثروة اللغوية.
* مهارة الربط بين السبب والنتيجة.
* مهارة إعادة تسلسل الأحداث.

وسوف يتم توضيح هذه المهارات عند الحديث عن أداة الدراسة في الفصل الرابع من هذه الدراسة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الثاني

# الإطار النظري للدراسة

القراءة من حيث مفهومها:

تعريف القراءة

أهمية القراءة

القراءة ورأي العلماء بها

أهداف القراءة

أنوع القراءة

١- القراءة الصامتة:

أ- أغراضها ومزاياها:

٢- القراءة الجهرية:

أ- أغراضها ومزاياها:

٣- قراءة الاستماع: ميزاتها، وعيوبها:

العلاقة بين القراءتين الصامتة والجهرية:

الفوارق بين القراءتين الجهرية والصامتة:

أهمية القراءة في المدرسة الإبتدائية.

فهم المقروء:

القراءة وعلاقتها بفهم المقروء:

القدرات والمهارات القرائية:

علاقة القدرات والمهارات القرائية بفهم المقروء

علاقة التلخيص بفهم المقروء

صفات القارئ الجيد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الإطار النظري للدراسة

يتناول هذا الفصل العديد من الموضوعات النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية. وحتى يتم توضيحها جيداً فإنه لا بد من التعرض إليها موضوعاً تلو الآخر كالآتي:

**القراءة من حيث مفهومها:**

لقد تطور مفهوم القراءة حديثا، فلم يعد يقتصر على تعرف الحروف و الكلمات والنطق بها، بل أصبح من الضروري جداً فهم القارئ لما يقرأه، في حين لم يعد القارئ الجيد هو الذي يكون أداؤه سليماً سواء فهم أم لم يفهم . (عربيات،١٩٩٣)

كما تطور مفهوم القراءة خلال القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، حيث نظر إليه المربون على أنه يمثل عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام المسموع ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، مما جعل غاية القراءة عندهم تنحصر في جودة الإلقاء، وسلامة الأداء. (خاطر وآخرون، ١٩٨٣)

ولقد مر مفهوم القراءة بمراحل عدة، تطور من خلالها، ليصل إلى أن القراءة تتناول النواحي الفسيولوجية:كحركة العين، وأعضاء النطق، ثم تطور بعدها إلى عملية معقدة تماثل عمليات حل المسائل الرياضية، من أدارك، وربط، واستنتاج. (الطواها، ١٩٩٥)

ولعل مفهوم القراءة قد تغير نتيجة لعاملين أساسين:

**الأول:** ذلك التطور الاجتماعي الشامل الذي انتظم اكثر بقاع العالم مؤخراً ، والذي اقتضى أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في المجتمع الحديث، وأن تصحبها قدرة أعظم على فهم المادة المقروءة والاستمتاع بها.

**الثاني** : ما كشفت عنه البحوث الحديثة في ميدان القراءة من آفاق جديدة اقتضت تغيير نظرتنا إليها تغييراً جوهرياً. ومن هذه الكشوف –مثلاً- ما توصل إليه بعض الباحثين من أن القراءة جزء من النمو العام للطفل ، ترتبط به ارتباطاً وثيقاً، بمعنى أنها تتناسب طردياً مع سائر نواحي النمو الجسمي والعقلي، ومن هذه الكشوف أيضاً ما تبين من أن القراءة الصامتة أسرع وأجدى من القراءة الجهرية. (رضوان، ١٩٨٥)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإذا كان قد تغير مفهومنا للقراءة، فلم يكن هنالك بد من أن تتغير فكرتنا عن المـــادة المقروءة، وعن أساليب تعليم القراءة، وأن نختار من ذلك ما يناسبنا ويحقق أهدافنا الجديدة في عصر أصبحت الكلمة المكتوبة فيه هي الأساس والتفهم الأمثل والرشيد لمقتضيات الحياة.
(رضوان، ١٩٥٨)

إن تمييز الحروف ومجرد النطق بها لا يعد قراءة بالمعني العلمي الصحيح،وإنما هـــي عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية الراقيـــة، ولا تعني فهم المقروء، ومعرفة ما يتضمن من معان وأفكار. فالقارئ عندما يقرأ الرمـــوز يثـــير العقل؛ ليقوم بعمليات معقدة، كالربط، والإدراك، والموازنة، والفـــهم والاختبـــار، والتقويـــم، والتفكير، والتنظيم والاستنباط، والابتكار في كثير من الأحيان فإذا لم يفهم العقل بهذه العمليات كلها أو معظمها لا تكون عملية القراءة التي يقوم بها كاملة وصحيحة.
(مصطفى،١٩٩٤)

وتعتبر القراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرموز، ولا بد لـــهذا البناء من أن يتصل بالخبرة اتصالا مباشراً، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفســـر له تلك الرموز فأن ذلك يقلل كثيراً من درجة فهمه لما يقرأ. (لطفي، ١٩٨٥)

ويرى جراي (Gray, 1956) أن القراءة عبارة عن عملية فهم يمكن التوصل إليـــها عن طريق ربط الأفكار المكتسبة خلال القراءة بخبرات القارئ السابقة، حيث تؤثـــر خلفيـــة القارئ في تحقيق أهداف القراءة.

**تعريف القراءة:**

يمكن تعريف القراءة على أنها عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القـــارئ عـــن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني الداخلية لما هو مكتوب، والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني والفهم والربط والاستنتاج.
(سليمان، ١٩٨٥)

ويعرفها بعض علماء التربية "على أنها نوع من التناسق الحركي بين ما يراه الإنســان من أشكال وصور، وما ينطق به لفظاً للدلالة على معنى معين مصطلح عليـــه. وبـــهذا فـــإن



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القراءة لا تصبح قاصرة على قراءة اللغة إنما نحن نقرأ الرموز الرياضية، ونقرأ الرسم والأعمال الفنية وغير ذلك من أساليب الاتصال. (سمك، ١٩٧٥)

وهنالك تعريف آخر للقراءة"على أنها العمل لمعرفة الحقائق والأفكار أو الأساليب غير المعروفة للفرد، كلياً أو جزئياً،فأي استخدام للطاقة موجه نحو تعلم مادة جديدة، أو حل مشكلة معينة، أو اكتشاف علاقة جديدة،أو أي نشاط علمي هادف يمكن اعتباره دراسة.
(يوسف، ١٩٨٣)

وهذه التعريفات للقراءة، في مجملها تتضمن عملية ربط الرموز في كلمات وجمل وفقرات؛ وفهم معانيها، بالطبع يمكنه أن يحدد مسبقاً هدفه وغايته من القراءة، والتي يبني عليها طريقة القراءة وسرعتها. فكل فرد يوجه اهتمامه أثناء قراءته إلى الهدف العام الذي حدده لنفسه قبيل بدء القراءة.

ويعرفها الباحث على أنها الوسيلة التي يستطيع القارئ من خلالها الوصول إلى المعنى الذي تقصده تلك الحروف والكلمات والجمل المرمزة سواء كان المعنى فيها سهلاً ظاهراً أو رمزياً غامضاً. وذلك يعتمد على القارئ وقدرته القرائية وخلفيته التعليمية بغض النظر عن نوع القراءة سواء أكانت القراءة جهرية أم صامتة أم على شكل استماع.

## أهمية القراءة:

للقراءة أهمية كبيرة، ومنزلة عالية. فأول آية قرآنية كريمة نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن الكريم كانت "إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق". فقد جعلها الله سبحانه وتعالى فاتحة رسالة نبيه إذ يطالب بها نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم "اقرأ وربك الإكرام الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم"، صدق الله العظيم.
(سورة العلق)

فالقراءة هي حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فإذا ذكرنا القراءة فأننا لا نعني بها مجرد ترديد الكلمات والعبارات كما كان يفهم منها في الماضي، وإنما نعني بها شيئاً أعمق من ذلك بكثير... نعني بها الحصول على الأفكار التي تحتويها المادة المقروءة وإعمال الفكر في المعاني المفهومة، ومزجها بخبرات القارئ السابقة وتفاعلها معها؛ والخروج من كل ذلك بخبرات جديدة، واتجاهات جديدة، تنتهي بتعديل في السلوك والحياة. (رضوان، ١٩٥٨)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وللقراءة دور في توسيع دائرة معارف الفرد، وتزويده بأنواع مختلفة من الخبرات والحقائق التي تتصل به وبالعالم الذي يعيش فيه، وتكون مجالاً لتنشيط خياله وتغذيته، وتنميته، وتكون روح النقد البناء والتقدير المناسب لما يقرأ، إضافة إلى أنها تسهم في تحسين مستوى التعبير الشفهي لديه. (عبد المجيد، ١٩٨٦)

وتبرز أهمية القراءة من أثرها في حياة الإنسان، فهي التي تربط الأجيال الإنسانية بعضها ببعض حيث يقول العقاد: "لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب، ولكن أهواها لأنها دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في عمر الإنسان الواحد، لأنها تزداد هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تعطينا بمقدار الحساب. (يونس والناقه، ١٩٨١)

وتعتبر القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث، والذي أصبحت القراءة فيه الزم له لزوم طعامه وشرابه، إذا أراد أن يحيا حياة كريمة، وبغير هذه القدرة يستحيل على الفرد أن ينتقل من مكان إلى مكان في سهولة ويسر، كما أنه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً جيداً. (رضوان، ١٩٥٨)

وللقراءة أيضاً دور هام في بناء المجتمع وتنظيم الصلات والمعاملات بين أفراده، والنهوض به من خلال ما يطلعون عليه من ثقافات الأمم الأخرى وفكرها الحضاري، الأمر الذي يؤدي إلى ربط هذه الأمم والشعوب بعضها ببعض. فالقراءة هي الوسيلة الأولى والأهم في نقل الثقافة والفكر والتراث الإنساني والحضاري. (السيد، ١٩٨١)

والقراءة وسيلة تمكن الأفراد والمجتمعات من الاطلاع على نتاج العقل البشري في مختلف العصور، والاتصال بتراثه، واكتساب المعرفة والثقافة. فالأمة الراقية والنامية دائماً هي الأمة التي تقرأ. (عبد المجيد، ١٩٨٦)

## رأي بعض العلماء في أهمية القراءة:

يرى أحد الباحثين أن القراءة بغير الإدراك الكامل للمعاني الظاهرة والخفية لا تعد قراءة حقيقية ويقول أيضاً: إن الفهم على الإدراك الصحيح لما تنطوي عليه القطعة المقروءة من معانٍ ظاهرة، أو خفية والقراءة بغير ذلك الإدراك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية. (لطفي، ١٩٨٥ )



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفي الوقت نفسه يعتقد سمك (١٩٧٤) أن مقومات القراءة، وأساسياتها قائمة على الإدراك، والتعرف، والنطق والفهم والنقد والتفاعل مما يرفع أهميتها الفكرية .
(الجماعيني، ١٩٩٠)

وهناك رأي آخر في أهمية القراءة يقول: القراءة من أهم الدروس التي تساعد التلميذ في المدرسة، كما أن الفائدة من القراءة لا تنحصر بالمدرسة وحدها، بل تتعداها إلى الحياة الاجتماعية كلها، إذ بواسطتها يمكن لكل شخص أن يوسع معارفه في كل حين، ويطلع على أي شيء يحتاجه. لذلك يمكن أن يقال بأن القراءة مفتاح التعلم و التعليم. (الحصري ، ١٩٨٢)

أما بيرجرز فيقول: إن المجتمعات تعتمد في تحقيق تقدمها الاجتماعي والاقتصادي على قدرات أفرادها في تحصيل المعارف، واكتساب الأفكار عن طريق القراءة، وقد جعلت اليونسكو من ابرز أهدافها نشر الأبجدية، وتثبيت عادة القراءة، والتزويد بالكتب المناسبة لترقية الشعوب. (عمايره، ١٩٩٤)

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر الحاضر فإن القراءة تفوق هذه الوسائل كلها لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية وعدم التقيد بزمن معين أو مكان محدد كما تعتبر من أهم الوسائل للتعريف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتّى ثمار المعرفة. (عبد العليم، ١٩٧٨)

ويعتقد الباحث بأن للقراءة أهمية كبرى لا تقل عن غيرها من وسائل العلم والمعرفة، فالقراءة عماد التعلم والتعليم إذ لا يمكن أن تتم عملية التعلم والتعليم بدون القراءة، ولا يمكن أن تنتظم حياة الإنسان على هذه الأرض خير انتظام بدون القراءة لأنه عن طريق القراءة يستطيع الإنسان أن يحمي نفسه وجنسه من كافة الصعوبات التي قد تواجهه وعن طريق القراءة والمراسلات قد تستقر حياة الإنسان أيضا في مجالات الأعمال المختلفة التي يمارسها في حياته اليومية سواء كانت الصناعية، أو العلمية، أو التجارية، أو السياحية، أوغيرها كثير.

**أهداف القراءة:**

نظر المربون إلى القراءة على أنها عملية فكرية عقلية، تهدف إلى الفهم، وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيم ومضامين من الأفكار والمعاني. وقد تطور هذا المفهوم



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بعد ذلك بحيث أصبحت القراءة تشمل النقد باعتبارها أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات و الانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة. (عربيات، ١٩٩٣)

إن أول أهداف القراءة وأولاها بالعناية هو الحصول على المعنى الذي يريد الكاتب أن ينقله إلى القارئ من فهم لمعنى المقروء فهما حقاً لابد له أن يمر ببعض المراحل. وهكذا نرى أن عملية القراءة تلزمها عادات ومهارات ينبغي أن تعلم، واتجاهات ينبغي أن تطبق، على أن يكون هذا التعليم والتكوين في أول فترات تعليم القراءة، وأما بعد ذلك فيركز جهد المعلم على تأصيلها وتطويرها وتنميتها.(رضوان، ١٩٥٨)

ويضيف عبد العليم (١٩٧٨) أن من أهداف القراءة، القدرة على استخراج المعاني، وتنمية المهارات القرائية المختلفة. وتعد القراءة أساس كل عملية تعليمية، كما تعد مقياساً ومؤشراً على مدى تقدم المجتمعات ورقيها. وللقراءة أهداف مرتبطة بنوعها، فقد يكون النطق الصحيح، والتعبير الصوتي عن معاني المقروء من أهداف القراءة الجهرية، والسرعة في إدراك مدلولات الألفاظ و التمييز بين الحروف والكلمات بمجرد النظر، تعتبر من أهداف القراءة الصامتة.

وفهم المعنى هو أحد الأهداف الرئيسة للقراءة، ويتوقف الفهم على خلفية القارئ، ومدى نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم. فالتلميذ يخزن في ذاكرته مفردات ذات معنى عن طريق الاستماع المستمر للكلمات واستخدامها. فالقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم الذي يعتمد على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة. (أبو العزايم، ١٩٨٤)

إن تحديد الهدف من القراءة يساعد في الفهم والاستيعاب، إذ أن طريقة القراءة مرتبطة بهدفها، فإذا كان هدف القارئ الحصول على المعنى الإجمالي فإنه يلجأ إلى القراءة الصامتة السريعة، وإن كان الهدف التنبؤ بالنتائج، فيحتاج إلى التركيز والربط من خلال العلاقات، وإن كان الهدف من القراءة النقد فيحتاج القارئ إلى القراءة المتأنية الدقيقة ، ولكل نوع من أنواع القراءة هدف مرتبط به. (قورة، ١٩٨١)

ويرى الرقيعي (١٩٧٧ ) أن الهدف من القراءة هو فهم المعنى أساساً، والخطوة الأولى في هذه العملية هي: ربط القارئ بالرمز المكتوب وذلك أول أشكال الفهم.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبالإجمال فإن القراءة – في أيامنا – تقوم على العديد من الأهداف والتي يمكن رصدها بالنقاط البارزة الآتية:

١. قراءة للفهم وتفسير الأفكار، وتطبيقها في الحياة اليومية، والاستفادة منها في جميع نواحي الحياة.
٢. من أجل إصدار الأحكام من خلال القراءة الناقدة للمادة المقروءة.
٣. إغناء الحصيلة المعرفية للقارئ في مختلف العلوم.
٤. تحسن وتطور المهارات العقلية والحركية من أجل إتقان المهارات المختلفة.
٥. تنمية الاتجاهات ، ومظاهر السلوك الإيجابية، وغرس القيم الحميدة، والمثل العليا وتكريس القيم الروحية وترسيخها في حياة الأفراد والشعوب. (شاهين، ١٩٩٠)

وختاماً يرى الباحث أن للقراءة هدف رئيسي وقد يكون جوهر أهدافها، حيث الوصول أعلى المعاني التي ترمز إليها تلك الحروف مجتمعة بكلمات وجمل وعبارات. وبذلك الوصول والتعرف على ما يدور ويحدث في هذا العالم الواسع بكل ما فيه من ظواهر صعبة قد يصعب على الإنسان السيطرة عليها أو التنبؤ. أو الحكم عليها.

## أنواع القراءة:

**يمكن تقسيم القراءة إلى ثلاثة أنواع :**

١. القراءة الصامتة.
٢. القراءة الجهرية.
٣. قراءة الاستماع.

وفي كل منها يحتاج القارئ للتعرف إلى الرموز الكتابية واستيعاب المعاني قورة (١٩٨١) في حين يرى شاهين (١٩٩٠) أن القراءة من حيث طرائقها وأسلوبها تنقسم إلى قسمين أساسيين هما:

١. القراءة الصامتة: وهي القراءة التي لا تستدعي خروج صوت القارئ.
٢. القراءة الجهرية: وهي القراءة التي تستدعي خروج صوت القارئ.

في حين يرى الطواها (١٩٩٥) بأنه عن طريق القراءة الجهرية فقط يتم تفسير الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة وفق ما تحتمل من معنى وأنه عن طريق القراءة الصامتة يتم تفسير الرموز الكتابية دون النطق بها، ويتم إدراك مدلولات المفردات من خلال عمليتين: النظر إلى الرموز المكتوبة، والنشاط الذهني الذي يستثيره



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرمز. وفي القراءة الجهرية تتم عملية تفسير أو ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة وفق ما تتحمل من معنى، وتعتمد على ثلاث عمليات في الأساس هي: رؤية العين للرمز، والنشاط الذهني في إدراك المعنى، والتلفظ بالصوت الذي يدل عليه الرمز.

أما قراءة الاستماع فهي عملية يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من أصوات وألفاظ، وعبارات ينطق بها القارئ خلال القراءة الجهرية. (قورة،١٩٨١)

ولقد قسم المربون القراءة من حيث طريقة أدائها إلى ثلاثة أنواع هي : القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستماع، ولكل نوع من هذه الأنواع أهميته وميزاته الخاصة ، وما قد يناسب فئة عمرية قد لا يناسب فئة عمرية أخرى.

## أولاً: القراءة الصامتة:

قدم العديد من المربين تعريفات للقراءة الصامتة، فيرى (جابر،١٩٩١)على أنها قراءة ليست فيها صوت، ولا همس، ولا تحريك لسان، أو شفاه، عمادها سرعة الاستيعاب، وتحصل بانتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تلكؤ ودون تردد، وبإدراك المدلولات والمعاني والأفكار الرئيسية والفرعية.

ويعرفها قورة (١٩٨١) على أنها عملية يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفة .

وعرفها الهاشمي (١٩٨٣) على أنها عملية يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس.

ويرى أبو مغلي (١٩٨٦) على أنها عملية قراءة بالعينين فقط وليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين.

أما منهاج اللغة العربية فيرى في القراءة الصامتة: "أن يقرأ الطالب الكلام دون النطق به فلا يصدر فيه صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفة، يقرأ بعينيه وفكره، مركزاً على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها. (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩٠)

ونظراً للأهمية التي تحظى بها القراءة الصامتة، فقد اتجهت النظرة التربوية إلى وجوب العناية بها في بداية المراحل التعليمية، حيث يبدأ التدريب عليها في بداية الصف الثالث الأساسي.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فتنمو بنمو الطالب، إذ تتيح للطالب فرصاً واسعة ليتعود من خلالها على عملية الفهم والإستيعاب، وإدارك وفهم المضمون بصورة سريعة، وبواسطتها يتعود التلاميذ الإعتماد على أنفسهم، كما ينمو لديهم حب البحث والإطلاع. (عربيات، ١٩٩٣)

وترجع أهمية القراءة الصامتة إلى سهولة استخدامها في اكتساب المعارف حيث تشكل نحو ٩٠% من مواقف القراءة الأخرى. (عبيدات، ١٩٩١)

كما تستند القراءة الصامتة إلى مجموعة من الأسس النفسية والإجتماعية والفسيولوجية، وهذه الأسس تقوي الحاجة إلى استخدامها. ومن الناحية النفسية فإن القراءة الصامتة تحرر الطالب من الحرج والخجل، فقد تكون لدى التلميذ عيوب في النطق راجعة إلى عوامل نفسية أو عضوية، فتنقذه من الشعور بالنقص وتحاشي نقد الآخرين، وهي طريقة فردية تحمل كل فرد على العمل منفرداً، والإعتماد على نفسه في القراءة والفهم.
(سمك، ١٩٧٥)

وللقراءة الصامتة أسس إجتماعية تدعو إليها، كاحترام شعور الآخرين بعدم إزعاجهم ولا سيما في المكتبات العامة. أما من الناحية الفسيولوجية فإن في القراءة الصامتة إراحة لأعضاء النطق، وعدم تعرضها لبحة في الصوت، مع عدم إجهاد العينين في القراءة.
(عربيات، ١٩٩٣)

كما وتعتبر القراءة الصامتة ضرورية لإتقان القراءة الجهرية، فهي أعون على الفهم، وزيادة التحصيل، وتكتسب أهمية خاصة في مجال التحصيل الدراسي وفي الحياة المدرسية بشكل عام، فإذا ما تدرب عليها الطالب تدريباً كافياً يمكنه من السيطرة على ركنيها الرئيسين وهما: السرعة، والفهم. فإنه يتقدم تقدماً ملحوظاً في مواد الدارسة، فقد اتضح أن هناك علاقة كبيرة بين ضعف التلاميذ في مختلف المواد وضعفهم في القراءة، فيفسر يوركي (Yorkey,1982 ) دور القراءة في التحصيل ويذكر أن الطلبة ذوي المهارات القرائية الضعيفة يعانون من أمرين على جانب كبير من الأهمية هما: سوء الفهم، وطول الوقت المخصص لإنجاز المهمة القرائية.

وتتيح القراءة الصامتة للطالب فرصاً واسعة لإتقان عملية الفهم أو الإستيعاب وإدراك المضمون بصورة سريعة، كما أنها تنمي لديه القدرة على حل المشكلات.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتعد القراءة الصامتة أساساً للتقدم في جميع المواد الدراسية، وهي القراءة التي سوف ينتهي إليها الطالب بعد تخرجه، ويتخذها وسيلة دائمة لكسب المعرفة، وبها نربي عند الطالب ملكة الإستقلال في القراءة، وحب البحث والإطلاع والإعتماد على النفس في فهم المعنى.

والقراءة الصامتة تمكن الفرد من التوافق الشخصي والإجتماعي ويقول أبو العزايم (١٩٨٤) إن حياتنا الإجتماعية، والشخصية، والسياسية في العصر الحاضر يشوبها قدر غير قليل من عدم الإستقرار والتعقيد، لذا فإن الشباب يحتاجون إلى الكثير من المساعدة والتوجيه كي يتكيفوا مع هذا العالم المعقد. فالقراءة الصامتة تمنحهم أكبر قدر ممكن من المعرفة في زمن يسير وهي التي تساعد هؤلاء الحيارى وتقودهم إلى الأمان. (عمايره، ١٩٩٤)

وللقراءة الصامتة أهمية إقتصادية كبرى، حيث نوفر معها الوقت والجهد والمال، إذ أن الطالب يمكنه أن يفهم بعض مواده الدراسية خارج غرفة الصف، ودون مساعدة من أحد. فليس عجباً أن نرى بعض الطلبة يحصلون على معدلات عالية، على الرغم من قلة الإمكانات المتاحة في مدارسهم، وقد أجرت (لي، Lee ) ستة اختبارات للقراءة الصامتة في مجال السرعة والتقدم الدراسي، حيث طبقت اختباراتها هذه على طلبة السنوات الرابعة والخامسة والسادسة الإبتدائية في المدارس الأمريكية فوجدت أن معامل الإرتباط بين نتائج هذه الإختبارات والتحصيل الدراسي كان مرتفعاً بوجه عام، كما قامت (بوند، Bond) بتجربة مماثلة على تلاميذ المرحلة الثانوية وأثبتت بأن الإرتباط بين القدرة على القراءة ومستوى التحصيل المدرسي في المدارس الثانوية كان مرتفعاً. (أبو العزايم، ١٩٨٤)

وللقراءة الصامتة أيضاً أهمية اجتماعية تتمثل في المواقف العملية التي تستعمل فيها بشكل كبير، منها: قراءة الصحف والمجلات، والقصص، والكتب الحديثة والقديمة، ودراسة كتب الأدب القيمة بهدف فهم الحياة، واستغلال وقت الفراغ. (الكخن، ١٩٨٠)

أمّا فيما يخص مهارات القراءة الصامتة، فقد أولى التربويون والباحثون اهتماماً بالغاً بمهارات القراءة الصامتة والتي يجب أن يمتلكها تلاميذ المرحلة الأساسية حتى يكونوا قارئين مهرة. وقد ذكر خاطر وآخرون (١٩٨٢) مجموعة من مهارات القراءة الصامتة منها: الاحتفاظ بمكان القراءة، وتذكر الكلمات، والأفكار الرئيسية، مع عدم تحريك الشفتين في أثناء القراءة...



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة، وفي هذا النوع يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر، دون أن يتلفظ بالمقروء، أو أن يجهر به، فيقرأ التلميذ الموضوع في صمتٍ، ثم يقوّمه ليتبين له مدى فهمه، واستفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزاً مرئية.

## أغراض القراءة الصامتة ومزاياها:

لقد بينت البحوث التربوية والنفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض المهمة الآتية:

١) زيادة سرعة المتعلم في القراءة، مع إدراكه للمعاني المقروءة. وقد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتاً أقصر مما لو أجابوا عنها جهاراً، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.

٢)العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر التصويت مشتتاً ويعيق سرعة التركيز على المعنى.

٣) زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في درس القراءة خاصة وباقي المقررات المدرسية عامة، فهي تساعده على تحليل ما يقرأ، والتمعن فيه، والرغبة في القراءة لحل المشكلات.

٤) زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للمتعلم تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار في ذهنه ودراسة العلاقة بينها.

٥) تشغل تلاميذ الفصل جميعاً وتعودهم على الاعتماد على النفس في الفهم والاستيعاب، كما تعودهم حب الاطلاع.

## القراءة الجهرية:

قدم العديد من الباحثين والتربويين تعريفات مختلفة للقراءة الجهرية فعرفها جابر (١٩٩١) بأنها القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما (عبد العليم، ١٩٧٣) فيرى: أن القراءة الجهرية هي التعرف البصري على الرموز الكتابية والإدراك العقلي لمدلولاتها ومعانيها، وأن التعبير عن هذه المدلولات والمعاني يتم بنطق الكلمات والجهر بها.

أما منهاج اللغة العربية، فقد عرفها بأنها نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى. (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩٠)

ونظراً للأهمية التي تحظى بها القراءة الجهرية في مجال التربية والتعليم، فقد اتجهت النظرة التربوية إلى وجوب العناية بها في جميع المراحل التعليمية، فهي تلعب دوراً بالغ الأهمية فيما يتعلق بنمو التلميذ لغوياً وثقافياً، وتساعد على التعبير سلامة الوضوح، كما تساعد على ارتقاء الذوق الأدبي والفني لدى التلميذ، وتنبع أهميتها من كونها لازمة وضرورية للفرد في جميع مراحل حياته، فهي تشعر كلاً من القارئ والسامع بأهمية المقروء.
(أبو مغلي، ١٩٨٦)

والقراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة، فالقارئ يصرف فيها جهداً مزدوجاً، فهو يراعي فيها أمرين، الأول منهما يتمثل في قواعد التلفظ الصحيح، وثانيهما في إدراك المعنى ومفهوم المحتوى. والقارئ يستعمل فيها عينيه، ويحرك لسانه، ويستغل أذنه، كما أن القراءة الجهرية على علاتها أليق أنواع القراءة بصغار المتعلمين- التلاميذ – حتى نهاية الحقبة الأولى من المرحلة الابتدائية . (خاطر وآخرون، ١٩٨٣)

وقد ورد في الأدب التربوي حول القراءة وعلاقتها بحركة عين القارئ، أن كلاً من القراءة الجهرية والصامتة تنجزها العين في وقفاتها المتكررة عبر الأسطر، وبعد الانتهاء من هذه العملية تقفز العين إلى مدىً قرائي آخر، وهكذا تسير العين في إبصارها للرموز المكتوبة من وقفة إلى وقفة. (الجماعيني، ١٩٩٠)

وبسبب العلاقة الوثيقة بين الكلمة المكتوبة ولغة الحديث، يذهب بعض المربين إلى وجوب تشجيع التلاميذ على النطق بالكلمات في بدء تعلم القراءة الجهرية، وألا يمنع من ترديد أصوات الكلمات، مع تحريك اللسان والشفتين إلا بعد أن يتعلم القراءة. (مصطفى، ١٩٩٤)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## أغراض القراءة الجهرية ومزاياها:

تتمثل أهم أغراض القراءة الجهرية ومزاياها في الآتي:

١) تيسر للمعلم كشف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء نطق الكلام المكتوب؛ وبالتالي يتاح له علاجها.

٢) فيها استخدام للبصر والسمع مما يزيد من إمتاع التلاميذ بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة قصة أو حواراً أو من اختيار التلميذ وما يحبب إليه.

٣) تعود التلاميذ على الثقة بالنفس، وتقلل من خجلهم، وفيها مشاركة القارئ للسامعين... وما تحمله للمشاهد من لذة واستمتاع.

٤) إنها من خير الوسائل لاجادة النطق، والإلقاء، والتعبير عن المعاني بلغة صوتية متمايزة ومفهومه، وهي مهارة مطلوبة من مهن كثيرة، كالمحاماة، والتدريس والوعظ والإرشاد وغيرها الكثير. (مصطفى، ١٩٩٤)

## ثالثاً: قراءة الاستماع:

أما النوع الثالث من أنواع القراءة فهو قراءة الاستماع، وهي عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، إذ يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتكلم أو القارئ في موضوع ما، ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المسموع مع مراعاة آداب الاستماع وملاحظة نبرات الصوت المنبعث وطريقة الأداء اللفظي. وفي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، والمشاركة المنظمة في المناقشات والأحاديث العادية التي تدور بين الطلاب في مجالات الحياة المختلفة. (أبو الدرابي، ١٩٨٩)

## العلاقة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية

تعددت الدراسات في ميدان القراءة الصامتة لبحث خصائصها وأهميتها والعوامل التي تدعو إلى الاهتمام بتدريب التلاميذ عليها. والواقع أن النتائج التي أسفرت عنها تلك الأبحاث العلمية قد وضعت حداً للجدال الذي كان قائماً بين أنصار القراءة الصامتة، وأنصار القراءة الجهرية. فمنذ نهاية العقد الثاني من القرن العشرين لم يعد هناك شك في وجوب العناية الشديدة بالقراءة الصامتة في المدارس الابتدائية وتدريب التلاميذ عليها تدريباً صحيحاً تحقق الأغراض المقصودة منها، ذلك أن القراءة في أساسها عملية فهم وتفكير في المعنى، وليست عملية نطق بالكلمات.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومن أهم هذه الدراسات القديمة ما قام به بصـــول (١٩٤٥) علـــى (١٦٩٩) تلميـــذاً موزعين على (٣٢) مدرسة ابتدائية في مدينة "شيكاغو" بقصد معرفة أحسن التلاميذ قـــراءة، من حيث السرعة والفهم، وهل تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة، أم هم الذين تعلموها بالطريقة الجهرية؟

وقد تضمنت هذه الدراسة موازنة بين مجموعتين من التلاميذ تعلمت كل منها بطريقـة من الطريقتين من حيث تحريك الشفتين في أثناء القراءة، ومن حيث النجاح أو الرسوب فـــي الفرق المدرسية، ومن حيث الدرجات التي نالوها في القراءة. وتتلخص نتائج هـــذه الدراســـة المهمة في الآتي:

١) إن الاختلاف بين المجموعتين في نوع القراءة وإن لم يكن كبيراً فإنه يرجح كفـة التلاميذ الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة.
٢) إن عدد التلاميذ الذين رسبوا في فرقهم وأعادوا الدراسة فيها، كان أكثر بين الذين تعلموا القراءة بالطريقة الجهرية منه بين الذين تعلموها بالطريقة الصامتة.
٣) أن التلاميذ الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصامتة تفوقوا على الذيـــن تعلموهـــا بالطريقة الجهرية من حيث قلة تحريك الشفتين في أثناء القراءة. (لطفي، ١٩٨٥)

ومن بين الدراسات الأخرى في هذا المجال ما قام بـــه كـــل مـــن أوبـــر هولـــتزر (Oberhotzer) وجد (Judd) فقد أجرى الأول بحثه علـــى (١٨٠٠) تلميـــذ فـــي الصفـــوف المدرسية من الثالث وحتى الثامن من (٨-١٤) سنه وأجرى الثاني بحثه على بضعة آلاف من التلاميذ في الصفوف الثاني وحتى الثامن من (٧-١٤) سنه في (٤٤) مدرسة حيث أوضحـــت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في السرعة بين القراءتين.

ومن الدراسات التي أجريت لبيان مدى انتشار القراءة الصامتة تلك الدراســـات التـــي أجراها جراي (Gray, 1956) على أكثر من (٩٠٠) راشد امريكي، وانتهى منها إلى أن أقـــل من ٥% منهم يقرأون قراءة جهرية، ثم الدراسة التي أجراها من قبلـــه (بارســـنز) علـــى (٢١١) من الراشدين لمعرفة عاداتهم في أثناء القراءة فوجد أنه من بين (١٣٧) واحداً منهم لا يستعملون القراءة الجهرية بتاتاً وأن (٧٤) الباقين لا يلجأون إليها إلا نادراً ما عدا واحداً فقط، وهو الذي يستعملها في أغلب الأحيان، وبذلك ينتصر جراي للقراءة الصامتة على نظيرتـــها الجهرية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهناك أيضاً الدراسات التي يقصد بها الموازنة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية في ناحية الفهم. وقد دعا إليها ما يقال عادة من أن القراءة الجهرية ادعى إلى الفهم من القراءة الصامتة، لأن القارئ يتأثر فيها بالعين والأذن معاً.

ومن هذه الدارسات أيضاً ما قام به ميد (Meed) على خمس شعب من الصف الثاني عشر (سن ١٨ سنة) وتبين له منها أن قدرة التلاميذ على استرجاع ما قاموا بقراءته جهراً في صمت أكبر منها على استرجاع ما عملوا على قراءته جهراً.

كما لوحظ أنه من الأدلة على أن الفهم في القراءة الصامتة أكبر منه في الجهرية تبدو واضحة في الدراسات التي تستعمل فيها اختبارات محدودة بفترة زمنية معينة. ويمكن تفسير ذلك بأن ما يصحب المطالعة الجهرية من بطء في القراءة ربما يساعد بعض التلاميذ على الفهم في أثناء القراءة التي لا تتحدد بزمن معين. أمّا إذا قيد التلاميذ بوحدة زمنية معينة فإن النتيجة تأتي مؤيدة للمطالعة الصامتة من تفوق على الجهرية في الفهم. (لطفي،١٩٦٠)

بينما وجدت بعض الدراسات أن القراءة الصامتة تقود إلى فهم أفضل؛ لأن الاهتمام المصروف على اللفظ في القراءة الجهرية يمنع الفهم ويقلله. (Holmes, 1985)

وكذلك أشارت (Venegoni, 1983) في دراسة لها أنه لا توجد فروق بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية من حيث الأفكار الرئيسة والتفاصيل وتذكر الكلمات.

وأجرت (Atkins, 1986) دراسة حيث أشارت فيها إلى أن نتائج القراءة هي نفسها سواء في القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية.

والقراءة الصامتة ضرورية لإتقان القراءة الجهرية، فهي أعون على الفهم وزيادة التحصيل، وتكتسب أهمية خاصة في مجال التحصيل الدراسي والحياة المدرسية، فقد اتضح أن هناك علاقة كبيرة بين ضعف التلميذ في مختلف المواد وضعفه في القراءة. ويفسر (Yorkey,1982) دور القراءة في التحصيل بأن الطالب الذي لا يقوى على اختبار النشاط القرائي الملائم للحصول على المعلومات المهمة ولا يستطيع تنظيم هذه المعلومات وتوظيفها، فإنه سيفشل في استيعاب مضامين المقروء. ويذكر أن الطلبة ذوي المهارات القرائية الضعيفة يعانون أيضاً من أمرين على جانب كبير من الأهمية هما: سوء الفهم، وطول الوقت المخصص لإنجاز المهمة القرائية. (Yorkey,1982)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هذا وإن اختلاف سلوك العينين في كل من نوعي القراءة قد أدى بكثير من العلماء إلى القول بأن هناك فروقاً أساسية بين كل من القراءتين الجهرية والصامتة، في حين ذهب (Cole, 1983) إلى القول بأن كلاً من القراءتين عكس الأخرى تماماً.

## الفروق بين القراءة الجهرية والصامتة

### أولاً: القراءة الصامتة:

- تتطلب الاهتمام بالمعاني ، ولا حاجة فيها لخروج الصوت، ولا تهتم كثيراً بسلامة النطق.
- لا تتطلب جهداً كبيراً مثل القراءة الجهرية كما أنها أسرع منها.
- تتم في هدوء دون صدور أي إزعاج للآخرين وتسمح لعدد من التلاميذ الدارسة في غرفة واحدة. أو حيز مشترك.
- لا تؤدي إلى مثل تلك النتائج المترتبة على القراءة الجهرية.
- تعد القراءة الصامتة اكثر انتشاراً بين الطلاب ولا سيما طلبة المراحل الدراسية العليا، على الرغم من فوائد القراءة الجهرية وأهميتها.

### ثانياً: القراءة الجهرية:

- تتطلب الاهتمام بالنطق، وخروج الصوت إضافة إلى الاهتمام بالفهم.
- تتطلب جهداً أكبر ووقتاً أكثر، وذلك لأن العمليات العقلية الخاصة بها أكثر تعقيداً، كما أنها تتطلب مشاركة حاسة السمع أيضاً.
- لا تلائم الأوضاع العامة داخل المنزل أو المكتبة لما يصدر عنها من إزعاج، ولا تسمح لأكثر من شخص بالدراسة في حيز مشترك مع الآخرين.
- غالباً ما تؤدي إلى شرود الذهن والشعور بالتعب والإرهاق والملل لما يترتب عليها من مجهودات جسمية وعقلية.
- تنمي في التلاميذ بعض العادات المستحبة كالاستماع، والمهارات اللغوية المتعددة.

وخلاصة لهذا الاستعراض يتبين لنا أهمية القراءة الصامتة ودورها في الحياة المدرسية، ما يحتم على المعلم من ضرورة تدريب طلابه عليها وبيان أهميتها وفوائدها خصوصاً وأنها الأسلوب الأمثل للقراءة. لذا يجب أن يكون التلميذ معتاداً عليها حتى لا تواجهه أية مصاعب في المستقبل في تغيير أسلوب قراءته مما يعكس آثاراً سلبية على مستوى تحصيله المدرسي. ( شاهين، ١٩٩٠)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## القراءة في المدرسة الابتدائية

تعتبر القراءة من أهم المواد الدراسية في المدرسة الابتدائية؛ إذ يعتمد عليها التقدم الدراسي للتلميذ في جميع المواد الدراسية الأخرى. ومن الحقائق المؤكدة التي أثبتتها البحوث العلمية "أن هناك ارتباطاً قوياً بين القدرة على القراءة – كما تقيسها الاختبارات المتقنة للقراءة –والتقدم الدراسي".

ولذلك فإن أهم ما يشغل بال التربويين في المرحلة الأولى من حياة التلميذ التعليمية هو تعليمه القراءة وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من القراءة الجيدة والتي يستطيع عن طريقها اكتساب كافة أنواع المعارف فضلاً عن اكتساب مهارات التعليم الذاتي، والتي أصبحت من أهم متطلبات الحياة.

وتدل الأبحاث التربوية على أن عامل النمو العقلي هو أدق عامل يقاس به استعداد التلميذ للقراءة، فقد وجد أن التلميذ ينبغي لكي يكون نجاحه في تعلم القراءة موثوقاً به، أن يبلغ عمره العقلي ست سنوات ونصفاً كاملة، ويستعان بالكشف عن هذا الاستعداد باختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء الخاصة بذلك. (مصطفى، ١٩٩٤)

## أهمية القراءة في المدرسة الابتدائية:

أمّا عن أهمية القراءة في المدرسة، فتعتبر العامل الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية كلها. فالقراءة أداة تحصيل للمواد الدراسية المختلفة. فالارتباط بينها وبين التحصيل الدراسي مرتفع، والعجز فيها يبنى عليه تخلف دراسي؛ ذلك لأنها الأساس في عملية الفهم التي يقاس بها التحصيل. فالقراءة الحقيقية هي المقترنة بالفهم أو الاستيعاب الذي يعتمد على سهولة استخدام المفاهيم أو المعاني التي يكتسبها الطالب، وعن طريق القراءة يستطيع الطالب أن يحقق النجاح في حياته المدرسية. (ابو الهيجا،١٩٨٩)

ومن واجبات المدرسة أن تتيح لهؤلاء الطلاب فرص التمرن على مهارات القراءة، فهي لا تعلم دفعة واحدة، وفي مرحلة محددة، بل تتدرج حسب المرحلة التي يصل الطالب إليها، وينبغي أن لا تؤخر هذه المهارات عن وقتها. (عربيات، ١٩٩٣)

ويقول الرقيعي (١٩٧٧) في هذا المجال، أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة بها، ينبغي أن تعلم في دروس القراءة، والتهاون في تعلم هذه المهارات في وقتها المناسب سوف يؤدي إلى تفويت الفرصة على الطالب في تعلمها.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتعتبر القراءة فناً من فنون اللغة الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. ومن هنا ينبغي تدريب التلاميذ عليها منذ وقت مبكر لأهميتها في عمليتي التعلم والتعليم، وفي المجتمع المحلي وخارج المدرسة وفي أي مكان آخر. (مصطفى، ١٩٩٤)

وقد تزايدت الأهمية الاجتماعية للقراءة في السنين الأخيرة، إذ ازداد المجتمع الإنساني تعقيداً،بما سخر الإنسان من آلة، وبما كشف عن معارف في مجالي الصناعة والاختراعات، وبما أصدر من نشرات ومطبوعات، وفوق كل ذلك بما اقتضته ظروف الحياة الحديثة من اعتماد الناس بعضهم على بعض في جميع شؤون المعاش.

والخلاصة أن القراءة تدخل في كل نواحي الحياة الحديثة وأوجه نشاطها، وتسهم بقدر كبير في تطورها، وهي – للفرد والجماعة – من أهم وسائل التفاهم والاتصال في الناحيتين الروحية والمادية جمعاء. (رضوان، ١٩٥٨)

ويرى الباحث أن للقراءة في المدرسة الابتدائية أهمية كبرى حيث تعتبر المؤشر الأول على تدني أو ارتفاع في مستوى التحصيل في المباحث المدرسية عامة وفي مبحث اللغة العربية خاصة.

ويتناول الباحث في الدراسة الحالية تلاميذ الصف الرابع الأساسي لكونه نهاية الحلقة الأساسية الأولى والتي يكون الطالب فيها قد تدرب على نوعين من أنواع القراءة على الأقل ألا وهي الجهرية والصامتة، وبذلك فإن على المدرسة دور مهم في تدريب الطلبة على هذه الأنواع الادائية من القراءات، وذلك لبناء تلميذ متعلم يمتلك زمام الأمور منذ بداية المرحلة التعليمية، للعمل معاً على رفع مستوى التحصيل أو على الأقل للتغلب على قضية تدني مستوى التحصيل لدى طلبة المدارس عامة.

### فهم المقروء:

ويعني قراءة المادة المطلوبة قراءة ناقدة، متفحصة مميزة بين جوانب المادة، كاشفة مقدار الصواب والخطأ فيها مبرزة فيما إذا كانت موضوعية أم منحازة وينتج عن ذلك فهم للمادة المقروءة فهماً صحيحاً لما تنطوي عليه القطعة المقروءة ومعانيها الضمنية والاستنتاجية الظاهرة أو الخفية والقراءة بدون ذلك الإدراك والتمحيص تفقد قيمتها وتصبح مجرد عملية آلية قائمة على فك الرموز والحروف وإخراج الأصوات.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والسرعة في القراءة وفهم المقروء أساسيان للقراءة الجيدة يكمل أحدهما الآخر، فإن كان الطفل سريعاً في القراءة فلا بد أن يكون دقيقاً في فهمه للمعاني المتضمنة حتى يكون قارئاً جيداً، والعكس صحيح.

ويظهر البطء في القراءة عادة من التردد والتكرار، وهذان بدورهما يعزيان غالباً إلى عدم فهم المادة المقروءة لأول مرة، وإن كانا في بعض الأحيان يرجعان إلى عدم الدربة في آليات القراءة أو إلى تكوين عادة، فاسدة فيها.

وبديهي أن سرعة القارئ تختلف باختلاف المادة المقروءة، فقد يقرأ القارئ الجيد بمعدل عشرين صفحة في الساعة في كتاب ما، وبمعدل خمسين صفحة في الساعة من كتاب آخر، فقد تبطئ في قراءتك عندما تريد أن تتذكر كل صغيرة وكبيرة مما تقرأ، على حين تسرع إذا كان هدفك مجرد الحصول على فكرة عامة

على أننا ينبغي أن نشير هنا إلى أن درجة السرعة في القراءة أقل أهمية من فهم المقروء. ومن الخطأ أن نسرف في إكراه التلميذ على أن يسرع إذا كان في ذلك أضعافاً لقدرته على الفهم والاستيعاب. ذلك لأن الفهم – كما ذكرنا – هو الهدف الأساس للقراءة مما ينبغي أن يقدم على كل ما سواه. (رضوان، ١٩٥٨)

وهناك مجموعة من العوامل التي ينبغي توافرها لكي نضمن فهم المادة المقروءة، يتمثل أهمها في الآتي:

١) القدرة على معرفة الكلمات والتراكيب المقروءة، حيث لا يكفي بذلك مجرد التعرف على الصور والأشكال، ولكن ينبغي أن يكون الطفل ملماً بمعاني الكلمات قبل أن تقدم له مادة يقرؤها، ومن هنا كانت أهمية المحصول اللغوي السابق للتلميذ.
٢) الذكاء العام للقارئ؛ فإذا كان التلميذ عاجزاً عن فهم شيء ما حينما يسمعه منطوقاً فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حين يقرؤه مكتوباً، ولما كانت العلاقة وثيقة بين القراءة والتفكير فإن مدى تفهم القارئ لمادة تبلغ مستوى معيناً من الصعوبة يتوقف على قدرته في تصوره وتفكيره، وهذه مسألة ذكاء عام.
٣) خبرة القارئ السابقة، فكلما زادت معرفتنا بموضوع ما سهل علينا أن نقرأ فيه. ومن الميسور على التلميذ أن يفهم ما يقرأ إذا كان ما يقرؤه يعالج أشياءً تقع في خبرته. ولهذا كان التلميذ المزود بخبرات سابقة غنية متملكاً لأساس وطيد يعينه في فهم ما يقرأ. (رضوان، ١٩٥٨)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هذا وينبغي أن تعطى القراءة الجهرية القدر الأعظم من الأهمية في السنوات الأولى، أما التوسع في القراءة الصامتة فيندرج فيه ابتداءً من السنة الثالثة أو الرابعة حتى نهاية المرحلة. (رضوان، ١٩٥٨)

## القراءة وعلاقتها بفهم المقروء:

يتفق الباحثون على أن الإستيعاب هو من أهم أهداف القراءة، ويؤكدون على أن للاستيعاب جوانب متعددة. وقد حظيت هذه الجوانب باهتمام واسع في الأوساط التربوية، حيث قام الكثيرون من المتخصصين بدراستها والتركيز على العوامل المؤثرة فيها، فيرى دالمان وآخرون (Dallmann et el, 1978) أن أبرز جوانب الاستيعاب هو أخذ الحقائق، والاستدلال على النتائج، وتطبيق المقروء بعبارات ترتبط بالخبرات السابقة للفرد، كما يضيف أبو العزايم (١٩٨٣) إلى ذلك القدرة على إدراك الموضوع الرئيس، والحصول على المعنى الإجمالي، والتنبؤ بالنتائج، إضافة إلى إتباع التعليمات، ومعرفة التفاصيل والقدرة على النقد.

كما يتفق شيفرد (Shepherd, 1986) وبراون (Brown, 1982) على أن استيعاب الفكرة الرئيسة، وتنظيم الأفكار ومعرفة تسلسلها وأتباع التعليمات وتقويم المقروء، والتنبؤ بالنتائج، واستخدام المعلومات في واقع الحياة، تعتبر من الجوانب المهمة في مجال الفهم والاستيعاب. وقد كشفت الدراسات عن وجود عوامل مختلفة تؤثر في الفهم والاستيعاب فحددها الكثير من العلماء والمتخصصين منهم رضوان (١٩٥٨) وستيرن (Starin, 1976) وبوند (Bond, 1984) وابو العزايم (١٩٨٣) في جوانب ليست متباعدة عن بعضها كثيراً، ولكن نحن سوف نكتفي في هذا السياق بعرض تصنيفات ستيرن (Starin, 1976) للعوامل المؤثرة على الفهم والاستيعاب وهذه العوامل قسمت إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

١) عوامل مرتبطة بالقارئ نفسه وتسمى عوامل شخصية.

٢) عوامل مرتبطة بالبيئة نفسها وتسمى عوامل بيئية.

٣) عوامل مرتبطة بالمادة المقروءة نفسها وتسمى بنوع المادة المقروءة.

أما من حيث مستويات الاستيعاب فقد صنف الباحثون الاستيعاب القرائي في عدة مستويات فجاء تصنيف دالمان (Dallmann, 1970) في ثلاثة مستويات، وجاء تصنيف بلوم وآخرون ( Bloon et al, 1971) في ثلاثة مستويات أيضاً، وكذلك ستيرن (Starin, 1976) صنفها في ثلاثة مستويات هو الآخر، وعاد دالمان وآخرون(Dallmann et el, 1978) حيث اجروا تصنيفاً آخر يتكون من ثلاثة مستويات أيضاً، وجاء بعدهم جودمان وبورك ( Goodman& Burk, 1983) حيث صنفوا الاستيعاب القرائي بأربعة مستويات وفي النهاية صنفه رودل وآخرون ( Ruddel& Bayle, 1989) في ثلاثة مستويات هو الآخر.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومع ذلك فإن تصنيف (ستيرن، ١٩٧٦) يبقى الأهم لما له من توافق يجمع بين جميع التصنيفات آنفة الذكر تقريباً، حيث يعتبر مثالاً على هذه التصنيفات بحيث جاء هو الآخر على النحو الآتي:

**أولاً: المستوى الحرفي:**

ويكون القارئ في هذا المستوى مستوعباً لما هو مكتوب بدقه، وعارفاً للأفكار.

**ثانياً: المستوى التفسيري:**

ويكون القارئ فيه عالماً بما قال الكاتب، ويستطيع استنتاج المعاني من خلال العلاقات الخفية، ويشتق المعاني الضمنية والاستدلال والتفسير.

**ثالثاً: المستوى التطبيقي:**

ويكون القارئ في هذا المستوى قادراً على تطبيق قواعد المعلومات في مواقف جديدة، وصياغة الأفكار بطرق جديدة، وممارسة القراءة الناقدة بصورة مثلى. ( ستيرن، ١٩٧٦)

ويتضح مما سبق، أن للاستيعاب مستويات متعددة، ومن خلال تفحص وتمحيص هذه المستويات، نستطيع القول بأنها وإن اختلفت في تسمياتها إلا أنها تشابهت في مضامينها، حيث اتفقت فيما بينها على أن الاستيعاب إنما يبدأ بعملية عقلية إدراكية تتضمن: التذكر، والاسترجاع للمعلومات، وتوليد معانٍ جديدة، وإعادة صياغتها، فالتنبؤ والاستدلال، ثم استغلالها في مواقف الحياة اليومية ثم الإدراك التام للأهداف البعيدة إلى أن تصبح معرفة وثقافة، تتشكل منها طبيعة الإنسان وسلوكه. (الطواها، ١٩٩٥)

**القدرات القرائية:**

هناك خمس قدرات قرائية خاصة ينبغي أن تكون قد نمت لدى التلاميذ عند بلوغهم نهاية الصف السادس الأساسي.

ولا يعتبر التدريب الذي يرمي إلى تنمية هذه القدرات الخمس الخاصة بالقراءة كافياً، بل يجب أن يتبعه تطبيق لتلك القدرات في أوقات الدراسة المختلفة طوال اليوم المدرسي.

والقدرات القرائية الخمسة هي:

١-القدرة على فهم المقروء.

٢-القدرة على تعيين موضوع المعلومات.

٣-القدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤-القدرة على تنظيم ما يقرأ.

٥- القدرة على حفظ ما يقرأ.

وأكثر ما يهمنا في هذا الموضوع هو القدرة على فهم المقروء:

**ومن أهم أهداف فهم المقروء ما يلي:**

١- تزويد الأطفال بثروة من الخبرات المتنوعة عن طريق القراءة في ميادين النشاط الإنساني المختلفة.

٢- الاستمرار في تنمية الاتجاهات السليمة نحو القراءة في ميادين النشاط الإنساني المختلفة.

٣- الاستمرار في تنمية القدرة على جمع المعاني المختلفة من المادة التي تقرأ.

٤- تدريب التلاميذ على القراءة الدقيقة.

٥- الاستمرار في تنمية الثروة اللغوية عن طريق القراءة الواسعة.

٦- الاستمرار في أداء بعض وظائف القراءة وأهمها زيادة سرعة الفهم.

وبالإضافة إلى تنمية قدرات القراءة الخمس التي سبق بيانها، فإنه ينبغي أن ننمي في التلاميذ قدرة أخرى أساسيه، وهي القدرة على تذوق الأدب الجيد، وذلك بالإضافة إلى التدريب على التذوق الذي يتاح للتلاميذ في فترات القراءة الحرة. (لطفي، ١٩٦٠)

كما استطاع الباحثون التربويون والعلماء في هذا المجال من خلال دراساتهم المتعددة والجادة حول القراءة من التوصل إلى تحديد عدد من القدرات والمهارات القرائية التي جاءت على النحو الآتي:

**١)القدرة على القراءة السريعة:**

وأساسها اتساع المدى البصري الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة. ومما يساعد على اتساع المدى البصري أن تكون الكلمات مألوفة لدى الطفل وداخله في نطاق خبرته، لأن ذلك يساعد العين على تمييز قدر كبير من المادة المكتوبة في وقفة واحدة، وبالتالي تؤدي إلى سرعة في القراءة.

**٢)القدرة على القراءة الصامتة:**

وأساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو النطق بالكلمات. فقد أظهرت الأبحاث العلمية واختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن الشخص يقرأ قراءة جهرية أو ينطق بالكلمات في أثناء القراءة الصامتة.

**٣) القدرة على فهم المادة المقروءة:**

وتنطوي هذه القدرة على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها الطفل وهي:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسة في القطعة، حتى يلم بالفكرة العامة للمادة المكتوبة.

ب- القدرة على فهم معاني الكلمات:

كثيراً ما يكون ضعف الطفل في اللغة نفسها عاملاً من عوامل ضعفه في القراءة، وذلك أن الضعف في اللغة، والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية ... يؤدي إلى ضعف عام في القراءة.

جـ- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة:

ان من أهم ما يساعد الطفل على الاستفادة مما يقرأ؛ تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرؤها، وترتيب عناصرها، والربط بينها، وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها. ولا يكفي أن يفهم الطفل المادة، بل ينبغي أن يصحب ذلك قدرته على تذكرها أيضاً.

د- القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة:

وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مما ينبغي استظهاره، والوقوف على دقائقه، وينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي.

هـ- القدرة على القراءة لحل المشكلات:

ويقصد بالمشكلة كل ما يواجهه التلميذ من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها، أو الوصول إلى حل لها، سواء أكانت تلك المواقف حسية أم معنوية، متصلة بحياته خارج المدرسة أم داخلها.

و- القدرة على تذكر المادة المقروءة:

وتتضمن هذه القدرة عناصر مهمة منها: قدرته على إدراك العلاقات بين الآراء التي يعمل على قراءتها، سواء كانت في كتاب واحد أم عدة كتب، ومنها أيضاً قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية في موضوع ما. وما لا شك فيه بأن توافر مثل هذه القدرة لدى التلميذ تساعده على الاستفادة من الكتب المدرسية المقررة عليه كثيراً وبدونها لا يستطيع أن يجني ثمرة تلك الكتب ولا غيرها ما دام عاجزاً على تذكر ما قرأ ويقرأ.

ز- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات:

وتتمثل في القراءة الدقيقة التي لا تكتفي بالنظرة العابرة، أو الإلمام بالفكرة الإجمالية، حتى يستطيع التلميذ تكوين رأي معين حول موضوع ما، أو إصدار حكم على مسألة من المسائل...الخ.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ح- القدرة على التصفح:

تتضمن القدرة على الإلمام السريع بنقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض وتذكرها، وهذه القدرة أساسية لدى التلميذ لاستعمالها في المواقف التي تتطلب منه أن يحصل من الكتاب على أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت ممكن. (مصطفى،١٩٩٤)

## علاقة القدرة القرائية بفهم المقروء

تعد القراءة وسيلة أساسية في الفهم والاستيعاب للمقروء، حيث يعد الفهم هدفها الاول من خلال مفهومها الحديث، بعد أن تطور هذا التعرف إلى الرموز الكتابية ونطقها، وإلى إدراكها للمعنى واستيعابه وفهمه.

ويؤكد (بوند وآخرون، ١٩٨٤) على هذه الأهداف والمتمثلة في أن تنمية القدرة على الاستيعاب والفهم بمستوياته المختلفة، من أهداف القراءة عامة، وهذا يتفق مع ما جاء به (جود مان وبورك، ١٩٨٣) من حيث أن أهم أهداف القراءة يجب أن يكون الفهم والاستيعاب للمقروء.

ويجمع الباحثون على أن نمو القدرة على الفهم والاستيعاب تزداد بممارسة القراءة، وتتقدم بازدياد المحصول اللغوي لدى التلميذ أو القارئ، وأن هناك ارتباطاً قوياً بين القدرة القرائية من جهة والفهم والاستيعاب من جهة أخرى، وأن القراءة تساعد في فهم واستيعاب المواد الأخرى. ( الطواها،١٩٩٥)

ويرى (سمك، ١٩٧٩) أن القراءة المستندة إلى النطق السليم والصحيح، وإدراك المعاني تعتبر من أهم أركان ومقدمات الفهم والاستيعاب للمقروء.

وفي النهاية يمكن القول بأن الدراسات التجريبية قد أثبتت أهمية العلاقة القائمة بين القدرة القرائية والفهم والاستيعاب، إذ توصل (Deborah,1991) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة قرائية عاليه، جاءت نتائجهم أفضل في الفهم والاستيعاب من التلاميذ ذوي القدرة القرائية المتدنية.

كما اتفقت هذه النتائج مع كل من دراسة (التل ومقدادي، ١٩٩٢)، والتي بينت نتائجها أن القرّاء الذين يتمتعون بقدرة قرائية عاليه يصلون إلى مستوى عالٍ من الفهم والاستيعاب، ودراسة (مقدادي، ١٩٩٢) والتي أكدت نتائجها على أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة قرائية عالية جاء استيعابهم وفهمهم أكثر، ويركزون في قراءتهم على فهم المعنى من خلال إدراك



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرموز وما تدل عليه من معانٍ بيسر وسهولة وخاصة بعد القراءة الصامتة، وهذا من شأنه أن يؤكد العلاقة القائمة بين القدرة القرائية من جهة والفهم والاستيعاب القرائي من جهة ثانية.

وتعتبر القراءة عصب الاستيعاب، وهو أهم أهدافها من خلال ترجمة القارئ للمادة المكتوبة إلى أفكارٍ ومعانٍ، ودلالات، بعد أن كان يكتفي باللفظ السليم والإلقاء.
(الطواها، ١٩٩٥)

## علاقة التلخيص بفهم المقروء

وهناك عملية مساعدة لعملية الفهم القرائي ألا وهي عملية التلخيص، والتي تشترك مع القراءة في أن كلتيهما تسعيان معاً إلى تحقيق هدف واحد أساسي ألا وهو الفهم والاستيعاب في حين يجمع الباحثون على أن عملية التلخيص واحدة من أهم أدوات الكشف عن الاستيعاب والذي يعتبر الهدف الأساسي من عملية القراءة بجميع أنواعها. (Palmer. 1991)

ويعتبر التلخيص وسيلة فاعلة في زيادة مستوى الفهم والاستيعاب كما يعد مؤشراً للكشف عن مدى التعلم، ويعد أيضاً من الاستراتيجيات المهمة في الكشف عن الفهم والاستيعاب، وأعدت كار وآجل (Carr & Ogel, 1987)، من خلال دراسة استخدمت التلخيص في تعلم اللغة الإنجليزية في أن التلخيص يساعد على رفع مستوى الفهم لدى القارئ، وأن كتابة الملخصات تساعد في زيادة الاستيعاب. وأوضحت الدراسة أيضاً أن ضعاف القراء يواجهون صعوبة في التلخيص؛ كونهم عاجزين عن اختيار الأفكار الرئيسية في النصوص التي سيلخصونها. (Carr & Ogel, 1987)

ومن خلال دراسة هيد وآخرون (Head et al, 1989) وجد أن التلخيص والقدرة الكتابية لهما علاقة قوية بالفهم والاستيعاب، وأعد برسلي وآخرون (Pressley et al, 1989). كما أثبت كل من رودل وبويل (Ruddel & Bayle, 1989) في دراسة لآثار التصور العقلي على التلخيص المكتوب ودوره في الفهم والاستيعاب فتبين أن استعراض النص وتلخيصه أكثر فاعلية في الفهم والاستيعاب من تحديد التفاصيل، كما اثبت تيان (Tian, 1992) أن التلخيص يساعد التلاميذ في فهم القصص واستيعابها من خلال مناقشتها في الغرف الصفية.

ويرى الباحث أيضاً بأن هناك عوامل ومتغيرات قد يكون لها أثر غير قليل على زيادة أو خفض نسبة عملية الفهم في المادة المقروءة غير عملية التلخيص مثلاً. ومن هذه العوامل



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أو المتغيرات قد تكون طريقة عرض المادة التعليمية أو طريقة التدريس، إضافة إلى المقدرة القرائية والسرعة فيها، إضافة إلى العديد من العوامل الاجتماعية والبيئية المحيطة والمتعلقة بالأسرة نفسها منها مستوى تعليم الأب والأم، وعدد الأخوة في البيت، وعدد غرف المنزل إضافة إلى مستوى الدخل الأسري ومكان السكن وغيرها الكثير.

## صفات القارئ الجيد:

بعد الحديث عن القراءة، وأنواعها ، وأهدافها ، لابد من الحديث عن القارئ وصفاته فالقارئ الجيد هو الذي يمارس القراءة بكفاءة ويؤدي هدفها بيسر وسهولة ، والذي يتمتع بصفات عدة منها: الإلمام بقدر كبير من الألفاظ ، ومعرفة الأساليب ، والجمل والتراكيب والاعتماد على النفس في القراءة، والاستقلال في اختيار المادة المقروءة وتوجب القراءة بأهداف واضحة. (سمك، ١٩٧٩)

إن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يقرأ بصوت جهوري واضح فيخرج الحروف من مخارجها، ويرفع الصوت في أول العبارة رفعاً ثم يخفضه في آخرها خفضا" فإذا اجتمع له مع ذلك سلامة العبارة وعدم اللحن فهو قارئ متميز. (رضوان، ١٩٨٥)

ومن صفات القارئ الجيد ان يكون مستوعباً للمقروء، يميز بين الحقائق والآراء، يقرأ قراءة ناقدة، يفرق بين ما له علاقة وبين من ليس له علاقة بالقضية الأساسية للمقروء، ومن صفاته أيضاً ان تكون لديه القدرة على الخروج باستنتاجات خاصة به، مختلفة عن استنتاجات الكاتب واكتشاف واقع الكاتب وأهدافه ومراميه، مميزاً بين الكتابة المنحازة وبين الموضوعية، اضافة الى ان تكون لديه المقدرة على التفريق بين ما يحتمل الصدق وبين مالا يقبله العقل، بين ما يقال على سبيل السخرية وبين ما يقال على سبيل الجد، يستوعب ما يقصده الكاتب باستعماله تشبيهاً أو مثالاً. (عبده، ١٩٧٩)

والقارئ السريع هو القارئ القادر على تجاوز بعض العمليات العقلية في القراءة والتي لا يستطيع تجاوزها الآخرون، وذلك ان ينفذ الى المقروء بعمق اقصر مما يحتاجه الآخرون. ( إستيتيه، ١٩٨٧)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إذا" فقد تغير المقياس الذي نحكم به على القراءة الجيدة أو غير الجيدة، فأصبح القارئ الجيد في نظرنا هو ذلك القارئ:

١) الذي يقرأ _ جهراً أو صامتاً _ فيفهم المعاني التي تتضمنها المادة المقروءة ويستوعب ما فيها من أفكار، باعتبارها وحدة لاتتجزأ الى عبارات أوكلمات.

٢) الذي يقرأ _ جهراً أو صامتاً _ فيفكر فيما يقرأ، ويمزجه بخبراته السابقة وبذلك يخرج من القراءة بخبرة جديدة هي جماع الخبرتين.

٣) الذي يقرأ فيتاثر بما يقرأ ويتفاعل معه، وتثور في نفسه مشاعر وأحاسيس ومن ثم ينقد ما يقرأ، ويزن قيمته، ويحكم له أو عليه وينتهي فيه إلى قرار.

٤) الذي يقرأ فيتعلم كيف يطبق الأفكار التي حصل عليها من قراءته في حل مشكلاته وتوجيه نشاطه، وبذلك يكون للقراءة أثرها في تعديل أفكاره وسلوكه.

٥) الذي يقرأ وكلما قرأ شغف بالقراءة حباً وهام بها هياماً، بحيث تصبح له هواية مفضلة طوال حياته.

هذا ويمكننا أن نضيف إلى صفات القارىء الجيد سرعته في قراءته بحيث لاتؤدي هذه السرعة إلى إعاقة غاية من الغايات المذكورة، أما سلامة النطق وجودة الإلقاء فتأتيان في المرتبة الثانية من الأهمية، بل إننا نستطيع أن نقول انهما وسيلتان لا غايتان.

(رضوان ، ١٩٥٨)

وهذا رأي آخر في صفات القارىء الجيد، وهذه الصفات تلقي الضوء على معنى الاجادة في القراءة، وتوضحه توضيحاً كافياً وأهم هذه الصفات ما يلي:

١) ان تكون لدى القارئ المهارة والقدرة الكافية التي تمكنه من إ دراك الكلمات، وفهم معناها، وان يستطيع ان يربط بين الرموز ومعانيها ومفاهيمها، كما انه يستطيع ان يحلل كل كلمة الى مقاطعها، أواصواتها.

٢) ولكي يكون القارئ جيداً يجب أن يكون لديه الإستعداد في جمع الكلمات وترتيبها، وتسلسلها حتى تكون وحدة فكرية، كما يجب أن تكون لديه ثروة كافية من المعاني الأولية المتعددة والتي تساعده على الفهم الصحيح والإدراك العميق.

٣) كما أن القارئ الجيد يتأثر بما يقرأ ، فإذا كان مولعاً بالقراءة في موضوع معين، زادته قراءته المستمرة فهماً وعمقاً ومعرفة في ذلك الموضوع، وهكذا يصبح لقراءته إتجاهات متعددة، تغني تفكيره وتزيده قوة وإتساعاً.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤)والقارئ الجيد هو الذي يقرأ ليستوعب ما يقرأ، ويفهمه فهماً عميقاً وصحيحاً، حيث يكون له طيب الأثر في إنماء شخصيته، وصقلها وتقويمها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءته الصحيحة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

٥) ان القارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يكون مستقلاً بقراءته عن غيره، فيستطيع أن يختار ما يقرأ وأن يقرأ ويفهم ما يقع عليه إختياره دون الإستعانة بغيره.

(مصطفى، ١٩٩٤)

والقارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يقرأ دون أن تقيد سرعته عملية النطق الجهري أو السري بالكلمات، إذ يعتبر هذا الشرط على أكبر جانب من الأهمية في حياة التلاميذ المستقبلية لأنه يمكنه من القراءة السريعة الواعية على نطاق واسع، مما يخفف عنه كثيراً في المراحل العليا بوجه خاص. (لطفي ،١٩٨٥)

وبناءً على دراسات سيكولوجية نفسية سابقة ثبت بأن الإنسان يختلف عن أخيه الإنسان فالتلاميذ يختلفون في مستوياتهم القرائية فيما بينهم وقد يلعب الجنس أحياناً دوراً في زيادة المميزة بين التلاميذ لصالح الإناث تارةً ولصالح الذكور تارة أخرى وهكذا.

إضافة إلى ذلك يرى الباحث بان القارئ الجيد ليس وليد اللحظة ذاتها بل هو القارئ المتمرس أولاً والقادر على القراءة في مختلف المجالات العلمية والأدبية والتاريخية والدينية والقارئ الجيد هو القارئ الذي يعي جيداً لما يقرأ، يستنبط ويحلل، ويفسر، ويقارن، ويربط ويستخرج أفكاراً وعواطف من خلال النصوص التي يقرأها.

وخلاصة القول فإن التلاميذ غير متساوين في القدرة على إكتساب هذه الصفات لإختلاف مواهبهم ومؤهلاتهم، كما أنه من العسير تحديد الزمن اللازم لإكتشاف هذه الصفات، وذلك بسبب الفوارق الفردية الطبيعية الموروثة منها والمكتسبة، وبسبب العناصر كثيرة التركيب والتعقيد والتي تدخل في إتمام عملية القراءة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الثالث

# الدراسات السابقة

يعتبر فهم المادة المقروءة واستيعابها من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، لأنه يساعد المتعلم على رفع مستوى التحصيل بصورة جيدة، وأكيدة. فقد حاول الباحث تقصي الدراسات التي تناولت موضوع فهم المقروء ومستوى التحصيل من حيث علاقته بطريقة القراءة سواء كانت: صامتة أو جهرية أو على استماع.

وقد إرتأى الباحث- تحقيقاً لأهداف دراسته- أن يصنف هذه الدراسات في مجموعات تتناول مستوى التحصيل، وفهم المادة المقروءة باللغة العربية حيث جاء هذا التصنيف على النحو الآتي:

١- مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة بأنواعها: الصامتة، والجهرية، والاستماع وأثرها في مستوى الفهم والإستيعاب في المادة المقروءة.

٢- مجموعة الدراسات التي تناولت القراءتين معاً: الصامتة والجهرية وأثرهما في مستوى الفهم والإستيعاب في المادة المقروءة.

٣- مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الصامتة وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة.

٤- مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة.

٥- مجموعة الدراسات التي تناولت قراءة الاستماع وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة.

٦- مجموعة الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في الاستيعاب القرائي باللغة العربية.

## أولاً: مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة بأنواعها: الصامتة، والجهرية، والاستماع وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة:

ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها إلغارت (Elgart, 1978) ، والتي هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في الاستيعاب الناتج عن طريقة تلقي المادة التعليمية (قراءة صامتة، جهرية، واستماع)، لدى تلاميذ الصف الثالث. وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن الاستيعاب يكون أحسن في حالة القراءة الجهرية منه في حالتي القراءة الصامتة والاستماع.

وقام الظاهري (Al-Dahiry, 1980) بدراسة تحت عنوان: مقارنة القراءة الصامتة والجهرية واستيعاب الاستماع لتلاميذ الصف الثالث، كما تم تقييمها بواسطة اختبار جيتس



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ماجنيتي لقياس فهم القراءة (Gates- Macginitte Reading Comprehension Test) وكان هدف الدراسة تحديد أثر الاستيعاب باستخدام القراءة الصامتة، والاستماع، والقراءة الجهرية، في الصف الثالث، حيث تم ضبط الاختلاف في فروق صعوبة المادة المقروءة كما تم قياس الاستيعاب بواسطة امتحان جيتس ماجنيتي والذي يحتوي على (٢٢) نصاً مختلفاً، لكل نص أسئلة مباشرة واستنتاجية، وقسمت هذه النصوص بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات متساوية في صعوبتها، ثم قسمت كل مجموعة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات أ، ب، جـ ، كان للمجموعتين (أ وجـ) (٧) نصوص ولكل نص فيها (١٤) سؤالاً، أما المجموعة (ب) فكان لها (٨) نصوص ولكل نص فيها (١٦) سؤالاً، وقد قرأت المجموعات الثلاثة بصمت، واستمعت، وقرأت جهرياً بسلسلة من ثلاثة مختارات بترتيب مختلف، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

-وجود فرق دال بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية لصالح القراءة الجهرية.

-الاستيعاب بالاستماع أفضل بشكل دال من القراءة الصامتة.

- عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستيعاب في الاستماع والاستيعاب في القراءة الجهرية.

وأجرت هولمز (Holms, 1985) دراسة بعنوان: أثر أربعة أنماط قراءة مختلفة على الاستيعاب، تمثل هدفها في معرفة أي من أنواع القراءة (القراءة الجهرية لجمهور، القراءة الجهرية للنفس، القراءة الصامتة، القراءة الصامتة في أثناء الاستماع) تسهل الإجابة عن أسئلة ما بعد الاستيعاب. وشملت الأسئلة ذكر الفكرة الرئيسة، والاستدعاء للتفاصيل، والاستنتاجات، وعمل مقارنات نصية، ومثلت هذه الأسئلة مستويين من تصنيف ساندر للأسئلة، والاستذكار والشرح، وثلاثة مستويات من تصنيف بيرسون وجونسون. وقد اهتمت الدراسة بأثر مستوى صعوبة النص على الاستيعاب، حيث اعتبرته العامل الرئيس المؤثر على القدرة الاستيعابية. وأظهرت الدارسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة في استيعاب القراءة بين الأنماط الأربعة للقراءة.
- تسجيل التلاميذ لعلامات عالية في القراءة الجهرية للنفس والقراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية للجمهور.
- تفوق نمط القراءة الصامتة على نمط القراءة الصامتة مع الاستماع.
- عدم ظهور أية فروق دالة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية للنفس، وكلا النمطين متفوق على القراءة الجهرية للجمهور.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- عدم الانتباه للمعنى في نمط القراءة الجهرية للجمهور، فعندما يتم التركيز على الأداء في أثناء القراءة الجهرية (القراءة لشخص ما) فإن الاستيعاب يقل وتصبح القراءة الصامتة أفضل.
- وجود فروق بالنسبة لأسئلة الفكرة الرئيسة بين نمط القراءة الصامتة مع الاستماع والقراءة الجهرية للجمهور، سُجل لصالح القراءة الصامتة مع الاستماع.
- وجود فروق بالنسبة للأسئلة المباشرة بين نمط القراءة الجهرية للنفس والقراءة الصامتة، وبين القراءة الصامتة مع الاستماع والقراءة الجهرية لجمهور، سجلت لصالح نمط القراءة الجهرية للنفس والقراءة الصامتة.
- تسجيل التلاميذ لعلامات عالية بشكل دال بالنسبة للأسئلة الاستنتاجية في نمط القراءة الجهرية للنفس والقراءة الصامتة.
- عدم ظهور أية فروق ذات دلالة بين أي من الأنماط في الأسئلة المقارنة النصية.

وفي دراسة لميلر (Miller, 1985) قيست استجابات الأفراد في الاختبارات القرائية على الأسئلة الحرفية والاستنتاجية عند ضبط نوع السؤال وتتمثل هذه الأسئلة في الآتي: (١) هل هناك فروق في الاستيعاب تعزى إلى طريقة العرض (القراءة الصامتة، والجهرية ، والاستماع)؟ (٢) هل مثل هذه الفروق ملحوظة بين القراء الأقوياء والقراء الضعاف؟ وقد طلب الباحث من (٨٣) تلميذاً في الصفوف (٣-٥) أن يقرأوا قراءة صامتة وجهرية وأن يستمعوا إلى قطع ملائمة لهم من مجموعة من القطع النثرية في (Analytic Reading Inventory)، ثم أعطوا أسئلة مصنفة في مستويين حرفي واستنتاجي. وكما كان متوقعاً فإن التحليل الأحادي المتكرر قد أظهر فروقا ذات دلالة لتفاعلين بالنسبة للقراء الضعاف، فقد كانت القراءة الجهرية مساوية للاستماع وكان لهاتين الطريقتين في العرض أفضلية على القراءة الصامتة، أما بالنسبة للتلاميذ المتوسطين فقد كانت القراءة الصامتة مساوية للاستماع، وكان لهما معا مزية على القراءة الجهرية. أما بالنسبة للتلاميذ الأقوياء فقد كانت قدرات القراءة الصامتة والجهرية متساوية وكان لهما مزية على قراءة الاستماع إضافة إلى هذه النتائج، فقد أجاب القراء الجيدون عن الأسئلة الحرفية بنجاح أكثر من إجاباتهم عن الأسئلة الاستنتاجية. وهكذا فإن النتائج قد أخفقت في دعم الافتراضات العامة المتعلقة بالسهولة الكبيرة للقراءة الصامتة بالقياس إلى القراءة الجهرية أو للأسئلة الحرفية مقارنة بالأسئلة الاستنتاجية لدى القراء الضعاف. وعلى أية حال، فإن النتائج تدعم عملية التعلم خلال التحول من القراءة الجهرية إلى الصامتة، وأنهما معادلتان لمظاهر العجز عن الذاتية والتركيز في الانتباه لدى القراء الضعاف.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقام وود (Wood, 1987) ببحث للمقارنة بين السرعة في القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة في اللغتين الإنجليزية والإسبانية والاستيعاب أثناءهما وكذلك الاستيعاب الاستماعي لدى تلاميذ في الصفوف الثاني والرابع والسادس. وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٤) تلميذاً من تلاميذ إحدى الولايات الأمريكية، وحيث قيست القدرات القرائية لهؤلاء التلاميذ في اللغتين الإنجليزية والأسبانية، بعد أن استمع التلاميذ إلى فقرات متدرجة في صعوبتها، كما قرأوا فقرات أخرى قراءة جهرية وفقرات غيرها قراءة صامتة في اللغتين الإنجليزية والإسبانية. وكان ترتيب عرض الفقرات يتغير، حيث يتسلم نصف التلاميذ الفقرات بالإنجليزية ثم يتسلم النصف الآخر الفقرات بالإسبانية. وقد تم تسجيل الوقت الذي كان يستغرقه التلميذ في قراءة الفقرات. وبعد الانتهاء من قراءة الفقرة أو الاستماع إليها كانوا يسألون خمسة أسئلة للإجابة عنها شفويا. وأظهر تحليل البيانات عددا من النتائج. فقد استوعب التلاميذ في الصفوف الثلاثة الثاني والرابع والسادس ما قرؤوه جهرا بالإنجليزية بصورة أفضل. وجاء بعد ذلك استيعابهم في القراءة الصامتة، ومن ثم استيعابهم بعد الاستماع. وكان تلاميذ الصف السادس وحدهم الذين استوعبوا بصورة أفضل بعد الاستماع، كما كانت سرعة القراءة في الصفوف الثلاثة أعلى بعد القراءة الصامتة منها بعد القراءة الجهرية. أما في الإسبانية فقد استوعب تلاميذ الصفين الثاني والرابع بصورة أفضل بعد القراءة الجهرية ومن ثم الاستيعاب عقب القراءة الصامتة، وأخيراً بعد الاستماع. ومهما يكن فقد أظهر تلاميذ الصف السادس في هذه الدارسة قدرة على الاستيعاب بصورة فضلى بعد الاستماع متبوعا بالقراءة الجهرية وأخيرا بالقراءة الصامتة. وبالنسبة لسرعة القراءة فإن جميع التلاميذ في كل الصفوف كانوا أسرع في القراءة الصامتة منهم في القراءة الجهرية.

وأما دراسة موندا (Monda, 1989) فقد هدفت إلى اختبار آثار القراءة الجهرية، والصامتة، وقراءة الاستماع المكررة لنصوص معروضة، في طلاقة واستيعاب الطلاب المتلقين الضعاف، من صف متوسط. وقد قيست أساليب هذه الآثار طبقا لمقياسين للطلاقة(الكلمات الصحيحة كل دقيقة، والأخطاء كل دقيقة)، ومقياسين للاستيعاب ( أسئلة استيعاب، وإعادة أخبار القطعة). وقد قسم الباحث عينة الدراسة المكونة من (٦٠) شخصا إلى ثلاث مجموعات، طبقاً لنتائج اختبار الإنجاز القرائي. وقد خضعوا بشكل عشوائي لمعالجة نص تفسيري مؤلف من (٤٩٨) كلمة، حيث قرأت مجموعة النص قراءة جهرية ثلاث مرات، وقرأت مجموعة أخرى النص مرتين قراءة صامتة قبل قراءته جهرياً في المرة الثالثة، بينما استمعت المجموعة الثالثة إلى النص مرتين، قبل قراءته جهريا في المرة الثالثة. وقد أشارت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق في المعالجات الثلاث طبقا لمقاييس الطلاقة والاستيعاب. كما



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أن التمرين المكرر ليس ذا أهمية. ولكن وبشكل عام، فإن القراءات المتكررة للنصوص يمكن أن تحسن من الأداء القرائي لدى الطلاب الضعاف.

وأجرى ملر وسميث (Miller & Smith, 1990) دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. هل توجد فروق في الاستيعاب عندما يستمع الأطفال لنصوص معينة، أو يقرأونها قراءة صامتة، أو يقرأونها قراءة جهرية؟

٢. هل توجد مثل هذه الفروق لدى كل القرّاء؟

وبعد استقصاء الأسباب، وجد الباحثان أن العلاقة بين نماذج العرض الثلاثة (الاستماع، والقراءة الصامتة، والقراءة الجهرية) تختلف باختلاف مستويات الكفاءة القرائية، وأنه لا أثر لطريقة عرض النصوص في الاستيعاب.

كما قام (النل ومقدادي، ١٩٩١) بدراسة هدفت إلى فحص أثر كل من القدرة القرائية لتلاميذ الصف الثامن، وطريقة عرض النصوص عليهم (قراءة واستماعا) في استيعابهم الحرفي والضمني لنصوص مختارة. وقد قدم الباحثان نصوصا مكتوبة ومحكية إلى تلاميذ الصف الثامن، والذين كانوا يمثلون قدرتين قرائيتين: عالية ومنخفضة. وبعد القراءة أو الاستماع، تعرّض أفراد الدراسة إلى اختبار يقيس الاستيعاب بمستوييه: الحرفي والضمني. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

١. تمكّن الطلاب ذوو القدرة القرائية العالية من الاستيعاب أفضل من ذوي القدرة المنخفضة.

٢. كان مستوى استيعاب الطلاب الأقوياء الحرفي أعلى من مستوى استيعاب الطلاب الضعاف الحرفي.

٣. كذلك تمكّن الطلاب الأقوياء من الاستيعاب في المستوى الاستنتاجي أفضل من الطلاب الضعاف.

٤. لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود أثر لطريقة عرض النصوص في الاستيعاب بمستوييه: الحرفي والضمني.

وقام (عبيدات، ١٩٩١) بإجراء دراسة بعنوان " أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي" في المملكة الأردنية الهاشمية، هدفت إلى فحص أثر كل من القراءة الصامتة، والجهرية، والاستماع في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي) حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٦) تلميذاً، تم تقسيمهم بطريقة عنقودية عشوائية إلى ثلاث مجموعات، قرأت الأولى النصوص قراءة صامتة بينما قرأت الثانية النصوص قراءة جهرية، أما الثالثة فقد تلقت النصوص نفسها عن طريق الاستماع، وتم إخضاع المجموعات الثلاث إلى اختبار في الاستيعاب القرائي مكون من (٤٥) فقرة تغطي مستويات الاستيعاب الثلاثة.

وبعد تحليل نتائج الاختبار خرجت الدراسة بالنتائج الآتية: (١) وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب العام تعزى إلى طريقة عرض النصوص، وكانت لصالح مجموعتي الاستماع والقراءة الصامتة. (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث من حيث مستوى الاستيعاب (الاستنتاجي والتقويمي) تعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص، حيث تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية.

ومن أهم هذه الدراسات ما قام به (العايدي، ١٩٩١) من دراسة تحت عنوان "أثر طريقة عرض القصة على استيعاب تلاميذ الرابع الابتدائي لمضمونها" ، حيث هدفت الدارسة للتعرف إلى أثر مرافقة عرض القصة على الاستيعاب القرائي وقد حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-هل يختلف استيعاب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمضمون القصة باختلاف طريقة عرض القصة [ مكتوبة، ومكتوبة ومصورة، ومكتوبة مصورة مسموعة، والطريقة التقليدية، (سرداً) ] ؟

٢-هل يختلف استيعاب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمضمون القصة باختلاف المستوى القرائي(المتدني والمتوسط والعالي) لهم؟

٣-هل هناك أثر للتفاعل بين طريقة عرض القصة والمستوى القرائي للتلاميذ في استيعاب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمضمونها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، فقد تكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من مستوى الصف الرابع الابتدائي تم اختيارهم قصدياً وتوزيعهم على أربعة فصول بمعدل (٥٠) تلميذاً للصف الواحد.

وقد تم تطبيق اختبار مستوى استيعاب التلاميذ لتحديد مستويات التلاميذ (المتدني والمتوسط والعالي) ويتضمن هذا الاختبار قطعة قصيرة فيها عشرة أسئلة، تم التثبت من صحة محتواه بعرضه على هيئة محكّمين. أما ثبات الأداة فقد فقد تم حسابه بطريقة إعادة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاختبار حيث بلغ (٠،٨٧) وقد اعتبرت هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة في حدود أغـــراض هذه الدارسة.

ثم صنف هؤلاء التلاميذ إلى مستويات ثلاثة: متـــدنٍ ومتوســط وعـــالٍ. ووزعـــت المعالجات التجريبية على الفصول الأربعة عشوائياً، بحيث طبق على كل فصل طريقة مـــن طرق عرض القصة (المكتوبة، والمكتوبـــة المصـــورة، والمكتوبـــة المصـــورة المســـموعة والتقليدية)، وبعد الانتهاء من المعالجة، تم تطبيق اختبار التحسين (الاستيعاب)، ثم صححـــت نتائج الاختبارات وحسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للطرق والمستويات.

وبينت نتائج الدراسة أن متوسط استيعاب التلاميذ بالطريقة التقليدية كان ٥،٩٨ درجة. أما الطريقة المكتوبة فكان متوسطها ٦،٤٨ درجة والطريقة المكتوبة المصورة ٧،٥٤ درجـــة وكذلك الطريقة المصورة المسموعة ٧،٦٦ درجة.

أما بالنسبة للمستوى القرائي للتلاميذ، فكان متوسط استيعاب تلاميذ المستوى المتدنـــي ٥،٤٢ درجة والمستوى المتوسط للتلاميذ ٦،٨٩ درجة والمستوى العالي ٧،٧٩ درجة.

هذا وقد بينت نتائج تحليل التباين وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائيـــة لصـــالح الطريقة المكتوبة المصورة والمكتوبة المصورة المسموعة.

أما بالنسبة للمستويات، فقد أظهر إجراء التحليل البعدي (دنكن) تفوق تلاميذ المســتوى المتوسط، في حين لا يوجد تفاعل بين الطريقة والمستوى القرائي للتلاميذ.

وأجرت (النل، ١٩٩٢) دراسة هدفت إلى تقصي أثر كل من الصورة القرائية (قـــراءة جهرية أمام الآخرين، وقراءة جهرية موجهة نحو الذات، وقراءة صامتة، وقراءة صامتة أثناء الاستماع) ومستوى المقروئية (محبط، تعليمي، مستقل) والجنس (ذكور، إناث) في الاســتيعاب القرائي. وتكونت العينة من (٢٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة أربد. وقد تم تقسيم أفراد العينة من كل جنس إلى أربع مجموعات، قـــرأت إحداهمـــا نمـــاذج النص المختار قراءة جهرية أمام الباحثة، فيما قرأت المجموعة الأخرى النماذج قراءة جهريـــة نحو الذات، أما المجموعة الثالثة فقد قرأت النماذج قراءة صامتة، وقرأت المجموعة الرابعـــة النماذج قراءة صامتة أثناء الاستماع. هذا وقد تم اعتماد ثلاثة نماذج للنص المختار، صنفـــت في المستويات القرائية المحبطة والتعليمية والمستقلة. وبعد انتهاء الطالب من قراءة النمـــوذج، كان يجيب عن ثلاثين سؤالا تقيس الاستيعاب القرائي. وأظـــهرت النتـــائج وجـــود أثـــر دال إحصائيا للصورة القرائية ولمستوى المقروئية في الاستيعاب، وعدم وجود أثر دال إحصائيـــا للجنس في الاستيعاب.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات:

في ضوء مراجعة الباحث للمجموعة الأولى من الدراسات السابقة فإن لديه بعض الملاحظات الآتية:

- أظهرت بعض الدراسات اختلافاً في نتائجها فلم تقدم حكماً فاصلاً لتفضيل قراءة على أخرى، ولعل هذا الاختلاف ناجماً عن اختلاف الصفوف الدراسية من جهة، وطبيعية وإجراءات الدراسة من جهة ثانية، ونوع المادة التعليمية من جهة ثالثة.

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات أثراً لنوع القراءة على مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة مثل دراسات (Miller & Smith, 1990) ودراسة (AL-Dahiry, 1980) ودراسة (Monda, 1989) ودراسة (النل ومقدادي، ١٩٩١).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن فهم واستيعاب المادة المقروءة يكون أفضل بعد القراءة الجهرية مثل دراسة (النل ، ١٩٩٢) ودراسة (Elgart, 1978) ودراسة (Miller, 1985)

- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن فهم واستيعاب المادة المقروءة يكون أفضل بعد قراءة الاستماع مثل دراسة (Wood, 1987) ودراسة (العايدي، ١٩٩١) ودراسة (عبيدات، ١٩٩١).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن مستوى استيعاب ذوي القدرة القرائية العالية أكثر استيعاباً من ذوي القدرة القرائية الضعيفة في فهم المادة المقروءة.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن مستوى استيعاب التلاميذ الأقوياء في القراءة الجهرية كان أفضل منه في قراءة الاستماع مثل دراسة (Miller, 1985) .

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق في المستوى الاستيعابي بين القراءتين الجهرية والاستماع مثل دراسة (AL-Dahiry, 1980).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما بخصوص العلاقة بين هذه المجموعة من الدراسات والدراسة الحالية فإن جميعها قد قامت من أجل قياس مستوى استيعاب المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية حيث تناولت صفوفاً من الثاني وحتى الثامن، وأن هناك أكثر من نصف هذه الدراسات قد قامت بدراسة وقياس مستوى استيعاب طلبة الحلقة الأساسية الأولى في المادة المقروءة، ومنها دراسة (العايدي، ١٩٩١) ودراسة (Wood, 1987) ودراسة ( Miller, 1985) ودراسة (Elgart, 1978)ودراسة (الظاهري، ١٩٨٠) .

كما تشابهت بعض هذه الدراسات مع دراسة الباحث في أن معظمها قام بقياس مستوى الفهم الحرفي والتفسيري كما هي الحالة في دراسة(Holmes, 1985) ودراسة (Elgart, 1978) في حين تعددت دراسة (عبيدات، ١٩٩١) لقياس ثلاثة مستويات وهي الحرفي، التفسيري، الاستنتاجي.

كما استخدمت معظم هذه الدراسات نصوصاً منتقاة عرضت على محكمين كما هو الحال عند الباحث وذلك من أجل قياس مستوى الاستيعاب. فعلى سبيل المثال نجد (التل، ١٩٩٢) قد استخدمت ثلاثة نصوص لقياس مستوى الاستيعاب لدى طلبة الصف الثامن.

ولكن ما تمتاز به الدراسة الحالية عن غيرها من دراسات هذه المجموعة أنها قد اعتمدت أسلوباً أو شكلاً واحداً من أشكال عرض المادة التعليمية ألا وهو القراءة الصامتة لدى الاختبار مع ملاحظة الباحث المشرف على الاختبارات بأن قليلاً من الطلبة كانوا يخرجون همهمات جراء محاولتهم للقراءة بالشكل الجهري وهذا نادر ما حدث مع الباحث أثناء التطبيق.

## ثانياً: مجموعة الدراسات التي تناولت القراءتين معاً الصامتة، والجهرية وأثرهما في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة:

وأجرى جاردنر (Gardner, 1980) دراسة بعنوان: آثار أنماط القراءة الصامتة والجهرية والتحصيل في القراءة على الاستيعاب القرائي باستخدام ثلاثة أنواع من الأسئلة.

وكان هدف الدراسة يتمثل في تحديد آثار القراءة الصامتة والجهرية والتحصيل في القراءة (العالي، المتوسط، المتدني) على قياس استجابات تلاميذ الصف الخامس لإعادة الوحدة، حيث طُلب إليهم أن يقرأوا النصوص ، وأن يجيبوا عن الأسئلة بعدها، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب معلومات إعادة الوحدة بين مجموعات قرأت قراءة صامتة وأخرى قرأت قراءة جهرية. حيث أظهر نمط القراءة الجهرية تحصيلا أكثر في الاستيعاب لوحدات المعلومات من القراءة الصامتة، وسجّل القراء في المستويات الثلاثة علامات أعلى بشكل دال على طرق إعادة الوحدة في القراءة الجهرية منهم في القراءة الصامتة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تفاعل نمط القراءة والتحصيل في القراءة، حيث بدا لكل التلاميذ في كل مجموعات التحصيل أن القراءة الجهرية هي على الأقل مفيدة للاستيعاب مثل القراءة الصامتة عندما لا يتم تحديد وقت ثابت لقراءة كل نص.

وقام مالتمبي (Maltempi, 1984) بدراسة تحت عنوان: أثر نمط القراءة: بحث مقطع عرضي لأداء استيعاب التلاميذ المتسلسل في الابتدائي بعد القراءة الصامتة والجهرية، حيث كان لهذا البحث غرضان:

- تحديد نمط القراءة سواء أكانت صامتة أم جهرية والتي تيسر استيعاب التلاميذ المتسلسل.
- اكتشاف فيما إذا كان النمط التطوري الذي يسببه وضع الصف (ثالث، ورابع، وخامس) يؤثر على أداء التلاميذ في القياسات التي استخدمت، حيث تم اختيار (٦) قصص، وكانت كل قصة مرفقة بورقة ترتيب متسلسلة للاستيعاب، تحتوي على خمسة أفكار أدبية مصاغة ومرتبة عشوائياً مقتطفة من النص. كما استخدم امتحان ترتيب الاستيعاب المتسلسل لكل فرد على حده خلال فترة واحدة، فبعد قراءة كل قصة من النص المختار قام التلميذ بترتيب الأفكار رقمياً، بحيث تعطى نقطة لكل فكرة مرتبة بشكل صحيح، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لم يكن متوسط ترتيب الاستيعاب المتسلسل لتلاميذ الصف الثالث مختلفاً بشكل دال عند استخدام القراءة الصامتة أو الجهرية.
- لم يكن متوسط ترتيب الاستيعاب المتسلسل لتلاميذ الصف الرابع مختلفاً بشكل دال عند استخدام نمط القراءة الجهرية.
- كان متوسط علامات ترتيب الاستيعاب المتسلسل لتلاميذ الصف الخامس مختلفا بشكل دال عند استخدام القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة.
- لم يكن متوسط ترتيب الاستيعاب المتسلسل للصفوف المجمعة مختلفا بشكل دال عند استخدام القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- ظهرت فروق دالة عند استخدام نمط القراءة بين الصفين الثالث والخامس والصفين الرابع والخامس.
- زاد متوسط نمط أداء ما قبل القراءة مع نزول الصف (خامس، رابع، ثالث) وتم عمل نمط تطوري لمقدرة ترتيب الاستيعاب المتسلسل للصف الثالث والرابع والخامس.

وأجرى ميلر وسميث (Miller & Smith, 1985) دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١-هل هناك فروق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة القراءة (صامتة أو جهرية)، إذا قيس الاستيعاب من خلال أسئلة من مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي؟

٢- هل هناك علاقة بين الاستيعاب القرائي والقدرة القرائية بمستويين (قوي، ضعيف)؟.

وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) تلميذاً ينتمون إلى الصفوف من الثاني حتى الخامس، وقد تم تقسيمهم إلى مستويين من القدرة القرائية (قوي، وضعيف). وقد طلب الباحثان منهم أن يقرأوا قطعاً نثرية مناسبة لهم في مستوى مقروئيتها قراءة صامتة، وأخرى جهرية، وبعد ذلك وجّهت إليهم مجموعة من الأسئلة تقيس المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي في الاستيعاب القرائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يمكن أن تعزى إلى طريقة القراءة (الجهرية والصامتة) أو إلى نوع الأسئلة التي تقيس المستوى الحرفي والاستنتاجي، ولم تشر النتائج كذلك، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يمكن أن تعزى إلى القدرة القرائية.

وطبقت اتكنز (Atkins, 1986) دراسة بعنوان: تحليل نفسي لغوي للمفارقات في القراءة الجهرية والصامتة والاستيعاب وعلاقاتهم لتلاميذ الصف الخامس. وكان هدف البحث أن يفحص عملياً إن كانت هناك عملية داخلية معينة للقراءة الصامتة والجهرية.

وشمل البحث تحليل العمليات والناتج في استيعاب القراءة، وقد تم استخلاص الناتج من علامات امتحان القراءة البعدي ومن عملية الاستدعاء، وحللت المفارقات من خلال التسجيلات الصوتية للقراءة الجهرية والحذوفات في امتحان القراءة الجهري البعدي، وحذوفات في امتحان القراءة الصامتة البعدي. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أن ناتج القراءة نفسه سواء في القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- لا توجد فروق ذات دلالة في الجنس بالنسبة للقراءة الجهرية.
- عمليات القراءة ليست متشابهة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة

وأجرت سالاسو (Salasoo, 1986) دراسة بعنوان: العمليات المعرفية في استيعاب القراءة الصامتة والجهرية. وتم استخدام (١٢) امتحاناً للنصوص، أعطيت (٣) نصوص تدريبية يتراوح طولها بين (١٥٠-٣٠٠) كلمة سبق استخدامها في دراسات استيعاب الاستماع، واستخدمت هنا كنصوص للقراءة، وتم استخدام (٤) عبارات لكل نص لتقييم المستويات المختلفة للقراءة، ويقرأ كل فرد (٦) قصص قراءة صامتة و(٦) قصص قراءة جهرية، وطلب إلى أفراد العينة قراءة الجملة مرة واحدة فقط، وبعد كل نص يتم عرض الأسئلة، وتكون الإجابة إما بنعم أو لا، وبعدها تعرض معدلات الثقة وتتراوح ما بين (١-٧)، حيث أن (١) تعني أن الإجابة قليلة الثقة اعتمدت على التخمين، و(٧) تعني أن الإجابة عالية الثقة، ثم تعطى تغذية راجعة بعد الإجابة عن الأسئلة. وقد أكدت التعليمات أن القراءة من أجل فهم محتوى النصوص، حيث لم يتم التركيز في القراءة الجهرية على التنغيم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أخذ أفراد العينة وقتاً أكبر في قراءة النصوص قراءة جهرية أكثر من الوقت الذي أخذوه في قراءة النصوص قراءة صامتة.
- لم يظهر أي تفاعل دال بين مستوى الأسئلة ومعدلات القراءة.
- لم تكشف معدلات الثقة عن أية فروق بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

وهدفت دراسة تايلور (Taylor, 1989) إلى فحص تأثير القراءة الجهرية والصامتة، في الاستيعاب، حيث طلب إلى أربعين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس أن يقرأوا قصتين شعبيتين ملائمتين لهما من حيث المقروئية، إحداهما قراءة جهرية والأخرى قراءة صامتة. وعند الانتهاء من القراءة طلب إلى كل قارئ أن يقوم باسترجاع ما فهمه من النص المقروء. وقد تم تصحيح استجاباتهم بناء على ما اقترحه جودمان وبيرك وواتسون في دليلهم الخاص بتقويم الاسترجاع، وقد سجلت استرجاعات القراءات ومن ثم نقلت كتابة وتم تقويمها على مستويين هما الأفكار العامة والأفكار الجزئية. وكان مستوى القصتين من مستوى الصف الرابع (أي أنه يقل عن مستوى القراء بسنتين) للتقليل ما أمكن من احتمال ارتكاب أخطاء المستوى الحرفي ومن أجل التأكيد على مجموعة البيانات لتحليل الاستيعاب الحقيقي.

هذا ولم تظهر النتائج أي فرق ذي دلالة في الاستيعاب سواء على مستوى الأفكار العامة أو الأفكار الجزئية يعزى إلى طريقة القراءة (صامتة أو جهرية)، ولكن تحليل



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المتوسطات أظهر توجها واضحا نحو استيعاب أفضل بعد القراءة الصامتة. وأكثر من ذلك، فقد وجدت الدراسة أن درجات الاستيعاب الفردي القائم على نوعية القراءة، تغيرت كثيرا من تلميذ إلى آخر عندما تم تحليلها كأفراد أكثر من كونهم مجموعات. وبالإضافة إلى ذلك، فقد وجدت الدراسة أن خبرة القراءة الحقيقية تؤثر إيجابيا في الاستيعاب.

وفي هذا المجال أجرى (مقدادي، ١٩٩٢) دراسة هدفت إلى المقارنة بين استيعاب تلاميذ الصف السابع الأساسي بعد القراءة الصامتة، واستيعابهم بعد القراءة الجهرية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة، اختيروا عشوائيا من مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة اربد، مثلوا قدرتين قرائيتين متباينتين (ضعيفة وقوية). وطلب إلى كل تلميذ وتلميذة أن يقرأ قراءة صامتة، ومن ثم قراءة جهرية، قصتين ملائمتين لقدرات تلاميذ الصف السابع من حيث محتواهما ودرجة مقروئيتهما، ومن ثم استرجاع ما فهمه بعد القراءة بحيث يجيب عن أسئلة شاملة حول ما قرأ. وقد سجلت استرجاعهما هؤلاء التلاميذ، وإجاباتهم عن الأسئلة وقدرت علاماتهم التي تمثل ما استوعبوه اعتماداً على معيار أعد لهذه الغاية. وأشارت النتائج إلى أن استيعاب تلاميذ الصف السابع كان أفضل بعد القراءة الصامتة منه بعد القراءة الجهرية، بغض النظر عن قدراتهم القرائية (ضعيفة، وقوية). ودلت النتائج أيضاً على أن التلاميذ الضعاف استوعبوا أكثر بعد القراءة الجهرية، في حين كان استيعاب التلاميذ الأقوياء أفضل بعد القراءة الصامتة. كما أظهرت النتائج أن التلاميذ الأقوياء يتفوقون في الاستيعاب على الضعاف، في حالتي القراءة الصامتة والجهرية.

## تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات:

فيما يأتي بعض الملاحظات على مراجعة الدراسات السابقة في هذه المجموعة

١- اعتمد الباحثون في دراساتهم على أدوات مختلفة لقياس مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة مثل ترتيب الأفكار كما هو الحال في دراسة (Maltempi, 1984) والاستدعاء والتسجيلات الصوتية مثل دراسة (Atkins, 1986) وعرض الأسئلة كما هو في دراسة (Salasoo, 1986) ودراسة (Gardener, 1979) والاسترجاع وعرض الأسئلة لكل من (مقدادي، ١٩٩٢) و (Taylor, 1989).

٢- تفاوتت نتائج بعض الدراسات لفحص مدى تأثير نوع القراءة(صامتة، جهرية) على مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة فجاءت نتائجها على النحو الآتي:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- لم تظهر نتائج بعض الدراسات أثراً لنوع القراءة على مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة مثل دراسات (Coking, 1993) و (Atkins, 1986) و (Taylor, 1989) و (Maltempi, 1984) و (Salasoo, 1986) و (Miller & Smith, 1985)

ب- أظهرت نتائج بعض الدراسات أفضلية للقراءة الصامتة في فهم واستيعاب المادة المقروءة على نظيرتها الجهرية مثل دراسة (مقدادي، ١٩٩٢) و (Taylor, 1985).

جـ- أظهرت نتائج بعض الدراسات أفضلية للقراءة الجهرية في فهم واستيعاب المادة المقروءة على نظيرتها الصامتة مثل دراسة (Gardener, 1980).

٣-أظهرت نتائج بعض الدراسات أثراً للقدرة القرائية في فهم واستيعاب المادة المقروءة مثل دراسة (مقدادي، ١٩٩٢) ودراسة (Tayler, 1989).

٤-لم تظهر نتائج بعض الدراسات أثراً للجنس في فهم واستيعاب المادة المقروءة . مثل دراسة (Atkins, 1986).

٥-لم تظهر النتائج بعض الدراسات أثراً للقدرة القرائية في فهم واستيعاب المادة المقروءة (Miller & Smith, 1985).

لقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات هذه المجموعة في بعض الجوانب واختلفت مع بعضها في جوانب أخرى فقد تشابهت هذه الدراسة مع غيرها من دراسات هذه المجموعة في كونها لم تتطرق إلى المستويات العليا من الفهم بل اقتصرت على المستويين الأول والثاني الحرفي والتفسيري إلى حد بعيد كما هو الحال في دراسة (Tayler, 1989) ودراسة (Miller & Smith, 1985).

ولكنها تميزت عن غيرها من هذه الدراسات في كونها اعتمدت اختباراً تحصيلياً يتكون من نصوص مختلفة الموضوعات، في حين اعتمدت بعض هذه الدراسات على القصص كاختبار تحصيلي لها ونلاحظ ذلك في دراسة (Salasoo, 1986) ودراسة (Maltempi, 1984) ودراسة (Tayler, 1989).

في حين اختلفت مع بعض الدراسات حيث أظهرت أثراً للجنس في مستوى الاستيعاب القرائي على العكس من دراسة (Atkins, 1986) التي لم تظهر أثراً للجنس على مستوى الاستيعاب القرائي.

وبالإجمال فقد اتفقت هذه الدراسة أيضاً مع بعض دراسات هذه المجموعة في كونها تناولت المرحلة الأساسية العليا كما هي الحال في دراسة (مقدادي، ١٩٩٢)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ودراسة (Tayler, 1989) والحلقة الأساسية الأولى بشكل خاص كما هو الحال في دراسة (Miller & Smith, 1985) ودراسة (Atkins, 1986) ودراسة (Maltempi, 1984).

## ثالثاً: مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الصامتة وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة:

ومن بين أهم هذه الدراسات ما قام به (مرسي، ١٩٦١) الذي طبق دراسة في القراءة الصامتة هدفت لقياس المهارات الأساسية في القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهي: الثروة اللغوية، وفهم الفكرة العامة، وفهم المعنى البعيد، وفهم المعنى القريب، وينقسم اختبار مرسي إلى قسمين:-

- اختبار المفردات وهو مكون من (١٢٨) كلمة، وأمام كل كلمة أربع كلمات من بينها واحدة صحيحة، هي التي يتطابق معناها مع الكلمة الأولى، وما على التلميذ إلا أن يضع إشارة ( ✓ ) أمام الكلمة الصحيحة.
- اختبار لقياس المعنى البعيد والقريب والفكرة العامة والحكم على المادة المقروءة، وكان الاختبار مقننا لقياس هذه المهارات والتي اعتبرها الباحث مهارات أساسية من مهارات القراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية.
- وقد راعى الباحث في اختيار موضوعات الاختبار أن تكون متنوعة بحيث تمثل جوانب مختلفة للمعرفة، ثم أن تكون المادة متدرجة وجديدة على أساس تضمنها خبرات ليست شائعة بين التلاميذ، واختيار مادة القراءة من ميادين الثقافة العامة دون الميادين المتخصصة. وبعد إجراء الاختبار كانت النتائج كما يلي:-

١-ليست هناك فروق بين البنين والبنات في المهارات الأساسية الخاصة بالفهم في الصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية.

٢-ليست هناك فروق بين البنين والبنات في الصفين الأول والثاني من المرحلة الإعدادية في فهم المفردات، بينما ظهر مؤشر لوجود فرق في الصف الثالث الإعدادي وهو فرق ينبئ عن تمايز البنين عن البنات.

٣-وجد فرق في السرعة يشير إلى تمييز البنين عن البنات في الصف الأول الإعدادي، ثم بدأ يظهر اتجاه يشير إلى تلاشي الفرق، وتساوي سرعة كل من البنين والبنات في الصفين الثاني والثالث من المرحلة الإعدادية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقامت (برادة وآخرون، ١٩٧٤) بدراسة في جمهورية مصر العربية بعنوان " اختبار دار الكتب للقراءة الصامتة لطلاب المرحلة الابتدائية " هدفت إلى قياس الاستيعاب والتعرف على المفردات واستيعاب الجمل والفقرات وقياس ثروة المفردات والجمل والمعلومات.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٥٠) تلميذاً وتلميذةً موزعين على ثلاث مناطق تعليمية، حيث أعدت الباحثة اختباراً في الاستيعاب القرائي يتكون من جزئين، الجزء الأول يقيس: تعرف المفردات، وتعرف الجمل، وتمييز الكلمات، والقدرة على فهم الجملة ويقع الاختبار في (٣٤) فقرة. أما الجزء الثاني فكان يقيس: استيعاب معنى الفقرة، واستيعاب التركيب اللغوي، واستيعاب معاني المفردات والمعلومات، ويقع الاختبار في (٤٨) فقرة.

وبعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة ظهرت بالنتائج الآتية: إن قدرة التلاميذ على استيعاب الفقرة أعلى من قدرتهم على استيعاب الجملة، وإن قدرتهم على استيعاب الجملة أعلى من قدرتهم على استيعاب المفردات.

ومن الدراسات التي قاست القراءة الصامتة اختبار (عبد الله، ١٩٧٥) الذي هدف إلى معرفة أهم عيوب القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، وإلى معرفة نسبة شيوعها، ثم مدى ارتباط هذه العيوب بعضها ببعض، ثم مدى ما يحدث هذا الإرتباط من ضعف في مستوى التلاميذ، ومدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة ومهاراتها الأساسية، بغية التوصل إلى الأسس التي يمكن أن يكون تعليم القراءة الصامتة فعالا إذا أسند إليها.

وكانت أداة الدراسة اختباراً مقنناً لقياس معاني المفردات، ومعرفة الأفكار الرئيسة ومعرفة وفهم الأفكار التفصيلية، والربط بين الأفكار والاستنتاج وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يأتي:

- في فهم المفردات: بلغت نسبة الضعف بين أفراد المستوى الأعلى ٤٨% بينما وصلت النسبة نفسها عند أفراد المستوى الأدنى ٧٦%.
- في مهارة فهم الأفكار والاستنتاج: بلغت نسبة الضعف فيها عند أفراد المستوى الأعلى (٢٨،١٤%)، وعند المستوى الأدنى (٥١،١٩%).
- في مهارة الأفكار التفصيلية: بلغت نسبة شيوع الضعف عند المستوى الأعلى ٢١،٧٢% وعند المستوى الأدنى ٤٨،٥٧%.
- أن نسبة الضعف في المهارات أكثر شيوعاً عند المستوى الأدنى اجتماعيا واقتصاديا، وظهر ذلك جلياً واضحاً في مهارة الربط بين الأفكار والاستنتاج، وقد زادت نسبة الضعف في مهارتي فهم الأفكار الرئيسة والتفصيلية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأجرى (الكخن، ١٩٨٠) دراسة عنوانها " مستوى الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي في الأردن"، بهدف تحديد مستوى فهم التلاميذ في القراءة الصامتة، وتحديد مواطن القوة والضعف في فهمهم من اجل دعم نواحي القوة، والعمل على علاج الضعف أو تلافيه.

وقد تكّونت عينة الدراسة من (١٠٠٦) تلميذاً وتلميذة بنسبة ٣،٥% من المجتمع الأصلي، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية. وقد أعد الباحث أختباراً لقياس قدرة الفهم في القراءة الصامتة، واختار مفردات الإختبار من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر العربي القديم والحديث، وكذلك النثر بأنواعه المختلفة. وقد صيغت فقرات الاختبار على أساس الاختيار من متعدد، وقد تكّون الاختبار بصورته التجريبية من (٥٩) فقرة، وبصورة نهائية من (٤٨) فقرة، تشمل كلّ فقرة منه ثلاث اجابات، واحدة فقط هي الصحيحة، وجرّب الأسئلة على (٨٠) تلميذاً وتلميذةً، وذلك من أجل إيجاد معامل الصدق، ومعامل الثبات، ومن ثم طبقه على أفراد دراسته، من أجل الإجابة عن الأسئلة التالية:-

- ما مستوى الفهم في القراءة الصامتة عند تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في الاردن؟
- هل يختلف مستوى فهم التلاميذ في القراءة الصامتة باختلاف جنسهم؟
- هل تختلف قدرة فهم التلاميذ في القراءة الصامتة في مجال الأفكار العامة عن قدرة فهمه في مجالات الأفكار الجزئية، والتراكيب والمفردات؟

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- إن فهم التلاميذ في القراءة الصامتة كان مقبولاً حيث بلغ متوسط علامات التلاميذ المفحوصين في اختبار الفهم في القراءة الصامتة بنسبة ٦٧,٢٨% من العلامة الكلية في الاختبار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء التلاميذ لأختبار الفهم الكلي تعزى إلى الجنس. وهذا يعني أن التلميذات يتفوقن على الطلاب في القدرة على الفهم في القراءة الصامتة.
- أظهرت الدراسة أن درجة الكفاية لجميع التلاميذ في الاختبارين الجزئيين للأفكار العامة والأفكار الجزئية، كانت ٣١و٧١% وهي نسبة جيدة، في حين بلغت درجة الكفاية في الاختبارين لمجالي التراكيب والمفردات ٠٨و٦٣% و ٤٥و٥٥% .
- وجد أن هناك فروقا ذات دلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين نسبة فهم جميع التلاميذ لاختبار الأفكار العامة ونسبة فهمهم لكلّ من اختبار التراكيب واختبار المفردات، ووجدت هذه الفروق الإحصائية ذات دلالة أيضاً بين نسبة فهم التلاميذ لاختبار



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأفكار الجزئية ونسبة فهمهم لكلّ من اختباري التراكيب والمفردات. وهذا يشير إلى انخفاض مستوى فهم التلاميذ للاختبارين الجزئيين الخاصين بالتراكيب والمفردات. وبذلك يمكن القول إنّ التلاميذ قد وجدوا صعوبة في الإجابة عن الفقرات الخاصة بالتراكيب والمفردات الجزئية.

كما قام (أبو خديجة، ١٩٨١) بإجراء دراسة تحت عنوان " أثر الجنس والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" في المملكة الأردنية الهاشمية، هدفت التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة العاصمة عمان، والكشف عن أثر كل من الجنس والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي في الاستيعاب القرائي.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) تلميذاً وتلميذةً يمثلون (٦%) تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي، وتم إعداد اختبار تحصيلي في الاستيعاب القرائي لقياس قدرة التلاميذ في مهارات الاستيعاب القرائي وفق جدول محدد.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثراً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع على معدل علامات التلاميذ المفترض وهو (٥٠%) ولصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع. كما دلت النتائج أيضا على عدم وجود أثر للجنس وعلى وجود أثر لتفاعل الجنس مع المستوى الاقتصادي والاجتماعي في الاستيعاب القرائي.

وأجرى هيجنز (Higgins, 1982) دراسة بعنوان: القراءة الصامتة المعززة في الصف الخامس: آثار القراءة الصامتة المعززة على السرعة في القراءة والاستيعاب، ومهارات دراسة الكلمات والمفردات.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين التحصيل في القراءة لتلاميذ الصف الخامس الذين يستخدمون برنامج القراءة الصامتة المعززة والذين لا يستخدمون هذا البرنامج، ومن نتائج هذه الدارسة:

- إحراز التلاميذ الذين اتبعوا برنامج القراءة الصامتة المعززة نتائج أفضل وبشكل دال في سرعة القراءة.
- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في مجال استيعاب القراءة، ودراسة الكلمة، والمفردات، وقد استنتج أن القراءة الصامتة المعززة هي طريقة فعالة لزيادة السرعة في القراءة. كما أنه



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

برغم التقدم في استيعاب القراءة فإنه لم يكن ذا دلالة إحصائية، كما أن تـــأثيرات القراءة الصامتة المعززة في مجال كانت إيجابية.

وفي دراسة أجراها (يوسف، ١٩٨٣) بعنوان " تقويم الاستيعاب القرائي للتلاميذ الذين أنهوا الصف الثالث الإعداد، وعلاقته بتفرعهم في التخصصات الأكاديمية والمهنية في المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية"، هدفت إلى تقويم الاستيعاب القرائي للتلاميذ الذين أنهوا الصف الثالث الإعدادي، ومدى ارتباطه بتفرعهم.

واختار الباحث ست مهارات اعتبرها أساسية للاستيعاب القرائي هي: فهم المعـــاني والمفردات في النص، وفهم التراكيب اللغوية، واستيعاب المضمون، وتقويم النص المقـــروء، والتمكن من القواعد الأساسية في النحو والصرف، والتمكن من المهارات الأساسية في الإملاء والترقيم، وبنى على هذه المهارات اختباراً تحصيلياً يتكون من (٩٠) فقرة.

تم اختيار عينة الدراسة من ثلاث مناطق جغرافية هي: (عمان، والبلقـــاء والكـــرك) وبلغت (٩٨٨) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق الاختبار في بداية العام الدراسي ١٩٨٢/١٩٨٣، حيث خرجت الدراسة بعدة نتائج أبرزهـــا، أن أداء التلاميـــذ ذوي التخصص الأكاديمي أعلى من أداء تلاميذ التخصصات المهنية، وكان أداء التلاميذ في كل من مهارات المفردات والتركيب والمضمون أعلى من مهارات التقويم والقواعد والإمـــلاء، كمـــا بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أداء التلاميذ على الاختبار وتحصيل التلاميذ السنوي.

وأجرى (القيسي، ١٩٨٤) دراسة عنوانها " قياس مستوى الاســـتيعاب القرائـــي فـــي الدراسة المتوسطة في الجمهورية العراقية"، هدفت إلـــى قيـــاس درجـــات تلاميـــذ المرحلـــة المتوسطة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، ولمعرفة فيما إذا كان هناك اختلاف فـــي التحصيل عائد للمستوى أو الجنس.

وتألفت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالب وتلميذةً، من مستويات المرحلة المتوســـطة الثلاثة، اختيرت بصورة عشوائية من (٤٠) مدرسة من مدارس مدينة بغداد. وتـــم الاختبـــار باختيار قطعة من المنهاج المقرر للتلاميذ مكونة من (٢٥٠) كلمة، وبعد ذلك تم إعداد اختبـــار تحصيلي في الاستيعاب القرائي. من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق الاختبار بصورتـــه النهائية تم الكشف عن النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء تلاميذ المســـتويات الثـــلاث لمرحلـــة الدراســـة المتوسطة في اختبار الاستيعاب القرائي حيث كانت نتيجة تلاميذ المستوى الثـــاني المتوســـط منخفضة. أما عن أثر الجنس فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالـــة إحصائيـــاً بيـــن اداء



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التلاميذ تعزى إلى الجنس ولمصلحة الإناث، حيث إن نتيجة الإناث في الاستيعاب القرائي أعلى من نتيجة الذكور.

وطبقت (فهد، ١٩٨٦) دراسة بعنوان: "أثر استخدام الشرائح التعليمية في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها لدى تلاميذ الصف الخامس" والتي هدفت التعرف إلى أثر استخدام الشرائح التعليمية ودورها في زيادة سرعة القراءة الصامتة ومدى مساهمتها في فهم المادة المقروءة أيضاً.

وإستندت هذه الدراسة إلى أن التدريب على سرعة القراءة الصامتة ذا أهمية كبيرة من أجل تكوين عادة القراءة في المرحلة الإبتدائية، والقدرة على القراءة السريعة والسليمة. وهنا يجب التنويه إلى أن زيادة سرعة القراءة لا تكفي ما لم تقترن بعملية الفهم، إذ أن هذين الجانبين يكمل أحدهما الآخر. لذا فإن هذه الدراسة هدفت التعرف إلى مدى تأثير الشرائح التعليمية في إنماء سرعة القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي مع قياس تأثيرها على زيادة الفهم.

وإستخدمت الباحثة لقياس سرعة القراءة ساعة توقف، أمّا لقياس الفهم فإستخدمت الباحثة إختبار القدرة على القراءة الصامتة وهو إختبار تحصيلي جاهز يتكون من "٣٢" سؤالاً من نوع الإختيار من متعدد.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات الفهم لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويستدل من هذا كله أن مستوى الفهم واحداً لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي سواء كان بإستخدام الأسلوب التقليدي أم بإستخدام أسلوب الشرائح التعليمية مع أن التأثير متساوٍ في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها بإستخدام كلتا الطريقتين.

وقامت (تميم، ١٩٨٨) بدراسة تحت عنوان: قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الإعدادية. بهدف تحديد مهارات القراءة الصامتة التي لم يكتسبها التلاميذ أو كان اكتسابها في مستوى ضعيف، والموازنة بين مستوى الطلاب والتلميذات.

وأجريت هذه الدراسة الميدانية على تلاميذ المدارس الإعدادية الرسمية في محافظة دمشق، حيث إشتملت هذه الدراسة على جانبين أحدهما نظري وفيه حديث عن مفهوم القراءة وأهميتها والآخر ميداني يشتمل على عينة البحث والأدوات من إختبار لثروة المفردات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإختبار للمهارات الأساسية في القراءة الصامتة والمتمثلة بفهم الفكرة العامة، وفهم المعنى البعيد، والتحليل، والحكم على المقروء.

وخلصت هذه الدراسة إلى أمور أهمها أنها دلت نتائج الاختبارين على تدن في مستوى اكتساب المهارات الأساسية للقراءة الصامتة للجنسين من أفراد العينة، في حين كانت النسب لدى الإناث أفضل.

كما قام أبو (الهيجاء، ١٩٨٩) بدراسة تحت عنوان " أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية " هدفت إلى الكشف عن أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية، بالمستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي والمستوى التقويمي، والمستوى التقديري حسب تصنيف بارت (Barret, 1972).

وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) تلميذا وتلميذة اختيرت بصورة عشوائية من مدارس محافظة اربد، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبعد ذلك قام الباحث بتزويد تلاميذ المجموعة التجريبية بمهارات الاستيعاب القرائي وتدريبهم عليها. أما المجموعة الثانية، فلم تزود بهذه المهارات. وبعد ذلك قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الاستيعاب القرائي مكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، يشمل مستويات الاستيعاب الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي، والتقديري) وتم تطبيقه على المجموعتين.

وبعد تحليل نتائج الاختبار تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات أداء التلاميذ تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات أداء التلاميذ تعزى إلى مستوى التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. وأشارت النتائج أيضا، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ تعزى إلى التفاعل بين المستوى التحصيلي واستراتيجية التدريس.

وأجرت (كوكجة، ١٩٩١) دراسة بعنوان " مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى" في المملكة الأردنية الهاشمية، هدفت التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتحديد فيما إذا كان هناك أثر للجنس في الاستيعاب القرائي، وتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتكونت عينة الدراسة من (٩٣٣) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي، ولغايات إجراء الدراسة أعدت الباحثة اختباراً يتكون من (٣٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي. وبعد تطبيق الاختبار في العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١، خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

كان مستوى الاستيعاب بصورة عامة متوسطاً نوعاً ما، وكشفت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في مهارات الاستيعاب الحرفي، بينما لم يكن هناك أثر للجنس في الاستيعاب القرائي الاستنتاجي. وفيما يتعلق بنقاط القوة ونقاط الضعف، ظهر أن هناك ضعفاً في مهارات تسلسل الأحداث، والمفردات، والتنبؤ بالنتائج، يلي ذلك تحليل السمات، والدوافع، والفكرة الرئيسة، وإجراء التعميمات، وتفاصيل الفقرة وعلاقات السبب والنتيجة، وغرض الكاتب والعنوان الرئيسي، وأخيراً علاقات السبب والنتيجة في المستوى الاستنتاجي.

وقام (الرقيعي، ١٩٧٧) بإجراء دراسة في ليبيا لقياس الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واهتم بقياس جوانب متعددة من القراءة الصامتة هي: فهم الفكرة الرئيسة، وفهم التفاصيل الجزئية، والاستنتاج. ولقياس هذه المهارات استخدم الباحث اختباراً من قسمين:

**القسم الأول:** تألف من خمس قطع، يلي كلّ قطعة عدداً من الأسئلة، وبعد كل سؤال أربع إجابات بينها واحدة صحيحة.

**القسم الثاني:** تألف من ثماني قطع، يلي كل قطعة عدد من الأسئلة، وبعد كل سؤال أربع إجابات بينها واحدة صحيحة.

والمطلوب من التلميذ أن يقرأ قراءة صامتة، ثم يتخير الإجابة الصحيحة من الإجابات الأربع، أما العينة فكانت مؤلفة من (٧٥٠) تلميذاً وتلميذة اختيروا عشوائيا، وكانت العينة ممثلة لمناطق ليبيا المختلفة(ريف، بادية، حضر) وللجنس بنين وبنات بالتساوي. وقد رأى الباحث عند اختيار قطع الاختبار أن تكون القطع متضمنة خبرات جديدة، غير شائعة بين التلاميذ -قدر الإمكان- ومن ثم أن تكون مناسبة لما وضعت لقياسه.

**أما نتائج الاختبار فكانت كما يلي:-**

- قدرة الاختبار على التمييز بين الصفوف المختلفة والمستويات فيها.
- استمرارية التدرج في هذا الاختبار.
- سهولة الاختبار كلما اتجهنا إلى الصفوف العليا.
- تجانس الاختبار داخليا.
- صدق وثبات مفردات الاختبار وكذلك ثباته.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومن الاختبارات الأجنبية التي صممت لقياس قدرات القراءة الصامتة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية اختبار فان وأوجست (Fan and Ogest) حيث يقيس الاختبار عشر قدرات للقراءة الصامتة، وكل قسم من أقسام الاختبار مؤلف من أجزاء ثلاثة كالآتي:

الجزء الأول: اختبارات السرعة.

الجزء الثاني: المفردات وهي نوعين:

أ. علاقة الكلمة في الجملة.

ب. المعرفة العامة.

الجزء الثالث: ويركز على:

أ. تشخيص القدرة على فهم الفكرة الرئيسة في الفقرة.

ب. القدرة على ملاحظة التفاصيل.

جـ. القدرة على تفسير محتوى الفقرة.

د. القدرة على فهم فقرة تتضمن جملا متعددة.

هـ.القدرة على الاستنتاج من فقرة ما.

حظي ميدان القراءة الصامتة بدراسات متنوعة ، وفي هذا دلالة واضحة على أهمية هذا النوع من القراءة. وعلى ضوء نتائج هذه الدراسات يمكن ان نتبين اهمية فهم واستيعاب المادة المقروءة على اعتبار انها الخطوة الأولى من اجل رفع مستوى التحصيل في المناهج المدرسية عامة وفي منهاج اللغة العربية خاصة .

## تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات:

يطرح الباحث فيما يأتي مجموعة من الملاحظات على مجموعة الدراسات في هذا المحور وهي:

- اتفقت معظم الدراسات على وجود ضعف عام لدى التلاميذ في فهم واستيعاب المادة المقروءة.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لبعض المتغيرات في فهم واستيعاب المادة المقروءة، مثل: المستوى الاجتماعي والاقتصادي ( أبو خديجة، ١٩٨١) والتخصص ( يوسف، ١٩٨٣). واستراتيجية التدريس ( أبو الهيجا، ١٩٨٩).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث ( الكخن، ١٩٨٠) و (مرسي، ١٩٦١)و ( القيسي، ١٩٨٤) و(كوكجة، ١٩٩١) في حين لم تظهر دراسة (أبو خديجة، ١٩٨١) فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية في نسبة الضعف في أمتلاك المهارات والتي تعتبر أكثر شيوعاً عند المستوى الأدنى اجتماعياً وإقتصادياً ( عبد الله، ١٩٧٥) و ( الكخن، ١٩٨٠) و ( تميم، ١٩٨٨) و ( أبو خديجة، ١٩٨١).

- دارت دراسات حول قدرة التلاميذ على فهم التراكيب اللغوية بدرجة أكبر من فهمهم للمفردات كما في دراسة (برادة، ١٩٧٤) ودراسة ( يوسف، ١٩٨٣) وأن استيعابهم للتراكيب والمفردات أقل من مستواهم في استيعاب الأفكار العامة والجزئية كما في دراسة (الكخن، ١٩٨٠).

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفهم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية كما في دراسة ( فهد، ١٩٨٦) ودراسة ( Higgins ، 1983 ).

لقد تشابهت الدراسة الحالية مع غيرها من دراسات هذه المجموعة فنجد أن أكثر من نصف هذه الدراسات قد تطرقت إلى دراسة مستوى الاستيعاب في الحلقة الأساسية الأولى من المرحلة الأساسية كما هو الحال في دراسة (فهد، ١٩٨٦) ودراسة (براده وآخرون، ١٩٧٤) ودراسة (أبو خديجة، ١٩٨١) ودراسة (Higgins, 1983) ودراسة (الرقيعي، ١٩٩٧) ودراسة (عبد الله، ١٩٧٥) ودراسة (كوكجه، ١٩٩١). كل ذلك يؤكد على أهمية هذه المرحلة في حياة المتعلمين خاصة والشعوب عامة، أما باقي الدراسات فقد تناول الحلقة العليا من حلقات المرحلة الأساسية والتي لا تقل أهمية عن سابقتها.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع غيرها من دراسات هذه المجموعة من حيث إظهار كل منها لأثر الجنس في مستوى التحصيل وذلك لمصلحة الإناث على الذكور كما هي الحال في دراسة (عتيم، ١٩٨٨) ودراسة (الكخن، ١٩٨٠) ودراسة (العتيبي، ١٩٨٤) ودراسة (كوكجه، ١٩٩١).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من دراسات هذه المجموعة من حيث نوعية الاختبار. ففي الوقت الذي اعتمدت فيه الدراسة الحالية على أنماط مختلفة من الاختبارات مثل الاختيار من متعدد والمطابقة وإعادة تسلسل الأحداث والربط بين السبب والنتيجة، نجد أن الدراسات السابقة في هذه المجموعة قد اعتمدت على نمط واحد من الأسئلة وهو الاختيار من متعددكما في الدراسات الآتية:

دراسة (فهد، ١٩٨٦) ودراسة(مرسي، ١٩٦١) ودراسة(الرقيعي، ١٩٩٧) ودراسة (الكخن، ١٩٨٠) ودراسة (العتيبي، ١٩٨٤) ودراسة (أبو الهيجا، ١٩٨٩) ودراسة (كوكجه، ١٩٩١) في حين اعتمدت هذه الدراسة على أسئلة ذات أنماط متنوعة ومتعددة وبمعنى آخر لم تعتمد على نمط معين دون غيره.

كما وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة (كوكجه، ١٩٩١) حول ضعف الطلبة في امتلاك مهارات مثل مهارة الربط بين السبب والنتيجة ومهارة إعادة وتسلسل الأحداث.

**رابعاً:- مجموعة الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة:**

ومن بين أهم هذه الدراسات ما قام به كل من فيرنس وجريفز ( Furniss & Graves, 1980) من دراسة هدفت إلى كشف الآثار المترتبة على تركيز دقة القراءة الجهرية في الاستيعاب. وعندما طلب إلى تلاميذ من الصف الثالث أن يقرأوا قطعة من كتاب بشكل جهري ثم طلب إليهم أن يعيدوا أو يقولوا ما يمكن أن يتذكروه، وجد أن زيادة التركيز على لفظ الكلمات يمكن أن يعيق استيعاب المادة من جانب التلاميذ.

وأجرى (القزاز، ١٩٨٤) دراسة عنوانها: " قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الأساسي". هدفت إلى قياس النطق والتعرف إلى أخطاء القراءة الجهرية من خلاله، كما هدفت إلى قياس مدى فهم المادة المقروءة من خلال القراءة الجهرية. وتألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) تلميذاً وتلميذة طُبِّق عليهم اختبارين أعدهما الباحث، الأول: يقيس سلامة النطق في القراءة الجهرية، والآخر: يقيس مدى الفهم في القراءة حيث قام بإجراء صدق وثبات على الاختبارين قبل استخدامهما.

ودلت الدراسة على أن خطأ الإبدال قد أخذ أعلى نسبة عن بقية أخطاء النطق في القراءة الجهرية حيث بلغت نسبته ٥٧%، أما بشأن قياس الفهم فقد إحتل قياس الفهم اعلى النسب فجاءت نسبته ٩٤% تقريباً كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط تحصيل البيانات على إختباري النطق والفهم كل على حده، مع وجود علاقة بين الفهم والنطق بدلالة إحصائية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقامت (مرشد، ١٩٨٥) بدراسة بعنوان عيوب القراءة الجهرية عند تلاميذ المرحلتين الإبتدائية العليا ( الخامس والسادس) والإعدادية ( الأول والثاني) في لواء الزرقاء، هدفت إلى تشخيص عيوب القراءة عند طلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية في جميع الأخطاء.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لمصلحة الإناث في خطأين: التوقف في نهاية الجملة، وأخطاء حركات الحروف.
- وجود تدني في امتلاك التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية، حيث أظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية تدنياً واضحاً.

وهناك دراسة أخرى قام بها شانغ (Chang, 1985 )، هدفت إلى توضيح الآثار المختلفة للقراءة الجهرية من أجل تحسين الاستيعاب لدى التلاميذ غير القادرين على التعلم. وقد قُيِّمت فعالية القراءة الجهرية لزيادة الاستيعاب لدى (١١) تلميذاً معاقاً عقلياً أجابوا عن أسئلة الاستيعاب من مقال واقعي قصير. وقد ظهر أن القراءة الجهرية تزيد من الاستيعاب لدى القّراء الضعاف. ولكنها لا تزيد الاستيعاب لدى القّراء الذين يتمتعون بقدرة قرائية عالية.

وأما دراسة كارلين (Karline, 1985) فقد هدفت إلى التحقق من العلاقة بين التنغيم في القراءة الجهرية والاستيعاب، لدى الطلاب الهنود السود. ودلت النتائج على أنه ليس هنالك علاقة هامة بين التنغيم في القراءة الجهرية والاستيعاب.

وأجرى سميث (**Smith , 1987** ) دراسة بعنوان: التأثيرات على طلاقة القراءة الجهرية، واستيعاب القراءة الجهرية لكلمات مرتبة مطبعياً في وحدات ذات معنى، هدفت إلى فحص إن كان للترتيب المطبعي أثر على طلاقة القراءة الجهرية واستيعابها عند مقارنتها بنص مطبعي عادي. وتسعى هذه الدراسة إلى تحديد إن كان مثل هذا النص يزيد في استيعاب القراءة الجهرية وطلاقة القراءة الجهرية بشكل مختلف حسب مستوى التحصيل في القراءة. وتم توزيع العينة إما على نص مرتب مطبعياً لمجموعة من الكلمات، وإما على شكل نص عادي، وقرأ كل فرد في العينة نصين على مستوى الصف الثالث، طول كل نص حوالي(٢٠٠) كلمة. وبعد القراءة لكل نص أكمل الأفراد امتحان استيعاب محدد من سبعة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أسئلة حرفية مباشرة، وسبعة أسئلة استنتاجية مفتوحة أخذت من النص الذي قرئ للتو. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- لم يحسن الترتيب المطبعي للنص لوحدات ذات معنى من طلاقة أفراد الصف الثاني للقراءة الجهرية أو استيعابهم في القراءة الجهرية.
- إن الترتيب المطبعي للنص لوحدات ذات معنى وتأثيره على الطلاقة في القراءة الجهرية واستيعابها لم يختلف مع مستوى التحصيل في القراءة.

وقام (الشهاب، ١٩٨٧) بدراسة بعنوان: وصف أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية وتحليلها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية (الثاني، الرابع، السادس) في القراءة الجهرية في اللغة العربية في لواء جرش للعام الدراسي (١٩٨٧/١٩٨٨) كما هدفت إلى الوقوف على الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ خلال عملية القراءة وإظهار نقاط القوة والضعف لديهم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن أخطاء تلاميذ العينة بشكل عام تركزت في الأنواع الثلاثة الآتية هي: الإضافة، الحذف، الإبدال. وتركزت أعلى نسبة مئوية من هذه الأنواع في الخطأ من نوع الإبدال، حيث تراوحت النسبة المئوية له بين ٤و٧٤% كحد أعلى و٢و٦٥% كحد أدنى.
- أظهرت الدراسة تدنٍ ملموسٍ في استخدام التلاميذ لاستراتيجيات القراءة المختلفة خلال عملية القراءة، وأن المستويات جميعها لم تصل إلى المستوى المطلوب في عملية القراءة وفق ما يتطلبه نظام تسجيل الأخطاء القرائية( Reading Minstakes Inventory ).
- بينت الدراسة أن المستويات الصفية جميعها اعتمدت في قراءتها على النظام الأول من أنظمة اللغة الثلاث وهو النظام الرمزي الصوتي، أكثر من اعتمادها على النظامين الآخرين ( النحوي والدلالي) وهذا مما أدى بالتلاميذ إلى عدم الوصول إلى المستوى المطلوب في الاستيعاب.

وطبق (الدرابي، ١٩٨٩) دراسة بعنوان: أثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية، هدفت إلى فحص أثر تزويد تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمهارات القراءة الجهرية وتدريسهم إياها بطريقة مقترحة في تنمية القدرة القرائية لديهم. وتم توزيع مجموعات الدراسة الأربع عشوائياً على شكلية التزويد وطريقة التدريس المتبعة وهي:

-تم تزويد الطلاب بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

-لم يتم تزويد الطلاب بمهارات مقترحة للقراءة الجهرية بل تدريسهم بالطريقة التقليدية.

أما المادة التعليمية فقد تمثلت في دروس أعدت حسب قائمة مهارات القراءة الجهرية، والطريقة المقترحة، في حين تركت المجموعة الضابطة لتدريس القراءة الجهرية بالطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة في القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي يعزى إلى التزويد بمهارات القراءة الجهرية بالطريقة المقترحة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة في القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي تعزى إلى جنسهم.
- عدم وجود تفاعل دال بين جنس التلاميذ وتزويدهم بمهارات القراءة الجهرية في القدرة على القراءة الجهرية.

وأجرى كل من (عويدات ومرشد، ١٩٩١) دراسة استهدفت تعرف عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلاب الصفين الثالث والرابع الإبتدائيين في الأردن، وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلاب على طبيعة هذه العيوب.

وكانت الأخطاء المرصودة في الاختبار هي: سوء النطق، وحذف كلمة أو حرف، واستبدال حرف بحرف، واستبدال كلمة بكلمة، وتكرار حرف أو كلمة، وإضافة حرف أو كلمة، والخطأ في لفظ حركات الإعراب، والخطأ في لفظ حركات البناء، والتوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة.

وقد اختار الباحثان عينة مكونة من (٤٠٠) تلميذاً وتلميذةً من طلاب الصفين المذكورين، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث من محافظات: (عمّان والزرقاء وإربد والمفرق) بالطريقة العشوائية الطبقية، أُجرى عليهم اختبار مكوناً من ثلاث قطع مختارة من كتب القراءة المقررة متدرجة الصعوبة، بعد أن تم التحقق من صدق الاختبار من خلال مجموعة محكّمين، كما أجريت له دلالات الثبات المطلوبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة العجز القرائي بلغت ٣١% بين عينة الصف الثالث، في حين بلغت هذه النسبة عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ٢٢%، أما أنواع الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة، فكان أكثرها شيوعاً خطأ الإبدال في الحروف والمقاطع والمقاطع والكلمات، ثم خطأ حركات الإعراب، فالتكرار.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات:

يبدي الباحث في ضوء مراجعته لهذا المحور من الدراسات الملاحظات المهمة الآتية:

- أظهرت نتائج بعض الدراسات بأنه من أكثر أخطاء القراءة الجهرية شيوعا خطأ الإبدال، سواء كان في الحرف أو المقاطع أو الكلمات، (عويدات ومرشد، ١٩٩١) حيث حصل عند (القزاز، ١٩٨٤) على ما نسبته ٥٧%، حين حصل عند (الشهاب، ١٩٨٧)على ما نسبته ٧٤،٤%.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية لصالح الإعدادية في جميع الأخطاء (مرشد، ١٩٨٥) .

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة تعزى إلى الجنس لمصلحة الإناث على الذكور (مرشد، ١٩٨٥) في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية تعزى إلى متغير الجنس(الدرابي، ١٩٨٩).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين النطق بالكلمات ومستوى فهم واستيعاب المادة المنطوقة، (القزاز، ١٩٨٤)، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن زيادة التركيز على لفظ الكلمات قد يعيق فهم واستيعاب المادة المقروءة (Furniss & Graves, 1980) في حين لم يظهر أثر للتنغيم على مستوى الاستيعاب لدى كارلين (Karline, 1985) و(Smith, 1987).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات تدن في امتلاك التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية(مرشد، ١٩٨٥) كما أظهرت نوعا من التدني الواضح في استخدام التلاميذ لاستراتيجيات القراءة. (الشهاب, ١٩٨٧)

- أظهرت نتائج بعض الدراسات أثر للتفاعل بين القدرة القرائية وتزويد التلاميذ بالمهارات (الدرابي ، ١٩٨٥).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فكما هو الحال بالنسبة لدراسة الباحث فقد تناولت معظم دراسات هذه المجموعة الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية بالدراسة من أجل الوصول إلى المعيقات أو المحددات لعملية الاستيعاب والفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية وبخاصة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية كما يتضح في دراسة (عويدات ومرشد، ١٩٩١) ودراسة (الشهاب، ١٩٨٧) ودراسة (القزاز، ١٩٨٤) ودراسة (مرشد، ١٩٨٥) ودراسة (Smith, 1987).

كما تشابهت هذه الدراسة مع دراسة (مرشد، ١٩٨٥) من حيث أثر الجنس في المستوى التحصيلي ومستوى الاستيعاب والفهم القرائي وذلك لمصلحة الإناث على الذكور في حين تعارضت بذلك هذه النتيجة مع دراسة (الدرابي، ١٩٨٩) والتي لم تظهر أية أثر للجنس على مستوى الفهم والاستيعاب القرائي.

ولكن ما يميز الدراسة الحالية عن سلسلة الدراسات السابقة لهذه المجموعة هو أن الأخيرة اعتمدت على القراءة الجهرية وسيلة لغرض اختبار التلاميذ في حين اعتمدت الدراسة الحالية على القراءة الصامتة أسلوباً لاختبارهم.

## خامساً: مجموعة الدراسات التي تناولت قراءة الاستماع وأثرها في مستوى الفهم والاستيعاب في المادة المقروءة:

من بين أهم هذه الدراسات ما طبقه ميلر (Miller, 1988) من دراسة هدفت إلى تحديد فيما إذا كان تعليم مهارات الاستيعاب السماعي المنظم، لدى التلاميذ الذين يدرسون في الصف الأول والثاني يمكن أن يحسن من استيعابهم. وقد قام الباحث بطريقة تجريبية، إذ تم إعطاء دروس الاستماع لأولئك التلاميذ في مختبر لغة في مدرسة ريفية صغيرة بشمال ولاية ميزوري الأمريكية إلا ان النتائج لم تشر إلى أن استيعاب التلاميذ قد تحسن بعد أخذهم لدروس الاستماع في المختبر.

وقام وايزنباتش (Weisenbach, 1989) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التدريس المباشر من خلال الاستماع، في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع. وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) تلميذاً من منطقة (انديانا الاميريكية)، حيث قسم أفراد المجموعة إلى تجريبية تلقت (ثمانية) دروس في الاستماع من خلال معلمين عاديين، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أية دروس في الاستماع، وقد تم تقسيم أفراد العينة في المجموعتين إلى ثلاث مستويات من القدرة القرائية المتوسطة، والثالث يمثل ذوي القدرة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القرائية المتدنية. ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق في استيعاب المجموعتين تعزى إلى طريقة التدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر القدرة القرائية في الاستيعاب.

وأجرت بروبست (Brobst, 1996) دراسة هدفت إلى المقارنة بين طريقة الاستماع للمحاضرة وطريقة القراءة الصامتة لنص نفسه وأثرهما في الاستيعاب القرائي على تلاميذ الجامعة. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين احداهما تجريبية بلغ عدد تلاميذها (٤٠) تلميذاً وتلميذةً والأخرى ضابطة بلغ عدد تلاميذها (٣٨) تلميذاً وتلميذةً، بحيث استمعت المجموعة التجريبية إلى محاضرة مدتها (٢٠) دقيقة، وقرأت المجموعة الضابطة موضوع المحاضرة نفسها على شكل نص مكون من (١١) صفحة. وبعد ذلك طلب من المجموعتين تدوين الملاحظات حول ما استمعوا وقرأوا، حيث أعطي التلاميذ خمس عشرة دقيقة لمراجعة الملاحظات قبل أن يقوموا بتعبئة استبانة تعتمد على التذكر الحر والنشاط المقالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية أخذوا ملاحظات من المحاضرة أكثر من تلاميذ المجموعة الضابطة.

وطبق (Alya, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر قراءة المعلم الجهرية على الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، عند قراءة نص قصصي(روائي). وتكونت العينة من (٧٥) تلميذاً من الصف السادس من مدرسة متوسطة في القاهرة، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (٣٩) تلميذاً، ومجموعة ضابطة عددها (٣٦) تلميذاً. وكان جميع الطلاب قد درسوا اللغة الإنجليزية لمدة ست سنوات. وتم إعطاء المجموعة التجريبية قصة قصيرة باللغة الانجليزية بعنوان "اللؤلؤة الكاملة" وقام المعلم بقراءتها قراءة جهرية قصيرة، وأثناء ذلك قام الطلاب بقراءتها قراءة صامتة، في حين درس طلاب المجموعة الضابطة القصة نفسها بطريقة القراءة الصامتة دون الاستماع إلى قراءة المعلم الجهرية. ولكي يتم تحقيق التكافؤ قام الباحث بإجراء اختبار قبلي للمجموعتين، وأشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الاستيعاب. أما نتائج الدراسة فقد أشارت إلى أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على الضابطة أي أن الطلاب الذين درسوا بطريقة القراءة الجهرية المعبرة كان استيعابهم أعلى من الذين درسوا عن طريق القراءة الصامتة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

**تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات:**

فيما يأتي ملاحظات الباحث على هذه المجموعة من الدراسات السابقة:

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم التلاميذ من خلال قراءة الاستماع.

- اعتمدت هذه الدراسات مجموعة من الأدوات لقياس مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة مثل: قراءة المعلم لنص مخصص (Alya, 1997) و(Brobst, 1996).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، (Alya, 1997) و(Brobst, 1996).

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة تعزى إلى طريقة التدريس، (Weisenbach, 1989).

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود أثر لدروس في اللغة العربية تلقاها التلاميذ بهدف تحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم. (Miller. 1988).

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فهم واستيعاب المادة المقروءة تعزى للقدرة القرائية. (Weisenbach 1989).

لقد تشابهت ثلاث دراسات من بين سلسلة دراسات هذه المجموعة وهي أربع مع دراسة الباحث من حيث أنها قامت بالتعرض للأوضاع الطلابية في المدارس وخاصة من المرحلة الأساسية وحتى نهاية الصف السادس كما في دراسة (Miller. 1988) بينما تباعدت هذه الدراسة واختلفت مع دراسة (Brobst, 1996) والتي تعرضت للأوضاع التي يعيشها طلاب الجامعات وليس طلبة المدارس.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات هذه المجموعة بشكل عام حول قضية عرض المادة وقراءتها فالتلاميذ في معظم الدراسات السابقة قرأوا النصوص والأسئلة الخاصة بها قراءة جهرية، أما بخصوص الدراسة الحالية فقد قرأ التلاميذ منها النصوص والأسئلة الخاصة بالاختبار قراءة صامتة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (Brobst, 1996) من بين دراسات هذه المجموعة على اعتبار أنها الوحيدة التي جاءت الاستجابة فيها عن طريق الاستبانة لا الاختبار عوضاً عن كونها مخصصة للتلاميذ من أبناء مراحل تعليمية متقدمة ألا وهم طلبة الجامعة.

## سادساً: مجموعة الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في الاستيعاب القرائي باللغة العربية:

ومن أهم هذه الدراسات ما قام به راندولف (Randolf, 1972) فقام بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستويات القدرة القرائية وبين التحليل في مواد الدراسات الاجتماعية والعلمية في صفوف (الرابع والخامس والسادس) الابتدائية في المدارس الأمريكية، حيث قام باختبار مجموعتين من الفرضيات الأولى تتعلق بالعلاقة بين القدرة القرائية والقدرة على استيعاب الكتب المدرسية المقررة على كل صف من الصفوف الثلاثة، والمجموعة الثانية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة القرائية والاستيعاب في مواضيع مختارة من الدراسات الاجتماعية واشتملت عينة الدراسة على (١٢٩) تلميذاً من طلاب الصف الرابع الابتدائي و (١٦٩) تلميذاً من طلاب الصف الخامس الابتدائي و (١٥٧) تلميذاً من طلاب الصف السادس الابتدائي. وقد كانت الأسئلة المستخدمة في اختبارات الاستيعاب من ضمن مواضيع الدراسات الاجتماعية التي يدرسها طلاب الصفوف الثلاثة، وقد قام الباحث بمقارنة علامات الطلاب في استيعاب مواد العلوم الاجتماعية مع علاماتهم الكلية في القراءة حسب الاختبار الشامل وقد دلت نتائج هذه الدراسة على:

١-وجود علاقة إيجابية بين القدرة القرائية والأداء في امتحانات الاستيعاب للكتب المدرسية.
٢-اكثر من نصف طلاب الصف الرابع الابتدائي وربع طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي الذين شملتهم الدراسة فشلوا في فهم واستيعاب كتاب العلوم بطريقة ملائمة.

وطبق (حبيب الله، ١٩٧٧) دراسة بعنوان:" استخدام الكلوز لتقييم العلاقة بين فهم المقروء في اللغة الغربية والنجاح الصفي لتلاميذ كلية إعداد المعلمين العرب داخل الخط



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأخضر". وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين قدرة طلاب كلية إعداد المعلمين العرب في فهم المقروء وبين نجاحهم في التحصيل الأكاديمي والتطبيقات العملية.
وتكونت عينة الدراسة من ١٤٢ تلميذا وتلميذة: (٥٧) من الذكور، و (٨٦) من الإناث. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين قدراتهم على فهم المقروء ونجاحهم الأكاديمي والأداء الصفي، كما أظهرت وجود فروق في التحصيل بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث.

وقام (عليان، ١٩٧٨) بإجراء دراسة مستوى التحصيل في النحو عند تلاميذ تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن هدفت إلى تحديد مستوى التحصيل في النحو، لتلاميذ تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات وذلك عن طريق الإجابة عن بضعة أسئلة تتلخص فيما يلي:

١- ما مستوى التحصيل في النحو لدى تلاميذ تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن؟ وهل يختلف مستواهم المذكور عن المستوى المحدد للنجاح في النحو، أو عن المستوى الذي يتوقعه معلمو مادة النحو في المعاهد؟
٢- ما أثر كل من الجنس والتحصيل المدرسي العام على تحصيل التلاميذ في مادة النحو؟
٣- هل يختلف مستوى تحصيل التلاميذ في مجال الإعراب عن مستوى تحصيلهم في مجال التراكيب؟

وقد بنيت هذه الدراسة على تطبيق اختبار تحصيلي أعده الباحث لهذا الغرض. وقد شملت هذه الدراسة جميع تلاميذ تخصص اللغة العربية الذين تخرجوا في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن عام ١٩٧٨م، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٦٣) تلميذا وتلميذة. وقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن التلاميذ قد حصلوا في المتوسط على ٥٦،١٢% من العلامة الكلية على الاختبار وهي نسبة تحصيلية غير مقبولة كما يقول الباحث. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أيضا أن تحصيل التلاميذ في مادة النحو هو دون مستوى النجاح المقرر في المعاهد أيضا. وبالإضافة إلى ما تقدم فقد أظهرت هذه الدراسة أن نسبة تحصيل التلاميذ في مجال الإعراب أعلى منها في مجال التراكيب، وأن التلميذات يتفوقن على الطلاب في مستوى الأداء العام على الاختبار الكلي.

وقامت (الضامن، ١٩٨١) بإجراء دراسة عنوانها " أثر التدريب على الاستيعاب والاستجابة للمقروء في التحصيل اللغوي للتلميذات المعلمات في مركز تدريب المعلمات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التابعة لوكالة الغوث في مدينة رام الله". ولقياس ذلك أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في اللغة العربية حيث صيغت فقراته على أساس الاختيار من متعدد تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان لحساب معامل الارتباط بين نتائج أفراد عينة الصدق.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذة اختيرت عشوائيا من تلميذات السنة الأولى في مركز تدريب الفتيات التابع لوكالة الغوث في مدينة رام الله، ثم وزعت العينة عشوائيا في مجموعتين ضابطة وتجريبية مناصفة.

٥٥٤٢٧٢

وانبثقت هذه الدراسة عن فرضيتان اثنتان وهما على التوالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ = ٠,٠٥) في التحصيل اللغوي بين التلميذات اللواتي تدربن على الاستيعاب والاستجابة للمقروء بين زميلاتهن اللواتي لم يتدربن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ = ٠,٠٥) في مهارتي الاستيعاب والاستجابة للمقروء بين المجموعة التي تدربت على هاتين المهارتين وبين المجموعة الضابطة التي لم تتدرب عليهما.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما حققته المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الخاص بمجموعة من المهارات التي تم التدرب عليها.

وطبق (حبيب الله، ١٩٨٤) دراسة تحت عنوان: " القراءة وفهم المقروء في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، هدفت إلى فحص قدرة طلاب المدارس على فهم ما يقرأونه، وقدراتهم في الإملاء والقراءة الآلية (الميكانيكية). وكانت هذه الدراسة على شكل استطلاع تم في الأعوام ١٩٨١، ١٩٨٢، ١٩٨٣. ففي العام ١٩٨١ شمل الاستطلاع الصفين الأول والثاني في مدارس الناصرة والقرى المحيطة (عيلوط ويافة الناصرة) واقتصر على الإملاء والقراءة الآلية (الميكانيكية) للصفين الأول والثاني وفهم المقروء للصف الثاني. وفي آذار ١٩٨٢، اجري امتحان شبيه للصفين الأول والثاني في مدرستي عكا الابتدائيتين وامتحان في فهم المقروء والإملاء في الصفوف من الثالث إلى السادس. وفي حزيران ١٩٨٢ أجري امتحان القراءة والإملاء للصفين الأول والثاني وامتحان في فهم المقروء للصفين الثاني والثالث في الناصرة وعليوط ويافة الناصرة. وفي صيف ١٩٨٣ أجري الامتحان على الصفوف من الاول حتى الرابع، وشمل الإملاء وفهم المقروء، وكان في الناصرة وقريتي (عليوط ويافة الناصرة) وفي شفا عمرو (المدارس الابتدائية) وشارك في الامتحان (٦٦٣٣) تلميذا. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١-كان معدل فشل طلاب الصف الثاني ٤٣،١%.

٢-أكدت نتائج اختبارات عام ١٩٨٢ في الناصرة والقرى المحيطة بها وفي عكا الاتجاه نفسه، ومعدلات النجاح نفسها. وأن نسبة الطلاب الذين يلاقون صعوبة في فهم المقروء تتراوح بين ٣٥% و ٥١،١%.

٣-أن المقارنة بين نتائج مدارس الناصرة ومدارس عكا، تشير إلى وجود ضعف مدارس عكا، حيث وصلت نسبة النجاح في بعض الصفوف إلى نسبة ٢٨%.

٤-في نتائج اختبارات عام ١٩٨٣ لوحظ أن نسبة النجاح بقيت حول نسبة ٥٠% في شفا عمرو وفي الصفين الأول والثاني في الناصرة، وهذه النسبة تتحسن في الصفين الثالث والرابع في الناصرة عنها في شفا عمرو وعنها في السنوات السابقة.

٥-أن نسبة عدد الطلاب الذين فشلوا في الصفوف بين الاول والرابع تراوحت بين ٣١% و٧٢% في شفا عمرو وبين ٣١% و ٧٠% في العينة التي اختيرت من بين مدارس الناصرة.

وأجرى (الفرحان وآخرون، ١٩٨٤) دراسة بعنوان " مقارنة بين تحصيل تلاميذ مدارس المرحلة الإلزامية في منطقة اربد التعليمية حسب السلطة المشرفة".

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تحصيل التلاميذ في المرحلة الإلزامية في الأردن ( الصف الرابع، الخامس، السادس، الصف الأول الإعدادي) في المباحث المنهجية الأساسية الخمسة: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم العامة، وأثر السلطة المشرفة، واثر الجنس في مستوى التحصيل المدرسي.

كانت الأدوات الرئيسية في هذا البحث، عشرين اختبارا تحصيليا قام الباحثون بإعدادها بمعدل اختبار واحد لكل موضوع ولكل صف .

وقد قيس تحصيل التلاميذ في المباحث المنهجية الأساسية الخمسة المذكورة أعلاه بمتوسط علاماتهم على الاختبارات التحصيلية الخاصة بكل صف من الصفوف الرابع ، والخامس، والسادس، والأول الإعدادي.

واستخدم تحليل التباين الأحادي، وطريقة اختبارات شفيه للمقارنات البعدية، والإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين، لتحليل الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية التي وضعت لهذه الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١. لقد كان للسلطة المشرفة أثر في مستوى تحصيل التلميذة في الصفين الخامس الابتدائي والأول الإعدادي في موضوع اللغة العربية، بينما لم يظهر للسلطة المشرفة أثر في مستوى تحصيل التلاميذ في الصفين الرابع والسادس الابتدائيين.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الذكور ومتوسطات تحصيل الإناث في موضوع اللغة العربية وذلك لمصلحة التلميذات في جميع الصفوف الإبتدائية العليا (الرابع ، والخامس، والسادس الإبتدائية) وأما بالنسبة للصف الأول الإعدادي فلم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب ومتوسط تحصيل التلميذات.

وأجرى (نشواتي ورفيقه، ١٩٨٥) دراسة بعنوان " أثر الشكلية والجنس في اكتساب مادة لفظية ذات معنى والاحتفاظ بها عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن".

وهدفت هذه الدراسة إلى إظهار أثر شكلية تقديم المادة اللفظية والجنس في الإكتساب والاحتفاظ عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين بالمدارس الحكومية في مدينة اربد الاردنية للعام الدراسي ١٩٨١/١٩٨٢.

واشتمل البحث على معالجتين، تكونت عينة المعالجة الأولى من (١٨٠) تلميذا وتلميذة، وزعوا عشوائيا على ست مجموعات فرعية، ثلاثة للذكور وثلاثة للإناث وتكونت عينة المعالجة الثانية من (١٢٠) تلميذا وتلميذة، وزعوا عشوائيا على مجموعات فرعية.

وقد اختيرت مادة لفظية من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي وأعدت بثلاث شكليات تقديم مختلفة:

١-الشكلية السمعية-الكتابية.

٢-الشكلية السمعية-الصورية.

٣-الشكلية الكتابية – الصورية.

حيث تم توزيع مجموعات الذكور والإناث في كل معالجة على الشكليات الثلاثة عشوائيا. وبعد الانتهاء من عرض المادة مباشرة، خضع أفراد كل مجموعة إلى اختبار مكون من (٣٧) سؤالا لقياس الاكتساب (التذكر قصير المدى) ثم أعيد إجراء الاختبار ذاته على مجموعات ذاتها بعد ثمانية أيام، لقياس الاحتفاظ (التذكر طويل المدى).

واستخدم تحليل التباين الثنائي المشترك في تحليل البيانات التي تم الوصول إليها وأسفرت نتائج هذا التحليل عن عدم وجود أثر للشكلية والجنس في قدرة أفراد مجموعات المعالجتين على الاكتساب في حين أظهرت نتائجه وجود اثر للشكلية في الاحتفاظ عند أفراد المجموعة الأولى فقط.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتبين أن الشكلية الكتابية – السمعية أقل فاعلية من الشكليتين السمعية الصورية، والكتابية الصورية. مما يعكس أهمية اثر الصورة في التذكر طويل المدى، ولم تظهر نتائج تحليل التباين المشترك أية فروق دالة إحصائيا بين أداء أفراد مجموعات المعالجة الثانية في الاحتفاظ تعزى إلى الجنس أو الشكلية، الأمر الذي يشير إلى أهمية عامل الزمن في تحديد أثر الشكلية في الاكتساب والاحتفاظ معا.

وأجرت (Al-Saadi, 1985) دراسة لتقييم الاستيعاب القرائي على مستوى قسم اللغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة بغداد، وهدفت هذه الدراسة إلى الأمور التالية:

١-إيجاد مستوى تحصيل طلاب السنة الثانية قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية في المنهاج المقرر.

٢- قياس مهارات الاستيعاب الثانوية في الاستيعاب القرائي.

وتألفت العينة من (٩٦) طالبا من الذكور والاناث من طلبة السنة الثانية قسم اللغة الانجليزية في كلية التربية، وطبقت الباحثة اختبارا للاستيعاب على ثلاثة مستويات من مستويات الاستيعاب القرائي وفي المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي. وتم اختيار مادة الاختبار من المنهاج المقرر، وكانت عبارة عن قطعتين غير مرئيتين للطلاب، وكتبت الباحثة إثنا عشرة سؤالا من نوع الاختيار من متعدد حول كل قطعة ، تقيس إثنتي عشرة مهارة ثانوية من مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج ما يلي:

١-كانت نسبة العلامات الصحيحة للمستوى الحرفي(٥٣،٦٧%).

٢- كانت نسبة العلامات الصحيحة للسمتوى الاستنتاجي (٣٦%) وكانت منخفضة.

٣- كانت نسبة العلامات الصحيحة بالنسبة للمستوى التطبيقي ٣١%.

وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف الطلاب في الإجابة عن فقرات المستويين الاستنتاجي والتطبيقي في الاستيعاب القرائي، كما كشفت عن ارتفاع في علامات الطلاب في المستوى الحرفي بعكس المستويين الآخرين، علما بأن نسبة ٤٦% من الطلاب لم يفهموا معنى المستوى الحرفي وتحليل نتائج كتاب المهارات (Developing Skills) المقرر لتلاميذ السنة الأولى لعام ١٩٨٣/١٩٨٤ . وأظهرت النتائج عدم تدرب التلاميذ على المهارات الثانوية للمستويين الاستنتاجي والتطبيقي.

وقام كتشجنز (Kitchhings, 1988) بإجراء دراسة في جامعة المسيسبي هدفت إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر في التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العامة في المسيسبي. وكان من بين المتغيرات العديدة التي درسها: الخبرة التعليمية، ومستوى شهادة، معلمي المدرسة الابتدائية.

وقد وزع الباحث بالبريد استبانة إلى (١٠٨) من المديرين في المنطقة، وعالج المعلومات المستخرجة من الاستبانة بطريقة تحليل الانحدار المتعدد، وكشف تحليل المعلومات إلى وجود أثر إيجابي لمستوى شهادة معلمي المدرسة الابتدائية في التحصيل القرائي للصف الرابع.

ويورد (أبو الهيجاء، ١٩٨٩) في دراسته دراسة عبد الواحد (Abdul Wahid) بعنوان " مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلاب كلية الشرطة في الجمهورية العراقية " هدفت التعرف إلى المستوى التحصيلي لطلاب كلية الشرطة وفقا لمستويات الاستيعاب القرائي والمهارات المكونة لهذه المستويات في اللغة الإنجليزية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) تلميذا، تمثل هذه العينة (٥٠%) من المجتمع الكلي للدراسة، وتم الاختبار بأختيار قطعة قرائية لم يطلع عليها التلاميذ، اختيرت من الكتاب المخصص لتدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ السنة الثالثة في كلية الشرطة، وتم بناء اثني عشر سؤالا من نوع الاختيار من متعدد. وكانت كل مهارة تختبر بسؤالين متتالين، وبعد تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه خرج الباحث بالنتائج الآتية:

إن المستوى العام لطلاب كلية الشرطة في الاستيعاب القرائي منخفض وإن قدرة الطلاب في المستوى الضمني أفضل من قدرتهم في المستوى الاستنتاجي. وقد عزى الباحث هذه النتائج إلى سببين رئيسين، الأول عدم كفاية المجتمع الحالي لتدريس اللغة الإنجليزية على تغطية مهارات الاستيعاب القرائي بشكل واف، والثاني ضعف التلاميذ العام في مادة اللغة الإنجليزية والذي يرجع إلى قلة دافعيتهم نحو هذه المادة، بالإضافة إلى أن المستوى الاستنتاجي يحتاج إلى قدرات أعلى من المستوى الضمني، وبالتالي هو اصعب من المستوى الضمني.

كما كشفت النتائج أن نتائج المهارات التي ترتبط مباشرة بطبيعة عمل الطالب كانت أعلى من المهارات الأخرى، وبينت المقارنات الإحصائية بأن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المستوى الضمني والمستوى الاستنتاجي، ولصالح المستوى الضمني.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهدفت دراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٩) إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يؤثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا للوحدات الآتية: الحركة الكشفية، وحياة البادية، ورحلة إلى الدار البيضاء، ورجال الإطفاء، في مادة اللغة العربية المقررة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في الاستيعاب القرائي لتلك الوحدات؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الأساسي في مدرسة النوار بنت مالك الأساسية في مدينة اربد. وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية استخدمت معها أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا، ومجموعة ضابطة استخدمت معها أسئلة الكتاب. وأعد الباحثان اختبارا مكونا من (٥٠) سؤالا، جاءت في مستويات الاستيعاب القرائي: الحرفي والتفسيري والتكاملي بهدف قياس الاستيعاب القرائي. وقد توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (الجماعيني، ١٩٩٠) دراسة بعنوان " أثر خبرة المعلمين وتخصصهم في التحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي". حيث حاول الإجابة عن عشرة أسئلة بمستوى تحصيل التلاميذ في ميدان القراءة فجاءت عينة الدراسة مكونة من (٤٨٠) تلميذا وتلميذة اختيروا عشوائيا من تلاميذ (٤٨) معلمة يمثلن أنواعا مختلفة من التخصصات ومجالات الخبرة، وهذا العدد يساوي ما نسبته ٦،٢% من مجتمع الدراسة الكلي. وقام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في المهارات القرائية المختلفة. وأهم ما أظهرت هذه الدراسة من نتائج هو تدني مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المفترض ٧٥% من علامة الاختبار بقيمة ذات دلالة إحصائية.

وأجرت (العتيبي، ١٩٩٠) دراسة بعنوان "أثر حلقات مسلسل المناهل التلفزيوني على تحصيل تلاميذ الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في مادة اللغة العربية". عن طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق تحصيل بين أفراد عينة الدراسة، تعزى إلى تلقي المادة التعليمية والمستوى الصفي والجنس؟ وهل للتفاعل فيما بينها أثر؟
- هل تختلف اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مسلسل المناهل باختلاف طريقة العرض والمستوى الصفي والجنس؟ وهل للتفاعل فيما بينها أثر؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم اختيار عشر حلقات من مسلسل المناهل تتلاءم والمناهج الدراسية للغة العربية فكانت النتائج على النحو الآتي:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد عينة الدراسة في مادة اللغة العربية للطريقة والمستوى لمصلحة الصف الرابع الأساسي، أما بالنسبة للجنس فقد كانت النتائج لصالح الإناث.
- عزت الباحثة كل ذلك إلى انتماء تلاميذ الصف الرابع لمرحلة القراءة السريعة على أن الفرد في هذا الصف يكون قد أكتسب مهارات مبادئ القراءة السليمة.
- أما تفوق الإناث على الذكور فقالت الباحثة بخصوصه أن الإناث ينضجن فسيولوجيا سنة ونصف أكبر من الذكور من العمر نفسه وعليه فإن الاستعداد القرائي لديهن يكون أعلى منه لدى الذكور.

وهدفت دراسة (الحسن، ١٩٩١) التعرف إلى العلاقة بين كفاية الوظائف العصبية والتحصيل لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في عمان الكبرى. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما العلاقة بين كفاية الوظائف العصبية والتحصيل لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في عمان الكبرى؟
- ما أهمية الوظائف العصبية المقاسة في تفسير تباين التحصيل؟
- هل تختلف العلاقة بين كفاية الوظائف العصبية والتحصيل باختلاف الجنس؟

وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى، في حين تألفت عينة الدراسة من (٦) شعب صفية اختيرت من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث بواقع شعبتين لكل صف، إذ بلغت عينة الدراسة (٢١٠) تلميذا وتلميذة.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط الدرجات الفرعية والدرجة الكلية، لكل من الذكور والإناث على أحد عشر اختبارا فرعيا، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات أنماط الصوت لصالح الإناث، ودائرة الإبهام والإصبع لصالح الذكور، وانبساط القدم والذراع لصالح الإناث، وعدم الانتظام السلوكي لصالح الإناث.

وبشكل عام، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك ارتباطا سلبيا بين انخفاض مستوى كفاية الوظائف العصبية والتحصيل، أي أنه كلما ارتفعت العلامات الدالة على وجود اضطراب في الوظائف العصبية انخفض التحصيل.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهدفت دراسة (أميد، ١٩٩٤) إلى بحث أنماط فهم المقروء لدى تلاميذ المدرسة الثانوية المختلطة وبحث العوامل البيئية والمدرسية المؤثرة على التحصيل في فهم المقروء.

وتكونت العينة من (١٣٠) تلميذا من تلاميذ صفوف التاسع في إحدى المدارس الثانوية، حيث تم إعطاء التلاميذ امتحانات (مغلقة ومفتوحة) في فهم المقروء، وتم فحص الفروقات في التحصيل بين الصفوف المختلفة وبين البنين والبنات، وفحص العلاقة في التحصيل بين فهم المقروء والتحصيل في الموضوعات الأخرى.

وكان من نتائج الدراسة: أن تحصيل الطلاب الذكور فاق تحصيل الإناث في المقاييس جميعها، كما لم توجد فروق في التحصيل بين الصفوف المختلفة. كما وجد تلاؤم بين تحصيل الطلاب في فهم المقروء، وبين التحصيل في اللغة الإنجليزية، والميل لقراءة المواد العلمية، وكذلك وجود تلاؤم وتوافق بين التحصيل في فهم المقروء وبين اللغة الأم.

وكانت دراسة (غباشنة، ١٩٩٤) بعنوان : "أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي". وقد هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى التحصيل بين مجموعة من التلاميذ تتلقى تعلما تقليديا، ومجموعة تجريبية تتلقى تعلما بطريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي. وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف التاسع في مدرسة السموع الثانوية للبنين، واختيرت الشعبتان بطريقة عشوائية لتكون إحداهما مجموعة ضابطة والأخرى مجموعة تجريبية، وأعطيت كل منهما اختبارا قبليا لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وطبقت على المجموعة الضابطة أساليب تعليم تقليدية مستندة إلى التركيز على المعلم وإعطائه الدور الرئيس في الحصة من طرح أسئلة، إلى توضيح مفاهيم الواردة في الوحدات المحددة لمدة الدراسة. أما المجموعة التجريبية فقد قام الباحث بتقسيمها إلى خمس مجموعات، راعى في ذلك التوزيع العادل لمستوى أفرادها، القوي، والمتوسط، والضعيف لكل مجموعة من المجموعات الخمس. وبدأ العمل مع المجموعات على أساس التعلم التعاوني للوحدات نفسها التي أعطيت للمجموعة الضابطة. وقد استغرقت مدة شهرين كاملين، وفي نهاية المدة طبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار الاستيعاب القرائي، بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى طريقة التدريس، حيث كان الوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية (٦٤،٣٣) وهو قريب من الوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة الضابطة (٦٢،٢٠).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وركزت دراسة (هلسة، ١٩٩٦) وهي بعنوان: " دراسة تشخيصية حول فهم المقروء لدى تلميذات الصف الثالث" على معرفة قدرة التلميذات على الآتي:

- معرفة المعنى الحرفي للكلمات والحقائق والمعلومات.
- تفسير المادة المقروءة، والوصول إلى المعاني العميقة فيها.
- استيعاب المعلومات في أجزاء كاملة المعنى وتصنيفها.
- تطبيق المعلومات والوصول بها إلى العموميات والاستنتاج.
- إصدار أحكام تتعلق بالمادة المقروءة.

وقد تكونت عينة الدراسة من شعبة واحدة من تلميذات الصف الثالث الأساسي في مدرسة الروضة الحديثة الإسلامية وعددهن (٤٦) تلميذة، واعتمدت الباحثة نصوصا قرائية من داخل المنهاج وخارجه تتضمن (معلومات عامة، ونشيدا، وقصة) وكانت نتائج الدراسة في مجال النشيد ٤٢,٤% بمتوسط ٤٩,٥٦%، وفي المعلومات العامة ٣٩,١% ومتوسطها ٥٤,٠٢%، وفي القصة ٥٢,٢%، ومتوسطها ٤٨,٠٤%، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في النشيد حسب الاختبار، كونه من داخل المنهاج وخارجه، بينما في المعلومات العامة والقصة لم تكن هناك فروق في التحصيل مع كون الاختبار من داخل المنهاج وخارجه. وبينت الدراسة أيضا أن أعلى متوسط كان في المستوى الحرفي حيث بلغ ٦٧,٦٠%، ثم تلاه المستوى النقدي وبمتوسط ٥٦,٣٠%، ثم تلاه في الترتيب الثالث كل من المستوى الاستيعابي والتفسيري والتطبيقي، إذ تشابهت متوسطاتها إلى حد كبير، وكانت على الترتيب: ٤٢,٩٨% للتطبيقي، و ٤٢,٨٢% للتفسيري، و ٤٢,٣٩% للاستيعابي.

وأجرى كل من (يونس وزيدان، ١٩٩٨) دراسة بعنوان: " مهارات فهم المقروء وتأثيرها على الحفظ في النص الشعري"، هدفت إلى معرفة مدى تأثير مهارات فهم المقروء على الحفظ في النص الشعري. وقد تكونت العينة من (٣٩) تلميذا من الصف السادس. وطرحت الدراسة فرضية واحدة، هي:

كلما ازدادت قدرة الطالب على فهم المقروء واستعمل مهارته فيه، ازدادت قدرته على الحفظ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد إجراء الاختبارين للصف السادس (الأول في فهم المقروء، والثاني في النص الشعري)، كان معامل الارتباط بين المتغير المستقل (مهارات فهم المقروء) وبين المتغير بالتابع (قدرة الطالب على الحفظ) تساوي (٠،٨٣) وهذه النسبة تدل على علاقة طردية قوية، كما أشارت النتائج إلى أن معدل الطلاب في فهم المقروء يساوي ٨٠،٩٦% ومعدل اختبار الحفظ للنص الشعري يساوي ٨٣،٥٥% أشارت تكرارية العلاقة ما بين ٨٠-١٠٠ في فهم المقروء، إلى (٢١) تلميذا، وفي حفظ النص الشعري (٢٢) تلميذا،



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهذا يدل على وجود علاقة وارتباط قوي وشديد، مما يؤكد على مدى تأثير مهارات فهم المقروء في المستويات الثلاثة (الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي) على عملية الحفظ في النص الشعري.

وقام (مركز القياس والتقويم، ١٩٩٨) أيضا بإجراء دراسة بعنوان " مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فلسطين في اللغة العربية والرياضيات والعلوم". وهدفت هذه الدراسة قياس مدى امتلاك التلاميذ للمعلومات والمهارات والمفاهيم الأساسية اللازمة للتعليم والتفاعل مع التعلم في مواضيع اللغة العربية والرياضيات والعلوم.

وتم تطبيق الاختبار على عينة طبقية عشوائية ممثلة للمدارس الفلسطينية التي بلغ عددها (١٠٣) مدرسة. ومثلت ما نسبته ٨% من مجموع المدارس الفلسطينية التي تحوي شعب الصف الرابع، حيث بلغ متوسط أداء الطلاب العام على فقرات الاختبار ما نسبته ٥٣،٩% حيث بلغت أعلى علامة حصل عليها التلاميذ في الاختبار (١٠٠) أي العلامة الكاملة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أداء التلاميذ الذكور كان دون المستوى الوطني للأداء، في حين كان متوسط أداء الإناث أعلى من مستوى الأداء الوطني وبذلك فإن متوسط أداء الإناث كان أعلى من متوسط أداء الذكور في الاختبار الكلي.

وأظهرت نتائج الدراسة تفوقا لدى تلاميذ الضفة الغربية على تلاميذ محافظات قطاع غزة وذلك تبعا لمتغير المنطقة التعليمية. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا تفوق لتلاميذ المدارس الخاصة ثم مدارس الوكالة ثم مدارس الحكومة تبعا لمتغير السلطة المشرفة وان أداء تلاميذ المدارس الحكومية كان أقل من المتوسط الوطني.*

وقام (مركز القياس والتقويم، ١٩٩٨) التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإجراء دراسة بعنوان "مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الاساسية الدنيا الصف السادس الأساسي في فلسطين".

وهدفت هذه الدراسة ممثلة بالاختبار الوطني الأول في اللغة العربية إلى تقويم تحصيل تلاميذ نهاية المرحلة الاساسية الدنيا (نهاية الصف السادس) لمهارات ومفاهيم اللغة العربية.

وبعد إعداد النماذج الأولية من الاختبار الوطني تم تجريبها على عينة ممثلة، لتشكيل الصورة النهائية للاختبار الوطني الأول في اللغة العربية. وقد تكون هذا الاختبار من (٤٣)

* اعتبرت المهارة التي كان فيها متوسط الأداء دون (٥٠%) من المهارات التي يعتبر فيها الأداء متدنيا.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقرة من النوع المقالي والموضوعي عالجت أجزاء المحتوى الآتيـــة: الاســتيعاب القرائـــي، والكتابة، والقواعد، حيث تضمن قياسا لهذه المجالات الثلاثة في مستويات الأهداف المعرفيـــة الستة وفقا لتصنيف بلوم.

ومثلت شعب الصف السادس الأساسي في العام ٩٨/٩٧ مجتمعا لهذه الدراسة وقد بلغ عددها (١٨٧٣) شعبة موزعة على فئات المدارس الفلسطينية وأماكن تواجدها، حيث بلغ عـدد التلاميذ في هذه الشعب (٦٨٦٩٠) تلميذا وتلميذة.

وأخذت عينة من هذا المجتمع مشكلة ١٣% من حجمه حيث بلغ عدد التلاميذ الذيـــن تقدموا للاختبار(٤٣٨٠) تلميذا وتلميذة وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

١-بلغت النسبة المئوية للناجحين ٥٨،٩٧%

٢-بلغ متوسط أداء التلاميذ على مهارات الاختبار ٥٣،٦٤%

٣-تفوق الإناث على الذكور في متوسط الأداء(الإناث ٥٨،٩٧)، (الذكور، ٤٨٠٣)

٤-تفوق مدارس المخيمات على نظيراتها في الريف والمدن.

وقام (مركز القياس والتقويم، ١٩٩٩) أيضا بإجراء دراسة بعنوان " مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي في فلسطين"، حيث هدفـــت هذه الدراسة إلى تقديم بيانات وصفية عن مستوى تحصيل تلاميذ الصف العاشر في مبحثـــي اللغة العربية والرياضيات ومقارنة تحصيل التلاميذ وفق خمسة متغيرات مستقلة هـــي علـــى التوالي:

الجنس (ذكر، أنثى)

جنس المدرسة: (ذكور، إناث، مختلطة)

الموقع: (مدينة، قرية، مخيم)

السلطة المشرفة: (حكومة، خاصة)

وتكون مجتمع الدراسة من مجموع شعب الصف العاشر في الضفـــة وغـــزة، للعـــام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩، أما عينة الدراسة فقد تم تحديدها بحجم يشـــكل ١٢% مـــن حجـــم المجتمع الكلي للدراسة وتكون مناصفة لتطبيق اختباري اللغة العربيـــة والرياضيـــات (للغـــه العربية ٦%، وللرياضيات ٦%)

أظهرت نتائج الدراسة بأن متوسط أداء التلاميذ على فقرات الاختبار في الجزء الأول قد وصل إلى (٥٥،٥ %) في حين بلغت نسبة النجاح (٦٣،٨%)، أما الجزء الثاني فقد تدنـــى متوسط أداء التلاميذ إلى (٤٨،١%) في حين تدنت نسبة النجاح أيضا إلى (٥١،٣%).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما أظهرت النتائج تفوقا واضحا جدا وصل إلى (١٠٢) نقطة لتلاميذ المدارس الخاصة على نظرائهم في المدارس الحكومية في الجزء الأول من الاختبار، في حين تقلص هذا الفارق في الجزء الثاني من الاختبار ليصل إلى ٣،١٩ نقطة لصالح المدارس الخاصة أيضا.

ويظهر من نتائج هذا الاختبار أيضا تفوق واضح لتلاميذ المخيمات على نظرائهم تلاميذ القرى في الجزء الثاني من الاختبار، كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدن على نظرائهم تلاميذ القرى ولصالح تلاميذ المدن.

وأظهرت النتائج أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المخيمات وتلاميذ القرى لصالح تلاميذ القرى. ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المخيمات وتلاميذ المدن تعزى إلى متغير مكان السكن، في حين أظهرت النتائج تفوقا لصالح مدارس الإناث على نظرائها مدارس الذكور والمدارس المختلطة تعزى إلى جنس المدرسة.

وقام (الأعرج، ١٩٩٩) بدراسة لقياس العلاقة بين المهارات العقلية في فهم المقروء ومستوى التحصيل باللغة العربية، حيث هدفت إلى تشخيص الوضع القائم لدى مجتمعها، والوقوف على حجم المشكلة. ومن أجل ذلك فقد حدد الباحث مجموعة من الأهداف منها ما يأتي:

- فحص مدى وجود علاقة بين المهارات العقلية التي يعكسها.
- اختبار فهم المقروء والتحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس في محافظة بيت لحم.
- فحص إمكانية وجود فروق في مستوى تحصيل التلاميذ في اختبار فهم المقروء حسب متغير السلطة المشرفة.
- فحص إمكانية وجود فروق في مستوى تحصيل التلاميذ في اختبار فهم المقروء حسب متغير الجنس.
- تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة بيت لحم، أما العينة فقد اشتملت على (٢٤) مدرسة من مدارس المحافظة منها (٢٥٦) تلميذا وتلميذة وزعت على السلطات المشرفة الثلاث (الخاصة، والوكالة، والحكومة) أي بنسبة مئوية تقدر بـ ٣٣% من مجتمع الدراسة الكلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم أداة لها هي عبارة عن اختبار في فهم المقروء، تم تطبيقه بطريقتين على النص الأدبي نفسه الأولى على (الطريقة الأمريكية) وهي الاختيار من متعدد، والثانية على طريقة الإغلاق (Close) وتمت المعالجات الإحصائية



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

باستخدام الحاسوب للرزم الإحصائية (SAS) وبالإجابة على أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المنبثقة عنها ظهرت النتائج الآتية:

- بلغت نسبة الفاشلين في اختبار فهم المقروء ٤١،٥%
- بلغ متوسط أداء التلاميذ في اختبار فهم المقروء (الدرجة الكلية) ٥٦،٣٨%
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى تحصيل التلاميذ في فهم اللغة العربية ومستوى تحصيلهم في اختبار فهم المقروء (الدرجة الكلية)
- توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى تحصيل التلاميذ في اختبار فهم المقروء يعزى إلى السلطة المشرفة. ولمصلحة المدارس الخاصة على نظيراتها مدارس الوكالة ثم المدارس الحكومية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى تحصيل التلاميذ في اختبار فهم المقروء تعزى إلى الجنس ولمصلحة الإناث على الذكور.

## تعليق الباحث على هذه المجموعة من الدراسات السابقة:

يطرح الباحث الملاحظات الآتية على دراسات هذه المجموعة:

- أظهرت هذه الدراسات تنوعا في المتغيرات المدروسة لإبراز علاقتها بمستويات الفهم والاستيعاب المؤدية بدورها إلى التحصيل. فجاءت المتغيرات فيها على النحو الآتي:-

١. الجنس: ذكر، أنثى.
٢. جنس المدرسة: الذكور، الإناث، المختلطة.
٣. مكان السكن: المدينة، المخيم، القرية.
٤. المنطقة التعليمية: قطاع غزة، الضفة الغربية.
٥. السلطة المشرفة: الحكومة، الوكالة، الخاصة. ( مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩)

المباحث المنهجية الأساسية:-

١. اللغة العربية.
٢. التربية الإسلامية.
٣. الرياضيات.
٤. الاجتماعيات.
٥. العلوم العامة. (الفرحان ورفاقه، ١٩٨٤)

شكليات عرض المادة التعليمية:-

١. الشكلية السمعية – الكتابية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢. الشكلية السمعية –الصورية.

٣. الشكلية –الكتابية –الصورية. (نشواتي وحسون، ١٩٨٥)

الخبرة التعليمية للمعلم، مستوى شهادة المعلم (Kitshings , 1988)

– أظهرت هذه الدراسات تنوعا في أدوات البحث لإبراز مدى تأثيرها في عملية الفهم والاستيعاب التي تقود إلى رفع أو تدني مستوى التحصيل فجاءت الأدوات على الأشكال الآتية:-

اختبارات تحصيلية لقياس مستوى الفهم والاستيعاب ومستوى التحصيل. (نشواتي وحسون، ١٩٨٥) (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩) ( AL-saadi 1985) (Randolf , 1972) ، (عليان، ١٩٧٨)، (الجماعيني، ١٩٩٠) ، (الضامن ١٩٨٠)، (العتيبي، ١٩٩٠)، ( هلسة، ١٩٩٦).

– أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تفاعل بين القدرة القرائية ومستوى الفهم والاستيعاب المؤدي إلى مستوى التحصيل (Randolf , 1972) كما أظهرت أثرا ايجابيا لمستوى شهادة المعلم. (Kitshings , 1988).

– أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل لتلاميذ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية لمصلحة المجموعة التجريبية، (الضامن، ١٩٨٠) (غباشنه، ١٩٩٤) ، ( التل ومقدادي ١٩٨٩).

– أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تدن ملحوظ لمستوى أداء التلاميذ (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩)، ( AL-saadi , 1985 )، (عليان ، ١٩٧٨)، (الجماعيني، ١٩٩٠). كما أظهرت النتائج بأن متوسط أداء الذكور كان دون المستوى الوطني ( حبيب الله، ١٩٨٤)، (مركز القياس، ١٩٩٨).

– أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل بين الذكور والإناث لمصلحة الإناث تعزى إلى متغير الجنس. (الفرحان ورفاقه، ١٩٨٤)، (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩)، (AL-saadi, 1985)، (عليان ، ١٩٧٨). (العتيبي، ١٩٩٠)، (حبيب الله، ١٩٧٧).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل الفهم والاستيعاب المؤدي إلى التحصيل تعزى إلى متغير الجنس ( نشواتي وحسون، ١٩٨٥)، (الحسن، ١٩٩١).

-لم تتعرض بعض الدراسات إلى أثر متغير الجنس في مستوى الفهم والاستيعاب المؤدي إلى التحصيل. (الضامن، ١٩٨٠)، (هلسة ١٩٩٦).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل بين تلاميذ المخيمات والقرى لمصلحة تلاميذ المخيمات تعزى إلى متغير السلطة المشرفة. (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل التلاميذفي فهم المقرر لمصلحة الذكور على الإناث ( Ameed, 1994).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل بين تلاميذ المدن والمخيمات لمصلحة تلاميذ المدن تعزى إلى متغير السلطة المشرفة. (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصيل بين تلاميذ المدن والقرى لمصلحة تلاميذ المدن تعزى إلى متغير مكان السكن (الموقع). (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩).

لقد تشابهت دراسة الباحث هنا مع هذه المجموعة من الدراسات والتي تناولت في مجملها مستوى التحصيل بناء على الفهم والاستيعاب من خلال قراءة المادة المطلوبة والمخصصة للاختيار.

فالباحث هنا خصص اختبارا تحصيليا يحكم من خلاله على مستوى تحصيل التلاميذ واستيعابهم وكذلك الحال بالنسبة للدراسات السابقة في هذه المجموعة مع ملاحظة اختلاف الاختبار من حيث طريقة الإجراء أو أنماط الأسئلة المعروضة من حيث الطلبة أو المتعلمين الجالسين لهذا الاختبار. فنجد أن بعض الدراسات في هذه المجموعة قد تناولت الأوضاع التعليمية العليا كالكليات والجامعات مثلا كما هو الحال في دراسة (عليان، ١٩٧٨) ودراسة عبد الواحد والتي يوردها(أبو الهيجا، ١٩٨٩) ودراسة (السعدي، ١٩٨٥) ودراسة (الضامن،



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٩٨٠) ودراسة (حبيب الله، ١٩٧٧) في حين نجد باقي الدراسات قد تناولت المرحلة الأساسية في معظمها وبخاصة تلاميذ وصفوف المرحلة الأساسية والحلقة الأولى منها كما هو الحال في دراسة (حبيب الله، ١٩٨٤) ودراسة (الجماعيني، ١٩٩٠) ودراسة (Randolf, 1972) ودراسة (مركز القياس والتقويم، ١٩٩٨) ودراسة (الفرحان وآخرون، ١٩٨٤) ودراسة (Kitshings , 1988)

كما توافقت هذه الدراسة مع دراسات عديدة أظهرت في نتائجها أثرا للجنس على مستوى التحصيل في الفهم أو الاستيعاب القرائي ومن هذه الدراسات: دراسة (مركز القياس والتقويم، ١٩٩٨) ودراسة اخرى (لمركز القياس، ١٩٩٨) أيضا ، ودراسة (الفرحان وآخرون، ١٩٨٤) ودراسة (العتيبي، ١٩٩٠) ودراسة (عليان، ١٩٧٨) ودراسة (حبيب الله، ١٩٧٧) ودراسة (الحسن، ١٩٩١)

ولكن نجدها تعارضت مع نتائج دراسة (Ameed, 1994) والتي أظهرت أثرا للجنس في مستوى التحصيل ولكن هذه المرة جاءت لمصلحة الذكور على الإناث مخالفة لجميع الدراسات السابقة.

## تعليق الباحث على "الفصل الثالث" فصل الدراسات السابقة التي تناولت فهم المادة المقروءة بشكل عام

يرى الباحث بعد مراجعته لدراسات سابقة كثيرة في هذا الفصل المهم من فصول الرسالة طرح العديد من الملاحظات الآتية:

١- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود أثر لبعض المتغيرات على مستوى فهم واستيعاب المادة المقرروءة المؤدية إلى تحصيل أفضل والمتغيرات هي:-

أ. استراتيجية التدريس: (Weisenbach, 1989) ، (أبو الهيجا، ١٩٨٩)

ب. القدرة القرائية: (Weisenbach, 1989)

ت. الدروس المسبقة: (Miller, 1988)

ث. ترتيب نصوص الاختبار: (Smith, 1987)

ج. طريقة عرض النصوص: (Miller & Smith, 1990)

٢- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات بعضها ببعض على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ وهي:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ. الجنس والتزود بالمهارات: (الدرابي، ١٩٨٥)

ب. استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل: (أبو الهيجا، ١٩٨٩)

٣- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ وهي:

أ. مستوى شهادة المعلم ومستوى الفهم والتحصيل: (Kitchings, 1988)

ب. القدرة القرائية ومستوى الفهم والتحصيل: (Randolf, 1972)

ت. القدرة القرائية والتزود بالمهارات: (الدرابي، ١٩٨٥)

ث. عرض النصوص ومستوى الاستيعاب (عبيدات، ١٩٩١) (التل ومقدادي، ١٩٩١)

٤- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تدن لدى التلاميذ فيما يأتي:

أ. امتلاك مهارات القراءة الجهرية: (مرشد، ١٩٨٥)

ب. استخدام استراتيجيات القراءة: (الشهاب، ١٩٨٧)

ت. استيعاب المفردات والتراكيب: (الكخن، ١٩٨٠)

ث. مستوى الفهم والاستيعاب المؤدي إلى التحصيل: (عليان، ١٩٧٨) (AL- Sa'adi, 1985) (الجماعيني، ١٩٩٠) (مركز القياس، ١٩٩٨، ١٩٩٩) (القيسي، ١٩٨٤).

٥- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثرا للقدرة القرائية على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ: (التل ومقدادي، ١٩٩١) (التل، ١٩٩٢) (مقدادي، ١٩٩٢) (Taylor, 1989).

٦- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثرا لمتغير الجنس على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ لصالح الإناث: (مرسي، ١٩٦١) (الكخن، ١٩٨٠) (القيسي، ١٩٨٤) (مرشد، ١٩٨٥) (عليان، ١٩٧٨) (العتيبي، ١٩٩٠) (الفرحان ورفيقه، ١٩٨٤)

٧- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود أثرا للجنس على مستوى التحصيل والفهم والاستيعاب لدى التلاميذ. (Atkins, 1986) (أبو خديجة، ١٩٨١) (نشواتي وحسون، ١٩٨٥) (كوكجه، ١٩٩١) (التل، ١٩٩٢) (الحسن، ١٩٩١) (الدارابي، ١٩٨٩)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٨- لم تتعرض بعض الدراسات للتعرف على أثر متغير الجنس على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ (الضامن، ١٩٨٠) (هلسه، ١٩٩٦)

٩- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية. (Alya, 1997) و(Brobst, 1996) (الضامن، ١٩٨٠) (أبو الهيجا، ١٩٨٩) (التل ومقدادي، ١٩٨٩)

١٠- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية. (فهد، ١٩٨٦) (Higgins, 1983) (غباشنه، ١٩٩٤) (Weisenbach)

١١- لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ تعزى لنوع القراءة. (Coking, 1993) و (Atkins, 1986) و (Taylor, 1989) و (Maltempi, 1984) و(Monda, 1989) و (Salasoo, 1986) (التل ومقدادي، ١٩٩٢) و (Miller & Smith, 1990).

١٢- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ تعزى لنوع القراءة لمصلحة القراءة الصامتة (مقدادي، ١٩٩٢) (Taylor, 1985).

١٣- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر سلبي للتنغيم على مستوى التحصيل والفهم والاستيعاب وبذلك تنتصر للقراءة الصامتة على نظيرتها الجهرية (القزاز، ١٩٨٤) (Furniss & Graves , 198) (Smith, 1987) (Karline, 1985).

١٤- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى فهم واستيعاب وتحصيل التلاميذ لمصلحة القراءة الجهرية على نظيرتها الصامتة تعزى إلى نوع القراءة. (التل، ١٩٩٢) (Miller, 1985) (Gardener, 1980) (Elgart, 1978).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٥- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة قراءة الاستماع على نظيراتها الجهرية والصامته. (Wood, 1987) و(العايدي، ١٩٩١) و(عبيدات، ١٩٩١) (AL-Dahiry, 1980).

١٦- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدن والمخيمات والقرى لمصلحة تلاميذ المدن على نظرائهم في المخيمات والقرى تعزى لمتغيري السلطة المشرفة ومكان السكن. (مركز القياس، ١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩).

وفي الخلاصة يرى الباحث بأن دراسته هذه إنما هي لبنة تضاف إلى لبنات البناء التعليمي الشامخ والذي تعتبر جميع الدراسات السابقة في هذا الفصل جزءا لا يتجزأ منه.

وبالإجمال فإن جميع هذه الدراسات قد حاولت قياس مستوى الفهم أو الاستيعاب عن طريق إجراء اختبارات مقننه خاصة ومناسبة لذلك.

ومما يلاحظ على هذه الدراسات أيضا أنها في مجملها جاءت لمعالجة المشكلات التي يواجهها الواقع التربوي عامة وواقع المدرسة والصفوف الدنيا خاصة، عن طريق إجراء اختبارات متنوعة في مجالات المباحث المختلفة حيث فيها الاختبارات التي تكون الإجابة فيها من نوع الاختيار من متعدد كما هي واضحة وظاهره لدى العديد من الباحثين والى هذه الدراسة أيضا حيث النسبة الكبرى للاختبارات هنا هي من الاختيار من متعدد، مع التركيز والاهتمام بنوع القراءة. فقد وجدنا العديد من الدراسات التي تناولت أنواع القراءة المختلفة بالبحث والتمحيص لمعرفة فيما إذا كان لأي منها أثر في عملية الفهم أو الاستيعاب ورفع أو تدني مستوى التحصيل فيما بعد.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الرابع
# الطريقة والإجراءات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة، تطبيق الدراسة، إجراءات الدراسة، متغيرات الدراسة، المعالجات الإحصائية اللازمة للدراسة.

## منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الميداني، الذي يعتمد على وصف الظاهرة ودراستها كما هي على أرض الواقع، مع تحديدها كماً وتحليلها وربطها ومقارنتها بالظواهر الأخرى.

## مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس، شريطة أن يكون المعلم أو المعلمة من حملة درجة دبلوم المعهد أو كلية المجتمع أو ما يعادلهما في تخصص اللغة العربية.

ومن خلال معلومات دقيقة استقاها الباحث من مكتب التربية والتعليم الخاص بالحكومة، ومكتب التعليم العام الخاص بوكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس تبين ما يلي:

### أ. بخصوص المدارس التابعة للحكومة:

١. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي يبلغ (١٢٤) مدرسة.

٢. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي المختلط يبلغ (١٥) مدرسة.

٣. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين غير متخصصين في مجال اللغة العربية يبلغ (٣٧) مدرسة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين متخصصين في مجال اللغة العربية يبلغ (٧٢) مدرسة.

٥. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين من حملة درجة البكالوريوس أو ما يعادلها في تخصص اللغة العربية يبلغ (٣٦) مدرسة.

٦. إن عدد المدارس الحكومية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين من حملة درجة دبلوم المعهد أو كلية المجتمع أو ما يعادلهما في تخصص اللغة العربية يبلغ (٣٦) مدرسة.

**ب. بخصوص المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية:**

١. إن عدد مدارس وكالة الغوث الدولية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي يبلغ (١١) مدرسة.

٢. إن عدد مدارس وكالة الغوث الدولية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي المختلط يبلغ مدرستين فقط.

٣. لا يوجد في مدارس وكالة الغوث الدولية معلمون يعلمون شعب الصف الرابع الأساسي منهاج اللغة العربية من غير المتخصصين في اللغة العربية.

٤. إن عدد مدارس وكالة الغوث الدولية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين من حملة درجة البكالوريوس أو ما يعادلها في تخصص اللغة العربية يبلغ مدرسة واحدة فقط.

٥. إن عدد مدارس وكالة الغوث الدولية التي تحتوي في فصولها على الصف الرابع الأساسي، حيث يتعلم طلبته على أيدي معلمين من حملة درجة دبلوم المعهد أو كلية المجتمع أو ما يعادلهما في تخصص اللغة العربية يبلغ (ثمانية) مدارس فقط.

وخلاصة لهذا كله، فإن مجتمع الدراسة يظهر على النحو الآتي:

اشتمل مجتمع الدراسة على (٣٥٢٦) تلميذاً وتلميذةً موزعين على (٩٠) شعبة دراسية في المدارس التابعة للحكومة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس الفلسطينية، منها (٧٦) شعبة دراسية تابعة لمدارس الحكومة، و(٢٤) شعبة دراسية أخرى تابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبذلك فان عدد التلاميذ الذكور قد بلغ (١٨٨٣) تلميذاً موزعين على (٤٢) شعبة دراسية، منها (٣٠) شعبة دراسية تابعة لمدارس الحكومة، وأن (١٢) شعبة دراسية أخرى تابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية، في حين بلغ عدد التلميذات (١٦٤٣) تلميذةً موزعات على (٤٨) شعبة دراسية، منها (٣٦) شعبة دراسية تابعة لمدارس الحكومة و (١٢) شعبة دراسية أخرى تابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية. والجدول الآتي (١) يوضح ذلك:

**جدول (١)**

**توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| ذكر | ١٨٨٣ | ٥٣,٥ |
| أنثى | ١٦٤٣ | ٤٦,٥ |
| المجموع | ٣٥٢٦ | ٪١٠٠ |

## عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة تقدر بـ (١٢٪) تقريباً من مجتمع الدراسة فتكونت هذه العينة من (١٢) شعبة دراسية بلغ عدد تلاميذها (٤٨٠) تلميذاً وتلميذةً. قسّمت إلى الذكور والإناث فكان نصيب الذكور منها (٦) شعب دراسية ضمت في صفوفها (٢٣٦) تلميذاً أي ما نسبته (٤٩,٦٪) من حجم العينة، وزعت بين المدارس التابعة للحكومة والأخرى التابعة لوكالة الغوث الدولية.

أما نصيب الإناث فكان منها (٦) شعب دراسية ضمت في صفوفها (٢٤٢) تلميذةً أي ما نسبته (٥٠,٤٪) من حجم العينة موزعة بين المدارس التابعة للحكومة والأخرى التابعة لوكالة الغوث الدولية. والجدول الآتي (٢) يوضح ذلك:

**الجدول (٢)**

**توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| ذكر | ٢٣٨ | ٤٩,٦ |
| أنثى | ٢٤٢ | ٥٠,٤ |
| المجموع | ٤٨٠ | ٪١٠٠ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وزعت هذه العينة تبعاً لمتغير مكان السكن فكان نصيب المدينة (١٦٤) تلميذاً وتلميذةً ، أي ما نسبته (٣٤,٢٪) من حجم العينة ونصيب القرى (١٣٨) تلميذاً وتلميذةً أي ما نسبته (٢٨,٧٪) من حجم العينة، ونصيب المخيمات (١٧٨) تلميذاً وتلميذةً أي ما نسبته (٣٧,١٪) من حجم العينة. والجدول الآتي (٣) يبين ذلك:

**الجدول (٣)**

**توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان السكن**

| مكان السكن | التكرار | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| مدينة | ١٦٤ | ٣٤,٢ |
| قرية | ١٣٨ | ٢٨,٧ |
| مخيم | ١٧٨ | ٣٧,١ |
| المجموع | ٤٨٠ | ٪١٠٠ |

كما وزعت عينة الدراسة تبعاً للسلطة المشرفة فكان نصيب الحكومة (٣٠٢) تلميذاً وتلميذةً أي ما نسبته (٦٢,٩٪) من حجم العينة، وكان نصيب الوكالة (١٧٨) تلميذاً وتلميذةً أي ما نسبته (٣٧,١٪) من حجم العينة. والجدول الآتي (٤) يوضح ذلك:

**الجدول (٤)**

**توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.**

| السلطة المشرفة | التكرار | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| حكومة | ٣٠٢ | ٦٢,٩ |
| وكالة | ١٧٨ | ٣٧,١ |
| المجموع | ٤٨٠ | ٪١٠٠ |

## أداة الدراسة:

ارتأى الباحث استخدام عدد من النصوص الأدبية في اختباره التحصيلي كأداة لهذه الدراسة. لذا رجع الباحث إلى أدب الأطفال أو ما هو بمستواهم من مجموعات قصصية، أو مجلات متخصصة تنشر مقالاتها للأطفال أو من هم في عمرهم.

كما رجع الباحث إلى كتب اللغة العربية التي قد تم تدريسها في الضفة الغربية سابقاً، كما رجع إلى بعض مناهج اللغة العربية الخاصة بالصف الرابع الأساسي في بعض الدول



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العربية منها: منهاج اللغة العربية في دولة الإمارات العربية بجزأيه، ومنهاج اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية بجزأيه هو الآخر.

وبعد ذلك قام الباحث باختيار نصوص لاختباره يرى فيها مجموعة من العناصر المناسبة للأطفال منها: عنصر التشويق والجذب، إضافة إلى مستواها الأدبي واللغوي وما يحويانه من مفردات تتناسب مع مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي سواء كان من حيث العمر الزمني، أو المقدرة اللغوية، حيث وقع الاختيار على ثلاثة من النصوص جاءت على النحو الآتي.

**الأول:** بعنوان " المعتصم والغلام النجيب" وتم اختياره من: مجلة العربي الصغير /العدد الثامن والثمانين/ شباط (فبراير) ٢٠٠٠م

**الثاني:** بعنوان " الثعلب والخروف" وتم اختياره من قصة شهادة الزور /دار المنهل للنشر والتوزيع/ عمان الأردن.

**الثالث:** بعنوان " رحلة علمية " وتم اختياره من: الدرس العاشر/ الصف الرابع /وزارة التربية والتعليم/ دمشق / الجمهورية العربية السورية .

وبعد ذلك قام الباحث بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال اللغة العربية وخاصة العاملين منهم في مجال الحقل التربوي لأنهم أهل لذلك.

ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبارا تحصيليا تم إعداد فقراته لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة، وقد تضمن هذا الاختيار ثلاثة نصوص، حيث صاغ الباحث على كل نص منها ثلاثاً وثلاثين فقرةً، وفي مجالات مختلفة لكل منها، بحيث صممت هذه الفقرات لقياس مهارات أربع على كل نص من نصوص الاختبار.

**أما المهارات الأربع فهي على التوالي:**

١. مهارة تحديد التفاصيل: وتناولت الأداة سبع فقرات على هذه المهارة صيغت بمستوى الطلبة، وأعدت على أساس الاختيار من متعدد، لأن هذا النوع من الاختبارات هو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً، ويحظى باهتمام العاملين في مجال القياس والتقويم، ويمتاز بدرجة أعلى من الموضوعية، كما يمكن الاعتماد على نتائجه اكثر من نتائج غيره من الاختبارات. (سعادة ، ١٩٩٠) وحصلت بدورها على (٢١) علامة من علامات الدرجة الكلية للإختبار.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢. مهارة تطوير الثروة اللغوية: واشتملت هذه المهارة على ست عشرة فقرة، تنوعت في صياغتها حيث جاءت متناسبة مع مستوى التلاميذ ومهارات كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، إذ لم تكن في طرحها غريبة عن بيئتهم الصفية. فكانت على شكل المزاوجة بين الأعمدة (أ – ب) بين المترادفات، التراكيب القصيرة الواردة في النص، الكلمة ومعناها، والكلمة وعكسها. وكان نصيبها (٤٨) علامة من علامات الدرجة الكلية للإختبار.

٣. مهارة الربط بين السبب والنتيجة: واشتملت هذه المهارة على أربعة أسباب في العمود الأول يقابلها خمس نتائج في العمود الثاني، وعلى الطالب أن يعود إلى النص لنجاح عملية الربط بين السبب والنتيجة الصحيحة والمناسبة له كما جاءت في النص نفسه. وكان نصيبها (١٢) علامة من علامات الدرجة الكلية للإختبار.

٤. مهارة إعادة تسلسل الأحداث: واشتملت هذه المهارة على عمودين متقابلين، احتوى الأول على ستة أحداث قد وردت في النص، في حين احتوى العمود الثاني عل ستة أسطر تحمل أرقاما مرتبة من (١-٦) حيث كانت مهمة التلميذ إعادة ترتيب الأحداث من العمود الأول إلى العمود الثاني حسب أرقام مسلسلة، بالعودة والاستعانة بالنص عند الحاجة. وكان نصيبها (١٨) علامة من علامات الدرجة الكلية للاختبار.

## صدق الأداة:

بعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية من عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية قام باستصدار خطاب تسهيل المهمة موجهاً إلى وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية للحصول على تسهيل مهمته الدراسية.

وقد تم تحقيق الصدق للاختبار من خلال الإجراءات المتبعة في تصميمه وإعداد فقراته كالآتي:

١- موافقة هيئة المحكمين على اختيار نصوص الاختبار ومناسبتها لمستوى الطلبة، في المجالين العمري، واللغوي.

٢- اتفاق هيئة المحكمين على صلاحية الفقرات لقياس مستوى التحصيل في فهم المقروء لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة نابلس.

## ثبات الأداة:

لما كان تجريب الاختبار يكشف النقاب عن مدى صلاحيته واستخدامه للتلاميذ اللذين صمم من أجلهم، بما يوفره من معلومات حيال فقراته تمكن من إجراء التعديلات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتحسينات فيه، فقد أجرى الباحث اختباره على عينة تجريبية، اختيرت من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث بلغ عدد أفرادها (٣٥) تلميذاً وتلميذةً ، بحيث روعي في الاختيار أن لا تكون من ضمن عينة الدراسة التي سيطبق عليها الاختبار التحصيلي. وقد طبق الاختبار على عينة التجريب هذه في جلسة واحدة، حيث قام الباحث بتوضيح أهدافه من وراء إجراء الاختبار للتلاميذ قبل البدء بالإجابة.

كما أعاد الباحث تطبيق الاختبار بعد اسبوعين لحساب معامل الثبات على نتائج الشعبة التجريبية نفسها حيث تم تصحيح أوراق الاختبار بعد جمعها لوضع علامة واحدة لكل فقرة ثم جمعت علامات الإجابات الصحيحة لتشكل علامة التلميذة الكلية في الاختبار. وقد تم إجراء التحقق من ثبات الاختبار عن طريق استخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الثبات على هذا الاختبار (٠,٩٣) وهو كاف لأغراض الدراسة.

وأثناء تطبيق الاختبار في الجلسة الأولى، قام الباحث بحساب الوقت المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار، وكذلك في الجلسة الثانية. وبعد جمع الوقت المستغرق وحسابه على عدد التلاميذ في المرة الأولى كان الاختبار يحتاج إلى (٥٤) دقيقة تماماً. وفي الجلسة الثانية ظهر إنجاز أسرع لدى التلاميذ فكان الوقت أقل وبناءً على ذلك فقد قدر الباحث بأن الاختبار يحتاج إلى (٦٠) دقيقة فقط.

## تطبيق الأداة:

طبق الباحث الاختبار على أفراد عينة الدراسة في المدارس التي ينتمون إليها،وذلك في الأسبوع الأول من شهر نيسان من الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. حيث قام الباحث نفسه في مهمة الإشراف على تطبيق الاختبار بحضور معلم أو معلمة اللغة العربية للصف نفسه، ممن يعملون أو يعملن في المدارس التي أجري فيها تطبيق الاختبار.

**هذا وقد تم اتباع الخطوات الآتية في تطبيق الاختبار:**

١-توضيح تعليمات الاختبار للتلاميذ المفحوصين قبل البدء في الإجابة.

٢- توضيح الأهداف المنشودة من وراء إجراء مثل هذا الاختبار للتلاميذ المفحوصين.

٣- تم تصحيح الاختبار واستخراج خمسة أنواع من الدرجات لكل مفحوص وهي:

أ. درجة مهارة تحديد التفاصيل.

ب. درجة مهارة تطوير الثروة اللغوية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ج. درجة مهارة الربط بين السبب والنتيجة.

د. درجة مهارة إعادة تسلسل الأحداث.

هـ. الدرجة الكلية للاختبار.

## إجراءات الدراسة:

لقد قام الباحث بمجموعة من الإجراءات اللازمة للقيام بمثل هذه الدراسة جاءت على النحو الآتي:

١. قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مناسب لأغراض الدراسة بعد عرضه على هيئة المحكمين المختصين في المجالين التربوي واللغوي ويظهر ذلك في الملحق (١).

٢. الحصول على الموافقة الرسمية المتعلقة بتسهيل مهمة الباحث من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية موجهة إلى وزارة التربية والتعليم ويظهر ذلك في الملحق (٢).

٣. الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم بمحافظة نابلس لتطبيق الاختبار في مدارسها ويظهر ذلك في الملحق (٣).

٤. الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحث صادر عن عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس ويظهر ذلك في الملحق (٤).

٥. الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحث صادر عن دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس للمدارس عينة الدراسة ويظهر ذلك في الملحق (٥).

## متغيرات الدراسة:

وفيما يلي مجموعة من المتغيرات التي تناولها الباحث في مجال هذه الدراسة وهي على النحو الآتي:

أ. المتغيرات المستقلة: Independent Variables

وهي على التوالي:

* مستوى التحصيل: مرتفع ، متوسط ، منخفض
* مكان السكن: مدينة ، مخيم ، قرية
* الجنس: ذكر ، أنثى
* السلطة المشرفة: الحكومة ، الوكالة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب. المتغيرات التابعة: Dependent Variables

لقد قيس مستوى التحصيل وفق مهارات الاختبار الأربع وهذه المهارات يمكن اعتبارها متغيرات تابعة وهي على النحو الآتي:

* مهارة تطبيق الثروة اللغوية.
* مهارة الربط بين السبب والنتيجة.
* مهارة تحديد التفاصيل.
* مهارة إعادة تسلسل الأحداث.

## المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١-لتحديد مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية فيما إذا كان: ( مرتفعاً، أو متوسطاً، أو منخفضاً) فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

٢-من أجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس والسلطة المشرفة، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. (Independent -t-test).

٣-من أجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير مكان السكن، فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

٤-من اجل تحديد بين من كانت الفروق على مهارات الاختبار، والدرجة الكلية، فقد استخدم الباحث اختبار شفيه (Scheffe test).



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الفصل الخامس
# النتائج والمناقشة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# النتائج والمناقشة

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات التي جمعت عن طريق أداة الدراسة بعد أن تم التعامل معها والإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، وتحقيق أهداف الدراسة والتعرف إلى مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية وإمكانية ظهور أية علاقة بين مستوى التحصيل والمتغيرات المدروسة على رفع أو تدني مستوى التحصيل وفهم المقروء

وقد أظهرت نتائج المعالجات الإحصائية الوصفية بالأرقام والجداول اللاحقة مجيبة بذلك عن أسئلة الدراسة وفرضياتها على اعتبار أن ذلك ما تم التوصل إليه عن طريق هذه الدراسة

## أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

لقد نص السؤال الأول للدراسة على الآتي:-

ما مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس مرتفع، متوسط، منخفض؟

وللإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات فهم المقروء وللدرجة الكلية للاختبار والجدول الآتي (٥) يبين النتائج:

**الجدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والترتيب لمهارات فهم المقروء باللغة العربية عند تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس**

| مهارات فهم المقروء | الدرجة العظمى * | المتوسط الحسابي | النسبه المئوية ٪ | المستوى** | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة تحديد التفاصيل | ٢١ | ١٤,٨٠ | ٧٠,٤٧ | متوسط | ١ |
| مهارة تطوير الثروة اللغوية | ٤٨ | ٣٣،٢٩ | ٦٩,٣٥ | متوسط | ٢ |
| مهارة الربط بين السبب والنتيجة | ١٢ | ٧,٢٨ | ٦٠,٦٦ | متوسط | ٣ |
| مهارة إعادة تسلسل الأحداث | ١٨ | ٦,٣٨ | ٣٥,٤٤ | منخفض | ٤ |
| الدرجة الكلية | ١٠٠ | ٦٢,٨٩ | ٦٢,٨٩ | متوسط | |

*مجموع علامات الاختبار (٩٩) درجة وتم زيادة درجة واحدة لجميع التلاميذ لتسهيل عملية الإجراءات الإحصائية، ونظراً لأن ذلك تم اجراؤه بالتساوي فلا يوجد له تأثير على النتائج قط.

** (٨٠٪) فأعلى مستوى مرتفع (٦٠-٧٩,٩٪) مستوى متوسط، أقل من (٦٠٪) مستوى منخفض.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويتضح من الجدول السابق (٥) الآتي:

- إن مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس جاء متوسطاً فكانت النسب المئوية ومتوسطات أداء التلاميذ على مهارات الاختبار على النحو الآتي تحديد التفاصيل (٧٠,٤٧٪)، وتطوير الثروة اللغوية (٦٩,٣٥٪)، والربط بين السبب والنتيجة (٦٠,٦٦٪) ، وفيما يتعلق بمهارة إعادة تسلسل الأحداث فقد كان المستوى منخفضاً حيث وصلت النسبة المئوية إلى (٣٥،٤٤٪) وهذا ما أكدته دراسة (كوكجة، ١٩٩١).

إن ترتيب مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس تبعاً لأفضليتها جاء على النحو الآتي:-

- المرتبة الأولى: مهارة تحديد التفاصيل (٧٠,٤٧٪)
- المرتبة الثانية: مهارة تطوير الثروة اللغوية (٦٩,٣٥٪)
- المرتبة الثالثة: مهارة الربط بين السبب والنتيجة (٦٠,٦٦٪)
- المرتبة الرابعة: مهارة إعادة تسلسل الأحداث (٣٥,٤٤٪)
- المرتبة الخامسة: مهارة فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس كانت ضمن المستوى المتوسط حيث وصلت النسبة المئوية إلى (٦٢,٨٩٪).

وللتأكيد على هذه النتائج تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للتلاميذ تبعاً للمستويات الثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) للدرجة الكلية وذلك كما هو في الجدول (٦).

**الجدول (٦)**

**التكرارات والنسب المئوية لتوزيع التلاميذ تبعاً لمستويات فهم المقروء**

| المستويات | التكرار | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| مرتفع ٨٠٪ فأكثر | ١٣٨ | ٢٨,٨ |
| متوسط ٦٠-٧٩,٩٪ | ١٤٠ | ٢٩,٢ |
| منخفض أقل من ٦٠٪ | ٢٠٢ | ٤٢ |
| المجموع | ٤٨٠ | ١٠٠٪ |

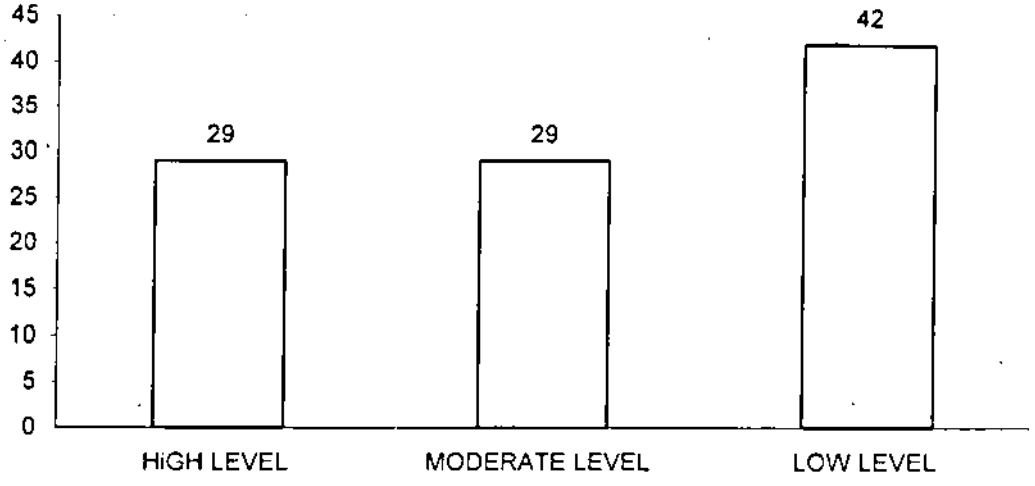
و يتضح من الجدول السابق (٦) أن أعلى نسبة للتلاميذ كانت من أصحاب المستوى المنخفض حيث وصلت نسبتهم إلى (٤٢٪)، يليهم أصحاب المستوى المتوسط (٢٩,٢٪) وأخيراً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أصحاب المستوى المرتفع (٢٨,٨٪) وتشكل المستويات المتوسطة والمرتفعة معاً ما نسبته (٥٨٪) من مجموع التلاميذ.

-لهذا جاءت الغالبية ضمن مستوى التحصيل المتوسط. وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني (١) الآتي:




**الشكل (١)**

**توزيع النسب المئوية لمستويات تحصيل الطلبة في فهم المقروء باللغة العربية**

اما من حيث المستوى التحصيلي لدى تلاميذ الصف الرابع في فهم المادة المقروءة في مدارس محافظة نابلس فقد جاءت بنسبة مئوية تقدر بـ (٦٢,١٪) وبتقدير متوسط.

وعلى ضوء هذه النتيجة يرى الباحث بأن أداء التلاميذ المتوسط على مهارات الاختبار، إن دل على شيء فإنما يدل على تأكيد الشكوك التي كانت تساور التربويين والباحث معاً. حول الضعف العام الذي يعاني منه تلاميذ المرحلة الأساسية وبالذات في مستوى فهم المقروء باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية عامة والصف الرابع منها خاصة.

إن نسبة التلاميذ ضمن المستوى المنخفض وصلت إلى (٤٢٪) وهذه النسبة تعتبر الوجه الآخر للاختبار، وهذا يعني أن عدم فهم التلاميذ من المادة المقروءة – أو لنقل سوء الفهم – مرتفع جداً ولا ينعكس سلباً على منهاج اللغة العربية وحسب، بل ينسحب على مستوى التحصيل في سائر المناهج المدرسية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة هنا مع دراسة أبو خديجة (١٩٨١) حيث جاءت نتائج تلاميذ دراسته بتقدير مقبول ولكنه يرى بأنها لم تكن بالمستوى الذي ينبغي أن تكون عليه.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الكخن (١٩٨٠) حيث ظهر متوسط أداء تلاميذه على مهارات الاستيعاب القرائي بنسبة (٦٨,٨٪) أي بتقدير معادل للمتوسط.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وكما اتفقت أيضاً مع دراسة كوكجة (١٩٩١)، والتي كان متوسط استيعاب التلاميذ فيها متوسطاً هي الأخرى وكذلك مع دراسة العايدي (١٩٩١) والذي جاء تقدير أداء تلاميذه متوسطاً هو الآخر.

وبالمقابل نجد أنها اختلفت مع دراسات مركز القياس والتقويم (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩). حيث جاءت نتيجة طلبته متدنية عندما قاس مستوى تحصيل تلاميذ الصف العاشر في اللغة العربية والرياضيات، وكذلك عندما قاس مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الأساسية (الصف السادس) في فلسطين حيث جاءت نتيجة التلاميذ في الدراسات الثلاثة على التوالي.

كما اختلفت مع دراسة عليان (١٩٧٨) ودراسة عبد الواحد وابو الهيجا (١٩٨٩) حيث جاءت النتيجة منخفضة هي الأخرى وكذلك مع نتيجة دراسة الجماعيني (١٩٩٠).

## ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

لقد نص السؤال الثاني للدراسة على الآتي:-

هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير السلطة المشرفة؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الأولى والتي تنص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) .الجدول (٧) الآتي يبين هذه النتائج:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

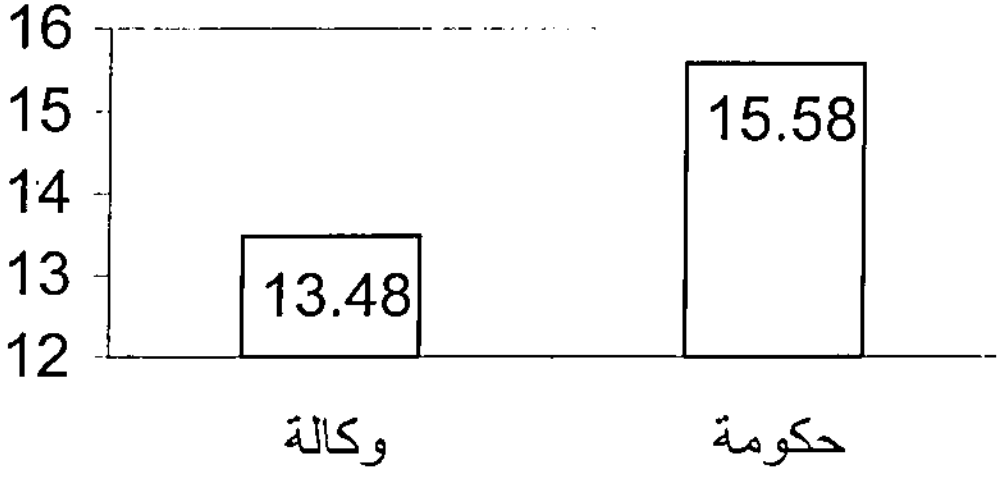
الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فهم المقروء لتلاميذ الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.

| السلطة المشرفة / المهارات | حكومية (ن= ٣٠٢) | | وكالة (ن= ١٧٨) | | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| مهارة تحديد التفاصيل | ١٥,٥٧ | ٤,٧٢ | ١٣,٤٨ | ٥,٢٨ | ٤,٤٨ | *,٠٠٠ |
| مهارة تطوير الثروة اللغوية | ٣٥,٣٨ | ١٠,٤٣ | ٢٩,٧٥ | ١٢,٣٨ | ٥,٣٢ | *,٠٠٠ |
| مهارة الربط بين السبب والنتيجة | ٧,٨٧ | ٣,١٦ | ٦,٢٧ | ٣,٥١ | ٥,١٢ | *,٠٠٠ |
| مهارة إعادة تسلسل الأحداث | ٦,٦٢ | ٦,٣١ | ٥,٩٧ | ٦,٠٢ | ١,٠٩ | ,٢٧ |
| الدرجة الكلية | ٦٦,٧٣ | ٢١,٣٢ | ٥٦,٣٨ | ٢٤,٩٤ | ٤,٨٢ | *,٠٠٠ |

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) ، ت الجدولية (١,٩٦)

ويتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) في تحصيل التلاميذ على مهارة إعادة تسلسل الأحداث تعزى لمتغير السلطة المشرفة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على مهارات تحديد التفاصيل، ومهارة الثروة اللغوية، ومهارة الربط بين السبب والنتيجة، والدرجة الكلية بين المدارس الحكومية ومدارس الوكالة ولصالح المدارس الحكومية، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الأشكال البيانية (٢) و(٣) و(٤) و(٥) الآتية:

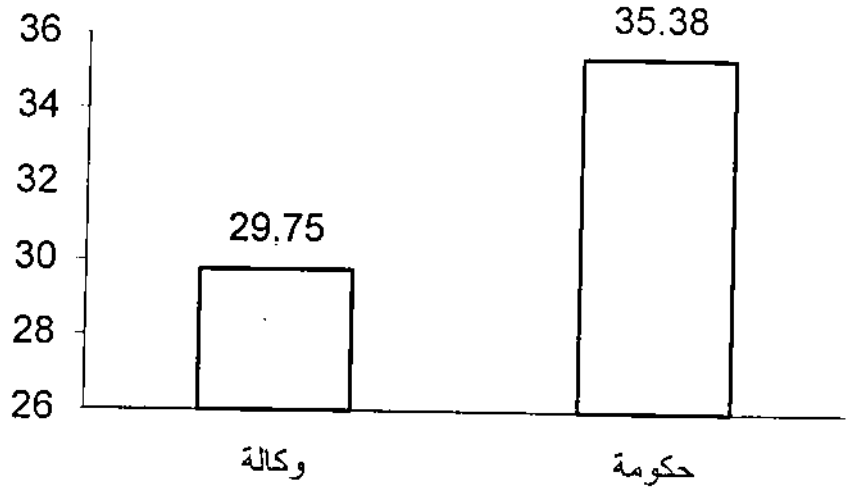



الشكل (٢)

المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير السلطة المشرفة

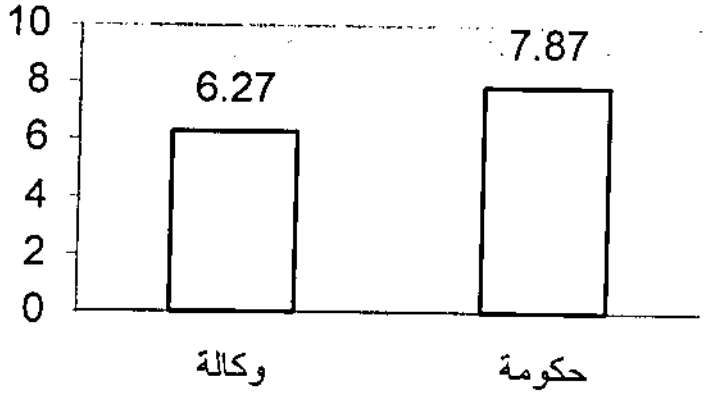


All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




الشكل (٣)

المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة

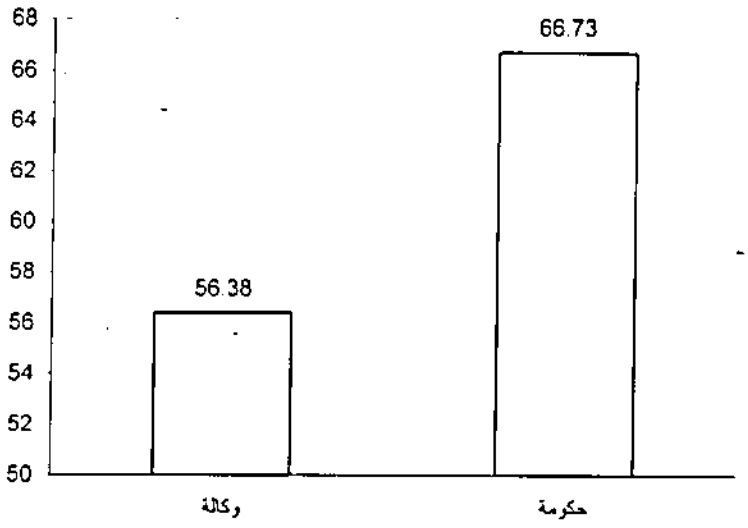



الشكل (٤)

المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة تبعاً لمتغير السلطة المشرفة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




**الشكل (٥)**

**المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة**

لقد كشفت هذه النتائج عن تفوق التلاميذ في المدارس الحكومية على نظرائهم تلاميذ مدارس الوكالة. وعلى ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن هذه الدراسة قد اختلفت مع مجموعة من الدراسات السابقة، التي تناولت هذه المتغيرات مثل دراسات مركز القياس (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩) لقياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع في اللغة العربية والرياضيات والعلوم في فلسطين، حيث أظهرت نتائجها تفوقاً ملموساً لمصلحة تلاميذ الوكالة على تلاميذ الحكومة، حيث جاء متوسط أداء الحكومة على مهارات الاختبار (٥٠,٠١٪) في حين جاء متوسط أداء الوكالة (٥٧,٣٧٪) فأثبتت هذه الدراسة عكس ذلك حيث جاء متوسط أداء تلاميذ الحكومة على مهارات الاختبار (٦٦,٧٣٪) في حين جاء متوسط أداء تلاميذ الوكالة (٥٦,٣٨٪) لمصلحة الحكومة بفارق أكثر من عشر درجات.

كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الأعرج (١٩٩٩) والتي أظهرت نتائجها تفوقاً واضحاً لتلاميذ المدارس الخاصة ثم الوكالة، ثم الحكومة، حيث حصلت المدارس الخاصة على أعلى نسبة فوق المتوسط (٧٨,٧٦٪) وتلتها مدارس الوكالة بنسبة (٥٣,٠٦٪) ثم مدارس الحكومية بنسبة (٤٢,٠٢٪).

وبعد ذلك كله يمكن القول بأن هذه الدراسة قد جاءت بنتائج مستقلة في هذا الجانب مخالفة للدراسات السابقة التي تناولت متغير السلطة المشرفة، إذ تعتبر هذه الدراسة وبحدود علم الباحث الأولى التي تظهر تفوقاً لتلاميذ المدارس الحكومية على تلاميذ مدارس الوكالة. ويرى الباحث في تفوق تلاميذ الحكومة على نظرائهم تلاميذ الوكالة أن عدد التلاميذ في



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مدارس الوكالة أكبر بكثير من عدد التلاميذ في مدارس الحكومة، وأن عدد تلاميذ الصف الرابع الذين طبق عليهم الباحث اختباره كانت أكبر دليل على ذلك حيث أن عدد تلاميذ الصف الرابع في مدارس الوكالة لم تقل عن (٤٥) تلميذا أو تلميذة إن لم تزد عن ذلك في حين كان عدد تلاميذ شعب المدارس الحكومية لا يتعدى (٣٥) تلميذا أو تلميذة إلا ما ندر.

إضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الصغار في بيئة مدارس الوكالة نجد الكثير منهم يشارك في أعمال يومية تساعد الأسرة لتوفير مصدر الإنفاق والدخل، مع العلم أننا لا نجد مثل هذه المسألة لدى تلاميذ المدارس الحكومية، وهو خير مثال وشاهد ومؤشر على تدني مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مدارس الوكالة.

ويعزو الباحث بدوره هذه النتيجة إلى أن الدراسات السابقة والتي أجريت في هذا المجال بفلسطين تناولت مدارس الوكالة بصرف النظر عن مكان المدرسة. فالوكالة تدير مدارس في بعض القرى والمدن إضافة إلى مدارس المخيمات، ونتيجة لاشتمال مدارس الوكالة على عينات مختلفة من شرائح البيئات الشعبية يمكن أن تحدث تفوقاً ملموساً على مدارس الحكومة.

وبما أنه في الدراسة الحالية قد تم اختيار عينة الوكالة من المخيمات، ويعيش أصحابها بظروف اجتماعية واقتصادية وحتى ثقافية صعبة جداً، فقد أظهرت لنا الواقع التعليمي الصحيح في تلك المدارس وعلى حقيقته بدون تحيز، حيث أظهرت تفوقاً ملحوظاً لتلاميذ المدن والقرى معاً على تلاميذ المخيمات.

ويرى الزغلول والكخن (١٩٩٥) أنه يمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى المستوى الاجتماعي-الاقتصادي والثقافي لأسرة التلميذ، وما قد يصاحب ذلك من أثر للبيئة، وتوفر سبل الثقافة والنمو العقلي، واهتمام الأهل بتعليم الأبناء ومتابعتهم في دراستهم ومدارسهم.

كما أظهر ابو خديجة (١٩٨١) في دراسته وجود أثر إيجابي للمستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع على معدلات تحصيل التلاميذ. كما يرى عبد الله (١٩٧٥) إن نسبة الضعف أكثر شيوعاً عند المستوى الأدنى اجتماعياً واقتصادياً. وهذا ما ظهر جلياً واضحاً في دراسة الباحث هذه مدعوماً برأي الباحث نفسه وبآراء الباحثين السابقين له والذين تناولوا بدورهم مثل هذه المتغيرات في دراساتهم المختلفة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

لقد نص السؤال الثالث للدراسة على الآتي:-

هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المقـــروء باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الثانية والتي تنص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) فـــي مســـتوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتـائج الجدول الآتي (٨) تبين ذلك:

**الجدول (٨)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فهم المقروء لتلاميذ الصف الرابع الأساسي باللغة العربية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير الجنس**

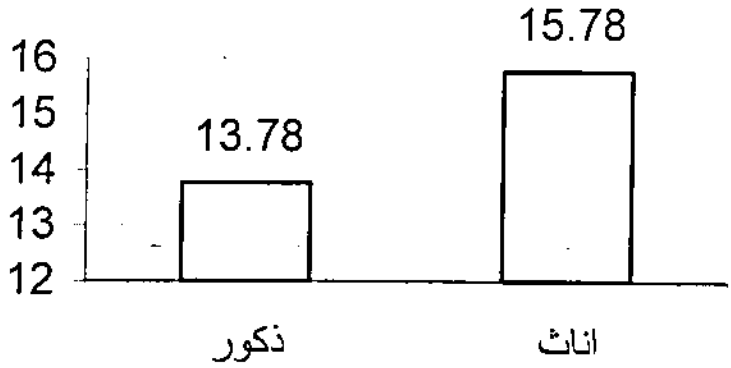
| الجنس / المهارات | ذكر (ن= ٢٣٨) | | انثى (ن= ٢٤٢) | | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| مهارة تحديد التفاصيل | ١٣,٧٨ | ٥,٤٧ | ١٥,٧٩ | ٤,٣٤ | ٤,٤٦ | *,٠٠٠ |
| مهارة تطوير الثروة اللغوية | ٣١,١٩ | ١٢,٢٠ | ٣٥,٣٦ | ١٠,٤٠ | ٤,٠٢ | *,٠٠٠ |
| مهارة الربط بين السبب والنتيجة | ٧,٠٩ | ٣,٣٦ | ٧.٤٦ | ٣,٣٩ | ١,٢١ | ,٢٢ |
| مهارة إعادة تسلسل الأحداث | ٦,١٧ | ٦,٢٣ | ٦,٥٨ | ٦,١٩ | ٠,٧٢ | ,٤٧ |
| الدرجة الكلية | ٥٩,٣٦ | ٢٤,٦٨ | ٦٦,٣٦ | ٢١,٢٣ | ٣,٣٣ | *,٠٠٠ |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)، ت الجدولية (١,٩٦).

ويتضح من الجدول السابق (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في تحصيل التلاميذ على مهارتي الربط بين السبب والنتيجـــة، وإعـــادة تسلسل الأحداث تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالـــة ($\alpha$ = ٠,٠٥) على مهارتي (تحديد التفاصيل، وتطوير الـــثروة اللغويـــة) والدرجـــة الكليـــة للتحصيل بين الذكور والإناث لمصلحة الأناث. وتظهر هذه النتيجة بوضـــوح فـــي الاشـــكال البيانية ذات الأرقام (٦) و(٧) و(٨) الآتية:

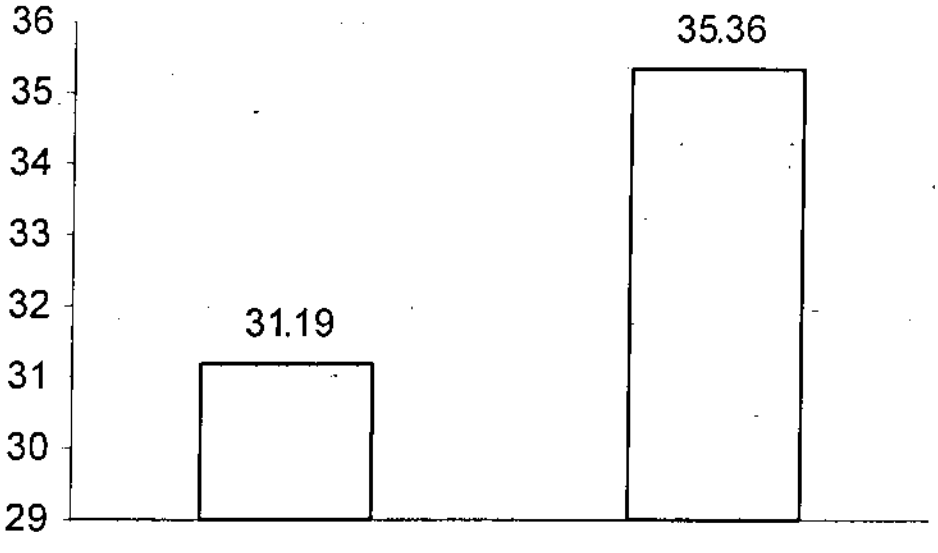


All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




الشكل (٦)

المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير الجنس

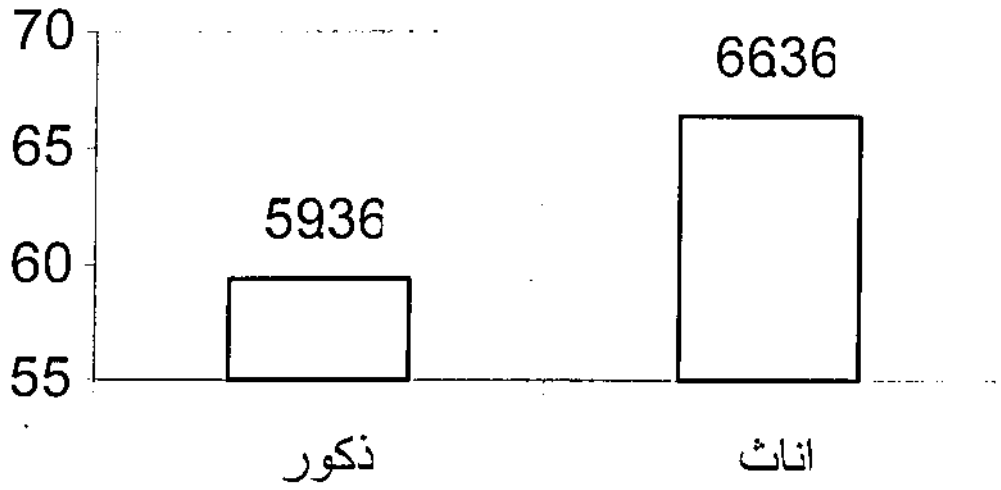



الشكل (٧)

المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير الجنس



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




**الشكل (٨)**

**المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.**

لقد أظهرت نتائج الجدول السابق (٨) والأشكال السابقة (٦) و(٧) و(٨) تفوقاً للاناث على الذكور في مهارتي تحديد التفاصيل، وتطوير الثروة اللغوية، إضافة إلى تفوقهن في الدرجة الكلية، حيث جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من مرسي (١٩٦١) والكخن (١٩٨٠) والقيسي (١٩٨٤) ومرشد (١٩٨٥) وعليان (١٩٧٨) وحبيب الله (١٩٧٩) والعتيبي (١٩٩٠) حيث اكدت نتائج دراساتهم جميعاً حول مستوى الاستيعاب وفهم المادة المقروءة تفوقاً للاناث على الذكور.

وبتلك النتيجة تكون هذه الدراسة قد اختلفت مع دراسات عديدة منها ابو خديجة (١٩٨١) ونشواتي وحسون (١٩٨٥ ) وآتكنز (Atkins, 1985) والدرابي (١٩٨٩) والحسن (١٩٩١) والتل (١٩٩٢) والتي لم تظهر بدروها أثراً لمتغير الجنس على مستوى التحصيل وفهم واستيعاب المادة المقروءة.

كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة اخرى أظهرت تفوقاً للذكور على الإناث وهي الدراسة الوحيدة التي خرجت بهذه النتيجة ألا وهي دراسة أميد (Ameed, 1994).

إن تفوق الإناث على الذكور في هذه الدراسة ليست طفرة ولكن الكثير من الدراسات التي تم ذكرها قد أثبتت بأن التفوق لمصلحة الإناث على الذكور .

ويرى الباحث أن سبب هذا التفوق قد يعود إلى انشغال الأطفال الفلسطينيين بالواقع الاقتصادي الذي يعيشونه حيث نجد العديد من الأطفال وخاصة في بيئة المخيمات يعملون



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بأجر يومي زهيد للمساهمة في الانفاق على الأسرة وهذا يؤكد علـــى أن التلاميـذ الذكـور يضيعون أوقاتاً كثيرة في مثل هذه الأعمال التي كان مـــن الضـــروري أن توفـــر لمصلحـــة الدراسة.

كما يمكن أن يضاف في هذا المجال ومع تقديرنا لدور الفتاة الفلسطينية بأن الأطفـــال الفلسطينيون على الرغم من صغر سنهم في بيئة المخيمات إلا أنهم ينشـــغلون عـــن واقعـــهم التعليمي بالواقع السياسي المؤلم مما قد يفقدهم الوقت الكبير الذي يجب أن يكون في مصلحتهم الدراسية.

وترى العتيبي (١٩٩٠) بالنسبة لتفوق الإناث على الذكور والذي يبدو واضحـــاً فـــي كثير من الدراسات فيمكن إرجاعه إلى أسباب فسيولوجية محضة وذلك لأن الإناث ينضجـــن فسيولوجياً سنة ونصف قبل أو أكبر من الذكور في العمر الزمني. وعليـــه فـــإن الاســـتعداد القرائي لديهن يبدو واضحاً بصورة أكبر وأعلى منه لدى التلاميذ الذكور.

## رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

لقد نص السؤال الرابع للدراسة على الآتي:

هل توجد فروق في مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فـــهم المـــادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مكان السكن؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الثالثة والتي تنص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) فـــي مســـتوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء باللغة العربية في محافظة نابلس تعزى لمتغير مكان السكن.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي "One- Way ANOVA" حيث يبين الجدول الآتي (٩) المتوسطات الحسابية، بينما يبين الجدول (١٠) نتـــائج تحليـــل التباين الأحادي:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## الجدول (٩)

**المتوسطات الحسابية لمهارات فهم المقروء باللغة العربية والدرجة الكلية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن.**

| مكان السكن / المهارات | مدينة | قرية | مخيم |
|---|---|---|---|
| مهارة تحديد التفاصيل | ١٥,٢٣ | ١٥,٩٧ | ١٣,٤٨ |
| مهارة تطوير الثروة اللغوية | ٣٤,٨٥ | ٣٦,٠١ | ٢٩,٧٥ |
| مهارة الربط بين السبب والنتيجة | ٧,٨٠ | ٧,٩٥ | ٦,٢٧ |
| مهارة إعادة تسلسل الأحداث | ٧,٠٣ | ٦,١٣ | ٥,٩٧ |
| الدرجة الكلية | ٦٦,١٧ | ٦٧,٤٢ | ٥٦,٣٨ |

## الجدول (١٠)

**نتائج التباين الأحادي لدلالة الفروق في فهم المقروء باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن.**

| المهارات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة تحديد التفاصيل | بين مجموعات | ٥٣١,٦٩ | ٢ | ٢٦٥,٨٤ | ١٠,٩١ | *,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١١٦١٧,١١ | ٤٧٧ | ٢٤,٣٥ | | |
| | المجموع | ١٢١٤٨,٨٠ | ٤٧٩ | | | |
| مهارة تطوير الثروة اللغوية | بين مجموعات | ٣٦٥٥,٥٢ | ٢ | ١٨٢٧,٧٦ | ١٤,٥٧ | *,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٥٩٨٢٠,٨٦ | ٤٧٧ | ١٢٥,٤١ | | |
| | المجموع | ٨٣٤٧٦,٣٩ | ٤٧٩ | | | |
| مهارة الربط بين السبب والنتيجة | بين مجموعات | ٢٨٨,٠٢ | ٢ | ٥٣,١٦ | ١٣,٢٠ | *,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٥٢٠١,٠٠٦ | ٤٧٧ | ٣٨,٥٢ | | |
| | المجموع | ٥٤٨٩,٠٣ | ٤٧٩ | | | |
| مهارة إعادة تسلسل الأحداث | بين مجموعات | ١٠٦,٣٢ | ٢ | ٥٣,١٦ | ١,٣٨ | ,٢٥ |
| | داخل المجموعات | ١٨٣٧٥,١٤ | ٤٧٧ | ٣٨,٥٢ | | |
| | المجموع | ١٨٤٨١,٤٦ | ٤٧٩ | | | |
| الدرجة الكلية | بين مجموعات | ١٢١٢٩,٧٩ | ٢ | ٦٠٦٤,٨٩ | ١١,٧٢ | *,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٢٤٦٨٣٢,٢٠ | ٤٧٧ | ٥١٧,٤٦ | | |
| | المجموع | ٢٥٨٩٦١,٩٩ | ٤٧٩ | | | |

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) ، (ف) الجدولية (٣,٠٢)



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويتضح من الجدول السابق (١٠) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مهارة إعادة تسلسل الأحداث تعزى لمتغير مكان السكن، ولكن كانت الفروق دالة إحصائياً على مهارات تحديد التفاصيل، وتطوير الثروة اللغوية، والربط بين السبب والنتيجة والدرجة الكلية للتحصيل في فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير مكان السكن.

لتحديد بين من كانت الفروق للمهارات الدالة إحصائياً وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير مكان السكن، استخدم اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجداول (١١) و(١٢) و(١٣) و(١٤) الآتية تبين ذلك:

**١- مهارة تحديد التفاصيل:**

**الجدول(١١)**

**نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير السكن**

| مكان السكن | مدينة | قرية | مخيم |
|---|---|---|---|
| مدينة | X | ,٧٤- | ١,٧٥* |
| قرية | | X | ٢,٤٩* |
| مخيم | | | X |

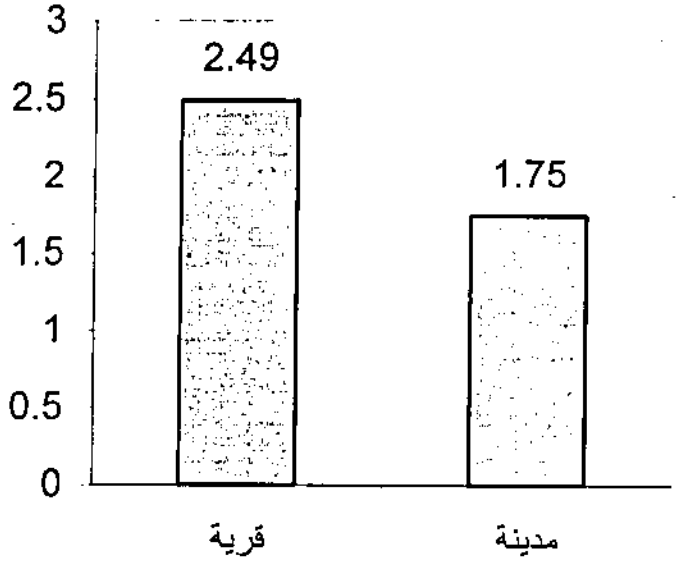
* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥).

ويتبين من الجدول السابق (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تحديد التفاصيل بين تلاميذ المدينة والقرية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً وهذا ما نفته دراسات مركز القياس (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩) التي أظهرت تفوقاً ملحوظاً لتلاميذ المدينة على تلاميذ القرية وكذلك الحال لدى دراسة الأعرج (١٩٩٩).

كما أظهرت هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة وتلاميذ المخيم لمصلحة تلاميذ المدينة، لكن دراسات مركز القياس (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩) لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المخيم وتلاميذ المدينة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




**الشكل البياني (٩)**

**المتوسطات الحسابية لمهارات تحديد التفاصيل تبعاً لمتغير مكان السكن**

**٢- مهارة تطوير الثروة اللغوية**

**الجدول (١٢)**

**نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير مكان السكن**

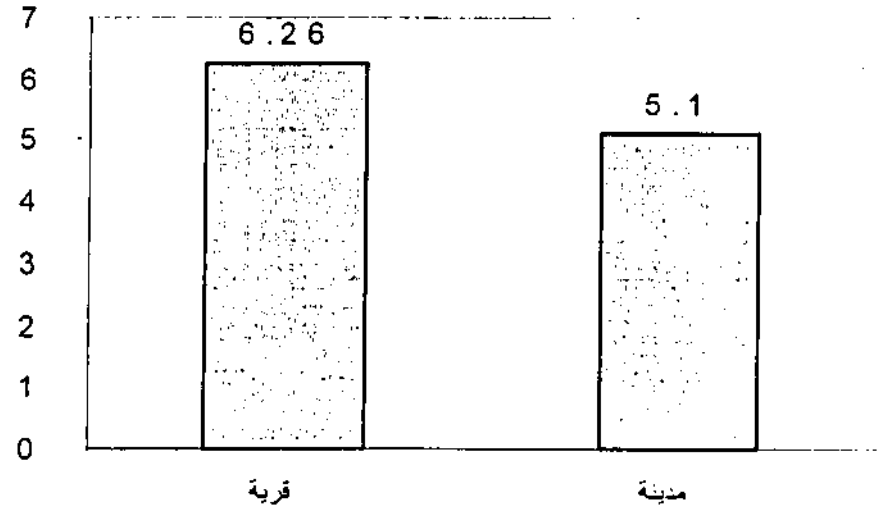
| مكان السكن | مدينة | قرية | مخيم |
|---|---|---|---|
| مدينة | X | ١,١٥- | ٥,١٠* |
| قرية | | X | ٦,٢٦* |
| مخيم | | | X |

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تطوير الثروة اللغوية بين تلاميذ المدينة والقرية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المدينة والمخيم لصالح تلاميذ المدينة، وتلاميذ القرية والمخيم لصالح تلاميذ القرية، والشكل البياني الآتي رقم (١٠) يبين ذلك:



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit




**الشكل البياني (١٠)**

**المتوسطات الحسابية لمهارة تطوير الثروة اللغوية تبعاً لمتغير مكان السكن**

ويظهر من الجدول السابق (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تطوير الثروة اللغوية بين تلاميذ المدينة والقرية في حين أكدت دراسات مركز القياس (١٩٩٩,١٩٩٨,١٩٩٧) فروقاً في ذلك لمصلحة تلاميذ المدينة.

٣- مهارة الربط بين السبب والنتيجة:-

**الجدول (١٣)**

**نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة تبعاً لمتغير مكان السكن**

| مكان السكن | مدينة | قرية | مخيم |
|---|---|---|---|
| مدينة | X | -,١٥ | ١,٥٢* |
| قرية | | X | ١,٦٨* |
| مخيم | | | X |

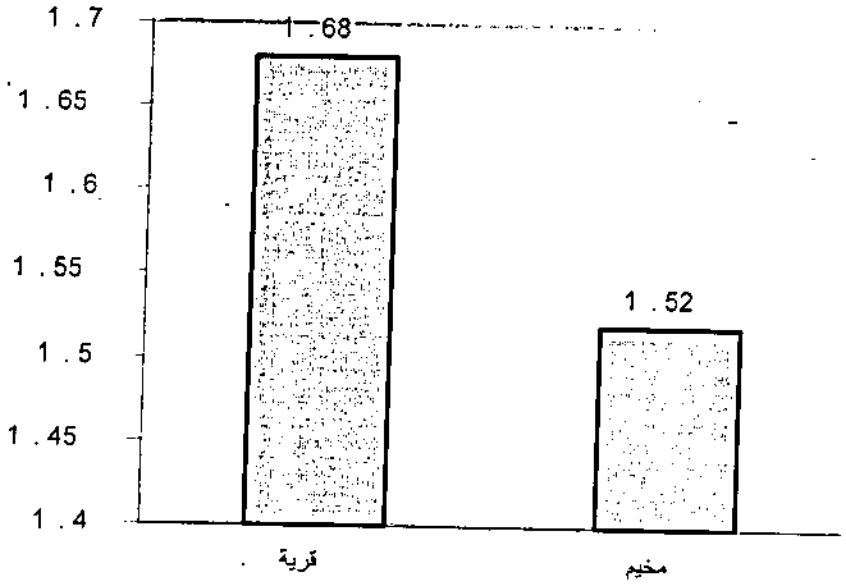
* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الربط بين السبب والنتيجة بين تلاميذ المدينة والقرية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تلاميذ المدينة والمخيم لمصلحة تلاميذ المدينة، وبين تلاميذ القرية والمخيم لمصلحة تلاميذ القرية، والشكل البياني الآتي رقم (١١) يبين ذلك:




**الشكل البياني (١١)**

**المتوسطات الحسابية لمهارة الربط بين السبب والنتيجة تبعاً لمتغير مكان السكن**

**٤- الدرجة الكلية في فهم المقروء:**

**الجدول (١٤)**

**نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في فهم المقروء تبعاً لمتغير مكان السكن.**

| مكان السكن | مدينة | قرية | مخيم |
|---|---|---|---|
| مدينة | × | ١,٥٢- | ٩,٧٨* |
| قرية | | × | ١١,٠٣* |
| مخيم | | | × |

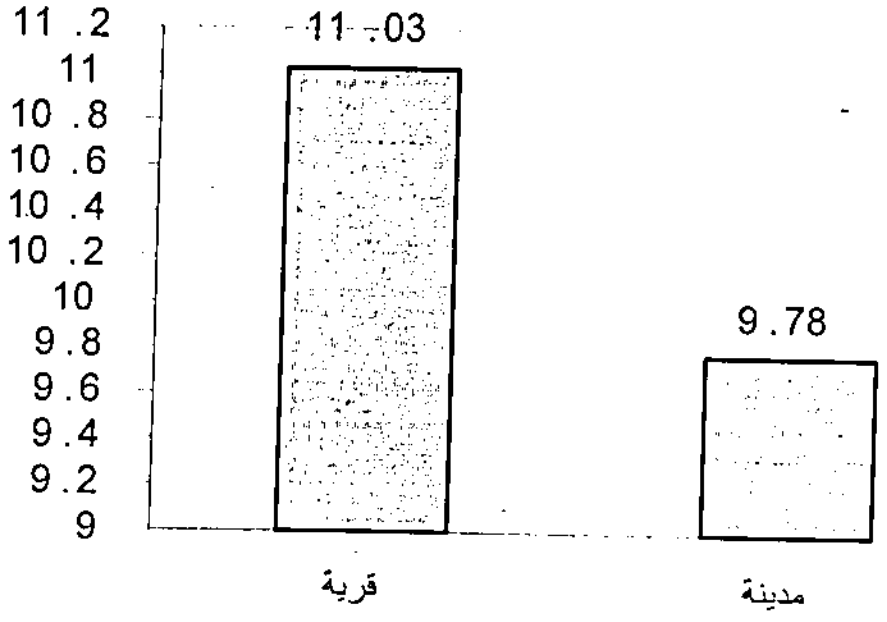
* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية في فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بين المدينة والقرية، بينما كانت



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المدينة والمخيم لمصلحة تلاميذ المدينـــة، وتلاميـــذ القريـــة والمخيم لمصلحة تلاميذ القرية، والشكل البياني الآتي رقم (١٢) يبين ذلك:




**الشكل البياني (١٢)**

**المتوسطات الحسابية في فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغيري مكان السكن**

وهذه النتيجة تعتبر مخالفة للنتيجة التي خلصـــت إليـــها دراســـات مركـــز القيـــاس (١٩٩٧,١٩٩٨,١٩٩٩) حول مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى الصـــف العاشر حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة تفوقاً لتلاميذ المخيمات على نظرائهم فـــي المدينـــة وكذلك تفوقاً لتلاميذ المخيمات على نظرائهم في القرى بفارق ملحوظ جداً.

وتعتبر هذه الدراسة مخالفة لدراسة الأعرج (١٩٩٩) التي توصلت إلى وجود فـــروق دالة إحصائياً بين مدارس الوكالة والمدارس الحكومية في مستوى التحصيل في فهم المقـــروء حيث كان التفوق لصالح تلاميذ مدارس الوكالة على نظرائهم تلاميذ المدارس الحكومية، حيث احتلت المدارس الحكومية لديه الترتيب الثالث والأخير بعد الخاصة، والوكالة.

كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة مركز القياس (١٩٩٩) لقياس مســـتوى تحصيـــل تلاميذ الصف العاشر في اللغة العربية والرياضيات في فلسطين حيث تفوق تلاميذ المـــدارس الخاصة على تلاميذ الحكومة كما تفوق تلاميذ المخيمات على تلاميذ القرى حيث كان مستوى أداء تلاميذ الحكومة (٥٠,٧٦٪). وتعتبر هذه النسبة دون المستوى الوطني للأداء، في حيـــن بلغ متوسط أداء تلاميذ المخيمات (٥٦,٦٢٪) ومتوسط أداء تلاميذ المدن (٥٢,٧٨٪). ومـــن



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خلال دراسة مركز القياس والتقويم (١٩٩٩) يظهر تفوقاً لتلاميذ المخيمات على تلاميذ الحكومة عامة، وتلاميذ القرى خاصة، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء تلاميذ المخيمات على نظرائهم في القرى لمصلحة تلاميذ المخيمات تعزى لمتغير الموقع، في حين لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ المخيمات على نظرائهم تلاميذ المدن تعزى لمتغير الموقع.

أما الباحث فيرى في تفوق تلاميذ الحكومة على تلاميذ الوكالة عائدٌ إلى الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الثقافية الصعبة التي يعيشها تلاميذ المخيمات وبذلك جاء هذا التفوق دالاً إحصائيا بين تلاميذ الحكومة من جهة وتلاميذ الوكالة من جهة ثانية لمصلحة تلاميذ الحكومة.

كما يرى الباحث بأن هذا التفوق قد يعود إلى ارتفاع نسبة عدد تلاميذ الصف الرابع في صفوف مدارس الوكالة خاصة كما ويؤكد الباحث على أن جميع الدراسات السابقة التي أظهرت تفوقا للوكالة كسلطة مشرفة كانت قد تناولت عينات دراساتها من مدارس الوكالة بصرف النظر عن موقعها في المخيمات، أو القرى، أو المدن.

ولكن ما يميز هذه الدراسة بأنها تناولت عينة الوكالة فيها من واقع المخيمات الفلسطينية الحقيقي والذي لا بد وأن يعكس الصورة التعليمية كما هي على أرض الواقع في مدارس الوكالة لأبناء سكان المخيمات الفلسطينيين على رأي الباحث نفسه.

ولذلك تجمعت كل هذه الظروف الصعبة التي يعيشها سكان المخيمات وأظهرت نتائج الواقع التعليمي في مدارسهم حيث ظهر تفوق للمدارس الحكومية على مدارس الوكالة في هذه المخيمات.

## التوصيات

**في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:**

- تكثيف الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية وبخاصة الحلقة الأولى منها في محاولة لرفع كفاية المعلمين في تعليم القراءة وأساليب تقويمها.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- تقليل عدد التلاميذ في الشعب الصفية بحيث يصل العدد ما بين (٢٥-٣٠) تلميذاً أو تلميذة في الشعبة الواحدة وصولاً إلى العدد النموذجي.

- إعادة النظر بمنهاج القراءة المعمول به في مرحلة التعليم الأساسي بحيث يركز على استيعاب الوحدات اللغوية بصورة أكثر باعتبارها مدخلاً مهماً لاستيعاب النصوص وفهمها.

- القيام بدارسات مماثلة للتعرف إلى مستويات فهم المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وخاصة الحلقتين الثانية والثالثة في منهاج اللغة العربية.

- ضرورة زيادة اهتمام مركز تطوير المناهج الفلسطيني بالمستويات العليا من التفكير لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وأخذ ذلك بالحسبان عند تصميم المنهاج الفلسطيني الجديد وإخراجه إلى النور.

- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى العوامل التي قد تؤثر سلباً أو ايجاباً على مستوى فهم المادة المقروءة وبالتالي خفض أو زيادة مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

- إجراء العديد من الدراسات لقياس مدى تأثير بعض المتغيرات مثل: القدرة القرائية، ونوع القراءة، والعامل الاجتماعي والاقتصادي، والمؤهل العلمي للمعلم وخبرته، واستراتيجيات التدريس، والجنس وأثر كل منها على مستوى التحصيل والفهم والاستيعاب من المادة المقروءة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


- القرآن الكريم.
- إبن منظور (١٩٦٨). **لسان العرب**، المجلد الثاني عشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت.
- أبو الدرابي، خالد (١٩٨٩). "أثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن.
- أبو العزايم، إسماعيل (١٩٨٤). **القراءة الصامتة السريعة**، عالم الكتب، القاهرة.
- أبو خديجة، محمد يوسف. (١٩٨١). "أثر الجنس والمستوى الاقتصادي -الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السادس الابتدائي". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- أبو مغلي، سميح (١٩٨٦). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط٢، عمان، مطابع دار الشعب، الأردن، ص ٢٣-١١٥.
- ابو الهيجا، صلاح أحمد (١٩٨٩). "أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- استيتية، سمير (١٩٨٧). "المبادئ الألسنية وتطبيقاتها في تدريس اللغة". **مجلة جامعة دمشق**. م(٣)ع (١٣) ص ٦٠-٦٦.
- الأعرج، علي ابراهيم (١٩٩٩). "العلاقة بين المهارات العقلية التي يعكسها اختبار فهم المقروء في النصوص العربية ومستوى التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة بيت لحم". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- أميد، دفورة (١٩٩٤). "فهم المقروء في مدرسة ثانوية: دراسة حالة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تل أبيب.
- براده، هدى؛ وآخرون (١٩٧٤). **الأطفال يقرأون**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- برنامج التعليم المفتوح (١٩٩٢). **علم النفس التربوي**، جامعة القدس، ط ١، القدس، فلسطين.




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- بوند، جاي وآخرون (١٩٨٤). **الضعف في القراءة تشخيص وعلاجه**، القاهرة: عـالم الكتب.
- التل، شادية ومقدادي، محمد (١٩٨٩). "دراسة تجريبية في أثر استخدام الأسئلة التـي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي". **مجلة أبحاث اليرموك** م(٦) ع(٢٠) ص ٢٧٣.
- التل، شادية. (١٩٩٢). "أثر الصورة القرائية ومسـتوى المقروئيـة والجنـس فـي الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن". **مجلة أبحاث الـيرموك**، م (٨)، ع (٤)، ص ٩-٤٤.
- التل، شاديه أحمد. ومقدادي، محمد فخري (١٩٩١). "أثر القدرة القرائيـة وطريقـة عرض النصوص في الاستيعاب"._**مجلة أبحاث اليرموك**. م(٧)، ع(٤). ص: ٥٧-٨٤
- تميم، يسرى حسن (١٩٨٨). " قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى الطلبـة في نهاية المرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- جابر، وليد (١٩٩١) **أساليب تدريس اللغة العربية**. (ط٣)، عمان: دار الفكر للنشـر والتوزيع.
- الجماعيني، سليمان (١٩٩٠). "أثر خبرة المعلمين وتخصصهم في التحصيل القرائـي لدى طلبة الصف الاول الابتدائي". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيـة، عمان، الأردن.
- حبيب الله، محمد (١٩٨٤). "القراءة وفهم المقروء في المدارس العربية داخل الخـط الأخضر". **مجلة الكواكب**، عدد ٣-٤.
- حبيب الله، محمد (١٩٩٧). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظريـة والتطبيـق**. عمان: دار عمار للطباعة والنشر.
- حسان، حسان محمد (١٩٩٠) "تربية الأمهات والآباء ضرورة لنجاح الأبناء". **مجلـة التربية** ع(٩٤)، ص ٤٤٠-٤٤٣، الدوحة: مطابع قطر الوطنية.
- الحسن، سهى محمد (١٩٩١). "العلاقة بين كفاية الوظائف العصبية والتحصيل لطلبـة الصفوف الرابع والخامس والسادس في عمان الكبرى". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الحصري، ساطع (١٩٨٢). **دروس في أصول التدريس**. بغداد، مطبعة الفلاح.
- خاطر، محمود رشدي ، وآخرون (١٩٨٣). **طرق تدريس اللغة العربيـة والتربيـة الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. ط٢، بيروت: المكتبة الأموية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- خاطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٧٤). **تقرير عن نتائج الاستفتاء الخاص بتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر.
- خاطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٢). **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، القاهرة.
- دونالد بيران، ترجمة، محمد قدري لطفي (١٩٦٠). **القراءة الوظيفية**. القاهرة: مكتبة مصر.
- رضوان، محمد محمود. (١٩٥٨)، **تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية التربوية**. الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو. القاهرة، مصر.
- الرقيعي، مسعود (١٩٧٧). "اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في ليبيا". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- سعادة، جودت أحمد (١٩٩٠). **مناهج الدراسات الإجتماعية**. بيروت: دار العلم للملايين.
- السكاكيني، خليل (١٩٦٢). **مطالعات في اللغة والأدب**. القدس: المطبعة العصرية.
- سمك، محمد صالح (١٩٧٥). **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سمك، محمد صالح (١٩٧٩). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمود أحمد (١٩٨١). **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**. بيروت: دار العودة.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (١٩٩٠). **نحو تحصيل دراسي أفضل**. مركز الأبحاث، رابطة الجامعيين، الخليل، فلسطين.
- الشهاب، موسى علي محمود (١٩٨٧). "وصف أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية وتحليلها لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيه، عمان، الأردن.
- صالح، أحمد زكي (١٩٥٩). **التعليم أسسه ونظرياته**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- الضامن، أرحام (١٩٨١). "أثر التدريب على الاستيعاب القرائي والاستجابة للمقروء في التحصيل اللغوي للطالبات المعلمات في مركز تدريب المعلمات التابع لوكالة الغوث برام الله". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.
- الطواها، سعيد (١٩٩٥). "أثر غياب النص أو وجوده أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- العايدي، أحمد حسين (١٩٩١). "أثر طريقة عرض القصة في استيعاب طلبة الصف الرابع الابتدائي لمضمونها". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبد العليم، إبراهيم (١٩٧٨). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. ط١٠. القاهرة: دار المعارف.
- عبد العليم، إبراهيم (١٩٧٣). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. الطبعة السابعة. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الله، سامي (١٩٧٥). "بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، القاهرة ، مصر.
- عبد المجيد، عبد العزيز (١٩٨٦). **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**. القاهرة: دار المعارف.
- عبده، داود (١٩٧٣). **أبحاث في اللغة العربية**. بيروت: مكتبة لبنان.
- عبده، داوود (١٩٧٩). **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**. الطبعة الأولى. الكويت: مؤسسة دار العلوم.
- عبيدات، سليمان (١٩٩١). **في أساليب التدريس – تربية إسلامية واجتماعية ولغة عربية**.
- عبيدات، يوسف محمد (١٩٩١). "أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- العتيبي، ختام (١٩٩٠). "أثر حلقات مسلسل المناهل على تحصيل طلبة الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في مادة اللغة العربية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- عربيات، عالية (١٩٩٣). "اثر مهارتي القراءة الصامتة والجهرية في فهم نصوص مختارة من كتاب "لغتنا العربية" و"التربية الإسلامية" لطلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى الأولى". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عليان، هشام عامر (١٩٧٨). "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عمايرة، عبد الله (١٩٩٤). "أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- عويدات، عبد الله، ومرشد، يسرى (١٩٩١). "عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب". **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**. م (١٨)، ع (١).
- غباشنه، يسري (١٩٩٤). "أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الفرحان، اسحاق وزميلاه (١٩٨٥). "مقارنة بين تحصيل طلبة المرحلة الالزامية في منطقة اربد التعليمية تبعاً للسلطة المشرفة". **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، م (١)، ع(١).
- فرحان، اسحق وزميلاه (١٩٨٤). **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة**. ط١. عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.
- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربي (١٩٩٠). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. وزارة التربية والتعليم، الأردن، ص ٢٠-٣٠.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- فهد، ابتسام محمد (١٩٨٦). "أثر استخدام الشرائح التعليمية في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها لدى تلاميذ الصف الخامس". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- القاني، أحمد حسن (١٩٨٩). **المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها**. عمان: دار المطبوعات الجديدة.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- القزاز، محفوظ (١٩٨٤). "قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- قورة، حسين سليمان (١٩٨٦). **تعليم اللغة العربية: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**. ط٢. القاهرة: دار المعارف، ص: (١٢٧).
- قورة، حسين سليمان (١٩٨١). **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**. ط١. القاهرة: دار المعارف.
- القيسي، رؤوف محمد (١٩٨٤). "قياس مدى الاستيعاب القرائي في مرحلة الدراسة المتوسطة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- الكخن، أمين علي. (١٩٨٠). "الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الثالث الإعدادي في الأردن". **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، سلسلة العلوم الإنسانية.
- كوكجة ، ريم مصطفى (١٩٩١). "مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- لطفي، محمد قدري (١٩٨٥). **التأخر في القراءة تشخصيه وعلاجه في المدرسة الابتدائية**. (ط٣) . القاهرة: مكتبة مصر.
- مرسي، محمد منير (١٩٦١). "قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية". رسالة جامعية غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية
- مرشد، يسرى أحمد (١٩٨٥). "عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء". رسالة جامعية غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مركز القياس والتقويم (١٩٩٨). "مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين". وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
- مركز القياس والتقويم (١٩٩٨). ملخص التقرير الأولي والتوصيات لاختبار مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس الأساسي) في فلسطين. " وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- مركز القياس والتقويم (١٩٩٩). مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين في اللغة العربية والرياضيات والعلوم. ". وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
- مصطفى، فهيم (١٩٩٨). **الطفل والقراءة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- مقدادي، محمد (١٩٩٢). "مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية: دراسة امبريقية". **مجلة أبحاث اليرموك**، م (٨)، ع (١)، ص ١٢٩-١٥٠.
- نشواتي، عبد المجيد وحسون، عدنان (١٩٨٥). "أثر الشكلية والجنس في اكتساب مادة لفظية ذات معنى والاحتفاظ بها عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الاردن". **مجلة أبحاث اليرموك**، م (١)، ع (١).
- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٨٣). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- هلسة، وصايف (١٩٩٦). "دراسة تشخيصية حول فهم المقروء لدى تلميذات الصف الثالث". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيت لحم، بيت لحم، فلسطين.
- يوسف، خالد (١٩٨٣). "تقويم الاستيعاب القرائي للطلبة الذين انهوا الصف الثالث الإعدادي وعلاقته بتفرعهم في التخصصات الأكاديمية والمهنية في المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- يونس، فتحي علي؛ والناقة، محمود كامل (١٩٨١). **أساسيات تعليم اللغة العربية**. دار القاهرة: الثقافة للطباعة والنشر.
- يونس، وزيدان (١٩٩٨). "مهارات فهم المقروء وتأثيرها على الحفظ في النص الشعري". **مجلة صدى التربية**، م (٦٤) ، ص ٣-٥.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aita. Salasoo (1985). "Cognitive processing in oral and silent reading comprehension". **Reading Research Quarterly**, V 21, No. 1 , pp. 59-69.
- Alya. A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. **ELT- Journal**, V.51, No. 1.pp. 43- 47.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Al- Dahiry, S. , & Heerman, C. (1981). Literal – Inferential comprehension achievement in the modes of listening, oral reading. **Reading Improvement**, 18(2), 110-114.
- Al-Dahiry, Saleem (1980). "Comparison oral reading, silent reading, and listening comprehension of third grade students assessed by Gates-Macginitte reading test". **Dissertation Abstracts International**, Vol. 41, No. 05. p.152.
- Al Saadi, Shatha K. (1985). "Assessment of reading comprehension at the University level". M.A. thesis, University of Baghdad.
- Atkins, Leonie (1986). "A psycholingistic analysis of oral and silent reading miscues, comprehension, and their relationships", **Dissertation Abstracts International**. Vol. 46, No. 07, P. 438.
- Barret, T.c. (1972). **Taxonomy of Reading Comprehension. Chicago**: David MacKay Company.
- Bloom, Benjamin. S. & Hating, Thomas, J. & Madus Geuorge, F(1971). **Hand Book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** . NewYork: McGraw-Hill, Inc.
- Brobst. K, (1996). "The process of integrating information from two sources, lecture and text reading comprehensive memory". **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 57/05, p. 1957.
- Brown, A.L. (1980). "Learning and development the problems of computability, access and induction", Technical report from the center of the study of reading, University of Illinois, Urbana, Champaign, No.165.
- Car, E & Ogle, D. (1987). "Plus Strategy for comprehension and summarization", **Journal of Reading**. V(30) 626-631.
- Chang, S. Q. (1983). "Differential effects of oral reading to improve comprehension with severe learning disabled and educable mentally handicapped students". Adolescence, 18 (17), 619-629.
- Cocking, D, J, (1992). An investigation in to the effectiveness of using the concerns and decision-Making strategy to enhance comprehension and recall. **Dissertation Abstracts International.** DAI, 53(11), 3856-A.
- Cole, Luella (1983). **The Improvement of Reading**, New York: Rinehart & Co., Inc., 1983, pp. 61-62.
- Dallmann, M. Roger, l, Lynettey, C., Jokn, D. (1978). **The Teaching of Reading.** (3 rd ed), NewYork: Holt, Rinehartt & Winston.
- Deboer, J.,& Dallman, M. (1970). **The Teaching of Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Deborath, L. (1991). "Reading and it's effects on reading comprehension". **Dissertation Abstracts International**, 51(9). 3029-A.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Elgart, D. (1978). Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study, **Journal of Reading Behavior**, 10 (2) , 203-207.
- Furniss, D.W., & Graves, M.F. (1980). "Effects of stressing oral reading accuracy on comprehension". **Reading Psychology**, 2(1), 8-14.
- Gardner, John. (1980). "The effect of oral and silent reading modes and reading achievement on reading comprehension using three question types", **Dissertation Abstracts International**, Vol. 40, No.11, P.144.
- Goodman, Y., Burke, C. (1983). **Reading Strategies Focousing on Comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gray, W.S. (1956), **Reading and factors influncing reading efficiency**. Washington: American Council of Education.
- Habib Allah, Mohammad (1977). "A close test assesment of relationships bettween reading comprehension in the Arabic language and the academic success and classroom performance of Arab students in Haifa". An abstract of a Dissertation, Michigan State University.
- Head, M. etal. (1989). "An examination of summary writing as measure of reading comprehension", **Reading Research and Instruction**, V (28) No. 4, p.1-11.
- Higgins, Kenneth (1982). "Sustained silent reading in the fifth Grade: The effect of sustained silent reading on speed, comprehension, word study skills , and vocabulary", **Dissertation Abstracts International**, Vol. 42.No. 07, p.103.
- Holmes, B. (1985) "The effect of four different modes of reading on comprehension". **Reading Research Quarterly**, Vol. 20, Fall, 1985, pp. 575-585.
- Karline, A. (1985). "Intonation in oral reading comprehension". **Reading Horizons**, 25(3), 169-175.
- Kitchings, Jerry Lamer (1988). "The relationship between reading achievement of Mississibi fourth grade and selected school related variables". **Dissertation Abstracts International**, Vol. No 49, P. 1416 A, 1988.
- Lee, Anna (1980). "Parental parception of children's reading problem". **Dissertation Abstracts International**, Vol.46,No. 12. p. 3666-A.
- Maltempi, Harriet. (1984). "Effect of reading across sectional investigation of elementary students sequential comprehension performance following oral and silent reading", **Dissertation Abstracts International**, Vol. 45.No.03, p.216.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Miller, L.M. (1988) . "A study of the effects of teaching listening on reading comprehsion of students in first and second – grades". Unpublished Master's thesis, Central Missouri State University.
- Miller, S. (1985). Inferential and litreral comprehension after silent reading. **Dissertation Abstracts International.** 46 (4), 932 -A.
- Miller, S. D., & Smith, D.P. (1990). "Relations among oral reading, silent reading, and listening comprehension of students at differing competency levels". **Reading Research and Instruction**, 29 (2), 73-84.
- Monda, L.ee. (1989). "The effects of oral, silent, and listening repetitive reading on the fluency and comprehension of learning disabled students". **Dissertation Abstracts International**, 50(12), 3919-A.
- Palmer, W.L. (1991). "Learning and remembering text: The effect of training combination of summarization skills and memoric devices". **Dissertation Abstracts International**, 52 (50) 1694 A.
- Pressley, M. et al. (1989). "Strategies that improve children's memory and comprehension of text", **Elementary School Journal**, 90 (1), 3-32.
- Randolf, B. (1972). "A study of relationship of reading ability of student in grades: 4,5 and 6 and comprehension of social studies and science selection". **Dissertation Abstracts International,** 6 314 A.
- Ruddell, R. & Boyle, O. (1989). "A study of cognitive mapping as a means to improve summarization and comprehension of expository text". **Reading Research and Instruction**, 29 (1) 12- 22.
- Shephard, D. (1986). **Teaching Comprehension Skills in Handbool of the Volunteer,** New York: the International Reading association.
- Smith, F. (1978). **Understanding Reading**. New York: Rinehart and Winston.
- Strain, L B. (1976). **Accountability in Reading Instruction**. Columbos, Ohio: Charles Publishing Company.
- Tain, Gusien. (1992). "Writing activities for an advanced reading class", **English Teahing.** 30(3), 36-38.
- Tylor, S.B. (1989). "An analyses of comprehension during oral and silent reading in sixth grade students" **Dissertation Abstracts International**, 50 (1), 108-A.
- Venegoni, Nancy (1983). "An investigation of various aspects of oral versus-silent reading of selected social studies" , **Dissertation Abstracts International**, Vol. 43, No. 09, 1983 p.184.
- Wiesenbach, E. L. (1989). "An experimental study of the effect of direct instruction in comprehension strategies taught through listening upon reading comprehension of fourth grade students". **Dissertation Abstracts International**, 49 (7), 1692-A.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Wood, J. A. (1987). "A comparative study of listening comprehension, oral reading comprehension, silent reading comprehension rate in English and Spanish of second, fourth, sixth grade bilingual students in selected classroom of South Texas. **Dissertation Abstracts Internationa**, 74 (8), 2977-A.
- Yorkey, (1982). **Study skill for students of English as a second language**. New York: Mc Graw-Hill Inc, Book Company.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (١)
## أداة الدراسة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

* وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون *

أخي المعلم / أختي المعلمة

تحية وبعد ،

فالرجاء من حضرتكم التكرم بتوزيع هذه النصوص الثلاثة المرفقة، على تلاميذ الصف الرابع الأساسي، لما لها من فائدة، وعلاقة بمجال تعليم اللغة العربية، لاسيما وهي تتضمن كذلك اختبارا ينبغي تطبيقه على هؤلاء التلاميذ من أجل قياس مستوى فهمهم واستيعابهم من المادة المقروءة باللغة العربية في مدارس محافظة نابلس من خلال هذه النصوص باعتبارها أداة للدراسة، **مع ضرورة التأكيد على عدم قراءة المعلم أي نص من نصوص الاختبار أو فقراته أمام المفحوصين.**

اذ يمثل هذا النشاط برمته جزءا من دراسة الباحث والتي بعنوان: "**مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء باللغة العربية في محافظة نابلس**". يقدمها لجامعة النجاح الوطنية لنيل درجة الماجستير في التربية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه تطوير العملية التعليمية التعلمية في وطننا العزيز .

الباحث

عمر عبد الله علاونه

٢٠٠١



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

اقرأ / اقر أي

## تعليمات حول الاختبار

١. تأكد بأن لديك عشرة أوراق تحمل أرقاما متسلسلة.
٢. لاحظ بأن المهارات والأسئلة متنوعة.
٣. علامات الاختبار مائة علامة.
٤. زمن الاختبار ستّون دقيقة .
٥. اقرأ النصوص ثم الأسئلة جيدا .
٦. اجب في المكان المحدد ، عن جميع الأسئلة.
٧. اكتب :الاسم ، المدرسة ، الجنس ، مكان السكن في المكان المخصص لذلك.

الاســـم : ..... الجنـــس: .....

المدرســة : ..... مكان السكن :.....

اقلب الصفحة ثم ابدأ الإجابات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## المُعْتَصِمُ والغُلامُ النَّجِيْبُ

ذَهَـبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ عَامِلاً مِنْ عُمَّالِه، وَكَانَ لِهَذَا العَامِلِ وَلَدٌ: ذَكِـيُّ الفُؤَادِ، سَرِيْعُ الخَاطِرِ، حَاضِرُ الجَوَابِ، فَلَمَّا رَآهُ المُعْتَصِمُ قَالَ لَهُ: دَارِيْ أَحْسَنُ أَمْ دَارُ أَبِيْكَ؟ فَأَجَابَ الغُلامُ: ما دَامَ أَمِيْرُ المُؤْمِنِيْنَ في دَارِ أَبِي فَهِيَ أَحْسَنُ، فَسُرَّ مِنْهُ، ثُمَّ أَرَاهُ خَاتَمَهُ الَّذِيْ بِيَدِه، وَقَالَ لَهُ: هَلْ رَأَيْـتَ أَحْسَنَ مِنْ هَذَا الخَاتَمِ؟ فَقَالَ الغُلامُ: نَعَمْ يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ، اليَدُ الَّتِـيْ هُوَ فِيْهَا، فَسُرَّ المُعْتَصِمُ لِذَكَاءِ الغُلامِ، وَسُرْعَةِ خَاطِرِه، وَانْتَزَعَ الخَاتَمُ مِنْ يَدِه، وَكَافَأَهُ بِه.

وأَنْشَدَ قَائِلاً:

نِعَمُ الإِلهِ عَلَى العِبَادِ كَثِيْرَةٌ وَأَجَلُّهُنَّ نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ

* مجلة العربي الصغير، العدد الثامن والثمانين، شباط، ٢٠٠٠م.

### مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ مِنَ العِبَاراتِ الآتِيَةِ:

١- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ:
أ- وَالِدَهُ ب- وَالِدَتَهُ جـ- عَامِلَهُ

٢- مِنْ أَجَلِّ نِعَمِ اللهِ على خَلْقِهِ:
أ- غِنَى المَالِ ب- نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ جـ- عِزَّةُ النَّفْسِ

٣- تَمَيَّزَ الغُلامُ:
أ- بِالذَّكَاءِ ب- بِالجُرْأَةِ جـ- بِالنَّشَاطِ

٤- في نِهَايَةِ الحِوَارِ أَسْمَعَ المُعْتَصِمُ الغُلامَ:
أ- بَيْتاً مِنَ الشِّعْرِ ب- آيَةً كَرِيْمَةً جـ- مَثَلاً عَرَبِيّاً

٥- يَكُوْنُ بَيْتُ وَالِدِ الغُلامِ أَحْسَنُ إِذَا كَانَ بِهِ:
أ- وَالِدُهُ ب- المُعْتَصِمُ جـ- وَالِدَتُهُ

٦- قَدَّمَ المُعْتَصِمُ خَاتَمَهُ لِلْغُلامِ:
أ- وَدِيْعَةً ب- أَمَانَةً ج- مُكَافَأَةً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- الشَّخْصُ الَّذِيْ أَنْشَدَ بَيْتَ الشِّعْرِ السَّابِقِ هُوَ:

أ- العَامِلُ ب- المُعْتَصِمُ ج- الغُلاَمُ

## مَهَارَةُ تَطْوِيْرِ الثَّرْوَةُ اللُّغَوِيَّة

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيْحُ فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| النَّجِيْبُ | أَخَذَ |
| انْتَزَعَ | الفَصِيْحُ |
| أَنْشَدَ | عَطَايَا |
| نِعَمٌ | قَالَ شِعْراً |
| | كَافَأَ |

وَفِّقْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| سَرِيْعٌ | أَسْوَءُ |
| سُؤَالٌ | غَضِبَ |
| سُرَّ | جَوَابٌ |
| أَحْسَنُ | بَطِيْءٌ |
| | ذَكِيٌّ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ المُفْرَدَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي مُكَوِّنَاً تَرْكِيْبَاً سَلِيْمَاً:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَكِيٌّ | الخَاطِرِ |
| سَرِيْعُ | الفُؤَادِ |
| حَاضِرُ | قَائِلاً |
| أَنْشَدَ | الجَوَابِ |
| | الخَاتَمِ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأُ فَرَاغَ العِبَارَاتِ بِمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ المُفْرَدَاتِ الآتِيَةِ:

نِعْمَ، أَحْسَنُ، أميرَ، عامِلَهُ، الوزيرُ.

١- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُودَ ..... .

٢- نَعَمْ يَا ..... المُؤْمِنِينَ.

٣- هَلْ رَأَيْتَ ..... مِنْ هَذا الخَاتَمِ.

٤- ..... الإِلهِ عَلَى العِبَادِ كَثِيْرَةٌ.

## مَهَارَةُ الرَّبْطِ بَيْنَ السَّبَبِ وَالنَّتِيْجَةِ

ارْبِطْ بِخَطٍّ بَيْنَ السَّبَبِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَالنَّتِيْجَةِ فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| السَّبَبِ | النَّتِيْجَةُ |
|---|---|
| ذَهَبَ المُعْتَصِمُ | فَهِيَ أَحْسَنُ |
| فَلَمَّا رَآهُ | وَكَافَأَهُ بِهِ |
| انْتَزَعَ الخَاتَمَ | لِذَكَاءِ الغُلَامِ |
| فَسُرَّ المُعْتَصِمُ | قَالَ لَهُ |
| | لِيَعُوْدَ عَامِلاً |

## مَهَارَةُ إِعَادَةِ تَسَلْسُلِ الأَحْدَاثِ

أَعِدْ تَرْتِيْبَ الأَحْدَاثِ الآتِيَةِ مُتَسَلْسِلَةً كَمَا جَاءَتْ فِي النَّصِّ:

١- أَجَابَ الغُلَامُ ١) .....

٢- ثُمَّ أَرَاهُ خَاتَمَهُ ٢) .....

٣- سُرَّ المُعْتَصِمُ ٣) .....

٤- وَأَنْشَدَ قَائِلاً. ٤) .....

٥- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ ٥) .....

٦- فَلَمَّا رَآهُ المُعْتَصِمُ قَالَ لَهُ: ٦) .....



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## الثَّعْلَبُ وَالخَرُوْفُ

بَيْـنَمَا كَانَ الخَرُوْفُ بَعِيْدَاً عَنْ حَظِيْرَتِهِ مَرَّ بِهِ ثَعْلَبٌ جَائِعٌ، فَقَالَ الثَّعْلَـبُ لِنَفْسِـهِ: سَأَصِـيْدُهُ وَأَتَعَشَّـى[1] عَلَـيْهِ اللَّيْلَةَ. تَقَدَّمَ الثَّعْلَبُ مِنَ الخَرُوْفِ، وَقَالَ لَهُ: لِمَاذَا تَرْعَىَ فِي أَرْضِيْ، وَأَرْضِ آبَائِي، وَأَجْدَادِيْ، فَـزِعَ الخَرُوْفُ وَقَالَ: مَنْ قَالَ إِنَّهَا أَرْضُكَ؟ فَقَالَ الثَّعْلَبُ: الكُلُّ يَشْهَدُ بِذَلِـكَ، وَإِذَا لَـمْ تُصَدِّقْنِيْ، فَانْتَظِرْ قَلِيْلاً؛ لأُحْضِرَ لَكَ مَنْ يَشْهَدُ عَلَى صِـحَّةِ كَلَامِي. فَقَالَ الخَرُوْفُ: اذْهَبْ وأَحْضِرْ الشَاهِدَ، ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ شَاهِدٍ، فَوَجَدَ فِي طَرِيْقِهِ ذِئْبَاً جَائِعَاً، فَأَخْبَرَهُ بِمَا جَرَى مَعَهُ، فَاتَّفَقَـا، أَنْ يَشْـهَدَ مَعَهُ عَلَى صِحَّةِ كَلَامِهِ، عَلَى أَنْ يَقْتَسِمَا الخَرُوْفَ مُنَاصَـفَةً، وَيَأْكُلَانِـهِ. وَبَعْـدَ ذَهَـابِ الثَّعْلَبِ، حَضَرَ الكَلْبُ، فَأَخْبَرَهُ الخَـرُوْفُ بِمَـا حَـدَثَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الثَّعْلَبِ، فَقَالَ لَهُ الكَلْبُ: لا تَخَفْ يَا صَـدِيْقِيْ، إِنَّنِيْ مَعَكَ، وَسَأَتَعَشَّى[1] أَنَا عَلَى هَذَا الثَّعْلَبِ، فَأَنَا أُحِبُّ لَحْمَ الثَّعَالِبِ كَثِيْرَاً.

* شهادة الزور، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

### مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ مِنَ العِبَاراتِ الآتِيَةِ:

١- ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ:

أ- صَدِيْقٍ ب- شَاهِدٍ جـ- قَرِيْبٍ.

٢- قَالَ الكَلْبُ لِلْخَرُوْفِ:

أ-ارْحَلْ ب- اخْتَبِئْ جـ- لا تَخَفْ

٣- مِنْ بَيْنِ الحَيَوَانَاتِ الَّتِيْ وَرَدَ ذِكْرُهَا فِي النَّصِّ:

أ- الأَسَدُ ب- الفِيْلُ جـ- الذِّئْبُ.

٤- عِنْدَمَا شَاهَدَ الخَرُوْفُ الثَّعْلَبَ يَقْتَرِبُ مِنْهُ:

أ- فَزِعَ ب- فَرِحَ جـ- هَرَبَ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- كَانَ الشَّاهِدُ مَعَ الثَّعْلَبِ فِي هَذِهِ القِصَّةِ هُوَ:

أ- الكَلْبُ ب- الذِّئْبُ جـ- الخَرُوفُ

٦- اتَّفَقَ الثَّعْلَبُ والذِّئْبُ عَلَى أَنْ:

أ- يَقْتَسِمَا الخَرُوفَ ب- يَقْتُلاَ الكَلْبَ جـ- يَفْتَرِقَا نِهَائِيًّا

٧- قَالَ الثَّعْلَبُ لِلْخَرُوفِ إِنَّ هَذِهِ الأَرْضَ:

أ- لِلْكِلاَبِ ب- لِلذِّئَابِ جـ- لِلثَّعَالِبِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحُ فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| وَجَدَ | كُلٌّ لَهُ نِصْفٌ |
| أُحِبُّ | حَصَلَ |
| حَدَثَ | أُفَضِّلُ |
| مُنَاصَفَةً | لَقِيَ |
| | رَاحَ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَهَاباً | اخْتَلَفَا |
| كَثِيْراً | عَدُوِّي |
| صَدِيقِي | قَلِيْلاً |
| اتَّفَقَا | إِيَابَاً |
| | أَكْرَهُ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيْبًا سَلِيْمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| أَخْضِرْ | الخَرُوفَ |
| اتَّفَقَا | كَلاَمِهِ |
| صِحَّةِ | عَلَى |
| يَقْتَسِمَا | الشَّاهِدِ |
| | الذِّئْبُ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

تذنب، الخروف، ذئباً، الثعلب، الكلب.

١- سأتعشى على..... .

٢- أن يقتسما..... مناصفة.

٣- لا..... يا صديقي.

٤- فوجد في طريقه..... .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| ذهب الثعلب يبحث عن شاهد | فاتفقا |
| أخبر الثعلب الذئب بما جرى | فأخبره الخروف |
| حضر الكلب | فوجد ذئباً |
| مر بالخروف ثعلب | أحب لحم الثعالب |
| | فتقدم منه، وقال له: |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

١- تقدم الثعلب من الخروف ١) .....

٢- مر بالخروف ثعلب ٢) .....

٣- حضر الكلب ٣) .....

٤- فزع الخروف ٤) .....

٥- اتفقا على أن يشهد معه ٥) .....

٦- انتظر قليلاً لأحضر لك شاهداً ٦) .....



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# رِحْلَةٌ عِلْمِيَّةٌ

فـــي صَـــبَاحِ أَحَـــدِ الأَيَّـــامِ، قَادَ المُعَلِّمُ تَلامِيْذَهُ إلى الغَابَةِ، كَانُوا يُغَـــنُّوْنَ، ويَتَسَابَقُوْنَ إلى بُلُوغِ قِمَّةِ الجَبَلِ، وقَدْ حَمَلَ كُلُّ تِلْمِيْذٍ مِنْهُم عَصاً تُسَـــاعِدُهُ في التَّسَلُّقِ. وَصَلَ التَّلامِيْذُ إلى الغَابَةِ. فَوَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ ضَـــخْمَةٍ، وقَـــالَ لِتَلامِـــيْذِهِ: هَذا هُوَ الصَّنَوْبَرُ: إِنَّهُ شَجَرٌ قَوِيٌّ، يَحْتَفِظُ بِخُضْـــرَةِ أَوْرَاقِـــهِ طَـــوالَ العَامِ. ثُمَّ تَجَوَّلُوا مَعَ مُعَلِّمِهِم بَيْنَ العَدِيْدِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ الخُضْرَةِ مِثْلَ: البَلُّوطِ، السِّنْدِيَانِ، الأَبَنُوْسِ... الخ.

سَـــأَلَ طارِقٌ المُعَلِّمَ: كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا الدَّائِمَةِ؟ فَأَجَـــابَ المُعَلِّـــمُ قَائِلاً: تَعِيْشُ أَوْرَاقُهَا سَنَتَيْنِ أو أَكْثَرَ، يا طَارِقُ، ولكِنَّهَا تَـــتَجَدَّدُ فـــي كُـــلِّ رَبِيْعٍ، حَيْثُ تَظْهَرُ الأَوْرَاقُ الفَتِيَّةُ إلى جَانِبِ الأَوْرَاقِ الهَرِمَةِ.

جمـــعَ التَّلامِـــيْذُ بَعْضَ أَوْرَاقِ هَذِهِ الأَشْجَارِ، ثُمَّ تَفَرَّقُوا يَلْعَبُوْنَ في الغَابَةِ، وبَعْدَ نُزْهَةٍ مُمْتِعَةٍ عَادَ التَّلامِيْذُ إلى بُيُوْتِهِم نَشِطِيْنَ مَسْرُوْرِيْنَ.

* الدرس العاشر/ الصف الرابع / الجزء الأول / وزارة التربية والتعليم / الجمهورية العربية السورية

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

**ضَعْ دَائِرَةً حَوْلَ رَمْزِ الإِجَابَةِ الصَّحِيْحَةِ:**

(١) ذَهَبَ المُعَلِّمُ وتَلامِيْذِهِ في رِحْلَةٍ إلى :

ا – الحَدِيْقَةِ ب – الغَابَةِ ج – المَدِيْنَةِ

(٢) وَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ :

ا – كَبِيْرَةٍ ب – صَغِيْرَةٍ ج – مُتَوَسِّطَةٍ

(٣) تَحَدَّثَ المُعَلِّمُ لِتَلامِيْذِهِ عَنْ شَجَرَةِ:

ا – البَلُّوطِ ب – السِّنْدِيَانِ ج – الصَّنَوْبَرِ

(٤) تُعْتَبَرُ شَجَرَةُ الصَّنَوْبَرِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ :

ا – الخُضْرَةِ ب – الزَّهْرِ ج – الثَّمَرِ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٥) كَيْفَ تَحْتَفِظُ هٰذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا ؟ سُؤَالٌ طَرَحَهُ :

ا – التِّلْمِيذُ　　ب – المُعَلِّمُ　　ج – طَارِقٌ

(٦) جَمَعَ التِّلْمِيذُ مِنَ الغَابَةِ :

ا – أَوْرَاقًا　　ب – أَزْهَارًا　　ج – ثِمَارًا

(٧) مِنَ الأَشْجَارِ الَّتِي لَمْ يَذْكُرْهَا النَّصُّ :

ا – البَلُّوطُ　　ب – الزَّيْتُونِ　　ج – السِّنْدِيَانِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحُ فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| قَادَ | أَبْعَدَ |
| ضَخْمَةٌ | الجَدِيدَةُ |
| دَائِمَةٌ | رَافَقَ |
| الفَتِيَّةُ | كَبِيرَةٌ |
| | بَاقِيَةٌ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| القِمَّةُ | الخَلْفُ |
| الهَرِمَةُ | الكَسُولُ |
| النَّشِيطُ | الفَتِيَةِ |
| الأَمَامُ | القَاعُ |
| | الوَسَطُ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| نُزْهَةٌ | الجَبَلِ |
| قِمَّةٌ | السَّنَةَ |
| دَائِمَةٌ | مُمْتِعَةٌ |
| طَوَالَ | الخُضْرَةِ |
| | ضَخْمَةٌ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

بين ، إلى ، أمام ، الأيام .

(١) – في صباح أحد ..... قاد المعلم تلاميذه في رحلة .

(٢) – وصل التلاميذ ..... الغابة .

(٣) – وقف المعلم ..... شجرة ضخمة .

(٤) – تجول التلاميذ مع معلمهم ..... الأشجار .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| يغنون ويتسابقون | فوقف المعلم أمام الشجرة |
| وصل التلاميذ إلى الغابة | نشطين مسرورين |
| جمعوا بعض الأوراق | لبلوغ قمة الجبل |
| غادروا إلى بيوتهم | ثم تفرقوا يلعبون |
| | حمل كل تلميذ عصا |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

(١) أجاب المعلم . ١) .....

(٢) سأل طارق . ٢) .....

(٣) ثم عادوا إلى بيوتهم فرحين . ٣) .....

(٤) قاد المعلم تلاميذه . ٤) .....

(٥) يغنون ويتسابقون. ٥) .....

(٦) هذا هو الصنوبر. ٦) .....



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٢)

## خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من جامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

An-Najah
National University

Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

التاريخ : ٢٠٠٠/١٢/٣٠

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد،،

**الموضوع : تسهيل مهمة الطالب "عمر حلمو عبد الله علاونة" رقم التسجيل (٩٧٤٩٩٨٨)**

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب / عمر حلمو عبد الله علاونة من طلبة الماجستير تخصص مناهج وتدريس في كلية العلوم التربوية لإجراء دراسته. وهو الآن بصدد إجراء دراسته بعنوان :

**(مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم مناهج تدريس المقروءة في اللغة العربية في محافظة نابلس)**

لذا يرجى التكرم تسهيل مهمته والحصول على معلومات عن أعداد طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة نابلس في التربية والتعليم ، والهدف قياس مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء في مادة اللغة العربية عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي على بعض الشعب من الصف نفسه لقياس ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

تفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد العملة

نسخة : الملف



نابلس – ص.ب ٧، ٧٠٧ هاتف : ٢٣٨١١١٣/٧، ٢٣٨٦٥٨٤، ٢٣٧٠٠٤٢(٠٩) (٩٧٢) * فاكسميل : ٢٣٨٧٩٨٢ (٠٩) (٩٧٢)
ablus - P.O.Box 7, 707 Tel. (972) (09) 2370042, 2386584, 2381113/7 * Facximile : (972) (09) 2387982
WWW.najah.edu

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٣)

# خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من مديرية التربية والتعليم بمحافظة نابلس للمدارس عينة الدراسة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestiniat National Authority
Ministry of Education
Directorate of Education - Nablus

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة
التربية والتعليم
مديرية التربية و التعليم – نابلس

الرقم : م ر/ ٤٠ /٢٠٠١
التاريخ : 2001/1/3
الموافق : 1421/10/8هـ

مدير/ة مدرسة ---------- المحترم/ة

بعد التحية ،

الموضوع : طلبة جامعة النجاح الوطنية

لا مانع من دخول الطالب " عمر حلمو عبد الله علاونة " الى مدرستك وذلك من أجل اجراء دراسته بعنوان مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء في اللغة العربية .

راجية تسهيل مهمته ،

مع الاحترام ،

مديرة التربية والتعليم
ريما زيد الكيلاني

س ج/هـ ر



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٤)

## خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة من جامعة النجاح الوطنية إلى دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التاريخ : ٢٠٠١/١/٣

السيد مدير دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية المحترم

تحية طيبة وبعد،،

**الموضوع : تسهيل مهمة الطالب "عمر حلمو عبد الله علاونة" رقم التسجيل (٩٧٤٩٩٨٨)**

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب / عمر حلمو عبد الله علاونة من طلبة الماجستير تخصص مناهج وتدريس في كلية العلوم التربوية لإجراء دراسته . وهو الآن بصدد إجراء دراسته بعنوان :

**(مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء في اللغة العربية في محافظة نابلس)**

لذا يرجى التكرم تسهيل مهمته والحصول على معلومات عن أعداد طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة نابلس في التربية والتعليم، والهدف قياس مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء في مادة اللغة العربية عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي على بعض الشعب من الصف نفسه لقياس ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

تفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا
د. محمد العملة

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس / فلسطين

نسخة : الملف



نابلس – ص.ب ٧، ٧٠٧ هاتف : ٢٣٨١١١٣/٧، ٢٣٨٦٥٨٤، ٢٣٧٠٠٤٢(٠٩) (٩٧٢) * فاكسميل : ٢٣٨٧٩٨٢ (٠٩) (٩٧٢)
Nablus - P.O.Box 7, 707 Tel. (972) (09) 2370042, 2386584, 2381113/7 * Facximile : (972) (09) 2387982
WWW.najah.edu

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٥)

## خطاب تسهيل مهمة الطالب لتطبيق الدراسة دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمحافظة نابلس للمدارس عينة الدراسة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

06.1.010.1

# UNRWA — ACTION SLIP

| From | |
|---|---|
| مدير التعليم / نابلس | مديرات ومديري المدارس الحكومية<br>الموضوع: جهة الطالبات<br>3.0 |

عمر صلحو عبدالله علاونة / جامعة الحاج الاقصى
رجاء السماح لهذه الطالبة كريمة هذا بتقديم شهادة
حاصل على شهادة الدراسة على صلته
صح حيث.

٢٠١٤/١/٢٠

١- ذلدر عبد ث
٢- ثنائي عبد ث
٣- ذلدر عبد ث
٤- ثنائي عبد ث



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

DEPARTMENT OF EDUCATION JERUSALEM
12 -01- 2001
FILE No. EDV

السيدة رئيسة برنامج التعليم
سيقوم الطالب بعقد اضافي خلال
العدد المحدد منه حسب الاصول
يرجى التكرم بالموافقة على
طيه .
مع الشكر

التاريخ ٢٠٠١/١/٣ ..

السادة مديرة دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية المحترم

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب "عمر حلمو عبد الله علاونة" رقم التسجيل (٩٧٤٩٩٨٨)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب / عمر حلمو عبد الله علاونة من طلبة الماجستير تخصص مناهج وتدريس في كلية العلوم التربوية لإجراء دراسته . وهو الآن بصدد إجراء دراسته بعنوان :

(مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء في اللغة العربية في محافظة نابلس)

لذا يرجى التكرم تسهيل مهمته والحصول على معلومات عن أعداد طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة نابلس في التربية والتعليم، والهدف قياس مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في فهم المقروء في مادة اللغة العربية عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي على بعض الشعب من الصف نفسه لقياس ذلك .

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

تفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا
د. محمد العملة

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس - فلسطين

نسخة : الملف



نابلس - ص.ب ٧، ٧٠٧ هاتف : ٢٣٨٦٥٨٤، ٢٣٨١١٣/٧ (٠٩) (٩٧٢) ٢٣٧٠٠٤٢ * فاكسميل : ٢٣٨٧٩٨٢ (٠٩) (٩٧٢)
P.O.Box 7, 707 Tel. (972) (09) 2370042, 2386584, 2381113/7 * Facsimile : (972) (09) 2387982
WWW.najah.edu

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٦)
# نماذج عن أداء الطلبة على مهارات الاختبار

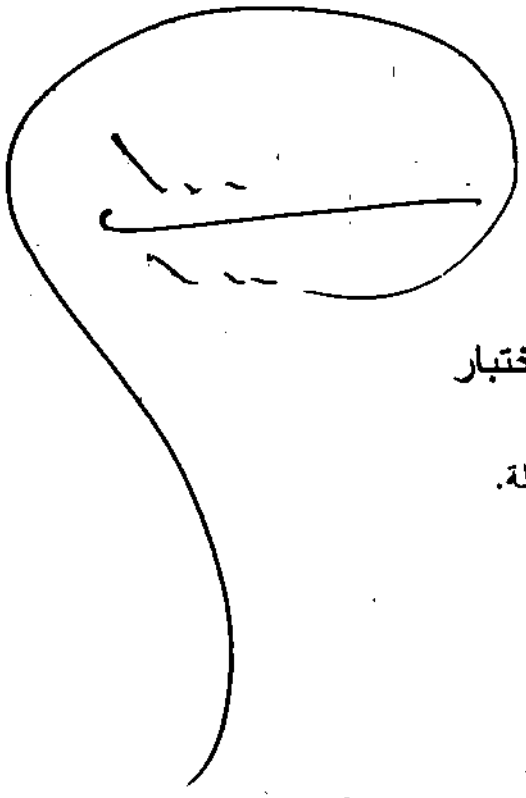


All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٦ – أ)
# نموذج عن الأداء المرتفع للطلبة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

اقرأ / اقرأي

## تعليمات حول الاختبار

١. تأكد بأن لديك عشرة أوراق تحمل أرقاما متسلسلة.
٢. لاحظ بأن المهارات والأسئلة متنوعة.
٣. علامات الاختبار مائة علامة.
٤. زمن الاختبار ستّون دقيقة .
٥. اقرأ النصوص ثم الأسئلة جيدا .
٦. اجب في المكان المحدد ، عن جميع الأسئلة.
٧. اكتب :الاسم ، المدرسة ، الجنس ، مكان السكن في المكان المخصص لذلك.

الاســـم : الجنـــس: ذكر

المدرســة : ذكور عسكر الأساسية مكان السكن : مخيم عسكر الجديد

اقلب الصفحة ثم ابدأ الإجابات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## المُعْتَصِمُ والغُلامُ النَّجِيْبُ

ذَهَـبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ عَامِلاً مِنْ عُمَّالِه، وكَانَ لِهَذَا العَامِلِ وَلَدٌ: ذَكِـيُّ الفُؤَادِ، سَرِيْعُ الخَاطِرِ، حَاضِرُ الجَوَابِ، فَلَمَّا رَآهُ المُعْتَصِمُ قَالَ لَهُ: دَارِيْ أَحْسَنُ أَمْ دَارُ أَبِيْكَ؟ فَأَجَابَ الغُلامُ: ما دَامَ أَمِيْرُ المُؤْمِنِيْنَ في دَارِ أَبِي فَهِيَ أَحْسَنُ، فَسُرَّ مِنْهُ، ثُمَّ أَرَاهُ خَاتَمَهُ الَّذِيْ بِيَدِه، وقَالَ لَهُ: هَلْ رَأَيْـتَ أَحْسَنَ مِنْ هَذَا الخَاتَمِ؟ فَقَالَ الغُلامُ: نَعَمْ يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ، اليَدُ الَّتِـيْ هُوَ فِيْهَا، فَسُرَّ المُعْتَصِمُ لِذَكَاءِ الغُلامِ، وَسُرْعَةِ خَاطِرِه، وَانْتَزَعَ الخَاتَمُ مِنْ يَدِه، وكَافَأَهُ بِه.

وأَنْشَدَ قَائِلاً:

نِعَمُ الإِلهِ عَلَى العِبَادِ كَثِيْرَةٌ ... وَأَجَلُّهُنَّ نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ

* مجلة العربي الصغير، العدد الثامن والثمانين، شباط، ٢٠٠٠م.

### مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ منَ العِبَاراتِ الآتِيَةِ:

١- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ:
أ- وَالِدَهُ ب- وَالِدَتَهُ ج- عَامِلَهُ

٢- مِنْ أَجَلِّ نِعَمِ اللهِ على خَلْقِه:
أ- غِنَى المَالِ ب- نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ جـ- عِزَّةُ النَّفْسِ

٣- تَمَيَّزَ الغُلامُ:
أ- بِالذَّكَاءِ ب- بِالجُرْأَةِ جـ- بِالنَّشَاطِ

٤- في نِهَايَةِ الحِوَارِ أَسْمَعَ المُعْتَصِمُ الغُلامَ:
أ- بَيْتاً مِنَ الشِّعْرِ ب- آيَةً كَرِيْمَةً جـ- مَثَلاً عَرَبِيّاً

٥- يَكُوْنُ بَيْتُ وَالِدِ الغُلامِ أَحْسَنُ إِذَا كَانَ بِه:
أ- وَالِدُهُ ب- المُعْتَصِمُ جـ- وَالِدَتُهُ

٦- قَدَّمَ المُعْتَصِمُ خَاتَمَهُ لِلْغُلامِ:
أ- وَدِيْعَةً ب- أَمَانَةً ج- مُكَافَأَةً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- الشَّخْصُ الَّذِي أَنْشَدَ بَيْتَ الشِّعْرِ السَّابِقِ هُوَ:

أ- العَامِلُ ب- المُعْتَصِمُ ج- الغُلَامُ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحُ فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| النَّجِيبُ | أَخَذَ |
| انْتَزَعَ | الفَصِيحُ |
| أَنْشَدَ | عَطَايَا |
| نَعَمْ | قَالَ شِعْراً |
| | كَافَأَ |

وَفِّقْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| سَرِيعٌ | أَسْوَءُ |
| سُؤَالٌ | غَضِبَ |
| سُرَّ | جَوَابٌ |
| أَحْسَنُ | بَطِيءٌ |
| | ذَكِيٌّ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ المُفْرَدَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنَاً تَرْكِيبَاً سَلِيمَاً:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَكِيٌّ | الخَاطِرِ |
| سَرِيعٌ | الفُؤَادِ |
| حَاضِرُ | قَائِلاً |
| أَنْشَدَ | الجَوَابِ |
| | الخَاتَمِ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

نعم، أحسنُ، أمير، عاملهُ، الوزيرُ.

١- ذهبَ المعتصمُ ليعودَ عاملهُ.....

٢- نعمْ يا ...أميرَ.. المؤمنينَ.

٣- هلْ رأيتَ ..أحسنَ. منْ هذا الخاتمِ.

٤- ..نعمْ..... الإلهِ على العبادِ كثيرةٌ.

## مهارةُ الربطِ بينَ السببِ والنتيجةِ

اربطْ بخطٍّ بينَ السببِ في العمودِ الأولِ والنتيجةِ في العمودِ الثاني:

| السببُ | النتيجةُ |
|---|---|
| ذهبَ المعتصمُ | فهيَ أحسنُ |
| فلمَّا رآهُ | وكافأهُ بهِ |
| انتزعَ الخاتمَ | لذكاءِ الغلامِ |
| فسرَّ المعتصمُ | قالَ لهُ |
| | ليعودَ عاملاً |

٤/٤

## مهارةُ إعادةِ تسلسلِ الأحداثِ

أعدْ ترتيبَ الأحداثِ الآتيةِ مسلسلةً كما جاءتْ في النصِّ:

- أجابَ الغلامُ
- ثمَّ أراهُ خاتمهُ
- سرَّ المعتصمُ
- وأنشدَ قائلاً:
- ذهبَ المعتصمُ
- فلمَّا رآهُ المعتصمُ قالَ لهُ:

١) ..ذهب المعتصم..

٢) فلما رآه المعتصم قال له

٣) أجاب الغلام.....

٤) سر المعتصم.....

٥) ثم أراه خاتمه...

٦) وأنشد قائلاً.....

٢/٢



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الثَّعْلَبُ وَالخَرُوْفُ

بَيْـنَمَا كَانَ الخَرُوْفُ بَعِيْدَاً عَنْ حَظِيْرَتِهِ مَرَّ بِهِ ثَعْلَبٌ جَائِعٌ، فَقَالَ الثَّعْلَـبُ لِنَفْسِـهِ: سَأَصِـيْدُهُ وَأَتَعَشَّـى[1] عَلَـيْهِ اللَّيْلَةَ. تَقَدَّمَ الثَّعْلَبُ مِنَ الخَرُوْفِ، وَقَالَ لَهُ: لِمَاذَا تَرْعَى فِي أَرْضِيْ، وَأَرْضِ آبَائِي، وَأَجْدَادِيْ، فَـزِعَ الخَرُوْفُ وَقَالَ: مَنْ قَالَ إِنَّهَا أَرْضُكَ؟ فَقَالَ الثَّعْلَبُ: الكُلُّ يَشْهَدُ بِذَلِـكَ، وَإِذَا لَـمْ تُصَدِّقْنِيْ، فَانْتَظِرْ قَلِيْلاً؛ لأُحْضِرَ لَكَ مَنْ يَشْهَدُ عَلَى صِـحَّةِ كَلَامِي. فَقَالَ الخَرُوْفُ: اذْهَبْ وأَحْضِرْ الشَاهِدَ، ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ شَاهِدٍ، فَوَجَدَ فِي طَرِيْقِهِ ذِئْبَاً جَائِعَاً، فَأَخْبَرَهُ بِمَا جَرَى مَعَهُ، فَاتَّفَقَـا، أَنْ يَشْـهَدَ مَعَهُ عَلَى صِحَّةِ كَلَامِهِ، عَلَى أَنْ يَقْتَسِمَا الخَرُوْفَ مُنَاصَـفَةً، وَيَأْكُلَانِـهِ. وَبَعْـدَ ذَهَـابِ الثَّعْلَبِ، حَضَرَ الكَلْبُ، فَأَخْبَرَهُ الخَـرُوْفُ بِمَـا حَـدَثَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الثَّعْلَبِ، فَقَالَ لَهُ الكَلْبُ: لا تَخَفْ يَا صَـدِيْقِيْ، إِنَّنِيْ مَعَكَ، وَسَأَتَعَشَّى[1] أَنَا عَلَى هَذَا الثَّعْلَبِ، فَأَنَا أُحِبُّ لَحْمَ الثَّعَالِبِ كَثِيْرَاً.

* شهادة الزور، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ مِنَ العِبَاراتِ الآتِيَةِ:

١- ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ:

أ- صَدِيْقٍ ب- شَاهِدٍ جـ- قَرِيْبٍ.

٢- قَالَ الكَلْبُ لِلْخَرُوْفِ:

أ-ارْحَلْ ب- اخْتَبِئْ جـ- لا تَخَفْ

٣- مِنْ بَيْنِ الحَيَوَانَاتِ الَّتِيْ وَرَدَ ذِكْرُهَا فِي النَّصِ:

أ- الأَسَدُ ب- الفِيْلُ جـ- الذِّئْبُ.

٤- عِنْدَمَا شَاهَدَ الخَرُوْفُ الثَّعْلَبَ يَقْتَرِبُ مِنْهُ:

أ- فَزِعَ ب- فَرِحَ جـ- هَرَبَ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- كَانَ الشَّاهِدُ مَعَ الثَّعْلَبِ في هَذِهِ القِصَّةِ هُوَ:

أ- الكَلْبُ ب- الذِّئْبُ جـ- الخَرُوفُ

٦- اتَّفَقَ الثَّعْلَبُ والذِّئْبُ عَلى أَنْ:

أ- يَقْتَسِمَا الخَرُوفَ ب- يَقْتُلاَ الكَلْبَ جـ- يَفْتَرِقَا نِهَائِيًّا

٧- قَالَ الثَّعْلَبُ لِلْخَرُوفِ إِنَّ هَذِهِ الأَرْضَ:

أ- لِلْكِلاَبِ ب- لِلذِّئَابِ جـ- لِلثَّعَالِبِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ في العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحِ في العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
| --- | --- |
| وَجَدَ | كُلٌّ لَهُ نِصْفٌ |
| أُحِبُّ | حَصَلَ |
| حَدَثَ | أُفَضِّلُ |
| مُنَاصَفَةً | لَقِيَ |
| | رَأْحَ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ في العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا في العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
| --- | --- |
| ذَهَاباً | اخْتَلَفَا |
| كَثِيراً | عَدُوِّي |
| صَدِيقِي | قَلِيلاً |
| اتَّفَقَا | إِيَاباً |
| | أَكْرَهُ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ في العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
| --- | --- |
| أَحْضِرْ | الخَرُوفَ |
| اتَّفَقَا | كَلاَمِهِ |
| صِحَّةَ | عَلَى |
| يَقْتَسِمَا | الشَّاهِدِ |
| | الذِّئْبُ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:
تخف، الخروف، ذئبا، الثعلب، الكلب.

١- سأتعشى على الكلب... .
٢- أن يقتسما الخروف مناصفة.
٣- لا... تخف..... يا صديقي.
٤- فوجد في طريقه.. ذئبا... .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| ذهب الثعلب يبحث عن شاهد | فاتفقا |
| أخبر الثعلب الذئب بما جرى | فأخبره الخروف |
| حضر الكلب | فوجد ذئبا |
| مر بالخروف ثعلب | أحب لحم الثعالب |
| | فتقدم منه، وقال له: |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

* تقدم الثعلب من الخروف
* مر بالخروف ثعلب
* حضر الكلب
* فزع الخروف
* اتفقا على أن يشهد معه
* انتظر قليلا لأحضر لك شاهدا

١) مر بالخروف ثعلب.
٢) تقدم الثعلب من الخروف.
٣) فزع الخروف.....
٤) انتظر قليلا لأحضر لك شاهدا.
٥) اتفقا على أن يشهد معه.
٦) حضر الكلب.....



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# رِحْلَةٌ عِلْمِيَةٌ

فـــي صَـــبَاحِ أَحَـــدِ الأَيَّـــامِ، قَادَ المُعَلِّمُ تَلامِيْذَهُ إِلى الغَابَةِ، كَانُوا يُغَـــنُّوْنَ، ويَتَسَابَقُوْنَ إِلى بُلُوغِ قِمَّةِ الجَبَلِ، وَقَدْ حَمَلَ كُلُّ تِلْمِيْذٍ مِنْهُم عَصَاً تُسَـــاعِدُهُ في التَّسَلُّقِ. وَصَلَ التَّلامِيْذُ إِلى الغَابَةِ. فَوَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ ضَـــخْمَةٍ، وَقَـــالَ لِتَلامِـــيْذِهِ: هَذا هُوَ الصَّنَوْبَرُ: إِنَّهُ شَجَرٌ قَوِيٌّ، يَحْتَفِظُ بِخُضْـــرَةِ أَوْرَاقِـــهِ طَـــوالَ العَامِ. ثُمَّ تَجَوَّلُوا مَعَ مُعَلِّمِهِم بَيْنَ العَدِيْدِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ الخُضْرَةِ مِثْلَ: البَلُّوطِ، السِّنْدِيَانِ، الأَبَنُوْسِ... الخ.

سَـــأَلَ طَارِقٌ المُعَلِّمَ: كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا الدَّائِمَةِ؟ فَأَجَـــابَ المُعَلِّـــمُ قَائِلاً: تَعِيْشُ أَوْرَاقُهَا سَنَتَيْنِ أَو أَكْثَرَ، يا طَارِقُ، ولكِنَّهَا تَـــتَجَدَّدُ فـــي كُـــلِّ رَبِيْعٍ، حَيْثُ تَظْهَرُ الأَوْرَاقُ الفَتِيَّةُ إِلى جَانِبِ الأَوْرَاقِ الهَرِمَةِ .

جمـــعَ التَّلامِـــيْذُ بَعْضَ أَوْرَاقِ هَذِهِ الأَشْجَارِ، ثُمَّ تَفَرَّقُوا يَلْعَبُوْنَ في الغَابَةِ، وَبَعْدَ نُزْهَةٍ مُمْتِعَةٍ عَادَ التَّلامِيْذُ إِلى بُيُوْتِهِم نَشِطِيْنَ مَسْرُوْرِيْنَ.

* الدرس العاشر/ الصف الرابع / الجزء الأول / وزارة التربية والتعليم / الجمهورية العربية السورية

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

**ضَعْ دَائِرَةً حَولَ رَمْزِ الإِجَابَةِ الصَّحِيْحَةِ:**

(١) ذَهَبَ المُعَلِّمُ وَتَلامِيْذُهِ في رِحْلَةٍ إِلى :

ا – الحَدِيقَةِ ب – الغَابَةِ ج – المَدِيْنَةِ

(٢) وَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ :

ا – كَبِيْرَةٍ ب – صَغِيْرَةٍ ج – مُتَوَسِّطَةٍ

(٣) تَحَدَّثَ المُعَلِّمُ لِتَلامِيْذِهِ عَنْ شَجَرَةِ:

ا – البَلُّوطِ ب – السِّنْدِيَانِ ج – الصَّنَوْبَرِ

(٤) تُعْتَبَرُ شَجَرَةُ الصَّنَوْبَرِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ :

ا – الخُضْرَةِ ب – الزَّهْرِ ج – الثَّمَرِ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٥) كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا ؟ سُؤَالٌ طَرَحَهُ :

ا – التَّلاَمِيذُ ب – المُعَلِّمُ ج – طَارِقٌ

(٦) جَمَعَ التَّلاَمِيذُ مِنَ الغَابَةِ :

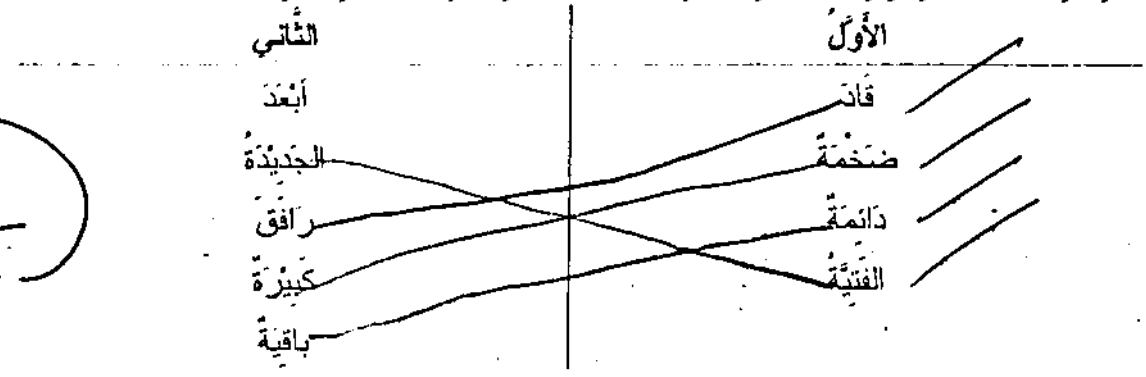
ا – أَوْرَاقًا ب – أَزْهَارًا ج – ثِمَارًا

(٧) مِنَ الأَشْجَارِ الَّتِي لَمْ يَذْكُرْهَا النَّصُّ :

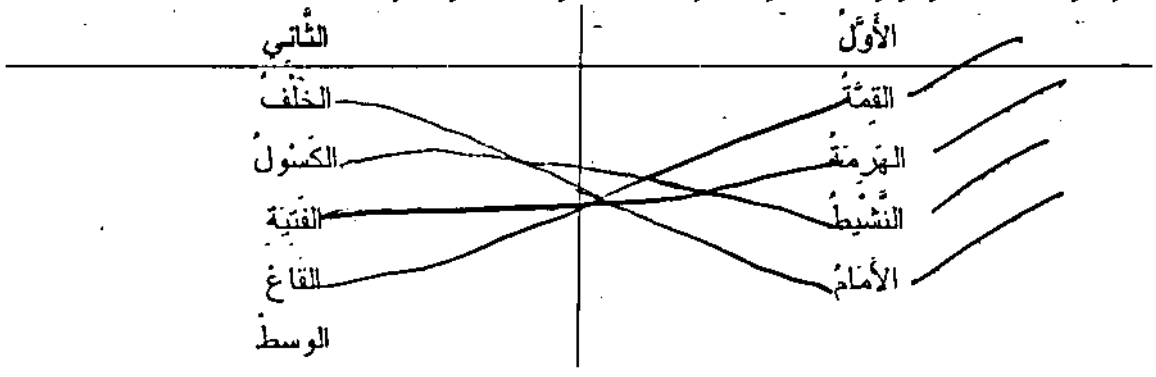
ا – البَلُّوطُ ب – الزَّيْتُونِ ج – السِّنْدِيَانِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

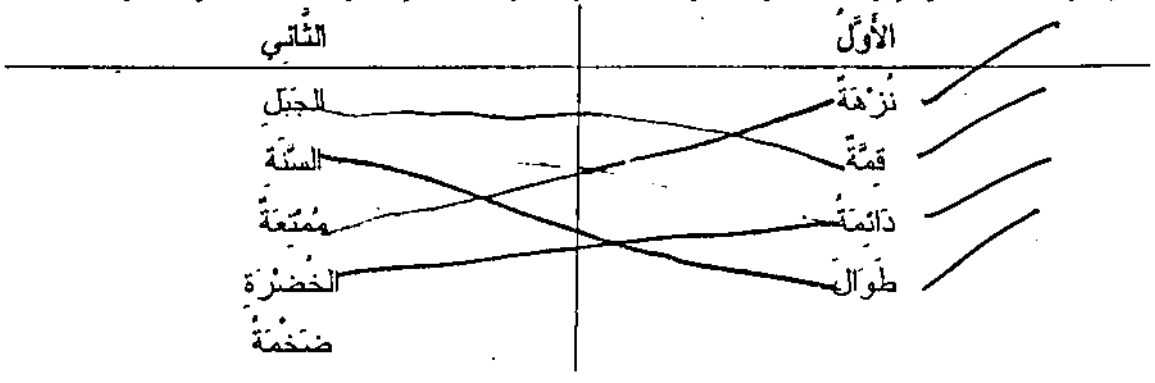
صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحُ فِي العَمُودِ الثَّانِي:




صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:




صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:






All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

بين ، إلى ، أمام ، الأيام .

(١) – في صباح أحد .الأيام. قاد المعلّم تلاميذه في رحلة .

(٢) – وصل التلاميذ ..إلى..... الغابة .

(٣) – وقف المعلّم .أمام.... شجرة ضخمة .

(٤) – تجول التلاميذ مع معلّمهم .بين... الأشجار .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخطّ بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| يغنّون ويتسابقون | فوقف المعلّم أمام الشجرة |
| وصل التلاميذ إلى الغابة | نشطين مسرورين |
| جمعوا بعض الأوراق | لبلوغ قمة الجبل |
| غادروا إلى بيوتهم | ثم تفرقوا يلعبون |
| | حمل كل تلميذ عصا |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

(*) أجاب المعلّم .

(*) سأل طارق .

(*) ثمّ عادوا إلى بيوتهم فرحين

(*) قاد المعلّم تلاميذه .

(*) يغنّون ويتسابقون.

(*) هذا هو الصنوبر.

١) قاد المعلم تلاميذه.

٢) يغنون ويتسابقون

٣) هذا هو الصنوبر

٤) سأل طارق.....

٥) أجاب المعلم..

٦) ثم عادوا إلى بيوتهم فرحين



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٦ – ب)
# نموذج عن الأداء المتوسط للطلبة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

اقرأ / اقرأي

## تعليمات حول الاختبار :

١. تأكد بأن لديك عشرة أوراق تحمل أرقاما متسلسلة.
٢. لاحظ بأن المهارات والأسئلة متنوعة.
٣. علامات الاختبار مائة علامة.
٤. زمن الاختبار ستون دقيقة .
٥. اقرأ النصوص ثم الأسئلة جيدا .
٦. اجب في المكان المحدد ، عن جميع الأسئلة.
٧. اكتب :الاسم ، المدرسة ، الجنس ، مكان السكن في المكان المخصص لذلك.

الاســـم :  الجنـــس: انثى

المدرســة : النظامية الاساسية (أ) مكان السكن : شارع بن رشد

اقلب الصفحة ثم ابدأ الإجابات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# المُعْتَصِمُ والغُلامُ النَّجِيْبُ

ذَهَـبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ عَامِلاً مِنْ عُمَّالِهِ، وَكَانَ لِهَذَا العَامِلِ وَلَدٌ: ذَكِـيُّ الفُؤَادِ، سَرِيْعُ الخَاطِرِ، حَاضِرُ الجَوَابِ، فَلَمَّا رَآهُ المُعْتَصِمُ قَالَ لَهُ: دَارِيْ أَحْسَنُ أَمْ دَارُ أَبِيْكَ؟ فَأَجَابَ الغُلامُ: ما دَامَ أَمِيْرُ المُؤْمِنِيْنَ في دَارِ أَبِي فَهِيَ أَحْسَنُ، فَسُرَّ مِنْهُ، ثُمَّ أَرَاهُ خَاتَمَهُ الَّذِيْ بِيَدِهِ، وَقَالَ لَهُ: هَلْ رَأَيْـتَ أَحْسَنَ مِنْ هَذَا الخَاتَمِ؟ فَقَالَ الغُلامُ: نَعَمْ يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ، اليَدُ الَّتِـيْ هُوَ فِيْهَا، فَسُرَّ المُعْتَصِمُ لِذَكَاءِ الغُلامِ، وَسُرْعَةِ خَاطِرِهِ، وَانْتَزَعَ الخَاتَمُ مِنْ يَدِهِ، وَكَافَأَهُ بِهِ.

وَأَنْشَدَ قَائِلاً:

نِعَمُ الإِلهِ عَلى العِبَادِ كَثِيْرَةٌ  وَأَجَلُّهُنَّ نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ

* مجلة العربي الصغير، العدد الثامن والثمانين، شباط، ٢٠٠٠م.

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ منَ العبارات الآتيةِ:

١- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُوْدَ:

أ- وَالِدَهُ  ب- وَالِدَتَهُ  جـ- عَامِلَهُ

٢- مِنْ أَجَلِّ نِعَمِ اللهِ على خَلْقِهِ:

أ- غِنَى المَالِ  ب- نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ  جـ- عِزَّةُ النَّفْسِ

٣- تَمَيَّزَ الغُلامُ:

أ- بِالذَّكَاءِ  ب- بِالجُرْأَةِ  جـ- بِالنَّشَاطِ

٤- في بَهَانَةِ الحِوَارِ أَسْمَعَ المُعْتَصِمُ الغُلامَ:

أ- بَيْتاً مِنَ الشِّعْرِ  ب- آيَةً كَرِيْمَةً  جـ- مَثَلاً عَرَبِيّاً

٥- يَكُوْنُ بَيْتُ وَالِدِ الغُلامِ أَحْسَنَ إِذَا كَانَ بِهِ:

أ- وَالِدُهُ  ب- المُعْتَصِمُ  جـ- وَالِدَتُهُ

٦- قَدَّمَ المُعْتَصِمُ خَاتَمَهُ لِلْغُلامِ:

أ- وَدِيْعَةً  ب- أَمَانَةً  جـ- مُكَافَأَةً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- الشَخْصُ الَّذِيْ أَنْشَدَ بَيْتَ الشِّعْرِ السَّابِقِ هُوَ:

أ- العَامِلُ　　ب- المُعْتَصِمُ　　ج- الغُلاَمُ

## مَهَارَةُ تَطْوِيْرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيْحُ فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| النَّجِيْبُ | أَخَذَ |
| انْتَزَعَ | الفَصِيْحُ |
| أَنْشَدَ | عَطَايَا |
| نِعَمٌ | كَانَ شِعْراً |
| | كَافَأَ |

وَفِّقْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| سَرِيْعٌ | أَسْوَءُ |
| سُؤَالٌ | غَضِبَ |
| سَرَّ | جَوَابٌ |
| أَحْسَنَ | بَطِيْءٌ |
| | ذَكِيٌّ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ المُفْرَدَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيْبًا سَلِيْمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَكِيٌّ | الخَاطِرِ |
| سَرِيْعٌ | الفُؤَادِ |
| حَاضِرُ | قَائِلاً |
| أَنْشَدَ | الجَوَابِ |
| | الخَاتَمِ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

يعود، أحسن، أمير، عاملة، الوزير.

١- ذهب المعتصم ليعود عاملة.

٢- نعم يا أمير المؤمنين.

٣- هل رأيت الوزير من هذا الخاتم.

٤- نعم ..... الإله على العباد كثيرة.

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| ذهب المعتصم | فهي أحسن |
| فلما رآه | وكافأه به |
| انتزع الخاتم | لذكاء الغلام |
| فسر المعتصم | قال له |
| | ليعود عاملاً |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

١- أجاب الغلام

٢- ثم أراه خاتمه

٣- سر المعتصم

٤- وأنشد قائلاً.

٥- ذهب المعتصم

٦- فلما رآه المعتصم قال له:

١) ذهب المعتصم

٢) وانشد قائلا

٣) ثم اراه خاتمه

٤) سر المعتصم

٥) فلما رآه المعتصم قال له

٦) أجاب الغلام



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الثَّعْلَبُ وَالخَرُوفُ

بَيْـنَمَا كَانَ الخَرُوفُ بَعِيْدَاً عَنْ حَظِيْرَتِه مَرَّ بِه ثَعْلَبٌ جَائِعٌ، فَقَالَ الثَّعْلَـبُ لِنَفْسِـه: سَأُصَـيْدُهُ وَأَتَعَشَّـى[1] عَلَـيْهِ اللَّيْلَةَ. تَقَدَّمَ الثَّعْلَبُ مِنَ الخَرُوْفِ، وَقَالَ لَهُ: لِمَاذَا تَرْعَى فِي أَرْضِيْ، وَأَرْضِ آبَائِي، وَأَجْدَادِيْ، فَـزِعَ الخَرُوْفُ وَقَالَ: مَنْ قَالَ إِنَّهَا أَرْضُكَ؟ فَقَالَ الثَّعْلَبُ: الكُلُّ يَشْهَدُ بِذَلِـكَ، وَإِذَا لَـمْ تُصَدِّقْنِيْ، فَانْتَظِرْ قَلِيْلاً؛ لأُحْضِرَ لَكَ مَنْ يَشْهَدُ عَلَى صِـحَّةِ كَلَامِي. فَقَالَ الخَرُوْفُ: اذْهَبْ وأَحْضِرْ الشَاهِدَ، ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ شَاهِدٍ، فَوَجَدَ فِي طَرِيْقِه ذِئْبَاً جَائِعَاً، فَأَخْبَرَهُ بِمَا جَرَى مَعَهُ، فَاتَّفَقَـا، أَنْ يَشْـهَدَ مَعَهُ عَلَى صِحَّةِ كَلَامِه، عَلَى أَنْ يَقْتَسِمَا الخَرُوْفَ مُنَاصَـفَةً، وَيَأْكُلَانِـه. وَبَعْـدَ ذَهَـابِ الثَّعْلَبِ، حَضَرَ الكَلْبُ، فَأَخْبَرَهُ الخَـرُوْفُ بِمَـا حَـدَثَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الثَّعْلَبِ، فَقَالَ لَهُ الكَلْبُ: لا تَخَفْ يَا صَـدِيْقِيْ، إِنَّنِيْ مَعَكَ، وَسَأَتَعَشَّى[1] أَنَا عَلَى هَذَا الثَّعْلَبِ، فَأَنَا أُحِبُّ لَحْمَ الثَّعَالِبِ كَثِيْراً.

* شهادة الزور، دار المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ منَ العباراتِ الآتيةِ:

١- ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ:

أ- صَدِيْقٍ ب- شَاهِدٍ جـ- قَرِيْبٍ.

٢- قَالَ الكَلْبُ لِلْخَرُوْفِ:

أ-ارْحَلْ ب- اخْتَبِئْ جـ- لا تَخَفْ

٣- مِنْ بَيْنِ الحَيَوَانَاتِ الَّتِيْ وَرَدَ ذِكْرُهَا فِي النَّصِّ:

أ- الأَسَدُ ب- الفِيْلُ جـ- الذِّئْبُ.

٤- عِنْدَمَا شَاهَدَ الخَرُوْفُ الثَّعْلَبَ يَقْتَرِبُ مِنْهُ:

أ- فَزِعَ ب- فَرِحَ جـ- هَرَبَ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- كَانَ الشَّاهِدُ مَعَ الثَّعْلَبِ فِي هَذِهِ القِصَّةِ هُوَ:

أ- الكَلْبُ ب- الذِّئْبُ جـ- الخَرُوفُ

٦- اتَّفَقَ الثَّعْلَبُ وَالذِّئْبُ عَلَى أَنْ:

أ- يَقْتَسِمَا الخَرُوفَ ب- يَقْتُلاَ الكَلْبَ جـ- يَفْتَرِقَا نِهَائِيًّا

٧- قَالَ الثَّعْلَبُ لِلْخَرُوفِ إِنَّ هَذِهِ الأَرْضَ:

أ- لِلْكِلاَبِ ب- لِلذِّئَابِ جـ- لِلثَّعَالِبِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحِ فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| وَجَدَ | كُلٌّ لَهُ نِصْفٌ |
| أَحَبُّ | حَصَلَ |
| حَدَثَ | أَفْضَلُ |
| مُنَاصَفَةً | لَقِيَ |
| | رَاحَ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَهَاباً | اخْتَلَفَا |
| كَثِيراً | عَكْسِي |
| صَدِيقِي | قَلِيلاً |
| اتَّفَقَا | إِيَاباً |
| | أَكْرَهُ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| أَحْضِرْ | الخَرُوفَ |
| اتَّفَقَا | كَلاَمِهِ |
| صِحَّةِ | عَلَى |
| يَقْتَسِمَا | الشَّاهِدِ |
| | الذِّئْبُ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأُ فَراغَ العِبارَاتِ بِمَا يُناسِبُهَا مِنَ المُفْرَدَاتِ الآتِيَةِ:

تَخَفَّى، الخَرُوفَ، دَنَبُ الثَّعْلَبِ، الكَلْبَ.

١- سأَتَعَشَّى على... الخروف

٢- أنْ يَقْتَسِمَا... مُنَاصَفَةً.

٣- لا... تخفى. يا صَدِيقِي.

٤- فَوَجَدَ في طَرِيقِهِ... الكلب.

## مَهَارَةُ الرَّبْطِ بَيْنَ السَّبَبِ وَالنَّتِيجَةِ

اربِطْ بِخَطٍّ بَيْنَ السَّبَبِ في العَمُودِ الأَوَّلِ وَالنَّتِيجَةِ في العَمُودِ الثَّانِي:

| السَّبَب | النَّتِيجَة |
|---|---|
| ذَهَبَ الثَّعْلَبُ يَبْحَثُ عَنْ شَاهِدٍ | فاتفقا |
| أَخْبَرَ الثَّعْلَبُ الذِّئْبَ بِمَا جَرَى | فَأَخْبَرَهُ الخَرُوفُ |
| حَضَرَ الكَلْبُ | فَوَجَدَ ذِئْباً |
| مَرَّ بِالخَرُوفِ ثَعْلَبٌ | أَحِبُّ لَحْمَ الثَّعَالِبِ |
| | فَتَقَدَّمَ مِنْهُ، وَقَالَ لَهُ: |

## مَهَارَةُ إِعَادَةِ تَسَلْسُلِ الأَحْدَاثِ

أَعِدْ تَرْتِيبَ الأَحْدَاثِ الآتِيَةِ مُسَلْسَلَةً كَمَا جَاءَتْ في النَّصِّ:

- تَقَدَّمَ الثَّعْلَبُ مِنَ الخَرُوفِ
- مَرَّ بِالخَرُوفِ ثَعْلَبٌ
- ٣- حَضَرَ الكَلْبُ
- فَزِعَ الخَرُوفُ
- ٥- اتَّفَقَا عَلَى أَنْ يَشْهَدَ مَعَهُ
- ٦- انْتَظِرْ قَلِيلاً لأُحْضِرَ لَكَ شَاهِداً

١) مر بالخروف ثعلب
٢) تقدم الثعلب من الخروف
٣) فزع الخروف
٤) اتفقا على ان يشهد معه
٥) انتظر قليلا لاحضر لك شاهدا
٦) حضر الكلب



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# رِحْلَةٌ عِلْمِيَةٌ

فـــي صَـــبَاحِ أَحَـــدِ الأَيَّـــامِ، قَادَ المُعَلِّمُ تَلامِيْذَهُ إِلى الغَابَةِ، كَانُوا يُغَـــنُّوْنَ، ويَتَسَابَقُوْنَ إِلى بُلُوغِ قِمَّةِ الجَبَلِ، وَقَدْ حَمَلَ كُلُّ تِلْمِيْذٍ مِنْهُم عَصَاً تُسَـــاعِدُهُ في التَّسَلُّقِ. وَصَلَ التَّلامِيْذُ إِلى الغَابَةِ. فَوَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ ضَـــخْمَةٍ، وَقَـــالَ لِتَلامِـــيْذِهِ: هَذا هُوَ الصَّنَوْبَرُ: إِنَّهُ شَجَرٌ قَوِيٌّ، يَحْتَفِظُ بِخُضْـــرَةِ أَوْرَاقِـــهِ طَـــوالَ العَامِ. ثُمَّ تَجَوَّلُوا مَعَ مُعَلِّمِهِم بَيْنَ العَدِيْدِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ الخُضْرَةِ مِثْلَ: البَلُّوطِ، السِّنْدِيَانِ، الأَبَنُوْسِ... الخ.

سَـــأَلَ طَارِقٌ المُعَلِّمَ: كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا الدَّائِمَةِ؟ فَأَجَـــابَ المُعَلِّـــمُ قَائِلاً: تَعِيْشُ أَوْرَاقُهَا سَنَتَيْنِ أَو أَكْثَرَ، يا طَارِقُ، ولَكِنَّهَا تَـــتَجَدَّدُ فـــي كُـــلِّ رَبِيْعٍ، حَيْثُ تَظْهَرُ الأَوْرَاقُ الفَتِيَّةُ إِلى جَانِبِ الأَوْرَاقِ الهَرِمَةِ.

جمـــعَ التَّلامِـــيْذُ بَعْضَ أَوْرَاقِ هَذِهِ الأَشْجَارِ، ثُمَّ تَفَرَّقُوا يَلْعَبُوْنَ في الغَابَةِ، وبَعْدَ نُزْهَةٍ مُمْتِعَةٍ عَادَ التَّلامِيْذُ إِلى بُيُوْتِهِم نَشِطِيْنَ مَسْرُوْرِيْنَ.

• الدرس العاشر/ الصف الرابع / الجزء الأول / وزارة التربية والتعليم / الجمهورية العربية السورية

## مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيْلِ

**ضَعْ دَائِرَةً حَوْلَ رَمْزِ الإِجَابَةِ الصَّحِيْحَةِ:**

(١) ذَهَبَ المُعَلِّمُ وتَلامِيْذُهُ في رِحْلَةٍ إِلى :

ا – الحَدِيقَةِ ب – الغَابَةِ ج – المَدِيْنَةِ

(٢) وَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ :

ا – كَبِيْرَةٍ ب – صَغِيْرَةٍ ج – مُتَوَسِّطَةٍ

(٣) تَحَدَّثَ المُعَلِّمُ لِتَلامِيْذِهِ عَنْ شَجَرَةِ:

ا – البَلُّوطِ ب – السِّنْدِيَانِ ج – الصَّنَوْبَرِ

(٤) تُعْتَبَرُ شَجَرَةُ الصَّنَوْبَرِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ :

ا – الخُضْرَةِ ب – الزَّهْرِ ج – الثَّمَرِ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٥) كَيْفَ تَحْتَفِظُ هٰذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا ؟ سُؤَالٌ طَرَحَهُ :

ا – التَّلاَمِيذُ　　ب – المُعَلِّمُ　　ج – طَارِقٌ

(٦) جَمَعَ التَّلاَمِيذُ مِنَ الغَابَةِ :

ا – أَوْرَاقًا　　ب – أَزْهَارًا　　ج – ثِمَارًا

(٧) مِنَ الأَشْجَارِ الَّتِي لَمْ يَذْكُرْهَا النَّصُّ :

ا – البَلُّوطُ　　ب – الزَّيْتُونِ　　ج – السَّنْدِيَانِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحِ فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| قَلَمٌ | أَبْعَدَ |
| ضَخْمَةٌ | الجَدِيدَةُ |
| دَائِمَةٌ | رَافِقَ |
| الفَتِيَّةُ | كَبِيرَةٌ |
| | بَاقِيَةٌ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسِهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| القِمَّةُ | الخَلْفُ |
| الهَرَمُ | الكَسُولُ |
| النَّشِيطُ | الفَتِيَةِ |
| الأَمَامُ | القَاعُ |
| | الوَسَطُ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| نُزْهَةٌ | الجَبَلِ |
| قِمَّةٌ | السَّنَةَ |
| دَائِمَةٌ | مُمْتِعَةٌ |
| طَوَالَ | الخُضْرَةِ |
| | ضَخْمَةٌ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

بين ، إلى ، أمام ، الأيام .

(١) – في صباح أحد الأيام قاد المعلّم تلاميذه في رحلة .

(٢) – وصل التلاميذ إلى ..... الغابة .

(٣) – وقف المعلّم أمام .. شجرة ضخمة .

(٤) – تجول التلاميذ مع معلّمهم بين .. الأشجار .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| يغنون ويتسابقون | فوقف المعلّم أمام الشجرة |
| وصل التلاميذ إلى الغابة | نشيطين مسرورين |
| جمعوا بعض الأوراق | ليبلوغ قمة الجبل |
| غادروا إلى بيوتهم | كي تفرقوا يلعبون |
| | حمل كل تلميذ عصا |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

(١) أجاب المعلّم .

(٢) سأل طارق .

(٣) ثم عادوا إلى بيوتهم فرحين .

(٤) قاد المعلّم تلاميذه .

(٥) يغنون ويتسابقون .

(٦) هذا هو الصنوبر .

١) قاد المعلم تلاميذه

٢) يغنون ويتسابقون

٣) ينبات طارق

٤) هذا هو الصنوبر

٥) اجاب المعلم

٦) ثم عادوا الى بيوتهم فرحين



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# الملحق (٦ – ج)
# نموذج عن الأداء المنخفض للطلبة



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

اقرأ / اقرأي

## تعليمات حول الاختبار

١. تأكد بأن لديك عشرة أوراق تحمل أرقاما متسلسلة.
٢. لاحظ بأن المهارات والأسئلة متنوعة.
٣. علامات الاختبار مائة علامة.
٤. زمن الاختبار ستون دقيقة .
٥. اقرأ النصوص ثم الأسئلة جيدا .
٦. أجب في المكان المحدد ، عن جميع الأسئلة.
٧. اكتب :الاسم ، المدرسة ، الجنس ، مكان السكن في المكان المخصص لذلك.

الاســـم : ..... الجنـــس: ذكر .....

المدرســة : عزموط ..... مكان السكن : عزموط .....

اقلب الصفحة ثم ابدأ الإجابات



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## المُعْتَصِمُ والغُلامُ النَّجِيبُ

ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُودَ عَامِلاً مِنْ عُمَّالِهِ، وَكَانَ لِهَذَا العَامِلِ وَلَدٌ: ذَكِيُّ الفُؤَادِ، سَرِيعُ الخَاطِرِ، حَاضِرُ الجَوَابِ، فَلَمَّا رَآهُ المُعْتَصِمُ قَالَ لَهُ: دَارِيْ أَحْسَنُ أَمْ دَارُ أَبِيْكَ؟ فَأَجَابَ الغُلامُ: ما دَامَ أَمِيْرُ المُؤْمِنِيْنَ في دَارِ أَبي فَهِيَ أَحْسَنُ، فَسُرَّ مِنْهُ، ثُمَّ أَرَاهُ خَاتَمَهُ الَّذِيْ بِيَدِهِ، وَقَالَ لَهُ: هَلْ رَأَيْتَ أَحْسَنَ مِنْ هَذَا الخَاتَمِ؟ فَقَالَ الغُلامُ: نَعَمْ يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ، اليَدُ الَّتِيْ هُوَ فِيْهَا، فَسُرَّ المُعْتَصِمُ لِذَكَاءِ الغُلامِ، وَسُرْعَةِ خَاطِرِهِ، وَانْتَزَعَ الخَاتَمَ مِنْ يَدِهِ، وَكَافَأَهُ بِهِ.

وأَنْشَدَ قَائِلاً:

نِعَمُ الإِلهِ عَلَى العِبَادِ كَثِيْرَةٌ  وَأَجَلُّهُنَّ نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ

* مجلة العربي الصغير، العدد الثامن والثمانين، شباط، ٢٠٠٠م.

### مَهَارَةُ تَحْدِيْدِ التَّفَاصِيلِ

ضَعْ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصحيحةِ في كلٍ منَ العباراتِ الآتيةِ:

١- ذَهَبَ المُعْتَصِمُ لِيَعُودَ:
أ- وَالِدَهُ  ب- وَالِدَتَهُ  جـ- عَامِلَهُ

٢- مِنْ أَجْلِ نِعَمِ اللهِ على خَلْقِهِ:
أ- غِنَى المَالِ  ب- نَجَابَةُ الأَبْنَاءِ  جـ- عِزَّةُ النَّفْسِ

٣- تَمَيَّزَ الغُلامُ:
أ- بِالذَّكَاءِ  ب- بِالجُرْأَةِ  جـ- بِالنَّشَاطِ

٤- في نِهَايَةِ الحِوَارِ أَسْمَعَ المُعْتَصِمُ الغُلامَ:
أ- بَيْتاً مِنَ الشِّعْرِ  ب- آيَةً كَرِيْمَةً  جـ- مَثَلاً عَرَبِيّاً

٥- يَكُوْنُ بَيْتُ وَالِدِ الغُلامِ أَحْسَنَ إِذَا كَانَ بِهِ:
أ- وَالِدُهُ  ب- المُعْتَصِمُ  جـ- وَالِدَتُهُ

٦- قَدَّمَ المُعْتَصِمُ خَاتَمَهُ لِلْغُلامِ:
أ- وَدِيْعَةً  ب- أَمَانَةً  ج- مُكَافَأَةً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- الشَّخْصُ الَّذِيْ أَنْشَدَ بَيْتَ الشِّعْرِ السَّابِقِ هُوَ:

أ- العَامِلُ ب- المُعْتَصِمُ ج- الغُلاَمُ

## مَهَارَةُ تَطْوِيْرِ الثَّرْوَةُ اللُّغَوِيَّة

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيْحِ فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| النَّجِيْبُ | أَخَذَ |
| انْتَزَعَ | الفَصِيْحُ |
| أَنْشَدَ | عَطَايَا |
| نِعَمٌ | قَالَ شِعْراً |
| | كَافَأَ |

وَفِّقْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَعَكْسُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| سَرِيْعٌ | أَسْوَءُ |
| سُؤَالٌ | غَضِبَ |
| سَرَّ | جَوَابٌ |
| أَحْسَنَ | بَطِيْءٌ |
| | ذَكِيٌّ |

صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ المُفْرَدَةِ فِي العَمُوْدِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي مُكَوِّنَاً تَرْكِيْبَاً سَلِيْمَاً:

| الأَوَّلُ | الثَّانِي |
|---|---|
| ذَكِيٌّ | الخَاطِرِ |
| سَرِيْعُ | الفُؤَادِ |
| حَاضِرُ | قَائِلاً |
| أَنْشَدَ | الجَوَابِ |
| | الخَاتَمِ |



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

نعمَ، أحسنَ، أميرَ، عاملَهُ، الوزيرُ.

١- ذهبَ المعتصمُ ليعودَ ..... .

٢- نعمْ يا ..... المؤمنين.

٣- هل رأيتَ ..... من هذا الخاتم.

٤- ..... الإله على العباد كثيرة.

## مهارةُ الربْطِ بينَ السببِ والنتيجةِ

اربطْ بخطٍّ بينَ السببِ في العمودِ الأولِ والنتيجةِ في العمودِ الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| ذهبَ المعتصمُ | فهيَ أحسنُ |
| فلمّا رآهُ | وكافأهُ به |
| انتزعَ الخاتمَ | لذكاءِ الغلامِ |
| فسُرَّ المعتصمُ | قالَ لهُ |
| | ليعودَ عاملاً |

## مهارةُ إعادةِ تسلسلِ الأحداثِ

أعدْ ترتيبَ الأحداثِ الآتيةِ مسلسلةً كما جاءتْ في النصِّ:

١- أجابَ الغلامُ

٢- ثمَّ أراهُ خاتمَهُ

٣- سرَّ المعتصمُ

٤- وأنشدَ قائلاً.

٥- ذهبَ المعتصمُ

٦- فلمّا رآهُ المعتصمُ قالَ لهُ:

١) .....

٢) .....

٣) .....

٤) .....

٥) .....

٦) .....





All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

تخفّ، الخروف، ذئباً، الثعلب، الكلب.

١- سأمشي على ..... .

٢- أن يتسلل ..... خلسة.

٣- لا ..... كما صديقي.

٤- فوجد في طريقه .....

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخطٍ بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| ذهب الثعلب يبحث عن شاهد | فاتفقا |
| أخبر الثعلب الذئب بما جرى | فأخبره الخروف |
| حضر الكلب | فوجد ذئباً |
| مر بالخروف ثعلب | أحب لحم الثعالب |
| | فتقدم منه، وقال له: |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

١- تقدم الثعلب من الخروف

٢- مر بالخروف ثعلب

٣- حضر الكلب

٤- فزع الخروف

٥- اتفقا على أن يشهد معه

٦- انتظر قليلاً لأحضر لك شاهداً



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# رِحلَةٌ عِلْمِيَةٌ

فـي صَـبَاحِ أَحَـدِ الأَيَّـامِ، قَادَ المُعَلِّمُ تَلامِيذَهُ إِلى الغَابَةِ، كَانُوا يُغَـنُّونَ، ويَتَسَابَقُونَ إِلى بُلُوغِ قِمَّةِ الجَبَلِ، وَقَدْ حَمَلَ كُلُّ تِلْمِيذٍ مِنْهُم عَصاً تُسَـاعِدُهُ في التَّسَلُّقِ. وَصَلَ التَّلامِيذُ إِلى الغَابَةِ. فَوَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ ضَـخْمَةٍ، وَقَـالَ لِتَلامِـيذِهِ: هَذا هُوَ الصَّنَوْبَرُ: إِنَّهُ شَجَرٌ قَوِيٌّ، يَحْتَفِظُ بِخُضْـرَةِ أَوْرَاقِـهِ طَـوالَ العَامِ. ثُمَّ تَجَوَّلُوا مَعَ مُعَلِّمِهِم بَيْنَ العَدِيدِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ الخُضْرَةِ مِثْلَ: البَلُّوطِ، السِّنْدِيَانِ، الأَبْنُوسِ... الخ.

سَـأَلَ طَارِقٌ المُعَلِّمَ: كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا الدَّائِمَةِ؟ فَأَجَـابَ المُعَلِّـمُ قَائِلاً: تَعِيشُ أَوْرَاقُهَا سَنَتَيْنِ أَو أَكْثَرَ، يا طَارِقُ، ولكِنَّهَا تَـتَجَدَّدُ فـي كُـلِّ رَبِيعٍ، حَيْثُ تَظْهَرُ الأَوْرَاقُ الفَتِيَّةُ إِلى جَانِبِ الأَوْرَاقِ الهَرِمَةِ .

جمـعَ التَّلامِـيذُ بَعْضَ أَوْرَاقِ هَذِهِ الأَشْجَارِ، ثُمَّ تَفَرَّقُوا يَلْعَبُونَ في الغَابَةِ، وَبَعْدَ نُزْهَةٍ مُمْتِعَةٍ عَادَ التَّلامِيذُ إِلى بُيُوتِهِم نَشِطِينَ مَسْرُورِينَ.

• الدرس العاشر/ الصف الرابع / الجزء الأول / وزارة التربية والتعليم / الجمهورية العربية السورية

## مَهَارَةُ تَحْدِيدِ التَّفَاصِيلِ

**ضَعْ دَائِرَةً حَولَ رَمْزِ الإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ:**

(١) ذَهَبَ المُعَلِّمُ وتَلامِيذُهُ في رِحْلَةٍ إِلى :

ا – الحَدِيقَةِ ب – الغَابَةِ ج – المَدِينَةِ

(٢) وَقَفَ المُعَلِّمُ أَمَامَ شَجَرَةٍ :

ا – كَبِيرَةٍ ب – صَغِيرَةٍ ج – مُتَوَسِّطَةٍ

(٣) تَحَدَّثَ المُعَلِّمُ لِتَلامِيذِهِ عَنْ شَجَرَةِ:

ا – البَلُّوطِ ب – السِّنْدِيَانِ ج – الصَّنَوْبَرِ

(٤) تُعْتَبَرُ شَجَرَةُ الصَّنَوْبَرِ مِنَ الأَشْجَارِ دَائِمَةِ :

ا – الخُضْرَةِ ب – الزَّهْرِ ج – الثَّمَرِ



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٥) كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذِهِ الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِهَا ؟ سُؤَالٌ طَرَحَهُ :

ا – التِّلْمِيذُ ب – المُعَلِّمُ ج – طارق

(٦) جَمَعَ التِّلْمِيذُ مِنَ الغَابَةِ :

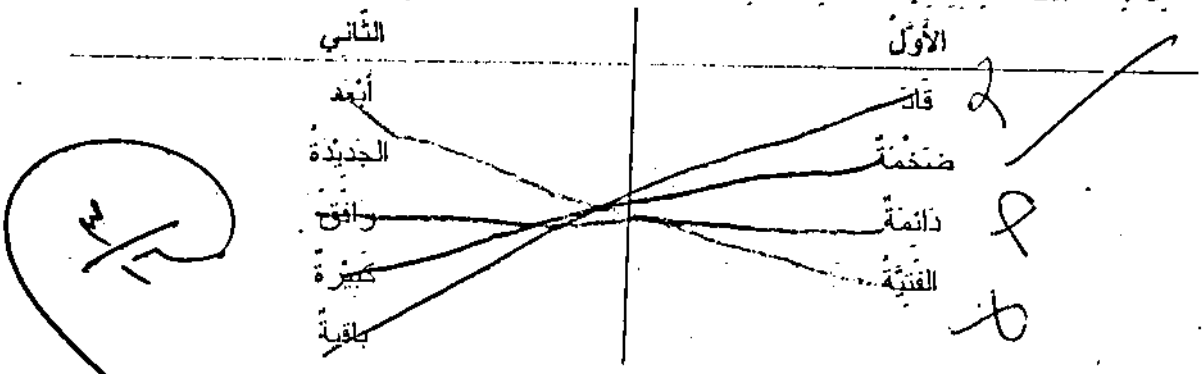
ا – أَوْرَاقًا ب – أَزْهَارًا ج – ثِمَارًا

(٧) مِنَ الأَشْجَارِ الَّتِي لَمْ يَذْكُرْهَا النَّصُّ :

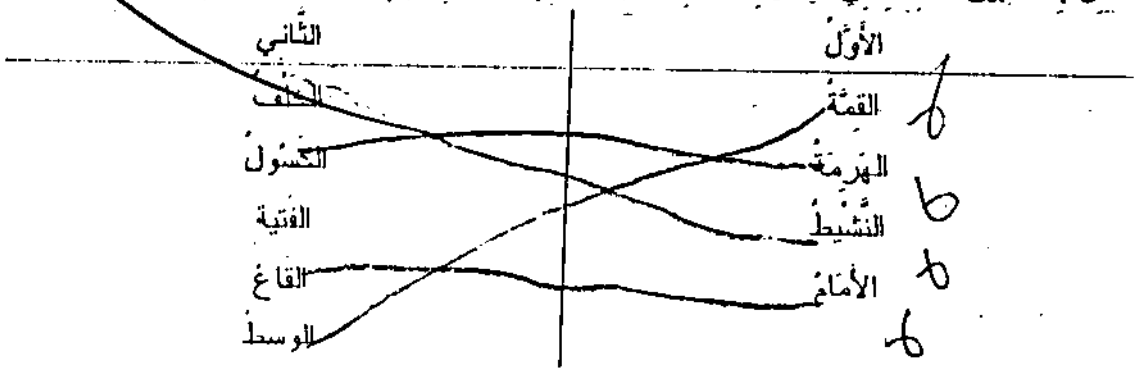
ا – البَلُّوطُ ب – الزَّيْتُونُ ج – السِّنْدِيَانِ

## مَهَارَةُ تَطْوِيرِ الثَّرْوَةِ اللُّغَوِيَّةِ

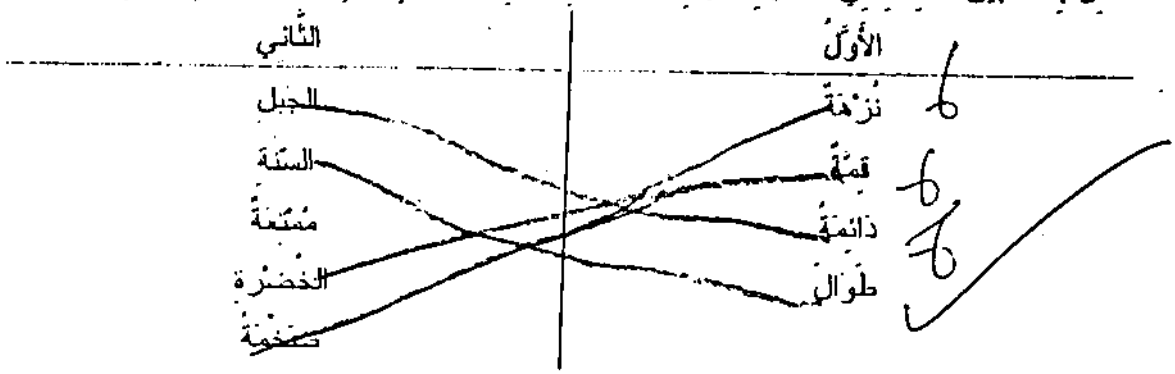
صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَعْنَاهَا الصَّحِيحِ فِي العَمُودِ الثَّانِي:




صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَعَكْسِهَا فِي العَمُودِ الثَّانِي:




صِلْ بِخَطٍّ بَيْنَ الكَلِمَةِ فِي العَمُودِ الأَوَّلِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ العَمُودِ الثَّانِي مُكَوِّنًا تَرْكِيبًا سَلِيمًا:






All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

املأ فراغ العبارات بما يناسبها من المفردات الآتية:

بين ، إلى ، أمام ، الأيام .

(١) – في صباح أحد ... قاد المعلم تلاميذه في رحلة .

(٢) – وصل التلاميذ ... الغابة .

(٣) – وقف المعلم ... شجرة ضخمة .

(٤) – تجول التلاميذ مع معلمهم ... الأشجار .

## مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الأول والنتيجة في العمود الثاني:

| السبب | النتيجة |
|---|---|
| يغنون ويتسابقون | فوقف المعلم أمام الشجرة |
| وصل التلاميذ إلى الغابة | نشطين مسرورين |
| جمعوا بعض الأوراق | ليلوح قمة الجبل |
| غادروا إلى بيوتهم | ثم تفرقوا يلعبون |
| | حمل كل تلميذ عصا |

## مهارة إعادة تسلسل الأحداث

أعد ترتيب الأحداث الآتية مسلسلة كما جاءت في النص:

(١) أجاب المعلم . ١) .....

(٢) سأل طارق . ٢) .....

(٣) ثم عادوا إلى بيوتهم فرحين . ٣) .....

(٤) قاد المعلم تلاميذه . ٤) .....

(٥) يغنون ويتسابقون. ٥) .....

(٦) هذا هو الصنوبر. ٦) .....



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

# Abstract

## *Fourth Grade Pupil's Achievement in The Arabic Reading Comprehension in Nablus Educational District*


Master Thesis

Submitted by

**Omar Hilmo Abdullah Alawneh**

Supervised by

**Professor. Jawdat Ahmad Saadeh**

An-Najah National University

(2001)



The purpose of this study was to define the level of the fourth class students and their comprehension of the subjects which have been read in Arabic Language.

So it tried to answer the following questions:

1-What is the level of the fourth grade pupils' achievement in reading compression : (high, medium, or low)

2-Is there a statistical significant difference in the fourth grade pupils' reading achievement, due to the supervising authority?

3-Is there a statistical significant difference in the fourth grade pupils' reading achievement, due to the gender?

4-Is there a statistical significant difference in the fourth grade pupils' reading achievement, due to the place of residence?

To answer the above questions, the researcher designed a comprehension test to measure the fourth grade students' achievement in reading comprehension. The test consisted of three passages. Then the researcher developed 33 items for each of these passages. The items were designed to measure four skills in each passage. The whole test was consisted of (99) items.




All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Proper methods were used to ensure the test validity by a group of jury that consisted of experts in the curricula and Arabic Language teaching methods fields. The reliability of the test was calculated by using test and retest the exam and the result was (93.0).

The population of the study consisted of fourth grade pupils in the public governmental and in the UNRWA schools in Nablus Educational District under the supervision of teachers who hold diplomas in Arabic language (Two years after the high school exam). Thus, the population consisted of (3526) pupils distributed to (90) class sections.

The sample of the study consisted of (480) of the fourth grade pupils (236 males and 242 females) distributed to twelve class sections. The sample represented 13% of the whole population.

The obtained data were analyzed using the following methods:

1-Percentages and means to measure the fourth grade pupils achievement in reading comprehension : (high, medium, or low).

2-Independent (t – test) in order to test the two hypotheses that are related to gender and to the supervising authority.

3-One way ANOVA in order to examine the hypothesis related to the place of residence.

4-Scheffe test in order to identify with whom there were differences in the testing skills and the total score.

This testing skills showed the following results:

1-The fourth grade students reading achievement in reading comprehension was medium.

2-There were statistical significant differences in the fourth pupils' achievement in the reading comprehension, due to the supervising authority, in favour of the public governmental schools pupils.

3-There were statistical significant differences in the fourth grade pupils' achievement in reading comprehension, due to the gender, in favour of male pupils'.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4-There were statistical significant differences in the fourth grade pupils' achievement in the reading comprehension, due to the place of residence: between pupil's who live in the city and those who live in the refugee camps, in favour of those who live in the city, and between pupils who live in villages and students who live in refugee camps, in favour of those who live in villages. But there were no statistical significant differences between pupils who live in the city and those who live in villages.

5-There were statistical significant differences in the fourth grade pupils' achievement in the reading comprehension in the four skills and the total score between the pupils at the public schools and the pupils at the UNRWA schools, in favour of those at the public governmental schools.

6-Results also showed that there was an obvious decline in the fourth grade pupils' achievement especially in the skill of repeating the sequence of events.

In the light of these results, the researcher recommended the followings:

1-Conducting further studies to identify the level of reading comprehension among the basic stage students,

2-The center of developing new curricula should give attention to the different skills of teaching Arab language especially the skill of repeating the sequence of events.

3-Increasing the training workshops for the Arabic language teachers of the basic stage, especially the first grade, teachers.

4-Decreasing the number of pupils in the classes, so that the number of pupils should reach the optimal size.



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit