# فاعلية انموذج تدريسي مقترح وفق نظرية مظاهر الفهم في تحصيل مقرر القراءة للمبتدئين عند طلبة كليات التربية الأساسية

م.د. محسن هاشم حسين الحسيني
مديرية تربية ميسان

**الملخص:**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية أنموذج تدريسي مقترح وفق نظرية مظاهر الفهم في تحصيل مقرر القراءة للمبتدئين لدى طلبة كليات التربية الأساسية. اعتمد الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، إذ تكونت عينة البحث من (٥٦) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٨) طالبًا في المجموعة التجريبية و(٢٨) طالبًا في المجموعة الضابطة من طلبة المرحلة الثانية في كلية التربية الأساسية/قسم معلم الصفوف الأولى. تمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي مكوَّن من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. أظهرت نتائج البحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق أنموذج مظاهر الفهم على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، ويُعزى ذلك إلى فاعلية النظرية في تنويع الاستراتيجيات التعليمية، وتنشيط دور المتعلم، ومراعاة أنماط تفكير الطلبة وأساليبهم المعرفية المختلفة، فضلًا عن اعتماد تصميم تدريسي منظم يحقق انسجامًا بين الأهداف والأنشطة والتقويم. وأوصى البحث باعتماد نظرية مظاهر الفهم في تدريس مقرر القراءة للمبتدئين وفي مقررات أخرى لما لها من أثر إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي.

**الكلمات المفتاحية:** فاعلية، أنموذج تدريسي مقترح، نظرية مظاهر الفهم، التحصيل، مقرر القراءة للمبتدئين، كليات التربية الأساسية.

---

# The Effectiveness of a Proposed Instructional Model Based on the Theory of Understanding Performances in the Achievement of Introductory Reading Course among Students of Colleges of Basic Education

Mohsen Hashim Hussein
Maysan Directorate of Education

**Abstract** :

The present study aims to identify the effectiveness of a proposed instructional model based on the Theory of Understanding Performances in improving achievement in the Reading for Beginners course among students of Colleges of Basic Education. The study adopted both the descriptive and experimental approaches. The study sample consisted of (56) students, divided into an experimental group of (28) students and a control group of (28) students from second-year students at the College of Basic Education. The research instrument was an achievement test comprising (60) multiple-choice items. The results revealed a statistically significant superiority of the experimental group taught according to the Theory of Understanding Performances over the control group in academic achievement. This improvement is attributed to the theory's role in diversifying instructional strategies, activating learners' roles, accommodating students' cognitive styles and thinking patterns, and adopting a well-organized instructional design that ensures coherence among objectives, activities, and assessment. The study recommends adopting the Theory of Understanding Performances in teaching the Reading for Beginners course and other educational subjects due to its positive impact on students' academic achievement.

Keywords:
Effectiveness, Proposed Instructional Model, Theory of Understanding Performances, Achievement, Reading for Beginners Course, Colleges of Basic **Education**.

## الفصل الأول (التعريف بالبحث)

### اولاً: - مشكلة البحث:

في ظل ما يشهده العصر الحاضر من تطور فكري متسارع وثورة تكنولوجية شاملة، برزت جملة من التحديات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي يواجهها الإنسان عامةً والطلبة على وجه الخصوص. وقد استشعر الباحث هذه التحديات من خلال ملاحظته لمستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية جامعة ميسان، ولا سيّما في مقرر القراءة للمبتدئين .كما عزّز هذا الإدراك خبرته العملية في تدريس هذا

المقرر، إذ لاحظ تدنّي مستوى التحصيل لدى الطلبة وحاجتهم الماسّة إلى أساليب تدريس أكثر فاعلية وحداثة. ويُعزى ذلك إلى اعتماد طرائق اعتيادية يغلب عليها الطابع الرتيب والجمود، مما يبعث على الملل ويحدّ من دافعية التعلم، في وقت تتطلب فيه المستجدات التربوية والتقنيات الحديثة تجديداً في طرائق التدريس بما يواكب تطلعات العصر ويرتقي بمستوى التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وعلى ضوء ما سبق، توصّل الباحث إلى وجود مشكلة حقيقية ومؤثرة في مقرر القراءة للمبتدئين، الأمر الذي دفعه إلى إجراء بحث علمي يُعد من الدراسات الرائدة في توظيف أنموذج تدريسي مقترح لتدريس هذا المقرر، بهدف الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى الطلبة فيه، والتي يُحتمل أن تعود – في أحد أوجهها – إلى طرائق واستراتيجيات التدريس الاعتيادية.

وقد تعززت هذه القناعة من خلال ملاحظة الباحث لواقع تدريس القراءة للمبتدئين في كليات التربية الأساسية، ولا سيما في قسم معلم الصفوف الأولى، حيث يندر وجود خطط تدريسية فاعلة تسهم في خلق تفاعل حقيقي بين الطلبة والنصوص المقروءة، كما يلاحظ قصور في استعمال الوسائل التعليمية التي تساعد الطلبة على فهم النصوص وتحليل معانيها واستنباط مدلولاتها العميقة، فضلًا عن ضعف تدريبهم على إعادة صياغة الأفكار بأساليبهم الخاصة.

ويبدو أن بعض التدريسيين ما زالوا ينظرون إلى تعليم القراءة بوصفه عملية تقتصر على حفظ المفردات واستظهار المعاني السطحية، دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والفهم العميق التي تُعد جوهر عملية القراءة. ومن هنا برزت لدى الباحث الحاجة إلى صياغة مشكلة بحثه في السؤال الآتي:
**ما فاعلية أنموذج تدريسي مقترح وفق نظرية مظاهر الفهم في تحصيل مقرر القراءة للمبتدئين عند طلبة كليات التربية الأساسية؟**

**ثانياً: أهمية البحث:**

تُعد عمليتا التعلّم والتعليم عمليتين متكاملتين لا يمكن فصلهما، إذ يعتمد نجاح إحداهما على فاعلية الأخرى. فالتعليم لا يحقق أهدافه ما لم يتوافر لدى المتعلمين الدافع والرغبة الحقيقية في التعلّم، كما أن التعلم لا يكون مثمراً إلا إذا كان التعليم قائماً على التفاعل والإثارة الفكرية التي تنمّي لدى الطلبة قدراتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية. ومن خلال التعليم الفعّال يستطيع المتعلم اكتساب المفاهيم والخبرات وتنظيمها وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة، مما يعزز استقلاليته في التعلم وقدرته على التطبيق العملي لما يتعلمه داخل الصف وخارجه. (الخليفي، ٢٠١٦: ٤٢)

يشهد التعليم الجامعي في الوقت الحاضر تحولاً جذرياً بفعل الطفرة المتسارعة في المعرفة والمعلومات والتقدم العلمي والتقني في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي أفرز تحديات جديدة أمام الأنظمة التربوية والتعليمية، وأوجب إدخال

تغييرات جوهرية في بنية التربية ومناهجها وطرائقها وأساليب تقويمها. فقد أصبح الاتجاه الحديث يركز على الانتقال من التعليم إلى التعلّم، ومن هيمنة المعلّم إلى تمكين المتعلّم، ومن التخطيط العشوائي إلى التخطيط المنظم والهادف، ومن الاعتماد على المقررات الدراسية إلى تنويع مصادر التعلم.
وبناءً على ذلك، لم تعد المعرفة مجرّد عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب، بل أصبحت عملية بنائية نشطة تُمكّن المتعلّم من تحمّل مسؤولية تعلمه عبر الاستقصاء والتجريب والتفكير النقدي، مما يجعل دوره أكثر فاعلية وتفاعلاً، في حين يتحول دور الأستاذ إلى موجه ومرشد للتعلم الذاتي بدلاً من كونه ناقلاً للمعلومة. (العزاوي، ٢٠٢١: ٩٥-٩٦).

تُعد المقررات الدراسية من الركائز الأساسية في النظام التربوي، إذ تمثل الوسيلة الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمجتمع. فالمنهاج لا يعمل بمعزل عن البيئة التي ينتمي إليها، بل يتفاعل ضمن إطار منظومة تربوية متكاملة ترتبط بالمجتمع الذي يعد بدوره نظاماً دينامياً حياً له فلسفته وأهدافه وبُناه الثقافية والاجتماعية التي تميّزه عن غيره من المجتمعات. ومن هذا المنطلق، ينبغي أن تقوم بين المنهاج والمؤسسات التعليمية والمجتمع علاقة تفاعلية متينة تضمن انسجام المتعلّم مع بيئته الاجتماعية والثقافية، وتحقق التوازن بين الأصالة والمعاصرة، بحيث يُسهم المنهاج في الحفاظ على الهوية الوطنية والثقافية للأمة مع مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة. وبذلك يصبح المنهاج بمثابة صمام أمان يحمي الطلبة من التأثيرات السلبية للعوامل غير التربوية، ويحصنهم من الغزو الفكري والثقافي بأشكاله المختلفة. (الشمري، ٢٠١٧: ٦٤).

ان القراءة من الركائز الجوهرية في العملية التعليمية، إذ تشكل الأساس الذي تُبنى عليه مختلف أنشطة التعلم، لذلك حظيت باهتمام واسع من التربويين والباحثين في مختلف أنحاء العالم. وقد أصبحت القراءة في المؤسسات التربوية، وبخاصة في المرحلة الجامعية، أحد المكونات الرئيسة للتعلم الفعّال، كونها الوسيلة التي تمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف واستيعابها بعمق ونشاط، وتساعدهم على تنمية وعيهم الذاتي وفهمهم للآخرين، فضلاً عن إعدادهم ليكونوا مواطنين منتجين ومسؤولين داخل المجتمع وخارجه. كما تسهم القراءة في بناء عادات عقلية إيجابية واتجاهات فكرية ناقدة تُنمّي لدى الطلبة حب الاطلاع والبحث المستمر عن المعرفة. (العبيدي، ٢٠١٨: ٢١١).

لقد أدركت المجتمعات المعاصرة الأهمية المحورية للقراءة ودورها في بناء الإنسان القادر على مواكبة التطور والمشاركة الفاعلة في تقدم مجتمعه، لذا أصبحت المؤسسات التربوية والجامعية مطالبة بإعداد طلبة يمتلكون مهارات القراءة الواعية والناضجة، ليكونوا قادرين على تحمّل مسؤولياتهم، ومتابعة المستجدات العلمية والتقنية، والمساهمة الإيجابية في معالجة مشكلات مجتمعهم وقضاياه. وإذا عجزت المؤسسة التعليمية عن أداء هذا الدور الحيوي، فإنها تُعد مقصّرة في تحقيق رسالتها الأساسية المتمثلة في إعداد جيل متعلم ومستنير فكرياً وثقافياً (Al-Mahdi & Kareem, 2020, p.57).

تُعد القراءة للمبتدئين من المقررات الأساسية التي تُدرَّس في مؤسسات التعليم العالي، إذ يُنظر إلى هذا النوع من التعليم بوصفه أحد أهم الأدوات التي تعتمد عليها المجتمعات لمواكبة التطورات المتسارعة والتعامل مع المتغيرات المعرفية والتقنية في شتى مجالات الحياة. ويُؤدّي التعليم العالي دوره من خلال ما تنهض به الجامعات من وظائف علمية ومجتمعية متعددة، إذ تتمثل أهدافها الرئيسة في ثلاث مهام جوهرية: أولها تطوير المعرفة ونشرها عبر عمليات التعلم والتعليم، وثانيها القيام بالبحث العلمي بوصفه وسيلة لاكتشاف الجديد في مجالات المعرفة المختلفة، وثالثها خدمة المجتمع من خلال أنشطتها الإرشادية والثقافية والتنموية. ومن الطبيعي أن يؤدي أي تقصير أو ضعف في إحدى هذه الوظائف إلى انعكاسات سلبية على تحقيق الوظيفتين الأخريين، مما يُضعف دور الجامعة ورسالتها في بناء الإنسان وتنمية المجتمع. (الجبوري، ٢٠١٩: ١١٢).

لذا أصبح من الضروري تجديد وتحديث استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس بوصفها من القضايا الجوهرية التي يوليها المتخصصون في التربية اهتماماً بالغاً، لما تمثله من مطلبٍ حيويٍ لمواكبة التغيرات المتسارعة في الحياة المعاصرة. ويؤكد المربّون أن التعليم الحديث لم يعد يقتصر على نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان الطلبة، بل أصبح عملية متكاملة تهدف إلى بناء شخصية المتعلم عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وتنمية قدراته على التفكير والتعلّم الذاتي. فجوهر العملية التعليمية يتمثل في تعليم الطلبة كيف يفكرون؟ وكيف يتعلمون؟ لا كيف يحفظون النصوص والمقررات حفظاً آلياً دون فهم أو وعي، مع التركيز على تطبيق المعرفة في مواقف الحياة الواقعية بما يسهم في إعداد جيل قادر على الإبداع والتكيف مع متطلبات العصر. (السعدي، ٢٠٢١: ٥٤).

لذلك اتجهت أنظار علماء النفس التربويين والمعرفيين نحو تبنّي المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تسهم في تنمية القدرات العقلية وتعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، من خلال توظيف منظومتهم المعرفية وعملياتهم العقلية بشكل فعّال. وتُعد نظرية مظاهر الفهم من أبرز النظريات التربوية التي أثبتت فاعليتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلّم، إذ تركّز على ما يجري داخل عقل المتعلم أثناء عملية الفهم، من خلال مستويات معرفية يُخطط الدرس في ضوئها ضمن ثلاث حلقات مترابطة:
تمثل الحلقة الصغرى الأفكار الجوهرية أو المعلومات المحورية، في حين تعبّر الحلقة الوسطى عن المعرفة الأساسية الجديرة بالفهم، أما الحلقة الكبرى فتتضمن المعلومات الإثرائية التي تُعمّق الفهم وتوسّع آفاق التفكير. وبذلك توفر هذه النظرية إطاراً معرفياً يتيح للمربين فهم الظواهر التعليمية والنفسية بصورة أعمق، ويساعدهم على اختيار أنسب السبل لتقديم المعرفة وتنظيمها بطريقة تضمن الفهم الحقيقي لا الحفظ الآلي. (الخالدي، ٢٠٢٢: ٣٣).

**ومن خلال ما تقدم تتجلى أهمية البحث بالاتي:**

١- تؤكد نظرية مظاهر الفهم على أهمية الفحص النقدي للأفكار والحقائق الجديدة، وربطها بالبنية المعرفية القائمة للمتعلم.

٢- إقامة شبكات من الترابطات بين الأفكار والحقائق بعضها البعض.

٣- من خلال عملية الفهم، يسعى الطالب إلى استنباط المعاني الحقيقية، مع التركيز على الحجج والبراهين الأساسية والمفاهيم اللازمة لحل المشكلات.

٤- يشارك الطالب في التفاعل النشط وإقامة الترابط بين النماذج النظرية والتطبيقات الواقعية، بما يعزز قدراته على التفكير النقدي واستخدام المعرفة في مواقف الحياة المتنوعة.(Newton, 2000: 150)

**ثالثاً: اهداف البحث :**

يهدف البحث إلى:

١- تصميم أنموذج تدريسي مبتكر لمقرر القراءة للمبتدئين مستند إلى مبادئ نظرية مظاهر الفهم، يحقق دمج التفكير النقدي والتفاعل المعرفي للطلاب أثناء التعلم.

٢- قياس تأثير الأنموذج المقترح على تحصيل الطلبة في مقرر القراءة للمبتدئين بكليات التربية الأساسية، مع التركيز على تطوير مهارات الفهم والاستيعاب والتطبيق العملي للمعرفة.

**رابعاً: - فرضية البحث:**

**وينبثق من الهدف الثاني لهذا البحث الفرضية الصفرية الاتية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مقرر القراءة للمبتدئين باستخدام الأنموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية مظاهر الفهم، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المقرر بالطريقة التقليدية، في اختبار التحصيل الدراسي البعدي المعد لهذا البحث.

**خامساً:- حدود البحث:(Limits of the Study)**

- **الحدود المكانية** :جامعة ميسان – كلية التربية الأساسية – قسم معلم الصفوف الأولى.
- **الحدود البشرية** :طلبة المرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية.
- **الحدود الزمنية** :الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦م.
- **الحدود الموضوعية** :مفردات **مقرر القراءة للمبتدئين** المقررة للمرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى.

**سادساً: – تحديد المصطلحات ( Definition of Basic Term)**

المصطلحات الواردة في الدراسة التي سيتم تعريفها اصطلاحا كما وردت في الأدبيات وايضاً سيتم تعريفها نظرياً واجرائياً بحسب إجراءات الدراسة هي (فاعلية _ انموذج مقترح – نظرية مظاهر الفهم) ١- **الفاعلية** :

- **الفاعلية لغةً:**

جاءت كلمة "الفاعلية" من الفعل (فَعَلَ)، ويُقال: فَعَلَ الشيءَ يَفعَلُهُ فِعلاً، أي أحدثه وأوجده، والفاعل هو القائم بالفعل والمؤثر فيه، وتدل الفاعلية على القدرة على التأثير وإحداث النتيجة المطلوبة. (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٥١٤)

- **الفاعلية اصطلاحاً:**

هي القدرة على تحقيق النتائج المرجوة على وفق معايير محددة مسبقاً، أي القدرة على إنجاز الأهداف والمهام المطلوبة والوصول إلى النتائج المنشودة بأقصى درجة ممكنة. (الحمادي، ٢٠١٥: ٦٢)

**– يعرفها الباحث نظرياً:**

تُعرَّف الفاعلية بأنها مدى قدرة البرنامج أو الاستراتيجية أو الأسلوب المتبع على تحقيق الأهداف المرسومة والوصول إلى النتائج المتوقعة بدرجة من الدقة والكفاءة.

**– يعرفها الباحث إجرائياً:**

بأنها القدرة التي يتميز بها الأنموذج على تمكين طلبة المرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية من تحقيق الأهداف التربوية للمقرر، ويتم قياس هذه الفاعلية من خلال درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي لمادة القراءة للمبتدئين.

**٢- الانموذج التدريسي:**

**– التعريف النظري للأنموذج التدريس:**

هو إطار منظَّم يسهل للمعلم تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية بطريقة منهجية تهدف إلى تحقيق أهداف محددة، ويشتمل على استراتيجيات وأساليب وأنشطة تعليمية مترابطة تساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات

وتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات. ويُعتبر نموذج التدريس أداة تربوية فعّالة لتحسين مخرجات التعلم وضمان استيعاب الطلاب للمحتوى التعليمي بشكل فعال. (الهاشمي، ٢٠٢١: ٧٨)

**- التعريف الاجرائي للأنموذج التدريس:**

**الانموذج لغةً:**

الأنموذج أو النموذج هو المثال أو القالب الذي يُحتذى ويُقاس عليه، ويُقال: هذا أنموذج الشيء أي مثاله وصورته التي تمثل خصائصه. (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤: ٩١٤)

**_ الأنموذج التدريسي اصطلاحاً:**

هو مخطط أو إطار تنظيمي يُبنى على أسس ونظريات تربوية ونفسية، يُستخدم لتوجيه عملية التدريس وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال إجراءات وخطوات وأساليب تدريسية مترابطة.

(Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, 2011: 31)

**- التعريف النظري للأنموذج التدريس:**

هو إطار منظَّم يسهل للمعلم تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية بطريقة منهجية تهدف إلى تحقيق أهداف محددة، ويشتمل على استراتيجيات وأساليب وأنشطة تعليمية مترابطة تساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات وتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات. ويُعتبر نموذج التدريس أداة تربوية فعّالة لتحسين مخرجات التعلم وضمان استيعاب الطلاب للمحتوى التعليمي بشكل فعال. (الهاشمي، ٢٠٢١: ٧٨)

**- التعريف الاجرائي للأنموذج التدريس:**

أنه نظام تعليمي متكامل يتألف من: الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وطرائق وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية ووسائلها، وأساليب التقويم، تم بناؤه وفق نظرية مظاهر الفهم .ويهدف الأنموذج إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لمادة القراءة للمبتدئين لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية، مع توفير بديل فعّال وشامل للنظام التقليدي القائم على المحاضرات فقط.

**٣- نظرية مظاهر الفهم :**

**مظاهر الفهم أصطلاحاً:**

هي نظرية تعليمية تهدف إلى تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين من خلال التركيز على مستويات متعددة للمعلومات والأفكار، مع التأكيد على إدراك العلاقات بين المفاهيم وربطها بالخبرات السابقة للطالب .كما تعزز النظرية المهارات المعرفية العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، وتمكّن المتعلم من تطبيق المعرفة في مواقف حياتية متنوعة بدلاً من الاكتفاء بالحفظ التقليدي) .(العلي، ٢٠٢١: ٥٢)

**التعريف الاجرائي لنظرية مظاهر الفهم :**

هي الإطار المعرفي الذي يُبنى عليه الأنموذج التدريسي المقترح لمقرر القراءة للمبتدئين، بحيث يُنظم المحتوى التعليمي في ثلاث مستويات: المعلومات المحورية، والمعلومات الأساسية، والمعلومات الإثرائية .ويهدف هذا التنظيم إلى تعزيز الفهم العميق لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم على استيعاب الأفكار وربطها بمعارفهم السابقة، وتحفيز التفكير النقدي وحل المشكلات، بما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي في مادة القراءة للمبتدئين.

## الفصل الثاني (أطار نظري ودراسات سابقة)

### اولاً: الإطار النظري (نظرية مظاهر الفهم)

❖ **لمحة تاريخية عن نظرية مظاهر الفهم:**

نشأت نظرية مظاهر الفهم في سياق الدراسات التربوية المعرفية في أواخر القرن العشرين، كرد فعل على أساليب التعليم التقليدية التي كانت تركز على الحفظ والاستظهار دون تنمية التفكير النقدي أو الفهم العميق لدى الطلبة. وقد طوّر الباحثون في هذا المجال النظرية بهدف توضيح كيفية معالجة العقل البشري للمعلومات وتنظيمها على مستويات مختلفة لتحقيق فهم أعمق للمفاهيم والمحتوى التعليمي. (حمودي، ٢٠١٨: ٣٣)

وفي بدايات تطبيقها، ركزت النظرية على تصنيف المعرفة إلى مستويات مترابطة، تشمل المعلومات الأساسية أو المحورية، والمعرفة المهمة المستحقة للفهم، والمعلومات الإثرائية التي توسع مدارك الطالب. وقد ساعد هذا التصنيف على تخطيط الدروس بطرائق تسهم في تعزيز التعلم النشط وربط المحتوى بالتجارب الواقعية للمتعلمين، مما جعلها أداة فعّالة للمعلمين في تحسين مخرجات التعليم. (الحربي، ٢٠١٩: ٤٥)

مع مرور الوقت، شهدت النظرية تطويرات عديدة شملت دمجها مع استراتيجيات التفكير النقدي وحل المشكلات، وتوظيفها في مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية، خصوصاً في تعليم اللغات ومهارات الفهم القرائي. وأصبح للباحثين والمربين اهتمام كبير بتطبيقها كوسيلة لتحويل المتعلم من مجرد مستذكر للمعلومات إلى متعلم فعال قادر على ربط المعرفة بالواقع واستخدامها بشكل مستقل. (النجار، ٢٠٢٠: ٢٨)

**مظاهر نظرية الفهم الستة:**

١ .الشرح :(Explanation) قدرة المتعلم على تقديم تفسيرات دقيقة ومدعمة بالدلائل للظواهر والأحداث والأفكار، ووصف الحقائق بطريقة متقنة وموثوقة مع توضيح العلاقات بين العناصر المختلفة.

٢ .التفسير :(Interpretation) إعطاء المعنى للمعلومات والأحداث وربطها بسياقاتها، مما يمكّن الطالب من إدراك مغزى الأفكار واستخلاص أهميتها وفهم النصوص بعمق.

٣ .التطبيق :(Application) استعمال المعرفة والمهارات في مواقف جديدة وغير مألوفة، وحل المشكلات واتخاذ القرارات بناءً على الفهم العميق وليس الحفظ فقط.

٤ .المنظور :(Perspective) رؤية الأمور من زوايا متعددة ووجهات نظر مختلفة، وتحليل الافتراضات وتقييم الأدلة بموضوعية، مع تجاوز الانفعالات الذاتية.

٥ .التقمص الوجداني :(Empathy) القدرة على وضع النفس مكان الآخرين لفهم مشاعرهم وتجاربهم، والتفاعل معهم بطريقة واعية ومدركة لدوافعهم.

٦ .معرفة الذات :(Self-Knowledge) وعي المتعلم بعمليات تفكيره وحدوده وتحليل أدائه الذاتي، مما يساعد على تحسين الفهم والتعلم المستمر. (wiggins, 1998: 84)

**مبادئ نظرية مظاهر الفهم:**

١. يجب أن يبدأ التخطيط التعليمي بـ "نتائج مرغوبة (Desired Results) "وليس فقط الانطلاق من الأنشطة أو المحتوى دون هدف.
٢. الفهم الحقيقي يُظهر عندما يُمكن للمتعلّم أن ينقل ما تعلمه إلى مواقف جديدة، أي ليس مجرد حفظ، بل تطبيق وتحويل المعرفة.
٣. ستة مظاهر للفهم (الشرح، التفسير، التطبيق، المنظور، التعاطف، معرفة الذات) تُعد مؤشرات لفهم عميق، وليس مستوى هرمي أعلى أو أقل بينها.
٤. التصميم العكسي (Backward Design) أسلوب أساس في هذه النظرية: يتم تحديد الأدلة (التقويم) أولًا، ثم تخطيط التعلم، ثم التنفيذ.
٥. على المعلمين أن يكونوا مدرّبين على الفهم وليس مجرد ناقلين للمعرفة؛ دورهم أن يهيئوا الفرصة للطلاب ليبنون فهمهم.
٦. يجب مراجعة وتعديل الوحدات والمنهجيات بانتظام بناءً على نتائج تعلم الطلاب وجودة الأداء؛ أي منهج تحسين مستمر . (wiggins, 2005: 88)

**دور المدرس والطالب في نظرية مظاهر الفهم:**

**أولاً: دور المدرس:**

١. **موجّه وميسّر للتعلم** :يعمل المدرس على تنظيم بيئة تعليمية تساعد الطلبة على بناء الفهم العميق بدلاً من الاعتماد على التلقين.

٢. **تخطيط من النتائج المرجوة** :يبدأ المدرس بتحديد ما يجب أن يفهمه الطالب أو ما ينبغي أن يكون قادرًا على القيام به بعد الدرس.

٣. **تصميم الأنشطة وفق المظاهر الستة للفهم** :يدمج المدرس في المهام التعليمية الجوانب الآتية: الشرح، التفسير، التطبيق، المنظور، التعاطف، ومعرفة الذات.

٤. **تقييم مستمر وتحسين الأداء** : يراقب المدرس تقدم الطلبة ويقدّم التغذية الراجعة، ويعدل الأنشطة إذا لزم الأمر لضمان تحسين التعلم.

٥. **تعزيز التفكير النقدي والتحليلي:** يشجع الطلبة على تحليل المعلومات من زوايا متعددة وربطها بسياقات الحياة الواقعية.

**ثانيًا: دور الطالب:**

١. **متعلّم نشط ومسؤول عن تعلمه** :يشارك الطالب في بناء المعرفة وتطبيقها عمليًا.

٢. **استكشاف وبحث عن المعنى** :يفسّر المعلومات ويربطها بخبراته السابقة ويستنتج مغزى الأفكار.

٣. **تطبيق المعرفة في مواقف جديدة** :يستخدم ما تعلّمه لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٤. **تطوير التفكير النقدي والتحليلي** :ينظر إلى الأمور من وجهات نظر مختلفة ويقيمها بوعي.

٥. **تعزيز الوعي الذاتي** :يقيم فهمه وأدائه ويعمل على تحسين مهاراته باستمرار.

**ثانياً: – دراسات سابقة:**

| ت | أسم الباحث | عنوان الدراسة | منهج الدراسة | هدف الدراسة | المرحلة الدراسية | عدد | المادة | أداة الدراسة | الوسائل الإحصائية | أبرز النتائج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دراسة النوفلي (٢٠٢٥) العراق | فاعلية استراتيجية مقترحة وفق نظرية مظاهر الفهم في تحصيل مقرر | المنهج الوصفي والمنهج التجريبي | معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية | المرحلة المتوسطة | (٦٠) من الذكور والاناث | مقرر القياس والتقويم | – اختبار تحصيلي لمقرر القياس والتقويم – مقياس | – الاختبار التائي (t–test). – معادلة مربع (كا٢) . – معادلة الفا | أظهرت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القياس و التقويم و تنمية مهارات التعلم الذاتي عند طلبة كليات التربية الأساسية | | | | | | مهارات التعلم الذاتي | كرونباخ. – معامل ارتباط بيرسون. – معادلة حجم الأثر. | طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة |

## الفصل الثالث

**منهجية البحث وإجراءاته:**

اعتمد الباحث في دراسته على منهجين رئيسين هما المنهج الوصفي والمنهج التجريبي؛ إذ استخدم المنهج الوصفي لبناء النموذج استناداً إلى النظرية المعتمدة، لكونه يُعنى بوصف الظواهر وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتقييمها للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها. أما المنهج التجريبي فتم توظيفه لاختبار أثر المتغيرات وضبطها وتحديد العلاقة السببية بينها، مما يسهم في التحقق من صحة الفروض العلمية.

(عبد الرحمن، ٢٠٢٢: ١٤٥)

**بناء الأنموذج المقترح:**

اعتمد الباحث في بناء الأنموذج على المنهج الوصفي بوصفه المنهج الأنسب لتصميم نموذج قائم على نظرية مظاهر الفهم، إذ يسهم هذا المنهج في تحليل الظواهر التربوية وتفسيرها بطريقة علمية ممنهجة. وهدف هذا البناء إلى تطوير أنموذج تعليمي يُسهم في تحسين تحصيل طلبة كليات التربية الأساسية في مقرر القراءة للمبتدئين .وقد اتبع الباحث سلسلة من الخطوات المنهجية الدقيقة في بناء الأنموذج، شملت تحديد الأسس النظرية، وتحليل المحتوى، وصياغة المكونات الرئيسة للأنموذج، والتحقق من صلاحيته للتطبيق التربوي.

**اولاً: التحليل في الدراسة: يشمل عدة خطوات رئيسة، منها:**

**١: مرحلة التحليل:**

تم في هذه المرحلة إجراء تحليل شامل لخصائص المتعلمين ضمن عينة البحث، التي شملت طلبة المرحلة الثانية في قسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية في محافظة ميسان. وقد روعي في اختيار العينة أن تكون متكافئة في نتائج اختبار الذكاء، ودرجاتهم في مادة *القراءة للمبتدئين* للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)، فضلاً عن تقارب أعمارهم الزمنية، بما يضمن تجانس أفراد العينة ودقة النتائج.

**٢: تحليل المادة الدراسية:**

اعتمد الباحث منهجية تحليلية دقيقة شملت الوصف الكمي والكيفي لموضوعات المادة الدراسية، بغرض الكشف عن مضامينها وأهدافها التعليمية بصورة موضوعية. ومن خلال ذلك، تم تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية الواضحة والدقيقة للموضوعات التي ستُدرّس خلال التطبيق التجريبي، بما يتفق مع متطلبات *نظرية مظاهر الفهم* وأهداف الانموذج المقترح.

**٣: دراسة البيئة التعليمية:**

أجريت دراسة تحليلية للبيئة التعليمية التي ستُنفّذ فيها التجربة، بهدف التعرف على طبيعة المناخ التعليمي والعوامل المحيطة المؤثرة في عملية التعلم. كما تم تقييم الظروف المادية والبشرية في الكلية المختارة عشوائياً، لضمان ملاءمتها لتطبيق الأنموذج المقترح وتحقيق أهداف البحث التجريبي.

**ثانياً: مرحلة التخطيط:**

تُعد مرحلة التخطيط من المراحل الجوهرية في بناء الأنموذج المقترح، إذ تهدف إلى وضع أساس متين لضمان دقة التصميم وفاعلية التطبيق. وقد اشتملت على عدة خطوات منهجية:

١. تحليل الأدبيات السابقة :دراسة شاملة للأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة ببناء النماذج التعليمية، للاستفادة من المفاهيم والإجراءات العلمية في تطوير الأنموذج الحالي.

٢. استكشاف الموارد التعليمية :مراجعة الكتب والمصادر المتخصصة في تعليم القراءة للمبتدئين، مع تحليل التحديات المرتبطة بضعف التحصيل لضمان تلبية احتياجات الطلبة.

٣. تصميم خطوات الأنموذج :صياغة خطوات الأنموذج على وفق معايير مستندة إلى نظرية مظاهر الفهم، بما يضمن انسجامها مع المبادئ التربوية الحديثة.

٤. استشارة الخبراء :عرض مسودة الأنموذج على خبراء ومُحكّمين للتأكد من صلاحية عناصره وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

٥. تنظيم الجدول الزمني للتطبيق :تحديد أوقات تنفيذ الأنموذج بما يتوافق مع محاضرات مقرر القراءة للمبتدئين، مع مراعاة المدة المخصصة لكل موضوع لضمان التطبيق المنهجي المتدرج.

**ثالثاً: مرحلة التنفيذ والتطبيق العملي للأنموذج:**

تهدف هذه المرحلة إلى تحويل التصميم النظري إلى ممارسة تعليمية فعالة، وتشمل الخطوات الآتية:

١-**صياغة الأهداف التعليمية** :وضع أهداف تعليمية عامة لإطار مقرر *القراءة للمبتدئين*، صيغت بصورة إجرائية لتسهيل ملاحظتها وقياسها، مع اختيار موضوعات تتوافق مع تلك الأهداف.

٢-**صياغة خطوات الأنموذج** :تحديد خطوات الأنموذج الإجرائية مدعمة بأمثلة تطبيقية توضيحية لضمان وضوحها وسهولة تنفيذها من قبل المعلمين والباحثين.

٣-**تقييم التحصيل** :إجراء تقييمات متعددة مثل الاختبارات والاستبيانات لتحديد الأنماط المعرفية واستراتيجيات التعلم والقدرات العقلية للطلبة، مما يوفر بيانات دقيقة لتوجيه التعليم.

٤-**تخصيص الأهداف التعليمية** :مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند صياغة الأهداف، بما يعكس التنوع المعرفي ويسهم في توجيه العملية التعليمية نحو النتائج المرجوة.

٥-**تصميم الأنشطة التعليمية** :تطوير أنشطة متنوعة، تشمل الوسائل البصرية والسمعية والعملية، لتعزيز التعلم النشط وتفاعل الطلاب مع المحتوى.

٦-**تنويع أساليب التدريس** :اعتماد أساليب متعددة مثل المحاضرات، التعلم القائم على المشاريع، والمناقشات الصفية لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة.

٧-**تقديم التغذية الراجعة** :تزويد الطلبة بملاحظات مستمرة حول أدائهم لتعزيز فهمهم وتحسين استراتيجيات التعلم.

٨-**التقييم والتكيف** :إجراء تقييمات دورية لقياس تقدم الطلبة، واستعمال النتائج لتعديل الأنشطة والأساليب بما يتوافق مع احتياجاتهم المتغيرة.

**٩. تسمية الأنموذج:**

يمكن تسمية الأنموذج المقترح باسم "نموذج مظاهر الفهم" أو اختصاراً "نموذج الفهم"، حيث يقوم على مفهوم التسوية العقلية لتحسين تجربة التعلم لدى الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي. ويركز الانموذج على تطوير مهارات التعلم الذاتي والتنظيم الشخصي والتفكير النقدي والتواصل الإيجابي، إلى جانب تعزيز الثقة بالنفس، وتحسين العلاقات بين المدرسين والطلبة، وتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة على التعلم الفعّال.

**١٠. إعداد الخطط الدراسية:**

استناداً إلى محتوى مقرر القراءة للمبتدئين والأهداف السلوكية المحددة، طور الباحث خطط تدريسية منظمة لموضوعات المادة المزمع تدريسها خلال فترة التجربة. وقد تم تقديم خطة أنموذجية لعدد من الخبراء والمحكمين لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، وبناءً على تلك المراجعات، تم تعديل الخطط وتكييفها بما يضمن جاهزيتها للتطبيق الفعلي في البيئة التعليمية.

**١١. التقويم:**

تم تقويم الأنموذج المقترح باستخدام مجموعة من أنواع التقويم المتكاملة لضمان صلاحيته وفاعليته:

١-**التقويم البنائي** :عرض الباحث الأنموذج على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين لتقييم مدى ملاءمته وصلاحية خطواته، مع التركيز على توافق خطوات الأنموذج مع *نظرية مظاهر الفهم* وملاءمته لمقرر *القراءة للمبتدئين*، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. بعد إدخال التعديلات الضرورية، أكد الخبراء صلاحية الأنموذج وجاهزيته للتطبيق العملي في البيئة التعليمية.

٢-**التطبيق التجريبي للأنموذج** :أجريت دراسة استطلاعية على عينة أولية مكونة من ٣٥ طالباً وطالبة، لم يكونوا جزءاً من عينة البحث الرئيسة، بهدف تقييم تفاعل الطلبة مع الأنموذج، ووضوح خطواته، وكفاية الوقت المخصص لكل خطوة، وصلاحية الأنشطة المصاحبة. أظهرت النتائج أن الأنموذج مناسب للتطبيق على عينة البحث، بعد إجراء التعديلات اللازمة.

٣-**التقويم النهائي** :تم قياس فاعلية الأنموذج بعد تطبيقه في عملية التدريس، باستخدام اختبار خاص أعد لهذا الغرض لقياس تأثيره على تحصيل الطلبة في مقرر *القراءة للمبتدئين* .أظهرت النتائج أن الأنموذج المقترح أحدث تأثيراً إيجابياً في تحصيل الطلبة، ويُعزى ذلك إلى تركيزه على تعزيز قدرات الطلاب المعرفية وتشجيعهم على تطبيق مهاراتهم في التعلم بفعالية.

**التصميم التجريبي:**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على تصميم تجريبي ذا اختبار بعدي مع ضبط جزئي، شمل مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وقد تم اختيار هذا التصميم لضمان المقارنة المنهجية بين المجموعتين، وتقليل تأثير العوامل الخارجية، وتحقيق دقة أكبر في قياس أثر الأنموذج المقترح على تحصيل الطلبة في مقرر القراءة للمبتدئين.

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| التجريبية | انموذج مظاهر الفهم | التحصيل | اختبار التحصيل في مقرر القراءة للمبتدئين |
| الضابطة | الطريقة الاعتيادية | | |

**جدول رقم (١) التصميم التجريبي**

**مجتمع البحث:**

يشمل مجتمع البحث طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة ميسان، حيث يمثل جميع الطلبة المسجلين في قسم معلم الصفوف الأولى.

**عينة البحث:**

تم اختيار المرحلة الثانية لقسم معلم الصفوف الأولى، والتي تتكون من مجموعتين دراسيتين (شعبة أ وشعبة ب). وتم تخصيص شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، في حين اختير شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة، وفقًا لما هو موضح في الجدول رقم (٢).

**جدول رقم (٢)**

| المجموعة | شعبة | عدد الطلاب |
|---|---|---|
| التجريبية | أ | ٢٨ |
| الضابطة | ب | ٢٨ |

**تكافؤ مجموعتي البحث:**

١- **العمر الزمني:** تم حساب أعمار الطلبة بالشهور، وأظهرت النتائج أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية تبلغ (٥٤). توضح البيانات التفصيلية هذا التكافؤ في الجدول رقم (٣)، مما يعزز مصداقية المقارنة بين المجموعتين خلال تطبيق البحث.

**جدول رقم (٣) استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) لتحليل العمر الزمني بين المجموعتين.**

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٢٤٨,٦٠ | ٢٤،١٨٠ | ٥٤ | ٠،٨٩٦ | ٢ | غير دالة احصائياً |
| الضابطة | ٢٨ | ٢٥٤،٧٠ | ٢٦،٧٠ | | | | |

**٢- اختبار المعلومات السابقة في مقرر القراءة للمبتدئين:**

تم تطبيق اختبار تحصيلي يتكون من (٣٠) فقرة موضوعية (اختيار من متعدد) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب الدرجات بدقة. وأظهرت نتائج اختبار (T–Test) لعينتين مستقلتين متساويتين تكافؤ المجموعتين إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مع درجة حرية تبلغ (٥٤) كما هو موضح في الجدول رقم( ٤) . يُظهر هذا التكافؤ أن المجموعتين متساويتان في المعرفة السابقة بالمقرر، مما يعزز صحة المقارنة في نتائج البحث.

**جدول رقم (٤) نتائج اختبار المعلومات السابقة في الاجتماعيات لطلاب العينة.**

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٧٣,١٤ | ١٢،٤٥ | ٥٤ | ١,٠٨ | ٢ | غير دالة احصائياً |
| الضابطة | ٢٨ | ٦٩،٦١ | ١١،٩١ | | | | |

٣- تم تطبيق اختبار الذكاء الثاني الذي أعده النبهان (٢٠١٩) للفئة العمرية من ١٦ إلى ٢٠ سنة، ويتكون من (٤٠) فقرة موضوعية بنمط اختيار من متعدد. بعد تقدير الدرجات، أُجري اختبار (T–Test) لعينتين مستقلتين متساويتين، وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية تبلغ (٥٤)، كما يتضح في الجدول رقم (٥) يعكس هذا التكافؤ أن المجموعتين متساويتان من حيث القدرات العقلية، مما يدعم صحة مقارنة نتائج البحث التجريبية.

**جدول رقم (٥) نتائج اختبار الذكاء لطلاب العينة**

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٢٠،٨٧ | ٨،٣٥ | ٥٤ | ٠،٤٠٤ | ٢ | غير دالة احصائياً |
| الضابطة | ٢٨ | ٢١،٢٢ | ١٢،٦٠ | | | | |

**ضبط المتغيرات الدخيلة:**

حرص الباحث على ضبط المتغيرات الدّخيلة لتوفير دقة النتائج وتقليل التحيّز، من خلال إجراءات عدة منهجية. فقد أُجريت التجربة في بيئة تعليمية خالية من الحوادث التي قد تعوق سيرها، مع مراعاة عامل النضج بمواءمة مدة التجربة بين المجموعتين، ولم يغادر أحد من طلبتهما الكلية خلال فترة الدراسة ما عدا حالات غياب فردية. كما تم توحيد ظروف التطبيق: إذ نُفِّذت محاضرات مادة «القراءة للمبتدئين» بعامل موحد واحد وباستعمال نفس الوسائل التعليمية والبيئة الفيزيائية نفسها لكلا المجموعتين، بما يضمن أن أي فارق في الأداء يُعزى إلى المتغيّر المستقل لا إلى متغيرات خارجية.

**مستلزمات التجربة:**

**تحديد المادة العلمية** :تم اختيار محتوى المادة من مقرر «القراءة للمبتدئين» – الفصل الأول، الفصل الثاني، الفصل الثالث.

**صياغة الأهداف السلوكية** :وهي عبارات تحدد النشاط المتوقع من المتعلّم بعد مروره بتجربة تعليمية محددة، شرط أن يكون هذا النشاط قابلاً للملاحظة والقياس

بناءً على ما سبق، أعاد الباحث صياغة أهدافٍ سلوكية استنادًا إلى المفاهيم الرئيسة لمقرر «القراءة للمبتدئين»، بحيث أصبح كل هدف يعبر عن عملية عقلية، وبذلك بلغ عدد هذه الأهداف السلوكية (١٦٠) هدفًا. وللتحقق من صحة صياغة هذه الأهداف، وزّع الباحث استبانةً على المحكمين، طبقًا لملحق (٢٥)، واستخدم في ذلك نسبة الاتفاق واختبار مربع كاي($\chi^2$) ، حيث اعتمد الحدّ الأدنى للقبول بـ ٨٠.%

**إعداد الخطط الدراسية:** يُعرَّف التخطيط بأنه مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ولابد أن يستعين المعلم بخطط دراسية متنوعة، لتحقيق توافق أنشطته واستجابات طلبته مع المحتوى والأهداف المرجوّة (درّويش، ٢٠٢٣). لذا أعدّ الباحثُ خططًا يومية نموذجية لمفردات مقرر «القراءة للمبتدئين» للمرحلة الثانية/الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، استنادًا إلى المفردات المقرّرة وتحقيقًا للأهداف السلوكية.

**– ادوات البحث:**

**اختبار التحصيل:**

تعدّ الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التعليمية، حيث تُستخدم لقياس قدرات الطالب التحصيلية، وتُستدلّ من خلالها على قدراته المعرفية والمهارية ... فهي من الوسائل الأساسية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية التي يُعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، ويتمّ عن طريقها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية». (المرابط ونجاة، ٢٠٢٥: ٢٤٤)

قام الباحث بإعداد هذا الاختبار بهدف قياس مدى تحصيل الطلبة عينة البحث مقرر الدراسة، معتمداً في عملية بنائه على مجموعة من الإجراءات والخطوات المنهجية المنظمة:

**١- الهدف من الاختبار:**

تُعدّ عملية تحديد هدف الاختبار الخطوة الأولى والأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية، إذ يجب على المصمِّم أو المعلم أن يوضّح الغرض الذي يسعى الاختبار إلى تحقيقه قبل البدء في صياغة فقراته أو تحديد نوعه. فاختلاف الهدف يؤدي بالضرورة إلى اختلاف طبيعة الفقرات ومستوى الصعوبة ونوع المهارة المقاسة، سواء كان الهدف تشخيصيًّا لتحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، أو تكوينيًّا لمتابعة التقدم أثناء التعلم، أو ختاميًّا لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية. كما يؤكد الباحثون أن وضوح الهدف يسهم في ضمان صدق الاختبار وشموله وتمثيله لمحتوى المادة الدراسية بصورة دقيقة ومنظمة، ويُعدّ مرجعًا أساسياً في تفسير نتائج الاختبار لاحقًا. (مصباح، ٢٠٢٣: ٤٠)

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانية لمقرر القراءة للمبتدئين المقررة للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

**٢- تحديد عدد فقرات الاختبار:**

اختار الباحث (٣٠) مفهوماً رئيساً من مفردات مقرر القراءة للمبتدئين للصف الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، وقام بصياغة فقرتين من نوع الاختيار من متعدد لكل مفهوم. وبلغ بذلك إجمالي فقرات الاختبار (٦٠) فقرة. عُرضت هذه الفقرات في شكلها الأولي على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها للتطبيق العملي وضمان صدقها ومطابقتها للأهداف التعليمية المرجوة.

**٣- صياغة فقرات الاختبار:**

صاغ الباحث فقرات الاختبار بعد تحديد المفاهيم، ليضم الاختبار (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل يمثل أحدها الإجابة الصحيحة. يشير الباحثون إلى أن استخدام الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد يُوفّر دقة وموضوعية عالية، كما يساهم في تقليل الوقت والجهد في إجراء الاختبار، مما يجعلها من أكثر أدوات القياس فعالية لتقويم مستويات معرفية متعددة لدى الطلبة. (Lieberei,T,and others,2024:1350)

**٤- صياغة تعليمات الاختبار:**

أعدّ الباحث تعليمات واضحة ودقيقة لاختبار اكتساب المفاهيم لضمان دقة النتائج، «تشير نتائج الأبحاث الحديثة إلى أن التعليمات الواضحة والمنظمة — كجزء من التعليم الصريح — تسهم في توجيه أداء الطالب، وتوضيح كيفية الإجابة وأين يُطلب منه ذلك، مما يزيد من فرص التحصيل الأكاديمي». (AERO, 2023: 16)

**٥-تصحيح الاختبار:**

أعدّ الباحث مفاتيح إجابة لجميع فقرات الاختبار (انظر الملحق ٢٨)، وتم اعتمادها في عملية التصحيح. وقد خُصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، في حين مُنحت درجة صفر للإجابات الخاطئة أو المتروكة أو المتعددة . وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (٠ – ٦٠) درجة.

**٦-التحليل الاحصائي للاختبار:**

طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانية في جامعة سومر، بهدف التحقق من وضوح التعليمات ودقة صياغة الفقرات والوقت اللازم للإجابة، فضلًا عن إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

جرى ترتيب الدرجات ترتيبًا تنازليًا، ثم اختيار نسبة (٢٧%) من أعلى وأدنى الدرجات لتمثل المجموعتين العليا والدنيا على التوالي، وبناءً على ذلك تم حساب المؤشرات الآتية:

* **معامل الصعوبة:** تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠،٤٢ – ٠،٦٢) ، وهي ضمن المدى المقبول دلاليًا، مما يشير إلى أن فقرات الاختبار كانت متوسطة الصعوبة ومناسبة لمستوى العينة.

* **معامل التمييز:** تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠،٤٣٢ – ٠،٧٢٢) مما يدل على قدرة الفقرات على التمييز بفاعلية بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا، ولذلك تم الاحتفاظ بجميع فقرات الاختبار.

* **فعالية البدائل الخاطئة** :أظهرت نتائج التحليل أن قيم فعالية البدائل الخاطئة كانت سالبة لجميع الفقرات، مما يعكس فاعلية هذه البدائل في جذب إجابات الطلبة ذوي الأداء المنخفض.

***ثبات الاختبار** :تم تقدير الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته (٠،٨٨) وهو معامل يشير إلى مستوى مرتفع من الثبات والاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

**٧-اختبار التحصيل بصيغته النهائية:**

بعد التحقق من الصدق والثبات والخصائص السايكومترية، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مكوَّناً من (٦٠) فقرة جاهزة للتطبيق على عينة البحث (ملحق ٢٩).

**الوسائل الاحصائية:** تم معالجة البيانات باستعمال برنامج (SPSS)

## الفصل الرابع

**عرض النتائج وتفسيرها:**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث بعد تطبيق التصميم التدريسي المقترح، ويهدف إلى تفسير هذه النتائج لمعرفة فاعلية التصميم التدريسي الذي تم اختياره وسيتم عرضه على النحو التالي:

**اولاً: عرض النتائج:**

**١. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية:**

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست مقرر القراءة للمبتدئين على وفق التصميم التدريسي المقترح ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست المقرر نفسه على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية استخرج الباحث المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لطلبة مجموعتي البحث فظهر أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية الذي درسوا وفق التصميم التدريسي بلغ (٣٥,٠١٧) وأنّ التباين بلغ (٣١,٥٨)، والانحراف المعياري بلغ (٥,٦٢)، وأنّ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية بلغ (٢٩,٧٤٥)، وأنّ التباين بلغ (٤٩,٧٠)، والانحراف المعياري بلغ (٧,٠٥) ملحق (٣١)، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين أظهرت النتائج الإحصائية كما في وجدول (٦) .

**جدول رقم (٦) المتوسط الحسابي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيل النهائي**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٥٤,٩٣ | ٣,٥٥ | ١٢,٦١ | ٥٤ | ١٤,٠٥ | ٢ | دالة احصائياً |
| الضابطة | ٢٨ | ٣٩,٦٤ | ٤,٦٥ | ٢١,٥٧ | | | | |

نلاحظ من الجدول اعلاه وجود فرقاً دال إحصائياً، وأنّ القيمة التائية المحسوبة (١٤,٠٥) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٤) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج تشير على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتصميم التدريسي على وفق نظرية مظاهر الفهم على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتصميم التدريسي المقترح على وفق نظرية مظاهر الفهم في مقرر القراءة للمبتدئين وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل المعد لأغراض هذا البحث.

**بيان حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل):**

استعمل الباحث معادلة كوهين في استخراج حجم الاثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الأثر (d) (٠,٧٥) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بالتصميم التدريسي على وفق النظرية مظاهر الفهم في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وجدول (٧) يبين ذلك:

**جدول رقم (٧) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة حجم الأثر (d) | مقدار حجم الأثر |
|---|---|---|---|
| التصميم التدريسي على وفق نظرية مظاهر الفهم | التحصيل | ٣,٦٩ | كبير جداً |

وقد اعتمد الباحث التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen, 1994)، وجدول (٨) يبين ذلك:

**جدول رقم (٨) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير حسب تصنيف كوهين**

| قيمة حجم الأثر (d) | (٠,٢- ٠,٤) | (٠,٤- ٠,٧) | (٠,٨) فما فوق | ١,٠ فما فوق |
|---|---|---|---|---|
| مقدار التأثير | صغير | متوسط | كبير | كبير جداً |

(kiess , 1996 : 164)

**ثانياً: تفسير النتائج:**

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست بالتصميم التدريسي المقترح على وفق نظرية مظاهر الفهم في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

١- تشير نتائج البحث إلى أن التدريس وفق نظرية مظاهر الفهم قد أسهم في تنويع الاستراتيجيات التعليمية وتنشيط دور المتعلم، مما أدى إلى انتقال الطلبة من التعلم القائم على الحفظ إلى الفهم العميق للمادة .ويُعزى ذلك إلى أن

هذه النظرية تُشجع على التفاعل النشط وبناء المعرفة داخل سياقاتها الواقعية، وهو ما انعكس إيجابًا على تحصيل طلبة المجموعة التجريبية.

٢- التوافق مع تفكير الطلبة :أن التدريس على وفق نظرية مظاهر الفهم قد راعى أنماط تفكير الطلبة وأساليبهم المعرفية المختلفة، إذ تم تنظيم المحتوى وتقديمه بطريقة تتلاءم مع طرائق معالجة المعلومات لديهم. هذا التوافق بين تصميم التعلم وطريقة تفكير المتعلمين أسهم في تعزيز الفهم العميق للمادة وتحسين قدرتهم على استيعاب المفاهيم بصورة أكثر فاعلية وسهولة، مما انعكس إيجابًا على نتائجهم الأكاديمية وأداء المجموعة التجريبية..

٣- أسهم اتباع خطوات منظمة في التصميم التدريسي وفق نظرية مظاهر الفهم في تعزيز فاعلية التعلم، من خلال تنظيم المحتوى والأنشطة بما يحقق انسجامًا بين الأهداف وأساليب التنفيذ والتقويم، مما زاد من ترابط العملية التعليمية ونجاح التصميم المقترح.

**ثالثاً: الاستنتاجات:**

تأسيساً على ما وصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن ان نستنتج ما يأتي:

١-ساهم التصميم التدريسي المقترح وفق نظرية مظاهر الفهم في تحفيز الطلبة وتوسيع مداركهم التعليمية..

٢-أسهم الاستخدام المنتظم للتصميم التدريسي وفق نظرية مظاهر الفهم في تعزيز التفاعل الإيجابي للطلبة..

٣-أثبت التصميم التدريسي المقترح وفق نظرية مظاهر الفهم فاعلية إيجابية في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في مقرر القراءة للمبتدئين.

**رابعاً: التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث، يمكن تلخيص التوصيات بشكل مختصر كالاتي:

١-تطوير مقرر القراءة للمبتدئين وبرامج التربية العملية:

يُوصى بإعادة تقييم المقررات والبرامج في كليات التربية الأساسية واعتماد تصاميم تدريسية فعّالة، مثل تلك التي أظهرت البحث فاعليتها، لتعزيز تحصيل طلبة قسم معلم الصفوف الاولى وفهمهم للمحتوى بطرائق أعمق وأكثر تفاعلية.

٢-الوعي بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة:

ينصح الباحث بتبصير الأساتذة بأهمية معرفة أساليب التعلم المفضلة للطلاب، واستثمارها في تعزيز التعلم العميق وتحفيز التفاعل، مع مراعاة دعم الأساليب الأخرى لضمان تنمية متوازنة للمعرفة والمهارات.

**خامساً: المقترحات**

استنادًا إلى نتائج البحث واستكمالًا لما توصل إليه، يقترح الباحث ما يأتي:

١-إجراء دراسة لبيان أثر بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على استراتيجيات نظرية مظاهر الفهم في تنمية التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانية في كليات التربية الأساسية ضمن مقررات أخرى.

٢-تنفيذ دراسة لقياس فاعلية التصميم التدريسي المقترح وفق نظرية مظاهر الفهم في تطوير استيعاب المفاهيم التربوية لدى طلبة كليات التربية الأساسية في مقرر القراءة للمبتدئين.

المصادر

المصادر العربية:


١. ابن منظور، محمد بن مكرم (٢٠٠٣). **لسان العرب**،ج١١، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

٢. الجبوري، حسن عبد الأمير (٢٠١٩): **إدارة مؤسسات التعليم العالي وأدوارها في التنمية المعرفية والمجتمعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٣. الحربي، فهد عبد الله (٢٠١٩): **استراتيجيات الفهم العميق في التعليم الحديث**، دار التربية للنشر، الرياض، السعودية.

٤. الحمادي، خالد محمد (٢٠١٥): **مبادئ الإدارة التربوية وقياس الأداء**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥. حمودي، عادل محمد (٢٠١٨): **النظريات التربوية المعاصرة في تطوير التعلم**، دار المعرفة الحديثة، بغداد، العراق.

٦. الخالدي، سارة عبد الله (٢٠٢٢): **النظريات المعرفية المعاصرة وتطبيقاتها في التعليم**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

٧. الخليفي، أحمد بن محمد (٢٠١٦): **أساسيات التعلم والتعليم الحديث**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨. درويش، حسن درويش (٢٠٢٣): **التخطيط والتقويم في التعليم**، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدارسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين: ألمانيا.

٩. السعدي، محمد كاظم (٢٠٢١): **استراتيجيات التدريس الحديثة وبناء مهارات التفكير عند المتعلمين**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠. الشمري، علي حسن (٢٠١٧): **المنهاج التربوي: مفاهيمه، مكوناته، وتحدياته المعاصرة**، دار الصفاء، عمان، الاردن.

١١. عبد الرحمن، عادل (٢٠٢٢): **مناهج البحث العلمي: الأسس والتطبيقات**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٢. العبيدي، خالد جاسم (٢٠١٨): **مهارات القراءة وتنميتها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٣. العزاوي، ندى عبد الرحمن (٢٠٢١): **اتجاهات معاصرة في التعليم الجامعي: من التعليم إلى التعلّم**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

١٤. العلي، هناء عبد الرحمن (٢٠٢١): **تطبيقات نظريات التعلم المعرفي في التعليم المعاصر**، دار الصفوة للنشر والتوزيع، دبي، الامارات.

١٥. المرابط، نَجاة محمد ونَجاة صالح مرحى (٢٠٢٥): **الاختبارات التحصيلية وأهميتها في العملية التعليمية. مجلة التربوي**، العدد ٢٦، ص ٢٤٤-٢٥٠.

١٦. مصباح، صباح (٢٠٢٣): بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .**مجلة العلوم التربوية والنفسية ASJP**، المجلد ٢٢، الصفحات ٣٩-٦٠.

١٧. المعجم الوسيط، (٢٠٠٤). ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ج٢، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

١٨. النجار، سمر حسن (٢٠٢٠): **التفكير النقدي وفهم النصوص في ضوء نظريات التعليم المعرفي**، دار الفكر المعاصر، عمان، الاردن.

١٩. النوفلي، غفران خزعل دحيلس (٢٠٢٥): فاعلية استراتيجية مقترحة وفق نظرية مظاهر الفهم في تحصيل مقرر القياس والتقويم وتنمية مهارات التعلم الذاتي عند طلبة كليات التربية الاساسية، **اطروحة دكتوراه**، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.

٢٠. الهاشمي، محمد عبد الله (٢٠٢١): **نماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة: مفاهيم وتطبيقات**، دار العلم للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

المصادر الأجنبية:

21. Al-Mahdi, S., & Kareem, H. (2020). **Reading Literacy and the Role of Educational Institutions in Developing Critical Readers**. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

22. (AERO)Australian Education Research Organization. (2023). "**Explicit instruction optimizes learning**.

23. Cohen, E. G. (1994). **Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms (2nd ed.)**. Teachers College Press

24. Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2011). **Models of Teaching (8th ed.)**. Boston: Pearson Education, p. 31.

25. Kiess, H. O. (1996). ***Statistical Concepts for the Behavioral Sciences*** **(2nd ed.)**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

26. Lieberei, T., Großmann, L., Welter, V. D. E., & Krüger, D.(2024). Considering Multiple Sources of Validity Evidence Can Help to Address Challenges in the Development of Pedagogical Content Knowledge (PCK) Multiple-Choice Items. **Research in Science Education**, 55, 1349-1369.

27. Newton, D. (2000). **Teaching for understanding: What it is and how to do it**. (Publisher details if available).

28. Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). **Understanding by Design**. Alexandria, VA: ASCD.

29. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). **Understanding by Design** (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.