أثر إستراتيجية حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في تدريس مادة المطالعة

عدي عبرة عبيد الزيدي — جامعة بابل/ كلية الدراسات القرانية

زيد بدر محمد العطار — مديرية تربية بابل

Zeid.bader@gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعّرف أثر إستراتيجية حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في تدريس مادة المطالعة.

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأُخرى ضابطة.

اختار الباحثان عشوائياً (إعدادية الخنساء للبنات) الواقعة في مركز محافظة بابل، وبالطريقة نفسها اختار شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها أربعون طالبة، و شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها ثمان وثلاثين طالبة.

أجرى الباحثان تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في العام السابق.

صاغ الباحثان أربعة وسبعون هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرّس في أثناء مدة التجربة وأعدَّا خططاً يومية لتدريس مجموعتي البحث وعرضا اثنتين منها على نخبة من الخبراء و المتخصصين لمعرفة صلاحيتها و ملاءمتها لطالبات الصف الرابع العلمي.

أما أداة البحث فقد أعدَّا اختباراً للفهم القرائي مكوناً من ثلاث أسئلة، طبق الباحثان أداة البحث على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت لمدة ثمان اسابيع، بدأت يوم الثلاثاء الموافق ١٠/٢٠ / ٢٠١٥، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق ١٥/ ١٢/ ٢٠١٥، درّس أحد الباحثين مجموعتي البحث.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، و معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة المطالعة باستعمال إستراتيجية حوض السمك، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

١. اعتماد إستراتيجية حوض السمك في تدريس المطالعة لطالبات الصف الرابع العلمي.

٢.ضرورة تشجيع مدرسات اللغة العربية على اعتماد إستراتيجية حوض السمك في التدريس؛ لانّها تُمكّن الطالبات من توظيف مهاراتها في توجيه عمليات التفكير والتعلّم.

٣.التأكيد على إستراتيجية حوض السمك في أثناء اعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كليات التربية، أو عند التحاقهم بدورات تدريبية في أثناء الخدمة.

كما أقترح الباحثان بعض المقترحات منها:

١.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع الادبي.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية فهم المقروء في المرحلة المتوسطة.

٣.إجراء دراسة للتعرف على أثر إستراتيجية حوض السمك في تحسين تدريس فروع اللغة العربيـــة الأُخـــر كالنحو أو البلاغة.

الكلمة المفتاحية: حوض السمك في فهم المقروء.

Abstract

The current research aims to know the effect aquarium strategy in reading comprehension among students in the fourth grade science teaching reading.

To achieve this, the researchers determined experimentally adopted located in women with experimental designs and field test of the partial setting a deadline for the two sets of empirical research and one other officer.

Chose researchers randomly (junior Khansaa Girls) located in Street 40, Babel province, the same way chose Division (c) to represent the control group Forty student of the number of her students, and Division (b) to represent the experimental group thirty-eight students of the number of her students.

The researchers conducted a parity between students of the two groups in the following variables: (calculated in months chronological age, educational attainment of the parents, grades Arabic language material in the previous year.

The researchers coined the seventy-four behaviorally target of the topics that will be examined during the duration of the experiment and prepared daily plans for the teaching of the two sets of search and offer two of them on a group of experts and specialists to determine its validity and suitability for the students of the fourth grade science.

The search tool has prepared a test of understanding reading consisted of three questions, the researchers applied the search tool on the two sets of search after the expiration of the experience that eight-week, began on Tuesday, 20/10/2015, and ended on Tuesday, 15.12.2015, one of the researchers studied two groups of research.

Use the researchers statistical means the following: samples t test for two independent samples, and Chi-square (Ca 2), and Pearson correlation coefficient, and the equation difficulty coefficient and discrimination, and the equation of effective alternatives is correct, and after analyzing the results statistically reach researchers to: higher than students in the experimental group that studied the material reading using aquarium strategy, the female control group studied the same material in the traditional way in reading comprehension.

In light of these findings the researchers recommended a set of recommendations including;

1. Aquarium strategy to adopt in the teaching of reading to fourth grade science students.
2. The need to encourage teachers to adopt the Arabic language aquarium strategy in teaching; because it enables students to employ their skills in guiding the thinking and learning processes.
3. emphasis on the aquarium's strategy during the preparation of the Arabic language teachers and Madrsadtha in colleges of education, or when they enter training courses during service.

The researcher also suggested some proposals, including:

4. conducting a similar study of the current study on the literary fourth grade students.
5. conducting a similar study of the current study for the development of reading comprehension in the middle stage.

6. carry out a study to identify the impact of the aquarium's strategy to improve the teaching of Arabic language and the other branches of Kalnho or rhetoric.

Keywords: The aquarium in the written understanding.

الفصل الاول/التعريف بالبحث

مشكلة البحث

لمس الباحثان تدنياً واضحاً في مستوى الطلبة في مادة اللغة العربية، وأن هناك ضعفاً في مادة القراءة، وقد ينعكس ذلك على مستوى تحصليهم في المواد الدراسية جميعها؛ إذ يوجد تناسب طردي بينهما فكلما زادت القدرة القرائية وامتلاك مهارات القراءة كان تحصيل الطلبة في المواد الدراسية الأُخر أرفع مستوى (عابد،٢٠٠٨:١٣٧) إلّا أن واقع تدريس القراءة في المدرسة لا يدل على أنها تلقى العناية التي تستحقها، أو أنه يستخدم في تدريسها استراتيجيات تساعد على إكساب التلامذه مهارات الفهم والتفاعل مع المقروء، بل إن تدريس القراءة في مدارسنا يتم بطريقة (قف ــ اقرأ ــ أجلس)، وأن القراءة غالباً ما تكون جهرية، وينـدر أن يطالب المعلم تلامذته بالقراءة صامتين، وإن فَعَلَ فعلى طريقة غير سليمة لا تؤدي الغرض منها، ولا تعني بتنمية مهارتها" (عبد الله،٢٠١٥:٣٤). وأشار يونس " ان التعمق في تناول المقروء مفقود في مؤسساتنا التعليمية وخاصة في المرحلة الاعدادية و هي المرحلة التي يبلغ فيها المتعلم اوج نضجه الفكري، وانما ينظر الى النص المقروء نظرة سطحية ويُدرس دراسة سطحية تقف عند المفهوم الميكانيكي للقراءة وعدم الالتفات الى الفهم او التقويم الا بصورة يسيرة، اما حل المشكلات او ربط المعلومات التي يكتسبها القارئ من القراءة بمعلوماته السابقة، واستعمال هذه المعلومات و الخبرات في حل ما يواجهه الفرد من مشكلات فلا تحفل به المدارس الاعدادية في درس المطالعة (يونس، ٢٠٠٠، ٢٤٨ ــ ٢٤٩).

وأشارت دراسة فائزة السيد (١٩٩٦) الى أنَّ طلبة المدارس الاعدادية يواجهون صعوبة كبيرة في متابعة المقروء والإلمام به في أثناء قراءتهم الصامتة، مما يؤدي بطبيعة الحال الى ضعف قدراتهم على استيعاب النص المقروء و تتبع تفاصيل فكرته الرئيسة والفكر الفرعية فيه (عطية، ٢٠٠٩، ٥١ – ٥٢).

وتوصلت دراسة (العيساوي) إلى نتيجة مفادها أن ٨٥% من طلبة المرحلة الإعدادية لديهم ضعف في الأستيعاب، ويرجع الباحث ذلك إلى قلة الحصص المخصصة لدرس المطالعة، وإهمال المدرسين الطرائق الحديثة في التدريس التي تنمي الأستيعاب لدى الطلبة (العيساوي، ٢٠٠٨: ١٦ــ١٧).

وهذه الأمور مجتمعة دعت إلى ضرورة البحث عن مداخل واستراتيجيات يمكن توظيفها في تدريس فروع اللغة العربية بما يساعد على اكساب مهارة الفهم القرائي عند الطلبة؛ لذا ارتأى الباحثان تطبيق إستراتيجية حديثة في تدريس مادة المطالعة وهي إستراتيجية حوض السمك علّها تسهم في معالجة الضعف في الفهم القرائي الذي يعاني منه الطلبة او الحد منه٠

أهمية البحث: اللغة شأن يشترك فيه البشر جميعهم، وهي أقوى أدوات الاتصال، وأهم وسائل اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات، ولها دورها الرائد في حياة المجتمع فهي أداة التفاهم، وهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة، وهذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة (الهاشمي، وطه، ٢٠٠٧: ١٠١).

فهي الوسيلة الأساسية التي استعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر، واستطاع في ضوئها نقل أفكاره وتجاربه الحياتية؛ لتكون وسيلة إلى بناء حياته الخاصة وبناء مجتمعه، لذلك فالإنسان يحتاج

إلى اللغة في المجالات جميعها ولا تتوقف إلا بتوقف الحياة (زاير،سماء،٢٠١٦: ٢٠)؛ فإذا أردنا أن نفهم الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع، وإذا درسنا عملها في المجتمع أدركنا أن الإنسان استطاع باللغة فهم الطبيعة والمجتمع، وكشف قوانينها والسيطرة عليها (الدليمي، وطه، ٢٠٠٤: ١٧).

إنّ اللغة العربية أكبر من أن تعرف معرفة تامة، يحاط فيها بكل أسرارها فهي بحر زاخر لا ترى سواحله، وإنَّ إجادة أي علم من علومها لا تمكن الطالب من فهم أسرارها وإذا ولّى وجهه شطر كتب الأدب القديم، وحاول فهمها، وجد نفسه في بحر خضم ، ومحيط عميق، يعجز عن فهم بعض ما يقرأ، ولعلّ السرّ في ذلك يرجع إلى طول عمر هذه اللغة وتغلبها على حوادث الزمن، بخلاف غيرها من اللغات. (الإبراشي، ١٩٨٤: ١٧٠).

وقد اثبتت اللغة العربية قوتها، وعمق جذورها، وأصالتها عند مواكبتها التحولات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، منذ ما يزيد على أربعة عشر قرنا فقد احتفظت بقوانينها، وخصائصها، ونظامها الذي يكتب به القدماء، ونكتب به نحن اليوم، على حين أنّ اللغات اللاتينية يصيبها التطور والتغيير كلّ مائة سنة، فنصوص "شكسبير" باللغة اللاتينية لم تعد اليوم مفهومة، ما لم تصغ من جديد باللغة اللاتينية المعاصرة (علي، ٢٠٠٧: ٣٥٨)

والقراءة واحدة من أهم المهارات اللُّغوية الأربعِ للغة العربية ولها جانبان: الأول: جانبٌ آليٌ يهتمُ بتعرُّفِ أشكالِ الحروف وأصواتِها، والتمكن من تكوينِ كلماتٍ وجملٍ ذاتِ معنى. أما الجانب الثاني فهو: جانبٌ حركي ذهني يؤدي إلى فهم المقروء، ولا يُمكنُ الفصلُ بينَ الجانبينِ الآلي والذهني، إذْ تفقدُ القراءةُ دلالتها وأهميتها، فإذا أعترى أيَّ جانبٍ منها الضُعفُ، فسوفَ تصبحُ القراءة آلية إن لم يكُنْ الطالب قادرًا على فهم ما يَقرؤهُ (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ١٧)

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أنّ عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة، تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات في مضامين النص المقروء. ومن هنا تجب العناية بها، لا بوصفها تعرف وفهم فقط، بل بوصفها تحليلاً وتفسيرًا ونقدًا وتقويمًا للمادة المقروءة، وهذا المفهوم الشامل للقراءة يؤدي دورًا مهمًا في تنشئة الأجيال التي ستضطلع بعبء تشكيل الحياة في المجتمع (عطا،٢٠٠٦: ١٦٦).

وهدف القراءة الاساس هو الفهم واستيعاب النص المقروء ونقده، وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي، ومقدار هذا الفهم هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها؛ لأن الفهم يشكل جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع الوصول إلى المعنى وفهم النص بغض النظر إن كان المعنى ظاهريًا أو ضمنيًا أو بعيدًا، والقراءة من دون ذلك تفقد قيمتها وتصبح عملية آلية لا معنى لها (عاشور،محمد،٢٠٠٧: ٨٤).

كما إنها تساعد الطلبة على زيادة فهمهم لأنفسهم وفهمهم للآخرين، فالقارئ الذي يجيد القراءة هو الذي يكون قد اكتسب القدرة على جعل مهاراته واستعداداته في القراءة متلائمة مع ما تتطلبه الظروف، فكلّما ظهر مقتضى جديد للقراءة وجب أن يستحدث له القارئ ما يلائمه من أنواع المهارات وحالات الفهم والتوافق (مصطفى،٢٠٠٥: ١٥٣،٤٩).

لذلك أصبح الفهم أساس عملية القراءة والغاية الرئيسة منها، وهذا الاستيعاب لا يقتصر فقط على المعنى العام أو السطحي وإنما يتضمن الفهم الضمني وهو ما يشار إليه بما بين السطور، وما وراء السطور، ويتم

ذلك من خلال اتحاد الذات مع الموضوع، بمعنى أن يبحر القارئ مع النص القرائي لا ليحدد المعلومات السطحية المباشرة فحسب وانما ليتفاعل مع النص تفاعلاً يصل بهما إلى حالة من التوحد والاندماج (عبد الباري، ٢٠١٠: ١٥).

فالذي يفهم المادة المقروءة بشكل دقيق يشارك الكاتب مزاجه، وأفكاره، وعواطفه، ويخلق لنفسه خيالا حيّاً حساساً فلا ينجم عن القراءة إضافة معلومات فحسب بل إضافة خبرة جديدة، ففهم المقروء يستثمر قدرات الطالب وإعمال فكره وتوظيف الجانب الادراكي الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة نتيجة التفاعل بين الطالب والنص المكتوب ويصبح هذا النص في نفسه وفكره فيعدل من سلوكه أو يضيف إليه أو يطوره بالاتجاه الذي يبلور شخصيته ويقومها (الجبوري وحمزة ،٢٠١٣: ٢٨٣ -٢٨٤).

وقد رأى كثير من الباحثين أن توظيف استراتيجيات خاصة بالفهم يحسّن إلى حد بعيد قدرة الطلبة على معالجة المعلومات، سواء أكان هؤلاء الطلبة يعانون صعوبات في التعلم، أم من الطلبة العاديين، ويتركز الجهد الآن على جعل استراتيجيات الفهم والاستيعاب جزءًا من مخطط الطالب المفاهيمي، فمن الواضح أن الطلبة بحاجة لأن يعرفوا الاستراتيجية التي عليهم استعمالها، وكيف يطبقونها؟ ومتى يستعملونها؟ وأين؟ وإن تحديد الاستراتيجية واستعمالها ليس عشوائيًا وإنما يعتمد على نوع المحتوى الذي سيدرس، ومستوى التعلم الذي نرغب فيه، وإمكانات المتعلم نفسه (قطامي، ونايفة،٢٠٠١: ٨٩).

ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية حوض السمك أو غضارة السمك كما يطلق عليها البعض أو تمرين حوض السمك من أستراتيجيات التعلم النشط القائم على الاستقصاء الجماعي والحوار المتبادل ولعل من ابرز ميزاتها أنها تعد وسيلة لتعليم المتعلمين الكثير من مهارات التعلم والتفكير فضلاً عن مهارات التواصل الاجتماعي والحوار وتقصي الآراء والإصغاء ومنح المتعلمين فرصة للتوسع في الموضوع المطروح للتعلم والمناقشة وتناوله من زوايا مختلفة (عطية،٢٠١٥: ٣٥٢)، مما يسهم في تنمية شخصية الطالب وتعزيز ثقته بنفسه وبقدرته على قيادة تعلمه، ومساعدته على تحمل الطلبة مسؤولية جمع البيانات حول موضوع التعلم وتعزيز الشعور بالانتماء إلى المجموعة (قطامي،٢٠١٣: ٦٢١).

وقد اختار الباحثان المرحلة الاعدادية لإجراء تجربة البحث؛ لأنها تمثل مرحلة الاعداد إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها تضم طلبة في عهد المراهقة، وتتماز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في جوانب الشخصية كافة، وفي هذه المرحلة تأخذ ميول الطلبة ورغباتهم بالظهور والتبلور، وتزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، وقد تكون المرحلة الإعدادية هي الفرصة الأخيرة لتدريب الطلبة على المهارات اللغوية والإبداعية.

وتأسيًا على ذلك يُمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١. أهمية اللغة للإنسان؛ لأنها أداة التعبير الرئيسة.

٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم الذي نظم للناس حياتهم.

٣. أهمية القراءة بوصفها الأداة الرئيسة في التعلم وكسب المعلومات ومالها من أثر في بناء شخصية الفرد وتنمية ميوله.

٤. أهمية الاستيعاب القرائي لأنه الهدف الأساس من القراءة.

٥. الكشف عن أثر إستراتيجية حوض السمك بوصفها إحدى الاستراتيجيات والوسائل المهمة التي تساعد الطلبة على فهم المادة المقروءة.

٦. أهمية المرحلة الاعدادية كونها مرحلة النمو السريع الذي يؤثر في اتجاهات الطلبة وميولهم وعاداتهم ومهاراتهم المختلفة.

هدف البحث:يهدف البحث الحالي إلى:

تعّرف أثر إستراتيجية حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في تدريس مادة المطالعة.

فرضية البحث:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المطالعة بإستراتيجية حوض السمك ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على ــ:

١. الحد البشري: طالبات الصف الرابع العلمي.

٢. الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠١٥-٢٠١٦.

٣. الحد المكاني: إحدى المدارس الثانوية والإعدادية للبنات في مركز محافظة بابل.

٤. الحد المعرفي: عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه من وزارة التربية للصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، وهي: (بَيدبا فيلسوف الهند وأديبها صرع بحكمته بطش الملوك، من قصص كليلة ودمنة (محاكمة دمنة)، يا مدينة السلام والزيتون للشاعر نزار قباني، ماذا يريد الإسلام من المسلمين، صون النفس ، مكانة القصيدة العربية، البدو في صحراء بلادنا، تنويمة الجياع).

ــ تحديد المصطلحات:

الأثر:ــعرفّه كل من:

١. (**الحنفي**): " مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحفني،١٩٩١: ٢٥٣).

٢. (**شحاتة وزينب**): "محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم" (شحاتة وزينب،٢٠٠٣: ٢٢).

٣. (**إبراهيم**): "قدرة العامل ــ موضوع الدراسة ــ على تحقيق نتيجة ايجابية،لكن إذا انتقلت هذه النتيجة ولم تتحقق،فان العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (إبراهيم،٢٠٠٩: ٣٠).

التعريف الإجرائي: التغير الذي سيحدثه استعمال إستراتيجية حوض السمك في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

ثانياً: إستراتيجية حوض السمك:

عرّفها كل من:

١. (**سعادة وآخرون**): " استراتيجة تدريس يكون عملها عن طريق تشكيل مجموعة صغيرة على شكل دائرة داخل مجموعة طلابية أكبر تقوم بمهمة الإصغاء لما تقوله في ضوء أسئلة تطرحها المجموعة الكبيرة على المجموعة الصغيرة حول موضوع ما أو قضية معينة أو مسألة محددة " (سعادة وآخرون،٢٠٠٦: ١٤٥).

٢. **الشمري:** " واحدة من الأساليب التي تسلط الضوء باستخدام المهارات الاجتماعية في التوسع حول موضوع معين أو إغلاق النقاش فيه " (الشمري، ٢٠١١: ٣٩).

٣. **قطامي:** " إستراتيجية المجموعات الصغيرة تهدف إلى البحث بعمق حول موضوع أو قضية محددة وعدم الإكتفاء بالمعالجات السطحية حوله" (قطامي، ٢٠١٣: ٦٢١).

التعريف الإجرائي: في ضوء التعريفات السابقة يمكن صياغة التعريف الإجرائي بأنه مجموعة من الإجراءات التي تتبعها طالبات الصف الرابع العلمي عند تفاعلهن مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من المناقشات لاستخلاص المعنى من النص.

ثانيا: فهم المقروء:

لغة: " الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفَهِمْتُ الشيء عَقلتَه، وتفَهَّمَ الكلام، فَهِمَه شيئا بعد شيء، وفَهَّمتُ فلاناً أفهَمْتهُ" (ابن منظور،٢٠٠٥،ج١٥،فهم:٢٤٠).

اصطلاحاً: عرّفه كل من:

١. **عبد الهادي وآخرون:** " مجموعة من الدلالات التي تشير بان هناك تناسقا بين الجانب القرائي والكتابي والجانب الإستيعابي والفهم" (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٩).

٢. **الحلاق:** "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وادراك المتعلقات اللغوية" (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٤).

٣. **لافي:** "عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة واستنتاج أفكار ومعان منها والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية، والقراءة السابقة" (لافي،٢٠١٢: ١٠٧).

٤. **الجبوري وحمزة:** " اكتساب المتعلم القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، استنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه" (الجبوري وحمزة، ٢٠١٣: ٢٨٦).

التعريف الإجرائي: هو العمليات العقلية التي تؤديها طالبات (عينة البحث) في فهم معنى النص الذي أراده الكاتب، وادراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص من حيث معاني المفردات والتراكيب، والأفكار الجزئية والرئيسة وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطالبات (عينة البحث) لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعن له في نهاية التجربة.

رابعاً: الصف الرابع العلمي: هو الصف الأول ضمن المرحلة الإعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الصرفة واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، والدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه.

خامساً: مادة المطالعة:

عرّفها كل من:

١. **السليتي:** " عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه، ويحلله، ويفسره، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته" (السليتي، ٢٠٠٦: ١).

٢. **الهاشمي:** "عملية يراد بها ادراك الصلة بين لغة الكلام الإنسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانية " (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٢٨).

٣. **الدليمي وسعاد:** " نشاط فكري يشتمل تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، والفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل مع المقروء لكي يخرج بأفكار، وتعميمات، وتطبيقات عملية" (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩: ٥).

٤. **عاشور، ومحمد:** "عملية تطوّرية، تفاعلية، كليّة تتضمّن مهارات يتمّ تعلّمها، وتتطلّب معرفة لغوية ويمكن أن تؤثّر سلبا أو إيجابا بمتغيرات وعوامل غير لغوية داخلية وخارجية" (عاشور، ومحمد، ٢٠٠٩: ١٣٥).

التعريف الإجرائي: موضوعات محددة من كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع العلمي يُدرسها الباحث لطالبات الصف الرابع العلمي باعتماد إستراتيجية حوض السمك ومعرفة أثره في فهم المقروء لديهن.

الفصل الثاني/جوانب نظرية ودراسات سابقة

تعد النظرية البنائية من النظريات التي نشأت خلال النصف الأخير من القرن العشرين وهي مجموعة فرعية من المنظور المعرفي أن البنائية ليست فلسفة أو منهجية جامدة، بل إنها سلسلة من المعتقدات أو الطرائق التعليمية.

وتعرف البنائية بأنها "عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقة والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفقرية للبنائية" (زيتون،٢٠٠٢: ٢١٢).

وهي من النظريات المعرفية التي ترتكز على بناء الفرد للمعرفة من خلال ما يختزنه في ذاكرته من معلومات ومعارف وخبرات سابقة وتعنى هذه النظرية بأن الناس يكونون فهمهم ومعانيهم الخاصة بهم عن الأشياء من حولهم جراء المزج بين معرفتهم السابقة واعتقادهم من جهة وبين ما يواجهونه من جهة اخرى حيال الأشياء والظواهر من حولهم (سمارة وعبد السلام ،٢٠٠٨:٤٩).

وتعرف انها أحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط في بنائه لمعرفته من خبراته السابقة والتفاوض الاجتماعي من الأقران، في المعلم الميسر والمساعد في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات والتجارب والطرق التدريسية المختلفة.

وترى النظرية المعرفية أنَّ التعلم يكون نتيجة لمحاولات المتعلم إعطاء معنى للعالم من حوله، من خلال ما يمتلكه من قدرات عقلية عليا، فطرائق التفكير والمعرفة والتوقعات والتفاعل مع الآخرين تؤثر في كيف نتعلّم؟ وماذا نتعلم؟ وبناءً عليه فإنَّ التعلم هو عملية ذهنية نشطة لاكتساب ما يتعلمه الفرد ومعالجته وتوظيفه، وأنَّ النظرية البنائية هي أحدى نظريات التعلم المعرفي التي تعمل على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعّال بين المعلمين والمتعلمين، فهي تركز على الأنشطة التي تتطلب المناقشات والمناظرات والتخاطب فرداً إلى فرد وغيرها من الأنشطة التي تشجع التعلم (العبيدي وآخرون، ٢٠٠٦: ٣٤).

وإنّ من مبادئ النظرية البنائية التعلم النشط، إذ يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم الموجودة في داخل بنيته العقلية وبالتالي فإنه يقوم بتغيير هذه البنية المعرفية، وأنَّ عقل الإنسان لا يعرف إلاّ ما يبنيه بنفسه وبالتالي فإنَّ العقل يكوّن المفاهيم أو المعرفة على وفق تصوره، وبالتالي أنَّ المتعلم يكتسب معرفته عندما يكون قادراً على التفاعل مع العالم من حوله ومع غيره من الأفراد، إذ إن المعلومة يزيد احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلاً إذا بناها المتعلم بنفسه، وتعلقت به، واندمجت مع خبراته السابقة (زيتون وكمال، ٢٠٠٣: ١٦).

ويرى بياجيه وهو من منظري البنائية وواضع اللبنات الأولى لها حديثاً ويُعده البنائيون مؤسس البنائية في العصر الحديث، أنَّ نشاط المتعلم ركيزة مهمة في التعلم وأنَّ التعلّم عملية نشطة والمعيار الذي يحكم به على استراتيجيات التعليم النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهرة فقط، إنما هي التي تتماز بإتاحة الفرصة للمتعلم كي يبني معرفته بنشاط (زيتون، ٢٠٠٠: ٢٨٣).

ويؤكد (علي) على أنَّ التعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية جميعها التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، إذ يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على التفكير والقدرة على حل

المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني، وإنَّ التركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات فقط، وإنما على الطريقة والأسلوب الذي يكتسب به الطالب المعلومات من خلال مواجهة الموقف التعليمي (علي، ٢٠١١: ٢٣٤).

والتعلم النشط هو طريقة التدريس التي تدمج مجموعة متنوعة من الأنشطة لجعل الدماغ يعمل، فالطلاب بحاجة إلى أن يسمعوا ويروا، ويسألوا، ويناقشوا، ويبحثوا، ويوظفوا، ويدرسوا المحتوى، ويكون ذلك من خلال مشاركة المتعلمين بشكل مباشر ومؤثر في عملية التعلم نفسها من خلال تشجيعهم على العمل فضلاً على الإستماع وكتابة الملاحظات، ويمكن أن يشارك المتعلمون في العمل مع بعضهم البعض كما يمكنهم ممارسة القراءة والكتابة والتأمل بشكل منفرد (بدوي، ٢٠١٠: ١٦٢).

مبادئ التعلم النشط:

١. اشتراك الطلبة في تحديد أهدافهم التعليمية.
٢. اشتراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده.
٣. السماح للطلبة بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض.
٤. إتاحة التواصل في الاتجاهات جميعها.
٥. مراعاة حرية الاختيار.
٦. إشراك الطلبة في تقويم أنفسهم وزملائهم.
٧. كثرة مصادر التعلم وتنوعها.
٨. إشاعة جو من الطمأنينة والمرح في أثناء التعلم.
٩. السماح لكل طالب بأن يتعلم حسب سرعته (الربعي، ٢٠١٣: ٩٠).

أهداف التعلم النشط: وتتمثل بما يأتي:

١. تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل.
٢. اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
٣. تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم.
٤. تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم.
٥. التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتشجعهم على اكتساب مهارات التفكير العديدة والقراءة الناقدة.
٦. مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة وتشجعهم على حل المشكلات وطرح الأسئلة.
٧. قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
٨. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) ومهارات حل المشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم.
٩. تشجيع المتعلمين على التعلم بشكل أفضل مِن خلال التحدث والكتابة عمّا يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة وتطبيقه في حياتهم اليومية.

تقديم تغذية راجعة سريعة، إذ إنَّ معرفة المتعلمين بما يعرفونه ومالا يعرفونه تساعدهم في فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا ما تعلموه (بدير، ٢٠٠٨: ٥٤).

استراتيجية حوض السمك:تستند إستراتيجية حوض السمك إلى النظرية المعرفية الذهنية ونظرتها إلى المتعلم على انه نشط وفعال ومنظم في حصوله على المعرفة ويمكنه أن يتعلم من زملائه ومن خلال الاستراتيجة يمارس الطالب عماليات معرفية ذهنية في استقبال المعلومات اللفظية ومعالجتها وتنظيمها لتصبح ذات معنى وتخزينها (قطامي، ٢٠١٣:٦٢١).

مكونات إستراتيجية حوض السمك: تتكون إستراتيجية حوض السمك من مجموعتين من الطلبة، تكون على شكل حلقتين الاولى منها داخلية وتسمى المجموعة المشاركة (حوض السمك) وتتكون من ٦-١٠ طلاب ويكون بينهم قائد يقود النقاش والحوار، ويفضل ان يكون المدرس، أما الحلقة الاخرى الخارجية وتسمى المجموعة الملاحظة فتتكون من ٢٠ طالبا يلاحظون بصمت ويستمعون جيداً ويدونون الملاحظات وتطرح عليهم فيما بعد اسئلة من قبل قائد المجموعة، ويمكن أن ينظم أحدهم إلى الحلقة الاولى للمناقشة ثم يعود إلى مكانه في الحلقة الثانية بعد انتهاء النقاش (سعادة وآخرون،٢٠٠٦:٣٩).

اسلوبا إستراتيجية حوض السمك:

ـ **الأسلوب المفتوح:** الذي بموجبه يترك مقعداً فارغاً يمكن أن يشغله طالب آخر ليقود المجموعة فيما ينضم الأول لمجموعة المشاركة ويقوم القائد بتسجيل ما توصلت إليه المجموعة المشاركة.

ـ **الأسلوب المغلق:** فهو الذي لا يكون فيه مقعد شاغر لقائد المجموعة وعند انتهاء المناقشة تنتقل لتمارس الملاحظة ويتولى المعلم تلخيص ما تم وعرضه على الطلبة في نهاية النقاش (عطية،٢٠١٥:٣٥٥).

التدريس بأستعمال إستراتيجية حوض السمك: قبل البدء بالتدريس ينبغي قيام المدرس بما يأتي:

- تهيئة موضوع الدرس والإحاطة بأبعاده وتحديد أهدافه التي يراد من الطلبة تحقيقها.
- تهيئة الأسئلة المثيرة للتفكير التي تغطي إجاباتها جميع جوانب الموضوع.
- تذكير الطلبة بوجوب المشاركة الفردية والجماعية في التفكير للإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- تذكير الطلبة بوجوب الإنفتاح على آراء الآخرين واحترام وجهات النظر ومناقشتها مناقشة تستند إلى المنطق العلمي.
- شرح الطريقة التي يقسم بها الطلبة على مجموعتي المناقشة والمراقبة.
- تعريف الطلبة بالدور الذي تؤديه كل من المجموعتين.
- تذكير الطلبة بتبادل الأدوار بين مجموعة المراقبة والمناقشة.
- توضيح دور الملاحظ أو مدير النقاش في المجموعة وإمكانية تبادل دوره مع طالب آخر.
- كتابة عنوان الدرس وعرضه أمام الطلبة.
- توزيع مقاعد الدراسة بين حلقتين دائريتين الأولى صغيرة في الوسط يحاول أن لا يزيد عددها على عشرة مقاعد ويفضل أن تكون بين أربعة وستة وتمثل حوض السمك، وتخصص لمجموعة المناقشة أو مجموعة المشاركين التي تتولى مهمة مناقشة السؤال الذي يطرحه المعلم والخروج بإجابة موحدة، والثانية كبيرة وتكون خارج الدائرة الأولى أو تحيطها من الخارج مع وجود فاصل بين الحلقين وتخصص مقاعد هذه الدائرة لمجموعة المراقبة أو مجموعة الملاحظين التي تكون مهمتها الاستماع لما يجري من نقاش بين أفراد مجموعة المناقشة وتسجيل الملاحظات حول ما يجري من مناقشات ووجهات نظر وآراء وحتى أسلوب النقاش.
- توزيع الطلبة بين مجموعتي المناقشة والمراقبة بطريقة عشوائية ويطلب من كل مجموعة أن تأخذ مكانها المخصص للجلوس في قاعة الدرس مع التذكير بمسك الأقلام والدفاتر لتسجيل الملاحظات.

- طرح السؤال: بعد التذكير بموضوع الدرس وأهداف دراسته يطرح المعلم السؤال أو المشكلة على الطلبة ويطلب من المجموعة المشاركة أي مجموعة الحوض البحث عن الإجابة والتشاور فيما بينهم حولها وتبادل الآراء بصوت مسموع للمعلم ومجموعة الملاحظين.
- تبادل الأوار بين المجموعات إذ ينتقل الطلبة في مجموعة الملاحظين إلى حوض السمك (مجموعة المشاركين) ويؤدون المهام نفسها وينتقل طلبة مجموعة المشاركين ليكونوا ملاحظين لتأدية مهام الملاحظين.
- تجميع الطلبة في المجموعتين ومناقشة ماتم حول الأسئلة التي طرحت مناقشة جماعية يشارك فيها الجميع بإدارة المعلم لغرض بلورة الإجابة وصقلها والمشاركة فيها من الطلبة جميعهم.
- تحديد الأفكار الرئيسة التي تم التوصل إليها والربط بينها وبين أهداف الدرس مع تقويم العمل وتسجيل الملاحظات حول سير المناقشات والنواتج التي تم التوصل إليها وما إذا كانت هناك ملاحظات ينبغي تجنبها أو التشديد عليها حول الدرس والإجراءات التي تم اتخاذها (عطية،٢٠١٥: ٣٣٤ــ٣٣٥).

دارسات سابقة/دراسات عربية

١. دراسة السيد:(فاعلية إستراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الاعدادية).

أجريت هذه الدراسة في مصر جامعة قناة السويس، وهدفت إلى تعرف (فاعلية إستراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الاعدادية) تكونت عينة البحث من مجموعة من طلبة الصف الاول الاعدادي واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين).

وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درسّت بإستراتيجية حوض السمك على طلبة المجموعة الضابطة التي درسّت بالطريقة التقليدية (السيد، ٢٠١١: ١٠).

٢. دراسة حمود:(اثر إستراتيجية حوض السمك المفتوح والمغلق في تنمية التعبير عند طلاب الصف الثاني المتوسط).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد، وهدفت إلى تعرف (اثر إستراتيجية حوض السمك المفتوح والمغلق في تنمية التعبير عند طلاب الصف الثاني المتوسط).

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طالباً اختيروا عشوائياً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وزعوا بين ثلاث مجموعات تجريبية أولى مكونة من (٣٧) طالباً، وتجريبية ثانية مكونة من (٣٦) ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٦) طالبةً للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين، ومربع كاي)، وأجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام السابق.

وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتان درستا باستراتيجية حوض السمك المغلق والمفتوح على طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية (حمود، ٢٠١٤: ٦٧١).

ثانيا: دراستان أجنبيتان:ــ

١- دراسة ميلر بينز و ويسوك (٢٠٠٢) (Miller,Benz&Wysocki)

(تشجيع التعلم التعاوني بواسطة الحاسوب أو إستراتيجية حوض السمك التفاعلي)

أجريت هذه الدراسة في أمريكا، صوفيا، نبراسكا في كيرني، وهدفت إلى معرفة فاعلية (تشجيع التعلم التعاوني بواسطة الحاسوب إستراتيجية حوض السمك التفاعلي)، تكونت عينة البحث من مجموعتين الاولى

(٣٨) طالبا والثانية (١٤) طالبا واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي والانحراف المعياري، والاختبار التائي) وأسفرت النتائج أن استعمال إستراتيجية حوض السمك اكثر فاعلية مع التقنيات الاخرى مثل الحاسوب وتتيح المشاركة فاعلة داخل الصف وتساعدهم على حل المشكلات .(http//www.eric.ed.gov/?id=ED472925)

٢- دراسة كينك منلتي (٢٠٠٤) Kec-Mcnulty

(العمل الجماعي من خلال استخدام إستراتيجية حوض السمك)

أجريت هذه الدراسة في بريطانيا، جامعة كينت، وهدفت إلى معرفة أثر (العمل الجماعي من خلال استخدام إستراتيجية حوض السمك)، على عينة مكونة من (٨٣) طالباً من طلبة الدراسات العليا، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة F) وأسفرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة واهمية الاستراتيجية في المشاركة الجماعية.((www.researchgate.net/.../34001894_Group_leadership

ثالثا: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

١. **هدف الدراسة:** هدفت دراسة (السيد،٢٠١١) إلى معرفة فاعلية إستراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الاعدادية، في حين هدفت دراسة (حمود، ٢٠١٤) إلى معرفة أثر إستراتيجية حوض السمك المفتوح والمغلق في تنمية التعبير عند طلاب الصف الثاني المتوسط، كما هدفت دراسة (ميلر و ويسك،٢٠٠٢) إلى تعرف تشجيع التعلم التعاوني بواسطة الحاسوب أو إستراتيجية حوض السمك التفاعلي، بينما هدفت (كنيك منلتي، ٢٠٠٤) إلى العمل الجماعي من خلال استخدام إستراتيجية حوض السمك، أما الدراسة الحالية هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في تدريس مادة المطالعة.

٢. **مكان إجراء الدراسة:**أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، إذ أجريت دراسة (السيد،٢٠١١) في مصر، و دراسة (حمود، ٢٠١٤) في العراق، ودراسة (ميلر بينز وويسوك، ٢٠٠٢) في أمريكا، ودراسة (كنيك منلتي، ٢٠٠٤) في بريطانيا، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة التي أجريت في العراق من حيث مكان إجرائها.

٣. **المرحلة الدراسية:**تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية المشمولة بالبحث، إذ شملت دراسة (السيد، ٢٠١١) المرحلة الاعدادية ودراسة (حمود، ٢٠١٤) المرحلة المتوسطة، ودراسة (كنيك منلتي، ٢٠٠٤) طلبة الدراسات العليا، أما دراسة (ميلر بينز و ويسوك، ٢٠٠٢) فلم يتم ذكر المرحلة، أما الدراسة الحالية فقد شملت عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.

٤. **الوسائل الإحصائية:**أستعملت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل إحصائية متباينة فبعضها استعمل اختبار F كما في دراسة (كنيك منلتي، ٢٠٠٤)، ودراسة (حمود، ٢٠١٤)، أما دراسة (ميلر وويسك،٢٠٠٢) ودراسة (السيد، ٢٠١١) فقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي، أما الدراسة الحالية سوف تستعمل الوسائل الإحصائية المناسبة، ويرى الباحثان أن الوسائل الإحصائية هي انعكاس لأهداف الدراسة وفرضيتها، فلا يمكن الوصول إلى نتائج دقيقة بدونها.

٥. نتائج الدراسة: خرجت الدراسات السابقة جميعها بنتائج ايجابية لمصلحة المجموعة التجريبية، أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر أثر إستراتيجية حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في

تدريس مادة المطالعة، عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.**رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :**

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

١. تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه.
٢. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
٣. أسلوب تحديد العينة واختيارها.
٤. إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
٥. اختيار المقياس المناسب لهدف البحث وإجراءاته.
٦. احتيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء البحث الحالي.
٧. تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثالث/منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اعتماد منهج البحث، والتصميم التجريبي الملائم، ومجتمع البحث وعينته، وطرائق تكافؤ المجموعتين، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وصياغة الأهداف السلوكية، وخطوات إجراء الخطط التدريسية، والأدوات التي يمكن من طريقها قياس المتغير التابع وتحديد الوسائل الإحصائية المستعملة.

أولاً: منهج البحث:اتبع الباحثان المنهج التجريبيّ لتحقيق هدف بحثهما، لأنّه يتلاءم و إجراءاته، والمقصود من مصطلح " تجريبي" تغير شيء وملاحظة أثره في شيء آخر(أبو حويج ،٢٠٠٢: ٥٩).

ثانياً: التصميم التجريبي:يعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث عند إجراء دراسته،لأنه يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويشمل توضيحا للمتغيرات موضع الدراسة، لذا ينبغي للباحث أولاً تحديد أي التصميمات المناسبة والممكنة لدراسته ، فاختيار التصميم المناسب يؤدي إلى ضبط معظم العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي والخارجي لذا اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جزئي يتناسب وظروف بحثهما، شكل رقم (١) يوضح ذلك:

شكل رقم (١) **التصميم التجريبي للبحث**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية حوض السمك	الفهم القرائي	اختبار في الفهم القرائي
الضابطة	ـــ		
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار الفهم القرائي			

ثالثاً: مجتمع البحث وعيّنته:إنّ تحديد المجتمع الأصلي ضرورة لازمة لاختيار العينة الممثلة له تمثيلاً صحيحاً، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية للبنات والتي تضم شعبتين فأكثر في مركز محافظة بابل، للعام الدراسي (٢٠١٥ – ٢٠١٦)، وتحقيقاً لذلك أستعان الباحثان بقسم التخطيط التربوي – شعبة الإحصاء- في مديرية تربية محافظة بابل فكان عدد المدارس (٣٣) مدرسة، وبطريقة السحب العشوائي البسيط* تم اختيار (إعدادية الخنساء للبنات) الواقعة في مركز محافظة بابل / شارع ٤٠ ، لذلك زار أحدُ الباحثين المدرسة المذكورة، بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة الصادر

* كتب الباحثان أسماء المدارس في قصاصات ثم وضعاها في كيس ثم تم سحب قصاصة فكانت تحمل اسم اعدادية الخنساء

من المديرية العامة لتربية محافظة بابل، فوجد أنها تضم أربع شعب للصف الرابع العلمي، وبطريقة السحب العشوائي** أُختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة المطالعة على وفق الطريقة التقليدية، في حين مثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية التي ستدرس المادة نفسها باعتماد استراتيجة حوض السمك، وقد بلغت المجموعة التجريبية (٣٩) طالبة ، و(٤٣) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد تمّ استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن ثلاث طالبات من المجموعة الضابطة، وطالبة واحدة فقط من المجموعة التجريبية، ليكون العدد النهائي (٨٨) طالبة، بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة، و (٣٨) طالبة في المجموعة التجريبية، وقد استبعد الباحثان الطالبات المخفقات، لكونهن يمتلكن خبرات تعليمية سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة، وهذا قد يؤثر في دقة نتائج البحث، علماً أنّ الباحثان قد استبعداهن من النتائج فقط، إذ أبقيا عليهن داخل حجرة الدراسة ، ليحافظا على نظام المدرسة ولا يحرمهن من الفائدة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:حرص الباحثان قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي:

١. العمر الزمنيّ للطالبات محسوباً بالشهور.

٢. التحصيل الدراسي للآباء.

٣. التحصيل الدراسي للأمهات.

٤. درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق.

وقد حصل الباحثان على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً، من سجلات إدارة المدرسة بمساعدة الإدارة، ومن الطالبات أنفسهن من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهن، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

١. العمر الزمنيّ محسوباً بالشهور:أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، وباعتماد الاختبار التائي (Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي المجموعتين ،كما موضح في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) نتائج تحليل التباين الأحادي لطلاب مجموعات البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	١٨٨،٦١	٦٣،٦٠	٧٦	٠،٦٨	٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٤٠	١٨٩،٧	٣٧،٣٤				

٣. التحصيل الدراسيّ للآباء: كافأ الباحثان مجموعتي البحث إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ المجموعتين متكافأتان إذ بلغت القيمة المحسوبة (٠،٩١) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٧,٨١) وكما موضح بالجدول رقم (٢).

** كتب الباحثان حروف الشعب في قصاصات ثم وضعاها في كيس ثم تم سحب قصاصة للمجموعة الضابطة فكانت تحمل الحرف (ج) وأخرى للمجموعة التجريبية فكانت تحمل الحرف (ب).

جدول رقم (٢) **تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعات البحث وقيم (كا٢) المحسوبة والجدولية**

المجموعة	حجم العينة	ابتدائي فما دون	متوسطة	إعدادية	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	٧	٦	١٣	١٢	٣	٠،٩١	٧،٨١	غير دالة
الضابطة	٤٠	٩	٨	١٠	١٣				

٤.التحصيل الدراسيّ للأمهات:كافأ الباحثان مجموعتي البحث إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ المجموعتين متكافئتان إذ بلغت القيمة المحسوبة (١،٧١) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٧,٨١) وكما موضح بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المجموعة	حجم العينة	ابتدائي فمادون	متوسط	إعدادي	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	١٣	٨	١٠	٧	٣	١,٧١	٧،٨١	غير دالةٍ احصائياً
الضابطة	٤٠	١١	٩	٨	١٢				

٥. درجات الطالبات لمادة اللغة العربية للعام الدراسيّ السابق:كافأ الباحثان في درجات طالبات مجموعتي البحث لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق باستعمال الاختبار التائي **(Test)** لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كما موضح بالجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق (٢٠١٤ــ٢٠١٥)**

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	٧٢،٠٣	١٧١،٨٦	٧٦	١،١٠	٢	غير دالةٍ احصائياً
الضابطة	٤٠	٧٥،٣٣	١٧٦،٩٤				

خامساً:ضبط بعض المتغيرات الدخيلة: زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائيّ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قد يكون لتداخل بعض المتغيرات الدخيلة تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع، حاول الباحثان قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات:

١. **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:**يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث، الفيضانات، الأعاصير، الحوادث الأُخر كالحروب ، والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة)، ولم تتعرض التجربة لأي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل.

٢. **الاندثار التجريبيّ:**يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث)، أو انقطاعهم في أثناء التجربة،مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن و عدنان ،٢٠٠٧: ٤٧٩)، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، وبنسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين، خلال مدة تطبيق التجربة، ولكنهن حضرن في أثناء تطبيق الاختبار.

٣.**العمليات المتعلقة بالنضج:**إن مرور الوقت في التجربة قد يحدث تغييرات بيولوجية، أو عقلية، أو نفسية على الطالبات المشاركات في التجربة، ومن شأن هذه التغيرات التأثير في النتائج، وعندئذ ليس من الصدق أن تعزى النتائج للعامل التجريبي وحده وفي البحث الحالي لم يكن لهذا لعامل أي تأثير، ذلك لأن مدة التجربة موحدة بين مجموعتي البحث، إذ بدأت بتاريخ ٢٠ /١٠ /٢٠١٥، وانتهت بتاريخ ١٢/١٥ /٢٠١٥.

٤. **أداة القياس:**استعمل الباحثان أداة موحّدة ، لقياس الفهم القرائي ، عند طالبات مجموعتي البحث، إذ أعده الباحثان ، ليطبقاه في نهاية التجربة.

٥. **أثر الإجراءات التجريبية:**

أ. **سرية البحث:**حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. **الوسائل التعليمية:**كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل، السبورة، والأقلام الزيتية الملونة ، والكتاب المدرسي المقرر.

ج. **مدة التجربة:**كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ١٠/٢٠ / ٢٠١٥، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق ١٥ / ١٢ / ٢٠١٥.

د. **إجراء التجربة:**فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درَّس أحد الباحثين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية؛ لأنّ إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، وقد تُعزى إلى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية مثل نشاطه ، أو دافعيته ، أو رغبته في تدريس مادته ، أو إلى غير ذلك من العوامل.

هـ. **توزيع الدروس:**ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لأربعة اسابيع ثم عكس الباحث توزيع الدروس لتفادي الرتابة، وجدول كما موضح في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) **توزيع حصص مادة المطالعة بين مجموعات البحث**

المجموعة	اليوم	الاسابيع الاولى	الاسابيع الاخرى	الساعة
التجريبية	الثلاثاء	الدرس الأول	الدرس الثاني	١،٠٠ مساء
الضابطة		الدرس الثاني	الدرس الاول	١،٤٥مساء

سادساً: تحديد المادة العلمية:حدد الباحثان الموضوعات الخاصة بالفصل الدراسي الأول، والتي ستدرس في التجربة من كتاب المطالعة المقرر لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)، وكانت ثمانية موضوعات (بَيدبا فيلسوف الهند وأديبها صرع بحكمته بطش الملوك، من قصص كليلة ودمنة (محاكمة دمنة)، يا مدينة السلام والزيتون للشاعر نزار قباني، ماذا يريد الإسلام من المسلمين، صون النفس ، مكانة القصيدة العربية ، البدو في صحراء بلادنا، تنويمة الجياع).

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:تعرف الأهداف السلوكية بأنها الناتج التعليمي المتوقع من الطلاب بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المدرس ويقيسه. وهي تساعده على اختيار طريقة التدريس الملائمة و وسيلة التقويم ، وتساعده أيضاً في إعداد الاختبارات التي تقيس مدى تحقق هذه الأهداف بشكل دقيق ، و تتيح له الأسلوب الأمثل لممارسة الموقف التعليمي بمتطلباته وإجراءاته كلها، ومن ثم تقلل من هدر الجهد المبذول للمدرس والطالب (الخزرجي،٢٠١١:٦١). وتأسيساً على ما تقدم صاغ الباحثان اربعة وسبعون هدفاً سلوكياً، في ضوء الأهداف العامة للمادة،وعلى وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، ومن أجل التثبت من صلاحيتها وسلامة اشتقاقها واستيفائها محتوى المادة الدراسية المشمولة بالتجربة، عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء والمحكمين*، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عُدّلت بعض هذه الأهداف.

ثامناً / إعداد الخطط التدريسية:يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (جامل ،٢٠٠٢:٢٣). ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ احد متطلبات التدريس الناجح ، فقد أعدّ الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية عرضا اثنتين منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها.

تاسعاً / أداة البحث:

١. **اختبار الفهم القرائي:**من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار لقياس الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، ولتحقيق ذلك وزع الباحثان استبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية تضمنت ثلاثة نصوص أدبية، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية

* ١. أ.د أسعد محمد علي النجار / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / نحو ولغة.
٢. أ.د فاضل ناهي عبد عون / جامعة القادسية / كلية التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.
٣. أ.م.د ضياء العرنوسي / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
٤. أ.م.د عارف حاتم هادي / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
٥. أ.م.د مشرق محمد مجول/ جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
٦. م.د خالد راهي هادي / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
٧. م.م مرتضى عباس حسن / مدرس.

وآدابها، وطرائق تدريسها للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لاختيار نص مناسب لتضمينه اختبار الفهم القرائي.

٢. **إعداد الاختبار وعرضه مع مفتاح تصحيحه:** بعد تضمين النص الأدبي الذي وقع عليه اختيار الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها للاختبار اعد الباحثان أختباراً للفهم القرائي ضمَّ ثلاثة أسئلة، كان الاول منها يحتوي على عشرة فقرات من نوع الاختيار من متعدد وضم السؤال الثاني مجموعة من الاسئلة، والسؤال الثالث على فرعين من نوع الاختبار المقالي، كم اعدا مفتاحاً للتصحيح.

٣. **صدق الاختبار:** اعتمد الباحثان الصدق الظاهري في إيجاد صدق اختبار الفهم القرائي ومفتاح تصحيحه، وقد عرضه على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية أسئلة الاختبار، و توزيع الدرجات عليها، ومفتاح التصحيح الخاص بها ، وقد أجرى الباحثان التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم وآرائهم ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق ، بشكل نهائي.

٤. **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** طبق أحد الباحثين اختبار الفهم القرائي بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من ثمانين طالبة من طالبات اعدادية الثورة للبنات يوم الخميس الموافق ١٩ /١١/ ٢٠١٥، وذلك لتحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، والخصائص السايكومترية له.

١. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية، حسب الباحثان مجموع أوقات (٤٠) طالبة، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطالبات}}{\text{عدد الطالبات}} = \frac{١٥٨٩}{٤٠} = ٤٠ \text{ دقيقة تقريباً}$$

فاتضح للباحث أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (٤٠) دقيقة.

٢. تحليل فقرات الاختبار: تُعدُّ عملية تحليل فقرات الاختبار خطوة في غاية في الأهمية، لما لها من فوائد ، فهي تساعد الباحث على إعداد أدوات فعّالة تعمل على قياس السمات المعدة من اجلها بشكل دقيق، وبعد تصحيح الباحثان إجابات طالبات العينة الاستطلاعية، رتب الباحثان درجاتهن تنازليًا، ثم قسماها على نصفين، النصف العلوي ، ويشمل (٢٢) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والنصف الأسفل يشمل (٢٢) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أقل الدرجات. ولكون العينة الاستطلاعية تبلغ ثمانين طالبة فقط فان الـ (٢٢) ورقة تمثل نسبة (٢٧%) (الإمام و آخرون،١٩٩٠: ١٠٨) من مجموع الطالبات (عينة البحث). فكانت أعلى درجة بين درجات المجموعة العليا (٦٩) درجة، فيما كانت أقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (٣٠) درجة، ثم حسب الباحثان متوسط الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل غير الصحيحة، وعلى النحو الآتي:

أ. **مستوى صعوبة الفقرات:** يقصد بصعوبة الفقرة النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة، وتحسب صعوبة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرات، فإذا كانت تلك النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، وإذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (العبسي،٢٠١٠،ص٢٠٥) ويفضل في الاختبار الجيد أن تنحصر معاملات فقراته بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠)

(Anastasia, 1976: 209). وبعد أن حسب الباحثان معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٣٣) و(٠,٦٢)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة.

أ. **قوة تمييز الفقرات:** يقصد بالقوى التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية وبين الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقيسة بفقرات الاختبار (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩:١٢٩). فالقوة التمييزية تؤشر قدرة الاختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، فالفقرة تكون فعالة عندما تقيس السمة المراد قياسها من دون غيرها، وبعد أن حسب الباحثان القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٣٣) و (٠,٥٥) والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠,٣٠) يستحسن حذفها أو تعديلها، لذا أبقى الباحثان الاسئلة جميعها من غير حذف أو تعديل.

ب. **فعالية البدائل غير الصحيحة:** إن أسئلة الاختيار من متعدد تشتمل على مجموعة من الإجابات المحتملة، ويكون هناك بديل واحد هو الإجابة الصحيحة، ويفترض بالبدائل الفعّالة أنها تجذب أكبر عدد ممكن من المفحوصين من المجموعة الدنيا واقل عدد ممكن من المجموعة العليا، وتعديل أو حذف البدائل التي تجذب المفحوصين من المجموعة العليا أكثر مما تجذبه من المفحوصين من المجموعة الدنيا (أبو فودة ونجاتي،٢٠١٢: ١٢١).

وبعد أن أجرى الباحثان العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أنّ البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من طالبات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل.

٣. **الثبات:** يعد الثبات من العوامل المهمة الواجب توافرها لصلاحية استعمال أي اختبار، ويقصد بالثبات أن يعاد تطبيق الاختبار في اليوم نفسه أو أيام مختلفة إذ تكون تلك النتائج مؤشراً جيداً لقياس الأفراد (المحاسنة وعبد الحكيم،٢٠١٣، ص٢٢٨) وللتحقق من ثبات الاختبار أعاده الباحثان بعد مضي أسبوعين على تطبيقه الأول فقد تم اعادة تطبيقه يوم الخميس الموافق ٣/ ١٢/ ٢٠١٥ ، وبلغ معامل ثباته بين التطبيقين (٠,٨٦)، وتعد هذه القيمة جيدة فيما يخص ثبات اختبارات القراءة، وتعد اختبارات القراءة تكون مرضية إذا كان معامل ثباتها (٠,٧٠).

عاشراً: تطبيق أداتي البحث: قبل انتهاء التجربة بأسبوع واحد اخبر الباحث الطالبات بموعد إجراء اختبار الفهم القرائي، فقد طبق الباحثان الاختبار على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق ١٥/١٢/٢٠١٥، وطبق الباحثان نفسهما الاختبار حفاظاً على سلامة التجربة.

وبعد الانتهاء من التطبيق صحح الباحثان اختبار الفهم القرائي الذي حددت درجته بأربعين درجة فوجد أنّ أعلى درجة كانت أربعاً وثلاثين واقل درجة خمسة عشرة.

ثبات التصحيح: نظراً لتأثر الاختبارات المقالية بالذاتية في التصحيح والابتعاد عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة صحيحة قاطعة، ولكون الاختبار الذي استعملاه الباحثان يتضمن أسئلة مقالية لذلك استعمل الباحثان نوعين من الاتفاق وهو الاتفاق عبر الزمن و مع مصحح آخر.

الثبات عبر الزمن: لإيجاد ثبات تصحيح الاختبارين عبر الزمن، صحح الباحثان اختبار الفهم القرائي بعد مضي أسبوعين اختار الباحثان عشوائياً عشرين استمارة من إجابات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البالغ عددها (٨٨) إجابة في كل اختبار، وبواقع عشر استمارات لكل مجموعة، وأعادا تصحيحها، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيحي الباحثان في الاختبار (٠,٩٤).

ـ **الثبات مع مصحح آخر:**لاستخراج ثبات تصحيحي الاختبار مع مصحح آخر، صُححت عينة من إجابات الطالبات في الاختبار نفسها من مصحح آخر* بواقع عشرين استمارة للمجموعتين وجرى الاتفاق معه على حجب الدرجة وعدم وضع إشارات، وعلامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثر المصحح، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيح الباحث وتصحيح المصحح الآخر (٠,٩٠).

حادي عشر: الوسائل الإحصائية:

١. الاختبار التائي (Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين.استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني للطالبات، ودرجات الطالبات في الامتحان الوزاري، واختبار الفهم القرائي)

$$ت = \frac{(س_{-1} - س_{-2})}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2} \cdot ن_1 \left[\frac{1}{ن_2} + \right]}}$$

إذ تمثل:

(س-١) – الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

(س-٢) – الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

(ن١) – عدد أفراد المجموعة الضابطة.

(ن٢) – عدد أفراد المجموعة التجريبية.

(ع١٢) – التباين للمجموعة الضابطة.

(ع٢٢) – التباين للمجموعة التجريبية (البياتي،١٩٧٧:٢٦٠).

٢. مربع كاي (كا٢)

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

$$كا٢ = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

(ل) – التكرار الملاحظ

(ق) – التكرار المتوقع (Dennis, 2000: 147)

٣- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار) وحساب ثبات التصحيح.

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س)(مج ص)}{\sqrt{[ن مج س^2 - (مج س)^2][ن مج ص^2 - (مج ص)^2]}}$$

* م.م حامد رضا عبيد / معلم جامعي

إذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة

(س) قيم المتغير الأول

(ص) قيم المتغير الثاني (البياتي، ١٩٧٧: ١٨٣).

٤. معادلة معامل الصعوبة.

لحساب صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي :-

$$\text{ص} = \frac{\text{خ ع} + \text{خ د}}{\text{ك}}$$

حيث أن

ص : تمثل معامل الصعوبة.

خ ع: تمثل عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة العليا.

خ د: تمثل عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا.

ك: تمثل عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة. (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٣٤)

٥. معادلة تمييز الفقرة.

لحساب قوى تمييز فقرات اختبار الفهم القرائي:-

حين أن: $\text{ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$

ت: يمثل معامل التمييز.

ص ع: يمثل عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ص د: يمثل عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ن: يمثل عدد طلاب إحدى المجموعتين (المحاسنة وعبد الحكيم،٢٠١٣: ٢٠٧).

٦- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة:

استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة لاختبار الفهم القرائي.

$$\text{ف} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

ن ع م: عدد الطالبات اللائي اخترن البديل من المجموعة العليا.

ن د م: عدد الطالبات اللائي اخترن البديل من المجموعة الدنيا.

ن: عدد الطالبات في إحدى المجموعتين (أبو فودة ونجاتي،٢٠١٢: ١٢٣).

الفصل الرابع

نتيجة البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث من طريق الموازنة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي، وعلى النحو الآتي:

أولًا: عرض النتيجة:

بعد جمع وترتيب البينات التي حصل عليها الباحثان في اختبار الفهم القرائي البعدي لطالبات مجموعتي البحث، أستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (**t-test**) توصل الباحثان إلى النتائج المبينة في الجدول الاتي:

جدول رقم (٦) متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وتباينهما

الدلالة الاحصائية بمستوى٠،٠٥	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	٧٦	٢	٣،٣٨	٢٢،٢٩	٢٢،٠٨	٣٨	التجريبية
				١٤،١٥	١٨،٨٣	٤٠	الضابطة

يلحظ من الجدول اعلاه أنَّ متوسّط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٢٢،٠٨)، وتباينها (٢٢،٢٩)، وان متوسّط درجات المجموعة الضابطة (١٨،٨٣)، وتباينها (١٤،١٥)، وان القيمة الزائية المحسوبة (٣،٣٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية (٧٦).

مما تمّ عرضه يتبيّن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي دَرَسنَ موضوعات المطالعة باستراتيجية حوض السمك على طالبات المجموعة الضابطة اللائي دَرَسنَ موضوعات المطالعة بالطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على مايأتي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المطالعة بإستراتيجية حوض السمك ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء.

ثانيًا: تفسير النتيجة:في ضوء النتيجة التي عُرِضت يعتقد الباحثان أنّ سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة باستراتيجية حوض السمك على المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي يعود الى:

١. إنّ تدريس موضوعات المطالعة باستراتيجية حوض السمك يُشارك في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلّم وساعدتهن على المشاركة الفاعلة في الدرس.

٢. إنّ التدريس بهذه الاستراتيجية يُنشّط عمليات تفكير الطالبات من خلال المناقشات التي تقوم بها الطالبات في أثناء الدرس، ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه كوستا وآخرون بأنّ تدريب الطلبة على توجيه عدد من الأسئلة يُساعد في استيعاب المقروء، وتركيز الانتباه، والتوصّل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية ونمو التفكير الابداعي **(كوستا وآخرون،١٩٩٨: ١٤٠)**.

٣. إنّ التدريس باستراتيجية حوض السمك زاد من وعي الطالبة بذاتها، وبعمليات القراءة في النص، وحسّنَ مدى التعلّم الذي وصلت اليه.

٤. إنّ اعتماد إستراتيجية حوض السمك في التدريس يُساعد الطالبات على نشر روح الحماسة بينهن وتعليمهن كيفية المناقشة مع الاخرين.

٥. إنّ التدريس باستراتيجة حوض السمك يُمكّن الطالبة من التعلّم ذاتيًا، وقيادة نفسها في عملية القراءة، وتحقيق تقدّم ملحوظ في بنية التعلّم.

٦. إنّ التدريس باستراتيجية حوض السمك ساعد الطالبات على تنمية مهارة الاستماع وتقبل أراء زميلاتها وهذا ما أكده أيضا قطامي حيث أشار إلى تنمية مهارة الاستماع باحترام وباصغاء واهتمام وتقبل آراء الاخرين (قطامي،٢٠١٣: ٦٢١).

ثالثاً: الاستنتاجات:في ضوء النتيجة التي أظهرها البحث الحالي يُمكن للباحثان أن يستنتجا ما يأتي:

١. إنّ اعتماد إستراتيجية حوض السمك لَقيَ نجاحًا في تدريس موضوعات المطالعة للصف الرابع العلمي.

٢. إن اعتماد إستراتيجية حوض السمك في تدريس المطالعة يعين الطالبات على فهم النصوص الأدبية وينمي تفكيرهن.

٣. من خلال تفاعل الباحث مع الطالبات وجد أن اعتماد هذه الإستراتيجية يمكّن الطالبات من القدرة على ربط ما لديهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.

٤. إنّ استعمال إستراتيجية حوض السمك ساعد في زيادة دافعية الطالبات وحماسهن، وتركيز انتباههن نحو معالجة الموضوعات المقروءة؛ بوصفها من الاستراتيجيات الجديدة في التدريس.

٥. إنّ اعتماد إستراتيجية حوض السمك في التدريس يُشارك في تحسين قدرة الطالبات على التعلّم ذاتيًا.

ثانيًا: التوصيات: في ضوء النتيجة التي تمّ التوصل اليها يُمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. اعتماد إستراتيجية حوض السمك في تدريس المطالعة لطالبات الصف الرابع العلمي.

٢. ضرورة تشجيع مدرسات اللغة العربية على اعتماد إستراتيجية حوض السمك في التدريس؛ لانّها تُمكّن الطالبات من توظيف مهاراتها في توجيه عمليات التفكير والتعلّم.

٣. التأكيد على إستراتيجية حوض السمك في أثناء اعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كليات التربية، أو عند التحاقهم بدورات تدريبية في أثناء الخدمة.

٤. العناية بتدريس مادّة المطالعة على أساس تغيير شامل في طبيعة الفهم لعمليات القراءة ووظائفها في حياة الطلبة الحاضرة والمستقبلة، وعدم الاقتصار على المفهوم الميكانيكي للقراءة.

خامساً: المقترحات:استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية.

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع الادبي.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية فهم المقروء في المرحلة المتوسطة.

٣. إجراء دراسة للتعرف على أثر إستراتيجية حوض السمك في تحسين تدريس فروع اللغة العربية الأُخر كالنحو أو البلاغة.

المصادر

الابراشي، محمد عطية، أبو الفتوح احمد التونسي. **الموجز في الطرق التربوية وتدريس اللغة القومية.** القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٨٤م.

إبراهيم، مجدي عزيز.**معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم.** ط١،علم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة،القاهرة، مصر،٢٠٠٩م.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. **لسان العرب.** ط٤، دار صادر، لبنان ــ بيروت، ٢٠٠٥.

أبو حويج، مروان. **البحث التربويّ المعاصر**. دار اليازوري للنشر، عمّان، الاردن، ٢٠٠٢م.

أبو فودة ،باسل خميس ونجاتي احمد بني يونس. **الاختبارات التحصيلية مفهومها. كيفية اعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقات ميدانية**. ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ٢٠١٢م.

الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. **القياس والتقويم**. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق،١٩٩٠م.

بدوي، رمضان مسعد. **التعلم النشط** . ط١، دار الفكّر للنشر، عمّان، الأردن، ٢٠١٠م.

بدير، كريمان. التعلم النشط . ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ٢٠٠٨م.

البياتي، عبد الجبار توفيق. وزكريا اثناثيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**. العراق، بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، ١٩٧٧م.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام. **طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس**. الاردن ، عمان ، دار المناهج للنشر، ٢٠٠٢ م.

الجبوري ، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني. **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**. ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية للطبع والنشر والتوزيع، بابل،العراق ، ٢٠١٣م.

الحنفي، عبد المنعم. **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. ج٣، ط٢، دار العودة، بيروت_ لبنان،١٩٩١م.

الحلاق ، علي سامي. **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، طرابلس،٢٠١٠م.

حمود، ذرغام جبار. أثر إستراتيجية حوض السمك المفتوح والمغلق في تنمية التعبير عند طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة الآداب**، العدد (١٩) لسنة ٢٠١٤.

الخزرجي ، سليم إبراهيم. **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**. ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠١١م.

الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي. **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، ٢٠٠٩م.

الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين الدليمي. **طرائق تدريس اللغة العربية**، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر،العراق، ٢٠٠٤م.

الربعي، محمد بن عبد العزيز. **مدخل لفهم جودة عملية التدريس** . ط١، دار الفكّر، الأردن، عمّان، ٢٠١٣م.

زاير، سعد علي، سماء تركي داخل. **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. ط١، دار المنهجية، عمّان، ٢٠١٦.

زيتون ، كمال. **تدريس العلوم** "**رؤية بنائية**". عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

زيتون، حسن وكمال زيتون. **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. ط١، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ٢٠٠٣م.

زيتون، كمال عبد الحميد. **تدريس العلوم من منظور البنائية**. ط١، المكتب العلمي للنشر، مصر، القاهرة، ٢٠٠٠م.

سعادة، جودت احمد وآخرون. **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ٢٠٠٦م.

السليتي، فراس محمود مصطفى. **التفكير الناقد والإبداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن – عمان، ٢٠٠٦م.

سمارة ، نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي. **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١م.

السيد، محمود احمد. **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**. بيروت، دار العودة، ١٩٨٠م.

السيد، مروة علي. **فاعلية إستراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الاعدادية**. جامعة قناة السويس، كلية التربية،٢٠١١م. (رسالة ماجستير غير منشورة)

شحاته، حسن، وزينب النجار. **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.

الشمري، ماشي بن محمد. **إستراتيجية في التعلم النشط**. ط١، مطابع وزارة التربية والتعليم، السعودية، ٢٠١١م.

الظاهر، زكريا محمد وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. ط١، الأردن، عمّان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩ م.

عابد، رسمي علي. **ضعف التحصيل الدراسي (اسبابه وعلاجه)**. ط١، دار جرير، عمّان، ٢٠٠٨.

عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط٢، الأردن، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي. **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن – عمان، ٢٠٠٩ م.

عبد الباري ، ماهر شعبان. **استراتيجات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط١، الأردن، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،٢٠١٠ م.

عبد الحميد، هبة محمد. **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية** . ط١ ، الأردن، عمّان ، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

عبد الرحمن، أنور حسين و عدنان حقي زنكنة. **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** . العراق ، بغداد ، مطابع شركة الوفاق للطباعة ، ٢٠٠٧م.

عبد الهادي، نبيل وآخرون. **مهارات في اللغة والتفكير**. ط٣، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٥م.

العبسي، محمد مصطفى. **التقويم الواقعي في العملية التدريسية** . ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمّان، ٢٠١٠م.

العبيدي، هاني إبراهيم شريف آخرون. **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**. ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمّان، ٢٠٠٦م.

عطا ، إبراهيم محمد. **المرجع في تدريس اللغة العربية**. ط٢، مصر ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٦م.

عطية،محسن علي. **التعلم أنماط ونماذج حيثة**. ط١، دار صفاء، عمان،٢٠١٥م.

ـــــــــــــ.**الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.

علي ، محمد السيد. **موسوعة المصطلحات التربوية**. ط١، دار المسيرة ، عمان، ٢٠١١م.

العيساوي، سيف طارق. **مستوى طلاب المرحلة الاعدادية في فهم النصوص الادبية**. مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، المجلد الثاني، ٢٠٠٨م.

قطامي، يوسف، وقطامي نايفة. **سيكولوجية التدريس**. دار الشروق، عمان،٢٠٠١م.

قطامي، يوسف. **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن – عمان، ٢٠١٣م.

كوستا، آرثر وآخرون. **تعليم من أجل تنمية التفكير**. ترجمة: صفاء الاعسر، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م.

لافي ، سعيد عبد الله. **تنمية مهارات اللغة العربية**. ط١، مصر ،القاهرة ،عالم الكتاب، ٢٠١٢م.

المحاسنة، إبراهيم محمد وعبد الحكيم علي مهيدات. **القياس والتقويم الصفي**. ط١، جرير للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن – عمان، ٢٠١٣.

مصطفى ، رياض بدري. **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**. ط١، الأردن، عمّان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م.

ملحم، سامي محمد. **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . ط١ ، الأردن، عمّان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠م.

الهاشمي، عابد توفيق. **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**. ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ٢٠٠٦م.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي. **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. دار الشروق، عمان، ٢٠٠٨م.

Anastasia, A. psychological Testing, New York, 6th Mac Millen Publishing.1976

Dennis, H. and Dunean, C: An introduction to statistics in psychology a complete guide for student, 2nd edition. Prentice Hall, England, 2000.

http//www.eric.ed.gov/?id=ED472925.

www.researchgate.net/.../34001894_Group_leadership.