مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908

فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة(*)

الباحثة/صالحة عبد الرحمن محمد الطلحي
كلية التربية بجامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

*)- تاريخ تسليم البحث ٢٠١٩/١/٢٩م تاريخ قبوله للنشر ٢٠١٩/٣/٧م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واعتمدت الدراسة منهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٣٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة (١٩) طالبة، وتجريبية (١٩) طالبة، وتم إعداد اختبار فهم المقروء، وتم استخدام اختبار مان ويتني واختبار ويلككسون لتحليل بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي) ومهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الخريطة الدلالية، مهارات فهم المقروء، طالبات المرحلة المتوسطة.

the effectiveness of semantic mapping strategy in developing reading comprehension skills for intermediate school female students

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of semantic mapping strategy in developing reading comprehension skills for intermediate school female students. The quasi-experimental design involved to experimental method was used. The study sample consisted of (38) female students and divided into two groups: first, a control group (N=19) and second, an experimental group (N=19). To accomplish the study objectives, a reading comprehension test was prepared. The data collected was analyzed using Mann-Whitney and Wilcoxon test. The findings of the study showed that there were statistically significant differences at (0.05) level between the mean rank of the experimental group and the control group in thepost-test in each skill of forthright comprehension, referential comprehension, critical comprehension, palatalizing comprehension and creative comprehension separately and overall of reading comprehension skills in favor of the experimental group. Also there were statistically significant differences at (0.05) level between mean rank of the experimental group in pretest and posttest in favor of post-test.

Keywords: Semantic Mapping Strategy, Reading Comprehension Skills, intermediate SchoolFemaleStudents**.**

مقدمة

للغة العربية أسمى مكانة؛ فهي وعاء الدّين، وكفاها شرفًا أنَّ خاتم الرّسل صلى الله عليه وسلم كان عربيًّا، وأنَّ القرآن الكريم الذي تعهده الله بالحفظ نزل بهذه اللّغة، فهي اللّغة الخالدة إلى يوم القيامة؛ لأنّها محفوظة بحفظ القرآن الكريم، قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون} [الحجر:٩]، وهي ركيزة أساسية لحضارة المجتمع، مما استوجب الاهتمام بمهاراتها وضرورة إكسابها للطلبة.

وتعد القراءة بأنواعها المختلفة النّافذة المفتوحة على المحيط المحلّي للفرد، والعالم الخارجي فبها يكتسب الفرد المعارف والمعلومات، والخبرات من خلال اطلاعه على الفكر البشري في كل العصور، فهي توسّع مدارك الفرد إلى آفاق أرحب. ويؤكد أوقاستينا وآخرون(Agustina et al., 2013, 23-26) أن تنمية قدرات القراءة يعد حجر الزاوية لارتفاع مستويات تحصيل الطلبة في كافة المواد الدراسية، انطلاقًا من النظر إلى القراءة كأحد الأنشطة الحياتية المهمة التي بمقدورها لعب دور بارز في إتاحة الفرصة أمام الطلاب لاستخلاص المعلومات المطلوبة، وبناء المعنى من النصوص المكتوبة بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، والفاعلية، والجودة.

والقراءة عملية معقدة متشعبة تنقسم إلى مهارتي التعرف على الكلمة وفهم المقروء؛ ويُعدُّ اقتران الفهم مع القراءة عملية عقلية تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، فعند قراءة النص يحدث تفاعل بين القارئ والنص، تتخلله عمليات عقلية، فيها شرح وتفسير وتحليل واستنتاج، وللقراءة وفهم المقروء مهارات يجب إتقانها من أجل عملية التحصيل بأهدافها المختلفة، وهي مهارات فهم لا يمكن أن نصل بدونها إلى فهم ما نريده بالمستوى المطلوب (حبيب الله، ٢٠٠٩، ٤٧- ٤٨).

ولفهم المقروء أهمية بالغة فهو أساس عملية القراءة، والغاية الرئيسة من درس القراءة؛ بل إنه المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، ويتطلب هذا الفهم تفاعل القارئ مع المقروء، حتى يتمكن من فهم المعنى (عبد الباري، ٢٠١٠، ص٢٣). وهذا ما أكده زاير، وعهود هاشم (٢٠١٦، ص٨٠) بقولهما: "إن فهم المقروء أساس القراءة، وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقية، إذ تتحوّل من عملية عقلية معرفية، إلى عملية فسيولوجية، هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف، وفهم المقروء هدف رئيس من أهداف القراءة، وبخاصة فيما يخص تحديد السياق، وتنمية مهارات النقد، والتذوق، والإبداع، واستخلاص الأفكار والمعاني".

من هذا أهتم التربويون بفهم المقروء وتنميته، وأجريت عدد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات فهم المقروء من خلال استخدامها لاستراتيجيات حديثة كاستراتيجية الخريطة الدلالية والتي أوصت جميعها باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء، ومن هذه الدراسات دراسة

كل من(عكور،٢٠٠٧؛ وحافظ، ٢٠٠٨، وحسن، ٢٠٠٨؛ وعبد الكريم،٢٠١١؛ وعموش، P٢٠١٢ وعبابنة،٢٠١٣؛ وساري Sari, 2013 ؛عبد الرحمن Abdelrahman, 2013 ؛ وعلي جاني وكيشافارز Alijani&Keshavarz, 2014؛ روسدايانتي Rosdayanti, 2014؛ والغزو (Al-Ghazo, 2015

ونظرًا لأهمية فهم المقروء فقد أصبحت تنميته من أهم أهداف وزارة التعليم في المملكة العربية، حيث نصت وثيقة منهج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، على أهمية مهارات فهم المقروء، من خلال التأكيد على ضرورة تدريب الطالبات على اكتشاف معاني الكلمات الجديدة من خلال التضاد والترادف والسياق وجذر الكلمة، وتصنيف الكلمات تصنيفات دلالية، وتعرف معاني اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة، واختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس، والإجابة عن أسئلة تفصيلية حول النص، واستنتاج مما يُقرأ ما يدل على مشاعر وردت في النص، وكشف القيم الصريحة والضمنية الواردة في النص، وتحليل المقروء، والربط بين مكونات ما يُقرأ، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية والضمنية، وتحديد مغزى النص، والربط بين الأسباب والنتائج، واقتراح عناوين مناسبة للنص، وتكوين رأي حول الألفاظ، والمعاني، والأخيلة المختارة في نص (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧م، ١٣٧-١٤٠).

وبالرغم من أهمية فهم المقروء، وضرورة تنمية مهاراته، إلا أن هناك قصور في تدريس القراءة أدى إلى عدم الاهتمام بتنمية مهارات فهم المقروء؛ حيث يُتعامل مع الجمل والعبارات والكلمات لمعرفة معناها فقط ويُهمل فهم المقروء، فنتج عن ذلك تفشي الضعف في القراءة بين الطالبات؛ ولذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر لغتي الخالدة، والتركيز أثناء الدراسة على جوانب القصور لعلاجها وجوانب القوة لدعمها وتطويرها وتحسينها؛ حيث إن المرحلة المتوسطة مرحلة نضج فكري للطالبات ومن الضروري الوقوف على الرقي بفهمهن فيها.

مشكلة الدراسة

استشعرت الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال ممارستها في الميدان التربوي- حيث تعمل معلمة لمادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة - حيث لاحظت ضعف الطالبات في تحديد العنوان الرئيس في الموضوع، والقصور في تحديد تفاصيله، وعدم القدرة على استنتاج الفكرة للفقرة المقروءة، وعدم القدرة على التعبير عن رأيها في المقروء، فلاحظت أن اهتمام الطالبات على تنمية المفهوم البسيط للقراءة المتمثل في التعرف على النطق وإهمال تنمية مهارات فهم المقروء العليا في مستوياتها المختلفة.

وللتأكد من وجود الضعف بين طالبات المرحلة المتوسطة في فهم المقروء، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٢) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقدمت نصًّا للطالبات، يليه مجموعة من الأسئلة، استهدفت تحديد مدى إلمامهن ببعض مهارات فهم المقروء، وأظهرت نتيجة الدراسة الاستطلاعية أن المتوسط النسبي المئوي لإجابات الطالبات عن أسئلة فهم المقروء كانت (٢٢،٤%)، وهذه النسبة تؤكد تدني مستوى الطالبات في مهارات فهم المقروء، وقد يكون سبب هذا الضعف هو استخدام الطريقة المعتادة في التدريس المعتمدة على الإلقاء، وعدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تنمي مهارات فهم المقروء، الأمر الذي دفع الباحثة إلى الاهتمام بتنمية فهم المقروء عن طريق تجريب استراتيجيات تدريس حديثة.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود مؤشرات ضعف في مستوى طالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية فهم المقروء؛ مما حدا بالباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية؛ للوقوف على حقيقة مستوى الطالبات في تنمية فهم المقروء، وذلك باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية.

أسئلة الدراسة

تم صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط؟
٢- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى المباشر لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٣- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٤- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى النقدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٥- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى التذوّقي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٦- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

٧- ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

فروض الدراسة

اختبرت الدراسة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم المباشر؛ بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم التذوقي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الإبداعي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء (المستويات والدرجة الكلية).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى المباشر لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى النقدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى التذوّقي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة فيما سوف تقدمه نتائجها من فائدة علمية في الجانبين الآتيين:

-**الأهمية النظرية:** من خلال تقديم دراسة علمية تسهم في إثراء الأدب النظري حول تنمية مهارات فهم المقروء باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية.

-**الأهمية التطبيقية:** وتتحقق من خلال تقديم الدراسة قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط، لتخطيط المناهج في ضوئها، كما تقدم الدراسة اختبار لفهم المقروء للوقوف على مستوى الطالبات؛ ومن ثم تعزيز ودعم جوانب القوة، وعلاج جوانب الضعف، كما تقدم دليل بكيفية استخدام استراتيجية الخرية الدلالية للاسترشاد به في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس لغتي، بالإضافة إلى إفادة الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ عن طريق تقديم مقترحات وتوصيات.

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة بالآتي: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المتوسطة الثامنة والعشرون بمدينة الطائف؛ خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٦٣١٤هـ-١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة مصطلحين يمكن تعريفهما كما يلي:

استراتيجية الخريطة الدلالية: عُرفت بأنها "صورة من صور المعرفة، ومصدر من مصادرها، يستخدمها المعلم/المعلمة في العملية التعليمية، ينمي من خلالها كثير من المهارات كالتحليل، والتفسير، والاستنتاج وإصدار الأحكام" (اللقاني والجمل، ٢٠١٣م، ص١٦٩).

وتُعرف في الدراسة: بأنها استراتيجية تدريس لإعادة تنظيم معلومات النص المقروء في شكل رسوم تخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وتحاط هذه المفاهيم بأطر يرتبط بعضها ببعض بأسهم، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلمة والطالبات لمعلومات النص المقروء، ومعلومات الطالبات السابقة.

مهارات فهم المقروء: عُرفت بأنها: "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهي عملية معقدة تتطلّب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة" (شحاته، والنجار،٢٠١١م، ص٢٣٢).

وتُعرف في الدراسة: عملية عقلية تقوم من خلالها طالبات الصف الثاني المتوسط بالتفاعل مع النص المقروء؛ من خلال الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات الواردة في النص؛ بهدف استخلاص المعنى المطلوب، والتي تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لقياس مهارات فهم المقروء المتمثلة في (الفهم المباشر، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) في هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم استراتيجية الخريطة الدلالية: عرفها أفريانتي (Avrianti, 2015, 95) أنها "استراتيجية تدريسية متكاملة الأركان لتدريس الكلمات المراد تعلمها باستخدام أدوات أقرب ما تكون إلى المنظمات البصرية التي توضح الأفكار، والمعلومات المتعلقة بالعلاقات الارتباطية بين المفاهيم المختلفة التي يتم التركيز عليها أثناء التعلم".

وترى الباحثة بأن مناقشة المعلمة بنوعيها (مناقشة لاستثارة الخبرات السابقة، ومناقشة معلومات النص المقروء) لها دور فعال في استنتاج شكل الخريطة الدلالية، وخبرة الطالبات السابقة تقوم بدور مهم في بناء استراتيجية الخريطة الدلالية، فكلما اتسعت خبرة الطالبات السابقة عن الموضوع، كانت الخريطة الدلالية أكثر إثراءً، كما أنها استراتيجية مفتوحة لتنظيم المعلومات، عن طريق عرض العلاقات بين

المفاهيم، والأفكار وتفاصيلها الجزئية، لذلك ليس لها شكل معين، بل متغيرة ومرنة، كما تمثل الخريطة الدلالية نشاط فجوة المعلومات لأنه يجب أن تتعرف الطالبة الفجوات الحادثة في خريطة ما قبل الدرس وفي الخريطة الشخصية لموضوع التعلم بعد قراءته.

استفادت الدراسة من خطوات ومراحل الخريطة الدلالية في الأدبيات والدراسات السابقة، وخرجت بالخطوات الإجرائية التالية:

١- **تقديم الموضوع:** تقوم المعلمة بالتهيئة المناسبة للموضوع، وكتابة عنوان الدرس على السبورة.

٢- **مرحلة (ما قبل القراءة): وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:**

أ- **العصف الذهني:** حيث تستثير المعلمة معارف الطالبات السابقة عن النص القرائي، عن طريق طرح بعض الأسئلة التي تتعلق بالنص القرائي، فتقوم الطالبات بتقديم معلومات وأفكار ومفاهيم...إلخ، ترتبط بالموضوع، وعلى المعلمة تسجيل إجاباتهن على جانب من السبورة.

ب- التصنيف: حيث تناقش المعلمة الطالبات في المعلومات المطروحة؛ بهدف تصنيفها ووضعها في مجموعات، ثم ربط المعلومات ووضعها في شكل خريطة دلالة للموضوع.

٣- **مرحلة (أثناء القراءة): وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:**

أ- **تشخيص الخريطة:** وذلك بتوجيه الطالبات لقراءة الموضوع قراءة صامتة، ثم تأكيد معلومات الخريطة وذلك بالإضافة والحذف.

ب- **إعادة التجميع:** وهنا تقوم المعلمة والطالبات بتحديد المجموعات المتشابهة، ثم ضمها مع بعضها البعض في مجموعات عامة، وربط المجموعات مع بعضها البعض إلى خريطة ما قبل القراءة للتوصل إلى الشكل المتكامل لها.

٤- **مرحلة (بعد القراءة):** وتتضمن هذه المرحلة:

التطبيق: تكلف المعلمة الطالبات بتصميم خريطة دلالية من خلال فهمها للموضوع.

أدوار المعلم في استراتيجية الخريطة الدلالية:

ويمكن تحديد أدوار المعلم في تدريس استراتيجية الخريطة الدلالية عند الرباط (٢٠١٤م، ص ٣٠٥-٣٠٦) في الخطوات التالية:

١- **قبل القراءة:** حيث يوجه المعلم لقراءة موضوعات أو كتب معينة لاكتساب خلفية معرفية عن الموضوع، ثم يختار المفردات والأفكار الرئيسة التي يدور حولها الموضوع، ثم يعد الأسئلة الاستنباطية التي تساعد على تقديم المعلومات والمقترحات من الطلاب؛ لوضعها في خريطة ما قبل القراءة.

٢- **في أثناء القراءة:** ويتمثل دوره في توجيه الطلاب لقراءة الموضوع قراءة صامتة ثم يبين كيف يقرءون؟ ولماذا يقرءون؟ وكم من الزمن يلزمهم للقراءة؟

٣-**بعد القراءة:** يقوم المعلم باستثارة الطلاب لإضافة مزيد من المعلومات للخريطة السابقة، وكذا لتصميم خريطة أخرى ومقارنتها بالخريطة السابقة، وتوجيههم لعمل خرائط دلالية لموضوعات أخرى كنشاط بيتي.

أدوار المتعلم في استراتيجية الخريطة الدلالية:

اتضح دور الطالب عند الرباط (٢٠١٤، ص٣٠٦) في استراتيجية الخريطة الدلالية خلال مراحل الدرس على النحو التالي:

١- **قبل القراءة:** حيث يقدم الأفكار والمفاهيم والمعلومات التي ترتبط بالمفاهيم الرئيسة التي يقدمها المعلم، كما يقوم بتصنيفها في مجموعات متشابهة، ويساهم في رسم شكل خريطة ما قبل القراءة.

٢- **في أثناء القراءة:** حيث يركز في أثناء القراءة الصامتة؛ لاستخراج مزيد من المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية لإضافتها لخريطة ما قبل القراءة وإكمالها.

٣- **بعد القراءة:** حيث يبني أو يساعد في بناء خريطة أخرى، ثم يقارن خريطة ما قبل القراءة بخريطة ما بعد القراءة؛ لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما والتوصل إلى خريطة دلالية مكتملة لموضوع القراءة.

مفهوم فهم المقروء:

عرف عبد الحميد (٢٠١٥، ٢١٠) فهم المقروء بأنه: "مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها مجموعة من التلاميذ، وذلك من خلال التفاعل مع النص القرائي عن طريق: تحديد معنى الكلمات ومضاداتها من خلال السياق، وتحديد العنوان الرئيس للنص، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، وتقاس هذه الصورة من خلال مقياس فهم المقروء للغة العربية المخصص لهذا الهدف.

أهمية فهم المقروء:

يعد فهم المقروء الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها؛ فتتوسع مداركه، وتزيد ثقته بنفسه، ويصبح قادر على النقد، والتذوق والإبداع، وفهم المقروء يمكن الطالب من إعادة تنظيم النص المقروء، وإعادة هيكلة أفكاره، وفهم محتوى ما يتم قراءته من نصوص مختلفة، وصقل المجال الثقافي والفكري والتعليمي والنفسي والانفعالي لديه.

مهارات فهم المقروء ومستوياته:

أشار زاير، وعهود هاشم (٢٠١٦، ٨٨) بأن مهارات فهم المقروء "هي المهارات المستهدفة في تعليم القراءة، وتعني تمكين القارئ من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة".

ورأى كل من عبد الباري (٢٠١٠، ٨١– ٨٣)، وسناء أحمد (٢٠١١، ٢٢٣) أنه يمكن تصنيف مستويات فهم المقروء إلى المستويات التالية:

أولاً: مستوى الفهم الحرفي أو المباشر أو السطحي أو الظاهري، واشتمل هذا المستوى المهارات التالية:

–حل الكلمة إلى جذرها اللغوي.

–التمييز بين السوابق واللواحق للكلمة.

–تحديد المعنى المعجمي للكلمة.

–تعرف المشترك اللفظي للكلمة.

–ذكر بعض الحقائق الواردة في النص.

ثانيًا مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي، واشتمل هذا المستوى على ما يلي:

–استنتاج الأفكار الرئيسة للموضوع.

–التمييز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسة.

–وضع عنوانًا معبرًا عن الموضوع.

-استنتاج أسلوب الكاتب.

-استنباط العاطفة السائدة في النص.

-استنتاج الهدف العام للكاتب.

ثالثاً: مستوى الفهم الناقد، واشتمل على المهارات التالية:

-التمييز بين ماله صله بالموضوع وما ليس له صله.

-التمييز بين الواقع والخيال.

-تحديد مواطن إجادة الكاتب.

-التفريق بين الفروض والمسلمات.

-تمييز مظاهر الجدة في النص.

رابعاً: مستوى الفهم التذوقي، واشتمل على المهارات التالية:

-تحديد القيم السائدة في النص.

-تحليل الصور الأدبية إلى عناصرها.

-استنتاج القيمة الإيحائية للألفاظ.

-الكشف عن دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.

خامساً: مستوى الفهم الإبداعي، واشتمل على المهارات التالية:

-وضع الطالب عنواناً أصيلاً للنص.

-تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.

-إعادة صياغة النص بصورة جديدة.

-التنبؤ بنهاية الموضوع بناءً على مقدماته.

الدراسات السابقة:

ذكرت دراسة عبد الرحمن (Abdelrahman, 2013) التي كانت تهدف إلى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في الارتقاء بمستويات اكتساب، وتعلم المفردات اللغوية وتوصلت

إلى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في الارتقاء بمستويات اكتساب، وتعلم المفردات اللغوية، ودراسة روسدايانتي (Rosdayanti, 2014) للوقوف على فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الدلالية في تنمية قدرات القراءة– وبخاصة مهارات فهم المقروء، وتوصلت إلى تمتع المشاركين بمستويات مرتفعة في نمو قدرات القراءة– وبخاصة مهارات فهم المقروء، ودراسة علي جاني وكيشافارز (Alijani&Keshavarz, 2014) التي هدفت إلى الوقوف على فاعلية التدريس باستخدام قالبين مختلفين لتطبيق استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء، وتوصلت إلى فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الدلالية القائمة على التفاعل بين المعلم، والطالب في تنمية مهارات فهم المقروء، ودراسة بوسبيتاوكوسوماراسدياتي (Puspita & Kusumarasdyati, 2015) التي هدفت إلى الوقوف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات قراءة النصوص التحليلية الشارحة، وتوصلت إلى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات قراءة النصوص التحليلية الشارحة، ودراسة الغزو (Al–Ghazo, 2015) للوقوف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية، و(SQ3R) في الارتقاء بمستويات تعلم مهارات فهم المقروء، وتوصلت إلى إتقان المهارات المطلوبة لفهم المقروء لطلاب المجموعة التجريبية، مقارنةً بأقرانهم الآخرين الذين لم يدرسوا بالخريطة الدلالية في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريساً بالطريقة القائمة على الحفظ، والتلقين.

وبعد فقد تناول هذا الفصل الجزء الأول وهو الإطار النظري لفهم المقروء بدءاً من مهارة القراءة من حيث مفهومها، وأهميتها، وأهداف تعليمها في المرحلة المتوسطة، وأنواعها ومهاراتها في المرحلة المتوسطة، كما تناول مفهوم فهم المقروء، وأهميته وأهدافه، ومستوياته ومهاراته، وإستراتيجيات تنميته، والانتهاء من ذلك كله باستخلاص قائمة بمهارات فهم المقروء ومستوياته المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، ثم المرتكزات التربوية الأساسية لاستخدام المنظمات التخطيطية (أو البصرية)، ومفهومها، والخصائص المشتركة التي تميز مفهومها، وأبرز محطات تطورها التاريخي، والمضامين والتطبيقات التدريسية لاستخدامها، وفاعلية التدريس باستخدامها، وأنواعها، ثم تناول أبرز أنواعها وهي إستراتيجية الخريطة الدلالية، وتناول مفهومها، والنظريات، والنماذج التربوية التي ترتكز على دعائمها فاعلية التدريس باستخدامها، وأبرز محطات تطورها التاريخي، وأهمية استخدامها في التدريس، وقوالب تصميم الخرائط الدلالية، وخطوات تطبيقها، وفاعلية التدريس باستخدامها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، وخصائص نمو طالبات الصف الثاني المتوسط، وعلاقتها بتنمية فهم المقروء، وفيما يلي تنتقل الدراسة إلى عرض الجزء الثاني من الفصل الثاني فيها، وتناول أهم البحوث والدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها وتتصل بموضوع الدراسة الحالية.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي الأنسب لهذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة في طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف، وتكونت من (٣٨) طالبة، ومثل هذا العدد فصلين، أحدهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (١٩) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (١٩) طالبة.

ثالثاً: أدوات الدراسة ومواده البحثية

أولاً: قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط: حيث عدت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر (١٧) مهارة.

جدول (٤) محتوى قائمة مستويات فهم المقروء في صورتها النهائية

المستويات	عدد المهارات في كل مستوى
مستوى الفهم المباشر	٤
مستوى الفهم الاستنتاجي	٣
مستوى الفهم النقدي	٣
مستوى الفهم التذوقي	٤
مستوى الفهم الإبداعي	٣
المجموع	١٧

وفي ضوء ذلك تم اعتماد مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط على النحو التالي:

١-تحديد معنى الكلمة في النص المقروء.

٢-تحديد الفكرة الرئيسة في النص المقروء.

٣-تحديد الأفكار الجزئية الواردة في النص المقروء.

٤-ترتيب تتابع أفكار النص المقروء.

٥-استنتاج علاقات السبب بالنتيجة في النص المقروء.

٦-استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.

٧-استنتاج بعض المعاني الضمنية في النص المقروء.

٨-التمييز بين ما يتصل بموضوع النص المقروء وما لا يتصل.

٩-الحكم على بعض الأفكار المطروحة في النص المقروء.

١٠-الحكم على موضوعية الكاتب أو تحيزه بالنص المقروء.

١١-تحديد القيم الدلالية لبعض ألفاظ النص المقروء.

١٢-تحديد الدلالة الإيحائية للألفاظ الواردة في النص المقروء.

١٣-تحديد الدلالة الإيحائية للتعبيرات الواردة في النص المقروء.

١٤-تحديد العاطفة المسيطرة على النص المقروء.

١٥-اقتراح أكبر عدد من الحلول المبتكرة لمشكلة تناولها النص المقروء.

١٦-اقتراح نهايات جديدة وغير متوقعة لأحداث النص المقروء.

١٧-إعطاء عناوين مبتكرة ومفيدة للنص المقروء.

وبالتوصل إلى قائمة مهارات فهم المقروء في صورتها النهائية تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً-اختبار فهم المقروء لطالبات الصف الثاني المتوسط: الصدق الظاهري للاختبار (صدق المحكمين) عرض على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، حيث تم الحصول على (٣٤) مفردة للاختبار، وأصبح بصورته النهائية للتجربة الاستطلاعية، تم تطبيق الاختبار على الاستطلاعية (غير عينة الدراسة) مكونة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، للتأكد من وضوح تعليمات الأختبار، ولتحديد زمن الاختبار، ليصبح الزمن النهائي (٤٠) دقيقة، ولحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز حيث اتضح أن قيم معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار تراوحت بين ٠,٢٠-٠,٨٠ وتقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة والسهولة، كما أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين ٠,٤٠ – ٠,٥٠ وكلها تقع في المدى المقبول لمعاملات التمييز، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، واتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمهارة الفهم الظاهري المباشر، تتراوح بين ٠,٣٣- ٠,٦٩ وكلها قيم دالة عند مستوى (α=0.01) & (α=0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق. أما لمهارة الفهم الاستنتاجي، تتراوح بين ٠,٣٨- ٠,٥٨ وكلها قيم دالة عند مستوى

(α=0.01) & (α=0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق، بالإضافة لمهارة الفهم النقدي، تتراوح بين ٠,٣٥- ٠,٦١ وكلها قيم دالة عند مستوى (α=0.01) & (α=0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق. أما مهارة الفهم التذوقي، تتراوح بين ٠,٣٥- ٠,٥٩ وكلها قيم دالة عند مستوى (α=0.01) & (α=0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق، بالإضافة إلى مهارة الفهم الإبداعي تتراوح بين ٠,٣٦- ٠,٦٥ وكلها قيم دالة عند مستوى (α=0.01) & (α=0.05) مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المستوى وهو مؤشر على الصدق، أما من ناحية قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين ٠,٧٥- ٠,٨٧ وكلها قيم دالة عند مستوى (α=0.01) مما يعني أن المهارات تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق. ثم تم التحقق من ثبات الاختبار وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ للمستويات والدرجة الكلية، واتضح أن قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت للمهارات بين ٠,٧٥- ٠,٨٨ كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملا ٠,٨٨ وهي قيم ثبات عالية ومقبولة، أما من ناحية الصدق الذاتي للاختبار تم التحقق من الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك للمستويات والاختبار كاملاً وجاء تقيم معاملات الصدق الذاتي للمهارات والاختبار كاملا تتراوح بين ٠,٨٧- ٠,٩٤ وكلها قيم عالية وتشير إلى الصدق.

وتمت صياغة مفردات الاختبار في ضوء مهارات فهم المقروء التي تم التوصل إليها بالدراسة، وقد شملت مفردات الاختبار النوعين التاليين:

١- أسئلة الاختيار من متعدد والترتيب الذي روعي فيه الوضوح والدقة ومناسبته لطالبات الصف الثاني المتوسط، وتضمن الاختبار أربعة نصوص قرائية، يعقب كل نص تسع أو ثمان أسئلة لقياس مهارات فهم المقروء، ثم أربعة بدائل تختار الطالبة بديلاً صحيحاً، وتقيس هذه الأسئلة مهارات الفهم (المباشر، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي) بواقع سؤالين لكل مهارة، وقد روعي في هذه الأسئلة الوضوح والدقة، ومناسبة النصوص القرائية لمهارات فهم المقروء، ولمستوى الطالبات، وقد بلغ مجموع الأسئلة في هذا النوع ٢٨ سؤالاً تقيس أربع عشرة مهارة فرعية.

٢- الأسئلة المقالية: وتقيس مهارات مستوى الفهم الإبداعي، بواقع سؤالين لكل مهارة فرعية، وقد روعي في هذه الأسئلة الوضوح والدقة، ومناسبة النصوص القرائية لمهارات الفهم الإبداعي، ولمستوى الطالبات، وقد بلغ مجموع الأسئلة في هذا النوع ستة أسئلة تقيس ثلاث مهارات فرعية، وبذلك يصبح العدد الإجمالي لأسئلة الاختبار هو (٣٤) سؤالاً، والجدول التالي يوضح مهارات فهم المقروء والأسئلة التي تقيسها:

جدول (٥) عدد وأرقام الأسئلة لكل مهارة من مهارات فهم المقروء

المستويات	مهارات فهم المقروء	عدد الأسئلة	رقم السؤال	
الفهم الظاهري المباشر	تحديد معنى الكلمة في النص المقروء.	٢	١	١٨
	تحديد الفكرة الرئيسة في النص المقروء.	٢	٢	٢٧
	تحديد الأفكار الجزئية الواردة في النص المقروء.	٢	١٩	١٠
	ترتيب تتابع أفكار النص المقروء.	٢	٢٨	١١
الفهم الاستنتاجي	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة في النص المقروء.	٢	١٢	٢٩
	استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.	٢	٣	٢٠
	استنتاج بعض المعاني الضمنية في النص المقروء.	٢	٤	٣٠
الفهم النقدي	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص المقروء وما لا يتصل.	٢	٥	٢١
	الحكم على بعض الأفكار المطروحة في النص المقروء.	٢	١٣	٣١
	الحكم على موضوعية الكاتب أو تحيّزه للنص المقروء.	٢	٦	٢٢
الفهم التّذوقي	تحديد القيم الدّلاليّة لبعض ألفاظ النص المقروء.	٢	٢٣	٣٢
	تحديد الدلالة الإيحائية للألفاظ الواردة في النص المقروء.	٢	١٤	٣٣
	تحديد الدلالة الإيحائية للتعبيرات الواردة في النص المقروء.	٢	١٥	٢٤
	تحديد العاطفة المسيطرة على النص المقروء.	٢	٢٥	٣٤
الفهم الإبداعي	اقتراح أكبر عدد من الحلول المبتكرة لمشكلة تناولها النص المقروء.	٢	١٦	٧
	اقتراح نهايات جديدة وغير متوقعة لأحداث النص المقروء.	٢	٨	٢٦
	إعطاء عناوين مبتكرة ومفيدة للنص المقروء.	٢	٩	١٧
المجموع الكلي		٣٤		

تكافؤ أفراد العينة:

الهدف منها هو ضبط العوامل غير التجريبية (الدخيلة) للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، أي عزل المتغيرات التي يكون لها تأثير على المتغيرات التابعة، حتى يمكن إرجاع التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع للمتغير المستقل، وتضمنت عملية الضبط المتغيرات التالية:

- **العمر الزمني:** نظرا لكون الطالبات في صف دراسي واحد ولا يوجد بينهن طالبات باقيات للإعادة فإن أعمار الطالبات متقاربة عند تطبيق التجربة.
- **مستوى مهارات فهم المقروء:** تم تطبيق اختبار فهم المقروء قبليًا على المجموعتين، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، مما يؤكد على تكافؤ المجموعتين.
- **القائمة بالتدريس:** قامت معلمة الفصل بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريبها على خطوات وإجراءات التدريس وفقا للخريطة الدلالية.
- **المحتوى الدراسي:** دُرست المجموعتين نفس المحتوى الدراسي.
- **الفترة الزمنية:** دُرست المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الفترة الزمنية.

مواد المعالجة التجريبية دليل المعلم ودليل الطالبة: دليل المعلمة ودليل الطالبة تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، لإعداد الدليلين كدراسة (عبد القادر ٢٠١٥م؛ والعذيقي ٢٠١٥م)، إضافة إلى الأدبيات، وبعد الانتهاء من الدليلين، تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتعرف على آرائهم وفي ضوئها تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الدليلين في صورتهما النهائية.

رابعاً: **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:** تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية باتباع الأساليب الإحصائية التالية: اختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين، واختبار ويلكوكسون لمجموعتين مرتبطتين، ومعادلة حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس للدراسة: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟" وللإجابة عنها؛ تمت الإجابة عن الأسئلة المرتبطة به على النحو التالي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مهارات فهم المقروء المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة، ثم تم

عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأسفر ذلك عن تحديد قائمة تضمنت (٥) مستويات ولكل مستوى عدد من المهارات.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى المباشر لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم المباشر وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم المباشر

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
تحديد معنى الكلمة في النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٤,٨٢	٤٧١,٥	٧٩,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,١٨	٢٦٩,٥		
تحديد الفكرة الرئيسة في النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٣,٠٨	٤٣٨,٥	١١٢,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٥,٩٢	٣٠٢,٥		
تحديد الأفكار الجزئية الواردة في النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٣,٥٥	٤٤٧,٥	١٠٣,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٥,٤٥	٢٩٣,٥		
ترتيب تتابع أفكار النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٤,٢٩	٤٦١,٥	٨٩,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,٧١	٢٧٩,٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٦,٢٤	٤٩٨,٥	٥٢,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٢,٧٦	٢٤٢,٥		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم المباشر جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي رتب درجات المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
استنتاج علاقات السبب بالنتيجة في النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٤,١٢	٤٥٩	٩٢,٠	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,٨٤	٢٨٢		
استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٣,٥	٤٤٦,٥	١٠٤,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٥,٥	٢٩٤,٥		
استنتاج بعض المعاني الضمنية في النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٣,٥	٤٤٦,٥	١٠٤,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٥,٥	٢٩٤,٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٦,٢٩	٤٩٩,٥	٥١,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٢,٧١	٢٤١,٥		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي رتب درجات المجموعتين، حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي، بعد ضبط التطبيق القبلي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي من اختبار مهارات فهم المقروء في اتجاه المجموعة التجريبية.

– عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: وينص على: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى النقدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
التمييز بين ما يتصل بموضوع النص المقروء وما لا يتصل.	تجريبية	١٩	٢٤,٧٩	٤٧١,٠	٨٠	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,٢١	٢٧٠,٠		
الحكم على بعض الأفكار المطروحة في النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٥,٩٧	٤٩٣,٥	٥٧,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٣,٠٣	٢٤٧,٥		
الحكم على موضوعية الكاتب أو تحيّزه للنص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٥,٠٣	٤٧٥,٥	٧٥,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٣,٩٧	٢٦٥,٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٧,٦٨	٥٢٦,٠	٢٥,٠	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١١,٣٢	٢١٥,٠		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي رتب درجات المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية، وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي من اختبار مهارات فهم المقروء في اتجاه المجموعة التجريبية.

خامساً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: وينص على: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى التذوقي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
تحديد القيم الدّلاليّة لبعض ألفاظ النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢١,٥	٤٠٨,٥	١٤٢,٥	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٧,٥	٣٣٢,٥		
تحديد الدلالة الإيحائية للألفاظ الواردة في النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٧,٢٤	٥١٧,٥	٣٣,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١١,٧٦	٢٢٣,٥		
تحديد الدلالة الإيحائية للتعبيرات الواردة في النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٤,٠٨	٤٥٧,٥	٩٣,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,٩٢	٢٨٣,٥		
تحديد العاطفة المسيطرة على النص المقروء	تجريبية	١٩	٢٤,٣٩	٤٦٣,٥	٨٧,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٤,٦١	٢٧٧,٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٧,٣٤	٥١٩,٥	٣١,٥	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١١,٦٦	٢٢١,٥		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية ما عدا المهارة: تحديد القيم الدّلاليّة لبعض ألفاظ النص المقروء، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي رتب درجات المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية، وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري جزئيا الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم التذوقي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي من اختبار مهارات فهم المقروء في اتجاه المجموعة التجريبية.

- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: وينص على: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء عند المستوى الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
اقتراح أكبر عدد من الحلول المبتكرة لمشكلة تناولها النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٩	٥٥١	صفر	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠	١٩٠		
اقتراح نهايات جديدة وغير متوقعة لأحداث النص المقروء.	تجريبية	١٩	٢٨,٣٧	٥٣٩	١٢,٠	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٦٣	٢٠٢		
إعطاء عناوين مبتكرة ومفيدة للنص المقروء	تجريبية	١٩	٢٩,٠	٥٥١,٠	صفر	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠	١٩٠,٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٩,٠	٥٥١,٠	صفر	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠	١٩٠,٠		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي رتب درجات المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية، وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الإبداعي؛ بعد ضبط التطبيق القبلي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي من اختبار مهارات فهم المقروء في اتجاه المجموعة التجريبية.

سابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: "ما فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟ "وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان ويتني) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة u ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	تجريبية	١٩	٢٩,٠	٥٥١,٠	صفر	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠	١٩٠,٠		

يتضح أن قيم (u) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل جاءت دالة، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسط رتب درجات المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية، وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل في اتجاه المجموعة التجريبية.

-"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء (المستويات والدرجة الكلية)**"لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ويلكوكسون) للمجموعات المرتبطة لتعرف الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) قيمة (z) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء

المستويات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	السالبة	٣	٥	١٥	٣,٠٧	٠,٠١
	الموجبة	١٥	١٠,٤	١٥٦		
	المتساوية	١				
الفهم الاستنتاجي	السالبة	٠	٠	٠	٣,٧٠	٠,٠١
	الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
	المتساوية	٢				
الفهم النقدي	السالبة	٠	٠	٠	٣,٧٧	٠,٠١
	الموجبة	١٨	٩,٥	١٧١		
	المتساوية	١				
الفهم التذوقي	السالبة	١	٣	٣	٣,٧٣	٠,٠١
	الموجبة	١٨	١٠,٣٩	١٨٧		
	المتساوية	٠				
الفهم الإبداعي	السالبة	١	٥,٥	٥,٥	٣,٤٩	٠,٠١
	الموجبة	١٧	٩,٧٤	١٦٥,٥		
	المتساوية	١				
الدرجة الكلية	السالبة	١	١	١	٣,٧٨	٠,٠١
	الموجبة	١٨	١٠,٥	١٨٩		
	المتساوية	٠				

يتضح أن قيم (z) للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن عدد الرتب الموجبة بعدد الرتب السالبة حيث يتضح أن عدد الرتب الموجبة أكبر في كل المهارات من عدد الرتب السالبة؛ وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه القياس البعدي، وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء (المستويات والدرجة الكلية)، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء (المستويات والدرجة الكلية) في اتجاه القياس البعدي.

وللتعرف على حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء تم استخدام معادلة حساب حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية، وجاءت النتائج كما بجدول (٨) التالي:

جدول (٨) قيم حجم تأثير استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء

المستويات	قيمة (z)	$\sqrt{n}$	قيمة حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الفهم المباشر	٣,٠٧	٤,٤	٠,٧٠	كبير
الفهم الاستنتاجي	٣,٧٠	٤,٤	٠,٨٤	كبير
الفهم النقدي	٣,٧٧	٤,٤	٠,٨٦	كبير
الفهم التذوقي	٣,٧٣	٤,٤	٠,٨٥	كبير
الفهم الإبداعي	٣,٤٩	٤,٤	٠,٧٩	كبير
الدرجة الكلية	٣,٧٨	٤,٤	٠,٨٦	كبير

يتضح أن قيمة حجم التأثير تراوحت بين ٠,٧٠-٠,٨٦ للمستويات وبلغت للدرجة الكلية ٠,٨٦ مما يعني أن ٨٦ % من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي يعود لأثر استراتيجية الخريطة الدلالية.

تفسير النتيجة

أوضحت النتائج السابقة فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية الخريطة الدلالية تعمل على تنشيط المعرفة السابقة للطالبات، والارتقاء بكفاءتهن في الاحتفاظ بالمعلومات، وتطبيقها، ومهارات التلخيص، وكتابة المسودات، وتنمية المفردات اللغوية، وتوليد وتطوير الأفكار على نحو ما أثبتته دراسات العتيبي (Al-Otaibi, 2011)، ودراسة بوزان (Buzan, 2000)، ودراسة بيركوفيتز (Berkowitz, 1986). كما تساعد استراتيجية الخريطة الدلالية في تصميم أنشطة دراسية فعالة والتي تساعد في تعزيز قدرة الطالبات على بناء الارتباطات بين المفاهيم المتعلمة، وبالتالي المساهمة في تدشين الشبكات الدلالية اللازمة للاحتفاظ بها على المدى الطويل مستقبلاً. وكما تساعد استراتيجية الخريطة الدلالية الطالبات على التعلم، فإنها أيضا تساعد المعلمة في تخطيط، وتطبيق، وتقويم فاعلية المواد التعليمية المستخدمة في التدريس، وتساعدها في اكتشاف أية مفاهيم خاطئة (أو مغلوطة)؛ الأمر الذي يمكن بالتالي المعلمة من الوقوف بدقة على أية معوقات، أو عراقيل أولية تقف حائلاً في طريق تعلم الطالبات.

- ويمكن تفسير النتيجة أيضًا أن استراتيجية الخريطة الدلالية وخطواتها المتدرجة تساعد كثيرًا في تنمية مهارات فهم المقروء؛ حيث تختار المعلمة واحدًا، أو أكثر من المفاهيم الرئيسة الواردة بالنصوص المقروءة المرغوب في عرضها بصريًا على نحو يسمح بإمكانية رؤيتها، ومشاهدتها بواسطة كافة الطالبات ثم تشجيعهن على كتابة مجموعة متنوعة من الكلمات، أو الجمل والعبارات ذات الصلة بالمفاهيم الرئيسة موضع التناول بحيث يطلب منهن في أعقاب الانتهاء من أنشطة العصف الذهني، وإعداد هذه القوائم المطلوب عقد المقارنات بين قوائمهن المقترحة، وغيرها من القوائم

الأخرى المناظرة التي أعدتها أقرانهن الأخريات، ثم يطلب من الطالبات بعد ذلك إبراز، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الكلمات الواردة بقوائمهن المقترحة عبر ربط الكلمات، أو الجمل والعبارات الواردة بها باستخدام الخطوط المرسومة، كما تسهم في تنشيط المعرفة السابقة للطلاب، ودعم قدرتهم على التعلم المتعمق فضلاً عن إحداث التغير المفاهيمي المنشود، ودعم قدرة الطلاب على بناء المعرفة المطلوبة أثناء التعلم على نحو هادف ذو معنى.

وتتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت فاعلية التدريس وفق الخريطة الدلالية على تنمية مهارات فهم المقروء مثل دراسة كل من (عكور، ٢٠٠٧؛ وحافظ ٢٠٠٨؛ وحسن، ٢٠٠٨؛ وعبد الكريم، ٢٠١١؛ وعموش Amoush, 2012؛ وعبابنة، ٢٠١٣؛ وساري Sari, 2013؛ وعبد الرحمن Abdelrahman, 2013؛ وعلي جاني وكيشافارز Alijani & Keshavarz, 2014؛ روسدايانتي Rosdayanti, 2014؛ الغزو Al-Ghazo, 2015) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء، وتوصلت جميعها إلى فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء.

وقد توصلت الدراسة الحالية لمجموعة من النتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- تم التوصل إلى خمس مهارات أساسية لفهم المقروء يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية لتصل إلى (١٧) مهارة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم المباشر من اختبار مهارات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي من اختبار مهارات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي من اختبار مهارات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي من اختبار مهارات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي من اختبار مهارات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

٧- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ككل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء (المستويات والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

٩- تراوحت قيمة حجم التأثير بين (٠,٨٦-٠,٧٠) للمستويات، وبلغت للدرجة الكلية (٠,٨٦) مما يعني أن ٨٦ % من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي يعود لأثر إستراتيجية الخريطة الدلالية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بتنمية مهارات فهم المقروء، مستفيدة من استراتيجية الخريطة الدلالية، وذلك لما يلي:

١-توجيه معدو مناهج اللغة العربية إلى المهارات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، للاستفادة منها عند بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

٢-تشجيع مؤلفي المناهج، ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية، بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات فهم المقروء من خلال البرامج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

٣-تشجيع مشرفات ومشرفي اللغة العربية، وقائدي وقائدات المدارس إلى الإسهام في تفعيل استراتيجية الخريطة الدلالية، وذلك من خلال حث المعلمين والمعلمات، ومساعدتهم على استخدام هذه الاستراتيجية، وتطبيقها.

٤-ضرورة تضمين مهارات فهم المقروء ضمن أهداف التعليم بالمراحل التعليمية المختلفة بوجه عام، وأهداف تعليم اللغة العربية بوجه خاص.

٥-إدخال استراتيجية الخريطة الدلالية ضمن مفردات طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية.

٦-تطوير برامج إعداد معلمة اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات فهم المقروء، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطالبات من خلال مواقف تطبيقيه تسهم في الارتقاء بمهارات فهم المقروء.

٧-عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية، ومشرفاتها للتدريب على تعليم أسس استراتيجية الخريطة الدلالية وطرق تنفيذها.

٨-تزويد معلمات اللغة العربية بدليل استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية لتكون لهن عونا عند تنفيذها.

٩-الاستفادة من استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات لغوية مختلفة لما أثبتته الدراسة الحالية من فعالية لهذه الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء.

١٠- حث المعلمات على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلم، وبخاصة تلك التي تعتمد على ترابط المعرفة بحيث يصبح للتعلم معنى.

١١- تشجيع المعلمات لاستخدام استراتيجيات متنوعة، لجذب انتباه الطالبات، وتحسين التحصيل المبني على الفهم.

المراجع:

أحمد، سناء محمد. (٢٠١١م). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **المجلة التربوية، مجلد٢٩**، ٢٠٦ - ٢٦١.

حبيب الله، محمد. (٢٠٠٩م). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. (ط٣). عمّان: دار عمار.

الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٩). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

الرباط، بهيرة شفيق. (٢٠١٤م). **استراتيجيات حديثة في التدريس**. (ط١). القاهرة: دار العالم العربي.

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (٢٠١٥م). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)**، ٢٠٢- ٢٢٩.

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠١٥م). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية ج** (٣٩)، ٣٣٤- ٣٩٩.

العذيقي، ياسين بن محمد. (٢٠١٥م). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة العلمية لكلية التربية، ج٣١**(٣)، ٢٦٩- ٢٨٩.

زاير، سعد علي؛ وهاشم، عهود سامي. (٢٠١٦م). **كيف نصل للفهم القرائي. "القراءة. المطالعة. الفهم القرائي" نماذج الفهم القرائي.** (ط١) عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠م). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللّقاني، أحمد حسين؛ والجمل، على أحمد. (٢٠١٣م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

Abdelrahman, O.N. (2013). The effect of teaching vocabulary through semantic mapping on EFL learners' awareness of vocabulary knowledge at al Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University. **International Interdisciplinary Journal of Education, 2**(7), 722-731.

Al-Ghazo, A. (2015). The Effect of SQ3R and Semantic Mapping Strategies on Reading Comprehension Learning Among Jordanian Unive-rsity Students. **International Journal of English and Education,** 4(3), 92-106.

Alijani, E., & Keshavarz, M.H. (2014). The effect of types of semantic mapping strategy instruction on the reading comprehension of Iranian intermediate EFL students. **English Language Teaching,** 1(4), 63-76.

Asadollahfam, H., & Shiri, P. (2013). The impact of semantic mapping instruction on Iranian EFL learners' reading comprehension of expository texts. **International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 1**(1), 95-106.

Avrianti, N. (2015). Improving students' reading comprehension by using semantic mapping in pre-reading: A classroom action research to the tenth grade students of a senior high school in Mempawah. **WKS: Studies on English Language and Education, 2**(1), 95-121.

Puspita, I.T., &Kusumarasdyati, M. (2015). The effectiveness of using semantic mapping strategy to teach reading analytical exposition texts to the eleventh graders of Cendekia senior high school Sidoarjo. **E-Journal of UniversitasNegeri Surabaya,** 3(2), 1-8.

Rosdayanti, E.G. (2014). Using semantic mapping as an effort to improve the reading ability of the fourth grade students of SDN 005 LenggadaiHilirRokanHilir. **Journal of LembagaPenelitianUniversitas Riau,** 9(1), 104-107.

Vaughn, S., & Edmonds, M. (2006). Reading comprehension for older readers**. Intervention in School and Clinic,** 41(3), 131-137.