أثر استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الادبي

م. وليد خالد طالب
المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار
wkhald035@gmail.com

الكلمات المفتاحية: استراتيجية إعادة الصياغة (RAP)، أنموذج التدخل الاستراتيجي (SIM)، مهارات القراءة الإبداعية، مادة المطالعة، الصف الخامس الأدبي.

كيفية اقتباس البحث

طالب ، وليد خالد ، أثر استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الادبي،مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، آيار ٢٠٢٦، المجلد:١٦ ،العدد:٥ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The Impact of the Paraphrasing Strategy (RAP) Based on the Strategic Intervention Model (SIM) on Developing Creative Reading Skills Among Fifth-Grade Literary Stream Students

Lecturer (M.A.) Waleed Khaled Talib
wkhald035@gmail.com
Directorate of Education of Anbar province

Keywords : Paraphrasing Strategy (RAP), Strategic Intervention Model (SIM), Creative Reading Skills, Reading Subject, Fifth-Grade Literary Stream.

How To Cite This Article
Talib ، Waleed Khaled ،The Impact of the Paraphrasing Strategy (RAP) Based on the Strategic Intervention Model (SIM) on Developing Creative Reading Skills Among Fifth-Grade Literary Stream Students ,Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, May 2026,Volume:16,Issue 5.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

The current research originated from a scientific endeavor to investigate the effectiveness of the Paraphrasing Strategy (RAP), derived from the Strategic Intervention Model (SIM), in enhancing the creative reading skills of fifth-grade literary stream students. This study serves as an educational intervention addressing low levels of deep comprehension and analytical criticism of linguistic texts. To achieve this objective, a quasi-experimental design with two equivalent groups was employed. The study sample consisted of (72) students from Al-Hussein Preparatory School in Al-Anbar Governorate, divided equally into two groups: an experimental group exposed to the independent variable and a control group taught via traditional methods. The measurement tool was a specialized creative reading test designed by the researcher, comprising (16) essay items targeting higher-order thinking processes; its

psychometric properties (validity and reliability) were verified prior to field implementation.

The most prominent results of the research were as follows:

1.The experimental group achieved a significant statistical superiority in the post-test, with a mean score of (45.48) compared to (37.79) for the control group, yielding a t-value of (3.43), significant at the (0.05) level.

2. A distinct cognitive growth was observed in the performance of the experimental group members when comparing the pre-test and post-test applications, with a paired t-value of (5.37), confirming the positive cumulative impact of the strategy.

3.The proposed model demonstrated the ability to transition the learner from a passive reception phase to a stage of meaning production and critical engagement with the text, contributing to the elimination of fear and shyness barriers while enhancing the faculty of self-expression.

Based on these data, the researcher concluded the merit of the Paraphrasing Strategy as a rigorous methodological alternative to traditional patterns. The study recommends its integration into the teaching methods of the "Reading" subject and its inclusion in professional development programs for teachers, while opening new research horizons to study its impact on variables such as motivation and critical thinking.

ملخص البحث

انطلق البحث الحالي من مسعى علمي لتقصي فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) المنبثقة عن أنموذج التدخل الاستراتيجي في النهوض بمهارات القراءة الإبداعية لطلبة الصف الخامس الأدبي، وذلك كمعالجة تربوية لتدني مستويات الاستيعاب العميق والنقد التحليلي للنصوص اللغوية. ولتحقيق هذا المقصد، وُظِّف المنهج التجريبي القائم على الضبط الجزئي للمجموعتين المتكافئتين؛ حيث اشتملت عينة الدراسة على (٧٢) طالبًا من إعدادية الحسين في محافظة الأنبار، قُسِّموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للمتغير المستقل، وضابطة تلقت تعليمها بالطريقة المعتادة. وقد استندت أداة القياس إلى اختبار تخصصي في القراءة الإبداعية صممه الباحث بواقع (١٦) فقرة مقالية تستهدف العمليات الذهنية العليا، جرى التحقق من كفاءتها السيكومترية (الصدق والثبات) قبل التنفيذ الميداني.

وقد تجسدت أبرز نتائج البحث في الآتي:

١.تحقيق تفوق إحصائي ملموس لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، إذ بلغ متوسط درجاتهم (٤٥.٤٨) مقابل (٣٧.٧٩) للمجموعة الضابطة، وبقيمة تائية (٣.٤٣) دالة عند مستوى (٠.٠٥).

٢.رصد نمو معرفي فارق في أداء أفراد المجموعة التجريبية عند المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث سجلت القيمة التائية المرتبطة (٥.٣٧)، مما يؤكد الأثر التراكمي الإيجابي للاستراتيجية.

٣.قدرة الأنموذج المقترح على نقل المتعلم من طور التلقي السلبي إلى مرحلة إنتاج المعنى والاشتباك النقدي مع النص، مما أسهم في تبديد حواجز الخوف والخجل وتعزيز ملكة التعبير الذاتي.

وبناءً على هذه المعطيات، استنتج الباحث جدارة استراتيجية إعادة الصياغة كبديل منهجي رصين للأنماط التقليدية، وأوصى بضرورة ادراجها ضمن طرائق تدريس مادة المطالعة وتضمينها في برامج التنمية المهنية للمدرسين، مع فتح آفاق بحثية جديدة لدراسة أثرها في متغيرات الدافعية والتفكير الناقد.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد مهارات القراءة الإبداعية حجر الزاوية في المنظومة التعليمية الحديثة لا سيما في بناء الشخصية اللغوية القادرة على التفكير الناقد والإنتاج المعرفي المبتكر، وهي من الأهداف المحورية التي يسعى منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى ترسيخها؛ إذْ لم يعد التمكن من اللغة العربية يقف عند حدود فك الرموز، بل يتعداه إلى استنطاق المعاني وسبر أغوار النصوص. وعلى الرغم من هذه الأهمية، إلا أن واقع الممارسات القرائية في المرحلة الإعدادية يشير إلى ضعف ملموس في بلوغ الأهداف المنشودة؛ حيث يقتصر الأداء على المستوى الحرفي السطحي، مع عجز واضح عن إدراك المضامين العميقة أو نقد النصوص وتحليلها، مما يؤدي إلى ضيق المحصول اللغوي وضعف القدرة على صياغة التراكيب.

وقد لمس الباحث هذا الضعف من طريق خبرته الميدانية وعمله مدرسًا لمادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؛ إذْ لاحظ أنَّ حصة المطالعة غالبًا ما تُعامل بهامشية إجرائية، حيث يفتقر

الطلاب إلى القدرة على قراءة ما بين السطور أو الغوص في أعماق النص لاكتشاف مغزاه ونقده بوعي، وهذا يشير إلى وجود فجوة كبيرة بين ما ينبغي أن يكتسبه الطالب وبين ما يقدمه الواقع التعليمي الحالي.

ويؤيد هذا التشخيص ما ذهبت إليه العديد من الأدبيات التربوية؛ إذ يشير الشعلان (٢٠٠٥) إلى أن واقع مادة القراءة في بعض المدارس يعاني من الهزال، لدرجة أن بعض المدرسين يعدونها وقتًا للراحة، مما رسخ في أذهان الطلاب مفهومًا سلبيًا يقلل من قيمتها (الشعلان، ٢٠٠٥: ٣).

ويؤكد عطية (٢٠١٠) أن درس القراءة في أحسن أحواله لا يتجاوز المستوى الحرفي، ولم يلقَ من العناية ما يتواءم ودوره الحيوي في الحياة (عطية، ٢٠١٠: ٢٥).

ولما كان الضعف في مهارات القراءة الإبداعية يؤثر طرديًا في التحصيل الدراسي بجميع المواد، فإن تمكين الطلاب منها يعد مفتاحًا للتقدم الدراسي العام (عطية، ٢٠٠٧: ٢٥٥)، وهو ما أكدته أيضًا نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (الخالدي، ١٩٩٨)، و(الخفاجي، ٢٠٠٤)، و(سلمان، ٢٠٠٥)، والتي أجمعت في مجملها على انخفاض مستويات مهارات القراءة العليا عند طلبة هذه المرحلة، وعزت ذلك إلى هيمنة الأساليب التقليدية التي تفتقر إلى استراتيجيات التدريب العقلي المنظم. ومن هنا، تبرز الحاجة الملحّة لتبني مداخل تدريسية حديثة تركز على "تمكين المتعلم"، ويأتي أنموذج التدخل الاستراتيجي بآلياته المنهجية، وتحديدًا استراتيجية إعادة الصياغة، كأداة إجرائية فاعلة لردم هذه الفجوة وتنمية قدرات الطلاب على معالجة النصوص بمرونة وإبداع. وتأسيسًا على الطروحات السابقة، تتبلور الإشكالية الراهنة في محاولة التقصي عن الإجابة العلمية للمؤشر التساؤلي الآتي:

"ما فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الأدبي؟"

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية قيمتها الجوهرية من المكانة المركزية للغة العربية التي أنعم الله بها على الإنسان إذ تمثل اللغة الركيزة الأساسية للتفاعل المجتمعي، ومصداقًا لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾ (الروم: ٢٢). وجوهر اللغة مجموعة الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تستعملها الأمة أداةً للفهم والإفهام ونشر

الثقافة (أبو مغلي، ١٩٨٦: ٩). وهي قبل كل شيء فكر متجسد، إذ يرى المستشرق (هنري أوسيل) أنَّ تطور التربية يرتبط بعمق التفكير الذي تمنحه اللغة العربية للمتعلم، فإذا لم يتمثل المتعلمون ذلك الفكر ويُكونوا حوله رأيًا نقديًا؛ فقدت الألفاظ قيمتها وتأثيرها (أبو مغلي، ١٩٨٦: ١٣-١٤)؛ وهنا يرى الباحث أنَّ تمثل الفكر اللغوي هو العتبة الأولى نحو القراءة الواعية التي تتجاوز مجرد فك الرموز إلى مرحلة إنتاج المعنى.

تتصدر القراءة قائمة الفنون اللغوية بوصفها الأكثر تداولاً وتطبيقًا، فهي المُوَرِّدُ الرئيس لإرساء الدعائم اللغوية، والمنهج الأمثل لتقويم الأداء النطقي وضمان جودة البيان (عبد الرحيم، ١٩٨٩: ٧). ولا يقف البحث الحالي عند القراءة الآلية، بل يتجاوزها إلى القراءة الإبداعية التي تمثل عملية تفاعل فكري وعقلي وبصري بين القارئ والرموز، مما يؤدي إلى تذوق المادة المقروءة وتوظيفها في مواقف سلوكية توجه خبرات الفرد (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ١٨). وتتطلب هذه المهارة تكاتفًا بين المؤسسات التربوية لإكساب المتعلم آليات الاستفادة من مصادر المعلومات في وقت أقل وجهد مدرك (عبابدة، ٢٠٠٢: ١٦)؛ إذْ لا تعلم حقيقي بلا قراءة إبداعية فاحصة تمر عبرها العلوم المدرسية كافة (البجة، ٢٠٠٥: ٦٦-٦٧). ويؤكد الباحث في هذا السياق أنَّ القراءة الإبداعية ليست مهارة تكميلية، بل هي ضرورة حتمية لطلبة المرحلة الإعدادية وتحديدًا الفرع الأدبي لتمكينهم من أدوات التحليل الأدبي والنقد الموضوعي.

وفي ظل التوجهات التربوية المعاصرة، أصبح التفكير العلمي وما ينضوي تحته من مهارات القراءة الإبداعية ضرورة ملحة تتجاوز أساليب التلقين والحفظ، حيث يمتلك الطالب من طريقها أساليب النقد والتحليل والتنبؤ (نك وبارنر، ٢٠٠٢: ٨٦). وهذا ما دفع التربويين إلى العناية باستراتيجيات التدريس وتطويرها بما يتلاءم مع النظريات الحديثة؛ كونها أساس نجاح الموقف التعليمي (اللقاني، ١٩٩٥: ٨٦). ويؤكد الباحث أنَّ استراتيجيات التدريس هي المحرك الإجرائي الذي يحول النظريات التربوية إلى ممارسات ملموسة داخل الصف الدراسي.

لقد شهد الفكر التربوي المعاصر طفرة نوعية في تعدد استراتيجيات التدريس وتنوع مساراتها؛ إذ لم تعد تقتصر على نقل المعرفة، بل امتدت لتشتمل تنظيم تعلم مجالات نوعية دقيقة كالمفاهيم، والقيم، والاتجاهات، وتنمية مهارات الإبداع. وتتنوع هذه الأطر التدريسية لتشتمل استراتيجيات

التعلم الإتقاني، ولعب الأدوار التربوية، فضلاً عن التعلم القائم على المشاريع والأبحاث والتقارير العلمية وسواها من المداخل التي تسعى لتفعيل دور المتعلم (الحيلة، ٢٠٠٨: ٢٠٠).

ومن هنا برزت البحوث التي أجريت في جامعة كانساس لتطوير نماذج تدريسية استراتيجية تلبي حاجات التعلم المتنوعة (Deshler, Shumaker & Lenz, 1984: 133).

في ضوء التعدد النوعي للاستراتيجيات التدريسية، تبرز استراتيجية إعادة الصياغة بوصفها واحدة من أنجع الأدوات المعرفية التي تهدف إلى تمكين الطالب من مهارات الفهم العميق؛ إذ تعتمد إجرائيًا على قيام المتعلم بقراءة الفقرة، ثم توجيه أسئلة ذاتية استكشافية، وصولاً إلى إعادة صياغة الفكرة الرئيسة بأسلوبه الخاص (Tralli, Colombo, Deshler, humal, 1996) وتعود الجذور التطويرية لهذه الاستراتيجية إلى عام ١٩٨٤ على يد (شوماكر وديشلر) في مركز بحوث التعلم بجامعة كانساس، حيث صُنفت كاستراتيجية معرفية تعزز مبدأ التعلم الذاتي (Hagaman et al., 2010: 216). وتتجاوز هذه الاستراتيجية حدود القراءة الآلية لتصبح عملية ذهنية نشطة؛ فهي تُعلم الطالب كيفية إعادة صياغة المحتوى المقروء بهدف رفع كفاءة الاستيعاب لديه (Lee & Von Colln, 2003: 88)، إذْ أنها تُحفز المتعلم على استدعاء مخزونه اللغوي والمعرفي وربط خبراته السابقة بالمعلومات الجديدة الواردة في النص (Kletzien, 2009: 113). ويتطلب هذا المسار التدريسي من الطالب مراقبة عمليات فهمه ذاتيًا عبر طرح تساؤلات ذهنية بعد كل فقرة (Ellis & Graves, 1990: 58)، مما يدفعه للانخراط التام في معالجة المعلومات، وإعادة إنتاجها بلغة تعبيرية خاصة تضمن ثبات المعنى وعمقه (Hagaman et al., 2010: 88-89).

وتتماز استراتيجية إعادة الصياغة بمرونة عالية تجعلها وسيلة فعالة لزيادة التحصيل الدراسي عبر مختلف الفئات العمرية، فضلاً عن دورها في تعزيز الدافعية الأكاديمية عند الطلبة (Hagaman et al., 2010: 161). ومن المزايا الإجرائية لهذه الاستراتيجية إمكانية دمجها بسلاسة ضمن المناهج الدراسية دون الحاجة إلى وقت إضافي أو مجهود معقد، مما يجعلها أداة دعم مثالية للطلبة الذين يواجهون تحديات في استيعاب النصوص المقروءة (Hagaman & Reid, 2008: 157). وتتخلص آليتها في تمكين الطالب من تحويل الأفكار والتفاصيل الواردة في النص إلى كلمات ومفاهيم ذاتية، ومن ثم إعادة كتابة المحتوى بأسلوب شخصي يعكس هويته الفكرية

(Hagaman & Reid, 2008: 219). ويخلص الباحث إلى أنَّ توظيف هذه الاستراتيجية يمثل استجابة علمية واعية لمتطلبات القراءة الإبداعية؛ كونها تمنح المتعلم سلطة النص من طريق إعادة بنائه بأسلوبه الخاص، مما يضمن ثبات الأثر التعليمي وتنمية ملكة الابتكار لديه.

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي الى معرفة "أثر استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الادبي".

فرضيتا البحث:

لتحقيق هدف البحث والإجابة عن تساؤله الرئيس، صاغ الباحث الفرضيتين الصفرية الآتيتين:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مادة المطالعة والتي تُدَرَّس وفق استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الإبداعية.

٢.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مادة المطالعة والتي تُدَرَّس وفق استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.

حدود البحث

تتأطر الدراسة الحالية ضمن المحددات الموضوعية والبيئية الآتية:

١.الحدود البشرية والمكانية: تمثلت في عينة (قصديّة) من طلبة الصف الخامس الاعدادي بفرعه الأدبي والمقيدين في سجلات المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التي تشرف عليها المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار.

٢.الحدود الموضوعية: موضوعات القراءة (المطالعة والنصوص) الواردة في كتاب اللغة العربية، الجزء الأول، المقرّر من قِبل وزارة التربية العراقية لطلبة الصف الخامس الأدبي.

٣.الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦م).

تحديد مصطلحات:

أولاً: استراتيجية إعادة الصياغة:

١. التعريفات النظرية:

• عَرَفها (Lee & Von Colln): بأنها "طريقة معرفية متعددة المراحل، تُكسِب الطالب مهارة إعادة صياغة المادة المقروءة؛ بهدف تعميق مستوى الفهم لديه" (Lee & Von Colln, 2003: 27).

• عَرَفها (Hagaman & Reid): بأنها "استراتيجية إجرائية تتألف من ثلاث خطوات محددة، تعتمد على قراءة المتعلم للفقرة، ثم تساؤله الذاتي عن الأفكار الجوهرية والتفصيلات، ومن ثمَّ صياغة تلك الأفكار بكلماته الخاصة، وإعادة كتابة النص بأسلوبه التعبيري" (Hagaman & Reid, 2008: 42).

٢. التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الخطوات المعرفية المُنظمة التي يتدرب عليها طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) تحت إشراف المدرس وفق مقتضيات أنموذج التدخل الاستراتيجي؛ وتبدأ بقراءة فقرة محددة من موضوعات القراءة، تليها عملية استقصاء ذاتي للأفكار الرئيسة والتفاصيل الساندة، وتنتهي بإعادة صياغة تلك المضامين بأسلوب الطالب الخاص ومفرداته الذاتية، ويُقاس أثرها من طريق الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات القراءة الإبداعية المعد لهذا الغرض.

ثانيًا: التنمية:

١. التعريفات النظرية:

• عَرَفها (محيي الدين): بأنها "إحداث تغيير جوهري في الأنماط التقليدية السائدة، يشتمل تعديل الاتجاهات نحو القيم الموروثة، وتبني غايات ووسائل مستحدثة" (محيي الدين، ١٩٧٨: ١٧).

• عَرَفها (السيد): بأنها "عملية تطوير وتحسين مستمر لأداء المتعلم، تهدف إلى تمكينه من إتقان المهارات المستهدفة بدرجة عالية من الانضباط والانتظام" (السيد، ٢٠٠٥: ١٨٧).

ثالثًا: مهارات القراءة الإبداعية:

١. التعريفات النظرية:

• عَرَفها (مصطفى): بأنها "النمط القرائي الذي يمارس فيه القارئ عمليات تحليلية للمحتوى، تتضمن إبداء الرأي، والمناقشة، وإظهار القبول أو الاعتراض تجاه ما يقرأه" (مصطفى، ١٩٨٧: ١٢).

• عَرَفها (عطية): بأنها "القراءة الهادفة إلى تقويم النص المقروء وإصدار أحكام نقدية عليه سياقًا ومحتوى، لتحديد مواطن القوة والضعف، وتتميز بالدقة والعمق في استجلاء ما بين السطور وما وراءها" (عطية، ٢٠٠٨: ٢٥).

٢. التعريف الإجرائي: هي حزمة من الأداءات والعمليات الذهنية العليا التي يمارسها طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) في أثناء تفاعلهم مع النصوص الأدبية والقرائية، وتتمثل في قدرتهم على استيعاب المضامين الصريحة والضمنية (ما بين السطور وما خلفها)، وتحليلها ونقدها وإصدار أحكام موضوعية حيالها، وتُقدر هذه المهارات كميًا من طريق المحصلة النهائية التي يحققها المتعلم في اختبار مهارات القراءة الإبداعية المُعد لهذا الشأن، بوصفها مؤشرًا على التطور المهاراتي الناتج عن تطبيق استراتيجية إعادة الصياغة.

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: المرتكزات الإجرائية لاستراتيجية إعادة الصياغة (RAP)

تستند استراتيجية إعادة الصياغة إلى بنية تدريبية مُحكمة تتألف من ثلاث خطوات رئيسة متسلسلة، يُرمز لها اختصارًا بالرمز (RAP)؛ حيث يمثل كل حرفٍ منها المرحلة الأولى من العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم باللغة الإنجليزية، وهي كالآتي:

الخطوة الأولى: القراءة الواعية (Read a paragraph):

تبدأ الاستراتيجية بقيام الطالب بقراءة الفقرة النصية قراءةً فاحصة، سواء أكانت جهريًا أم صامتًا، وفقًا لما يقتضيه الموقف التعليمي الذي يقدّره المدرس، مع التركيز على استيعاب دلالات الألفاظ والسياق العام للنص.

الخطوة الثانية: التساؤل الذاتي (Ask yourself):

ينتقل الطالب في هذه المرحلة إلى استنطاق النص عبر توجيه حزمة من الأسئلة الذاتية لنفسه، تهدف إلى استخلاص الفكرة الرئيسة (Main Idea) وتحديد التفاصيل المساندة (Supporting Details) التي تدعم المعنى، مما يحفز العمليات الذهنية التحليلية لديه.

الخطوة الثالثة: إعادة البناء (Paraphrase):

وهي مرحلة التوليد الإبداعي، حيث يقوم الطالب بإعادة صياغة المضامين التي استوعبها بأسلوبه التعبيري الخاص (Put in your own words)، مستخدمًا مخزونه اللغوي ومفرداته الذاتية لضمان ثبات المعنى واحتفاظ الذاكرة به.

آلية التنفيذ الصفي في ضوء "أنموذج التدخل الاستراتيجي":

يضطلع المدرس بدور الموجه والميسر في هذه الاستراتيجية؛ حيث يقدم للطلبة نصوصًا قرائية مختارة، ويحفزهم على ممارسة القراءة والتأمل في معاني الكلمات، ثم يوجههم نحو توجيه الأسئلة التي تقود إلى "هضم" المحتوى وتفكيك عناصره الأساسية (الفكرة والتفاصيل). وتتوج هذه العملية بقيام الطلاب بإعادة صياغة النص بعباراتهم الشخصية، مما يسهم في تعميق الفهم وزيادة القدرة على الاسترجاع باستثمار المفردات المكتسبة حديثًا (Hagaman et al., 2010: 183).

ولضمان ديمومة الأثر التعليمي وتنظيم المخرجات، يقوم الطلبة بتدوين إجاباتهم والمعلومات المستخلصة في أقسام مخصصة ضمن "ورقة المناظرة" أو "منظمات بيانية" مُعدة سلفًا. حيث يعمد المدرس إلى تزويد كل طالب بوسائل إيضاحية (لوحات ملونة) تتضمن خطوات الاستراتيجية الثلاث (RAP) بصورة بصرية جذابة؛ لتكون بمثابة "دليل ذاكرة" (Mnemonic) يساعدهم على استحضار الخطوات وتطبيقها بدقة واتساق (Hagaman & Reid, 2008: 27).

ثانيًا: أنموذج التدخل الاستراتيجي:

يُعد أنموذج التدخل الاستراتيجي (SIM) الإطار المنهجي الأكثر شيوعًا لتقديم استراتيجية إعادة الصياغة، فهو يمثل مقاربة تعليمية متكاملة تهدف إلى تزويد الطلبة بحزمة من الاستراتيجيات المعرفية من طريق التدريس المباشر والدعم المكثف، وبما يضمن نجاحهم في مجالات أكاديمية متنوعة (Blume, 2010: 211). وقد أكد (Hagaman & Reid, 2008) أنَّ القيمة الجوهرية لهذا الأنموذج تكمن في مساعدة الطلبة على مواجهة الصعوبات القرائية في المراحل المتقدمة، وتطوير قدرتهم على استدعاء الأفكار الرئيسة والحقائق وتذكرها بسهولة، مما ينعكس

إيجابًا على مستويات القراءة الإبداعية لديهم (Hagaman & Reid, 2008: 167). ويؤكد الباحث أنَّ هذا الأنموذج يوفر البيئة المناسبة لتطبيق استراتيجية إعادة الصياغة؛ كونه ينتقل بالمتعلم تدريجيًا من مرحلة التلقي إلى مرحلة الاستقلال التام في معالجة النصوص.

ولتحقيق أقصى فاعلية عند التطبيق، يتبع المدرس ثماني خطوات إجرائية متسلسلة وفقًا لهذا الأنموذج، وهي كالآتي:

١. التقييم القبلي وتوجيه التعليمات: تبدأ بمرحلة (الخط القاعدي)، حيث يتم اختبار الطلبة مسبقًا من طريق قراءة نص محدد والإجابة عن أسئلة لقياس مستواهم الراهن.

٢. الوصف المنهجي للاستراتيجية: يقوم المدرس في هذه المرحلة ببيان ماهية الاستراتيجية، وتوضيح سياقات استخدامها، والجدوى التربوية من تطبيقها.

٣. النمذجة المعرفية: يمارس المدرس دور (الأنموذج) من طريق التفكير بصوت مرتفع أمام الطلبة، موضحًا كيفية تطبيق خطوات الاستراتيجية ذهنيًا.

٤. التدريب اللفظي (الاستظهار): يهدف المدرس في هذه المرحلة إلى وصول الطلبة لمرحلة الحفظ التام لخطوات الاستراتيجية بنسبة إتقان (١٠٠%).

٥. الممارسة المحكومة والتغذية الراجعة: يبدأ الطلبة بتطبيق الاستراتيجية على النصوص تحت إشراف المدرس، مع تقديم دعم مباشر وتصحيح فوري لمسارات التنفيذ.

٦. التدريب المتقدم والاستقلالية: يواصل الطلبة ممارسة الاستراتيجية للوصول إلى مرحلة الاستخدام المستقل، حيث يتقلص دور المدرس ليصبح موجهًا عند الحاجة فقط.

٧. الاختبار البعدي والتقويم: يتم تطبيق اختبار نهائي لقياس مدى تمكن الطالب من مهارات الاستراتيجية وقدرته على توظيفها بفاعلية.

٨. مرحلة التعميم: وهي الغاية النهائية، حيث يمتلك الطالب القدرة على نقل أثر التعلم وتعميق استخدام الاستراتيجية في مواقف تعليمية ونصوص قرائية متنوعة (Blume, 2010: 26–28).

ثالثًا/ القراءة الابداعية:

يبذل المربون جهودًا حثيثة لتوجيه السلوك البشري نحو غايات تربوية منشودة، وفي طليعة هذه الغايات يبرز التفكير الإبداعي عمومًا، والقراءة الإبداعية بوصفها جزءًا حيويًا منه خصوصًا؛ إذ تُعد هدفًا تربويًا بالغ الأهمية ينبغي أن يتغلغل في سائر الأهداف التعليمية الأخرى ليعززها

ويدعمها، وتعود جذور هذا الاهتمام إلى التحولات الكبرى التي شهدها العالم عقب الحرب العالمية الأولى، حيث تبنت شعوب كثيرة النظم الديمقراطية أسلوبًا للحياة، مما ولّد حاجة ملحة لتنشئة مواطن فاعل يسهم في حل معضلات مجتمعه، ويمتلك القدرة على نقد الكلمة المطبوعة وتحليلها ومناقشتها بعيدًا عن التلقي السلبي (العزازي، ٢٠٠٩: ١٥٦).

وفي ضوء ذلك، أضحت القراءة الإبداعية ضرورة جوهرية في صياغة شخصية متعلم القرن الحادي والعشرين، لمواكبة الطفرات النوعية التي تشهدها مناحي الحياة كافة، ولا سيما في مجالات النتاج الفكري والأدبي المتسارع، ويؤكد (السيد، ١٩٩٧) أنَّ الغاية الأسمى هنا هي تحرير القارئ من (تقديس الكلمة المطبوعة) التي تكتفي بالنطق والفهم السطحي، والانتقال به نحو آفاق النقد والمناقشة وإبداء الرأي (السيد، ١٩٩٧: ٧٨).

ويرى الباحث أنَّ هذا التوجه نحو القراءة الإبداعية يمثل صمام أمان فكري لطلاب المرحلة الإعدادية؛ إذ يعصمهم من الانقياد الأعمى خلف النصوص، ويمنحهم الأدوات الذهنية اللازمة لغربلة المعلومات وبناء موقف نقدي رصين يتناسب مع تعقيدات العصر الراهن.

مهارات القراءة الابداعية:

تناول الباحثون مهارات القراءة الإبداعية بالدراسة والتحليل، وعلى الرغم من تباين الرؤى حول حصر عددٍ محددٍ لها، إلا أنَّ الاتفاق انعقد على كونها مهاراتٍ تتمحور حول العمليات الذهنية العليا؛ إذْ ذهب البعض إلى أنها قد تصل إلى خمسٍ وثلاثين مهارة فرعية، تشتمل القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتفسير المضامين العميقة للنص، وإصدار الأحكام القيمية حيالها (الرفاعي، ٢٠٠٣: ١٨). وفي سياقٍ متصل، يرى (البوهي، ٢٠٠٣) أنَّ هذه المهارات تتجسد في قدرة المتعلم على إدراك الأفكار الرئيسة والفرعية، واستبطان المعاني المستترة "ما بين السطور"، فضلاً عن تصنيف المعلومات وإدراك العلاقات الرابطة بين الأفكار، والتحسس لغرض المؤلف وتوجهاته، ومدى إمكانية إسقاط تلك الأفكار على الواقع العملي (البوهي، ٢٠٠٣: ٧٨). ويؤكد الباحث أنَّ هذا التعدد في المهارات يعكس ثراء مفهوم القراءة الإبداعية وقدرته على تغطية جوانب الشخصية المعرفية والوجدانية للمتعلم.

وتكتسب مهارات القراءة الإبداعية أهميةً بالغة في عصرنا الراهن؛ لكونها الأداة الفاعلة لمواجهة التدفق المعرفي الهائل وتعدد وجهات النظر المتضاربة؛ فاكتساب الطالب لهذه المهارات يجعله

بمنأى عن (الانقياد الفكري الأعمى)، ويدفعه دومًا للتساؤل عن صدق المحتوى وقيمته قبل التفاعل معه. ومن هنا، يصبح تنمية التفكير الإبداعي عبر القراءة ثمرةً حقيقية للتربية المستدامة، مما يفرض على المدرس دورًا محوريًا في تبصير الطلبة بهذه المهارات وجعلها نمطًا أصيلاً في تفكيرهم (الرفاعي، ٢٠٠٣: ٣٤). وتتجلى القيمة النفعية لهذه المهارات في تمكين الطالب من "تمحيص الأفكار" والتمييز بين الغث والسمين، وكشف المغالطات المنطقية، وتحري مقاصد المؤلفين القريبة والبعيدة (عطية، ٢٠٠٢: ٣٣). ويؤكد الباحث أنَّ امتلاك طالب الصف الخامس الأدبي لهذه الملكات النقدية والتحليلية هو الغاية الأسمى لدرس المطالعة؛ إذ لا يقتصر الهدف على استيعاب المضمون، بل يتعداه إلى تفكيك الدلالات وكشف الغايات التي يسعى المؤلفون لبثها في نصوصهم.

خصائص القارئ الابداعي:

سعى الباحثون في المجال التربوي إلى رسم ملامح الشخصية الإبداعية من طريق تتبع المهارات والعمليات الذهنية التي يمارسها الفرد في أثناء تلقيه للأفكار والتعميمات. وفي سياق القراءة الإبداعية، تم تحديد هوية "القارئ الإبداعي" بوصفه ذلك الفرد الذي يمتلك قدرة عالية على الملاحظة والنقد الموضوعي، والتمكن من مهارات التحرير والتنظيم والتخيل والاكتشاف والتنبؤ إذْ ينماز هذا القارئ بمهارات اتخاذ القرار، والتحليل والتركيب، وبناء الاستدلالات المنطقية، فضلاً عن مرونته في توليد الأفكار وفحصها ومحاكمتها بعقلانية، مع انفتاحه على نقد الآخرين وتقبّل آرائهم (قطامي، ٢٠٠١: ٨٦).

ولأغراض القياس والتقويم، تم وضع معايير دقيقة تفصل بين القارئ المبدع وغيره، ويمكن تحديد صفات القارئ الجيد التي تعكس جودة الأداء القرائي في النقاط الآتية:

١. تحديد المشكلات: القدرة على تشخيص المواقف الإشكالية داخل النص.

٢. التأني النقدي: التروي في إطلاق الأحكام والبحث الدائم عن البدائل.

٣. الاستقصاء المنهجي: البحث المستمر في الأسباب والأدلة الداعمة.

٤. الربط والضبط: القدرة على الربط بين الأفكار مع الدقة في عرض الموضوع (العياصرة، ٢٠١١: ٢٥٥).

٥. تكامل الخبرة: ربط الخبرات السابقة للمتعلم بالنص المقروء.

٦. التفاعل الإيجابي: الاستجابة الفاعلة مع المادة القرائية وتوظيفها.

٧. الاستنتاج السياقي: استخدام السياق اللغوي للكشف عن معاني المفردات.

٨. المرونة القرائية: تكييف أسلوب القراءة تبعًا لطبيعة الموضوع وأهدافه.

٩. الممارسة النقدية: نقد النص المقروء وإبداء الرأي الشخصي فيه.

١٠. التحليل البنيوي: تحليل النص وتحديد أفكاره الجوهرية.

١١. الواقعية: استخلاص المغزى من الموضوع وربطه بالواقع المعاش.

١٢. الإدراك المنطقي: وعي العلاقات الفكرية بين فقرات الموضوع وتراكيبه.

١٣. الاستدلال: بناء نتائج منطقية استنادًا إلى المقدمات المطروحة في النص (عطية، ٢٠٠٧: ٢٦٤-٢٦٥).

دراسات سابقة:

١. دراسة غريشام (Grisham, 1991):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية إعادة الصياغة في زيادة الفهم القرائي من طريق استخلاص الفكرة الرئيسة والتفاصيل الساندة لدى طلبة الصف الأول الابتدائي في مدينة لوس أنجلوس، والذين يعانون من تدني مستوى الفهم القرائي، وبلغ عدد أفراد العينة (٥١) طالبًا. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث طُلب من الطلبة قراءة فقرة محددة ثم توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم حول الأفكار والتفاصيل وصياغة الإجابات بأسلوبهم الخاص. وأظهرت النتائج زيادة ملحوظة في مستويات إنجاز الطلبة عند المقارنة بين بداية التدريب ونهايته، وخلصت الدراسة إلى أنَّ دمج إتقان التعليم مع استراتيجية إعادة الصياغة وتقنيات القراءة يمثل وسيلة فاعلة لتسهيل عملية الفهم القرائي.

٢. دراسة الكربلائي وعمولي (Karbalaei & Amoli, 2011):

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استراتيجية إعادة الصياغة في الفهم القرائي، بوصفها وسيلة فاعلة لتعزيز مهارات الاستيعاب. تألفت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا من تخصص اللغة الإنجليزية في ثلاث كليات بالهند، واستمرت التجربة لمدة شهرين. اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي القائم على المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي. وكشفت النتائج عن فاعلية

الاستراتيجية في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى المتعلمين، إذْ كشفت النتائج الإحصائية عن انتفاء وجود تفاعل دال احصائيًا بين متغير الجنس وأداء المتعلمين في اختبار الفهم القرائي.

٣. دراسة هاجمان وآخرون (Hagaman et al., 2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن آثار استراتيجية إعادة الصياغة في الفهم القرائي لدى الطلبة الصغار الذين يعانون من صعوبات في الفهم. تألفت العينة من (٦) طلاب في الصف الثالث الابتدائي بإحدى المدارس الأمريكية. تم التحقق من آثار الاستراتيجية التي قُدمت باستخدام نموذج تطوير استراتيجية التنظيم الذاتي. وأكدت النتائج فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة في زيادة مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة بشكل ملحوظ، وهو ما تم قياسه من طريق معدلات تذكر النص والإجابة عن الأسئلة القصيرة، وخلصت الدراسة إلى أنَّ الفهم القرائي عنصر جوهري للنجاح الأكاديمي والأنشطة المدرسية كافة.

الإفادة من الدراسات السابقة:

أثرى استعراض الدراسات السابقة تجربة الباحث في بلورة الملامح المنهجية لبحثه الحالي؛ إذ ساهمت في اختيار التصميم التجريبي القائم على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتحديد إجراءات ضبط المتغيرات الدخيلة لضمان تكافؤ المجموعات. كما امتدت الإفادة لتشتمل الجانب الأدواتي عبر الاسترشاد بالمعايير العلمية لبناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية، والافادة من الخطوات التدريبية لأنموذج التدخل الاستراتيجي (SIM) في تقديم استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) بأسلوب يضمن انتقال أثر التعلم للطلبة.

وعلى الرغم من إثبات الدراسات السابقة فاعلية الاستراتيجية في الفهم القرائي، إلا أنَّ الباحث شخَّص فجوةً بحثيةً تتمثل في تركيز أغلبها على مراحل تعليمية (ابتدائية أو جامعية) وتخصصات لغوية مغايرة، في حين تفتقر المكتبة التربوية في حدود علم الباحث إلى دراسة تتناول أثر هذه الاستراتيجية في "القراءة الإبداعية" عند طلاب الصف الخامس الأدبي في البيئة العراقية. ومن هنا، ينفرد البحث الحالي بسعيه لسد هذه الثغرة عبر استهداف مستويات عقلية عليا في بيئة تعليمية ذات خصوصية (محافظة الأنبار)، مما يُضفي أهمية مضافة لنتائج البحث في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية للمرحلة الإعدادية.

الفصل الثالث/ منهج البحث واجراءاته

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته، اعتمد الباحث المنهج التجريبي (Experimental Method)؛ كونه المنهج الأكثر ملائمةً لطبيعة الدراسات التربوية التي تسعى لتقصي العلاقات السببية بين المتغيرات. ويقوم هذا المنهج على إحداث تغيير متعمّد وضبط دقيق للمتغير المستقل (استراتيجية إعادة الصياغة RAP) لملاحظة أثره في المتغير التابع (مهارات القراءة الإبداعية)، ومقارنة ذلك بمجموعة أخرى لم تتعرض لهذا التأثير. وتضمَّنَ هذا المنهج الإجراءات الآتية:

أولاً: التصميم التجريبي:

يُعد التصميم التجريبي المخطط الأساسي الذي يضعه الباحث لإدارة تجربته وضبط العوامل المؤثرة فيها، وقد عُرِّف بأنه: "الاجراء القائم على احداث تحوير مقصود ومحكم في المتغيرات أو الظروف المحيطة بالظاهرة محل الاستقصاء" (عدس، ١٩٩٦: ٨٢).

وفي ضوء طبيعة المؤسسات التعليمية التي يصعب فيها التوزيع العشوائي الكامل للطلبة، اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (Quasi-Experimental Design)، وتحديدًا تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) غير عشوائية الاختيار (Non-Equivalent Control Group Design) مع اختبار بعدي واحد لمتغير القراءة الإبداعية، كما هو موضح في المخطط الآتي: الشكل (١): التصميم التجريبي للبحث

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي	تنمية مهارات القراءة الإبداعية	اختبار القراءة الابداعية
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثانيًا/ مجتمع البحث وعينته:

أ-**مجتمع البحث:** يتحدد المدى البشري للبحث الحالي بطلاب الصف الخامس (الفرع الأدبي) في المؤسسات التعليمية الثانوية والإعدادية النهارية المخصصة (للبنين) والمنضوية تحت ملاك

المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦). وقد وقع اختيار الباحث بأسلوب مقصودٍ على مركز قضاء الرمادي كنطاقٍ مكاني لتنفيذ الجانب التطبيقي للبحث؛ نظرًا لما يتمتع به هذا المركز من جهوزية في الإمكانات المادية واللوجستية التي تتضمن تهيئة البيئة المثالية لإجراء التجربة العلمية بدقة وكفاءة.

ب- عينة البحث: تُعرَّف العينة بأنها أنموذج يمثل مجتمع البحث تمثيلاً حقيقيًا يحمل صفاته وخصائصه الجوهرية. ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحث (إعدادية الحسين - عليه السلام) التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار بطريقة قصدية لتكون ميدانًا لتطبيق التجربة، وقد استند الباحث في هذا الاختيار إلى المسوغات الآتية:

١.توفر شعبتين للصف الخامس الأدبي في المدرسة، مما يتيح فرصة ملائمة لتطبيق التصميم التجريبي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة).

٢.طبيعة الدوام في المدرسة (صباحي نهاري)، مما يضمن استقرار الجدول الدراسي وتفاعل الطلاب.

٣.الموقع الجغرافي للمدرسة داخل مدينة الرمادي، مما يسهل على الباحث عملية التنقل والمتابعة المستمرة للتجربة.

٤.إبداء إدارة المدرسة والملاك التدريسي مرونة واضحة ورغبة في التعاون العلمي، مما يسهم في تذليل العقبات الإجرائية.

بعد حصول الباحث على الموافقات الرسمية الصادرة عن المديرية العامة لتربية الأنبار، أجريت زيارة ميدانية للمدرسة التي وقع عليها الاختيار، حيث تبين وجود قاعتين دراسيتين (أ، ب) للمرحلة المستهدفة. وعبر استخدام آلية التعيين العشوائي البسيط، تم تخصيص القاعة (ب) لتكون المجموعة التجريبية التي ستتلقى مادة المطالعة وفق استراتيجية إعادة الصياغة (RAP)، بواقع (٣٦) طالبًا. وفي المقابل، أُنيطت بالقاعة (أ) مهمة المجموعة الضابطة لتدريس المادة ذاتها بالأسلوب التقليدي، وبقوام عددي مماثل بلغ (٣٦) طالبًا أيضًا. وبناءً على ذلك، استقر الحجم الكلي لعينة الدراسة عند (٧٢) طالبًا، مع مراعاة استبعاد الطلبة الراسبين (المخفقين) لضمان تجانس أفراد العينة وتحييد المتغيرات الدخيلة، والجدول (١) الآتي يوضح تلك التفصيلات:

جدول (١) يبين عدد الطلاب في كل مجموعة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية	ب	٣٦
الضابطة	أ	٣٦
المجموع		٧٢

ثالثًا/ تكافؤ مجموعتي البحث:

عمد الباحثُ قُبيل المباشرة بتطبيق التجربة الميدانية إلى إجراء عملية الموازنة (التكافؤ) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات المحورية؛ وذلك لضمان تحييد العوامل الدخيلة التي قد تُلقي بظلالها على دقة المخرجات وصدق النتائج النهائية، وتمثلت هذه المتغيرات في الآتي:

١. التحصيل الدراسي للآباء:

للحصول على التكافؤ في هذا المتغير، استعمل الباحث مربع كاي (K^2) لمعالجة البيانات تكراريًا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، كما في الجدول (٢):

جدول (٢) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية او معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة مستوى (٠،٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٨	٨	٩	٥	٦	٤	١.٦٢	٩.٤٩	غير دالة احصائيًا
الضابطة	٣٦	٧	٩	٨	٧	٥				

٢- التحصيل الدراسي للأمهات:

أظهرت المعالجة الإحصائية بتكرارات التحصيل الدراسي للأمهات تكافؤاً بين المجموعتين، حيث كانت القيمة المحسوبة أقل من الجدولية، والجدول (٣) يوضح التفاصيل:

جدول (٣) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية او معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة مستوى (٠،٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٦	٨	٨	٤	١٠	٤	١,٩١	٩,٤٩	غير دالة احصائيًا
الضابطة	٣٦	٥	١٠	٧	٦	٨				

٣-التكافؤ في العمر الزمني للطلاب محسوبًا بالشهور:

استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين الوسطين الحسابيين لأعمار الطلاب في المجموعتين، وأشارت النتائج إلى تكافؤهما كما في الجدول (٤):

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) للمكافئة بين طلاب المجموعتين في الأعمار الزمنية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٢٢١.٥٥	٢٣.٠٢٧	٧٠	٠.٣٧٤	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٦	٢١٩.٢٢	٢٧.١٠٦				

٤-درجات اختبار القراءة الإبداعية القبلي:

للتأكد من تساوي نقطة الانطلاق في المهارة المقاسة، طُبق الاختبار القبلي، وأظهرت النتائج الإحصائية عن انتفاء الفوارق ذات الدلالة بين متوسطات الدرجات، مما يؤكد تجانس عينة البحث في القراءة الإبداعية قبل التجربة، كما في الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) للمكافئة بين طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار القراءة الإبداعية القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٣٦.٦٦٦	٤.١٥٤	٧٠	٠.٢٢٥	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٦	٣٦.٤٤٤	٤.٢١٨				

رابعًا/ ضبط المتغيرات المتعلقة بالموقف التجريبي:

سعيًا من الباحث لضمان السلامة الداخلية والخارجية للتجربة، وحرصًا على دقة النتائج، فقد عَمِدَ إلى ضبط مجموعة من المتغيرات الدخيلة التي قد تتقاطع مع أثر المتغير المستقل، وذلك على النحو الآتي:

١. **أداة القياس:** لضمان دقة النتائج، تم توحيد معيار القياس للمتغير التابع من طريق الاعتماد على (اختبار مهارات القراءة الإبداعية)؛ وهو مقياس مُقنن جرى بناؤه وتطويره خصيصًا لأغراض البحث الحالي، وطُبِّق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بالتزامن.

٢. **الحوادث المصاحبة:** يُقصد بها الظروف الطارئة التي قد تقع في أثناء التجربة مما ينعكس سلبًا على المتغير التابع (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١٢٦). وتندرج تحت هذا المفهوم المعوقات الكبرى (كالاضطرابات الأمنية، الحروب، الظواهر الطبيعية القسرية التي تحول دون استكمال الجانب التطبيقي)، وبفضل الله، لم تتعرض التجربة لأي عوارض طبيعية أو اضطرابات تعرقل سيرها أو تؤثر في نتائجها.

٣. **الاندثار التجريبي:** يُقصد به الظاهرة المتمثلة في انسحاب أو انقطاع بعض أفراد عينة البحث عن المشاركة في أثناء مراحل إجراء التجربة الميدانية، إذْ لم تشهد عينة البحث أي حالات انقطاع أو ترك للدراسة طوال مدة التجربة، كما أن نسب غياب الطلاب كانت اعتيادية ومتقاربة في المجموعتين، مما جعل أثر هذا المتغير متساويًا ومنعدمًا.

٤. **الفروق في اختيار العينة:** عمد الباحثُ إلى تحييدِ تأثير هذا المتغير ومنع تداخله مع المخرجات عبرَ إجراءِ موازنة إحصائية دقيقة بين مجموعتي البحثِ في أربعِ متغيراتٍ محورية يُحتملُ تداخلُها مع المتغيرِ المستقل؛ وذلك لضمانِ السلامةِ الداخليةِ للتجربةِ والتثبتِ من تجانسِ المجموعتين قبلَ المعالجةِ، وقد أظهرتِ النتائجُ الإحصائيةُ تحققَ هذا التكافؤ.

٥. **أثر الإجراءات التجريبية:** عَمِدَ الباحثُ إلى تحييدِ أثرِ البيئةِ المحيطةِ عبرَ توحيدِ الظروفِ التجريبيةِ وضبطِ متغيّراتِها لكلتا المجموعتينِ طوالَ مدةِ التنفيذِ؛ ضمانًا لثباتِ العواملِ المؤثرةِ وتحقيقًا للعدالةِ المنهجيةِ، ومن أبرزِها:

أ- **سرية البحث:** أُحيط البحث بالسرية التامة؛ إذْ قُدِّم الباحث للطلاب بوصفه مدرسًا جديدًا لمادة المطالعة لتكملة النصاب القانوني، وذلك لضمان طبيعية أداء الطلاب وتجنب أي (أثر للباحث)

قد يدفعهم لتغيير سلوكهم المعتاد. فقررت أدارة المدرسة تقسيم درس اللغة العربية بين (الباحث) المُدرّس الجديد وبين المُدرّس الأصلي للمادة فكان على الباحث تدريس مادة المطالعة فقط.

ب- الوسائل التعليمية: يتوقفُ نجاح البيئةِ التعليميةِ وفرديتُها على نمطِ الوسائلِ المُعينةِ التي تُحفّزُ الفاعليةَ وتُيسّرُ نواتجَ التعلّمِ (دندش، ٢٠٠٣، ص ٤١)؛ ولأجلِ ذلك، عَمِدَ الباحثُ إلى توحيدِ الأدواتِ التعليميةِ المستخدمةِ لمجموعتي البحثِ (التجريبيةِ والضابطةِ)، واقتصرت على: السبورةِ البيضاءِ وأقلامِ الماجك.

ت- مـدة التجـربة: وُحِّدت مدة التجربة لطلاب المجموعتين واستغرقت فصلاً دراسيًا كاملاً.

ث- القائم بالتجربة (المُدَرِّس): نظرًا لما يمثلهُ المُدرّسُ من متغيّرٍ مؤثّرٍ في صدقِ التجربةِ؛ تولّى الباحثُ بنفسهِ مهمةَ تدريسِ مجموعتي البحثِ (التجريبيةِ والضابطةِ)؛ وذلك بغيةَ تحييدِ الفوارقِ الفرديةِ المتعلقةِ بالشخصيةِ، أو الخبرةِ، أو الدرجةِ العلميةِ. ويستهدفُ هذا الإجراءُ المنهجيُّ ضمانَ وحدةِ الأداءِ التدريسيِّ، وإضفاءَ مزيدٍ من الدقةِ والموضوعيةِ على نتائجِ التجربةِ النهائيةِ.

ج- مكان التجربة: نُفِذَت التجربة في إعدادية الحسين (عليه السلام) في صفين متجاورين متطابقين في المساحة والإضاءة والتهوية والمقاعد الدراسية.

ح- تـوزيع الحصص: تم الاتفاق مع الإدارة المدرسية ومدرّس المادة في المدرسة لتنظيم جدول الدروس على تخصيص درس واحد أسبوعيًا لمادة المطالعة (يوم الاثنين). ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، قام الباحث بـ"تدوير الوقت" بين المجموعتين في منتصف التجربة (تبادل الحصص الأولى والمتأخرة) لتلافي أثر التعب أو التركيز الذهني المرتبط بتوقيت الحصة، والجدول (٦) يبين آلية التوزيع:

جدول (٦) يبين توزيع دروس المطالعة على مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الاثنين	الأول	٨,١٥
الضابطة		الثالث	٩,٤٥

خامسًا/ مستلزمات البحث:

١. تحديد المادة العلمية: عمد الباحث على انتقاء المادة المقررة التي سيتم تدريسها لطلاب عينة البحث بـ (٨) موضوعات للمطالعة مختارة من كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الخامس

الأدبي من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) وشملت الموضوعات الآتية: (مكارم الأخلاق، الأدب في العصر الأموي، الفرزدق، صبر المرأة، ليلى الأخيلية، الوفاء، الثقة بالنفس، قاهر الظلام).

٢. **صياغة الأهداف السلوكية:** في ضوء المحتوى المعرفي للموضوعات المختارة والأهداف العامة لمادة اللغة العربية، صاغ الباحث (٨٠) هدفًا سلوكيًا غطت مستويات تصنيف "بلوم" الستة في النطاق المعرفي (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وذلك لضمان شمولية القياس والتدريس لجميع العمليات الذهنية.

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** انطلاقًا من كونِ التخطيطِ المسبقِ ركيزةً أساسيةً للعمليةِ التعليميةِ، أعدَّ الباحثُ ثمانيَ خططٍ تدريسيةٍ لمادةِ المطالعةِ؛ صِيغَت للمجموعةِ التجريبيةِ وفقاً لـ "استراتيجيةِ إعادةِ الصياغةِ القائمة على أنموذجِ التدخلِ الاستراتيجيِّ"، وُقابِلَها ثمانُ خططٍ للمجموعةِ الضابطةِ تبعًا للطريقةِ التقليديةِ. وللتحققِ من كفاءةِ هذهِ الخططِ، عُرِضَت نماذجُ منها للفحص والتقويم على نخبةٍ من الأساتذة الأكاديميين وذوي الاختصاص في علوم العربيةِ وطرائقِ تدريسِها؛ لاستيفاءِ ملحوظاتِهم وتطويرِ صياغتِها. وفي ضوءِ آرائهمُ السديدةِ، أُجرِيَت التعديلاتُ اللازمةُ لضمانِ سلامةِ الإجراءِ ونجاعةِ التجربةِ، حتى أصبحت الخططُ في هيئتِها النهائيةِ جاهزةً للتطبيقِ.

سابعًا: أداة البحث:

نظرًا لعدمِ توافرِ أداة اختبارٍ قياسيةٍ جاهزةٍ تتواءمُ مع قياس "مهاراتِ القراءةِ الإبداعيةِ" المستهدفةِ في الدراسةِ الحاليةِ، شَرَعَ الباحثُ في بناءِ اختبارٍ تخصصيٍّ مقنن يتسقُ مع طبيعةِ البحثِ وأهدافِهِ. وقد استندت عمليةُ الإعدادِ إلى مراجعةٍ فاحصةٍ للأدبياتِ التربويةِ والاختباراتِ العربيةِ والأجنبيةِ ذاتِ الصلةِ، وفقاً للمساراتِ المنهجيةِ الآتيةِ:

١. **الاستقصاءُ المعرفيُّ:** مراجعةُ الأطرِ النظريةِ والمقاييسِ السابقةِ لبلورةِ تصورٍ أوليٍّ عن بنيةِ الاختبارِ.

٢. **استطلاعُ آراءِ الخبراءِ (المرحلةُ الاستكشافيةُ):** توجيهُ استبانةٍ مفتوحةٍ لنخبةٍ من المختصينَ في اللغةِ العربيةِ وطرائقِ تدريسِها؛ لاستخلاصِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيةِ القابلةِ للقياسِ والملاءمةِ لعينةِ البحثِ.

Journal Of Babylon Center For Humanities Studies 2026 Volume :16 Issue : 5
(ISSN): 2227-2895 (Print) (E-ISSN):2313-0059 (Online)

٣. **تحديدُ المهاراتِ (المرحلةُ التأكيديةُ):** بعدَ حصرِ المهاراتِ المقترحةِ، عُرِضَت في استبانةٍ مغلقةٍ على المحكمينَ لاستيفاءِ الاتفاقِ حولَها، وبناءً على مخرجاتِ التحكيمِ، استقرَّ البحثُ على (ستَّ عشرةَ) مهارةً حظيت بموافقةِ الخبراءِ.

٤. **صياغةُ الفقراتِ:** أعدَّ الباحثُ لكلِّ مهارةٍ فقرةً اختباريةً خاصةً بها، بما يتناسبُ مع طبيعةِ الأداءِ المطلوبِ، والجدولُ (٧) يوضحُ التفاصيلَ النهائيةَ لتلكَ المهاراتِ.

جدول (٧) مهارات القراءة الإبداعية مع اسئلتها ودرجاتها

المهارة	نص المهارة	السؤال	الدرجة
الأولى	اقتراح نهاية جديدة للنص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من قراءة نص قصير، ومن ثم اقتراح نهاية له من تأليف الطالب.	٢
الثانية	إدراك العلاقات بين المعاني والأفكار الجزئية والكلية.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض صورتين مختلفتين بينهما معانٍ مشتركة، ويطلب من الطالب ذكر ثلاثة معاني مشتركة.	٦
الثالثة	توظيف الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض ثلاث جمل عن العلم، ويطلب من الطالب ثلاث جمل عن الصبر.	٣
الرابعة	استنتاج المعاني الرئيسة المتضمنة في النص القرائي.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض نص قصير، ويطلب من الطالب اعطاء ثلاثة معان رئيسة منه.	٣
الخامسة	اعطاء مرادفات لكلمة وردت في النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض بيت شعري، ويطلب من الطالب ذكر ثلاث معانٍ لكلمة الجود.	٣
السادسة	تقديم أكبر عدد من العنوانات للنص المقروء	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من غرض نص قصير، ويطلب من الطالب ذكر ثلاثة عنوانات ملائمة.	٣

السابعة	اقتراح بدائل لبعض الكلمات في النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض نص قصير فيه ثلاث كلمات مظللة، يطلب من الطالب اقتراح كلمات بديلة لها بشرط ان لا تؤثر في معنى النص.	٣
الثامنة	اعطاء توقعات محتملة على موقف ورد في النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض نص قصير يمثل مشكلة، ويتم الطلب من الطالب ان يعطي ثلاثة حلول لها.	٣
التاسعة	القدرة على حل المشكلة باتجاهات وافكار مختلفة.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض نص قصير يحتوي على مشكلة، ثم يطلب من الطالب اعطاء ثلاثة مواقف متوقعة من الابن الموجود في النص.	٣
العاشرة	اقتراح أو وضع حل آخر لمشكلة وردت في النص.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من نص قصير، يطلب من الطالب وضع حل ملائم للمشكلة الواردة فيه.	٤
الحادية عشر	تلخيص النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من قراءة نص قصير، ومن ثم يطلب من الطالب تلخيصه بسطرين فقط.	٤
الثانية عشر	ترتيب أفكار لتكون فقرة قرائية.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من عرض خمس جمل غير مرتبة، ومن ثم يطلب من الطالب تكوين فقرة منها تامة المعنى.	٤
الثالثة عشر	تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بالفكرة الرئيسة للنص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من قراءة نص قصير، ومن ثم يطلب من الطالب إعطاء أفكار تدلّ على العفاف.	٢
الرابعة عشر	الإتيان بكلمات وأضدادها.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من إعطاء أربع كلمات، ومن ثم يطلب من الطالب اعطا اربعة اضداد لها.	٤

Journal Of Babylon Center For Humanities Studies 2026 Volume :16 Issue : 5
(ISSN): 2227-2895 (Print) (E-ISSN):2313-0059 (Online)

الخامسة عشر	اعطاء بعض الأسباب والأدلة المتنوعة لفكرة أو موقف في النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من قراءة آية قرآنية كريمة، ومن ثم يطلب من الطالب الاتيان بشاهدين يتوافقان معها.	٤
السادسة عشر	الاتيان بحلول ابداعية لمشكلة ما من مشكلات النص المقروء.	تكوّن السؤال الخاص بهذه المهارة من قراءة نص قصير، ومن ثم يطلب من الطالب إعطاء أربع علاجات ملائمة.	٤
مجموع الدرجات			٥٥

٥- **الصدق (صدق الاختبار):** يُعدُّ الصدقُ المرتكزَ الأساسيَّ لأيِّ أداةٍ قياسيةٍ؛ إذ يعكسُ قدرةَ الاختبارِ على قياسِ الظاهرةِ أو السمةِ التي وُضِعَ من أجلِ استقصائِها (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٣٩٩). ويُوصفُ الاختبارُ بالصدقِ حينما ينجحُ في قياسِ ما هو مَعنيٌّ بقياسِهِ فعليًا (Staiger, 1973, p. 77). ويُمثّلُ الصدقُ المدى الذي تنجحُ فيهِ فقراتُ الاختبارِ في التعبيرِ عن السمةِ المُستهدفةِ بدقةٍ (Adams, 1966, p. 103). ولتحقيقِ هذهِ الغايةِ المنهجيةِ، اعتمدَ الباحثُ على "الصدقِ الظاهريِّ" (Face Validity) و "صدقِ المحتوى" (Content Validity)؛ إذ عُرِضَ الاختبارُ وتعليماتُهُ وإجراءاتُهُ على نُخبةٍ من المحكمينَ والخبراءِ المختصينَ في علوم العربيةِ وطرائقِ تدريسِها، والعلومِ التربويةِ والنفسيةِ؛ لاستطلاعِ آرائهم حولَ صلاحيةِ الفقراتِ، وسلامةِ صياغتِها، وملاءمتِها لمستوى طلابِ الصفِّ الخامسِ الأدبيِّ. وفي ضوءِ ملحوظاتِهم السديدةِ، أُجرِيَت التعديلاتُ اللازمةُ ليصبحَ الاختبارُ في هيئتِهِ النهائيةِ محققًا لأهدافِ القياسِ المنشودةِ.

٦- **الدراسة الاستطلاعية:** طَبَّقَ الباحثُ التجربة الاستطلاعية على عينة قوامها (٢٠) طالبًا جرى اختيارهم من مجتمع الدراسة الاصلي (من خارج العينة الأساسية للتجربة)؛ بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وكشف أي غموض في صياغة الفقرات، فضلاً عن حساب زمن الاختبار للإجابة عن أسئلة اختبار القراءة الابداعية الذي استقرَّ عندَ (٥٠ دقيقة) في المتوسط

(*). وقد أظهرت النتائج أنَّ التعليمات كانت واضحة وكافية، وكشفِ العوائقِ الفنيةِ؛ وقد أثبتتِ التجربةُ كفايةَ الأداةِ وسلامتَها من الغموضِ.

٧- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** تكمن الغاية الجوهرية من إجراء التحليل الإحصائي للفقرات في فحص الكفاءة السيكومترية لكل مفردة من مفردات الاختبار، والعمل على ترقية جودتها من طريق تنقية الأداة من الفقرات التي تعاني من خلل في مستوى الصعوبة، أو تفتقر للقوة التمييزية، أو تتضمن بدائل غير جاذبة (Scannell, 1975: 211). وتجسيداً لهذا الإجراء المنهجي، طُبِّق المقياسُ على عينة تحليلية بلغت (١٠٠) طالب من مجتمع الدراسة؛ وعقب رصد الدرجات وتصنيفها ترتيبيًا (تنازليًا)، اعتمد الباحثُ أسلوب "المجموعتين الطرفيتين" عبر اختيار نسبة (٢٧%) للطبقتين العليا والدنيا بوصفهما أكثر المجموعات تمثيلاً لخصائص العينة في التحليل. وفيما يلي استعراض للخطوات الإحصائية التفصيلية التي خضعت لها فقرات الاختبار:

أ – مستوى صعوبة الفقرات:

بعد تطبيق معادلة صعوبة الفقرات المقالية، وجد الباحث أنَّ معاملات الصعوبة لفقرات اختبار القراءة الإبداعية تراوحت ما بين (٠.٣٣) و (٠.٥٥). وبمقارنة هذه القيم بالمعايير التربوية التي تشير إلى أنَّ الفقرات المقبولة هي التي تتراوح صعوبتها بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠)، يتبين أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على أنها تتسم بدرجة مناسبة من الصعوبة، مع تباينٍ مقبول بين الفقرات من حيث السهولة والصعوبة، وهو ما يعزز من جودة الاختبار وصلاحيته للتطبيق، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨) معاملات صعوبة فقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
١	٠,٣٣	٥	٠,٤٠	٩	٠,٥٥	١٣	٠,٤٧
٢	٠.٣٣	٦	٠,٥٥	١٠	٠,٥٠	١٤	٠,٤٤
٣	٠,٥٠	٧	٠.٥٠	١١	٠,٣٨	١٥	٠,٥٥
٤	٠,٤٩	٨	٠,٤٨	١٢	٠,٥٢	١٦	٠,٣٥

ب–قوة تمييز الفقرات:

عقب إجراء التحليل الإحصائي لتحديد القدرة التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، تبيّن أن القيم المحتسبة قد انحصرت بين (٠.٣٢) و(٠.٦٤). وبالاستناد إلى المحكات التربوية المعتمدة التي تُصنف الفقرة الاختبارية ضمن النطاق المقبول إذا تجاوزت قيمتها التمييزية حاجز الـ (٠.٢٠) (امطانيوس، ١٩٩٧: ١٠٠)؛ يتضح جليًا أن كل فقرات الأداة تمتلك فاعلية تمييزية مناسبة، مما يؤكد حساسيتها في المفاضلة بين مستويات الطلبة المتباينة. وبناءً على هذه المعطيات، استقر قرار الباحث على استبقاء جميع الفقرات في صورتها الحالية دون الحاجة لأي حذف أو تطوير، والجدول (٩) يستعرض تلك النتائج بالتفصيل:

جدول (٩) معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار

ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية
١	٠,٤٤	٥	٠,٤٠	٩	٠,٥٥	١٣	٠,٦٠
٢	٠.٦٢	٦	٠,٤٨	١٠	٠,٥٠	١٤	٠,٣٩
٣	٠,٤٥	٧	٠,٤١	١١	٠,٣٩	١٥	٠,٤٢
٤	٠,٤٠	٨	٠,٦٢	١٢	٠.٦٤	١٦	٠,٦٠

---

* استعمل الباحث المعادلة الآتية في استخراج متوسط الوقت:

متوسط الوقت = (زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث + زمن الطالب الرابع+ ...) / ــــــــــــــــــــــــــــــــ

ج- ثبات الاختبار:

تحقق الباحث من ثبات الاختبار باستعمال معادلة (ألفا – كرونباخ Alpha Cronbach)؛ نظراً لمناسبتها للاختبارات التي تعتمد على الاتساق الداخلي بين الفقرات (محمد، ١٩٨٣: ٧٤). وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤)، وهي قيمة مرتفعة ومطمئنة؛ إذ أشار (Staiger, 1973) أنَّ اختبارات القراءة تكون مُرضِيَةً إذا بلغت معامل ثباتها (٠.٧٠) فأكثر. (Staiger, 1973: 19).

٨- ثبات التصحيح:

لتحقيقِ الدقةِ والموضوعيةِ في تقديرِ الدرجاتِ، قامَ الباحثُ بتصحيحِ إجاباتِ عينةٍ قوامُها (٢٠) طالبًا، واعتمدَ مسارينِ للتحققِ من الثباتِ وفقًا لما يأتي:

أولاً: الاتفاقُ عبرَ الزمنِ (ثباتُ المصححِ مع نفسِهِ): ويتمُّ من طريق قيامِ المصححِ ذاتِهِ بتقديرِ الدرجاتِ مرتينِ بفاصلٍ زمنيٍّ، ثم استخراجِ معاملِ الارتباطِ بينهما (النبهان، ٢٠٠٤، ص ٢٥٣). وبناءً عليهِ؛ أعادَ الباحثُ تصحيحَ أوراقِ العينةِ بعدَ أسبوعينِ من المرةِ الأولى، وباستعمالِ "معاملِ ارتباطِ بيرسون" بلغت قيمةُ الثباتِ (٠.٩٠)، وهي درجةٌ مرتفعةٌ تعكسُ استقرارَ التصحيحِ.

ثانيًا: الاتفاقُ بينَ المصححينَ: ويتحققُ عندَ قيامِ مصححينِ مستقلينِ بتقديرِ درجاتِ الاختبارِ ذاتِهِ، ثم حسابِ مستوى الارتباطِ بينَ نتائجهما (النبهان، ٢٠٠٤، ص ٢٥٣-٢٥٤). ولتطبيقِ ذلكَ، استعانَ الباحثُ بمدرسٍ لمادةِ اللغةِ العربيةِ بَعْدَ تدريبِهِ على معاييرِ التصحيحِ المعتمدةِ، وعند استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات تصحيح الباحث ودرجات تصحيح مدرس اللغة العربية في المدرسة، أظهرتِ النتائجُ أنَّ معاملَ الارتباطِ بينَ تصحيحِ الباحثِ وتصحيحِ المدرسِ بلغَ (٠.٨٨)، وهو مؤشرُ ثباتٍ جيدٌ جدًا يُعززُ الثقةَ في نتائجِ الأداةِ.

٩- الصورة النهائية لاختبار القراءة الابداعية:

تكون اختبار القراءة الإبداعية في صورته النهائية من (١٦) سؤالاً مقاليًا، تقيس ست عشرة مهارة فرعية، وبدرجة كلية مقدارها (٥٥) درجة.

ثامنًا: الوسائل الإحصائية:

لغرض معالجة البيانات واستخلاص المؤشرات العلمية، استعان الباحث بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم توظيف الأدوات التحليلية الآتية:

١.الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: لإجراء المقارنة البينية بين المجموعتين التجريبية والضابطة سواء في مرحلة التثبت من التكافؤ الاولي أو عند تحليل المخرجات (النتائج البعدية).

٢.الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين: لقياس التطور بين التطبيقين القبلي والبعدي.

٣.مربع كاي (\chi^2): لإيجاد التكافؤ في المتغيرات التكرارية (تحصيل الأبوين).

٤.معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لحساب ثبات التصحيح.

٥.معادلة ألفا – كرونباخ: لحساب ثبات الاختبار.

٦.معادلات الصعوبة والتمييز للفقرات المقالية.

الفصل الرابع/ نتائج البحث وتفسيرها

أولاً/ عرض النتائج:

١-تحليل نتائج الفرضية الصفرية الأولى التي تنصُّ على أنَّه:

سعت الدراسة إلى تقصي الفوارق الإحصائية بين المجموعة التجريبية (التي اعتمدت استراتيجية إعادة الصياغة وفق أنموذج التدخل الاستراتيجي) والمجموعة الضابطة (التي خضعت للأسلوب المعتاد) في اختبار القراءة الإبداعية البعدي. وبإخضاع البيانات للاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، كشفت النتائج عن تفوق نوعي للمجموعة التجريبية، حيث سجلت وسطًا حسابيًا قدره (٤٥.٤٨)، متجاوزةً المجموعة الضابطة التي بلغ متوسطها (٣٧.٧٩).

وعند مقارنة القيم، تبيّن أن القيمة التائية المستخرجة (٣.٤٣) تفوق نظيرتها الجدولية البالغة (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وضمن درجة حرية (٧٠)؛ وبناءً على هذه المعطيات، جرى نقض (رفض) الفرضية الصفرية وتأييد الفرضية البديلة. وهذا يؤكد المزيّة التعليمية والأثر الإيجابي لاستراتيجية إعادة الصياغة في الارتقاء بمهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب، والجدول (١٠) يستعرض القراءات الإحصائية التفصيلية:

جدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الإبداعية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٤٥.٤٨	٨.٩٣	٧٠	٣.٤٣٢	١.٩٩	دالة إحصائيًا
الضابطة	٣٦	٣٧.٧٩	١٠.٠٢				

٢-تحليل نتائج الفرضية الصفرية الثانية التي تنصُّ على أنَّه:

نصت الفرضية على انتفاء الفوارق الجوهرية في الأداء المتوسط لطلاب المجموعة التجريبية (الذين تلقوا المادة وفق استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي) عند المقارنة بين مرحلتي القياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة الإبداعية.

وللتحقق من طبيعة هذا التغير، وتقدير حجم الفجوة الإحصائية بين التطبيقين، اعتمد الباحثُ الاختبار التائي (t-test) للعينات المترابطة؛ حيث كشفت النتائج عن تباين واضح بين التحصيل الأولي (القبلي) الذي سجل وسطًا حسابيًا قدره (٣٦.٥٩)، وبين التحصيل الختامي (البعدي) الذي ارتفع ليصل إلى (٤٥.٤٨). وبالتدقيق في القيم، تبيّن أن القيمة التائية المحسوبة (٥.٣٧) قد تجاوزت القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٥)؛ وهو ما أفضى إلى دحض (رفض) الفرضية الصفرية وقبول البديلة. وتُعزى هذه النتيجة إلى النمو المعنوي الملحوظ في القدرات الإبداعية القرائية لدى الطلاب نتيجة التدخل التجريبي، والجدول (١١) يستعرض تفاصيل تلك:

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الابداعية للتطبيقين القبلي والبعدي

تطبيق الاختبار	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٦	٣٦.٥٩	٤.١٤٩	٣٥	٥.٣٧	٢.٠٣	دالة إحصائيًا
البعدي	٣٦	٤٥.٤٨	٨.٩٣				

ثانيًا: تفسير النتائج:

يعزو الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية إلى الأسباب الآتية:

١.إنَّ استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي جعلت الطالب محورًا فاعلاً في العملية التعليمية ومنحته دورًا حقيقيًا في معالجة المعلومات وتوليد المعنى، مما انعكس إيجابًا على نتاجاته التعلمية.

٢.أسهمت خطوات الاستراتيجية في كسر حاجز الخوف والخجل عند الطلاب، ووفرت بيئة آمنة شجعتهم على الكتابة والمشاركة بحرية وزادت من ثقتهم بأنفسهم.

٣.وفرت الاستراتيجية مناخًا حواريًا قائمًا على حل المشكلات، مما ساعد في تدريب عقول الطلاب على المحاججة العقلية وإقناع الآخرين عبر الحوار البنّاء.

٤.أثبتت الاستراتيجية مرونة عالية وتوافقًا نوعيًا مع طبيعة موضوعات مادة المطالعة المقررة لطلاب الصف الخامس الأدبي.

ثالثًا: الاستنتاجات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي من دلالات إحصائية وميدانية، أمكن للباحث بلورة الاستنتاجات الجوهرية الآتية:

١.أثبتت استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي فاعلية واضحة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الأدبي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

٢.أسهمت الاستراتيجية في خلق حالة من التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة عند الطلاب طوال مدة التجربة، مما عزز من اندماجهم في العملية التعليمية.

٣.أكدت النتائج إمكانية تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تتلاءم مع الخصائص العمرية والعقلية للمرحلة الإعدادية كبديل كفء للطرائق التقليدية السائدة.

٤.إنَّ التنوع في استخدام الاستراتيجيات والنشاطات المصاحبة لها يسهل عملية تحقيق الأهداف التعليمية، ويراعي الفروق الفردية ورغبات الطلاب المختلفة في تعلم اللغة العربية.

رابعًا: التوصيات:

استنادًا إلى ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج وما تلاها من استنتاجات علمية، وبغية تعزيز الواقع التربوي وتطوير ممارسات تعليم اللغة العربية، يُقدم الباحث جملة من التوصيات الآتية:

١. التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالخطة الدراسية المقررة لمادة المطالعة، وتجنب استثمار حصصها في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المادة.

٢. اعتماد استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي كخيار تدريسي فاعل في مادة المطالعة للمرحلة الإعدادية، لما لها من أثر إيجابي في تنمية المهارات اللغوية.

٣.تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على تجاوز طرائق التلقين التقليدية والاهتمام بتدريب الطلاب على مهارات القراءة الإبداعية التي تنمي لديهم القدرة على التحليل والنقد والابتكار.

٤.تضمين برامج الدورات التأهيلية والتطويرية التي تقيمها مديريات التربية في أقسام الإعداد والتدريب استراتيجيات تدريسية حديثة لمدرسي اللغة العربية، ومنها استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي، وذلك بهدف اكسابهم المهارات التطبيقية اللازمة لتوظيفها بفاعلية داخل القاعات الدراسية وبما ينعكس على جودة الأداء التعليمي.

خامسًا: المقترحات:

تعزيزًا لمسارات البحث العلمي المتممة للدراسة الحالية، وفي ضوء ما كشفت عنه النتائج من آفاق أكاديمية، يقترح الباحث ضرورة إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية الآتية:

١.إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي واستراتيجيات تدريسية حديثة أخرى؛ للوقوف على أفضليتها النسبية في تدريس مادة المطالعة.

٢.إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في فروع اللغة العربية الأخرى.

٣.إجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي في متغيرات نفسية وعقلية تابعة أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية كتعزيز الدافعية الذاتية، وتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو المادة، وتطوير مهارات التفكير المتشعب (الإبداعي والناقد) عند المتعلمين.

٤.إجراء دراسة تتبعية لمعرفة مدى بقاء أثر التعلم لمهارات القراءة الإبداعية المكتسبة من طريق استراتيجية إعادة الصياغة القائمة على أنموذج التدخل الاستراتيجي.

مصادر البحث:

- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل: ***تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، ٢٠٠٣.
- ابو مغلي، سميح: ***طرق والأساليب تعليم اللغة العربية***: ط٢، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٦.
- امطانيوس، ميخائيل: ***القياس والتقويم في التربية الحديثة***: منشورات جامعة دمشق، سوريا، ١٩٩٧.
- البجة، عبد الفتاح حسن: ***أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*** : دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.
- الحيلة، محمد محمود: ***تصميم التعليم نظرية وممارسة*** : دار المسيرة، الاردن، عمان، ٢٠٠٨.
- الخالدي، سندس عبد القادر عزيز بكر: بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية: جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، ***(أطروحة دكتوراه غير منشورة)***. ١٩٩٨.
- الخفاجي، بشير طالب حسين: تقويم تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية: جامعة بابل، كلية المعلمين، ***(رسالة ماجستير غير منشورة)***. ٢٠٠٤.
- دندش، فايز مراد: ***اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس***: دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، ٢٠٠٣.
- الرفاعي، إبراهيم أحمد إبراهيم: فعالية برنامج للتدريب على مهارات التفكير الناقد لتخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: ***(رسالة ماجستير غير منشورة)***: كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ٢٠٠٣.
- سلمان، ساجدة داود: تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في محافظة بغداد: جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ***(رسالة ماجستير غير منشورة)*** ٢٠٠٥.

- السيد، عزيزة، ومحمد مرسي: ***القراءة المعرفية:*** دار الكتاب المصري، القاهرة، ٢٠٠٥.
- السيد، محمود أحمد: ***تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح:*** دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، مصر،١٩٩٧.
- الشعلان، راشد محمد: ***طرائق تدريس المطالعة في المرحلتين المتوسطة والثانوية:*** الرياض، بحث منشور في الانترنيت على موقع (منتدى وزارة التربية والتعليم) ٢٠٠٥.
- عبابدة، حسان: ***تشجيع عادات القراءة لدى الاطفال:*** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ٢٠٠٢.
- عبد الحميد، هبة محمد: ***انشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية:*** ط١ دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.
- عبد الرحيم، شاكر: ***إستراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي: مؤتمر التدريس الفعّال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي،*** جامعة الإمارات العربية المتحدة ،١٩٨٩.
- عدس، محمد عبد الرحمن: ***المدرسة تعليم التفكير،*** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان –الاردن، ١٩٩٦.
- العزازي، سلوى محمد أحمد: تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية لتنمية المهارات القرائية عند طلبة المرحلة الإعدادية في مصر: ***أطروحة دكتوراه غير منشورة،*** جامعة دمياط، مصر، ٢٠٠٩.
- عطية، جمال سليمان: برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستعمال الحاسب الي لطلاب المرحلة الثانوية: ***(اطروحة دكتوراه غير منشورة)،*** كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٢.
- عطية، محسن علي: ***مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*** : ط١، دار المناهج، عمان، ٢٠٠٧.
- عطية، محسن علي: ***تنظيم بيئة التعلم:*** ط١دار الصفاء للنشر والتوزيع. الاردن ،٢٠٠٩.
- عطية، محسن علي: ***البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائلة الإحصائية*** : دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن. ط١، ٢٠١٠.
- عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي: ***اساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية*** : مكتبة الكناني للطباعة، اربد، ١٩٩٢.

•العياصرة، وليد توفيق: ***استراتيجيات تعلم التفكير ومهارات***: دار الاسامة للنشر والتوزيع، الاردن، ط١، ٢٠١١.

•قطامي، يوسف: ***سيكولوجية التدريس***: دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،٢٠٠١.

•اللقاني، أحمد حسين، علي الجمل: ***معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس***: عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥.

•محمد، محمد سيد. ***الأعلام والتنمية***، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٨.

•محي الدين، صابر: ***المؤتمر القومي لإستراتيجيات العمل الاقتصادي العربي المشترك***: الأمانة العامّة، جامعة الدول العربية، بغداد، ١٩٧٨.

•مصطفى، عبد الله علي: ***مهارات اللغة العربية***: آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٧.

•النبهان، موسى. ***أساسيات القياس في العلوم السلوكية***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.

•نك، ل، ستانلي، وبارنر دون: ***التفكير التقدمي: مهارات القراءة والتفكير المنطقي***، ترجمة سناء العامي، الأمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.

•Adams, G. "Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance", New York, Holt. 1660.

•Blume, C. "RAP: A Reading Comprehension Strategy for Students with Learning Disabilities" Public Access Theses and Dissertations, College of Education and Human Sciences.2010.

•Deshler, D.D., & schumaker, J.B., &Lenz, B.K. Academic and Cognitive Interventions for LD Adolescents: Part I. Journal of Learni. 1984.

•Library- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. Coo & G. G. Duffy (Eds.), Handbook 372). New York: Routledge. ve strategy instruction. In S. E. Israel esearch on reading comprehension, 2009.

•Ellis, E. S., & Graves, A. W. Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. Rural Special Education Quarterly, 10. 1990.

•Grisham, S. K. Getting the main Idea and Details through Reading Comprehension. Educational Resources Information Center (ERIC) 1991.

•Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. Remedial and Special Education, 33, 2012.

•Hagaman, J.L., Luschen, K., & Reid, R. The "RAP" on reading comprehension. Teaching Exceptional Children, 43(1), 2010.

•Hagaman, J. L., & Reid, R. The effects of the paraphrasing strategy comprehension of middle school students at risk for failure in readi Special Education, 29, 2008.

•Karbalaei, A., & Amoli, F. A. The effect of paraphrasing strategy training on the reading comprehension of college students at the undergraduate level. Asian EFL Journal, 13, 2011.

•Kletzien, S.B. Paraphrasing: An Effective Comprehension Strategy. International Reading Association, 63(1), 2009.

•Lee & Von Colln, 2003: 27

•Tralli, R., Colombo, B., Deshler, D. D., & Schumaker, J.B. (19 Intervention Model: A Model for Supported Inclusion Remedial and Special Education, 11 (4), 204-216 Strategies Secondary Level.

Research Sources:

• Abu Jadu, Saleh Muhammad, and Muhammad Bakr Nawfal: Teaching Thinking (Theory and Application), Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing, Amman, Jordan, 2003.

• Abu Mughli, Samih: Methods and Techniques for Teaching Arabic: 2nd ed., Dar Majdalawi for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 1986.

• Amtanius, Mikhail: Measurement and Evaluation in Modern Education: Damascus University Publications, Syria, 1997.

• Al-Bajja, Abdul Fattah Hassan: Methods of Teaching Arabic Language Skills and Literature: Dar Al-Kitab Al-Jami'i, Al Ain, United Arab Emirates, 2005.

• Al-Hilah, Muhammad Mahmoud: Instructional Design: Theory and Practice: Dar Al-Masirah, Amman, Jordan, 2008.

• Al-Khalidi, Sundus Abdul Qadir Aziz Bakr: Building a Program to Address Reading Difficulties Among Fourth-Grade Primary School Students in Oral Reading: University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd), (Unpublished Doctoral Dissertation). 1998.

• Al-Khafaji, Bashir Talib Hussein: Evaluating Sixth Grade Primary School Students in Oral Reading: University of Babylon, College of Teachers, (Unpublished Master's Thesis). 2004.

• Dandash, Fayez Murad: New Trends in Curricula and Teaching Methods: Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing, Alexandria, 2003.

• Al-Rifai, Ibrahim Ahmed Ibrahim: The Effectiveness of a Critical Thinking Skills Training Program to Alleviate Reading Comprehension Difficulties Among Second Cycle Basic Education Students: (Unpublished Master's Thesis): Faculty of Education, Kafr El-Sheikh, Tanta University, 2003.

• Salman, Sajida Daoud: Evaluating Oral Reading Skills Among Sixth Grade Primary School Students in Baghdad Governorate: University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd), (Unpublished Master's Thesis), 2005.

• Al-Sayed, Aziza, and Mohamed Morsi: Cognitive Reading: Dar Al-Kitab Al-Masri, Cairo, 2005.

• Al-Sayed, Mahmoud Ahmed: Teaching Arabic Between Reality and Aspiration: Dar Talas for Studies, Translation, and Publishing, Egypt, 1997.

• • Al-Shaalan, Rashid Muhammad: Methods of Teaching Reading in Intermediate and Secondary Schools: Riyadh, research published online on the Ministry of Education forum, 2005.

• Ababdeh, Hassan: Encouraging Reading Habits in Children: Safaa Publishing and Distribution House, Amman, Jordan, 2002.

• Abdul Hamid, Hiba Muhammad: Reading and Memorization Activities and Skills in Primary and Intermediate Schools: 1st ed., Safaa Publishing and Distribution House, 2006.

• Abdul Rahim, Shaker: A Proposed Strategy for Teaching Arabic Language Skills at the University Level: Conference on Effective Teaching of Arabic Language Skills at the University Level, United Arab Emirates University, 1989.

• Adas, Muhammad Abdul Rahman: The School: Teaching Thinking, Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 1996.

• Al-Azzazi, Salwa Muhammad Ahmad: A Proposed Curriculum in Arabic for Developing Reading Skills among Preparatory School Students in Egypt: Unpublished Doctoral Dissertation, Damietta University, Egypt, 2009.

• Atiya, Jamal Suleiman: A Program for Developing Critical Reading Skills Using Computers for Secondary School Students: (Unpublished Doctoral Dissertation), Faculty of Education, Benha University, 2002.

• Atiya, Mohsen Ali: Language Communication Skills and Their Teaching: 1st ed., Dar Al-Manahij, Amman, 2007.

• Atiya, Mohsen Ali: Organizing the Learning Environment: 1st ed., Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Jordan, 2009.

• Atiya, Mohsen Ali: Scientific Research in Education: Its Methods, Tools, and Statistical Methods: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman, Jordan. 1st ed., 2010.

• Awda, Ahmad Suleiman, and Fathi Hassan Malkawi: Scientific Research Methods in Education and the Humanities: Al-Kinani Printing House, Irbid, 1992.

• Al-Ayasrah, Walid Tawfiq: Learning Strategies and Thinking Skills: Dar Al-Usama for Publishing and Distribution, Jordan, 1st ed., 2011.

• Qatami, Yousef: The Psychology of Teaching: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2001.

• Al-Laqqani, Ahmad Hussein, and Ali Al-Jamal: A Dictionary of Educational Terms Defined in Curricula and Teaching Methods: Alam Al-Kutub, Cairo, 1995.

• Muhammad, Muhammad Sayed. Flags and Development, 4th ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1988.

• Muhi Al-Din, Sabir: The National Conference on Strategies for Joint Arab Economic Action: General Secretariat, League of Arab States, Baghdad, 1978.

• Mustafa, Abdullah Ali: Arabic Language Skills: Aram for Studies, Publishing and Distribution, Amman, 1987.

• Al-Nabhan, Musa: Fundamentals of Measurement in Behavioral Sciences, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, 2004.

• Nick, L. Stanley, and Barner, Dunne: Progressive Thinking: Reading Skills and Logical Reasoning, translated by Sanaa Al-Ami, United Arab Emirates, 2002.