فاعلية توظيف استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي

عمر علي دحلان

جامعة الأقصى – غزة – فلسطين

Omar_dahalan@hotmail.com

Received: 27 Nov. 2017
Revised: 16 Feb. 2017, Accepted: 09 Oct. 2017
Published online: 1 (April) 2019

International Journal of Research in Education and Psychology
ISSN 2210-1780
Int. J. Res. Edu. Psy. 7, No. 1 (April 2019)

http://dx-doi.org/10.12785/ijcnt/070102

فاعلية توظيف استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي

عمر علي دحلان

جامعة الأقصى

غزة – فلسطين

الملخص

هدفت الدِّراسة التعرف إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء، واختبار مهارات فهم المقروء، وبعد التحقق من صدقه وثباته تم تطبيقه قبلياً وبعدياً ثم إعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من (٧٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي من مدرسة ذكور خان يونس الابتدائية (أ) للاجئين وزعت على مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عددها (٣٧) تلميذاً درست باستراتيجية تنال القمر (POSSE)، والثانية ضابطة بلغ عددها (٣٩) تلميذاً درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار تحسين مهارات فهم المقروء البعدي والمرجأ لصالح المجموعة التجريبية، وقد كان حجم الأثر كبيرا حيث بلغ (٠,٥٠٧)، وأوصت الدِّراسة بضرورة تضمين استراتيجية تنال القمر (POSSE) في برامج تدريب معلمي اللغة العربية، وحثهم على توظيفها في كل فروع المبحث.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تنال القمر، مهارات فهم المقروء، الصف الخامس الأساسي.

Int. J. Res. Edu. Psy. 7, No. 1 (April 2019)

The Effectiveness of Employing (POSSE) Strategy in the Development of Fifth Graders' Reading Comprehension aAnd Retention skills

Omar Ali Dahalan

Faculty of Education – Al-Aqsa University

Gaza Strip- Palestine

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of (POSSE) strategy in the development of Reading Comprehension skills and retention for fifth graders. The study used a quasi-experimental approach, and to achieve objectives of the study, a list of Reading Comprehension skills was prepared, and Reading Comprehension Skills test and after confirmation of its validity and reliability, it has been applied as pre and posttest and after three weeks of post application to a sample of (76) pupils from the fifth grade pupils of Khanyounis Primary School(A) for boys; distributed to two groups one experimental counted (37) pupils studied by (POSSE) strategy and the second control group studied in the usual way counted (39) pupils.

The results of the study showed statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the development of the Reading Comprehension Skills post and delayed test between mean scores of two groups of study in favor of the experimental group, and the effect size was high (0.507), so the study recommended (POSSE) strategy in the programs of training teachers of Arabic language, and encouraging them to employ it in all branches.

Keywords: (POSSE) strategy, Reading Comprehension skills, Fifth Graders.

فاعلية توظيف استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي

عمر علي دحلان

جامعة الأقصى

غزة – فلسطين

مقدمة:

تمثل اللغة قلب التفاعل البشري النابض، فلا يتم التواصل مع إلا بها، ولا يمكن التعبير عما يجول في النفس، وما يدور في العقل، وما يختلج في القلب إلا من خلالها، كما لا يمكن التعرف إلى ثقافات الأمم والشعوب وحضاراتهم إلا بواسطتها.

وللغة دور فاعل في العملية التعليمية؛ فهي الدعامة الرئيسة التي تساعد المدرسة في تحقيق أهدافها، وهي أداة التواصل والتفاعل التي تساعد المتعلم على تحقيق التكيف النفسي والفكري والاجتماعي مع بيئته، كما أنها أداة تحصيل العلوم، والأساس الذي يستند إليه التعلم في كافة المجالات (المخزومي والبطاينة، ٢٠١٢: ٦٢).

وتشترك جميع اللغات الإنسانية في أنظمة تتمثل في الأصوات، والدلالات، والتراكيب، وتتميز كل لغة بنظام قرائي خاص بها يمثل أعظم إنجاز حضاري ساعد الإنسان في تحقيق الكثير من غاياته وأهدافه، وبذلك أصبحت القراءة ليست غاية في ذاتها وإنما وسيلة للحصول على العلم والمعرفة (سعد، ٢٠٠٦: ٧٨)، فهي أساس كل تقدم بشري فمن خلالها يكتسب الفرد فكره واتجاهاته وقيمه، وتواصله بالعالم المحيط به، وتساعده على التفاعل داخل نظامه الاجتماعي، كما أنها تحقق له المتعة والراحة النفسية، وهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية (شعلان، ٢٠١١: ٢٢٣).

فالقراءة من أهم الدعائم التي لابد من وجودها لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع؛ إذ يعيش الإنسان بالقراءة حياة الحاضر والماضي معاً، ويعيش بالقراءة عصورًا وأزمانًا بعيدة ممتدة يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم، ويستوحي منهم ومما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة (حافظ، ٢٠٠٨: ١٥٥).

ولقد كرّم الله القراءة في أول آية نزل بها الأمين جبريل على نبينا محمد– صلى الله عليه وسلم– تحث على القراءة في قوله جلَّ في علاه « اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (العلق: ١-٥)، وتتبوأ القراءة مكانة متميزة بين فنون اللغة الأربعة كونها ملازمة للإنسان في كل مراحل التعليم، وتعد بهذا من أهم وسائل اكتساب المعرفة الإنسانية التي ينهل منها فكرًا وثقافة (حجازي، ٢٠٠٨: ٢).

ويتفق الباحث مع إبراهيم (٢٠١٠: ٥٩) في ازدياد حاجة الأفراد لفهم المقروء مع قدرتهم على القراءة السليمة الصحيحة؛ بهدف تعزيز مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية المتمثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف،

والمجلات، والكتب التعليمية، والقدرة على فهم المقروء وتذكره، بالإضافة إلى التواصل بشكل فعال مع ما يتم تعلمه من القراءة، كما يرى إكهر (Ekher, 2014: 2) أن القراءة عملية نشطة تغذي أفكار الطلبة ومعتقداتهم وتزيد معرفتهم، وتحتاج إلى استيعاب المعنى وتفسيره.

ويعد الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالاستيعاب هو ذروة ثمرات القراءة وأساس عملياتها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب التلميذ لما يقرأ، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها (الصيداوي، ٢٠١٥: ٣). وفهم المقروء مطلب لغوي وتعليمي وتربوي؛ لأنه الهدف الأسمى للقراءة موجهة كانت أم حرة، فهو غايتها المنشودة، ويعد فهم المقروء -خاصة في مواقف التعليم- ضماناً للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه مهارات النقد بموضوعية، وتعويده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها (فضل الله، ٢٠٠١: ٨٢).

ولا يتوقف فهم المقروء عند حد التعرُّف على الرموز المكتوبة، والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات وإمكانيات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران، والتدريب، والتفسير، والتحليل، والموازنة ، والنقد من خلال بعض استراتيجيات الفهم، أو بعض طرائق التدريس؛ مما يجعل فكر التلميذ في نمو مستمر، وخبراته في تفاعل دائم (حجازي، ٢٠٠٨: ٥)، ومن هنا يُعد الفهم القرائي نقطة الانطلاق للمتعلم نحو تعلم موضوعات اللغة العربية واستيعابها، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة؛ لذا يظل تحسين مهارات فهم المقروء بكل مستوياته هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون، وعلماء اللغة، وعلماء النفس إلى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية (محمود، ٢٠١٢: ٢٢٢).

وفهم المقروء عملية عقلية يتفاعل فيها التلميذ إيجابًا مع النص موظفًا معلوماته السابقة في الربط بين الرمز والمعنى، بهدف الوصول إلى المعنى المتضمن في النص من خلال السياق، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، وتحديد الحقائق والآراء، للخروج بخبرات جديدة يوظفها – فيما بعد- في حياته الواقعية (حافظ، ٢٠٠٨: ١٥٩).

وبهذا يكون تفاعلًا حركياً بين التلميذ وخبراته السابقة عن الموضوع، والنص ومدى وضوحه وتنظيمه وملاءمته لمستوى التلميذ، والسياق، ولا يستطيع التلميذ أن يحقق أهداف فهم المقروء إلا إذا استخدم استراتيجيات متنوعة ومتعددة تسهل عملية الاستيعاب، وتيسر تفاعله مع النص، وتوفر آليات الوصول إلى المعاني السطحية والعميقة في النص.

ويبين ديفيس (Davis, 2011: 4) أن التلميذ المتطور هو الذي يستخدم استراتيجيات فهم المقروء مثل: الاستحضار والبحث من خلال تركيز الانتباه، ومعرفة العلاقات بين الحروف والأصوات، والتوقع والتنبؤ بما يمكن أن يدور حوله النص باستخدام المعرفة السابقة لديه، والتدقيق وإعادة القراءة للتحقق والتأكد من معاني النص، والتصحيح الذاتي عند الحاجة، كما يؤكد كومار (Kumar, 2010: 8) أن أسئلة فهم المقروء تختبر مهارات القراءة والفهم، وهذا يستدعي من التلميذ عند الإجابة عن الأسئلة أن يمتلك فهمًا دقيقًا للمقروء، والخيارات أو البدائل المتاحة.

وتتمثل أهمية الفهم بأنه أساس لكل مقروء، ويرتقي بلغة التلميذ، ويعمل على اتساع أفكاره، وثراء معلوماته، كما يساعده على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، ويكسبه مهارات النقد، والرأي، والتذوق، والإبداع ويجعله يسيطر على فنون اللغة الأخرى، كما يساعده في إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج؛ مما يمكنه من استنتاج الأدلة والبراهين، ويوفر له فرص الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة في

حل المشكلات والتفوق الدراسي في كافة المجالات (أحمد، ٢٠١١: ٢٢١) وحافظ (٢٠٠٨: ١٦٦-١٦٧) والشهري (٢٠١٢:٤٤).

ويرى الباحث أن فهم المقروء لايتم في فراغ، ولكنه يحتاج إلى عوامل كثيرة متداخلة ومتنوعة لحدوثه؛ مما يتطلب من المعلم العمل على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة المادية والنفسية المريحة المحفزة للتلاميذ على القراءة الجيدة التي تدعم فهمهم لما يقرؤون.

ومن العوامل التي تساعد على فهم المقروء كما ذكرها (حراحشة، ٢٠٠٧) قاموس التلميذ اللغوي، ومدى إلمامه بالمفردات اللغوية، فكلما زادت ثروته من المفردات زادت قدرته على فهم ما يقرأ، وقدرته على استنتاج الأفكار من المقروء؛ لتكوين الفكرة، والقدرة على فهم الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية والثانوية، ومدى ترابطها في تكوين الصورة الكاملة للنص.

وباستطلاع الأدب التربوي تبين أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في فهم المقروء منها: خصائص التلميذ وتتضمن ذكاءه، وخبرته السابقة، ومدى نمو مفرداته، وقدرته على التحليل، والاستقصاء (مصطفى، ٢٠٠١)، وخصائص النص المقروء كما أن وضوح المفردات والتراكيب والجمل يؤدي إلى فهم أفضل (إسماعيل، ٢٠٠٥)، وطريقة التدريس، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن تنويع طرائق التدريس بما يتلاءم مع الموقف التعليمي والتعلم يحسّن من فهم المقروء (العبدالله، ٢٠٠٧)، ونوع القراءة إن كانت جاهرة أو صامتة أو استماع، وتعد القراءة الصامتة الأنسب إذا كان الهدف فهم المقروء (عرقاوي، ٢٠١٠)، والغرض من القراءة إن كانت للتحصيل أو الاستمتاع (العلوان والتل، ٢٠١٠).

ويحدد أندرسون (Anderson) المشار إليه في (Aprilia, 2015: 17-18) مبادئ تحسين مهارت فهم المقروء في ضرورة استغلال المعرفة السابقة للمتعلم، وبناء قاعدة مفردات قوية لديه، وزيادة سرعته القرائية، وتعليمه استراتيجيات القراءة ومهاراتها، وبناء تقدير وتقييم كمي ونوعي خاص بالمعلم أثناء التدريس، والسعي المستمر لتحسين مهارات فهم المقروء لديه.

ولفهم المقروء عدد من المستويات المتدرجة هرميًا، ففهم المستويات العليا لا يتم إلا بفهم المستويات الدنيا، وقد اختلف التربويون في تحديد مستويات فهم المقروء ومسمياته على الرغم من وجود تشابه كبير بينهم في التصنيفات والمسميات والمهارات التي تحتويها المستويات، فقد ذكر بوس وفون (Bos & Vaugh, 2009: 314) ثلاثة أنواع من الفهم القرائي الأول ينتمي إلى ما هو صريح وواضح نصيا لا يحتاج فيه القارئ إلى خلفية لغوية عميقة، والنوع الثاني ينتمي إلى فهم النص الضمني، ويحتاج فيه القارئ إلى المعرفة الأساسية السابقة للبناء عليها، والنوع الأخير ينتمي كتابيا إلى ما هو ضمني.

ويصنف كاتس وكامهي (Catts & Kamhi, 2009) فهم المقروء في أربعة مستويات هي: المستوى الحرفي، والتحليلي، والمسحي، والنقدي المقارن، وتعتمد الدراسة الحالية على مستويات الفهم القرائي التالية:

- مستوى الفهم المباشر (الحرفي): ويتضمن تحديد أسماء أشخاص وردت في النص المقروء، وترتيب الأحداث وفقًا لتسلسلها المنطقي، وتحديد الأماكن والأزمنة الواردة في النص (عبد الباري، ٢٠١١: ٩٢).
- مستوى الفهم التفسيري: ويتضمن تفسير بعض المفردات الواردة في النص، وشرح بعض أحداث النص، وتحديد أسباب حدوث بعض الظواهر (عرقاوي، ٢٠١٠: ٣٢).
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن استنتاج الفكرة العامة للنص والأفكار الفرعية، وصفات شخصيات النص، والعاطفة السائدة مثل: الفرح - الحزن -الألم (عبد الباري، ٢٠١١: ٩٣).

- مستوى الفهم التطبيقي: ويتضمن توظيف المفردات والأساليب والتراكيب في جمل من إنشائه، وربط ما تعلمه بمواقف من الحياة اليومية (العلوان والتل، ٢٠١٠: ٣٧١).
- مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن طرح عناوين مختلفة للنص، والإتيان بأكثر من مرادف للكلمة، واقتراح أكثر من حل لقضية واحدة، واقتراح نهايات لم يتطرق لها الكاتب (عرقاوي، ٢٠١٠: ٣٣).

واجتهد التربويون في البحث عن استراتيجيات تدريس تعمل على تحسين مهارات الفهم القرائي، وتزيد من قدرات تحكم التلميذ في تفكيره، وامتلاك كفايات نقده وتقويمه، وربطه بما لديه من خبرات سابقة ومن هذه الاستراتيجيات: التدريس التبادلي، والعصف الذهني، والتفكير بصوت عال، وبناء المعنى، وإلماعات السياق.

وترى ماها وسيباراني (Maha & Sibarani, 2013: 2) أنه من أجل جعل عملية التعليم والتعلم مثيرة للاهتمام وفعالة يحتاج المعلمون إلى استراتيجية جديدة لتدريس القراءة هي استراتيجية تنال القمر (posse) حيث يمكن لهذه الاستراتيجية أن تزيد فاعلية فهم التلاميذ لما يقرؤون؛ لأنها تساعدهم في استخدام التنبؤ كأداة تعين على الفهم، كما تساعدهم على ترتيب أفكارهم للوصول إلى الأفكار الرئيسية بسهولة في النص.

"ولقد تم تطوير هذه الاستراتيجية من قبل تانا أكسر (Tina Oxer)، وقدمتها عام (١٩٩٢) في المؤتمر السنوي الإرشادي للأطفال الاستثنائي (The Annual Conrention of Counseling for Exceptional Children)، ونشرتها في كتاب استراتيجيات تعليم الطلاب ذوي المشكلات السلوكية والتعلمية، (Strategies for teaching student with learning) and behavior proplem.) وفي عام (١٩٩٦) قامت مرجريت دايرسون (Margaraot Dyrson) بتطويرها بما يتناسب مع متطلبات تدريس اللغات، وقامت مدارس الظهران الأهلية في المملكة العربية السعودية بترجمة الكتاب ونشره في نفس العام" (العليمات، ٢٠١١: ٨٢).

وتعتبر استراتيجية تنال القمر(posse) في نظر دايرسون (٢٠١٢: ٢-٣) قوة تساعد التلميذ في إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه التلميذ أو يقرؤه، باعتبار إيجاد الفكرة الرئيسة في النص عملية صعبة بالنسبة لكثير من التلاميذ، كما ترى من فوائدها أنها تجعل المتعلم مستقلاً بذاته فيقرأ ليتعلم، وتبني مفهومًا أقوى عن ذاته بالتنبؤ والتلخيص واتفاق أفكاره مع أفكار الكاتب، كما حددت خصائص النص المقروء بضرورة احتوائه على معلومات جديدة، وملاءمة مفرداته وتراكيبه اللغوية مع مستوى التلاميذ، وتوافر معرفة سابقة لديهم عنه.

وتدرس القراءة وفق استراتيجية تنال القمر من خلال ثلاثة مراحل وهي مرحلة ما قبل القراءة، أثناء القراءة، وبعد القراءة، وتم تنفيذ خطوات التنبؤ والتنظيم في مرحلة ما قبل القراءة، بينما طبقت خطوات البحث، التلخيص، والتقييم أثناء القراءة والمراحل اللاحقة للقراءة.

وتتمثل خطوات استراتيجية تنال القمر بخمس خطوات متسلسلة هي:

تنبأ (Predict) وتعني استمطار أفكار التلاميذ من خلال العصف الذهني حول الموضوع من خلال دلائل النص مثل العنوان، والعناوين الفرعية، والصور، والمخططات أو الفقرات الأولي للربط بين معرفة التلميذ السابقة واللاحقة (Boyle, 2010: 210).

نظّم (Organize) ويكون برسم خريطة معرفية لهذه التنبؤات؛ لتنشيط المعرفة السابقة استعدادًا لدمجها بالجديدة، وإعطاء تقييم مسبق، ومساعدة التلاميذ في تعلم الكلمات وربطها مع الكلمات الرئيسة أو الأفكار ذات الصلة وفي خطوة التنظيم أيضا، يعد الطلاب أنفسهم للقراءة ويناقشهم المعلم في الأفكار الجديدة التي يتضمنها

الموضوع (Inlingner & Vaughn, 2007: 61).

ابحث (Search) البحث هو الخطوة عندما يبدأ الطلاب في قراءة النص بهدف البحث عن الفكرة الرئيسية، وفيها يحث المعلم التلاميذ على قراءة النص بعناية للتأكد من صحة التنبؤات (دايرسون، ٢٠١٢: ٢٤).

لخص (Synopsis) ويتمثل بتصميم خريطة معرفية للنص وفيها يقوم التلاميذ بتلخيص النص بكلماتهم الخاصة، مع الاستفادة من العنوان، والفكرة الرئيسية لكل فقرة (Klingner et al, 2007: 134).

قيّم (Evaluate) وتكون الخطوة النهائية في استراتيجية تنال القمر والتي تتم بمقارنة الخريطة المعرفية للتنبؤات التي بناها التلميذ قبل قراءة النص مع الخريطة المعرفية بعد قراءة النص، مع ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة في تكوين معرفي جديد (Reardon, 2009: 2).

وقد أوضحت دايرسون (٢٠١٢: ٥-٧) أن مراحل التدريس باستراتيجية تنال القمر (posse) تشمل ثلاثة مراحل: تتمثل الأولى في مرحلة تقديم الاستراتيجية من خلال خطواتها الخمس، تنبأ – نظّم- ابحث- لخّص- قيّم، وتتمثل الثانية بمرحلة التدريب الموجه بنفس الخطوات الخمس مع إجراء بعض التوسع فيها، وتتمثل الثالثة بمرحلة التدريب المستقل، وتتم بنفس الخطوات باستثناء أن الخطوة الأولى والثانية تنفذان داخل قاعة الدرس، والخطوات الثالثة والرابعة والخامسة تتحول إلى واجب بيتي، ويتم تسليم الإجراءات الخاصة بها مكتوبة إلى المعلم على أن يقدم التلاميذ مقترحاتهم لتحسين النص ليتناقش فيها التلاميذ.

ومما سبق نتبين أن استراتيجية تنال القمر (posse) تعتمد على مهارات عقلية عليا متنوعة قد تساعد المتعلم على امتلاك مهارات فهم المقروء، ولقد قام الباحث بمسح الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية (استراتيجية تنال القمر)، حيث وجد قلة في الدراسات التي تناولته وفيما يلي عرض لتلك الدراسات من الحديث إلى القديم:

قامت العيد (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستراتيجية تنال القمر والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي، طبق قبليًا وبعديًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمستوى الاستيعاب الحرفي في جميع المهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيرًا. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بينهما في الاختبار البعدي لمستوى الاستيعاب الاستنتاجي في جميع المهارات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيرا في معظم المهارات عدا مهارة استنتاج العبرة والفائدة من النص حيث كان حجم الأثر فيها متوسطا، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بينهما في جميع المهارات الخاصة بالمستوى النقدي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر كان كبيرا في مهارة اصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما وفي مهارة الاستيعاب النقدي ككل بينما كان حجم الأثر متوسطا في المهارات الأخرى.

أجرت أبريليا (Aprilia 2015) دراسة هدفت إلى تحسين القراءة والفهم لدى طلاب الصف الثامن في يوجياكرتا من خلال استراتيجية تنال القمر (posse)، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤)

طالبا من الصف الثامن وتم جمع البيانات الكمية عن طريق تطبيق اختبار لفهم المقروء، والبيانات النوعية عن طريق الملاحظة والمقابلات، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية (تنال القمر posse) في تحسين مستوى القراءة والفهم لدى الطلاب في كافة الممارسات التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم، كما أظهرت فاعليتها في إثارة دافعية الطلاب ومشاركتهم الفاعلة في التعليم والتعلم.

كما قام الصيداوي (٢٠١٥) بدراسة هدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصف الرابع الأساس، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذة وزعت بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست وفق استراتيجية تنال القمر وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات فهم المقروء، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة والمجموعة الضابطة في جميع مهارات فهم المقروء ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أثرًا كبيرًا لاستراتيجية "تنال القمر" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية تنال القمر (٠,٥٩).

كما أجرت ملجيوليتا (Meljulita, 2013) دراسة هدفت إلى المقارنة بين تأثير استراتيجية تنال القمر (posse) واستراتيجية السؤال والجواب في القراءة وفهم المقروء، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الثامن للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ وزعت على ثلاثة فصول بواقع مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة الأولى تدرس باستراتيجية تنال القمر، والثانية تدرس باستراتيجية السؤال والجواب، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحريري، وأظهرت النتائج الأثر الكبير لاستراتيجية تنال القمر (posse) في القراءة، وفهم المقروء مقارنة باستراتيجية السؤال والجواب والطريقة الاعتيادية على طلاب الصف الثامن، كما أظهرت النتائج تأثيرًا أفضل على القراءة والفهم من استراتيجية السؤال والجواب مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وقامت ماها وسيباراني (Maha & Sibarani 2013)، بدراسة هدفت تعرف أثر تطبيق استراتيجية تنال القمر (posse) (التنبؤ- التنظيم- البحث- التلخيص- التقويم) على الطلاب في فهم المقروء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستراتيجية تنال القمر، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار فهم المقروء ، وأظهرت النتائج أثراً كبيراً لتطبيق استراتيجية تنال القمر على الطلاب في فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية.

وقام المخزومي والبطاينة (٢٠١٢) بدراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف السابع الأساسي وزعت على أربع شعب، شعبتان للإناث من مدرسة النعيمة الثانوية الشاملة للبنات: الأولى ضابطة وعددها (١٨) تلميذة، والثانية تجريبية وعددها (١٤) تلميذة، وشعبتان للذكور من مدرسة ابن تيمية الأساسية للبنين: الأولى ضابطة وعددها (١٧) تلميذًا، والثانية تجريبية وعددها (٢٠) تلميذًا، بحيث درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورا وإناثا) باستراتيجية تنال القمر، ودرست الشعبتان الضابطتان (ذكورا وإناثا) بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداتا الدراسة في (اختبار

الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية إناثًا وذكورًا في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي حيث كان اهتمام التلاميذ والتلميذات متقاربًا من خلال استراتيجية (تنال القمر)، كما أظهرت تفوق المجموعة التجريبية إناثًا وذكورًا في الاختبار البعدي للتعبير الكتابي، وأظهرت النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تحسين مهارات التعبير الكتابي تحسنًا لدى الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ أكثر من أقرانهن عند الذكور.

وقام العليمات (٢٠١١) بدراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية تنال القمر(posse) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي، وزّعت علىً أربع شعب، شعبتان للإناث من مدرسة وحي العليمات الأساسية للإناث: الأولى ضابطة وعددها (٢٧) تلميذة، والثانية تجريبية وعددها (٢٦) تلميذة، وشعبتان للذكور من مدرسة فوزي الملقي الأساسية للبنين: الأولى ضابطة وعددها (٢٣) تلميذًا، والثانية تجريبية وعددها (٢٤) تلميذًا، بحيث درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورًا وإناثًا) باستراتيجية تنال القمر، ودرست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في: (اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار للتفكير الاستدلالي) طبقا قبليًا وبعديًا، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية تنال القمر في اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الاستدلالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وأجرى الساعدي (٢٠١٠) دراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الجهرية (سرعة القراءة ، وصحة القراءة، وفهم المقروء) عند تلاميذ الصف الخامس الأساسي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) تلميذًا وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٣٠) تلميذًا درست باستراتيجية تنال القمر، والثانية ضابطة وعددها (٣١) تلميذًا درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدراسة في ثلاثة اختبارات طبقت قبليًا وبعديًا الأول لقياس سرعة القراءة، والثاني لقياس صحة القراءة، والثالث لقياس فهم المقروء، وأظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثلاث (سرعة القراءة، وصحة القراءة، وفهم المقروء)، كما أظهرت فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

وقام الربيحات (٢٠٠٩) بدراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية (تنال القمر) في تنمية استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذًا وتلميذةً من الصف التاسع الأساسي من مدرستي العيص الثانوية للبنين، وعين البيضاء الثانوية للبنات في محافظة الطفيلة خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، موزعين على أربع شعب دراسية وزعت عشوائياً بواقع شعبتين لكل منهما، وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار لقياس استيعاب النصوص الأدبية، واختبار لقياس التفكير الناقد طبقا قبليًا وبعديًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النصوص الأدبية، وتنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجية (تنال القمر)، كما أظهرت عدم وجود تفاعل بين الاستراتيجية والجنس في استيعاب النصوص الأدبية، ومستوى التفكير الناقد.

يتضح من عرض الدراسات السابقة التي تنوعت بين العربية والأجنبية أنها اهتمت بتوظيف

استراتيجية (تنال القمر)، وتنوعت في عيناتها بين الصف الرابع والتاسع الأساسي، واتفقت جميعها في المنهج شبه التجريبي باستثناء دراسة أبريليا (Aprilia 2015,) التي تناولت المنهج الوصفي إلى جانب المنهج التجريبي، واتفقت جميعها على الاختبار أداة لها باستثناء دراسة أبريليا (2015 Aprilia,) التي استخدمت الملاحظة والمقابلة إلى جانب الاختبار كأدوات للدراسة، واتفقت في مجموعها على فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات الفهم القرائي.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في توظيف استراتيجية (تنال القمر) لتحسين فهم المقروء الذي ما زال قضية تحظى باهتمام الباحثين والتربويين؛ مما أعطاها أصالتها العلمية، وأهميتها البحثية والتربوية. وتفردت بقياس الاحتفاظ بفهم المقروء.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأصيل التربوي والتاريخي لاستراتيجية (تنال القمر)، واختيار المنهج البحثي، وفي تصميم أداة الدراسة، والمعالجات الإحصائية.

مشكلة الدراسة:

إن المتلمس لواقع تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين فيما يتعلق بفهمهم لما يقرؤون يجد ضعفًا واضحًا في مهاراته، وهذا ما دلت عليه نتائج التقرير الأولي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠١٢) للاختبار الوطني في مبحث اللغة العربية للصفين الرابع والعاشر الأساسيين لنفس العام، وما أثبتته نتائج اختبارات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ في مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، وما أكدتها نتيجة مقابلة الباحث مع عينة من العاملين في التعليم تكونت من: ستة معلمين للغة العربية للصف الخامس، وأربعة أخصائيين تربويين حيث أكدوا جميعاً وجود ضعف واضح وملموس في مهارات فهم المقروء وهذا ما أكدته دراسة الغلبان (٢٠١٤).

ويرى الباحث أن هناك حاجة ملحة لتمكين التلاميذ من القراءة الصحيحية، وفهم المقروء، والإفادة منها نفسيًا، واجتماعيًا، وتربويًا، وهذا لا يتم إلا بالبحث عن استراتيجيات، وطرائق، وأساليب، ووسائل تعليمية حديثة ملائمة يمكن من خلالها تجاوز هذه المشكلة والتمكن منها؛ لذلك اختار الباحث استراتيجية تنال القمر ظنًا منه أنها بخطواتها العقلية الخمس (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) ستساعد التلميذ في فهم المقروء فضلًا عن تلخيصه، ونقده، وتقويمه، كما تعودهم الاعتماد على الذات سيما وقد أكدت على فاعليتها العديد من الدراسات منها: أبريليا (٢٠١٥)، والصيداوي (٢٠١٥)، وميلجوليتا (٢٠١٣)، وماها وسيبارتي (٢٠١٣)، والبطاينة والمخزومي (٢٠١٢)، والعليمات (٢٠١١)، والساعدي (٢٠١٠)، والربيحات (٢٠٠٩)؛ لذلك تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل يوجد اختلاف في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (تنال القمر- الاعتيادية)؟
٢. هل يوجد اختلاف في الاحتفاظ بمهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (تنال القمر- الاعتيادية)؟

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات فهم المقروء.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار المرجأ لمهارات فهم المقروء.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف إلى مهارات فهم المقروء اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

٢. التعرف إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسة الحالية من جوهر موضوعها الذي تناول فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

توفر هذه الدراسة أدبًا تربويًا وتاريخيًا يتعلق باستراتيجية تنال القمر مما قد يفيد الباحثين.

تأتي هذه الدراسة استجابة لنداءات التربويين للكشف عن استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة تزيد من تفاعل التلميذ ومشاركته في عملية التعلم.

ثانيًا الأهمية العملية:

يُؤمل من هذه الدراسة أن تنمي مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس مما يزيد من تحصيلهم في مختلف المواد الدراسية، ويحسن مهارات تفكيرهم ويساعدهم في حل المشكلات.

قد تساعد هذه الدراسة المعلمين في توظيف استراتيجية تدريس حديثة (تنال القمر)؛ مما قد يغّير من بعض الأدوار التقليدية التي يستخدمونها، وتخرجهم بذلك إلى التحديث والبعد عن النمطية.

توفر هذه الدراسة قائمةً بمهارات فهم المقروء، واختبارًا مقننا لقياس هذه المهارات مما قد يفيد طلبة البحث والعلم.

قد تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين.

محددات الدراسة: يمكن تعميم النتائج في ضوء المحددات التالية:

اقتصرت الدراسة الحالية في حدها المكاني على مدرسة ذكور خان يونس الابتدائية (أ) للاجئين في منطقة غرب خان يونس التعليمية، وفي حدها الزماني على الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وفي حدها البشري على طلاب الصف الخامس الأساسي، وفي حدها الموضوعي على مهارات مستويات الفهم القرائي الخمس: الفهم الحرفي المباشر، والفهم التفسيري، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي، والفهم الإبداعي، وعلى اختبار مهارات فهم المقروء.

التعريفات الإجرائية:

الفاعلية:

هي قدرة استراتيجية (تنال القمر) على تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتنمية مهارات فهم المقروء، والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الفهم القرائي البعدي والمرجأ.

استراتيجية (تنال القمر):

هي مجموعة من الخطوات المتتابعة والمتسلسلة التي يتبعها الطالب بإشراف المعلم للوصول إلى فهم النص المقروء وهي، التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم.

مهارات فهم المقروء:

هي مجموعة الأداءات والسلوكات التي يمارسها التلاميذ في تفاعلاتهم مع النص المقروء، وتظهر هذه الأداءات في مستويات فهم التلميذ للمقروء مثل: استنتاج أفكار النص، وتفسير بعض المفردات، وتوظيفها في جمل من إنشائه، وشرح

بعض أحداث النص، وربط ما تعلمه بمواقف حياتية، وإصدار الأحكام على المواقف والأحداث، وتحديد عاطفة الكاتب، والاستدلال على فكره وآرائه، واستخراج مواطن الجمال، وطرح عناوين مختلفة للنص، واقتراح نهايات جديدة.

الاحتفاظ:

هو ما تبقى لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي من المعارف والخبرات من النصوص القرائية في مادة اللغة العربية بعد ثلاثة أسابيع من دراستهم لها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار فهم المقروء المرجأ والذي سيطبق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة حيث درست المجموعة التجريبية باستراتيجية (تنال القمر)، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية كما هو موضح في الشكل (١).

المجموعتان	اختبار	المتغير المستقل	اختبار	المتغير التابع	اختبار
تجريبية	قبلي	تنال القمر	بعدي	الفهم القرائي والاحتفاظ	مرجأ
ضابطة		الطريقة الاعتيادية			

شكل (١) التصميم التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس الذين يجلسون على مقاعد الدراسة في مدارس غوث وتشغيل اللاجئين في مدينة خان يونس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. **عينة الدراسة:**

تم اختيار مدرسة ذكور خان يونس الابتدائية (أ) للاجئين بطريقة قصدية؛ لوجود مدير مدرسة متعاون بشكل كبير ومشجعٍ لإجراء مثل هذه الدراسات على التلاميذ، فضلًا عن وجود معلم متميز يبحث عن التحسين والتطوير لأدائه ما أمكن، بينما تم اختيار شعبتي العينة بطريقة عشوائية والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة

طريقة التدريس	الشعبة	التجريبية
التجريبية	الخامس (٣)	٣٧
الضابطة	الخامس (١)	٣٩
المجموع		٧٦

أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة المهارات، واختبار الفهم القرائي بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة الصيداوي (٢٠١٥)، والبطاينة والمخزومي (٢٠١٢)، والعليمات (٢٠١١)، والساعدي (٢٠١٠)، والربيحات (٢٠٠٩)، وحجازي (٢٠٠٨) حيث تم بناء قائمة أولية من (٢٥) مهارة موزعة على (٧) مستويات.

صدق قائمة المهارات:

تم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس؛ للتأكد من وضوحها، ودقتها اللغوية، ومدى ارتباط المهارات

الفرعية بالمستويات التابعة لها، ومناسبتها لتلاميذ الصف الخامس، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، وإجراء بعض التعديلات لتصل القائمة في صورتها النهائية إلى (١٩) مهارة موزعة على (٥) مستويات والجدول (٢) يوضح مستويات فهم المقروء للقائمة وعدد مهاراته.

جدول (٢) مستويات فهم المقروء للقائمة وعدد مهاراته.

م	المستوى	عدد المهارات
١	الفهم الحرفي (المباشر)	٣
٢	الفهم التفسيري	٣
٣	الفهم الاستنتاجي	٦
٤	الفهم التطبيقي	٣
٥	الفهم الإبداعي	٤
	المجموع	١٩

إعداد الخطط التدريسية باستراتيجية تنال القمر:

قام الباحث بإعداد الخطط التدريسية اليومية للدروس الثلاثة المقررة وهي (شرطي المرور، علم بلادي، نص إلى أمي) باستراتيجية تنال القمر، وقد تم عرض هذه الخطط على مجموعة من المختصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين، وبعض المدرسين المتميزين بعد شرح وتوضيح خطوات استراتيجية تنال القمر لهم، وتم مراعاة التعديلات المقترحة، والأخذ بملاحظاتهم وآرائهم في الإعداد النهائي للخطط التدريسية.

إعداد اختبار مهارات فهم المقروء:

في ضوء قائمة مهارات فهم المقروء ومستوياته تم إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

تحديد الغرض من الاختبار:

وهو قياس مهارات فهم المقروء المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتم بناء الاختبار بثلاث صيغ من الأسئلة: المقالية المقننة، الاختيار من متعدد، والصح والخطأ.

صياغة مفردات الاختبار:

تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من (٣٨) فقرة، وأصبحت بعد تحكيمها محددة وواضحة، وسليمة من الناحيتين اللغوية والعلمية، ومنتمية لمحتوى المادة، وممثلة للأهداف، ومناسبة لمستوى التلاميذ.

وضع تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار بجمل محددة وسهلة وواضحة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة قوامها (٣٤) تلميذًا من الصف الخامس الأساسي من (مدرسة ذكور خان يونس الابتدائية (أ) للاجئين) بهدف حساب ثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والتمييز لفقراته، وتحديد زمنه.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة مكونة من خمسة مختصين من أساتذة الجامعات، وأربعة من المشرفين التربويين وثلاثة من معلمي اللغة العربية المتميزين للصف الخامس؛ بهدف التأكد من سلامة الصوغ، ومدى ملاءمة المفردات لمستوى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتم مراعاة التعديلات المقترحة والأخذ بآرائهم.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات فهم المقروء وذلك من خلال حساب معامل

الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار على جميع أفراد العينة البالغ قوامها (٣٤) تلميذًا، والجدول (٣) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل فقرة من الفقرات اختبار مهارات فهم المقروء مع الدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٥٥٩(**)	٠,٠٠١	٢٠	.٦٣٩(**)	٠,٠٠٠
٢	.٤٤٣(**)	٠,٠٠٩	٢١	.٧٨٧(**)	٠,٠٠٠
٣	.٦١٢(**)	٠,٠٠٠	٢٢	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠
٤	.٤٥٠(**)	٠,٠٠٨	٢٣	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠
٥	.٦٣٣(**)	٠,٠٠٠	٢٤	.٥٥٩(**)	٠,٠٠١
٦	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠	٢٥	.٤٤٣(**)	٠,٠٠٩
٧	.٧٥٦(**)	٠,٠٠٠	٢٦	.٦١٢(**)	٠,٠٠٠
٨	.٥٥٩(**)	٠,٠٠١	٢٧	.٤٥٠(**)	٠,٠٠٨
٩	.٤٤٣(**)	٠,٠٠٩	٢٨	.٦٣٣(**)	٠,٠٠٠
١٠	.٦١٢(**)	٠,٠٠٠	٢٩	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠
١١	.٤٥٠(**)	٠,٠٠٨	٣٠	.٧٥٦(**)	٠,٠٠٠
١٢	.٦٣٣(**)	٠,٠٠٠	٣١	.٥٥٢(**)	٠,٠٠١
١٣	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠	٣٢	.٦٥٦(**)	٠,٠٠٠
١٤	.٧٥٦(**)	٠,٠٠٠	٣٣	.٦٧٥(**)	٠,٠٠٠
١٥	.٥٥٢(**)	٠,٠٠١	٣٤	.٧١٩(**)	٠,٠٠٠
١٦	.٦٥٦(**)	٠,٠٠٠	٣٥	.٦٨٣(**)	٠,٠٠٠
١٧	.٦٧٥(**)	٠,٠٠٠	٣٦	.٦٣٩(**)	٠,٠٠٠
١٨	.٧١٩(**)	٠,٠٠٠	٣٧	.٧٨٧(**)	٠,٠٠٠
١٩	.٦٨٣(**)	٠,٠٠٠	٣٨	.٦١٥(**)	٠,٠٠٠

** ارتباط معنوي عند مستوى دلالة ٠,٠١

*ارتباط معنوي عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتبين من الجدول (٣) أن معامل الارتباط لجميع فقرات اختبار مهارات فهم المقروء كانت دالة إحصائيا مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات الاختبار وهذا يدلل على صدق الاختبار.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ريتشارد سون (٢١) حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار ككل (٠,٩٥) وهي نسبة مرتفعة تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على العينة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين معدل درجات الفقرات الفردية البالغة (١٩) فقرة، ومعدل درجات الفقرات الزوجية والبالغة (١٩) فقرة، وقد بلغ معامل الارتباط قبل التصحيح (٠,٩٣)، وبلغ بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة تدلل على قوة الاختبار وثباته.

تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة التلميذ الأول، وزمن إجابة التلميذ الأخير، فبلغ متوسط الزمن (٥٠) دقيقة.

تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجات الاختبار بتخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار لتصبح النهاية العظمى للاختبار (٣٨) درجة، والنهاية الصغرى (صفر).

تحليل فقرات اختبار مهارات فهم المقروء ويشمل:

١. معامل الصعوبة:

وهو عبارة عن النسبة المئوية للتلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

حيث إن: س = عدد التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة.

ن = عدد التلاميذ الكلي (أبودقة،٢٠٠٧: ١٦٢).

٢. معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

س = عدد تلاميذ الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا الفقرة إجابة صحيحة.

ص = عدد تلاميذ الفئة الدنيا في التحصيل الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة.

ن= عدد تلاميذ إحدى المجموعتين (أبو دقة، ٢٠٠٧: ١٦٤).

حيث تمّ تقسيم مجموع تلاميذ العينة الاستطلاعية البالغ عدده (٣٤) تلميذًا إلى مجموعتين بعد ترتيب درجاتهم ترتيبًا تصاعديًا، بحيث تحتوي المجموعة الأولى على (٥٠٪)، بواقع (١٧) تلميذًا من مجموع التلاميذ الذين حصلوا على أدنى درجات، والمجموعة الثانية تضمنت التلاميذ الذين حصلوا على أعلى درجات بمقدار (٥٠٪)، بواقع (١٧) تلميذًا من المجموع الكلي للتلاميذ، وتم حساب معامل التمييز بين المجموعة الأولى والثانية، والجدول (٤) يوضح نتائج معامل الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار.

جدول (٤) يوضح نتائج معامل الصعوبة والتمييز لجميع فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي

الفقرة	الصعوبة	التمييز	الفقرة	الصعوبة	التمييز
١	٠,٦٢	٠,٤١	٢٠	٠,٤٧	٠,٥٩
٢	٠,٥٣	٠,٣٥	٢١	٠,٣٥	٠,٧١
٣	٠,٥٠	٠,٥٣	٢٢	٠,٥٩	٠,٤٧
٤	٠,٥٦	٠,٢٩	٢٣	٠,٥٩	٠,٤٧
٥	٠,٦٢	٠,٤١	٢٤	٠,٦٢	٠,٤١
٦	٠,٥٩	٠,٤٧	٢٥	٠,٥٣	٠,٣٥
٧	٠,٤٤	٠,٧٦	٢٦	٠,٥٠	٠,٥٣
٨	٠,٦٢	٠,٤١	٢٧	٠,٥٦	٠,٢٩
٩	٠,٥٣	٠,٣٥	٢٨	٠,٦٢	٠,٤١
١٠	٠,٥٠	٠,٥٣	٢٩	٠,٥٩	٠,٤٧
١١	٠,٥٦	٠,٢٩	٣٠	٠,٤٤	٠,٧٦
١٢	٠,٦٢	٠,٤١	٣١	٠,٦٥	٠,٥٩

١٣	٠,٥٩	٠,٤٧	٣٢	٠,٧١	٠,٥٩
١٤	٠,٤٤	٠,٧٦	٣٣	٠,٦٢	٠,٦٥
١٥	٠,٦٥	٠,٥٩	٣٤	٠,٥٩	٠,٧١
١٦	٠,٧١	٠,٥٩	٣٥	٠,٥٠	٠,٦٥
١٧	٠,٦٢	٠,٦٥	٣٦	٠,٤٧	٠,٥٩
١٨	٠,٥٩	٠,٧١	٣٧	٠,٣٥	٠,٧١
١٩	٠,٥٠	٠,٦٥	٣٨	٠,٥٩	٠,٤٧
			المتوسط	٠,٥٧	٠,٥١

يتبين من جدول (٤) أن معاملات صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (٣٥ – ٧١٪) بمتوسط عام (٥٧٪)، كما تراوحت معاملات التمييز بين (٢٩- ٧٦٪) بمتوسط عام (٥١٪)؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز، وهذا يدلل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

أولا: ضبط مجموعتي الدراسة في التحصيل العام في اللغة العربية والعمر والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري العمر والتحصيل في اللغة العربية

المتغير	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
العمر	التجريبية	٣٧	١٠,٦	٠,٣٦	٠,٩١	٠,٤٥
	الضابطة	٣٩	١٠,٥٢	٠,٤٣		
التحصيل في اللغة العربية	التجريبية	٣٧	٧١,٣	٠,٤٦	٠,٧٤	٠,٣٤
	الضابطة	٣٩	٧٢,٨٦	٠,٤٦		

قيمة t المحسوبة لدرجات حرية (٧٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ على التوالي = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الدلالة لمتغيري العمر والتحصيل في اللغة العربية والدرجة الكلية عند المجموعتين التجريبية والضابطة كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو (٠,٠٥) مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرين.

ثانيًا: ضبط مجموعتي الدراسة في مهارات الفهم القرائي في القياس القبلي.

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي (المباشر)	تجريبية	٣٧	١,١١	٠,٨٤	١,٣٤	٠,١٨
	ضابطة	٣٩	١,٤١	١,٠٩		
الفهم التفسيري	تجريبية	٣٧	١,٣٠	١,١٨	.٠٤٣	٠,٩٦
	ضابطة	٣٩	١,٣١	٠,٩٥		

الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٣٧	١,١٤	٠,٩٢	١,٣٣	٠,١٨
	ضابطة	٣٩	١,٤٤	١,٠٥		
الفهم التطبيقي	تجريبية	٣٧	٠,٩٧	٠,٨٧	١,٥٧	٠,١٢
	ضابطة	٣٩	١,٣٣	١,١١		
الفهم الإبداعي	تجريبية	٣٧	١,٢٢	٠,٩٨	١,٣٠	٠,١٩
	ضابطة	٣٩	١,٥٦	١,٣١		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٧	٥,٤٦	٤,٣٧	١,٥٠	٠,١٣
	ضابطة	٣٩	٧,٠٥	٤,٨٦		

قيمة t المحسوبة لدرجات حرية (٧٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ على التوالي = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية، وأن مستوى الدلالة لجميع مهارات فهم المقروء في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج سؤال الدِّراسة الأول والذي ينص على: هل يوجد اختلاف في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (تنال القمر- الاعتيادية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الأولى والذي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات فهم المقروء.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t- test) للعينات المستقلة للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستراتيجية تنال القمر، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات فهم المقروء

مستوى الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي (المباشر)	تجريبية	٣٧	٥,٨٩	٠,٣٢	٦,١٥٠	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٥,٢٥	٠,٥٥		
الفهم التفسيري	تجريبية	٣٧	٥,٥٦	٠,٥٦	٦,٦٤٤	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٤,٧١	٠,٥٦		
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٣٧	١٠,٠٥	١,٠٨	٦,٣٠٦	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٨,٦١	٠,٩١		
الفهم التطبيقي	تجريبية	٣٧	٥,٨٦	٠,٣٥	٧,١٤٤	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٥,٠٧	٠,٥٨		
الفهم الإبداعي	تجريبية	٣٧	٦,٨٦	٠,٨٥	٦,٤٣٦	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٥,٦٩	٠,٧٣		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٧	٣٤,٢٤	٢,٤٥	٨,٧٣	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٢٩,٣٥	٢,٤٢		

قيمة t المحسوبة لدرجات حرية (٧٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ على التوالي = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وأن مستوى الدلالة لجميع المهارات وللدرجة الكلية عند المجموعتين التجريبية والضابطة أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو (٠,٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (تنال القمر- الاعتيادية) لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تنال القمر بخطواتها الخمس التي تبدأ بالتنبؤ تحفز التلاميذ على التفاعل مع النص المقروء من خلال استمطار الأفكار حول الموضوع، ثم التنظيم الذي يدفعهم إلى استدعاء الخبرات السابقة ودمجها بالخبرة الحالية، ثم البحث الذي يحفز التلاميذ على المزيد من الاهتمام وإعداد الدروس بشكل مبكر، ثم التلخيص الذي يزيد من معجم التلميذ اللغوي، ويكسبه ثقة بنفسه، وأخيرًا التقييم الذي يكسب التلاميذ الثقة بأنفسهم ويزيد من مهارات التفكير لديهم، كما تساعد خطوات هذه الاستراتيجية في جذب انتباه التلاميذ وتضاعف من إثارة دافعيتهم؛ كما توفر بدائل أفضل للتعليم الاعتيادي؛ مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية، ويضفي متعة على الجو الدراسي، ويهيئ فرصًا أفضل لاستيعاب النص المقروء وفهمه، وهذا يجعل التلميذ إيجابيًا مشاركًا أقرانه في طرح الآراء وعرض الأفكار، الأمر الذي يثري حصيلته المعرفية والفكرية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبريليا (Aprilia, 2015) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية (تنال القمر posse) في تحسين مستوى القراءة والفهم لدى التلاميذ في كافة الممارسات التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم، كما أظهرت فاعليتها في إثارة دافعية التلاميذ ومشاركتهم الفاعلة في التعليم والتعلم، كما تتفق مع دراسة الصيداوي (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع مهارات فهم المقروء ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما تتفق مع دراسة ملجيوليتا (Meljulita, 2013) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجية (تنال القمر posse) لها تأثير كبير في القراءة وفهم المقروء مقارنة باستراتيجية السؤال والجواب والطريقة الاعتيادية على طلاب الصف الثامن، وتتفق أيضا مع دراسة العليمات (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية تنال القمر في اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الاستدلالي، كما تتفق أيضا مع دراسة الربيحات (٢٠٠٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النصوص الأدبية، وتنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجية (تنال القمر)

وللتعرف إلى حجم أثر الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي تم استخدام مربع إيتا n^2، والمعادلة التالية توضح قيمة مربع إيتا.

$$n^2 = \frac{T^2}{T^2 + df} \quad n^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

حيث إذا كانت قيمة مربع إيتا (n^2) تساوي ٠,٠١ أو أقل فيعتبر حجم الأثر صغيراً، وإذا كانت هذه القيمة أكبر من ٠,٠١ وأقل من ٠,١٤ فيعتبر حجم الأثر متوسطاً، وإذا كانت ٠,١٤ فأكبر فإنه يعتبر حجم أثر كبيراً (أبو دقة، وصافي، ٢٠١٣: ٤٢)، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) قيمة «ت» ومربع إيتا $\mu 2$ لإيجاد حجم الأثر في الاختبار البعدي لمهارات فهم المقروء

المهارة	t	درجات الحريةdf	مربع ايتا	حجم الأثر
الفهم الحرفي (المباشر)	٦,١٥	٧٤	٠,٣٤	كبير
الفهم التفسيري	٦,٦٤	٧٤	٠,٣٧	كبير
الفهم ألاستنتاجي	٦,٣١	٧٤	٠,٣٥	كبير
الفهم التطبيقي	٧,١٤	٧٤	٠,٤١	كبير
الفهم الإبداعي	٦,٤٤	٧٤	٠,٣٦	كبير
الدرجة الكلية	٨,٧٣	٧٤	٠,٥١	كبير

يتضح من الجدول (٨) أن حجم الأثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مستويات فهم المقروء والدرجة الكلية كبير، حيث كان إجمالي درجات المجموعة التجريبية الذين تعلموا بطريقة تنال القمر أكبر من درجات المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قدرة هذه الاستراتيجية بخطواتها الخمس على دمج التلميذ في العملية التعليمية بوصفه محوراً لها، ومن خلال ما توفره له من بيئة داعمة تسمح له بالحركة، والتحاور، والمناقشة، والتفاعل مع أقرانه بشكل فردي، أو زمري، أو جماعي في خطوات البحث والتلخيص والتقييم، الأمر الذي يسمح بتوفير مناخ تعليمي داعم يزيد من دافعية التلميذ واهتمامه، ويضاعف ثقته بنفسه، ويعزز قدراته، ويحسن مهاراته؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارات فهم المقروء لديه ويعطي نتائج تعليمية أفضل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصيداوي (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أثر هذه الاستراتيجية الكبير في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي حيث بلغ حجم الأثر (٠,٥٩)، كما تتفق مع دراسة ملجيوليتا (Meljulita, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن استراتيجية (تنال القمر posse) لها تأثير أفضل على القراءة والفهم من استراتيجية السؤال والجواب مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما تتفق مع نتائج دراسة ماها وسيباراني (2013 Maha & Sibarani التي أظهرت أثرًا كبيرًا لتطبيق استراتيجية تنال القمر على التلاميذ في فهم المقروء.

نتائج سؤال الدِّراسة الثاني الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في الاحتفاظ بمهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (تنال القمر- الاعتيادية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار المرجأ لمهارات فهم المقروء.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المرجأ لمهارات فهم المقروء

مستوى الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي (المباشر)	تجريبية	٣٧	٥,٨٤	٠,٣٧	٥,٤٥	٠,٠٠٠
	ضابطة	٣٩	٥,١٥	٠,٦٧		
الفهم التفسيري	تجريبية	٣٧	٥,٥١	٠,٦٥	٦,٢٥	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٤,٥٩	٠,٦٤		
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٣٧	١٠,٠٠	١,١٣	٥,٨٨	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٨,٥١	١,٠٧		
الفهم التطبيقي	تجريبية	٣٧	٥,٨١	٠,٤٠	٦,٣٢	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٤,٩٧	٠,٧١		
الفهم الإبداعي	تجريبية	٣٧	٦,٨١	٠,٨٨	٦,٠٦	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٥,٥٩	٠,٨٨		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٧	٣٣,٩٧	٢,٧٨	٧,٢٥	٠,٠٠
	ضابطة	٣٩	٢٨,٧٩	٣,٤٠		

قيمة t المحسوبة لدرجات حرية (٧٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على التوالي = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، أي أن مستوى الدلالة في جميع المهارات، والدرجة الكلية عند عينة الدراسة كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اختبار فهم المقروء المرجأ لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية تنال القمر وعلى ذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة.

وتعود هذه النتيجة في نظر الباحث إلى أن خطوات استراتيجية تنال القمر التي تتمثل بالترتيب في التنبؤ الذي يدفع التلميذ للاعتماد على نفسه في استحضار العناوين والصور المتعلقة بالموضوع وربطها بالمعرفة السابقة؛ مما يعزز عملية التعلم وبقاء أثرها لديه، كما أن خطوة التنظيم تنمي لديه مهارات التعلم الذاتي، وتعزز ثقته بنفسه، وتنمي قدراته في التعامل مع النص المقروء، وتوفر خطوة البحث بيئة تعليمية خصبة تسمح للتلميذ بالتفاعل مع أقرانه مما يثبّت المعلومات في ذهنه، وتساعد خطوة التلخيص على استخدام اللغة الخاصة بالتلميذ في بناء معرفته الذاتية، وتنمي خطوة التقييم مهارات النقد والحكم على المعلومات الأمر الذي يزيد بدوره من الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أكبر، كما يساعد تنفيذ هذه الاستراتيجية على مراعاة الفروق الفردية حسب قدرات التلميذ الخاصة، وإمكاناته حيث إنها تركز على القدرات الذاتية للتلميذ من خلال كل مراحل تطبيقها لا سيما المرحلة الأخيرة في تنفيذها وهي (التدريب المستقل) الذي يساعد التلميذ على البحث المنفرد عن إجابات الأسئلة في النص المقروء، وتلخيص أفكاره وتقييمها، وإعداد تقرير حول الموضوع يقوم بعرضه على التلاميذ في اليوم التالي، كما تتيح له الفرصة للبحث في مصادر متنوعة تدعم النص المقروء لإثراء عملية الفهم والاستيعاب، وكلما حصل التلميذ على المعلومات بمفرده باستخدام عملياته العقلية زاد بقاء أثر التعلم إلى أطول فترة ممكنة.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت فاعلية كبيرة لاستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات فهم المقروء يوصي الباحث بما يلي:

١. حث معلمي اللغة العربية العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية على توظيف استراتيجية تنال القمر في كل فروع المبحث لفاعليتها الكبيرة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ.

٢. ضرورة تضمين استراتيجية تنال القمر لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية؛ لآثارها الواضحة في إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي، والمشاركة والتفاعل مع الأقران من خلال ما توفره من بيئة تعليمية حيوية مشجعة على التعلم.

٣. تبني القائمين على التعليم في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية لاستراتيجية تنال القمر باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي.

٤. إجراء بحوث ودراسات متعددة ومتنوعة على استراتيجية تنال القمر في كافة فروع اللغة العربية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، كريستين زاهر حنا. (٢٠١٠). الفهم القرائي ومستوياته، مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٠٥)، ٨٥ – ٥٨، القاهرة.

أبودقة، سناء. (٢٠٠٧). القياس والتقويم الصفي، المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال، ط1. غزة: مكتبة آفاق للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو دقة، سناء وصافي، سمير. (٢٠١٣). تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في البحث التربوي والنفسي، غزة، فلسطين.

أحمد، سناء. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المجلة التربوية، ع٢٩، ٢٠٥- ٢٦١، جامعة سوهاج.

إسماعيل، زكريا. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

حافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع٧٤، ١٥٤-٢٢٨، القاهرة.

حجازي، أيمن يوسف طه. (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين. أطروحة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.

حراحشة، إبراهيم محمد على (٢٠٠٧) المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. الأردن، دار الخزامي للنشر والتوزيع.

دايرسون، مارغريت. (١٩٩٦). استراتيجيات الاستيعاب القرائي، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الربيحات، غازي محمد عطية. (٢٠٠٩). أثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الساعدي، أحمد جاسب يوسف (٢٠١٠). أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة عند تلاميذ الصف الخامس الأساسي، أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد.

سعد، مراد علي عيسى. (٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية – والبحوث – والتدريبات- والاختبارات). ط١. الإسكندرية: دار الوفاء.

شعلان، محمد علي. (٢٠١١). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ع (١١٦)، ٢٢٢-٢٣٥، القاهرة.

الشهري، محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الصيداوي، خالد ياسين عيسى. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية «تنال القمر» على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). تعليم المفردات اللغوية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبد الله، محمد فنيدي. (٢٠٠٧). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عرقاوي، إيناس محمد (٢٠٠٨) أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

العلوان، أحمد والتل، شادية (٢٠١٠). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٦)، ع (٣)، ٣٦٧ – ٤٠٤، سورية.

العليمات، حمود (٢٠١١) أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، مجلة الدراسات الاجتماعية، ع (٣٣)، جامعة العوم والتكنولوجيا، اليمن.

العيد، الخامسة صالح سليمان (٢٠١٦) أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع (٧٨)، ٢٨٩- ٣١٠، بنها، مصر.

الغلبان، حاتم (٢٠١٤) أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠١). تقويم أسئلة كتب اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات في ضوء مستويات الفهم القرائي، مجلة القراءة والمعرفة ع (٧)، ٧٧-١٣٣، القاهرة.

محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع (٣١)، ٢١٩-٢٥٨، الإمارات العربية المتحدة.

المخزومى، ناصر محمود، والبطاينة، أحمد زياد. (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر فى تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، مج٢، ع (٢٦)، ٥٩ – ٨٠، السعودية.

مصطفى، فهيم. (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٢). دراسة

Klingner, J.K., Vaughn, S. (2007). Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties. New York: The Guilford Press.

Klingner, J.K., Vaughn, S. and Boardman, A.(2007). Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties. New York: The Guilford Press.

Kumar, S. (2010). Reading Comprehension for the CAT: PEARSON UNESCO. World Data on education. Retrieved from. http://www.unesdoc.unesco.org

Maha, E., R., Sibarani, B. (2013). The Effect of Applying POSSE (Predict-Organize-Search-Summarize-Evaluate) on the Students' Reading Comprehension. GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed, Vol. 2, No. 1.

Meljulita, O. (2013). The Effect of Using Predict, Organize, Search, Summarize, Evaluate (POSSE) Strategy Towards Students' Reading Comprehension. Jurnal Mahasiswa Bahasa Inggris Genap, Vol. 2, No.2.

Reardon, C. (2009). Increasing the Accessibility of primary sources thorough activation background knowledge, vocabulary development and strategic instruction. from http://tps.nl.edu/TPSJournalreardon11.htm.

التقويم الوطني في مبحث اللغة العربية للصفين الرابع والعاشر الأساسيين للعام ٢٠١٢ التقرير الأولي، سلسلة منشورات دائرة القياس والتقويم. فلسطين.

Aprilia, N. (2015). Improving Reading Comprehension Of The Eighth Grade Students At Smpn 6 Yogyakarta Through Posse Strategy in The Academic Year Of 2014/2015, Master Thesis, State University Of Yogyakarta.

Bos, S. C. and Vaugh, S. 2009. Strategies for Teaching Students with Learning and Behaviour Problems Seventh Edition. New Jersey: Pearson Education.

Boyle, J. (2010). Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

Catts, H. and Kamhi, A. (1999). Language and Reading, New York: New Jersey.

Davis, A. (2011). Building comprehension strategies for the primary years. Australia: Eleanor Curtain Publishing, Australia.

Eker. C. (2014). The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills. International Online Journal of Educational Sciences. 6 (2), 269-280.