إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب: محمد علي سليم التتري

Signature: التوقيع:

Date: التاريخ: 2016/02/22 م

الجامعـــة الإســـلاميـــة – غـــزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كـــليـــــــــة التربـــــيـــــة
قســـم المنـــاهج وطـــرق التدريس

أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي

إِعدَادُ البَاحِثِ
محمد علي سليم التتري

إِشرَافُ

الدُكتُور
داود درويش حلس

الدُكتُور
مجدي سعيد عقل

قُدمَت هَذه الدّراسة استِكمَالًا لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ
فِي قِسْمِ المَناهِج وَطُرقِ التّدريس بِكُلِّية التّربِية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

1437 هـ – 2016 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم ج.س.غ/35/..... Ref

التاريخ 2016/02/08م..... Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/محمد علي سليم التتري لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين 29 ربيع الآخر 1437هـ، الموافق2016/02/08م الساعة الواحدة والنصف ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. داود درويش حلس	مشرفاً و رئيساً	.....
د. مجدي سعيد عقل	مشرفاً	.....
د. محمود محمد الرنتيسي	مناقشاً داخلياً	.....
د. راشد محمد أبو صواوين	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم مناهج وطرق تدريس.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ
إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ﴾

(البقرة: 32)

الإهداء

إلى والدي الكريمين الذين علماني كيف يكون الإصرار.

إلى إخواني وأخواتي الأعزاء دفء الطفولة وعنفوان الشباب.

إلى زوجتي وولدي مصدر إلهامي واستقراري.

إلى طلابي الذين يتحسسون المستقبل.

إلى زملائي رفاق الدرب.

إلى كل فلسطيني يتطلع نحو مستقبل أكثر إشراقًا.

أهدي هذا العمل المتواضع لعله يكون لبنة في بناء عظيم.

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، أشكرك ربي على نعمك التي لا تعد ولا تحصى، أحمدك ربي على أن يسرت لي إتمام هذه الرسالة، ثم الصلاة والسلام على خير البرية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه وبعد،

وانطلاقًا من قوله تعالى: " وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ" (إبراهيم: 7)، وقول المصطفى عليه أفضل الصلاة والتسليم: لا يشكر الله من لا يشكر الناس" رواه الترمذي في سننه، وأحمد في مسنده.

فإنني من مبدأ التقدير والاعتراف بالجميل، أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الجامعة الإسلامية منارة العلم ممثلة بإدارتها، وعمادة الدراسات العليا، وأساتذتي في قسم المناهج وطرق التدريس لعطائهم المستمر في خدمة طلاب العلم.

كما أتوجه بعميق الشكر والعرفان إلى الدكتور/ **داود درويش حلس**، والدكتور/ **مجدي سعيد عقل** لتفضلهما بقبول الإشراف على هذه الرسالة، واللذان أمداني بالدعم والمساندة، وتوجيهاتهم السديدة، وآرائهم القيمة التي كان لها الأثر العميق في إنجاز هذه الرسالة، فكانا نعم المرشد والموجه، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور/ **محمود محمد الرنتيسي**، والدكتور/ **راشد محمد أبو صواوين** لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى ما بذلوه من وقت وجهد ثمينين في تنقيح الرسالة وإخراجها على أتم وجه وأفضل صورة مشرقة.

كما أتقدم بالشكر والامتنان العظيم إلى السادة المحكمين لأداة الدراسة لما أسهموا به من نصائح ومقترحات، وما قدموه من إثراء.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى المسئولين في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، ومدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين ممثلة بمديرها ومديرها المساعد والهيئة التدريسية لما قدموه من تسهيلات في تنفيذ أداة الدراسة.

وأخيرًا أسأل المولى أن أكون قد وفقت في هذه الرسالة، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قال تعالى: " وَمَا تَوْفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ " (هود: 88)

الباحث/ محمد علي سليم التتري

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، حيث حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي؟
2. ما المعايير اللازم اتباعها عند تصميم القصص الرقمية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالبًا من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (37) طالبًا، والأخرى ضابطة مكونة من (37) طالبًا.

وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طبق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وبعد الانتهاء من تطبيق القصص الرقمية، طبق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم عولجت بيانات الدراسة إحصائيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، والقيام بتفسير النتائج، وعرض التوصيات والمقترحات.

وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي من خلال توصل الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
2. توظيف القصص الرقمية له تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغ حجم الأثر (0.384).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها:

1. تنظيم الدورات وورش العمل وتنفيذها للمعلمين لتدريبهم على تصميم القصص الرقمية وكيفية تنفيذها.
2. مراعاة مصممي مناهج اللغة العربية اختيار النصوص المناسبة في دروس القراءة بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي.
3. تبني فكرة حوسبة المقررات الدراسية، وذلك لكونه أحد أساليب التدريس الحديثة.

قائمة المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
الآية القرآنية.	أ
الإهداء.	ب
شكر وتقدير.	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية.	ث
قائمة المحتويات.	ح
قائمة الجداول.	ر
قائمة الأشكال.	س
قائمة الملاحق.	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة	**7-1**
مقدمة الدراسة.	2
مشكلة الدراسة.	5
أسئلة الدراسة.	5
فروض الدراسة.	5
أهداف الدراسة.	6
أهمية الدراسة.	6
حدود الدراسة.	6
مصطلحات الدراسة.	7
الفصل الثاني: الإطار النظري	**47-8**
المحور الأول: القصة والقصص الرقمية.	9
مفهوم القصة.	9
شروط استخدام القصة.	10
مزايا استخدام القصة.	10
مفهوم القصص الرقمية.	11
مبررات توظيف القصة الرقمية.	13
تصنيفات القصة الرقمية.	13

المحتويات	رقم الصفحة
عناصر القصة الرقمية.	16
عوامل نجاح القصة الرقمية.	17
خطوات بوفالا لكتابة القصص وحكيها.	18
مراحل إنتاج القصة الرقمية.	19
معايير تقييم القصص الرقمية الفعالة.	21
مزايا القصص الرقمية.	22
تحديات القصص الرقمية.	23
برمجيات تصميم وتطوير القصص الرقمية.	23
المحور الثاني: القراءة.	25
مفهوم القراءة.	25
تطور مفهوم القراءة.	26
أهمية القراءة.	26
الأهداف العامة لتعليم القراءة.	27
الأهداف الخاصة للقراءة في منهاج اللغة العربية للصفوف (1 – 4).	27
وظائف القراءة.	28
مشكلات القراءة وعلاجها.	29
أخطاء الطلاب في القراءة وطرق إصلاحها.	30
مفهوم الضعف القرائي.	32
مظاهر الضعف القرائي.	32
أسباب الضعف القرائي.	32
علاج الضعف القرائي.	33
عوامل الاستعداد للقراءة.	35
مهارات القراءة.	36
العوامل المساعدة في تنمية مهارة القراءة.	37
صفات القارئ الجيد.	38
معالجة الصعوبات في المهارات القرائية.	38

المحتويات	رقم الصفحة
المحور الثالث: الفهم القرائي.	40
مفهوم الفهم القرائي.	40
أسس الفهم القرائي.	41
مكونات الموقف القرائي.	41
أهمية الفهم القرائي.	42
تطوير الفهم القرائي.	43
مستويات الفهم القرائي.	44
العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي.	46
أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي.	47
شروط تنمية مهارات الفهم القرائي.	47
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	**72-48**
المحور الأول: الدراسات التي تناولت القصص الرقمية.	49
التعليق على دراسات المحور الأول.	56
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي.	58
التعليق على دراسات المحور الثاني.	70
التعليق العام على الدراسات السابقة.	72
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	**98-73**
أولًا: منهج الدراسة.	74
ثانيًا: مجتمع الدراسة.	75
ثالثًا: عينة الدراسة.	75
رابعًا: متغيرات الدراسة.	76
خامسًا: إعداد قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.	76
سادسًا: بناء القصص الرقمية وفقًا لنموذج ADDIE.	77
سابعًا: أداة الدراسة ومادتها.	80
ثامنًا: ضبط متغيرات الدراسة.	93
تاسعًا: خطوات إجراء الدراسة.	97
عاشرًا: المعالجات الإحصائية.	98

المحتويات	رقم الصفحة
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	**99-110**
نتائج أسئلة الدرسة وفرضياتها.	100
توصيات الدراسة.	109
مقترحات الدراسة.	110
المصادر المراجع	**111-126**
أولًا: المصادر	112
ثانيًا: المراجع العربية.	112
ثالثًا: المراجع الأجنبية.	125
الملاحق	**127-189**
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	**190-191**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
4-1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة.	75
4-2	توزيع أفراد عينة الدراسة.	76
4-3	جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي.	83
4-4	معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي.	86
4-5	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي.	87
4-6	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات (مهارات الفهم القرائي الحرفي) والدرجة الكلية للاختبار.	89
4-7	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات (مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي) والدرجة الكلية للاختبار.	89
4-8	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات (مهارات الفهم القرائي النقدي) والدرجة الكلية للاختبار.	90
4-9	معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات اختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار.	90
4-10	معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام التجزئة النصفية.	91
4-11	معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون 21.	92
4-12	نتائج اختبار(T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.	94
4-13	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل العام.	94
4-14	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل اللغة العربية.	95
4-15	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.	96
5-1	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الحرفي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي.	101
5-2	الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير.	102
5-3	قيمة t و η^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي.	102

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
5-4	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي.	104
5-5	قيمة t و η^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي.	104
5-6	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى النقدي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي.	106
5-7	قيمة t و η^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي	106
5-8	نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي.	108
5-9	قيمة t و η^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي.	108

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
4-1	التصميم التجريبي للدراسة	74

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	128
2	خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي.	129
3	الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي.	132
4	خطاب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار مهارات الفهم القرائي.	133
5	الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي.	139
6	مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار مهارات الفهم القرائي.	145
7	جدول توصيف أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي.	146
8	خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.	147
9	الصورة النهائية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.	150
10	دليل المعلم.	152
11	كتاب تسهيل مهمة الباحث.	187
12	شهادة إثبات تطبيق أداة الدراسة.	188
13	صور تطبيق القصص الرقمية.	189

الفصل الأول

خلفية الدراسة

- ❖ مقدمة الدراسة.
- ❖ مشكلة الدراسة.
- ❖ أسئلة الدراسة.
- ❖ فروض الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ حدود الدراسة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول
خلفية الدراسة

مقدمة الدراسة:

يعيش الإنسان في هذا العصر تطورًا مذهلًا ومتسارعًا منقطع النظير، ومن ثم فإن هذه التطورات فرضت ثورة في المعلومات في شتى المجالات، وقد كان مجال التربية والتعليم أحد هذه المجالات المتأثرة بهذا التطور، وبالتأكيد فإن اللغة العربية أخذت نصيبًا من هذا التطور.

ولقد فرض هذا التغير السريع في العلم على المؤسسات التربوية أن تقوم بمهام جديدة مكلفة بها، استجابة لتلك التغيرات مستعينة في ذلك باستخدام التكنولوجيا في عملية التدريس، لأن الميادين المستحدثة في العلم تضاعفت بسرعة كبيرة، ومن ثم أصبحت المؤسسات التربوية عاجزة إزاءها عن استيفاء المعلومات والمعارف كما كان يحدث في الماضي.
(علي وآخرون، 2013: 19)

وإذا كنا الآن في عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي، فمن الضروري أن نواكب هذا التطور ونسايره، ونحاكيه ونترجم للآخرين إبداعنا ونبرز لهم قدرتنا على الابتكار، ولعل من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام الحاسوب وتوظيفه لمصلحة المواد الدراسية والتدريس، حيث التجديد والتغيير والخروج عن الروتين المتكرر الذي يطغى غالبًا على أدائنا التدريسي داخل حجرات الدراسة (عفانة، 2003: 15).

ولم يعد يخفى على أحد الأثر والأهمية الكبرى للتعليم الإلكتروني وما أضفاه على العملية التعليمية الأمر الذي جعله من القضايا الأساسية والمهمة التي تشغل التربويين المهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم.

وفي الآونة الأخيرة بدأ التفكير في استخدام مجال التكنولوجيا الحديثة الأمر الذي أدى إلى ظهور أشكال جديدة ومتنوعة من المواد التعليمية التي تتفوق بدورها على الأشكال التقليدية، وبخاصة في عرض الأحداث ووصف الظواهر، والأماكن المرتبطة بمحتوى المناهج الدراسية، وذلك من خلال أنشطة توظف خبرات الطالب الشخصية للتكامل مع الأفكار الجديدة، وكان من بين هذه التكنولوجيا القصص الرقمية.

وقد أشار كل من هول ونيلسون (Hull & Nelson, 2005) إلى أن القصص الرقمية واحدة من التطبيقات الجديدة والمثيرة في تكنولوجيا التعليم التي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الحجرات الدراسية، وذلك إذا ما أحسن تصميمها وتطويرها وعرضها، كما تعد بمثابة المخرج النهائي للوسائط المتعددة التي تتألف من الصور الثابتة والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو والتعليق الصوتي والخلفيات الموسيقية.

وقد دلت العديد من الدراسات التي تناولت القصص الرقمية على أن توظيفها خلال العملية التعليمية يشجع المتعلمين على التعلم والفهم والتفكير كدراسة الجرف (2014) التي أظهرت نتائجها فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية، ودراسة أبو مغنم (2013) التى أظهرت نتائجها فاعلية القصص الرقمية التشاركية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية، ودراسة شيمي(2009) التي أوضحت نتائجها فاعلية أثر القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، ودراسة توتيوم (Tutum, 2009) التي أبرزت نتائجها الأثر الإيجابي للقصص الرقمية باعتبارها أنشطة ثقافية تاريخية في فهم النصوص المقروءة.

ولا شك في أن القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائمًا أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة، وهناك فرق بين إنسان قارئ اكتسب الكثير من قراءاته وإنسان آخر لا يميل إلى القراءة ولا يلجأ إليها (جاب الله وآخرون، 2011: 19).

والأصل في القراءة أن تكون أولًا للفهم؛ لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهذا ما أكده (جاد، 2003: 18) بقوله: " إن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح".

ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والحكم، والاستنتاج، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء (الحميد، 2010: 22).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي، فقد تبين أن هناك قصورًا لدى الطلاب بشكل عام في امتلاك مهارات الفهم القرائي، وقد ظهر ذلك جليًا من خلال مقابلة الباحث لخمسة عشر معلمًا من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في وكالة الغوث الدولية، بالإضافة إلى نتائج الدراسات العربية التى أظهرت أن الطلاب يعانون بشكل عام من ضعف واضح في فهم ما يقومون بقراءته، مثل: دراسة موسى (2001)، ودراسة الهاشمي (2002) التي أوضحت أن مستوى مهارات الفهم القرائي يتراوح بين 37 % و73% لدى الطلاب بمرحلة التعليم الأساسي.

ويرى الباحث أن مرد هذا الضعف يعود إلى طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس القراءة، وعليه يجب على المعلم أن يختار الطريقة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، لذا أوصى حافظ (2008: 219) بضرورة الاهتمام بخبرات الطلاب السابقة والاعتماد عليها في تقديم الخبرة الجديدة وبنائها، بحيث تكون الخبرة الجديدة مزيجًا من خبرة الطالب السابقة، والخبرة الجديدة المكتسبة من الموضوع القرائي.

وفي ضوء ما ذكر كان لا بد من استخدام استراتيجيات تلائم الواقع المتمثل في ضعف مهارات الفهم القرائي، الأمر الذي دفع الباحث إلى الاطلاع على العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، وظهر ذلك من خلال دراسة الغلبان (2014) التي أكدت على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة بن عدنان (2012) التي بينت فاعلية استخدم الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة العيسوي (2002) التي عالجت ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي باستخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة، ودراسة السليمان (2001) التي أكدت على فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وبناءً على ما سبق، وبعد تمحيص واستشارة ذوي الاختصاص في المرحلة الأساسية الدنيا ارتأى الباحث توظيف القصص الرقمية للطلاب بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك لأن توظيف القصص الرقمية تشوق الطالب وتجعله يتفاعل مع ما يعرض أمامه، وتزيد من دافعيته نحو العملية التعليمية، وتبقي أثر التعلم لديه مدة أطول، كما أن الدراسات التي تناولت القصص الرقمية في مجتمعنا العربي نادرة، وهذا شكل دافعًا لدى الباحث لإجرائها، حيث يؤمل منها فوائد ملموسة على الطالب، ومن هنا برزت ضرورة البحث في هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي؟
2. ما المعايير اللازم اتباعها عند تصميم القصص الرقمية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

أهداف الدراسة:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.
2. إعداد قائمة بالمعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.
3. بناء القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.
4. بيان أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي.

أهمية الدراسة:

1. توفر هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة بمعايير تصميم القصص الرقمية، ومن ثم قد يستفيد منها معلمو الصفوف الأولية وطلبة الدراسات العليا.
2. قدمت هذه الدراسة اختبارًا لمهارات الفهم القرائي، قد يستفيد منه الباحثون في مراحل لاحقة.
3. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه الخبراء التربويين والمعلمين إلى أهمية توظيف القصص الرقمية في تدريس مقرر اللغة العربية.
4. يتوقع من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أن تكون دراسة خصبة تفيد الباحثين في اقتراح بحوث جديدة تتعلق بتوظيف القصص الرقمية في مجال التعليم.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستويات الآتية: (الحرفي – الاستنتاجي – النقدي) في أربعة دروس من كتاب (لغتنا الجميلة – الجزء الثاني) المقرر لطلبة الصف الثالث الأساسي، وهي (عمر يتفقد الرعية – وفاء كلب – العرس في القرية – الفصول الأربعة).

الحد المكاني:

طبقت الدراسة في مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدئية للاجئين التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة.

الحد الزماني:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات الدراسة:

القصة الرقمية: " تحويل أو إخراج وإعداد قصة يؤلفها شخص لتعمل على وسيط إلكتروني من خلال إضافة بعض التقنيات الجديدة المتعلقة بالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة ومؤثرات موسيقية أخرى مع الاستفادة من خصائص الفيديو في الإرجاع والتقديم والتثبيت أو فيما يعرف بالملتيميديا" (شبلول، 2000: 81).

ويعرف الباحث القصص الرقمية حسب الدراسة بأنها: مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، والصورة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قصص رقمية بأسلوب شائق بغرض توظيفها في العملية التعليمية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي: " ربط معلومات النص بخبرات القارئ لاستنتاج الفكرة العامة، والتمييز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسة، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية، وتفسير المفردات المجازية، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه" (الزيني، 2010: 484).

" عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية" (زهران، 2007: 370).

ويعرف الباحث مهارات الفهم القرائي حسب الدراسة بأنها: مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس اللغة العربية، وتتمثل في التعرف على المفردات، واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.

الصف الثالث الأساسي:

أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا التي تبدأ من الصف الأول حتى الرابع الأساسي، وتتراوح أعمار الطلاب فيه ما بين (8-9) سنوات.

الفصل الثانـي

الإطار النظري

- ❖ المحور الأول: القصة والقصص الرقمية.
- ❖ المحور الثانـي: القراءة.
- ❖ المحور الثالث: الفهم القرائـي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

بناءً على موضوع الدراسة يتناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري الذي يعد القاعدة الصلبة معتمدًا على الدراسات والأدبيات التي تحدثت في مجال البحث، مما يسهم في إثراء الموضوع من منظور تربوي، حيث قسم هذا الفصل إلى ثلاثة محاور رئيسة، فيتناول المحور الأول القصة ثم القصص الرقمية، بينما يتناول المحور الثاني القراءة، أما المحور الثالث فيتناول الفهم القرائي.

المحور الأول: القصة والقصص الرقمية:

أولًا: القصة:

تعد القصة شكلًا من أشكال الإلقاء الملائم للفطرة الإنسانية، فهي من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، ولا شك في أن القصة قد نالت استحسان الكبار والصغار، وهي أشد تأثيرًا على سلوك الإنسان، ونظرًا لما تحظى به القصة من مكانة عظيمة فقد عني القرآن الكريم بالقصص في أكثر من موضع، قال تعالى:" فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ " (الأعراف: 176)، كما أن الأسلوب القصصي استخدمه النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم.

مفهوم القصة:

القصة لغة:

القص لغة القطع، والقصة هي الجملة من الكلام، قال تعالى: " نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ" (يوسف: 3) أي نبين أحسن البيان، ويقال قصصت الشيء إذا تتبعت أثره شيئًا بعد شيء، قال تعالى:" وَقَالَتۡ لِأُخۡتِهِۦ قُصِّيهِۖ فَبَصُرَتۡ بِهِۦ عَن جُنُبٖ وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ" (القصص: 11) أي تتبع أثره، والقصة الخبر.

(ابن منظور، 1410هـ: 121)

القصة اصطلاحًا:

تعرف أبو الشامات (2007: 24) القصة بأنها: " فن من فنون الأدب يقوم على عناصر ومقومات فنية يتم فيها تجسيد الحدث من خلال شخصية واحدة أو شخصيات متعددة توجد في بيئة زمنية ومكانية معينة تساعد على شحذ خيال الطفل بشكل يجعله يستحضر القصة في ذهنه وفكره ووجدانه كما لو كان يشاهدها فعلًا".

ويعرف الحصري والعنيزي (2000: 73) القصة بأنها: " شكل يتميز بالجاذبية تقدم بواسطته المعلومات فتساعد على إيقاظ انتباه المتعلمين، وتثير عنصر التشويق لديهم وتدفعهم لمتابعة مجريات الدرس".

ويعرفها محمد (2003: 291) بأنها: " قالب تعبيري يعتمد فيه الكاتب على سرد أحداث معينة، تجري بين شخصية وأخرى، أو شخصيات متعددة، يستند في قصها وسردها على الوصف مع عنصر التشويق، حتى يصل القارئ أو السامع إلى نقطة معينة تتأزم فيها الأحداث، وتسمى العقدة، ويتطلع المرء معها إلى الحل حتى يأتي في النهاية".

شروط استخدام القصة:

أورد (شبر وآخرون، 2010: 168؛ شحاته، 2007: 97-98؛ عمر، 2010: 306) أن استخدام القصة في التدريس يتطلب مجموعة من الشروط الواجب توافرها، وعلى المعلم أن يراعيها عند التدريس، وهي:

1. يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس.
2. تكون القصة مناسبة لعمر الطلاب ومستوى نضجهم العقلي.
3. تعمل القصة على تحقيق الأهداف التعليمية.
4. مناسبة القصة للزمن المخصص للدرس.
5. حسن عرض المعلم القصة، وتقديمها بلغة واضحة وأسلوب سهل.
6. استخدام الوسائل التعليمية في الوقت والموقف المناسبين.
7. تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة.
8. يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان.
9. تكون الأفكار والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.

يتبين مما سبق أن استخدام القصة في العملية التعليمية يتطلب أن يكون لدى المعلم مجموعة من القصص التي تتناسب مع مستوى طلاب المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى ارتباطها بموضوعات المقرر الدراسي.

مزايا استخدام القصة:

ترى دروزه (2000: 188- 189) مجموعة من مزايا القصة وهي كالآتي:

1. وسيلة مشوقة وتجذب الانتباه لفترة طويلة من الزمن.
2. تنمية الاتجاهات الإيجابية.

3. تساعد على توضيح ما غمض على الطالب فهمه.
4. تنمي الأهداف الوجدانية الانفعالية أكثر من الأهداف العقلية والنفس الحركية.
5. تثير خيال المتعلم وتوسع أفق تفكيره.

ويضيف الباحث للقصة مميزات منها:

1. طريقة علاجية للطلاب ضعاف التحصيل.
2. إظهار الحقائق العلمية والتاريخية.
3. تنمية الثروة اللغوية للطالب.
4. وسيط جيد لنقل المعرفة للطالب بطريقة مثيرة.

ثانيًا: القصص الرقمية:

مما لا شك فيه أن استخدام القصص في التعليم ليس بالابتكار الحديث، ولكن الجديد هو أن تستخدم القصة من خلال دمجها مع تكنولوجيا الحاسوب، حيث إنه تتم إضافة المؤثرات الصوتية وإضافة الحركات ومزج الصوت مع الصورة، بالإضافة إلى النصوص، ومن ثم تعد القصص الرقمية واحدة من التطبيقات المثيرة في تكنولوجيا التعليم بحيث يتم استخدامها داخل الغرفة الصفية بسهولة بشكل يثير المتعلم.

مفهوم القصص الرقمية:

تنوعت التعريفات الخاصة بالقصة الرقمية، حيث عرفها كل من جاكار وثومبسون (Gakhar & Thompson, 2007: 1) بأنها: " تتضمن أخبار القصص ومشاركة المعلومات من خلال الوسائط المتعددة، فهي وسيط يحسن قدرات القصة في ترك انطباع دائم لدى الأطفال باستخدام المرئيات مثل:(الصور، الرسومات، الأشكال، النصوص، والخلفيات)، وباستخدام الصوت مثل(صوت السرد، صوت الموسيقى).

ومن وجهة نظر نورمان (Norman, 2011: 1) فإن القصص الرقمية: " عملية تشمل الدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات والموسيقى التصويرية، والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها".

في حين ترى فرزل (Frazel, 2011: 9) القصة الرقمية أنها: " تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية والصور المتحركة ومهارات الفن الروائي مستهدفة في ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة".

وقد وصفت سالمونز (Salmons, 2006: 13) القصص الرقمية بأنها: " التطور الحادث على القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية، والتي وفرت للقصة العناصر الرقمية الآتية: النص، الصورة، الصوت، الصور المتحركة، وذلك بغرض إنتاج قصة رقمية متماسكة، تلعب دورًا فريدًا في التعليم".

ويعرفها عبد الباسط (2010: 200) بأنها: " حكاية نثرية واقعية أو خيالية قائمة على استخدام برمجية فوتوستوري photo story 3 في المزج المنظم للصور والخرائط والنصوص والخلفيات والتعليق الصوتي بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظواهر التي تدعم تحقيق هدف أكبر أو أكثر من أهداف تعليم وتعلم الجغرافيا".

ويعرفها موسى وسلامة (2004: 467) بأنها: " مجموعة من الحكايات المؤلفة التي تعمل على وسيط إلكتروني (أقراص مدمجة CD) من خلال إضافة بعض التقنيات المتعلقة بالصوت، والصور، واللون، والرسوم الكرتونية المتحركة، والمؤثرات الموسيقية، وتعتمد هذه الحكايات على الوقائع والأحداث، والحبكة القصصية، والأشخاص، والخط الدرامي، والعقدة، ولها زمان ومكان، وتهدف إلى التعليم والتثقيف والإمتاع والتسلية".

أما نوبي وآخرون فعرفوها (2013: 7) بأنها: " مجموعة المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية".

ووافق تعريف دوجان وروبين (Dogan & Robin, 2009: 2) التعريفات السابقة للقصص الرقمية بأنها: "عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب أو نص قصة أصيلة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة مثل: الصور والفيديو والموسيقى والسرد، وغالبًا ما يكون التعليق المصاحب لسرد القصة بصوت منتج القصة".

من خلال استعراض التعريفات السابقة يتضح أن القصة الرقمية تتألف من الصور، والرسوم المتحركة، والنصوص، بالإضافة إلى الأصوات والموسيقى؛ لتجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف.

ومن منظور إجرائي يرى الباحث أن القصص الرقمية هي: مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، والصورة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قصص رقمية بأسلوب شائق بغرض توظيفها في العملية التعليمية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

مبررات توظيف القصة الرقمية:

يشير إنجل (Engle, 2010: 113) إلى وجود العديد من الأسباب الجوهرية التي تدعو إلى استخدام القصة الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم، توجز فيما يأتي:

1. تلهم التفاني في العمل، وتشجع على الابتكار والإبداع.
2. تهيئ مناخ علمي بالصف، وتطور مهارات حل المشكلات.
3. تشد الانتباه، وتعزز ديناميات الجماعة.
4. تفعل أساليب التعلم المختلفة وتحتضن التنوع.

ويضيف الباحث أن من مبررات توظيف القصة الرقمية ما يأتي:

1. تدعم التوظيف المناسب لوسائط تكنولوجيا المعلومات.
2. أداة تمزج بين التعلم البصري والسمعي.

ويرى الباحث أنه للأسباب آنفة الذكر قد برزت مبررات توظيف القصص الرقمية في الدراسة الحالية.

تصنيفات القصة الرقمية:

عرضت هيلري (Hilary, 2006: 73-76) تصنيفًا للقصة الرقمية حسب الاستخدام، وهو كما يأتي:

1.القصة الشخصية:

لقد اعتاد الناس على مر العصور أن تكون لهم قصص ليحكوها، وقد وفر لهم الإعلام الحديث طرقًا جديدة لرواية قصصهم ومشاركتها وحفظها، وباستخدام القصة الرقمية نستطيع أن نعيد للحياة قصصًا مختبئة خلف الصور الموجودة في ألبومات العائلة.

2.القصة الرقمية الأرشيفية:

أحد أشكال القصة الرقمية يشمل على عدد من المواقع الإلكترونية التي تتضمن الروابط (Blogs) التي يشارك الناس فيها قصصهم في العديد من الأفكار والموضوعات.

3. القصة التعليمية:

أدرك العديد من التربويين مستقبل القصة الرقمية، حيث إنها تساعد على رفع مستوى المهارات مثل الثقافة الرقمية، المشاركة وإتقان التكنولوجيا، والتي تعد من المهارات المهمة في العصر الحديث.

وأضاف أحمد (2005: 257-258) أنواعًا أخرى للقصص الرقمية ينبغي أن تقدم للطلاب في مراحل الدراسة المختلفة تصنف إلى:

1. قصص الأخلاق والمثل العليا:

تلك التي تربي الطلاب على حب الناس واحترامهم ومساعدتهم والتضحية في سبيلهم، وتحببهم بالحق ونصرته.

2. القصص الاجتماعية:

تهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع الطالب، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع.

3. القصص التاريخية:

يقدم فيها سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، التي مثلت أعمالهم علامات فارقة على درب التاريخ قديمًا وحديثًا، والذين غيروا بأعمالهم العلمية والعملية مسارات غير صحيحة للأمة، أو تتضمن حياة مشاهير آخرين من الأمم الأخرى وأعمالهم، وتهدف هذه القصص إلى تخليد هؤلاء الرواد، وتغري النشء بالسير على خطاهم.

4. قصص المغامرات:

تتناول حياة بعض الرحالة والمكتشفين، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع، ومثل هذه القصص تنمي حب الاستطلاع عند الطلاب، وتشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن تبتعد عن التهويل، كما يجب ألا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكنًا.

5. القصص الفكاهية:

تهدف إلى تقديم المتعة للطالب، وإلى تجديد نشاطه ومساعدته في أن يضفي على حياته مع زملائه وأسرته لونًا من المرح والدعابة والسعادة، كما يمكن أن يكون إطارها الفكاهي في مجال تعليم بعض مفردات المادة الدراسية.

6. القصص الرمزية:

تهدف إلى تقديم العظة والعبرة، والتوجه إلى السلوك الحميد والنفور من السيئ عن طريق الإيحاء والتمثل، لا عن طريق الوعظ والإرشاد المباشرين، وذلك حينما تقدم هذه الأمور على ألسنة الطيور والأفاعي أو السلاحف أو غيرها.

أما أوهلر (Ohler, 2006: 44-47) فقد أشار إلى تصنيف القصة الرقمية فيما يخص أنماط تقديم المحتوى كالآتي:

1.النمط المسموع للقصة الرقمية:

حيث يؤكد أن النمط المسموع أقدم أنماط تقديم القصة الرقمية، وبالرغم من تقدم التكنولوجيا إلا أن النمط المسموع يقدم نموذجًا جيدًا للتعلم والاتصال الفعال بما يناسب المجتمعات التعليمية، حيث إنه يسهم في تكوين الخبرات التعليمية من خلال إدراك الرسالة التعليمية، وتكوين الصور الذهنية من الكلمات التي يتم سماعها في مضمون القصة الرقمية، وبذلك يتكون لدى المتلقي ترابط بين الصوت والصور الذهنية.

2.النمط المرئي للقصة الرقمية:

يوفر هذا النمط الصور والرسوم الثابتة والمتحركة، ومؤثرات سمعية وبصرية، وغير ذلك من العناصر التي تجذب انتباه المتعلمين، وتتيح فرصًا متنوعة في تقديم المحتوى، لذا فإن كثيرًا من الدراسات توصي باستخدام هذا النمط.

3.النمط المكتوب للقصة الرقمية:

إن هذا النمط يمثل أداة التعلم الرئيسة للمتعلمين طوال المراحل التعليمية المختلفة، كما أن مفهوم القصة مرتبط دائمًا بالنمط المكتوب، وترجع أهمية هذا النمط إلى أنها تسهم بشكل فعال في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير، واستخلاص المعنى لمحتوى النص المكتوب، ومن ثم فهم واستيعاب ما يتضمنه من مفاهيم ومعلومات، ولكن نجد ندرة في البحوث التي تتناول هذا النمط، حيث هناك تجاهل واضح في البحوث والأدبيات في هذا المجال.

ويرى الباحث أن أنماط تقديم محتوى القصص الرقمية مختلفة، وإن كان يتم التركيز على النمط المرئي فإنه لا تعارض عند استخدام الأنماط الأخرى، وأن طبيعة المحتوى هي التي تقرر أحد الأنماط الذي سيستخدم عند عرض القصص الرقمية، وقد اتبع الباحث عند تقديمه القصة الرقمية الأنماط الثلاثة (المسموع – المرئي – المكتوب).

كما يتضح من العرض السابق لتصنيفات القصص الرقمية أنها متنوعة ويعزو الباحث هذا التنوع إلى الهدف من وراء القصة الرقمية المراد استخدامها في العملية التعليمية، والمرحلة العمرية المستخدمة فيها، كما أن استحداث التكنولوجيا أدى إلى استخدام القصة الرقمية بشكل فاعل في مجالاتها المختلفة بحيث تزيد من مرونة المعلم في مساعدته للمتعلمين على تحقيق التعلم.

عناصر القصة الرقمية:

قدمت لامبرت (Lambert, 2007: 9–19) سبعة عناصر فعالة وأساسية لا بد من توافرها في القصة الرقمية:

1. وجهة النظر:

لا بد من أن تحمل القصة الرقمية وجهات نظر مختلفة، ولا تقدم بطريقة مجردة مثل سرد الواقع، كما لا بد من مراعاة وجهات نظر المشاهد، بحيث لا يحدث صدام في وجهات النظر.

2. سؤال درامي:

يطرح سؤال يثير اهتمام المشاهد وذلك في بداية القصة، ويحتفظ باهتمام المشاهد طوال عرض القصة، إلى أن تتم الإجابة عن السؤال في نهاية القصة.

3. محتوى عاطفي:

توافر محتوى عاطفي في القصة الرقمية ضروري حتى يزيد من مساحة الاهتمام لدى المشاهد، فمن خلال التأثيرات، والموسيقى، ونبرة الصوت يمكن الاحتفاظ باهتمام المشاهد طوال فترة العرض.

4. الصوت:

الصوت في القصة الرقمية يمثل العصب الرئيس، ويراعى أن الصوت هنا ليس مجرد تعليق على القصة، ولكنه المحرك الأساسي لها، لذلك لا بد من الاختيار الجيد للصوت حتى يكون مؤثرًا إيجابيًا على المشاهد.

5. الموسيقا التصويرية:

الموسيقا عنصر مهم في القصة الرقمية، فهي تعبير صادق عن المشاعر المراد طرحها في القصة، ويمكنها نقل المشاهد من حالة إلى حالة أخرى تمامًا، والموسيقا التصويرية يمكنها إضافة حالة من الترقب للمشاهد، ولكن يراعى هنا الحذر الشديد في استخدام الموسيقا التصويرية وتوظيفها حتى لا تأتي بنتائج سلبية.

6. الاقتصاد:

الاقتصاد من أكبر المشكلات التى تواجه إنتاج القصة الرقمية، حيث يسعى مصممو القصة إلى استخدام أكبر كم ممكن من الوسائط، في حين أنه لا يشترط لكل كلمة في السيناريو أن يكون لها مقابل في القصة بصورة أو صوت أو فيديو، لذلك لا بد من أن يكون للمشاهد دور في استيعاب محتوى القصة، ولا يتم عرض جميع الأفكار بشكل مفصل ودقيق.

7. السرعة:

لا بد من وجود وتيرة واضحة في عرض القصة الرقمية، حيث تعمل هذه الوتيرة على انتقال المشاهد من حالة وجدانية إلى أخرى، والتعديل في الوتيرة يمكن إيجاده من خلال سرد الأحداث، إيقاع الموسيقى، معدل سرعة الصوت، الفترة الزمنية لعرض الصور، لذلك لا بد من أن يكون هناك اتساق بين كل هذه العناصر.

وأضاف بورتر (Porter, 2004: 14-17) عناصر أخرى لا بد أن تقوم عليها القصة الرقمية الجيدة، وهي:

1. معايشة أحداث القصة:

وهي أن يتقمص المشاهد ويعايش شخصيات القصة بحيث يفسر ويفرق بين وجهات نظر الشخصيات داخل القصة،الأمر الذي لا يستدعي الحديث عن كل شخصية أو حدث على حدة.

2. توضيح الدروس المستفادة:

وتعد هذه واحدة من أهم السمات التي تميز القصة الرقمية، حيث إن لكل قصة معنى وموضوعًا أو هدفًا أو فكرة، تبين شيئًا معينًا من الحياة اليومية أو الثقافة أو المجتمع.

3. عرض غير معبر بالكلمات:

تأتي هذه النقطة على عكس القصة التقليدية التي تعتمد على الراوي، حيث يتم استخدام الصور والأصوات والموسيقا للتعبير عن فكرة أو إظهار جزء من السياق، كما أنها تستخدم لإظهار معاني مثل العاطفة أو الألم أو الخوف...إلخ، وهذه المعاني لا يمكن الوصول لها باستخدام الكلمات فقط.

4. تطوير براعة الأداء:

القصة القيمة تشمل العديد من الوسائط المتعددة من صور وأفلام وموسيقا ورسومات إلى غير ذلك، وتكمن أهمية هذه النقطة في الإبداع في الدمج بين كل هذه العناصر ببراعة لتحقيق الهدف من القصة وتوصيل المعلومات التي تحتويها.

عوامل نجاح القصة الرقمية:

حدد شيلي وجابل (Shelley & Gable, 2011) بعض العوامل التي يمكن أن تسهم في نجاح القصة الرقمية عند استخدامها في التعليم الإلكتروني:

1. الكاريكاتير البصري:

وهذا يعني استخدام صور كاريكاتيرية تساعد في نقل مشاعر الشخصيات بوضوح، والإقلال من الحوار الذي يمكن لهذه الصور أن تعبر عنه.

2. جدول زمني تفاعلي:

عندما تحكي قصة من منظور واحد يجب أن ينسق الجدول الزمني لسلسلة الأحداث ونتائجها بصورة تفاعلية تجذب اهتمام المتعلمين بالصور الجذابة التي تنقل القصة إلى الأمام.

3. وسيلة إعلام اجتماعية:

يمكن الاستفادة من القصص القصيرة التي تعمل بشكل جيد وتعد مصدر إلهام لمناقشة موضوع تعليمي محدد، كما يمكن للتعليم الإلكتروني تشجيع المتعلمين على مشاركة قصصهم المرتبطة بموضوع الدرس لاستخلاص النقاط الرئيسة للموضوع المطلوب تعلمه.

4. صوت الراوي:

أفضل راوٍ للقصة الرقمية هو الشخص الذي مر بتجربة مباشرة وغير العاطفي للرسالة التي تنقلها القصة الرقمية، ويركز الصوت على نقاط تعليمية محددة تحفز بصر المتعلمين للنظر إلى شاشة العرض، ووجود نصوص على شاشة العرض اختياري حسب الحاجة إليها، والخبراء يميلون إلى الموافقة على أن الراوي الذي يقرأ نصًا من شريحة هو في الواقع يضر المتعلم أكثر مما ينفعه.

5. الفيديو:

يمكن استخدام أفلام الفيديو في القصة الرقمية لإعطائها لمسة إنسانية، والراوي في هذه الأفلام يشترط أن يتماشى صوته مع لقطات الفيديو.

ويرى الباحث مما سبق عرضه من عناصر القصص الرقمية أنه لا توجد هناك معايير ثابتة، فهناك من الباحثين من يشير إلى مجموعة من المعايير التي تصاغ بطرق مختلفة، إلا أنه هناك عناصر مشتركة وأساسية، ومن ثم يمكن القول: إنه يمكن الجمع بين هذه العناصر ليكمل كل منها الآخر عند إعداد القصة الرقمية، وقد اعتمد الباحث أثناء إعداد القصص الرقمية وتصميمها على العناصر السابقة الذكر، مما مكن من إخراج القصص الرقمية في الدراسة الحالية بأسلوب شائق يخدم العملية التربوية .

خطوات بوفالا لكتابة القصص وحكيها:

حدد بوفالا (Buvala, 2009) عشر خطوات لكتابة القصص وحكيها وهي:

1. **اتخاذ قرار بإنتاج القصة:** وذلك من حيث فكرتها، وموضوعها، وعنوانها.
2. **تجزئة القصة إلى خطوط عريضة:** من حيث الأحداث التي تمكن من تذكر حلقات القصة.

3. **كتابة القصة في نوتة:** من حيث استخدام الورقة، وقلم الرصاص، والبدء في كتابة القصة بالكلمات الخاصة.
4. **ارسم قصتك في ستوري بورد Storyboard:** مثل الرسوم الفكاهية المرسومة باليد.
5. **الحكي التجريبي للقصة:** من خلال البدء في حكي القصة لنفسك بصوت عالٍ وبكلماتك، ومن خلال النظر إلى نوتة القصة، مع تكرار ذلك ثلاث مرات في توقيتات مختلفة.
6. **التفكير العميق في القصة:** من حيث هل توجد أجزاء يجب حذفها أو إضافتها، ثم تنفيذ التعديل اللازم على ستوري بورد.
7. **وضع الملاحظات على لوحة القصة المصورة:** ثم احكِ القصة لنفسك عدة مرات مع الاحتفاظ بالحكي بصوت عالٍ وبكلماتك، وبإيماءتك، وبصوتك.
8. **حكي القصة على زميل:** وذلك من خلال البحث عن صديق لك، ثم قم بحكي القصة عليه، مع عدم استخدام النوتة ولا ستوري بورد في ذلك.
9. **إضافة المشاعر على القصة:** وتأتي هذه المرحلة عندما تصل الثقة في القصة إلى الوضع المقبول، ثم ابدأ التفكير في المشاعر المطلوب إظهارها في صوتك، وفي صورتك أثناء الحكي، ثم استخدم هذه المشاعر في حكي القصة.
10. **حكي القصة على المستمعين:** وذلك عندما يحين وقت عرض القصة، كن على ثقة، انظر إلى مستمعيك، تحدث بوضوح، وببطء، واستمتع بتجربة القصة.

مراحل إنتاج القصة الرقمية:

بعد مطالعة الأدب التربوي لمراحل إنتاج القصص الرقمية وتصميمها وتطويرها. وما كتب جاكس وبرينان (Jakes & Brennan: 6)؛ صادق (Sadik, 2008)؛ شنغ (44-38 :Chung, 2008) فإنه يمكن استخلاص مراحل إنتاج القصة الرقمية في الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: تحديد مجال القصة:

حيث إنه بصفة مبدئية لا بد من تحديد مجال القصة سواء كان مجالًا ثقافيًا، دينيًا، خياليًا، جغرافيًا، تاريخيًا، تراثيًا.

المرحلة الثانية: كتابة نص القصة:

في هذه الخطوة تحدد الفكرة الرئيسة للقصة، ويسمح لكاتب القصة إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يصل إلى الصيغة النهائية.

المرحلة الثالثة: إعداد السيناريو:

يسهم السيناريو في تحديد الشكل الأساس للقصة، وعناصر الوسائط المتعددة التي سوف تستخدم في عرضها، سعيًا لتصبح القصة أكثر إثارة للجمهور.

المرحلة الرابعة: إعداد السيناريو المصور:

في هذه الخطوة يحدد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تسهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.

المرحلة الخامسة: الحصول على المصادر:

هنا يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج القصة، سواء من خلال الإنترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال أجهزة مساعدة مثل الماسح الضوئي، كاميرا تصوير رقمية، وغيرهما.

المرحلة السادسة: الإنتاج:

في هذه الخطوة يتم إنتاج القصة الرقمية وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك، مثل برنامج Movie Maker ، وبرنامج PhotoStory، وغيرهما من البرامج.

المرحلة السابعة: التشارك:

يتم التشارك للقصة الرقمية من خلال إتاحتها للجمهور على شبكة الإنترنت، أو على شبكة داخلية في مؤسسة ما، أو على أسطوانات مدمجة CD.

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية عند إنتاج وتصميم القصص الرقمية:

1. تحديد موضوع القصة الرقمية وهدفها:

في هذه الخطوة قام الباحث بتحديد موضوعات القصص التي تمت عليها الدراسة، والهدف المرجو تحقيقه من عرض كل قصة رقمية.

2. إعداد سيناريو القصة:

تم إعداد سيناريو القصة وكتابته بالتفصيل، وتحديد الصور، والمؤثرات الصوتية المنوي استخدامها بدقة في الأماكن المحددة في القصص الرقمية.

3. جمع الصور والرسوم والمؤثرات الصوتية والموسيقا والنصوص:

هنا تم الحصول على الوسائط المتعددة من الصور من خلال الرسم باستخدام البرامج المخصصة لذلك ، والصوت من خلال التسجيلات الصوتية والاستعانة بأجهزة مساعدة.

4. إنتاج القصة الرقمية باستخدام البرامج المناسبة:

تم إنتاج القصص الرقمية وذلك باستخدام البرامج الآتية Adobe Photoshop Cs6، Adobe After Effect Cs6، Adobe Flash Cs6، Adobe Audition Cs6، Adobe Primare Cs6.

5.عرض القصة الرقمية:

عرضت القصص الرقمية أمام الطلاب وذلك عن طريق الحاسوب.

معايير تقييم القصص الرقمية الفعالة:

ترى لامبرت (Lambert , 2002: 59-60) أنه يفضل في القصص الرقمية الفعالة أن:

1. تشتمل على عدد مناسب من الصور، والأصوات، ولقطات الفيديو، والنصوص، والرسوم المتحركة، وينبغي أن تتكامل هذه الوسائط مع بعضها وبشكل مناسب في تحقيق الهدف من القصة.
2. يتوافر بها قدر من التوافق وإحساس المشاهد بالانسجام بين المكونات السمعية والبصرية، وقيادة المشاهد إلى التأمل والتفكير، وأن تبتعد القصة عن النغمات الصوتية السريعة والعرض الخاطف للصور.
3. يتم فيها اختيار الخلفيات الموسيقية المناسبة، والبعد عن تزامن التعليق الصوتي مع الخلفيات الموسيقية الغنائية، التي قد تشتت انتباه المشاهد، وينبغي إيلاء اهتمام للخلفيات الموسيقية التي تثير مشاعر المشاهد وعواطفه نحو موضوع القصة.
4. يتم فيها اختيار الحركة التي تجذب تركيز المشاهد لأحداث القصة، واختيار الصور التي يمكن أن تنقل المشاعر والعواطف وتأكيد وجهة النظر للمشاهد.
5. يكون هناك تناغم بين التعليق الصوتي والصور والخلفية الموسيقية.
6. تتضمن إيقاعًا سريعًا في سرد الأحداث التي تتطلب إثارة عاطفة المشاهد، وأن تتضمن إيقاعًا بطيئًا أو عاديًا في سرد الأحداث التي تتطلب من المشاهد الاسترخاء والتأمل.

ويرى الباحث أنه يمكن استخلاص مجموعة من المعايير لتقييم القصص الرقمية فيما يأتي:

1. وضوح الفكرة والمغزى ودور الشخصيات من القصص الرقمية.
2. وضوح النصوص وصياغتها بشكل سليم.
3. نقاء صوت التأثيرات الموسيقية وجودتها، ومناسبتها مع الحركة والعرض.
4. اختيار الصور المناسبة مع الفئة العمرية للطلبة، مع استخدام الألوان الواقعية، وأن تحتوي على تفاصيل قليلة لا تشتت انتباه الطلبة.

مزايا القصص الرقمية:

أورد التعبان (2013: 77 – 78) اتفاق عدد من الباحثين على مزايا القصة الرقمية منهم روبين (Robin, 2006)، وهوفر وسوان (Hofer & Swan, 2006)، وبلوتشر (Blocher, 2008)، وبرمارك (Burmark, 2004)، وبراون وآخرون (Brown.et, 2005)، وماك كارتني وجونسولن (Mc.Cartney & Gonsoulin, 2010)، وهيرو(Herro, 2010)، وكوك مان (Kocaman, 2008)، وجيرتي وسكميدت (Garrety & Schmidt, 2008)، وبنس (Pence, 2010) وتم تصنيفها إلى محاور رئيسة، وتفرع منها عدد من المميزات الفرعية:

أ- تساعد القصة الرقمية على تنمية اكتساب المعرفة:

1. تراعي القصة الرقمية الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم وخبراتهم المختلفة وأسلوب تعلمهم.
2. تجعل القصة الرقمية المحتوى النظري قابلًا للفهم والاستيعاب.
3. تساعد الطلاب على عمل ملخصات غير تقليدية للموضوعات.
4. تساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة.
5. تمكن الطلاب من فهم المواد والموضوعات الأكثر صعوبة.
6. تعزيز فهم الطالب وتسريعه.

ب- تساعد القصة الرقمية على التفاعل بين المتعلم والمحتوى القصصي:

1. تدخل القصة الرقمية المتعلم في العملية التعليمية وتجعله جزءًا منها.
2. تعمل القصة الرقمية على مشاركة المعرفة بين المتعلمين لتعزيز فهم الموضوعات.
3. يكون المتعلم في القصة الرقمية أكثر واقعية للتعلم والبحث.
4. تقدم القصة الرقمية أشكالًا متنوعة من التعزيز والإثارة والمتعة.
5. تعد القصة الرقمية أداة فاعلة لكل من المتعلم والمعلم.
6. تعمل القصة الرقمية على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وتشجعهم على عرض أفكارهم.
7. استخدام القصص الرقمية يساعد الطلاب على إتقان العديد من المهارات الحياتية في فصول التعليم والتعلم.
8. تستخدم القصة الرقمية لتحسين الدروس داخل وحدة أكبر باعتبارها وسيلة لتسهيل المناقشة حول الموضوعات المطروحة في القصة.

ج- تساعد القصة الرقمية على تنمية مهارات التفكير العليا:

1. تعمل على التخيل الإبداعي من خلال التفاعل مع أحداث القصة.
2. تساعد القصة على تنمية الاستكشاف والتأمل.
3. تسمح بمساحة خصبة لأفكار المتعلم سواء كانت واقعية أو خيالية.

تحديات القصص الرقمية:

يشير فرزل (Frazel, 2011: 13) إلى مجموعة من التحديات التي تواجه استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية وتتمثل فيما يأتي:

1. إن القصص الرقمية فيها انتفاع التكنولوجيا، ومن ثم فهي تحتاج إلى كثير من الأشياء التي قيمتها وثمنها غير رخيصة.
2. التكنولوجيا تتطلب كفاءة إتقانها، ومن الأسف كثير من مدرسي اللغة العربية لا يمتلك كفاءة إتقان التكنولوجيا.
3. تستغرق القصص الرقمية الوقت الطويل في إعدادها، وتجهيزها لتطبيقها.
4. يجد المعلمون صعوبة في إعطاء التوجيهات للطلاب، لأن استخدام القصص الرقمية جديد.
5. لا يمكن استخدام القصص الرقمية في جميع المواد.

بالنظر إلى ما سبق فإن الباحث يرى أنه يمكن التغلب على بعض الصعوبات عند استخدام القصص الرقمية، فمثلًا يمكن عقد الدورات وورش العمل لتدريب المعلمين من أجل رفع كفاءاتهم في إنتاج القصص الرقمية، وكيفية تنفيذها أثناء تدريسهم المقررات الدراسية.

برمجيات تصميم وتطوير القصص الرقمية:

أورد عبد الباسط (2015) أن التكنولوجيا الحديثة أفرزت العديد من البرمجيات المتخصصة في تصميم القصص الرقمية، ووصف لكيفية الحصول عليها، والمتطلبات والمكونات اللازمة لاستخدامها وتطويرها في التعليم والتعلم، حيث يتم اختيار أي من هذه البرمجيات وفق أجهزة الكمبيوتر المتاحة وإمكاناتها، وفيما يأتي أهم هذه البرمجيات:

1. برنامج Photo Story 3: يستخدم تحت بيئة الوندوز فقط، ويتم الحصول عليه مجانًا من موقع الشركة على الإنترنت، وهو يعد برنامجًا مثاليًا للمتعلمين في جميع المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقمية من الصور والرسوم وتطويرها، ويتميز بإمكانية إضافة نصوص ومؤثرات للحركة وخلفيات موسيقية جاهزة، أو إنشائها من داخل البرنامج نفسه، كما يتميز بإمكانية إضافة تعليق صوتي لصاحب القصة، مع إمكانية خفض الصوت ورفعه.

2. برنامج Windows Movie Maker: يستخدم تحت بيئة الوندوز فقط، ويتم الحصول عليه مجانًا من موقع شركة ميكروسوفت على الإنترنت، وهو يعد برنامجًا مثاليًا لجميع المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقمية من الصور الثابتة واللقطات المتحركة وتطويرها، غير أنه لا يتيح إضافة التعليق الصوتي لصاحب القصة من داخل البرنامج، ولا يتيح إنشاء خلفيات موسيقية للقصة، كما أن مؤثرات الحركة به أقل من إمكانيات Photo Story 3.

3. برنامج Apple IMovie: يستخدم تحت بيئة نظام التشغيل أبل ماكنتوش فقط، ويتم الحصول عليه مجانًا، وهو أيضًا يعد برنامجًا مثاليًا لأطفال المدرسة الابتدائية، والمراحل الدراسية الأخرى لتصميم القصص الرقمية وتطويرها.

4. برنامج Adobe Premiere: يستخدم تحت بيئة نظام التشغيل وندوز، وبيئة نظام التشغيل أبل ماكنتوش، غير أن استخدامه يتطلب مهارات في مستوى المحترفين، الأمر الذي قد يصعب استخدامه مع المعلمين والطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

5. برنامج PowerPoint: يستخدم تحت بيئة وندوز، وبيئة أبل ماكنتوش، ويتيح تصميم القصص الرقمية من الصور والرسوم الثابتة، واللقطات المتحركة وتطويرها، غير أنه لا يتيح إمكانية نشر القصص الرقمية المنتجة به في صيغة ملفات الفيديو wmv أو غيرها، ويبقيها على حالها في صيغة ملفات عروض تقديمية ppt.

يتبين من العرض السابق لمحور القصص الرقمية مدى الاهتمام الذي حظيت به، والأثر الإيجابي الذي أحدثته لدى الطلبة أثناء استخدامها في العملية التعليمية، الأمر الذى يستدعي ضرورة الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في المناهج الدراسية، واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة مما يساعد بشكل فعال في اكتساب مهارات القراءة خصوصًا في المراحل المبكرة من التعليم.

المحور الثاني: القراءة:

القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع (مهارة الاستماع – مهارة التحدث – مهارة القراءة – مهارة الكتابة)، ولا بد من الإشارة إلى أن مهارة القراءة هي المهارة التي تشرفت في خطاب الله عز وجل لرسوله الكريم في مطلع سورة العلق: " ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ (العلق: 1–5)، الأمر الذي يدل على عظم مهارة القراءة وفضلها.

مفهوم القراءة:

القراءة لغة:

يرى الرازي (660هـ: 526) أن القراءة في اللغة من (قرأ) الكتاب (قراءة) و(قرءانًا) بالضم و(قُرِئ) الشيء (قرءانًا) بالضم أيضًا جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع بين السور ويضمها، وقوله تعالى:" إِنَّ عَلَيۡنَا جَمۡعَهُۥ وَقُرۡءَانَهُۥ" أي قراءته (القيامة: 17). وجمع (قارئ، قرأه)، مثل كافر، كفرة، و(القراء) بالضم والمد، قد يكون جمع قارئ.

القراءة اصطلاحًا:

يعرف شريف وآخرون (2009: 17) القراءة بأنها: " عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات".

ويعرفها لافي (2006: 163) بأنها: " قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معانٍ، وتوظيفها توظيفًا فعالًا في الجوانب الحياتية المختلفة".

ويعرفها الحسن (2000: 13) بأنها: " نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء".

أما عون (2012: 139) فيعرفها بأنها: " عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، فهي إذن عملية عضوية نفسية عقلية".

ويرى الباحث أنه يمكن من خلال هذه التعريفات التوصل إلى ما يأتي:

1. القراءة تتكون من المعنى الذهني، بالإضافة إلى اللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب.
2. القراءة لها عمليات عقلية معقدة كالإدراك والتذكر والاستنباط والربط.

تطور مفهوم القراءة:

يرى أبو مغلي (2010: 25-26) أن تطور مفهوم القراءة سار عبر التاريخ في المراحل الآتية:

1. كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو سليم الأداء.
2. تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.
3. تم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلًا يجعله يرضى أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يسر أو يحزن.
4. وأخيرًا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية.

يتضح مما سبق أن مفهوم القراءة أصبح يعني إدراك الرموز المكتوبة وتعرفها، والنطق بها، ثم الفهم أي ترجمتها إلى أفكار، ثم التفاعل معها، ومن ثم استخدامها في المواقف الحياتية.

أهمية القراءة:

القراءة مهمة في حياة البشر ومما يؤكد هذه الأهمية أن الله سبحانه وتعالى جعل القراءة فاتحة مخاطبته للرسول في غار حراء فقال له: " ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ" (العلق: 1) ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان إلى التعرف على المعرفة بكل أنواعها الدينية والعلمية والثقافية والأدبية وغيرها.

وقد اتفق (أبو الهيجاء، 2007: 86-87؛ شريف وآخرون، 2009: 19-20) على مجموعة من النقاط التي تدل على أهمية القراءة وهي:

1. القراءة عامل حاسم في اكتساب الطلاب الخبرات المختلفة والمعارف الخصبة.
2. القراءة تجعل الفرد يتصل بغيره مهما تباعدت بينهما المسافات أو الأزمان.
3. القراءة وسيلة من وسائل التهذيب وغرس الأخلاق الحميدة في نفوس الصغار.

4. يقرأ الطلاب القصص والكتب الأخرى غير اللغة العربية.
5. تعد القراءة أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى.
6. القراءة هي الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم اللغات الحية.
7. عن طريق القراءة يتذوق الصغار الأدب والقيم التي تحقق الراحة النفسية.

ويرى الباحث أن القراءة لها أهمية كبرى، فهي تعد مفتاح المعرفة ووسيلة الثقافة، فعن طريق القراءة يصبح الطالب أكثر وعيًا ومقدرة على التخطيط لحياته ومستقبله، كما لا ننسى أن القراءة وسيلة للنهوض والتقارب بين أفراد المجتمع، ولها دور في تغيير السلوك البشري وتعديله، ومع التأكيد على أهمية القراءة فإننا لا يجب أن نعزلها عن بقية فروع اللغة العربية، حيث إن جميع المواد تكمل بعضها البعض.

الأهداف العامة لتعليم القراءة:

يرى السفاسفة (2011: 86-87) أن القراءة في كل الصفوف وكل المراحل – على تنوعها – تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. أن يجيد الطالب النطق، وأن يحسن الأداء، وأن يتمثل المعنى.
2. أن يكتسب الطالب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والطلاقة والاستقلال بالقراءة والقدوة على تحصيل المعنى وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
3. أن ينمو ميل الطالب نحو القراءة.
4. أن يعبر الطالب تعبيرًا صحيحًا عن معنى ما قرأه.
5. أن تنمو حصيلة الطالب من المفردات والتراكيب الجديدة.
6. أن تهدف إلى الفهم لكسب المعلومات، والفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، والفهم للمتعة والتسلية والتذوق، والفهم لنقد الموضوعات.

الأهداف الخاصة للقراءة في منهاج اللغة العربية للصفوف (1 – 4) كما ورد في دليل المعلم الفلسطيني (2012: 4):

1. الاستماع بيقظة واهتمام إلى قراءة المعلم الجهرية.
2. نطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية نطقًا سليمًا.
3. تمييز الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة حسب موقعها في الكلمة.
4. تعرف الحركات القصيرة والطويلة.
5. تعرف السكون والشدة، والتنوين بأشكاله المختلفة.

6. الربط بين كلمات الدرس وجمله من ناحية، والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.
7. تمييز الكلمات والجمل المتماثلة دون صور.
8. قراءة كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة بنطق صحيح.
9. فهم دلالات ما يقرأ من كلمات وجمل دون صور.
10. اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة.
11. اكتساب بعض العادات السليمة المصاحبة للقراءة مثل: الجلسة الصحيحة في أثناء القراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب.
12. اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الإيجابية: دينية، ووطنية، واجتماعية.
13. اكتساب بعض المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية في أثناء عملية القراءة مثل: الإنصات الجيد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على الكتب والأدوات المدرسية وغيرها.
14. التدرب على القراءة الصامتة بفهم واستيعاب في زمن يتناسب مع الكم المقروء.
15. التمييز بين الحروف المعجمة ومقابلاتها المهملة مثل : د/ذ ، ر/ز ، ط/ظ ، ع/غ ، س/ش... وكذلك بين الحروف المتشابهة في النطق، والمختلفة في الكتابة أو العكس، مثل : ذ/ز ، ظ/ ذ ، ث/س ...إلخ.
16. تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.
17. توضيح المعاني والأفكار الرئيسة في الدرس موضوع القراءة.

وظائف القراءة:

أ – **الوظيفة المعرفية:** وتؤدي القراءة للفرد في مجال الوظيفة المعرفية أمورًا عدة يمكن إيجازها فيما يأتي:

1. تعد القراءة من أهم الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة.
2. القراءة تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، لأن هناك علاقة بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية المواد الدراسية.
3. تعد القراءة إحدى وسائل البحث العلمي، وعن طريقها نجد إجابات لكثير من التساؤلات.
4. تسهم القراءة في النمو العقلي للفرد، إذ إن استعدادات الفرد العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق ما تقدمه القراءة للفرد من ثقافة ومعرفة (طاهر، 2010: 27).

ب- الوظيفة النفسية: وتتمثل فيما يأتي:

1. تشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فبها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته للاستقلال، والاكتشاف.
2. تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف.
3. تساعد القراءة أيضًا على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها.

ج- الوظيفة الاجتماعية: وتتجلى هذه الوظيفة فيما يأتي:

1. إن القراءة تؤدي دورًا أساسيًا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، كما أن القراءة تساعد على إعداد الفرد لحياته المهنية وتؤهله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية الأخرى.
2. إن القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته بل تنقيحه وتطويره، إذ من دون القراءة يظل جزء كبير من تراث الأمة خامدًا في بطون الكتب.
3. إن للقراءة دورًا في تقارب الفكر في داخل الجماعة، ذلك لأن انتشار ثقافة المجتمع بين الأفراد كلهم من شأنه أن يوجد أساسًا ثقافيًا مشتركًا يساعد على وحدة الجماعة وتضامنها.
4. إن القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة.

(صومان، 2012: 79-81)

مشكلات القراءة وعلاجها:

أشار نصيرات (2006: 145) إلى أن المتعلمين يواجهون عددًا من المشكلات التي تحد من إتقان مهارة القراءة، وهذه الصعوبات يمكن للمعلم تلافيها من خلال أنشطة خاصة بكل مشكلة كما يأتي:

1. مشكلة البطء في القراءة:

يمكن للمعلم أن يعد نشاطًا متكررًا من آن لآخر، يتبارى فيه الطلاب بحيث يقوم المعلم بتقديم نص قرائي للطلاب ثم يضبط الوقت، وبعد الانتهاء يقوم بتقديم مجموعة من الأسئلة حول النص المقروء يتضمن أمورًا تتعلق بالمعاني الخاصة ببعض المفردات، أسئلة خاصة بالتركيب وتحليله والاستفادة منه، أسئلة استيعاب عامة حول النص ولكنها ذكية أيضًا، وبعد تصحيح الإجابات يوجه المعلم الطلبة إلى الأخطاء التي ارتكبوها بسبب البطء.

2. مشكلة القراءة كلمة كلمة:

هذه المشكلة يمكن عزوها إلى الطريقة التي تعلم بها الطالب القراءة أولًا، فقد اعتاد بعض الطلاب على وضع أصابعهم على الكلمة المنطوقة ثم الانتقال إلى الكلمة المجاورة وهكذا، وهذا الأسلوب معناه أن يركز اهتمامه على الكلمة فقط لا على الوحدة المعنوية من جملة أو شبه جملة أو تعبير، ويمكن حلها بإعداد تدريبات للطلبة تكون موجهة لتدريبهم على النظر إلى النص من خلال وحدات معنوية متكاملة بدلًا من الكلمات منعزلة.

3. مشكلة الفهم بالاهتمام بالتفاصيل وترك الفكرة الرئيسة:

هذه المشكلة يمكن للمعلم مساعدة طلبته على تخطيها بالعمل على توجيههم لرؤية كلية للنص، وذلك بتدريبهم من آن لآخر على النظر في فقرات كاملة ثم استخراج الأفكار الرئيسة منها عن طريق أسئلة استباقية تمكن الطالب من استخدام معلوماته السابقة استخدامًا فاعلًا.

أخطاء الطلاب في القراءة وطرق إصلاحها:

يتعرض الطلاب لبعض الأخطاء في القراءة، وعلى المدرس أن يتعرف على هذه الأخطاء، ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل الذي يتلائم مع كل خطأ، وفيما يلي بعض الأخطاء التي تحدث من طلاب المرحلة الابتدائية:

1. صعوبة الكلمات الجديدة:

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى الطلاب داخل الدرس، وأن يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصور والرسوم، وهناك صعوبات خاصة باللغة العربية نفسها، ومن أهم هذه الصعوبات:

أ- تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، مثل (الكاف والعين).

ب- تشابه كثير بين بعض الحروف، مثل (ج – ح – خ)، (ب – ت – ث)،... إلخ.

ج- تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط – ت)، (س – ص)، (ذ – ظ).

د- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (استجابوا، لكن).

2. عجز الطالب عن أداء المعنى:

قد يكون ذلك راجعًا إلى عدم معرفة الطالب من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي، وهنا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل منقوطة، وفواصل بدون نقط، وأن يدرب الطالب على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، وألا يتوقف إلا عند الفاصلة أو في نهاية الجملة.

3. تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا:

وقد يكون هذا راجعًا إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين، وعلاج هذا عن طريق إيضاح المعاني وتدريبه على قراءة المواد السهلة ذات المعاني الواضحة لديه (مدكور، 2009: 164-165).

4. الإبدال:

وينشأ عن الخطأ في وضع حرف مكان آخر، ومن أمثلته أن يقرأ الطالب كلمة " يعفل " بدل أن يقرأها " يفعل " ، وعلاج هذا أن تكون المادة المقروءة سهلة، بحيث يستطيع الطالب قراءة الكلمات قراءة صحيحة، وربطها بسياق وإطار واضح المعنى بالنسبة لهم.

5. القلب:

وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى أو حرفٍ مكان آخر، ويمكن للمعلم أن يعالج مثل هذه الأخطاء ويقلل منها عن طريق أن تكون المادة المقروءة مناسبة لمستوى الطلاب، والحث على التأني أثناء القراءة.

6. الحذف:

كثيرًا ما يترتب عن السرعة في القراءة، وعدم الالتفاف الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة حذف بعض الحروف والكلمات، وقد ينشأ ذلك بسبب ضعف الإبصار، ولعلاج هذا يكلف المعلم الطلاب بإعداد القطعة قبل قراءتها جهرًا، والعناية بتنمية الثروة اللغوية.

(العيسوي وآخرون، 2005: 192)

وأضاف أبو مغلي (2010: 54) من أخطاء الطلاب في القراءة ما يأتي:

1. يخطئ الطالب في نطق بعض الحروف، فعلى المعلم عندئذٍ أن يدربه على قراءة كلمات وجمل تحتوى هذه الحروف، وإرشاده إلى مخارجها الصحيحة.
2. يخطئ الطالب في نطق الكلمة خطأ صرفيًا أو نحويًا ويقدم ويؤخر في حروفها بسبب عدم انتباهه لضبط الكلمة أو عدم معرفته للقاعدة، فعلى المعلم في هذه الحالة أن يعالج ذلك بتعريفه القاعدة مع التمرين على تطبيقها.
3. يخطئ الطالب في طريقة الإلقاء وتمثيل المعاني، وعلاج ذلك بإتاحة فرص أكثر للقراءة وتدريبه على الإلقاء الصحيح.

نستخلص مما سبق أنه في جميع حالات أخطاء الطلاب في القراءة يفضل عدم مقاطعة الطالب أثناء قراءته، والانتظار إلى أن ينهي الجملة أو الفقرة، ثم معالجة الخطأ الذي وقع فيه.

مفهوم الضعف القرائي:

يعرف عيد (2011: 61) الضعف القرائي بأنه: " القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معانٍ وأفكار".

ويعرفه عوض (2010: 333) بأنه: " القصور في المهارات الأساسية للقراءة أو الهجاء القرائي".

مظاهر الضعف القرائي:

تحدث كل من عاشور والحوامدة (2007: 81) أن من مظاهر الضعف القرائي ما يأتي:

1. عدم قدرة بعض الطلاب على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
2. الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم.
3. الصعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة.
4. الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطالب الخاصة.

ويرى الباحث أنه يمكن إضافة بعض مظاهر الضعف القرائي المتمثلة في:

1. القصور في قراءة مواد ذات مستوى تخصصي.
2. القصور في التعرف على المفردات بمجرد النظر عليها.

أسباب الضعف القرائي:

لا شك في أن ضعف الطلبة في القراءة أمر ظاهر، يعانونه الطلاب في مدارسهم، سواء في دروس اللغة العربية أو في غيرها من المواد المقررة عليهم، وأمام هذه الحقيقة الظاهرة تنوعت الأسباب بين المعلم، والطالب، والكتاب المدرسي:

أولًا: ما يتعلق بالمعلم:

1. عدم اهتمام المعلم بتدريب الطلاب ابتداءً من الصف الأول على تجريد الحروف والتحليل والتركيب.
2. عدم قدرة المعلم على تشخيص العيوب القرائية (عاشور والحوامدة، 2007: 82).
3. عدم التنويع في الطرائق المجدية لتعليم القراءة.
4. تحدث بعض المعلمين بالعامية في حصة القراءة.
5. ينظر بعض المعلمين إلى حصة القراءة باستخفاف شديد، ويراها فسحة من الوقت يستريح فيها من حصص النصوص والبلاغة والنحو (عامر، 2000: 63).

ثانيًا: ما يتعلق بالطالب:

1. النواحي الجسمية، كعيوب النطق، أو ضعف البصر، أو ضعف السمع.
2. نقص الخبرات لدى القارئ بالنسبة لما يقرؤه.
3. عدم النضج الانفعالي عند القارئ (عاشور ومقدادي، 2005: 162).
4. القدرة العقلية للطالب تكون ضعيفة ومن ثم يعد بطيء التعلم.
5. سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية (عاشور والحوامدة، 2007: 82).

ثالثًا: ما يتعلق بالكتاب المدرسي:

1. الجانب المادي الشكلي للكتاب المقرر يؤثر في جذب الطفل نحوه.
2. تكليف أشخاص في التأليف لا دراية لهم ولا خبرة لهم في مجال تأليف الكتب المدرسية.
3. معظم الأحيان لا يجري على الكتب المؤلفة تطوير أو تعديل (البجة، 2005: 133).
4. سوء الاختيار لبعض الموضوعات التي لا تبعث الشوق في نفوس الطلاب.
5. خلو الموضوعات أحيانًا من الأسئلة والتمارين التي تستغل في معرفة تحصيل الطلاب.
6. إفراط الموضوعات في الاشتمال على الكثير من الألفاظ الصعبة (عامر،2000: 63-64).

علاج الضعف القرائي:

إن معرفة أسباب الضعف القرائي تؤدي إلى معرفة أساليب معالجة ذلك الضعف، وفيما يأتي بعض أساليب العلاج:

أولًا: ما يتعلق بالمعلم:

1. تدريب الطلاب على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها، فالطفل إذا جرد الحرف له بشكل صحيح، ودرب على تجريده كان عليه قراءة ذلك الحرف وكتابته وتركيبه مع حروف أخرى مجردة ليكون من ذلك كلمات يقدر على قراءتها وكتابتها.
2. تكليف الطالب بأن يصحح خطأه بنفسه أو بمساعدة المعلم أو زميل له.
3. تنويع طرق القراءة.
4. تزويد الطالب بمواد قرائية إضافية.
5. تشجيع الطالب على الجلوس في المكتبة والقراءة فيها (عيد، 2011: 65-66).
6. ممارسة أساليب وأنشطة متنوعة في دروس القراءة.
7. التقيد بالتحدث باللغة العربية الصحيحة (البجة، 2005: 132).

ثانيًا: ما يتعلق بالطالب:

1. مراقبة الحالة الصحية للطالب، فإذا كان لدى الطالب قصور في البصر أجلسه المعلم في المقاعد الأمامية، وكذلك إذا كان لديه قصور في السمع أو غير ذلك.
2. دعوة أولياء الأمور إلى المدرسة واطلاعهم على مستويات أبنائهم ليتم التعاون بين البيت والمدرسة، وقد يكون هذا عن طريق مجالس الآباء والمعلمين.
3. الوقوف على أسباب تأخر الطالب أو تغيبه عن المدرسة (عيد، 2011: 65).
4. وضع أنشطة مهيأة للبدء في تدريس القراءة.
5. إعداد برنامج في بداية السنة، وبخاصة للصف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم.
6. تهيئة جو مناسب للطلاب في المدرسة بعامة والصف بخاصة (البجة، 2005: 130).

ثالثًا: ما يتعلق بالكتاب المدرسي:

1. أن يقوم مربون من ذوي الاختصاص مع الطلاب بوضع الكتب المدرسية.
2. أن يكون تأليف الكتب المدرسية مراعيًا ميول الطلاب ورغباتهم وحاجاتهم.
3. أن تكون موضوعات الكتب المدرسية وألفاظها مناسبة للقدرات العقلية للطلاب.
4. العناية بإخراج الكتاب بصورة جميلة جذابة (عيد، 2011: 66).
5. ضرورة أن يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوعة.
6. إجراء تجارب ميدانية على الكتاب المقرر عن طريق تدريس فئة معينة من الطلاب للوقوف على ما فيه من فجوات، وكذلك إشراك المعلمين في الميدان، وأخذ آرائهم وملاحظاتهم بعين الاعتبار ومن ثم مراجعة الكتاب باستمرار (البجة، 2005: 134).

يتبين من العرض السابق لأسباب الضعف القرائي، وأساليب علاجه أنها متنوعة، بالإضافة إلى أن الفروق الفردية تلعب دورًا مهمًا في إظهار مظاهر الضعف القرائي، لذلك لا بد من ضرورة اهتمام المعلمين بهذه الأسباب واكتشافها، ومحاولة علاجها، ومن ثم يتطلب ذلك معلمًا مؤهلًا علميًا وتربويًا ويكون مخلصًا في عمله، وفي الوقت نفسه يتطلب وجود طالبٍ مهيأ صحيًا وعقليًا، كما يستدعي ذلك وجود كتابٍ جيد التأليف، وإخراجه وفق معايير فنية جيدة، لأنه يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار بأن القراءة ما هي إلا وسيلة لتقدم الطلاب في المواد الدراسية الأخرى.

عوامل الاستعداد للقراءة:

يتطلب الاستعداد للقراءة توافر عدة عوامل أوضحها زايد (2006: 40-44) في:

1. الاستعداد العقلي:

من المعروف أن الطفل الذكي يبلغ استعداده قبل غيره من أقرانه العاديين، ومن ثم فإن تعلمه القراءة أيسر من غيره أيضًا.

2. الاستعداد الجسمي:

مما لا شك فيه أن القراءة ليست عملية عقلية فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر، والاستماع، والنطق، ومن ثم فإنها تعتمد في نجاحها على سلامة هذه الحواس.

3. الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفي:

تكاد الآراء والبحوث في هذا الميدان تتفق على أن مشكلات الطفل العاطفية والشخصية سبب رئيس في إخفاق بعض الأطفال في تعلم القراءة.

4. الاستعداد التربوي:

يتضمن هذا الجانب من الاستعداد عدة خبرات وقدرات اكتسبها الطفل منذ نعومة أظافره وحتى قدومه إلى المدرسة ومن أهمها:

أ- الخبرات السابقة:

ونعني بها مجموع التفاعل بين الفرد والبيئة، وهذه الخبرة تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة، وصورتها المكتوبة.

ب- الخبرات اللغوية:

مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من أسرته ومجتمعه قبل سن الدراسة.

ج- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة:

تعد عملة القراءة عملية تعرف على صور الكلمات وتمييز بعضها من بعض، وينجم عن هذا قدرة الطفل على التمييز بين صور الكلمات وإدراك أوجه الشبه والاختلاف.

د- الرغبة في القراءة:

الرغبة في القراءة عند الطفل لن تكون أصلية إلا إذا صحبها مفهوم جلي عن معناها، وطبقًا لمفهوم الطفل عن القراءة، ورغبته في تعلمها، واهتمامه بها يكون استعداده لتعلمها والنجاح فيها، ومن أجل هذا فإن من التبعات الأساسية التي تقع على عاتق المعلم أن يثري فيهم هذا الاستعداد، وينميه قبل البدء بعملية التعلم.

مهارات القراءة:

أورد طاهر (2010: 25-27) مجموعة من مهارات القراءة، وهي كما يأتي:

أ- مهارات القراءة في مجال الفهم:

1. القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.
2. اختيار الأفكار الأساسية وتلخيصها.
3. التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
4. فهم الجمل المباشرة.
5. نقد الموضوع من حيث الفكرة والعرض.
6. تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
7. تحصيل مفردات دقيقة وغنية وواسعة.
8. القدرة على الإجابة عن أسئلة خاصة.
9. القدرة على اختبار الأفكار الرئيسة وفهمها.
10. القدرة على تقويم ما يقرأه الفرد وتذكره.

ب- مهارات القراءة في مجال النقد:

1. تقديم المعاني وإصدار الأحكام بشأنها.
2. تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلفة.
3. ربط الأفكار بعضها ببعضها الآخر، وإدراك العلاقة بينها.
4. ربط السبب بالنتيجة والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات المعروضة.
5. الإحساس بالمقروء وتمثل المعاني المختلفة فيه.
6. القدرة على تحديد هدف الكاتب.
7. القدرة على استخلاص الحقائق من المقروء.
8. التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار والعبارات.
9. القدرة على التنبؤ بالنتائج.

ويرى الباحث أنه في ضوء ما تقدم من مهارات القراءة نجد أنها متنوعة، وذلك يرجع إلى طبيعة المرحلة التعليمية، والعمر العقلي للطالب، وعليه يجب على المعلم تحديد المهارات المناسبة لكل مرحلة بشكل دقيق، وأن يضع في حسبانه كيفية تمكين المتعلم من هذه المهارات لأن الخلل في تحقيقها سيؤدي إلى خلل في تحقيق أهداف القراءة ووظائفها، وذلك حتى يتمكن الطلاب من الوصول إلى الأداء القرائي الملائم.

العوامل المساعدة في تنمية مهارة القراءة:

تعد مهارات القراءة والكتابة والحساب من المهارات الأساسية والضرورية لكل فرد ليتمكن من مواجهة أمور الحياة والتعامل مع الآخرين، والاتصال بثقافات الأمم، واكتساب المعرفة من الكتب والقصص والصحف والمجلات، وهناك عوامل تساعد على تنمية مهارة القراءة لدى الطلاب، وهذه العوامل حددها عيد (2011: 52-56) في الآتي:

1. الأسرة:

الأسرة أول مجتمع يوجد فيه الطالب ويتأثر به، ولما كانت هناك فروق بين الأسر، فلا بد من وجود فروق بين الطلاب.

2. المدرسة:

إن مهمة المدرسة الحديثة هي إعداد الطالب إعدادًا مناسبًا، من جميع النواحي كي ينشأ مواطنًا صالحًا ينفع نفسه وغيره ووطنه، ولا يكون عالة على غيره من الناس، لذلك تقوم المدرسة بتعليم الفرد وفق مبادئ أساسية منها: الانتقال من السهل إلى الصعب، الانتقال من الكل إلى الجزء، الانتقال من العام إلى الخاص، الانتقال من المعلوم إلى المجهول، الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد.

3. وسائل الإعلام:

تقدم وسائل الإعلام برامج دينية وثقافية وأدبية وعلمية وتاريخية واجتماعية وترفيهية، فإذا أردنا أن يستفيد الطالب من هذه البرامج المتنوعة، فإنه من الضروري أن تكون هذه البرامج تحت إشراف خبراء ومختصين وفنيين، حتى تكون تعليمية هادفة، ترتبط بموضوعات ومواد مدرسية، ويستطيع المعلم أن يوجه طلابه نحو تلك البرامج.

4. القصص:

تتكون القصة من حدث واحد أو مجموعة من الحوادث تتعلق بشخص أو عدة أشخاص، ولما كانت القصص محببة إلى نفوس الطلاب فإنهم يستطيعون متابعتها وتعلم الكثير منها، ويترتب على المعلم أو المعلمة أن يراعي اختيار القصص التي تناسب الطلاب وتنمية الثروة اللغوية لديهم، وإثارة حب الاستطلاع، وتطبيع الطلاب بطباع وآداب مرغوب فيها، وجعل القصة للمتعة والتسلية.

ويرى الباحث أن هناك بعض العوامل التي تساعد على تنمية مهارة القراءة منها: الأناشيد، والوسائل السمعية البصرية، والكتب المكتبية، والألعاب والرحلات التعليمية.

صفات القارئ الجيد:

أورد عطية (2007: 96) أنه يمكن وصف القارئ بالجيد إذا كان:

1. يقرأ بصوت ملائم لطبيعة السامعين وسعة المكان.
2. يقرأ بسرعة ملائمة.
3. ينطق الكلمات بصورة صحيحة ويخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.
4. يسترسل في القراءة ويقرأ جملة جملة لا كلمة كلمة.
5. يراعي قواعد اللغة والنحو عند القراءة.
6. يراعي علامات الترقيم ويعبر عن وظائفها صوتيًا.
7. يقرأ قراءة معبرة عن المعاني.
8. يفهم المقروء ويستطيع التعبير عن معانيه.
9. ينقد المقروء ويحكم عليه ويبدي رأيه فيه.

ويرى الباحث أن من صفات القارئ الجيد ما يأتي:

1. يلقي نظرة عامة على النص قبل قراءته.
2. ينتقي المعلومات المهمة بالنص ويركز انتباهه عليها.
3. يغير طريقته في القراءة إذا اكتشف أنه لم يفهم النص.
4. يعيد قراءة النص أكثر من مرة.
5. يغير معدل سرعته فى القراءة وفقًا لدرجة صعوبة النص.

معالجة الصعوبات في المهارات القرائية:

أوضح عبد الهادي وآخرون (2007: 111-112) أن معالجة الصعوبات في المهارات القرائية تتطلب الإعداد السليم لها من جانب المعلم عن طريق ما يأتي:

1. الفهم الواعي لأسباب الصعوبات التي يقع الطلاب فيها.
2. توافر الوسائل التعليمية من بطاقات ولوحات وأوراق وأقلام وكتب وغيرها من وسائل الإيضاح التي تبين كيفية كتابة الحروف وشكلها الصحيح.
3. اتباع الطريقة الصحيحة التي تعالج الصعوبات في الحصة أو خارجها.
4. التركيز على معالجة صعوبة واحدة في الحصة الواحدة إذا كانت جماعية، ومتابعة التدريب والمعالجة بلا سأم وملل.
5. الاستمرار في الكتابة والقراءة وتلازمهما، وحث الطلاب عليهما، كأن يقدم الطالب قصة مناسبة ويقرؤها على زملائه.

6. اتصاف المعلم بالصبر والإخلاص وأن يشعر الطالب أن المعلم بمنزلة الوالدين عطفًا ومودةً وحرصًا على إفادته.
7. أن يكون المعلم ذا خط جيد؛ لأن الطالب يرسم في ذهنه صورة الحرف الذي كتبه له المعلم ومن ثم يقلده.

يتبين من العرض السابق لمحور القراءة أنها عملية هادفة وفاهمة تتعدى مرحلة التعرف على الرموز إلى عملية تفاعل مع النص المقروء، والحكم عليه، كما أن هناك العديد من المشكلات القرائية التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يستدعي تضافر كل الجهود من المعلمين من أجل تبني طرق جديدة في تعليم الطلاب بحيث تتناسب مع متطلبات العصر الحديث، ولا بد هنا ألا نغفل عن دور الأسرة في مساعدة أبنائهم على القراءة من خلال المتابعة اليومية.

المحور الثالث: الفهم القرائي:

القراءة تبدأ بحاسة البصر، ثم ترتقي إلى مستويات مختلفة من التفكير، فهي عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة، وهي نتيجة للتفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل المهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدة للكلمات المكتوبة وذلك بحسب المستوى اللغوي (طعيمة، 2000: 91)، ومعنى هذا أن القراءة عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، وبهذا فالهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل إن الفهم القرائي يعد ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية.

مفهوم الفهم القرائي:

يعرف نهابة (2013: 104) الفهم القرائي بأنه: " فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي".

ويعرفه موسى (2001: 83) بأنه: " عملية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدمًا خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص".

أما عجاج فقد عرفه (2004: 116) بأنه: " ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النص وما يملكه الفرد من معلومات".

وقد عرفه عبد الحميد (2000: 189) بأنه: " العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم".

ويعرفه شحاته والسمان (2012: 84) بأنه: " عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا أو شعرًا اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

ويستنبط الباحث من خلال التعريفات السابقة ما يأتي:

1. الفهم القرائي يحتوي على العديد من المهارات والعمليات العقلية.
2. يعتمد الفهم القرائي على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب.

ومن منظور إجرائي يرى الباحث أن مهارات الفهم القرائي هي: مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس اللغة العربية، وتتمثل في التعرف على المفردات، واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.

أسس الفهم القرائي:

أورد حبيب الله (2000: 38) الأسس الآتية للفهم القرائي:

1. مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين.
2. مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
3. استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

وأضاف براون (Brown) كما أوردت سلطانة (2006: 34) أن الفهم القرائي ينطلق من الأسس الآتية:

1. تحديد جوانب الفهم المهمة.
2. تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
3. مراقبة النشاطات القائمة، لتحديد ما إذا كان الهدف يحدث.
4. اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

ويرى الباحث عددًا من الأسس منها:

1. تحديد المهارة القرائية المناسبة للهدف من القراءة.
2. مستوى الطالب القرائي ومدى امتلاكه الثروة اللغوية.
3. توظيف الخبرة السابقة للمتعلم في فهم المقروء.

مكونات الموقف القرائي:

أورد عبد الباري (2010: 32-36) أن الموقف القرائي يتكون من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي كالآتي:

أ- القارئ:

يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

ب- الموضوع أو النص القرائي:

يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

ج- السياق القرائي:

ويعني أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، أي أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يحيا ويقرأ ويتعلم فيها.

أهمية الفهم القرائي:

يشير عبد الوهاب (2008: 95) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: " إن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دومًا لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية".

ونظرًا لتلك المكانة الكبيرة التي يحظى بها الفهم القرائي، فإن التدريب عليه تدريبًا كافيًا يتيح للطالب أن يتقدم تقدمًا كبيرًا في سائر المواد الدراسية، كما يمكنه ذلك من مواجهة طوفان المعلومات الذي أنتجته وتنتجه كل يوم الثورة المعرفية الضخمة التي فرضت نفسها على العالم كله (عبد الإله، 2008: 63).

وتتضح أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته من خلال ما يأتي:

1. إتاحة الفرصة للطلاب لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.
2. مساعدة الطلاب على حل المشكلات (محمد، 2006: 48).
3. التقليل من أخطاء الطلاب في القراءة.
4. أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون أولًا للفهم.
5. يرتقي بلغة الطلاب ويزودهم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.
6. يكسب الطلاب مهارات النقد الموضوعي، ويعودهم على إبداء الآراء.
7. يساعد الطلاب على التعمق في النص المقروء (حافظ، 2008: 166-167).

ويرى الباحث أن أهمية الفهم القرائي تتمثل فيما يأتي:

1. يعد الفهم القرائي صقلًا لقدرة الطالب على الفهم.
2. تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.
3. انعكاس الفهم القرائي على حياة الطالب مستقبلًا.
4. السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.
5. اختصار الوقت والجهد عن المتعلم.
6. يبقى التعلم الناتج عن الفهم في ذاكرة المتعلم فترة أكبر من التعلم عن طريق الحفظ.

تطوير الفهم القرائي:

نظرًا لمكانة الفهم القرائي في حياة الإنسان وأهميته في عمليات التعلم حظي تطويره باهتمام الكثير من المربين الذين بحثوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين، فكانت لهم الكثير من المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويمكن التعبير عن تلك المقترحات والاستراتيجيات بالآتي:

1. تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلًا عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها النص المقروء وتلخيصه.
2. التدريب على مهارات الفهم القرائي وتطويرها لدى المتعلمين.
3. قيام المعلمين بمساعدة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة (عطية، 2010: 50).

ويرى الباحث أن تطوير الفهم القرائي ممكن من خلال:

1. الاهتمام بشكل أكبر من قبل المعلمين في دروس القراءة بحيث يتجاوز القراءة السطحية.
2. استخدام الوسائل التربوية المشوقة أثناء التدريس.
3. اقتراح استراتيجيات حديثة لتعليم القراءة.

مستويات الفهم القرائي:

أورد الناقة وحافظ (2002: 215–218) تصنيفًا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته كما يأتي:

أولًا: مستوى الفهم المباشر، وتضم مهاراته ما يلي:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. تحديد أكثر من معنى مشترك للكلمة.
3. تحديد مرادف الكلمة ومضادها.
4. تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
5. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
6. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
7. إدراك الترتيب الزماني والمكاني.
8. إدراك الترتيب حسب الأهمية.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته:

1. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
2. استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
3. استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
4. استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
5. استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ثالثًا: مستوى الفهم النقدي، وتشتمل مهاراته على:

1. التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي.
3. التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
4. التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
5. التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
6. تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
7. تحديد مدى مصداقية الكاتب.
8. الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته:

1. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
2. إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
3. إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي: وتركز مهاراته على:

1. إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
2. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
3. التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
4. التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قرأتها.
5. تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
6. مسرحة النص المقروء وتمثيله.

أما فضل الله (2001: 86) فقد حدد مستويات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات هي:

أولًا: مستوى الفهم الحرفي:

ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

ثانيًا: مستوى الفهم التفسيري:

ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

ثالثًا: مستوى الفهم التطبيقي:

ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظًا وفكرًا عند الكلام أو الكتابة.

بعد العرض السابق لتصنيف مستويات الفهم القرائي يلاحظ الباحث أنه لا يوجد خلاف كبير بين هذه التصنيفات، حيث إنها صنفت في مستوى هرمي يبدأ بالمستويات الدنيا وينتهي بالمستويات العليا، ومن ثم مهما تعددت مستويات الفهم القرائي وتعددت مهاراته فإن الهدف منها ليس فصل مهارات الفهم القرائي؛ بل إن جميع المهارات مترابطة مع بعضها، وقد يكون

بعضها مهمًا في موقف، وأكثر أهمية في موقف آخر، كما أن تقديم هذه المهارات يتم بما يتناسب والمرحلة العمرية للطلاب، ولعل التوسع قد يعود إلى مفهومي القراءة، والفهم القرائي المعقدة والمركبة، وطبيعتها التفاعلية، وعلاقتها بالقارئ والمقروء.

وفي هذه الدراسة اقتصر الباحث على المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي لطلاب الصف الثالث الأساسي، أما المستوى التذوقي، والإبداعي فإن المهارات الواردة فيها تتطلب طلابًا في مستويات أعلى.

العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء، أشار إليها كل من (الدليمي والوائلي، 2009: 19؛ الحيلواني، 2003: 14؛ عطية، 2010: 42).

1. مدى توافر الهدف عند القارئ وطبيعة هذا الهدف.
2. المعرفة القبلية بموضوع النص.
3. الاستراتيجية التي يستخدمها القارئ في الاستيعاب القرائي للنص.
4. توجيه الأسئلة قبل عملية القراءة أو بعدها.
5. طول المادة العلمية وصعوبتها.
6. ترابط الأفكار مع بعضها البعض داخل النص الواحد.
7. مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
8. مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب وإتقانه لمهاراته.

أما جاب الله وآخرون (2011: 97) فقد أورد مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي:

1. صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.
2. صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء.
3. عدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي.
4. عدم ملاءمة الحالة الذهنية عند القراءة.
5. سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة.

ويرى الباحث أن من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي ما يأتي:

1. عدم استخدام وسائل محفزة أثناء القراءة.
2. إعطاء أكثر من نشاط واحد في وقت قصير.

أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي:

حددت عبد الحميد (2006: 93) بعضًا من الأساليب التي يمكن من خلالها أن تؤدي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وهي كالآتي:

1. تدريب الطلاب على الفهم، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة.
2. تدريب الطلاب على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه.
3. تدريب الطلاب على التذوق الجمالي للنص، والانفعال الوجداني بالمعاني الجميلة.
4. تدريب الطلاب على القراءة وعلى التركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ.
5. تشجيع الطلاب المتميزين في القراءة بمختلف أساليب التشجيع.

ويرى الباحث أنه يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال:

1. تبسيط المعلم للقارئ المفردات الموجودة في مادة القراءة.
2. مناقشة تكوين المفاهيم المهمة للفهم في القراءة.
3. إعطاء بعض التوجيهات في أثناء القراءة.

شروط تنمية مهارات الفهم القرائي:

يوضح الشهراني (2011: 25) أن أسلوب تنمية مهارات الفهم القرائي ينجح إذا توافرت فيه الشروط الآتية:

1. ارتباطه بالأداء المطلوب وصول الطلاب إليه في كل مهارة.
2. توظيفه بشكل يتناسب مع طبيعة كل مهارة من جهة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوي لدى الطلاب في تلك المرحلة.
3. قيامه على فلسفة تربوية تحدد دور المعلم والطالب في الموقف التدريسي.
4. مزج النموذج بشخصية المعلم وخبراته السابقة.

يتبين من العرض السابق لمحور الفهم القرائي مدى أهمية الفهم القرائي وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته لدى الطلاب، الأمر الذي يستوجب معرفة أساليب تنميته، لذلك لا بد من توظيف مهارات الفهم القرائي خلال حصص اللغة العربية في داخل غرفة الصف للوصول إلى الهدف المنشود في العملية التعليمية وهو الارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- ❖ المحور الأول: الدراسات التي تناولت القصص الرقمية.
- ❖ التعليق على دراسات المحور الأول.
- ❖ المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي.
- ❖ التعليق على دراسات المحور الثاني.
- ❖ التعليق العام على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضًا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية التي قام الباحث بالاطلاع عليها، حيث عرضت هذه الدراسات مبينًا الهدف منها، والمنهج المتبع فيها، والعينة، والأدوات المستخدمة، بالإضافة إلى أهم النتائج، ثم التعقيب على دراسات كل محور، كما استعرضت الدراسات وفق ترتيبها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقد صنفت في محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القصص الرقمية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القصص الرقمية:

1. دراسة الجرف (2014)

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (28) طالبة، والأخرى ضابطة (28) طالبة، وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة متمثلة في مقياس المفاهيم التكنولوجية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المفاهيم التكنولوجية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المفاهيم التكنولوجية لصالح التطبيق البعدي.

2. دراسة محمد (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على اكتساب المفاهيم العلمية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (69) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية، منهم مجموعتان تجريبيتان، عدد أفراد كل منهما (23) تلميذًا، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (23) تلميذًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بالأنشطة

التعليمية الرقمية، والاختبار التحصيلي الموضوعي، وبطاقة الملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى اكتساب المفاهيم العلمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى يرجع للتأثير الأساسى لاستخدام المعالجة التجريبية للقصة التفاعلية فقط، بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى اكتساب المفاهيم العلمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية يرجع للتأثير الأساسى لاستخدام المعالجة التجريبية للقصة التفاعلية بالأنشطة التعليمية الرقمية، كما اتضح أيضًا عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين فى اكتساب المفاهيم العلمية يرجع للتأثير الأساسى لاستخدام المعالجتين التجريبيتين للقصة التفاعلية (بالأنشطة التعليمية الرقمية – بدون الأنشطة).

3. دراسة التعبان (2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة التفاعل بين مدخلين لتصميم القصة الرقمية عبر الويب مع الأسلوب المعرفي وأثره على اكتساب المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل وإعداد المعايير، والمنهج التجريبي عند قياس أثر تفاعل مدخلي تصميم القصة الرقمية(الخطي/المتفرع) مع أسلوب التعلم (المندفع/المتروي) على اكتساب المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة تم اختيارهم قصديًا وتطوعيًا، ثم قسموا عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، في كل مجموعة (15) طالبة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار أسلوب التعلم (مقياس محمد عليان، 1997)، واختبار اكتساب المعرفة، واختبار قياس مهارات التفكير الإبداعي في التكنولوجيا وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير في اكتساب المعرفة لدى الطالبات اللواتي درسن القصة الرقمية بالتصميم الخطي، وأيضًا الطالبات ذوات أسلوب التعلم المندفع، كما لم يظهر أي تأثير على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولم يظهر أي تفاعل بين مداخل تصميم القصة الرقمية (الخطي/المتفرع) وأسلوب التعلم (المندفع/المتروي).

4. دراسة أبو مغنم (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف

الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظمين في مدينة طما بمحافظة سوهاج بمصر تم اختيارهم عشوائيًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي معرفي، وقائمة بالقيم الأخلاقية، ومقياس القيم الأخلاقية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تنمية التحصيل المعرفي واكتساب القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

5. دراسة نوبي وآخرون (2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (75) تلميذة مقسمة إلى ثلاث مجموعات متكافئة ومتساوية في العدد، حيث خصصت المجموعة الأولى والثانية باعتبارهما مجموعتين تجريبيتين في كل منهما (25) تلميذة، والمجموعة الثالثة مجموعة ضابطة عدد أفرادها (25) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار رافن للمصفوفات، واختبار عد المكعبات لبينيه، بالإضافة إلى مقياس رضا أولياء أمور التلميذات عن مقرر اللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في نمو الذكاء المكاني لصالح تلميذات المجموعتين التجريبيتين (ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد)، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح تلميذات المجموعتين التجريبيتين (ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد) في أبعاد الرضا.

6. دراسة علي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (146) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، قسموا إلى ثلاث مجموعات تجريبية، وقد أعدت الباحثة أدوات الدراسة متمثلة في قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، وقائمة معايير اختيار قصص الأطفال من سن 9 إلى 12 سنة، وبطاقة تقييم قصص الأطفال من سن 9 إلى 12 سنة، وبطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في مهارات القراءة الإلكترونية، وقائمة معايير تصميم القصص التفاعلية للأطفال من سن 9 إلى 12 سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث في مهارات القراءة الإلكترونية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة التي قرأت القصص التفاعلية المتطورة.

7. دراسة قربان (2012)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طفلًا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ووزعوا بالتساوي على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (25) طفلًا، والأخرى ضابطة مكونة من (25) طفلًا، وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة متمثلة في اختبار تحصيلي مصور، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويي المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية كل على حدة وللمجالين معًا لصالح أطفال المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمستويي المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية وذلك لصالح القياس البعدي.

8. دراسة سحلول (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برمجيات الرسوم المتحركة بشقيها المعرفي والمهاري لإكساب مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمحافظة دمياط بمصر بواقع (31) تلميذًا في المجموعة التجريبية و(33) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى استبانة خاصة بتحديد مهارات اللغة الإنجليزية المطلوب إكسابها، واستبانة خاصة بتحديد أهم مهارات الرسوم المتحركة المطلوبة لبناء البرمجية التعليمية، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارتي القراءة والكتابة، وبطاقة ملاحظة لتقييم الجانب المهاري لمهارتي القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى للجانب المعرفي لمهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب المهارى لمهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

9. دراسة رضوان (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الرسومات المتحركة في إكساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعض مهارات التفكير الناقد والتعامل مع الكمبيوتر في مادة الحاسب الآلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم اختيارهم من مدرستين من المدارس الحكومية بمحافظة المنيا بمصر، وقد أعددت الباحثة أدوات الدراسة متمثلة فى اختبار التفكير الناقد، وبطاقة ملاحظة أداء لمهارات التعامل مع الكمبيوتر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ لمهارات التعامل مع الكمبيوتر لصالح التطبيق البعدي، كما يمكن التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال بطاقة ملاحظة الأداء لدرجات أفراد مجموعة البحث فى التطبيق البعدي.

10. دراسة أحمد (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استعمال الحاسوب والأسلوب القصصي في تحصيل المعلومات واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من مدرسة أم سلمى للبنات في العراق تم اختيارهن عشوائيًا بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(30) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد أعد الباحث أداة الدراسة متمثلة في اختبار تحصيلي بعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل والاستبقاء لدى طالبات مجموعات الدراسة الثلاث، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال الأسلوب القصصي، ولصالح أيضًا طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الحاسوب.

11. دراسة السلطان (2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب القصة المصورة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمادة التعبير التحريري، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة مالمو الخاصة في مدينة مالمو في دولة السويد، قسموا إلى مجموعتين،

منهم مجموعة تجريبية عدد أفرادها (16) تلميذًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (16) تلميذًا وتلميذة، وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة متمثلة في اختبار التعبير التحريري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

12. دراسة رجب (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية بعض القدرات الإبداعية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلًا وطفلة تم اختيارهم من روضة خالد بن الوليد، الملحقة بمدرسة خالد بن الوليد الابتدائية التابعة لإدارة طوخ التعليمية بمحافظة القليوبية بمصر، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتتكون من (20) طفلًا وطفلة مقسمة إلى (10) ذكور، (10) إناث، ومجموعة ضابطة وتتكون من (20) طفلًا وطفلة مقسمة إلى (10) ذكور، (10) إناث، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (عبد العزيز السيد الشخص، 1995)، واختبار رسم الرجل " لجودانف هاريس" لقياس الذكاء، واختبار تورنس للتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورنس للتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب) وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار تورنس للتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب) وذلك لصالح التطبيق البعدي.

13. دراسة شيمي (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بغرض التوصل إلى الملامح الرئيسة لرواية القصة الرقمية، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة من المستوى الأول والثاني بقسم تكنولوجيا التعليم في جامعة الفيوم بمصر، قسمت إلى ثلاث مجموعات تجريبية بواقع (20) طالبًا وطالبة لكل مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بواقع (20) طالبًا وطالبة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية التي تتضمنها روايات القصة الرقمية، بالإضافة إلى مقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه

نحو استخدام رواية القصة الرقمية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب وطالبات المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى تعديل واضح في القياس البعدي لاتجاه جميع طلاب وطالبات المجموعات التجريبية الثلاث لصالح رواية القصة الرقمية.

14. دراسة صالح (2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج كمبيوتر قائم على محاكاة القصة التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طفلًا قسمت إلى مجموعتين عشوائيًا، فبلغ عدد أطفال المجموعة التجريبية (28) طفلًا، والمجموعة الضابطة (28) طفلًا، وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة متمثلة في اختبار البدائل السلوكية في القيم الأخلاقية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القيم الأخلاقية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القيم الأخلاقية (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي.

15. دراسة آل تميم (2007)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، قسموا إلى مجموعتين متساويتين حيث تكونت المجموعة التجريبية من (32) تلميذًا، والمجموعة الضابطة من (32) تلميذًا، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بصعوبات القراءة الجهرية، وبطاقة رصد صعوبات القراءة في الاختبار الاستطلاعي، واختبار القراءة الجهرية المتدرج (حسن شحاته بصورتيه أ، ب)، وبطاقة رصد الأخطاء في الاختبار القبلي والبعدي، والقصص المسجلة على القرص المدمج، واستبانة لمعرفة مدى ملاءمة التسجيل الصوتي للقصص المسجلة على القرص المدمج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبات القراءة الجهرية لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

التعليق على دراسات المحور الأول:

1. أهداف الدراسة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة للتعرف إلى فاعلية القصص الرقمية، وقصص الرسوم المتحركة، والقصص المصورة، والقصص التفاعلية، والقصص الحاسوبية ومدى فاعليتها على مجموعة من المتغيرات:

- دراسات اهتمت بالقصص الرقمية ومعرفة فاعليتها على تنمية المفاهيم التكنولوجية مثل دراسة الجرف (2014)، واكتساب المفاهيم العلمية مثل دراسة محمد (2013)، واكتساب المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي مثل دراسة التعبان (2013)، وتنمية التحصيل والقيم الأخلاقية مثل دراسة أبو مغنم (2013)، وتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها مثل دراسة شيمي (2009).
- دراسات اهتمت بقصص الرسوم المتحركة ومعرفة فاعليتها على تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية مثل دراسة قربان (2012)، وتنمية مهارات القراءة والكتابة مثل دراسة سحلول (2011)، وتنمية مهارات التفكير الناقد والتعامل مع الكمبيوتر مثل دراسة رضوان (2011).
- دراسات اهتمت بالقصص المصورة ومعرفة فاعليتها على التحصيل مثل دراسة السلطان (2010)، وتنمية بعض القدرات الإبداعية مثل دراسة رجب (2009).
- دراسات اهتمت بالقصص التفاعلية ومعرفة فاعليتها على تنمية الذكاء المكاني مثل دراسة نوبي وآخرون (2013)، وتنمية مهارات القراءة الإلكترونية مثل دراسة علي (2012)، وتنمية القيم الأخلاقية مثل دراسة صالح (2008).
- دراسات اهتمت بالقصص الحاسوبية ومعرفة فاعليتها على تنمية التحصيل واستبقاء المعلومات مثل دراسة أحمد (2011)، وعلاج صعوبات القراءة الجهرية مثل دراسة آل تميم (2007).

وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث المضمون وهو توظيف القصص الرقمية باعتبارها متغيرًا مستقلًا.

2. منهج الدراسة:

اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي مثل دراسة نوبي وآخرون (2013)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة السلطان (2010)، ودراسة رجب (2009)، في حين اتبعت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي مثل دراسة محمد (2013)، ودراسة علي (2012)، ودراسة صالح (2008)، كما اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي والتجريبي مثل دراسة

الجرف (2014)، ودراسة التعبان (2013)، واتبعت دراسة شيمي (2009) المنهج الوصفي التحليلي، وأما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في اتباع المنهج التجريبي لكونه منهجًا مناسبًا لهذه الدراسة.

3. عينة الدراسة:

ركزت عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة في تطبيقاتها على طلبة المدارس، حيث اختارت دراسات طلبة المرحلة الابتدائية مثل دراسة نوبي وآخرون (2013)، ودراسة محمد (2013)، ودراسة سحلول (2011)، ودراسة السلطان (2010)، ودراسة آل تميم (2007)، واستخدمت دراسات أخرى طلبة المرحلة الإعدادية مثل دراسة الجرف (2014)، ودراسة أبو مغنم (2013)، ودراسة رضوان (2011)، بينما البعض الآخر من الدراسات استخدم طلبة المرحلة الجامعية مثل دراسة التعبان (2013)، ودراسة شيمي (2009)، وأما دراسة قربان (2012)، ودراسة صالح (2008) فكانت العينة من أطفال الروضة، وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة عند استخدامها للعينة من طلبة المرحلة الأساسية.

4. أدوات الدراسة:

تنوعت أدوات الدراسات السابقة بتنوع المتغيرات التابعة لها، حيث إن بعض الدراسات استخدمت الاختبار التحصيلي كما في دراسة أبو مغنم (2013)، ودراسة قربان (2012)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة شيمي (2009)، وبعض الدراسات استخدمت بطاقة الملاحظة مثل دراسة محمد (2013)، ودراسة علي (2012)، دراسة سحلول (2011)، ودراسة رضوان (2011)، في حين استخدمت دراسة آل تميم (2007) الاستبانة باعتبارها أداة لها، بينما استخدمت دراسات أخرى مثل دراسة الجرف (2014)، ودراسة نوبي وآخرون (2013)، ودراسة رجب (2009) المقاييس والاختبارات المختلفة، وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد استخدمت أداة اختبار مهارات الفهم القرائي.

5. نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج معظم الدراسات السابقة فاعلية القصص الرقمية في تنمية المهارات المختلفة كتنمية المفاهيم التكنولوجية مثل دراسة الجرف (2014)، واكتساب المفاهيم العلمية مثل دراسة محمد (2013)، واكتساب المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي مثل دراسة التعبان (2013)، وتنمية التحصيل والقيم الأخلاقية مثل دراسة أبو مغنم (2013)، وتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها مثل دراسة شيمي (2009).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي:

1. دراسة الصيداوي (2015)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (تنال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية (40) تلميذة، والثانية ضابطة (40) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

2. دراسة الغلبان (2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (103) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (32) تلميذة، والمجموعة التجريبية الثانية من (36) تلميذة، والمجموعة الضابطة من (35) تلميذة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرئي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الثانية، كما أن استراتيجيتي التعلم النشط (التعلم التعاوني – لعب الأدوار) لهما تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

3. دراسة باجن وسينشل (Pagan & Senechal, 2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي لتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى طلبة الصفين الثالث والخامس الابتدائيين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس من ذوي التحصيل المتدني، حيث كان عدد أفراد المجموعة التجريبية

(24) طالبًا وطالبة منهم (11) من الصف الثالث و(13) من الصف الخامس، ومجموعة ضابطة تتكون من (24) طالبًا وطالبة منهم (12) من الصف الثالث و(12) من الصف الخامس، وقد أعد الباحثان أدوات الدراسة متمثلة في قراءة كتاب أسبوعيًا، والاختبار الآدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة الصيفي وتأثيره على تحسن مهارات الفهم القرائي، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

4. دراسة جوهنسون (Johnson, 2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (129) طالبًا من طلاب الصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي في مدرسة حي الحضرية، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في استبانة مقياس النشاط، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأقران في الفهم القرائي، وإكساب المهارات الاجتماعية بين طالب وآخر.

5. دراسة حسن والحداد (2013)

هدفت الدراسة إلى تفحص أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبًا قسمت إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة في كل منهما (٢٢) طالبًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الاستيعاب القرئي، واختبار الاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري، وأظهرت تفوقها في مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي عند مستوى دلالة (0.05).

6. دراسة الحديبي (2013)

هدفت الدراسة إلى قياس تأثير استراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) متعلمًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في استبانة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

7. دراسة أحمد ومجيد (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية (افحص- اسأل- اقرأ – تأمل – سمع – راجع) في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (52) تلميذًا من تلاميذ مدرسة الأشبال التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد موزعين عشوائيًا بين مجموعتين، الأولى تجريبية وتضم (25) تلميذًا، والثانية ضابطة وتضم (27) تلميذًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قطعة قرائية ملائمة لقياس مهارتي سرعة القراءة وصحتها، واختبار تحصيلي لقياس مهارة الفهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتي سرعة القراءة وصحتها، ومهارة فهم المقروء لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

8. دراسة الميعان (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا موزعين على مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (20) طالبة، والثانية ضابطة مكونة من (20) طالبة، وقد أعدت الباحثة أدوات الدراسة متمثلة في اختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي وذلك لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

9. دراسة نهابة (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل بالعراق، وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (30) طالبًا، والثانية ضابطة مكونة من (30) طالبًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي بجميع أبعاده.

10. دراسة محمود (2012)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (21) دارسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات بمحافظة أسيوط بمصر، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات فهم المقروء، وقائمة بصعوبات فهم المقروء، واختبار الذكاء المصور (أحمد زكي عايش)، واختبار تشخيصي في صعوبات فهم المقروء، ومقياس قلق القراءة لدى الدارسات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

11. دراسة الخوالدة (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة من تلميذات الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بواقع (15) تلميذة، والأخرى ضابطة بواقع (15) تلميذة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي وعلاماتهم على اختبار المتابعة في الصفوف الثالث والرابع والخامس تعزى للبرنامج التعليمي.

12. دراسة بن عدنان (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

بمدارس منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، منهم (25) تلميذًا باعتبارهم مجموعة تجريبية و(25) تلميذًا باعتبارهم مجموعة ضابطة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود دلالة عملية لتطبيق البرمجية القائمة على استخدام الوسائط المتعددة في نمو مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

13. دراسة مشعل (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة من تلميذات الصف الثاني ذوات صعوبات تعلم القراءة بمدرسة بنات بن النفيس الإعدادية التابعة لإدارة الرحمانية التعليمية بمحافظة البحيرة بمصر، وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة مكونة كل منهما من (15) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار القدرة العقلية العامة للأعمار (12-13)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

14. دراسة الشهري (2012)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (61) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وزعوا على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (31) تلميذًا، والأخرى ضاطة مكونة من (30) تلميذًا، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، والبرنامج القائم على نشاطات القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأداء البعدي

لمستويات مهارات الفهم القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في قياس الاتجاه نحو القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

15. دراسة السيد (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (52) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (26) تلميذًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (26) تلميذًا وتلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح، 1979)، والاختبار التشخيصي، واختبار (بندرجشتلت البصري الحركي)، ومقياس سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي (ككل)، وفي كل مهارة بشكل منفرد، بالإضافة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

16. دراسة الصالحي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نموذج قصصي مبني على وفق النظرية البنائية في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة المتنبي الابتدائية للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الأولى، في حي الشماسية، وقد وزعوا عشوائيًا بين مجموعتين، منهم مجموعة تجريبية بواقع (22) تلميذًا، ومجموعة ضابطة بواقع (22) تلميذًا، وقد تمثلت أداة الدراسة في خطط تدريسية لموضوعات القراءة معدة وفق أسلوب القصة المعتمد على خطوات النظرية البنائية الأربع (الدعوة، الاكتشاف، التفسيرات والحلول، اتخاذ الإجراء) ثم أعد (11) نموذجًا قصصيًا يتواءم مع مضمون موضوعات القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

17. دراسة الجعفري (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية دمج بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة في استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، واستراتيجية النمذجة، واستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، قسمت إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (35) طالبًا، والأخرى ضابطة بلغت (35) طالبًا، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار المهارات القرائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي بكل مستوياته الخمسة وهي: الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

18. دراسة الجعيد (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالطائف في المملكة العربية السعودية، وزعن على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (30) تلميذة، والأخرى ضابطة مكونة من (30) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة لبعض مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات التمييز السمعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختباري مهارات الفهم القرائي ومهارات التمييز السمعي.

19. دراسة شعلان (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث استخدم الباحث تصميمًا تجريبيًا يتألف من مجموعة واحدة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال

إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى أن حجم تأثير قراءة الصورة على الفهم القرائي كان كبيرًا مما يدلل على أن قراءة الصورة لها أثر فعال في تنمية مهارات الفهم القرائي.

20. دراسة الساعدي (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية روبنسون في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من مدرسة (أور) للبنين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين عدة مدارس تابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (30) طالبًا، والمجموعة الضابطة (30) طالبًا، وقد أعد الباحث أداة الدراسة متمثلة في اختبار لقياس الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

21. دراسة البركات (2010)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (215) تلميذًا وتلميذة يدرسون في المدارس الحكومية في منطقة الرمثا في الأردن، حيث قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (105) تلميذٍ وتلميذة، والثانية ضابطة تكونت من (110) تلميذٍ وتلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في دروس قرائية صوغت على شكل قصصي، وبرنامج تدريبي قائم على التدريس باستراتيجية القصة، واختبار تحصيل للكشف عن الاستيعاب القرائي، ومقابلة شبه مقننة للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية القصة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير مستوى التحصيل القرائي(مرتفع، متوسط، متدني)، كما أوضحت نتائج إجراء المقابلة شبه المقننة مع (53) تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم من تلاميذ المجموعة التجريبية بوجود شعور إيجابي نحو البرنامج التدريبي.

22. دراسة عبد الباري (2009)

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث قسمت إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (42) تلميذًا وتلميذة بمدرسة إمياي الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة طوخ التعليمية، والأخرى ضابطة مكونة من (41) تلميذًا وتلميذة من مدرسة العمار الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة طوخ التعليمية بمصر، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائي، وفي مهارات الفهم القرائي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

23. دراسة محمد (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لبعض النصوص العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الزقازيق بمصر، منهم (70) تلميذًا، و(80) تلميذة، وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية مكونة من (75 تلميذًا وتلميذة)، والأخرى ضابطة مكونة من (75 تلميذًا وتلميذة)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختبار التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

24. دراسة حافظ (2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة

الدراسة من (135) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ثلاث مدارس مختلفة في شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد قسموا هؤلاء التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، وهي مجموعة تجريبية أولى مكونة من (45) تلميذًا، ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من (45) تلميذًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (45) تلميذًا، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة الضابطة وذلك في مهارات الفهم القرائي ومستوياته ككل، وفي كل مستوى على حده وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية وتلاميذ المجموعة الضابطة وذلك في مهارات الفهم القرائي ومستوياته ككل، وفي كل مستوى على حده وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية الأولى والثانية وذلك في أغلب مستويات الفهم القرائي ومهاراته.

25. دراسة عيد (2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وكذلك المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة طلبة عويضة الابتدائية بمحافظة الشرقية بمصر، قسموا إلى مجموعتين، وهي مجموعة تجريبية مكونة من (40) تلميذًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة مكونة من (40) تلميذًا وتلميذة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار سرعة القراءة الجهرية، وقائمة بمهارات فهم القراءة الجهرية، واختبار الفهم في القراءة الجهرية، والبرنامج المقترح باستخدام الألعاب التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار سرعة القراءة الجهرية، واختبار الفهم في القراءة الجهرية في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار سرعة القراءة الجهرية، واختبار الفهم في القراءة الجهرية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

26. دراسة مفلح (2005)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بثانوية الصديق في مدينة حائل السعودية تم اختيارها بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة (58) طالبًا تم توزيعهم على مجموعتين، إحداهما تجريبية بواقع (27) طالبًا، والأخرى ضابطة بواقع (31) طالبًا، وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

27. دراسة مصلح (2003)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالبًا وطالبة، وزعوا على أربع مجموعات بشكل عشوائي، منهم مجموعتان تجريبيتان (مجموعة ذكور وعددها 34)، و(مجموعة إناث وعددها 42)، ومجموعتان ضابطتان (مجموعة ذكور وعددها 34)، و(مجموعة إناث وعددها 42) ، وقد أعد الباحث أداة الدراسة متمثلة في اختبار فهم المقروء، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أداء الطلبة على مهارة التركيب، أما النصوص فقد حقق النص الديني أعلى مستوى، بالإضافة إلى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري الجنس والطريقة في التأثير على المهارات الأربعة والنصوص الثلاثة منفردة ومجتمعة، كما تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات الأربع والنصوص الثلاثة منفردة ومجتمعة تعزى للطريقة ، وظهر تفوق أفراد المجموعة التجريبية إناث على بقية المجموعات الأربع في المهارات الأربع والنصوص الثلاثة بشكل عام.

28. دراسة جاد (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (88) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة ناهيا

الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة أوسيم بمحافظة الجيزة بمصر، وقد وزع أفراد العينة على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (43) تلميذًا، والأخرى ضابطة مكونة من (45) تلميذًا، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، واستبانة لمعرفة مدى مناسبة الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي ككل، وفي كل مهارة من مهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاستراتيجية وبعدها، وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما تبين فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، وفي تنمية مهاراته المختلفة المباشر، والاستنتاجي، والناقد، بينما لم تظهر فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم التذوقي.

29. دراسة العيسوي (2002)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (69) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمحافظة كفر الشيخ بمصر تم توزيعهم على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (17 تلميذًا و17 تلميذة)، والأخرى ضابطة مكونة من (19 تلميذًا و16 تلميذة)، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد إدارة الخدمة النفسية بالكويت)، واختبار تشخيص مظاهر الضعف في القراءة الجهرية، واختبار لقياس مستوى الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الجهرية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتراوح ما بين (0.01، 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

30. دراسة السليمان (2001)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي " القراءة واستراتيجيات التفكير" الذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى تلميذات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف

الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (23) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم في مدرسة نسيبة بنت كعب الابتدائية للبنات بدولة البحرين، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بواقع (12) تلميذة، والأخرى ضابطة بواقع (11) تلميذة، وقد أعدت الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة لرافن (فتحية عبد الرؤوف، 1999)، والاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط نمو مهارات الفهم القرائي ومتوسط نمو مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

1. أهداف الدراسة:

هدفت جميع الدراسات السابقة إلى التعرف على فاعلية استخدام العديد من الاستراتيجيات على تنمية مهارات الفهم القرائي مثل استراتيجية "تنال القمر" في دراسة الصيداوي (2015)، واستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في دراسة محمود (2012)، واستراتيجية التدريس التبادلي في دراسة الخوالدة (2012)، واستراتيجيات التنظيم الذاتي في دراسة مشعل (2012)، واستراتيجية روبنسون في دراسة الساعدي (2011)، واستراتيجية التساؤل الذاتي في دراسة محمد (2009)، واستراتيجية الألعاب التعليمية في دراسة عيد (2007)، كما أن بعض الدراسات استخدمت البرامج المقترحة لتنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة البركات (2010)، ودراسة مصلح (2003).

وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في المتغير التابع وهو تنمية مهارات الفهم القرائي.

2. منهج الدراسة:

اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي مثل دراسة نهابة (2013)، ودراسة الصالحي (2012)، ودراسة الجعيد (2011)، ودراسة عبد الباري (2009)، ودراسة حافظ (2008)، ودراسة مصلح (2003)، ودراسة السليمان (2001)، في حين اتبعت بعض

الدراسات المنهج شبه التجريبي مثل دراسة أحمد ومجيد (2013)، ودراسة بن عدنان (2012)، ودراسة البركات (2010)، كما اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي وشبه التجريبي مثل دراسة محمود (2012)، ودراسة شعلان (2011)، ودراسة عيد (2007)، واتبعت دراسة مفلح (2005) المنهج الوصفي والتجريبي، وأما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها المنهج التجريبي.

3. عينة الدراسة:

ركزت عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة في استخدامها على طلبة المدارس، حيث استخدمت دراسات طلبة المرحلة الابتدائية مثل دراسة أحمد ومجيد (2013)، ودراسة الشهري (2012)، ودراسة الجعيد (2011)، ودراسة العيسوي (2002)، واستخدمت دراسات أخرى طلبة المرحلة الإعدادية مثل دراسة الميعان (2013)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة محمد (2009)، ودراسة جاد (2003)، بينما البعض الآخر من الدراسات استخدم طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة حسن والحداد (2013)، ودراسة الجعفري (2012)، ودراسة مفلح (2005)، وأما دراسة الحديبي (2013) فكانت العينة من طلبة المرحلة الجامعية، وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للعينة من طلبة المرحلة الأساسية.

4. أدوات الدراسة:

معظم أدوات الدراسات السابقة استخدمت الاختبار باعتباره أداة قياس مهارات الفهم القرائي مثل دراسة (Pagan & Senechal, 2014)، ودراسة الخوالدة (2012)، ودراسة بن عدنان (2012)، ودراسة عبد الباري (2009)، ودراسة حافظ (2008)، ودراسة مصلح (2003)، بينما استخدمت بعض الدراسات الاستبانة مثل دراسة (Johnson, 2014)، ودراسة جاد (2003)، في حين استخدمت دراسة الشهري (2012) مقياس الاتجاه، وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فإنها تتفق مع معظم الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة التي تمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي.

5. نتائج الدراسة:

أجمعت نتائج الدراسات السابقة على فاعلية الاستراتيجيات التدريسية والبرامج المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة الصيداوي (2015)، ودراسة الميعان (2013)، ودراسة الخوالدة (2012)، ودراسة مشعل (2012)، ودراسة الصالحي (2012)، ودراسة شعلان (2011)، ودراسة محمد (2009)، ودراسة حافظ (2008)، ودراسة مفلح (2005)، ودراسة مصلح (2003)، ودراسة جاد (2003)، ودراسة العيسوي (2002).

التعليق العام على الدراسات السابقة:

1. اتفقت الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية في توظيف القصص الرقمية (متغير مستقل) ومهارات الفهم القرائي (متغير تابع).
2. بعض الدراسات اتبعت المنهج شبه التجريبي، والأخرى المنهج الوصفي وشبه التجريبي، والبعض الآخر المنهج الوصفي والتجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة.
3. استخدمت الدراسات السابقة عينات متنوعة من المراحل الدراسية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية، بينما الدراسية الحالية تكونت العينة فيها من طلاب المرحلة الابتدائية.
4. تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة، إلا أن معظمها قد اتفق في الأداة وهي اختبار مهارات الفهم القرائي وهو ما استخدمته الدراسة الحالية.
5. أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة فاعلية توظيف القصص الرقمية والأثر الإيجابي الذي تحدثه في العملية التعليمية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يأتي:

1. التعرف على جهود الباحثين في مجال القصص الرقمية وكيفية تطبيقها.
2. تحديد الإطار النظري للدراسة وبنائه.
3. إعداد دليل المعلم.
4. تصميم القصص الرقمية ومراعاة المعايير اللازم توافرها لبنائها.
5. المساعدة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
6. التعرف على الأدوات البحثية وبنائها في هذه الدراسة.
7. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.
8. المساهمة في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. على الرغم من وجود دراسات متنوعة في توظيف القصص إلا أنه لا يوجد دراسات وظفت دمج التكنولوجيا مع القصص في تنمية مهارات الفهم القرائي في فلسطين (في حدود علم الباحث).
2. استخدمت الدراسة الحالية عينة من طلاب المجتمع الفلسطيني، وهم طلاب الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ متغيرات الدراسة.
- ❖ إعداد قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.
- ❖ بناء القصص الرقمية وفقًا لنموذج ADDIE.
- ❖ أداة الدراسة ومادتها.
- ❖ ضبط متغيرات الدراسة.
- ❖ خطوات إجراء الدراسة.
- ❖ المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعت في هذه الدراسة الحالية، والتي شملت منهج الدراسة المتبع، ومجتمعها، وعينتها، وكيفية اختيارها، ومتغيرات الدراسة وضبطها، وإعداد قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية، وبنائها وفقًا لنموذج ADDIE، ووصف أداة الدراسة وكيفية إعدادها، والتأكد من صدق وثبات الأداة، والإجراءات التي تم بناءً عليها تطبيق هذه الدراسة، كما تصف المعالجات الإحصائية التي اعتمد الباحث عليها في تحليل بيانات الدراسة.

أولًا: منهج الدراسة:

يعرف المنهج التجريبي بأنه " منهج يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذا التغير" (الأغا والأستاذ، 2003: 83).

ولقد اتبع الباحث لتحقيق الهدف من هذه الدراسة المنهج التجريبي الذي يتناسب مع هدف الدراسة الحالية المتمثل في معرفة " أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"، وذلك بتجربة مجموعتين تم اختيارهما عشوائيًا، وأثبت التكافؤ بينهما، حيث اختيرت إحدى المجموعتين لتكون مجموعة تجريبية يطبق عليها توظيف القصص الرقمية، وأخرى ضابطة تدرس الدروس المحددة بالطريقة العادية.

والشكل الآتي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:

المجموعة	اختبار قبلي	المعالجة	اختبار بعدي
تجريبية	س 1	توظيف القصص الرقمية	س 2
ضابطة	س 1	الطريقة العادية	س 2

مرور الزمن

شكل (1-4)

التصميم التجريبي للدراسة

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة شمال غزة (منطقة بيت لاهيا وبيت حانون التعليمية) الدارسين لمنهاج اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي للعام الدراسي 2014-2015 م البالغ عددهم (1428) طالبًا موزعين على (40) شعبة دراسية في (13) مدرسة، حيث يتراوح متوسط عدد الطلاب في كل شعبة بمعدل (35.7) طالبًا، حسب إحصائيات دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، وتتراوح أعمارهم بين (8-9) سنوات، ويتعلم جميعهم اللغة العربية بمعدل (9) حصص أسبوعيًا.

جدول (1-4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الشعب	متوسط الطلاب في كل شعبة
طلاب الصف الثالث	13	1428	40	35.7

ثالثًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

1. العينة الاستطلاعية:

حيث اختيرت عينة مكونة من (38) طالبًا من طلاب الصف الثالث من مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين بشمال غزة، واختيرت العينة من خارج عينة الدراسة بطريقة عشوائية، بغرض التأكد من صلاحية أداة الدراسة، والتأكد من الصدق والثبات.

2. العينة الفعلية (الأصلية):

اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية، وتم اختيار مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين بشمال غزة قصديًا، وذلك لكون المدرسة تتوسط المنطقة الشمالية، وتشجيع إدارة المدرسة للبحث العلمي، بالإضافة إلى وجود إمكانيات تقنية داخل المدرسة تساعد على إجراء الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (74) طالبًا من طلاب الصف الثالث الأساسي، وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين، تجريبية عددها (37) طالبًا، وضابطة عددها (37) طالبًا، أي ما نسبته 5.2 % من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (2-4)

توزيع أفراد عينة الدراسة

المدرسة	الصف	الشعبة	المجموعة	العدد	المجموع الكلي
ذكور بيت لاهيا الابتدائية للآجئين	الثالث	1	تجريبية	37	74 طالبًا
	الثالث	5	ضابطة	37	

رابعًا: متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: القصص الرقمية.

المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي.

خامسًا: إعداد قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، وتطلب ذلك إعداد قائمة تضم المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية حيث مرت عملية التصميم بالخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات المرتبطة بموضوع القصص الرقمية.

2. إعداد القائمة المبدئية لمعايير تصميم القصص الرقمية وفق الآتي:

أ- صياغة المعايير وذلك بعد الاطلاع على المصادر سابقة الذكر.

ب- تحديد مؤشرات كل معيار.

وقد اشتملت القائمة على (29) مؤشرًا كما هو موضح في الملحق رقم (8).

3. عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم كما هو موضح في الملحق رقم (1) وذلك لإبداء الآراء حول:

- مدى مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية.
- مدى انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه.
- الحذف أو التعديل أو الإضافة.

4. إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون التي كانت تتمحور حول:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات.
- حذف بعض المؤشرات وتمثلت في(تتناسب لغة محتوى القصص الرقمية مع أعمار الطلاب، النصوص مصوغة صياغة لغوية سليمة، التأثيرات الصوتية واضحة).
- إضافة مؤشر(تستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح).

5. التوصل إلى القائمة النهائية، حيث شملت القائمة ثلاثة معايير تضم بداخلها (27) مؤشرًا، كما هو موضح في الملحق رقم (9).

سادسًا: بناء القصص الرقمية وفقًا لنموذج ADDIE:

أورد عزمي (2013: 108) أن النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) هو أساس جميع نماذج التصميم التعليمي، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، ولقد اشتق من هذا النموذج أكثر من (100) نموذج مختلف لتصميم التعليم.

ولقد اتبع الباحث الخطوات الخاصة بنموذج التصميم التعليمي (ADDIE) عند كتابة القصص الرقمية وتصميمها وذلك لاشتمال النموذج على جميع مراحل التصميم التعليمي، واتصاف النموذج بالبساطة والوضوح، ويتكون النموذج من المراحل الآتية:

1. مرحلة التحليل.
2. مرحلة التصميم.
3. مرحلة التطوير.
4. مرحلة التنفيذ.
5. مرحلة التقويم.

المرحلة الأولى: التحليل:

تعد مرحلة التحليل الحجر الأساس لجميع المراحل الأخرى، وتشمل هذه المرحلة تحليل الحاجات التعليمية، وتحليل الفئة المستهدفة.

1. تحليل الحاجات التعليمية:

حللت الحاجات التعليمية للطلاب من خلال القيام بالخطوات الآتية:

أ- تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب من خلال نتائج الاختبارات في مادة اللغة العربية.

ب- تحديد مستوى الأداء المرغوب تحقيقه مع الطلاب.

ج- تحديد الفرق بين المستوى الحالي ومستوى الأداء المرغوب تحقيقه.

وقد تمثلت الحاجات التعليمية للطلاب بالحاجة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال ما يأتي:

- تحديد مدلول الكلمة ومضادها من خلال السياق اللغوي.
- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره.
- ذكر الشخصيات وتحديد الأماكن الواردة في القصة.
- استنتاج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية لفقرات القصة.
- استخلاص الهدف واستنباط العاطفة في القصة.
- استنتاج القيم السائدة وصفات الشخصيات الواردة في القصة.
- الربط بين السبب والنتيجة.
- التمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للقصة.
- إصدار حكم على موقف ورد في القصة والتنبؤ بنتائج مغايرة.
- التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة.

2. تحليل الفئة المستهدفة:

حللت الفئة المستهدفة من الطلاب لتطبيق القصص الرقمية عليهم من خلال ما يأتي:

أ- التعرف على قدرات الطلاب في المرحلة العمرية من سن 8-9 سنوات.

ب- دافعية الطلاب نحو استخدام القصص الرقمية.

ج- السلوك المدخلي ويتمثل بالمعرفة السابقة حول مهارات الفهم القرائي.

المرحلة الثانية: التصميم:

تصاغ في هذه المرحلة الأهداف التعليمية لموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب التي تتعلق بكيفية التطبيق.

1.الأهداف التعليمية:

قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للقصص الرقمية وذلك في ضوء الاحتياجات التعليمية التي تم التوصل إليها في مرحلة التحليل، وكانت الأهداف التعليمية كما يأتي:

- يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.
- يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة.
- يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا.
- يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.

- يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
- يذكر الشخصيات الواردة في القصة.
- يتعرف على المفردات الواردة في القصة.
- يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.
- يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا.
- يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.
- يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
- يستنتج القيم الواردة في القصة.
- يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
- يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة.

2. أسلوب التدريس:

أثناء تطبيق القصص الرقمية وظف أسلوب الحوار والمناقشة مع الطلاب.

المرحلة الثالثة: التطوير:

تعنى مرحلة التطوير بالحصول على المواد والوسائط التعليمية، وإنتاج مكونات المنتج التعليمي.

1. المواد والوسائط التعليمية:

تشمل هذه الخطوة تجميع المواد والوسائط التعليمية التي سيتم استخدامها لإنتاج القصص الرقمية، وقد أنتجت عناصر الوسائط المتعددة كالآتي:

أ- النصوص:

لقد كتبت النصوص في القصص الرقمية مع مراعاة الجوانب الآتية:

- وضوح النصوص بشكل يسهل قراءته.
- اختيار نوع خط النصوص المألوفة عند الطلاب.
- مناسبة لون خط النصوص مع لون خلفية الشاشة.

ب- الصور:

لقد أضيفت الصور المتنوعة أثناء إعداد القصص الرقمية، مع مراعاة الجوانب الآتية:

- وضوح الصور المختلفة وجودتها.
- تزامن الصور مع تنسيقات المؤثرات الصوتية.
- ارتباط الصور بالأهداف.

ج- الأصوات:

سجلت الأصوات باستخدام برنامج Sound Recorder مع مراعاة الجوانب الآتية:

- وضوح الصوت ونقائه.
- تزامن الصوت مع الحركة والعرض.

2.البرامج المستخدمة في إنتاج القصص الرقمية:

استخدم الباحث عددًا من البرامج من أجل إنتاج الوسائط التعليمية، ومن هذه البرامج:

أ- Adobe Photoshop Cs6:

استخدم لصنع الرسومات الخاصة بأفلام الرسوم المتحركة باستخدام اللوحة والقلم، وتلوين الخلفيات.

ب- Adobe After Effect Cs6، Adobe Flash Cs6:

عملت من خلالهما الحركات للرسومات التي رسمت وأنتجت، وعمل جرافيك الحركات.

ج- Adobe Audition Cs6:

استخدم لتسجيل الصوت في الاستديو ومعالجتة، وإضافة المؤثرات المناسبة.

د- Adobe Primare Cs6:

استخدم هذا البرنامج في النهاية من أجل عمل المونتاج النهائي وتجميع الحركات.

المرحلة الرابعة: التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي للقصص الرقمية، وقد تم التطبيق في داخل الغرفة الصفية مع تهيئة الظروف الملائمة للتطبيق بعد تجريب القصص الرقمية على العينة الاستطلاعية.

المرحلة الخامسة: التقويم:

تعد مرحلة التقويم من المراحل المهمة، ويتم فيها التأكد من مدى أثر توظيف القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي، ولقد تم التقويم من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي.

سابعًا: أداة الدراسة ومادتها:

لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها استخدم الباحث:

أ- **أداة لجمع البيانات:** اختبار مهارات الفهم القرائي.

ب- **المادة التعليمية** : دليل المعلم.

❖ **خطوات إعداد أداة الدراسة:**

لزم لإعداد أداة الدراسة وهي اختبار مهارات الفهم القرائي أن يتم تحديد قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي، وقد قام الباحث بإعداد هذه القائمة بالرجوع إلى المراجع والأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الفهم القرائي، ومقابلة بعض معلمي المرحلة الأساسية ومشرفيها بوكالة الغوث، ثم القيام بالخطوات الآتية:

1. الهدف من القائمة:

وقد تمثل الهدف في التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي التي يجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.

2. الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

لقد تم وضع الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي بعد الاطلاع على المراجع والأدبيات التربوية، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالموضوع، وقد حددت المستويات الثلاثة لمهارات الفهم القرائي وهي (المستوى الحرفي – المستوى الاستنتاجي – المستوى النقدي) بحيث يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها (20) مهارة فرعية كما هو موضح في الملحق رقم (2).

3. صدق القائمة:

بعد إعداد مهارات الفهم القرائي المكونة في صورتها المبدئية من (20) مهارة فرعية عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس كما هو موضح في ملحق رقم (1) وذلك لإبداء الآراء حول:

- مدى مناسبة المهارة لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي.
- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنف فيه.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- الحذف أو التعديل أو الإضافة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين روجعت القائمة، حيث أبدى المحكمون الآراء التي أخذت بعين الاعتبار وهي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات.
- حذف بعض المهارات وتمثلت في (وصف الشخصيات التي وردت في القصة، اقتراح عنوان آخر للقصة، تحديد الشخصيات الخيرة في القصة، التمييز بين الحقيقة والرأي، إصدار حكم عام على القصة).

- إضافة مهارة (استخلاص الهدف من القصة).

وقد اعتمدت تلك المهارات التي اتفق عليها المحكمون، وذلك بعد الحذف والإضافة وفقًا للمبررات الآتية:

- بعض المهارات أعلى من مستوى التفكير لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.
- بعض المهارات متكررة في سياق لغوي مختلف.

4. الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تُوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي، حيث شملت (16) مهارة كما هو موضح في ملحق رقم (3).

❖ **اختبار مهارات الفهم القرائي:**

أعد الباحث الاختبار في الدروس المختارة بعد الاطلاع على الدراسات التي استخدمت اختبار الفهم القرائي باعتبارها أداة لها، وفقًا للخطوات الآتية:

1. الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار هو قياس مدى أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي.

2. محتوى الاختبار:

تكون محتوى الاختبار من أربعة دروس من كتاب (لغتنا الجميلة) في الفصل الدراسي الثاني المقرر على طلبة الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي 2015/2014 م.

3. إعداد جدول مواصفات الاختبار:

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات لاختبار مهارات الفهم القرائي وذلك عن طريق تحديد الوزن النسبي للدروس، وذلك في ضوء المعايير الآتية:

- عدد الأهداف السلوكية المتوقع من الطالب بلوغها عند نهاية تعلمه للدرس.
- عدد الحصص الدراسية المقررة لكل درس حسب الخطة.
- عدد صفحات الدرس.
- أهمية الدرس للدروس اللاحقه له.

كما حُدد الوزن النسبي لمستويات مهارات الفهم القرائي بحسب آراء المحكمين والخبراء التربويين ومعلمي المرحلة الأساسية، وصُمم جدول المواصفات بحيث توزع عليه الأوزان النسبية لدروس المحتوى الدراسي، ومستويات مهارات الفهم القرائي المراد قياسها، ومن ثم وضع عدد الأسئلة لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3-4)

جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي للفصل الدراسي الثاني للعام 2014-2015م

المحتوى	مهارات الفهم القرائي						المجموع	
	المستوى الحرفي 31%		المستوى الاستنتاجي 44%		المستوى النقدي 25%			
	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
عمر يتفقد الرعية	3	%9.3	3	%9.43	2	%6.25	8	%25
وفاء كلب	2	%6.2	4	%12.57	2	%6.25	8	%25
العرس في القرية	3	%9.3	3	%9.43	2	%6.25	8	%25
الفصول الأربعة	2	%6.2	4	%12.57	2	%6.25	8	%25
المجموع	10	%31	14	%44	8	%25	32	%100

4. صياغة بنود الاختبار:

صيغت بنود الاختبار بحيث تتكون من أسئلة الاختيار من متعدد، وقد راعى الباحث عند الصياغة أمورًا عدة وهى:

- سلامة لغة البنود وصحتها علميًا.
- بنود الاختبار تتضمن المحتوى التعليمي للدروس.
- بنود الاختبار محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- مناسبة البنود لطبيعة المادة التعليمية.
- مراعاة البنود للفروق الفردية بين الطلاب.

5. وضع تعليمات الاختبار:

بعد تحديد بنود الاختبار قام الباحث بتوضيح كيفية التعامل مع الاختبار وتنفيذه، وقد تضمنت تعليمات الاختبار ما يأتي:

- البيانات الأولية: وتشمل الاسم والصف والمدرسة والشعبة.
- تعليمات وصف الاختبار: وتشمل عدد البنود وعدد صفحات الاختبار.
- مثال توضيحي للطلاب عن كيفية الإجابة على بنود الاختبار.

6. الصورة المبدئية للاختبار:

في ضوء ما سبق ذكره أُعد الاختبار في إطار مهارات الفهم القرائي في صورته المبدئية فاشتمل على (32) بندًا كما هو موضح في ملحق رقم (4)، ثم عُرض على لجنة من المحكمين. ملحق رقم (1). من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- مطابقة بنود الاختبار للمحتوى.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي.
- مدى ملاءمة البنود لمهارات الفهم المندرجة تحته.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- الحذف أو التعديل أو الإضافة.

وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي كانت تتمحور حول:

- إعادة صياغة بعض البنود لغويًا.
- تعديل بعض اختيارات البدائل.
- حذف بند وإضافة بند آخر.

7. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

بعد إعداد الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبًا من طلاب الصف الثالث الأساسي من خارج عينة الدراسة الفعلية في مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، وكان الهدف من التطبيق تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار.
- إيجاد معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
- التأكد من صدق الاختبار وثباته.

وقد حُسب الزمن المناسب من خلال حساب متوسط المدة الزمنية التي استغرقه أول طالب وآخر طالب من خلال المعادلة الآتية: (أبو ناهية، 1994: 307).

$$\text{الزمن المناسب} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه الطالب الأول + الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير}}{2}$$

وكان زمن إجابة أول ثلاثة طلاب أنهوا الإجابة عن الاختبار (30) دقيقة، وآخر ثلاثة طلاب أنهوا الإجابة عن الاختبار (40) دقيقة، ومن ثم يكون زمن الإجابة عن الاختبار(35) دقيقة.

8. تصحيح الاختبار:

قام الباحث بتصحيح الاختبار حيث حددت درجة واحدة لكل بند من بنود الاختبار، وبذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطلاب مابين (0-32) درجة.

9. تحليل نتائج اختبار العينة الاستطلاعية:

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أجريت مجموعة من المعالجات الإحصائية للحصول على معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وكذلك التأكد من صدق الاختبار وثباته.

وقد اختار الباحث عدد (10) من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات التي تمثل (27%) من مجموع عينة البحث الاستطلاعية (27% x 38= 10 طلاب)، كما اختار(10) من الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات.

أولًا: معامل الصعوبة لفقرات الاختبار:

ويقصد بمعامل الصعوبة: النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، حيث قام الباحث بحساب درجة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة}}{\text{عدد التلاميذ الكلي}}$$

(أبو دقة، 2008: 170)

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر على كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل، والعكس صحيح، والجدول الآتي يوضح معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (4-4)

معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.60	17	0.70
2	0.65	18	0.65
3	0.65	19	0.55
4	0.60	20	0.75
5	0.55	21	0.70
6	0.55	22	0.65
7	0.60	23	0.55
8	0.45	24	0.75
9	0.65	25	0.70
10	0.70	26	0.50
11	0.75	27	0.55
12	0.55	28	0.75
13	0.60	29	0.55
14	0.65	30	0.70
15	0.65	31	0.55
16	0.55	32	0.60
معامل الصعوبة الكلي			**0.62**

يتضح من الجدول (4-4) أن معامل الصعوبة كان مناسبًا لفقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من الصعوبة كما قرره المختصون في القياس والتقويم، لأن الهدف من حساب معامل صعوبة الفقرة هو حذف الفقرات التي قلت درجة صعوبتها عن (0.20) وكذلك التي زادت صعوبتها عن (0.80) بحسب ما تشير إليه (أبو دقة، 2008: 170)، وعلى هذا الأساس وتحقيقًا للدقة أُخذ بالفقرات التي يتراوح معامل صعوبتها ما بين (0.45- 0.75) بمتوسط كلي (0.62)، ومن ثم فإن جميع قيم معاملات الصعوبة للاختبار تعد مقبولة.

ثانيًا: معامل التمييز لفقرات الاختبار:

ويقصد بتمييز الفقرة: مدى قدرتها على التمييز بين الطلاب الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار، وبين الطلاب الضعفاء في تلك الصفة، حيث قام الباحث بحساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{نصف عدد الأفراد في المجموعتين}}$$

(أبو دقة، 2008: 172)

جدول (5-4)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.40	17	0.40
2	0.50	18	0.50
3	0.50	19	0.70
4	0.40	20	0.30
5	0.70	21	0.40
6	0.50	22	0.30
7	0.60	23	0.50
8	0.50	24	0.30
9	0.50	25	0.40
10	0.40	26	0.60
11	0.30	27	0.50
12	0.50	28	0.30
13	0.40	29	0.50
14	0.50	30	0.40
15	0.50	31	0.50
16	0.70	32	0.60
معامل التمييز الكلي		**0.47**	

يتضح من الجدول (5-4) أن معامل التمييز كان مناسبًا لفقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من التمييز كما قرره المختصون في القياس والتقويم، لأن الهدف من حساب معامل تمييز الفقرة هو حذف الفقرات التي قلت درجة تمييزها عن 0.20 بحسب ما تشير إليه (أبو دقة، 2008: 172) وعلى هذا الأساس وتحقيقًا للدقة أُخذ بالفقرات التي يتراوح معامل تمييزها ما بين (0.30 – 0.70) بمتوسط كلي (0.47)، ومن ثم فإن جميع قيم معاملات التمييز للاختبار تعد مقبولة.

ثالثًا: صدق الاختبار:

يعرف عودة (2002: 335) صدق الاختبار بأنه: " قدرة الاختبار على قياس ما أعد لقياسه"، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار وذلك من خلال:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار في صورته المبدئية على لجنة من المحكمين ملحق رقم (1) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس حيث قاموا بإبداء الآراء وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار لمستوى طلاب الصف الثالث، وتمثيل فقرات الاختبار لمهارات الفهم القرائي، وصحة فقرات الاختبار لغويًا وعلميًا، وفي ضوء تلك الآراء عُدل اللازم بحيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد حيث أعطي لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها صحيح فقط، وبذلك تم التحقق من صدق المحكمين للاختبار.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالآتي:

جدول (6-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول

(مهارات الفهم القرائي الحرفي) والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.524	0.01	6	0.619	0.01
2	0.602	0.01	7	0.636	0.01
3	0.402	0.05	8	0.413	0.05
4	0.495	0.01	9	0.690	0.01
5	0.491	0.01	10	0.596	0.01

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.325

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.418

جدول (7-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني

(مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي) والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	0.501	0.01	18	0.642	0.01
12	0.576	0.01	19	0.460	0.01
13	0.369	0.05	20	0.622	0.01
14	0.527	0.01	21	0.551	0.01
15	0.392	0.05	22	0.493	0.01
16	0.702	0.01	23	0.589	0.01
17	0.502	0.01	24	0.398	0.05

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.325

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.418

جدول (8-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث

(مهارات الفهم القرائي النقدي) والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	0.545	0.01	29	0.589	0.01
26	0.575	0.01	30	0.369	0.05
27	0.424	0.01	31	0.519	0.01
28	0.581	0.01	32	0.480	0.01

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.325

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.418

يتضح من الجداول السابقة أن جميع فقرات الاختبار مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يدل على أن الاختبار يمتاز بالاتساق الداخلي.

ج- الصدق البنائي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9-4)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات

اختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	مهارات الفهم القرائي الحرفي	10	0.889	0.01
2	مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	14	0.962	0.01
3	مهارات الفهم القرائي النقدي	8	0.863	0.01

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.325

قيمة " ر " الجدولية عند درجة حرية (36) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.418

يتضح من الجدول (9-4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن الاختبار يمتاز بالصدق البنائي، مما يطمئن الباحث لتطبيق هذا الاختبار على عينة الدراسة.

رابعًا: ثبات الاختبار:

يعرف الثبات بأنه دقة المقياس أو اتساقه، حيث يُعد المقياس ثابتًا إذا حصل الفرد نفسه على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه أو مجموعات من أسئلة متكافئة أو متماثلة عند تطبيقه أكثر من مرة (أبو علام، 2010: 481).

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث الطرق الآتية:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات ذات الأرقام الفردية لكل بعد، ودرجاتهم على الفقرات ذات الأرقام الزوجية بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل طول الاختبار(النصفين متساويين) باستخدام معادلة سبيرمان براون وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الثبات/ ث} = \frac{2ر}{1+ر} \quad \text{(حيث ر معامل الارتباط)}$$

جدول (10-4)

معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام التجزئة النصفية

م	المهارة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
1	مهارات الفهم القرائي الحرفي	10	0.718	0.836
2	مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	14	0.644	0.783
3	مهارات الفهم القرائي النقدي	8	0.507	0.673
	الدرجة الكلية للاختبار	32	0.832	0.909

يتضح من الجدول (10-4) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.909)، الأمر الذي يدلل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات المرتفع الذي يمكن الوثوق به والاطمئنان إلى صحة النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث، وتظهر صلاحية استخدامه في الدراسة.

ب- معادلة كودر- ريتشاردسون 21 Richardson And Kuder:

لقد استخدم الباحث معادلة كودر ريتشارد 21، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معادلة كودر ريتشارد سون21 لكل مجال من مجالات الاختبار وللدرجة الكلية للاختبار ككل طبقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م (ك - م)}}{\text{ع}^2 \text{ ك}}$$

حيث إن م : المتوسط

ك : عدد فقرات الاختبار

ع^2: التباين (المنيزل، 2009: 203)

جدول (11-4)

معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون 21

م	المهارة	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	معامل كودر ريتشاردسون 21
1	مهارات الفهم القرائي الحرفي	10	7	2.78	7.73	0.728
2	مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	14	8.18	3.85	14.86	0.771
3	مهارات الفهم القرائي النقدي	8	4.89	2.31	5.34	0.644
	الدرجة الكلية للاختبار	32	20.07	8.18	66.83	0.888

يتضح من الجدول (11-4) أن معامل كودر ريتشاردسون (21) للاختبار ككل كانت (0.888) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث، وبذلك تأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته، مما يؤكد إمكانية استخدام الاختبار في الدراسة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (32) فقرة، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبًا من طلاب الصف الثالث الأساسي، وملحق رقم (5) يبين الاختبار في الدروس الأربعة الذي طبق قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

❖ مادة الدراسة:

دليل المعلم: قام الباحث بإعداد دليل المعلم بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات في مجال القصص الرقمية، وذلك للاسترشاد به في تدريس الدروس في كتاب (لغتنا الجميلة) باستخدام القصص الرقمية مع مراعاة اشتمال الدليل على ما يأتي:

- عنوان الدرس.
- الأهداف السلوكية.
- المتطلبات الأساسية والبنود الاختبارية.
- الوسائل التعليمية.
- الإجراءات والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف.
- أساليب التقويم.

بعد ذلك قام الباحث بعرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس ملحق رقم (1) وذلك لإبداء الآراء حول:

- السلامة اللغوية.
- صحة المادة العلمية.
- الحذف أو الإضافة أو التعديل.

أما عن بداية تطبيق التجربة فكان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014-2015 م وذلك بتاريخ 2015/03/08 م واستمر التطبيق حتى2015/04/05 م.

ثامنًا: ضبط متغيرات الدراسة:

انطلاقًا من الحرص على ضمان سلامة نتائج الدراسة، وتجنبًا لآثار المتغيرات الدخيلة التي يتوجب ضبطها للحد من آثارها، قام الباحث بضبط تكافؤ المجموعتين وذلك في:

1. العمر الزمني.
2. التحصيل العام من خلال نتائج اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول.
3. التحصيل في اللغة العربية من خلال نتائج اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول.
4. التطبيق القبلي للاختبار.

1. العمر الزمني:

للتأكد من ذلك قام الباحث برصد أعمار العينة من خلال سجلات المدرسة، واستخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (12–4)

نتائج اختبار(T–Test) للتعرف على الفروق بين

طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	37	8.03	0.29	1.174	0.244	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	8.14	0.48			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) =2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.66

يتضح من الجدول (12–4) أن قيمة (ت) المحسوبة في المقارنة بين متوسطي العمر الزمني للمجموعتين كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمر الزمني لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتان من حيث العمر الزمني.

2. التحصيل العام:

رُصدت مجاميع التحصيل العام للطلاب من خلال نتائج اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014– 2015م، واستخرجت مجامعيهم من السجلات المدرسية، واستخدم اختبار (T–Test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13–4)

نتائج اختبار(T–Test) للتعرف على الفروق بين

طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل العام

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل العام	التجريبية	37	273.73	69.62	0.283	0.778	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	268.84	78.76			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) =2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.66

يتضح من الجدول (13-4) أن قيمة (ت) المحسوبة في المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل العام، وهذا يدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتان من حيث التحصيل العام.

3. التحصيل في اللغة العربية:

رُصدت درجات الطلاب في مادة اللغة العربية من خلال نتائج اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015م، واستخرجت الدرجات لضبط متغير التحصيل في اللغة العربية، واستخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (14-4)

نتائج اختبار(T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل اللغة العربية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل في اللغة العربية	التجريبية	37	37.70	13.17	0.482	0.631	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	36.24	12.89			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) =2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.66

يتضح من الجدول (14-4) أن قيمة (ت) المحسوبة في المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في اللغة العربية، وهذا يدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتان من حيث التحصيل في اللغة العربية.

4.التطبيق القبلي للاختبار:

رُصدت درجات الطلاب في الاختبار القبلي، واستخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (15-4)

نتائج اختبار(T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات الفهم القرائي الحرفي	التجريبية	37	3.05	1.33	0.352	0.726	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	2.95	1.31			
مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	التجريبية	37	3.86	1.23	0.287	0.775	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	3.95	1.20			
مهارات الفهم القرائي النقدي	التجريبية	37	2.38	1.06	1.165	0.248	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	2.68	1.13			
الدرجة الكلية	التجريبية	37	9.30	1.87	0.664	0.509	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	37	9.57	1.63			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) =2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.66

يتضح من الجدول (15-4) أن قيمة (ت) المحسوبة في المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي بجميع أبعاده، وفي الدرجة الكلية، وهذا يدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتان في الاختبار القبلي.

تاسعًا: خطوات إجراء الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته مجموعة الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
2. اختيار الدروس من كتاب (لغتنا الجميلة) المستخدمة في الدراسة.
3. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وآراء المختصين، ثم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صحتها وإبداء الملاحظات.
4. إعداد قائمة بالمعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية وعرضها على المحكمين.
5. بناء القصص الرقمية وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.
6. إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء قائمة المهارات ثم عرضه على المحكمين.
7. إعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث، ثم عرض الدليل على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صحته ومناسبته وإبداء الآراء.
8. الحصول على كتاب من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة موجهًا إلى وكالة الغوث الدولية بغزة ملحق رقم (11)، من أجل تسهيل المهمة والسماح للباحث بتطبيق أداة الدراسة على العينة، ولقد لقيت الدراسة كل العون والتعاون من قبل المسئولين.
9. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لتحديد زمن الاختبار، وإيجاد معامل الصعوبة والتمييز، والتحقق من صدق الأداة وثباتها.
10. تحديد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).
11. ضبط تكافؤ المجموعتين.
12. تطبيق الاختبار القبلي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من التكافؤ قبل تطبيق الدراسة، وقد قام الباحث بنفسه بتصحيح الأوراق ورصد النتائج.
13. البدء في التطبيق وذلك بتدريس المجموعة التجريبية من قبل الباحث نفسه باستخدام القصص الرقمية، بينما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
14. تطبيق الاختبار البعدى على المجموعتين، وذلك للتعرف على أثر العامل التجريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
15. تحليل بيانات الدراسة إحصائيًا وتفسيرها ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

عاشرًا: المعالجات الإحصائية:

لقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية للتحقق من صدق الاختبار وثباته:

1. معامل الارتباط بيرسون: للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للاختبار وإيجاد الارتباط في ثبات التجزئة النصفية.
2. معادلة سبيرمان- براون، لتعديل طول الاختبار لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
3. معامل كودر- ريتشاردسون 21، لحساب ثبات الاختبار.
4. معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

وقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن تساؤلات الدراسة:

1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
2. اختبار(Independent- Samples T-Test) للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
3. مربع إيتا للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- ❖ نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها.
- ❖ توصيات الدراسة.
- ❖ مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تُوصل إليها، وذلك من خلال جمع البيانات التي تمت خلال تطبيق أداة الدراسة، حيث استخدم البرنامج الإحصائي "SPSS" في معالجة بيانات الدراسة، وعُرضت النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك مناقشتها وتفسيرها، ومن ثم عرض التوصيات والمقترحات.

❖ **الإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على:**

ما مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة في مجال تنمية مهارات الفهم القرائي، ثم بعد ذلك أُعدت القائمة في صورتها المبدئية التي شملت ثلاثة مستويات يندرج تحتها (20) مهارة، وعُرضت على المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وأخيرًا أجريت التعديلات والمقترحات اللازمة حتى خرجت القائمة في صورتها النهائية وفقًا لرؤى المحكمين والأخذ بآرائهم، حيث بلغ عدد المستويات ثلاثة تفرع منها (16) مهارة كما في ملحق رقم (3).

❖ **الإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على:**

ما المعايير اللازم اتباعها عند تصميم القصص الرقمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي، والدراسات المرتبطة بموضوع القصص الرقمية، ومن ثم أعدت القائمة في صورتها المبدئية حيث شملت ثلاثة معايير يندرج تحتها (29) مؤشرًا، ثم عرضها على المحكمين المختصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم، وفي النهاية أجريت التعديلات لتصبح قائمة المعايير جاهزة في صورتها النهائية، حيث بلغ عدد المعايير ثلاثة تفرع منها (27) مؤشرًا كما في ملحق رقم (9).

❖ **الإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (1-5)

نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الحرفي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات الفهم القرائي الحرفي	التجريبية	37	8.68	1.33	5.091	0.000	دالة عند 0.01
	الضابطة	37	6.27	2.55			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول (1-5) ما يأتي:

كان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية يساوي (8.68)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة الضابطة الذي يساوي (6.27)، وكانت قيمة " ت " المحسوبة تساوي (5.091)، وهى أكبر من قيمة "ت " الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، ومن ثم يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهذا يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الحرفي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني أن توظيف القصص الرقمية يحدث أثرًا واضحًا في تدريس الطلاب.

ولحساب حجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا (η^2) باستخدام المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

ويعبر (η^2) عن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل.

حيث إن: t^2= مربع قيمة t df = درجة الحرية

وعن طريق "η^2 " أمكن إيجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة الآتية:

$$D = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

جدول (2-5)

الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدًا
D	0.2	0.5	0.8	1.1
η^2	0.01	0.06	0.14	0.20

ولقد قام الباحث بحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع إيتا (η^2) وقيمة (d).

جدول (3-5)

قيمة t وη^2 و d وحجم تأثير توظيف

القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي

البيان	درجة الحرية "df"	قيمة "t"	قيمة مربع إيتا " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
مهارات الفهم القرائي الحرفي	72	5.091	0.265	1.201	كبير جدًا

بناء على الجدول المرجعي (2-5) يتبين من الجدول (3-5) أن قيمة "η2" بلغت (0.265)، وأن قيمة "d" بلغت (1.201) وهى كبيرة جدًا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل " توظيف القصص الرقمية" له تأثير كبير على المتغير التابع " مهارات الفهم القرائي" (المستوى الحرفي) مما يشير إلى أن نتيجة اختبار(t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توظيف القصص الرقمية أدى إلى جذب انتباه الطلاب لفترة طويلة من الزمن، الأمر الذي ساعد الطلاب على تذكر الشخصيات وتحديد الأماكن الواردة في القصة بالإضافة إلى أن مشاهدة القصة الرقمية أدى إلى تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال ربط مدلول الكلمة بالصورة في القصة، وتحديد مضاد الكلمة، كما أن القصص الرقمية ركزت على ربط الألفاظ والتراكيب بمظاهر الحياة اليومية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة الصيداوي (2015)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة نهابة (2013) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي.

❖ **الإجابة عن السؤال الرابع، الذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4-5)

نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	التجريبية	37	11.54	1.56	5.639	0.000	دالة عند 0.01
	الضابطة	37	8.57	2.80			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول (4-5) ما يأتي:

كان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية يساوي (11.54)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة الضابطة الذي يساوي (8.57)، وكانت قيمة " ت " المحسوبة تساوي (5.639)، وهى أكبر من قيمة "ت " الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، ومن ثم يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهذا يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني أن توظيف القصص الرقمية يحدث أثرًا واضحًا في تدريس الطلاب.

ولقد قام الباحث بحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع إيتا ($\eta 2$) وقيمة (d).

جدول (5-5)

قيمة t وη^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي

البيان	درجة الحرية "df"	قيمة "t"	قيمة مربع إيتا " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	72	5.639	0.306	1.328	كبير جدًا

بناء على الجدول المرجعي (2-5) يتبين من الجدول (5-5) أن قيمة "η2" بلغت (0.306)، وأن قيمة "d" بلغت (1.328) وهى كبيرة جدًا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل " توظيف القصص الرقمية" له تأثير كبير على المتغير التابع " مهارات الفهم القرائي" (المستوى الاستنتاجي) مما يشير إلى أن نتيجة اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإجراءات المتبعة من قبل الباحث أثناء تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفقًا لتوظيف القصص الرقمية مكنت الطلاب من التفاعل الإيجابي مع النص المقروء، فعندما يسأل المعلم طلابه أسئلة تثير فضولهم عما شاهدوه وما استمعوا له كل هذا فيه تنشيط للذهن وإثارة لانتباه الطلاب بسبب تنوع المثيرات مما يتيح الفرصة لاكتساب مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي من استنتاج للأفكار الرئيسة والفرعية، وصفات الشخصيات، واستنتاج القيم السائدة في القصة بناء على استيعابهم للنص، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة الشهري (2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة جاد (2003) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي.

❖ **الإجابة عن السؤال الخامس، الذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (6-5)

نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى النقدي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات الفهم القرائي النقدي	التجريبية	37	7.19	1.24	6.815	0.000	دالة عند 0.01
	الضابطة	37	4.78	1.75			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول (6-5) ما يأتي:

كان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية يساوي (7.19)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة الضابطة الذي يساوي (4.78)، وكانت قيمة " ت " المحسوبة تساوي (6.815)، وهى أكبر من قيمة "ت " الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، ومن ثم يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهذا يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى النقدي لاختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني أن توظيف القصص الرقمية يحدث أثرًا واضحًا في تدريس الطلاب.

ولقد قام الباحث بحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع إيتا ($\eta 2$) وقيمة (d).

جدول (7-5)

قيمة t وη^2 و d وحجم تأثير توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي

البيان	درجة الحرية "df"	قيمة "t"	قيمة مربع إيتا " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
مهارات الفهم القرائي النقدي	72	6.815	0.392	1.606	كبير جدًا

بناء على الجدول المرجعي (2-5) يتبين من الجدول (7-5) أن قيمة "η2" بلغت (0.392)، وأن قيمة "d" بلغت (1.606) وهى كبيرة جدًا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل " توظيف القصص الرقمية" له تأثير كبير على المتغير التابع " مهارات الفهم القرائي" (المستوى النقدي) مما يشير إلى أن نتيجة اختبار(t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اكتساب مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي أدى إلى اكتساب مهارات الفهم القرائي الناقد، حيث تمكن الطلاب من فهم المعلومات التي يتضمنها النص القرائي، ومن ثم مكنهم من توليد أسئلة مختلفة أدت إلى اكتساب معارف وخبرات مختلفة، فأتاح لهم نقد النص القرائي من حيث التمييز بين السلوك الصحيح والخطأ في تصرف شخصيات القصة، وإصدار حكم على موقف ورد في القصة، والتنبؤ بنتائج مغايرة للقصة بناء على توقعاتهم، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة بن عدنان (2012)، ودراسة عبد الباري (2009)، ودراسة حافظ (2008) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي.

❖ **الإجابة عن السؤال السادس، الذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (8-5)

نتائج اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات الفهم القرائي	التجريبية	37	27.41	3.35	6.697	0.000	دالة عند 0.01
	الضابطة	37	19.62	6.22			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.05) =2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (72) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.66

يتضح من الجدول (8- 5) ما يأتي:

كان المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية يساوي (27.41)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي في المجموعة الضابطة الذي يساوي (19.62)، وكانت قيمة " ت " المحسوبة تساوي (6.697)، وهى أكبر من قيمة "ت " الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، ومن ثم يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهذا يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني أن توظيف القصص الرقمية يحدث أثرًا واضحًا في تدريس الطلاب.

ولقد قام الباحث بحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع إيتا (η^2) وقيمة (d).

جدول (9-5)

قيمة t وη^2 و d وحجم تأثير توظيف

القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي

البيان	درجة الحرية "df"	قيمة "t"	قيمة مربع إيتا " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
مهارات الفهم القرائي	72	6.697	0.384	1.579	كبير جدًا

بناء على الجدول المرجعي (2-5) يتبين من الجدول (9-5) أن قيمة "η2" بلغت (0.384)، وأن قيمة "d" بلغت (1.579) وهى كبيرة جدًا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل " توظيف القصص الرقمية" له تأثير كبير على المتغير التابع " مهارات الفهم القرائي" مما يشير إلى أن نتيجة اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توظيف القصص الرقمية في التدريس أسلوب حديث يشرك أكثر من حاسة، الأمر الذي أثار الحماسة لدى الطلاب وشوقهم ليتفاعلوا مع هذا الأسلوب مما أثر إيجابيًا على مستوى تحصيلهم، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة الجرف (2014)، ودراسة محمد (2013)، ودراسة نوبي وآخرون (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعات التجريبية التي درست باستخدام القصص الرقمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها:

1. ضرورة استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات الأخرى مثل التعبير الكتابي، والقراءة الجهرية.
2. العمل على تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مرحلة تعليمية وتنميتها من خلال استثمار المواقف التعليمية.
3. مراعاة مصممي مناهج اللغة العربية اختيار النصوص المناسبة في دروس القراءة بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي.
4. تنظيم الدورات وورش العمل وتنفيذها للمعلمين لتدريبهم على تصميم القصص الرقمية وكيفية تنفيذها.
5. تزويد المعلمين بنتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الاستراتيجيات الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني.
6. تبني فكرة حوسبة المقررات الدراسية، وذلك لكونه أحد أساليب التدريس الحديثة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية وذلك لجميع المراحل الدراسية ولكل المواد الدراسية.
2. دراسات مقارنة بين استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي، يمكن من خلالها التعرف على أفضل الاستراتيجيات لتنمية تلك المهارات.
3. دراسة توضح أثر الوسائط التعليمية على تنمية مهارات الفهم القرائي في جميع مراحل التعليم.
4. دراسات للكشف عن فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.
5. دراسة توضح اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو توظيف القصص الرقمية في مختلف المواد الدراسية.
6. دراسة وصفية حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في إعداد القصص الرقمية وتطبيقها.

المصادر والمراجع

- المصادر.
- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.

أولًا: المصادر:

1. القرآن الكريم تنزيل من العزيز الحكيم.
2. السنة المطهرة.

ثانيًا: المراجع العربية:

1. ابن منظور، جمال الدين محمد (1410هـ). **لسان العرب**. ط1. المجلد(7). بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
2. أبو دقة، سناء ابراهيم (2008). **القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال**. ط2. غزة: دار آفاق للطباعة والنشر.
3. أبو الشامات، العنود بنت سعيد (2007). **فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
4. أبو علام، محمود صلاح الدين (2010). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية"**. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. أبو مغلي، سميح عبد الله (2010). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
6. أبو مغنم، كرامي بدوي (2013). فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد(75)، 93–180.
7. أبو ناهية، صلاح الدين (1994). **مدخل إلى القياس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
8. أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2007). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**. ط3. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

9. أحمد، إيلاف إبراهيم (2011). **أثر استعمال الحاسوب والأسلوب القصصي في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

10. أحمد، ضياء عبد الله ومجيد، عمر صباح (2013). أثر استراتيجية افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع، في الفهم القرائي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد(98)، 138-164.

11. أحمد، وليد جابر (2005). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار الفكر.

12. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2003). **مقدمة في تصميم البحث التربوي**. ط3. غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.

13. آل تميم، عبد الله بن محمد (2007). **فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

14. البجة، عبد الفتاح حسن (2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. ط2. العين: دار الكتاب الجامعي.

15. البركات، علي أحمد (2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية النفسية**، المجلد(2)، العدد(1)، 391-451.

16. بن عدنان، هاشم بن عبد الرحمن (2012). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

17. التعبان، مهند عبد الله (2013). **التفاعل بين مدخلين لتصميم القصة الرقمية عبر الويب مع الأسلوب المعرفي وأثره على اكتساب المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

18. جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبد الباري، ماهر شعبان (2011). **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

19. جاد، محمد لطفي (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد(22)، 17–47.

20. الجرف، ريم محمود (2014). **فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

21. الجعفري، مهند بن عبد اللطيف (2012). **فاعلية دمج بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

22. الجعيد، هنادي عائض (2011). **فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في محافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية.

23. حافظ، وحيد السيد (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة– جامعة عين شمس**، العدد (74)، 153–227.

24. حبيب الله، محمد (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. ط2. عمان: دار عمار.

25. الحديبي، علي عبد المحسن (2013). تأثير استراتيجية اتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **المجلة التربوية – جامعة الكويت**، المجلد(27)، العدد(106)، 183– 239.

26. حسن، محمد إسماعيل والحداد، عبد الكريم سليم (2013). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. **المجلة التربوية – الكويت**، المجلد(27)، العدد(106)، 13–39.

27. الحسن، هشام (2000). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية.

28. الحصري، علي والعنيزي، يوسف (2000). **طرق التدريس العامة**. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

29. الحميد، حسن بن أحمد (2010). **فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

30. الحيلواني، ياسر(2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

31. الخوالدة، ناجح علي (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد(1)، العدد(4)، 127–145.

32. دروزه، أفنان نظير (2000). **النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

33. الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (2009). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. عمان: جدار الكتاب العالمي.

34. الرازي، محمد بن أبي بكر(660هـ). **مختار الصحيح**. بيروت: دار القلم.

35. رجب، يوسف محمد (2009). **فاعلية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية بعض القدرات الإبداعية لديهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

36. رضوان، إنجي محمد (2011). **فاعلية الرسومات المتحركة في إكساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعض مهارات التفكير الناقد والتعامل مع الكمبيوتر في مادة الحاسب الآلي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.

37. زايد، فهد خليل (2006). **تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**. ط2. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

38. زهران، حامد عبد السلام (2007). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها ومهارات تدريسها وتقويمها**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

39. الزيني، محمد السيد (2010). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين. **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، العدد(74)، 475–513.

40. الساعدي، ذرغام جبار (2011). **أثر استخدام استراتيجية روبنسون في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

41. سحلول، أحمد طلعت (2011). بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الانجليزية وأثرها على إكساب مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة**، العدد(75)، 468–524.

42. السفاسفة، عبد الرحمن ابراهيم (2011). **طرائق تدريس اللغة العربية**. ط1. الصفاة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

43. السلطان، رجاء جاسم (2010). **أثر استخدام أسلوب القصة المصورة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمادة التعبير التحريري**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاكن، الدنمارك.

44. سلطانة، صفاء عبد العزيز (2006). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

45. السليمان، مها عبد الله (2001). **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

46. السيد، محمود مصطفى (2012). **استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

47. شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي، (2010). **أساسيات التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

48. شبلول، أحمد فضل (2000). **تكنولوجيا أدب الطفل**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

49. شحاته، حسن (2007). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

50. شحاته، حسن والسمان، مروان (2012). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. ط1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

51. شريف، سليم محمد وأبو رياش، حسين محمد والصافي، عبد الحكيم (2009). **تعلم القراءة السريعة**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

52. شعلان، محمد محمد (2011). أثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد(116)، 221-235.

53. الشهراني، خليل محمد (2011). **مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

54. الشهري، محمد بن هادي (2012). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

55. شيمي، نادر سعيد (2009). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد(19)، العدد(3)، 3–37.

56. صالح، ميسون عادل (2008). **برنامج كمبيوتر قائم على محاكاة القصة التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

57. الصالحي، انتصار يحيى (2012). **أثر أنموذج قصصي مبني على وفق النظرية البنائية في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

58. صومان، أحمد إبراهيم (2012). **أساليب تدريس اللغة العربية.** ط1. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

59. الصيداوي، خالد ياسين (2015). **أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

60. طاهر، علوي عبد الله (2010). **تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

61. طعيمة، رشدي أحمد (2000). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي.** ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

62. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

63. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (2005). **المهارات القرائية والكتابية.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

64. عامر، فخر الدين (2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.** ط2. القاهرة: عالم الكتب.

65. عبد الإله، مختار عبد الخالق (2008). **تدريس القراءة في عصر العولمة: استراتيجيات وأساليب جديدة.** الإسكندرية: دار المناهج للنشر والتوزيع.

66. عبد الباري، ماهر شعبان (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس**، العدد(145)، 73-114.

67. عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **استراتيجيات فهم المقروء.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

68. عبد الباسط، حسين محمد (2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية PhotoStory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد(29)، 194-220.

69. عبد الباسط، حسين محمد (2015). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية. **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد(13)، روجع بتاريخ 2015/02/19م عبر الرابط:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=431

70. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (2000). **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية.** ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

71. عبد الحميد، هبة محمد (2006). **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية.** ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

72. عبد الهادي، نبيل والدراويش، حسين وصوالحة، محمد (2007). **تطور اللغة عند الأطفال.** ط1. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

73. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد(81)، 94–177.

74. عجاج، خير المغازي (2004). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

75. عزمي، نبيل (2013). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

76. عطية، محسن علي (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

77. عطية، محسن علي (2010). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

78. عفانة، وائل عبد اللطيف (2003). **أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في وحدة المساحة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

79. علي، سمر سامح (2012). **فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

80. علي، عيد عبد الواحد والعريشي، جبريل بن حسن والسيد، فايزة أحمد (2013). **اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

81. عمر، إيمان محمد (2010). **طرق التدريس**. ط1. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

82. عودة، أحمد (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط5. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

83. عوض، أحمد عبده (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، العدد(73).

84. عون، فاضل ناهي (2012). **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
85. عيد، أيمن عيد (2007). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، 13–65.
86. عيد، زهدي محمد (2011). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
87. العيسوي، جمال مصطفى (2002). أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد(15)، 23–66.
88. العيسوي، جمال مصطفى والشيزاوي، عبد الغفار وموسى، محمد محمود (2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي**. العين: دار الكتاب الجامعي.
89. الغلبان، حاتم خالد (2014). **أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
90. فضل الله، محمد (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد(7)، 77– 133.
91. قربان، بثينة محمد (2012). **فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
92. لافي، سعيد (2006). **القراءة وتنمية التفكير**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
93. محمد، حسين علي (2003). **التحرير الأدبي دراسات نظرية ونماذج تطبيقية**. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان.

94. محمد، خلف حسن (2006). وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي السادس: من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا، مجلة القراءة والمعرفة- جامعة عين شمس**، المجلد(1)، 29-71.

95. محمد، رانيا محمد (2009). **فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لبعض النصوص العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

96. محمد، محمد عبد العاطي (2013). **أثر الأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على اكتساب المفاهيم العلمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

97. محمود، عبد الرازق مختار (2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الامارات العربية المتحدة**، العدد(31)، 219-258.

98. مدكور، علي أحمد (2009). **تدريس فنون اللغة العربية " النظرية والتطبيق"**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

99. مشعل، أماني محمد (2012). **أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

100. مصلح، عمران أحمد (2003). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

101. مفلح، غازي (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(21)، العدد(2)، 269-302.

102. المنيزل، عبد الله (2009). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. ط1. الإمارات العربية المتحدة: جامعة الشارقة.

103. موسى، محمد محمود وسلامة، وفاء أحمد (2004). القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. **المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة**، مصر، 426-514.

104. موسى، مصطفى إسماعيل (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **بحوث المؤتمر العلمي الأول: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**، في الفترة 11-12، 69-111.

105. الميعان، هند أحمد (2013). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس**، المجلد(7)، العدد(3)، 344-354.

106. الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد (2002). **تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته**. القاهرة: جامعة عين شمس.

107. نصيرات، صالح (2006). **طرق تدريس العربية**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

108. نهابة، أحمد صالح (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية – جامعة بابل**، العدد (14)، 101-125.

109. نوبي، أحمد محمد والنفيسي، خالد عبد المنعم وعامر، أيمن محمد (2013). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن. **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

110. الهاشمي، عبد الله بن مسلم (2002). **الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان: مظاهره، أسبابه، مقترحات علاجه**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

111. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2012). **دليل المعلم للغة العربية في الصف الثالث الأساسي**. غزة: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

1. Buvala, S.(2009). **How To Tell Astory**. Retrieved February 11,2015, From: http://ezinearticles.com/?How-to-Tell-a-Story&id=2133817

2. Chung, S. (2008). Digital Storytelling in Integrated Arts Education. **The International Journal of Arts Education**, V.(4), N.(1), 33-50.

3. Dogan, B., & Robin, B. (2009). **Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop**. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA: AACE.

4. Engle, A. (2010). **Everyone has Astory to Tell :Digital storytelling.** Retrieved February 14, 2015, From:

   http://tech2leam.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling Workshop _Manual.pdf

5. Frazel, M. (2011). **Digital Storytelling Guide for Educators**. International Society for Technology in Education, Washington, DC: Eugene, Oregon.

6. Gakhar, S., & Thompson, A. (2007). **Digital Storytelling: Engaging, communicating, and collaborating.** Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2007. 607-612. Chesapeake, VA: AACE.

7. Hilary, Mc.(2006). Digital Storytelling in Higher Education .**Journal of Computing in Higher Education**, V.(19), N.(1), 65-79.

8. Hull, A., & Nelson, E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. **Research in the Teaching of English**, V.(22), N.(2), 224-261.

9. Jakes, D., & Brennan, J. **Digital Storytelling, Visual Literacy and 21 st Century Skills, Tech Learning**. Retrieved January 24, 2015, From: http://archive.techlearning.com/techforum/Vault_article_jakesbrennan.pdf, P6.

10. Johnson, K. (2014). The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. **Journal of Education and Training Studies,** V.(2), N.(1), 98-102.

11. Lambert, J. (2002). **Digital storytelling: Capturing lives. creating community.**

12. Lambert, J. (2007). **Digital Storytelling, Cookbook.** Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press, 9- 19.

13. Norman, A. (2011). **Digital Storytelling In Second Language learning**. Master's Thesis In Didactics For English and Foreign Languages, Norwegian University of Science and Technology: Norway.

14. Ohler, J. (2006). **The World of Digital Storytelling**: **Educational Leadership**, V.(63), N.(4), 44- 47, ERIC#:EJ745475.

15. Pagan, S., & Senechal, M. (2014). Involving Parents as Ummer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, in Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. **Canadian Journal Of Education,** V.(37), N.(2), 1-31.

16. Porter, B. (2004). **Digitales: The Art of Telling Digital Stories**. Sedalia, CO: Digitales StoryKeepers. Retrieved January 20, 2015, From: http://www.digitales.us

17. Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. **Educational Technology Research and Development**, V.(56), N.(4), 487-506.

18. Salmons, J. (2006). **Storytelling and Collaborative E-Learning, Resources for Educators**, P13.

19. Shelley, A., & Gable. (2011). **Storytelling in E-Learning: The why and how**. Retrieved January 27, 2015, From: http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=2038641

20. Tatum, E. (2009). **Digital Storytelling As Acultural – Historical Activity: Effects on Information Text Comprehension**. Adissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosoph, University of Miami.

الملاحق

- ❖ قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- ❖ خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي.
- ❖ الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي.
- ❖ خطاب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- ❖ الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- ❖ مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- ❖ جدول توصيف أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي.
- ❖ خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.
- ❖ الصورة النهائية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.
- ❖ دليل المعلم.
- ❖ كتاب تسهيل مهمة الباحث.
- ❖ شهادة إثبات تطبيق أداة الدراسة.
- ❖ صور تطبيق القصص الرقمية.

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. عبد المعطي رمضان الأغا	المناهج وطرق التدريس – اجتماعيات	الجامعة الإسلامية
2	أ.د. عطا حسن درويش	المناهج وطرق التدريس – علوم	جامعة الأزهر
3	د. راشد محمد أبو صواوين	المناهج وطرق التدريس – لغة عربية	جامعة الأزهر
4	د. محمود محمد الرنتيسي	المناهج وطرق التدريس – تكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية
5	د. أدهم حسن البعلوجي	المناهج وطرق التدريس – تكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية
6	د. محمد سليمان أبو شقير	المناهج وطرق التدريس – تكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية
7	د. سامح جميل العجرمي	المناهج وطرق التدريس – تكنولوجيا التعليم	جامعة الأقصى
8	د. إياد إبراهيم عبد الجواد	المناهج وطرق التدريس – لغة عربية	جامعة الأقصى
9	د. محمود إسماعيل الحمضيات	المناهج وطرق التدريس – رياضيات	جامعة غزة
10	د. خليل عبد الفتاح حماد	المناهج وطرق التدريس – لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
11	د. فتحي سليمان كلوب	المناهج وطرق التدريس – لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
12	أ. بركة محمد عوض	ماجستير مناهج وطرق التدريس	وكالة الغوث الدولية
13	أ. سماح جمال الدين أبو عيطة	ماجستير لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
14	أ. أحمد مصطفى عقل	ماجستير لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
15	أ. معين مصطفى الفار	ماجستير لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
16	أ. حامد محمد مطر	بكالوريوس مرحلة دنيا	وكالة الغوث الدولية
17	أ. محمود محمد بعلوشة	بكالوريوس لغة عربية	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (2)

خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي

تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/الأستاذ: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

" أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"

وذلك للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أعد الباحث لهذا الغرض قائمة تضم مهارات الفهم القرائي.

لذا أرجو التكرم من سيادتكم بقبول تحكيم هذه القائمة من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المخصص في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- مدى مناسبة المهارة لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي.
- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنف فيه.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم وداعيًا المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

الباحث

محمد علي التتري

قائمة مهارات الفهم القرائي

م	المهارة	مناسبة المهارة لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي		انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنف فيه		وضوح الصياغة اللغوية	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
أولًا: مهارات الفهم القرائي الحرفي:							
1	تحديد مرادف الكلمة.						
2	تحديد مضاد الكلمة.						
3	تحديد التراكيب في المعنى.						
4	ذكر الشخصيات التي وردت في القصة.						
5	وصف الشخصيات التي وردت في القصة.						
6	ذكر الأماكن التي وردت في القصة.						
ثانيًا: مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي:							
7	استخلاص الفكرة الرئيسة من القصة.						
8	استخلاص أفكار فرعية لفقرات القصة.						
9	اقتراح عنوان آخر للقصة.						
10	استنباط العاطفة في القصة.						
11	استنتاج القيم السائدة في القصة.						
12	استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة.						
13	تحديد الشخصيات الخيرة في القصة.						
14	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.						
ثالثًا: مهارات الفهم القرائي النقدي:							
15	التمييز بين الحقيقة والرأي.						
16	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.						

م	المهارة	مناسبة المهارة لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي		انتماء المهارة لمستوى الفهم المصنف فيه		وضوح الصياغة اللغوية	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
17	إصدار حكم على ظاهرة أو شخصية أو موقف ورد في القصة.						
18	تحديد صواب تصرف شخصية أو خطئها.						
19	التنبؤ بالنتائج.						
20	إصدار حكم عام على القصة.						

مهارات أخرى ترون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (3)

الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

م	المهارات
	مهارات الفهم القرائي الحرفي
1	تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي.
2	تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي.
3	توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره.
4	ذكر الشخصيات الواردة في القصة.
5	تحديد الأماكن الواردة في القصة.
	مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي
6	استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة.
7	استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
8	استخلاص الهدف من القصة.
9	استنباط العاطفة في القصة.
10	استنتاج القيم السائدة في القصة.
11	استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
12	الربط بين السبب والنتيجة.
	مهارات الفهم القرائي النقدي
13	التمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للقصة.
14	إصدار حكم على موقف ورد في القصة.
15	التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة.
16	التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة.

ملحق رقم (4)

خطاب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار مهارات الفهم القرائي

تحكيم اختبار مهارات الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/الأستاذ: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

" أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"

وذلك للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أعد الباحث لهذا الغرض اختبار مهارات الفهم القرائي.

لذا أرجو التكرم من سيادتكم بقبول تحكيم هذا الاختبار من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، وذلك في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- مطابقة بنود الاختبار للمحتوى.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى طلاب الصف الثالث الأساسي.
- مدى ملاءمة البنود لمهارات الفهم المندرجة تحته.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم وداعيًا المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

الباحث

محمد علي التتري

اختبار مهارات الفهم القرائي

درس (عمر يتفقد الرعية)

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال فيما يأتي:

1- " أمام المرأة موقد وعليه قِدر" مرادف كلمة (قِدر):

أ- أَجل ب- وعاء

ج- احترام د- عدّ

2- من الشخصيات الواردة في القصة:

أ- عمر- الأم- الأصدقاء ب- عمر- الصبية – الحراس

ج- الأم – الصبية – الأصدقاء د- عمر – الصبية – الأم

3- " خرج عمر حتى وصل بيت....." المكان الذي توجه إليه عمر بعد حديثه مع المرأة هو بيت:

أ- المال ب- الزوجة

ج- الجار د- الصديق

4- الفكرة الرئيسة للقصة هي:

أ- الاستئذان قبل الدخول إلى الخيمة ب- المرأة لا تجد ما تطعمه للصبية

ج- أمير المؤمنين يهتم برعيته ويساعدهم د- أمير المؤمنين ينظف القدر

5- إطعام عمر للصبية أدى إلى:

أ- موت الصبية ب- بكاء الصبية

ج- شبع الصبية د- حزن الصبية

6- نستنتج من هذه القصة:

أ- للجميع الحق في طعام كثير ب- وجود فقراء في البلاد

ج- وجود أسر لا تحتاج إلى المساعدة د- متابعة أمور الأغنياء

7- جميع الأفكار الآتية منتمية للقصة ما عدا:

أ- أدب عمر في حديثه مع الصبية　　ب- تحضير عمر الطعام بنفسه

ج- توفير راتب للمرأة وللصبية　　د- محادثة عمر للمرأة

8- " إعداد عمر الطعام بنفسه وإطعامه للصبية"، أعلق على العبارة السابقة بـ:

أ- مساعدة المحتاجين مع إذلالهم　　ب- إيذاء المحتاجين

ج- عدم تلبية نداء المحتاجين　　د- مساعدة المحتاجين

درس (وفاء كلب)

9- " انقض الكلب على الثعبان فقتله" التركيب الذي وُظف في الجملة هو:

أ- انقض على　　ب- انقض من

ج- انقض إلى　　د- انقض في

10- جميع ما يأتي من الشخصيات الواردة في القصة ما عدا:

أ- الزوج　　ب- العم

ج- الطفل　　د- الزوجة

11- الفكرة الرئيسة للقصة هي:

أ- خروج المرأة وزوجها من البيت　　ب- حب الزوجين لطفلهما

ج- وفاء الكلب للإنسان　　د- حراسة الكلب للبيت

12- " ندمت الأم ندمًا شديدًا لقتلها الكلب الوفي" العاطفة المسيطرة في العبارة السابقة هي:

أ- الندم　　ب- الأمل

ج- الحزن　　د- السرور

13- من خلال القصة نستنتج أن شخصية الزوجة تتصف بـ:

أ- الصبر　　ب- الشجاعة

ج- الكرم　　د- التسرع

14- إلقاء الزوجة جرة الماء على رأس الكلب أدى في النهاية إلى:

أ- هروب الكلب ب- جرح الكلب

ج- قتل الكلب د- نوم الكلب

15- السلوك الخطأ الذي ظهر في تصرف الزوجة هو:

أ- التسرع في قتل الطفل ب- التسرع في قتل الكلب

ج- التسرع في قتل الثعبان د- التسرع في قتل الزوج

16- ماذا سيحدث لو لم يُقتل الكلب؟

أ- قتل الكلب للزوج ب- قتل الكلب للطفل في مهده

ج- قتل الكلب للزوجة د- استمرار الكلب في حراسة البيت

درس (العرس في القرية)

17- " امتطى العريس صهوة الحصان معلنًا بدء الزفة"، مرادف كلمة (امتطى):

أ- نزل ب- انطلق

ج- ركب د- مشى

18- " توجه العروسان إلى بيتهما الجديد"، مضاد كلمة (الجديد):

أ- القديم ب- الحديث

ج- القبيح د- الجميل

19- أقيمت سهرة العرس في ساحة:

أ- القاعة ب- المتنزه

ج- المطعم د- البيت

20- من الأفكار الفرعية التي اشتملت عليها القصة:

أ- أبناء المدينة يحتفلون بالعرس ب- مشاركة الجيران في تعليق الزينة

ج-تقديم وجبة الفطور في العرس د- زفة العريس وتوجهه إلى بيته وحده

21- الشعور المسيطر على أبناء القرية هو:

أ- الطمأنينة ب- الفرح

ج- الخوف د- الألم

22- القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- التخلي عن مساعدة الآخرين ب- سوء معاملة الجيران

ج- تكوين علاقات أسرية د- العبث بالممتلكات الخاصة

23- " ذهاب مازن وأبيه إلى بيت جارهم للمساعدة في الإعداد للعرس"، أعلق على العبارة السابقة بـ:

أ- قسوة الجيران مع بعضهم البعض ب- إزعاج الجيران في المناسبات

ج- مشاركة الجيران في الأحزان فقط د- مساعدة الجيران دون مقابل

24- ماذ يحدث لو لم يتعاون الجيران في العرس؟

أ-حدوث خلافات أثناء تنظيم العرس ب- أسرة أبي سامي تكون سعيدة

ج- تناول طعام الغداء في الوقت المحدد د- بيت أبي سامي مزين وجميل

درس (الفصول الأربعة)

25- " قال الصيف: في أيامي تنضج الثمار، ويلعب الصغار، ويطول النهار"، مضاد كلمة (يطول):

أ- يزيد ب- يقل

ج- يخف د- يقصر

26- " أكسو الأرض بثوب أبيض من الثلج" التركيب الذي وُظف في الجملة هو:

أ- أكسو على ب- أكسو بـ

ج- أكسو عن د- أكسو لـ

27- نستنتج من هذه القصة:

أ- الحكم على الآخرين قبل سماع أقوالهم ب- احترام الأشخاص بسبب قوتهم

ج- الحكم على الآخرين بعد سماع أقوالهم د- نلجأ إلى العنف عند الاختلاف

28- اشتملت القصة على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا:

أ- فصل الربيع أفضل فصول السنة ب- احتكام الفصول لأمها السنة

ج- لا غنى عن أي فصل من فصول السنة د- مميزات فصول السنة

29- القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- التسرع في إصدار الأحكام ب- عدم الاهتمام بالمشكلات

ج- عدم اللجوء إلى الحوار د- الاستماع إلى الأطراف المتنازعين

30- قالت السنة: " كل فصل يتحدث عن نفسه، وبعد ذلك يصدر الحكم"، نستنتج أن شخصية الأم " السنة" تتصف بـ:

أ- الحكمة ب- العند

ج- الوفاء د- التسامح

31- الحكم الذي أصدرته الأم السنة، هذا التصرف يدل على:

أ- الظلم ب- العدل

ج- الغش د- القسوة

32- السلوك الصحيح الذي ظهر في تصرف الفصول الأربعة هو:

أ- احتكامها إلى القمر ب- احتكامها إلى إحدى الفصول الأربعة

ج- احتكامها إلى أمها السنة د- احتكامها إلى الشمس

ملحق رقم (5)

الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الطالب: ..... المدرسة:.....

الصف: ..... الشعبة:.....

تعليمات الاختبار:

1. مدة الاختبار (35) دقيقة.
2. يتكون هذا الاختبار من (32) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد.
3. الأسئلة تقع في خمس صفحات.
4. لا تترك سؤالًا دون إجابة.
5. قراءة الأسئلة بدقة قبل الإجابة عليها.
6. ضع دائرة واحدة حول رمز الإجابة الصحيحة.

المثال الآتي يوضح كيفية طريقة الإجابة:

تتكون السنة من:

(أ) – اثني عشر شهرًا ب– تسعة أشهر

ج – عشرة شهور د– أربعة أشهر

مع تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح

درس (عمر يتفقد الرعية)

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال فيما يأتي:

1- " أمام المرأة موقد وعليه قِدر" مرادف كلمة (قِدر):

أ- أَجل ب- وعاء

ج- احترام د- عدّ

2- من الشخصيات الواردة في القصة:

أ- عمر – الأم- الأصدقاء ب- عمر- الصبية – الحراس

ج- الأم – الصبية – الأصدقاء د- عمر- الصبية – الأم

3- توجه عمر بعد حديثه مع المرأة إلى بيت:

أ- المال ب- الزوجة

ج- الجار د- الصديق

4- الفكرة الرئيسة للقصة هي:

أ- الاستئذان قبل الدخول إلى الخيمة ب- المرأة لا تجد ما تطعمه للصبية

ج- أمير المؤمنين يهتم برعيته ويساعدهم د- أمير المؤمنين ينظف القدر

5- إطعام عمر للصبية أدى إلى:

أ- موت الصبية ب- بكاء الصبية

ج- شبع الصبية د-حزن الصبية

6- تدل هذه القصة على:

أ- لا يوجد فقراء في البلاد ب- واجب الراعي نحو الرعية

ج- دخول البيوت دون استئذان د- للجميع الحق في طعام كثير

7- جميع الأفكار الآتية منتمية للقصة ما عدا:

أ- أدب عمر في حديثه مع الصبية ب- تألم عمر من أحوال الصبية

ج- تعيين راتب للمرأة وصبيتها د- محادثة عمر للمرأة

8- " إعداد عمر الطعام بنفسه وإطعامه للصبية"، أعلق على العبارة السابقة بـ:

أ- مساعدة المحتاجين مع إذلالهم　　ب- إيذاء المحتاجين

ج- عدم تلبية نداء المحتاجين　　د- مساعدة المحتاجين

درس (وفاء كلب)

9- "..... الكلب ..... الثعبان فقتله" التركيب الذي يوظف في الجملة هو:

أ- انقض على　　ب- انقض من

ج- انقض إلى　　د- انقض في

10- جميع ما يأتي من الشخصيات الواردة في القصة ما عدا:

أ- الزوج　　ب- العم

ج- الطفل　　د- الزوجة

11- الفكرة الرئيسة للقصة هي:

أ- خروج الزوجين من البيت　　ب- تسلل الثعبان إلى البيت

ج- وفاء الكلب للإنسان　　د- ظن الزوجة السوء بالكلب

12- شعرت المرأة بعد قتلها الكلب الوفي بـ:

أ- الندم　　ب- الأمل

ج- الحزن　　د- السرور

13- من خلال القصة نستنتج أن شخصية الزوجة تتصف بـ:

أ- الصبر　　ب- الشجاعة

ج- الكرم　　د- التسرع

14- إلقاء الزوجة جرة الماء على رأس الكلب أدى إلى:

أ- هروب الكلب　　ب- جرح الكلب

ج- قتل الكلب　　د- نوم الكلب

15- السلوك الخطأ الذي ظهر في تصرف الزوجة هو:

أ- خروجها لملء جرة الماء ب- قتل الكلب دون تفكير

ج- محادثتها لزوجها د- إشارتها للكلب لحراسة الطفل

16- ماذا سيحدث لو لم يُقتل الكلب؟

أ- قتل الكلب للزوج ب- قتل الكلب للطفل في مهده

ج- قتل الكلب للزوجة د- استمرار الكلب في حراسة البيت

درس (العرس في القرية)

17- " امتطى العريس صهوة الحصان معلنًا بدء الزفة"، مرادف كلمة (امتطى):

أ- نزل ب- انطلق

ج- ركب د- مشى

18- " توجه العروسان إلى بيتهما الجديد"، مضاد كلمة (الجديد):

أ- القديم ب- الحديث

ج- القبيح د- الجميل

19- أقيمت سهرة العرس في ساحة:

أ- القاعة ب- المتنزه

ج- المطعم د- البيت

20- من الأفكار الفرعية التي اشتملت عليها القصة:

أ- أبناء المدينة يحتفلون بالعرس ب- مشاركة الجيران في تعليق الزينة

ج-تقديم وجبة الفطور في العرس د- زفة العريس وتوجهه إلى بيته وحده

21- الشعور المسيطر على أبناء القرية هو:

أ- الطمأنينة ب- الفرح

ج- الخوف د- الألم

22- القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- التخلي عن مساعدة الآخرين ب- سوء معاملة الجيران

ج- تكوين علاقات أسرية د- العبث بالممتلكات الخاصة

23- " ذهاب مازن وأبيه إلى بيت جارهم للمساعدة في الإعداد للعرس"، أعلق على العبارة السابقة بـ:

أ- قسوة الجيران مع بعضهم البعض ب- إزعاج الجيران في المناسبات

ج- مشاركة الجيران في الأحزان فقط د- مساعدة الجيران دون مقابل

24- ماذ يحدث لو لم يتعاون الجيران في العرس؟

أ- حدوث خلافات أثناء تنظيم العرس ب- أسرة أبي سامي تكون سعيدة

ج- تناول طعام الغداء في الوقت المحدد د- بيت أبي سامي مزين وجميل

درس (الفصول الأربعة)

25- " قال الصيف: في أيامي تنضج الثمار، ويلعب الصغار، ويطول النهار"، مضاد كلمة (يطول):

أ- يزيد ب- يقل

ج- يخف د- يقصر

26- "..... الأرض..... ثوب أبيض" التركيب الذي يوظف في الجملة هو:

أ- أكسو على ب- أكسو بـ

ج- أكسو عن د- أكسو لــ

27- تدل هذه القصة على:

أ- الحكم على الآخرين قبل سماع أقوالهم ب- احترام الأشخاص بسبب قوتهم

ج- الحكم على الآخرين بعد سماع أقوالهم د- نلجأ إلى العنف عند الاختلاف

28- اشتملت القصة على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا:

أ- فصل الربيع أفضل فصول السنة ب- احتكام الفصول لأمها السنة

ج- لا غنى عن أي فصل من فصول السنة د- مميزات فصول السنة

29- القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- التسرع في إصدار الأحكام ب- عدم الاهتمام بالمشكلات

ج- عدم اللجوء إلى الحوار د- لكل دوره في الحياة

30- قالت السنة: " كل فصل يتحدث عن نفسه، وبعد ذلك يصدر الحكم"، نستنتج أن شخصية الأم " السنة" تتصف بـأنها:

أ- حكيمة ب- عنيدة

ج- وفية د- متسامحة

31- الفكرة التي تنتمي للقصة هي:

أ- الخلاف بين فصل الربيع والصيف ب - الخلاف بين الفصول الأربعة

ج- الخلاف بين فصل الخريف والصيف د- الخلاف بين فصل الخريف والشتاء

32- السلوك الصحيح الذي ظهر في تصرف الفصول الأربعة هو:

أ- احتكامها إلى فصل الخريف ب - احتكامها إلى فصل الربيع

ج- احتكامها إلى أمها السنة د- احتكامها إلى فصل الشتاء

ملحق رقم (6)

مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار مهارات الفهم القرائي

رقم السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب	17	ج
2	د	18	أ
3	أ	19	د
4	ج	20	ب
5	ج	21	ب
6	ب	22	ج
7	أ	23	د
8	د	24	أ
9	أ	25	د
10	ب	26	ب
11	ج	27	ج
12	أ	28	أ
13	د	29	د
14	ج	30	أ
15	ب	31	ب
16	د	32	ج

ملحق رقم (7)

جدول توصيف أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي الحرفي	رقم السؤال
1	تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي.	1 ، 17
2	تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي.	18 ، 25
3	توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره.	9 ، 26
4	ذكر الشخصيات الواردة في القصة.	2 ، 10
5	تحديد الأماكن الواردة في القصة.	3 ، 19
	مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	
6	استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة.	4 ، 11
7	استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.	20 ، 28
8	استخلاص الهدف من القصة.	6 ، 27
9	استنباط العاطفة في القصة.	12 ، 21
10	استنتاج القيم السائدة في القصة.	22 ، 29
11	استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة.	13 ، 30
12	الربط بين السبب والنتيجة.	5 ، 14
	مهارات الفهم القرائي النقدي	
13	التمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للقصة.	7 ، 31
14	إصدار حكم على موقف ورد في القصة.	8، 23
15	التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة.	15 ، 32
16	التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة.	16 ، 24

ملحق رقم (8)

خطاب تحكيم الصورة المبدئية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية

تحكيم قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/الأستاذ: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

" أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"

وذلك للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أعد الباحث لهذا الغرض قائمة تضم المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية.

لذا أرجو التكرم من سيادتكم بقبول تحكيم هذه القائمة من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المخصص في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- مدى مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية.
- مدى انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم وداعيًا المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

الباحث

محمد علي التتري

قائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية

م	المعيار	مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية		انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المعيار التربوي						
مؤشرات المعيار (1)						
1	تتضمن القصص الرقمية قائمة بالأهداف المرجو تحقيقها.					
2	الأهداف واضحة ومتنوعة.					
3	تتدرج الأهداف من السهل إلى الصعب.					
4	تصاغ الأهداف صياغة سلوكية صحيحة.					
5	تتميز الأهداف بالوضوح وسهولة القياس.					
6	ترتبط الأهداف بالقيم التربوية.					
7	تحقيق الفيلم الأهداف التعليمية المعد من أجلها.					
المعيار العلمي (المحتوى)						
مؤشرات المعيار (2)						
8	ارتباط محتوى القصص الرقمية بالأهداف التعليمية.					
9	تتناسب مفردات القصص الرقمية مع مستوى إدراك الطلاب.					
10	تتناسب لغة محتوى القصص الرقمية مع أعمار الطلاب.					
11	محتوى القصص الرقمية دقيق من الناحية اللغوية والعلمية.					
12	الأحداث والوقائع في القصص الرقمية مرتبة ترتيبًا منطقيًا.					
13	وضوح الفكرة والمغزى من القصص الرقمية.					
14	وضوح دور الشخصيات في القصص الرقمية.					
15	البيئة الزمانية والمكانية للقصص الرقمية مرتبطة بالأهداف.					

م	المعيار	مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية		انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المعيار الفني (النصوص المكتوبة في الفيديو)						
مؤشرات المعيار (3)						
16	تظهر النصوص بشكل واضح ومقروء.					
17	النصوص مصوغة صياغة لغوية سليمة.					
18	تتناسب لون خط النصوص مع لون خلفية الشاشة.					
19	تتناسب نوع خط النصوص مع أعمار الطلبة.					
المعيار الفني (الصور المعروضة في الفيديو)						
20	تتميز الصور بالجودة والوضوح.					
21	تعبر الصور عن مضمون الهدف.					
22	تؤدي الصور دورًا جماليًا متكاملًا مع النص.					
23	تستخدم الألوان الواقعية في الصور.					
24	تتناسب الصور مع الفئة العمرية.					
25	تتزامن الصور مع تنسيق التأثيرات الصوتية.					
المعيار الفني (صوت التأثيرات في الفيديو)						
26	تتناسب صوت التأثيرات مع الحركة والعرض.					
27	الصوت نقي وواضح.					
28	التأثيرات الصوتية واضحة.					
29	تستخدم مؤثرات موسيقية مألوفة للمتعلمين.					

ملحق رقم (9)

الصورة النهائية لقائمة المعايير اللازمة لتصميم القصص الرقمية

م	المعيار	مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية		انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المعيار التربوي						
مؤشرات المعيار (1)						
1	تتضمن القصص الرقمية قائمة بالأهداف المرجو تحقيقها.					
2	الأهداف واضحة ومتنوعة.					
3	تتدرج الأهداف من السهل إلى الصعب.					
4	تصاغ الأهداف صياغة سلوكية صحيحة.					
5	تتميز الأهداف بسهولة القياس.					
6	ترتبط الأهداف بالقيم التربوية.					
7	تحقيق الفيلم للأهداف التعليمية المعد من أجلها.					
المعيار العلمي (المحتوى)						
مؤشرات المعيار (2)						
8	ارتباط محتوى القصص الرقمية بالأهداف التعليمية.					
9	تتناسب مفردات القصص الرقمية مع مستوى إدراك الطلاب.					
10	محتوى القصص الرقمية دقيق من الناحية اللغوية والعلمية.					
11	الأحداث والوقائع في القصص الرقمية مرتبة ترتيبًا منطقيًا.					
12	وضوح الفكرة والمغزى من القصص الرقمية.					
13	وضوح دور الشخصيات في القصص الرقمية.					
14	البيئة الزمانية والمكانية للقصص الرقمية مرتبطة بالأهداف.					

م	المعيار	مناسبة المؤشرات لتصميم القصص الرقمية		انتماء المؤشرات للمعيار المصنف فيه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المعيار الفني (النصوص المكتوبة في الفيديو)						
مؤشرات المعيار (3)						
15	تظهر النصوص بشكل واضح ومقروء.					
16	تستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح.					
17	تتناسب لون خط النصوص مع لون خلفية الشاشة.					
18	تتناسب نوع خط النصوص مع أعمار الطلبة.					
المعيار الفني (الصور المعروضة في الفيديو)						
19	تتميز الصور بالجودة والوضوح.					
20	تعبر الصور عن مضمون الهدف.					
21	تؤدي الصور دورًا جماليًا متكاملًا مع النص.					
22	تستخدم الألوان الواقعية في الصور.					
23	تتناسب الصور مع الفئة العمرية.					
24	تتزامن الصور مع تنسيق التأثيرات الصوتية.					
المعيار الفني (صوت التأثيرات في الفيديو)						
25	تتناسب صوت التأثيرات مع الحركة والعرض.					
26	الصوت نقي وواضح.					
27	تستخدم مؤثرات موسيقية مألوفة للمتعلمين.					

ملحق رقم (10)

دليل المعلم

الجامعـــة الإســـلاميـــة – غـــزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كـــليـــــــــة التربـــــيـــــة

قســـم المنـــاهج وطـــرق التدريس

أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي

إِعدَادُ البَاحِثِ

محمد علي سليم التتري

إِشرَافُ

الدُكتُور

داود درويش حلس

الدُكتُور

مجدي سعيد عقل

1437 هـ – 2016 م

أخي المعلم:

يهدف هذا الدليل إلى تقديم الإرشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الدروس الآتية (عمر يتفقد الرعية – وفاء كلب – العرس في القرية – الفصول الأربعة) من كتاب (لغتنا الجميلة) للفصل الدراسي الثاني المقرر على طلبة الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي 2014–2015م، وذلك باستخدام القصص الرقمية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي.

محتويات الدليل:

1. مفهوم القصص الرقمية.
2. مهارات الفهم القرائي.
3. خطوات تنفيذ القصص الرقمية.
4. التوزيع الزمني لتدريس القصص الرقمية.
5. الخطط التدريسية للقصص الرقمية.

1- القصص الرقمية:

يعرف الباحث القصص الرقمية بأنها: مجموعة من القصص التي أضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة بحيث تشمل الصوت، والصورة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الكرتونية المتحركة، لإنتاج قصص رقمية بأسلوب شائق بغرض توظيفها في العملية التعليمية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

2- مهارات الفهم القرائي:

يعرف الباحث مهارات الفهم القرائي بأنها: مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس اللغة العربية، وتتمثل في التعرف على المفردات، واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.

وقد ضم كل مستوى من مستويات الفهم القرائي عددًا من المهارات الفرعية التي حددها الباحث فيما يأتي:

- تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي.
- تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي.
- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره.
- ذكر الشخصيات الواردة في القصة.

- تحديد الأماكن الواردة في القصة.
- استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة.
- استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
- استخلاص الهدف من القصة.
- استنباط العاطفة في القصة.
- استنتاج القيم السائدة في القصة.
- استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
- الربط بين السبب والنتيجة.
- التمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للقصة.
- إصدار حكم على موقف ورد في القصة.
- التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة.
- التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة.

3- خطوات تنفيذ القصص الرقمية:

❖ **التمهيد:** والهدف منه استثارة انتباه الطلاب نحو موضوع القصة لاستنتاج العنوان.

❖ **عرض القصة:** يقوم المعلم بعرضها عن طريق الفيديو على جهاز الحاسوب.

❖ **مناقشة القصة:** يشرح المعلم محتوى القصة بشكل متسلسل من حيث مناقشة المفردات، والأساليب، والأنماط اللغوية، والتراكيب الواردة في القصة، بالإضافة إلى المواقف والقيم المتضمنة في القصة.

❖ **التقويم:** يتم تقويم الطلاب وفق تنفيذ القصص الرقمية من خلال:

- **التقويم المرحلي:** يتم التقويم بعد كل خطوة من خطوات تنفيذ القصة.
- **التقويم الختامي:** يتم التقويم عن طريق الإجابة عن الأسئلة التى صيغت في ضوء مهارات الفهم القرائي.

4- التوزيع الزمني لتدريس القصص الرقمية:

جدول توزيع الحصص التي نفذ من خلالها الباحث دراسته

م	الدرس	عدد الحصص
1	عمر يتفقد الرعية	5
2	وفاء كلب	5
3	العرس في القرية	5
4	الفصول الأربعة	5
	المجموع	20

المادة: لغتنا الجميلة **الدرس: عمر يتفقد الرعية**

الصف: الثالث الابتدائي **الفصل الدراسي: الثاني**

الأهداف السلوكية:

1) يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.
2) يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة.
3) يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا.
4) يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.
5) يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
6) يذكر الشخصيات الواردة في القصة.
7) يتعرف على المفردات الواردة في القصة.
8) يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.
9) يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا.
10) يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.
11) يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
12) يستنتج القيم الواردة في القصة.
13) يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
14) يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة.

الوسائل التعليمية:

(فيديو القصة الرقمية، جهاز الحاسوب، جهاز عرض LCD، اللوحة المكبرة، بطاقات)

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم
يكتب كلمات غيبًا	اكتب ما يملى عليك: أمير – أجابت – امرأة – أبنائي – أوقد	ملاحظة مدى صحة الكتابة

الأهداف	الأنشطة والإجراءات	التقويم
يستنتج عنوان الدرس	التمهيد: يتم عن طريق مناقشة شفوية: • كم عدد الخلفاء الراشدين؟ • اذكر أسماء الخلفاء الراشدين؟ • من ثاني الخلفاء الراشدين؟ • بماذا لقب عمر بن الخطاب؟ إذًا سنتعرف على المزيد عن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب من خلال درس " عمر يتفقد الرعية".	ملاحظة مدى دقة الإجابة
يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا	يقوم المعلم بعرض فيديو القصة على الطلاب، ومن ثم مشاهدة الصور الواردة فيه ومناقشتها. تأمل الصورة الأولى: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • كم عدد الأشخاص؟ • صف منظر الصبية؟ • هل تعابير وجه الأم توحي بالحزن؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟ تأمل الصورة الثانية: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • ما الشيء الذي يوضع في صحون الصبية؟ • هل تبدو على وجوه الصبية السعادة؟ **تقويم مرحلي:** • عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟	ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل
يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة	يعرض المعلم بطاقات الكلمات الصعبة الواردة في القصة، ثم يستمع الطلاب لقراءة القصة من خلال الفيديو، وبعد ذلك يقرأ الطلاب القصة قراءة جهرية معبرة من مستويات مختلفة من الفيديو.	ملاحظة مدى صحة القراءة

يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا	يناقش المعلم الطلاب في مضمون فيديو القصة من خلال الأسئلة الآتية: • من الرجل الذي خرج متنكرًا؟ • لماذا كان جميع الصبية يتصايحون؟ • من أين أحضر عمر بن الخطاب الدقيق والسمن؟ • كيف حل عمر مشكلة المرأة وصبيتها؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة	يحدد الطلاب الفكرة الرئيسة للقصة من خلال ما استمع إليه وشاهده في الفيديو. **تقويم مرحلي:** ضع إشارة (√) حول رمز الإجابة الصحيحة: الفكرة الرئيسة للقصة هي: أ- ( ) صياح الأولاد جوعًا وشكوى الأم. ب- ( ) خروج الخليفة عمر بن الخطاب متنكرًا. ج- ( ) الخليفة عمر يهتم برعيته ويساعد المحتاجين.	ملاحظة مدى صحة الحل
يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة	يقسم المعلم القصة إلى أربع فقرات، ثم يعرض على الطلاب فيديو القصة، وبعد ذلك قراءة الطلاب الفقرة الأولى المعروضة في الفيديو، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • متى خرج أمير المؤمنين؟ • كيف خرج أمير المؤمنين؟ • لماذا خرج أمير المؤمنين متنكرًا؟ • ماذا رأى أمير المؤمنين في الخيمة؟ • من كان يوجد حول المرأة؟ • ماذا يوجد أمام المرأة؟ • ما الشيء الموجود على الموقد؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

	يقرأ الطلاب الفقرة الثانية المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • ماذا فعل أمير المؤمنين قبل دخول الخيمة؟ • ما السؤال الذي وجهه أمير المؤمنين للمرأة بعد دخول الخيمة؟ • لِمَ تعجب أمير المؤمنين من إجابة المرأة؟ • لماذا لم تطعم المرأة صبيتها مما في القدر؟ • ماذا كانت المرأة تنتظر من الصبية؟ • لماذا لم تطبخ المرأة لصبيتها طعامًا؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الثالثة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • ماذا قال أمير المؤمنين للمرأة؟ • بِمَ ردت عليه المرأة؟ • هل تألم عمر مما سمعه من المرأة؟ • إلى أين خرج أمير المؤمنين؟ • ماذا أحضر أمير المؤمنين من بيت مال المسلمين؟ • ماذا حدث لأمير المؤمنين أثناء عودته؟ • أين سقط الدقيق؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الرابعة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • ما أول شيء فعله أمير المؤمنين عند وصوله إلى الخيمة؟ • كيف أشعل أمير المؤمنين النار؟ • ما الذي كان يتخلل لحية عمر؟ • ماذا فعل أمير المؤمنين بعد نضج الطعام؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب

	• صف حال الصبية بعد أن أكلوا الطعام؟ • ماذا عين أمير المؤمنين للمرأة وصبيتها؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يذكر الشخصيات الواردة في القصة	بعد المشاهدة والاستماع للقصة في الفيديو، يقوم الطلاب بذكر الشخصيات الواردة فيه. **تقويم مرحلي:** اذكر الشخصيات الواردة في القصة؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يتعرف على المفردات الواردة في القصة	يعرض المعلم كلمات القصة الواردة في الفيديو على بطاقات أمام الطلاب، وبعد ذلك يتم تفسير المفردات من خلال السياق اللغوي. المرادف: موقد، يغلبهم، راتب، تقبضه المضاد: يبكون، الجوع، خرج، أوقد المفرد: أبنائي، أيتام، المؤمنين، الصبية المثنى: ليلة، أمر، كيس، شهر الجمع: أمير، إناء، بيت، لحية **تقويم مرحلي:** أجب حسب المطلوب: 1- الطبيب يتفقد المرضى في المشفى..... (مرادف ما تحته خط) 2- لبنى امرأة غنية ..... (مضاد ما تحته خط) 3- حمل عمر جرات السمن ..... (مفرد ما تحته خط) 4- وصل عمر بن الخطاب الخيمة..... (مثنى ما تحته خط) 5- استمع الشرطي لقول المتهم ..... (جمع ما تحته خط)	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة	بعد قراءة الدرس من خلال فيديو القصة، يتم مناقشة الأساليب مع الطلاب، حيث يحدد نوعها ومحاكاتها، بالإضافة إلى محاكاة الأنماط اللغوية. خرج أمير المؤمنين؛ ليتفقد أحوال الرعية. (أسلوب تعليل) خرج أبي إلى السوق؛ ليشتري الفواكه.	ملاحظة مدى مشاركة الطلاب

	لِمَ لا تطعمينهم مما في القدر؟ (أسلوب استفهام) لِمَ لا تأكل الطعام؟ هؤلاء أيتام لا معيل لهم. (أسلوب نفي) هؤلاء فقراء لا يساعدهم أحد. **تقويم مرحلي:** حدد نوع الأسلوب ثم حاكه: ليس في القدر إلا الماء والحصى. أسلوب ..... ليس في البيت إلا ..... و..... لا أملك ما أطعم به أبنائي. أسلوب ..... لا أملك ما ..... ما بال الصبية يتصايحون؟ أسلوب ..... ما بال .....؟ **النمط اللغوي:** لم يزل كذلك، حتى نضج الطعام لم .....، حتى ..... **تقويم مرحلي:** حاكِ النمط اللغوي: تألم عمر من قولها؛ فخرج حتى وصل بيت المال. تألم المريض من.....؛ فخرج حتى.....	ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة الحل
يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا	بعد مشاهدة الطلاب الفيديو، والاستماع إلى القصة وتحديد التراكيب الواردة في القصة، يتم توظيفها في جمل مفيدة. رأى في: رأى أحمد أصدقاءه يلعبون في الحديقة. تعرض على: تعرض المعلمة على طالباتها صور الدرس. **تقويم مرحلي:** وظف التراكيب الآتية في جمل من تعبيرك: استأذن بـ : عين لِـ :	ملاحظة مدى صحة الحل

يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة	بعد عرض فيديو القصة، ومشاهدة الطلاب له يناقش المعلم الطلاب في بعض المواقف التي وردت في القصة. ما رأيك في: • خروج عمر بن الخطاب متخفيًا؟ • تفقد عمر بن الخطاب الرعية؟ • استئذان أمير المؤمنين قبل دخول الخيمة؟ • وضع الماء والحصى في القدر من قبل المرأة؟ • حمل أمير المؤمنين الدقيق والسمن بنفسه؟ • إعداد أمير المؤمنين الطعام وإطعامه الصبية؟ • تعيين أمير المؤمنين راتبًا للمرأة وصبيتها؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف	مناقشة بين المعلم والطلاب ليتنبأ الطالب في بعض المواقف. ماذا يحدث لو: • دخل أمير المؤمنين الخيمة دون استئذان؟ • لم يهتم أمير المؤمنين بحال المرأة وصبيتها؟ • تركت النار مشتعلة تحت القدر لفترة طويلة؟ • وضع أمير المؤمنين الدقيق في القدر دون تنظيفه؟ تخيل أن: عمر بن الخطاب يعيش بيننا، كيف سيكون حالنا؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج القيم الواردة في القصة	يقوم الطالب باستنتاج القيم الواردة في القصة: • الاستئذان قبل الدخول. • الاقتداء بالخلفاء الراشدين. • مساعدة الفقراء والمحتاجين. • التواضع مع الآخرين وتحمل المسؤولية.	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة	بعد مشاهدة فيديو القصة، يبدي الطلاب رأيهم في الشخصيات الواردة في القصة مع ذكر صفاتها. **تقويم ختامي:** ما رأيك في شخصية: أمير المؤمنين:.....، صفاته ..... المرأة:..... ، صفاتها ..... الصبية:.....، صفاتهم.....	ملاحظة مدى صحة الحل

يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة	**غلق الدرس:** يقوم الطلاب بتقمص شخصيات القصة وتمثيلها للتعرف على أهم ما تعلمه الطلاب من القصة.	

المادة: لغتنا الجميلة **الدرس: وفاء كلب**

الصف: الثالث الابتدائي **الفصل الدراسي: الثاني**

الأهداف السلوكية:

1) يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.
2) يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة.
3) يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا.
4) يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.
5) يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
6) يذكر الشخصيات الواردة في القصة.
7) يتعرف على المفردات الواردة في القصة.
8) يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.
9) يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا.
10) يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.
11) يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
12) يستنتج القيم الواردة في القصة.
13) يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
14) يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة.

الوسائل التعليمية:

(فيديو القصة الرقمية، جهاز الحاسوب، جهاز عرض LCD، اللوحة المكبرة، بطاقات)

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم
يكتب كلمات غيبًا	اكتب ما يملى عليك: رجلًا – ميتًا – صراخًا – وقتٍ – ندمًا	ملاحظة مدى صحة الكتابة

الأهداف	الأنشطة والإجراءات	التقويم
يستنتج عنوان الدرس	التمهيد: يتم من خلال لعبة تربوية، وذلك عن طريق مطابقة بطاقات تعرض صورة الحيوان، وبطاقات تعرض صفة الحيوان ويقوم الطلاب بالتوثيق بين صورة الحيوان والصفة المنتمي إليها. **مناقشة شفوية:** • اذكر أسماء بعض الحيوانات التي تربى في البيت؟ • في أي شيء يستخدم الإنسان الكلب؟ • بِمَ يتصف الكلب ؟ إذًا سنتعرف على المزيد عن حيوان الكلب من خلال درس " وفاء كلب"	ملاحظة مدى دقة الإجابة
يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا	يقوم المعلم بعرض فيديو القصة على الطلاب، ومن ثم مشاهدة الصور الواردة فيه ومناقشتها. تأمل الصورة الأولى: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • كم عدد الأشخاص في الصورة؟ • ماذا تلبس المرأة؟ • ماذا يوجد داخل المهد؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟ تأمل الصورة الثانية: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • صف تعابير وجه الأم في الصورة؟ • هل الطفل موجود داخل المهد؟ • ماذا يوجد بجوار الطفل؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟	ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل

يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة	يعرض المعلم بطاقات الكلمات الصعبة الواردة في القصة، ثم يستمع الطلاب لقراءة القصة من خلال الفيديو، وبعد ذلك يقرأ الطلاب القصة قراءة جهرية معبرة من مستويات مختلفة من الفيديو.	ملاحظة مدى صحة القراءة
يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا	يناقش المعلم الطلاب في مضمون فيديو القصة من خلال الأسئلة الآتية: • أين كان الرجل وزوجته يقطنان؟ • لماذا خرج الزوج من البيت؟ • ما الحيوان الذي تسلل إلى البيت؟ • من الذي ألقى الجرة على رأس الكلب؟ • هل ندمت الأم على قتلها الكلب؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة	يحدد الطلاب الفكرة الرئيسة للقصة من خلال ما استمع إليه وشاهده في الفيديو. **تقويم مرحلي:** ضع إشارة (√) حول رمز الإجابة الصحيحة: الفكرة الرئيسة للقصة هي: أ- ( ) في التأني السلامة، وفي العجلة الندامة. ب- ( ) بحث الزوج عن الرزق. ج- ( ) مهاجمة الكلب للثعبان.	ملاحظة مدى صحة الحل
يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة	يقسم المعلم القصة إلى أربع فقرات، ثم يعرض على الطلاب فيديو القصة، وبعد ذلك قراءة الطلاب الفقرة الأولى المعروضة في الفيديو، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • مع من كان يقطن الطفل؟ • ماذا كان لدى الزوجين؟ • على ماذا درب الزوجان الكلب؟ • هل خرج الزوج من البيت؟ • لماذا اضطرت الزوجة للخروج؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب

	• من الذي سيحرس الطفل في غياب الزوجين؟ • كيف فهم الكلب ما تريده الزوجة منه؟ • لماذا كان الكلب ينظر يمينًا ويسارًا؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الثانية المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • من الذي تسلل إلى مهد الطفل؟ • كيف تصرف الكلب عند دخول الثعبان؟ • ماذا جرى بين الكلب والثعبان؟ • بماذا انتهت المعركة؟ • ما الوسيلة التي استخدمها الكلب لقتل الثعبان؟ • من أين سال الدم من الكلب؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الثالثة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • إلى أين عادت الأم؟ • ماذا كانت الأم تحمل على رأسها؟ • إلى أين نظرت الأم من بعيد؟ • هل شاهدت الأم الطفل الصغير؟ • ماذا لاحظت الأم على الكلب؟ • ماذا اعتقدت الأم؟ • ما الشيء الذي ألقته الأم على رأس الكلب؟ • ماذا حدث للكلب؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

	يقرأ الطلاب الفقرة الرابعة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • من أين كان ينبعث الصراخ؟ • أين سقط الطفل الصغير؟ • من كان بجانب الطفل؟ • بماذا شعرت الأم بعد رؤية طفلها؟ • ما النصيحة التي وجهها الزوج لزوجته؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
يذكر الشخصيات الواردة في القصة	بعد المشاهدة والاستماع للقصة في الفيديو، يقوم الطلاب بذكر الشخصيات الواردة فيه. **تقويم مرحلي:** اذكر الشخصيات الواردة في القصة؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يتعرف على المفردات الواردة في القصة	يعرض المعلم كلمات القصة الواردة في الفيديو على بطاقات أمام الطلاب، وبعد ذلك يتم تفسير المفردات من خلال السياق اللغوي. المرادف: دربا، جرت، تشاهد، ينبعث المضاد: تملأ، انتهت، عادت، قصير المفرد: ينابيع، أسنان، رؤوس، أوقات المثنى: البيت، المعركة، المهد، ناحية الجمع: قرية، الكلب، فم، الوفي **تقويم مرحلي:** أجب حسب المطلوب: 1- أحمد وابنه يقطنان في المدينة..... (مرادف ما تحته خط) 2- وجدت الكتاب تحت الطاولة..... (مضاد ما تحته خط) 3- ذهب الرجال إلى المشفى..... (مفرد ما تحته خط) 4- شاهد الرجل ثعبانًا في الغابة ..... (مثنى ما تحته خط) 5- تركت الأسرة طفلها في الحديقة ..... (جمع ما تحته خط)	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة	بعد قراءة الدرس من خلال فيديو القصة، يتم مناقشة الأساليب مع الطلاب، حيث يحدد نوعها ومحاكاتها، بالإضافة إلى محاكاة الأنماط اللغوية. قد درب الزوجان الكلب على حراسة البيت. (أسلوب توكيد) قد درب المعلم تلاميذه على قراءة القصة. اضطرت الزوجة للخروج؛ كي تملأ جرة الماء. (أسلوب تعليل) اضطرت المعلمة للخروج؛ كي تزور زميلتها المريضة. **تقويم مرحلي:** حدد نوع الأسلوب ثم حاكه: لم تشاهد صغيرها. أسلوب ..... لم ..... **النمط اللغوي:** لاحظت الأم الدم يسيل من فم الكلب؛ فظنت أنه قتل صغيرها. لاحظت .....؛ فظنت ..... **تقويم مرحلي:** حاك النمط اللغوي: سمعت الأم صراخًا ينبعث من ناحية المهد؛ فاتجهت نحوه. سمعت..... ؛ فاتجهت	ملاحظة مدى مشاركة الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة الحل
يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا	بعد مشاهدة الطلاب الفيديو، والاستماع إلى القصة وتحديد التراكيب الواردة في القصة، يتم توظيفها في جمل مفيدة. يبحث عن: يبحث الطالب عن قلمه. تسلل إلى: تسلل الجندي إلى ساحة المعركة. **تقويم مرحلي:** وظف التراكيب الآتية في جمل من تعبيرك: يقطن مع: ألقت على: نظرت من:	ملاحظة مدى صحة الحل

يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة	بعد عرض فيديو القصة، ومشاهدة الطلاب له يناقش المعلم الطلاب في بعض المواقف التي وردت في القصة. ما رأيك في: • خروج الزوجة كي تملأ جرة الماء من نبع بعيد؟ • فهم الكلب لإشارة الزوجة؟ • مهاجمة الكلب للثعبان وقتله؟ • قتل الكلب من قبل الزوجة؟ • نصيحة الزوج لزوجته عندما رجع إلى البيت؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف	مناقشة بين المعلم والطلاب ليتنبأ الطالب في بعض المواقف. ماذا يحدث لو: • لم يخرج الزوج ليبحث عن عمل؟ • لم يقتل الكلب الثعبان في المعركة؟ • لم تقتل الزوجة الكلب؟ • لم يعاتب الزوج زوجته؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج القيم الواردة في القصة	يقوم الطالب باستنتاج القيم الواردة في القصة: • الرفق بالحيوان والعطف عليه. • رعاية الأبناء والاهتمام بهم. • الاجتهاد في طلب الرزق. • عدم التسرع في الحكم على الآخرين. • الوفاء لمن أحسن إلينا.	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة	بعد مشاهدة فيديو القصة، يبدي الطلاب رأيهم في الشخصيات الواردة في القصة مع ذكر صفاتها. **تقويم ختامي:** ما رأيك في شخصية: الزوج:.....، صفاته: ..... الزوجة:..... ، صفاتها:..... الطفل:..... ، صفاته: ..... الكلب:..... ، صفاته:..... الثعبان:.....، صفاته:.....	ملاحظة مدى صحة الحل

يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة	**غلق الدرس:** يقوم الطلاب بتقمص شخصيات القصة وتمثيلها للتعرف على أهم ما تعلمه الطلاب من القصة.	

المادة: لغتنا الجميلة **الدرس: العرس في القرية**

الصف: الثالث الابتدائي **الفصل الدراسي: الثاني**

الأهداف السلوكية:

1) يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.
2) يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة.
3) يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا.
4) يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.
5) يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
6) يذكر الشخصيات الواردة في القصة.
7) يتعرف على المفردات الواردة في القصة.
8) يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.
9) يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا.
10) يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.
11) يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
12) يستنتج القيم الواردة في القصة.
13) يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
14) يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة.

الوسائل التعليمية:

(فيديو القصة الرقمية، جهاز الحاسوب، جهاز عرض LCD، اللوحة المكبرة، بطاقات)

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم
يكتب كلمات غيبًا	اكتب ما يملى عليك: ساحة – فرقة – مجموعة – قاعة – علامات	ملاحظة مدى صحة الكتابة

الأهداف	الأنشطة والإجراءات	التقويم
يستنتج عنوان الدرس	التمهيد: عن طريق مناقشة شفوية: • ما المناسبات الاجتماعية التي يحتفل بها الناس؟ • هل احتفلت أسرتك بفرح أحد الأبناء؟ • ماذا شاهدت فيه؟ • صف أجواء العرس الفلسطيني؟ • كيف تختلف مظاهر العرس في القرية عن المدينة؟ إذًا سنتعرف على المزيد عن أجواء العرس من خلال درس " العرس في القرية".	ملاحظة مدى دقة الإجابة
يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا	يقوم المعلم بعرض فيديو القصة على الطلاب، ومن ثم مشاهدة الصور الواردة فيه ومناقشتها. تأمل الصورة الأولى: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • كم عدد الأشخاص في الصورة؟ • صف حال المتواجدين في المكان؟ • ما مظاهر الاحتفال التي تظهر في الصورة؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟ تأمل الصورة الثانية: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • ماذا يفعل الشباب؟ • علام تدل هذه الصورة؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟	ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل

يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة	يعرض المعلم بطاقات الكلمات الصعبة الواردة في القصة، ثم يستمع الطلاب لقراءة القصة من خلال الفيديو، وبعد ذلك يقرأ الطلاب القصة قراءة جهرية معبرة من مستويات مختلفة من الفيديو.	ملاحظة مدى صحة القراءة
يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا	يناقش المعلم الطلاب في مضمون فيديو القصة من خلال الأسئلة الآتية: • أين توجه مازن وأبوه؟ • ماذا كانت تبدو على وجه أبي سامي؟ • في أي بيت تناول المدعوون طعام الغداء؟ • أين احتفل العروسان؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة	يحدد الطلاب الفكرة الرئيسة للقصة من خلال ما استمع إليه وشاهده في الفيديو. **تقويم مرحلي:** ضع إشارة (√) حول رمز الإجابة الصحيحة: الفكرة الرئيسة للقصة هي: أ- ( ) تناول طعام الغداء في بيت والد العريس. ب- ( ) إحياء فرقة التراث الشعبي سهرة العرس. ج- ( ) مظاهر احتفال أهالي القرية بالعرس.	ملاحظة مدى صحة الحل
يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة	يقسم المعلم القصة إلى أربع فقرات، ثم يعرض على الطلاب فيديو القصة، وبعد ذلك قراءة الطلاب الفقرة الأولى المعروضة في الفيديو، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • مع من توجه مازن إلى بيت جارهم؟ • لماذا كانت تبدو على أبي سامي علامات الفرح والسرور؟ • ماذا فعل الجميع بعد الترحيب بهم من قبل أبي سامي؟ • أين أقيمت سهرة العرس؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

	يقرأ الطلاب الفقرة الثانية المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • متى بدأت فرقة التراث الشعبي بعزف الموسيقا؟ • ماذا ردد شباب القرية؟ • من الذي كان يتقدم حلقات الدبكة؟ • صف تلك الليلة التي قضاها الشباب؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الثالثة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • متى توافد المدعوون إلى بيت والد العريس؟ • لماذا توافد المدعوون إلى بيت والد العريس؟ • ماذا امتطى العريس؟ • متى بدأت الزفة؟ • من الذي سار مع موكب العرس؟ • ماذا ردد المدعوون؟ • ما الذي كان يسمع بين الحين والآخر؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الرابعة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • بِمَ التقت الزفة؟ • أين اتجه الجميع؟ • من الذي تجمع أمام قاعة الحفل؟ • كيف استقبل أبناء القرية موكب العروس؟ • أين احتفل العروسان؟ • أين توجه العروسان بعد انتهاء الحفل؟ • صف شعور العروسين عندما توجهوا إلى بيتهما الجديد؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب

	تقويم مرحلي: ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يذكر الشخصيات الواردة في القصة	بعد المشاهدة والاستماع للقصة في الفيديو، يقوم الطلاب بذكر الشخصيات الواردة فيه. **تقويم مرحلي:** اذكر الشخصيات الواردة في القصة؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يتعرف على المفردات الواردة في القصة	يعرض المعلم كلمات القصة الواردة في الفيديو على بطاقات أمام الطلاب، وبعد ذلك يتم تفسير المفردات من خلال السياق اللغوي. المرادف: استقبل، يردد، صهوة ، تغمرهم المضاد: الكبيرة، أجمل، معلنًا، تجمع المفرد: علامات، حلقات، شوارع، الورود المثنى: سهرة، ساحة، الحصان، الزفة الجمع: أسرة، عازف، طعام، موكب **تقويم مرحلي :** أجب حسب المطلوب: 1- توجه المعلم إلى المدرسة .....(مرادف ما تحته خط) 2- درس الطالب في اليوم التالي للإمتحان..... (مضاد ما تحته خط) 3- أسرتي تعلق المصابيح في البيت ..... (مفرد ما تحته خط) 4- يحي حفل صديقي أكثر من فرقة.....(مثنى ما تحته خط) 5- يوجد في منطقتنا قاعة جميلة للأفراح.....(جمع ما تحته خط)	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة	بعد قراءة الدرس من خلال فيديو القصة، يتم مناقشة الأساليب مع الطلاب، حيث يحدد نوعها ومحاكاتها، بالإضافة إلى محاكاة الأنماط اللغوية. رتب الجميع ساحة البيت الكبيرة لسهرة العرس. (أسلوب تعليل) رتب الطلاب ساحة المكتبة لاستقبال الزوار.	ملاحظة مدى مشاركة الطلاب

	تقويم مرحلي: حدد نوع الأسلوب ثم حاكه: توافد المدعوون إلى بيت والد العريس لتناول طعام الغداء. أسلوب ..... توافد .....لـ..... **النمط اللغوي :** بعد أن استقبلهم أبو سامي، بدؤوا بمساعدة الأسرة في تعليق الزينة. بعد أن .....، بدؤوا ..... **تقويم مرحلي:** حاك النمط اللغوي: فور انتهاء الغداء، امتطى العريس صهوة الحصان. فور .....، امتطى..... بدأ المدعوون يسيرون مع موكب العرس. بدأ ..... مع	ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة الحل
يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا	بعد مشاهدة الطلاب الفيديو، والاستماع إلى القصة وتحديد التراكيب الواردة في القصة، يتم توظيفها في جمل مفيدة. بدأ بـ: بدأ المزارعون بغرس البذور في البساتين. يسير مع: يسير طالب الكشافة مع زميله في ساحة المدرسة. **تقويم مرحلي:** وظف التراكيب الآتية في جمل من تعبيرك: تبدو على: اتجه إلى: احتفل في:	ملاحظة مدى صحة الحل
يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة	بعد عرض فيديو القصة، ومشاهدة الطلاب له يناقش المعلم الطلاب في بعض المواقف التي وردت في القصة. ما رأيك في: • مساعدة مازن ووالده لأسرة جارهم أبي سامي؟ • تقديم وجبة الغداء في الأعراس؟ • تعاون أهالي القرية في الإعداد للعرس؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب

يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف	مناقشة بين المعلم والطلاب ليتنبأ الطالب في بعض المواقف. ماذا يحدث لو: • لم يتعاون أهالي القرية في الاحتفال بالعرس؟ • تم إطلاق الأعيرة النارية بكثافة في الأعراس؟ • تم إغلاق الطرق الرئيسة من أجل الاحتفال بالسهرات؟ • طلب الآباء المهور الغالية لبناتهم؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج القيم الواردة في القصة	يقوم الطالب باستنتاج القيم الواردة في القصة: • مساعدة الجيران ومشاركتهم في مناسباتهم. • الاحترام المتبادل بين الأزواج. • المحافظة على التراث الشعبي.	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة	بعد مشاهدة فيديو القصة، يبدي الطلاب رأيهم في الشخصيات الواردة في القصة مع ذكر صفاتها. **تقويم ختامي:** ما رأيك في شخصية: مازن : ..... ، صفاته :..... أبي مازن :..... ، صفاته :..... أبي سامي :..... ، صفاته :..... المدعوين :..... ، صفاتهم :..... الشباب : ..... ، صفاتهم: ..... العريس :..... ، صفاته :..... العروس :..... ، صفاتها :.....	ملاحظة مدى صحة الحل
يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة	**غلق الدرس:** يقوم الطلاب بتقمص شخصيات القصة وتمثيلها للتعرف على أهم ما تعلمه الطلاب من القصة.	

المادة: لغتنا الجميلة **الدرس: الفصول الأربعة**

الصف: الثالث الابتدائي **الفصل الدراسي: الثاني**

الأهداف السلوكية:

1) يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.
2) يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة.
3) يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا.
4) يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.
5) يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة.
6) يذكر الشخصيات الواردة في القصة.
7) يتعرف على المفردات الواردة في القصة.
8) يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.
9) يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا.
10) يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.
11) يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف.
12) يستنتج القيم الواردة في القصة.
13) يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.
14) يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة.

الوسائل التعليمية:

(فيديو القصة الرقمية، جهاز الحاسوب، جهاز عرض LCD، اللوحة المكبرة، بطاقات)

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم
يكتب كلمات غيبًا	اكتب ما يملى عليك: الشتاء – الربيع – الصيف – الخريف – السنة	ملاحظة مدى صحة الكتابة

الأهداف	الأنشطة والإجراءات	التقويم
يستنتج عنوان الدرس	التمهيد: عن طريق مناقشة شفوية: • في أي فصل تتساقط الأمطار على فلسطين؟ • متى تتفتح الأزهار ويعتدل الطقس؟ • في أي فصل تبدأ الإجازة؟ • متى يقطف الناس ثمار الزيتون؟ إذًا سنتعرف على المزيد عن فصول السنة من خلال درس " الفصول الأربعة".	ملاحظة مدى دقة الإجابة
يعبر عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا	يقوم المعلم بعرض فيديو القصة على الطلاب، ومن ثم مشاهدة الصور الواردة فيه ومناقشتها. تأمل الصورة الأولى: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • ماذا يفعل الولد في الصورة؟ • ما الشيء الذي يحمله الولد؟ • ما لون الأرض كما هو واضح في الصورة؟ • ما اسم الفصل الذي تعبر عنه الصورة؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟ تأمل الصورة الثانية: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • ماذا تفعل الطيور؟ • صف منظر الأزهار والأشجار؟ • علي أي فصل تدل الصورة؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟	ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل

	تأمل الصورة الثالثة: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • كم عدد الأشخاص في الصورة؟ • بمَ يلعب الطفل؟ • ما اسم الفاكهة التي تظهر على الشجرة؟ • كيف تبدو السماء في هذه الصورة؟ • ما اسم الفصل الذي تعبر عنه الصورة ؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟ تأمل الصورة الرابعة: • ماذا تشاهد في الصورة؟ • ماذا يحدث لأوراق الأشجار؟ • ماذا يفعل الرجل والمرأة؟ • عن أي فصل تعبر الصورة؟ **تقويم مرحلي:** عبر عن الصورة بجملة مفيدة؟	ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة التعبير ملاحظة مدى صحة الحل
يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة معبرة	يعرض المعلم بطاقات الكلمات الصعبة الواردة في القصة، ثم يستمع الطلاب لقراءة القصة من خلال الفيديو، وبعد ذلك يقرأ الطلاب القصة قراءة جهرية معبرة من مستويات مختلفة من الفيديو.	ملاحظة مدى صحة القراءة
يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرًا شفهيًا	يناقش المعلم الطلاب في مضمون فيديو القصة من خلال الأسئلة الآتية: • ما سبب الخلاف بين الفصول الأربعة؟ • بمَ يمتاز فصل الشتاء؟ • لماذا يحب الناس فصل الربيع؟ • ما فصل النشاط؟ • ماذا يحدث في فصل الخريف؟ • ما الحكم الذي أصدرته السنة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب

يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة	يحدد الطلاب الفكرة الرئيسة للقصة من خلال ما استمع إليه وشاهده في الفيديو. **تقويم مرحلي:** ضع إشارة (√) حول رمز الإجابة الصحيحة: الفكرة الرئيسة للقصة هي: أ- ( ) فصل الصيف تنضج فيه الثمار. ب-( ) مزايا الفصول الأربعة وتكاملها. ج- ( ) تساقط أوراق الأشجار في فصل الخريف.	ملاحظة مدى صحة الحل
يستنتج الأفكار الفرعية لفقرات القصة	يقسم المعلم القصة إلى ست فقرات، ثم يعرض على الطلاب فيديو القصة، وبعد ذلك قراءة الطلاب الفقرة الأولى المعروضة في الفيديو، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • كم عدد فصول السنة؟ • ماذا حدث بين الفصول الأربعة؟ • إلى من احتكمت الفصول الأربعة لفض الخلاف؟ • ماذا طلبت السنة من كل فصل؟ • ماذا أصدرت السنة بعد الاستماع للفصول الأربعة؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الثانية المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • كيف تتساقط الأمطار في فصل الشتاء؟ • ماذا يحدث للأرض العطشى في فصل الشتاء؟ • بمَ تكتسي الأرض في فصل الشتاء؟ • من أي شيء يرتاح الناس في هذا الفصل؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

	يقرأ الطلاب الفقرة الثالثة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • بمَ يتميز فصل الربيع عن غيره من الفصول؟ • ماذا يحدث في هذا الفصل؟ • ماذا يغطي الأرض في فصل الربيع؟ • ممَ يرتاح الناس في فصل الربيع؟ • لماذا يرتاح الناس من الملابس الثقيلة؟ • بمَ يسعد الناس في فصل الربيع؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الرابعة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • أفصل الصيف فصل النشاط أم الكسل؟ • لماذا يعد فصل الصيف فصل النشاط؟ • لماذا تنضج الثمار في فصل الصيف؟ • هل وقت النهار يطول أم يقصر في فصل الصيف؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
	يقرأ الطلاب الفقرة الخامسة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • ما آخر فصول السنة؟ • ماذا يحدث للنهار في فصل الخريف؟ • صف ماذا يحدث لأوراق الأشجار؟ • إلامَ تستعد الأرض في فصل الخريف؟ • في أي فصل تقطف ثمار الزيتون؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

	يقرأ الطلاب الفقرة السادسة المعروضة في فيديو القصة، ومن ثم مناقشة الطلاب في مضمون الفقرة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: • ماذا قالت السنة للفصول الأربعة؟ • ما الحكم الذي أصدرته السنة؟ **تقويم مرحلي:** ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل
يذكر الشخصيات الواردة في القصة	بعد المشاهدة والاستماع للقصة في الفيديو، يقوم الطلاب بذكر الشخصيات الواردة فيه. **تقويم مرحلي:** اذكر الشخصيات الواردة في القصة؟	ملاحظة مدى صحة الحل
يتعرف على المفردات الواردة في القصة	يعرض المعلم كلمات القصة الواردة في الفيديو على بطاقات أمام الطلاب، وبعد ذلك يتم تفسير المفردات من خلال السياق اللغوي. المرادف: الأفضل، غزارة، يسعدون، تنضج، تغرد، تستعد المضاد: تستفيد، أبيض، يرتاح، الصغار، النشاط، النهار المفرد: الفصول، حبات، الأشجار، الثمار، أوراق، فضائل المثنى: السنة، الحكم، الزهرة، يوم، دورة الجمع : مطر، الثلج، الجميلة، الرحلة، الطير، نبات **تقويم مرحلي:** أجب حسب المطلوب: 1- أمطار الشتاء تروي الأرض العطشى..... (مرادف ما تحته خط) 2- جلس الطالب في آخر مقعد في الغرفة الصفية..... (مضاد ما تحته خط) 3- عمل الخير يزيد من حسنات الفرد .....(مفرد ما تحته خط) 4- اشترت أمي الثوب من السوق.....(مثنى ما تحته خط) 5- يعيش المزارع بالقرب من الأرض الزراعية..... (جمع ما تحته خط)	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل

يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة	بعد قراءة الدرس من خلال فيديو القصة، يتم مناقشة الأساليب مع الطلاب، حيث يحدد نوعها ومحاكاتها، بالإضافة إلى محاكاة الأنماط اللغوية. يهب الناس لقطف الزيتون. (أسلوب تعليل) يهب رجل الإطفاء لإطفاء الحريق . لا غنى عنكم لإنسانٍ أو حيوانٍ أو نباتٍ. (أسلوب نفي) لا غنى للأبناء عن الأم أو الأب. **تقويم مرحلي:** حدد نوع الأسلوب ثم حاكه: تستعد الأرض لاستقبال الأمطار. أسلوب ..... تستعد ..... لاستقبال ..... **النمط اللغوي:** اتفقت على الذهاب لأمها السنة، لتحكم بينها. اتفقت .....، لـ..... **تقويم مرحلي: حاكِ النمط اللغوي:** تتساقط أمطاري بغزارة، فأروي الأرض العطشى. تتساقط .....، فـ.....	ملاحظة مدى مشاركة الطلاب ملاحظة مدى صحة الحل ملاحظة مدى صحة الحل
يوظف التراكيب اللغوية توظيفًا سليمًا	بعد مشاهدة الطلاب الفيديو، والاستماع إلى القصة وتحديد التراكيب الواردة في القصة، يتم توظيفها في جمل مفيدة. يرتاح من: يرتاح العامل من مشاق العمل بعد العودة إلى منزله. اتفقت على: اتفقت الأم مع ابنتها على الاجتهاد في الدراسة. **تقويم مرحلي:** أكمل بالتركيب اللغوي المناسب: (يتحدث عن – تتساقط بـــ – تحكم بين) 1- ..... الأمطار.....كثرة . 2- ..... المدير ..... الاحترام المتبادل بين المعلمين . 3- .....المحكمة..... الناس بالعدل.	ملاحظة مدى صحة الحل

يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة	بعد عرض فيديو القصة، ومشاهدة الطلاب له يناقش المعلم الطلاب في بعض المواقف التي وردت في القصة. ما رأيك في: • الخلاف بين الفصول الأربعة؟ • احتكام الفصول الأربعة إلى أمها السنة؟ • نتيجة الحكم الذي أصدرته السنة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يتنبأ بما سيحدث في بعض المواقف	مناقشة بين المعلم والطلاب ليتنبأ الطالب في بعض المواقف. ماذا يحدث لو: • لم تتساقط الأمطار على قطاع غزة في فصل الشتاء؟ • لم يأتِ فصل الصيف خلال السنة؟	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج القيم الواردة في القصة	يقوم الطالب باستنتاج القيم الواردة في القصة: • تقدير عظمة الخالق والتأمل في الطبيعة. • تجنب الخصام وتشجيع الاتفاق. • مساعدة المظلومين في كل مكان.	ملاحظة مدى صحة إجابات الطلاب
يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة	بعد مشاهدة فيديو القصة، يبدي الطلاب رأيهم في الشخصيات الواردة في القصة مع ذكر صفاتها. **تقويم ختامي:** ما رأيك في شخصية: السنة: .....، صفاتها: ..... فصل الشتاء:..... ، صفاته: ..... فصل الربيع: .....، صفاته: ..... فصل الصيف:..... ، صفاته: ..... فصل الخريف:..... ، صفاته:	ملاحظة مدى صحة الحل
يعطي مؤشرات سلوكية لاكتسابه قيمًا واتجاهات مرغوبة	**غلق الدرس:** يقوم الطلاب بتقمص شخصيات القصة وتمثيلها للتعرف على أهم ما تعلمه الطلاب من القصة.	

ملحق رقم (11)

كتاب تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref 2015/03/03
التاريخ ..... Date

الأستاذ الفاضل/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد علي سليم التتري**، برقم جامعي **120120438** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس** وذلك بهدف **تطبيق أدوات دراسته** والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان:

أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

To: AFO / Abu Mohamed
For your consideration
صورة إلى:-
- الملف.

السادة مديرو ومديرات مدارس المنطقة الشرقية المحترمين
بالموافقة
لزميلنا مدرس مساعدة الباحث وفقه الله لما يحب ويرضى
يتوقف وكالة الغوث

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (12)

شهادة إثبات تطبيق أداة الدراسة

وكالة الغوث الدولية
دائرة التربية والتعليم
مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين
رمز المدرسة / 21786
2471390

U.N.R.W.A
Education Department
B/ LAHIYA ELEM BOYS
STATION/21786
2471390

لمن يهمه الأمر

تشهد إدارة مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين بأن:

الباحث/ محمد علي سليم التتري، المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة، قد قام بتطبيق أداة الدراسة على طلاب الصف الثالث الأساسي، والمتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى تطبيق القصص الرقمية في دراسته التي بعنوان:

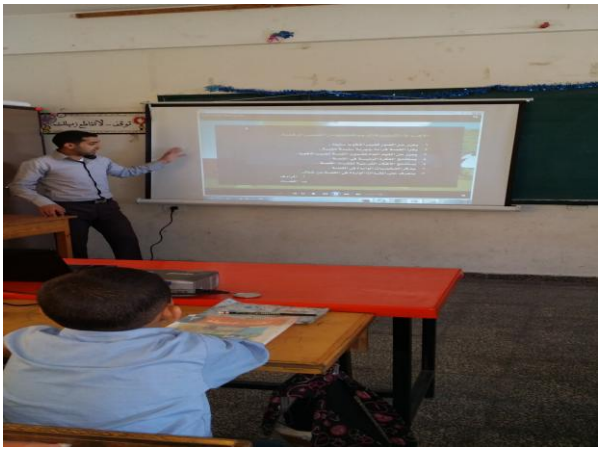
" أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي "

والله ولي التوفيق ،،،

مدير المدرسة
رياض مليحة

ملحق رقم (13)

صور تطبيق القصص الرقمية



Abstract

This study aimed to identify the impact of using digital stories in developing reading comprehension skills for Third graders. The study case can be specified in the following main question: What is the impact of using digital stories in developing reading comprehension skills for Third graders ?

The main question produce the following sub-questions:

1. What are the reading comprehension skills that should be developed for third graders?
2. What are the criteria that should be followed in designing digital stories?
3. Are there any variances that have statistical significance at significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the average of students score between the experimental group and the controlled group in posttests of reading comprehension skills test?

For reaching the study goals, the researcher followed experimental approach where the sample was chosen in an indiscriminate way , the study's sample consists of (74) students from Beit Lahia Elem Boys school divided into two groups, one is experimental group consisted of (37) student, and the other is controlled group consisted of (37) student.

The study tools are represented by a reading comprehension skills test and after insuring tools significance and consistency, a pretest was applied to the two study groups (both experimental and controlled) to insure the equality of both groups. After applying the digital stories, a posttest was applied to the two groups (both experimental and controlled) .Then the study's data were treated statistically using SPSS program, in which the result were explained and recommendations and suggestions were presented.

The study results showed the positive impact of using digital stories in developing reading comprehension skills for third graders through reaching the following results:

1. There are statistically significant variances at significance level (a=0.01) in the average of students score between the experimental group and the controlled group in posttests of reading comprehension skills test for all levels (Alphabetical, deduction, and critical) in favour of the experimental group students.
2. Using digital stories has a huge impact in developing reading comprehension skills, the effect reached (0.384).

In light of the study, the researcher recommended the following main points:

1. Organizing and implementing courses and workshops for teachers to training them on designing and preparing digital stories.
2. Taking into consideration reading subjects that its goals and approaches focus on developing reading comprehension in preparing Arabic Language curriculums.
3. Adopting computerizing subjects as a modern teaching approach.

The Islamic University–Gaza

Research And Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Department of Curriculum And Teaching Methods

The Impact of Using Digital Stories in Developing Reading Comprehension Skills for Third Graders

Prepared by:

Mohammad Ali Salim AL-Tatari

Supervised by:

Dr. Majdi Said Aqel **Dr. Dawood Darwish Hilles**

This study was provided as acompletion of master degree requirements from Curriculums and teaching methods department in the Faculty of Education in the Islamic University of Gaza .

1437 AH - 2016 AD