دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	مهارات الفهم القرائي وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	مسعود، أمنية أحمد
مؤلفين آخرين:	واعر، نجوى أحمد عبدالله، فراج، حمودة عبدالواحد حمودة(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع27
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	أغسطس
الصفحات:	229 - 262
رقم MD:	1161237
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، مهارات الفهم القرائي، مهارات حل المشكلات، طلبة المرحلة الابتدائية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1161237

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

مهارات الفهم القرائى وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى

إعداد

أ/ أمنية أحمد مسعود

باحثة بقسم علم النفس

أ.م.د/ نجوي أحمد عبد الله

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية بالوادى الجديد – جامعة أسيوط

د/ حمودة عبد الواحد حمودة

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بالوادى الجديد – جامعة أسيوط

العدد السابع والعشرون – أغسطس ٢٠١٨

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مهارات الفهم القرائي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددهم (٥٠) طالباً من الجنسين، وبمتوسط عمر قدره (١٠.٤ سنة)، وانحراف معياري قدره (٠.٧ سنة)، وبلغت نسبة الإناث (٦٠% من العينة)، واستخدمت الباحثة في الدراسة اختبار الفهم القرائي، ومقياس حل المشكلات ، و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات الفهم القرائي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، حل المشكلات

مقدمة البحث:

مع التقدم الهائل الذى تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثه المسموعه والمرئيه التي يسرت نقل المعلومات والمعارف ، وتبادل الثقافات تظل القراءه وسيله من اهم الوسائل لنقل هذه المعارف والمعلومات والحصول عليها من المصادر الاصليه .

يشير سامى رزق(٢٠٠٦، ١٢) أن القراءه دائما تأتى في المقدمه نظرا لأهميتها في حياة الفرد والمجتمع على حدا سواء ، واعتماد العملية التعليمية عليها فقد تناول التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا تطور القراءة مما أدى الى تغير واضح في مفهوم القراءة ، وذلك لان مفهوم القراءة كان يعنى التعرف على الكلمة والنطق بها وبمرور الوقت تطور مفهوم القراءة وذلك نتيجه للبحوث التي اهتمت بطبيعة القراءة من ناحيه وزياده المطالب الفردية والاجتماعية من ناحيه أخرى وبالتالي تغيرت طرق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرف على الكلمه .

و يذكر أبراهيم محمد (٢٠٠٧ ، ٢٥) أن بظهور العلوم التربوية تطور مفهوم القراءة وقد ساعد هذا التطور في تفسير الطبيعة المعقده لعمليه القراءة على أساس انها عملية تتجاوز تحريك العيون الى استخدام المهاره والمعرفه بشكل مترابط ولهذا تطور مفهوم القراءة من النطق بالالفاظ والعبارات سواء فهم القارئ ما يقرأ او لم يفهم .

والمفهوم التقليدي للقراءه كان محصورا في العمليه الآليه : ادراك الرمز المكتوب والنطق به وكانت القراءه غايه في ذاتها بمعنى ان الانسان يتعلم ليقرأ ولكن هذا المفهوم تطور وأصبحت القراءه وسيله لا غايه بمعنى ان الانسان يقرأ ليتعلم وفرق هائل بين المفهومين حيث أصبحت القراءه بالمفهوم الحديث مفتاح للعلوم المختلفه فالانسان يقرأ ليتعلم ويتفاعل مع المقروء ويتأثر به فمثلا سائق السياره الذى يقرأ لافته مكتوب عليها ممنوع الوقوف ثم يقف متجاهلا لم يتأثر ولم يتفاعل مع ما قرأه بالاستجابه.

و القراءة واحدة من أهم المهارات الاكاديمية فى المرحلة الأبتدائية ، ويحظي بأهتماما كبيرا من قبل العاملين فى هذا الميدان خاصة فى المراحل الأولى من تعلم الطفل لمهارات القراءة ، وذلك لأن الاخفاق فى تعلم القراءة يؤدى الى الكثير من المشكلات الدراسية والتربوية والتى سوف تؤثر على المهارات الأخرى ، وخاصة المهارات المدرسية التى تعتمد بصورة مباشرة على القراءة.

ويذكر محمد شعلان (٢٠١١ ، ٢٢٣) إن امتلاك مهارات بمستوياتها المختلفة تمكن الطالب من التقدم تعليميا وحياتيا ،فالقراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، ذلك أن الفرد لا يمكن أن يتقدم أو أن ينمي نفسه دون معرفة وسائل ذلك التقدم وهذه التنمية ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة الجادة المستمرة .

فلا بد أن تكون عملية الفهم والاستيعاب مرافقة لعملية القراءة، باعتبارها المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، والجوهر الحقيقي لعملية القراءة، فالفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح .

يعرف عطيه محمد (٢٠٠٨، ٤٥) " القراءه بأنها عمليه عقليه ، انفعاليه ، دافعيه تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعانى والربط بين الخبره السابقه وهذه المعانى ، والاستنتاج ، والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات " .

والقراءه واحده من اهم المهارات اللغويه الاربعه ولها جانبان : الجانب الآلى وهو التعرف الى اشكال الحروف واصواتها والقدره على تشكيل كلمات وجمل منها ، وجانب ادراكى ذهنى يؤدى الى فهم الماده المقرؤه ، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلى والادراكى ، إذ تفقد القراءه دلالاتها واهميتها إذا اعترى اى جانب منها الوهن والضعف .

ويشير نايف معروف (٢٠٠٧،٨٥) أن القراءه عمليه عضويه نفسيه عقليه يتم فيها ترجمه الرموز المكتوبه (الحروف والحركات و الضوابط)الى معان مقرؤه مفهومه ويتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذى يصدر عنه اثناء القراءه او بعد الانتهاء منها.

ويذكر محمد عوض و محمد فرحان (٢٠٠٦، ٨٤) أنه لا توجد لعمليه القراءه نقطه بدء او نهايه محددتين ، بل انها عمليه ديناميكيه قد تبدأ قبل ان يلتحق الطفل بالمدرسه ، لذا تعد القراءه أساس كل عمليه تعليميه فالتعثر فيها يؤدى الى تعثر في كافه ميادين التعليم الأخرى .

ويعد الهدف الأساسي من تمكين الطالب من مهارات الفهم القرائي هو السمو بفكره، واظهار موهبته، وتوسيع آفاقه، وابراز ابتكاراته، حيث إن ارتقاء الإنسان وثقافته لم تعد تتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسها، استثماره للمقروء، فوقوع الطالب في الأخطاء القرائية يتأتى من اخفاقه في عملية الفهم القرائي .

فالفهم القرائي يعد عملية استخلاص المعنى من النص، فتتضمن تعرف العناصر المهمة للمعنى من خلال ترابطاتها الأساسية، متضمنة الدقة والشمول والفهم، وهذا التعرف يتضمن سيطرة كاملة على تعرف الكلمة ، ولكنه يعطي أهمية أكبر لتحصيل الفكرة.

بالرغم من أهمية الفهم القرائي، إلا أنه من خلال مقابلة بعض معلمي المرحلة الأساسية وخاصة معلمي الصف الرابع الأساسي، وكذلك المهتمين في الشأن التربوي، تبين أن طلابنا يعانون من ضعف في مهارات الفهم القرائي، وأكدت على ذلك نتائج العديد من الدراسات العربية التي أظهرت أن الطلاب يعانون بشكل عام من ضعف في فهم ما يقرؤونه بشكل صحيح، مثل: دراسة مصطفى موسى (٢٠٠١) و دراسة عبد الله الهاشمي (٢٠٠٢) التي أوضحت أن مستوى مهارات الفهم القرائي منها تتراوح ما بين ٣٧ % و ٧٣ % لدى الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى .

وترى الباحثة أن من أسباب هذا الضعف هو النمط الجاف في تدريس القراءة ، واعتبار أنها مجرد عملية إدراك سريع لما يقوله المؤلف، إضافة إلى طرق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس القراءة التي لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتماماتهم، ولا تتحدى تفكيرهم؛ مما جعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقود .

وفي ضوء ما ذُكر لا بد من استراتيجيات ومهارات تعمل على إعمال الفكر، إرهاف الذكاء، وانتاج الأفكار الجديدة التي تؤدي إلى الإبداع، وهذا ما تسعى إليه استراتيجية حل المشكلات ، حيث

تسعى إلى تفعيل دور الطلاب، وحثهم على التفكير بكل أنواعه للوصول إلى إجابات مختلفة عن طريق استثارتهم بالأسئلة، واتاحة الفرص لهم لإبداء الرأي في جوهر من الحرية، والعمل على استرسال الأفكار دون توقف .

وتكمن أكبر هذه التحديات التى تواجهنا جميعا فى كيفية إعداد هذه الأجيال وتربيتها وتنشئتها التنشئة السليمة ، بناء على ما يشهده العالم المعاصر من مشكلات التى بدأت تظهر بوضوح منذ بداية القرن العشرين ، وبلغت أوجها فى نهايته ، بحيث أصبح التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات غير مألوفة ضرورة بأعتباره هدفا تربويا تتسابق الدول المتقدمة لتنميته ، ومن هنا تتضح أهمية الحاجة إلى الفرد المبدع القادر على صناعة المعرفة ، وإنتاج الأفكار والآليات الجديدة .

وأشارت سناء سليمان (٢٠٠٥ ، ١)أن من هنا بدأ التربويون بإعادة النظر في طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدارس، والبحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة تجعل المتعلم عنصرا فعالاً في العملية التعليمية، وقد ركزت النظريات الحديثة على دور الطالب فجعله محور العملية التعليمية، بينما رأت أن يكون دور المدرس منظماًومسيلاً ومرشداً وذلك من خلال توجيه الطلبة للعمل في مجموعات تضم طلبة من أعمار متقاربة وقدرات مختلفة لحل المشكلات التى تواجههم .

والأسلوب الحديث فى حل المشكلات فالتدريس ، يركز على ربط المشكلات التدريسية بالحياة العملية ، وجعلها مشابهة لمشكلات الحياة اليومية ، وذات علاقة باهتمام الطالب وميوله ، ويهدف كذلك إلى إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادف لحل المشكلة ، وتعويده على البحث ، وتحمل المسئولية ،والاستقلالية فى التفكير .

ولذلك من أهم غايات التربية اليوم ، إعداد التلاميذ لحل المشكلات التى ستواجههم ، ولا شك أن هذا من المهمات الصعبة الملقاة على عاتق التربية ، وعليه يعد حل المشكلات من أهم ما يميز الانسان عن غيره من الكائنات فهو نشاط يوجد فى كل جانب من جوانب السلوك الانسانى .

مشكلة الدراسة : -

بالرغم من أن اللغة العربية مادة أكاديمية مستقلة إلا أنها تؤثر وتتأثر بباقي المواد الأكاديمية الأخرى ولذلك يعد امتلاك الطالب لمهارات الفهم القرائي من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية ، فالضعف في الفهم القرائي يهدد التحصيل الدراسي خاصه في المرحلة الابتدائية ويؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ، كما أنها تقود المتعلم إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي

ومن منطلق أن الضعف في الفهم القرائي يعد أمرا واقعا أكدت وجوده العديد من الدراسات والأبحاث فإن العمل على تشخيص هذه الصعوبات وعلاجها أمر حتمي وضروري ومن هنا تأتى أهميه علاجه في المرحلة الابتدائية، ومن هذه الدراسات دراسة مها عبد الله (٢٠٠١)، دراسة محمد على التترى (٢٠١٦) ، دراسة خالد الصيداوى (٢٠١٥) و دراسة حاتم الغلبان (٢٠١٤) ، وبالاستناد الى طريقة حل المشكلات كاستراتيجية فعالة وتعد من الاستراتيجيات الهامة فى تنمية الابداع والفهم عند التلاميذ ، حيث تساعد على تطوير وتنمية العديد من السمات العقلية مثل قوة التفكير وترتيب الافكار والبحث عن حلول وغيرها من مهارات تؤثر حتما على الفهم والاستيعاب .

وعلى ذلك يمكن صياغه مشكله البحث في السؤال الآتي:

هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات والفهم القرائى لدى طلاب الصف الخامس الابتدائى ؟

فروض الدراسة :-

توجد علاقة دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات والفهم القرائى لدى التلاميذ عينة الدراسة

أهداف الدراسة :-

تسعى الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية :

- التعرف علي مهارات مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى .
- التعرف علي العلاقة دالة بين القدرة على حل المشكلات والفهم القرائى لدى طلاب الصف الخامس الابتدائى.

أهمية الدراسة :-

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية كلا من : -

- **الطلبة:** وذلك من خلال تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم، واستهدافها في التنمية
- **معلمي اللغة العربية** : وذلك من خلال لفت انتباههم إلى أهمية تضمين استراتيجيات متوافقة مع الطلاب ومنها استراتيجية حل المشكلات عند التخطيط لدروس القراءة .
- **المشرفين التربويين:** وذلك من خلال وضع بين أيديهم استراتيجية حل المشكلات وكيفية توظيفها في دروس القراءة بغرض تنمية الفهم القرائي ، وهذا من الممكن أن يستثمره الموجهون في توجيه المعلمين إلى الخروج عن اطار الطرق التقليدية من خلال استخدام هذه الاستراتيجية.
- **واضعى ومطورى ومخططى المناهج** : وذلك من خلال توضيح أهمية وكيفية توظيف استراتيجية حل المشكلات فى مواقف تعليم دروس القراءة فى مادة اللغة العربية ، مما قد يسهم فى تحسين نواتج اللغة العربية .
- **الباحثين** : وذلك من خلال فتح آفاق جديدة فى مجال تنمية الفهم القرائى ، كذلك استخدام استراتيجية حل المشكلات فى جوانب مختلفة فى اللغة العربية .

حدود الدراسة :-

- تقتصر هذه الدراسة على العلاقة بين مهارات حل المشكلات و مهارات الفهم القرائى .
- تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصف الخامس الابتدائى بمحافظة الوادى الجديد .
- يتم إجراء هذه الدارسة فى الفصل الدراسى الاول لعام ٢٠١٨ / ٢٠١٩ .

أدوات الدراسة :-

-أختبار الفهم القرائى

-مقياس لمهارات حل المشكلات

مصطلحات الدراسة:-

الفهم القرائى :الفهم القرائى يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعني وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الافكار المقروءة ، وتذكر هذه الافكار واستخدامها فى النشاطات الحاضرة والمستقبلية وربطها بدلالتها فى ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم .

حل المشكلات :

عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذى يتضمنه الموقف .

الاطار النظرى للدراسة :-

أولا : مفهوم الفهم القرائى :-

أورد مراد على (٢٠٠٦ ، ٣٦) مجموعه من التعريفات للفهم القرائي، ومنها تعريف بورموث (Bormouth) بأنه" مجموعه من المهارات العامة التي تسمح للأفراد باكتساب المعلومات والمعارف وإظهارها كنتيجة للغة المكتوبة" ، وتعريف ورد هوف(Word Huff) بأنه "تفسير الجملة تفسيرًا عميقًا من حيث المعنى والتراكيب اللغوية"، وتعريف كارول (corol) "بأنه عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عمليه مركبه تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة".

ويعرفه هاريس (Harris) بأنه "نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة، والمهارات اللغوية والمعرفية ." كذلك عرفته هبه عبد الحميد (٢٠٠٧، ٢٥) بأنه" :العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم . "

وترى مؤمنه يونس(٢٠١٣، ٣٢) أن الفهم القرائي" :يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية".

- ومن خلال التعريفات السابقه نستطيع ان نستخلص الاتى :-
- النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي.
- يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة.
- يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

ثانيا: اهميه الفهم القرائى :-

للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمرًا حيويًا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة،وأساسا عمليا للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

وفي السياق ذاته يشير محمد رجب(٢٠٠١ ،١٣) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله" :إنَّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع".

ولذا يرى فتحى مصطفى (٢٠٠٨ ، ٧٩) أن الضعف في الفهم القرائي" سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات " وهذا يبين مدى أهمية تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.

وهذا يتطلب تدريبًا دقيقًا ومستمرًا على مهاراته، وتدريبًا للعقل على النقد، والتحليل، والتفسير وفي الاتجاه ذاته دعت دراسة مختار عبد الخالق (٢٠٠٦ ، ٣٠) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية .ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها.

لذا يعد الفهم القرائي مطلبًا أساسيا وضروريا في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها .

والفهم القرائي أيًا كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

وهذا يوضح مدى انعكاس الفهم القرائي على الحياة التعليمية والاجتماعية للطالب في المستقبل، فهو سلاحه نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية في المجتمع، وهذا ما أكدته وجدان عيسي (٢٠١٧ ، ٦٥) بقولها" :إنَّ من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعًا هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم".

من هنا يتضح مدى أهمية الفهم القرائي في إيجاد قارئ فاهم بما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول، والسبيل إلى ذلك التدريب على فهم المقروء والتمكن من مهاراته و التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم .

وهذا يؤكد أهمية الفهم، وأثره الإيجابي في عملية التعلم، كونه يجعل المقروء جزءًا لا يتجزأ من المعارف الخاصه بالمتعلم .

ثالثا:أسس الفهم القرائى :-

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس حددها على عبد المحسن (٢٠٠٤، ٤٥) فيما يلي:-

١- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
٢- وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.
٣- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
٤- القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.
٥- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

وفى الاتجاه ذاته أورد محمد رجب(٢٠١١، ٣٧) الأسس التاليه للفهم القرائى :-

١- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين(سرعة القراءة) .
٢- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
٣- استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

وأوضح حسين الدليمى و سعاد الوائلى (٢٠٠٦ ، ١٠٥) الأسس التالية أسسًا يقوم عليها الفهم القرائي:-

١- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهاره القرائيه .
٢- تحديد إستراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائى .
٣- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.
٤- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذى يحتويه .

ويرى بروان (Brown) كما أوردت كامليا أبو سلطان(٢٠١٢ ، ٤٥) أن الفهم القرائى ينطلق من الأسس التاليه :-

١- تحديد جوانب الفهم المهمه .

٢- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
٣- مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
٤- الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.
٥- اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

ولكي تؤتي هذه الأسس ثمارها في تحقيق الفهم القرائي لابد من مراعاة عدة أمور منها:-

الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه من عملية القراءة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقدراتهم، ومستوى تحصيلهم، والمادة المتعلمة، والإستراتيجية المناسبة لتقديم محتوى هذه المادة، والمعلم الكفء .

رابعا: عمليات الفهم القرائى :-

الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها؛ مما يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى.

وهذا ما أكده محسن عطية(٢٠٠٩ ، ٧٦) بأن" عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل :التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل :الإدراك الترابطي".

وتأكيدًا للتفاعل بين عمليات الفهم القرائي أوردت كامليا أبو سلطان (٢٠١٢ ، ٧٤) كما ذكر أروين (orwin) العمليات الخمس التاليه للفهم القرائى :-

١ - العمليات الجزئية :وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:-

أ- التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة.
ب- الاختيار الجزئى .

٢ - العمليات التكاملية :تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعيه

أ- العائد :مثل(الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة).
ب - الروابط :العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل(السببية، والتمييز، والتأكيد).
ج - الاستنتاج :استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها .

٣-العمليات الكلية :تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.

٤ - العمليات التفصيلية المكملة :وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب

٥ - العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف :اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى جيرالد و آخرون (١٩٨٧) أنّ الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات :-

١ - الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرساله.
٢ - الفهم بوصفه عملية تأمل، أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها، واستكشاف محتواها، واستنتاجاتها البعيدة.
٣ - الفهم بوصفه عملية تقويمية، قبول، أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين .

أما بلوم فقد صنف عمليات الفهم القرائي كما ذكر حسين الدليمى و سعاد الوائلى(٢٠٠٦، ١٢٠) في قائمه من أنماط السلوك ومنها :-

١ - التعليل :محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.
٢ - حل المشكلة :محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثنا قراءته للنص.
٣ - تشكيل المفهوم :العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادرًا على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
٤ - التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨ ، ٦٨) بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي:-

١ - الفهم القرائي عملية معرفية :يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.

٢ - الفهم القرائي عملية لغوية :الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرضًا حتى تتم عملية التفكير.

٣ - الفهم القرائي عملية تفكير :هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه .

٤ - الفهم القرائي يتطلب تفاعلا نشطًا مع النص :يجب أن يكون القارئ إيجابيًا ونشطًا خلال القراءة، ومتفاعلا مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

٥ - الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية :تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استنادًا على الحضور الذهني للمتعلم .

خامسا : مستويات الفهم القرائى :-

للفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تندرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته، كما يرى محسن عطية (٢٠٠٩ ، ٦٤) تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة، وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات " .

من هنا يتضح أن الفهم القرائي يتضمن عدة مستويات، ويتطلب كل مستوى عمليات متنوعه أوردها جمال مصطفى و محمد عبيد(٢٠٠٦، ١٢٣) فيما يلى :-

أولاً : مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:-

١ - فهم معنى الكلمة :ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا.

٢ - فهم معنى الجملة :ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.
٣ - فهم معنى الفقرة :وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثمَّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه .
٤ - فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص):وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.
ثانيًا :مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:
١ - مستوى الفهم الحرفي :ويعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.
٢ - مستوى الفهم الاستنتاجي :ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
٣ - مستوى الفهم النقدي :ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ووظيفيًا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقًا لمعايير مضبوطة ومناسبه .
٤ - مستوى الفهم التذوقي :ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.
٥-مستوى الفهم الإبداعي :ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

خامسا :مهارات الفهم القرائى :-

أن للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدرًا كبيرًا من الاتفاق.
وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل ذروة مهارات القراءة حدد حسنى عبد البارى (٢٠٠٤ ، ٥٦) عددا من مهارات الفهم القرائى ، ومنها :-
١ - تفسير التلميحات في السياق والكلمات.
٢ - فهم الكلمات في السياق،واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.
٣ - تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات، والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع.
٤ - اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص.
٥ - اكتشاف ما يدل على التفاصيل.
٦ - تنفيذ التعليمات المكتوبة.
٧ - إدراك العلاقات بين الجمل مثل :علاقات الجزء بالكل، والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والمكان، والتتابع، والحجم، والزمن.
٨ - تفسير التعبيرات، والجمل المجازية.
٩ - تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها.
١٠ - التنبؤ بالنتائج.

١١ - اكتشاف الأفكار وترتيبها.

وذكر محمد رجب(٢٠٠٢ ، ٤١) أنَّ المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهر في جميع القوائم بأساليب مختلفة، ومن تلك المهارات ما يلي:-

١ - القدرة على اختيار المادة.
٢ - فهم الأفكار الرئيسة.
٣ - الوصول إلى النتائج.
٤ - شرح أهداف الكاتب.
٥ - فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسة.
٦ - تقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى.
٧ - تطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

ويشير محمد(٢٠٠٢ ، ٤٣) الى أن المهارات التالية مهارات رئيسة للفهم القرائى:-

١ - اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها.
٢ - اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسة.
٣ - التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الأقل منها.
٤ - فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف.
٥ - ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
٦ - نقد الموضوع من حيث الأفكار، والغرض.
٧ - تحديد وجهة نظر الكاتب، وغرضه.
٨ - تعرف اللغة المجردة وشرحها.
٩ - معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.
١٠ - ربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.
١١ - تطبيقات الموضوع بعد ذلك.

وأشار رشدى طعيمة (٢٠٠٥ ، ٥٤) إلى أن أهم مهارات الفهم القرائي هي :-

١ - إعطاء الرمز معناه.
٢ - فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل :العبارة، والجملة، والفقرة، والقطعة كلها.
٣ - القراءة في وحدات فكرية.
٤ - فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
٥ - فهم المعاني المقصودة للكلمة.
٦ - اختيار الأفكار الرئيسة، وفهمها.
٧ - إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
٨ - استنتاج الأفكار الرئيسة.
٩ - فهم اتجاه الكاتب.
١٠ - الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة في النص.
١١ - تقويم المقروء،ومعرفة الأساليب الأدبية،وغرض الكاتب، وحالته المزاجية.
١٢ - تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

ثالثا : حل المشكلات :-

- مفهوم حل المشكلات :-

نمر في حياتنا اليوميه بالعديد من المشكلات التي علينا حلها ، وذلك باتخاذ بعض القرارت المناسبه لها ، وهذه المشكلات نواجهها في مواقف عديده من العمل أو المدرسه او المنزل ونقوم بتحديد هذه المشكلات ، ومن ثم العمل على مواجهتها لكى نستطيع العيش بأمن وسلام .

ويوضح عماد عبد الرحيم (٢٠٠٧ ،٢٢) أن الفرد يتعرض يوميا الى مشكلات عديده تتطلب منه حلا مناسبا لها فنشاط حل المشكله يعنى العمليات العقليه التي ينفذها الفرد اثناء سعيه من اجل الوصول الى هدف ما يتطلب الوصول اليه حيث يتطلب مثل هذا الامر من الفرد ان يستخدم استراتيجيات معينه لاكتشاف هذا المسار وتنفيذه وفق خطوات محدده.

و يرى جمال الخطيب و منى الحديدى (٢٠٠٣،٣٦) أن أسلوب حل المشكلات والذى يصنفه البعض ضمن أساليب التعديل المعرفى يشمل تنميه مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في مجال مواجهتها ، ويوصف أسلوب حل المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوك معرفي ، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات ، بدلاً من التركيز على سلوكيات محددة ، ويعتقد أتباع هذا النموذج العلاجي أن السلوك الغير تكيفي إنما هو نتاج لعجز الشخص وعدم قدرته على حل المشكلات بطريقة منظمه.

وترى الباحثة أن القدرة على حل المشكلات متطلب أساسي في حياة الفرد فكثير من المواقف التي نواجهها في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات ، حيث يعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك تعقيداً وأهمية ، ويتعلم الطلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم .

فلو كانت الحياة التي نعيشها تعتبر حل المشكلات قضية ملحة ، فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له ولكن الحياة متغيرة ومعقدة ، وكل ما نستطيع أن نتنبأ به هو أنها لن تكون على ما هي عليه.

يستخدم مصطلح مشكلة عندما يكون الفرد في موقف يحاول فيه الوصول إلى حل فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير والطرق والوسائل التي تمكنه من الوصول إلى هذا الحل ، ويعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين ، وكان الاتجاه السائد في ذلك الوقت ينظر إلى حل المشكلات على أنه عملية تعلم عن طريق التجربة والخطأ ، ولم يتوقف الاهتمام بهذا الموضوع بين الباحثين نظراً لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة ، حيث يستخدم تعبير حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابية.

و يذكر فتحى الزيات(١٩٩٩ ، ٢٢) أن الباحثان كروليك ورثودنيك يعرفان مفهوم حل المشكلة بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذى يتضمنه الموقف.

وترى صفاء العبادى (٢٠١٤ ، ١٩) أن المشكلة هي الحاجز / الهوة بين الواقع وبين الفرصة المتاحة أمامك لتخلق شيئاً جديداً تريده في المستقبل والمشكلات تتطلب من الإنسان أن يستخدم ما لديه من خيال

لخلق أفكار جديدة غير تلك القائمة وهذه المشكلات ليس لها وصفات جاهزة يمكن باستخدامها تجاوز الحاجز .

ويشير فريد أبو زينة (٢٠٠١ ، ١٢) أن المشكلة موقف جديد مميز يواجه الفرد ولا يكون له عند الفرد حل جاهز في حينه .

وتوضح صفاء الاعسر (٢٠٠٠ ، ٣٢) أنه قد برز الاهتمام بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر ، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً رئيسياً من المهارات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة إذا أصبح تطور مهاراتهم في حل المشكلات من أهم الغايات المدرسيه .

و أرتبط أسلوب حل المشكلات بالتفكير العلمى والعمليات العقليه واصبح موضوع اهتمام التربويين في انحاء العالم والمعلمين في المؤسسات التعليميه المختلفه ، وتنبع اهميه هذا الأسلوب من ان الانسان يواجه في حياته مشكلات متنوعه ويحتاج الى حلها فعلا باتباع أسلوب محدد ، والخطوات التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي الشعور بمشكلة وتحديدها ،جمع المعلومات عنها ثم تكوين الفروض أواقتراحات لحلها واختيار صحة الفروض للوصول إلى الحل وتعميم النتائج.

وترى منى مطلق (٢٠٠٥ ، ٢٦) أن بعض التربويين يعرف استراتيجيه حل المشكلات بأنه استراتيجيه التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من (الجزء إلى الكل) الاستقراء (ومن الكل إلى الجزء) الاستنتاج من أجل الوصول إلى حل مقبول.

وحل المشكله هو التفكير الموجه نحو حل مشكله بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل الى أستجابات محدده وصياغتها ، ومن ثم أختيار الاستجابه الملائمه مع فحص الاستجابات الضروريه لحل هذه المشكله .

وينظر الى حل المشكلات على انه توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفه بأستخدام مبدأ المحاوله والخطأ بهدف الوصول الى حلول ممكنه من خلال أختيار أحد البدائل أو الحلول المناسبه ، وكذلك هو الاجراءات والانشطه التي يقوم بها الفرد أثنا حله للمشكله والوصول الى الحل الصحيح والتعرف على وسائل ووطرق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول الى الهدف وتوظيفها للوصول اليه .

ويري عماد عبد الرحيم (٢٠٠٧، ٢٥) أن حل المشكلات هي حاله يسعى اليها الفرد للوصول الى الهدف الذى يصعب الوصول اليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبه تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف أو سبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد الى ما يريد وان الاداه التي يستخدمها الفرد في حل المشكله عى عمليه التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله انجاز مهمات عقليه أو الخروج من مأزق يتعرض له .

وينظر محمود غانم (٢٠٠٤ ، ٣٣) إلى حل المشكلة على أنها العملية التي بواسطتها يكتشف المتعلم سياق من المبادئ المتعلمة سابقاً ، والتي تفيده في حل الموقف المشكل ، وهي عملية تمدنا بتعلم جديد ،فالمشكلة هي العائق الموجود في موقف ما ويحول هذا العائق بين الفرد والوصول إلى هدفه ، والسلوك الذي يسلكه الفرد إزاء إزالة هذا العائق والتغلب عليه هو سلوك حل المشكلة ، فسلوك حل المشكلة هو أداء الفرد الذي يمكنه من التغلب على العوائق والتي تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه .

فالمهارة في حل المشكلة كما يرى الباحث أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي فيه الذهن بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي بحيث تعتبر هذه الحالة حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها عند وصوله إلى حل مناسب.

فحل المشكلة كما ترى الباحثة هو مطلب أساسي للفرد وذلك لمواجهته للمواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية والتي تتطلب استخدام أساليب ومهارات معرفية وعقلية وذلك لكي يستطيع الفرد القيام بحل هذه المشكلة ، فهي تزيد من نشاط العقل وكثرة التفكير ويقوم الفرد بالتغلب على الموقف بشكل جديد غير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل مناسب له وبذلك يستطيع الفرد اكتساب مهارات وضوابط ومبادئ تساهم في القدرة على حل المشكلات .

ثانيا:القدرة على حل المشكلة: -

ويرى عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣، ٥٢) أن القدرة على حل المشكلات هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج عن مقدمات معطاة وهي نوع من الأداء يتقدم الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها ، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها.

وهي قدرة الشخص على التغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن بعيد وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ويذكر فتحى الزيات(١٩٩٨ ،٧٤) أنها تعرف على أنها نمط من أنماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف انتاج الحل وتقويمه .

ويذكر عادل وصلاح (٢٠٠٣ ، ٥٥)أن القدرة على حل المشكلة تعتمد على عاملين أساسيين هما التعلم السابق ومستوى الاستثارة وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموصى على أثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل تركيز الانتباه وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكله واتباعها .

وترى الباحثة أن القدرة على حل المشكلات مطلباً أساسياً لكل فرد وذلك من أجل التوصل إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها عن طريق حله لهذه المشكلة ، حيث إنها عبارة عن قدرة الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات المتاحة بشكل صحيح وجيد والقيام بتوظيف ذلك في قدرته على مواجهة الموقف الغامض الذي تعرض له.

ويوضح محمود غانم (٢٠٠٤ ، ٢٣) وجهة نظر بياجيه بإن مهارة حل المشكلة ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعتبر متطلبات مسبقه لتعلم ما هو اكثر تعقيدا و صعوبه .

فعندما تواجه الفرد مشكلة بسيطة يستدعي المفاهيم والمبادئ التي تساعد على ذلك ويضعها ضمن ترتيب معين يؤدي إلى الحل وهكذا يكون قد استفاد من تعلم المبادئ السابقة واستطاع تكوين نسق جديد من هذه المبادئ يؤدي إلى حل المشكلة.

وترى الباحثة أن المشكلة موقف يواجه الفرد ويحتاج إلى حل ووجود هذه المشكلة تطلب أن يرغب الفرد في إنجاز عمل معين لأن الفرد إذا لم يرغب في إنجاز أمر من الأمور فإنه لن يفكر فيه ، وكذلك

أن يحاول الفرد إنجاز هذا العمل ولكن ما لديه من معلومات وخبرات ، وما حوله من عوامل لا تكفي لمساعدته على الإنجاز ، المعلومات والخبرات الجديدة التي تزيد من كفاءة الفرد حتى يستطيع إنجاز العمل الذي يريده وحل المشكلة التي تواجهه.

ثالثا: أهمية أسلوب حل المشكلات: -

يرى محمد رجب (٢٠٠١ ، ١٥) إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية :-

١ -التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

٢ -إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

٣ -الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم ، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

٤ -أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

٥ -أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.

٦ -أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات

٧ -أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة الطالب والمجتمع.

٨ -أسلوب حل المشكلات يغرس قيماً واتجاهاً تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله .

و المهارة في حل المشكلة تتيح للإنسان أن يكون في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح ، كما أن لوجود الثقافة الإسلامية أثرها الذي لا ينكر في الوقوف على اختلاف أنواع المعرفة ، والإفادة منها أو نقلها إلى أصقاع أخرى أو اقتباسها أو جزء منها إلى ثقافة الآخرين وحضارتهم للإفادة منها والبناء عليها أو تحديدها وتطويرها ، وكذلك في القدرة على التعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد والتي هي أمر شائع يشترك فيه جميع الأفراد على اختلاف أجناسهم وألوانهم وديانتهم ونقل ذلك للآخرين أو نقل وجهات النظر المختلفة لهم.

وقد تعرض محمود غانم (٢٠٠٤ ، ٣٣) الى أهميه حل المشكله كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التاليه :-

١ -إن مهارة حل المشكلة مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، أو تزود بآليات الاستقلال .

٢ -إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.
٣ -تنوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفه
٤ -أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال في مواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم.
وترى الباحثة أن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه ، لذلك يمكن ذكر عدد من الأهميات لمهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي كالتالي:
١ -تفيد في تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
٢ -تفيد في التدريب على التفكير فهي سلاح يستعمله الفرد لمعالجة المشكلات التي تواجهه
٣ -مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو أكاديمية.
٤ -تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزوده بآليات الاستقلال.
٥-تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه .

رابعا :خطوات حل المشكلات: -

إن أهم ما في الأمر أن يقوم الفرد بفهم طبيعة المشكلة التي يواجهها وتحديدها والتعرف عليها من جوانب عدة وذلك من أجل تسهيل عملية مواجهتها والقضاء عليها وذلك باتباع عدد من الخطوات والأساليب المتدرجة ، فيتم تحديد طبيعة المشكلة بدقة وحلها بسهولة وأكثر مرونة ودقة .
وعملية حل المشكلات يمكن استخدامها بطريقة منظمة وفعالة وقد لخصها فتحى الزيات (١٩٩٩ ، ٢٢) في الآتي :-
١ -دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة وتحديد عناصر الحالة المرغوبة والحالة الراهنة والصعوبات التي يقع بينها.
٢ -تجميع المعلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
٣ -تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجرى تحديدها.
٤ -وضع خطة لحل المشكلة.
٥ -تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف.
حيث يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد متعاظم من مكونات الإعداد أو التجهيز أوالمعالجة والواقع أن تحديد عدد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات كما ذكر فتحى الزيات(١٩٩٩، ٤٤) يمر بالمراحل التاليه :-
١ -مرحلة الإعداد أو التجهيز:
وهي مرحلة فهم المشكلة ويتم فيها تحديد معيار أو محك أو مميزات الحل وتحديد أبعاد المشكلة والمحددات التي تحكم محاولات الحل ، ومقارنة المشكلة بما هو مختزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة ومخرجات الحل وتقسيمها إلى مشكلات فرعية.
٢-مرحلة توليد أو استحداث الحلول الممكنة (الإنتاج) :

وتتضمن استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى وفحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة ، ومعالجة محتوى الفكرة قصيرة المدى وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وإنتاج الحل المحتمل.

٣ -مرحلة التقويم والحكم:

وتتضمن الحل المستحدث ومقارنته بمعايير الحل واختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات الماثلة في المشكلة والخروج بقرار حل المشكلة.

و حل المشكله يتطلب سلسله من الخطوات المنظمة التي تساعد في التوصل إلى حل وتشكل بمجموعها خطوات حل المشكلات وهذه الخطوات يمكن تعلمها والتدرب عليها وعلى استخدامها في حل المشكلات من قبل التلاميذ وهي كالتالي:

١ -الإحساس بالمشكلة : وتشكل هذه الخطوة أولى الخطوات وأهمها وتشتمل على تحديدالأهداف والهدف الرئيسي بحيث يحدد الهدف على شكل نتاج تعلمي بحيث تكون الأهداف سلوكية تعلمية من وجهة نظر المتعلم قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

٢ -تحديد المشكلة وصياغتها : ويعني بها تحديد وصف طبيعتها وعناصرها على هيئة سؤال .

٣ -البحث عن الحل : فبعد صياغة المشكلة على الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة من المصادر العديدة المتوافرة ومن خلال ما يجمع وما لديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عدداً من الفرضيات لحلول ممكنة قابلة للتجريب.

٤ -اختيار الحل المناسب : فربما يتوصل الباحث إلى عدد من الحلول الممكنة لمشكلته ولكنه لا يستطيع تطبيقها جميعاً ، وهنا يركز الباحث إمكانيته واهتمامه حول الحلول المعقولة القابلة للتطبيق في إطار إمكاناته المتوافرة وأهدافه التعليمية.

0 - تنفيذ الحل وتقويمه : وهنا يقوم الباحث بعد اختيار الحلول المناسبة بالعمل على تنفيذها وفق ما يراه مناسباً وملائماً للمشكلة ، وتعزيز النقاط الإيجابية والعمل على تعديل النقاط السلبية فيها من أجل تقويمها تقويماً صحيحاً.

وذكر فتحى الزيات (١٩٩٩ ، ٢٠) أن ستيرنبرغ اقترح استراتيجية لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً أو لوغاريتمياً باتجاه واحد ، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين لأن التوصيل إلى حل مشكله قد يؤدى الى بدايه مشكلات جديده وتتألف استراتيجيه حلقه التفكير من الخطوات الاتيه :

١ -الإحساس بوجود مشكلة.
٢ -تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها.
٣ -تحديد متطلبات المشكلة وحلها.
٤ -وضع خطة لحل المشكلة.
٥ -بدء تنفيذ الخطة.
٦ -متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.
٧ -مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.
٨ -تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة أي مشكلة جديدة.

ويرى محمود غانم (٢٠٠٤، ٦٦) انه يمكن استخدام عده خطوات للتدريب علي مهارة حل المشكلة ، وروعي في هذه الخطوات أن تكون قابلة للتطبيق وأن نواتجها قابلة للملاحظة وهي تشير وفق نموذج متتابع متسلسل متدرج ، وهذا النموذج يمكن أن يتحقق على صورة قدرة وهو:

١ -تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها بصورة دقيقة.
٢ -الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها وخبرات المتعلم السابقة.
٣ -بناء البدائل والحلول الممكنة المتعلقة بالمشكلة.
٤ -التخطيط لإيجاد الحلول المناسبة.
٥ -تجريب الحل واختباره والتحقق منه.
٦ -تعميم النتائج على حالات متشابهة إذا توافرت درجة عالية من التشابه والتقارب.
٧-نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة.

و ذكر صلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣ ، ٤٣) خمس طرق يمكن اتباعها في حل المشكلات على النحو التالى: -

١ -يتم حل أي مشكلة جديدة من خلال عمليات واسعة المدى من الأفكار التي تعمل على إنتاج عدد كبير من الحلول ، يمكن اعتباره تدفقاً عقلياً يعتمد على سيولة التفكير ، ومن خلال عملية الإبداع والخلق يمكن الوصول إلى فكرة واحدة صالحة وجيدة للاستخدام مع هذه المشكله .
٢ -يمكن الحل من خلال تطبيق سلسلة من العمليات أو الخطوات التي تسمح بتحويل الحالة المبدئية للمشكلة إلى الحالة المستهدفة.
٣ -استخدام أنواع خاصة من الاحتياجات تسمى التناظر والذي يتم من خلال المقارنة بين موقفين أو أكثر ويمكن للأفراد إيجاد التشابه بين المشكلة المعروضة والميادين الأخرى .
٤ -يعتمد حل المشكلة على إعادة صياغة الموقف ويتم التوصل على الحل من خلال الاستبصار وإجراء تمثيلات عقلية تتم آنياً حيث يتم تنظيم المشكلة وتغيير الإدراك مما يؤدي إلى المرونة في إعادة البناء للمشكلة.
٥ -يتم الحل من خلال دمج عناصر المشكلة بطرق مختلفة وبشكل آخر حر بحيث تتداخل العناصر بأندماجات عديدة لتعطي فرصاً للعناصر لتتحدد مكانيكياً ومن ثم ابتكار حل للمشكله .

ويذكر عادل العدل(٢٠٠١ ، ٥٣) أن مهاره حل المشكله تتضمن أربع مكونات أو مهمات مباشره و هي : -

١ -التعرف على المشكلة وصياغتها بهدف الوصول إلى معلومات واقعية ومناسبة عن المشكلة والاهتمام بطبيعة المشكلة والتخطيط الواقعي لها.
٢ -إنتاج حلول بديلة بهدف الملاحظة والاكتشاف والابتكار لإنتاج عدد من الحلول الممكنة ثم اختيار أفضل هذه الحلول.
٣ -صناعة التصميم : بهدف الموضوعية في الحكم ومقارنة البدائل واختيار أفضل صورة للحل في ضوء المشكلة الواقعة.
٤ -وسائل وأدوات الحل والتحقق : أي ملاحظة وفحص وتقويم نتائج الحلول وتهدف إلى الحكم الذاتي والتقويم الفعلي بعد قبول الحل.

وفي ختام هذه الخطوات ترى الباحثه أن حل المشكلة يبدأ بخطوات منظمة تدريجياً ابتداءا بتحديد طبيعة المشكلة والتعرف عليها وتحليلها ومن ثم وضع الاستجابات الملائمة واختيار أفضل هذه

الاستجابات بعد جمع المعلومات عنها واتخاذ القرار المناسب والبديل من بين عدة الاستجابات التي وضعها الشخص حتى يقوم بوضع خطة مناسبة لتنفيذ ما تم اختياره ويقوم بعد ذلك بعملية المتابعة والتقييم من أجل التأكد من الحل النهائي والمناسب للمشكلة.

خامسا :الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات: -

استراتيجيات حل المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً موجباً ذا دلالة مع زيادة المعرفة والخبرة حيث تمكن زيادة المعرفة كماً وكيفاً من معرفة أفضل الأساليب اللازمة لفهم المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل واستحضارها واستخدام استراتيجيات أفضل ملائمة لتوظيف هذه المعلومات واشتقاق الحل منها أو إنتاج خطط للحل وتقييمها بشكل أكثر دقة ومرونة وفاعلية ، حيث تتمايز استراتيجيات حل المشكلات بين عدة أنواع من الاستراتيجيات منها .

١ -استراتيجية تحليل الوسائل والغايات:

حيث تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة حيث تنطوي هذه الاستراتيجية على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها ، حيث تتباين أهمية هذه الاستراتيجية تحليل الوسائل والغايات وفقاً لطبيعة المشكلة موضوع الحل ، حيث تصلح هذه الاستراتيجية لبعض المشكلات وخاصة التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول للحل.

٢ -استراتيجية العمل بين الأمام والخلف:

وتعد هذه الاستراتيجية أكثر الأنماط فاعلية حيث تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل والتي تخفف إلى أدنى حد من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح باشتقاق أكثر هذه الأساليب فاعلية وتوظيف البنية المعرفية للفرد ومحتواها توظيفاً فعالاً ومنتجاً.

٣ -استراتيجية تعميم البدائل:

وتقوم هذه الاستراتيجية على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي ثبتت ملائمتها أو صلاحيتها في حل المشكلات المعينة على ما يماثلها من مشكلات ، وهذه الاستراتيجية تتأثر بخبرة الفرد ومحتوى بنائه المعرفي ومدى تدريبه على حل المشكلات والتعلم السابق يلعب دوراً هاماً في هذا النمط من الاستراتيجيات.

***نموذج جيلفورد لحل المشكلات:**

يشير محمود غانم (٢٠٠٤، ٦٣)أن جيلفورد قدم نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي ، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات حيث إن هذا النموذج يلعب دوراً في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة واستناداً للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مركز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة ، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة فإنها تنبه

الفرد لإدراك وجود المشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً وخلال هذه المرحلة تجري عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة ، وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشبعة .

حيث اعتبر جيلفورد أن الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة وعاملاً عاماً متعلقة بقدرة حل المشكلة وهي :-

١ -قدرة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
٢ -قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
٣ -قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
٤ -قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للموقف أو المشكلة.
٥ -قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
٦ -قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
٧ -قدرة عامة على حل المشكلات.

ويشير جيلفورد إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل لأننا لم ندركها بصورة صحيحة وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ كما فهمناها ، ويرى جيلفورد أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة ، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي إلا أن كل منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة ، ويخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها وأن كل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتوويات المعلوماتيه للبناء العقلي .

والعلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي بينهما ارتباط وثيق ، فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة وحل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة ، وحل المشكلات فيه عناصر إبداعية تتفاوت بتفاوت حدة المشكلة وحدة الحل وما يحدثه من تغيير ، ولكن الإبداع ليس فقط حل مشكلات فالإبداع يلتزم بمحكات في المنتج قد لا تتوفر في حل المشكلات .

سادسا: الحلول الابتكارية للمشكلات: -

يري محمد (٢٠٠٢، ٨٢) أن هناك بعض المشكلات التي لا توجد لها إجابة محددة صحيحة فمعيار الحل من حيث الوضوح أو الغموض غير معروف مسبقاً أو ربما يصعب الوصول إلى معرفة عدد الاستجابات المطلوبة ، فيتجه الاهتمام إلى إنتاج الأفكار التي تتميز بالأصالة والأفكار الأصلية نادرة إحصائياً ، فالأفكار المبتكرة أو الابتكارية تتحدد من خلال بعدين هامين هما الاصاله والاستخدام : :

١ -درجة أصالة الفكرة.
٢ -مدى قابليتها للتطبيق أو ارتباطها بالموقف أو بالمشكلة.

والحكم على مدى أصالة الفكرة يكون من خلال مجموعة من محكات الأصالة ،

والحكم على ابتكارية الفكرة يكون من خلال معيار درجة الأصالة والقابلية للتطبيق وغالباً ما يصعب دراسة الأفكار التي تتميز بدرجة عالية من الابتكارية والتي تقابل بنوع من تقدير

وإعجاب الجماعة ، وعندما يطلب من بعض الأفراد إنتاج بعض الأفكار فإنهم يميلون إلى التفكير في الاستخدامات المألوفة أولاً مع اتجاه متزايد إلى إنتاج الاستخدامات الغير عادية أخيراً ، وكذلك بالنسبة للميل إلى إنتاج عدد من الأفكار التي تمثل مستويات متباينة كحد أدنى وتكون مفيدة في حل المشكلات الابتكارية وربما يعتمد على نجاح الفرد في اختيار أفضل فكرة ، فالحل الابتكاري للمشكلات يعد أمراً صعباً بسبب العلاقة العكسية بين الأصالة والقابلية للتطبيق ، فمن السهل أن ينتج الفرد كماً هائلاً من الأفكار التي تتصل بموقف من المواقف ، ولكن القليل جداً منها هو ما يقبل التطبيق عملياً ومن ثم فإن التدريب على الحكم يساعد على تحسين المستوى لفهم الفرد ولمعيار الأفكار المبتكرة مما يجعل إنتاجه لها داخل هذه المعايير .

اجراءات الدراسه :-

تتناول الباحثة في هذا الجزء خطة الدراسة وإجراءاتها بهدف اختبار صحة فروض الدراسة، فتبدأ بعرض المنهج المتبع في الدراسة ووصف عينتها مرورا بمتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة ، وينتهي بوصف الإجراءات المتبعة و خطة المعالجة الإحصائية.

١- منهج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ،اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك لإثبات فروض معينه تمهيدا للإجابة عن تساؤلات محدده سلفا من أجل التعرف علي العلاقة بين مهارات الفهم القرائي ومهارات حل المشكلات لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة الوادي الجديد.

١- عينه الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من مجموعة من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد، بلغ عددهم (٥٠) طالبا من كلا الجنسين بمتوسط عمر قدره (١٠.٥ سنة)، وانحراف معياري قدره (٠.٨ سنة)، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتأكد من صدق وثبات المقاييس.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٠) طالب وطالبة من الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد، وبمتوسط عمر قدره (١٠.٤ سنة)، وانحراف معياري قدره (٠.٧ سنة)، وتم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس حل المشكلات.

٣- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم أعداد مجموعه من الأدوات المتمثلة في الآتي:

١- اختبار الفهم القرائي

خطوات إعداد اختبار الفهم القرائي في الدراسة الحالية:

لزم لإعداد أداة الدراسة وهي اختبار مهارات الفهم القرائي أن يتم تحديد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي ، وتطلب ذلك القيام بالإجراءات التالية:

- الهدف من القائمة:

وهدفت إلى التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة والمراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي.

- مصادر بناء القائمة:

اعتمدت الباحثة عند إعداد القائمة على المصادر التالية:

- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، في مجال الفهم القرائي وحل المشكلات
- الدراسات والبحوث السابقة، والتي تناولت مهارات الفهم والاستيعاب القرائي
- أهداف تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وتحديداً الصف الخامس الابتدائي والتي حددتها وزارة التربية والتعليم.
- مقابلة بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- الخطوط العريضة لمنهج اللغة العربية
- دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي.
- عرض القائمة علي المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم في مدي مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبناءا علي آرائهم تم اختيار خمسة مهارات أساسية تضم خمسة عشر مهارة فرعية يبينها الجدول التالي:

جدول (١)

قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأبتدائى

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
فهم الكلمة	١-تحديد مرادف للكلمة
	٢-تحديد مضاد للكلمة
	٣-تحديد معنى الكلمة من السياق
فهم الجملة	٤- ربط الجملة بما يناسبها من معان
	٥-ملأ فراغات الجملة بالكلمة المناسبة
	٦- التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية
فهم الفقرة	٧-تحديد الفكرة الأساسية للفقرة
	٨-تمييز ما له صله بالموضوع مما ليس له صله
	٩-تحديد الفكرة الرئيسية للنص
تنظيم المادة	١٠-ترتيب الأحداث حسب تسلسلها
	١١- تمييز نوع النص
	١٢- الربط بين السبب والنتيجة
	١٣- تحديد الكلمات المتشابهة فى اللفظ والمختلفة فى المعنى

العلاقات اللغوية	١٤- تحديد الكلمات المتشابهة فى المعنى المختلفة فى اللفظ
	١٥- تحديد عناصر التشبيه

- بعد إعداد القائمة وتحكيمها تم إعداد اختبار الفهم القرائي كما يلي:

١- **الهدف من الاختبار:** قياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

٢- **اختيار محتوي الاختبار**

٣- **صياغة فقرات الاختبار**

قامت الباحثة بالاطلاع على الكتب و المراجع المتخصصة في بناء الاختبارات، وتحديد الشروط الواجب توافرها في الاختبار الجيد، وفي ضوء ذلك تم مراعاة النواحي التالية عند صياغة فقرات الاختبار:

- أن تقيس كل فقرة هدفاً تعليمياً مناسباً لها .
- فقرات الاختبار محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- سلامة لغة الفقرات وصحتها لغوياً .
- خلو الفقرات من أي مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة.
- توزيع الإجابة الصحيحة للفقرات عشوائياً تجنباً للتخمين.
- مراعاة التدرج في الفقرات من السهل إلى الصعب وفقاً للمهارات التي يقيسها الاختبار.
- فقرات الاختبار ممثلة للمهارات المراد قياسها .
- مراعاة الوزن النسبي لمستويات الفهم القرائي.

صياغة تعليمات الاختبار:

بعد صياغة فقرات الاختبار تم وضع تعليمات الاختبار بلغة واضحة وملائمة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تناولت النقاط الآتية:

- البيانات الأولية : وتشمل الاسم والصف والشعبة .
- تعليمات وصف الاختبار : وتشمل زمن الاختبار، وعدد البنود، وعدد صفحات الاختبار.
- تعليمات بكيفية التعامل مع فقرات الاختبار، مع وجود مثال توضيحي للتلاميذ عن كيفية الإجابة عن بنود الاختبار.

تصحيح الاختبار:

اشتمل الاختبار في صورته المبدئية على(١٥) سؤال ، ثم عُرض على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- مدى سلامة الصياغة اللفظية والعلمية لبنود الاختبار .
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى طلاب الصف الخامس الابتدائي

- مدى تمثيل بنود الاختبار لمهارات الفهم القرائي
- الحذف أو الإضافة أو التعديل .
- وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي كانت تتمحور حول:
- إعادة صياغة بعض البنود لغوياً .
- تعديل بعض المموهات .
- حذف بند وإضافة بند آخر.

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

بعد إعداد الاختبار في صورته المبدئية، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من(٥٠) تلميذ, وتلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي من خارج عينة الدراسة الفعلية، وكان الهدف من التطبيق تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار.
- التأكد من صدق الاختبار وثباته .
- إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار
- **تحديد زمن الاختبار :**

تم حساب الزمن بإيجاد متوسط الوقت الذي استغرقه أول تلميذ وآخر تلميذ، حيث تراوحت بين ٣٠ دقيقة ــ ٦٠ دقيقة من خلال المعادلة التالية

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول} + \text{الزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير}}{٢}$$

وبهذا يكون زمن الاختبار ٤٥ دقيقة

تحديد معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التميز لأسئلة الاختبار

تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة، باستخدام المعادلة التالية.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا علي السؤال إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي}}$$

ويعتبر السؤال (المفردة) مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠.١٥ ، ٠.٨٥) ، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن ٠.١٥ تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن ٠.٨٥ تكون شديدة الصعوبة.

- تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار

تم حساب معامل التمييز لكل سؤال (مفردة) من أسئلة الاختبار وذلك كالآتي:

١- ترتيب درجات التلاميذ من الأعلى إلى الأدنى .

٢- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين : ٥٠% تمثل الدرجات العليا ، ٥٠% تمثل الدرجات الدنيا.

٣- تحديد عدد التلاميذ اللذين أجابوا إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل مفردة على حدة.

٤- تطبيق المعادلة التالية.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س ع} - \text{س د}}{\frac{1}{2}\text{ن}}$$

ويقبل السؤال إذا لم يقل معامل تمييزه عن ٠.٣٠ . وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين () . مما يدل على أن القدر التمييز لأسئلة الاختبار مناسبة

والجدول رقم (٢) التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتميز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

جدول (٢)

معاملات الصعوبة والسهولة والتميز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	72.5	27.5	.470	٩	62.5	37.5	.634
٢	65	35	.490	١٠	67.5	32.5	.600
٣	70	30	.580	١١	62.5	37.5	.460
٤	65	35	.540	١٢	70	30	.560
٥	72.5	27.5	.590	١٣	72.5	27.5	.550
٦	70	30	.570	١٤	52.5	47.5	.650
٧	67.5	32.5	.450	١٥	57.5	42.5	.500
٨	72.5	27.5	.600				

صدق الاختبار

حيث اعتمدت الباحثة على:

الصدق الظاهري:

حيث يهتم هذا النوع بالمظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث : نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودقتها ، وصحة ترتيبها ، ووضوح التعليمات ، وأيضا مدي مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، عليه اعتبر صدق المحتوي مؤشراً لصدق المقياس(سعد عبد الرحمن ٢٠٠٣، ١٨٤).

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من المحكمين تم اختيارهم من الخبراء المتخصصين في ، وذلك بغية إبداء آرائهم في صلاحية وشمولية العبارات لقياس ما وضعت من أجله ، ومناسبة سلم التقدير للإجابة، إضافة إلي مدي وضوح صياغة كل عبارة للطلاب، وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة ، ليصبح المقياس أكثر قدرة علي تحقيق الهدف الذي بني من أجله ، وهذا ما يعبر عن صدق المحتوي، وفي ضوء المرئيات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمين (ملحق رقم "" أسماء السادة المحكمين) تم إجراء التعديلات الآتية:

- استبقيت الأسئلة التي حصلت علي اتفاق من المحكمين(٨٠%) بينما عدلت بعض العبارات كما حذفت بعض العبارات وبذلك تكون المقياس من (١٥) سؤال.
- تعديل صياغة بعض الأسئلة حسب آراء المحكمين

- الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل سؤال من أسئلة الاختبار د والدرجة الكلية للاختبار ، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ، والجدول رقم () التالي يوضح هذه النتائج التالية:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (ن=٥٠)

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	.850**	١	.775**	١	.777**
٢	.705**	٢	.743**	٢	.743**
٣	.681**	٣	.751**	٣	.726**
٤	.734**	٤	.812**	٤	.820**
٥	.718**	٥	.763**	٥	.680**

***دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق بان أسئلة الاختبار تتمتع بمعاملات ارتباط قويه ودالـه إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للاختبار (٠.٠١) وهذا يدل علي أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي عالي .

- **الثبات بطريقه ألفا-كرونباخ Alpha:**

تم حساب قيمه معامل ألفا للاختبار ككل وبلغت**(811.)** وهذا دليل كافي على أن الاختبار تتمتع بمعامل ثبات عالي ، وبما أن المقياس يحوى خمسة أبعاد فقد تبين أن معاملات الثبات تراوحت بين **(0.811, 0.711)** وجميعها قيم مرتفعة من الثبات ودال إحصائيا عند مستوي دلالة **(0.01)** مما يعنى أن إبعاد الاختبار تتمتع بمعاملات ثبات عاليه، ،وبذلك تكون صالحة للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم () التالي:

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	تنظيم المادة	العلاقات اللغوية	الكلي
ألفا	.776	.800	.789	798٠.	.711	.811

-

- **الثبات بطريقة أعادة التطبيق**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب بعد تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة أخري بعد أسبوعين من التطبيق الأول وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥) التالي:

جدول(٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة (ن=٥٠)

البعد	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	تنظيم المادة	العلاقات اللغوية	الكلي
معامل الارتباط	.876**	.888**	.799**	.875**	.868**	.875**

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن معاملات الارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يعني أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات قوي

٢- مقياس مهارات حل المشكلات

خطوات إعداد المقياس في الدراسة الحالية:

يتكون مقياس مهارات حل المشكلات من خمسة أبعاد يوضحها الجدول رقم (6) التالي

جدول (٦)
مقياس مهارات حل المشكلات

م	مهارات حل المشكلات	يقاس بالفقرات الآتية
١	التوجه العام	١،٦،١١،١٦،٢١،٢٦،٣١،٣٦
٢	تعريف المشكلة	٢،٧،١٢،١٧،٢٢،٢٧،٣٢،٣٧
٣	توليد البدائل	٣،٨،١٣،١٨،٢٣،٢٨،٣٣،٣٨
٤	اتخاذ القرار	٤،٩،١٤،١٩،٢٤،٢٩،٣٤،٣٩
٥	التقييم	٥،١٠،١٥،٢٠،٢٥،٣٠،٣٥،٤٠

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات حل المشكلات في الدراسة الحالية

- الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وذلك لمعرفه مدى ارتباط واتساق مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وأبعاد المقياس ، والجدولان رقم (٧) التاليان يوضحان هذه النتائج التالية:

جدول(٧)
معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)

التوجه العام	معامل الارتباط	تعريف المشكلة	معامل الارتباط	توليد البدائل	معامل الارتباط	اتخاذ القرار	معامل الارتباط	التقييم	معامل الارتباط

١	.795**	١	.706**	١	.677**	١	.751**	١	.703**
٢	.777**	٢	.785**	٢	.797**	٢	.797**	٢	.764**
٣	.623**	٣	.723**	٣	.745**	٣	.772**	٣	.686**
٤	.793**	٤	.759**	٤	.817**	٤	.713**	٤	.716**
٥	.687**	٥	.775**	٥	.808**	٥	.871**	٥	.797**
٦	.780**	٦	.819**	٦	.875**	٦	.865**	٦	.731**
٧	.780**	٧	.886**	٧	.817**	٧	.830**	٧	.827**
٨	.789**	٨	.840**	٨	.721**	٨	.813**	٨	.792**

*دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)

جدول(٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
معامل الارتباط	.674**	.738**	.692**	.667**	.773**

*دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدولان السابقان بان عبارات مقياس مهارات حل المشكلات يتمتع بمعاملات ارتباط قويه وداله إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، كما أن ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس قويه وداله إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) وهذا يدل علي أن المقياس بمفرداته يتمتع باتساق داخلي عالي .

الثبات بطريقه ألفا-كرونباخ Alpha:

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة. ولحساب معامل الثبات تم استخدام معامل ألفا وبلغ للمقياس ككل وبلغت(**0.753**) وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي ، وبما أن المقياس يحوى خمسة أبعاد فقد تبين أن معاملات الثبات تراوحت بين (**0.792, 0.674**) وجميعها قيم مرتفعة من الثبات ودال إحصائيا عند مستوي دلالة (**0.01**) مما يعنى أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات عاليه، ،وبذلك يكون صالحاً للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٩) التالي:

جدول(٩)

معاملات الفاكرونباك لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الكلي
معامل ألفا كرونباك	.674**	.752**	.792**	.767**	.753**	.753**

*دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)

- الثبات بطريقة أعادة التطبيق

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين بعد تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة أخري بعد أسبوعين من التطبيق الأول وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم () التالي:

جدول(١٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن=٥٠)

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الكلي
معامل الارتباط	.847**	.868**	.862**	.843**	.840**	.868**

*دال عند(٠.٠٥) ، ** دال عند (٠.٠١)

٤- خطوات السير في الدراسة:

للإجابة علي تساؤلات الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقد مرت عملية الإجابة علي تساؤلات الدراسة بعدة مراحل يمكن إجمالها في الآتي:

- الاطلاع علي الأطر النظرية والدراسات السابقة
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي
- إعداد أدوات الدراسة وهي اختبار الفهم القرائي ، ومقياس مهارات حل المشكلات
- اختيار مجموعة الدراسة
- تطبيق مقياس اختبار الفهم القرائي ، ومقياس مهارات حل المشكلات علي مجموعة الدراسة بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية
- تصحيح الأدوات ووضع الدرجات في صورة جداول لمعالجتها إحصائيا
- التحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها
- تفسير النتائج وكتابة التوصيات والمقترحات

٥- المعالجة الإحصائية:

للإجابة علي تساؤلات الدراسة تتم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم التربوية والاجتماعية والمعروف ببرنامج **SPSS (25)** ويتم استخدام الأساليب الآتية:

- المتوسط الحسابي **Mean**
- الانحراف المعياري **Std. Deviation**
- معامل ارتباط بيرسون **Person**

نتائج الدراسة :

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على" لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات طلاب على اختبار الفهم القرائي و مهارات حل المشكلات" ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس مهارات حل المشكلات ، ويوضح الجدول التالي مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس مهارات حل المشكلات.

جدول (١١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس مهارات حل المشكلات (ن= ٥٠)

المقياس	اختبار مهارات الفهم القرائي						
	الأبعاد	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	تنظيم المادة	العلاقات اللغوية	الكلي
مقياس مهارات حل المشكلات	التوجه العام	.861**	.758**	.804**	.833**	.856**	.875**
	تعريف المشكلة	.824**	.729**	.750**	.784**	.835**	.835**
	توليد البدائل	.869**	.760**	.812**	.799**	.848**	.872**
	اتخاذ القرار	.856**	.756**	.788**	.802**	.843**	.862**
	التقييم	.874**	.838**	.892**	.807**	.873**	.874**
	الكلي	.890**	.784**	.824**	.839**	.883**	.899**

*دال عند مستوي ٠.٠٥ ، ** دال عند مستوي ٠.٠١

يلاحظ أن الارتباط بين أبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس مهارات حل المشكلات ارتباط موجب قوي دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) وهي علاقة قوية أي كلما ارتفعت مهارات حل المشكلات ارتفعت مهارات الفهم القرائي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

ينص فرض الدراسة على :

" توجد علاقة دالة أحصائيا بين القدرة على حل المشكلات ومهارات الفهم القرائى لدى الطلاب عينة الدراسة " .

يتضح من الجدول رقم (١١) معاملات الارتباط بين أختبار الفهم القرائى ومقياس حل المشكلات ويمكن تفسيره كما يلى :-

بالنسبة لأبعاد مقياس حل المشكلات(التوجه العام – تعريف المشكلة – توليد البدائل – أتخاذ القرار - التقييم) وعلاقتها بمهارات الفهم القرائى (فهم الكلمة - فهم الجملة – فهم الفقرة – تنظيم المادة – العلاقات اللغوية) يلاحظ أن بينهم أرتباط موجب قوى دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) و كلما ارتفعت مهارات حل المشكلات ارتفعت مهارات الفهم القرائى وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى أن استراتيجية حل المشكلات والفهم القرائى كلاهما يتطلب عمليات عقلية ومهارات تحديد المشكلة وجمع معلومات ووضع فرضيات وأستنتاج الحل للمشكلة ويولد لديهم الثقة بالنفس والقدرة على الفهم والنقد

ويساعدهم على نقل الأثر فى مواقف جديدة متشابهة والتفاعل الايجابى والعميق مع النص القرائى بحيث يسعى الطالب لأستثمار ما لديه من معلومات ومعارف مختزنة فى بنيته المعرفية .

أولا: المراجع العربية :-

- أبراهيم محمد على حراحشه (٢٠٠٧) : المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق . دار الخوارمى للنشر والتوزيع . عمان . الاردن .
- جمال الخطيب و منى الحديدى (٢٠٠٣) : مناهج وأساليب التدريس فالتربية الخاصه . دار مكتبة الفلاح للنشر .ط ٢. الامارات العربية المتحدة .
- جمال مصطفى العيسوى ، محمد عبيد الظنحانى (٢٠٠٦) : تنمية مستويات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الاساسى بدولة الامارات العربية المتحدة . دار الكتاب الجامعى . العين . الامارات العربية المتحدة .
- جمال مصطفى العيسوى ، محمد عبيد الظنحانى (٢٠٠٦) : تنمية مستويات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الاساسى بدولة الامارات العربية المتحدة . دار الكتاب الجامعى . العين . الامارات العربية المتحدة .
- حاتم الغلبان (٢٠١٤) : أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط ف تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الاساسى (رسالة ماجستير غير منشورة) . الجامعة الاسلامية . غزة .
- حسنى عبد البارى عصر (٢٠٠٤) : القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها. دار المكتب العربى الحديث للنشر .الاسكندرية . مصر .
- حسين الدليمى و سعاد الوائلى (٢٠٠٦) : اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها . دار الشروق للنشرو التوزيع . عمان .
- خالد ياسين الصيدواي (٢٠١٥) :أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية ، غزة .
- رشدى طعيمة (٢٠٠٥) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الاساسى . دار الفكر التربوى . ط ١ . القاهرة .
- سامى محمود عبد الله رزق (٢٠٠٦) : طرق تدريس اللغة العربية الاسس النظرية والتطبيقات . كلية التربية . جامعة الازهر .
- سعد عبد الرحمن(٢٠٠٣): القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة
- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥) : التعلم التعاونى أسسه واستراتيجياته وتطبيقاته . عالم الكتب . القاهرة.

- صفاء الأعسر (٢٠٠٠) : الابداع فى حل المشكلات . دار قباء للطباعة والنشر . القاهرة .
- صفاء العبادى (٢٠١٤) : أثر التعلم النشط فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى مادة الادب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع الادبى . قسم العلوم التربوية والنفسية طرائق تدريس اللغة العربية . جامعة كربلاء .
- صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠٠٦) : أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف فى استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى وفى تعبيرهم الكتابى . رسالة دكتوراة غير منشورة . كلية تربية . جامعة حلوان .
- عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣) : القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوين عقليا . مجلة كلية التربية .العدد السابع والعشرون . الجزء الثالث . جامعة القاهرة .
- عبد الله مسلم الهاشمى (٢٠٠٢) : الضعف القرائى فى الحلقة الاولى من التعليم الاساسي بسلطنة عمان مظاهرة ، أسبابه ، مقترحات علاجه . وزارة التربية والتعليم . عمان .
- عطية محمد عطية (٢٠٠٨) : طرق تعليم القراءة والكتابة . دار الفكر للنشر والتوزيع . ط١ . عمان .
- على عبد المحسن الحديبي (٢٠١٦) : تأثير استراتيجية أتقن المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى متعلمى اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى . المجلة التربوية . المجلد (٢٧) . العدد (١٠٦) . جامعة الكويت .
- عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٧) : سيكولوجية التدريس الصفى . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . عمان . الاردن .
- فتحى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم (الاسس النظرية والتشخيصية و العلاجية) . دار النشر للجامعات . القاهرة .
- فتحى عبد الرحمن جراون (١٩٩٩) : تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات . دار الكتاب الجامعى . ط١ . عمان . الاردن .
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية) . سلسة علم النفس المعرفى المجلد (٨) . دار النشر للجامعات . القاهرة .
- فريد أبو زينة (٢٠٠١) : الرياضيات مناهجها و أصول تدريسها . دار الفرقان للنشر . ط ٥ . عمان . الاردن .
- كامليا أبو سلطان (٢٠١٢) : أثر استخدام استراتيجية (K .W.L) فى تنمية المفاهيم والتفكير المنطقى فى الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الاساسى . كلية التربية . الجامعة الاسلامية . غزة .
- محسن عطية (٢٠٠٨) : الاستراتيجيات الحديثة فى التدريس الفعال . دار الصفاء . ط ١ . عمان.

- محسن عطية (٢٠٠٩) : استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقرؤ . دار المناهج للنشر والتوزيع . عمان .
- محمد أحمد غنيم (٢٠٠٢) : استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى طلاب ذوى الاسلوب المعرفى " التروى والاندفاع " مجلة العلوم التربوية العدد (١) . جامعة قطر . قطر .
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية . دار عالم الكتب . ط١ . القاهرة .
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة . مجلة القراءة والمعرفة . العدد السابع . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . كلية التربية . جامعة عين شمس .
- محمد شعلان (٢٠١١) : أثر قراءة الصور فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى . مجلة القراءة والمعرفة . العدد ١١٦ .
- محمد على سليم النترى (٢٠١٦) : أثر توظيف القصص الرقمية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثالث الاساسى . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الاسلامية . غزة .
- محمد عوض القضاه ، محمد فرحان الترتورى (٢٠٠٦) : تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائى عند الاطفال . دار الحامد . ط ١ . عمان .
- محمود محمد غانم (٢٠٠٤) : التفكير عند الاطفال . دار الفرقان . عمان . الاردن .
- مختار عبد الخالق (٢٠٠٦) : فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية مهارات القراءة والوعى بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- مراد على سعد (٢٠٠٦) : الضعف فى القراءة وأساليب التعلم . دار عالم الكتب للطباعة والنشر . ط١ . القاهرة .
- مصطفى موسى (٢٠٠١) : أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . المؤتمر العلمى الاول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . القاهرة .
- مها عبد الله السليمان (٢٠٠١) : أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهاره الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات القراءة فى الصف السادس الابتدائى .
- مؤمنة يونس (٢٠١٣) : أثر فاعلية استراتيجية K .W.L فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلبة الجامعة الاسلامية فى محافظة خان يونس " رسالة ماجستير " . كلية التربية . جامعة غزة .
- نايف معروف (٢٠٠٧) : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها . دار النفائس . ط٤ . بيروت .
- هبة عبد الحميد (٢٠٠٧) : أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار فى المدرستين الابتدائية والاعدادية . دار الصفاء . ط١ . عمان .

- وجدان رمضان محمد عيسى (٢٠١٧) : أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى . الجامعة الاسلامية . غزة .