

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس

إعداد

أسماء ماجد يوسف حسون

إشراف

د. علي حبايب

قُدِّمَت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب
التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021م

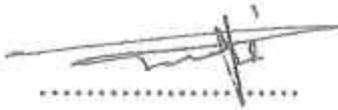
أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى
طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس

إعداد

أسماء ماجد يوسف حسون

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 1 / 4 / 2021م، وأجيزت.

التوقيع

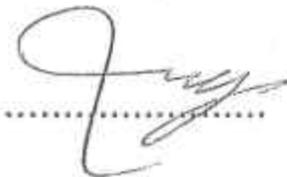


أعضاء لجنة المناقشة

- د. علي حباب / مشرفاً ورئيساً

- د. نسيم بني عودة / ممتحناً خارجياً

- د. سهيل صالحه / ممتحناً داخلياً



الإهداء

إلى مَنْ سهر الليالي ... ظلّي وسندي الموالي ... وحامل همّي غير مبالٍ.. بدر التمام

(أبي الحبيب)

إلى مَنْ أثقلت الجفون سهرًا... وحملت الفؤاد همًّا... وجاهدت الأيام صبرًا... وشغلت البال فكرًا...

ورفعت الأيادي دعاءً... وأيقنت بالله أملاً... إلى أغلى الغوالي، وأحبّ الأحاباب

(أمي الغالية)

إلى وردة المحبة... وينابيع الوفاء... إلى من هم رفقاء دربي وسندي في هذه الحياة ومصدر قوتي

(إخوتي الأعزّاء)

إلى عيوني التي تنير دربي وطريقي في نجاحي

(أخواتي الغاليات)

إلى من كنّ بجانبني وتخطينا معًا عناء الدراسة وتعبها

(زميلاتي العزيزات)

إلى كلّ مَنْ علّمني حرفًا وأنار لي درب العلم... إلى كلّ مَنْ تعلّم وحمل رسالة العلم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الشكر والتقدير

باسم الله العليّ القدير، الحمد لله الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل، مستهلاً ذلك بالشكر والحمد لله سبحانه وتعالى أولاً.

وأنتدّم بخالص الشكر والتقدير لمن كان له الدور الكبير في إنجاز هذا العمل المتواضع مشرفي العزيز الدكتور علي حبايب على جهوده المبذولة معي، وسعيه ومتابعته لي ومنحه، وفقه الله وجزاه كل الخير.

وأتوجه بالشكر والتقدير من الممتحن الخارجي الدكتور نسيم بني عودة، لملاحظاته التي أثرت الرسالة وحسنتها.

وأنتدّم بخالص الشكر والتقدير من الممتحن الداخلي الدكتور الرائع سهيل صالحه على مساعدته لي، وما قدّمه لي من توجيهات، وملحوظاته التي أثرت الرسالة وحسنتها.

وأتوجه بالشكر لكلّ من علّمني حرفاً أساتذتي الأفاضل الذين مهّدوا لي طريق العلم.

ويسعدني، ويشرفني أن أقدم أطيب الأمنيات والشكر والعرفان إلى كلّ من ساعدني على إتمام على هذا العمل.

كما أتوجه أخيراً بالشكر إلى زملائي وزميلاتي في قسم مناهج وأساليب التدريس، على دعمهم المعنوي لي.

وفي الختام أشكر أهلي على وقوفهم بجانبني، ومساندتهم لي لإتمام هذا العمل، وما توفيقني إلا من الله، والحمد لله على هذا التوفيق.

أسماء حسون

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدّمة الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف
الرابع الأساسي في محافظة نابلس

أقرّ أنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما أُشير إليه،
حيثما ورد في هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها لم يُقدّم من قبل لنيل أية درجة، أو لقب علمي،
أو بحث لدى أيّة مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I acknowledge that what is included in this letter is the product of my own effort, except as noted, since this entire letter, or part of it, has not previously been submitted for any degree, title or research in any other educational or research institution.

Student's name :

اسم الطالبة: أسماء ماجد يوسف حسون

Signature :

التوقيع: أسماء

Date:

التاريخ: 2021/ 4/ 1

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الصُّور
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها
2	مقدمة الدراسة
5	مشكلة الدراسة
6	أسئلة الدراسة
7	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
9	فرضيات الدراسة
9	حدود الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة
13	أولاً- الإطار النظري
28	ثانياً- الدراسات السابقة ذات الصلة
28	الدراسات العربية
35	الدراسات الأجنبية
43	ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة
45	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
46	منهج الدراسة
46	مجتمع الدراسة

46	عينة الدراسة
47	أدوات الدراسة
54	إجراءات الدراسة
55	تصميم الدراسة
56	المعالجات الإحصائية
57	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
58	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
60	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
61	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
63	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
69	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
71	النتائج المتعلقة بالمقابلة
88	ملاحظات الباحثة وتأملاتها
91	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
92	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
96	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
98	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
99	مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة وملاحظات الباحثة وتأملاتها
101	التوصيات
102	المصادر والمراجع
111	الملاحق
B	Abstract

فهرس الصور

الصفحة	الصورة	الرقم
64	مجسم الطائرة	صورة (1)
65	مجسم السيارة	صورة (2)
65	مجسم المكوك	صورة (3)
66	مجسم الطير	صورة (4)
66	مجسم خريطة فلسطين	صورة (5)
67	وقوع الضفادع في الحفرة	صورة (6)
68	خروج الضفادع من الحفرة	صورة (7)
69	وضع قطعة القماش تحت الحجر	صورة (8)
69	وضع الحجر في الطريق	صورة (9)

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
47	توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة، والمجموعات التجريبية والضابطة، والجنس	جدول (1)
47	توزيع عينة الدراسة لمعلمي الصف الرابع الأساسي ومعلماته	جدول (2)
49	الخطة الزمنية لتدريس الدروس المختارة	جدول (3)
50	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في فهم المقروء للصف الرابع الأساسي	جدول (4)
59	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس البعدي تبعاً لمجموعتي الدراسة	جدول (5)
59	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء على درجات طلبة الصف الرابع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي	جدول (6)
60	نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسّطات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في فهم المقروء تُعزى لنوع القياس	جدول (7)
62	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء وفقاً لمتغيري: استراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما	جدول (8)
63	نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء على درجات طلبة الصف الرابع الأساسي وفقاً لمتغيري الطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما	جدول (9)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملاحق	الرقم
112	قائمة بأسماء المحكمين	ملحق (1)
113	خطاب تحكيم الاختبار القبلي	ملحق (2)
114	الاختبار التحصيلي القبلي بصورته الأولى	ملحق (3)
118	الاختبار التحصيلي القبلي بصورته النهائية	ملحق (4)
122	خطاب تحكيم الاختبار التحصيلي البعدي	ملحق (5)
123	الاختبار التحصيلي البعدي بصورته الأولى	ملحق (6)
128	الاختبار التحصيلي البعدي بصورته النهائية	ملحق (7)
134	درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار التحصيل	ملحق (8)
136	خطاب تحكيم دليل تدريس فهم المقروء وفق استراتيجية قائمة على قراءة الصورة	ملحق (9)
137	تخطيط الدروس وفق استراتيجية قائمة على قراءة الصورة	ملحق (10)
155	درس عشنا بأملنا وصور لوحة المحادثة	ملحق (11)
158	درس جزاء الإحسان وصور لوحة المحادثة	ملحق (12)
161	خطاب مديرية التربية والتعليم في نابلس لمدرسة عمر العالول للبنات لتطبيق الدراسة	ملحق (13)
152	خطاب مديرية التربية والتعليم لمدرسة حسيب الصباغ الأساسية للبنين لتطبيق الدراسة	ملحق (14)

أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع

الأساسي في محافظة نابلس

إعداد

أسماء ماجد يوسف حسون

إشراف

د. علي حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس للعام الدراسي 2021/2020م. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهجين الكمي والنوعي، مستخدمة الاختبار والمقابلة، فقابلت الباحثة خمسة عشر من معلمي الصف الرابع الأساسي ومعلماته في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، واختيرت عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي من المدارس الحكومية في محافظة نابلس بطريقة قصدية، وقد بلغ عددهم (151) طالبًا وطالبة؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (39) طالبًا و(37) طالبة، والمجموعة الضابطة من (39) طالبًا و(36) طالبة، وطُبِّقَ عليهم اختبار تحصيل قبلي، قبل البدء بالتجربة، وطُبِّقَ عليهم اختبار تحصيل بعدي بعد الانتهاء من التجربة، حيث تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية تُعزى لنوع القياس لصالح القياس البعدي. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى لمتغير الطريقة لصالح قراءة الصورة، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة تدريب

معلّمي المرحلة الأساسية على استخدام الصُّور، وكيفية قراءتها، وأنّه على واضعي المنهاج أن يراعوا البساطة وعدم التعقيد فيها، بالإضافة إلى وضوحها، وضرورة تدريب الطلبة على استخدامها، وقراءتها بطريقة صحيحة، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات المحلية حول استخدام استراتيجية قراءة الصورة، وأثرها على العملية التعليمية، وارتباطها بمتغيرات أخرى.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفتها

مقدمة الدراسة

لقد ميّز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن غيره من المخلوقات بالعقل والفكر واللسان، وهو الذي يؤدّي رسالته في عبادة الله، والعمل على تعمير هذه الأرض؛ لهذا يُعدّ تعدّد اللّغات من أبرز ما تميّز به الوجود والكون للناس جميعًا.

وتُعدّ اللّغة من أهمّ أدوات عملية الاتصال والتواصل بين البشر؛ فهي وعاء للتعبير عن الأشياء والظواهر في الكون؛ إذ لا تقتصر عملية الاتصال والتواصل على البشرية وحدها، بل تشمل جميع الكائنات الحية، وما يميّز تواصل الإنسان عن سائر المخلوقات أنّه أكثر أنواع التواصل تعقيدًا، حيث لا يستخدم الإنسان التواصل من أجل تحقيق مستلزمات الحياة الأساسية واليومية اللازمة، وحاجاتها لبقائه فقط، بل يستخدم اللّغة من أجل التعبير عن مشاعره وأحاسيسه من ناحية، ومن أجل التواصل الاجتماعي مع الآخرين من ناحية أخرى، فاللّغة من أهمّ المظاهر الاجتماعية في حياة الإنسان؛ إذ لا يخلو أيّ مجتمع من المجتمعات من مظهر من هذه المظاهر (البدوي، 2016).

وحظيت اللّغة العربية بما لم تحظّ به أيّ لغة من اللّغات الأخرى من الاهتمام والعناية، وهذا أمر الله فيها؛ لأنّها لغة القرآن الكريم، وهذا ما جعل اللّغة العربية من أعظم اللّغات، وأشرفها، وذات أهمية كبرى؛ لأنّ الله -عزّ وجلّ- اختارها من بين لغات الأرض ليكون بها كلامه الخالد الذي أعجز به من كان ومن سيأتي إلى قيام الساعة، وهذا الإعجاز لا يكون إلّا لكون اللّغة قادرة على حمل ثقل الكلام الإلهي، وقوة الخطاب الرباني (المصري، 2017).

ولبيان أهمية اللّغة العربية ودورها، لا يكفي التحدث فقط عن مجالات استخدامها، بل يجب بيان أهمية مهاراتها الأربعة: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع؛ لأنّ كلّ مهارة من هذه المهارات لها

دور بارز في توظيف اللّغة، وهذا التوظيف يُمكن صاحبها من استخدامها وفق المكان الذي توجد فيه. وتسهم هذه المهارات الأربع في دعم بعضها بعضًا، وفهماها (عبد الجواد، 2017).

وتُعَدّ القراءة فنًّا من أهمّ فنون اللّغة العربية، وهي الأساس الذي تُبنى عليه سائر فروع النشاط اللّغوي الأخرى؛ من حديث، واستماع، وكتابة، ولا شكّ في أنّ القدرة على القراءة من أهمّ المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد؛ إذ لا سبيل إلى فهم الإرشادات والتوجيهات، والتعرّف إلى الأخبار بسهولة ويسر إلا إذا كان قارئًا، والفرد القادر على القراءة الجيدة والحسنة يمتلك الوسيلة التي يوسّع بها أفكاره العقلية، ويتزوّد الفرد من كنوز المعرفة والتذوق والاستماع، فالقراءة من أهمّ العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد (بريكيت، 2014).

وترتبط عملية فهم النص ارتباطًا وثيقًا بالقراءة، فالقراءة لها مكوّنان أساسيان، هما: فكّ الرموز، وفهم المادة المقروءة. ويقود فهم المادة المقروءة إلى فهم المادة والنص، واستيعابهما، والمتعلّم الذي يفهم المادة التي قرأها، ويطبّق ما فهمه من النصوص على أرض الواقع، فإنّه سيحقّق نجاحات كبيرة. أمّا المتعلّم الذي يكون لديه مهارات فهم متدنية وضعيفة، فيكون لديه ضعف في الاستدلال والاستنتاج، وقدرته على التواصل تكون محدودة، ولديه ضعف في القدرة على الحصول على معلومات ومعارف جديدة، وفرصته لتطوير نفسه أكاديميًا قليلة (Mazi, and Tok, 2015). فالفهم القرائي ضمانًا لارتقاء الطالب بلغته، فيساعده على تزويده بالأفكار، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد (الزهراني، 2017). ومن خلال مهارات الفهم القرائي، يقوم الطالب بعدد من العمليات العقلية التي تنمّي تفكيره، وتساعد على الفهم، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط. وكلّما قرأ الطالب أكثر يتّسع فكره، وتنمو موهبته، وتبرز ابتكاراته، وبذلك فارتقاء الإنسان لا يقتصر على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة، واستثمار الطالب للمقروء هو وسيلة ليرتقي به (الحميد، 2010). ويوصّف فهم النص المقروء بأنّه قدرة معرفية معقّدة، تتضمّن تفسير المفردات الصعبة، وشرحها بأكثر من معنى للمفردة الواحدة، مثل قراءة الكلمة قراءة سليمة وصحيحة، ومعرفة المعنى الملائم لها في النص الذي وُضعت فيه،

ومعرفة تركيب الجملة من حيث القواعد النحوية واللغوية، واستنتاج المعنى العام من الجملة، أو الفقرة (Cornoldi, Caldarola, Carretti, and Tencati, 2014).

فالهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي في المناهج الدراسية تسهيلاً لمهمة العاملين في كتابة المناهج، وتسهيل مهمة الشخص القائم على عملية التعليم في إعداد أهداف المادة المقروءة، وتحديد المستوى الذي يحتاج إليها الطالب في تحسين مستوى قدرته على فهم المقروء، وتمكين المرّبي من صياغة أنشطة تتناسب مع أهداف القراءة، سواء كانت هذه القراءة تحليلية تتطلب أنشطة استنتاجية، أو قراءة ناقدة تتطلب أنشطتها إبداء آراء وأحكام؛ ما يسمح للطلبة التركيز على المستويات الأعلى من الفهم (الهران وبوصلحه، 2016).

ويحتاج التدرّب على فهم المقروء إلى استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس وأنشطة مناسبة تناسب الطالب، وتثير دافعيته نحو التعلّم، وتتوافق مع ميوله، وتحظى الصُور والرسوم بأهمية كبيرة في المجال التربوي والتعليمي؛ لما لها من ميزات وخصائص تعزّز دورها في إثراء العملية التعليمية التعلّمية، وهي من أبرز الوسائل البصرية التي تسهم في إثارة دافعية المتعلّم، وتعمل على جذب انتباهه واهتمامه نحو النص المقروء، وتساعد في توسيع المعارف والمعلومات، وتحقيق الفهم والاستيعاب، فضلاً عن دورها في تربية الذوق الفني للمتعلّم (أبو صواوين، 2017). ولقد عرّفها شعلان (2011، ص 226) "بأنّها شكل من أشكال اللّغة البصرية، تبدأ بالنظرة العابرة للصورة إلى مرحلة إمعان النظر بالفهم والتأمّل والتفكير، وإعادة ترتيب العناصر، وربطها بالمخزون العقلي، ثمّ ترجمتها، والتعبير عنها". وقد أشار عديد من الباحثين إلى أنّ الصورة لا تتحدّث عن نفسها، كما أشاروا أيضًا إلى أنّ دلالة الصورة تفوق شكلها التعبيري؛ أي أنّه مهما تمّت المحاولة للوصول إلى ما تعنيه أشكالها وألوانها أو شخصياتها، لا نستطيع الوصول إلى دلالتها الحقيقية، كما أنّ قراءة الصورة تتعدّد بتعدّد قرائها؛ لأنّ دلالتها غير ثابتة، على الرغم من ارتباطها بمعارف لغوية وجمالية (بوشامة، 2013). ومن أهمّ الأسباب الكامنة وراء اختيار قراءة الصورة دون غيرها، وربطها بكتاب اللّغة العربية خصوصًا، هو ذلك البريق العلمي الذي يحظى به، بالإضافة إلى حداثة هذا الموضوع، وضرورة اكتساب الطالب في هذه المرحلة للغة الأم بطرق سليمة، بالإضافة إلى الدور

الذي تؤدّيه داخل المنظومة التربوية، وقد طُبّق على هذه المرحلة؛ لأنها من أكثر المراحل التعليمية التي يرتبط فيها المتعلّمون بالصورة، فالطالب فيها يتّسم بالخيال الذي يحتاج إلى إشباع، كما تجذبه الصُور والألوان إلى كلّ ما هو حسّي؛ لأنّه في هذه المرحلة لا يكون قادرًا على القيام بعمليات التجريد (زليخة وحنان، 2015).

ولقد راعى مؤلّفو المناهج الفلسطينية للمرحلة الأساسية الدنيا قضية الصُور، حيث ضُمّنت في الكتب الدراسية، وربّطت مع المحتوى التعليمي للدرس، كما أنّ على المعلّم تدريب الطلبة على التعبير عن مضمون الصورة من خلال التأمل البصري المتعمّق لإدراك المضامين؛ حتى يتوصّل الطلبة للأفكار المتنوّعة التي تتضمّنها، والتي تكون بمثابة أفكار عامّة لدرس القراءة، ولذلك يجب استثمار هذه الصور، وتدريب الطلبة على قراءتها، والتعبير عنها، وإضفاء بعض الأنماط الدرامية التي تكشف عن مضمونها، وتساعد على استيعابها، بشكل يعمل على خدمة المحتوى التعليمي من جهة، وتنمية مهارات الطلبة من جهة أخرى (الفليت، 2016). وقد جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، ونتائج تلك الدراسات، وتوصياتها، لاحظت الباحثة أنّ هناك عددًا من الدراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات اللّغة العربية عامة، وضعف في القراءة وفهم المقروء خاصة، وأكّدت تلك الدراسات على تنمية مهارات فهم المقروء في جميع المراحل الدراسية على نحو عام، والمرحلة الأساسية الدنيا على نحو خاص، وأكّدت الدراسات التي استخدمت الصورة كوسيلة تعليمية على ضرورة توظيفها في العملية التعليمية، وتدريب المعلّمين والطلبة على استخدامها، وقراءتها قراءة صحيحة.

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّ الفهم هو الركن الأساسي للقراءة، والقراءة سواء أكانت قراءة جهرية أم صامتة، لا يمكن أن تنتج عنصر الفهم بمعناه المحدود والمقيد بالنص المقروء، وبالمعنى الشامل

لها الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية، تقوم على التعرّف إلى الحروف والنطق بها فقط، إنّما هي عملية فكرية عقلية معقّدة تؤدّي إلى الفهم (فلوسي، 2015).

وتتمثّل مشكلة الدراسة الحالية بوجود ضعف في فهم المقروء لدى الطلبة، وخصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا، وتُعَدّ هذه المرحلة مرحلة انتقالية من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية العليا؛ لذلك يجب الاهتمام بالقراءة، وتنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة فيها، لذلك ترى الباحثة ضرورة استخدام الاستراتيجية التدريسية القائمة على قراءة الصورة في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لأنّ الصور عنصر شائق للطالب، تساعد على تفاعله مع الدرس، وتزيد من دافعيته للتعلّم، وتُبقى أثر التعلّم طويلاً، كما أنّ الدراسات التي تناولت قراءة الصورة أو الصور التعليمية في فلسطين قليلة جداً؛ ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة. وقد أكدت بعض الدراسات على وجود مشكلة الضعف في فهم المقروء، منها: دراسة أبو زيادة (2017)، ودراسة أبو صواوين (2017)، ودراسة التتري (2016)، ودراسة أبو عمشة (2016)، ودراسة كوبري (Kobari, 2018)، إذ جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

أسئلة الدراسة

تتحدّد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس؟

ويتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) وفق تفاعل متغيري الطريقة، والجنس؟

4- ما فوائد توظيف استراتيجية قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

5- ما دور استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في زيادة الدافعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1- الكشف عن أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

2- الكشف عن فوائد توظيف استراتيجية قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس.

3- الكشف عن دور استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في زيادة الدافعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يمكن أن تضيف طريقةً أو استراتيجية جديدة إلى ما قدّمه الآخرون في مجال تطوير الاستراتيجيات المتّبعة في تدريس نصوص القراءة، من خلال اعتماد استراتيجية جديدة، كاستراتيجية قراءة الصورة التي تُعدّ من استراتيجيات التعلّم النشط التي تساعد على تفاعل الطلبة داخل الحصة الدراسية، كما تزوّد الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول مهارات فهم المقروء، وقراءة الصورة؛ لتساعد المعلمين والباحثين على الاهتمام بتدريسها، بناءً على أسس علمية وتربوية حديثة.

الأهمية العملية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إفادة مشرفي صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، حيث ستمدّهم بمهارات فهم المقروء؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف في أداء طلبة الصف الرابع الأساسي في فهم المقروء، وتساعدهم على استخدام استراتيجيات جديدة وحديثة في التدريس، وتوجيه المعلمين والمعلمّات الذين يدرّسون هذه المرحلة إلى استخدام هذه الاستراتيجيات الجديدة التي تساعد الطلبة على الفهم، وتفيد هذه الدراسة أيضًا معلّمي الصف الرابع الأساسي، من خلال الاطّلاع على مهارات فهم المقروء، وتنميتها لدى طلبة الصف الرابع، وتساعدهم على استخدام الصور، وتوظيفها توظيفًا صحيحًا في تدريس مهارة القراءة وفهم المقروء، كما تفيد هذه الدراسة الباحثين والباحثات، من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مماثلة لها، تعمل على تطوير تعليم القراءة ومهاراتها في الصف الرابع الأساسي على نحو خاص، ومراحل التعليم على نحو عام، وتفيد هذه الدراسة طلبة الصف الرابع الأساسي، وتساعدهم في زيادة تحصيلهم في فهم المقروء، وفهم الصورة، وما تؤول إليهما، وتكمن أهميتها أيضًا في النتائج التي سوف يُتوصّل إليها، وتقديم توصيات لذوي العلاقة والاختصاص.

فرضيات الدراسة:

فحصت الدراسة الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) وفق تفاعل متغيري الطريقة، والجنس.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدّ البشري: طُبِّقت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرستَي عمر العالول للإناث، وحسيب الصباغ للذكور الحكوميتين التابعتين لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، واختيرت هذه الفئة العمرية؛ لأنهم يعتمدون في تعلّمهم على المحسوس، ثمّ الانتقال إلى شبه المحسوس، ثمّ المجرد، وهذه المرحلة مهمة؛ لأنها تُنمي لدى الطفل مهارة القراءة، فيزيد لديه حبّ الاستطلاع، والقدرة على التعلّم والابتكار والانتباه، وطُبِّقت أيضًا على عينة من معلّمي الصف الرابع الأساسي، ومعلّماته الذين يُدرّسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس.

الحدّ المكاني: طُبِّقَت هذه الدراسة في مدرستين حكوميتين تابعتين لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، هما مدرستا عمر العالول للإناث، وحسيب الصباغ للذكور.

الحدّ الزمني: طُبِّقَت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2020م.

الحد الموضوعي: طُبِّقَت هذه الدراسة على دروس من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، وتضمّن التطبيق صُورَ لوحة المحادثة، ونصّي القراءة، وهذان الدرسان هما: (عشنا بأملنا، وجزء الإحسان)، وُدِّرسَ هذان الدرسان بناءً على استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة.

الحدّ الإجرائي: تتأثّر نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات، والموضوعية) للأدوات المستخدمة في جمع البيانات، حيث استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات الآتية: اختبار تحصيل قبلي طُبِّقَ على عينة الدراسة قبل البدء بالتجربة، واختبار تحصيل بعدي طُبِّقَ على عينة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة، ولدعم نتائج الاختبار البعدي، أعدت الباحثة أداة المقابلة، بالإضافة إلى تأملات الباحثة، وملاحظاتها حول التجربة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

الاستراتيجية التدريسية: "هي مجموعة من الإجراءات والخطوات التي وضعها المعلم مسبقاً؛ لينفّذها في أثناء عملية التدريس تنفيذاً متقناً، ويحقّق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ضمن أبسط الإمكانيات والظروف المتاحة" (الوهابي، 2018، ص4).

الاستراتيجية التدريسية إجرائياً: هي مجموعة الإجراءات والخطوات التي سنُتَّبَع في تدريس نصوص فهم المقروء، من خلال الاعتماد على استراتيجية قراءة الصورة، والعمل على فهم لغتها، وتوضيحها للطلبة، وتتيح فرصة للمتعلم برؤيتها، ومناقشتها، والتفاعل معها؛ لكي يصل إلى المعلومات التي فيها بنفسه.

فهم المقروء اصطلاحًا: "هي عملية نشيطة، يحدث فيها تفاعل قصدي ذهني ووجداني بين القارئ، والنص، وسياق القراءة؛ لبناء المعنى، وهو القدرة على إدراك مضمون النص المقروء، واستخراج معانيه الصريحة والضمنية، عن طريق قراءة شاملة لمؤشرات من النص، أو البحث عن عناصر في سياقه، أو رصد دلالة من دلالاته، أو إعادة تركيبه" (الفارابي وآخرون، 2019، ص5).

فهم المقروء إجرائيًا: هو قدرة الطلبة على فهم النص المقروء من خلال إدراك معانيه، وفهمها، وتنظيم الأفكار، وتفسير المعاني، واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية، والحكم عليها من خلال الدرجة التي سوف يحصل عليها الطلبة في اختبار فهم المقروء الذي ستعدّه الباحثة.

قراءة الصُّور اصطلاحًا: هي تمكين الطالب من ملاحظة محتوى الصورة، ووصفه، وتفسير مضمونه، واستنتاج ما يحمله من مفاهيم، وأفكار، وقيم، ومعايير فنية وجمالية، واستدعاء هذه المكونات، وما يرتبط بها، وتحويلها إلى كلام منطوق ومكتوب (زليخة وحنان، 2015).

قراءة الصورة إجرائيًا: هي قدرة الطالب أو الطالبة على قراءة الصورة، وتكون هذه القراءة عن طريق الشكل البصري، وتحويل اللّغة البصرية إلى لغة لفظية يعبر بها الطالب أو الطالبة عن الصورة التي أمامه بجمل من إنشائه، ويتم ذلك من خلال تأمل الصورة، وفهمها، ووصفها، وتفسيرها، وترتيب الأحداث الموجودة فيها؛ للخروج بقصة تعبر عما يوجد داخلها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

أولاً- الإطار النظري.

ثانياً- الدراسات السابقة ذات الصلة.

- الدراسات العربية.

- الدراسات الأجنبية.

ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل ثلاثة محاور تقع ضمن الإطار النظري، وهي: القراءة، وفهم المقروء، وقراءة الصورة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة: العربية، والأجنبية.

أولاً- الإطار النظري

المحور الأول: القراءة:

هي إحدى مهارات اللغة العربية الأربع، وهذه المهارات هي: مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ولا بدّ من أن يُشار إلى مهارة القراءة على أنها المهارة التي خاطب بها الله عزّ وجلّ سيدنا محمداً (ﷺ) في كتابه الكريم: ﴿أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾ أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾ (العلق: 1-5)، وهذا ما يدلّ على فضل مهارة القراءة، ومدى أهميتها للفرد.

مفهوم القراءة تعرّف القراءة لغةً، كما وردت في لسان العرب لابن منظور (مادة قراءة)، بأنها: قرأه يقرؤه ويقرؤه... قرءاً وقرءةً وقرآنًا، وسُمِّي قرآنًا؛ لأنه يجمع السور، فيضمّها، وقوله تعالى: "إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ" (القيامة: 17)؛ أي جمعه وقرآته... وقرأت الشيء قرآنًا: جمعته، وضممت بعضه إلى بعض.

القراءة اصطلاحًا:

عرّفها الحلاق (2010) بأنها عملية عقلية، تساعد القارئ على إدراك الرموز المكتوبة، والنطق بها، والوصول إلى فهم المعاني التي يقصدها الكاتب، واستخلاصها، وتنظيمها، والتفاعل معها؛ من أجل حلّ المشكلات.

وأما عون (2012) فيعرّفها بأنها عملية يُربط من خلالها بين لغة الكلام والرمز المكتوب، حيث تتألف لغة الكلام من الكلمات والألفاظ التي تؤدي إلى المعنى المطلوب؛ إذن فهي عملية عقلية، وعضوية.

وعرّفها المجلس الوطني تعريفاً شاملاً بأنها عملية اجتماعية هادفة، ومتداخلة ومعقدة، وعملية إدراكية ولغوية في آن واحد، والقارئ يستخدم معرفته للغة المنطوقة والمكتوبة، وموضوع النص المقروء، ومعرفة القارئ لثقافته من أجل تكوين معنى لما يقرأ (Lent, 2009).

وترى الباحثة أنّ مفهوم القراءة له عديد من العمليات العقلية المعقدة التي يجب على الفرد القارئ أن يفهمها، ويحلّلها، ويربط بين جميع العمليات بعضها مع بعض.

أهمية القراءة:

للقراءة أهمية كبيرة؛ فقد تجلّت أهميتها في القرآن الكريم، وكان ذلك في الأمر الإلهي الذي نزل على سيدنا محمد (ﷺ)، قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق: 1).

وتعدّ القراءة وسيلة لإعداد الفرد علمياً، وهي أيضاً وسيلة للتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الفرد؛ إذ تساعد على اكتساب الفهم، وأنماط السلوك المرغوب فيها، وهي وسيلة لحلّ المشكلات الفردية والاجتماعية، وتعمل على مساعدة الفرد على الاستقلال الذاتي، والتكيف مع الآخرين والمجتمع. ومن خلال ما ذكر، يمكن أن يُشار إلى أهمية القراءة فيما يأتي:

1- تُعدّ وسيلة مهمة للتحصيل والفهم.

2- تُعدّ وسيلة لتوسيع المدارك والقدرات.

3- تُعدّ وسيلة لاستثمار الوقت.

4- تساعد في التعمّد على البحث، ودقة الملاحظة.

5- تُعدّ وسيلة يستفيد الفرد من خلالها من تجارب الآخرين.

6- تتمي عادات العقل ومهاراته، وتعمل على تحسين الذهن، وتصفية النفس (جاب الله ومكاوي وعبد الباري، 2011).

وترى الباحثة أنّ لمهارة القراءة أهمية كبرى، فهي تساعد الطالب على الوصول للمعرفة، والحصول على المعلومات، وهي وسيلة للتقارب بين أفراد المجتمع الواحد، وتساعد الطالب على التغلب على مشاكله، وتجعله شخصاً واعياً قادراً على التخطيط لحياته، ولذلك يجب عدم عزل مهارة القراءة عن باقي فروع اللّغة العربية؛ لأنّ المواد جميعها تكمل بعضها بعضاً.

أنواع القراءة:

للقراءة أنواع عدّة، فُتِمّت هذه الأنواع بناءً على عوامل، منها: غرض القارئ، وهدفه من القراءة، والاستراتيجية المستخدمة فيها، وطريقة الأداء العامّ في القراءة. وقد اقتصرَت الباحثة في هذه الدراسة على ذكر أنواع القراءة من حيث طريقة الأداء العامّ فيها، وتُقسَم إلى ثلاثة أنواع، هي:

1- القراءة الصامتة: تُعرّف بأنّها قراءة الكلام دون النطق به؛ أي لا يصدر القارئ أيّ صوت أو همس، ولا يحرك لسانه، ويقرأ بعينيه وفكره، ويركّز على حلّ الكلمات والرموز المكتوبة، وفهم المعاني.

2- القراءة الجهرية: تُعرّف بأنّها عملية ذهنية معقّدة، يشترك فيها العقل، والعين، وجهاز النطق، ويُحوّل الكلام المكتوب إلى ألفاظ منطوقة ومفهومة المعنى، وهي وسيلة للتدرّب على النطق الصحيح.

3- قراءة الاستماع: في هذا النوع من القراءة يستقبل الفرد المعاني والأفكار التي يسمعها من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ في موضوع ما. وتتطلّب هذه القراءة الإصغاء الجيد، والانتباه لما يقوله القارئ، ويجب مراعاة آداب الاستماع، وأن يدرك الفرد ما يسمعه، وملاحظة نبرات صوت القارئ، وطريقة لفظه للكلمات (السرطاوي ورواش، 2016).

وترى الباحثة أنّ هناك كثيرًا من أنواع القراءة التي تساعد القارئ على استخدامها في أثناء قراءته للنصوص ومطالعتها، وبهذا يجب على الفرد القارئ أن يعرف طريقة نطق الكلمة، وربط معنى ما يدل عليه.

مهارات القراءة:

أشار عسييري (2015) في دراسته إلى مهارات القراءة، منها:

- 1- القدرة على نطق الأصوات نطقًا صحيحًا، وإخراجها من مخارجها بدقة ووضوح.
- 2- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بسهولة.
- 3- القراءة بطلاقة ودون تلعث.
- 4- مراعاة علامات الترقيم.
- 5- مراعاة الحركات الإعرابية، ومعرفة الضبط الصحيح للكلمات إعرابيًا وصرفيًا.
- 6- الانتباه لمحتويات النص المقروء.
- 7- التعرف إلى إشارات الطباعة، وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا.
- 8- مراعاة النبر والتنغيم بما يتناسب مع السياق والأسلوب، وتمثيل المعنى صوتيًا.

ونكر إبراهيم (2013) أنّ هناك مهارتين للقراءة، هما:

- 1- **مهارة التعرف إلى الكلمة:** تُعدّ هذه المهارة من القدرات الخطيرة؛ بسبب غموض اللّغة المكتوبة، وإذا امتلك الفرد القدرة على التعرف إلى الكلمة، فإنّ ذلك سيمكّنه من التركيز على المعنى، حيث يبذل القارئ جهدًا كبيرًا في التعرف إلى الكلمة، وهذا يقلل من قدرته على فهم المقروء.

2- مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي): هدفُ القارئ من القراءة هو فهم ما يقرأه؛ أي قدرة القارئ على استخلاص معنى الكلمات من السطور المكتوبة، فالفهم القرائي من أهمّ مهارات القراءة، وأهمّ أهداف تعليمها؛ لأنّ تعليم القراءة يشمل جميع المراحل والمستويات، ويهدف إلى تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المكتوبة. وتقرن القراءة الحقيقية بالفهم، وإذا كانت مهارة القراءة عملية عقلية معقدة تشمل عدّة عمليات فرعية، فإنّ الفهم القرائي هو العملية التي تتمحور حولها كلّ العمليات الأخرى؛ فالفهم هو أساس عملية القراءة.

وترى الباحثة أنّ مهارات القراءة متعددة ومتنوعة؛ ويعود ذلك إلى المرحلة التعليمية وطبيعتها، والعمر العقلي لدى الطلبة، ولهذا يجب على المعلم أن يحدّد المهارات التي تناسب المرحلة التعليمية التي يدرسها بدقة، وعلى المعلم مساعدة الطلبة على تجاوز هذه المهارات، والتمكن منها؛ للوصول إلى أداء قرائي ملائم.

المحور الثاني: فهم المقروء :

مفهوم فهم المقروء :

يُعدّ فهم المقروء الهدف الأساسي في تدريس القراءة، وهو يتطلب من القارئ أن يعيد صياغة النص أو الموضوع وفقاً لفهمه الخاص، ومن تعلّمه؛ لكي يتمكّن من استيعاب ما يقرأ، وفهمه. لغةً: "الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفهمتُ الشيءَ عقلته، وتفهمّ الكلام، فهّمه شيئاً بعد شيء، وفهمت فلاناً أفهمته" (مادة فهم).

وتتعدّد التعريفات المستخدمة لتعريف (فهم المقروء) اصطلاحاً، فمنها: أنّه هو قدرة القارئ على الإجابة عن أسئلة تتعلق بمعلومات موجودة في المادة المقروءة، وإعطاء معانٍ مرادفة للكلمات الموجودة في السياق، وإيجاد الفكرة الرئيسة، والاستدلال، واكتشاف التشابه بين الفقرات (Sari, 2015).

وعلى اعتباره عملية عقلية، يرى تايلور أنّ الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في النص المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمن الفهم القرائي عدّة أمور (أبو عمار، 2016).

وعرّفه الحيلواني (2013) بأنّه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة؛ أي أنّها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه؛ أي هو عملية تتطلّب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب؛ من أجل تحقيق الهدف المعين.

وعلى اعتباره عملية تقييم أو حكم، يعني أنّ الرسالة بعد أن تُفهم على كلا المستويين: مستوى المعلومات، ومستوى التأمل والفحص، فإنّه يمكن اتخاذ موقف تجاهها، وهذا الموقف يمكن أن يعين على قبول هذه الرسالة، وحفظها عن ظهر قلب، أو رفضها، أو البحث عن مزيد من المعلومات؛ من أجل توضيح موقف، أو فهمه (فلوسي، 2015).

وعلى اعتباره عملية بنائية نشطة، عرّفه (طومسون) بأنّه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمّن ثلاثة عناصر، هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو مجموعة من العمليات الداخلية التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة أخرى (السنانية، 2016).

وعرّفه المنيعي والرئيس (2014) بأنّه عملية عقلية معرفية، تقوم على فهم المعنى والكلمة والجملة والفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، ووضع عنوان مناسب للقطعة ومضمونها.

ويتّضح ممّا سبق أنّ فهم المقروء يعتمد على العمليات العقلية البنائية التفاعلية التي تساعد على فهم النص وإدراكه، وإدراك العلاقة بين أجزائه، من حيث فهم المعاني والمفردات، وتفسيرها، وتحليلها، وفهم الأفكار، والربط بين الفقرات، وإعادة صياغة النص إعادة صحيحة.

وترى الباحثة أنّ فهم المقروء يعتمد على التفاعل بين القارئ والنص المقروء، وأنّه يحتوي على عديد من المهارات والعمليات العقلية التي تساعد على فهم النص، وتفسيره.

وأشار سنجي (2016) في دراسته إلى أهمية فهم المقروء، من خلال ما يأتي:

1- الفهم القرائي من متطلبات اللغة والتعليم؛ لأنه يحقق أعلى أهداف القراءة، سواء أكان ذلك للتعليم أم في بيئة تعليمية.

2- الفهم هو الهيكل الأساسي للمتعلمين؛ لبدء التعلّم، واستيعاب الكتب المدرسية.

3- ترتبط بعض صعوبات التعلّم في المواد الدراسية المختلفة بضعف فهم القراءة.

4- فهم المقروء هو الرابط بين عمليتي النطق والنقد؛ لأنّ فهم الظواهر في العلم يساعد على تحليلها، والتحكم فيها، والتنبؤ بنتائجها.

وترى الباحثة أنّ أهمية فهم المقروء تتمثّل في تنمية عمليات التفكير لدى الطلبة، والعمل على صقل قدرة الطالب على الفهم، وأن يبقى التعلّم الناتج عن طريق الفهم في ذاكرة المتعلّم فترة أكبر وأطول من التعلّم عن طريق الحفظ.

مهارات فهم المقروء ومستوياته:

مهارات فهم المقروء :

لا يوجد قراءة دون فهم، والشخص الذي لا يستطيع فهم معنى النص ليس قارئاً جيداً، ولا يفهم النص من خلال معاني الكلمات المفردة بل من التراكيب اللغوية، فتفهم الكلمات من خلال السياق، ومهارة الفهم هي مهارة معقدة تتضمّن عدّة مهارات فرعية، منها ما يأتي:

1- القدرة على إعطاء معنى للرموز.

2- القدرة على فهم العبارات والجمل والفقرات والقطع.

3- القدرة على فهم الكلمات من خلال السياق، واختيار المعاني المناسبة لها.

4- القدرة على العثور على معاني الكلمة.

5- القدرة على استنتاج الأفكار الرئيسية.

6- القدرة على استخدام الأفكار وشرحها (عبد الرحمن، 2019).

مستويات فهم المقروء:

1- مستوى الفهم الحرفي أو السطحي أو الظاهري: يهدف هذا المستوى إلى فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث المذكورة صراحة في النص.

2- مستوى الفهم الناقد أو الاستنتاجي: هذا يعني أنّ الطلبة لديهم القدرة على ربط المعنى، ويمكنهم استنتاج العلاقة بين الأفكار لفهم النص، وهناك أيضًا تعليمات واضحة في النص.

3- مستوى الفهم الناقد: يهدف هذا المستوى إلى إصدار أحكام على المواد المقروءة من حيث اللغة، والوظيفة، وتقييم جودتها، ودقتها، وتأثيرها على القارئ، بناءً على معايير دقيقة.

4- مستوى الفهم التدقيقي: هو الفهم القائم على التأمل والتجربة الجمالية، ويظهر في مشاعر القارئ تجاه الشعراء أو الكُتّاب، وهو سلوك لغوي يُعبّر عن خلاله المتعلّمون عن مشاعرهم تُجاه المفاهيم التي يستهدفها النص.

5- مستوى الفهم الإبداعي: يشير هذا المستوى إلى استخدام الحقائق والمفاهيم والمعلومات لتقديم حلول جديدة للمشاكل المذكورة في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بأنّها صحيحة، أو خاطئة (عبد الباري، 2010).

أمّا كارلين روبرت فقد أشار إلى أنّ مستويات فهم المقروء كما ورد عند خضر (2014) هي:

أولاً- مستوى الفهم الحرفي: يشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، وفي هذا المستوى ركّز على البنية السطحية، ومن مهاراته:

1- فهم التفاصيل.

2- تحديد الفكرة الرئيسية.

3- تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.

ثانياً- **مستوى الفهم الاستنتاجي**: يشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على التعمق في النص؛ لاستخراج المعنى الذي لم يذكره المؤلف مباشرة، وتحديد المعنى العميق، وفهم مستوى القراءة بين السطور، ويتضمن المهارات الآتية:

1- جميع المهارات المذكورة في مستوى الفهم الحرفي.

2- التنبؤ بالنتائج على أساس المقدمة المعروضة في النص.

3- التفسير الرمزي أو المجازي للغة.

4- تحديد التضاد أو المقارنات في المقروء.

5- تحديد السبب والنتيجة في النص القرائي.

6- تحديد خصائص بعض الشخصيات.

ثالثاً- **مستوى الفهم التقويمي أو الناقد**: يتضمن هذا المستوى قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي قدمها المؤلف حول موضوعه، بالإضافة إلى اعتراف القارئ بالمعلومات التي يعرفها عن الموضوع أو الموضوعات الأخرى، واستجابته للموضوع (بالرفض، أو القبول)، ومن مهاراته:

1- تمييز الحقيقة من الخيال.

2- التمييز بين الحقيقة والرأي.

3- الكفاية والصحة أو الشرعية.

4- تحديد المناسبة.

5- تحديد القيمة.

وترى الباحثة - بعد اطلاعها على الأدب التربوي السابق، والمراجع التي تناولت فهم المقروء - أنّ هناك عدداً من المستويات والتصنيفات، فلاحظت أنّه لا يوجد اختلاف كبير بينها، وصنّقت هرمياً؛ إذ يبدأ بالمستويات الدنيا، وينتهي بالمستويات العليا، ومهما تعدّدت مستويات فهم المقروء، ومهاراته، فالهدف منها ليس الفصل بين مهارات فهم المقروء، بل أن تكون مترابطة بعضها مع بعض.

واقترنت هذه الدراسة على المستويات الثلاث الدنيا: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، أمّا بالنسبة للمستويين التدقيقي، والإبداعي، فهما مستويات عليا تتطلب طلباً في مراحل عمرية أعلى.

وأشار عسيري (2018) في دراسته إلى العوامل المؤثرة في فهم المقروء، ومن أهمّ هذه العوامل:

1- **خصائص النص المقروء:** يشير إلى تكوين الجمل في النص، ومعرفة معنى الكلمات ودلالاتها، وفهم القارئ لقواعد اللّغة، بالإضافة إلى تمكين القارئ من الحصول على مفردات غنية، كما أنّه يساعد على تحسين فهم النص.

2- **خصائص القارئ:** وهذا يعني الذكاء، والمعرفة الأساسية، وإتقان اللّغة وقواعدها، وكذلك القدرة على التركيز والتحليل؛ لأنّه وجد أنّ القراء الصغار، وذوي الخبرة يولون اهتماماً أقلّ لخصائص النص؛ لأنّهم لا يعرفون أهمية بنية النص، ودورها في فهم المقروء.

3- **استراتيجيات فهم المقروء:** تشير الدراسات إلى أنّ استراتيجيات التدريس مهمّة، ويمكن أن تساعد القارئ على فهم النص المقدم إليه، فمن المستحسن أن يتبنّى المعلمون طرق تدريس متنوعة؛ لتعزيز عملية الفهم بشكل أفضل.

4- الهدف من القراءة: عندما يقرأ الطلبة نصوصًا لأغراض مختلفة، وأهداف متعددة، بما في ذلك: القراءة؛ للحصول على معلومات جديدة، والقراءة للمهام، والقراءة من أجل الفهم، والقراءة للترفيه، والقراءة من أجل التعلّم والإنجاز.

نماذج فهم المقروء:

هناك عديد من النماذج التي تحدّثت عن الفهم القرائي، منها:

1- نموذج بلوم: سعى بعض التربويين لتطبيق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في مجال الفهم القرائي على النحو الآتي:

- **مستوى المعرفة والتذكّر:** يُحقّق ذلك من خلال ذكر المعلومات بوضوح في النص؛ أي التعرّف إلى الأصوات والحروف والجمل البسيطة والمركّبة، وتذكر جميع الأفكار الرئيسية، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

- **مستوى الفهم والاستيعاب:** يتضمّن هذا المستوى تفسير الأفكار الواردة داخل النص.

- **مستوى التطبيق:** يشمل هذا المستوى المعلومات المنقولة من المستوى النظري إلى المستوى العملي (التطبيقي)، وقد تأخذ المعلومات هنا شكل المفاهيم الأساسية، والمبادئ، والأفكار، ويتضمّن التفسير المجازي للغة، وتصوّر العلاقة بين الأجزاء، وتحليلها، وهو أحد أعلى المستويات لفهم محتوى المادة.

- **مستوى التركيب:** يضمّ هذا المستوى التركيب، والتجميع، والتشعّب.

- **مستوى التقويم:** يشمل هذا المستوى القراءة النقدية من خلال التمييز بين الحقائق والروايات، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد موضوع القصة.

2- نموذج هاريس وسميث: يقدّم النموذج عوامل مؤثّرة في الفهم القرائي، وهي:

- الخبرة السابقة.

- القدرات اللغوية.
- قدرات التفكير.
- أغراض القراءة.
- الفهم القرائي، وتأثره بالعناصر المرتبطة بالنص، والعوامل المادية (الخفاجي وشحاته، 2017).

المحور الثالث: استراتيجية قراءة الصورة:

الصورة هي إحدى الوسائل التعليمية التي يُعبّر فيها عن الأفكار والمفاهيم؛ نظراً لما طرأ عليها من نماء ارتقائي في تقنياتها، وإنتاجها، وإخراجها، وامتلاكها تقنيات دقيقة يمكنها من توضيح خبايا لا تظهر في ظاهرها، كما يقال قراءة ما بين السطور.

والصورة كمادة حقيقية يمكن أن تختزن بداخلها المحسوسات الواقعية والخيالية، والمدرّك وغير المدرّك منها، حيث تشكّلت صيغ ثابتة ومتحوّلة من خبرات الإنسان على مرّ العصور، وفي تشكّلات تلقائية وقصدية تؤثر في الأفكار، وتعطي للثقافات سماتها، وتمدّها بطاقتها الكاملة (أبو شرح، 2016).

الصورة في اللغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في:

صَوَّرَ: في أسماء الله الحسنى المصوّر: وهو الذي صوّر جميع الموجودات، وربّتها وأعطى لكلّ شيء منها صورة خالصة، وهيئة مفردة يتميّر بها على اختلافها، وكثرتها، وتصوّرت الشيء: توهمت صورته، والتصاویر: التماثل، يُقال: صورة، الفعل: كذا وكذا؛ أي هيئة، وصورة الأمر (مادة صور).

والمقصود بالصورة في هذه الدراسة هي الصورة ذات الألوان والأبعاد والأشكال الواضحة للناظر، ويمكن معرفة محتواها مباشرة دون تأويل.

تعريف الصورة:

عُرِّفَت الصورة بأنها عبارة عن أشكال ورسوم تُرى عن طريق البصر، وهي موجودة في كل مكان وزمان، وموجودة خصوصًا في الكتاب المدرسي، حيث إنّ الصورة تعطينا معنىً أوليًا، وبعد أن نُقرأ، نستنتج معاني أخرى من المعنى الأصلي لما تعبّر عنه (ذويبي، 2017).

وعرّف وهيبه وربيحة (2016) الصورة بأنها إعادة إنتاج لصورة طبق الأصل عن كائن أو شيء شبيه بالصورة الأصلية.

وعرّفها الجنابي (2010) بأنها نوع من أنواع الوسائل البصرية التعبيرية موجودة في الكتب الدراسية، أو تُعرض داخل قاعة الدرس، والغرض منها تعزيز مفهوم المادة النظرية لدى المتلقّي، وزيادة دافعيته، ورغبته في التعلّم في أثناء الدرس، أو في أثناء مطالعته لتلك الكتب. وتعرّفها الباحثة بأنها جميع الصور المرسومة التي يمكن تصميمها؛ من أجل توضيح المعلومات، وتلخيصها، وتفسيرها، والتعبير عنها، وتستخدم كوسيلة تعليمية تخدم عمليّتي التعليم والتعلّم، وتفيد في الموضوعات التي يصعب فهمها، وتحويلها إلى لغة لفظية.

أهمية قراءة الصورة:

تبدو أهمية قراءة الصورة فيما يأتي:

- 1- ترتيب الصور، وأخذ ما هو مناسب وبسيط منها.
- 2- التعرف إلى محتويات الصورة.
- 3- تحديد مشاهدات الصور.
- 4- التدرّب على وصف ما يوجد داخل الصورة، وشرحه، وتفسيره (محمد والجبوري، 2016).

وترى الباحثة أنّ للصورة أهمية كبرى، تساعد المتعلّم على اكتساب المعلومات بسرعة، وتساعد على جذب انتباه الطالب، وتساعد المتعلّم على فهم المقصود من النص، وعلى الفهم، وتفسير المفاهيم بصرياً، وعلى فهم المضمون من النص المقروء، حيث تعكس ما هو موجود داخل النص، وبهذا فالصورة تساعد على تذكّر المعلومات، والربط بين ما يوجد في النص والصورة من خلال تأمل الصورة، والتعرّف إلى محتوياتها، ووصفها، وتحليلها؛ للوصول إلى المعنى المقصود.

مستويات قراءة الصورة:

وضع الدارسون العرب سبعة مستويات لقراءة الصورة، وهذه المستويات هي:

1- مستوى التعرّف: ويعني التعرّف إلى عناصر المثير البصري، وعدّها، وتسميتها (المستوى الأدنى).

2- مستوى الوصف: توصف في هذا المستوى عناصر المثير البصري، وتُحدّد تفصيلاته.

3- مستوى التحليل: تُصنّف عناصر المثير البصري، وتُحلّل، وتُجمّع؛ لتحديد موقعها على شبكة المعلومات المعرفية، ويُعمل على استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمثير البصري.

4- مستوى الربط والتركيب: في هذا المستوى يُربط بين عناصر المثير البصري بعضها مع بعض، ومحاولة وضع فروض واقتراحات حول المعاني التي يمكن استخلاصها عند تركيب هذه العناصر بعضها مع بعض.

5- مستوى التفسير واستخلاص المعنى: تُقدّم التفسيرات اللازمة للفروض والاقتراحات حول المعنى الذي استُخلص من المثير البصري، والتوصل إلى قرار يتعلق باستخلاص المعنى الذي يحمله المثير البصري، وما يرتبط به من مفاهيم.

6- مستوى الإبداع: تُوظَّف المعاني والمفاهيم المستخلصة من المثير البصري في مواقف عديدة.

7- مستوى النقد: يُقدِّم للمثير البصري في جميع جوانبه، مع تقديم الاقتراحات التي تتعلَّق بتطوير هذا المثير (زليخة وحنان، 2015).

أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد حدّدت الباحثة ثلاثة مستويات لقراءة الصورة، وهي:

1- التعرّف: هو أن يتعرّف الطالب إلى ما يوجد داخل محتويات الصورة، ويذكر أسماءها.

2- الوصف: هو أن يصف الطالب ما يوجد داخل الصورة وصفاً دقيقاً.

3- التفسير: هو أن يفسّر الطالب ما جاء في الصورة، ويُصدِر حكماً على ما تحتويه الصورة، بناءً على الخبرة السابقة.

العلاقة بين النص والصورة:

العلاقة بين النص والصورة علاقة ديناميكية ومليئة بالحياة؛ إذ توفر الصورة للقارئ معلومات شائعة من شأنها تغيير مشاعر القراء، وتحديثها، حيث تُقسّم الكتب التي تحتوي على صور إلى مجموعات، بناءً على العلاقة بين النص والصور، وهي مقسمة إلى خمس مجموعات:

ففي بعض الكتب، تقوي الصور والكلمات المعنى، وتوضّحه؛ لأنّ الصور والنصوص فيها متشابهة؛ لذلك يمكن للمتلقّي متابعة الصورة، وفهم النص من خلالها.

أمّا القسم الثاني فهي كتب يعتمد فيها النص والصورة على بعضهما بعضاً؛ للتوضيح، والتوصيف، فلا يفهم المشاهد معنىً واحداً منهما دون مشاهدة الآخر، أو قراءته.

وفي القسم الثالث من العلاقة بين النص والصورة، فالنص نفسه لا علاقة له بالتفاصيل، ومهمّة الصورة هي التوضيح.

وأما القسم الرابع فكان للنص دور مهمّ في انتشار المفاهيم السردية، وتُحدّد الصورة، ويُعرَض جزء فقط من النص. وفي هذه الكتب، ليس النص صورة تنقل المفهوم، وليس للصورة تأثير كبير على فهم المخاطب للنص.

وفي القسم الأخير من العلاقة بين النص والصورة، فالصورة هي السرد الرئيس للنص ومفاهيمه؛ إذ يعكس النص أجزاءً معينة من الصورة ويوضحها؛ لأنّ النص ما هو إلا تأكيد لما هو متاح في الصورة (ميرقادي، 2015).

وترى الباحثة أنّ العلاقة بين النص والصورة هي علاقة حيوية ومهمّة؛ إذ تساعد الصورة على توضيح المفاهيم والمعلومات الموجودة في النص، فالكتب التي تحتوي على صور ونصّ، يعتمد كلّ منهما على الآخر، وتعكس الصورة ما هو موجود داخله.

ثانياً- الدراسات السابقة ذات الصلة:

لقد حظي الميدان التربوي بعدد من الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، والاهتمام به، وتنوّعت هذه الدراسات من حيث الاستراتيجيات التي استُخدمت للفهم القرائي، وهناك أيضًا دراسات تناولت استراتيجية قراءة الصورة، والصور والرسوم التوضيحية، وقُسمت تلك الدراسات إلى محورين، هما:

الدراسات العربية:

الدراسات التي تناولت فهم المقروء:

أجرى حواس (2020) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمّنة في البرنامج القرائي لكتاب اللّغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري في ضوء المعايير الدولية للتّنوّع القرائي، حيث أُجريت الدراسة في مصر، وقد اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّل لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة للمرحلة الثانوية، ووُضعت القائمة في ضوء المعايير الدولية للتّنوّع القرائي، واحتوت على أربع معايير رئيسة تدرج منها مهارات فرعية، وكان عددها (25 مهارة)، واستُخدمت بطاقة تحليل المحتوى كأداة لتحقيق هدف البحث، وطُبقت على المحتوى القرائي للفصلين الأول

والثاني من كتاب اللّغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. وفي ضوء نتائج البحث جاءت مهارات الفهم القرائي بنسب متفاوتة، حيث نالت مهارات استرجاع المعلومات على أعلى مستوى، وجاءت بنسب ضعيفة في البرنامج القرائي مهارات (دمج الأفكار وتفسير المعلومات - تقويم المحتوى واللّغة والعناصر)، وافتقر البرنامج لمهارات تكوين الاستدلالات.

وأجرى الحوامدة (2019) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى تمكّن طلبة الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية، وعلاقته بفهم النص المقروء، وأُجريت الدراسة في نجران بالسعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (240) طالبًا وطالبة بالتساوي، وصُمم مقياس لمهارات القراءة الجهرية تكوّن من (24) فقرة موزّعة على ثلاث مهارات، هي: (الطلاقة، والنطق، والأداء)، واختبار فهم القراءة، وتمّ التأكد من صدقهما وثباتهما، وبعد تطبيقهما على العينة، توصلت الدراسة إلى أنّ مستوى جميع مهارات القراءة الجهرية كانت جيدة جدًّا، وكان أبرزها لمهارة النطق، ثمّ مهارة الأداء، وأخيرًا مهارة الطلاقة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات القراءة الجهرية ككلّ تُعزى لمتغيري الجنس، والعمر عند الدخول للمدرسة. وأنّ جميع معاملات الارتباط بين مهارات القراءة الجهرية ومستوى فهم النص المقروء لدى الطلبة كانت مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومعامل الارتباط بين مهارات القراءة الجهرية ككلّ، ومستوى فهم النص المقروء كان موجبًا، وبلغ (0.788).

وأجرى حلس والصيداوي (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (تتال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. ولكي تُحقّق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعتي اختبار قبلي - بعدي، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي بمدرسة العائشية الأساسية المشتركة بالمحافظة الوسطى في غزة بفلسطين، حيث تمّ اختيارهنّ بطريقة قصدية، وبلغ عدد أفراد العينة (80) تلميذة، وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية (40) تلميذة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة (40) تلميذة أخرى، وتمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية. وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة من مهارات الفهم القرائي تضمّنت (18) مهارة، واختبار الفهم القرائي تكوّن من (30) فقرة، وأعدّ الباحثان دليلًا للمعلم

بناءً على الاستراتيجية، وقد طُبِّق الاختبار على عينة استطلاعية تكوّنت من (30) تلميذة خارج عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التدقيقي، والفهم الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وإضافة إلى ذلك كان لهذه الاستراتيجية تأثير كبير في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، حيث بلغ حجم الأثر لهذه الاستراتيجية (0.59).

وأجرى أبو زيادة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (اليد) في تنمية مهارات سرعة القراءة، وفهمها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة. وأعدت الباحثة اختباراً معرفياً لمهارات الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية، ودليل معلم. وتكوّنت عينة الدراسة من (78) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، موزعة على فصلين دراسيين بمدرسة بنات الأمل الإعدادية التابعة لوكالة الغوث الدولية - خانيونس، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها. ومن أهم نتائج الدراسة: أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحوامدة والبليهد (2016) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي. وقد تكوّنت المجموعة التجريبية من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة صقر قريش وعددهم (41) طالباً، والمجموعة الضابطة من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة الأمير ناصر بن عبد العزيز وعددهم (43) طالباً في الجوف بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المقروء الذي تكوّن من (30) فقرة، تشتمل على ستّ مهارات، وكلّ مهارة تتضمّن مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتمّ التحقق من الصدق والثبات

ومعاملات الصعوبة والتمييز لهذا الاختبار. وبعد إجراء الدراسة، وتطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، وعلى كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء: تفسير المفردات والتراكيب، وتعرّف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرّف أهدافه، وتعرّف أفكار الجزئية أيضاً، واختيار عنوان مناسب له، وإصدار الأحكام (يُعزى إلى متغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة).

أمّا النتري (2016) فأجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وأجريت الدراسة في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتّبع الباحث المنهج التجريبي، حيث طُبقت على عينة عشوائية تكوّنت من (74) طالباً من طلبة مدرسة بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، مقسمين إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية مكوّنة من (37) طالباً، والأخرى ضابطة مكوّنة من (37) طالباً آخر، وقد تمثّلت أداة الدراسة في (قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لها)، وتمّ التأكد من صدق الاختبار، وثباته، وحلّل إحصائياً؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع إيتا. وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وظهر ذلك من خلال الفرق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بجميع مستوياته لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيراً لتوظيف القصص الرقمية، حيث بلغ (0.384).

الدراسات التي تناولت قراءة الصورة:

أجرى إسماعيل (2019) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية بيئة دعم لغوي مقترحة مُعززة بنمط الإنفوجرافيك الثابت في تحسين التحصيل المعرفي في موضوعات النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتنمية مفاهيمه عندهم، وأجريت الدراسة في مصر. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدت مجموعة من الأدوات والمواد البحثية تمثّلت في قائمة أسس تصميم بيئة الدعم اللغوي، وقائمة

المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودليل المعلم لتدريس موضوعات النحو المُعالَجة وَفَق بيئَة الدعم اللّغوي المعزّزة بنمط الإنفوجرافيك الثابت، واختبار التحصيل المعرفي في موضوعات النحو، واختبار المفاهيم النحوية. اعتمد البحث على المنهج التجريبي، واقتصر على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (60) تلميذًا قُسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية دُرِسَتْ وَفَق متغيرات البحث الحالي، وبلغ عددها (30) تلميذًا، وأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وبلغ عددها (30) تلميذًا، وبعد إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة طُبِّقت التجربة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على اختبازي التحصيل والمفاهيم النحوية، ووجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبازي التحصيل والمفاهيم النحوية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لكلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبازي التحصيل في النحو والمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية، وجاء مستوى حجم الأثر كبيرًا في نتائج البحث مُجملة؛ ما أكّد على فاعلية بيئَة الدعم اللّغوي المقترحة المعزّزة بالإنفوجرافيك الثابت في تنمية متغيرات الدراسة المستهدفة.

وأجرى الغامدي (2019) دراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات معلّمي العلوم في الصفوف الأولية بمكتب التعليم غرب الطائف بالسعودية نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة التي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لتحقيق أهدافها، وطُبِّقت استبانة على عينة قوامها (38) معلّم علوم، وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة لدى معلّمي العلوم في الصفوف الأولية بمكتب غرب الطائف نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس، بمتوسّط حسابي بلغ (3.58)، وتمثلت أبرز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلّمين في موافقتهم بكون استخدام استراتيجية قراءة الصورة يساعد في فهم التلاميذ لمادة العلوم، وكونهم يستفيدون من التقنيات الحديثة عند توظيف استراتيجية قراءة الصورة في التدريس، وأنهم بحاجة إلى مهارات تطبيق هذه الاستراتيجية في التدريس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات

تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلّمي العلوم في الصفوف الأولية بمكتب التعليم بغرب الطائف نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والخبرة، بينما وُجدت الفروق تبعاً لمتغير نوع التعليم، وكانت الفروق لصالح معلّمي العلوم بالمدارس الأهلية.

وأجرى الشمري (2018) دراسة هدفت إلى تنمية ثقافة المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة، وقد اتّبع البحث المنهج الوصفي؛ من أجل إعداد قائمة أبعاد ثقافة المواطنة المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، كما اتّبع المنهج شبه التجريبي من خلال اختبار مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأعدّ الباحث قائمة بأبعاد ثقافة المواطنة الواجب توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كما أعدّ اختبار مواقف؛ لقياس أبعاد ثقافة المواطنة. وبعد تطبيق التجربة، أشارت النتائج في التطبيق القبلي لاختبار أبعاد ثقافة المواطنة على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إلى ضعف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت في أبعاد ثقافة المواطنة، وبعد المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية، ونتائج المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد ثقافة المواطنة، تفوّقت المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي بلغ (15.12) مقابل متوسط حسابي للمجموعة الضابطة بلغ (5.6)، وهذا ما يؤكّد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على قراءة الصورة في تنمية ثقافة المواطنة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت.

وأجرى أبو صواوين (2017) دراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وأجريت الدراسة في غزة بفلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث أعدّ قائمة بمهارات التعبير الشفوي المناسبة للصف الثالث، موزّعة على أربعة محاور في الجانب الفكري، والجانب الأسلوبي، وجانب النطق السليم، والجانب الأدائي. وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة توزّعت على مجموعتين: الأولى تجريبية، وعددها (45) طالبًا وطالبة درست التعبير الشفوي باستراتيجية قراءة الصورة، والثانية ضابطة، وعددها (45) طالبًا وطالبة درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية، وبعد

تطبيق ملاحظة مهارات التعبير الشفوي قبلًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة، أشارت النتائج إلى قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للملاحظة.

وأجرى أبو شرح (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وأجريت الدراسة في غزة بفلسطين. واتّبعَت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدّت قائمة بأهمّ مهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، واختبار مهارة قراءة الصورة، وكان الاختبار مكونًا من ستة أسئلة؛ لقياس أثر استراتيجية مهارة قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي، وقد حُكمت هذه الأدوات بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ومختصين في مجالات أخرى، وقد تكوّنت عينة الدراسة من صفيْن دراسيين، مجموعهما (74) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقُسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكوّنت من (36) تلميذًا، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (38) تلميذًا، وطُبّق اختبار التعبير على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذًا من خارج عينة البحث؛ للتأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحديد الزمن المناسب لتطبيقه، وبعد ذلك طُبّق الاختبار القبلي على المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، ثمّ أرشد تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجههم لمهارات قراءة الصورة في مستويات (التعرف، والوصف، والتفسير)، واستثمر جميع الصور التعليمية في مختلف المواد الدراسية، وطُبّق أوراق عمل مناسبة لذلك الغرض، واستمرّت التجربة مدة ثلاثين يومًا. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية مهارة قراءة الصورة، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لمهارة قراءة الصورة؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية لاستراتيجية مهارة قراءة الصورة تأثير كبير في تنمية

مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية قراءة الصورة (3.42).

وأجرى شعلان (2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأجريت الدراسة في مصر. ولتحقيق هدف الدراسة، اتّبع الباحث المنهج الوصفي؛ لغرض بناء قائمة مهارات الفهم القرائي، والاختبار، وعرض الإطار النظري، والمنهج شبه التجريبي؛ من أجل تطبيق التجربة، وتفسير نتائجها، واستخدام تصميم تجريبي يتألف من مجموعة واحدة، حيث طُبِّقَت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. وتمثّلت أدوات الدراسة في قائمة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وتمّ التأكد من صدق الأدوات وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنه يوجد أثر فعّال لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، ويوجد تأثير كبير لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

الدراسات الأجنبية:

الدراسات التي تناولت فهم المقروء:

هدفت دراسة كوبري (Kobari, 2018) إلى معرفة فعالية استخدام الخرائط كلعبة في تعليم فهم المقروء على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها. وبُنيت الدراسة على منهجية التصميم شبه التجريبي، حيث اختيرت المجموعتان: التجريبية، والضابطة اختياريًا متعمدًا من مدرسة بنات رام الله الثانوية الحكومية بالضفة الغربية في فلسطين، وكان عدد المشاركين في الدراسة (72) طالبة من الصف الحادي عشر، قُسمت إلى مجموعتين متكافئتين: الأولى ضابطة، والثانية تجريبية، حيث درست الضابطة قطع الاستيعاب بالطريقة التقليدية، بينما درست التجريبية من خلال استخدام الخرائط كلعبة، وجمعت البيانات من خلال الامتحانات القبلي والبعدي، واستبانة؛ لقياس توجهات الطلبة، ونحوها، بالإضافة إلى تدعيم هذه البيانات بالملاحظة الصفية للباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام الخرائط كلعبة في تعليم فهم المقروء أثرًا إيجابيًا على تحصيل الطلبة، وتطوير

قدرتهم في القراءة، وكان هناك توجهات إيجابية نحو الطريقة المستخدمة (التي ابتكرها الباحث) لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على نتائج الدراسة، تمّ الخروج بتوصيات تربوية.

وأجرى باسار وغوربوز (Başar and Gürbüz, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تقنية (SQ4R) على فهم القراءة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتّبع الباحثان المنهج التجريبي، وطُبِّقت على عينة عشوائية مكوّنة من (57) طالبًا وطالبة من طلبة مدرسة أتاتورك الابتدائية، موزعة على مجموعتين: تجريبية تضمّ (26) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة تضمّ (31) طالبًا وطالبة، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار مهارة الفهم القرائي، وحُلِّلت إحصائيًا؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة باستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى رمضان (Ramadan, 2017) دراسة هدفت إلى تدريب طالبات الصف الحادي عشر على استخدام استراتيجيات التعليم التبادلي لتيسير عملية فهم المقروء باللّغة الإنجليزية. وبحثت الدراسة أثر استراتيجيات التعليم التبادلي على تحصيل الطالبات في مادة الاستيعاب، كما بحثت أثر الطريقة على مهارات القراءة التي اكتسبتها الطالبات وتوجهتهنّ نحو هذا النوع من التعلّم مع انتهاء فترة التدخل، وأجريت في رام الله بالضفة في فلسطين، واتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث ورّعت 165 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (48) طالبة، وضابطة، وعددها (81) طالبة، وجمّعت بيانات الدراسة باستخدام عدّة أدوات: استخدمت الدراسة امتحانين قبلي وبعدي؛ لقياس الفرق بين تحصيل الطالبات في المجموعتين قبل التدريس التبادلي، وبعده، كما استخدمت الدراسة خمس امتحانات مدرسية كأداة لرصد التقدم الذي تحرزه الطالبات أثناء التدخل. وصُمِّمت استبانة هدفت إلى معرفة مهارات القراءة التي استطاعت الطالبات اكتسابها نتيجة التدريب الاستراتيجي، واستُخدم دفتر يوميات المعلّمة؛ لملاحظة سياق التعلّم في مجموعات والعلاقات على صعيد المجموعة، وطُبِّقت طرق التحليل المختلطة لتحليل بيانات

الدراسة، ودلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما دلت النتائج على أن حجم أثر التعليم التبادلي على المهارات الذهنية العليا كان أكبر من حجمه على المهارات الذهنية الدنيا في الامتحان ذاته، ودلت نتائج الامتحانات المدرسية الخمس إلى وجود فرق دال بين المجموعتين في الامتحان الخامس فقط. وعلى الرغم من ذلك، أشارت النتائج إلى أن كلا المجموعتين أحرزت تقدماً في الأداء في موضوع فهم المقروء طوال فترة التدريس. وأشار التحليل الوصفي لإجابات الطالبات على الاستبانة أن المجموعة التجريبية قد لجأت - إلى حد كبير - إلى استخدام استراتيجيات القراءة في أثناء تناول النصوص، وعزت ذلك إلى تعلم استراتيجيات التعلم التبادلي، كما أشارت التحليلات الوصفية إلى نجاح الطلبة في استراتيجيات متنوعة في أثناء القراءة، بالإضافة إلى وجود توجهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم التبادلي في سياق تعاوني. وكيفياً، أفرز التحليل الموضوعي (تحليل المواضيع) لدفتر يوميات المعلمة عن وجود ست أفكار رئيسة سادت سياق العمل في المجموعات، وفسرت العلاقات التي سادت بين أفراد مجموعات التعليم التبادلي، وشكل التفاعلات بينهم، وأظهرت التحليلات أن مواضيع مثل التعاون والمسؤولية الجماعية قد عززت سلوكيات التعلم الإيجابية، وزادت من الممارسات الاستراتيجية لدى الطالبات، خصوصاً ضعيفات التحصيل، وقدمت الدراسة دليلاً على قدرة التعليم التبادلي على إكساب الطلبة المهارات فوق الذهنية اللازمة لتحسين فهم المقروء، كما استنتجت الدراسة أن طول فترة التدخل يُعدّ عاملاً حساساً في إنجاح التعلم التبادلي.

وهدفت دراسة أبو نعمة (Abu - Nimah, 2016) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية (SQP2RS via WTL) في تنمية مهارة استيعاب المقروء والتفكير التأملي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم بفلسطين، وطُبِّقَت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم في العام الدراسي 2016/2015م، وتكوّنت عينة الدراسة من (139) طالباً؛ (61 ذكراً، و78 أنثى) في مدرستَي بنات العودة الأساسية، وذكور بيت لحم الثانوية، وعُيِّنَ الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، فدرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (SQP2RS via WTL)، في حين

درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأعدت الباحثة اختبار تحصيل مهارة استيعاب المقروء، واستبانة؛ لقياس التفكير التأملي، وتم التحقق من صدقها وثباتها. واعتمدت الدراسة تصميمًا قبليًا وبعديًا للمجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مهارة استيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وإلى مستوى التحصيل لصالح المستوى المرتفع، والتفاعل بين المجموعة، والجنس لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، والتفاعل بين المجموعة، ومستوى التحصيل لصالح المستوى المرتفع في المجموعة التجريبية، والتفاعل بين الجنس، ومستوى التحصيل لصالح الذكور ذوي التحصيل المرتفع، والتفاعل بين المجموعة، والجنس، ومستوى التحصيل لصالح الذكور ذوي المستوى المرتفع في المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مهارة استيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى الجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وإلى الجنس لصالح الذكور، وإلى التفاعل بين المجموعة، والجنس لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي لدى الطلبة تُعزى لمستوى التحصيل، والتفاعل بين المجموعة، ومستوى التحصيل، والتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل، والتفاعل بين المجموعة، والجنس، ومستوى التحصيل.

وأجرى تشار وشاهين (Çer and Şahin, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة والفهم من خلال أدب الأطفال، وأُجريت الدراسة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث طُبِّقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (65) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية في أماسيا، موزعة على مجموعتين: تجريبية تضم (35) طالبًا وطالبة، وضابطة تضم (30) طالبًا وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي، وحُللت إحصائيًا؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة باستخدام اختبار T-test، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند

مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى سانفورد (Sanford, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العوامل التي تؤثر على فهم القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الثانوية، والتعرف إلى الأهمية النسبية للذاكرة العاملة والمفردات، والتعرف إلى الكلمات، واستراتيجيات القراءة لطلاب مراكز الرعاية الاجتماعية الثانوية لفهم المقروء، وتمثل هذه المتغيرات البنى الرئيسة لنموذج كينتسش للتكامل الإنشائي للقراءة، وقد حُدِّت في أبحاث الفهم القرائي كعامل لا يتجزأ من فهم القراءة. وكان عدد المشاركين (158) طالبًا أسود في الصفوف (9-12)، حضروا اثنتين من المدارس الثانوية في شمال كاليفورنيا الكبرى بالولايات المتحدة، وقد أجريت تحليلات الانحدار المتعدد مع المتغيرات العاطفية والمعرفية على حدّ سواء فرديًا ومجتمعياً، ومن حيث الأهمية، ثم تعرّف الطلبة السود إلى فهم القراءة في الثانوية. وأشارت النتائج إلى علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية مع القراءة والفهم؛ ما يدلّ على أنّ الطلبة ذوي الدوافع الداخلية لديهم القدرة الأعلى على الفهم، وكان الدافع الذاتي أيضًا مساهمًا كبيرًا في فهم القراءة.

الدراسات التي تناولت قراءة الصورة:

وأجرى مونغينجوي وإيلوجا (Mounguengui and Ilouga, 2019) دراسة هدفت إلى استيعاب النصوص من الأنشطة الإدراكية المعقّدة بالنسبة للطفل، إلّا أنّها ضرورية لتحقيق التكيف الناجح للفرد في المجتمع، وأجريت الدراسة في الغابون. ومع ذلك، فإنّ صعوبات الفهم هذه تتلاشى مع التقدم في العمر. وتعمل هذه الدراسة على مبدأ أنّ الرسومات تؤثر إيجابًا على عملية الاستيعاب. واستُخدمت الحكايات لدراسة دور الرسومات، وتأثيرها على فهم الأطفال، واختيرت مجموعتان من الطلبة تتراوح أعمارهم بين 7 و9 سنوات؛ ليقروا قصتين قصيرتين، إحداها مصوّرة، والأخرى غير مصوّرة، ثمّ أُجري اختباران أيضًا لإظهار قدرتهم على فهم الكلمات والأفكار المهمة، وتحديدتهما. وتظهر النتائج التي حُصلَ عليها بوضوح التأثير الإيجابي للرسومات على أداء الطلبة، ويشهد ذلك على حقيقة أنّه يمكن استخدام التوضيح كعلاج لصعوبات الفهم للأطفال.

وأجرى قشطة (Qishta, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام الصور في تطوير مهارة كتابة الجمل باللّغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في رفح بفلسطين. واتّبعَت الباحثة الطريقة شبه التجريبية، واختارت العينة بطريقة قصدية، تكوّنت من (68) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة دير ياسين الأساسية في مديرية رفح، وقد قُسمَت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، حيث علّمت الباحثة كتابة الجمل باللّغة الإنجليزية باستخدام الصور، والمجموعة الضابطة، حيث علّمت بالطريقة التقليدية. ولقد كانت المجموعتان متساويتين، حيث اشتملتا على (34) طالبة، وقد طُبِّقَت التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام (2015-2016م)، واستمرت نحو 10 أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع. واستخدمت الباحثة عدّة أساليب إحصائية؛ للوصول إلى نتائج الدراسة، وهذه الأساليب هي متوسط الانحراف المعياري، ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاختبار، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا، ومعامل كوهين لحساب حجم الأثر. وقد جُمِعَت النتائج الإحصائية، وحُلِّت باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بما يتعلق بتطوّر مهارات كتابة الجمل باللّغة الإنجليزية تُعزى إلى استخدام الصور.

كما أجرى بورما ومول وجولز (Burma, Mol and Jollies, 2016) دراسة هدفت إلى البحث في دور مهارات التخيل الذهني على استيعاب القصة لدى (155) طالبًا تتراوح أعمارهم من 10 إلى 12 عامًا، وذلك عند قراءة فصل من كتاب سردي بالتناوب بين الكلمات والصور، (فعلى سبيل المثال: استُبدلت بعض النصوص بامتدادات من الصور تتكوّن من صفحة واحدة، أو صفحتين). وأجرى الباحثان الدراسة في سويسرا، واستخدما المجموعات المتوازنة، حيث قارنا بين نسختنا من الكتاب التجريبي الذي استخدمنا فيه الصور لتحلّ محلّ أجزاء من النص المقابل مع نسختين للضبط؛ أيّ نسخة نصية فقط، ونسخة بنصّ القصة الكاملة وجميع الصور، وأظهرت التحليلات وجود تفاعل بين التصور الذهني والإصدار الأصلي للكتاب؛ فالأطفال ذوو مهارات التخيل الذهني العالية تفوّقوا على الأطفال ذوي المهارات الأقلّ بما يتعلّق بفهم القصة بعد قراءة السرد التجريبي.

ولم تكن هذه الحال نفسها لكلّ من ظروف الضبط، وهذا يشير إلى أنّ عقلية الأطفال ذات مهارات التصوير ساهمت مساهمة كبيرة في التخيل العقلي للقصة التي أنشؤوها، من خلال دمج المعلومات من الكلمات والصور بنجاح. وتؤكد النتائج على أهمية مهارات التخيل الذهني لشرح التباين في تطوير قراءة الفرد، والآثار المترتبة على الممارسة التعليمية، وهي وجوب إيجاد طرق فعّالة لتعليم الأطفال كيفية (قراءة) الصور، وكيفية تطوير مهارات التخيل الذهني، واستخدامها، ومن المحتمل أن يسهم هذا في فهم نماذجهم العقلية، وبالتالي تطوير قدرتهم على استيعاب القصص.

وأجرى مجيدي وأيدينلو (Majidi and Aydinlu, 2016) دراسة هدفت إلى محاولة للتحقيق في تأثير الوسائط البصرية المرتبطة بسياق النص على مدى استيعاب طلاب المدارس الثانوية الإيرانية للقراءة، وأجريت الدراسة في إيران؛ للقيام بذلك، وأجريت مراجعة شاملة للأدبيات ذات الصلة، وصُممت دراسة شبه تجريبية شارك فيها (96) متعلّمًا في اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى المتوسط، واختير هؤلاء المشاركون من بين (140) متعلّمًا من خلال اختبار التجانس، وقُسم المشاركون المختارون إلى أربع مجموعات: ثلاث مجموعات تجريبية وفق وقت استعمال الوسائط البصرية (قبل القراءة، وخلالها، وبعدها)، ومجموعة ضابطة واحدة، وخضع المشاركون للاختبار القبلي، ثمّ إلى العلاج، ثمّ إلى الاختبار البعدي، وجمعت البيانات من خلال ثلاثة اختبارات: (اختبار PET، واختبار اللّغة الانجليزية الأولي)، واختبار قبلي، واختبار لاحق في استيعاب القراءة، ثمّ وُظف تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقيق في أسئلة البحث المطروحة في هذه الدراسة. وكشفت النتائج أنّ الوسائط البصرية المرتبطة بسياق النص كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية على طلاب المدارس الثانوية الإيرانية بما يتعلّق باستيعاب القراءة، كما كشفت أيضًا أنّه من بين الوسائط البصرية السياقية التي تُستخدم قبل القراءة أكبر تأثيرًا على فهم القراءة لدى طلاب المدارس الثانوية، يتبعها ما يُستعمل خلال القراءة؛ لتأثيره المعتدل على هذه العملية. ومع ذلك، فإنّ الوسائط البصرية المستعملة ما بعد القراءة كان لها تأثير قليلًا على فهم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد أجرى غضنفرى وضياء وشريفانفر (Ghazanfari, Ziaee and Sharifianfar, 2014) دراسة تعتمد على مبادئ التعلّم التوليدي التي اقترحها ويترك (1992)، وبحثت الدراسة في مدى تأثير تزويد دارسي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية بقصص قصيرة مصحوبة برسوم توضيحية، رسمها فنّان، وتصور بعض المشاهد ذات الصلة بمحتوى القصص على استرجاع السمات الرئيسيّة للنصوص الروائيّة، فبدائيّة طُبقت نسخة من اختبار (ميشيغان للكفاءة اللّغويّة) على (75) طالبة في مؤسسة باراكس اللّغويّة في مدينة مشهد بإيران، ثمّ اختيرت الطالبات اللّواتي سجّلن ضمن انحراف معياري واحد أكثر أو أقلّ من المتوسّط الحسابي، ليشكّلن المشاركات في هذه الدراسة، والبالغ عددهنّ (54)، ثمّ قُسمت المشاركات بالتساوي عشوائياً إلى مجموعتين: (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)؛ (27) طالبة في كلّ مجموعة بالتجانس، وأعطيت المشاركات ثلاث قصص قصيرة، وتلقّت المجموعة التجريبية النسخة المصورة من القصص. وفي الوقت ذاته، أُعطيت المجموعة الضابطة نصّ القصص نفسه فقط، وبعد أربعة أسابيع من تقديم النصين، أُعطيت المجموعتان اختبار استرجاع للمعلومات بتنسيق الاختيار من متعدد. وكشفت النتائج أنّ الطالبات اللّواتي أُعطينّ النصوص مصحوبة برسوم توضيحية تفوّقنّ على المجموعة الضابطة؛ ما يشير إلى أنّ القصص القصيرة المصحوبة بالرسوم التوضيحية من المرجّح أن تعزّز استرجاع المعلومات من النصوص من متعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية.

وهدفت دراسة حبايب (Habayeb, 1988) إلى البحث في تأثير ثلاثة متغيرات على تأثير الرسوم التوضيحية على الفهم، وهي: نوع المعلومات النصية، والقراءة ومستوى المعرفة حول الموضوع، والعلاقة بين المعلومات المصورة والنصية، وأجريت الدراسة في ولاية نيويورك ونيوجرسي، وبلغت العينة (144) طالباً وطالبة؛ (87) طالباً، و(57) طالبة، وقرأ طلبة الصف الخامس الناطقين بالعربية أربع قصص بصمت مكتوبة باللّغة العربيّة في ظلّ واحد من الشروط الثلاثة، حيث أجابوا عن (32) سؤالاً كتابياً، وهي ثمانية من كلّ ممّا يأتي: TE (Text Explicit): نص صريح، ودون صورة TI (Text Implicit)، ونص ضمني، ودون صورة (Text Explicit, Same) TE/SI (Information) ونص صريح، ومعلومات مصورة (Text Implicit, Potemat)

(Helpful Information) TI/PHI، ونص ضمني، ومعلومات ذات فائدة موجودة في الرسم التوضيحي). وعندما لم تؤخذ المتغيرات بعين الاعتبار في تحليل البيانات، لم يكن هناك فروق إحصائية بين أداء الموضوعات في النص مع الرسوم التوضيحية والنص فقط. وقد يشير هذا إلى أنّ الرسوم التوضيحية لم يكن لها تأثير إيجابي أو سلبي على الفهم، ولكن عندما نُظِرَ إلى المتغيرات، حُصِلَ على نتائج مختلفة. وعند النظر إلى الأسئلة الـ (16) التي لم يستطيعوا الإجابة عنها من خلال المعلومات المصورة، فالطلبة من ذوي المعرفة المسبقة المرتفعة والمنخفضة سجلوا نتائج أعلى بشكل ملحوظ في كلّ عناصر TE و TI عندما كانت النصوص مصحوبة بالرسوم التوضيحية. وتشير هذه النتائج إلى أنّ الرسوم التوضيحية ربما لعبت دوراً تحفيزياً، وبالتالي كان لها تأثير إيجابي على فهم القراءة. وعند النظر إلى الأسئلة الـ (16) التي يمكن الإجابة عنها، أو الإجابة عنها جزئياً من المعلومات المصورة، سهّلت الرسوم التوضيحية فهم عناصر اختبار TE/SI و TE/PHI من الطلبة ذوي المعرفة السابقة، وسجلت موضوعات (High Topical Knowledge) HTK أعلى بكثير من موضوعات (Lower Topical Knowledge) LTK في عناصر الاختبار في حالة النص فقط، ولكن لم تكن هناك اختلافات كبيرة في المجموعة في حالة الرسوم التوضيحية النصية. وعلى الرغم من أنّ المعلومات المصورة ساعدت مجموعات المعرفة الموضوعية على الإجابة عن عناصر TE/SI و TI/PHI، إلا أنّها كانت أكثر مساعدة لكلا المجموعتين في الإجابة عن عناصر TI/PHI، وساعدت الرسوم التوضيحية مجموعة LTK أكثر من موضوعات HTK في الإجابة عن أسئلة، لكن ساعدت كلا المجموعتين بالتساوي في الإجابة عن عناصر اختبار TI/PHI، وكان الاستنتاج العامّ هو أنّ الرسوم التوضيحية سهّلت عموماً فهم النص، ولكن يبدو أنّ لها بعض التأثيرات التفاضلية عندما نُظِرَ في المتغيرات الثلاثة.

ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة

في ظلّ الاطلاع على الأدب التربوي السابق، والدراسات السابقة المتعلقة بفهم المقروء، وقراءة الصورة، تبيّن أنّ هناك دراسات تحدثت عن فهم المقروء، ولكن مع استراتيجيات مختلفة، ودراسات تحدّثت عن قراءة الصورة مع موضوعات مختلفة؛ حيث اتفقت بعض هذه الدراسات مع الدراسة

الحالية من حيث نوع الأداة المستخدمة، والعينة، واختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث نوع المنهج المستخدم.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة ذات الصلة فيما يأتي:

1- تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتطويره.

2- إعداد الأدوات المناسبة للدراسة الحالية، وهي اختبارا تحصيل قبلي وبعدي، ومقابلة لمعلمي الصف الرابع، ومعلماته في محافظة نابلس.

3- إعداد دليل تدريس وفق استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة.

4- تحديد المنهج المناسب لهذه الدراسة.

5- المساعدة في تحليل نتائج الدراسة الحالية، والعمل على تفسيرها.

وأهم ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: أنّها استخدمت المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي، والمنهج النوعي، وأنّها جاءت لمعرفة أثر قراءة الصورة على فهم المقروء.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة - صدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

تصميم الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفًا للطرق والإجراءات التي اتبعت في هذه الدراسة، بما في ذلك منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، والخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من الصدق والثبات، ومتغيراتها وتصميمها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة لفحص الفرضيات، واستخراج نتائج الدراسة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المختلط (الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي)، فالمنهج الكمي الوصفي هو المنهج الذي يتمثل في جمع المعلومات والبيانات الكمية عن طريق تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة، أما المنهج النوعي فهو المنهج الذي يتمثل بجمع المعلومات والبيانات عن طريق إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين والمعلمات من خلال طرح الأسئلة عليهم، والإجابة عنها بصيغة جمل.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية الذكور والإناث التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2021م، الذين تتراوح أعمارهم بين (9-10) أعوام، والبالغ عددهم (4608) طلاب وطالبات، كما شمل مجتمع الدراسة معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها، الذين يعملون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس.

عينة الدراسة

اختارت الباحثة أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلاب الصف الرابع الأساسي وطالباته في مدرستي عمر العالول الأساسية للبنات، وحسيب الصباغ الأساسية للبنين، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي (151) طالبًا وطالبة؛ فكان عدد الطالبات (73)

طالبة فُسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، بلغ عدد أفرادها (37) طالبة، والأخرى ضابطة، بلغ عدد أفرادها (36) طالبة، بينما بلغ عدد الطلاب (78) طالباً فُسموا أيضاً إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، بلغ عدد أفرادها (39) طالباً، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (39) طالباً، حيث كانت الشُّعبة (أ) هي المجموعة التجريبية، والشُّعبة (ب) هي المجموعة الضابطة في مدرسة عمر العالول الأساسية للبنات، بينما كانت الشُّعبة (ب) هي المجموعة التجريبية، والشُّعبة (أ) هي المجموعة الضابطة في مدرسة حسيب الصباغ الأساسية للبنين. كما شملت عينة الدراسة (15) معلماً ومعلمة من معلّمي الصف الرابع الأساسي ومعلّماته في المدارس الحكومية.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة، والمجموعات التجريبية والضابطة، والجنس

النسبة المئوية	العدد	المجموعة	المدرسة
50%	39	تجريبية	حسيب الصباغ الأساسية للبنين
50%	39	ضابطة	
100%	78	الكلي	
50%	37	تجريبية	عمر العالول للبنات
50%	36	ضابطة	
100%	73	الكلي	
100%	151		المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة لمعلّمي الصف الرابع الأساسي ومعلّماته

عدد المعلّمين والمعلّمات	جنس المعلّم / ة
6 معلّمين	ذكر
9 معلّمات	أنثى
15	المجموع الكلي

أدوات الدراسة - صدقها وثباتها

اعتمدت الباحثة في دراستها على عدد من الأدوات؛ لجمع البيانات والمعلومات بأكثر من طريقة كميّة ونوعية، وهو ما يُعرّف باستراتيجية التثليث في البحث العلمي، ويعني أنّ الباحث

استخدم أكثر من منهجية خلال عملية البحث، ويتضمن جميع المعلومات التي جمعها الباحث من مصادر مختلفة؛ لمعرفة مدى التوافق والانسجام بين مصادر المعلومات (ماجد، 2016).

ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

أولاً- دليل التدريس وفق استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة.

ثانياً- الاختبار التحصيلي القبلي لقياس أداء الطلبة قبل تطبيق التجربة.

ثالثاً- الاختبار التحصيلي البعدي لقياس أداء الطلبة بعد تطبيق التجربة.

رابعاً- المقابلة.

خامساً- ملاحظات الباحثة، وتأملاتها.

أولاً- دليل التدريس وفق استراتيجية قائمة على قراءة الصورة:

أعدت الباحثة دليل تدريس وفق استراتيجية قراءة الصورة في ملحق (10)؛ للاستعانة به في تدريس الدروس التي اختيرت للدراسة الحالية، وأعدت وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بقراءة الصورة، وفهم المقروء.
- اختيار الدروس التي درّست وفق هذه الاستراتيجية، وهي: الدرس الخامس (عشنا بأملنا)، والدرس السادس (جزاء الإحسان) من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، الجزء الثاني، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 / 2021م.

- تحديد الخطة الزمنية لتدريس الدروس المختارة وفق الاستراتيجية القائمة على قراءة الصورة، وقد التزمت هذه الدراسة بالخطة الزمنية الآتية:

جدول رقم (3): الخطة الزمنية لتدريس الدروس المختارة

الدرس	عدد اللقاءات	الزمن بالدقيقة
عشنا بأملنا	10	400 دقيقة
جزاء الإحسان	9	360 دقيقة
المجموع	19	760 دقيقة

ثانياً- بناء اختبار قبلي لقياس تحصيل الطلبة في فهم المقروء :

أعدت الباحثة اختباراً قبلياً؛ لقياس تحصيل الطلبة في موضوعات فهم المقروء في اللغة العربية؛ من أجل الوصول إلى أداة موضوعية لقياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني 2021/2020م.

وتكوّن الاختبار من سؤالين، احتوى كلّ سؤال على عدد من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد، والأسئلة الإنشائية؛ لبيان فهم الطالب للنص، ولكلّ فقرة درجة واحدة ما عدا الفقرة (4) في السؤال الأول، والفقرة (1) في السؤال الثاني درجتان، بحيث يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (15) درجة في ملحق (3).

ثالثاً- بناء اختبار بعدي لقياس تحصيل الطلبة في فهم المقروء :

أعدت الباحثة اختباراً بعدياً؛ لقياس تحصيل الطلبة في موضوعات فهم المقروء في اللغة العربية؛ من أجل الوصول إلى أداة موضوعية لقياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني 2021/2020م.

وتكوّن الاختبار من ثلاثة أسئلة، حيث كان السؤال من نوع الاختيار من متعدد؛ بهدف قياس الحفظ والتذكر لدى الطالب، أمّا السؤالان الثاني والثالث فكانا على شكل فقرات من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، والأسئلة الإنشائية؛ لبيان فهم الطالب للنص، ولكلّ فقرة درجة واحدة ما عدا

الفقرة (8) في السؤال الثالث ثلاث درجات، بحيث يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (30) درجة في ملحق (6).

خطوات بناء الاختبار:

بُني الاختبار التحصيلي وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاختبار: هدَف الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية لقياس تحصيل الطلبة قبل استخدام قراءة الصورة في فهم المقروء في الدروس المختارة من كتاب لغتنا الجميلة، الجزء الثاني، وبعدها.

وضع تعليمات الاختبار: وُضِعَت تعليمات الاختبار لطلبة الصف الرابع الأساسي في الصفحة الأولى من ورقة الأسئلة؛ إذ اشتملت على المعلومات الخاصة بالطالب (اسمه، واسم مدرسته، وشعبته)، وعدد فقرات الاختبار، وزمنه، وعلامته، وطريقة الإجابة عنه.

إعداد جدول المواصفات: أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار وفقاً لمستويات الأهداف في المجال المعرفي، وتحديد النسبة المئوية لكل مستوى من المستويات، كما في الجدول الآتي:

جدول (4): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في فهم المقروء للصف الرابع الأساسي

الدرس	تذكّر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	النسبة
الأول	5	5	3	0	1	1	15	52%
الثاني	4	4	3	0	1	1	13	48%
المجموع	9	9	6	0	2	2	28	100%
النسبة	33%	36%	19%	0%	6%	6%	100%	

صدق الاختبار: استخدمت الباحثة صدق المحكّمين؛ للتأكد من صدق الاختبار، حيث عُرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مشرفي اللغة العربية، ومعلّمي اللغة العربية، ومعلّماتها، التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، وأساتذة من حملة الدكتوراه من تخصص المناهج وطرق التدريس، وقد بلغ عددهم (8) كما هو موضّح في الملحق (1)؛ للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول مدى اتّفاق الأسئلة مع الهدف الذي وُضعت لأجله إضافة بعض الفقرات، أو حذفها للخروج بالأداة المناسبة.

وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم، عُدلت صياغة بعض الفقرات؛ لكي تصبح مناسبة لمستوى الطلبة. وبعد التأكد من صدق الاختبار، أصبح الاختبار مناسباً للتطبيق على عينة الدراسة في صورته النهائية المحلقان (4) و (7).

ثبات الاختبار: من أجل استخراج معامل الثبات للاختبار، استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت (0.809)، وتشير هذه القيمة إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

حساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار: أوجدت درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لكلّ فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، حيث تراوحت درجات الصعوبة بين (0.14 - 0.83)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (0.12 - 82.0)، وهي متفقة مع درجات الصعوبة ومعاملات التمييز المقبولة تربوياً، وقد أشارت الباحثة لدرجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في ملحق (8).

طريقة تصحيح الاختبار: صُحّحت إجابات الطلبة وفق الإجابة النموذجية لفقرات الاختبار، حيث كانت بعض فقراته لها علامتان، والبعض الآخر علامة واحدة.

رابعاً - المقابلة:

للمقابلة أهمية كبيرة في جمع البيانات والمعلومات التي يريد الباحث الوصول إليها من الأشخاص موضوع المقابلة، والتعرّف إلى ملامح الأشخاص، ومشاعرهم، ورؤية تعابير وجوههم

عن قرب، وهذه الأهمية تساعد الأشخاص موضوع المقابلة الذين ليس لديهم القدرة على القراءة والكتابة (دشلي، 2015).

ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات المطلوبة، اعتمدت الباحثة في دراستها نظام الأسئلة المفتوحة؛ لكي يتمكن المستجيب من التعبير بلغته الخاصة، تبعاً لتجربته الشخصية. وقد تكوّنت المقابلة من ثمانية أسئلة صيغت وفق محاور الدراسة الرئيسية؛ من أجل دعم نتائج الاختبار التحصيلي، بحيث تسمح للمستجيب أن يعبر عن رأيه ووجهة نظره، وأن يضيف ما يريد. وبعد ذلك شرحت الباحثة المطلوب للمستجيب فردياً، وطُرحت الأسئلة الآتية:

أ- ما رأيك كمدرّس/ة لغة عربية في استخدام الصور في التعليم؟

ب- برأيك، ما فوائد استخدام الصورة في التعليم؟

ج- هل إتقان الطلبة وفهمهم للنص المقروء كان أفضل باستخدام الصور، أم دون استخدامها؟
لماذا؟

د- كيف تعمل الصور على زيادة دافعية الطالب نحو التعلّم؟

هـ- كيف تعمل الصور على زيادة فهم الطالب للنص المقروء؟

و- من خلال تجربتك في التدريس، هل واجهتك مشاكل أو سلبيات في أثناء استخدام الطلاب أو الطالبات للصور في التعليم؟

ز- ما الاقتراحات التي تودّ إضافتها لتدريس النصوص القرائية بطرق أخرى غير استخدام الصور؟

ح- ما الأشياء التي تودّ أن تضيفها، ولم نذكرها في هذه المقابلة؟

الهدف من المقابلة:

كان الهدف من إجراء المقابلة هو جمع البيانات المتعلقة بأثر استخدام الصور في التعليم، وأثرها كذلك على فهم النصوص القرائية من وجهة نظر معلّمي الصف الرابع، ومعلّماته.

تحديد نوع المقابلة:

اعتمدت الباحثة الأسئلة المفتوحة؛ لأنها تُعطي للمستجيب حرية التعبير عمّا يدور في فكره بلغته الخاصة، تبعًا لخبرته، وتجربته الشخصية.

صياغة أسئلة المقابلة:

تكوّنت المقابلة من ثمانية أسئلة صيغتُ بناءً على محاور الدراسة الرئيسية، بحيث تدعم الاختبار التحصيلي القبلي، وإعطاء المستجيب مجالًا للتعبير عن رأيه ووجهة نظره، وإضافة ما يريد بحرية وصدق.

طريقة تحليل بيانات المقابلة

فُرِغَت إجابات أفراد عينة الدراسة (معلّمي الصف الرابع ومعلّماته) التي سُجِّلت ودوِّنت، ووُضِعَت على شكل بيانات مرتّبة ومحدّدة الإجابة لكلّ شخص على حدة حول كلّ سؤال باستخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ لتكون نتائج المقابلة تبريرًا لموقفهم تجاه استخدام الصور في تدريس نصوص فهم المقروء بلغتهم الخاصة، وتبعًا لخبرتهم الشخصية وتجاربهم في التدريس، وآرائهم حول أثر قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. واستخرج النسب المئوية للإجابات التي حُصِلَ عليها لكلّ سؤال من أسئلة المقابلة.

خامسًا - ملاحظات الباحثة وتأملاتها:

في أثناء إجراء التجربة، وبهدف قياس أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء، ومن أجل الوقوف على مزايا التجربة، ونقاط القوة والضعف في الطريقة والإجراءات، سجّلت الباحثة تأملاتها وملاحظاتها حول استجابة الطلبة، وردود أفعالهم، ومدى تقبلهم للتجربة، وتفاعلهم معها.

إجراءات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واختيار عنوانها حول أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، والحصول على الموافقة من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، أُجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد المادة الدراسية من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، فاشتملت على درسين من دروس القراءة، وصور لوحة المحادثة، وهما (عشنا بأملنا، وجزاء الإحسان).

2- توزيع المادة الدراسية على عدد الحصص، حيث خُصِّصَ لدرس عشنا بأملنا (10) حصص بواقع (40) دقيقة، أمّا درس جزاء الإحسان فُخِّصَ له (9) حصص بواقع (40) دقيقة أيضًا، وُزِّعَت على مدى أسبوع.

3- إعداد أدوات الدراسة وفق الخطوات التي نُكِرَت سابقًا، وبعد ذلك تحكيم الأدوات؛ للحصول على الأداة المناسبة.

4- إعداد دليل التدريس وفق استراتيجية قراءة الصورة.

5- الحصول على كتاب تسهيل المَهْمَة من رئيس قسم المناهج وأساليب التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

6- الحصول على كتاب الموافقة لتطبيق الدراسة الميدانية في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس، واختيار المدرستين (عمر العالول للبنات، وحسيب الصباغ الأساسية للبنين)، الملحقان (13)، و(14).

7- إجراء الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة قبل تدريس الدروس المختارة.

8- اختيار المجموعتين التجريبيتين؛ لتطبيق الدراسة عليهما.

9- إجراء الاختبار التحصيلي البعدي على عينة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق المعالجة التجريبية.

10- عمل مقابلات مع معلّمي الصف الرابع الأساسي، ومعلّماته، بعد مرور أكثر من سبعة أشهر على إجراء التجربة؛ لمعرفة آرائهم ووجهات نظرهم، والتعبير عن تجربتهم وخبرتهم في استخدام الصور في التعليم.

11- وضع ملاحظات الباحثة وتأمّلاتها حول التجربة، بناء على استجابة الطلبة، ومدى تفاعلهم في أثناء تطبيق التجربة، وبعد الانتهاء منها.

12- جمع البيانات، وتفسيرها، وتحديد النتائج.

13- وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

تصميم الدراسة

ويُمكن التعبير عن تصميم الدراسة بالرموز كما يأتي:

EG: O₁ X O₂

CG: O₁ - O₂

حيث إنّ:

EG: هي المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة.

CG: هي المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية للتدريس.

O₁: اختبار التحصيل القبلي في فهم المقروء، الذي طبق على عينة الدراسة قبل البدء بالمعالجة التجريبية.

X: المعالجة التجريبية (التي درس الطلبة وُفقها دروس فهم المقروء، وهي قراءة الصورة).

O₂: اختبار التحصيل البعدي في فهم المقروء، الذي طبق على عينة الدراسة بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)؛ لتحليل نتائج الدراسة:

- كرونباخ ألفا؛ لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لوصف متوسطات أداء الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي في فهم المقروء.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T-test)؛ لتحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية.
- تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)؛ لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)؛ لتحليل نتائج اختبار عينة الدراسة وفق متغيري الطريقة، والجنس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها:

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة.

رابعاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

خامساً - النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

سادساً- نتائج المقابلة.

سابعاً- ملاحظات الباحثة، وتأملاتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، ولتحقيق هدف الدراسة، طُبِّقَت أدوات الدراسة، وجمعت البيانات المتعلقة بها، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي؟

للإجابة عن هذا السؤال، وُضِعَت الفرضية التي تنص على:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي.

ولاختبار الفرضية الأولى للدراسة، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي، والجدول (5) الآتي يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في القياس البعدي تبعاً لمجموعتي الدراسة

القياس البعدي			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الطريقة
4.26	23.42	71	قراءة الصورة
5.75	21.25	72	الاعتيادية
5.17	22.32	143	المجموع

يبين الجدول (5) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في القياس البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (21.25)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (23.42)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way-ANCOVA)، والجدول الآتي (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء على درجات طلبة الصف الرابع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي.

الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.0001	65.587	1155.127	1	1155.127	الاختبار القبلي
0.002*	9.697	170.781	1	170.781	طريقة التدريس
		17.612	140	2465.697	الخطأ
			142	3789.552	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من جدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تُعزى إلى طريقة

التدريس (الاعتيادية، وقراءة الصورة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست نصوص فهم المقروء من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي.

ومما سبق، يتضح أنّ إجابة السؤال الأول تتمثل بوجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية قراءة الصورة على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي؟

للإجابة عن هذا السؤال، وُضِعَت الفرضية التي تنصّ على:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي.

ولاختبار الفرضية الثانية، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، استُخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test)، والجدول (7) الآتي يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في فهم المقروء تُعزى لنوع القياس

نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
قبلي	72	8.90	3.34	23.408	*0.0001
بعدي		21.25	5.75		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من جدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، وبعدي) لصالح القياس البعدي، بدلالة المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فقد بلغ (8.90)، بينما المتوسط الحسابي للقياس البعدي فقد بلغ (21.25).

ومما سبق، يتضح أنّ إجابة السؤال الثاني تتمثل في وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية قراءة الصورة على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في القياس البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) وفق تفاعل متغيري الطريقة والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، وُضعت الفرضية التي تنصّ على:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) وفق تفاعل متغيري الطريقة، والجنس.

لاختبار الفرضية الثالثة، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء وفقاً لمتغيري الطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما، والجدول (8) الآتي يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء، وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الطريقة
4.35	23.06	35	ذكر	قراءة الصورة
4.21	23.78	36	أنثى	
4.26	23.42	71	المجموع	
6.20	20.84	38	ذكر	الطريقة الاعتيادية
5.27	21.71	34	أنثى	
6.75	21.25	72	المجموع	
5.47	21.90	73	ذكر	المجموع الكلي
4.83	22.77	70	أنثى	
5.16	22.33	143	المجموع	

يبين الجدول (8) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لفهم المقروء، فقد بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (23.42)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (21.25)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (22.33)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغيري الطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما، استُخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، والجدول (9) الآتي يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) لأثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء على درجات طلبة الصف الرابع الأساسي وفقاً لمتغيري الطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما

الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.0001	66.074	1165.015	1	1165.015	قبلي
0.002	9.586	169.019	1	169.019	الطريقة
0.688	0.162	2.862	1	2.862	الجنس
0.197	1.681	29.631	1	29.631	الطريقة * الجنس
		17.632	138	2433.204	الخطأ
			142	3789.552	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من جدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تُعزى لمتغير الطريقة لصالح قراءة الصورة، بينما عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى لمتغير (الجنس، والتفاعل بين الطريقة، والجنس).

ومما سبق، يتضح أنّ إجابة السؤال الثالث تتمثل بوجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية قراءة الصورة على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الذي ينصّ على: ما فوائد توظيف استراتيجية قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس؟

وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال بما قدّمه المعلمون والمعلّمات من وجهات نظرهم حول فوائد استخدام الصور في التعليم، حيث تتلخّص استجاباتهم على النحو الآتي:

- تعمل الصور على جذب الانتباه، والمحافظة على أثر التعلّم لفترة طويلة، والمساعدة في فهم المادة التعليمية، بما يتناسب مع الطلبة بطيئي التعلّم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، فهي إحدى الوسائل التي يستخدمها المعلّم للابتعاد عن التلقين، والتشجيع على المشاركة.
- تساعد أيضًا في تحسين فهم الطلبة للمقروء، وتزيد من دافعيتهم للتعلّم، فهي طريقة لتوضيح فهم المعلومات، وتسهيلها، وتحسين الكفاءة التعليمية عند الطلبة، فهي تجعل الطالب أقرب للمفهوم، وتزيد من فهمه له، وتساعد في جعل النص أكثر وضوحًا، وتعين الطلبة على التعبير عن المعلومات، وتسهّل استرجاعها عند تذكّر النص عن طريق ربطها بالصور، كما تحسّن من فعالية التدريس؛ إذ يكون التدريس بوجود الصور أفضل من عدم وجودها. وللصور تأثير إيجابي في إثراء قاموس الطلبة بمفردات جديدة، والقدرة على التعبير عن الصور شفهيًا. ولا يقتصر الأمر على تذكّر المفردات الجديدة التي تعلّمها الطالب، وربطها بالصورة المعروضة فحسب، بل يمكنه أيضًا من جذب انتباه الطالب، وتحفيز خياله، وتطوير قدرته على مقارنة ما تعلّمه بالصورة، والقدرة على ربط المحتوى بما في الصورة، وهي ضرورية بالنسبة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا؛ لأنهم يستخدمون أكثر من حاسة في أثناء تعلّمهم، لذلك يجب التدرّج معهم من المحسوس، مثل: مجسم الطائرة إلى شبه المحسوس (الصورة)، ثم إلى المجرد وهي كلمة (الطائرة)"، حيث (ذُكرت في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في درس: لا تتسرّع).



غصبت العجوز، وقالت في نفسها: لو لم أكن امرأة متعلّمة للكننت هذه الشابة

صورة رقم (1): مجسم الطائرة

- الصور جذابة للغاية، وهي مهمّة في دروس اللغة العربية؛ لأنها تعمل على تثبيت المعلومات لفترة أطول؛ إذ يوجد قبل كلّ نص قرائي لوحة محادثة تحتوي على مجموعة من الصور التي

تعبّر عن النص؛ فوجودها يُمكنُ من تنمية الخيال والإبداع عند الطلبة؛ لكي يتمكنوا من التعبير بطلاقة وحرية، ويمكن أن تساعد الطلبة على التذكّر والفهم، كما تساعد المعلمين في شرح الدروس، وتوضيح المفاهيم التي يصعب شرحها للطلبة بالكلمات؛ فكلما زاد استخدام الحواسّ زاد فهم الطلبة.

ومن الأمثلة التي تدعم إجابات المعلمين والمعلّّات، وتساعد على فهم الكلمات والمفاهيم: من المحسوس مجسّم السيارة، إلى شبه المحسوس (الصورة وهي التي تعبّر عن هذا المجسّم)، ثمّ إلى المجرد، وهي كلمة السيارة (هي التي تدلّ عليه)، حيث (دُكرت في كتاب لغتنا الجميلة في درس: السيارة الأولى).



صورة رقم (2): مجسّم السيارة

ومثال آخر يوضّح ما قدّمه المعلمون والمعلّّات من استجابة مجسّم العصفور، فالصورة تعبّر عنها كلمة عصفور، وتدلّ على هذا المجسّم، أمّا المثال التالي فهو مجسّم المَكوك، والصورة تدلّ على مفهومه، وكلمة (المَكوك) تعبّر عن الموجود في الصورة، حيث (دُكرت في كتاب لغتنا الجميلة في درس: حُلْمُ جَمِيلٍ).



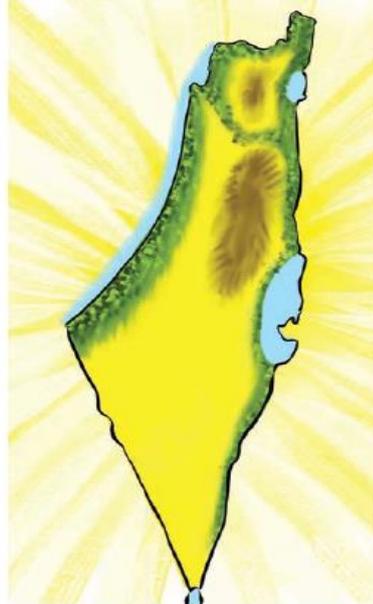
صورة رقم (3): مجسّم المَكوك

وفي مثال آخر، فإنّ مجسّم الطير، الصورة فيه تدلّ على شكل الطير، وكلمة (الطير) تعبّر عن الموجود في الصورة، حيث (نُكِرَت في كتاب لغتنا الجميلة في درس: كن كالطُيور).



صورة رقم (4): مجسّم العصفور

ومن الأمثلة أيضًا على استخدام الصور في التعليم مجسّم لخريطة فلسطين، فالصور تدلّ على مفهوم الخريطة، وشكلها، وكلمة (خريطة) تعبّر عن الموجود داخل تلك الصورة، حيث (نُكِرَت في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في نشيد: صباح الخير يا وطنًا).



صورة رقم (5): مجسّم خريطة فلسطين

وتُستخدَم الصور؛ من أجل تجسيد واقع الدرس، ومن أجل تقريب المفاهيم المطلوبة لذهن الطلبة؛ إذ عن طريق طرح الأسئلة المناسبة على الصورة يستطيع الطلبة فهم النص؛ كي يتمكنوا من تحقيق الغرض المقصود منها، وفهم الذي يقرؤونه، فهي تثبت ما يقرؤه الطلبة في الذاكرة، وتمكّنهم من تذكر المحتوى في الوقت المناسب، وربط ما تمّ تعلّمه بها، وتؤدي إلى توضيح عملي للجوانب النظرية، وعندما يرى الطلبة أحداث الجملة والقصة أمامهم يزيد فهمهم للنص.

أمثلة على زيادة فهم النص المقروء عن طريق الصور: يعبر عرض صور عن محتوى الدرس، وطرح أسئلة عليها ينمي فهم المقروء عند الطلبة، فمثلاً: درس عشنا بأملنا تحتوي على لوحة مكونة من أربع صور، كل صورة تعبر عن محتوى في النص، ونطرح الأسئلة الآتية على الطلبة؛ لتنمية فهم المقروء عن طريق استخدام الصور:

1- ما اسم الحيوان الموجود في الصورة؟

2- أين وقعت الضفادع؟

3- هل خرجت الضفادع من الحفرة؟



صورة رقم (6): وقوع الضفادع في الحفرة



صورة (7): خروج الضفادع من الحفرة

وهناك مثال آخر في درس (جزء الإحسان)، أعرض فيه صور لوحة المحادثة، وأطرح الأسئلة الآتية التي تساعد على تنمية فهم المقروء عند الطلبة، وأربط أحداث الصور بما جاء في النص القرائي:

1- أين وضع الرجل الكيس؟

2- ماذا وضع الرجل على الطريق؟

3- ماذا وضع الرجل تحت الحجر؟

4- ما هدف الرجل من وضع الحجر على الطريق؟

وعن طريق طرح الأسئلة، نكتشف مدى فهم الطلبة للنص القرائي.

نَتَأَمَّلُ اللَّوْحَةَ الْآتِيَةَ، وَنُنَاقِشُ:



صورة (8): وضع قطعة القماش تحت الحجر



صورة رقم (9): وضع الحجر في الطريق

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

الذي ينص على: ما دور قراءة الصور في زيادة الدافعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس؟

وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال بالاستجابات التي قدمها المعلمون والمعلمات حول كيفية زيادة الدافعية لدى الطلبة عن طريق استخدام الصور في التعليم، وتتلخص الاستجابات فيما يأتي:

الصور تزيد من دافعية الطلبة للتعلم من خلال تشجيعهم على الفهم السريع، والمشاركة في الحصة التعليمية؛ ما يؤدي إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم؛ إذ يهتم الأطفال في المرحلة الابتدائية بالألوان المستخدمة في الصور، والمعلومات التفصيلية المتعلقة بالنص، فالطلبة المتميزون يفهمون الصور والنص فهماً أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المتدني، فلذلك تُعدّ عنصرًا مثيرًا للاهتمام، وجذابًا للطلبة؛ ما يزيد من دافعيتهم للتعلم، فالصور تحفز خيال الطلبة، وتمكّنهم من الإبداع في إنشاء القصص المختلفة من الصورة الواحدة، وتوليد أفكار مختلفة، فمحتوى النص محدود، وبذلك توفر الصور للطلبة مجموعة متنوعة من خيارات الإبداع والتعلم، وتثير دافعيتهم من خلال فهم النص، والبحث عن التفاصيل في الصورة التي تشير إلى النص الذي نريد فهمه.

ومن خلال المناقشة والحوار للعناصر الموجودة في الصورة، تُذكر أحداث القصة قبل البدء في قراءة القصة من خلال النظر إلى الصور فقط، وأن يتوقع الطلبة وضع نهاية لأحداث القصة المعروضة أمامهم من خلال الصور، فهذا الأمر يزيد من تفاعل الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم.

وتوفر عناصر التشويق والسرد الناتجة عن الرسم دافعًا قويًا للطلبة؛ لجعلهم على دراية بالأحداث أو الموضوعات المحيطة بالصور، فالصور والألوان الجميلة تحفز انتباه الطفل، وتنشط ذاكرته، وتحفزه على التعلم؛ لأنّ الصور تربط النص المجرد بالواقع، وتلفت انتباه الطفل لما سيتعلمه من خلال النص التجريدي، كما تعزز الدافعية لدى الطلبة من خلال جذب انتباههم لموضوع الدرس، خاصةً عندما تُرسم رسمًا جميلًا، وتكون ألوانها جذابة للطلبة، وعندما تكون واضحة، وذات صلة وثيقة بموضوع الدرس.

ومن خلال الصور والتمثيل تزيد دافعية الطالب للتعلم، ومن الأمثلة على ذلك:

- إطلاق سؤال غريب ولافت: سافرت مع والدتك على متن سفينة، ثم طلبت منك أن تلقي نفسك منها، مدعية أن ذلك هدفه إنقاذ باقي الركاب... (كمدخل لقصة سيدنا يونس، أو نوح عليهما السلام).

- إحضار صورة ترتبط (بصورة غير قريبة) من الموضوع: كصورة لحرب في القرون الوسطى (ملابس محارب)، (كمقدمة لدرس الصداقة: الحروب سببها الكراهية والحقد، إن تلاشت هذه الصفات عمّ الوئام والمحبة بين البشر، فأصبح من اليسير أن يقيموا علاقات وطيدة، ومن تلك العلاقات الصحية).

- إحضار أشياء مادية محسوسة: ككوب من الماء، (كمقدمة لدرس الوضوء، فيكون الكلام حول أهمية الماء، فتخيلوا العالم من دون ماء).

- الإشارة إلى شيء خارج الفصل: انظروا إلى ذلك الكهل الماشي متكئاً على عصاه في الشارع، (كمقدمة لدرس التراحم، أو صلة الرحم...).

- إحضار ملابس عروس ولباس عريس (قمباز، وسروال)، وأدوات للدبكة (كمقدمة لدرس في قرينتنا عرس)، وتمثيل الدرس من خلال مشهد تمثيلي.

النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

أجريت مقابلة مع معلّمي الصف الرابع الأساسي، ومعلّماته؛ لمعرفة وجهات نظرهم ورأيهم حول استخدام الصور في التدريس، وتأثيرها في فهم المقروء، وقد أجرت الباحثة المقابلة فردياً مع المعلّمين والمعلّمات، كما أجرتها مع بعضهم هاتفيّاً. وبعد أكثر من سبعة أشهر من التوقّف عن تطبيق التجربة على عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي؛ من أجل تحقيق أفضل النتائج، وأدقّها، وأكثرها صدقاً حول مدى أهمية الصور وتأثيرها في فهم المقروء، أجريت المقابلة مع (15) معلّماً ومعلّمة. وفيما يأتي نتائج المقابلات التي تمّ التوصل إليها من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما رأيك كمدرّس/ة في استخدام الصور في التعليم؟

عند سؤال المعلمين والمعلمات عن رأيهم في استخدام الصور في التعليم، كان هناك إجماع على أنّ الصور مهمّة في التعليم بنسبة (100%)، فتبيّن من خلال إجابات هذا السؤال أنّ المعلمين والمعلمات جميعهم أيّدوا استخدام الصور في التعليم، وأنّ استخدامها مهمّ وفعلّ في فهم النصّ المقروء، وتساعد على الفهم فهمًا أسرع، كما تعمل على زيادة تركيز الطالب في أثناء التعلّم، وقد أضاف المعلمون والمعلمات ما يأتي:

قال المعلم (1): "مهم جدًا وضروري في المرحلة الابتدائية؛ لما لها من فوائد كثيرة، ولأنّ بعض الطلبة لا يجيدون القراءة، وأنّ الكلمة تتغيّر بتغيّر حركاتها، أو وفق موقعها في الجملة، وتبديل الحروف والصور، وتساعد على الفهم الصحيح والمقصود".

وأضاف المعلم (2): "استخدامها بالطريقة الجيدة يساعد الطلبة على الفهم والارتباط بالنصّ المطلوب".

أمّا المعلم (3) فقد أضاف: "إنّ استخدام الصورة في التعليم شيء جميل ومفيد في المرحلة الأساسية والمراحل الأخرى؛ لأنّ الصورة يمكن أن تجسّد واقع الدرس ومفهومه، وتزيد من دافعية المتعلّم، وتساعد في فهم ما يُقرأ".

وأضاف المعلم (4): "إنّ استخدام الصور في التعليم له فوائد ومزايا، وأيضًا له بعض المشاكل".

وأضاف المعلم (5): "أنّ استخدام الصور ممتع للطلبة، ولكن وفق مدى جاذبية الصور، أو طريقة عرض المعلّمة للصور بطريقة مشجعة لهم".

وأضاف المعلم (6): "إنّها وسيلة مميّزة لإثارة الطالب، وتحفيزه على التعبير".

في حين أضاف المعلم (7): " إنَّ استخدام الصور في الدروس، وخاصة دروس التعبير من شأنه أن يقرب المفهوم للطلبة، وبالتالي يستطيع الطالب ربط المقروء بالصورة المعروضة أمامه، كما أنَّ الصور المرئية تعين الطالب على الحفظ، وسهولة استرجاع الموضوع".

وأضاف المعلم (8) أنها "عملية مفيدة جدًا في إيصال المعنى إلى أذهان الطلبة ونفوسهم".

كما أضاف المعلم (9) أنه: " يُفضَّل استخدام الصور؛ لأنها تقيّد في دعم العملية التعليمية".

وكانت إجابة المعلم (10): "أنا مع استخدام الصور؛ لأنها تجذب انتباه الطالب، وتوفّر عامل التشويق، وتساعد على إيصال المعلومة بشكل أفضل".

وأضاف المعلم (11): أنها "تعمل على تكوين فكرة تمهيدية عن موضوع الدرس، وتصوّر الموضوع في ذهن الطالب، والتشويق للقراءة، ومعرفة قصة الدرس".

في حين أضاف المعلم (12): أن "استخدام الصور في التعليم أسلوب جميل ومشوّق ومحفّز لخيال الطفل".

وأضاف المعلم (13) أن "استخدام الصور في التعليم ضروري جدًا، وخصوصًا للطلبة من فئة التعليم الأساسي (المرحلة الدنيا)؛ لأننا نعمل على تدعيم الحواس، واستخدام أسلوب التمييز البصري".

كما أضاف المعلم (14) أن "استخدام الصور شيء مهم، حيث استخدمها مع طلبته، وبناءً على خبرته وتجاربه في التعليم، لاحظ أنّ هناك أهمية كبيرة لها، بحيث عندما كان يدرّس الطلبة، ويريد منهم أن يكتبوا بعض الكلمات والجمل، يقول لهم، ويعلمهم أنّ الصور في عينيكم، وتنتقل الكلمة والجملة إلى الذاكرة، وبذلك تبقى الصور محفوظة في خيالكم".

وكانت إجابة المعلم (15): "يُعتبر استعمال الصور في التعليم من الأمور المهمة والمساعدة للمعلم لتحقيق أهدافه التعليمية، كذلك الأمر مهم للطلبة؛ ليساعدتهم على الفهم والاستيعاب".

وترى الباحثة أنّ نتائج هذا السؤال تؤكد على أنّ الصور عامل مساعد للفهم والتفكير والخيال، يربط الأحداث بعضها مع بعض.

السؤال الثاني: برأيك، ما فوائد استخدام الصورة في التعليم؟

عند سؤال المعلمين والمعلمّات عن رأيهم في فوائد استخدام الصورة في التعليم، كانت نسبة إجماعهم على أهمية استخدام الصورة في التعليم، وفائدتها بنسبة (100%)؛ إذ لم يختلف المعلمون والمعلمّات على أهمية استخدامها، وفائدتها في التعليم، وأكّدت نتائج المقابلة أنّ استجابات المعلمين والمعلمّات كانت إيجابية، تجمع على ضرورة استخدامها كوسيلة تعليمية جذابة وشائقة للطلبة، وكان هناك تنوّع في وجهات نظر المعلمين والمعلمّات حول أهميتها، وفائدتها، حيث تلخّصت وجهات نظرهم في الآتي:

وفق وجهة نظر المعلم (1)، كان السبب هو أنّها "تجذب الانتباه، وتساعد على ضبط الصف، وتعمل على إبقاء أثر التعلّم لمدة أطول، وتساعد في فهم المادة التعليمية، وتعمل على تبسيطها، وأنّها مناسبة للطلبة بطبيعي التعلّم، ومناسبة لجميع الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وهي نوع من التغيير لأساليب المعلم، والخروج عن التلقين، وتشجيع المشاركة، وزيادة الثقة بالنفس".

وأضاف المعلم (2) أنّها "تساعد على زيادة فهم الطلبة، وعلى بقاء المعلومة عالقة في أذهانهم".

أمّا وجهة نظر المعلم (3) فتنتمّل في أنّها "تساعد في التعبير، وفي فهم المقروء، وتشجّع الطلبة على التعلّم، وتزيد من دافعيّتهم له".

في حين أضاف المعلم (4) أنّها "وسيلة لتوضيح المعلومات للطلبة، ولفت انتباههم، وتزيد من فاعلية التعلّم".

بينما أضاف المعلم (5) أنّها "تعمل على تقريب المفهوم للطلبة، وتزيد من فهمهم له".

وأضاف المعلم (6) أنّها "تعمل على تقريب الفكرة، وفتح آفاق الطالب لفهم النص".

وأضاف المعلم (7) أنها "تساعد الطالب على توضيح النصوص، كما تساعده في التعبير، وتسهّل من استرجاع المعلومات عند تذكّرها، وربطها بالنص".

كما أضاف المعلم (8) أنها "تعمل على سهولة وصول المعلومة والفائدة للطلبة".

وأضاف المعلم (9) أنها: "تعمل على توضيح المعلومات للطلبة، وتزيد من قدرتهم على التعبير".

وأضاف المعلم (10) أنها "تزيد من فاعلية التعليم والتعلم، ومن شدة انتباه الطالب وتركيزه تركيزاً أفضل من عدم وجود صور".

كما أضاف المعلم (11) "أنّ لها آثاراً إيجابية في إثراء قاموس الطالب بالمفردات الجديدة، وتنمية مهارة التعبير والتحدث باللغة العربية الفصيحة".

أمّا المعلم (12) فأضاف أنها "تعمل على إثارة انتباه الطالب، وتحفيز خياله، وتنمية قدرته على الربط بين ما تعلّمه، وما يشاهده من الصور، بالإضافة إلى قدرته على تذكّر المفردات الجديدة التي يتعلّمها، ويربطها بالصور المعروضة".

وأضاف المعلم (13) أنها "ضرورية؛ لأنّ طلبة المرحلة الأساسية الدنيا يستخدمون الحواسّ، فلذلك يجب التدرّج معهم من المحسوس، مثل: مجسم العين، إلى شبه المحسوس (الصورة)، ثمّ إلى المجرد، وهي كلمة (عين)".

وأضاف المعلم (14) "أنّها جاذبة للطلبة ومهمة في الدروس؛ لأنّها تثبت المعلومات لفترة أطول، وخاصة في دروس اللغة العربية، حيث يوجد قبل كلّ درس لوحة محاثة مدعّمة بالصور؛ لأنّها تنمّي الخيال والإبداع لدى الطلبة، وتجعلهم قادرين على التعبير بطلاقة وحرية كبيرة".

وأكد المعلم (15) على أهمية الصور، وفائدتها، حيث أجاب: "إنّها تعين الطلبة على الحفظ والفهم والاستيعاب والتذكّر، كما تعين المعلم على شرح الدرس، وتوضيح بعض المفاهيم التي يصعب شرحها لفظياً للطلبة، كذلك الأمر أنّه كلّما استُخدمت حواسّ مختلفة كان أفضل للطلبة والمعلم".

وترى الباحثة أنّ نتائج هذا السؤال تؤكد على أهمية وجود الصور في العملية التعليمية، وأنّ فائدة وجودها كان بهدف دعم التأمل والتفكير لدى الطالب.

السؤال الثالث: هل إتقان الطلبة وفهمهم للنص المقروء كان أفضل باستخدام الصور، أم دون استخدامها؟ ولماذا؟

أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين والمعلّمات كلّهم أجمعوا على إتقان الطلبة وفهمهم للنص كان أفضل مع استخدام الصور المرتبطة بالنص التي تعبّر عنه، وقد تركّزت وجهات نظرهم حول قدرة الصور على إيصال المعلومة للطلبة، وإبقاء أثره في الذاكرة؛ لأنّه يُستخدَم أكثر من حاسّة في الحصول على المعلومة، فكانت نسبة إجماع المعلمين على أنّ الصور تساعد في إتقان فهم الطلبة للنص المقروء (95%)، وكانت استجاباتهم على النحو الآتي:

المعلّم (1): "أتقن الطلبة فهم النص المقروء باستخدام الصور؛ لأنّها توجّه الطلبة لما يقصده المعلّم مباشرة، وتوضّح المفاهيم لهم، وتبسّطها، ثمّ تفهمهم إياها، ولكن دون وجود صور يفهم بعض الطلبة الأذكىاء النص، أمّا الطلبة بطيئو التعلّم فلا يفهمون النص دونها، وهناك طلبة لا يجيدون القراءة بطلاقة".

المعلّم (2): "يفهم الطلبة النص المقروء باستخدام الصور المناسبة فهمًا أفضل؛ لأنّ الصورة تبقى عالقة في ذهن الطلبة لفترة طويلة".

المعلّم (3): "نعم، تساعد الصورة في إتقان الطلبة، وفهمهم للنص؛ لأنّها تعطيه تلميحًا عن موضوع الدرس، وتفتح أمام الطالب آفاق لزيادة قدراته التعبيرية".

المعلّم (4): "إنّ استخدام الصور أفضل في التعليم؛ لأنّها تساعد في توضيح المعلومات، وتفسيرها".

المعلّم (5): "أحيانًا تكون الصور ركيكة، وتُعرض عرضًا غير مناسب، وهناك حاجة لعرضها عرضًا أفضل".

المعلّم (6): "أتوقّع أنّ الطلبة يتقنون النصّ المقروء، ويفهمونه باستخدام الصور فهماً أفضل؛ لأنها تعطي مجالاً لتخيّل المقروء".

المعلّم (7): "باستخدام الصور كان الأمر أيسر؛ لأنّ طلبة المرحلة الأساسية يهتمّون بتفاصيل الأمور المرئية أكثر من المقروءة، فيربط الطالب النصّ بالتفاصيل المرسومة بالصور".

المعلّم (8): "باستخدام الصور؛ لأنّ النظر إلى الصورة يوضّح المعنى، كذلك زيادة عدد الحواسّ تؤدي إلى زيادة الفهم".

المعلّم (9): "يتقن الطلبة النصّ، ويفهمونه أكثر باستخدام الصور؛ لأنهم يستخدمون أكثر من حاسة".

المعلّم (10): "باستخدام الصور؛ لأنه قد يربط أحداث القصة مع الصور المعروضة بشكل متسلسل، والطالب الضعيف يستوعب أحداث الدرس ومعلوماته بشكل أفضل".

المعلّم (11): "أحياناً مع الصور؛ بسبب التشويق الذي تثيره الصور في نفس الطالب، وتخلق لديه دافعية قوية لقراءة الدرس مراراً وتكراراً؛ لفهم القصة، فتكون الصورة سبباً من أسباب إتقان القراءة وفهمها".

المعلّم (12): "يتقن الطلبة النصّ، ويفهمونه باستخدام الصور؛ لأنه يصبح واقعياً أكثر عن طريق استخدام الصور في فهم النصّ".

المعلّم (13): "يفهم النصّ المقروء باستخدام الصور؛ لأنها تعينه على فهم دلالة الكلمات، وتبقى في ذاكرته لفترة طويلة".

المعلّم (14): "يفهم النصّ باستخدام الصور بشكل أفضل؛ لأنه يستخدم أكثر من حاسة (السمع والبصر معاً)، ويعيش الطالب جوّ النصّ عن طريق الصور، وهذا يساعد على الفهم، والاحتفاظ بالنصّ، وإعادة صياغة النصّ بلغة خاصة بالطالب".

المعلم (15): " مع استخدام الصور؛ بسبب أنه كلما تمّ استخدام وسائل تعليمية أكثر ابتعدنا عن الملل، والرقابة عن الطلبة، وتشجيعهم وتحفيزهم، وأثرنا فضولهم، ومساعدتهم على التذكر والحفظ والفهم والاستيعاب، وتحقيق الأهداف المرجوة".

وترى الباحثة أنّ استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال تؤكد على مدى ارتباط النص المقروء بالصورة، ومدى مساعدتها في فهم الطالب للنص القرائي، وللصورة دور فعال في فهم النص المقروء، وبقاء أثر التعلّم لدى الطالب.

السؤال الرابع: كيف تعمل الصور على زيادة دافعية الطالب نحو التعلّم؟

عند سؤال المعلمين والمعلمات عن كيفية زيادة دافعية الطالب نحو التعلّم باستخدام الصور، أجمعوا على أنّها تزيد من دافعية الطلبة للتعلّم بنسبة (100%)؛ إذ جاءت استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال إيجابية حول تأثير الصور على دافعية الطلبة نحو التعلّم، وزيادة انتباههم ومشاركتهم في أثناء التعلّم، ووفق وجهات نظر المعلمين والمعلمات، فإنّ السبب يرجع إلى طبيعة الصورة، ومدى جاذبيتها، وطريقة استخدامها في التعليم، حيث إنّه كلما كانت الصورة أكثر تشويقاً، فإنّها تجذب الطلبة، وتزيد من دافعتهم نحو التعلّم، وقد جاءت استجابات المعلمين والمعلمات كما يأتي:

يقول **المعلم (1):** إنّها " تجذب انتباه الطلبة، والفهم السريع لها يدفع الطلبة للمشاركة، وزيادة الثقة بالنفس، وإزالة الخجل، وهي بالتالي تزيد الدافعية والمشاركة في التعلّم".

وأضاف **المعلمون (2،3،7،9)** أنّ " الأطفال في المرحلة الأساسية يهتمون بالألوان المستخدمة في الصور، وتفاصيلها المتعلقة بالنص، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلّم، وتشجّعهم على التأمل، وتجذبهم، وتشدّ انتباههم لها".

كما أضاف **المعلم (4)** أنّها " تزيد الدافعية؛ لأنها مفهومة من جميع الطلبة المميزين والضعفاء".

وأضاف المعلمان (15،5) "كلما كان فيها عنصر مشوّق، وجاذبة تساعد على زيادة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلّم".

وأما المعلم (6) فأضاف أنّها "تثير مخيلة الطلبة؛ لكي يبدعوا في إنشاء قصص مختلفة من صورة واحدة، واستنباط أفكار مختلفة، فالنص محدود في فكرته، أمّا الصور فتعطي للطلبة عدّة خيارات للإبداع والتعلّم".

وأضاف المعلم (8) أنّها "تساعد على زيادة الدافعية من خلال فهم النص، وملاحظة الأمور الجمالية، والبحث في الصورة عن التفاصيل التي تدلّ على النص المقروء".

وأضاف المعلم (10) أنّها تزيد من دافعية التعلّم "من خلال المناقشة والحوار عبر العناصر الموجودة داخل الصور، وذكر أحداث قصة ما قبل قراءة القصة، من خلال مشاهدة الصور فقط، وتوقع نهاية القصة، وعرض الصور أمام الطلبة على السبورة خلال الحصة يزيد من انتباههم وتقاعلمهم".

وقد أضاف المعلم (11) أنّها تزيد الدافعية نحو التعلّم عن طريق "عناصر التشويق، والسرد القصصي عن طريق الرسم يخلق دافعية قوية لدى الطالب لمعرفة الحدث أو الموضوع الذي تدور حوله الصور".

بينما أضاف المعلم (12) أنّ "الرسوم الجميلة والألوان تثير انتباه الطفل، وتحفّز ذاكرته، وتثير دافعيته للتعلّم؛ لأنّ الصور تربط النص المجرد بواقعه، وتلفت انتباهه لما سيتعلّمه من خلال النص المجرد".

وأضاف المعلم (13) أنّها "تعمل على زيادة الدافعية من خلال جذب الطالب لموضوع الدرس، وخصوصًا إذا كانت مرسومة بإتقان، وألوانها محبّبة وجاذبة للطلبة، وإذا كانت الصورة واضحة ودالّة بصورة كبيرة لموضوع الدرس".

وأضاف المعلم (14) أنها أيضًا تزيد الدافعية نحو التعلّم عن طريق " جذب انتباه الطلبة؛ لما لها من أهمية بالغة في تحفيز الطلبة، وتعبيرهم بطريقة مختلفة عن أقرانهم".

وترى الباحثة أنّ استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال تدعم وجود الصور في العملية التعليمية؛ إذ تزيد من دافعية الطلبة، وإقبالهم على التعلّم.

السؤال الخامس: كيف تعمل الصور على زيادة فهم الطالب للنص المقروء؟

عند سؤال المعلمين والمعلمات عن كيفية زيادة فهم الطالب للنص المقروء عن طريق الصور أجمعوا على أنّ الصور تساعد الطالب على فهم النص المقروء بنسبة (95%)؛ إذ كانت استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال إيجابية أيضًا حول دور الصور في زيادة فهم الطالب للنص المقروء، وتتنوعت وجهات نظرهم حول زيادة فهم الطالب للنص المقروء، وكانت الإجابات كما يأتي:

أجاب المعلم (1) أنه "حين يرى الطالب الشيء أمامه، يعلم ماذا يقصد المعلم من الكلمات؛ لأنّ الكلمات لها أكثر من معنى، والحركات تغيّر المعنى، وبعض الطلبة لا يعرف لماذا نغيّر الحركات، ونبدّل الحروف على معنى الكلمة، وعند رؤية صورة الشيء المقصود يفهم الطالب المقصود منه".

أمّا المعلم (2) فأضاف: "إذا كانت الصور توضح بعض تفاصيل النص المقروء يفهم الطالب المقصود من النص".

وأضاف المعلمان (3، 6) أنها "تعمل على تجسيد واقع الدرس عن طريق استخدامه، وتقريب المفهوم المطلوب بصور حسية من الواقع، وتعمل على استثارة المواهب الفنية عند الطالب".

في حين أضاف المعلم (4) أنها "تساعد على زيادة فهم المقروء عند الطلبة؛ لأنّ بعضهم لا يجيد القراءة أو فهم الكلمات إلّا إذا رأى صورة توضح هذه الكلمات".

وأضاف المعلم (5) أنها "تساعد الطلبة على فهم النص من خلال طرح الأسئلة المناسبة على الصورة؛ لكي يصل الطالب إلى المقصود من الصورة، ويفهم النص المقروء".

كما أضاف المعلم (7) أنها "تثبت ما يقرؤه الطالب في الذاكرة البصرية لديه، ويمكنه استرجاعها في وقتها، وربط ما تمّ تعلّمه، وإسقاطه على هذه الصور".

وأضاف المعلم (8) أنها "تؤدي إلى توضيح عملي للجانب النظري، كأن الطالب يرى أحداث الجمل والقصص أمامه، كذلك زيادة عدد الحواس المستخدمة".

وأضاف المعلم (9) أنها "تساعد الطالب على فهم العبارات إذا كانت غير واضحة، وغير مفهومة".

بينما أضاف المعلم (10) أنه "من خلال ربط الصورة بالدرس، تتناسب كل صورة مع فقرة معينة داخله، ومن خلال التعبير عن الصور بجمل تتناسب مع فقرة معينة داخله أيضًا".

وأضاف المعلم (11) أنها "تبسّط الفكرة موضوع الدرس، ففي كثير من الأوقات، وفي أثناء قراءة النص، ألاحظ أنّ عددًا لا بأس به من الطلبة يقلّب أوراق الكتاب بين الصورة والنص وكأنه يريد أن يربط بين كلّ جملة في الدرس مع الصورة التي تناسبها، فمن هنا أتبيّن أنّ الطالب فهم المقروء، وأصبح لديه قدرة على إعطاء الفكرة العامّة في الدرس".

كما أضاف المعلم (12) أنه: "كلّما كانت الصور تمثّل النص المقروء يكون فهم الطالب للنص أفضل".

وأضاف المعلم (13) أنه: "إذا كانت الصورة دالّة على موضوع الدرس، وذات دلالة رمزية بصورة كبيرة للنص المقروء، فإنّها تساعد الطالب على الفهم".

وأضاف المعلم (14) أنه: " عندما يقرأ الطالب النص مجردًا يكون مستوى الفهم متدنياً، وأحياناً يكون فكره مشغولاً، أما الصورة فترسخ الفهم لديه، وعندما يستذكر النص يسترجع الصور، ويرتبها؛ ليعود بالنص وكأنه في هذه اللحظة".

وأضاف المعلم (15) أن " ما يوجد داخل الصورة تعبّر عنه الكلمات الموجودة داخلها، وتساعد الطالب على فهم النص".

وترى الباحثة أنّ نتائج استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال جاءت إيجابية بشكل كبير؛ بسبب أنّ الصور تساعد على فهم النص المقروء، وأيضاً تسهم في زيادة فهم الطالب وقدرته على الاعتماد على النفس.

السؤال السادس: من خلال تجربتك في التدريس، ما المشاكل أو السلبيات التي واجهتك في أثناء استخدام الطلبة للصور في التعليم؟

عند سؤال المعلمين والمعلمات عن المشاكل والسلبيات التي واجهت الطلبة في أثناء استخدام الصور في التعليم، كان إجماع (33%) من المعلمين والمعلمات أنّهم لم يواجهوا أية مشاكل في استخدام الصور في التعليم، بينما كانت نسبة (66%) من المعلمين والمعلمات أنّهم واجهوا مشاكل في أثناء استخدام الصور في التعليم.

واختلفت وجهات نظر المعلمين والمعلمات في الاستجابة على هذا السؤال، على الرغم من أنّ البعض منهم لم تواجهه أية مشاكل أو سلبيات في أثناء استخدام الطلبة للصور في التعليم، والبعض الآخر تطرّق إلى تجربته، والمشاكل التي واجهته في أثناء استخدام الطلبة للصور، أو في أثناء تدريسه لهم، ومن أبرز الاستجابات الإيجابية ما يأتي:

المعلّم (2): "لا، لم تواجهني أيّة مشاكل أو سلبيات في أثناء استخدام الصور، أو عرضها على الطلبة، إنّما كانت مساعدة لتوضيح المقصود من النصّ القرائي".

المعلّم (7): "لا، لم تواجهني مشاكل في أثناء استخدام الصور؛ لأنّها كانت مفيدة، وموضّحة لفقرات الدرس، وسهلة، ومشوّقة للطلبة".

المعلّم (8): "لا، كانت مشجّعة للطلبة، وساعدتهم على التعبير بلغتهم الخاصة".

المعلّم (9): "لا؛ لأنّ الصور زادت من تفاعل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلّم، ووضّحت لهم المقصود من النصّ".

المعلّم (13): "أبدًا لم أواجه مشكلات في أثناء استخدام الصور من الطلبة، على العكس تمامًا، كانت الحصّة أكثر تشويقًا لهم".

أمّا المعلّمون والمعلّمات الذين أفادوا بوجود مشاكل أو سلبيات، فكانت استجاباتهم كما يأتي:

المعلّم (1): "من العقبات التي تواجه الطلبة والمعلّمين في أثناء استخدام الصور هي عدم الحصول على بعض الصور التي لها دلالة معنوية، مثل الصدق والكذب، وبعض الصور تكلفتها عالية، مثل الصور الملوّنة، وقد لا يستطيع الطلبة الحصول عليها، كما أنّها لا تصلح لجميع المهارات التدريسية".

المعلّم (3): "من المشاكل التي تواجه بعض المتعلّمين عند استخدام الصور في التعليم، وخاصة طلبة المراحل الأساسية الأولى اعتمادهم بشكل كبير على الصورة، والتعبير عنها دون النظر إلى الكلمات، وتحليلها، وتركيبها".

المعلّم (4): "صعوبة طباعة الصور، والحصول عليها".

المعلّم (5): "نعم، فمثلاً: في حصص المحادثة، عندما تُعرض الصور الأربعة، وعند التمعّن والنظر إليها، تجد أنّها متقاربة جداً، ولا يوجد فيها أيّ تشويق، لذلك قد يواجه الطلبة صعوبة في فهم الصورة وقراءتها".

المعلّم (6): "في بعض الأحيان، قد يبتعد الطالب عن فكرة الدرس".

المعلّم (10): "طريقة رسم الصور مثلاً عند وجود نصّ يحتوي على عبارة "العصفور يُطعم فراخه الديدان"، فالأطفال يلاحظون عدم وجود ما يعبر عن النص في الصورة، لذلك يجب توضيح ذلك في أثناء رسم الصور".

المعلّم (11): "من أهمّ السلبيات هي أنّ الطالب الضعيف يشعر بتشتت في أثناء تعبيره عن الصورة حتى بعد مرور فترة على عرض لوحة المحادثة، ويجد صعوبة في ذكر عناصر الصورة، ومن أبسط أنواع المحادثة ذكر ما هو موجود أمامه داخل الصورة، وتعدادها".

المعلّم (12): "إنّ استخدام الصور له إيجابيات كثيرة لفهم النص، وإثارة انتباه الطالب، ومع ذلك فإنّ بعض الطلبة عند رؤية الصور يندفع لحفظ النصّ غيباً دون اعتماد تحليل الكلمة، وتركيبها في أثناء القراءة".

المعلّم (14): "نعم، واجهتني مشاكل كثيرة وقد قدمت اعتراضاً عليها، وهي الرسائل الخفية في المناهج من خلال عرض الصور، وعدم عرض صور مناسبة في بعض المناهج، وخاصة مناهج المرحلة الأساسية الدنيا؛ لأنّ واضعي المناهج لا يستعينون برسمين مشهورين، بل يعتمدون على رسومات غير واضحة، فمثلاً: في الصف الثاني الأساسي درس (الغراب والجرة) في الصورة الغراب لا يشبه الغراب الحقيقي".

المعلّم (15): "نعم؛ لأنّ هناك بعض المواضيع التي يصعب استخدام الصور فيها، ولا يستطيع الطلبة التعبير عنها، لكنّ المواضيع التي يصلح استخدام الصور فيها لم أواجه فيها أيّة مشكلة".

وترى الباحثة أنّ نتائج استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال تعود لعدّة أسباب منبثقة، أهمها بيئة التعلّم، وأنّ التعلّم قائم على التأمل، والربط بين الأحداث، وأيضًا للتعليم عن طريق استخدام الصور دور فعّال في العملية التعليمية إذا استُخدمت فيه استخدامًا صحيحًا ومناسبًا.

السؤال السابع: ما الاقتراحات التي توّد إضافتها لتدريس النصوص القرائية بطرق أخرى غير استخدام الصور؟

عند سؤال المعلمين والمعلمات عن اقتراحات يودّون إضافتها لتدريس النصوص القرائية بطرق أخرى غير استخدام الصور، كانت نسبة إجماعهم على استخدام الفيديوهات، وتمثيل الأدوار (26%)، بينما نسبة الاقتراحات الأخرى كانت (73%) من المعلمين والمعلمات الذين اقترحوا طرقًا وأساليب أخرى.

وكانت استجابات المعلمين والمعلمات تتركز على استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات أخرى غير استخدام الصور لتدريس النصوص القرائية التي تساعد الطلبة على سهولة توضيح النص المقروء، وإثارة انتباه الطلبة، وزيادة دافعيتهم نحو قراءة النصوص وفهمها، وكانت استجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال كما يأتي:

المعلّم (1): "يمكن استخدام الأشياء المحسوسة نفسها، مثل ورق الزيتون، وحبّاته، أو إحضار غصن، أو استخدام مجسمات للأشياء الموجودة في النص".

المعلّم (2): "استخدام طريقة العرض من خلال جهاز الحاسوب، والأسلوب القصصي".

المعلّم (3): "الاعتماد على تحليل المقاطع والكلمات، وتركيبها، والأناشيد، واللعب، والتشكيل، والتجسيد".

المعلّم (4): "استخدام نصوص الاستماع أو القصص في تدريس النصوص القرائية".

المعلّم (5): "تسجيل الدرس صوتيًا مع تغيير نبرة الصوت".

المعلم (6): "يمكن عرض نصّ مفقود النهاية، أو جزء من قصة؛ لكي يكملها الطالب بدوره".

المعلم (7): "استخدام الدراما في التدريس، وتصوير الدروس على شكل قصة، لها أحداثها وشخصياتها".

المعلم (8): "تحويل الدروس إلى أفلام كرتونية قصيرة".

المعلم (9): "تسجيل صوتيات للدرس، وتمثيله إن أمكن ذلك".

المعلمان (10، 15): "استخدام الفيديوهات، وتمثيل الطلبة للدرس، وإعادة كتابة النص بلغة الطالب".

المعلم (11): "من الاقتراحات أن يحتوي كلّ نصّ على صور تبسّط موضوع الدرس لمن هم أقلّ تميّزًا، وتعمل على مراعاة الفروق الفردية".

المعلمان (12، 14): "استخدام استراتيجية تمثيل الدور، أو فيديو يمثّل النصّ المقروء، بالإضافة إلى أنشودة تتعلّق بالنص، فالغناء يثير الدافعية، ويحفّز المتعلّم، ويجعله أكثر قدرة على الربط وفهم المفردات الجديدة، واستخدام أسلوب التعليم التعاوني في عرض النصوص".

المعلم (13): "الدراما، وتمثيل القصة تجعل الطالب أكثر وعيًا وفهمًا للنصوص القرائية".

وترى الباحثة أنّ غالبية توجهات المعلّمين والمعلّمات تميل نحو استخدام الفيديو، وتمثيل النصّ المقروء، على الرغم من أنّ هذه الاقتراحات جميعها كانت إيجابية إلا أنّها تدعم الصور أساسًا.

السؤال الثامن: ما الأشياء التي تودّ أن تضيفها، ولم نذكرها في هذه المقابلة؟

عند سؤال المعلّمين والمعلّمات عن الأشياء التي يودّون إضافتها، ولم تُذكر في المقابلة كانت نسبة (53%) من المعلّمين والمعلّمات لم يضيفوا أيّ شيء. بينما نسبة (47%) من المعلّمين والمعلّمات أضافوا أشياء أخرى لم تذكرها المقابلة.

وكانت أغلب الاستجابات على هذا السؤال بعدم إضافة أي شيء جديد من البعض، أمّا البعض الآخر فأضاف أشياء تتعلق بالصور والأساليب التدريسية، فكانت الاستجابات كما يأتي:

المعلّمون (1، 2، 4، 5، 10، 11، 12، 14): "ليس لديّ أيّ شيء أودّ إضافته".

المعلّم (3): "إدخال المسرح إلى مجال التعليم، وإنشاء مسرح في كلّ مدرسة".

المعلّم (6): "جودة الصور المعروضة للطالب، وقربها من واقعه عمل مهم في نجاح استخدامها مع النصّ المقروء".

المعلّم (7): "السؤال حول مدى ملاءمة الصور للدروس - ما الهدف من وجود صور المحادثة في المرحلة (1-4)، بينما حُذفت في (5-12)؟"

المعلّم (8): "أثر الصورة النفسي على الطلبة".

المعلّم (9): "بالإمكان تعزيز البيئة الصفية بما يناسب الدرس، مثل مزروعات، ومناظر طبيعية، وخريطة".

المعلّم (13): "بالإمكان ربط الصور مع الموسيقى عند عرضها على الطلبة؛ فهي مريحة جدًّا للأعصاب، وتشعرهم بأنهم يعيشون جوًّا ترفيهيًّا بعيدًا عن أوامر المعلّم الضاغطة".

المعلّم (15): "أن تُعرض الصور المراد استخدامها في الحصّة التعليمية عن طريق (البروجكتر)، أو على شاشة عرض كبيرة".

وترى الباحثة أنّ غالبية الاستجابات على هذا السؤال تدعم استخدام الصور، والإضافات التي أُضيفت هي مجرد دعم لصور واقتراحات لاستخدام الصور في مواقف أخرى.

ملاحظات الباحثة وتأملاتها

كانت تجربة تدريس فهم المقروء باستخدام قراءة الصورة تجربة بحثية مفيدة، وممتعة ورائعة، فمن خلال تجربتي في التدريس لفترة قصيرة ضمن برنامج التعليم المساند في مجال أساليب اللغة العربية وتدريسها، ودراستي مناهج التدريس وأساليبه، كل ذلك كان له الأثر الكبير على هذه التجربة، حيث كانت ذات فائدة بالنسبة لي، وزيادة في خبرتي.

وعندما عملت معلّمة في التعليم المساند، لاحظت أنّ هناك ضعفاً كبيراً لدى الطلبة في القراءة، فهي من المهارات الأساسية في اللغة العربية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة ويفهمها، لذلك كان بعض الطلبة من متوسّطي التحصيل، وضعافه يعانون من فهم المقروء، ولا يستطيعون فهم المقصود من النص، أو فهم السؤال الموجّه لهم، فكانت الصورة هي الوسيلة الفاعلة التي تساعد الطلبة في فهم المقروء وتوضّح له المقصود بالكلمة، أو العبارة التي يقرؤها، فهي وسيلة تجمع بين العلم والفن والمتعة في التعلّم، فمن خلالها تُطرح الأسئلة التي تكشف عن مدى فهمهم لما هو مقصود، حيث عبّرت كلّ صورة من صور لوحة المحادثة عمّا هو موجود داخل النص المقروء.

وفي هذه التجربة، اكتسبت خبرة في مجال التعليم، وفهماً أوسع لمعاني الدافعية والتأمل في التعلّم، من خلال مراقبة تفاعل الطلبة مع التجربة، ومعرفة الأمور التي تشجّعهم على التعلّم أكثر، من خلال نشاطهم، وملاحظاتهم، وتساؤلاتهم، وتفاعلهم، ومعرفة المعنى؛ من فائدة كون المتعلّم هو محور العملية التعليمية.

وبعد البحث والإطلاع على الدراسات التي تتعلّق بالصور والرسوم التوضيحية، توضّحت لديّ فكرة تطبيق التجربة، فقد كانت البداية في التطبيق صعبة؛ لأنّ الطلبة كانوا معتادين على نمط آخر في عرض الصور والنص القرائي، حيث كانت الطالبات مثلاً معتادات على قراءة النص، ثمّ العودة إلى الصور ومناقشتها، لكن بعد توضيح المطلوب، وكيفية التدريس عن طريق قراءة الصورة، بدأت الطالبات بالتفاعل والمشاركة، وأصبحنّ يستطعنّ ربط الأحداث بعضها مع بعض، والخروج بقصّة تعبّر عن الصورة بلغتهنّ الخاصة، وهذا ما زاد من دافعيتهنّ وتفاعلهنّ مع الحصة، وفهمهنّ النص

المقروء. أمّا بالنسبة للطلاب فكانوا أكثر دافعية من أوّل لقاء، وعندما كنت أطلب من أحدهم أن يعبر عن الصورة بلغته الخاصة، كان يعبر بعبارات جيدة، لكنّها قريبة من النص المقروء، لكنّ الطلبة ضعاف التحصيل لا يستطيعون التعبير كما يجب، إلّا بعد أن يسمعون من زملائهم من ذوي التحصيل المرتفع. وكانت تُعرض الصور عن طريق جهاز العرض، أو عن طريق طباعة الصور الملونة، ويتأمّل الطلبة الصور المعروضة أمامهم، ثمّ يذكرون عناصر كلّ صورة، وبعد ذلك يصفون ما يوجد داخل كلّ منها، وتفسير الأحداث، وربطها مع بعضها بعضاً؛ للخروج بقصّة تدلّ على الصور الأربعة المرتبطة بالنص القرائي، والخروج بعنوان يناسبها، فقد كان الطلبة متحمسين لإلقاء القصّة التي تدلّ عليها، ووضع العنوان المناسب لها؛ الأمر الذي زاد من دافعية الطلبة، وحماسهم، وتفاعلهم مع التجربة.

وبعد الانتهاء من لوحة المحادثة، كان يُنقل إلى النص المقروء المرتبط بها، حيث كان الطلبة يربطون كلّ فقرة بالدرس بما رأوه في الصور، وكان تفسير النص مساعداً لفهم الطلبة أيضاً.

ويمكن تلخيص تأملات الباحثة وملاحظاتها في أثناء التجربة في مجموعة من النقاط الآتية:

- تردّد الطلبة في بداية تطبيق التجربة؛ لأنهم كانوا معتادين على نمط آخر من التدريس ألا وهو النمط التقليدي، أو الاعتيادي في التعلّم.
- تشجّع الطلبة للتجربة بعد إفهام الباحثة المقصود لهم، من خلال عرض أمثلة توضّح كيفية تطبيق التجربة.
- تفاعل الطلبة مع التطبيق تفاعلاً كبيراً، وبنشاط وحيوية ملحوظين.
- استيعاب الطلبة النص المقروء، وفهمه، فكانوا أسرع وأفضل من ذي قبل.
- القدرة على تذكّر الطلبة، وفهمهم، وإجاباتهم السريعة عن أسئلة الباحثة في أثناء تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، سواء الذكور أو الإناث.

- سرعة الطلبة في ذكر محتويات الصورة، ووصفها، وتفسيرها، والربط بين أحداثها.
- قدرة الطلبة على صياغة قصة تعبّر عن الصور، والتعبير عنها بلغتهم الخاصة.
- قدرة الطلبة على فهم معاني النص المقروء.
- قدرة الطلبة على وضع عنوان لصور لوحة المحادثة غير العنوان الأصلي للدرس.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة وملاحظات الباحثة وتأملاتها.

التوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في تحصيل الطلبة، ونوقشت في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في القياس البعدي؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وقراءة الصورة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست نصوص فهم المقروء من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي.

ويُعزى هذا الفرق في التحصيل إلى كون استراتيجية قراءة الصورة استراتيجية تدريسية فعالة قائمة على التأمل والتفكير، فهي أسلوب سهل وممتع، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتوجههم نحو التعلُّم والتحصيل، كما تعمل على زيادة انتباههم، وتستحوذ على اهتمامهم؛ ما يؤدي إلى استمتاعهم بالعملية التعليمية، وتحقيق نتائج عالية من الفهم، والمعرفة، والاستيعاب، والتأمل، والتفكير، وتشكّل حافزاً نحو التعلُّم بشكل أفضل.

وتساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة؛ إذ تنمي لديهم مهارة النقد والإبداع في التعبير عن الصورة ونقدها، فعند طرح الأسئلة على الصورة المعروضة أمام الطلبة، التي تساعد على توضيح المقصود من النص القرائي، وتساعد على تقريب المعنى للطلبة، وتجسّد الواقع للدرس، وتزيد من تفاعل الطلبة معه، وتنمية المهارات الخمسة لفهم المقروء (الفهم الحرفي،

والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، فالصور والرسوم التوضيحية تتمي لدى الطلبة القدرة على التعبير الشفهي، والفهم المباشر للنص القرائي، والقدرة على تفسير المقصود من الصورة، والنص القرائي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة حلس والصيداوي (2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى ذلك، كان لهذه الاستراتيجية تأثير كبير في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

كما تتفق مع ما جاء في دراسة أبو زيادة (2017)، التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق مع ما جاء في دراسة الشمري (2018)، التي أكدت على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على قراءة الصورة في تنمية ثقافة المواطنة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت في التطبيق البعدي.

كما تتفق مع دراسة أبو شرح (2016)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية مهارة قراءة الصورة)، وتلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في مهارة قراءة الصورة؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وأن استراتيجية مهارة قراءة الصورة لها تأثير كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

إلا أن هذه الدراسة اختلفت مع دراسة سانفورد (Sanford, 2015)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية مع القراءة والفهم؛ ما يدل على أن الطلاب ذوي الدوافع الداخلية لديهم القدرة الأعلى على الفهم. وكان الدافع الذاتي أيضًا مساهمًا كبيرًا في فهم القراءة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) في القياسين القبلي والبعدي؟

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، وبعدي) لصالح القياس البعدي.

ويمكن السبب في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم، وزيادة قدرتهم على فهم النص القرائي، وتفسيره، وزيادة فهم الطلبة لما تحتوي عليها الصورة، والقدرة على التعبير عنها، والربط بين أحداث الصور، وتشكيل قصة تعبر عن محتواها، وهذا يدلّ على أنّ للصور أثرًا إيجابيًا في فهم المقروء، وهذا يتفق مع دراسة شعلان (2011) التي أظهرت وجود أثر فعّال لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، ووجود تأثير كبير لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

كما يدلّ ذلك على أنّ هناك أهمية لوجود الصور التعليمية في دعم عملية التعلّم، وزيادة الفهم والتذكر، وأنّ وجود الصور مع النص الكتابي يُسهم في استقبال المعلومات من قناتين: إحداهما لفظية (الكلمة)، والأخرى غير لفظية (الصورة)، وهذا يساعد في تقديم شرح بصوري للنص القرائي، وإظهار لما يتمّ إظهاره، أو ما يصعب فهمه من النص القرائي، وذلك يزيد من نسبة الفهم والتعلم، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة مجيدي وأيدينلو (Majidi and Aydinlu, 2016)، التي من أهمّ نتائجها: أنّ الوسائط البصرية المرتبطة بسياق النص كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية على طلاب المدارس الثانوية الإيرانية بما يتعلق باستيعاب القراءة. وكشفت نتائج الدراسة أيضًا أنّه من بين الوسائط البصرية السياقية، التي تُستخدم قبل القراءة أكبر تأثيرًا على فهم القراءة لدى طلاب المدارس الثانوية، يتبعها ما يُستعمل خلال القراءة؛ لتأثيره المعتدل على هذه العملية. ومع ذلك، فإنّ

الوسائط البصرية المستعملة ما بعد القراءة كان لها تأثير قليل على فهم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتتفق أيضًا مع ما جاء في دراسة غضنفرى وضياء وشريفانفر (Ghazanfari, Ziaee and Sharifianfar, 2014)، التي أكدت على أن الطالبات اللواتي أُعطينَ النصوص مصحوبة برسوم توضيحية تفوقن على المجموعة الضابطة؛ ما يشير إلى أن القصص القصيرة المصحوبة بالرسوم التوضيحية من المرجح أن تعزز استرجاع المعلومات من النصوص من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية قائمة على قراءة الصورة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) وفق تفاعل متغيري الطريقة والجنس؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تُعزى لمتغير الطريقة لصالح قراءة الصورة، بينما عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى لمتغير (الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس).

وأكدت الدراسة على أن لقراءة الصورة أثرًا فعالًا وإيجابيًا في العملية التعليمية، حيث جاءت هذه النتيجة لتؤكد على أهمية الصور في التعليم، حيث زادت من قدرة الطلبة على استيعاب المقروء. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو نعمة (Abu - Nimah, 2016)، التي من أهم نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مهارة استيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مهارة استيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى الجنس.

وتتفق مع دراسة الغامدي (2019)، التي أكدت على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في موافقتهم على كون استخدام استراتيجية قراءة الصورة يساعد في فهم التلاميذ لمادة العلوم، وكونهم يستفيدون من التقنيات الحديثة عند توظيف استراتيجية قراءة الصورة في التدريس، وأنهم بحاجة إلى مهارات تطبيق هذه الاستراتيجية في التدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلّمي العلوم في الصفوف الأولية بمكتب التعليم بغرب الطائف نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والخبرة.

وتُعَدّ قراءة الصورة ذات قدرة إبداعية، تجعل العملية التعليمية مثيرة، وممتعة، وسهلة، لا سيما أنّ الأطفال في المراحل الدراسية الدنيا مهتمّون بها، وتساعدهم على فهم المقصود من النصّ القرائي، فهي معينة لهم على التعلم؛ لأنّها تنمّي لديهم القدرة على التعبير، والربط بين ما يوجد في النصّ القرائي، والصورة، وتعزز التواصل والتفاعل بين الطلبة والنصّ القرائي، وتزيد من قدرتهم على التأمل والتخيل.

وتتفق مع ما جاء في دراسة أبو نعمة (Abu - Nimah, 2016)، التي من أهمّ نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر تُعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما فوائد توظيف استراتيجية قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس؟

أظهرت النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذا السؤال أهمية استخدام الصور في العملية التعليمية التعلّمية، وفائدتها، وأكدت النتائج على أهمية توظيف الصور في تدريس النصوص القرائية؛ لأنّها تساعد على الفهم والاستيعاب للنصّ المقروء.

وتفسّر الباحثة ممّا لاحظته سابقًا من أنّ الصور ساعدت على تنمية فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع، وزادت من تفاعلهم مع النصّ القرائي وفهمهم له، وأنّ للصورة أثرًا فعليًا في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة، وأنّ قراءتها لها أهمية كبيرة كوسيلة تعليمية من وسائل التعبير عن الأفكار والمفاهيم، فهي مثير تربوي ينمي عددًا من المهارات المختلفة. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة شعلان (2011) التي أظهرت وجود أثر فعّال لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، ووجود تأثير كبير لقراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي. وتتفق أيضًا مع ما جاء في دراسة بورما ومول وجولز (Burma, Mol and Jollies, 2016) التي أكّدت على أهمية مهارات التخيل الذهني لشرح التباين في تطوير قراءة الفرد ومساهمتها في فهم نماذجهم العقلية، وبالتالي تطوير قدرتهم على استيعاب القصص.

وحيث أظهرت النتائج مدى تأثير الصور على فهم الطلبة ضعاف التحصيل، ومساعدتهم على فهم الكلمات والمفاهيم الموجودة داخل النصّ القرائي، وأظهرت النتائج الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والمعلّمات في موافقتهم على كون استراتيجية قراءة الصورة تساعد الطلبة في فهم النصوص القرائية، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الغامدي (2019)؛ إذ أكّدت دراسته على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في موافقتهم على كون استخدام استراتيجية قراءة الصورة يساعد في فهم التلاميذ لمادة العلوم. وبناء على ذلك، أكّدت الدراسة الحالية على وجود اتجاهات إيجابية لدى معلّمي الصف الرابع ومعلّماتهن نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في مساعدة الطلبة على فهم المقروء، فقد ساعدت الصورة على توضيح معنى الكلمة، وبيان أثرها على فهم الطلبة للنصّ القرائي، والتي أكّدت على وجود اتجاهات كبيرة لدى معلّمي العلوم في الصفوف الأولية في الطائف نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس.

وتفسّر الباحثة أيضًا ممّا لاحظته سابقًا أنّ قراءة الصورة زادت من فهم الطلبة للنصّ القرائي، وزادت من فهمهم من خلال طرح الأسئلة التي تناسب كلّ صورة، ووصف ما يوجد داخلها، وربطها بالنصّ القرائي، وهذا ما ساعد الطلبة على التفاعل مع النصّ القرائي، وفهمه، وفهم المعاني والأفكار والمفاهيم، وهذا ما أكّدت عليه الدراسات السابقة التي تناولت قراءة الصورة، سواء مع فهم

المقروء أو مع أيّ مادة أخرى، وهذا يتفق مع دراسة أبو شرح (2016) في أنّ استراتيجية مهارة قراءة الصورة لها تأثير كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. ومن الدراسات التي أكّدت على تنمية مهارة فهم المقروء لدى الطلبة، وبيّنت زيادة فهمهم دراسة كوبري (Kobari, 2018) التي أظهرت أنّ استخدام الخرائط كلعبة في تعليم فهم المقروء لها أثر إيجابي على تحصيل الطلبة، وتطوير قدرتهم في القراءة. ومن الدراسات التي أكّدت على أنّ الصور تُستخدم كعلاج لصعوبات الفهم القرائي دراسة مونغينجوي وإيلوجا (Mounguengui and Houga, 2019) التي أظهرت أنّ استخدام الرسوم التوضيحية لها التأثير الإيجابي على أداء الطلبة، ويشهد ذلك على حقيقة أنّه يمكن استخدام التوضيح كعلاج لصعوبات الفهم للأطفال.

وبناء على ما سبق، فالصور والرسوم التوضيحية تساعد على تبسيط الأفكار، وتوضيح المفاهيم المرتبطة بالنص، فهي تساعد على إظهار العناصر الرئيسية، وتوضيح الفكرة المراد التعبير عنها، بحيث تسهّل على القارئ عملية إدراك الطالب للنص القرائي، فهي تساعد على تنمية مهارات التفكير والتأمّل لدى القارئ.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما دور استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في زيادة الدافعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلّمات في محافظة نابلس؟

أظهرت النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذا السؤال زيادة دافعية التعلّم لدى الطلبة عن طريق استخدام الصور في العملية التعليمية التعلّمية، وخصوصاً زيادة دافعتهم في أثناء تدريس النصوص القرائية التي تحتوي على صور تسهم في تفاعل الطلبة مع النص القرائي.

وتفسّر الباحثة ممّا لاحظته سابقاً أنّ الصور زادت من دافعية الطلبة، وجذبت انتباههم للنص القرائي، فهي تثير الدافعية، وتزيد من قدرة الطلبة على التأمّل والتركيز، وأنّ دافع الطلبة الذاتي كان عاملاً مساعداً في فهم القراءة، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة سانفورد (Sanford, 2015) التي أكّدت على أنّ الدافع الذاتي مساهم كبير في فهم القراءة.

وتساعد الصور على عصف ذهن الطلبة، وشدّ انتباههم نحو التعلّم، وتشويقهم له، فلها خصائص شكلية تجذب انتباه الطالب من حيث ألوانها الجذابة، وبساطة شكلها، وتساعد أيضًا في تنمية خبرات الطلبة، وتحقيق الفهم والاستيعاب، فهي تنمّي لدى الطلبة مهارة التعبير الشفوي، فهي تتيح للطلبة فرصة التعبير الحرّ عن مضمونها، وهذا ما أكدت عليه دراسة أبو صواوين (2017)، حيث زادت من دافعية الطلبة نحو التعلّم والتعليم؛ لأنها عامل مساعد في فهم محتوى الكتاب المدرسي، وتشوّق الطلبة للحصة التعليمية، وتساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال السماح لهم بالتعبير عن مضمونها بحرية، وطلاقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة وملاحظات الباحثة وتأمّلاتها

أظهرت نتائج المقابلة التي أجرتها الباحثة مع معلّمي الصف الرابع ومعلماته، وملاحظاتها وتأمّلاتها التي سجّلتها في أثناء التجربة حول استجابات الطلبة، وردود أفعالهم، ومدى تقبّلهم لها، وتفاعلهم معها، حيث كان هناك دلالة واضحة على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية نحو تعلّم نصوص فهم المقروء تُعزى إلى استراتيجية التدريس (قراءة الصورة).

وترجع الباحثة هذه الدلالة إلى كون التدريس عن طريق استخدام استراتيجية قراءة الصورة؛ لكونها استراتيجية تدريسية قائمة على التأمل والتفكير والملاحظة، وهذا سبب تردّد الطالبات في البداية في قبول التجربة؛ بسبب الخروج عن المألوف في طريقة تعلمهنّ، والابتعاد عن ما اعتدنّ عليه. وهذا يتفق مع دراسة سانفورد (Sanford, 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية مع القراءة والفهم؛ ما يدلّ على أنّ الطلاب ذوي الدوافع الداخلية لديهم القدرة الأعلى على الفهم. وكان الدافع الذاتي أيضًا مساهمًا كبيرًا في فهم القراءة.

كذلك استنارة الباحثة دافعية الطلبة نحو التعلّم باستخدام استراتيجية قراءة الصورة، عن طريق تشجيعهم على الاستفسار والتعبير عمّا يدور في أذهانهم؛ ما أدّى إلى تشجّع الطلبة للتجربة، وتفاعلهم معها، واستمتاعهم بالتعلّم.

فالمصور والرسوم التوضيحية تعمل على إضافة قيمة جديدة، وإمكانيات هائلة للعملية التعليمية، عن طريق جذب انتباه الطلبة، وإثارة اهتمامهم بشكل كبير، عن طريق تقريب النص المقروء من الواقع، وربط أحداثه بالحياة، ليصبح الدرس ممتعاً، وليس تلقيناً، فالمتعة والواقعية زادت من تركيز الطلبة، وزادت من فاعليتهم؛ ما أدى إلى سهولة الفهم والاستيعاب للنص القرائي بشكل أكبر، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية أطول. وهذا يتفق مع دراسة بورما ومول وجولز (Burma, Mol and Jollies, 2016)، التي أظهرت وجود تفاعل بين التصور الذهني والإصدار الأصلي للكتاب: الأطفال ذوو مهارات التخيل الذهني العالية تفوقوا على الأطفال ذوي المهارات الأقل بما يتعلق بفهم القصة بعد قراءة السرد التجريبي، وهذا يشير إلى أن عقلية الأطفال ذات مهارات التصوير ساهمت مساهمة كبيرة في التخيل العقلي للقصة التي أنشؤوها، من خلال دمج المعلومات من الكلمات والصور بنجاح. كما يتفق مع دراسة غضنفرى وضياء وشريفانفر (Ghazanfari and Ziaee, 2014) التي كشفت نتائجها أن الطالبات اللواتي أُعطينَ النصوص مصحوبة برسوم توضيحية تفوقن على المجموعة الضابطة؛ ما يشير إلى أن القصص القصيرة المصحوبة بالرسوم التوضيحية من المرجح أن تعزز استرجاع المعلومات من النصوص من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ومن ناحية أخرى فإن طبيعة استراتيجية قراءة الصورة تمنح الطلبة قدرة عالية من التركيز، وسرعة الفهم والاستيعاب، كما تعمل الصور والرسوم التوضيحية على انخراط الطلبة في العملية التعليمية، وإمكانية احتفاظهم بكمية أكبر من المحتوى التعليمي في أذهانهم، وتحفزهم على الحوار والنقاش والتعبير. وهذا يتفق مع دراسة التتري (2016)، التي أظهرت أن هناك أثراً إيجابياً لتوظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وظهر من خلال الفرق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بجميع مستوياته لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيراً لتوظيف القصص الرقمية، حيث بلغ (0.384).

فهي تُعين الطالب على إجادة التعلّم، وزيادة تحصيله؛ ما يجعله أكثر تشويقاً، وزيادة المتعة الحاصلة في أثناء عملية التعلّم، وجوّ التفاعل النشط بين الطلبة والمعلّم الذي يزيد من رغبة الطالب

بالتعلم، وزيادة رغبته في دراسة المواد الأخرى، باستخدام استراتيجية قراءة الصورة. إنَّ جذب الانتباه، وإثارة الاهتمام مُهمتان في العملية التعليمية؛ من أجل إيصال المعلومة، وتحقيق أهداف الدرس، والتأثير على درجة تفاعل الطلبة معه، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي في فهم المقروء والمواد الأخرى.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصت الباحثة بما يأتي:

- 1- تدريب معلّمي المرحلة الأساسية على استخدام الصور، وكيفية قراءتها، وتوظيفها في العملية التعليمية التعلّمية.
- 2- تطوير المحتوى في ضوء مهارات الفهم القرائي، ومستوياته.
- 3- على واضعي المنهاج أن يراعوا البساطة وعدم التعقيد في الصُّور، بالإضافة إلى وضوحها.
- 4- تدريب الطلبة على استخدام الصُّور، وقراءتها قراءة صحيحة.
- 5- إجراء مزيد من الدراسات المحلية، حول استخدام استراتيجية قراءة الصورة، وأثرها على العملية التعليمية، وارتباطها بمتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، جمال الدين (2005). لسان العرب. ط4، بيروت: دار الصادر.
- إبراهيم، سليمان (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- أبو زيادة، إسماء (2017). أثر توظيف استراتيجية (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو شرح، أسماء (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو صواوين، راشد (2017). أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أبو عمار، ناديا (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- إسماعيل، عبد الرحيم (2019). فاعلية بيئة دعم لغوي مقترحة معززة بالإنفوجرافيك الثابت في تحسين التحصيل المعرفي في النحو وتنمية مفاهيمه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، كلية التربية، 43 (1)، 181 - 234.

- البدوي، محمد (2016). برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات فوق المعرفية وأثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة في اللغة الإنجليزية. عمان، الأردن: دار الأيام للنشر.
- بريكيت، أكرم (2014). مستوى تمكين معلّمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (11)، 190 – 221.
- بوشامة، منال (2013). الصور التعليمية في المرحلة الابتدائية (دراسة تحليلية). كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن المهدي أم البواقي، الجزائر.
- التتري، محمد (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجنابي، عبد الرزاق (2010). دراسة تحليلية للصور والأشكال والجداول والمخططات في كتب الكيمياء للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء معايير محددة للتقنيات التربوية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. 9 (2)، 223 – 253.
- الحلاق، علي (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الحميد، حسن (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- حواس، نجلاء (2020). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتطور القرائي. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، 70 (70)، 993 - 958.
- الحوامدة، محمد والبليهد، فيصل (2016). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *دراسات العلوم التربوية*، 43 (1)، 175 - 192.
- الحوامدة، هيفاء (2019). مدى تمكّن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، 35 (6)، 195 - 220.
- الحيلواني، ياسر (2013). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. العين، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- خضر، قاسم (2014). فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. بحث دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الخفاجي، عدنان وشحاته، حسن (2017). *القراءة الموسعة والقراءة المكثفة - الاستراتيجيات والتطبيقات*. ط1، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- دشلي، كمال (2015). *منهجية البحث العلمي*. إدلب، سوريا: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- ذويبي، سهام (2017). *سيميائية الصورة في كتاب القراءة - السنة الأولى ابتدائي - أنموذجاً*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة.

- زليخة، خالد وحنان، ناجي (2015). دلالة الصورة في كتاب اللغة العربية الطور الأول-
 أنموذجاً (دراسة سيمائية). كلية الآداب واللغات، جامعة أكلي محند أولحاج (البويرة)،
 الجزائر.
- الزهراني، مرضي (2017). نموذج أبعاد التعلّم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى
 طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25
 (3)، 46-87، فلسطين.
- السرطاوي، عمران ورواش، فؤاد (2016). القراءة مفهوماً - مهاراتها - تدريسها - تقييمها.
 ط1، كوالالمبور.
- السنانية، لطيفة (2016). فاعلية التعليم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذة الحلقة
 الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. مجلة الجامعة الإسلامية
 للدراسات التربوية والنفسية، 24 (2)، 44 - 64.
- سنجي، سيد (2016). استخدام استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي
 وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ع 180، 1- 46.
- شعلان، علي (2011). أثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف
 الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية
 للقراءة والمعرفة، ع 116، 222-235.
- الشمري، محمد (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية ثقافة المواطنة
 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تخصّص المناهج وطرق التدريس (الدراسات
 الاجتماعية). مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، 69 (1)، 541-592.
- عبد الباري، ماهر (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية.
 ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

- عبد الجواد، إياد (2017). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17 (1)، 347 - 361.
- عبد الرحمن، هدى (2019). القراءة من أجل الإبداع- طرق حديثة في التعليم والتقييم. ط1، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ودار الجديد للنشر والتوزيع.
- عسيري، إسلام (2015). بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- عسيري، مهدي (2018). مدى تمكّن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء. مجلة جامعة الشقراء، السعودية، ع 10، 197 - 230.
- عون، فاضل (2012). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الغامدي، علي (2019). اتجاهات معلّمي العلوم في الصفوف الأولية نحو استخدام استراتيجية قراءة الصورة في التدريس. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، مج 68، 2785 - 2813.
- الفارابي وآخرون (2019). مرشدي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ. طبعة جديدة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، إفريقيا الشرق.
- فلوسي، سمية (2015). الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حلّ المشكلات الرياضية، دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية في ضوء متغير الجنس. رسالة ماجستير، جامعة الحاج خضر، الجزائر.

- الفليت، جمال (2016). أثر المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 30 (3)، 447 - 502.
- ماجد، ريماء (2016). منهجية البحث العلمي. بيروت، لبنان: مؤسسة فريدريش إيبيرت.
- محمد، علي والجبوري، حمزية (2016). مهارات قراءة الصورة والرسوم التوضيحية الأحيائية لطالبات الصف الخامس الأساسي. كلية التربية، جامعة القادسية.
- المصري، سامي (2017). أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- المنيعي، عثمان والريس، طارق (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1 (3)، 82 - 112.
- ميراقدري، بشرى (2015). علاقة النص والصورة في استخدام آليات اللامركزية في الكتب القصصية المصورة للأطفال: قصة: كائنات سقف الغرفة نموذجًا. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع 5، 21 - 33.
- الهران، عواطف وبوصلحه، مريم (2016). تحليل الأنشطة التقييمية لمهارات الفهم القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، الكويت.
- الوهابي، وليد (2018). استراتيجيات التدريس الحديثة. وزارة التربية: الكويت.
- وهيبية، ولد وربيحة، صلواتي (2016). مكانة الصور والرسوم التوضيحية في العملية التعليمية السنة الأولى من التعليم الابتدائي - نموذجًا. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.

- Abu – Nimah, M. (2016). **The Effect of Using the “SQP2RS via WTL” Strategy to 10th Graders’ Reading Comprehension and Reflective Thinking in English.** Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.
- Basar, M. and Gurbuz, M. (2017). Effect of the SQ4R Technique on the Comprehension of Elementary School with Grade Elementary School Students. **International Journal of Instruction**, 10(2), 131 – 144.
- Burma, E., mol, E. and Jolles, J. (2016). Reading Pictures for Story Comprehension Requires Mental Imagery Skills. **Original Research**, Vol 7.
- Carretti, B. Caldarola, N., Tencati, C. and cornoldi, C. (2014). Improving Reading Comprehension in Reading and Listening Settings: The Effect of Two Training Programs Focusing on Metacognition and Working Memory. **British Journal of Educational Psychology**, 84, 194- 210.
- Cer, E. and Sahin, E. (2016). Improving Reading Comprehension Strategy: The Turkish Context. **Journal of Education and Training Studies**, 9(4), 109 – 119.
- Ghazanfari, M., Ziaee, M. and Sharifianfar, E. (2014). The Impact of Illustrations on Recall of Short Stories. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 98, 572 - 579.

- Habayeb, Ali H. (1988). **The Effect of Illustration Text Comprehension.** University of Newyork, Albany.
- Kobari, S. (2018). **The Impact of Using Mapping as a Game in Teaching Reading Comprehension on 11th Grade Students' Achievement and Attitudes.** Birzeit University, Palestine.
- Lent, R. C. (2009). **Literacy for Real: Reading, Thinking, and Learning in the Content Areas.** New York: Teachers College Press, Amsterdam Avenue.
- Majidi, N. and Aydinlu, N. (2016). The Effect of Contextual Visual Aids on High School Students' Reading Comprehension. **Theory and Practice in Language Studies**, 6(9),1827 - 1835, September 2016.
- Mounquengui, F. and Ilouga, S. (2019). Illustration and Text Comprehension: Tales Study for Primary Students. **Journal of Educational and Developmental Psychology**, 9 (1).
- Qishta, F. (2017). **The Effectiveness of Using Pictures on Developing Sentence Writing Skills for the Seventh Graders in the Governmental Schools in Rafah.** Al-Azhar University, Gaza.
- Ramadan, O. (2017). **The Impact of Reciprocal Teaching Strategies on the Learner. s' Reading Comprehension, Strategy Use and Attitudes.** Birzeit University, Palestine.

- Sanford, K. (2015). **Factors of affect the Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities**. PHD thesis, The University of San Francisco UAS.
- Sari, A. (2015). Using Structural Equation Modeling to Investigate Students Reading Comprehension Skill. **Elementary Education Online, 14 (2), 511- 521**.
- Tok, S. and Mazi, A. (2015). **The Effect of Stories For Thinking on Reading and Listening Comprehension a Case Study in Turkey**. Manchester University Press, 93, 1- 19.

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
-1	د. سهيل صالحه	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية
-2	أ. علام شتية	ماجستير أساليب لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس
-3	أ. هدى أحمد قنديل	ماجستير مناهج وأساليب تدريس	-
-4	أ. أسامة مراحيل	ماجستير مناهج وأساليب تدريس	مديرية التربية والتعليم/ نابلس
-5	أ. نبيل محفوظ	ماجستير	مشرف تربوي/ الأونروا
-6	أ. رقية حسون	بكالوريوس لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس
-7	أ. سيرين أبو سريس	بكالوريوس أساليب لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس

ملحق رقم (2): خطاب تحكيم الاختبار القبلي

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،

السيد/ة المحترم/ة،

الدرجة العلمية: مكان العمل:

تُعدّ الباحثة دراسة بعنوان (أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس).

ويتطلب ذلك إعداد اختبارٍ تحصيلي قبلي، وأضع بين أيديكم هذا الاختبار؛ بغرض تحكيمه، من حيث:

- مدى انقاف الأسئلة مع هدف الدراسة.
- المراجعة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي.
- مدى ارتباط الأسئلة مع الأهداف المراد تحقيقها.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ملحق رقم (3): الاختبار التحصيلي القبلي بصورته الأولى

المدرسة: الصف والشعبة: الرابع الأساسي ()

المبحث: لغتنا الجميلة

التاريخ: 2020/2/16 الزمن: (40) دقيقة مجموع العلامات: (15)

اسم الطالب/ة:

تعليمات خاصة بالاختبار:

- 1- يتكون الاختبار من سؤالين، يحتوي كل سؤال على مجموعة من الفقرات.
- 2- نقرأ فقرات الاختبار جيداً، ويتمعن قبل الإجابة عنها.
- 3- جميع الإجابات يجب أن تكون على ورقة الأسئلة.
- 4- علامة الاختبار (15)، وزمنه (30) دقيقة.
- 5- يرجى عدم ترك أي فقرة من فقرات الاختبار دون الإجابة عنها.
- 6- إذا وجدت صعوبة في فقرات الاختبار يجب الانتقال إلى غيرها، ثم العودة إلى الفقرة نفسها فيما بعد.
- 7- لكل فقرة اختبارية من فقرات (ضع دائرة) علامة واحدة.
- 8- يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة.

السؤال الأول: أقرأ/ ي الفقرة الآتية، ثم أجب/ أجيب عما يليها:

ما أَجَمَلَ الأَعْرَاسَ فِي قَرْيَتِنَا الْجَمِيلَةِ الْوَادِعَةِ! فِي العُرْسِ نَشْتَرِكُ جَمِيعًا، نُقِيمُ العُرْسَ فِي السَّاحَةِ الْعَامَّةِ الْكَبِيرَةِ، وَقَدْ صَحَبْنَا أَبِي ذَاتَ لَيْلَةٍ أَنَا وَأُخْتِي الصَّغِيرَةَ تَالَا إِلَى سَهْرَةِ عَرِيْسٍ، كَانَ الْمَكَانُ قَدْ أُعِدَّ جَيِّدًا لِاسْتِقْبَالِ الْمَدْعُوِّينَ: الْمَسْرُحِ، وَالْكَرَاسِي، وَمُكَبِّرَاتِ الصَّوْتِ، وَالْإِنَارَةَ. دَخَلَ العَرِيْسُ مَحْمُولًا عَلَى الْأَكْتَاْفِ، اسْتَقْبَلَهُ الْحَاضِرُونَ بِالْغِنَاءِ وَالْمَوَاوِيلِ وَالْأَهَازِيْجِ الشَّعْبِيَّةِ، شَارَكَتْ فِرْقَةُ الدَّبْكَةِ الشَّعْبِيَّةِ مِنْ قَرْيَتِنَا فِي العُرْسِ، كَانَ كُلُّ عَضْوٍ فِي الفِرْقَةِ يَلْبَسُ القُمْبَازَ وَالْكَوْفِيَّةَ، فَاسْتَمْتَعَ النَّاسُ وَهُمْ يُشَاهِدُونَ ثَرَاتِنَا الشَّعْبِيَّ، صَافَحْنَا العَرِيْسَ وَأَهْلَهُ مُهَيَّبِينَ، وَرَجَعْنَا إِلَى بَيْتِنَا مَسْرُورِينَ.

1- أقيم العرس في

أ- البيت. ب- قاعة الأفراح. ج- الساحة العامة الكبيرة. د- الشارع.

2- ما أجمل الأعراس!.. شبه الكاتب الأعراس في الجملة السابقة بالفتاة

أ- الجميلة. ب- المهذبة. ج- الرقيقة. د- الحسنة.

3- الفكرة العامة من الدرس هي:

أ- الأعراس في القرية جميلة.

ب- أعراس القرية تزداد جمالاً بمشاركة الناس، والتمسك بالتراث.

ج- يُعدّ للعرس جيداً.

د- يهنئ المدعوون العريس، وأهله.

4- مرادف كلمة (الوادعة):

أ- الهادئة. ب- المزعجة. ج- الصاخبة. د- المملة.

5- مفرد كلمة (أهازيج):

أ- أزوجة. ب- هزج. ج- هزيج. د- أهزج.

6- كيف استقبل الحاضرون العريس؟

.....

7- كيف تمّ تجهيز مكان الحفل؟

8- ما ضدّ كلمة (الجميلة)؟

9- نوظف كلمة (شارك) في جملة مفيدة.

السؤال الثاني: اقرأ/ ي الفقرة الآتية، ثمّ أجب/ أجبني عما يليها:

قيل: إِنَّ أَبَا أَرَادَ أَنْ يُعَلِّمَ ابْنَهُ حِرْفَةً، فَقَالَ الابْنُ: لَا يَا أَبَتِ، فَقَدْ شَاهَدْتُ مَرَّةً فِي الْغَابَةِ ضَبْعًا، لَا يَتَّقَى عَلَى الصَّيْدِ، وَرَأَيْتُ فَهْدًا هَجَمَ عَلَى فَرِيَسَةٍ، فَأَفْتَرَسَهَا، وَأَكَلَ مِنْهَا حَتَّى شَبِعَ، وَتَرَكَ الْبَاقِي، فَزَحَفَ إِلَيْهَا الضَّبْعُ، فَأَكَلَ، وَأَرَى، يَا أَبَتِ، أَنَّ زُرْقِي يَأْتِينِي مِنْ غَيْرِ تَعَبٍ.

1- ماذا أراد الأب أن يعلم ابنه؟

2- ما المبرر الذي قدمه الابن لأبيه لرفضه تعلّم حرفة؟

.....

3- ضدّ كلمة (تعب):

أ- راحة. ب- عمل. ج- جهد. د- قوة.

4- جمع كلمة (حرفة):

أ- حِرَفَات. ب- حِرَف. ج- حُرُوف. د- حِرَفَات، وَحِرَف.

5- نوع الأسلوب في (يا أبت):

أ- أمر. ب- تعجّب. ج- استفهام. د- نداء.

6- وظّف/ ي كلمة (هجم على) في جملة مفيدة من إنشائك.

.....

7- من القيم المستفادة من الفقرة السابقة:

انتهت الأسئلة

إعداد الباحثة: أسماء حسون

ملحق رقم (4): الاختبار التحصيلي القبلي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة: الصف والشعبة: الرابع الأساسي ()

المبحث: لغتنا الجميلة

التاريخ: 2020/2/16م الزمن: (40) دقيقة مجموع العلامات: (15)

اسم الطالب /ة:

تعليمات خاصة بالاختبار:

- يتكون الاختبار من سؤالين ، ويحتوي كل سؤال على مجموعة من الفقرات.
- نقرأ فقرات الاختبار جيداً وبتمعن قبل الإجابة عنها.
- جميع الإجابات يجب أن تكون على ورقة الأسئلة.
- علامة الاختبار (15) وزمنه (30) دقيقة.
- يرجى عدم ترك أي فقرة من فقرات الاختبار دون الإجابة عنها.
- إذا وجدت صعوبة في فقرات الاختبار يجب الانتقال إلى غيرها. ثم عد إلى الفقرة نفسها فيما بعد.
- لكل فقرة اختبارية من فقرات ضع دائرة علامة واحدة.
- يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة.

السؤال الأول: نقرأ الفقرة الآتية، ثم نُجيب عما يليها:

ما أَجْمَلَ الأَعْرَاسَ فِي قَرْيَتِنَا الْجَمِيلَةِ الْوَادِعَةِ! فَبِالْعُرْسِ نَشْتَرِكُ جَمِيعًا، نُقِيمُ الْعُرْسَ فِي السَّاحَةِ الْعَامَّةِ الْكَبِيرَةِ، وَقَدْ صَحَبْنَا أَبِي ذَاتَ لَيْلَةٍ أَنَا وَأُخْتِي الصَّغِيرَةَ تَالَا إِلَى سَهْرَةِ عَرِيْسٍ، كَانَ الْمَكَانُ قَدْ أُعِدَّ جَيِّدًا لِاسْتِقْبَالِ الْمَدْعُوِّينَ: الْمَسْرُوحَ، وَالْكَرَاسِيَّ، وَمُكَبِّرَاتُ الصَّوْتِ، وَالْإِنَارَةَ. دَخَلَ الْعَرِيْسُ مَحْمُولًا عَلَى الْأَكْتَاْفِ، اسْتَقْبَلَهُ الْحَاضِرُونَ بِالْغِنَاءِ وَالْمَوَاوِيلِ وَالْأَهَازِيْحِ الشَّعْبِيَّةِ، شَارَكَتْ فِرْقَةُ الدَّبْكَةِ الشَّعْبِيَّةِ مِنْ قَرْيَتِنَا فِي الْعُرْسِ، كَانَ كُلُّ عَضْوٍ فِي الْفِرْقَةِ يَلْبَسُ الْقُمْبَارَ وَالْكَوْفِيَّةَ، فَاسْتَمْتَعَ النَّاسُ وَهُمْ يُشَاهِدُونَ ثَرَاتِنَا الشَّعْبِيَّ، صَافَحْنَا الْعَرِيْسَ وَأَهْلَهُ مُهَيَّئِينَ، وَرَجَعْنَا إِلَى بَيْتِنَا مَسْرُورِينَ.

1- ما الفكرة العامة التي تدور حولها الفقرة؟

أ- الأعراس في القرية أجمل من الأعراس في المدينة.

ب- أعراس القرية تزداد جمالاً بمشاركة الناس، والتمسك بالتراث.

ج- يشارك بعض المدعوين في حفلة العرس.

د- يُقام العرس في الساحة العامة الكبيرة.

2- أين أُقيم العرس؟

أ- في البيت.

ب- في قاعة الأفراح.

ج- في الساحة العامة الكبيرة.

د- في الشارع.

3- كيف استقبل الحاضرون العريس؟

.....

4- كيف جُهِزَ مكانُ الحفل؟

5- ما مرادف كلمة (الوادعة) في جملة: "ما أجمل الأعراس في قريتنا الجميلة الوادعة"؟

أ- الهادئة. ب- المزعجة. ج- الصاخبة. د- المملة.

6- ما مفرد كلمة (أهازيج) في جملة: "استقبله الحاضرون بالغناء، والمواويل، والأهازيج الشعبية"؟

أ- أهزوجة. ب- هَزَج. ج- هزيج. د- أهزوج.

7- ما ضدّ كلمة (الجميلة) في عبارة: "قريتنا الجميلة الوادعة"؟

8- وظّف كلمة (شارك) في جملة مفيدة من إنشائك.

السؤال الثاني: نقرأ الفقرة الآتية، ثمّ نجيب عما يليها:

قيل: إِنَّ أَبَا أَرَادَ أَنْ يُعَلِّمَ ابْنَهُ حِرْفَةً، فَقَالَ الابْنُ: لَا يَا أَبَتِ، فَقَدْ شَاهَدْتُ مَرَّةً فِي الْغَابَةِ ضَبْعًا، لَا يَقْوَى عَلَى الصَّيْدِ، وَرَأَيْتُ فَهْدًا هَجَمَ عَلَى فَرَيْسَةٍ، فَأَفْتَرَسَهَا، وَأَكَلَ مِنْهَا حَتَّى شَبِعَ، وَتَرَكَ الْبَاقِي، فَزَحَفَ إِلَيْهَا الضَّبْعُ، فَأَكَلَ، وَأَرَى، يَا أَبَتِ، أَنَّ رِزْقِي يَأْتِينِي مِنْ غَيْرِ تَعَبٍ.

1- ما المبرر الذي قدّمه الابن لأبيه لرفضه تعلّم حرفة؟

2- ما ضدّ كلمة (تعب) في جملة: "رزقي يأتيني من غير تعب"؟

أ- راحة. ب- عمل. ج- جهد. د- قوّة.

3- ما جمع (حِرْفَة) في: "يَعْلَمُ الأبُّ ابنه حِرْفَةً"؟

أ- حِرْفِيَّات. ب- حِرْف. ج- حروف. د- أُحْرُف.

4- ما نوع الأسلوب الوارد في عبارة (يا أبتِ)؟

أ- أمر. ب- تعجّب. ج- استفهام. د- نداء.

5- نوظف التركيب الآتي (هجم على) في جملة مفيدة من إنشائنا.

.....

6- ما القيمة المستفادة من الفقرة السابقة؟

انتهت الأسئلة

إعداد الباحثة: أسماء حسون

ملحق رقم (5): خطاب الاختبار التحصيلي البعدي

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة،

تحية طيبة وبعد،

السيد/ة المحترم/ة،

الدرجة العلمية/ مكان العمل:

تُعدّ الباحثة دراسة بعنوان (أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس).

ويتطلّب ذلك إعداد اختبارٍ تحصيليٍّ بعديٍّ، وأضع بين أيديكم هذا الاختبار؛ بغرض تحكيمه، من حيث:

- مدى اتفاق الأسئلة مع هدف الدراسة.
- المراجعة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف الرابع الأساسي.
- مدى ارتباط الأسئلة مع الأهداف المراد تحقيقها.

وتقبلوا مع فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: أسماء حسون

ملحق رقم (6): الاختبار التحصيلي البعدي بصورته الأولى

المدرسة: الصف والشعبة: الرابع الأساسي ()

المبحث: لغتنا الجميلة

التاريخ: الزمن: (40) دقيقة مجموع العلامات: (30)

اسم الطالب/ة:

تعليمات خاصة بالاختبار:

- 1- يتكون الاختبار من (3) أسئلة، يحتوي كل سؤال على مجموعة من الفقرات.
- 2- نقرأ فقرات الاختبار جيداً، وبتمغن قبل الإجابة عنها.
- 3- جميع الإجابات يجب أن تكون على ورقة الأسئلة.
- 4- علامة الاختبار (30)، وزمنه (40) دقيقة.
- 5- يرجى عدم ترك أي فقرة من فقرات الاختبار دون الإجابة عنها.
- 6- إذا وجدت صعوبة في فقرات الاختبار يجب الانتقال إلى غيرها، ثم العودة إلى الفقرة نفسها فيما بعد.
- 7- يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة.

السؤال الأول: ضع/ ي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1. معنى كلمة أنغام هو:

أ. ألحان ب. هادئة ج. أشكال د. عالية

2. ضد كلمة الظلام هو:

أ. الوحدة ب. النور ج. العتمة د. الليل

3. القائد الفلسطيني الذي كان يلبس الكوفية هو:

أ. أبو مازن ب. أبو عمار ج. خليل الوزير د. محمود درويش

4. جلست العجوز في المطار في انتظار:

أ. رحلة لها ب. صديقة لها ج. زوجها د. ابنها

5. عندما سمع الابنُ الصدى ظنَّ أنَّ أحدًا:

أ. يتحداه ب. يُمازحه ج. يناديه د. يسخر منه

السؤال الثاني: اقرأ/ ي الفقرة الآتية، وأجب/ أجيب عن الأسئلة التي تليها:

كَانَتْ الْمَفْاجَأَةُ أَنْ وَجَدَ الشَّابُّ تَحْتَ الْحَجَرِ صُرَّةَ النُّقُودِ، قَرَأَ مَا كُتِبَ عَلَيْهَا، فَفَرِحَ بِهَا، وَقَالَ فِي نَفْسِهِ: هَذَا رِزْقٌ سَاقَهُ اللَّهُ إِلَيَّ، وَسَأَجْعَلُ مِنْهُ حَظًّا لِلْفُقَرَاءِ. رَأَى الرَّجُلُ الْغَنِيَّ، فَتَبَسَّمَ، وَقَالَ: سُبْحَانَ اللَّهِ! أَحَدًا الْمُكَافَأَةَ مَنْ يَسْتَحِقُّهَا، وَ(هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ).

1. المفاجأة التي تفاجأ بها الشاب:

أ. وجد صرة نقود تحت الحجر ب. وجد أفعى تحت الحجر

د. لم يجد شيئاً تحت الحجر

ج. وجد قطعة قماش تحت الحجر

2. جمع كلمة مفاجأة:

أ. تفاجأ ب. مفاجأت ج. فاجأ د. مفاجآت

3. الفكرة الرئيسية من الدرس هي:

أ. لا يذهب معروف بين الله عزوجل والناس ب. عدم فعل الخير

ج. من عمل خيراً لا بد أن يلقى جزاء حسناً د. عدم الإحسان إلى الآخرين

4. ضد كلمة الإحسان:

أ. الإساءة ب. الامتتان ج. النعمة د. المعروف

5. مرادف كلمة حظاً:

أ. سوء ب. خسارة ج. نصيب د. نحس

6. هل جزاء الإحسان إلا الإحسان؟ نوع الأسلوب:

أ. توكيد ب. الاستفهام ج. التعجب د. النفي

7. ما عنوان الدرس الذي أخذ منه هذا النص؟

8. مفرد فقراء

9. وظف/ ي كلمة (فرح ب) في جملة مفيدة من إنشائك

10. ما رأيك بكل من:

تصرف الرجل الغني

11. ماذا تعلمت من الفقرة؟

السؤال الثالث: اقرأ/ ي الفقرة الآتية، وأجيب/ ي عن الأسئلة التي تليها:

في أحد الأيام أُعْلِنَ عَن وظيفَةٍ، وَقَدَّمَتْ لَهَا فَتَاةٌ تُدْعَى (عَائِشَةُ) وَكَانَتْ تَنْطَبِقُ عَلَيْهَا الشُّرُوطُ، فَقَدَ كَانَتْ مُتَفَوِّقَةً فِي دِرَاسَتِهَا مِمَّا سَاعَدَهَا عَلَى النَّجَاحِ فِي امْتِحَانِ الوَظِيفَةِ، نَجَحَتْ عَائِشَةُ وَكَانَتْ مِنْ ضَمَنِ الخَمْسَةِ الَّذِينَ سَيِّمُ مُقَابِلَتَهُمْ، وَذَهَبَتْ لِلْمُقَابَلَةِ وَكَلَّمَهَا أَمَلٌ بِأَنَّهَا سَتَنْجَحُ لِمَا تَتَمَتَّعُ بِهِ مِنْ شَخْصِيَّةٍ قِيَادِيَّةٍ، وَمُعَدَّلٍ مُرْتَفِعٍ، وَتَفَوُّقٍ دِرَاسِيٍّ، وَلَكِنْ بَعْدَ أَيَّامٍ اكْتَشَفَتْ (عَائِشَةُ) أَنَّهُ قَدْ عِينِ المَسْئُولُونَ عَنِ اللِّجَنَةِ فَتَاةً أُخْرَى تُدْعَى (دَلَالٌ) رَغْمَ أَنَّهَا لَمْ تَنْجَحْ فِي الامْتِحَانِ أَوْ المُقَابَلَةِ حِينَهَا أَدْرَكَتْ (عَائِشَةُ) أَنَّ ظُلْمًا وَفَسَادًا كَبِيرًا قَدْ أَصَابَهَا، لِذَلِكَ قَامَتْ بِتَقْدِيمِ شَكْوَى إِلَى هَيْئَةِ مُكَافَحَةِ الفُسادِ.

1. الفكرة الرئيسية من الدرس هي:

أ. الوساطة فساد كبير يدمر المجتمع ب. الوساطة تصلح المجتمع

ج. المطالبة بالحق د. الحصول على الوظيفة عن طريق العدل

2. جمع كلمة وظيفة:

أ. وظائف ب. وظف ج. وظائف د. موظف

3. ساعد عائشة على النجاح في امتحان الوظيفة:

أ. لأنها متفوقة في دراستها ب. لأن معدلها مرتفعاً

ج. لأنها كانت تعرف المسؤولين عن وضع الامتحان د. لأنها شخصية قيادية

4. مضاد كلمة (ظلم):

أ. العدل ب. إساءة ج. هلاك د. جور

5. حصلت على الوظيفة:

أ. مريم ب. دلال ج. عائشة د. هبه

6. العلاقة بين الكلمتين الارتباك والخوف:

أ. مترادف ب. تضاد ج. مقابلة د. توكيد

7. يمكن أن نصف ما حدث في المقابلة بأنه:

أ. نزيه ب. فساد كبير ج. أصيل د. مقبول

8. لم يخف الدين قابلوها إعجابهم بقدراتها، نوع الأسلوب:

أ. توكيد ب. أمر ج. نفي د. تعجب

9. لو كنت مكان عائشة وتعرضت للظلم، ماذا تفعل؟

.....

10. حاك النمط اللغوي التالي: ولما سئلت عن ذلك سكتت.

..... ولما

11. ما القيمة المستفادة من الدرس؟

12. ضع التركيب (بدت على) في جملة مفيدة

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (7): الاختبار التحصيلي البعدي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة: الصف والشعبة: الرابع الأساسي ()

المبحث: لغتنا الجميلة

التاريخ: الزمن: (40) دقيقة مجموع العلامات: (30)

اسم الطالب/ة:

تعليمات خاصة بالاختبار:

- يتكون الاختبار من (3) أسئلة، يحتوي كل سؤال على مجموعة من الفقرات.
- نقرأ فقرات الاختبار جيداً، وبتمّعن قبل الإجابة عنها.
- جميع الإجابات يجب أن تكون على ورقة الأسئلة.
- علامة الاختبار (30)، وزمنه (40) دقيقة.
- يُرجى عدم ترك أيّ فقرة من فقرات الاختبار دون الإجابة عنها.
- إذا وجدت صعوبة في فقرات الاختبار يجب الانتقال إلى غيرها، ثمّ العودة إلى الفقرة نفسها فيما بعد.
- يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة.

السؤال الأول: من خلال دراستنا لنصوص الكتاب، نُجيب عما يأتي (1-5):

1- ما معنى كلمة (أنغام)؟

أ- ألحان. ب- هادئة. ج- أشكال. د- عالية.

2- ما ضد كلمة (الظلام)؟

أ- الوحدة. ب- النور. ج- العتمة. د- الليل.

3- من القائد الفلسطيني الذي كان يلبس الكوفية؟

أ- أبو مازن. ب- أبو عمّار. ج- خليل الوزير. د- محمود درويش.

4- لماذا جلست العجوز في المطار؟

أ- في انتظار رحلة لها. ب- في انتظار صديقة لها.

ج- في انتظار زوجها. د- في انتظار ابنها.

5- ماذا ظنّ الابن عند سماعه الصدى؟

أ- ظنّ أنّ أحداً يتحداه. ب- ظنّ أنّ أحداً يُمازحه.

ج- ظنّ أنّ أحداً يناديه. د- ظنّ أنّ أحداً يسخر منه.

السؤال الثاني: نقرأ الفقرة الآتية، ونجيب عن الأسئلة التي تليها (1 - 9):

كَانَتْ الْمُفَاجَأَةُ أَنْ وَجَدَ الشَّابُّ تَحْتَ الْحَجَرِ صُرَّةَ النُّعُودِ، قَرَأَ مَا كُتِبَ عَلَيْهَا، فَفَرِحَ بِهَا، وَقَالَ فِي نَفْسِهِ: هَذَا رِزْقُ سَاقِهِ اللَّهُ إِلَيَّ، وَسَأَجْعَلُ مِنْهُ حَظًّا لِلْفُقَرَاءِ. رَأَى الرَّجُلُ الْعَنِيَّ، فَتَبَسَّمَ، وَقَالَ: سُبْحَانَ اللَّهِ! أَحَدَ الْمُكَافَأَةِ مَنْ يَسْتَحِقُّهَا، وَ(هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ).

1- ما المفاجأة المفرحة التي تفاجأ بها الشاب؟

أ- وجد صرة نقود تحت الحجر. ب- وجد أفعى تحت الحجر.

ج- وجد قطعة فُماش مُمزقة تحت الحجر. د- لم يجد شيئاً تحت الحجر.

2- ما جمع كلمة (مفاجأة) في جملة (كانت المفاجأة أن وجد الشاب)؟

أ- تفاجأ. ب- مفاجأت. ج- فاجأ. د- مفاجآت.

3- ما الفكرة الرئيسية الواردة في الفقرة السابقة؟

أ- يذهب المعروف بين الناس. ب- عدم فعل الخير في بعض الظروف.

ج- مَنْ عمل خيراً لا بدّ أن يلقى جزاء حسناً. د- عدم الإحسان إلى الآخرين.

4- ما ضدّ كلمة (الإحسان) في الآية الكريمة: (هل جزاء الإحسان إلا الإحسان)؟

أ- الإساءة. ب- الامتتان. ج- النعمة. د- المعروف.

5- ما مرادف كلمة (حظاً) في جملة (سأجعل منه حظاً للفقراء)؟

أ- سوءاً. ب- خسارة. ج- نصيباً. د- نحساً.

6- ما نوع الأسلوب في الآية الكريمة: (هل جزاء الإحسان إلا الإحسان)؟

أ- أمر. ب- استفهام. ج- تعجب. د- نفي.

7- ما عنوان الدرس الذي أُخذ منه هذا النص؟

8- كيف تصرف الشاب عندما رأى الصرة؟
.....

9- نوظف التركيب الآتي (فرح ب) في جملة من إنشائنا.

10- ما رأيك في تصرف كل من:

أ- الرجل الغني:

ب- الشاب:

11- ماذا تعلمت من الفقرة؟

السؤال الثالث: نقرأ الفقرة الآتية، ثم نجيب عن الأسئلة التي تليها (1-12):

في أحد الأيام أُعْلِنَ عَن وَظِيفَةٍ، وَقَدَّمَتْ لَهَا فَتَاةٌ تُدْعَى (عَائِشَةُ)، وَكَانَتْ تَنْطَبِقُ عَلَيْهَا الشُّرُوطُ، فَقَدْ كَانَتْ مُتَّفِقَةً فِي دِرَاسَتِهَا؛ مَا سَاعَدَهَا عَلَى النَّجَاحِ فِي امْتِحَانِ الْوِظِيفَةِ، نَجَحَتْ عَائِشَةُ وَكَانَتْ مِنْ ضِمْنِ الْخَمْسَةِ الَّذِينَ سَيَتِمُّ مُقَابَلَتُهُمْ، وَذَهَبَتْ لِلْمُقَابَلَةِ وَكُلُّهَا أَمَلٌ بِأَنَّهَا سَتَنْجَحُ؛ لِمَا تَتَمَنَّى بِهِ مِنْ شَخْصِيَّةٍ قِيَادِيَّةٍ، وَمُعَدَّلٍ مُرْتَفِعٍ، وَتَفُوقٍ دِرَاسِيٍّ، وَلَكِنْ بَعْدَ أَيَّامٍ اكْتَشَفَتْ (عَائِشَةُ) أَنَّهُ قَدْ عَيَّنَ الْمَسْئُولُونَ عَنِ اللَّجْنَةِ فَتَاةً أُخْرَى تُدْعَى (دَلَالُ)، رَغْمَ أَنَّهَا لَمْ تَنْجَحْ فِي الْامْتِحَانِ أَوْ الْمُقَابَلَةِ حِينَهَا. أَدْرَكَتْ (عَائِشَةُ) أَنَّ ظُلْمًا وَفَسَادًا كَبِيرًا قَدْ أَصَابَهَا، لِذَلِكَ قَامَتْ بِتَقْدِيمِ شَكْوَى إِلَى هَيْئَةِ مُكَافَحَةِ الْفُسَادِ.

1- ما الفكرة الرئيسية من الفقرة السابقة؟

أ- الواسطة فساد كبير يدمر المجتمع. ب- الواسطة تُصلح المجتمع.

ج- المطالبة بالحق. د- الحصول على الوظيفة مهما كان الثمن.

2- ما جمع كلمة (فتاة) في جملة: (تقدمت لها فتاة)؟

أ- فُتَات. ب- فَتَات. ج- فَتَيَات. د- فَتَيَات.

3- ما ضدّ كلمة (ظلمًا) في جملة: (أدركت عائشةُ أنّ هناك ظلمًا قد أصابها)؟

- أ- عدلًا. ب- إساءةً. ج- هلاكًا. د- سوءًا.

4- من الفتاة التي حصلت على الوظيفة؟

- أ- مريم. ب- دلّال. ج- عائشة. د- سعاد.

5- ما العلاقة بين الكلمتين (الارتباك، والخوف)؟

- أ- ترادف. ب- تضادّ. ج- مقابلة. د- توكيد.

6- ماذا يمكن أن نصف ما حدث في المقابلة؟

- أ- نزاهة. ب- فساد. ج- عدل. د- مقبول.

7- ما نوع الأسلوب في: (لم يُخَفِ الذين قابلوها إعجابهم بقدراتها)؟

- أ- استفهام. ب- أمر. ج- نفي. د- تعجب.

8- نذكر ثلاثًا من صفات عائشة جعلتها تنجح في امتحان الوظيفة.

أ-

ب-

ج-

9- لو كنت مكان عائشة وتعرّضت للظلم، ماذا ستفعل؟

.....

10- كيف تصرّفت عائشة عندما اكتشفت عدم حصولها على الوظيفة؟

.....

11- ما القيمة المستفادة من الفقرة السابقة؟

.....

12- نوظف التركيب: (بدت على) في جملة مفيدة من إنشائنا.

.....

انتهت الأسئلة

إعداد الباحثة: أسماء حسون

ملحق رقم (8): درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار التحصيل

معامل التمييز	درجة الصعوبة	الفقرة
0.17	0.55	1
0.22	0.83	2
0.5	0.66	3
0.77	0.42	4
0.65	0.57	5
0	0.42	6
0.34	0.37	7
0.25	0.14	8
0.51	0.22	9
0.22	0.17	10
0.34	0.23	11
0.51	0.29	12
0.74	0.25	13
0.45	0.23	14
0.55	0.22	15
0.65	0.37	16
0.11	0.17	17
0.25	0.21	18
0.34	0.24	19
0.25	0.27	20
0.44	0.25	21

0.44	0.17	22
0.17	0.29	23
0.31	0.17	24
0.48	0.33	25
0.71	0.24	26
0.74	0.28	27
0.82	0.32	28

ملحق رقم (9): خطاب تحكيم دليل تدريس فهم المقروء وفق استراتيجية قراءة
الصورة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة،

تحية طيبة وبعد،

السيدة/ة المحترم/ة،

الدرجة العلمية: مكان العمل:

تُعدّ الباحثة دراسة بعنوان (أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى
طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس).

ويتطلب ذلك إعداد دليل تدريسي وفق استراتيجية مهارة قراءة الصورة في مستوياتها الثلاث
(التعرّف، والوصف، والتفسير)، ولهذا الغرض أعدت الباحثة دليل تدريس، وأتشرّف بتحكيّمكم له
في ضوء خبرتكم.

مُرفقة لكم دليل التدريس؛ لتنمية فهم المقروء باستخدام استراتيجية قراءة الصورة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: أسماء حسون

ملحق رقم (10): تخطيط الدروس وفق استراتيجية قائمة على قراءة الصورة

يهدف هذا الدليل إلى تقديم الإرشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الدرسين الآتيين: (عشنا بأملنا، وجزاء الإحسان) من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الذي يُدرّس في الفصل الدراسي الثاني للعام 2020/2019م؛ بهدف المعرفة أو الكشف عن أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء.

التوزيع الزمني للدروس المستهدفة:

وُزِعَ درسا الموضوعين المستهدفين في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي (الجزء الثاني) زمنياً، بناءً على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

عدد الحصص	الموضوع
10 حصص	الدرس الخامس: عشنا بأملنا
9 حصص	الدرس السادس: جزاء الإحسان
19 حصة	المجموع

الأهداف:

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية الدرس أن:

- 1- يعبر عن الصور المعروضة تعبيراً شفوياً سليماً من خلال تأملها.
- 2- يعبر عن صور الدرس كتابياً بجمل مفيدة.
- 3- يقرأ الدرس قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- 4- يستنتج الفكرة الرئيسة للدرس.
- 5- يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات الدرس.
- 6- يتعرف إلى المفردات الواردة في الدرس.
- 7- يوظف التراكيب اللغوية في جمل مفيدة توظيفاً سليماً.
- 8- يبدي رأيه في الشخصيات الواردة في الدرس أو المواقف الواردة فيه.
- 9- يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
- 10- يستنتج القيم الواردة في الدرس.
- 11- يقترح عناوين بديلة.

المصادر والوسائل المستخدمة:

الكتاب المدرسي، والسبورة، وجهاز عرض (LCD)، وأوراق عمل، وصورة مكبرة لصور الدرس.

التقويم	الأنشطة والإجراءات (دور المعلم/ة، دور المتعلم)	الأهداف	الدرس وعنوانه
الملاحظة المباشرة من خلال الحوار والمناقشة. متابعة إجابات الطلبة.	<p>التهيئة: يهيئ المعلم الجو والجلسة المناسبة للطلبة.</p> <p>التمهيد: يهيئ المعلم الطلبة لنص الاستماع من خلال تذكيرهم بأداب الاستماع، وعرض لوحة الاستماع على السبورة.</p> <p>العرض: يقرأ المعلم نص الاستماع للطلبة للمرة الأولى، وبعد هذه القراءة تطرح المعلمة الأسئلة المتعلقة بالنص، وبعد ذلك تقرأ النص مرة أخرى.</p> <p>دور المعلم/ة: يُجيب عن الأسئلة المتعلقة بالنص بمشاركة الطلبة.</p> <p>دور المتعلم: يستنتج الفكرة الرئيسة للنص (من أجمل الأشياء في الحياة أن تكون النفوس مليئة بالأمل).</p>	أن ينمي مهارة الاستماع لدى الطلبة.	الاستماع
مناقشة إجابات الطلبة.	<p>التهيئة: يهيئ المعلم الطلبة لعرض لوحة المحادثة، وتطرح أسئلة حول موضوعها.</p> <p>العرض: يعرض المعلم صور لوحة المحادثة على جهاز العرض، وتطلب من الطلبة محاولة فهم ما يوجد في</p>	<p>1- يشجع الطلبة على التعبير الشفوي عن الصور بلغة سليمة ومعبرة.</p> <p>2- يتعرف الطلبة إلى العناصر</p>	المحادثة

	<p>هذه الصور .</p> <p>دور المعلم/ة: يطلب من الطلبة تأمل صور لوحة المحادثة، ثم يبدأ بالمناقشة:</p> <p>أولاً- القراءة التعريفية:</p> <p>- ماذا تشاهد في الصورة؟</p> <p>- ما اسم الحيوان الموجود في الصورة؟</p> <p>- كم عدد الضفادع الموجودة في الصورة؟</p> <p>- كم عدد الأشخاص الموجودين في الصورة؟</p> <p>ثانياً- القراءة الوصفية:</p> <p>- ماذا يرتدي الأولاد؟ وما ألوانها؟</p> <p>- ماذا يفعل الأولاد؟</p> <p>- أين وقعت الضفادع؟</p> <p>- كم ضفدعاً وقع في الحفرة؟</p> <p>ثالثاً- القراءة التفسيرية:</p> <p>- هل الوقت كان ليلاً أم نهاراً؟ كيف عرفت ذلك؟</p> <p>- لماذا يتجمع الأولاد في هذا</p>	<p>الموجودة في اللوحة.</p> <p>3- يعبر الطلبة شفويًا عن صور لوحة المحادثة.</p> <p>4- يسرد الطلبة أحداث لوحة المحادثة بلغة سليمة.</p>	
--	---	---	--

	<p>المكان؟</p> <p>- هل خرجت الضفادع من الحفرة أم بقيت فيها؟</p> <p>- نذكر شيئاً أعجبنا في الصورة؟ لماذا؟</p> <p>- نذكر شيئاً لم يعجبنا في الصورة؟ لماذا؟</p> <p>- نعبر كتابياً عن الصور بجمل مفيدة.</p>		
	<p>التهيئة: يهيئ المعلم الطلبة للدرس من خلال طرح سؤال: (أين تعيش الضفادع؟)</p> <p>دور المعلم/ة: يطلب المعلم من الطلبة قراءة درس قراءة صامتة لمدة 5 دقائق، ثم تقرأه قراءة جهرية معبرة.</p> <p>دور المتعلم: بعد قراءة المعلم للدرس، يقرأ بعض الطلبة فقراته قراءة سليمة ومعبرة.</p>	<p>1- يقرأ الطلبة الدرس قراءة سليمة.</p>	<p>القراءة</p>
<p>ما الفكرة الرئيسية في الدرس؟</p>	<p>دور المعلم/ة: بعد قراءة المعلم للدرس، تطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الرئيسية لهذا الدرس.</p> <p>دور المتعلم: يحاول الطلبة الوصول للفكرة الرئيسية وفق فهمهم.</p>	<p>2- يستنتج الفكرة الرئيسية للدرس.</p>	

<p>كتابة إجابات متعددة لمعاني المفردات، بغض النظر عن صحة المعنى.</p>	<p>دور المعلم/ة: يطلب قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة لمدة دقيقتين، وتحديد الكلمات الصعبة (مُحَقَّقٌ، الْيَأْسُ، الْمُحْبِطِينَ). في الفقرة الثانية (النَّاجِيَةُ، جَاهِدَةٌ، تَكَلَّثْتُ، الهلاك). دور الطلبة: قراءة الفقرات قراءة صامتة، واستخراج المفردات الصعبة، وكتابتها في قائمة.</p>	<p>2- يحدّد المفردات الصعبة الواردة في الدرس.</p>	
<p>تُجيب وَفَق المطلوب: (وقعت ثلاث ضفادع في حفرة عميقة). مفرد ضفادع: جمع حفرة:..... ضدّ عميقة: مرادف</p>	<p>دور المعلم/ة: يفسّر معاني هذه المفردات من خلال طرح أمثلة توضّح المعنى، وتقريبه لذهن الطلبة. المضاد: الناجية، الموت، عميقة، رقد، الأمل، الهلاك، النجاح، حقيقة، جديدة. المفرد: ضفادع، المُحْبِطِينَ، محاولات، زوايا. الجمع: حفرة، محاولة، سالمة، زاوية. دور الطلبة: محاولة الطلبة التفاعل مع المعلم/ة؛ للوصول إلى المعنى الصحيح والدقيق للمفردات والتراكيب الجديدة، وكتابة الإجابة الصحيحة.</p>	<p>4- يفسر معاني المفردات والتراكيب الواردة في الدرس.</p>	

وقعت:			
التأكد من إجابات الطلبة، وملاحظة الفهم لديهم.	<p>دور المعلم/ة: تناقش المعلمة مضمون الدرس من خلال طرح الأسئلة الآتية:</p> <p>1- أين وقعت الضفادع؟</p> <p>2- كم كان عدد الضفادع التي وقعت في الحفرة؟</p> <p>3- ماذا قال الناس عن الضفادع؟</p> <p>4- ما الحكمة التي قالتها الضفدعتان للمحبطين؟</p> <p>دور المتعلم: تفاعل الطلبة مع المعلم/ة من خلال الإجابة الصحيحة عن الأسئلة التي طرحها. ويسمح المعلم/ة للطلبة بمناقشة الأسئلة بعضهم مع بعض.</p>	5- يعبر عن فهمه للدرس.	
ما الأفكار الفرعية لفقرات الدرس؟	<p>دور المعلم/ة: يقرأ الفقرة الأولى من الدرس، ثم يطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الفرعية للفقرة، وأيضًا يقرأ الفقرة الثانية، ويطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الفرعية لهذه الفقرة.</p> <p>دور المتعلم: يقرأ الطلبة الفقرة الأولى،</p>	6- يستنتج الأفكار الفرعية للدرس.	

	ويستنتجون الفكرة الفرعية للفقرة، وأيضًا يستنتجون الفكرة الفرعية للفقرة الثانية.		
نضع التركيب في جملة مفيدة: خرج من.	دور المعلم/ة: يطلب المعلم من الطالبة استخراج التركيب اللغوية من الدرس، وتوظيفها في جملة من تعبيرهم. دور الطالبة: يستخرج الطالبة التركيب، ثم يضعون كل تركيب في جملة مفيدة: (وقع في، خرج من، عاد إلى، تستمع إلى، تعمل على، عاش مع).	7- يوظف التركيب اللغوية في جملة مفيدة توظيفًا سليمًا.	
ما القيم المستفادة من الدرس؟	دور المعلم/ة: يستمع للقيم المستفادة من الدرس. دور المتعلم: يعبر الطالبة عن القيم المستفادة من الدرس.	8- يستنتج القيم الواردة في الدرس.	
ماذا يحدث لو: لو صدقت الضفادع كلام المحطبين؟	دور المعلم/ة: تناقش مع الطالبة بعض المواقف، والتنبؤ بالتصرفات المغايرة لها. دور المتعلم: استجابة الطالبة لمناقشة المعلمة، والتفاعل معها في المواقف المطروحة، ماذا يحدث لو: - لو صدقت الضفادع كلام المحطبين.	9- يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.	

	- استلمت الضفادع، ولم يخرجن من الحفرة.		
ما رأيك في: موقف المحبطين للضفادع؟	<p>دور المعلم/ة: مناقشة الطلبة في المواقف الواردة في الدرس.</p> <p>دور المتعلم: يعبر الطلبة عن رأيهم في المواقف، ما رأيك في:</p> <p>- محاولة خروج الضفدعة الثالثة من الحفرة؟</p> <p>- استسلام الضفدعتان لكلام المحبطين؟</p>	3- يبدي رأيه في بعض المواقف الواردة في الدرس.	
كتابة العناوين الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع الدرس.	<p>دور المعلم/ة: تطلب من الطلبة قراءة جهرية للدرس، ثم إعطاء كل طالبين أو طالبتين دقيقتين لاستخراج عناوين بديلة للدرس، ثم مناقشة الطلبة بها.</p> <p>دور المتعلم: يقترح كل طالبين أو طالبتين كعمل جماعي عدّة عناوين بديلة للدرس، والعمل على تدوينها.</p>	4- يقترح عناوين بديلة.	

ورقة العمل:

- 1- نوّض الدلالة في: دبّ فيهما اليأس.
- 2- نوّظ التركيب: (دبّ في) في جملة من إنشائنا.
- 3- نوّض معنى ما تحته خطّ:
أ- أسلم نفسه للهلاك.
ب- خديجة أول من أسلم.

المادة: لغتنا الجميلة الفصل الدراسي: الثاني الصف: الرابع الأساسي
الموضوع: جزاء الإحسان الدرس: السادس

الأهداف:

يُتوقّع من الطالب في نهاية الدرس أن:

- 1- يعبّر عن الصور المعروضة تعبيرًا شفويًا سليمًا من خلال تأملها.
- 2- يعبّر عن صور الدرس كتابيًا بجمل مفيدة.
- 3- يقرأ الدرس قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- 4- يستنتج الفكرة الرئيسة للدرس.
- 5- يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات الدرس.
- 6- يتعرّف إلى المفردات والتراكيب الواردة في الدرس.
- 7- يوظّف التراكيب اللغوية في جمل مفيدة توظيفًا سليمًا.

8- يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.

9- يبدي رأيه في الشخصيات الواردة في الدرس أو المواقف الواردة فيه.

10- يستنتج القيم الواردة في الدرس.

11- يقترح عناوين بديلة.

المصادر والوسائل المستخدمة:

الكتاب المدرسي، والسبورة، وجهاز عرض (LCD)، وأوراق عمل، وصورة مكبرة لصور الدرس.

التقويم	الأنشطة والإجراءات (دور المعلم/ة، دور المتعلم)	الأهداف	الدرس وعنوانه
الملاحظة المباشرة من خلال الحوار والمناقشة. 1- ماذا اشترى صالح لأهله؟ 2- ماذا لقي في طريقه؟ 3- ماذا تفعل إذا رأيت شيخاً يقف في حافلة وأنت جالس؟	التهيئة: يهيئ المعلم الجوّ والجلسة المناسبة للطلبة. التمهيد: يهيئ المعلم الطلبة لنص الاستماع من خلال تذكيرهم بآداب الاستماع، وعرض لوحة الاستماع على السبورة. العرض: يقرأ المعلم نصّ الاستماع للطلبة للمرة الأولى، وبعد هذه القراءة تطرح المعلمة الأسئلة المتعلقة بالنص، وبعد ذلك تقرأ النص مرة أخرى. دور المعلم/ة: يجيب عن الأسئلة	ينمي مهارة الاستماع لدى الطلبة.	الاستماع

<p>متابعة إجابات الطالبة.</p>	<p>المتعلقة بالنص بمشاركة الطالبة. دور المتعلم: يستنتج الفكرة العامة للنص (لا يذهب معروف بين الله عز وجل والناس).</p>		
<p>مناقشة إجابات الطالبة.</p>	<p>التهيئة: تهيئة الطالبة لعرض لوحة المحادثة وطرح أسئلة حول موضوع اللوحة. العرض: يعرض المعلم/ة صور لوحة المحادثة على جهاز العرض، ويطلب من الطالبة محاولة فهم ما يوجد في هذه الصور. دور المعلم/ة: يطلب من الطالبة تأمل صور لوحة المحادثة، ثم يبدأ بالمناقشة: أولاً- القراءة التعرفية: - ماذا تشاهد في الصور؟ - كم عدد الأشخاص الموجودين في الصور؟ ثانياً- القراءة الوصفية: - ماذا يرتدي الرجال؟ وما ألوانها؟</p>	<p>1- يشجع الطالبة على التعبير الشفوي عن الصور بلغة سليمة ومعبّرة. 2- يتعرف الطالبة إلى العناصر الموجودة في اللوحة. 3- يعبر الطالبة شفويًا عن صور لوحة المحادثة.</p>	<p>المحادثة</p>

	<p>- ماذا يفعل الرجل في الصورة الأولى؟</p> <p>- أين وضع الرجل الكيس؟</p> <p>- كم شخصاً رفع الحجر؟</p> <p>ثالثاً- القراءة التفسيرية:</p> <p>- ماذا وضع الرجل على الطريق؟</p> <p>- ماذا وضع تحت الحجر؟</p> <p>- ما هدف الرجل من وضع الحجر على الطريق؟</p> <p>- نعبر كتابياً عن الصور بجمل مفيدة.</p>	<p>4- يسرد الطلبة أحداث لوحة المحادثة بلغة سليمة.</p>	
	<p>التهيئة: يهيئ المعلم/ة الطلبة للدرس من خلال طرح سؤال (ما المقصود بقوله تعالى: "هل جزاء الإحسان إلا الإحسان"؟</p> <p>دور المعلم/ة: يطلب المعلم/ة من الطلبة قراءة درس قراءة صامتة لمدة 5 دقائق، ثم يقرأ المعلم/ة الدرس قراءة جهرية معبرة.</p> <p>دور المتعلم: بعد قراءة المعلم/ة للدرس، يقرأ بعض الطلبة فقرات الدرس قراءة سليمة ومعبرة.</p>	<p>1- يقرأ الطلبة الدرس قراءة سليمة.</p>	<p>القراءة</p>

<p>ما الفكرة الرئيسية في الدرس؟</p>	<p>دور المعلم/ة: بعد قراءة المعلم/ة للدرس، يطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الرئيسية لهذا الدرس.</p> <p>دور المتعلم: يحاول الطلبة الوصول للفكرة الرئيسية وفق فهمهم.</p>	<p>2- يستنتج الفكرة الرئيسية للدرس.</p>	
<p>كتابة إجابات متعدّدة لمعاني المفردات، بغض النظر عن صحة المعنى.</p>	<p>دور المعلم/ة: يطلب قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة لمدة دقيقتين، وتحديد الكلمات والتراكيب الصعبة (مكافأة، عجيبة).</p> <p>في الفقرة الثانية (نافذة، يسخطون، العتمة).</p> <p>في الفقرة الثالثة (صرّة، حظًا، المكافأة).</p> <p>دور الطلبة: قراءة الفقرات قراءة صامتة، واستخراج المفردات والتراكيب الصعبة، وكتابتها في قائمة.</p>	<p>3- يحدّد المفردات والتراكيب الصعبة الواردة في الدرس.</p>	
<p>نجيب وفق المطلوب: (كان رجل غنيّ يساعد الفقراء).</p> <p>مفرد الفقراء:</p>	<p>دور المعلم/ة: يفسّر المعلم معاني هذه المفردات من خلال طرح أمثلة توضّح المعنى وتقربّه لذهن الطلبة.</p> <p>المضاد: غني، كبير، أمام، فرح، مليئة،</p>	<p>4- يفسّر معاني المفردات والتراكيب الواردة في</p>	

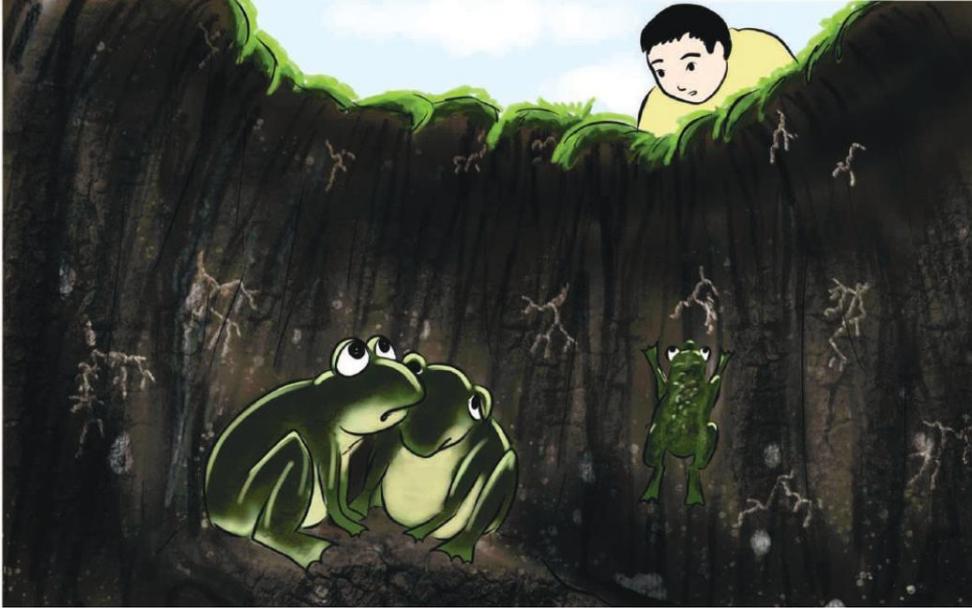
<p>....</p> <p>جمع غني:</p> <p>.....</p>	<p>الإحسان.</p> <p>المفرد: الفقراء.</p> <p>الجمع: غني، رجل، حجر، مفاجأة، قوة، جانب، نافذة.</p> <p>دور الطلبة: محاولة الطلبة التفاعل مع المعلم/ة؛ للوصول المعنى الصحيح والدقيق للمفردات والتراكيب الجديدة، وكتابة الإجابة الصحيحة.</p>	<p>الدرس.</p>	
<p>التأكد من إجابات الطلبة، وملاحظة الفهم لديهم.</p>	<p>دور المعلم/ة: يناقش المعلم/ة مضمون الدرس من خلال طرح الأسئلة الآتية:</p> <p>1- ما الفكرة العجيبة التي خطرت للرجل الغني؟</p> <p>2- ماذا كتب على الصرة؟</p> <p>3- من الشخص الذي أزال الحجر عن الطريق؟</p> <p>4- ما المفاجأة التي وجدها الشاب تحت الحجر؟</p> <p>5- ماذا قال الشاب بعد أن وجد صرة النقود؟</p>	<p>5- يعبر عن فهمه للدرس.</p>	

	<p>دور المتعلّم: تفاعل الطلبة مع المعلّم/ة من خلال الإجابة الصحيحة عن الأسئلة التي قام بطرحها. ويسمح المعلّم/ة للطلبة بمناقشة الأسئلة مع بعضهم البعض.</p>		
<p>ما الأفكار الفرعية لفقرات الدرس؟</p>	<p>دور المعلّم/ة: يقرأ الفقرة الأولى من الدرس، ثمّ يطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الفرعية للفقرة، وأيضًا يقرأ الفقرة الثانية، ويطلب من الطلبة استنتاج الفكرة الفرعية لهذه الفقرة.</p> <p>دور المتعلّم: يقرأ الطلبة الفقرة الأولى، ويستنتجون الفكرة الفرعية للفقرة، وأيضًا يستنتجون الفكرة الفرعية للفقرة الثانية، ثمّ يقرؤون الفقرة الثالثة، ويستنتجون الفكرة الفرعية لها.</p>	<p>6- يستنتج الأفكار الفرعية للدرس.</p>	
<p>نضع التركيب في جملة مفيدة: فرح بـ.</p>	<p>دور المعلّم/ة: يطلب المعلّم/ة من الطلبة استخراج التراكيب اللغوية من الدرس، وتوظيفها في جمل من تعبيرهم.</p> <p>دور الطلبة: يستخرج الطلبة التراكيب، ثمّ يضعون كلّ تركيب في جملة مفيدة: (كتب على، فرح بـ، وضع على، نظر</p>	<p>7- يوظّف التراكيب اللغوية في جمل مفيدة توظيفاً سليماً.</p>	

	إلى، يبعد عن).		
نحاكي الأسلوب الآتي: قرأ ما كُتِبَ عليها، ففرح بها. ف	دور المعلم/ة: بعد قراءة المعلم/ة للدرس يطلب من الطلبة استخراج الأساليب اللغوية ومحاكاتها، بالإضافة إلى محاكاة الأنماط اللغوية. دور المتعلم: يستخرج الطلبة الأساليب اللغوية، ويحدّدون نوعها، ثمّ محاكاتها، مثل: - غفر الله لمن وضعه. - لكنّه استجمع قوته.	8- يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.	
ما القيم المستفادة من الدرس؟	دور المعلم/ة: يستمع للقيم المستفادة من الدرس. دور المتعلم: يعبر الطلبة عن القيم المستفادة من الدرس.	9- يستنتج القيم الواردة في الدرس.	
ما رأيك في: * تصرف الرجل الغني؟ * تصرف الشاب.	دور المعلم/ة: مناقشة الطلبة في المواقف الواردة في الدرس. دور المتعلم: يعبر الطلبة عن رأيهم في المواقف، مثل: ما رأيك في: • تصرف الرجل الغني؟	10- يبدي رأيه في بعض المواقف الواردة في الدرس.	

	• تصرّف الشاب؟		
كتابة العناوين الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع الدرس.	<p>دور المعلم/ة: يطلب من الطلبة قراءة جهرية للدرس، ثم إعطاء كلّ طالبين أو طالبتين دقيقتين؛ لاستخراج عناوين بديلة للدرس، ثم مناقشة الطلبة بها.</p> <p>دور المتعلم: يقترح كلّ طالبين أو طالبتين كعمل جماعي عدّة عناوين بديلة للدرس، والعمل على تدوينها.</p>	11- يقترح عناوين بديلة.	

ملحق رقم (11): درس عشنا بأملنا وصور لوحة المحادثة



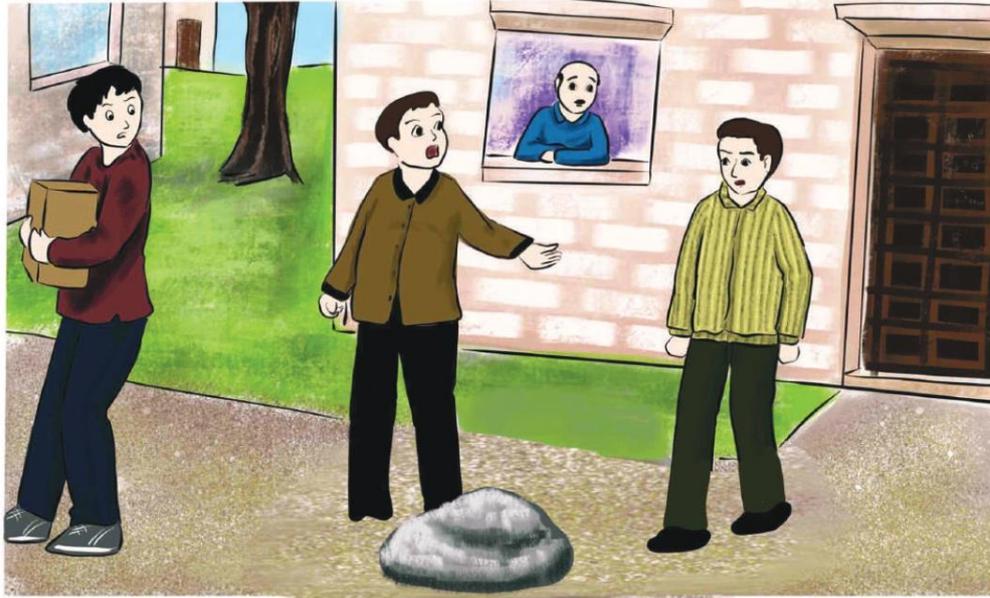
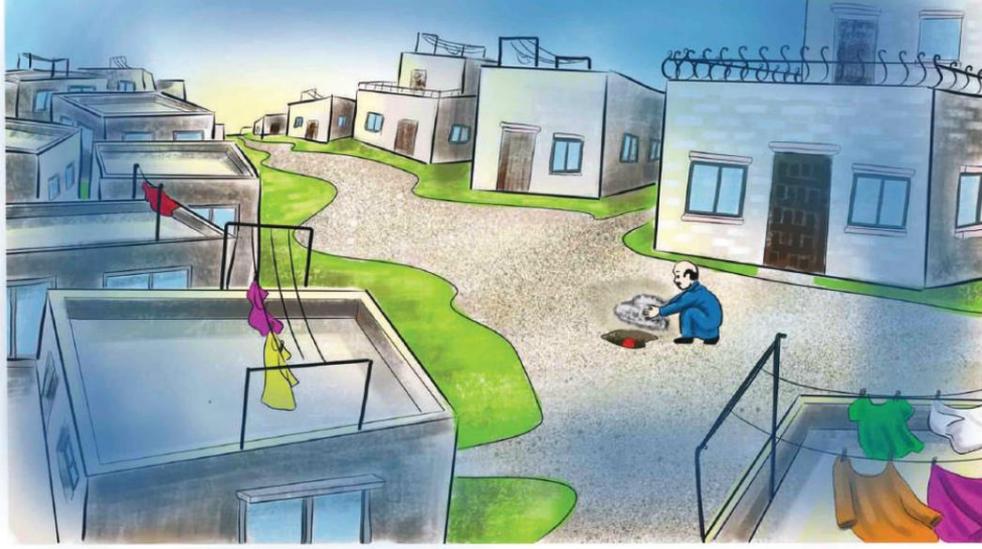




وَقَعَتْ ثَلَاثُ ضَفَادِعَ فِي حُفْرَةٍ عَمِيقَةٍ، فَقَالَ النَّاسُ: مَسْكِينَاتُ، وَقَعْنَ فِي حُفْرَةٍ
لَا يَسْتَطِيعْنَ الْخُرُوجَ مِنْهَا، وَمَوْتُهُنَّ مُحَقَّقٌ، وَقَدْ حَاوَلَتِ اثْنَتَانِ الْخُرُوجَ مَرَّةً وَاحِدَةً،
وَلَكِنَّهُمَا وَقَعَتَا، فَدَبَّ فِيهِمَا الْيَأْسُ، فَرَقَدَتَا حَرِيئَتَيْنِ فِي زَاوِيَةٍ مِنْ زَوَايَا الْحُفْرَةِ تَنْتَظِرَانِ
الْمَصِيرَ الْمَجْهُولَ، أَمَّا الثَّالِثَةُ فَلَمْ تَسْتَمِعْ إِلَى كَلَامِ الْمُحِبِّينِ، وَكَرَّرَتِ الْمُحَاوَلَةَ مَرَّةً
بَعْدَ مَرَّةٍ، وَكَانَتْ كُلَّمَا وَقَعَتْ اِزْدَادَتْ إِصْرَارًا، فَاسْتَجْمَعَتْ قُورَاهَا، وَبَدَأَتْ مُحَاوَلَةً
جَدِيدَةً، إِلَى أَنْ تَحَقَّقَ لَهَا مَا أَرَادَتْ، وَخَرَجَتْ مِنَ الْحُفْرَةِ سَالِمَةً.
وَعِنْدَمَا رَأَتِ الضَّفَدَعَتَانِ مَا فَعَلَتْ أُخْتُهُمَا النَّاجِيَةُ عَادَ إِلَيْهِمَا الْأَمَلُ، فَقَالَتَا: وَلِمَ
لَا نَفْعَلُ كَمَا فَعَلَتْ أُخْتُنَا؟ فَبَدَأَتْ كُلُّ مِنْهُمَا تَعْمَلُ جَاهِدَةً عَلَى الْخُرُوجِ، إِلَى أَنْ
تَكَلَّلَتْ مُحَاوَلَاتُ كُلِّ مِنْهُمَا بِالنَّجَاحِ.
وَقَفَ الْمُحِبِّطُونَ مُتَعَجِّبِينَ، فَقُلْنَ لَهُمْ: لَا تَعْجَبُوا؛ نَحْنُ عِشْنَا بِأَمَلِنَا، فَأَصْبَحَ
حَقِيقَةً، وَمَنْ عَاشَ مَعَ الْيَأْسِ أَسْلَمَ نَفْسَهُ لِلْهَلَاكِ.



نَتَأَمَّلُ اللَّوْحَةَ الْآتِيَةَ، وَنُناقِشُ:





جزاء الإحسان

نقرأ: 

في إحدى القرى، كان رجلٌ غنيٌّ يُساعدُ الفقراءَ، وذاتَ مرّةٍ، خطرتَ له فكرةٌ عجيبةٌ؛ فقد قامَ قبلَ أن يطلعَ الصُّبحُ بوضعِ حجرٍ كبيرٍ وسطَ الطريقِ أمامَ منزلهِ، ووضعَ تحتهُ صُرّةً مليئةً بالثُّقودِ، وكتبَ عليها: مكافأةٌ لمن يُعيدُ هذا الحجرَ عن الطريقِ. جلسَ الرجلُ يُراقبُ من نافذةِ بيتهِ، فكانَ الناسُ يمرونَ فيسخطونَ، ولا يفعلونَ بالحجرِ شيئاً، وقبلَ غروبِ ذلكَ اليومِ بقليلٍ، مرَّ شابٌ عائدٌ من عمله، وبظهُرُ عليه التعبُ، فنظرَ إلى الحجرِ، وقالَ: غفرَ اللهُ لمن وضعَهُ، العتمةُ قادمةٌ، وقد يصطدمُ به مارٌّ فيتأذى، وهمَّ بأن يُحرّكه، فلم يستطعَ، ولكنَّهُ استجمعَ قُوتهُ، فقلّبه، ووضعَهُ على جانبِ الطريقِ.

كانتَ المفاجأةُ أن وجدَ الشابُّ تحتَ الحجرِ صُرّةَ الثُّقودِ، قرأ ما كُتبَ عليها، ففرِحَ بها، وقالَ في نفسه: هذا رزقٌ ساقه اللهُ إليّ، وسأجعلُ منه حظاً للفقراءِ. رآه الرجلُ الغنيُّ، فتبسّمَ، وقالَ: سبحانَ اللهُ! أخذَ المكافأةَ من يستحقُّها، وهَلْ جَزَاءُ **الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ** ﴿الرَّحْمَنُ: ٦٠﴾.



ملحق رقم (13): خطاب مديرية التربية والتعليم في نابلس لمدرسة عمر العالول
الأساسية للبنات لتطبيق الدراسة

State of Palestinian
Ministry of Education
Directorate of Education - Nablus



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - نابلس



الرقم: ح 585 / 31 / 20 / 2020
التاريخ: 2020 / 2 / 14 م
الموافق: 1441 / 6 / 16 هـ



حضرة مديرة مدرسة عمر العالول المحترمة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب تحياتها، لا مانع من السماح للطالبة (أسماء ماجد حسون) بتنفيذ دراستها بعنوان (أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة النصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس) في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

أ. أحمد صوالحة

مدير التربية والتعليم



- نسخة / مديرية الدائرة الفنية المحترمة.
- نسخة / الملف.
- أ. أحمد صوالحة / د.م

فلسطين - نابلس - شارع فيصل الرئيسي
Palestine - Nablus - Faisal St.
مشارف بريد نابلس (11) P.O. Box Nablus

بريد إلكتروني / E-mail
edimab@hotmail.com

فاكس / Fax
+970 9 2389495

هاتف / Tel
+970 9 2380034
+970 9 2382820



ملحق رقم (14): خطاب مديرية التربية والتعليم في نابلس لمدرسة حسيب الصباغ
الأساسية لتطبيق الدراسة

<p>State of Palestinian Ministry of Education Directorate of Education - Nablus</p>		<p>دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم - نابلس</p>
	<p>الرقم: ح 3 / 30 / 31 / 585 التاريخ: 2020 / 2 / 14 م. الموافق: 1441 / 6 / 15 هـ</p>	
<p>حضرة مدير / ة مدرسة <u>حسيب الصباغ</u> المحترم / ة</p>		

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**The Effect of Using A teaching Strategy
Based on Reading Picture in Text
Comprehension For Basic Fourth
Grade in Nablus Governorate**

BY

Asmaa Majed Yousef Hassoun

Supervisor

Dr. Ali Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

The Effect of Using A teaching Strategy Based on Reading Picture in Text Comprehension For Basic Fourth Grade in Nablus Governorate

By

Asmaa Majid Yousef Hassoun

Supervisor

Dr. Ali Habayeb

Abstract

This study aimed to find out the effect of using a teaching strategy based on reading picture in text comprehension for basic fourth grade students in Nablus governorate for the academic year 2020/2021. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used a mixed approach that combines the quantitative and qualitative approaches using the test and the interview. Fifteen teachers of the fourth basic grade were interviewed in government schools in the governorate of Nablus, and a sample of fourth grade students from government schools in the governorate of Nablus was intentionally chosen. And their number reached (153) male and female students, as the experimental group consisted of (39) male and (37) female students, and the control group of (39) male and (36) female students, and a pre-achievement test was applied to them, where the validity of the instruments Study by presenting it to experienced and competent arbitrators. The results of the study concluded that there was a statistically significant difference between the mean achievement scores of the experimental and control groups due to the teaching method, in favor of the experimental group. And the existence of a statistically significant difference between the mean achievement scores of the experimental group

students, due to the type of measurement, in favor of the post-measurement. And there is a statistically significant difference between the achievement scores of the experimental and control groups due to the method variable, in favor of reading the picture, and there is no statistically significant difference between the mean achievement scores of the experimental and control groups due to a variable (gender, interaction between method and gender).

In light of the results of the study, the researcher recommended that primary school teachers should be trained in the use of pictures and how to read them, and that the curriculum developers should take into account the simplicity and lack of complexity in the images, in addition to their clarity, and the need to train students to use pictures and read them correctly, and the need for more Local studies on the use of image reading strategy, its impact on the educational process, and its association with other variables.