أثر القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية في الفهم القرائي الاستنتاجي والناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة

منال صالح مهدي
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 10001، العراق
manalsalih283@gmail.com

المستخلص

ينطلق البحث من تمييز بين عمليتين مترابطتين وغير متطابقتين في الفهم القرائي المتقدم: بناء استنتاج من قرائن موزعة في النص، وتقويم كفاية الدليل الذي يسند ذلك الاستنتاج. وقد يحجب جمع العمليتين في درجة واحدة اختلافا ذا قيمة تفسيرية في الاستجابة للتدريس، لذلك هدف البحث إلى تقدير أثر القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية في الفهم القرائي الكلي والاستنتاجي والناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بعد ضبط الأداء القبلي والمدرسة، وفحص ما إذا كان المستوى القبلي يعدل الاستجابة في الفهم الاستنتاجي. اعتمد البحث تصميما شبه تجريبي قبليا/بعديا في مدرستين، وبلغت العينة المسجلة 120 طالبا، بواقع 30 طالبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة داخل كل مدرسة، مع تخصيص عشوائي داخل المدرسة. استمر البرنامج أربعة أسابيع باستخدام أربع قصص عربية مطبوعة، ودرست المجموعتان القصص نفسها بزمن حصة يقارب 40 دقيقة وبإشراف المعلم نفسه، واقتصر الاختلاف المقصود على طريقة معالجة النص، إذ نظمت القراءة في المجموعة التجريبية حول تحديد القرينة وبناء التفسير ومقارنة البدائل وتقويم كفاية الدليل. قيس الفهم بصورتين مستقلتين من اختبار مكون من 32 فقرة، نصفها للاستنتاج ونصفها للنقد، وأظهرت الصورتان اتساقا داخليا مقبولا إلى جيد للدرجة الكلية (KR-20=.702 و.784). اكتمل القياس القبلي والبعدي لدى 117 طالبا. استخدمت نماذج تحليل التغاير ANCOVA مع ضبط الدرجة القبلية والمدرسة، وفحص تفاعلات المجموعة × القبلي والمجموعة × المدرسة، وتصحيح Holm للمخرجين الثانويين. بلغ الفرق المعدل في الفهم الكلي 4.545 درجات، t(113)=8.591، 95% CI [3.497، 5.593]، SE=0.529، partial η²=.395، p<.001، وبلغ في الفهم الناقد 3.019 درجات، [2.303، 3.735] 95% CI، SE=.362، t(113)=8.351، p<.001، partial η²=.382. وفي الفهم الاستنتاجي ظهر تفاعل دال بين المجموعة والأداء القبلي، b=-.294، p=.032، SE=.135؛ فبلغ الأثر الشرطي 2.257 عند المستوى القبلي المنخفض، و1.523 عند المتوسط، و.789 عند المستوى المرتفع، ولم يكن الأخير دالا إحصائيا عند .05. ولم تقدم البيانات دليلا إحصائيا على اختلاف الأثر بين المدرستين. وتبين النتائج أن مكونات الفهم المتقدم لا تستجيب بنمط واحد؛ فقد ظهر مكسب واضح في الفهم الناقد، بينما كان أثر التدخل في الاستنتاج مشروطا بنقطة انطلاق الطالب.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي الاستنتاجي؛ الفهم القرائي الناقد؛ القراءة التفاعلية؛ القصص العربية؛ المرحلة المتوسطة.

Effect of Interactive Reading Based on Arabic Stories on Inferential and Critical Reading Comprehension among Middle-School Students

Asst. Lect. Manal Salih Mahdi
Ministry of Higher Education and Scientific Research, Baghdad, 10001, Iraq
manalsalih283@gmail.com

Abstract

This study distinguished two related but non-equivalent processes in advanced reading comprehension: generating an inference from clues distributed across a text and evaluating whether the available evidence adequately supports that inference. Collapsing these processes into a single score may conceal instructionally meaningful differences in response. The study estimated the effect of interactive reading based on Arabic stories on total, inferential, and critical reading comprehension among second-year intermediate students, adjusting for baseline performance and school and examining whether baseline inferential performance moderated the response. A two-school quasi-experimental pretest-posttest design enrolled 120 students, with 30 intervention and 30 control students in each school and random allocation within school. The four-week program used four printed Arabic stories. Both groups studied the same stories for approximately 40 minutes per lesson with the same teacher; the intended contrast was the mode of text processing. The intervention routine centered on textual clues, interpretation building, alternative explanations, and evaluation of evidential adequacy. Comprehension was assessed with two independent 32-item forms equally divided between inferential and critical comprehension; total-score internal consistency was acceptable to good (KR-20=.702 and .784 for Forms A and B). Complete pretest-posttest data were available for 117 students. ANCOVA models adjusted for baseline score and school, examined treatment-by-baseline and treatment-by-school interactions, and applied Holm correction to secondary outcomes. The adjusted effect on total comprehension was 4.545 points, SE=0.529, 95% CI [3.497, 5.593], $t(113)=8.591$, $p<.001$, partial $\eta^2=.395$; the adjusted effect on critical comprehension was 3.019 points, SE=.362, 95% CI [2.303, 3.735], $t(113)=8.351$, $p<.001$, partial $\eta^2=.382$. Inferential comprehension showed a significant treatment-by-baseline interaction, b=-.294, SE=.135, p=.032. Conditional effects were 2.257 points at a low baseline level, 1.523 at the mean, and .789 at a high baseline level; the high-baseline effect was not statistically significant at .05. The data provided no statistical evidence that the treatment effect differed between schools. Thus, critical comprehension showed a clear gain, whereas inferential gains depended on students' starting level.

Keywords: Arabic stories; critical reading comprehension; inferential reading comprehension; interactive reading; middle school.

المقدمة

الفهم القرائي المتقدم: من الاستنتاج إلى الحكم

لا يختزل الفهم القرائي في تعرف الكلمات أو استرجاع معلومات ظاهرة في النص، فالقارئ الكفء يبني تمثيلا مترابطا للمعنى ويربط المعلومات المتباعدة ويراجع تفسيره عندما تظهر قرينة جديدة ويميز بين ما يصرح به النص وما يضيفه القارئ من افتراضات. وتنسجم هذه النظرة مع التصورات الحديثة التي توسع فهم القراءة متجاوزة فك الترميز والفهم اللغوي لتشمل العمليات النشطة والمعرفة والاستراتيجيات والوظائف التنفيذية التي تسهم في بناء المعنى ومراقبته (Duke & Cartwright, 2021).

يحتل الفهم الاستنتاجي موقعا مركزيا في هذه العملية؛ لأن النص لا يصرح دائما بالعلاقات السببية أو بدوافع الشخصيات أو بنتائج الاحداث. لذلك يتطلب الاستنتاج جمع قرائن موزعة في النص لبناء معنى غير مذكور صراحة. غير أن الاستنتاج لا يمثل نهاية العملية؛ فالقارئ يحتاج بعد توليد تفسير محتمل إلى فحص مدى كفاية الدليل الذي يسنده. وهنا يظهر الفهم الناقد بوصفه انتقالا من سؤال: ما التفسير الممكن؟ إلى سؤال أشد صرامة: هل تسمح القرائن المتاحة بهذا الحكم؟ ويقتضي ذلك

موازنة البدائل والتمييز بين الواقعة والتفسير وتحديد حدود ما يمكن الجزم به. وتبين المراجعات أن تعليم الاستدلال قادر على تحسين الفهم الاستنتاجي والعام(Elleman, 2017) ، كما ترتبط مكونات التفكير الناقد بالفهم القرائي المتقدم (Paige et al., 2024).

ومن هذا المنظور، ينظم البحث الحالي الفهم المتقدم في سلسلة تعليمية واضحة: نص ← قرينة ← استنتاج ← اختبار الدليل ← مراجعة التفسير ← حكم مبرر. ولا تستخدم هذه السلسلة كشعار وصفي، بل بوصفها منطق التدخل نفسه؛ فالطالب لا يكتفي بالاجابة، وإنما يحدد الشاهد، ويبرر تفسيره، ويقارن بديلا معقولا، ثم يعود إلى النص ليفحص قوة الدليل وحدود الحكم. وبهذا تنتقل القراءة من نشاط استرجاعي إلى نشاط استدلالي منضبط بالنص.

القراءة التفاعلية والقصص بوصفها بيئة استدلالية

تؤكد أدبيات تعليم الفهم أن التدريس الفعال لا يقتصر على تعريف الطالب باسم استراتيجية، بل يجعل عمليات الفهم قابلة للملاحظة والممارسة من خلال السؤال والتبرير والمراجعة والكتابة حول النص .(Duke et al., 2021) كما أظهرت مراجعة بعدية لتدخلات استراتيجيات القراءة في الصفوف الكاملة أن الأثر يتأثر بطبيعة المقياس وجودة التنفيذ والسياق الصفي(Okkinga et al., 2018a) ، وأظهرت دراسات المراهقين أن مهارات المعلم في تنفيذ التدريس التبادلي ترتبط بجودة النتائج.(Okkinga et al., 2018b)

وتوفر القصة القصيرة بيئة مناسبة لهذا النوع من التعلم فهي توزع المعلومات والقرائن عبر تسلسل الأحداث وتسمح بتكوين تفسير أولي ثم مراجعته في ضوء معلومة لاحقة، كما تتيح مواقف يمكن فيها مقارنة أكثر من تفسير أو تقويم ما إذا كان الحكم يتجاوز ما يتيحه النص. لذلك لا تستخدم القصص هنا بوصفها مواد جذابة فحسب، بل بوصفها بيئة استدلالية يمكن من خلالها تدريب الطالب على الانتقال من القرينة إلى التفسير ومن التفسير إلى الحكم القائم على الدليل.

الدراسات السابقة والسياق العربي والعراقي

على المستوى الدولي لا تدعم الأدلة المعاصرة تصور الفهم القرائي بوصفه ناتجا بسيطا لفك الرموز والفهم اللغوي فقط، إذ تبرز النماذج الحديثة دور العمليات النشطة والتنظيم الذاتي والمعرفة والاستراتيجيات في بناء المعنى ومراقبته .(Duke & Cartwright, 2021)كما تلخص أدبيات تعليم الفهم مجموعة من الممارسات ذات السند البحثي، من بينها بناء المعرفة والمفردات وتعليم بنية النص، والنمذجة الصريحة لاستراتيجيات الفهم والمناقشة والكتابة حول المقروء .(Duke et al., 2021)وتؤكد مراجعة Elleman (2017) أن تعليم الاستدلال يمكن أن يحسن الفهم الاستنتاجي والفهم العام، وهو ما يسند التعامل مع الاستنتاج باعتباره عملية قابلة للتعليم المنظم لا مجرد ناتج تلقائي للقراءة.

وتظهر المراجعات التجميعية أن السؤال ليس ما إذا كان تعليم الاستراتيجيات مفيدا في المطلق، بل أي مكونات التدريس تعمل، ولمن، وتحت أي شروط. فقد بينت مراجعة Okkinga et al. (2018a) أن آثار تدخلات استراتيجيات القراءة في الصفوف الكاملة تختلف باختلاف نوع المقياس والسياق وخصائص التنفيذ، بينما أظهرت دراسة Okkinga et al. (2018b)أهمية مهارات المعلم في تنفيذ التدريس التبادلي لدى المراهقين منخفضي التحصيل. وفي مراجعة شبكية حديثة شملت 52 دراسة لطلاب يواجهون صعوبات في القراءة من الصف الثالث حتى الثاني عشر، خلص Peng et al. (2024)إلى أن كثرة الاستراتيجيات لا تعني بالضرورة أثرا أكبر، وأن فاعلية التدريس ترتبط بتآزر المكونات وبالمعرفة الخلفية أكثر من ارتباطها باستراتيجية منفردة. كما أظهرت مراجعة Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) أن التعليم الصريح لبنية النص يحقق آثارا إيجابية في الفهم، مع اختلاف حجم الأثر بحسب نوع المخرج المقاس.

أما الفهم الناقد، فلا يقتصر على توليد تفسير معقول، بل يتطلب فحص قوة الدليل والتمييز بين ما يسمح النص باستنتاجه وما يتجاوز حدوده. وقد أظهرت Paige et al. (2024) ارتباطا بين مكونات التفكير الناقد والفهم القرائي، بما يدعم الفصل المفاهيمي بين بناء الاستنتاج وتقويمه. ويخدم هذا الفصل منطق الدراسة الحالية، لأن الاستنتاج والنقد قد يتأثران بالتدخل نفسه بدرجات وأنماط مختلفة، وهو ما قد لا تكشفه درجة كلية واحدة.

وفي العربية، تفرض خصائص النظام اللغوي والازدواجية بين المنطوق والفصحى المكتوبة شروطا إضافية على الفهم. فقد خلصت مراجعة Bin Sawad et al. (2022) إلى أن المهارات الميتالغوية، ولا سيما الوعي الصرفي، ترتبط بالفهم القرائي العربي، مع تفاوت واضح في أدوات القياس والمراحل الدراسية. وعلى مستوى المرحلة المتوسطة تحديدا، وجد Asadi (2020)أن المفردات والمعرفة النحوية تسهمان في تفسير الفهم القرائي لدى قراء عرب في الصفين السابع والتاسع، مع اختلاف مساهمة بعض المكونات اللغوية بحسب وجود صعوبات قرائية. كما أظهر Asadi and Kasperski (2024)

اختلاف مساهمة الاستماع وفك الترميز في سياق الازدواجية، وبينت Saiegh-Haddad and Schiff (2025) اسهام مهارات لغوية وميتالغوية وفك ترميز في الفهم بالفصحى. وقدمت Shahbari-Kassem et al. (2024) دليلا من قراءة القصص بالعربية على ارتباط المسافة المعجمية-الفونولوجية بين المحكية والفصحى بالفهم والمفردات. وتؤكد هذه الاعمال أن دراسة التدخلات القرائية العربية تحتاج إلى مراعاة خصائص اللغة والسياق، لا الاكتفاء بنقل افتراضات بنيت في لغات اخرى.

وتوجد أيضا أدلة تدخلية عربية ذات صلة. فقد وجد Makhoul et al. (2015) تحسنا في الفهم والمفردات لدى تلاميذ عرب في الصف الأول المعرضين لمخاطر قرائية بعد برنامج قراءة متوازن ومدعوم بالحاسوب، بينما أظهر Alsubaie (2020) فاعلية تدريس متمايز قائم على الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي فوق المعرفي باللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في السعودية. ورغم اختلاف الأعمار وبنية التدخلات عن الدراسة الحالية، فإن هاتين الدراستين تدعمان مبدأ أن تصميم التفاعل مع النص بالعربية، لا مجرد التعرض للنص، يمكن أن يؤثر في مستوى الفهم.

وفي العراق، تكشف الأدبيات المنشورة عن خط بحثي متصل في تنمية الفهم القرائي باستراتيجيات متنوعة. فقد أظهر الغانمي وآخرون (2016) فاعلية استراتيجية توليفية تجمع القراءة الموسعة والمكثفة في تنمية مستويات الفهم، ومنها الاستنتاجي والناقد، لدى طالبات المرحلة الإعدادية. ووجد فرحان (2019) أثرا لاستراتيجية M.U.R.D.E.R في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما أظهر الربيعي (2023) أثرا لتنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وفي مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، أظهرت العزي (2024) تفوق التدريس التبادلي في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وتؤكد هذه النتائج أن السياق العراقي يمتلك قاعدة تدخلية فعلية يمكن البناء عليها، لا فراغا بحثيا.

التعقيب على الدراسات السابقة وتحديد الفجوة البحثية

تظهر المقارنة بين هذه الأدبيات أن فجوة البحث الحالي لا تقوم على ادعاء غياب الدراسات، بل على فجوة تركيبية في التصميم والقياس والتحليل. فالدراسات العراقية والعربية المتاحة تبين إمكان تحسين الفهم القرائي باستراتيجيات متعددة، غير أن قيمة الدراسة الحالية تنشأ من اجتماع عناصر لم تجمع عادة في بناء واحد: الفصل بين الاستنتاج والنقد بوصفهما مخرجين مختلفين، واستخدام اختبار نتيجة مستقل عن نصوص التدريب، ووجود مجموعة تجريبية وضابطة داخل كل موقع مدرسي، وضبط الأداء القبلي والمدرسة، ثم اختبار ما إذا كان أثر التدخل يتغير باختلاف المستوى القبلي. ومن ثم ينتقل السؤال من مجرد: هل تتحسن القراءة؟ إلى سؤال أكثر تحديدا: أي مكون من الفهم المتقدم يستجيب للتدخل، ولدى من، وبعد أي قدر من الضبط؟

وعليه، تتمثل الإضافة العلمية في اختبار سلسلة تعليمية محددة: نص ← قرينة ← استنتاج ← اختبار كفاية الدليل ← مراجعة التفسير ← حكم مبرر، داخل تصميم يفصل قياسيا بين الاستنتاج والنقد. ويتيح هذا البناء تفسير النتائج بوصفها نمط استجابة معرفيا ذا معنى تربوي، لا مجرد فرق بعدي بين مجموعتين، مع إبقاء الاستدلال منضبطا بحدود التصميم والسياق المدرسي الذي نفذت فيه الدراسة.

مشكلة البحث

على الرغم من تراكم أدلة دولية وعربية وعراقية على إمكان تنمية الفهم القرائي بالتدريس المنظم، تكشف المقارنة بين الدراسات حاجة إلى تصميم يميز تحليليا بين بناء الاستنتاج وتقويم كفاية الدليل، ويقيس انتقال التعلم بأداة مستقلة عن نصوص التدريب، ويضبط خط الأساس والموقع المدرسي بدلا من الاكتفاء بالفروق البعدية الخام. وتتمثل مشكلة البحث في تقدير أثر القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية في الفهم الكلي والاستنتاجي والناقد، وفحص ما إذا كان مقدار الاستجابة يتغير باختلاف المستوى القبلي أو الموقع المدرسي.

يهدف البحث إلى تقدير أثر القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية في الفهم القرائي الكلي والاستنتاجي والناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بعد ضبط الأداء القبلي والمدرسة، والإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث

1. ما أثر القراءة التفاعلية في الدرجة الكلية للفهم القرائي بعد ضبط الدرجة القبلية والمدرسة؟
2. ما أثر القراءة التفاعلية في الفهم القرائي الناقد بعد ضبط الدرجة القبلية والمدرسة؟

3. هل يتغير أثر القراءة التفاعلية في الفهم الاستنتاجي باختلاف المستوى القبلي للطالب؟
4. هل يختلف أثر القراءة التفاعلية باختلاف المدرسة؟

فرضيات البحث

1. لا يوجد فرق معدل دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة البعدية الكلية للفهم القرائي بعد ضبط الدرجة القبلية والمدرسة.
2. لا يوجد فرق معدل دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي الناقد بعد ضبط الدرجة القبلية والمدرسة.
3. لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين المجموعة والدرجة القبلية في الفهم القرائي الاستنتاجي.
4. لا يختلف أثر المجموعة باختلاف المدرسة في مخرجات الفهم القرائي التي فحصها البحث.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من جمعه بين قيمة تربوية مباشرة وإضافة منهجية وقياسية قابلة للفحص. فمن الناحية العلمية، يفصل بين الفهم الاستنتاجي والفهم الناقد بدلا من اختزالهما دائما في مؤشر واحد، بما يسمح بكشف أنماط استجابة قد تخفيها الدرجة الكلية. ومن الناحية القياسية، يستخدم صورتين مستقلتين عن القصص المستخدمة في التدريب، مع بيانات بندية فعلية أتاحت فحص الصعوبة والتمييز والاتساق الداخلي، بما يعزز قابلية تفسير الدرجات. أما تربويا، فيختبر روتينا صفيا واضحا ينقل السؤال القرائي من البحث عن الإجابة إلى تحديد القرينة، وبناء التفسير، ومقارنة البدائل، وتقويم كفاية الدليل.

وتتعزز قيمة التصميم بوجود مجموعة تجريبية وضابطة داخل كل من المدرستين، وبالتخصيص العشوائي داخل المدرسة، وباستخدام القصص نفسها والزمن التعليمي نفسه والمعلم نفسه في الشرطين؛ وهي ترتيبات تقلل عددا من التفسيرات البديلة المباشرة للفروق المرصودة. وتحليليا، لا يقتصر البحث على الدلالة الإحصائية، بل يعرض الفروق المعدلة وفواصل الثقة وأحجام الأثر، ويفحص تفاعل المجموعة مع المستوى القبلي والمدرسة، ويضبط تعدد الاختبارات في المخرجين الثانويين. لذلك تتمثل قيمة الدراسة في تحديد شكل الاستجابة ومداها وحدودها، لا في تقرير وجود فرق دال فحسب.

حدود البحث

الحدود المكانية: مدرستان متوسطتان مشاركتان ضمن السياق المدرسي العراقي.

الحدود الزمانية: العام الدراسي الذي بدأ في 2025 وانتهى في 2026، وقد استمر تطبيق البرنامج أربعة أسابيع.

الحدود البشرية: 120 طالبا من الصف الثاني المتوسط موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة داخل المدرستين.

الحدود الموضوعية: أثر القراءة التفاعلية القائمة على أربع قصص عربية مطبوعة في الفهم القرائي الاستنتاجي والناقد والدرجة الكلية للفهم.

تحديد المصطلحات

القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية: طريقة في تدريس القراءة تقوم على قراءة النص، وتحديد القرائن، وتوليد تفسير، ومناقشة بديل أو أكثر، والعودة إلى النص، وتقويم كفاية الدليل، ثم صياغة إجابة فردية مبررة.

الفهم القرائي الاستنتاجي: قدرة الطالب على بناء معنى غير مصرح به مباشرة من خلال ربط قرائن موزعة في النص، ويقاس إجرائيا بدرجته في مجال الاستنتاج في الاختبار (0–16).

الفهم القرائي الناقد: قدرة الطالب على تقويم كفاية الدليل النصي، والتمييز بين ما يمكن استنتاجه وما يمكن الجزم به، وموازنة البدائل التفسيرية، ويقاس إجرائيا بدرجته في مجال النقد في الاختبار (0–16).

المرحلة المتوسطة: المرحلة الدراسية التي ينتمي إليها طلاب الصف الثاني المتوسط المشاركون في البحث ضمن نظام التعليم العراقي.

منهجية البحث وإجراءاته

التصميم

اعتمد البحث تصميما شبه تجريبي قبليا/بعديا في مدرستين. اشتملت كل مدرسة على مجموعتين، تجريبية وضابطة، بواقع 30 طالبا في كل مجموعة، وجرى التخصيص عشوائيا داخل كل مدرسة قبل تنفيذ التدخل. وعوملت المدرسة بوصفها عامل ضبط ثابتا في النماذج الإحصائية، بينما كانت وحدة التحليل هي الطالب. ويهدف هذا الترتيب إلى فصل أثر المعالجة عن الفروق الأولية بين الموقعين قدر الإمكان، مع بقاء الاستدلال مقيدا بعدد المدارس المحدود وبالسياق الذي نفذت فيه الدراسة.

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث المتاح بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدرستين المشاركتين خلال العام الدراسي 2025-2026. وتكونت العينة المسجلة من 120 طالبا، بواقع 60 طالبا في كل مدرسة، و60 في المجموعة التجريبية و60 في المجموعة الضابطة. توفرت الدرجات القبلية لجميع المشاركين، بينما اكتمل القياس البعدي لدى 117 طالبا؛ إذ غاب طالب واحد من المجموعة التجريبية وطالبان من المجموعة الضابطة في المدرسة الثانية، فبلغ الفقد البعدي 2.5%. واعتمدت التحليلات الرئيسة على الحالات المكتملة قبليا وبعديا، بواقع 59 طالبا في المجموعة التجريبية و58 في المجموعة الضابطة.

جدول (1) بنية العينة حسب المدرسة والمجموعة

المدرسة	المجموعة	المسجلون	المكتمل (قبلي/بعدي)	الفقد البعدي
1	التجريبية	30	30	0
1	الضابطة	30	30	0
2	التجريبية	30	29	1
2	الضابطة	30	28	2
الإجمالي	—	120	117	3

البرنامج التعليمي والشرط الضابط

استمر البرنامج أربعة أسابيع، بواقع قصة عربية مطبوعة واحدة في كل أسبوع. بلغ زمن الحصة نحو 40 دقيقة في كلتا المجموعتين، وتولى المعلم نفسه تدريس المجموعتين، كما استخدمت القصص نفسها في الشرطين؛ وبذلك ثبت التعرض العام للنص والزمن التعليمي، واقتصر الاختلاف المقصود على طريقة معالجة النص. اتبعت المجموعة التجريبية تسلسلا ثابتا يبدأ بتهيئة هدف القراءة، ثم قراءة صامتة، فحوار موجه حول القرائن والتفسيرات البديلة وكفاية الدليل، ثم مراجعة فردية وإجابة كتابية. أما المجموعة الضابطة فدرست القصص نفسها بالطريقة الاعتيادية من دون الحوار المنظم حول القرائن والتفسيرات البديلة. ويوضح الجدول (2) توزيع زمن الحصة ومكونات المعالجة في الشرطين.

جدول (2) البنية الإجرائية للحصة

المرحلة	الزمن التقريبي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
التهيئة	3 دقائق	تحديد هدف القراءة واستثارة توقع أولي	تهيئة للموضوع
القراءة الصامتة	7 دقائق	قراءة النص وتحديد القرائن	قراءة النص نفسه
المعالجة الصفية	10 دقائق	حوار موجه: قرينة ← تفسير ← بديل ← تقويم الدليل	إجابة/معالجة اعتيادية من دون الحوار الموجه
المراجعة الفردية	5 دقائق	مراجعة التفسير في ضوء القرائن	مراجعة فردية
الإجابة الكتابية	15 دقيقة	إجابة مستقلة مبررة	إجابة مستقلة

ملاحظة :مجموع الأزمنة التقريبية لمراحل الحصة 40 = دقيقة في كلتا المجموعتين.

أداة البحث وخصائصها القياسية

استخدم البحث صورتين متكافئتين في البنية، صورة قبلية (أ) وصورة بعدية (ب)، مستقلتين عن القصص الأربع المستخدمة في البرنامج، لتقليل احتمال أن يعكس التحسن إعادة تعلم نصوص التدريب. تكونت كل صورة من 32 فقرة: 16 فقرة للفهم الاستنتاجي و16 للفهم الناقد، بواقع 28 فقرة اختيار من متعدد وأربع فقرات كتابية قصيرة، منها فقرتان للاستنتاج وفقرتان للنقد. صححت الفقرات الكتابية وفق سلالم محددة مسبقا، وسجلت جميع الفقرات ثنائيا (1=استجابة صحيحة أو مستوفية للمعيار المحدد، 0=استجابة غير مستوفية)، لتكون الدرجة الكلية 32 درجة. ويجعل هذا الترميز الثنائي الفقرات الكتابية جزءا من بنية الدرجة نفسها المستخدمة في حساب KR-20 مع بقية الفقرات. وخضعت الصورتان لمراجعة مختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس التربوي من حيث تمثيل المجالين المستهدفين، ووضوح الصياغة، وملاءمة مستوى الصعوبة لطلاب المرحلة المتوسطة، بما ينسجم مع دليل الصدق القائم على محتوى الاختبار (Sireci & Faulkner-Bond, 2014).

أعيد التحقق من الخصائص السيكومترية مباشرة من استجابات الطلبة على مستوى الفقرة للحالات المكتملة (n=117). وحسب لكل فقرة معامل الصعوبة p ومعامل التمييز point-biserial المصحح بربط الفقرة بالدرجة الكلية بعد استبعادها. كما حسب الاتساق الداخلي بمعامل KR-20 (Kuder & Richardson, 1937) وبألفا كرونباخ للدرجة الكلية ولكل بعد في الصورتين. ولتقويم اتساق الأداء بين الصورتين، حسب ارتباط الصورة القبلية بالبعدية داخل المجموعة الضابطة (n=58). وتبين مؤشرات الجدول (3) اتساقا داخليا مقبولا إلى جيد عبر الدرجات المستخدمة في التحليل. ولم تحذف أي فقرة استنادا إلى نتائج المعالجة اللاحقة، بل حافظ التحليل على البنية الأصلية للاختبار ذات 32 فقرة.

جدول (3) مؤشرات الثبات والاتساق بين صورتي الاختبار

المقياس	عدد الفقرات	KR-20(أ)	α (أ)	KR-20 (ب)	α (ب)	r (أ×ب) في الضابطة
الدرجة الكلية	32	.702	.699	.784	.782	.639
الاستنتاجي	16	.737	.734	.728	.725	.707
الناقد	16	.711	.707	.773	.770	.575

ملاحظة: كانت جميع معاملات الارتباط بين الصورتين في المجموعة الضابطة موجبة ودالة إحصائيا (p<.001). وبلغ ارتباط الاستنتاجي بالناقد في القياس القبلي p=.990، [-.183، -.180] 95% CI، r=.001، وفي القياس البعدي r=.224، p=.015 95%، [.045، .390]. CI. وتستخدم هذه القيم بوصفها مؤشرا وصفيا داعما لعدم تطابق البعدين، لا دليلا حاسما على الصدق التمييزي ولا بديلا عن تحليل بنائي مباشر. ويعرض ملف التحليل الملحق معاملات الصعوبة والتمييز المصحح لجميع الفقرات في الصورتين. الرموز: أ = الصورة القبلية؛ ب = الصورة البعدية؛ KR-20 = معامل كودر–ريتشاردسون

(20) للاتساق الداخلي؛ α = معامل ألفا كرونباخ؛ r = معامل الارتباط بين الصورتين لدى المجموعة الضابطة؛ CI = فاصل الثقة؛ p = قيمة الدلالة الإحصائية.

إجراءات التطبيق

بدأ التطبيق بالحصول على موافقة إدارية من إدارتي المدرستين، ثم رمز الطلاب برموز بديلة عن الأسماء، وطبق الاختبار القبلي على المجموعتين. وكان التخصيص داخل كل مدرسة عشوائيا وفق الإجراء المعتمد في الدراسة. ونفذ البرنامج على مدى أربعة أسابيع باستخدام القصص نفسها والزمن التعليمي نفسه والمعلم نفسه في المجموعتين، مع اختلاف طريقة معالجة النص وفق الشرط التجريبي أو الضابط. ثم طبق الاختبار البعدي على المجموعتين. وحفظت البيانات في مصنف إلكتروني واحد، وفحص نطاق الدرجات واتساق مجموع الدرجتين الفرعيتين مع الدرجة الكلية قبل بدء التحليل.

إدارة البيانات

حفظت القيم البعدية المفقودة بوصفها مفقودة ولم تحول إلى صفر أو إلى قيمة تعويضية مفردة. اعتمد التحليل الأساسي على 117 حالة مكتملة قبليا وبعديا، مع الإبقاء على حجم العينة المسجلة 120 طالبا في وصف العينة والتدفق. ولم يظهر فحص الجودة رموزا مكررة أو درجات خارج النطاق أو تعارضا حسابيا بين درجات المجالين والدرجة الكلية.

التحليل الإحصائي

وصفت البيانات بالمتوسطات والانحرافات المعيارية وفروق التغير. وفي التحليل السيكومتري حسب معامل الصعوبة p ومعامل التمييز point-biserial المصحح لكل فقرة، وKR-20 وألفا كرونباخ للدرجة الكلية ولكل بعد، وارتباط الصورتين داخل المجموعة الضابطة، وارتباط بعدي الاستنتاج والنقد. واستخدم اختبار Welch للفروق القبلية بوصفه وصفا لخط الأساس، لا دليلا منفردا على التكافؤ. واستخدم تحليل التغاير ANCOVA للدرجة البعدية مع إدخال المجموعة والدرجة القبلية والمدرسة في النموذج. وفحص افتراض تجانس ميل الانحدار من خلال تفاعل المجموعة×القبلي، كما فحص اتساق الأثر عبر المدرستين بتفاعل المجموعة×المدرسة. ولأن الفهم الاستنتاجي أظهر تفاعلا دالا بين المجموعة والقبلي، فسر باستخدام نموذج التفاعل مع عرض الآثار الشرطية عند المتوسط وعند ±1 انحراف معياري من الدرجة القبلية. وضبط تعدد الاختبارات للمخرجين الثانويين بإجراء Holm. وأبلغ عن الفروق المعدلة وفواصل الثقة 95% وη^2 partial، إضافة إلى Hedges g لفروق التغير غير المعدلة. أجريت الحسابات والجداول والأشكال في Microsoft Excel بصيغ مرتبطة مباشرة بقاعدة البيانات، ثم طوبقت القيم النهائية مع بيانات البنود والدرجات التجميعية قبل كتابة النتائج.

النتائج

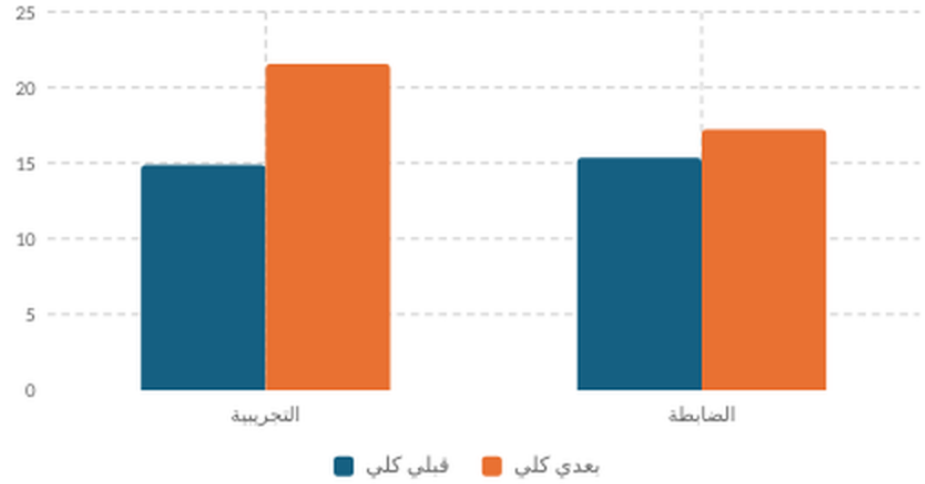
خط الأساس والإحصاءات الوصفية

لدى العينة المسجلة في القياس القبلي (n=120)، بلغ المتوسط الكلي 14.87 (SD=2.72) في المجموعة التجريبية و15.35 (SD=3.96) في المجموعة الضابطة. لم يكن فرق Welch دالا، p=.437، t(104.48)=-0.780، وكان Cohen d=-0.142. وفي الاستنتاج بلغ المتوسط 7.37 مقابل 7.38، p=.971، وفي النقد 7.50 مقابل 7.97، p=.271. تستخدم هذه القيم لوصف خط الأساس فقط، ولا تفسر عدم الدلالة بوصفه إثباتا للتكافؤ. أما الجدول (4) فيعرض الإحصاءات الوصفية للحالات المكتملة قبليا وبعديا (n=117)، ولذلك تختلف متوسطاته القبلية اختلافا طفيفا عن متوسطات العينة المسجلة. وضبطت الدرجات القبلية مباشرة في نماذج ANCOVA.

جدول (4) الإحصاءات الوصفية للحالات المكتملة وفروق التغير غير المعدلة

المخرج	المجموعة	N	قبلي M (SD)	بعدي M (SD)	تغير M (SD)	Hedges g	p
الكلي	التجريبية	59	14.92 (2.71)	21.58 (3.28)	6.66 (3.20)	1.454	<.001
الكلي	الضابطة	58	15.29 (4.01)	17.24 (3.53)	1.95 (3.24)	—	—
استنتاجي	التجريبية	59	7.37 (2.43)	10.73 (2.01)	3.36 (2.22)	0.712	<.001
استنتاجي	الضابطة	58	7.34 (2.58)	9.19 (2.62)	1.84 (1.99)	—	—
الناقد	التجريبية	59	7.54 (1.99)	10.85 (2.47)	3.31 (2.16)	1.447	<.001
الناقد	الضابطة	58	7.95 (2.62)	8.05 (2.15)	0.10 (2.24)	—	—

ملاحظة: قيم Hedges g وp في صفوف المجموعة التجريبية تمثل فرق التغير بين المجموعتين، وليست مقارنة داخل المجموعة. الرموز: N = عدد الحالات المكتملة في القياس البعدي؛ M = المتوسط الحسابي؛ SD = الانحراف المعياري؛ Hedges g = حجم الأثر المعياري لفرق التغير بين المجموعتين؛ p = قيمة الدلالة الإحصائية؛ — = لا ينطبق. تعرض قيمة المقارنة في صف المجموعة التجريبية فقط.

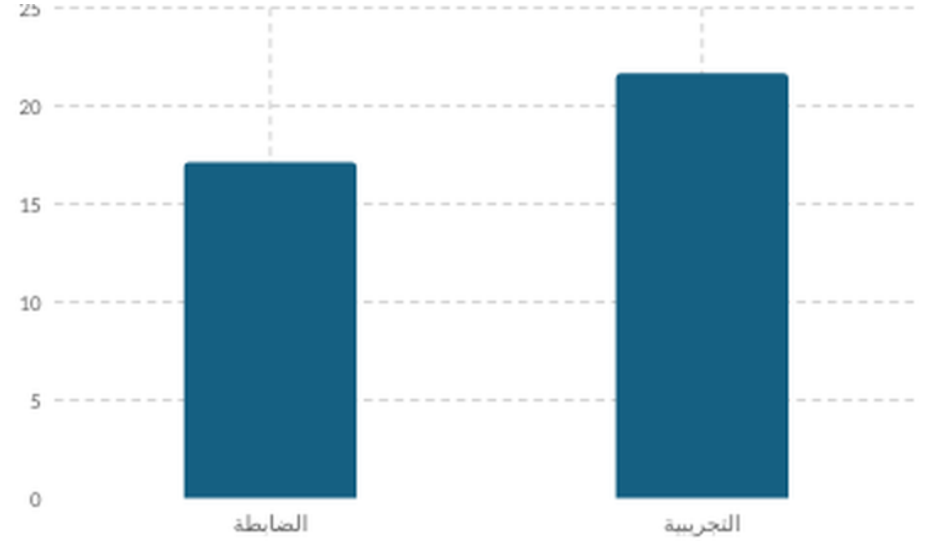


الشكل (1) المتوسط القبلي والبعدي الخام للدرجة الكلية حسب المجموعة.

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات التحليل في Microsoft Excel.

الفهم القرائي الكلي

بعد ضبط الدرجة الكلية القبلية والمدرسة، بلغ المتوسط البعدي المعدل 21.68 في المجموعة التجريبية و17.13 في المجموعة الضابطة. بلغ الفرق المعدل 4.545 درجات(SE=0.529)، 95% CI [3.497, 5.593]، t(113)=8.591 ، p<.001، و partial η²=.395.وفسر النموذج 51.0% من تباين الدرجة البعدية .(R²=.510) ولم يكن تفاعل المجموعة×القبلي دالا،p=.870 ، كما لم يكن تفاعل المجموعة×المدرسة دالا،p=.389.



الشكل (2) المتوسطات البعدية المعدلة للفهم القرائي الكلي بعد ضبط الدرجة القبلية والمدرسة.

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات التحليل في Microsoft Excel.

الفهم القرائي الناقد

بلغ المتوسط البعدي المعدل للفهم الناقد 10.96 في المجموعة التجريبية و7.94 في المجموعة الضابطة. وبلغ الفرق المعدل 3.019 درجات(SE=0.362)، 95% CI [2.303, 3.735]، t(113)=8.351، p<.001 ، partial η²=.382. ولم يظهر

تفاعل دال بين المجموعة والدرجة القبلية،p=.194 ، ولا بين المجموعة والمدرسة، .p=.310 وظلت النتيجة دالة بعد تصحيح Holm للمخرجين الثانويين.

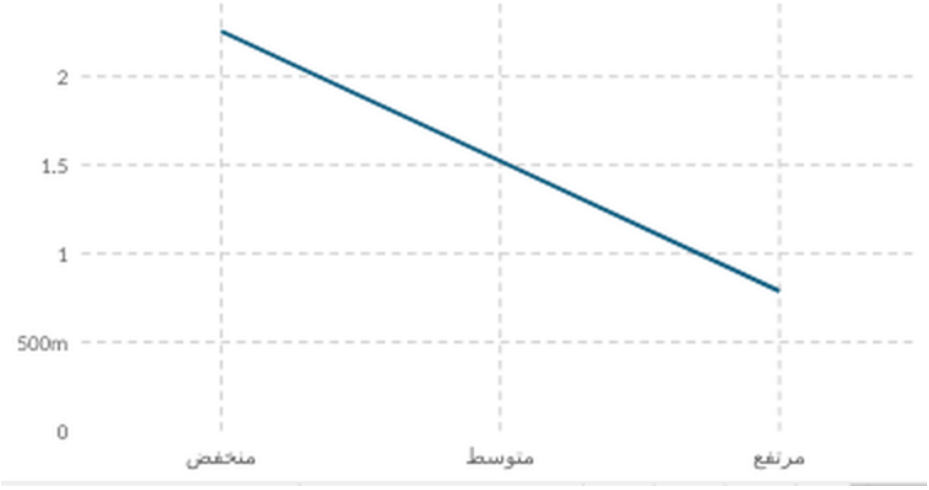
الفهم القرائي الاستنتاجي: أثر مشروط بالمستوى القبلي

أظهر الفهم الاستنتاجي نمطا مختلفا؛ إذ كان تفاعل المجموعة×القبلي دالا، t(112)=-2.176، SE=.135، b=-.294، [-.562، -.026] 95% CI، p=.032. ولذلك لا يختزل هذا المخرج في فرق ثابت واحد. بلغ الاختبار الكلي للجزء المرتبط بالمعالجة (المجموعة + تفاعلها مع القبلي) partial η²=.185، p<.001، F(2,112)=12.700. وعند مستوى قبلي منخفض بمقدار انحراف معياري واحد بلغ الأثر المقدر 2.257 درجة، 95% p<.001، [3.199، 1.315] CI؛ وعند المتوسط بلغ 1.523، 95% p<.001، [2.187، .859] CI؛ وعند مستوى مرتفع بمقدار انحراف معياري واحد بلغ .789، 95% p=.100، [1.731، -.153] CI. ويبين هذا النمط أن الأثر الاستنتاجي المقدر كان أكبر لدى الطلاب ذوي البداية المنخفضة والمتوسطة، بينما لم يصل التقدير الشرطي عند المستوى القبلي المرتفع إلى الدلالة الإحصائية عند .05.

جدول (5) النتائج المعدلة للمخرجات الرئيسة والثانوية

المخرج	التقدير/الاختبار	فاصل الثقة 95%	p	partial η²	ملاحظة
الكلي /32	4.545	3.497–5.593	<.001	.395	المخرج الرئيس
الناقد /16	3.019	2.303–3.735	<.001	.382	ظل دالا بعدHolm
الاستنتاجي /16 (عند المتوسط)	1.523	0.859–2.187	<.001	—	ضمن نموذج التفاعل
الاستنتاجي /16 (النموذج الكلي)	F(2,112)=12.700	—	<.001	.185	تفاعل المجموعة×القبلي: p=.032

ملاحظة :العمود» التقدير/الاختبار «يعرض الفروق المعدلة بالدرجات في الصفوف الثلاثة الأولى، وإحصاء F بدرجتي الحرية2) ، (112 في الصف الأخير = CI .فاصل الثقة؛ = p قيمة الدلالة الإحصائية؛ = partial η² مربع إيتا الجزئي)حجم الأثر(؛ = F إحصاء اختبار ف؛ = Holm إجراء تصحيح تعدد الاختبارات؛ = — لم يعرض هذا المؤشر في الصف.



الشكل (3) الأثر المقدر للقراءة التفاعلية في الفهم الاستنتاجي عند مستويات قبلية منخفضة ومتوسطة ومرتفعة.

المصدر: إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات التحليل في Microsoft Excel.

اتساق النتائج بين المدرستين

أظهر الوصف داخل الموقعين الاتجاه نفسه لصالح المجموعة التجريبية. ففي المدرسة الأولى بلغ متوسط التغير الكلي 7.00 درجات في المجموعة التجريبية مقابل 1.67 في الضابطة، وفي المدرسة الثانية بلغ 6.31 مقابل 2.25. وعلى مستوى النماذج المعدلة لم يكن تفاعل المجموعة×المدرسة دالا في الفهم الكلي(p=.389) ، ولا في الاستنتاجي(p=.781) ، ولا في

الناقد .(p=.310) ولا يفسر عدم الدلالة بوصفه إثباتا لتطابق المدرستين، لكنه لا يقدم في هذه العينة دليلا على أن اتجاه الأثر محصور في موقع واحد.

جدول (6) المؤشرات الوصفية حسب المدرسة والمجموعة

المدرسة	المجموعة	N بعدي	متوسط بعدي كلي	متوسط التغير الكلي
1	التجريبية	30	21.83	7.00
1	الضابطة	30	17.27	1.67
2	التجريبية	29	21.31	6.31
2	الضابطة	28	17.21	2.25

ملاحظة N :بعدي = عدد الطلاب الذين أكملوا القياس البعدي؛ المتوسط البعدي الكلي ومتوسط التغير الكلي مقدران بالدرجات، وليسا نسبا مئوية.

فحص افتراضات النموذج والفقد

بلغ الفقد البعدي 2.5% فقط، ولم تعوض أي درجة مفقودة بقيمة مصطنعة. وفي نموذج الفهم الكلي كان متوسط البواقي قريبا من الصفر، والانحراف المعياري للبواقي المعيارية 0.987، وأكبر باقي معياري مطلق 2.218، ولم توجد حالة تتجاوز ±3. كما اقترب مخطط Q–Q من النمط الخطي في الجزء الأكبر من التوزيع مع انحرافات طرفية محدودة. وتساند هذه المؤشرات ملاءمة نموذج ANCOVA للمخرج الرئيس ضمن حدود البيانات الحالية.

مناقشة النتائج

تكشف النتائج نمطا أدق من الحكم الثنائي بوجود أثر أو عدمه. فقد ظهر فرق معدل واضح في الدرجة الكلية والفهم الناقد، بينما اعتمد مقدار الأثر الاستنتاجي على المستوى الذي بدأ منه الطالب. وتزداد القيمة التفسيرية لهذا النمط لأن الفصل بين الاستنتاج والنقد لم يكن قرارا نظريا فقط؛ فقد أظهرت بيانات البنود اتساقا داخليا مستقلا لكل بعد، ثم ظهر للمخرجين نمط استجابة مختلف للتدخل. أما الارتباط الضعيف بين البعدين قبليا وبعديا فيعامل بوصفه مؤشرا وصفيا داعما لعدم تطابقهما، لا إثباتا حاسما للصدق التمييزي ولا بديلا عن تحليل بنائي مباشر. ومن ثم يصبح السؤال الأكثر فائدة ليس هل تحسن الفهم فقط، بل أي عملية من عمليات الفهم أظهرت استجابة، ولدى من، وتحت أي مستوى من الأداء السابق.

الفهم الكلي والناقد

يمكن تفسير الفرق المعدل في الفهم الكلي والناقد في ضوء التقارب بين بنية التدريس وبنية المهمة المقاسة. فالطالب في القراءة التفاعلية لا يكتفي باختيار جواب، بل يحدد القرينة، ويبرر تفسيرا، ويفحص بديلا، ويقرر ما إذا كان الحكم يتجاوز ما يسمح به النص. وبهذا يتحول النقد من رأي انطباعي إلى نشاط استدلالي قائم على الدليل. ويتسق هذا التفسير مع الأدبيات التي تجعل المناقشة والتحليل والكتابة حول النص عناصر مركزية في تعليم الفهم (Duke et al., 2021)، ومع النتائج التي تربط التفكير الناقد بأداء القراءة (Paige et al., 2024).

كما أن استخدام اختبار مستقل عن نصوص التدريب يقلل احتمال أن يكون التحسن انعكاسا لإعادة تعلم أسئلة القصص نفسها. وتدعم الخصائص السيكومترية تفسير الدرجات؛ فقد بلغ KR-20 للدرجة الكلية .702 في الصورة القبلية و.784 في الصورة البعدية. ومع ذلك، تستدعي أحجام الأثر الكبيرة قراءة حذرة؛ فمراجعة Okkinga et al. (2018a) أبلغت عن d=.431 في اختبارات الفهم المطورة من الباحثين وd=.186 في الاختبارات المعيارية، وأبلغت Elleman (2017) عن d=.58 للفهم العام وd=.68 للفهم الاستنتاجي. وقد يسهم التقارب بين روتين التدريس وبنية المهام المقاسة في كبر الأثر مقارنة باختبارات عامة أبعد عن منطق التدخل. ويؤيد هذا التفسير، من دون أن يثبته، أن تغير الضابطة كان 0.10 فقط في النقد مقابل 1.84 في الاستنتاج؛ وهو نمط يتسق مع احتمال أن القراءة وحدها تتيح بعض الممارسة الاستنتاجية، بينما يتطلب تقويم كفاية الدليل تدريبا أكثر صراحة. وبالنظر إلى أن المجموعتين قرأتا النصوص نفسها في زمن متساو وبإشراف المعلم نفسه، فإن الفروق المرصودة تتسق مع اختلاف طريقة معالجة النص، مع بقاء هذا التفسير مقيدا بالسياق والمقياس والتصميم.

الفهم الاستنتاجي

أبرزت نتيجة التفاعل أن فائدة القراءة التفاعلية في الاستنتاج لم تكن ثابتة عبر مستويات البداية. فقد كان الأثر المقدر أكبر عند المستوى القبلي المنخفض والمتوسط، ثم تقلص عند المستوى المرتفع ولم يبلغ الدلالة الإحصائية عند .05. ومن المحتمل أن الطلاب الأقل إتقانا يحتاجون إلى بنية خارجية أكثر وضوحا لعملية الربط بين القرائن: سؤال موجه، وطلب شاهد، ومقارنة بديل، ثم مراجعة التفسير. أما الأعلى أداء فقد يمتلكون جزءا من هذه العمليات قبل التدخل، فيصبح هامش التحسن أقل أو يحتاجون إلى نصوص واستدلالات أكثر تعقيدا. ويظل هذا تفسيرا احتماليا للنتيجة التفاعلية، لا دليلا مستقلا على الآلية؛ لكنه ينسجم مع الأدلة التي تبين إمكان تحسين الاستدلال بالتدريس المنظم (Elleman, 2017).

العلاقة بالدراسات السابقة

تتفق النتيجة العامة مع الأدلة الدولية التي ترى أن تعليم الفهم يعمل من خلال حزمة من العمليات لا من خلال اسم الاستراتيجية وحده. فقد أظهرت Okkinga et al. (2018a) تباين آثار التدخلات بحسب طبيعة المقياس والسياق، وأبرزت Okkinga et al. (2018b)أهمية جودة التنفيذ، بينما تشير مراجعة Peng et al. (2024) إلى أن المزج الملائم بين مكونات الاستراتيجية والمعرفة الخلفية أكثر أهمية من زيادة عدد الاستراتيجيات. ومن هذه الزاوية، يمكن تفسير التدخل الحالي بوصفه تنظيما لمجموعة عمليات مترابطة: استخراج القرينة، توليد تفسير، مقارنة بديل، العودة إلى النص، ثم تقويم كفاية الدليل.

وتنسجم النتيجة الخاصة بالفهم الناقد مع المنطق الذي طرحته Paige et al. (2024) حول ارتباط التفكير الناقد بالفهم القرائي، كما تتقاطع مع أدلة تعليم بنية النص التي تبين أن توجيه القارئ إلى العلاقات المنظمة داخل النص يحسن الفهم .(Bogaerds-Hazenberg et al., 2021)غير أن الدراسة الحالية لا تفترض أن الاستنتاج والنقد متماثلان؛ فظهور تفاعل المجموعة×القبلي في الاستنتاج وعدم ظهوره في النقد يدعم فائدة الفصل بينهما عند تحليل أثر التدخل.

وعربيا، تتسق النتائج مع الاتجاه الذي يربط جودة الفهم بخصائص اللغة العربية وبكيفية تنظيم التدريس. فمراجعة Bin Sawad et al. (2022)وأعمال Asadi and Kasperski (2024) و Saiegh-Haddad and Schiff (2025) تؤكد أن الفهم في العربية يتشكل ضمن تفاعل مهارات لغوية وميتالغوية وفك ترميز في سياق ازدواج لغوي. كما تشير دراسة Shahbari-Kassem et al. (2024)إلى أهمية المسافة المعجمية-الفونولوجية في فهم القصص، بينما قدم Makhoul et al. (2015)و Alsubaie (2020)أدلة تدخلية على إمكان تحسين الفهم لدى متعلمين عرب ببرامج قراءة مصممة بصورة نشطة. ولا تعني هذه المقارنات أن التدخلات متكافئة، بل إنها تضع النتيجة الحالية داخل خط أوسع من الأدلة على أهمية التفاعل المنظم مع النص العربي.

وعراقيا، يتفق اتجاه النتيجة مع الغانمي وآخرون (2016)، وفرحان (2019)، والربيعي (2023)، والعزي (2024)، إذ أظهرت هذه الدراسات تحسنا في الفهم القرائي مع استراتيجيات تدريس مختلفة لدى طلبة المراحل المتوسطة أو الإعدادية. وتختلف الدراسة الحالية عنها في أنها لا تكتفي بمؤشر عام للفهم؛ بل تفصل بين الاستنتاج والنقد، وتستخدم اختبارا مستقلا عن نصوص التدريب، وتضم موقعين مدرسيين مع تجريبية وضابطة في كل موقع، وتضبط خط الأساس والمدرسة في ANCOVA، ثم تختبر اختلاف الاستجابة حسب المستوى القبلي. وهذه الاختلافات المنهجية هي موضع الإضافة، لا مجرد إعادة إثبات أن استراتيجية جديدة يمكن أن تنتج فرقا دالا.

اتساق الأثر بين المدرستين وحدود التعميم

وجود مجموعة تجريبية وضابطة داخل كل مدرسة، مع التخصيص العشوائي داخل الموقع، يقلل الخلط المباشر بين المدرسة والمعالجة، وقد ظل اتجاه الفروق في صالح المجموعة التجريبية وصفيا في المدرستين. ولم يقدم اختبار تفاعل المجموعة×المدرسة دليلا إحصائيا على اختلاف مقدار الأثر بين الموقعين في أي من المخرجات الثلاثة. ولا تفسر هذه النتيجة بوصفها دليلا على تطابق المدرستين أو تكافؤ الأثر فيهما؛ فهي تعني فقط أن البيانات الحالية لم توفر دليلا كافيا على اختلاف الأثر بين الموقعين. ومع وجود مدرستين فقط، لا يمكن تقدير تباين الأثر بين المدارس على نطاق واسع، لذلك تظل النتيجة اتساقا محدودا داخل الموقعين المشاركين، لا تعميما على المدارس العراقية جميعا (Singh et al., 2022).

القيود المنهجية

ينبغي تفسير النتائج ضمن نطاق التصميم الذي نفذت فيه الدراسة. فعلى الرغم من التخصيص العشوائي داخل كل مدرسة، اقتصرت الدراسة على موقعين فقط وعلى تدخل استمر أربعة أسابيع، ولذلك تصف النتائج الأثر القريب من نهاية البرنامج ولا تختبر استدامته بعيدة المدى، كما لا تسمح بتقدير تباين الأثر بين المدارس والشعب على نطاق واسع. واعتمد

التحليل الأساسي الحالات المكتملة (n=117)، مع فقد بعدي منخفض مقداره 2.5%. كذلك تضمنت كل صورة أربع فقرات كتابية قصيرة مصححة وفق سلالم محددة مسبقا، غير أن ملف التحليل المتاح لا يتضمن مؤشرا مستقلا لاتفاق مصححين على هذه الفقرات؛ ومن ثم ينبغي تفسير الثبات المبلغ عنه بوصفه اتساقا داخليا واتساقا بين الصورتين، لا ثباتا لاتفاق التصحيح. وتمثل هذه الحدود نطاقا لتفسير النتائج، ولا يجوز تجاوزها عند تعميم الأثر أو نسبته إلى آلية بعينها. كما أن الأداة، رغم استقلالها عن نصوص التدريب، تقيس عمليتين استهدفهما التدخل مباشرة؛ لذلك قد تكون أحجام الأثر أكبر من آثار اختبارات معيارية عامة أو قياسات متابعة بعيدة.

الاستنتاجات

1. ارتبطت القراءة التفاعلية القائمة على القصص العربية بفرق معدل واضح في الدرجة الكلية للفهم القرائي بعد ضبط الأداء القبلي والمدرسة، ضمن السياق المدرسي الذي نفذت فيه الدراسة.
2. ظهر فرق معدل واضح في الفهم الناقد، ولم يقدم اختبار التفاعل دليلا على اختلاف هذا الفرق باختلاف المستوى القبلي داخل العينة الحالية، بما ينسجم مع منطق الحوار القائم على القرينة وتقويم كفاية الدليل.
3. كان الأثر المقدر في الفهم الاستنتاجي مشروطا بالمستوى القبلي؛ إذ كان أكبر عند المستويين المنخفض والمتوسط، ولم يكن التقدير الشرطي عند المستوى القبلي المرتفع دالا إحصائيا عند .05.
4. اتجهت النتائج في المدرستين في الاتجاه نفسه، ولم يقدم اختبار التفاعل دليلا إحصائيا على اختلاف مقدار الأثر بينهما، من دون أن يعني ذلك تطابق المدرستين أو قابلية تعميم النتيجة على مدارس أخرى.

التوصيات

1. تضمين أسئلة القراءة الصفية خطوات صريحة تطلب من الطالب تحديد القرينة، وتوليد تفسير، ومقارنة بديل، وتقويم كفاية الدليل.
2. الفصل في الأنشطة والاختبارات بين بنود تقيس الاستنتاج وبنود تقيس النقد بدل دمجهما دائما في مؤشر واحد.
3. استخدام تسقيف موجه بدرجة أكبر للطلاب ذوي الأداء الاستنتاجي المنخفض والمتوسط، مع تقديم مهام أكثر تعقيدا للطلاب الأعلى أداء.
4. تدريب معلمي اللغة العربية على إدارة الحوار النصي الموجه، لا على مجرد طرح أسئلة ما بعد القراءة.

مقترحات لبحوث لاحقة

1. تكرار البحث في عدد أكبر من المدارس والشعب بما يسمح بتمثيل البنية العنقودية بصورة مباشرة.
2. إضافة قياس متابعة مؤجل لاختبار استدامة التحسن بعد انتهاء البرنامج.
3. إدراج قياس كمي لأمانة التنفيذ، وتوثيق اتفاق المصححين في الفقرات الكتابية، وفحص أثر المعلم في دراسات متعددة المعلمين والمواقع.
4. اختبار مستويات متفاوتة من تعقيد القصص والأسئلة لمعرفة ما إذا كانت الاستجابة تختلف لدى الطلاب مرتفعي المستوى القبلي.

الإفصاح والشفافية

حماية البيانات: استخدمت رموز بديلة عن أسماء الطلبة في ملف التحليل، ولم تدرج في المخطوطة أي بيانات تعريفية فردية.

إتاحة البيانات: لا تتاح بيانات الطلاب الفردية علنا حماية لخصوصية المشاركين القاصرين. ويمكن تقديم بيانات مجمعة أو نسخة مرمزة للتحقق التحريري عند طلب المجلة وبما لا يتعارض مع قيود الخصوصية.

الإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي: استخدمت أداة ChatGPT (GPT-5.6 Sol) للمساعدة في التحرير اللغوي، وتنظيم بنية المخطوطة، ومراجعة اتساق العرض. ولم تستخدم الأداة في توليد بيانات الدراسة أو تعديل درجات الطلبة أو إنشاء النتائج الإحصائية. وظلت الحسابات والجداول والأشكال مرتبطة ببيانات الدراسة الأصلية، ويتحمل الباحث المسؤولية الكاملة عن دقة المحتوى والنتائج.

المراجع

المراجع العربية

الربيعي، نغم وسام. (2023). أثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 15*(62، الجزء الثاني)، 1043-1074. https://becj-iq.org/journal/uploads/1043-1074.pdf

العزي، رنا إبراهيم خالد. (2024). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في قدرة طالبات الصف الأول المتوسط على الفهم القرائي في مادة المطالعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 31(6)، 418-436. https://doi.org/10.25130/jtuh.31.6.2024.21

الغانمي، باسم فارس جاسم، والخفاجي، عدنان عبد طلاك، وشحاتة، حسن سيد حسن. (2016). إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 10(19)، 17-56. https://doi.org/10.36327/ewjh.vi19.9089

فرحان، عثمان كهلان. (2019). أثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة والنصوص. مجلة الفتح، (79)، 309-343. https://doi.org/10.23813/FA/79/13

المراجع الأجنبية

Alsubaie, A. M. (2020). The effectiveness of multiple intelligence based differentiated instruction on metacognitive reading comprehension in Arabic language among middle school students in Saudi Arabia. *Amazonia Investiga, 9*(26), 158–166. https://doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.17

Asadi, I. A. (2020). Predicting reading comprehension in Arabic-speaking middle schoolers using linguistic measures. *Reading Psychology, 41*(2), 87–109. https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1726846

Asadi, I. A., & Kasperski, R. (2024). Reading comprehension in the Arabic diglossia: The SVR between the spoken and literary varieties. *Journal of Psycholinguistic Research, 53*(2), Article 27. https://doi.org/10.1007/s10936-024-10054-z

Bin Sawad, N., Law, J., Tibi, S., & Boese, K. (2022). Arabic metalinguistic knowledge predicts reading comprehension: A scoping review. *Frontiers in Communication, 7*, 984340. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.984340

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 435–462. https://doi.org/10.1002/rrq.311

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher, 74*(6), 663–672. https://doi.org/10.1002/trtr.1993

Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 761–781. https://doi.org/10.1037/edu0000180

Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika, 2*(3), 151–160. https://doi.org/10.1007/BF02288391

Makhoul, B., Olshtain, E., & Ibrahim, R. (2015). Let's read together: A balanced computer-assisted intervention program and its effect on comprehension amongst at-linguistic-risk Arab first graders. *Journal of Advances in Linguistics, 5*(2), 626–645. https://doi.org/10.24297/jal.v5i2.5185

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Sleegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018a). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(4), 1215–1239. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., & Sleegers, P. J. C. (2018b). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 20–41. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082

Paige, D. D., Rupley, W. H., & Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. *Education Sciences, 14*(3), 225. https://doi.org/10.3390/educsci14030225

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(2), 228–267. https://doi.org/10.3102/00346543231171345

Saiegh-Haddad, E., & Schiff, R. (2025). Diglossic and orthographic features of reading comprehension in Standard Arabic: The primacy of the spoken language. *Reading Research Quarterly, 60*(1), Article e598. https://doi.org/10.1002/rrq.598

Shahbari-Kassem, A., Asli-Badarneh, A., Hende, N., & Roby-Bayaa, A. (2024). Reading stories in Arabic: The impact of lexico-phonological and diglossic distance level on comprehension and receptive and productive vocabulary among Arab kindergarten children. *Frontiers in Education, 9*, 1394024. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394024

Singh, A., Uwimpuhwe, G., Li, M., Einbeck, J., Higgins, S., & Kasim, A. (2022). Multisite educational trials: Estimating the effect size and its confidence intervals. *International Journal of Research & Method in Education, 45*(1), 18–38. https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1882416

Sireci, S. G., & Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema, 26*(1), 100–107. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256