



اثر انموذج (ALLEN HOVER) في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط

م.د ميساء جاسم محمد

وزارة التربية - المديرية العامة لتربية ديالى

miysaajassem@gmail.com

ملخص البحث

رمى البحث الحالي الى تعرف اثر انموذج (ALLEN HOVER) في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة ثانوية الرواسي للبنات التابعة لتربية محافظة ديالى- قضاء الخالص، وبلغ عدد طالبات عينة البحث (58) طالبة، منهنّ (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و (28) طالبة في المجموعة الضابطة. وكافأت الباحثة بينهنّ في متغيرات: العمر الزمني، ودرجات العام السابق، والقدرة اللغوية، والتحصيل الدراسي للوالدين. واعدت الباحثة متطلبات البحث كالأهداف السلوكية والخطط التدريسية، فضلا عن اختبار الفهم القرائي الذي تكون من (25) فقرة موزعة بين ثلاث مجموعات من الاسئلة. إذ تضمنت المجموعة الأولى (10) فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، في حين تضمنت المجموعة الثانية (10) فقرات من نوع المطابقة أو المزوجة، والمجموعة الثالثة تكونت من (5) فقرات من نوع الترتيب. وبعد ان تأكدت الباحثة من صدقه وثباته وخصائصه السيكمترية طبقته على عينة البحث فتوصلت الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة على وفق انموذج (ALLEN HOVER) في الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: الانموذج، ALLEN HOVER، الفهم القرائي.

The effect of the (Alen Hoover) model on reading comprehension among second-grade middle school students

Dr. Maysaa Jasim Mohammed

Abstract

The current research aimed to identify the effect of (ALLEN HOVER) model on reading comprehension among second-grade intermediate female students. To achieve the research objective, the researcher chose Al-Rawasi Secondary School for Girls affiliated with the Diyala Governorate Education Department - Al-Khalis District, and the number of female students in the research sample was (58) students, of whom (30) students were in the experimental group, and (28) students were in the control group. The researcher rewarded them on the following variables: chronological age, previous year's grades, language ability, and parents' academic achievement.

The researcher prepared the research requirements such as behavioral objectives and teaching plans, in addition to the reading comprehension test which consisted of (25) paragraphs distributed among three groups of questions. The first group included (10) objective paragraphs of the multiple-choice type with four alternatives, while the second group included (10) paragraphs of the matching or pairing type, and the third group consisted of (5) paragraphs of the



order type. After the researcher verified its validity, reliability and psychometric properties, she applied it to the research sample and concluded that the students in the experimental group who studied the reading material according to the (ALLEN HOVER) model excelled in reading comprehension.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

أكدت عدد من الدراسات العراقية والعربية ضعف مستوى الطلبة بنحو عام في مهارة الفهم القرائي مثل دراسة: (القيسي، ١٩٨٤) التي اشارت الى تدني مستوى طلبة المرحلة المتوسطة في مهارة الفهم القرائي، وايضا (دراسة ابراهيم، ١٩٨٥)، ودراسة (الخالدي، ١٩٩٨)، ودراسة (سلمان، ٢٠٠٥) وسواها اذ كان الفهم القرائي متدنيا ايضا، وقد استمر هذا التدني حتى الوقت الحالي.

يشير (عطية) إلى "أن هناك مشكلة محلية تتمثل في تدني مستوى طلاب المرحلة المتوسطة القادمين من المرحلة الابتدائية. يجد غالبية هؤلاء الطلاب صعوبة بالغة في قراءة وفهم سطر أو سطرين من نصوص المطالعة، الأمر الذي يوضح أنهم لم يصلوا حتى إلى المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي. يدل هذا على وجود قصور جوهري في منهجية تعلم القراءة ومهاراتها، مما يشير إلى أن القراءة لم تحظ بالاهتمام الكافي الذي يتناسب مع أهميتها ودورها المحوري في الحياة. وحتى في حال تحسن مستوى القراءة في بعض المدارس، فإنه لا يتجاوز بأي حال من الأحوال مستوى القراءة السطحية أو الفهم الحرفي" (عطية، ٢٠١٠: ٢٥).

استنتجت الباحثة وجود قصور قرائي، بناءً على خبرتها الشخصية المحدودة وتبادل الآراء مع المختصين في تدريس اللغة العربية. يواجه كثير من الطلاب تحديات واضحة في تحقيق مهارات القراءة الأساسية، بما في ذلك استيعاب المقروء، والتي أصبحت الآن، بحسب الدراسات التربوية المتقدمة، حجر الزاوية الذي تركز عليه الكفاءة القرائية. إن النهوض بالتربية في أي مكان في العالم يستلزم صقل هذه المهارة، إذ يحتاج إليها المتعلم للبحث والتقيب عن المعلومات في مصادرها المتنوعة ومن ثم توظيفها وتسهيل مهامه التعليمية.

قد يكون هذا الضعف ناتجاً عن عوامل عديدة تشمل: المعلم، والطالب نفسه، والمادة الدراسية، والأسلوب التدريسي المتبع، والبيئة الأسرية والمجتمعية. تتفاعل هذه العناصر وتؤثر بدرجات مختلفة في إحداث الضعف في الفهم القرائي. وتعد طرائق التدريس الأبرز بين هذه العوامل؛ فهي تؤثر بشكل كبير في مستوى أداء الطلبة في تعلم القراءة والكتابة، وتمثل الشريان الذي يغذي الطلبة بالمعلومات، وبالتالي تشكل جزءاً جوهرياً من المشكلة. يؤكد هذا المنظور ما جاء في دراسة لوزارة التربية، مفاده أن بعض المدرسين يقفون حائرين وعاجزين عن إيجاد استراتيجيات تدريس مناسبة (وزارة التربية، ٢٠٠١: ٤٤).

دفعت نتائج الدراسات المتقدمة الباحثة إلى استشعار وجود خلل في الفهم القرائي. ومن المفارقات أن هذا الضعف يتزامن مع العصر الحالي الذي تتجاوز فيه اللغة المكتوبة مع اللغة البصرية والصورة المنتشرة بكثافة. وإيماناً بضرورة تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، رأت الباحثة أن هذا البحث ضروري لإضافة جهد جديد للمحاولات السابقة. تتمحور الدراسة حول استكشاف تأثير نموذج (ALLEN HOVER) في تعزيز الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، بهدف مساعدتهن في التغلب على مشكلاتهن ورفع مستوى أدائهن الأكاديمي.



أهمية البحث :

تمثل اللغة الأداة المحورية لاكتساب المعرفة والثقافة، وتلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد والمجتمع. هي وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر، وتحقيق الحاجات والأهداف، ونقل التجارب وتبادلها بين الأمم (الحمادي، 2002، ص 5).

لذلك، نالت مناهج اللغة اهتمام المربين، كونها أساساً لتنظيم الحياة الاجتماعية وتوطيد العلاقات. إنها تعكس حضارة الأمة ونظمها كافة، وتعد مؤشراً مهماً على تحضر الشعوب ورفقها (زاير وإيمان، 2011، ص 18).

تتميز اللغة العربية بقدرتها الفريدة على استيعاب الحضارات المختلفة، فهي منهل علم لا ينضب. يؤكد الكاتب الفرنسي جون على حيويتها بقوله: "إن اللغة العربية لغة مستقبل، ولا شك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية" (السيد، 2005، ص 11).

وإن اللغة العربية مهاراتها التي أولها القراءة، إذ لا تعادلها مهارة أخرى، فهي مفتاح التعلم والتعليم؛ ومما يؤكد أهميتها أن الله سبحانه وتعالى أمر بها في أول كلمة من أول آية تنزل على رسوله الكريم محمد (ﷺ) في قوله تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ" (سورة العلق: ١-٢) فالقراءة هي الأداة التي بها نقف على كل قديم وجديد، وأن القراءة في المجتمع الحديث ضرورة من ضرورات الحياة المهمة، التي بها يمكن الفرد تفهم الإشارات والتوجيهات والتعرف على الأخبار بطريقة سهلة. (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٢٤٥)

والحديث النبوي الشريف لا يخلو من الحث على القراءة وإبداء فضلها، فقد أحصت (دراسة المشهدي) أن كلمة القراءة وردة في أحاديث الرسول محمد (ﷺ) (٥٣٣) مرة، إذ يدل هذا العدد على أهمية القراءة، وحث الرسول ﷺ عليها (المشهداني، ٢٠٠٨: ٦) والمطلع على الأدب العربي يرى إشارات واضحة تحث على القراءة ومجالسة الكتاب فما هو المتنبي يقول:

أَعَزُّ مَكَانٍ فِي الدُّنْيَا سَرَجُ سَابِجٍ وخير جليس في الزمان كتاب (المتنبي، ٢٠٠٧: ٣٠٩)

يُمثل الفهم الركن الأساسي للقراءة. اختارت الباحثة التركيز على مهارة الفهم القرائي كونها محور القراءة الرئيس وفقاً للمتخصصين، وتحظى باهتمام كبير في مناهج القراءة (عاشر، 2003، ص 82). يتطلب تحقيق الفهم تنمية الرغبة والميل نحو القراءة كدافع أساسي لتحقيق الهدف منها (عبد الرحمن، 1983، ص 30). وسرعة الفهم تعتمد على القراءة السليمة وارتباطها بخبرات القارئ السابقة (وزارة التربية، 1999، ص 22).

إن فهم المادة المقروءة عملية ذهنية تتضمن مهارات إدراكية عليا وتتأثر بعوامل عدة: أسلوب المعلم في التدريس والشرح، طرائق التحفيز، البيئة الصفية، وجودة طباعة الكتب، فضعف الطباعة يعيق الفهم (طبيبي وآخرون، 2009، ص 206).

ترى الباحثة أن الفهم القرائي هو الغاية الرئيسة من القراءة، ويتطلب تفاعل القارئ مع النص لبناء المعنى، مستخدماً المعلومات الواردة في النص وخلفيته المعرفية وخبرته بأسلوب الكاتب.

يتطلب الفهم القرائي الجيد من القارئ اكتشاف المعنى وتفسيره لتحقيق الهدف من القراءة. القارئ الجيد يتمتع بـ "المرونة الذهنية" التي تسمح له بتعديل مساره القرائي باستمرار. لا يكتمل الفهم دون مخزون معرفي يحدد المعاني ويربط العناصر ببعضها البعض. الدماغ هو المحلل والمركب الأساسي للكلمات، والعقل هو الأداة المانحة للقدرة على الربط والموازنة؛ وبغيابه لن تكتمل دائرة الفهم (عبد الهادي، 2010، ص 24). من هنا، تبرز أهمية استراتيجيات التدريس كركيزة أساسية وعنصر حيوي في المنهج الشامل



والحديث. زاد اهتمام التربويين بها لقدرتها على معالجة مواطن الضعف في المناهج ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (عوض، 2003، ص 84).

هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر انموذج (ALLEN HOVER) في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة المطالعة باستعمال انموذج الن هوفر ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي.

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1 - طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز محافظة ديالى.
- 2- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥ - ٢٠٢٦.
- 3- موضوعات مادة المطالعة المقرر تدريسها لطلبة الصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق.

تحديد المصطلحات :

- الاثر:

عرفه صبري (٢٠٠٢): "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، للوصول إلى النتائج المرجوة، وهذا المصطلح يستخدم في المجالات التعليمية التعليمية وطرق واساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس" (صبري، ٢٠٠٢: ٤١).

وعرفه عامر (2006): "كل تغير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري" (عامر، ٢٠٠٦: ٩).

التعريف الاجرائي للأثر : مقدار التغير الناتج من استعمال انموذج ALLEN HOVER (الن هوفر) في عمليات العلم الاساسية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط عينة البحث في المجموعة التجريبية لمادة المطالعة بالموازنة مع اقرانهن في المجموعة الضابطة.

- انموذج ALLEN HOVER :

-عرفه (Sarman ، ٢٠٠٤) بأنه: تقوم هذه الطريقة التدريسية على مبدأ تفعيل دور المتعلم كعامل رئيس في التعليم، وتنظم في دورة تعلم ثلاثية. يتاح للمتعلم مجالاً واسعاً لاختيار الأسلوب المناسب لمعالجة المشكلة، وغالباً ما يُطلق على هذا النهج مصطلح "الاستكشاف". في هذه المرحلة، يستخدم المتعلم مهاراته الاستكشافية في التعامل المباشر مع الأشياء، من خلال وضع الفروض، وجمع المعلومات، والملاحظة والقياس، وتصميم التجارب للوصول إلى النتائج (Sarman, 2004: 78).

التعريف الاجرائي لأنموذج ALLEN HOVER: تُعرّف هذه الطريقة التدريسية بأنها الخطوات الإجرائية التي تعتمد عليها الباحثة في تدريس عينة المجموعة التجريبية، مستخدمةً قدرات الطالبات العقلية عبر عملية الاستكشاف. يجري توزيع الطالبات إلى مجموعات بقدرات متجانسة. تواجه هذه المجموعات مشكلة تتطلب حلاً، ويتم دعمها بالأنشطة والوسائل التي تساعد في جمع المعلومات واكتشاف الحقائق، بغية الوصول إلى النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف المطلوبة من الدراسة.

- الفهم القرائي:



-عرفه حبيب الله (٢٠٠٠): "إدراك المعاني، والأفكار المعبر عنها في النص المقروء، وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ، والتفاعل معها، والحكم عليها، والإفادة منها في حل مشكلاته الحياتية". (حبيب الله، ٢٠٠٠: ٤٧).

-وعرفه العبد الله (٢٠٠٧): "عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص، والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية" (العبد الله، ٢٠٠٧: ٧٥).

أما التعريف الإجرائي للفهم القرائي: هو العمليات العقلية التي تؤديها طالبات عينة البحث في فهم معنى النص الذي أراده الكاتب من حيث معاني المفردات، والتراكيب، وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطالبات (عينة البحث) لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعون له نهاية مدة التجربة.

- الصف الثاني المتوسط: هو "الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، يلي الصف الأول المتوسط ويسبق الصف الثالث المتوسط" (وزارة التربية، ٢٠١٠: ١٨).

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: الاستكشاف:

تنتقل الباحثة من فرضية أن الله أودع في الإنسان نزعة فطرية للبحث، وهي أساس تقدم البشرية ورقبها. الاستكشاف هو إحدى السمات المميزة للإنسان، ولا بد من تواجده في كل مكان، بما في ذلك الفصل الدراسي. ذلك لأن قمع هذه النزعة واعتبار المتعلم مجرد متلقٍ سلبي يفقد الإنسان الكثير من مقوماته. بالتالي، من الضروري إتاحة المجال أمامه لاكتشاف الحقائق العلمية بنفسه.

يُعرف الاستكشاف بأنه مجموعة عمليات عقلية لتمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية، تشمل: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ، والوصف (عريفج ونايف، 2010، ص 87). يرى برونر أن الاستكشاف ينشأ عندما يواجه الطالب موقفاً مشكلاً ويبدأ البحث عن الحل، مما يعزز قدراته الفكرية. يختلف التعلم بالاستكشاف عن الطرائق التقليدية التي تقلل من دور الطالب وتجعله متلقياً سلبياً. المسؤولية الكبرى في طريقة الاستكشاف تقع على الجهد الذي يبذله الطالب للمساهمة الفاعلة في التعلم (فرج، 2005، ص 142).

المحور الثاني: انموذج ALLEN HOVER

يُعد نموذج "ألن هوفر" (ALLEN HOVER) "أحد نماذج التعلم بالاستكشاف الحر الذي يتمحور حول ذات المتعلم، جاعلاً إياه المركز الأساس في العملية التعليمية. يعود الفضل في هذا النموذج إلى العالم هوفر، الذي نال لقب الأستاذية في علم النفس عام 1990، ويشغل منصب رئيس منظمة التعليم، وهي مؤسسة استشارية وبحثية متخصصة في نظرية التعلم التعليمي.

يتمثل نموذج هوفر في مجموعة من الخطوات المتتابعة التي يمر بها المتعلم خلال الموقف التعليمي لحل أي مشكلة تواجهه. يتطلب ذلك منه استخدام معلومات وأفكار سابقة، مما يؤدي إلى توليد أفكار جديدة تساعد في البحث عن حلول. تتم هذه العملية عبر تنظيم الأفكار، وإعادة مناقشتها، وربط العلاقات بينها حول المشكلة. ومن أهم أهداف النموذج إتاحة المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره بحرية تامة دون قيود، لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار الجديدة مع التقليل من حدة نقدها أو الحكم عليها من قبل المدرس، لأن الانتقاد المبكر قد يؤدي إلى إحباط المتعلم ومنعه من توليد المزيد من الأفكار. بعد ذلك، تُناقش الأفكار المطروحة لاختيار الأكثر ملاءمة وقابلية للتطبيق (أبو حلو، 1988، ص 74).

ميّز هوفر بين المعرفة والمهارة، واهتم بطرائق الاستكشاف الحر لتنمية المهارات الفكرية. طوّر هذا النموذج ليتناسب مع التعلم الفردي، حيث يكون المتعلم محور الفاعلية بوضعه في موقف فكري يتطلب منه إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه لرؤية علاقات جديدة. بعد ذلك، يتفاعل المتعلمون لتحقيق أهداف مشتركة. ونتيجة لذلك، يكتسب المتعلم الكثير من القدرات والمهارات المختلفة، مثل: الاعتماد على النفس،



والاستقلالية، والعمل الجماعي، والمشاركة في جميع الأنشطة، مما يجعل التعلم ذا أهمية كبيرة بالنسبة له. ويشير (هوفر) في نموذجة الى استراتيجيات تتدرج على ما يأتي (Hoffer 1981:11) :

- ١- شرح وتوضيح المادة العلمية، وتقديم المفاهيم بنحو منظم، ومساعدة المتعلم على استكشاف المعلومات، وتأكيد أهميتها وربطها بواقع الحياة، اذ يتدرج مع المتعلم باستعمال الاستكشاف الموجه ثم الانتقال الى الاستكشاف الحر ، مؤكداً بعض قواعد العمل وأهمية الوقت.
- 2- مرحلة التجريب والتطبيق والممارسة اليدوية، وهي تركز في ما يستكشفه المتعلم وتحويله الى تركيب منطقي بعد متابعة اعماله.
- 3- استعمال الافكار في اشكال جديدة مختلفة بعد دمج المعرفة مع خبرات المتعلمين وتجاربهم وتحديدهم بمراجعة ما حدث.

وقسم هوفر المتعلمين على مجموعات غير متجانسة للدرس والاستذكار، ويتألف كل فريق من (٤-٥) افراد، إذ يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة. واستعمل هوفر اسلوب تقديم الفرص المتساوية، وذلك لوضع درجات تستند الى الاداء الفردي للمتعلمين نسبة الى ادائهم السابق، والمدرس لا يجدد بالضرورة الدرجات، بل يعوض عن ذلك نوعاً من الشهادة عند الانجاز ويستعمل الدرجات في التحصيل. (Sarman, 2004:82) ويستند أنموذج ALLEN HOVER الى عدد من الاسس منها تنمية روح البحث والاستكشاف، إذ يتفق مع اسلوب البحث العلمي في التقصي للوصول الى النتائج، فضلاً عن التركيز التام على نشاط المتعلم الذاتي، وبهذا فإنه يتفق مع طرائق التدريس الحديثة التي تجعل من المتعلم المحور الاساس في العملية التعليمية. (Hoffer, 1981: 18)

المحور الثالث: دراسات سابقة:

١- دراسة صابر ٢٠٠٩م:

استهدفت الدراسة التي أجريت في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية بالعراق، الكشف عن تأثير الحوار التعليمي على الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة) لاختبار أثر الحوار مقابل الطريقة التقليدية في تدريس القراءة. تم ضمان التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين من خلال ضبط عدة متغيرات (العمر، تحصيل الوالدين، التحصيل السابق، الذكاء، المعرفة السابقة). استخدمت الباحثة أداتين: اختبار فهم قرائي (30 فقرة) ومقياس ميل للقراءة (18 فقرة)، وتم التحقق من صدقهما (عن طريق المحكمين وجدول المواصفات) وثباتهما (باستخدام معامل ارتباط بيرسون). بعد تطبيق الأدوات، خلصت الباحثة إلى نتيجتين رئيسيتين:

- 1- الاعتماد على الحوار التعليمي كان فعالاً في تحسين الفهم القرائي وزيادة ميل الطلاب نحو القراءة.
- 2- يتسق هذا الأسلوب التدريسي مع متطلبات التربية الحديثة من حيث تحفيز الطلاب ومراعاة الفروق الفردية (صابر، 2009، ص ي).

٢- دراسة علي (٢٠١١م):

أجريت دراسة في كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد لاستقصاء أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص على الفهم القرائي والأداء التعبيري لطلاب الصف الرابع الأدبي. شملت العينة 66 طالباً، مقسمين بالتساوي على مجموعتين (تجريبية وضابطة) من إعدادية صلاح الدين. تم إجراء تكافؤ إحصائي بين المجموعتين بناءً على العمر، ومستوى الذكاء، والتحصيل السابق.



تولى الباحث تدريس المجموعتين لفصل دراسي كامل، باستخدام الاستراتيجيات المدمجة للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. استُخدمت أدوات قياس (اختبار فهم قرائي، وموضوع تعبير)، وطُبقت عليها تحليلات إحصائية متنوعة للتثبت من النتائج.

أظهرت الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا بشكل دال إحصائياً على طلاب المجموعة الضابطة في كل من الفهم القرائي والأداء التعبيري (علي، 2011، ص 17-106).

3- دراسة الساعدي (٢٠١٣):

سعى البحث إلى معرفة أثر استراتيجية (R.E.A.P) في تحسين الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. تم اختيار عينة قوامها 48 طالبة عشوائياً من ثانوية المشكاة للبنات في ميسان للعام الدراسي 2012-2013. قُسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) لدراسة المادة باستخدام استراتيجية (R.E.A.P) والطريقة التقليدية على التوالي.

كافأت الباحثة بين المجموعتين إحصائياً من حيث العمر، والتحصيل السابق، ومستوى الذكاء، ومؤهل الوالدين. غطت المادة العلمية سبعة موضوعات للفصل الأول، وتم إعداد خطط تدريسية وأداة قياس (اختبار فهم مقروء من 40 فقرة) بعد التحقق من صلاحيتها وصدقها وثباتها.

خلصت الدراسة إلى تفوق الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية (R.E.A.P) (المجموعة التجريبية) على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في الفهم القرائي (الساعدي، 2013، ص م).

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

منهج البحث:

اختارت الباحثة المنهج التجريبي كأساس لبحثها. إن هذا المنهج لا يكتفي بالوصف الكمي للظواهر، بل يسمح بمعالجة متغيرات معينة في بيئة مضبوطة للتحقق من كيفية سير الأحداث. بالتالي، يختلف البحث التجريبي عن مجرد عرض الحوادث التاريخية أو ملاحظة وتشخيص الحاضر؛ إنه يتسم بالقدرة على التحكم والسيطرة على المتغيرات المختلفة المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها خلال الموقف التجريبي (عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 487).

إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي:

يُمثل التصميم التجريبي مخططاً لكيفية تطبيق التجربة وبرنامجاً لآلية العمل. التجربة هي تهيئة مقصودة للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة قيد الدراسة لملاحظة التغيرات الحادثة. إنها تغيير متعمد تُجرّبه الباحثة في ظروف الظاهرة. وبما أن التصميم التجريبي هو أولى الخطوات التنفيذية، فمن الضروري أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم فريد يضمن دقة النتائج وسلامتها (عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 487).

لذلك اعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي مع المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي ملائم لظروف البحث فجاء التصميم على ما في الشكل الاتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	انموذج ALLEN HOVER	الفهم القرائي	اختبار في الفهم
الضابطة	—		القرائي

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يُعرف مجتمع البحث بأنه كل الأفراد أو الأشياء التي تشترك في خصائص محددة يمكن ملاحظتها. المحك الأساسي لتحديد المجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أعضائه. وتسمى هذه الخصائص المشتركة والقابلة للملاحظة بـ "معلّات المجتمع" (أبو حويج، 2002: 44).

تألف مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات التابعة لقضاء الخالص في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى.

يحتل اختيار عينة البحث مكانة بارزة ضمن خطوات البحث. فغالباً ما تجد الباحثة نفسها غير قادرة على مسح مجتمع البحث بأكمله لجمع البيانات اللازمة، مما يستدعي اللجوء إلى عينة ممثلة. العينة عبارة عن مجموعة جزئية تشترك في خصائص المجتمع الأصلي، ويكمن الهدف المحوري من استخدامها في تعميم الاستنتاجات التي تخرج بها الباحثة من العينة على المجتمع الأوسع (أبو حويج، 2002: 45).

من متطلبات البحث الحالي اختيار إحدى المدارس في هذه المديرية على أن لا يقل عدد شعب الصف الأول المتوسط فيها عن شعبتين، وقد اختارت الباحثة بشكل لا عشوائي ثانوية الرواسي للبنات في قضاء الخالص ناحية ههيب، وذلك للأسباب الآتية:

1. إبداء إدارة الثانوية استعدادها التام للتعاون مع الباحثة.
2. قرب المدرسة من منزل الباحثة.
3. دوام المدرسة النهاري.
4. عدد شعب الصف الأول المتوسط فيها لا يقل عن أربع شعب، مما يتيح فرصة أكبر للباحثة في اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة.

زارت الباحثة ثانوية الرواسي للبنات، ووجدت أنها تضم أربع شعب من الصف الأول متوسط للعام الدراسي 2026/2025 هي (أ- ب- ج- د) وبطريقة السحب العشوائي^(*) اختارت الباحثة شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (انموذج ALLEN HOVER) عند تدريس مادة المطالعة، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية من غير التعرض للمتغير المستقل لذا بلغ عدد طالبات الشعبتين (62) طالبة بواقع (31) طالبة في شعبة (د) و (31) طالبة في شعبة (ج)، وبعد استبعاد الطالبات الراسيات البالغ عددهن (4)، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (58) طالبة، بواقع (30) طالبة في شعبة (د) أي المجموعة التجريبية، و (28) طالبة في شعبه (ج) أي المجموعة الضابطة، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح عدد أفراد مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسيات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	31	1	30
الضابطة	31	3	28
المجموع	62	4	58

تكافؤ مجموعتي البحث:

(*) كتبت الباحثة أسماء الشعب على قصاصات ورقية وبعدها سحبت الباحثة عشوائياً قصاصتين وقد كان الاختيار شعبة (د) وشعبة (ج) .



يتطلب الحصول على نتائج دقيقة في البحث التجريبي تكويناً لمجموعات متكافئة إحصائياً. يضمن هذا التكافؤ ضبط المتغيرات الدخيلة والحد من تأثيرها على نتائج التجربة، وبالتالي التأكد من أن التغير الملاحظ يعود حصراً إلى العامل المستقل الذي تدرسه الباحثة (فان دالين، 1985: 398).

لذا حرصت الباحثة على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي:

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لمتغيرات العمر الزمني ودرجات العام السابق والقدرة اللغوية لطالبات مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
العمر الزمني	التجريبية	30	151.7917	4.9253	0.349	2.02	56	غير دالة
	الضابطة	28	152.3478	5.9819				
درجات العام السابق	التجريبية	30	78.416	9.595	0.094	2.02	56	غير دالة
	الضابطة	28	78.695	10.776				
اختبار القدرة اللغوية	التجريبية	30	34.625	5.784	0.784	2.02	56	غير دالة
	الضابطة	28	33.391	5.789				

جدول (3) قيمة كا² المحسوبة والجدولية في متغيري التحصيل الدراسي لآباء وامهات طالبات المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي للآباء					درجة الحرية *	قيمة كاي		مستوى دلالة عند (0.05)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط		محسوبة	جدولية	
تحصيل الآباء	التجريبية	30	5	6	8	5	3	1.329	11.07	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	28	5	6	6	6				
تحصيل الامهات	التجريبية	30	6	5	6	6	3	3.224	11.07	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	28	5	6	6	6				

ثالثاً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

1- الحوادث المصاحبة للتجربة:



يُشار بها إلى أي أحداث عرضية قد تقع خلال مدة التجربة وتؤثر في المتغير التابع (عودة وملكاوي، 1992، ص 126). وتشمل هذه الحوادث الكوارث والاضطرابات المختلفة التي قد تعيق تنفيذ التجربة. بالرغم من الظروف الأمنية غير المستقرة في الدولة، لم تشهد التجربة أي حادث يعرقل سيرها أو يؤثر على المتغير التابع بشكل يتجاوز تأثير المتغير المستقل (همام، 1984: 203).

2- الاندثار التجريبي: نقصد به الأثر الناجم عن الانقطاع الكلي أو الجزئي لطالبات عينة البحث أثناء التجربة، وتأثيره اللاحق على نتائج الدراسة (عبد الرحمن وزنكنة، 2007، ص 479). لحسن الحظ، لم تشهد التجربة الحالية أي تسرب مؤثر في سيرها، وكانت حالات الغياب الفردية هي الاستثناء الوحيد، وقد حدثت بنسب متقاربة جداً في كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

3- الفروق الفردية في اختيار العينة: لتفادي تأثير هذا المتغير على نتائج الدراسة، قامت الباحثة بعدة خطوات. شملت هذه الخطوات اختياراً غير عشوائي للعينة، بالإضافة إلى تحقيق التكافؤ الإحصائي بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بناءً على خمسة متغيرات. كما اتسمت الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للطالبات بتجانس كبير، وهو ما يعود إلى نشأتهن في بيئة اجتماعية واحدة.

4- العمليات المتعلقة بالنضج: نقصد بها التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية والسيكولوجية التي تحدث داخل الكائن البشري، والتي تتزامن في الحدث عند معظمهم في العمر نفسه تقريباً (ملحم، 2000: 398). لم يكن لهذا المتغير تأثير على البحث، لأن مدة التجربة كانت موحدة للمجموعتين ولم تتجاوز فصلاً دراسياً واحداً.

5- الانحدار الإحصائي: والمقصود به ميل الدرجات المتطرفة إلى التحرك نحو وسط التوزيع (أبو علام، 1989: 109). وفيما يخص هذا البحث، لم تتعرض طالبات العينة لأثر هذا العامل، بفعل الطريقة التي اتبعتها الباحثة في اختيار عينة البحث، زيادة على التكافؤ الذي أجرته الباحثة بين مجموعتي البحث.

6- أداة القياس: استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس المتغير التابع، وهو اختبار الفهم القرائي الموحد الذي أعدته الباحثة لأغراض هذا البحث.

7- اثر الإجراءات التجريبية: تتسم التجربة الحقيقية بالقدرة على الضبط والتحكم، والتي تعني تثبيت الخصائص والعوامل المحيطة بالموقف البحثي. يُعد هذا الإجراء ضرورياً عند دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع، لمنع تأثير أي عوامل دخيلة محتملة (ملحم، 2002: 360). وحرصت الباحثة على ضبط المتغيرات لضمان سير التجربة وسلامتها ودقة نتائجها وتمثل ذلك على النحو الآتي:

1- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية تامة لبحثها بالتنسيق مع الإدارة المدرسية. لم يتم الكشف للطالبات عن الأهداف الحقيقية للدراسة، بل أوهمتهن الباحثة بأنها معلمة عادية أتت لإكمال جدول الحصص. هذا المسعى كان يهدف إلى تجنب أي تغيير في سلوك الطالبات أو نشاطهن قد يؤثر سلباً في دقة وموثوقية نتائج البحث.

2- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث.

3- القائم بالتدريس: لتفادي أي تشويش قد يسببه اختلاف المدرسين على نتائج التجربة، تولت الباحثة مهمة التدريس للمجموعتين بنفسها. هذا الإجراء يضيف موثوقية ودقة أكبر على النتائج، ويضمن مراعاة التماثل بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص عامل المدرس.

4- توزيع الحصص: قامت الباحثة بالسيطرة على هذا المتغير عن طريق ضمان تكافؤ توزيع الدروس. فقد خصصت حصتين أسبوعياً لمادة المطالعة، بواقع حصة واحدة لكل مجموعة من مجموعتي البحث، بما

يتوافق مع منهج وزارة التربية. كما تم تنظيم جدول الحصص بالاتفاق مع إدارة المدرسة لضمان التوزيع المتكافئ بين المجموعتين وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) توزيع دروس المطالعة بين طالبات مجموعتي

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الأربعاء	الأول	8:15
الضابطة		الثاني	9:00

5- المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة راعت الباحثة فيها ان تكون غرف الصفوف متشابهة في الإضاءة والتهوية وطلاء الجدران وعدد الشبائيك.

6- الوسائل التعليمية: كافت الباحثة في تقديم الوسائل التعليمية لطالبات مجموعتي البحث من حيث تشابه السبورات البيضاء والأقلام الملونة.

رابعاً: مستلزمات البحث :

1- تحديد المادة العلمية حددت الباحثة الموضوعات التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهي سبعة موضوعات من كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط 2025 / 2026 ، وجدول (5) يبين ذلك .

جدول (5) موضوعات المطالعة والنصوص المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	الصفحات
1	رِغَايَةِ اللَّهِ وَوَعْدُهُ	5
2	الإِخَاءُ	22
3	الطَّمُوحُ وَغُلُوُّ الْهَمَّةِ	34
4	الْمَرْءُ يَخْلُدُ بِعِلْمِهِ وَعَمَلِهِ	51
5	نَحْنُ وَعُلُومُ الْعَرَبِيَّةِ	64
6	أَمْجَادُنَا وَحَضَارَتُنَا	81
7	مِنْ عَجَائِبِ عَالَمِ الْحَيَوَانِ	93

2- صياغة الأهداف السلوكية

انطلاقاً من الأهداف العامة ومحتوى دروس المطالعة، صاغت الباحثة في البداية (75) هدفاً سلوكياً. قُسمت هذه الأهداف على مستويات تصنيف بلوم الستة في المجال المعرفي. ولضمان دقة الأهداف وملاءمتها للمادة، قامت الباحثة بعرضها على خبراء ومحكمين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية. بناءً على توصياتهم، تم تعديل الأهداف وحذف (6) منها، ليصل العدد النهائي للأهداف السلوكية إلى (69) هدفاً. وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) الأهداف السلوكية للموضوعات موزعة بين مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم وأعدادها

ت	الموضوع	عدد الأهداف في كل مستوى						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
1	رِغَايَةِ اللَّهِ وَوَعْدُهُ	3	1	1	1	1	1	8
2	الإِخَاءُ	2	1	1	1	1	1	7



3	الطَّمُوحُ وَعُلُوُّ الْهَمَّةِ	3	1	1	1	1	1	8
4	الْمَرْءُ يَخْلُدُ بِعِلْمِهِ وَعَمَلِهِ	3	1	1	1	1	1	8
5	نَحْنُ وَعُلُومُ الْعَرَبِيَّةِ	3	1	1	1			7
6	أَمْجَادُنَا وَحَضَارَتُنَا	3	1	1	1	1	1	8
7	مِنْ عَجَائِبِ عَالَمِ الْحَيَوَانِ	3	1	1		1	1	7
	المجموع	26	9	8	8	9	9	69

3- إعداد الخطط التدريسية :

يُقصد بالخطط التدريسية الأسلوب الذي يتبعه المدرس لتنظيم المواقف التعليمية واستخدام الوسائل والأنشطة المختلفة بشكل منهجي، بهدف تحقيق المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة لدى الطلبة (زاير، 2016، ص 126). ولأن التخطيط ضروري لنجاح التدريس، صممت الباحثة خططاً خاصة بالمجموعة التجريبية وفق نموذج "ألن هوفر"، وخططاً أخرى للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، مع مراعاة المحتوى والأهداف السلوكية. لضمان دقة هذه الخطط وسلامتها، عرضت الباحثة خطتين نموذجيتين على محكمين وخبراء في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، وتم تعديلهما في ضوء آرائهم قبل البدء بالتنفيذ.

4- أداة البحث - اختبار الفهم القرائي:

من متطلبات البحث بناء اختبار لقياس الفهم القرائي ولإعداد هذا الاختبار اتبعت الباحثة ما يأتي:

أ- اختيار موضوع قرائي ملائم:

الغرض من اختبار الفهم القرائي هو قياس تحصيل الطالبات في هذا المجال وفقاً لمتطلبات المنهج. من المتوقع أن تتمكن الطالبة في نهاية الصف من قراءة نص مناسب لمستواها والتعامل مع تحديات تتدرج من فهم الكلمات البسيطة إلى استيعاب الفكرة الرئيسية، والتفاصيل، والعلاقات النصية. ولما كان البحث يتطلب نصاً خاصاً لاختبار الطالبات، اقترحت الباحثة ثلاثة نصوص من الجزء الثاني لكتاب المطالعة للصف الثاني المتوسط لم يسبق للطالبات دراستها. عرضت هذه النصوص على خبراء ومحكمين في اللغة العربية والعلوم التربوية لاختيار الأنسب لبناء الاختبار. أسفرت عملية التحكيم عن اختيار نص "النهر والحياة"، الذي حظي بموافقة 80% من الخبراء.

ب- صياغة فقرات الاختبار:

إن إعداد اختبار الفهم القرائي يتطلب استعمال أنواع من الأسئلة، مثل الأسئلة الموضوعية التي تطلب من الطالب اختيار جواب من أجوبة متعددة، والأسئلة الذاتية التي تطلب من الطالب الإجابة بعباراتها، فإذا استعملت نوعية واحدة في كل الأسئلة فإن ذلك يُقوّض صدق الاختبار. (دويت وبيتر، 2005: 82) لذا أعدت الباحثة اختباراً نهائياً تكوّن من (25) فقرة موزعة بين ثلاث مجاميع من الأسئلة بصيغته الأولية ملحق (13). إذ تضمنت المجموعة الأولى (10) فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، في حين تضمنت المجموعة الثانية (10) فقرات من نوع المطابقة أو المزوجة، والمجموعة الثالثة تكونت من (5) فقرات من نوع الترتيب.

ج- صدق الاختبار:

يقاس صدق الاختبار بمدى قدرته على قياس الغرض الذي أنشئ من أجله (الجبوري، 2013، ص 168). وللتحقق من هذه الخاصية، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري. تم عرض الاختبار على متخصصين في طرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية لتقييم صلاحية الفقرات وتوزيع الدرجات. بناءً



على ملاحظاتهم القليلة حول الجوانب اللغوية والأسلوبية، تم الانتهاء من الاختبار ليصبح مكوناً من (25) فقرة في صيغته النهائية.

د- تحديد تعليمات الاختبار:

وضعت الباحثة التعليمات الآتية :

- قراءة الموضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة.
- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.
- على أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاختيارات.
- على الطالبة ان تضع دائرة (O) حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي تراها ملائمة في ورقة الأسئلة للسؤال الاول .
- على الطالبة الاجابة عن السؤال الثاني بتوصيل خط بين او كتابة الاختيار المقابل الصحيح.
- اجابة السؤال الثالث بترتيب الكلمات وكل كلمة بموقعها الملائم.
- درجة الاختبار الكلية (25 درجة) .

هـ- التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار:

طبقت الباحثة اختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالبة من مجتمع البحث وقد هدفت من تطبيق الاختبار تحديد الزمن، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية، سجلت الباحثة الوقت المستغرق لكل طالبة، لحساب الزمن الملائم للإجابة، وقد اتضح أن متوسط الزمن الذي تستغرقه الطالبات للإجابة عن فقرات الاختبار كان (36)^(*) دقيقة وهو زمن الاختبار الكلي.

و- التطبيق الاستطلاعي الثاني- تحليل فقرات الاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (125) طالبة مجتمع البحث، وبعد تصحيح إجابات الطالبات، رتبّت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة. واختيرت الـ (27%) العليا، والـ (27%) الدنيا لتمثلاً للمجموعتين في حساب صعوبات الفقرات وقوى تمييزها، وقد اختيرت هذه النسبة لأنها تمثل المجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الظاهر، وآخرون، 2002: 128)، ثم حسبت الباحثة معامل الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة، وفعالية البدائل الخاطئة، وعلى النحو الآتي:

- معامل صعوبة الفقرة

عند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية وجدت الباحثة أنّ صعوبات الفقرات مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصرت معاملات صعوبتها بين (0,20 – 0,80) (Bloom, 1971: 168).

جدول (7) معاملات صعوبة فقرات اختبار الفهم

السؤال الثالث		السؤال الثاني				السؤال الاول			
معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت
0,42	1	0,75	6	0,53	1	0,62	6	0,61	1
0,44	2	0,55	7	0,70	2	0,79	7	0,62	2
0,57	3	0,56	8	0,42	3	0,64	8	0,75	3
0,68	4	0,62	9	0,64	4	0,59	9	0,44	4
0,57	5	0,60	10	0,70	5	0,46	10	0,68	5

- قوة تمييز الفقرة

(*) الزمن المناسب للاختبار = $\frac{\text{زمن الطالبة الاولى} + \text{زمن الطالبة الثانية} + \text{زمن الطالبة الثالثة} + \dots}{\text{عدد الطالبات الكلي}}$



بعد حساب الباحثة قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية وجدت أن قوى تمييز الفقرات جيدة ومقبولة، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (0,30) فأكثر (المياحي، 2011: 180) ولهذا أبتت الباحثة على الفقرات جميعها.

جدول (8) معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الفهم

السؤال الاول			السؤال الثاني			السؤال الثالث		
ت	معامل التمييز	ت	معامل التمييز	ت	معامل التمييز	ت	معامل التمييز	ت
1	0,37	6	0,37	1	0,59	6	0,35	1
2	0,55	7	0,33	2	0,70	7	0,38	2
3	0,33	8	0,33	3	0,33	8	0,45	3
4	0,38	9	0,51	4	0,77	9	0,77	4
5	0,50	10	0,33	5	0,44	10	0,55	5

- فعالية البدائل الخطأ

عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثة أنها قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير. وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

فعالية البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول من اختبار الفهم القراني

ت	فعالية البدائل الأول	فعالية البدائل الثاني	فعالية البدائل الثالث	ت	فعالية البدائل الأول	فعالية البدائل الثاني	فعالية البدائل الثالث
1	-0,14	-0,07	-0,14	6	-0,14	-0,07	-0,07
2	-0,14	-0,29	-0,07	7	-0,11	-0,14	-0,07
3	-0,07	-0,11	-0,14	8	-0,18	-0,07	-0,11
4	-0,07	-0,11	-0,18	9	-0,14	-0,18	-0,11
5	-0,07	-0,14	-0,11	10	-0,22	-0,14	-0,18

- حساب معامل ثبات الاختبار:

ثبات الاختبار يعني إمكانية الحصول على نفس النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار على العينة نفسها في فترة زمنية تتراوح بين أسبوع وأسبوعين، شريطة تثبيت ظروف التطبيق (إبراهيم، 2004، ص 718). لحساب الثبات، لجأت الباحثة إلى استخدام معادلة ألفا-كرونباخ، مستخدمة درجات عينة التحليل الإحصائي ذاتها. بعد عمليات التصحيح والحساب، بلغ معامل الثبات (0,82)، وهي نسبة مقبولة في هذا السياق البحثي (أبو علام، 1999، ص 434). وبناءً عليه، تم اعتبار الاختبار جاهزاً للتطبيق الفعلي.

خامسا : الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية الإحصائية (SPSS) في إجراءات بحثها ومعالجة النتائج.

1. معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين.

2. مربع كاي (كا2)

3. معادلة الفاكرونباخ



4. معامل الصعوبة

5. معامل القوة التمييزية

6. معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتيجة

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار الفهم القرائي، استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما مبينة في جدول (10).

جدول (10) نتائج الاختبار التائي لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	18.61	26,76	2,607	2	56	دالة إحصائية
الضابطة	28	14,79	35,74				

يلحظ من جدول (10) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (18.58)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (14.66)، وأن القيمة التائية المحسوبة (2,612) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (56).

مما تم عرضه يتبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن موضوعات المطالعة على وفق انموذج الن هوفر على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن موضوعات المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: تفسير النتيجة

أظهرت نتيجة البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة والنصوص على وفق انموذج الن هوفر على طالبات المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة والنصوص على وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي، وترى الباحثة إن التفوق يعود إلى الأسباب الآتية أو بعضها:

1. أدى استخدام نموذج "الن هوفر" في التدريس إلى زيادة إدراك الطالبات لذواتهن وعمليات القراءة لديهن، وحسن مستوى التحصيل التعليمي الذي وصلن إليه.
2. ساعد تطبيق النموذج على جذب انتباه الطالبات وحصره نحو الأجزاء الرئيسية والبارزة في النص المقروء.
3. مكّن التدريس وفق "الن هوفر" الطالبات من الربط الفعال بين المعارف الجديدة والمعلومات الموجودة مسبقاً في بنيتهن المعرفية عبر توفير شروحات بديلة للمفردات، مما رفع مستوى الفهم لديهن.
4. حفّز النموذج الطالبات على توقع الأحداث والشخصيات والأفكار في النص، الأمر الذي يستلزم التفكير العميق أثناء القراءة ويعزز بالتالي الفهم العام للنص.
5. يدعم هذا الأسلوب التدريسي قدرة الطالبات على تلخيص أفكار النص وإعادة كتابتها بلغتهن الخاصة، بعيداً عن النسخ الحرفي. يؤكد هذا الإجراء على تنمية الفهم، إذ تشير الأدبيات إلى أن إعادة الصياغة تقلص كمية المعلومات وتساعد في الاستيعاب الأعمق.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات



6. أسهم استعمال نموذج "ألن هوفر" في رفع كفاءة وفاعلية التدريس، وهو ما كشفت عنه نتائج الدراسة.
7. زاد تطبيق النموذج من قدرات الطالبات القرائية، ومن مهارتهن في تحليل النصوص ومعالجتها وإدراك أبعادها، مما جعل القراءة تجربة ذات معنى.
8. ساعد نموذج "ألن هوفر" في رفع مستوى حماس الطالبات ودافعيتهن، وتركيز انتباههن على معالجة النصوص المقروءة.
9. تؤكد النتائج صحة توجه الأدبيات التربوية نحو جعل المتعلم هو مركز الاهتمام والمحرك الرئيس في عملية التعلم.
- ثانياً: التوصيات**
10. ضرورة التركيز على الفهم والتحليل والاستيعاب عند تدريس مادة المطالعة، وتقليل الاعتماد على التلقين والحفظ.
11. دعوة مشرفي اللغة العربية لتنظيم دورات تدريبية (ورش عمل) للمدرسين والمدرسات حول استخدام نموذج "ألن هوفر"، وتجنب الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين.
12. إدراج نموذج "ألن هوفر" ضمن مناهج طرائق التدريس المعتمدة في الكليات التربوية.
13. مراجعة شاملة لأساليب تقويم طلاب المرحلة المتوسطة، وضمان اشتغالها على اختبارات متنوعة تقيس مهارات الفهم القرائي المكتسبة عبر مراحل التعليم.

ثالثاً: المقترحات

14. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى.
15. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر انموذج الن هوفر في متغيرات أخرى مثل: التفكير الناقد، والميل القرائي.

مصادر البحث:

1. إبراهيم، مجدي عزيز، (2004م) **موسوعة التدريس**، ج5، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن..
2. إبراهيم، يسري احمد، (1985م): عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلة الابتدائية والاعدادية في لواء الزرقاء، كلية التربية، جامعة الاردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)
3. ابو حلو، يعقوب عبد الله (١٩٨٨) **طبيعة الجغرافية واستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
4. ابو حويج، مروان (2002): **البحث التربوي المعاصر**، دار اليازودي للنشر، عمان، الاردن.
5. أبو علام، رجاء محمود. **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999م.
6. ابو علام، رجاء محمود. (1989): **مدخل الى منهج البحث التربوي**، دار الفلاح الكويت.
7. الجبوري، حسين محمد جواد. **منهجية البحث العلمي مداخل لبناء المهارات البحثية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2013م.
8. حبيب الله، محمد (2000): **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، دار عمار، عمان.
9. الحمادي، سارة عبد الرحيم، (2002م): **اثر استعمال طريقة الاكتشاف الموجه لتدريس النصوص الادبية في تنمية التفكير الناقد والنقد الادبي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية**، جامعة صنعاء كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).



10. الخالدي ،سندس عبد القادر. "بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية". جامعة بغداد /كلية التربية / ابن رشد ،1998 م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
11. دويت، إليود وبيتر ديفيدسون. توجيهات لإعداد اختبار فهم المقروء، ترجمة : خالد عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2005م.
12. زاير ،سعد علي. نصاب تعليمية تعلمية للمدرسين والمدرسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
13. زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، 2011م.
14. الساعدي ،وئام عبد العادل وحيد (2013) : "اثر استراتيجيات (R.E.A.P) , في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط"،الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية . (رسالة ماجستير غير منشورة)
15. سلمان , ساجدة داود (2005م). تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في محافظة بغداد / كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة) .
16. السيد ، محمود احمد ، (2005م): الأداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة ، الجمهورية العربية السورية ، دمشق.
17. صابر، ميسون ماجد.(2009م): أثر الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة) .
18. صبري، ماهر (٢٠٠٢) الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
19. طيبي ، سناء عورتاني وآخرون ، (2009م): مقدمة في صعوبات القراءة ، عمان ، الاردن : دار الوائل للنشر .
20. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، (2002م): القياس والتقويم في التربية ، عمان ، الاردن : دار الثقافة للطباعة والنشر.
21. عاشور، راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامة ، . (2003): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
22. عامر ، رياض حامد يوسف ، (2006م): تطوير منهجية لتقييم الاثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
23. عبد الحميد ، هبة محمد ، (2006م) : أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والثانوية ، عمان ، الأردن : دار الصفا للنشر والتوزيع .
24. عبد الرحمن ، أنور حسين ، (1983م): "الميل القرائية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي "، جامعة بغداد ،كلية التربية / ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .



25. عبد الرحمن ، انور حسين وزنكنة ، عدنان حقي ، (2007م): **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد ، العراق : دار الرشيد .
26. العبد الله، محمود افندي (2007) تحليل اخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع في مدارس الاغور الشمالية في الاردن , عمان ,الاردن ,(رسالة ماجستير غير منشورة).
27. عبد الهادي نبيل. (2010): **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
28. عريفج، سامي سلكي، ونايف، احمد سليمان (٢٠١٠) **طرق تدريس الرياضيات والعلوم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
29. عطية ، محسن علي ، (2010م): **استراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء** ، عمان ،الأردن :دار المناهج للنشر والتوزيع .
30. علي، ياسر عباس. "اثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص في الفهم القرائي والاداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الاعدادي"، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2011م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
31. عودة ،أحمد سليمان ، وفتحي حسن ملكاوي .**أساسيات البحث العلمي**، ط2، الاردن ،اربد ،مكتبة الكتاني، 1992 م .
32. عوض، فائزة السيد محمد. (2003): **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها** ، دار أتراك للنشر والتوزيع ، مصر.
33. فان دالين، ديوبولد. (1985): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
34. فرج ، صفوت.(1980) : **القياس النفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
35. القيسي ،رؤوف محمود احمد (1984) . "قياس سرعة القراءة /الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة" ، جامعة بغداد / كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة)
36. المتنبى ، احمد حسين ، (2007م): **ديوان المتنبى** ، ط3 ، بيروت ، لبنان : دار صادر للنشر والتوزيع .
37. المشهداني ، شفاء اسماعيل ، (2008م): "اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تهيئة مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي جامعة بغداد" ، كلية التربية / ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
38. ملحم ،سامي محمد (2000): **"القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن .
39. - ملحم، سامي محمد.(2002م): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
40. الميّاخي، جعفر عبد كاظم. **القياس والتقويم التربوي**، كنوز المعرفة، 2011م.
41. همّام ، طلعت . (1984) : **سين وجيم في علم النفس التربوي** ، مؤسسة الرسالة دار عمار للنشر والتوزيع ط1 ، الاردن.
42. وزارة التربية ، جمهورية العراق ، (2001 م): **منهج الدراسة الثانوية** ، بغداد ، العراق : شركة الفنون للطباعة المحدودة .
43. وزارة التربية.(2010)، **نظام المدارس الثانوية**، رقم2، مطبعة وزارة التربية.



44.وزارة التربية (1999): تطوير التربية في العراق من سنة (1995 – 1992) مديرية وزارة التربية رقم (1).

45.Bloom, B., S., T. and Madaus G. F.(1971), **Hand B on format iveaudsummative Evaluation student.**

46.Hoffer, A. (1981) **Geometry is more than**, proof,Mathematics teacher– January.D.AV74

47.Sarman, S (2004) "**teaching science through discovery**",(edition seventh), New York.