بناء برنامج محوسب في مهارات الاتصال قائم على المنحى التكاملي واختبار فاعليته في مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن

ختام محمد الصغير *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج محوسب في مهارات الاتصال قائم على المنحى التكاملي واختبار فاعليته في مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار الفهم، وجرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. وجرى اختيار أفراد الدراسة قصدياً من مدرسة أسماء بنت أبي بكر الشاملة، التابعة لمديرية تربية وتعليم قصبة عمان، وتكون أفراد الدراسة من (67) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وجرى تقسيمهن عشوائياً على مجموعة تجريبية مكونة من (34) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (33) طالبة، وجرى تدريس أربع وحدات من مبحث مهارات الاتصال في اللغة العربية للصف العاشر الأساسي الجزء الأول مع وحدتين من وحدات التربية الإسلامية للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات الدالة: برنامج محوسب، مهارات الاتصال، مهارات الفهم.

المقدمة

تسعى الأمم إلى تحسين عملية التعليم والتعلم لدى أبنائها، لما لها من أثر كبير في تقدم المجتمع ونهضته، فالإنسان الثروة الحقيقية للمجتمع، وإعداده لمواجهة تحديات العصر، من أسمى غاياته. ويتميز الإنسان بقدرته على الإفادة من الخبرات السابقة، وتكييف سلوكه، بما يتلاءم والبيئة المحيطة به. لذلك أنشأت الدول المدارس من أجل تعليم أبنائها، وتطوير مجتمعاتها، بإكسابهم مهارات التفكير وحل المشكلات، وذلك بتدريبهم بطريقة تكاملية، تعمل على تحقيق النمو الشامل لجوانب شخصيتهم.

إنّ هناك نوعين للفهم في اللغة العربية هما: فهم المقروء وفهم المسموع، وفهم المقروء هو قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللغوي، سواء أكان كلمة، أم جملة، أم فقرة، أم عبارة وسط السياق العام للنص، فضلاً عن القدرة على النقد، والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات (سعد، 2007). ويعتمد فهم المقروء على قدرة الطالب على اكتشاف المعنى، وتفسيره. ويتطلب ذلك المرونة العقلية في جميع مراحل القراءة، ليتمكن القارئ من تعديل مساره فيها. ويعتمد ذلك على عوامل متعددة منها: قدرة الطالب العقلية، وخبرته في الموضوع المقروء، ودرجة صعوبة النص، والهدف من القراءة (عبد الباري، 2010).

أما فهم المادة المسموعة فهو ما يتعّلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقات بينهما، ويكون هذا الفهم منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللّغة ورموزها، إذ يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل (عواشرية، 2005). وأشارت الدراسات الحديثة إلى أن نصف الكرة المخية اليسرى هو المسؤول عن وظيفة الفهم وإنتاج اللغة، فهو يهتم بمعالجة وتحليل المعلومات، فضلاً عن تناول الإيقاع والتنظيم الزماني (Hommet, 2005).

وقسم عبد الباري (2010) الفهم إلى مستويات متدرجة، كما يأتي:

أ- مستوى الفهم الحرفي: وهو يدل على فهم الفرد لأفكار الكاتب التي طرحها في موضوعه، وبخاصة البنية السطحية للموضوع. ويتضمن هذا المستوى مهارات منها: معرفة التفاصيل، وتحديد الأفكار الرئيسة في النص، وتحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.

ب- المستوي الاستنتاجي: ويمثل هذا المستوى قدرة القارئ على التعمق في فهم النص، للوصول إلى المعاني والأفكار التي لم

* الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2016/5/22، وتاريخ قبوله 2016/6/20.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، ويتضمن هذا المستوى مهارات مثل: التنبؤ بالنتائج بناء على ما ورد في النص، والتفسير الرمزي أو المجازي للغة، وإجراء المقارنات وتحديد التضاد، وتمييز السبب والنتيجة، ووصف الشخصيات وتحديد سماتها.

ح- المستوي الناقد: ويتميز هذا المستوى بقدرة الفرد على الحكم على النص المقروء، من حيث محتواه من أفكار ومعلومات، فضلاً عن معرفته حول الموضوع. ومن مهارات هذا المستوى: تمييز الحقيقة من الخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

د- المستوى الإبداعي، الذي يقوم على دمج ما تعلمه الفرد مع خبراته السابقة بطريقة متكاملة، تؤثر ايجابياً في سلوكياته وانطباعاته. ومن مهارات هذا المستوى: التنبؤ ووضع خاتمة للموضوع، وإعادة ترتيب الموضوع بصورة جيدة، وتحويل النص إلى رسومات أو مخططات، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات في النص.

ولا يقتصر فهم المقروء أو المسموع على اللغة فقط، وإنما يشمل جميع المواد الأخرى؛ لذا ظهر الاهتمام بتدريس المنحى التكاملي نتيجة التحديات التي يواجهها الفرد، التي تتطلب استجابة متكاملة ونظرة شمولية للخبرات. والإنسان بتكوينه يميل إلى التكامل، في سلوكه وشخصيته. ويعد الربط بين المعارف المختلفة من أهم العوامل المساعدة في التعلم. فالمنحى التكاملي يقوم على دراسة المواد المختلفة بطريقة تربطها ببعض بتلقائية وانسجام، يؤدي إلى فهمها بوضوح، وهو مرحلة وسطى بين انفصالها كلياً ودمجها كلياً (الملا، 1994؛ يقين، 2004؛ الطيطي وأبو شريخ، 2007)

ويأتي تكامل المواد الدراسية من منطلق تكامل المعرفة. ومن هذه المواد التي يمكن أن تتكامل مع بعضها مادتا اللغة العربية والتربية الإسلامية. فاللغة العربية بطبيعتها تتكامل فيها الفروع من نحو، وأدب، وبلاغة، ونقد، وإملاء، وتعبير.

وتعد اللغة وعاء الثقافة، وأداة التفكير في المجتمع، وهي وسيلة التعبير والاتصال بين أفراده. وفيها يجري نقل التراث من جيل إلى جيل، ويستخدمها الأفراد في فهم بيئتهم والسيطرة عليها بتبادل المعارف والنظريات والخبرات، ومن هنا كان تعليم اللغة العربية بمهاراتها الأربع، القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية، وهي الأساس الذي يعتمد عليه تعلم جميع المواد الدراسية الأخرى (البجة، 2001)، وأن علاقة اللغة العربية بالدين الإسلامي علاقة وثيقة، إذ إن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبوي الشريف، ولغة الاجتهاد والتشريع؛ وبغيرها لا يُفهم القرآن والحديث، ويستحيل من غيرها الاجتهاد؛ لأنها شرط أساسي فيه، من أجل معرفة دلالات الألفاظ المختلفة، وما يترتب عليها من أحكام (هندي، 2002).

وتعد التربية الإسلامية الوسيلة الأمثل لبناء الفرد بناءً سليماً ومتكاملاً، مما ينعكس إيجابياً على بناء المجتمع المسلم اللبنة الأساسية في المجتمع، والمصدر الأهم لسعادته وثرائه، وتحقيق الرقي للمجتمع.

وتقوم المناهج التعليمية على مبدأ تكامل المعرفة، إلا أن معرفة بعض المعلمين تقتصر معرفتهم على المادة التي يتولون تدريسها فقط، ولم يطلعوا على محتوى المعرفة في المواد الأخرى؛ مما جعله غير قادر على القيام بعملية الربط بين المواد الدراسية بالصورة المطلوبة (الوكيل والمفتي، 2005).

وتعد مادتا اللغة العربية والتربية الإسلامية المادتين الأقرب إلى بعضهما، فقد أظهر تطوير المناهج الأردنية وجود مضامين إسلامية كثيرة في كتب اللغة العربية، فضلاً عن الاستشهاد بالآيات القرآنية في الاستدلال على قواعد اللغة العربية، والاستدلال على الصور البلاغية وغيرها من فنون اللغة، ويظهر ذلك بجلاء إذا أحسن المعلم توظيف العلاقة الوثيقة بين هاتين المادتين. وذلك بطبيعة الحال يعزز المنحى التكاملي، الذي يُساعد الطلبة على تحقيق نظرة موحدة متسقة مع وحدة المعرفة، ويوحد ذلك سلوكهم فيما يتعلق بالعناصر التي تتناولها المناهج والكتب المدرسية، ويُسهم في إثارة دافعيتهم، ويوفر الوقت والجهد على الطالب بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولاً عن الآخر. ومن المهارات اللغويّة اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، ضبط اللغة المنطوقة بنية ونحواً، وتحديد المعنى المناسب للسياق، وتحديد مواطن الجمال التعبيري في النصوص اللغويّة، وتحليل الصور والتعبيرات البلاغية، وتحديد المواقع الإعرابية لأركان الجملة، وتحديد ما تعود عليه الضمائر في سياق الجملة العربية، واستخدام أدوات الربط وتحديد وظائفها في السياق، والتلوين الصوتي بما يُناسب المعنى، والتمييز بين الأصوات اللغويّة، من حيث إخراج كل صوت لغوي من مخرجه الصحيح، والتمييز بين ما توحي به الكلمات والتعبيرات من معان حقيقية أو مجازية. واستنتاج الأفكار الرئيسة للمقروء والمسموع، واستخدام المعاجم اللغويّة للكشف عن معاني الكلمات (سلام، 2001).

والمنحى التكاملي في التدريس يأخذ منحيين، أولهما: التكامل الأفقي الذي يقوم على إيجاد العلاقة المشتركة بين المواد الدراسية المختلفة، فيوظف الطالب ما تعلمه في مادة دراسية ما في مادة دراسية أخرى، عندما يواجهه موقف أو مشكلة. وثانيهما: التكامل الرأسي ويسمى أيضاً البناء الحلزوني أو اللولبي للمنهج، ويقوم على البحث عن العناصر المشتركة، والعناصر ذات العلاقة في المادة الواحدة في المستويات المختلفة (الكثيري، 1995).

لقد تسارعت المعرفة والتكنولوجيا في العصر الحديث، مما أظهر الحاجة إلى إجراء التغييرات في أهداف التربية والتعليم، بما يتوافق وتحديات المستقبل واحتياجاته، فالهدف الأساسي للتعليم هو بناء شخصية الفرد من جميع جوانبها ليتمكن من النجاح في حياته، وهذا الهدف يصعب تحقيقه بالطرق التقليدية في التدريس، التي تقوم على التلقين والإلقاء. فالتوجهات الحديثة في التعليم تقوم على جعل الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، ومن الطرق التي تحقق فاعلية الطالب في التعلم وتجعل منه متعلماً نشطاً طريقة استخدام البرامج التعليمية المحوسبة (الشوابكة، 2005).

إن عملية توظيف الحاسوب والتكنولوجيا في التعليم، أحدثت تغييرات متعددة في جوانب العملية التعليمية، كالمناهج، ومحتواها، وطرق تدريسها، وهذه التغيرات أدت إلى تغيير دور المعلم، مما تطلب تغيير برامج إعداده، لتمليكه الكفايات التي تنسجم ومتطلبات العصر والتكنولوجيا، أي أن على المعلم الحديث أن يمتلك كفايات التكنولوجيا، وبخاصة كفايات الحاسوب ليؤدي وظائفه بشكل فعال، ويحقق أهداف التعليم في العصر الحالي (الخوالدة، 2004).

والبرمجية المحوسبة هي مادة تعليمية يجري إعدادها بالحاسوب، وتتميز بسمات منها: خلوها من العيوب الفنية، وسهولة استخدامها، ولها عنوان واضح، وتبدأ بتعليمات واضحة وشاملة، وتوظف إمكانات الحاسوب من ألوان ومؤثرات صوتية جاذبة للمتعلم، وتناسب خصائصه النمائية، وتتيح الفرصة للطالب بالتفاعل والمشاركة، وتكون ممتعة، وتثير دافعية الطالب، وتكون ذات أهداف تربوية واضحة، وتكون تحت إشراف المعلم، وتحتوي اختبارات متنوعة، ولغتها سليمة، ولها توقيت محدد (الحيلة، 2003؛ النجار والهرش وغزاوي، 2002).

ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة في تناولها برنامجاً محوسباً مبنياً على المنحى التكاملي، وذلك بإجراء عملية تكامل بين وحدات دراسية من اللغة العربية، ووحدات دراسية من التربية الإسلامية وتطبيقها حاسوبياً على طالبات الصف العاشر الأساسي لتعرّف أثر ذلك في تحسين مهارات التفكير المنظومي والفهم.

مشكلة الدراسة

هناك مؤشرات دالة على ضعف الطلبة في مهارات الفهم القرائي كشفت عنها نتائج بعض الدراسات العربية في مجالي القراءة الجهرية والصامتة (مناصرة، 2005؛ الشريف، 2005؛ العايد، 2006). وكشفت دراسة مطر وفورة (2007) عن وجود مشكلات قرائية يعانيها الطلبة في مجال الفهم والتحليل والنقد، وتدني الاستيعاب القرائي، وعدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي استطاعت الوصول إليها كدراسة ضهير (2013)؛ والعكلوك (2010) التي بحثت في البرمجيات المحوسبة والتكنولوجيا والفهم، فقد تولد لدى الباحثة الرغبة في الكشف عن أثر توظيف المنحى التكاملي في التدريس على والفهم والاستيعاب عند طلبة الصف العاشر الأساسي.

سؤال الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي تعزى لطريقة التدريس (برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي، الطريقة الاعتيادية)؟

فرضية الدراسة

في ضوء سؤال الدراسة تصاغ الفرضية الآتية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي، الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة مما يأتي:

الأهمية النظرية: توفير إطار نظري قد يسهم في تعميق وعي المعلمين باستخدام المنحى التكاملي في المناهج الأردنية وبخاصة تكامل اللغة العربية والتربية الإسلامية. ولفت انتباه معدي المناهج إلى ضرورة إحداث تكامل بين المناهج المختلفة المقدمة للطلبة. وتأكيد أهمية تنمية الفهم والاستيعاب كناتج من نواتج تدريس اللغة العربية.

الأهمية العملية: تفعيل دور المعلم في استخدام الحاسوب في تدريس مهارات اللغة العربية. وإفادة المعلمين من الاختبارين المعدين في الدراسة في الكشف عن مستوى الفهم لدى طلابهم. وإفادة معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية من البرنامج المحوسب المعد على وفق المنحى التكاملي بين المادتين.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة على ما يأتي:

الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي.

الحدود المكانية: جرى تطبيق الدراسة في مدرسة أسماء بنت أبي بكر الشاملة للبنات بمديرية قصبة عمان.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.

الحدود الموضوعية: أجري التكامل بين مبحث اللغة العربية والتربية الإسلامية. كما يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدواتها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

البرنامج المحوسب: برنامج حاسوبي مصمم باستخدام برنامج العروض التقديمية (Microsoft PowerPoint Presentation) يتضمن مجموعة من النتاجات، والخبرات التربوية والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، لتحقق النتاجات التعليمية في اللغة العربية في الوحدة الأولى " آيات من سورة الفرقان"، والوحدة الثانية "من رسالة عمان"، والوحدة الثالثة "الكرم"، والوحدة الرابعة "قارئ المستقبل".

المنحى التكاملي: تنظيم قائم الربط الأفقي بين محتوى الوحدة الأولى " آيات من سورة الفرقان"، والوحدة الثانية "من رسالة عمان"، والوحدة الثالثة "الكرم"، والوحدة الرابعة "قارئ المستقبل" من مادة اللغة العربية للصف العاشر الأساسي ومحتوى الوحدة الأولى "القرآن الكريم وعلومه"، والوحدة الثانية "الحديث النبوي الشريف وعلومه" من مادة التربية الإسلامية لنفس الصف، بحيث تتكامل الوحدات لتحقيق النتاجات التعليمية في اللغة العربية والتربية الإسلامية.

الفهم: وهو قدرة الطالبة على إدراك مهارات الفهم المحددة في هذه الدراسة ، وهي فهم المقروء بمستوياته الحرفي والاستنتاجي والناقد والمؤشرات الدالة على كل مستوى. ويقاس بالدرجة المتحققة على اختبار الفهم المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً: الأدب النظري

المعرفة ابتداءً لا يمكن أن تكون إلا متكاملة. لذا جرى الاهتمام بالتكامل تحت مسميات متعددة، منها؛ المدخل التكاملي، أو المنحى التكاملي، أو الطريقة التكاملية، وما إلى ذلك. وقد عُرِّف المنحى التكاملي بأنه: " تنظيم منهجي وإستراتيجية في التدريس، يصلح بشكل كبير في مرحلة التعليم الأساسية، ولاسيما الصفوف الأولى، إذ يقوم هذا المدخل على التكامل بين فروع المعرفة ومجالاتها المختلفة" (الغبيسي، 2001: 223)

يؤثر المنحى التكاملي في الفهم والاستيعاب. فالفهم، على ما ذكر إبراهيم (2007)، هو عملية تحويل موقف غير مألوف إلى موقف مألوف، وتجري هذه العملية في العقل، بأن ينتقل من فكرة إلى أخرى، حتى ينتهي إلى رؤية الموقف المستجد شبيهاً بمواقف أخرى معتادة. وهذا الانتقال من فكرة إلى أخرى هو التفكير، إذ إن الفهم هنا هو تحويل المجهول إلى معلّوم بالتفكير. ومن هنا أيضاً أشار دحّال (2005)، إلى أن الفهم هو حالة من الإدراك أو التصور الذهني، الذي يسمح للمتعلم بمعرفة ما يقال، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها، لإقامة علاقة بينها وإدراكها كلياً.

الفهم والاستيعاب

إنّ من أبرز أهداف التربية والتعليم في دول العالم إعداد الطالب النشط المتفاعل مع المادة الدراسية بفهم ووعي، الذي يستطيع أن يوظف المعلومات التي يكتسبها في حياته. وهذا لا يتسنى له إلا بفهم عميق لما يتعلمه، وتعلم المعلومات وفهم المادة الدراسية بطريقة جيدة. ولن يتحقق ذلك بالمرور السريع على المادة الدراسية، أو باستخدام طرائق تدريس لا تقوم على الفهم وتكتفي بالتلقين والاستظهار للمادة التعليمية، إنما يتحقق عن طريق إستراتيجية معينة ذات سمات تجعلها تؤكد نماء الفهم والتفكير لدى الطالب.

وأشار قطامي والمشاعلة (2007) إلى أن الطالب يسعى إلى الدخول في عملية الفهم بإبقاء الخبرات التي يتفاعل معها ودمجها في بنيته المعرفية، ذلك لأن الفهم دافع يتحكم ويضبط أداء الطالب، وهذا ما يسمى فرضية الاستعداد للفهم. وتتضمن فرضية الفهم مبادئ متعددة منها: أن الفهم استعداد، ودافع، وسمة بشرية، وله قيمة، تجعل الإنسان إنسانا ذا قيمة، وهو توسيع للذهن،ووجود وتنفس وحياة، وهو أخيراً يتطلب استطلاعاً واكتشافاً.

ويقود الفهم إلى تحقيق المعنى،إذ إن المعنى له قيمة تربوية وذهنية كالفهم، فالمعنى يجعل الخبرة جزءاً من البنية المعرفية للطالب، مرتبطة بمحاوره العصبية، ولكل طالب دورة عصبية خاصة به في مواقف التعلم لتحقيق المعنى. فالطالب يجتهد للوصول إلى المعنى

بالعنصر الأساسي وهو الفهم. فدورة المعنى لدى الطالب تتكون من ست خطوات هي: تنظيم الخبرات في صورة، وقلب الخبرات في اتجاهات مختلفة، وتحضير الخبرات السابقة، والبحث عن الروابط العصبية اللازمة لإنشاء بناء متكامل، الوصول إلى إطار مكتمل، والوصول إلى حالة الاتزان (عفانة والجيش، 2009).

إن الفهم أحد عناصر التفكير، وهو أقل عناصر التفكير تعقيداً، إذ إن حل المشكلات هو أكثر هذه العناصر تعقيداً، وتعد الخبرات السابقة مهمة في فهم المواقف التعليمية واكتساب المعنى، يتفاعل الطالب مع الموقف وتكوين روابط ذات مغزى تساعد في نمو القدرات العقلية في الدماغ. ومن الضروري أن تكون هذه المواقف من مستوى الطالب العقلي. فالدماغ يقوم بنمذجة الخبرات، فعندما تمر به خبرة يعرضها على النماذج المخزنة فان تشابهت خزنها آليا، وإن كانت جديدة فإنه يقوم بنمذجتها في مخططات ابتكارية يسهل علية استدعاؤها. فالدماغ يفهم النماذج بعمق، ويرفض ويقاوم المواقف التي ليس لها معنى. ومن العوامل التي تساعد على الفهم وجود بيئة تعليمية خصبة تتيح الفرصة للطالب للحصول على معلومات ذات معنى، ودور المعلم مساعدة الطالب على إيجاد الروابط والعلاقات التي تؤسس للفهم (سعادة، 2003؛ عفانة والجيش، 2009).

ويتعامل الطالب مع نوعين من الفهم، وذلك وفق مصدر المعلومة، فإذا كانت المعلومة مقروءة فهو فهم المقروء، وإذا كانت مسموعة فهو فهم المسموع. ويتعلق فهم المقروء مباشرة بالهدف من القراءة، فالهدف من كل قراءة هو بالضرورة فهم المقروء واستيعابه؛ فالذي يقرأ ولا يفهم كأنه لم يقرأ. والطالب يقرأ كما ذكر شعلان (2011) لتصبح لديه منظومة من القيم والاتجاهات وحصيلة من الأفكار والخبرات. وكلما كان الطالب متقنا للقراءة كلما تعمقت لديه تلك الاتجاهات والخبرات، فالقراءة تشكل الأداة التي بها يستطيع الطالب أن يظل متصلا بمجتمعه وعالمه من جهةٍ، واكتساب المعارف والعلوم من جهة أخرى.

ويعتمد الفهم القرائي على النص المقروء بما يشتمل عليه من خصائص، فَفِهم المقروء يعد بعدًا من أبعاد المقروئية، وعليه فإن الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق الطالب بها إلى تعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية (عبد الوهاب، 2008). ويستطيع القارئ بالفهم استخلاص المعنى وبنائه، بتفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق (Snow, 2002). والفهم أيضاً عملية ذهنية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة وتعديلها، بما يتلاءم وبنيته المعرفية (Smith, 1997). أو هو قدرة الفرد على استخراج المعلومات والأفكار والمعاني المضمنة في النص بفاعلية واقتدار (Grellet, 1995).

وهكذا فإن الفهم القرائي هو عملية معالجة ذهنية للمعلومات التي يستقبلها الطالب بقراءة نص ما، تعتمد على البنية المعرفية للطالب، وخبراته السابقة وقدرته على التحليل والوصول إلى المعنى المراد من النص، وتوظيفه في حل المشكلات في المستقبل.

وأشار كل من ديوركن ودولورز (Durkin & Dolores, 1995) إلى أن عملية استيعاب النص تتضمن استيعاب ثلاثة مكونات هي: استيعاب المفردات: إذ يجب على القارئ توظيف حصيلته المعرفية في استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها، واستيعاب الجملة: وفيه يفهم الجملة وعلاقتها بالجمل في النص ويساعده في ذلك تمكنه من قواعد النحو، واستيعاب الفقرة: ويقوم على مدى فهم الفرد للجمل والعلاقات بينها وترتيبها وتنظيمها. وأشار كل من بيرنز وجاون و كيلبان (Burns, Jaonn & Keleban, 1999) إلى أن الاستيعاب القرائي يتكون من: معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات، واستيعاب المعنى الحرفي للمفردات، واستيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

ويصنف الاستيعاب إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي: وفيه يستطيع القارئ تحديد معاني المفردات والجمل، والإجابة عن الأسئلة المباشرة حول الأفكار الرئيسة، وتحديد التسلسل المنطقي للمعلومات، وصياغة الأفكار من جديد. والمستوى التفسيري: ويشمل تكوين الاستنتاجات المنطقية وإيجاد عنوان للنص. والمستوى التطبيقي: وفيه يستطيع القارئ المقارنة بين الأفكار في النص والأفكار المشتقة منه، وتوظيف الأفكار والمعلومات في حل المشكلات. وصنف (جودمان وبيرك) مستويات الاستيعاب القرائي إلى: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الرمزي، الذي يستطيع فيه القارئ الوصول إلى المعاني المخفية بين السطور، ومعرفة المغزى العام من النص، والأهداف البعيدة للكاتب (عاشور والحوامدة، 2010).

وترتبط عملية الفهم القرائي، كما أشار هاريس وسميث (Harris & Smith, 1980): بأربع عمليات للتفكير هي: عملية التحديد: وتقوم على قدرة القارئ على استرجاع أفكار الكاتب، أو استرجاع معلومات معينة، وعملية التحليل: وفيها يجري استنباط المعلومات من النص، على أساس أن النص تركيب متكامل، وعملية التقويم، وفيها يستطيع القارئ إصدار الأحكام على الأفكار الواردة في النص، وعملية التطبيق: وفيها يتمكن القارئ من توظيف المعلومات والأفكار في مواقف جديدة.

ويتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العوامل من أهمها: خصائص النص، ويتعلق ذلك بمستوى النص، من حيث المفردات

والتراكيب ودلالاتهما، وقدرة الفرد اللغوية. وخصائص القارئ، ويتعلق ذلك بالبنية المعرفية للقارئ، من حيث مفرداته، وتمكنه من قواعد النحو، وقدراته العقلية من تحليل وتصنيف واستقصاء، ومدى إدراكه لبنية النص، وتمييز الأفكار الرئيسة والفرعية. وخصائص واستراتيجيات التدريس، التي يوظفها المعلم، إذ إن لهذه الاستراتيجيات دوراً كبيراً في تمكين الطالب من فهم المقروء. وخصائص الهدف من القراءة، فتعمق الطالب في الفهم يعتمد على هدفه من القراءة، فهل هي للفهم أو للتحصيل أو لمجرد المتعة والتسلية (نصر ومناصرة، 2010؛ السليتي، 2012).

وهناك عوامل أخرى تشكل معيقات لفهم المقروء منها: صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، وصعوبة تنظيم المادة المقروءة، وصعوبة تقويم ما جرت قراءته، وضعف قدرة القارئ على التفسير، ومحدودية القدرة على التذوق (عبيد، 2009).

أما فهم المسموع فيتعلق بالكلام المسموع ويعنى بالعمليات العقلية التي يتمكن بها المستمع من تمييز الأصوات المنطوقة، وتفسيرها، أي أنه ترجمة الأصوات إلى معانٍ. ويرتبط فهم المسموع ارتباطاً وثيقاً بمهارة الإصغاء، فالإصغاء لا يكون من باب المجاملة الاجتماعية، بل هو وسيلة المستمع للوصول إلى فهم الكلام، والحصول على المعلومات التي يريدها. وأثبتت الدراسات ارتباط الفهم القائم على مهارة الإصغاء بمهارات أخرى في العملية التربوية، كالتحليل والتصنيف (سعادة، 2003).

وللمسموع درجات يتحقق مداها بمدى قدرة المستمع على الاستجابة لما يسمعه. وهذه الدرجات هي: التحويل، والتأويل، والتعميم. ويتمثل التحويل في قدرة الطالب على شرح الكلام المسموع، أو التعبير عنه لفظياً، أو بأي شكل أخر (رسم، تمثيل..) بشكل دقيق من غير تحريف أو تأويل. أما التأويل فيقوم على إدراك العلاقة الموجودة بين عناصر الكلام المسموع، واستخلاص الأفكار المتضمنة في الكلام، ومن ثم تقديم هذه الأفكار بطريقة جديدة تعبر عن وجهة نظر السامع. وتقوم عملية التعميم على توظيف المسموع في مواقف جديدة (مبرود، 2008).

إن عملية فهم المسموع بعد ذلك تقوم على ثلاث مراحل هي: مرحلة الإدراك، ومرحلة التمثيل، ومرحلة الاستجابة. أما مرحلة الإدراك فتعنى بإدراك المسموع بمعالجته في الذاكرة القصيرة المدى، وقد يكون الفهم مباشراً أو ضمنياً. وتعنى مرحلة التمثيل بتمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص وتخزينها، ووضعها في حالة الاستعداد للاستجابة. وفي مرحلة الاستجابة يجري توظيف المعلومات التي جرى تخزينها في حال تطلب المسموع الإجابة عن سؤال. ومن مؤشرات الفهم أن يتبع المستمع تعليمات معينة تطلب منه في أثناء الاستماع (العتوم، 2004).

المنحى التكاملي

المنحى التكاملي منحى تقدم فيه المعارف على نحو يؤكد الوحدة الأساسية للفكرة العلمية، وإزالة الفواصل بين مجالات العلوم المختلفة. وهو أيضا وضع الأجزاء التي تتلاءم مع بعضها في إطار متكامل، فتكامل المنهاج يعني تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة، بهدف التعمق في قضية أو موضوع ما (الغبيسي، 2001؛ المومني، 2004).

ويقصد بالتعليم التكاملي التعليم الذي يقوم على أساس الربط بين المواد الدراسية بعضها ببعض كّلما أمكن، وربطها بالخدمات التعليمية للطالب حتى يؤدي دوراً فاعلاً في تعّلمه، وتصبح لديه دائرة تكاملية للمعارف المتنوعة من جهة ,والمعارف المتخصصة في إطار نقطة بعينها من جهة أخرى ,أي الربط بين المعلومات الواردة في المواد الدراسية لأجل تثبيتها في ذهن الطالب، ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط ,وذلك باستخدام طرائق ومداخل تعليم وتعّلم متنوعة (ثابت، 2007).

ويتكون التكامل في المناهج من محورين: التكامل الأفقي، الذي يحقق الانسجام مع متطلبات تنمية مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها ودمج المفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة المتعددة. والتكامل العمودي: الذي يعزز نمو المعارف والمهارات القيم في الموضوع، الواحد خلال مستويات التعليم المتتابعة، بانسجام وترابط (سعد وآخرون، 2006).

ويرتكز التكامل على أربعة محاور أساسية ذكرها الخروصي (2014). وهذه المحاور هي:

1. تصميم منهاج متكامل يتضمن حل للمشكلات الحياتية التي تواجه الفرد في واقعه.
2. تدريس المعارف اللازمة للموقف التعليمي من غير الفصل بين المواضيع المختلفة.
3. تضمين المعارف للموقف الصفي، اللازمة لحل المشكلة من غير الاهتمام بمستوى التحصيل.
4. التركيز على المواقف والمشاريع والأنشطة التي تعزز فكرة التكامل.

ولتوظيف المنحى التكاملي أثر ايجابي في العملية التعليمية التعلمية، ويمكن توضيح مسوغات استخدامه، كما ذكرها الجراح (2000) بما يأتي:

1. المنحى التكاملي في التدريس أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الطالب في حياته، إذ إن أي مشكلة يواجهها الطالب في حياته غالباً ما يتطلَّب حلها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الطالب، وأن ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلي دراستها.

2. إن التدريس بالمنحى التكاملي يساعد على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة، مما يوفر وقتاً لكل من المعلم والطالب، ولا يثير الملل لديهما، ويكون أكثر اقتصاداً في الجهد والمال، كما أن المعرفة كل لا يتجزأ، ولا يمكن تحصيلها إلا بمنهج تتكامل فيه المباحث وتتداخل، وتتكامل أيضاً في الأثر والنتيجة.

3. يراعي المنحى التكاملي في التدريس خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للطلبة، من حيث مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم في ما يقدم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة، مما يوجد لديهم الميل والدافع لدراسة هذه المعلومات، أي أن هذا المنهج يتخذ من ميول التلاميذ أساساً مهماً من أسس اختبار المشكلات والموضوعات، التي يرغبون في دراستها، وأوجه النشاط المتصلة بها، وهذا يدفع الطلبة إلى بذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللازمة لحل تلك المشكلات، أو لدراسة هذه الموضوعات، وبذلك يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً؛ لأنه تعلم قائم علي رغبتهم ويتماشي مع ميولهم.

4. توظيف المنحى التكاملي يساعد على تنمية المعلم مهنياً وعلمياً، إذ يجد نفسه بحاجة دائمة لتطوير نفسه وتنويع معلوماته، وذلك لتتناسب والمعلومات المتشعبة والمتنوعة التي يقدمها لطلابه.

5. يساعد المنحى التكاملي في مواجهة التحديات التي نتجت عن التغير والتطور السريع في عالم التعليم المدرسي، إذ إن التغير هو عملية حتمية تواكب الحياة، وتعد قدرة الفرد على متابعة هذا التغير أحد المقاييس المستخدمة لبيان مدى نجاحه في حياته.

6. شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعتها المتكاملة وصعوبة تجزئتها.

7. وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.

ويقوم المنحى التكاملي على مجموعة من المبادئ منها: إيجاد الرابط بين المواد، والنظر إلى المادة الدراسية على أنها مدخل لتدريس المواد الأخرى. والحرص على تحقيق التوازن في شخصية الطالب. والربط بين الجانب النظري والجانب العملي للمادة الدراسية. والإيمان بأن سلوك الطالب قابل للتعديل، وليس موروثاً. وتوظيف جميع طرق التدريس، المنبثقة عن نظريات التعليم ومبادئه ونظرياته. واعتبار البيئة مصدرا غنيا للمعرفة وللتعلم. والتنويع في طرائق التقويم (الصافي وقارة ودبور، 2010).

ويقوم المنحى التكاملي على إظهار العلاقات بين المواد المختلفة، سواء أكانت ضمن مجال واحد أم أكثر، وهذا الربط له أشكال متعددة منها الربط العرضي: وهو يقوم على المواد المنفصلة؛ كل مادة دراسية في كتاب منفصل ويقوم المعلم بربط الأجزاء المتشابه من المواد المختلفة ويعتمد هذا الربط على عوامل: طبيعة المواد، وحجم المادة، وقدرة الطالب على الربط، وكفاية عامل الوقت لعملية الربط. وهناك الربط المنظم، وهو أكثر تخطيطاً، يشترك فيه أكثر من طرف من القائمين على التعليم من المشرفين والمعلمين، وإعدادهم نشرات تبين المواضيع التي من الممكن الربط بينها، ويترك للمعلم الطريقة المناسبة لعملية الربط هذه (محمد وعبد العليم، 2011).

وذكر الطيطي وأبو شريخ (2007) خصائص المنحى التكاملي، وهذه الخصائص هي:

1. اعتماد المنهج المتكامل على الخبرة التربوية المتكاملة، التي تلبي احتياجات الطالب، وهذه الخبرات تتطور لتكون لديه سلوكيات متنوعة.

2. يقوم المنهج المتكامل على المعرفة المتكاملة، وهي تتيح للطلبة اكتساب المعرفة بطريقة شمولية ومتكاملة، وتزودهم بالمعارف التي تساعدهم في حل مشكلاتهم، والربط بين جوانب المعرفة من مفاهيم ومصطلحات وحقائق وتعليمات بشكل متكامل، وإعطاء الطالب الفرصة لبناء العلاقات بين العلوم المختلفة، مما يسهل عليه فهمها، ويتماشى المنحى التكاملي في المعرفة مع الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر.

3. يحقق النمو المتكامل لشخصية الطالب.

4. يراعي الفروق الفردية بتنوع الأنشطة التي تتحدى قدرات الطلبة وتمنح الفرصة للطالب باختيار المواضيع والأنشطة التي تتناسب وميوله وقدراته.

5. الاهتمام بالعمل الجماعي مما يحقق لدى الطالب: الشعور بالاطمئنان، كونه عضواً في جماعة، ويشعر بالثقة والاحترام والاستقرار وينتج ذلك من احترام الجماعة له وتقدير عمله، وتنمي لديه تحمل المسؤولية واحترام قانون الجماعة، وتنمية روح الفريق والتعاون ووضوح الهدف الذي يسعى إليه.

6. ينمي لدى الفرد مهارات التفكير بالربط والتفسير وإيجاد العلاقات بين أصناف المعرفة.

7. إعداد الطالب للحياة وهو غاية التربية وهدفها الأسمى.
8. تشجيع الطالب على التعلم الذاتي.
9. الاعتماد على الممارسة وتطبيق المعرفة عند حاجتها.
10. التنويع في مصادر التعلم من كتب وتقنيات حديثة للحصول على المعرفة.

للمنحى التكامل أكثر من شكل لإظهار العلاقات بين المواد المختلفة، سواء أكانت ضمن مجال واحد أم أكثر، وهذا الربط له أشكالاً متعددة، ذكر الصافي وزملاؤه (2010) بعضاً منها كما يأتي:

1. الربط العرضي: وهو يقوم على المواد المنفصلة؛ كل مادة دراسية في كتاب منفصل ويقوم المعلم بربط الأجزاء المتشابه من المواد المختلفة ويعتمد هذا الربط على عوامل منها:
   - طبيعة المواد التي يتم الربط بينها.
   - حجم المادة الدراسية التي يدرسها المعلم.
   - رغبة المعلم وقدرته على الربط وتعتمد على حجم معرفة المعلم وخبرته.
   - عامل الوقت وكفايته لعملية الربط.
2. الربط المنظم: وهو أكثر تخطيطا يشترك فيه أكثر من طرف من القائمين على التعليم من المشرفين والمعلمين، وإعدادهم نشرات تبين المواضيع التي من الممكن الربط بينها ويترك للمعلم الطريقة المناسبة لعملية الربط.

ويقع على كاهل القائمين على التعليم والمختصين في تصميم المناهج إنتاج مناهج وفق المنحى التكاملي، فقد ظهرت نماذج متعددة للمناهج التي تطبق المنحى التكاملي منها (الخروصي، 2014):

أولاً: كسافيي روجيي

يعمل في هذا النموذج في تونس وموريتانيا وجيبوتي ولبنان والمغرب ويعتمد هذا النموذج على الكفايات التي ينبغي تمليكها للمتعلم، حيث يحدد من بداية العام الكفايات الأساسية والفرعية، ثم تحدد المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية التي من شانها تحقيق هذه الكفايات، مع وضع معايير الإتقان لها، وتقسم مدة التعليم إلى قسمين الأولى فترة التعلم المنتظم ويخصص لها 75% من الوقت والثانية هي مدة الإدماج، التي تخصص لتعبئة موارد المتعلم، بحل المشكلات الجديدة.

ويجري توزيع العمل على العام الدراسي كما يأتي:

- بداية العام تقوم على التحقق من تحقق كفايات العام المنصرم.
- تخصيص أسبوع كل خمسة أو ستة أسابيع للإدماج أي تعرض المتعلم للمشكلات للتحقق من قدرته على توظيف الكفايات المتعلمة في حلها.
- تخصيص أسبوعين في نهاية العام لتنمية وضعيات تعكس الهدف النهائي للعام الدراسي.
- توزيع المواد والمعارف والمهارات والجوانب الوجدانية الضرورية لتحقيق الكفايات على العام الدراسي.
- تحديد مدة للتقويم النهائي عند نهاية العام.

ثانياً: نموذج وزارة التربية بكبيك (كندا)

اتخذت وزارة التربية في كندا الخطوات الآتية لتطوير هذا النموذج:

1. الكشف الوزاري: ويتكون من جزأين: الجزء الأول يقوم بواسطة الوزارة بإعداد التصور العام للمنهج، من حيث الغايات والسياسة التربوية والكفايات المطلوبة. أما الجزء الثاني فيخصص لوضع الأهداف ونص الكفايات وعناصرها والمعايير المعتمدة للانجاز، وتحديد الزمن اللازم والمكتسبات السابقة.
2. تصميم إطار الدرس: يقوم به فريق مختصين من المنطقة وفيه يجري بناء المكونات اللازمة لتحقيق الأهداف.
3. تصميم الدرس: ويقوم به المعلم باختيار طرق التدريس والمصادر وطرق التقويم.

ثالثاً: نموذج مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد:

ويطبق هذا الأنموذج في فرنسا ويتميز بالوضوح والاختصار من عدد المفاهيم وتحديد الكفايات المنبثقة من سياسته التربوية وحاجات المجتمع وقدرات المتعلمين، ويتكون المنهاج من وحدات تكوينية، تتحكم كل واحدة منها بكفاية، ويقسم الجزء إلى حلقات كل حلقة تقسم إلى مؤشرات (سلوكيات قابلة للملاحظة) والحلقة تحتاج أكثر من حصة لتنفيذها وتتداخل الحلقات بشكل تدريجي معقد.

وللأنموذج التكاملي المكونات الآتية:

أولاً: الأهداف التعليمية للوحدة: وتتضمن المعارف ومكوناتها التي نريد تحقيقها لدى الطالب في مستوياتها ومجالاتها المتنوعة، التي تتناسب وطبيعة المجتمع والمتعلم، وان تكون واقعية ومرنة وقابلة للتحقيق.

ثانياً: المحتوى ويتضمن

- الموضوع الأساسي، من الممكن أن يكون من خارج المادة من ضمن الأحداث الجارية أو موضوع يلقى الاهتمام من الطلبة أو موضوع منتظم من مواضيع المنهاج، يتم طرح الموضوع بتسلسل وهرمية، ويفضل توظيف المخططات التنظيمية.
- المواضيع الفرعية المرتبطة به.

ثالثاً: الخبرات التعليمية: وتتضمن الأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف وتكون متتابعة ومتسلسلة من استهلالية وبنائية وختامية ضمن معايير محددة منها:

- ملائمة لمستوى نضج الطلبة.
- متنوعة لتشمل الأهداف الموضوعة.

إن اتباع المنحى التكاملي في التدريس يتطلب من المعلم أن يتمتع بخصائص تمكنه من تطبيق هذا المنحى. ومن هذه الخصائص: الاتجاه الايجابي نحو وحدة المعرفة وتكاملها، والإلمام بأساليب التدريس جميعها، وسعة الاطلاع، وإدراك العلاقة بين التعلم والمجتمع والتكنولوجيا، والإفادة من جميع مصادر البيئة، والقدرة على تصميم التجارب باستخدام الوسائل المتنوعة، والاطلاع على نظريات التعلم، والاستفادة من خبرات الآخرين، وإدراك أهمية التكامل والتمكن من تحقيقه، والتمتع بشخصية قيادية (الصافي وآخرون، 2010).

البرامج المحوسبة

ظهر الاهتمام بتوظيف الحاسوب في التعليم نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي ساد في المجتمع، والزيادة الهائلة في أعداد السكان، وبالنتيجة ازدياد عدد طلاب المدارس، واكتظت الصفوف بالطلاب، مما استدعى البحث عن طرق وإستراتيجيات تناسب الوضع الجديد، مثل توظيف الحاسوب، في عرض الدروس المحوسبة ببرمجية العروض التقديمية (PowerPoint)، أو باستخدام برمجيات أخرى يقوم الطالب باستخدامها للتعلم وفق قدراته.

والحاسوب هو ناتج من نتاجات التكنولوجيا، ويمتاز بأثره الكبير على عملية التعليم والتعلم، من حيث تسهيل تحقيق أهدافها، وتسهيل مهامها (الفار، 2003)، ويساعد على تحليل المفاهيم المجردة، ونقل المعارف والمعلومات من خلال تفريد التعليم، الذي يأخذ في الاعتبار وقت المتعلم وإمكاناته. وبذلك تتاح له الفرصة للحصول على نتائج تحصيلية أفضل، وتزيد من دافعيته للتعلم بشكل أكبر (عطا الله، 2007).

ويمتاز توظيف الحاسوب في التعليم بقدرته الكبيرة على مراعاة الفروق الفردية، فيعطي الفرصة لبطيئي التعلم لإتمام مهامهم، ويعطي الفرصة للطلبة ذوي الاستجابات السريعة إلى اختيار مهام جديدة بدلاً من الجلوس والشعور بالملل، كما أن استخدام الحاسوب يجنب الطالب الخجل والخوف وبالتالي يعزز لديه ثقته بنفسه عند إنجاز مهمة تعليمية بنجاح (درادكة، 2009).

ويبين برهم (2005) أهمية التعليم المحوسب في الأمور الآتية:

1. تحفز الطلبة على التعلم وذلك بجذب انتباههم، واستمرار هذا الانتباه، حتى بلوغ الأهداف المنشودة، إتاحة فرص وخبرات متنوعة تتناسب مع ميوله، كما أنها تولد لديهم النشاط والحماس.
2. تعمل على إبقاء أثر التعلم، وإيصال الطلبة إلى حد الإتقان بسرعة كبيرة.
3. توفر خبرات تحاكي الخبرات الحقيقية، وتمكن الطالب من العيش بأماكن وأزمان متنوعة ولوقت قصير، ويمكن للمعلم إعادة الخبرة وقت ما شاء.
4. تجسد الخبرات المجردة، وتحولها إلى خبرات محسوسة، مما يساعد الطلبة على فهم المفاهيم المجردة.
5. تساعد على إدخال الحياة في كثير من أجزاء الدرس، وتساعد على تركيز انتباه الطلاب، وترغبهم في المعلومات وجمعها، وتيسر ربط المعلومات بعضها ببعض.
6. تعمل على تنمية قوة الملاحظة عند الطلاب، وقدرتهم على الدقة والانتباه، والنقد والمقارنة، إذ إنها تثير خيالهم ورغبتهم في الاستطلاع، وتمدهم بخبرات جديدة، وبصورة ذهنية جديدة.

كما أن توظيف البرامج المحوسبة يعمل على تغيير دور الطالب من متلقي سلبي إلى عنصر فاعل، وتحويل دور المعلم من ملقن إلى ميسر لعملية التعلم (Garica, & Arias 2000).

ويتخذ توظيف البرامج المحوسبة في التعليم أشكالاً متعددة تشمل العملية التعليمية عامة، ومن أنماط توظيف البرامج الحاسوبية في العملية التعليمية:

أولاً: التوظيف كمادة دراسية: أي استخدام البرامج الحاسوبية كمادة تعليمية تتعلق بطبيعة البرمجية نفسها، كبرمجية أكسل (Excel)، فيجوال بيسك (visioal Basic) (الحيلة، 2003).

ثانياً: التوظيف كوسيلة تعليمية: يوظفها المعلمون في التدريس باستخدام برمجيات مختلفة مثل (PowerPoint) وغيرها من برامج (Microsoft Office) لتحقيق ما يأتي:

1. التعليم الخصوصي ويجري ببرنامج معد لتدريس الطالب ذاتياً.
2. التدريب والممارسة: تقديم تدريبات متنوعة للطالب على موضوع تعلمه.
3. المحاكاة: وهي تقديم نماذج تعليمية تحاكي الواقع.
4. الألعاب التربوية: وتستطيع البرامج الحاسوبية تقديم المعلومات على شكل العاب تربوية مشوقة.
5. طريقة حل المشكلات: إذ تضع البرامج الحاسوبية الطالب أمام مشكلة يقوم بحلها.
6. الطريقة الاستقصائية: وتكون بالبرامج الحاسوبية يقوم الطالب بالبحث عن المعلومات المخزنة أو بالبحث في الشبكة العنكبوتية (الحسن، 2004).

ثالثاً: إدارة التعليم: باستخدام برامج لتنظيم جداول الحصص الأسبوعية، وتنظيم ملفات الطلاب، وسجلات الحضور والغياب، وسجلات المدرسة الأخرى، وكتابة التقارير، وطباعة الملصقات والإعلانات (الحيلة، 2003).

وللعنصر البشري دور كبير في توظيف هذه البرمجيات، فلا بد للمعلم أن يمتلك كفايات، متنوعة ترتبط ارتباطا وثيقاً بتوظيف تكنولوجيا الحاسوب، ويطلق عليها اسم الكفايات الحاسوبية، وتعرف الكفايات على أنها مجموعة الاتجاهات، وأشكال الفهم، والمهارات التي من شأنها تحقيق أهداف العملية التعليمية المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية (طعيمة، 1999، ص 25).

وتتكون المهارات الحاسوبية من ثلاثة عناصر، هي: المعارف، والمهارات، والاتجاهات (المولي، 2011)، وهناك من صنفها في إلى أربعة أشكال، ومنهم خضر (2006):

أ- الكفايات المعرفية: وتحدد تفاصيل المعارف التي يظهرها المعلم.

ب- الكفايات الانفعالية: وهي الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات.

ج- الكفايات الأدائية: وهي كفايات مرتبطة بالسلوكيات التدريسية.

د- الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى الطالب، حيث يعتبر تحصيله المحصلة النهائية للدروس المحوسبة.

وينصح الحيلة (2003) المعلمين عند توظيف البرامج المحوسبة في التدريس ببعض النصائح التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، ومن هذه النصائح:

1. اطلاع الطلبة على الهدف التعليمي المطلوب تحقيقه بشكل واضح.
2. تحديد مدة زمنية لتنفيذ المهمة المطلوبة من الطلاب.
3. التقديم للهدف بالمعلومات والمفاهيم الضرورية لتنفيذ المهمة.
4. تزويد الطلبة بشرح واضح للخطوات التي سيتبعونها في تنفيذ المهمة المنوطة بهم.
5. تدريب الطلبة على التقويم الذاتي لانجازهم.
6. توفير الأجهزة والبرامج وتحديدها للطلبة.

إن للتعليم المحوسب إيجابيات وله أيضاً معوقات يذكر الخزندار ومهدي (2006) بعضها كما يأتي:

1. عدم مواكبة المعايير المعتمدة في التعليم للتعليم المحوسب وبقائها على النظام القديم دون تطوير.
2. عدم تحفيز الطلبة على التعلم المحوسب، وعدم وضوحه للطلبة.
3. عدم فاعلية البيئة التعليمية للتعليم المحوسب من ضعف التعاون، ونقص الحوافز اللازمة لتطوير التعليم المحوسب.
4. الاختراقات الالكترونية، التي تهدد سلامة العملية التعليمية خاصة الاختبارات.
5. ضعف الإمكانات المادية الذي يؤدي إلى عدم مواكبة التطور في الغرفة الصفية.
6. الحاجة إلى التدريب المستمر للمعلمين، وتحديث الشبكات وزيادة فاعليتها.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجرى كوتش (Koch, 2001) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء في مدارس واشنطن، وأعد اختباراً للفهم القرائي، الذي طبق على عينة مكونة من (64) طالباً، 30 طالباً (تجريبية)، 34 طالباً (ضابطة) قبل دراستهم للوحدة التي أعدها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وبعد دراستهم لها، وقد دلت النتائج على تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

وأجرى حسام الدين (2002) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة وحدة "المادة" وأعدتها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. ولتقويم فاعلية الوحدة أعدت الباحثة اختباراً للفهم القرائي، واختباراً آخر للتحصيل في العلوم ثم طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (96) طالباً، قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية في إحدى مدارس القاهرة وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم طلاب المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم القرائي والاختبار التحصيلي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

وأجرت دابولونيا وتشارلز (Dapollonia & Charles, 2004) التي هدفت إلى تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام النماذج الفكرية المنظومية المستمدة من شروط تطويرية اثني عشر مستعملين لغة المستكشف لبرمجة العقول الإلكترونية وقد كانت هذه النماذج مشابهة لنماذج مدرسيهم، واستخدمت الدراسة اختبار للتفكير المنظومي، وجرى تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وأظهرت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ليندر هولم (Linderholm, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي.و تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً في الصف السادس الأساسي من المدارس الأساسية في شمال كاليفورنيا. وجرى تقسيم أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات، قرأت المجموعة الأولى النصوص بغرض تذكر معلومات معينة، وقرأت المجموعة الثانية النصوص بغرض الاستيعاب، وقرأت المجموعة الثالثة النصوص بغرض المتعة.و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الاستيعاب.

وأجرى كل من بيرتون ودانيمان (Burton and Daneman, 2007) دراسة هدفت إلى تعرف دور المعرفة الابستيمولوجية (المعرفة حول المعرفة) في الاستيعاب القرائي لدى (30) طالباً وطالبة ذوي السعة المتدنية للذاكرة العاملة من جامعة تورينتو في كندا. ولتحقيق أهداف الدراسة سجل الباحثان حركات العينين أثناء عملية قراءة نصين أحدهما مألوف والآخر غير مألوف. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة والمستوى العالي من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الأولى) لديهم المقدرة على فهم النصوص بشكل أفضل من الطلبة ذوي السعة المحدودة للذاكرة العاملة والمستوى المتدني من المعرفة حول المعرفة (المجموعة الثانية)، وأظهرت النتائج أيضاً أن أفراد المجموعة الأولى كانوا يعودون بالنظر إلى الخلف أثناء عملية القراءة بشكل أكبر من أفراد المجموعة الثانية، وفسرت النتائج السابقة على أن سعة الذاكرة العاملة ليست العامل الوحيد الحاسم في عملية الاستيعاب القرائي؛ فالطلبة ذوو السعة المحدودة للذاكرة العاملة كانوا يعوّضون هذا العجز بعملية العودة إلى الوراء أثناء عملية القراءة.

وهدفت دراسة عسقول وحسن (2007) إلى تعرف إلى أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التكنولوجيا في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد اختبار للتفكير المنظومي، وطبق على عينة قصديه مكونة من (85) من طلاب الصف التاسع الأساسي من مدرسة ذكور دير البلح الإعدادية التابعة لوكالة الغوث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما وأظهرت النتائج أن للبرنامج أثر في تنمية التفكير المنظومي في مادة التكنولوجيا لدي المجموعة التجريبية. وخلص الباحثان إلى مجموعة من التوصيات.

وهدفت دراسة العكلوك (2010) إلى معرفة أثر مسرحية إلكترونية للغة فيجوال بيسك على تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف العاشر. ولتحقيق غرض هذه الدراسة أعد الباحث اختبار للتفكير المنظومي، وتكونت العينة من (58) طالبة قسمت على مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، إذ أعد الباحث المسرحية الإلكترونية التي بها يجري تنمية مهارات التفكير المنظومي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اكتساب مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام المسرحية الإلكترونية.

وأجرى تشيباني وتوماس (Chebaani & Tomas, 2011) دراسة تقصت أثر التّعليم التّبادلي والمتابعة الذّاتية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي في إسبانيا، وتكونت عينة الدّراسة من (59) طالباً وطالبة، جرى تقسّيمهم على ثلاث مجموعات، درست المجموعة الأولى على وفق استراتيجية التّعليم التّبادلي، ودرست المجموعة الثّانية على وفق استراتيجية التّعليم التّبادلي والمتابعة الذّاتية، ودرست المجموعة الثّالثة بالطّريقة الاعتيادية. وأعدّ الباحث اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي، وكشفت نتائج الدّراسة عن تفوق المجموعتين اللّتين درستا بطريقة التّعليم التّبادلي، والتّعليم التّبادلي والمتابعة الذّاتية، على المجموعة التي درست بالطّريقة الاعتيادية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبيتين ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

وهدفت دراسة كوك (kok, 2011) إلى تقصي أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (68) طالباً وطالبة من الجامعة الماليزية من ذوي التّحصيل المتدني، اختار الباحث تسعة دروس درست باستخدام استراتيجيات التّعليم التّبادلي للمجموعة التّجريبية، في حين درست المجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتيادية، ثم أعطي لكل مجموعة خمسة أسئلة مفتوحة، واستخدم الباحث اختبار (T) للمقارنة بين أداء المجموعتين. وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التّعليم التّبادلي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الإستراتيجية والجنس، لصالح الإناث.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة واختبار فرضياتها، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، بهدف قياس أثر برنامج محوسب مبني على المنحى التكاملي في الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (67) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة أسماء بنت أبي بكر الشاملة للبنات بمديرية تربية وتعليم قصبة عمان، واللاتي انتظمن بالدراسة فيها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015 ، وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة بطريقة قصدية، إذ أبدت مديرة المدرسة ومعلمة اللغة العربية استعدادهما لتطبيق الدراسة في المدرسة المذكورة، مما سهل عملية تنفيذ اجراءات الدراسة، وتضم المدرسة المختارة أربع شعب للصف العاشر الأساسي، وجرى تعيين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشوائياً، فقد مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية وتكونت من (34) طالبة جرى تدريسها على وفق البرنامج المحوسب، أما الشعبة (ج) فقد مثلت المجموعة الضابطة وتكونت من (33) طالبة جرى تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة

أولاً: اختبار الفهم

جرى إعداد اختبار الفهم على وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الفهم ومهاراته كدراسة حسام الدين (2002)، ودراسة البلعاسي (2009).
- تحديد المهارات الأساسية للفهم، ومؤشرات الأداء التي تدل على هذه المهارات.
- عرض المهارات الأساسية للفهم ومؤشرات الأداء على لجنة من المحكمين.
- تحديد عشرين مهارة من مهارات الفهم التي اندرجت تحت ثلاثة مجالات رئيسة هي الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي، وقد كانت كما يأتي:

أولاً) الفهم الاستنتاجي: وتكون من ست مهارات، هي: تفسير معاني المفردات والتراكيب الواردة في النص، وتحديد طبيعة المعرفة، وتحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة، وتحديد أسباب حدوث الظاهرة أو السلوك، وتوضيح أغراض الكاتب، وتحديد العواطف السائدة.

ثانياً) الفهم الناقد: وتكون من ست مهارات، هي: تمييز الحقائق والآراء، وتحديد الأسباب والنتائج، وإصدار أحكام حول اتجاهات النص، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف، وعمل استنتاجات أو تنبؤات أو تغيرات، وتحديد مواطن الجمال.

ثالثاً) الفهم الإبداعي: وتكون من ثمان مهارات، هي: القدرة على توليد عدد من الأفكار والحلول للمشكلات، والقدرة على وضع كلمات محددة في أكبر عدد ممكن من الجمل، والقدرة على الربط بين الأفكار، وإعطاء تفسيرات متعددة للظاهرة أو الفكرة، والقدرة على ابتكار أو إنتاج أفكار جديدة، وابتكار حلول غير تقليدية للمشكلات، وإغناء الأفكار الواردة في النص، والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة.

- وهكذا أصبح مجموع مهارات الفهم (20) مهارة، وُوضع سؤال مقالي واحد حول كل مهارة، وخُصصت درجتان لكل سؤال، إذ

أصبحت الدرجة الكلية من (40).

- استخلاص الخصائص السيكومترية للاختبار.

وقد خرج الاختبار بصورته النهائية، حيث تكون من عشرين سؤالاً، بواقع سؤال لكل مهارة من مهارات الفهم.

صدق اختبار الفهم

للتحقق من صدق اختبار الفهم جرى عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية والجامعة الأردنية، وجرى الأخذ بملاحظاتهم الخاصة بتعديل صياغة بعض الأسئلة. وكانت الملاحظات طفيفة، وأصبح الاختبار بصورته النهائية.

ثبات اختبار الفهم

حُسب ثبات الاختبار بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (31) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الجامعة الثانوية الأولى، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (0.81) بين التطبيقين.

وجرى أيضاً استخراج ثبات تصحيح اختبار الفهم باختيار عشر أوراق عشوائياً من أوراق اختبار العينة الاستطلاعية وتصويرها قبل تصحيحها، ووضعت الباحثة إجابة نموذجية للاختبار، وصححت هذه الأوراق، ثم أعادت تصحيحها بعد عشرة أيام، وحُسب معامل ثبات التصحيح باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغ (0.81)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

ولتحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار حُسب متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها أسرع طالبة في الإجابة عن الاختبار، وأبطأ طالبة، وهما: (120،85) دقيقة، وبذلك كان الزمن المناسب (103) دقائق.

ولتحديد مدى وضوح فقرات الاختبار حُسب معامل التمييز لفقرات الاختبار و درجة صعوبتها، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

درجة الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات اختبار الفهم

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.34	0.51	8	0.58	0.47	15	0.33	0.38
2	0.48	0.42	9	0.46	0.44	16	0.38	0.31
3	0.29	0.38	10	0.57	0.38	17	0.45	0.31
4	0.39	0.30	11	0.47	0.38	18	0.36	0.49
5	0.61	0.51	12	0.51	0.46	19	0.43	0.50
6	0.35	0.43	13	0.45	0.39	20	0.38	0.45
7	0.53	0.48	14	0.36	0.40			

يتضح من الجدول (1) أن درجة الصعوبة لفقرات اختبار الفهم تراوحت قيمها بين (0.29– 0.61)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (0.30– 0.51)، وهكذا فإن فقرات الاختبار واضحة ومميزة.

البرنامج المحوسب

تكون البرنامج المحوسب من أربعة عروض تقديمية باستخدام برمجية العروض التقديمية (PowerPoint Presentation)، وتناولت الوحدة الأولى "آيات من سورة الفرقان" والوحدة الثانية "من رسالة عمان"، والوحدة الثالثة "الكرم"، والوحدة الرابعة "قارئ المستقبل"، من كتاب مهارات الاتصال، وتضمن البرنامج المحوسب أصواتاً، وارتباطات تشعبية بين محتوى اللغة العربية والتربية الإسلامية، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف والتدريبات والأمثلة والأنشطة والمهارات.

واستغرق تطبيق البرنامج المحوسب ثمانية أسابيع، بمعدل (8) حصص لكل وحدة دراسية، وجرى تطبيق البرنامج المحوسب المبني على المنحى التكاملي في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015، ابتداء من 5/ أيلول/2015، ولغاية 30/ تشرين

أول/2015.

إجراءات بناء البرنامج المحوسب

جرى إعداد البرنامج بإتباع الخطوات الآتية:

– الاطلاع على برامج محوسبة، واختيار برنامج (Powerpoint) لسهولة التعامل معه، وتمتع طالبات الصف العاشر الأساسي بكفايات حاسوبية مناسبة للتعامل مع هذا البرنامج.

– جرى تحليل الوحدة الأولى "آيات من سورة الفرقان" والوحدة الثانية "من رسالة عمان"، والوحدة الثالثة "الكرم"، والوحدة الرابعة "قارئ المستقبل"، من كتاب مهارات الاتصال، وتحليل الوحدة الأولى من كتاب التربية الإسلامية "القرآن الكريم وعلومه" والوحدة الثانية "الحديث النبوي الشريف وعلومه"، وتحديد المعارف التي يمكن أن تتكامل بين مهارات الاتصال والتربية الإسلامية.

– تحديد النتاجات التعليمية من كل درس من دروس مهارات الاتصال والتربية الإسلامية.

– إعادة تصميم الدروس المحددة في مهارات الاتصال بشرائح برمجية (Powerpoint)، وربط بعض الأنشطة في مهارات الاتصال بالتربية الإسلامية بالارتباطات التشعيبية.

صدق البرنامج

جرى التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج المحوسب بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في تكنولوجيا المعلومات في عدد من الجامعات الأردنية لإبداء ملاحظاتهم، من حيث مناسبة التصميم والأهداف والمحتوى والأنشطة، وقد جرت الإفادة من ملاحظاتهم. وأصبح البرنامج بصورته النهائية.

تصميم الدراسة

أخذت الدراسة الحالية التصميم الآتي:

EG1:	O2	X	O2
CG1:	O2	----	O2

إذ إن:

EG1: المجموعة التجريبية

CG1: المجموعة الضابطة

O2 : اختبار الفهم القبلي / البعدي

X: البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي

متغيرات الدراسة:

أ. المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:

- البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي.
- الطريقة الاعتيادية

ب– المتغير التابع:

- مهارات الفهم.

المعالجة الإحصائية

جرى استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، والإحصاء الاستدلالي للكشف عن دلالة الفروق في نتائج الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على متغير الدراسة، وهو الفهم ذلك بتطبيق تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) الذي يبين أثر البرنامج المحوسب المبني على المنحى التكاملي في الفهم، حُسب مربع إيتا ((Eta Square(η2)، الذي يبين أثر البرنامج ونسبة التباين المفُسر (المُتنبأ به) في كل متغير من المتغيرين التابعين.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة:

"ما أثر برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية الصفرية المرتبطة به، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الفهم ومهاراته الفرعية، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية على اختبار الفهم

المجموعة	الفهم	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	الفهم الاستنتاجي	34	4.91	2.27	8.76	2.10
	الفهم الناقد	34	3.82	1.77	8.06	2.50
	الفهم الإبداعي	34	4.12	2.07	11.12	2.92
المجموع		**34**	**12.85**	**5.07**	**27.94**	**6.51**
الضابطة	الفهم الاستنتاجي	33	4.55	2.25	7.58	1.79
	الفهم الناقد	33	3.30	1.47	6.67	1.85
	الفهم الإبداعي	33	4.58	2.77	9.58	2.11
المجموع		**33**	**12.42**	**5.09**	**23.82**	**4.74**

يتضح من الجدول (2) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم ومهاراته الفرعية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استُخدم تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار الفهم ومهاراته الفرعية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفهم الاستنتاجي	النموذج المعدل	26.699	4	6.675	1.688	0.164	0.098
الفهم الناقد		46.242	4	11.561	2.378	0.061	0.133
الفهم الإبداعي		43.977	4	10.994	1.625	0.179	0.095
الفهم الكلي		312.817	4	78.204	2.319	0.067	0.130
الفهم الاستنتاجي	طريقة التدريس	24.446	1	24.446	6.182	0.016	0.091
الفهم الناقد		39.343	1	39.343	8.092	0.006	0.115
الفهم الإبداعي		39.256	1	39.256	5.803	0.019	0.086
الفهم الكلي		305.622	1	305.622	9.064	0.004	0.128
الفهم الاستنتاجي	الخطأ	245.152	62	3.954			
الفهم الناقد		301.429	62	4.862			
الفهم الإبداعي		419.426	62	6.765			
الفهم الكلي		2090.645	62	33.720			
الفهم الاستنتاجي	**المجموع**	**271.851**	**66**				
الفهم الناقد		**347.672**	**66**				
الفهم الإبداعي		**463.403**	**66**				
الفهم الكلي		**2403.463**	**66**				

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار الفهم البعدي ومهاراته الفرعية البعدية: (الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس (استخدام برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي)؛ فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفهم (9.064) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.004$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفهم الاستنتاجي (6.182) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.016$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفهم الناقد (8.092) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.006$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفهم الإبداعي (5.803) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.019$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبالرجوع للجدول (5) يتبين أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني وجود أثر للبرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي في تحسين مستوى الفهم ومهاراته الفرعية (الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية، كما أظهرت قيمة مربع أيتا أن أثر طريقة التدريس باستخدام المنحى التكاملي قد فَسرت ما نسبته (12.8 %) من تحسن مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهو أثر متوسط.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

"ما أثر برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؟"

أشارت نتائج سؤال الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي في الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى قدرة البرنامج على إعطاء المعارف النظرية معنى في ذهن الطالبة، فهو يسعى إلى جعل التعلم ذي معنى لدى الطالبة، وذلك بالربط بين عناصر المعرفة في اللغة العربية والتربية الإسلامية، فالطالبة خلال تنفيذ البرنامج تبتعد عن الاستظهار الآلي وتقترب من الفهم للمعرفة، بربطها ببعضها بعضاً.

فضلاً عن أن بحث الطالبة عن علاقات بين المحتويين المعرفيين لا يتأتى من غير فهم للمعارف المرتبطة، وإدراك لطبيعة العلاقة بين المحتويين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات المجموعة التجريبية استخدمن مهارات عقلية تتجاوز الحفظ والاستظهار، فقد احتجن لمهارات الفهم والاستيعاب ومن ثم التحليل والبحث عن علاقات بين الأفكار، والتركيب لفكرتين أو أكثر، لإحداث تكامل وترابط بين المحتوى المعرفي للغة العربية والتربية الإسلامية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد أكسب طالبات المجموعة التجريبية مرونة في التفكير، فمرة يستخدمن قدراتهن اللغوية، وعند الربط بالتربية الإسلامية يتغير مسار التفكير للبحث عن توظيف منطقي لمعارف اللغة العربية المكتسبة في التربية الإسلامية، وأن البرنامج أكسب الطالبات القدرة على توظيف المعارف عملياً في سياقات مختلفة، ولا تستطيع الطالبة توظيف المعارف وتطبيقها إلى بعد فهمها، فضلاً عن أن عمليات الربط بين المعارف قد تولد أفكاراً تتسم بالجدة والإبداع، وأحياناً يجري نقد بعض الأفكار في محتوى اللغة العربية وفقاً للمعارف المكتسبة في التربية الإسلامية،

وهناك أسباب أخرى في التوصل إلى هذه النتيجة، منها: أن استخدام البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي دفع الطالبات إلى إيجاد الحلول والتوصل إلى المعلومة بأنفسهن، وإن ذلك يتطلب تنظيماً للفكر، وتسلسلاً للأفكار.

وإن نمط التكامل وبخاصة إذا كان محوسباً، يعد مجالاً أفضل للتعلم، فتكامل مبحث اللغة العربية مع التربية الإسلامية يعطى الطالبات فرصة لتكامل المشاركة، أي أن الطالبات في هذا المنحى يشاركن وفق رغباتهن وتميزهن في فرع أو أكثر من فروع اللغة العربية، أو جانب من جوانب التربية الإسلامية، وتكامل خبرات تلك المتميزات يؤدي بالضرورة إلى الفهم.

إن الطالبة في المنحى التكاملي تستطيع التغلب على بعض الصعوبات التي تواجهها في فرع أو أكثر من فروع اللغة العربية، أو جانب أو أكثر من مبحث التربية الإسلامية، ويكون معالجة هذه الصعوبات آنياً، ومن ثم فهم المادة فهماً صحيحاً.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من بيرتون ودانيمان (Burton and Daneman, 2007) التي أظهرت وجود أثر للمعرفة الابستيمولوجية (المعرفة حول المعرفة) في الاستيعاب القرائي، ودراسة كوك (kok, 2011) التي بينت وجود أثر لإستراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1- الاستفادة من البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي من مباحث اللغة العربية والتربية الإسلامية في تدريس المبحثين

كوحدة واحدة.

2- عقد دورات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية حول بناء البرامج المحوسبة القائمة على المنحى التكاملي.

إجراء المزيد من الدراسات حول بناء برامج تعتمد على المنحى التكاملي المحوسب أو غير المحوسب لتدريس مواد بينها علاقات مشتركة.

المراجع

إبراهيم، مجدي (2007).التفكير من خلال استراتيجيات التعليم بالاكتشاف. القاهرة: عالم الكتب.

البجة، عبد الفتاح (2001). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

برهم، نضال (2005). طرق التدريس الجغرافية. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

البلعاسي، محمد (2009). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية فهم المسموع لدى أطفال الرياض في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الجراح، ضياء (2000). تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، عين شمس، القاهرة، مصر.

حسام الدين، ليلى (2002): فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الرابع، ص: 1- 125.

الحسن، ابراهيم (2004). دراسة واقع استخدام الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري هذه المدارس بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الحيلة، أحمد (2003). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط (3)، عمان: دار المسيرة.

خضر، فخري (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخروصي، عبد الله (2014). التكامل في التعليم المدرسي، المنهج- تكوين المعلم- التقويم التربوي- إنجازات الطالبين. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخزندار، نائلة ومهدي، حسن (2006). تكنولوجيا الحاسوب في التعليم. الجامعة الإسلامية، غزة.

الخوالدة، نجود (2004). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دحال، سهام (2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، الجزائر.

درادكة، حمزة (2009). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في لواء الرمثا لكفايات التعلم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد، علي (2007). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية. القاهرة: مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سعد، علي والحصري، علي والخطيب، سليمان والمحمد، محمد وغالول، فؤاد وبدور، مجيدة (2006). مدخل المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي. مجلة المعلم العربي، 1(1+2): 235-259.

سلام، محمد (2001). فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

السليتي، فراس (2012).، التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم. الأردن، اربد: عالم الكتب الحديث.

الشريف، محمد (2005). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية وفق رأي المعلمين والمعلمات.، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

شعلان، محمد (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، 7(116): 319-348

الشوابكة، زياد (2005). اتجاهات الموظفين الحكوميين في الأردن نحو فاعلية البرنامج التدريبي رخصة قيادة الحاسوب الدولية (ICDL) دراسة استطلاعية.، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصافي، عبد الحكيم وقارة، سليم ودبور، عبد اللطيف (2010). تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي. عمان: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ضهير، غادة (2013). توظيف الخرائط الذهنية لتنمية مهارة التفكير المنظومي والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع

الأساسي.، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
طعيمة، رشدي أحمد (1999) . المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
الطيطي، محمد وأبو شريخ، شاهر (2007). المنهج التكاملي. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2010). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
العايد، عبد الله حسين، (2006). تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
عبد الوهاب، عبد الناصر (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، 6(81): 445-462.
عبد الباري، ماهر (2010). استراتيجيات فهم المقروء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عبيد، وليم (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. عمان: دار المسيرة.
العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عسقول، محمد و حسن، منير (2007). أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية التفكير المنظومي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، 2(5): 334-358.
عطا الله، عبد الحميد (2007). أثر استخدام الحاسوب في تدريس العبادات على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، 2(73) 235-256.
عفانة، عزو والجيش، يوسف (2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
العكلوك، أيمن (2010). أثر مسرحية إلكترونية للغة البرمجة فيجيوال بيسك على تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
عواشرية، السعيد (2005). الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية. الجزائر: موندیال كوم للطباعة.
الغبيسي، محمد (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية، تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
الفار، ابراهيم (2003). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. العين: دار الكتاب الجامعي.
المنوفي، سعيد (2002). فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، القاهرة: 11-13 أبريل.
قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي (2007). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. عمان: دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
الكثيري، راشد (1995). تجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.
محمد، وائل وعبد العظيم، ريم (2011). تصميم المنهج المدرسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
مطر، يوسف وفورة، أحمد (2007). أثر برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارة التجويد لدى طلبة مركز القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية. مجلة جامعة الأزهر، 1(2): 254-273.
الملا، بدرية (1994). أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لطالبات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة، مصر.
مناصرة، يوسف (2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. مجلة القراءة والمعرفة، 3(4): 88-129.
المولي، حميد (2011). التعليم في عصر المعلوماتية. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.
المومني، أمل (2004). أثر طريقة التدريس بالتكامل بين العلوم والرياضيات على التحصيل في العلوم والرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
نصر، حمدان ومناصرة، يوسف (2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 4(79):283-296.
النجار، بسام والهرش، عايد وغزاوي، أحمد (2002). أثر استخدام استراتيجية برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في اللغة العربية. مجلة دراسات في المناهج، 2(95): 213-243.
هندي، صالح (2002). دراسات في الثقافة الانسانية. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2005). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
يقين، تحسين (2004). التربية المعلوماتية والتعلم الفعال. مجلة رؤية، 4(28): 287-311.

Burns, L., Jaonn,S. and Kelebhan, M. (1999). Teaching Reading in Elementary School. New york: Houghton Mifflin Company.

Burton, C., and Daneman, M. (2007). Compensating for a limited working memory capacity during reading: Evidence from eye movements. Reading Psychology, 28, 163-186.

Chebaani, F. & Tomas, A.(2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects reading comprehension. Psicothema , (23),1,38-45.

Durkin, A. & Dolores, D. (1995). Teaching Them to Read. New York: Allyn Bacon Company.

Dapollonia , S. and Chartes, E. (2004). Acquisition of complex systemic thinking. Mental Modles Evolution Educational Researeh and Evaluation. Retriev in 15/11/2015 , www.Eric.com

Grellet, F. (1995). Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris , L. & Smith , C. (1980). Reading Instruction: Diagnostic، Teaching in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston Holt.

Hommet C. (2005). Neuropsychology child and developmental disorders, Solal: Marseille.

Koch, A. (2001). Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, Texts Science Education,.85(6): 758 - 768.

Kok, A. (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension Reading Matrix: An International Online Journal, 2(11): 140-149.

Linderholm, T. (2006). Reading with Purpose. Journal of College Reading and Learning, 36(2):70-80.

Smith, P. (1997). Curriculum Integration in the Eight Year Study of the Progressive Education Association: Three Schools Tell Their Story, Dissertation Abstracts International-A, 57(12): 5041-5074.

Snow, C. (2002). Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburgh: Office of Education Research and improvement (OERI).

Building Computerized Program in Communication Skills Based on Comprehensive Approach and Test its Effectiveness on Understanding Skills among Basic Tenth Grade Female students in Jordan

Khitam Mohammad Alsageer*

ABSTRACT

This study aims at Building a computerized program in Communication Skills based on comprehensive approach and test its effectiveness on understanding skills among basic tenth Grade female students in Jordan. To achieve the study objectives the researcher built Understanding skills exam, then the researcher assured from validity and reliability of the study tool. The study sample selected purposely from Asma'a Bint Abu Baker Comprehensive school which is followed to Amman educational directorate, the sample divided Randomly to experimental group which consisted of (34) students, and control group which consisted of (33) students. The experimental group studied four Arabic units of Arabic communication skills text book for basic tenth grade Part one by using computerized program in Communication Skills based on comprehensive approach, while the control group studied the same units using the conventional way. The study results unveiled that there is a statistical significant effect of using computerized program based on comprehensive approach on understanding skills at at basic tenth grade female students in favor to experimental group.

Keywords: Computerized Program, Comprehensive Approach, Understanding skills.

*The University of Jordan. Received on 22/5/2016 and Accepted for Publication on 20/6/2016.