



أثر استراتيجية الانتظار في الفهم القرائي عند طالب الصف الثاني المتوسط

م.م نداء عبد الحليم مهدي
وزارة التربية (مديرية تربية القادسية)
edu-sycho.post141@qu.edu.iq
07808947761

مستخلص البحث :

ترمي هذه الدراسة الى معرفة أثر استخدام استراتيجية الانتظار في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال تجربة ميدانية أجرتها الباحثة على عينة مكونة من (60) طالباً من طلاب المرحلة المذكورة، في ثانوية الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) التابعة لمديرية تربية القادسية. ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي، وتألفت عينة البحث من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية، و(30) طالباً للمجموعة الضابطة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية، تلقت مادة المطالعة وفق استراتيجية الانتظار، وضابطة تلقت المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وقد صيغت فرضية الدراسة بصيغة العدم، مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الفهم القرائي. قبل بدء التجربة، حرصت الباحثة على موازنة المجموعتين في عدد من المتغيرات مثل: العمر الزمني (بالأشهر)، التحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات الطلاب في اللغة العربية من السنة السابقة، وذلك باستخدام أدوات إحصائية مناسبة منها الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (χ^2)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في تلك المتغيرات، تم بناء اختبار خاص بقياس الفهم القرائي مكون من (25) فقرة موضوعية، فضلاً عن إعداد خطط دراسية لكلا المجموعتين، وتم عرضها على لجنة من المحكمين للتحقق من الصدق العلمي والأكاديمي، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، باستخدام الاختبار التائي، تفوقاً ملحوظاً لطلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في أداء اختبار الفهم القرائي، وكان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها أن تدريس مادة المطالعة وفق استراتيجية الانتظار أسهم في زيادة تفاعل الطلاب الإيجابي مع النص والمعلم، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجية الانتظار في تدريس مادة المطالعة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية

كلمات مفتاحية : استراتيجية الانتظار ، الفهم القرائي

The Effect of the Wait Time Strategy on Reading Comprehension among Second Intermediate) Grade Students

A.L. Nidaa Abdul-Halim Mahdi

Ministry of Education – Directorate of Education in Al-Qadisiyah

Email: edu-sycho.post141@qu.edu.iq

07808947761

Abstract:

This study aims to investigate the effect of using the Wait Time strategy in developing reading comprehension skills among second intermediate grade students. The researcher conducted a field experiment on a sample of (60) students from the mentioned grade, enrolled at Al-Imam Ali bin Abi Talib Secondary School, affiliated with the Directorate of Education in Al-Qadisiyah . To achieve the research goal, the researcher adopted a quasi-experimental design: the post-test control group design. The sample was divided into two



groups: an experimental group (30 students) that was taught the reading material using the Wait Time strategy, and a control group (30 students) that was taught the same material using the conventional method. The research hypothesis was formulated in the null form, stating: There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the two groups in the reading comprehension test. Before conducting the experiment, the researcher ensured the equivalence of the two groups in several variables such as chronological age (in months), parents' educational attainment, and students' previous year scores in Arabic language. Appropriate statistical tools were used for this purpose, including the independent samples T-test and the Chi-square test (χ^2), which showed no significant differences between the groups in those variables. A specialized reading comprehension test consisting of (25) objective items was constructed, along with lesson plans for both groups, which were reviewed by a panel of experts to ensure academic and scientific validity. The statistical analysis results, using the T-test, showed a clear advantage for the experimental group over the control group in the reading comprehension test, with the difference being statistically significant at the (0.05) level. The researcher recommended adopting the Wait Time strategy in teaching reading, as it contributed to increasing students' positive engagement with both the text and the teacher. The study further recommends implementing this strategy in teaching reading at both intermediate and secondary educational stages

Keywords: waiting strategy, reading comprehension

مشكلة البحث

تناول البحث مشكلة الفهم القراءة وهي من المشكلات التربوية الشائعة التي تعاني منها معظم المجتمعات، سواء كانت متقدمة أو نامية، على الصعيدين المحلي والعربي. وتزداد أهمية هذه المشكلة بالنظر إلى ارتباط القدرة على القراءة الواعية بالخلاص من الأمية وتقدم المجتمعات. وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة هذه الإشكالية، ومنها: دراسة السامرائي (2000)، وعلي (2011)، مشيرة إلى أن ضعف الفهم القرائي لا يزال يمثل تحدياً في ميدان التعليم. ومن هنا، انطلقت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استراتيجية الانتظار في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

أهمية البحث: تنبثق أهمية البحث من عدة جوانب، من أبرزها:

1. أهمية اللغة بوصفها أداة فاعلة في تشكيل سلوك الفرد وفكره، إذ إنها وسيلة للتفكير والتواصل ونقل المعرفة.
2. مركزية اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم، ومقوماً من مقومات الهوية الثقافية والقومية.
3. القراءة بوصفها مهارة أساسية ضمن مهارات اللغة، وهي البوابة الرئيسة لاكتساب المعارف في شتى الميادين.
4. الفهم القرائي باعتباره الهدف النهائي من عملية القراءة؛ إذ يُمكن المتعلم من إدراك المعاني، وتحليل النصوص، والتفاعل معها نقدياً.

هدف البحث:



يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الانتظار في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، من خلال التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة باستعمال استراتيجية الانتظار، وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في اختبار الفهم القرائي.”

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. المرحلة الدراسية: طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية القادسية.
2. المحتوى الدراسي: مجموعة من موضوعات كتاب اللغة العربية/ الفصل الاول، للعام الدراسي 2024-2025.
3. الزمن: الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2024-2025.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر أ- لغةً: عرفه (ابن منظور) بأنه: (ما بقي من رسم الشيء، والتأثير، إبقاء الأثر في الشيء). (ابن منظور، 2003: مج4: 6)

اصطلاحاً: تعريف زيتون (2003): يعرف الأثر بأنه “تحقيق الأهداف والمخرجات من خلال توظيف المدخلات بطريقة تؤدي إلى الوصول إلى النتائج المرغوبة بأقصى كفاءة ممكنة” (زيتون، 2003: 55).

ثانياً: الاستراتيجية

يُعرفها الخزاعلة بأنها: “مجموعة من الإجراءات المختارة التي يعتمد عليها المعلم أثناء التدريس، وفق تسلسل محدد، باستخدام الإمكانيات المتاحة، بغية تحقيق أفضل النتائج التعليمية الممكنة وتحقيق الأهداف المرسومة”. (الخزاعلة وآخرون، 2011: 256)

وتحددها الباحثة إجرائياً بأنها: “مجموعة من الخطوات التي ينفذها المعلم والمتعلم داخل الصف، تهدف إلى تسهيل التعلم وتحقيق المخرجات المرغوبة، وفق أهداف البحث.”

ثالثاً: استراتيجية الانتظار: هي أحد أساليب التدريس النشط، وتهدف إلى تعرف القارئ على أهم الأفكار في النص من خلال إعادة صياغة الأفكار والمفاهيم بأسلوبهم الخاص، بها ينتظر المعلم لمدة عشر ثوان أو أكثر للطلاب ليجيب على السؤال ، بعد إعطاء الفرصة للتفكير والتنظيم . (زاير وآخرون، 2023: 185)

رابعاً: الفهم القرائي هو العملية التي يتم من خلالها بناء المعنى أثناء التفاعل مع النص، وهو لا يتحقق فقط بفك رموز الكلمات، وإنما يتطلب استراتيجيات عقلية لفهم، وتفسير، وتقييم، وربط النص بالمعرفة السابقة.” (السرطاوي، محمد محمود: 2003 : 122).

أما إجرائياً، فهو: “أن الفهم مهارة تتطلب من طلاب الصف الثاني المتوسط من أفراد العينة تحليل النصوص القرائية باستخدام قدرات عقلية عليا، للوصول إلى المعنى العميق للنصوص، لا الاكتفاء بظاهرها.

الصف الثاني المتوسط؟ هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، يلي الصف الأول المتوسط، ويسبق الصف الثالث المتوسط، أي أنه يوازي الصف الثامن في المدارس الأساسية. (وزارة التربية، 2010:

(18)



الفصل الثاني: الجوانب النظرية والدراسات السابقة

المحور الاول: جوانب نظرية

أولاً: التعلم النشط عدّ التعلم النشط من الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، ويقوم على مبدأ إشراك المتعلم بفاعلية في الموقف التعليمي، بحيث يكون عنصراً مشاركاً لا متلقياً فقط. ويُشجّع المتعلم على التفاعل من خلال الملاحظة، وجمع المعلومات، وتحليلها، والتوصل إلى استنتاجات، ضمن سياق من العمل التعاوني أو الفردي، وبإشراف المعلم الذي يضطلع بدور الموجه والميسر. (الدليمي، 2009: 18)

ويُساهم هذا النمط من التعليم في تنمية قدرات التفكير المختلفة، ويعزّز مهارات حل المشكلات، إلى جانب دوره في بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم، كما يخلق بيئة تفاعلية تجعل من العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة شراكة تعليمية حقيقية. (بدير 2008: 35) وأن التعلم النشط يُساهم في تحفيز المتعلمين على اكتساب المعرفة من خلال المشاركة، ويعمل على تفعيل دورهم في العملية التعليمية بصورة تعاونية وبنّاءة. أهمية التعلم النشط: يساهم التعلم النشط في تقوية الروابط الاجتماعية بين المعلمين والمتعلمين، ويُعزّز ثقة الطالب بنفسه وقدرته على التعبير عن رأيه، كما يُحفّز على إتقان المهام المطلوبة. إضافة إلى ذلك، يُعزز الالتزام بالقواعد داخل الصف، ويُساهم في ترسيخ القيم الإيجابية والاتجاهات البناءة (زاير وآخرون، 2016: 179).

ثانياً: أهداف التعلم النشط:

- تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- تنمية القراءة النقدية.
- تنويع الأساليب التعليمية بما يناسب حاجات الطلاب.
- مساعدة المتعلم في اكتشاف القضايا المهمة.
- تعزيز مهارات حل المشكلات. (خيري، 2018: 31)

ثالثاً: استراتيجيات التعلم النشط

- العصف الذهني: يُقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لحل مشكلة محددة، ثم تُجمع الأفكار وتُصنف بحسب جودتها. (زاير وعبد الجبار، 2015: 277)
 - طرح الأسئلة: تُشجّع الطلاب على طرح الأسئلة قبل القراءة وخلالها وبعدها بهدف تعزيز الفهم والتفكير النقدي، بمساعدة المعلم الذي يوجههم لاستخدام تقنيات التفكير بصوت عالٍ. (الدليمي، 2009: 23)
 - استراتيجية الانتظار: يُعرف القارئ على أهم الأفكار في النص ويعيدون صياغتها بأسلوبهم الخاص.
- ينتظر المعلم لمدة عشر ثوان أو أكثر للطلاب ليُجيب على السؤال ، بعد إعطاء الفرصة للتفكير، كذلك أطلب من التلاميذ ألا يتعجلوا في الإجابة .

كيف تنمي هذه الاستراتيجية ؟

1. أخبر الطلاب بمدة الانتظار ولماذا.
- 2 أطلب من كل طالب كتابة الإجابة.
- 3 أجعل كل طالبين أو مجموعة صغيرة من الطلاب يناقشون الإجابة.
4. عند الانتظار أكتب السؤال على السبورة.



5. انتظر حتى يرفع نصف الطلاب أو أكثر أيديهم.
6. أنظر إلى وجوه الطلاب للتحقق من استجاباتهم للسؤال.
7. أطلب من الطلاب بعد البدء في طلب الإجابة الا يرفعوا أيديهم (زاير وآخرون، 2023: 185)

رابعاً: مهارات القراءة

أن مهارات القراءة يمكن تصنيفها إلى مستويين رئيسيين:

- المستوى الأول: يتضمن التعرف على الرموز وفك الشفرات اللغوية، وهي مهارات أساسية.
 - المستوى الثاني: يشمل مهارات عليا كالفهم والاستنتاج والتقييم والنقد.
- هذه المهارات لا تُكتسب دفعة واحدة، بل تتطور تدريجياً حسب المرحلة العمرية والاحتياجات المعرفية والنفسية والاجتماعية للطلاب، مما يوجب على المعلم أن يُراعي هذا التدرج في التخطيط والتدريس. (زاير وعهود 2016: 26-27)

خامساً: الفهم القرائي

تُعدّ القراءة نشاطاً معرفياً معقداً يتطلب تفاعلاً نشطاً من قبل المتعلّم، ويتضمّن عمليات عقلية متداخلة، من أبرزها "الفهم القرائي"، الذي يمثل الغاية المركزية لمهارات القراءة كافة، فالفهم هو الذي يمنح النص المكتوب دلالاته، ويحوّل القراءة من مجرد فك رموز لغوية إلى وسيلة لفهم المحتوى والتفاعل معه وتحليله. وأن الفهم يُعدّ تنويجاً لجهود القارئ الذهنية، وهو ما يمنح القراءة بعدها المعرفي والتأملي، ويجعل منها أداة فعالة في عمليتي التعلم والتفكير. ويؤكد أن الفهم القرائي يشكل الغاية الأساسية التي يسعى تعليم القراءة إلى تحقيقها في مختلف المراحل التعليمية، حيث إن القراءة التي تفتقر إلى الفهم تتحوّل إلى عملية سطحية ميكانيكية لا تؤدي إلى بناء معرفة حقيقية أو تفاعل فكري مع النصوص. (إسماعيل 2013: 91)

سادساً: أهمية الفهم القرائي

يحظى الفهم القرائي بأهمية بالغة في المنظور الديني والتربوي على السواء، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: (كَتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ) [سورة ص، الآية 29] وفي هذا السياق، يُشير عبد الباري إلى أن الفهم يُعدّ محوراً رئيساً في عملية القراءة، وهو مهارة أساسية يعمل النظام التعليمي الحديث على تطويرها لدى المتعلمين بوصفها مدخلاً للتعلم العميق وبناء المعرفة. (عبد الباري 2010: 39)

سابعاً: العوامل المؤثرة في الفهم القرائي يتأثر أداء الفرد في الفهم القرائي بجملة من العوامل المتداخلة التي تسهم في رفع أو خفض مستوى استيعابه للنصوص، ومن أبرز هذه العوامل:

1. القدرات العقلية: تُعدّ من أبرز المحددات المؤثرة، إذ إن ارتفاع القدرة على التحليل والاستدلال يُعزز من قدرة المتعلّم على فهم النصوص بدقة وسرعة.
2. المهارات اللغوية: مثل الطلاقة اللفظية، وفهم المفردات والتراكيب، والتمييز البصري للكلمات، واسترجاع المعاني من الذاكرة، وكلها تُعدّ ضرورية لفهم المعنى العام والضمني للنص.
3. الخبرات السابقة: تُسهم الخلفية المعرفية للقارئ في إثراء عملية الفهم، من خلال الربط بين ما يعرفه مسبقاً وما يتضمنه النص، الأمر الذي ييسّر استيعاب المحتوى وتحليله نقدياً.



4. درجة النضج: ويشمل النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي، إذ إن تطور المتعلم في هذه الجوانب يُؤثر إيجاباً في مستوى تعامله مع النصوص وفهمه لها (سلام، 2004: 184).

المحور الثاني: الدراسات السابقة والموازنة مع الدراسة الحالية

1. دراسة صابر (2009) أجريت هذه الدراسة في العراق، وتحديداً في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، وهدفت إلى تقصي أثر استخدام أسلوب الحوار التعليمي في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين المتكافئتين، حيث درست المجموعة التجريبية وفق أسلوب الحوار التعليمي، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليمها بطريقة تقليدية. وقد خضعت كلتا المجموعتين لاختبار في الفهم القرائي، بالإضافة إلى مقياس لقياس الميل نحو القراءة.

عملت الباحثة على ضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في النتائج، مثل: العمر الزمني، والمستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل السابق، ومستوى الذكاء، والمعرفة المسبقة بالمادة.

كما أعدت اختباراً خاصاً بالفهم القرائي تألف من (30) فقرة، وتم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبُني استناداً إلى جدول مواصفات محدد. وتم احتساب ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون. أما مقياس الميل نحو القراءة، فقد تألف من (18) فقرة، وخضع لنفس إجراءات الصدق والثبات.

في تحليل النتائج، استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-Test)، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على فاعلية الحوار التعليمي في تحسين الفهم القرائي وتعزيز الميول نحو القراءة. وأشارت الدراسة إلى توافق هذا الأسلوب مع مبادئ التربية الحديثة التي تركز على التفاعل، وإثارة الدافعية، ومراعاة الفروق الفردية (صابر، 2009).

2. دراسة العذقي (2009) نُفذت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، بجامعة أم القرى، وهدفت إلى استكشاف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. شملت عينة الدراسة (50) طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية، تلقت تعليمها باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة درست وفق الطرق التقليدية.

أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للفئة المستهدفة، وجرى التحقق من صدقها عن طريق التحكيم بنسبة اتفاق بلغت 80%. أما اختبار الفهم القرائي، فقد تألف من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل. وقد خضع الاختبار لمعايير الصدق والثبات، وتم تحليل بياناته باستخدام أساليب إحصائية متعددة، منها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل سبيرمان-براون، معادلة كوبر، معاملات السهولة والصعوبة، بالإضافة إلى تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التالية: الفهم الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدقيقي، والإبداعي، مما يدل على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي (العذقي، 2009).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن عقد موازنة علمية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من خلال مجموعة من الجوانب:

- الموقع الجغرافي: نُفذت دراسة صابر (2009) في العراق، ودراسة العذقي (2009) في السعودية، أما الدراسة الحالية فهي ضمن السياق العراقي، ما يمنحها تقاطعاً مكانياً مع دراسة صابر.

- الهدف: تباينت أهداف الدراسات باختلاف استراتيجياتها؛ فقد هدفت دراسة صابر إلى اختبار أثر الحوار التعليمي في تعزيز الفهم القرائي والميول نحو القراءة، بينما سعت دراسة العذقي إلى قياس فاعلية



التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي. أما الدراسة الحالية، فتركز على استراتيجيات تعليمية أخرى (كالانتظار) ودورها في تطوير الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

• النتائج: رغم اختلاف الاستراتيجيات والسياقات، إلا أن جميع الدراسات، بما فيها الدراسة الحالية، أظهرت نتائج دالة إحصائياً لصالح المجموعات التجريبية، مما يؤكد فعالية الأساليب التدريسية الحديثة في تنمية الفهم القرائي وتحسين أداء الطلاب.

4. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أثرت الدراسات السابقة في بناء الدراسة الحالية، وأسهمت في دعمها على المستويين النظري والمنهجي، وذلك على النحو الآتي:

1. ساعدت في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة أهدافها بدقة.
2. وفرت أساساً معرفياً حول موضوع الفهم القرائي واستراتيجيات تعليمه.
3. قدمت نماذج منهجية مفيدة في ضبط المتغيرات وتصميم أدوات القياس.
4. أرشدت إلى أدوات تحليل مناسبة لطبيعة البيانات.
5. أمدت الباحثة بأمثلة في إعداد اختبارات الفهم القرائي وتقنياتها.
6. دعمت تفسير النتائج وربطها بالسياقات البحثية السابقة ذات الصلة.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي في تحقيق مرمى بحثها، إذ يعد أحدث أنواع البحث في التربية، وأكثرها دقة وربما كان أشدها صعوبة وتعقيداً، إذ يعني هذا اللون من البحث أكثر من مجرد استعراض حوادث للماضي أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، فيقوم فيه الباحث بالتوصل إلى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة. (الزوبعي، 1981: 87)

ثانياً: التصميم التجريبي: كلما كان اختيار التصميم التجريبي معتمداً على أساس أهداف البحث ومتغيراته والظروف التي سينفذ في ظلها، كانت النتائج التي نحصل عليها من خلال تحليل البيانات، أكثر دقة وأكثر موضوعية. (رؤوف، 2001: 179) وقد اختارت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي، فقد تم اختيار مجموعتين الأولى تجريبية: تدرس المطالعة باستعمال إستراتيجية (الانتظار) والأخرى ضابطة: تدرس المطالعة باستعمال الطريقة الاعتيادية وفي نهاية التجربة، تطبقت الباحثة الأداة (اختبار الفهم القرائي) على طلاب المجموعتين، وعلى الشكل الآتي:

الشكل (1) يوضح التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	استراتيجية (الانتظار)	الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
الضابطة	-----		

ثالثاً: مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية بمحافظة القادسية. وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية بسيطة من طلاب ثانوية الإمام علي بن أبي طالب (ع) للبنين لتكون ممثلة لمجتمع البحث. ذهبت الباحثة إلى المديرية العامة لتربية القادسية وتحديدًا إلى شعبة الإحصاء وشعبة التخطيط والمتابعة لتحديد عدد المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لهذه المديرية، بعد ذلك دونت الباحثة المدارس بعد أن استبعدت المدارس المسائية والمدارس المتوسطة



والثانوية للبنات، ومنها اختارت الباحثة عشوائيا ثانوية الامام علي للبنين من بين (20)؛ مدرسة لتكون عينة البحث الحالي وإجراء التجربة فيها.

رابعاً : عينة البحث:

تعرف العينة أنها : "مجموعة جزئية مميزة، منتقاة من مجتمع البحث، فهي مميزة، لأنها تمتلك خصائص المجتمع نفسه، ومنتقاة لأنها تنتخب من مجتمع البحث على وفق أساليب وإجراءات معينة (الحمداني، 2006: 194).

بعد أن حددت الباحثة ثانوية الإمام علي بن أبي طالب (ع)، لغرض تطبيق تجربتها فيها، زارت المدرسة، ووجدت أن المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط، واعتمدت الباحثة طريقة القرعة للسحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ اختارت شعبة (أ)؛ لتكون المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة المطالعة باستعمال إستراتيجية (الانتظار)؛ وشعبة (ب)؛ لتكون المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية.

وكان عدد طلاب الشعبتين (65)؛ طالب بواقع (31)؛ طالب في شعبة (أ)؛ التي تمثل المجموعة التجريبية ، و(34)؛ طالبة في شعبة (ب)؛ التي تمثل المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين والبالغ عددهم (5)؛ طالب، أصبح مجموع عدد الطلاب (60) طالباً، في شعبة (أ)؛ التي تمثل المجموعة التجريبية (30)؛ طالب، وأصبح عدد طلاب شعبة (ب)؛ التي تمثل المجموعة الضابطة (30)؛ طالب.

رابعاً: تكافؤ المجموعتين: سعت الباحثة إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل بدء المعالجة التجريبية، لضمان نزاهة النتائج وخلوها من تأثير المتغيرات المصاحبة، وعلى الرغم من أن طلاب المجموعتين يتشاركون في الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، وينتمون إلى المدرسة نفسها ومن جنس واحد، فقد تم إجراء معالجات إحصائية لتكافؤهم في المتغيرات الآتية:

• العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

• التحصيل الدراسي لوالدي الطلاب (الأب والأم).

• درجات مادة اللغة العربية في العام الدراسي السابق (2024/2023).

• مستوى الذكاء، وتم قياسه عبر اختبار معياري مناسب للفئة العمرية.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذه المتغيرات، مما يؤكد تكافؤهما قبل بدء المعالجة.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة: سعت الباحثة لضبط المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التجربة، ومن أبرزها:

1. الاندثار التجريبي: ويقصد به الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة، وما يترتب عليه من تأثير في نتائج البحث. (عبدالرحمن وزنكنه، 2007: 470)، وأن هذه التجربة لم تتعرض طوال مدة إجرائها إلى مثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية، التي كانت تحدث في مجموعتي البحث، وهي حالة طبيعية، وبنسب ضئيلة جداً بين المجموعتين .

2. أداة القياس: تم استخدام أداة موحدة لقياس المتغير التابع (اختبار الفهم القرائي)، مما حافظ على اتساق الأداة عبر المجموعتين.

3. عامل النضج: ويقصد بها كل المتغيرات المتعلقة بعمليات النمو البيولوجي التي يتعرض لها الطلاب في هذه المدة مما يؤثر في استجاباتهم. (الزوبعي، 1984: 95)، لم يؤثر عامل النضج على نتائج البحث بسبب تساوي مدة التجربة لكلا المجموعتين.



4. الحوادث المصاحبة: ويقصد بها الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة، مثل الكوارث والزلازل والفيضانات، الحروب والمظاهرات، وهذه جميعها تعرقل سير التجربة (المزوري، 2001: 98)، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى مثل هذه الحوادث، لذا يمكن القول بأنه أمكن تفادي هذا العامل .

5. الإجراءات التجريبية: تم ضمان طبيعية المواقف والبيئة التعليمية (المدرس، السرية، الوسائل التعليمية، توزيع الحصص، بناية المدرسة) لتجنب أي تأثير سلبي على سير التجربة.

خامساً: مستلزمات البحث

1. تحديد المادة العلمية: اعتمدت الباحثة كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الصادر عن وزارة التربية للعام الدراسي 2024/2025 للفصل الدراسي الأول.

2. تحديد الأهداف السلوكية: مثلت هذه الخطوة الأساس في تخطيط الدروس، حيث تساعد الأهداف الواضحة على سير العملية التعليمية بشكل منظم (زاير، 2016 : 22). لذا صاغت الباحثة (78) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعه على المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (المعرفة – الفهم – التطبيق)؛ وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها، وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (22) خبيراً عدلت بعض الأهداف، وحذفت (2) لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدت عليها الباحثة وهي (80%) من موافقة الخبراء، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (18) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي للخبراء، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (76) هدفاً سلوكياً

3. إعداد الخطط التدريسية: تضمنت تصوراً مسبقاً للإجراءات التعليمية التي يتبعها المعلم والطلاب لتحقيق الأهداف المرجوة (آدم، 2015 : 22). ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدت الباحثة خططا تدريسية لتدريس المطالعة لطلاب مجموعتي البحث على وفق (إستراتيجية الانتظار) فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة، وقد عرضت أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها.

سادساً: أداة البحث: هي الوسيلة التي جمعت بها البيانات لتجيب على أسئلة البحث واختبار فروضه (أبو حويج، 2002). تضمنت:

1. اختبار الفهم القرائي: صمم لقياس مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الضمني، السياقي) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وهو المتغير التابع في الدراسة.

2. صدق الاختبار: تحققت الباحثة من الصدق الظاهري والمحتوى عبر عرض محتوى الاختبار على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس وعلم النفس.

3. التطبيق الاستطلاعي: نفذ الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالب من مجتمع البحث لتحليل الفقرات إحصائياً.

4. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

• القوة التمييزية للفقرات تراوحت بين 0.24 و 0.61، مما يدل على جودة التمييز.

• معامل صعوبة الفقرات تراوح بين 0.49 و 0.79، وهو ضمن الحدود المقبولة.



• فاعلية البدائل الخاطئة كانت ضمن المعدلات المقبولة (-0.1 إلى -0.30).

• ثبات الاختبار بلغ 0.89، وهي قيمة جيدة تشير إلى موثوقية عالية.

سابعاً: تطبيق التجربة انطلقت التجربة ميدانياً يوم الاحد الموافق 6 تشرين الاول 2024، حيث بدأت الباحثة بتطبيق الخطط التدريسية على كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وفق الأساليب المعتمدة لكل مجموعة.

أما الاختبار البعدي لقياس الفهم القرائي، فقد تم تنفيذه يوم الخميس الموافق 9 كانون الثاني 2025، في نفس الظروف الزمنية والمكانية لضمان تكافؤ بيئة التقييم.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، وشملت الأساليب التالية:

1. الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين.

2. مربع كاي (χ^2): لتحليل الفروق في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

3. معادلة صعوبة الفقرة (Item difficulty): لحساب مستوى صعوبة الفقرات.

4. معامل تمييز الفقرة (Item discrimination): لقياس مدى قدرة الفقرة على تمييز بين الطلاب.

5. فاعلية البدائل الخاطئة.

6. معادلة ألفا كرونباخ: لقياس ثبات الاختبار

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض نتائج البحث: أظهرت نتائج الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درّسوا باستراتيجية الانتظار) وطلاب المجموعة الضابطة (الذين تلقوا التعليم بالطريقة التقليدية) في اختبار الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (12)

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	18,100	3,963	46	2,90	27,2	ذو دلالة إحصائية
الضابطة	30	11,566	3,115				

ثانياً: تفسير النتائج يُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بطبيعة استراتيجية (الانتظار)، وأهمها:

1. فاعلية استراتيجية الانتظار في تحسين الأداء القرائي من خلال منح الوقت الكافي للتفكير والتأمل، مما ساعد على رفع مستوى الفهم لدى الطلاب.

2. اعتماد الاستراتيجية على الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف، أتاح للطلاب التعبير بحرية عن آرائهم، ما عزز من ثقتهم بأنفسهم وراعى الفروق الفردية.



3. أدت الاستراتيجية إلى إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم نحو المادة، مما جعلهم أكثر استعداداً للمشاركة، والتحضير، والاندماج في الدرس، مما انعكس إيجاباً على أدائهم.

4. ساهم تحول دور المدرسة من ملقنة إلى موجه وداعمة ومحفزة في جعل الطلاب يشعرون بأهميتهم كمشاركين فاعلين في العملية التعليمية.

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج المتحصلة، توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. يتطلب التعليم باستخدام استراتيجية (الانتظار) جهداً ووقتاً ومهارة أكبر من قبل المعلم مقارنة بالطرائق التقليدية.

2. رفع مستوى الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمقارنة بالطريقة الاعتيادية..

3. أثبتت استراتيجية (الانتظار) فاعليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ضمن حدود هذه الدراسة.

4. تتسق الاستراتيجية مع توجهات التربية الحديثة على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال قيامهم بكتابة الحواشي والملخصات بأسلوبهم الخاص.

5. أظهر الطلاب تقبلاً ملحوظاً للتعلم بهذه الاستراتيجية، ما يعكس قابليتها للتطبيق في مراحل دراسية مماثلة.

رابعاً: التوصيات: استناداً إلى النتائج والاستنتاجات، توصي الباحثة بالآتي:

1. اعتماد استراتيجية الانتظار في تدريس مادة المطالعة لأهميتها في تحقيق نتائج تعليمية فيها؛ إذ تسهم بفاعلية في تحسن مستوى الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتجعل الطلاب يؤمن بأهميتها في تعليم مادة القراءة.

2. تزويد مكتبات المدارس بالكتب والمجلات المصورة التي يمكن للمتعلم الرجوع إليها من أجل التعرف على الجديد في مجال المعرفة بصورة تتناسب مع مستواه الثقافي.

3. تنويع الأساليب التدريسية داخل الصف، وتفعيل الاستراتيجيات التي تتيح الطلاب المشاركة والنقاش الجماعي، مما يساعد على تجاوز الخجل والخوف.

4. إعادة تعريف القراءة باعتبارها عملية عقلية تفاعلية تتطلب الفهم والتفسير، لا مجرد الاستقبال السلبي للمادة المقروءة.

5. دعوة المشرفين التربويين إلى متابعة تنفيذ طرائق التدريس الحديثة، وتشجيع المدرسين على تبني استراتيجية (الانتظار) ضمن أساليبهم التعليمية.

خامساً: المقترحات: لأغراض توسيع نطاق البحث العلمي في هذا المجال، تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات مماثلة لقياس أثر استراتيجية (الانتظار) على متغيرات أخرى مثل: مهارات القراءة الجهرية والصامتة، الميل القرائي، التفكير الاستدلالي.

2. تجاوز الاعتماد المفرط على الطرائق التقليدية في التدريس، وتبني البدائل الحديثة.

3. دراسة أثر استراتيجية (الانتظار) على فروع أخرى من اللغة العربية كالتعبير، الإملاء، البلاغة، والنقد.

4. إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجية (الانتظار) واستراتيجيات تدريس حديثة أخرى في مجال الفهم القرائي، لمعرفة أيها أكثر فاعلية



المصادر العربية

القرآن الكريم

1. آدم، عصام الدين برير (2015). التخطيط التربوي والتنمية البشرية. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة / الجمهورية اللبنانية.
2. إسماعيل، عبد الحميد. (2013). مهارات القراءة واستراتيجياتها. عمان: دار الشروق.
3. بدير، عبد الحميد حسن. (2008). استراتيجيات التدريس الفعالة. القاهرة: دار الفكر العربي.
4. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون (2011). نظريات في التربية. ط1، دار الصفار للطباعة والنشر.
5. خيرى، لمياء محمد (2018). التعلم النشط. الجيزة: مؤسسة يسيطرون للطباعة والنشر.
6. الدليمي، طه علي حسين (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
7. زاير علي، وسماء تركي (2023): الموسوعة التعليمية المعاصرة الجزء الثالث، عمان- شارع الملك حسين.
8. زاير، سعد علي، وآخرون (2015). تطبيقات تربوية مقترحة على وفق أبعاد التنمية المستدامة. بغداد: مكتب الأمير للطباعة والنشر.
9. زاير، سعد علي، وآخرون (2016). التنمية المستدامة: تطبيقات تربوية. عمان: دار الوضاح للنشر.
10. زاير، سعد علي، وعهود سامي هاشم (2016). كيف نصل إلى الفهم القرائي. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
11. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون. (1981م): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة، جامعة الموصل.
12. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون. (1984م): علم النفس التربوي، ط4، مطبعة الكتب، القاهرة.
13. السرطاوي، محمد محمود (2003). "صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
14. سلام، علي عبد العظيم (2004). "استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص"، مجلة التربية، العدد (123)، جامعة الأزهر، القاهرة.
15. سمارة والعديلي، أحمد عواف، عبد السلام موسى. (2008م): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان- الأردن.
16. صابر، مروة خليل حسن. (2009). أثر استخدام أسلوب الحوار التعليمي في تنمية الفهم القرائي والميول نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
17. عبد الباري، سامي محمد. (2010). القراءة وأثرها في بناء المعرفة. بيروت: دار الرقي.
18. عبد الرحمن وزنكنة، أنور حسين وعدنان حقي شهاب. (2007م): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، دار الحكمة، شركة الوفاق- بغداد.
19. العديقي، عبدالله بن محمد. (2009). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
20. المزوري، سعاد حامد سعيد. (2001): اثر انموذجي جانبيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد.



21. وزارة التربية.(2010)، نظام المدارس الثانوية، رقم2، مطبعة وزارة التربية.