Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series

Volume 37
Issue 2 *37-2*

Article 6

2023

The Effectiveness of the Interactive E-Book on Developing Reading Comprehension Skills among Seventh-Grade Female Students

Faten Miqdad
Yarmouk University - Jordan, 2018230025@ses.yu.edu.jo

Mohammad Al-Hawamdah
Yarmouk University - Jordan, mohammad.f@yu.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Miqdad, Faten and Al-Hawamdah, Mohammad (2023) "The Effectiveness of the Interactive E-Book on Developing Reading Comprehension Skills among Seventh-Grade Female Students," *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series*: Vol. 37: Iss. 2, Article 6.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol37/iss2/6

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact marah@aaru.edu.jo,rakan@aaru.edu.jo .

Jordan Journal of Applied Science - Humanities Series
Applied Science Private University
2023, Vol 37(2)
e-ISSN: 2708-9126

Research Article

The Effectiveness of the Interactive E-Book on Developing Reading Comprehension Skills among Seventh-Grade Female Students

فاعليَّة الكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصفِّ السَّابع الأساسيّ

Faten Miqdad[1*], Mohammad Alhawamdeh[1].

[1]Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:
Received 22 Jan 2022
Accepted 30 Mar 2022
Published 01 Oct 2023

*Corresponding author:
Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: 2018230025@ses.yu.edu.jo.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of the interactive e-book in developing reading comprehension skills among seventh-grade female students. To achieve the study's aim, a creative reading comprehension skills test, encompassing reading fluency, reading flexibility, reading originality, and reading extension, was prepared. The test consisted of 20 open-ended questions. The study's participants comprised 40 seventh-grade female students from Beit Ids Basic School during the first semester of 2021/2022, who were conveniently selected. The participants were randomly divided into two groups: 20 students in the experimental group taught using the interactive e-book, and 20 students in the control group taught using the conventional method. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level of $\alpha = 0.05$ between the performance means in creative reading comprehension skills, favoring the experimental group.

Keywords: Interactive E-Book, Reading Comprehension Skills, Seventh Grade Arabic Language Textbook.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعليَّة الكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصفِّ السَّابع الأساسيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعِدّ اختبار لمهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي (الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والتوسع القرائي). تكوّن الاختبار من (٢٠) فقرة من نوع الأسئلة المفتوحة، وتكوّن أفراد الدراسة من (٤٠) طالبة من مدرسة بيت إيدس الأساسية في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١/٢٠٢٢ اختيروا بالطريقة المتيسرة. قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين عشوائيًا (٢٠) طالبة في المجموعة التجريبيّة درست بالكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ، و(٢٠) طالبة في المجوعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الأوساط الحسابيّة لأداء طالبات الصف السابع الأساسيّ على مهارات الفهم القرائي منفردة ومجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ، مهارات الفهم القرائي، كتاب اللغة العربية للصفِّ السَّابع الأساسيّ.

https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v37i2.607

١. المقدمة

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تكمن أهمِّيَّة التَّعلُّم الإلكترونيّ بأنَّه طريقة تعليميَّة ذاتيَّة تربط بين المتعلّم والمعلّم؛ نظرًا إلى ما يمرُّ به العالم بفاشية كورونا، الَّتي فرضت استخدام التِّكنولوجيا بأشكالها جميعًا في العملية التَّعليميَّة، وأصبح التَّعلُّم إلكترونيًّا يتَّصل بالإنترنت، ولا يمكن الاستغناء عنه في مجالات الحياة كافَّة؛ فعملت على فتح آفاق جديدة للتَّمكُّن من الوصول إلى مصادر المعرفة، ومع تزايد استخدام التِّكنولوجيا أصبح الإقبال على التَّعلُّم الإلكترونيّ والتَّعلُّم عن بُعد ضرورة من ضرورات الحياة.

مع تطوُّر التّعلّيم وظهور التَّعلُّم الإلكترونيّ؛ أصبح بمقدور المتعلّم الحصول على المعرفة في مدَّة زمنيَّة تتناسب معه، وتسهيل عمليَّة تفاعله؛ إذ يتميَّز بالخصوصيَّة (الاستاد، ٢٠١٨). وفي المُقابل، سعت النُّظم التّعليميَّة عالميًّا لدخول القرن الحادي والعشرين الَّتي تستهدف تغيير نمط التعلُّم التَّقليديّ للإقبال على التّقنيات الحديثة والإفادة منها، والتَّفاعل مع البيئة الحديثة (فلحى، ٢٠٠٥). وقد أشار (رباح، ٢٠١٤) أنَّ التِّقنيات التَّعليميَّة التِّكنولوجية تنظِّم عمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم والظُّروف المتَّصلة بها، في حين أنَّ التِّقنيات التَّربويَّة تعمل على تطوير النِّظام التَّربويّ بصورة شاملة يمتدُّ أثرها إلى تطوير الكتب والمنهاج الَّذي أصبح من الممكن جعله إلكترونيًّا؛ ليساعد الطَّلبة في عمليَّة التّعلُّم، وتطوّرت التِّكنولوجيا إذ وصلت مجالات الحياة جميعها، ومنها مجال التعلُّم، وأصبحت التِّكنولوجيا جزءًا من العمليَّة التَّعليميَّة، ومساعدة الطَّلبة في عمليَّة التّعلّم، والأساس في منهجيَّة التَّفكير.

ومن أجل رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم والخروج من التعليم القائم في أغلب الأحيان على حفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيويّة التعلّم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل، وصولاً إلى حلّ المشكلات، ويتطلب إحداث تطوير نوعيّ في مصادر التعلّم ووسائطه المتنوعة، وتوظيف ما وصل إليه التقدم الكبير في تقنيات المعلوماتيّة الحديثة، فكثير من الدراسات أظهرت تأثيراً إيجابيّاً لاستخدام التكنولوجية والحاسوب والبرمجيات على أداء المتعلم، وسيصبح للطالب دورٌ فاعل في عمليّة التعلم، وسيكتشف الموضوعات بنفسه، ويصل إلى المفاهيم المقصودة، وبطريقة تدفعه ليس للاستيعاب الكامل للمضمون الموجود في المادة التعليميّة فقط، وإنما على الإبداع والاستزادة والاطلاع على مصادر أخرى في الإنترنت وقواعد البيانات أينما توافرت (الحوامدة وعاشور، ٢٠١١؛ منصور، ٢٠١٥). وينبغي للمعلّمين أن يجدوا طرائق تدريس جديدة أكثر فاعليَّة لتنمية مهاراتهم؛ لتطوير عملية التعلُّم بأسلوب الكتاب الإلكترونيّ لما له من تأثيرٍ كبيرٍ على الطَّالبات (اليامي، ٢٠١٤؛ السامرائي، ٢٠١٤؛ عطية، ٢٠١٣).

فقد أوضح النَّوايسة (٢٠١١) أنَّ الكتاب الإلكترونيّ من أفضل الطرائق لنشر المعلومات؛ إذ بإمكان المعلّم أن يُصمِّم الكتب الإلكترونيَّة وينشرها ويوزّعها عبر شبكة الإنترنت مجَّانًا أو مقابل أجور يسيرة. ويعرِّف الكتاب الإلكترونيّ كلًّا من نورشحاده ومونيكا (Norshuhada &Monica, 2001) على أنَّه تطلع حديث النشوء للكتب الورقية في محيط إلكترونيّ تعليميّ متكامل، إضافة إلى الخصائص الإلكترونيَّة المُتمثِّلة في الوسائط المتعدِّدة، والنُّصوص الفائقة، والبحث، والملاحظات، والأنشطة، والاختبارات، بدلًا من شعور المتعلّم بالملل وعدم التَّركيز عند اكتساب العلم والطريقة المعتمدة على التَّلقين والحفظ، وبذلك أصبح الفرد قادرًا على التّعلّم بصورة تتناسب مع احتياجاته، وميوله، وذلك أثناء أنظمة التَّعلُّم المفتوح، والتّعلّم عن بُعد.

وأشار عوض (٢٠١٥) إلى أهميَّة الكتاب الإلكترونيّ في عمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم؛ فهو عبارة عن نصّ رقميّ، يُعرض على شاشة الحاسوب وبصور مختلفة، ويشمل مجموعة من التَّدريبات، والاختبارات، والأنشطة، التي يمكن الوصول إليها في الوقت الأمثل؛ فهو أكثر متعة ويحوي على التخفيف من الآثار النَّفسيَّة لدى الطَّالب، وقد لوحظ بأن الكتاب الإلكترونيّ امتاز بسهولة البحث عن المعلومات، وقلَّة التَّكلفة الماديَّة.

ويعدُّ استخدام الكتاب الإلكترونيّ أحد أوعية النَّشر الإلكترونيّ وأحد تطبيقات التَّعليم الَّتي يتعامل معها المُتعلّم عن طريق تفاعله مع المحتوى الإلكترونيّ، ويمدّ المتعلّم بمصادر تعلُّم متعدِّدة الوسائط منها؛ الصُّور المتحرِّكة، والأفلام، والصَّوتيَّات بأنواعها، إضافة إلى النُّصوص (خميس، ٢٠١٥؛ Kissinger, 2013). ويُشير النَّشر الإلكترونيّ إلى طريقة إنتاج البيانات والوثائق إلكترونيًّا ونشر المعلومات التقليدية الورقيَّة عبر تقنيَّات جديدة تستخدم في طباعة المعلومات لتصل إلى شكلها النهائي بدقة وسرعة فائقة (خلف، ٢٠١٤).

فالكتاب الإلكترونيّ هو بمثابة دمج للنَّصّ، والصَّوت، والصُّورة، والحركة في آنٍ واحد، ويُطلق عليه الكتاب الديناميكيّ، الذي يُعطي القارئ حُرِّيَّة اختيار مساره من حيث نقل وعرض النُّصوص والصُّور والأشكال إلى صور حيَّة ونماذج مُحاكاة؛

ليتفاعل معها القارئ بصورة ممتزجة، وبذلك يمكن أن يتصفَّح الكتاب بأيِّ صورة سواء عن طريق السَّماع أو المشاهدة أو القراءة. ومن الفوائد التي يحققها التَّواصل والتَّفاعل بين الطَّلبة، وزيادة دافعيَّتهم نحو التَّعلُّم، وتعزيز الموقف التَّعليميّ، وتنمية الجوانب المعرفيَّة والمهاريَّة في مختلف التَّخصُّصات. ويمتاز الكتاب الإلكترونيّ بمبدأ التَّفاعل الَّذي يُتيح للطَّالب فرصًا للتَّعلُّم، وتوفير الأنشطة التَّعليميَّة المدعومة بالوسائط والصُّور ولقطات الفيديو (الشبول، ٢٠٠٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٧؛ الموسى، ٢٠٠١، الغامديّ، ٢٠١١؛ القاسم، ٢٠٠٧).

وللكتب الإلكترونيَّة فوائد عديدة؛ يستطيع الطَّالب الوصول إليها؛ فهي متاحة لديه في الأوقات جميعها، ورفع مستوى التَّحصيل لدى الطَّلبة، وفهم الموضوعات بطريقة سهلة، ولتخفيف الضَّغط النَّفسيِّ والجهد البدنيِّ على المعلِّم؛ فهي جاذبة للطَّلبة، وقادرة على تحليل سلوكهم المعرفيّ، وتمكين المعلِّم من إيصال المعلومات بصورة تلائم المتعلِّم.

وفي المقابل، تحتلّ القراءة في تعليم فنون اللغة مكانة بالغة الأهمية، فهي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغويّة وتنميتها، وهي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان، وجودة البيان، وصحة الضبط، والمصدر الوافر؛ لتزويد المهارات اللغويّة بغذائها الفكريّ المتجدد. ويرى كثير من الباحثين في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز (Decoding) تعريفًا للقراءة؛ لأنَّ فكّ الرموز، وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليّة آليّة، وقراءته في هذه الحالة آليّة ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصًّا مكتوبًا باللغة الفارسيّة التي تكتب بحروف عربيّة، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (عبد الرحيم، ١٩٩٨؛ الحلاق، ٢٠١٠؛ الحوامدة، ٢٠١٥؛ طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦؛ عمار،٢٠٠٢).

والقراءة عمليَّة نفسيَّة لُغويَّة؛ يبني القارئ فيها المعنى بتفاعله مع النَّصِّ الَّذي عبَّر به الكاتب عن المعنى الذِّهنيِّ لديه. ويعدَّ الفهم القرائي من أبرز الأركان الأساسيَّة للقراءة، وعن طريقه تُستخلص المعلومات الجديدة، بما يعرفه من خبرات سابقة ممَّا يحصل لدى المتعلِّم من توليد أفكار ومعلومات جديدة من مصادر متنوِّعة أسهمنَ عن طريق الملاحظة المباشرة للظَّواهر أو المشاهدات. ويساعد الفهم القرائي على جعل (المتعلِّم القارئ) يتفاعل مع المادة القرائيَّة، ويجعل منها مهارة لُغويَّة ذات معنى (عبد الباري، ٢٠١٠؛ Goodman, 1994)، وتعبِّر عن مدى العمليَّات المعرفيَّة الَّتي تعكس عمليَّة تفكيك الرُّموز؛ للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، ووسيلة من وسائل استقبال المعلومات، إلَّا أنَّها تتطلَّب فهم الرُّموز والمعاني، إضافة إلى القدرة على تفسير الانفعالات؛ بواسطة القراءة المبكِّرة (خوجة، ٢٠١٥).

وقد أكّد الدراسات على أهمِّيَّة فهم المقروء (Reading Comprehension)، بوصفه الهدف الأساس الَّذي تقوم عليه عمليَّة القراءة؛ بل إنَّ الفهم يعدّ جوهر القراءة (Essence of Reading) (الحوامدة، ٢٠١٥؛ طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦؛ عمار، ٢٠٠٢). ويرى فيني وهيبرد (Feney &Hibbard) أن عمليَّة فهم المقروء هي العمليَّات جميعها المرتبطة بالحصول على المعنى وبنائه من النَّصِّ المكتوب، والحصول على المعنى، يعني أنَّ هناك معنىً داخل النَّصِّ، وأنَّ هناك ضرورة لفهم المعنى. وبناء المعنى يستلزم من القارئ الذَّهاب إلى أبعد من المعاني الواضحة الموجودة في النَّصِّ إلى أن يضيف المعنى الجديد إلى مخزونه المعرفيِّ وخبراته. والفهم المقروء عملية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ عن طريق محتوى قرائي بُغية استخلاصه للمعنى. والهدف الأساسيّ للقراءة هو الفهم القرائيّ والهدف الأسمى من القراءة، والَّذي يسعى الطَّالب إلى تحقيقه، وكذلك العمليَّة التَّعليميَّة قراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة بمفهومها الصَّحيح (عبد الباري، ٢٠١٠؛ جاد، ٢٠٠٣).

وقد تعدّدت تصنيفات المتخصصين المتعلقة بتحديد مستويات فهم المقروء. وبناءً عليه، ظهرت عدّة مستويات لفهم المقروء، تدرّجت من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الأصعب، وتنوعت مستوياته وتعددت مهاراته، فقد صُنفت مستويات فهم المقروء في دراسات عدّة إلى أربعة مستويات تدرجت فيها تدرجًا منطقيًا، هي: المستوى الحرفيّ، وهو أسهل مستويات فهم المقروء، ويشير إلى المعاني الحرفيّة والمباشرة من النص، ثمّ المستوى الاستنتاجيّ، ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النص وتفسيرها بلغة أخرى، أما المستوى الثالث؛ فهو الناقد، ويشير إلى قراءة النص قراءة معمّقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النص المقروء شكلاً ومضمونًا، ورابعًا المستوى الإبداعي وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتنوعها وتفردها، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء (الحوامدة والبليهد، ٢٠١٦).

ويعدُّ مستوى الفهم الإبداعيّ) الطَّلاقة القرائيَّة، والمُرونة القرائيَّة، والأصالة القرائيَّة، والتَّوسُّع القرائيِّ) الَّذي يتضمَّن وضع عنوان أصيل للنَّصّ بتقديم اقتراحات جديدة للتَّطوُّر وتوليد الأفكار الجديدة (الباري، ٢٠١٠). حيث تؤدِّي الطَّلاقة

Published by Arab Journals Platform, 2023

اللُّغوية (Fluency) لدى طالباتها إلى مُراعاة السُّرعة، والدِّقَّة، والقدرة على إنتاج عدد كبير من البدائل أو المُترادفات أو الأفكار في فترة محدَّدة، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعيَّة، وتتطلَّب مهارة الطَّلاقة تشجيع الطَّلبة ودعمهم، وإيجاد خبرات متنوِّعة ومعلومات متحقِّقة، وقد عرَّفها سعادة (٢٠٠٣) بأنَّها المهارة الفعليَّة الَّتي تُستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرِّيَّة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة. فأصبح على المعلّمات التَّنبُّؤ بأساليب جديدة، وأن يمتلكن مهارات إبداعيَّة وفعَّالة للتَّدريس. فهي قدرة الفرد على توليد عدد كبير من المفردات والأفكار (جمل، ٢٠٠٥). وتعدّ المرونة (Flexibility) القدرة على توليد أفكار متنوِّعة والقدرة على التَّكيُّف السَّريع مع المواقف.

وتعتبر الأصالة (Originality) القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العاديَّة أو الأفكار غير الشَّائعة، وهي أكثر الخصائص ارتباطًا بالتَّفكير الإبداعيّ، وتعني القدرة على توليد أفكار تتميَّز بالجدِّيَّة والتَّفرُّد؛ بحيث يمكن أن يطلق عليها أفكار غير مسبوقة والقدرة على إنتاج أفراد جديدة (الكتاني،٢٠٠٥). وأمّا التوسع (Elaboration)؛ فهو البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكمله بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلًا، والعمل على امتداده في اتجاهات جديدة، وذلك بالقدرة على إنتاج تضمينات، وعلاقات، وتنظيمات، وإدخالها في علاقات جديدة، فيشير إلى قدرة الطلبة على أخذ فكرة، أو موضوع، وتوسيعه، وتدويره، وإعادة تنظيمه، وإضافة شيء جديد ومختلف (Carson et al., 1994).

وفي حدود الاطِّلاع تبيَّن وجود أبحاث ودراسات قليلة هدفت الكشف عن فاعلية الكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء، منها: دراسة (الاستاد، ٢٠١٨) التي هدفت إلى البحث عن قياس أثر تصميم الكتاب الإلكترونيّ في تنمية التَّحصيل، ومهارات التَّفكير العلميّ لدى طلَّاب الصَّفّ الخامس الابتدائي في دولة الكويت، واستَخدمت الباحثة منهج البحث التَّطويريّ بتصميم شبه تجريبيّ على عيِّنة مُكوَّنة من (٤٦) طالبة من طالبات الصَّفّ الخامس الابتدائيّ، وتُطبّق البحث باستخدام القياس البعديّ لاختبار التَّحصيل، واختبار مهارات التَّفكير العلميّ، وكَشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسِّطات المجموعتين في التَّحصيل، ومهارات التَّفكير العلميّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

وفي المقابل، أجرى يوه دراسة (Yueh, 2013) لاستكشاف مواقف الأطفال وسلوكيَّات القراءة والنَّتائج من أجل معرفة ما إذا كانت هناك أي فروق بين الجنسين في قراءة الكتب الإلكترونيَّة. تمَّ إجراء اللقاء الأوَّل مع (١٦٦) طالبًا من طلَّاب المدارس الابتدائيَّة لتقييم مواقفهم تجاه القراءة باستخدام نظام تعلُّم الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ IELS ثمَّ شارك ثلاثة وعشرون طفلًا من طلَّاب الصَّفّ السَّادس في اللقاء الثَّاني، حيث قرؤوا بصمت كتابين إلكترونيَّين في IELS بتقنية تتبُّع سلوك القراءة، وأُجرِيَ اختبار استرجاع لتقييم نتيجة القراءة لكلّ كتابٍ إلكترونيٍّ. وأظهرت النَّتائج أنَّه في حين أنَّ الفتيات كان لديهنَّ في الغالب سلوك المسح أثناء عمليَّة القراءة، فقد تفوَّقن على الأولاد في اختبارات الاسترجاع.

وأجرى ميشيل (Michelle, 2014) دراسة هدفت الكشف عن تأثير سقالات تحويل النَّصّ إلى كلام ومفردات إلكترونيَّة على فهم الطُّلَّاب الَّذين يعانون من صعوبات في القراءة، تحديد ما إذا كان هناك اختلاف كبير في إعادة السَّرد الشَّفهي وأداء الفهم في أسئلة الاختيار من متعدِّد عندما كان ١٧ طالبًا يعانون من صعوبات في القراءة في الصَّفّ الثَّالث (ن = ١٠) والرَّابع (ن = ٧) يقرؤون كتبًا إلكترونيَّة أقلَّ من ثلاثة من تنسيقات الكتب المختلفة. ويقرأ المشاركون نصًّا مقدّمًا في (٣) تنسيقات بمستويات مختلفة من السقالات المضمّنة بما في ذلك دعم تحويل النَّصّ إلى كلام ومفردات. وكشفت نتائج اختبار فريدمان عن تأثير كبير لتنسيقات الكتاب المختلفة على الفهم الَّذي تمَّ قياسه من بإعادة السَّرد الشَّفهيّ، ولكن ليس للفهم المقاس بأسئلة الاختيار من متعدِّد.

وكَشفت دراسة الحربي وآل مسعد (٢٠١٧) إلى التعرُّف على أثر استخدام الكتاب التَّفاعليّ في تنميَة تحصيل طلَّاب الصَّفّ الثَّالث المتوسِّط عند مستويات المجال المعرفيّ (التَّذكُّر، والفهم، والتَّطبيق، والتَّحليل، والتَّقويم) سلسلة (full blast) لمادَّة اللُّغة الإنجليزيَّة، وقد طُبّق المنهج شبه التَّجريبيّ على عيِّنة البحث، البالغ عددهم (٦٠) طالبًا قُسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبيَّة، والأُخرى ضابطة، حيث يتمُّ تدريسُ المجموعة التَّجريبيَّة، البالغ عددها (٣٠) طالبًا باستخدام الكتاب التَّفاعليّ الخاصّ بسلسلة (full blast)، بينما دُرّست المجموعة الضَّابطة البالغ عددها (٣٠) طالبًا بالطَّريقة التَّقليديَّة، وقد طُبّق الاختبار التَّحصيليّ البعديّ على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، واستُخدمت المُعاملات الإحصائية مثل اختبار (T)؛ وذلك لحساب التَّكافؤ بين المجموعتين والمقارنة بينهما، وقد توصَّلت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطَي درجات المجموعة الضَّابطة (الطُّلَّاب الَّذين درسوا بالطَّريقة التَّقليديَّة) ودرجات المجموعة التَّجريبيَّة (الطُّلَّاب الَّذين درسوا استخدام الكتاب التَّفاعليّ) في مستويات (الفهم، التَّذكير، التَّقويم، التَّحليل، التَّطبيق) وكانت النَّتيجة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol37/iss2/6 4

وأظهرت نتائج دراسة باتون وفيكتوريا (Batoon &Victoria, 2018) أنَّ تصميم الكتب الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة ساعد الطُّلَّاب المرحلة الثانوية على تطوير مهارات التَّعلُّم الأساسيَّة عن طريق القدرة التِّكنولوجيَّة، ومهارات القراءة والكتابة، وكذلك قدرات الإدراك وما وراء المعرفة. علاوةً على ذلك، أشار الطُّلَّاب إلى أنَّ استخدام الكتب الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة له تأثير إيجابيّ على درجاتهم نظرًا لارتفاع محتوياتها الصَّوتيَّة والمرئيَّة، وانجذابهم للدَّردشة واللَّعب أثناء استخدامه.

وأشار أوفال وهنيف (Aufal &Hanif, 2019) في دراسته أثر استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ على مُخرجات تعلُّم الطُّلَّاب، هدفت دراسته إلى تحديد أثر استخدام وسائط الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ على مخرجات تعلُّم الطُّلَّاب في الموضوع التَّاريخيّ للمادَّة الاجتماعيَّة للصَّفّ السَّابع من المدارس الإعداديَّة. استخدمت هذه الدِّراسة أسلوب البحث التَّجريبيّ الَّذي شمل (٥٩) طالبًا في المجموعة الضَّابطة و(٥٩) طالبًا في المجموعة التَّجريبيَّة. وأظهرت النَّتائج أنَّ متوسِّط درجة المجموعة التَّجريبيَّة قبل استخدام الكتاب الإلكترونيّ كان (٥٤,٧٨) وأنَّ متوسِّط الدَّرجة بعد معاملة استخدام الكتب الإلكترونيَّة كان (٨١,٦٩) هذا يعني أنَّ هناك زيادة في متوسِّط الدَّرجات بمقدار (٢٦,٩١) بعد استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في الموضوع الاجتماعيّ. إضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الاختبار المقارن للمعرفة بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة أنَّ المجموعة التَّجريبيَّة كان لديها متوسِّط درجة (٨١,٦٩) أعلى من المجموعة الضَّابطة والَّتي كانت (٦٤,٧٥) ممَّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الدَّرجات بين المجموعة الضَّابطة والمجموعة التَّجريبيَّة. فإنَّ وسائط الكتاب الإلكترونيّ التفاعليّ فعَّالة لاستخدامها في تحسين معرفة الطُّلَّاب في المادَّة الاجتماعيَّة للصَّفّ السَّابع.

أمَّا دراسة سيفو (٢٠١٩)؛ فقد هدفت إلى استقصاء فاعليَّة برمجيَّة إلكترونيَّة في تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة لطلبة المرحلة الأساسيَّة في الأردنّ، ولتحقيق هدف الدِّراسة؛ استُخدم المنهج شبه التَّجريبيّ، واختيرت عيِّنة الدِّراسة بالطَّريقة القصديَّة، الَّتي تكوَّنت من (٥٠) طالبًا وطالبةً من طالبات الصَّفّ السَّادس الأساسيّ من مدرسة السامية الدوليَّة في العاصمة عمان، وُزِّعت عيِّنة الدِّراسة بالطَّريقة العشوائيَّة إلى مجموعتين: التَّجريبيَّة، وتكوَّنت من (٢٥) طالبا وطالبة، تمَّ تدريسها مادَّة اللُّغة الإنجليزيَّة بالطَّريقة الاعتياديَّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق بين متوسِّطات درجات المجموعة الضَّابطة والمجموعة التَّجريبيَّة، ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة في الاختبار البعديّ، والَّتي دُرِّست باستخدام البرمجيَّة الإلكترونيَّة، وكشفت الدِّراسة عن فاعليَّة البرمجيَّة الإلكترونيَّة في تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة.

أمَّا دراسة ليم (Lim, 2020) المتعلّقة بتأثير الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ على التَّحصيل الأكاديميّ تتَّجه الجامعات نحو الكتب الإلكترونيَّة كمواد تعليميَّة، لتحلَّ محلَّ الكتب المطبوعة التَّقليديَّة. وتهدف هذه الدِّراسة إلى تأثير الكتب الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة على التَّحصيل الأكاديميّ، واعتبرت نهجًا تجريبيًّا لاختبار التَّأثير السَّببيّ لنوعين من الكتب الإلكترونيَّة، وهما الكتاب الإلكترونيّ التَّقليديّ (TE)والكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ (IE) على عيِّنة من الطُّلَّاب الجامعيِّين المسجَّلين في وحدة الإحصاء. وأشارت النَّتائج التَّجريبيَّة إلى أنَّ الطُّلَّاب الَّذين يتعلَّمون الإحصاء من خلال (IE) حقَّقوا درجات أعلى في التَّحصيل الأكاديميّ من الطُّلَّاب الَّذين يتعلَّمون من خلال (TE)، وتعمل نتائج الدِّراسة أوَّلًا على توسيع النَّظريَّة الحاليَّة من خلال إظهار أنَّ (TE) و (IE) يمكنهما تفسير الاختلافات في التَّحصيل الأكاديميّ. وأشارت الدِّراسة إلى أنَّ الكتب الإلكترونيَّة يجب ألَّا تكون ثابتة ويمكن لناشري الكتب الإلكترونيَّة والمعلِّمين اختيار تصميم كتبهم الإلكترونيَّة باستخدام تنسيقات تفاعليَّة مع مكوِّنات الرُّسوم المتحرِّكة اعتمادًا على الموارد المتَّاحة. وتقدِّم الدِّراسة رؤى جديدة حول كيفيَّة إدارة التَّحصيل الأكاديميّ للطُّلَّاب بصورة أفضل بتصميم أنواع الكتب الإلكترونيَّة.

ومن هنا تشير نتائج الدِّراسات السابقة إلى وجود اتِّفاق مع الدراسات الأخرى بالاطِّلاع على الأدب السابق، حيث إنَّ الكتاب الإلكتروني يدلُّ على أثر إيجابي في التعلم ورغبة الباحثين في عمل كتاب إلكتروني تفاعلي يعتمد على أساليب التعلم ومعرفة أثره لتنمية التحصيل وفهم المقروء، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدهام (٢٠١٩) باعتمادها على استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي وأثرها في تنمية فهم المقروء، وتشابهت مع دراسة حربي وآل مسعد (٢٠١٧) في التعرف على أثر استخدام الكتاب التَّفاعليّ في تنميَة تحصيل طلَّاب الصَّفّ الثَّالث المتوسِّط، ودراسة سيفو (٢٠١٩) هدفت إلى استقصاء فاعليَّة برمجيَّة إلكترونيَّة في تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة لطلبة المرحلة الأساسيَّة في الأردنّ، من حيث الأداة المستخدمة حيث تم تصميم اختبار تحصيلي اعتمد على المنهج شبه التجريبي. واختلفت الدراسة مع دراسة كيسنجر(Kissinger, 2013) بدراسة نوعيَّة هدفت إلى التَّعرُّف على مدى استفادة الطَّلبة من الكتب الإلكترونيَّة التي تُستخدم من خلال الأجهزة المتنقِّلة بمختلف أنواعها، وتفاوتت مع دراسة هون (Han, 2015) في دراسته تضمين آثار استراتيجيَّة توجيه تعلُّم قائمة على طرح المشكلات في الكتب الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة على أداء تعلُّم الطُّلَّاب وميل التَّفكير الأعلى، واختلفت في منهج الدراسة بدلًا من البحث الوصفي باستخدام منهج تجريبي، واختلاف من حيث العينة، وما يميز الدراسة الحالية بأنها اقتصرت على طلبة الصف

Published by Arab Journals Platform, 2023

السابع الأساسي، وهي من الدراسات الأولى التي استخدمت فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي لتنمية مهارات فهم المقروء في مادة اللغة العربية في حدود اطلاع الباحثين. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة من الناحية النظرية بكيفية تطوير الاختبار التحصيلي وكيفية اختيار العينة، وبالإمكان القيام بعمليات الإضافة والحذف والاستبدال بسهولة؛ أي المرونة والسرعة في تحديث تقنيات الكتاب الإلكتروني التفاعلي، واستخدامه من قبل الطالب الضعيف والطالب المبدع بسلاسة، فهو أكثر متعة وفاعلية وزيادة البراعة والسرعة في التعلم؛ مما يزيد الدافعية لدى الطلبة بالتعلم لمواكبة التطور الزمني التكنولوجي. فهناك أثر إيجابيّ واضح لاستخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في مجالات متعدّدة، وفي ضوء قلة الأبحاث والدِّراسات الَّتي تناولتها حسب اطّلاع الباحثيْن.

ويَرَى الباحثَان أنَّ هناك ضرورة لمواكبة التَّطورات العالميَّة في مجال التَّعليم وطرائق التَّدريس، وإجراء أبحاث بهدف الإفادة منها في تنمية المهارات اللُّغويَّة والتِّقنيات التَّعليميَّة لدى الطَّلبة، فجاءت هذه الدِّراسة بهدف الكشف عن فاعليّة استخدام الكتاب الإلكتروني التَّفاعليّ وبيان أثره في تنمية مهارات فهم المقروء. فالكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ يعمل على تحويل النَّصّ المكتوب على الورق إلى مادَّة مطبوعة ومُدمجة بين الصُّورة والصَّوت؛ باستخدام جهاز الحاسوب وإمكانيَّة التَّفاعل معها بمقاطع فيديو ورسومات متحرِّكة وطرائق عرضها وربطها ارتباطًا تشعُّبيًا وأداء الاختبارات وتصحيحها أمامهم؛ فهو أفضل الطّرائق لنشر المعلومات.

٢. مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تنبثق مشكلة الدِّراسة الحاليَّة من خلال ملاحظة الباحثين لما يمرُّ به التَّعلُّم من تحوُّل بسبب فاشية كورونا، وشعور الطَّالبات بالملل جرَّاء استخدام التَّعلُّم الرُّوتينيّ أو القراءة الذَّاتيَّة، وقد أظهرت بعض الدراسات ضعف الطلبة في مهارات القراءة وفهم المقروء كدراسة (جاد، ٢٠٠٣، والحوامدة والبليهيد، ٢٠١٦). من هنا، يرى الباحثان أن هناك حاجة ماسة للكشف عن فاعليَّة استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في تنمية مهارة فهم المقروء؛ لتحسين تحصيلهم وإثارتهم؛ ليكونوا التدريس أكثر جاذبيَّة وتشويق؛ لأنَّ التَّدريس بالطّرائق التَّقليديَّة يُقلّص من نشاط الطَّلبة ومُيولهم ودافعيَّتهم نحو التَّعلُّم وعدم تلبيَّة حاجاتهم ورغباتهم، وقد شعر الباحثان بوجود حاجة ماسَّة لاستخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، لتحسين تحصيل الطَّلبة في مادَّة اللُّغة العربيَّة؛ باستخدام وسائل حديثة لإثارة الدَّافعيَّة، والنَّشاط لدى الطَّلبة، لجذب انتباههم وتحسين مستواهم.

٢,١ أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعليَّة استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصَّفّ السَّابع الأساسيّ؟

٣. أهداف الدّراسة وأهميتها

٣,١ أهداف الدّراسة

هدفت الدِّراسة الحاليَّة إلى التَّعرُّف على فاعليَّة استخدام الكتاب الإلكترونيّ التّفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصَّفّ السّابع الأساسّي.

٣,٢ أهمية الدّراسة

١. **الأهميّة النّظرية:**

- تستمدّ الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يمكن أن تساهم هذه الدراسة في إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون في مجال تطوير استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس القراءة، وذلك باعتماد استراتيجيات حديثة بالاعتماد على الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، وإسهامها في رفع مستوى تحصيل الطَّالبات، وإثراء الدَّافعيَّة لديهنَّ، وقد تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في ميدان اللغة العربيّة.
- إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ.

٢. الأهميّة العمليّة:

- إنّ إجراء الدِّراسة الحاليّة قد يساهم في إبراز أهمية تدريس القراءة بالاعتماد على الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ كإستراتيجيّة جديدة يمكن للمعلّمين الاستعانة بها؛ ليحققوا بها الأهداف اللغويّة التعليميّة، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها.
- وتبرز أهمية الدراسة أيضًا في إمكانية وضع النتائج موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليميّة، بحيث يمكن الإفادة من نتائجها في مساعدة المعلمين في توظيف التِّقنيات الحديثة في التَّعلُّم؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مستوى الطلبة ودرجة اكتسابهم لمهارات الفهم القرائي.

٤. التَّعريفات الإجرائيَّة

الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ

هو المحتوى اللغوي الكترونيّ المدعَّم بوسائط متعدِّدة من مثيرات بصريَّة وسمعيَّة مثل أفلام ومصوِّرات وتسجيلات صوتيّة تساعد طالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ بأن يتفاعل مع محتوى كتاب اللغة العربية ويمكن استخدامه والاطِّلاع عليه باستخدام الحاسوب أو الأجهزة اللوحيَّة الذكيَّة.

مهارات فهم المقروء

مجموعة المهارات الّتي تتضمَّن التَّفاعل بوعي مع النَّصّ المقروء، هي:

- الأصالة القرائية: ويقصد بها القدرة على تقديم أفكار جديدة غير مطروقة في النص، والقدرة على توليد أفكار غير مطروقة لموقف أو حدث في النص، واقتراح نهايات غير مألوفة وغير مطروقة للنص.
- الطلاقة القرائية: القدرة على تقديم عدد من المترادفات والمتضادات للفظة معينة وردت بالنص، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار بدلاً من الأفكار الواردة في النص، واستخلاص قرائن أو شواهد تؤكد فكرة أو رأيًا في النص.
- المرونة القرائية: القدرة على اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص، وتقديم أفكار جديدة غير مطروقة في النَّصّ المقروء.
- التوسع القرائي: القدرة على تطوير الفكرة العامة في النص المقروء بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، وتطوير فكرة رئيسة، وإضافة عناصر جديدة (أشخاص وأحداث....).

وتُقاس بالدَّرجة المتحقّقة لطالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ في اختبار مهارات فهم المقروء المُعدّ لهذه الغاية.

٥. حدود الدّراسة ومحدّداتها

اقتصرت الدِّراسة على طلبة الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ في المدارس الحكوميَّة التَّابعة لمديريَّة التَّربية والتَّعليم في لواء الكورة، وجرى اختيار مدرسة من مدارس الكورة بالطَّريقة المتيسرة، ويتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء أدوات الدراسة المستخدمة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات، وتمثلت الحدود الموضوعيّة لكتاب اللُّغة العربيّة للصَّفِّ السَّابع الأساسيّ للفصل الدِّراسيّ الأوَّل لعام ٢٠٢٢/٢٠٢١.

٦. الطَّريقة والإجراءات

٦,١ فرضيَّة الدّراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأداء طالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ (المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة) على مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى إلى متغيِّر طريقة التَّدريس (توظيف الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، والكتاب في الطَّريقة الاعتياديَّة)؟

Published by Arab Journals Platform, 2023

٦,٢ منهج الدّراسة

استخدم التصميم شبه التَّجريبيِّ (تصميم قبلي- وبعدي للمجموعتين)؛ للكشف عن فاعليّة الكتاب الإلكترونيِّ التَّفاعليِّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيِّ، وقد استخدمت برمجيَّة (flip builder) لتصميم الكتاب التَّفاعليِّ.

٦,٣ أفراد الدّراسة

تكوَّن أفراد الدِّراسة من طالبات الصَّفِّ السَّابع في لواء الكورة بالمدارس الحكوميَّة وجرى اختيار المدرسة بالطَّريقة المتيسرة من المدارس التَّابعة للواء الكورة بمنطقة (بيت إيدس)، لقربها من مكان إقامة أحد الباحثين، وتعاون إدارة المدرسة بإجراء الدِّراسة على طالباتها.

وقد جرى اختيار شعبتين بالطَّريقة العشوائيَّة البسيطة؛ وقد اختيرت إحدى الشُّعبتين لتكوِّن المجموعة التَّجريبيَّة، في حين اعتبرت الشُّعبة الأُخرى ضابطة. وبلغ عدد أفراد المجموعة التَّجريبيَّة (٢٠) طالبة، تلقَّين التَّدريب على مهارات فهم المقروء باستخدام الكتاب الإلكترونيِّ التَّفاعليِّ، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٢٠) طالبة، تلقَّين التَّدريب على مهارات فهم المقروء باستخدام الطَّريقة الاعتياديَّة.

٦,٤ متغيِّرات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المتغيِّرات الآتية:

١. **المتغيّر المستقلّ:** طريقة التَّدريس، ولها مستويان: (الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، والطَّريقة الاعتياديَّة).

٢. **المتغيّر التَّابع:** مستوى مهارات فهم المقروء لدى أفراد الدِّراسة.

٦,٥ تكافؤ مجموعتي الدّراسة

تمَّ اختبار تكافؤ مجموعتَي الدِّراسة (التَّجريبيَّة والضَّابطة) في الأداء القبليِّ على مهارات المقروء منفردة ومجتمعة، وذلك باستخدام اختبار (t-test) للعيِّنات المستقلَّة، وجدول (١) يبيِّن ذلك.

جدول (١): نتائج اختبار (t-test) للكشف عن تكافؤ مجموعتَي الدِّراسة في الأداء القبليِّ لمهارات المقروء منفردة ومجتمعة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T=test	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوسُّع القرائيّ	التجريبية	١١,٥٥	٢,٠٤	٠,٣٩	٣٨	٠,٧٠
	الضابطة	١١,٢٥	٢,٧٩			
المرونة القرائيَّة	التجريبية	١١,٠٠	٢,٧٧	٠,٣٣	٣٨	٠,٧٤
	الضابطة	١٠,٧٠	٢,٩٦			
الطَّلاقة القرائيَّة	التجريبية	١١,٦٥	١,٧٦	١,٠٦	٣٨	٠,٣٠
	الضَّابطة	١٠,٩٥	٢,٣٧			
الأصالة القرائيَّة	التَّجريبيَّة	١٠,٩٠	٣,٤٩	٠,٠٩-	٣٨	٠,٩٣
	الضَّابطة	١١,٠٠	٣,٢٣			
الكلّيّ	التَّجريبيَّة	٤٥,١٠	٩,٢٦	٠,٣٩	٣٨	٠,٧٠
	الضَّابطة	٤٣,٩٠	١٠,٣٢			

يُلحظ من جدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسِّطي أداء مجموعتَي الدِّراسة في مهارات المقروء مجتمعة ومنفردة؛ وهذا يشير إلى تكافُؤ المجموعتين إحصائيًّا قبل إجراء المعالجة.

٦,٦ أداتا الدّراسة

❖ **اختبار مهارات فهم المقروء**

أعدّ الباحثان اختبارًا لقياس أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة في مهارات فهم المقروء لطالبات الصَّفِّ السَّابع، وقد تمَّ اختبار أربع مهارات من مهارات فهم المقروء في المستوى الإبداعيِّ (الأصالة القرائيَّة، الطَّلاقة القرائيَّة، والمرونة القرائيَّة،

والتوسُّع القرائيّ)، وتمَّ إعداد قائمة بالمؤشِّرات الَّتي تمَّ توزيعها على المهارات، وتوزيع الأسئلة على المهارات والمؤشِّرات على النحو الآتي:

- الأصالة القرائيَّة، وتغطِّيها الأسئلة ذات الأرقام (١٢، ١٥، ١٦، ١٧.١٨).
- الطَّلاقة القرائيَّة، وتغطِّيها الأسئلة ذات الأرقام (٣، ٤، ٧، ١٩، ٢٠).
- المرونة القرائيَّة، وتغطِّيها الأسئلة ذات الأرقام (١، ٩، ١٠، ١١، ١٣).
- التوسُّع القرائيّ، وتغطِّيها الأسئلة ذات الأرقام (٢، ٥، ٦، ٨، ١٤).

وعليه، تكوَّنَ الاختبار في صورته النِّهائيَّة من (٢٠) فقرة، ولتصحيح الاختبار، أُعطيت كل فقرة خمس علامات؛ وبذلك العلامة الكلِّيَّة لهذا الاختبار (١٠٠ علامة).

❖ **الصِّدق الظَّاهري**

عُرضت الصُّورة الأوَّليَّة لاختبار فهم المقروء، والمؤشِّرات السُّلوكيَّة الدَّالَّة على مهارات فهم المقروء الأربعة على ١١ محكِّما متخصِّصًا في مجال اللُّغة العربيَّة، منهم تسعة محكِّمين في قسم الإشراف في مديريَّة التَّربية والتَّعليم للواء الكورة، وقصبة إربد، ومحكِّمين في كلِّيَّة التَّربية من جامعة اليرموك؛ لمعرفة وِجهة نظرهم في صياغة الفقرات، ومدى قياس الفقرة للمهارة أو مجالها، وتمَّ الأخذ بآراء المحكِّمين من إضافة وتعديل لبعض الفقرات؛ من أجل التَّحقُّق من صدق الاختبار.

❖ **صدق البناء**

للتَّحقُّق من صدق البناء لاختبار فهم المقروء، تمَّ تطبيقه على عيِّنة استطلاعيَّة مكوَّنة من (١٦) طالبةً من خارج عينة الدراسة، وإعادة التَّطبيق بعد أُسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها، وحساب معامل الارتباط المصحَّح بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها (Corrected item-total correlation). والجدول (٢) يبيِّن ذلك.

الجدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها، ومعامل الارتباط المصحَّح بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها لاختبار فهم المقروء

المهارة	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها	معامل الارتباط المصحَّح بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها
الأصالة القرائيَّة	١٢	**٠,٧٢	٠,٦٥
	١٥	**٠,٨٤	٠,٧٧
	١٦	*٠,٦٠	٠,٥١
	١٧	**٠,٨٥	٠,٧٧
	١٨	**٠.٧٥	٠,٦١
الطَّلاقة القرائيَّة	٣	**٠,٩٢	٠,٨٩
	٤	**٠,٩٢	٠,٨٩
	٧	*٠,٥٣	٠,٣٨
	١٩	٠,٤١	٠,٣٥
	٢٠	*٠,٥٤	٠,٤٤
المرونة القرائيَّة	١	**٠,٦٠	٠,٥٣
	٩	**٠,٨٢	٠,٦٥
	١٠	**٠,٧٦	٠,٦٧
	١١	٠,٤٧	٠,٣٦
	١٣	*٠,٥٤	٠,٤٢
التَّوسُّع القرائيّ	٢	**٠,٦٩	٠,٥٢
	٥	*٠,٥٤	٠,٤٢
	٦	**٠,٩٠	٠,٨٥

Published by Arab Journals Platform, 2023

٨	*٠,٥٥	٠,٤٢
١٤	**٠,٨٠	٠,٦٧

يُلحظ من جدول (٢) أنَّ معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها قد تراوحت بين (٠,٦٠) و(٠,٨٥) لمهارة الأصالة القرائيَّة، وبين (٠,٤١) و(٠,٩٢) لمهارة الطَّلاقة القرائيَّة، وبين (٠,٤٧) و(٠,٨٢) لمهارة المرونة القرائيَّة، وبين (٠,٥٤) و(٠,٩٠) لمهارة التَّوسُّع القرائيّ، وجميعها ذات دلالة إحصائيَّة ٠,٠١ > α، وأعلى من علامة القطع (٠,٣٥)، ممَّا يُشير إلى صدق بناء الأداة، وفقًا لما ورد في (Bryman & Cramer, 1997).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحِّح بين درجة الفقرة والدَّرجة الكلِّيَّة لمجالها بين (٠,٥١) و(٠,٧٧) لمهارة الأصالة القرائيَّة، وبين (٠,٣٥) و(٠,٨٩) لمهارة الطَّلاقة القرائيَّة، وبين (٠,٣٦) و(٠,٦٧) لمهارة المرونة القرائيَّة، وبين (٠,٤٢) و(٠,٨٥) لمهارة التَّوسُّع القرائيّ، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٣٠) الَّتي وردت في (Leech, et al, 2011)، ممَّا يُشير إلى صدق بناء الاختبار.

❖ ثبات الأداة

للتَّحقُّق من ثبات اختبار فهم المقروء، تمَّ حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتِّساق الدَّاخليّ) لمجالات المقياس، وللمقياس ككلّ، ومعامل ثبات الاستقرار (إعادة التَّطبيق)، وذلك كما هو مبيَّن في الجدول (٣).

الجدول (٣): مؤشِّرات ثبات أداة الدِّراسة

المجال	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
الأصالة القرائيَّة	٠,٨٨	٠,٨٥
الطَّلاقة القرائيَّة	٠,٨٨	٠,٨٦
المرونة القرائيَّة	٠,٧٩	٠,٧٨
التَّوسُّع القرائيّ	٠,٨٢	٠,٨٠
الكلي	٠,٨٨	٠,٨٧

يُلاحظ من الجدول (٣)، أنَّ معاملات كرونباخ ألفا قد تراوحت بين (٠,٧٩) إلى (٠,٨٨) لأبعاد الاختبار الأربعة، و(٠,٨٨) للاختبار الكلِّيّ. وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (٠,٧٨) إلى (٠,٨٦) لأبعاد الاختبار الأربعة، و(٠,٨٧) للاختبار الكلِّيّ، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٧٠) وعليه يتمتَّع المقياس بدرجة عالية من الثَّبات.

❖ معاملات الصُّعوبة والتَّمييز لاختبار فهم المقروء

- تمَّ تقدير مستويات الصُّعوبة والتَّمييز لفقرات اختبار فهم المقروء من خلال المعادلة: معامل الصُّعوبة = (مجموع علامات الفئة العليا + مجموع علامات الفئة الدُّنيا) / (عدد طلبة الفئتين) *علامة الفقرة.
- أمَّا القدرة التَّمييزيَّة؛ فقد قُدِّرت من خلال المعادلة: معامل التَّمييز = (مجموع علامات الفئة العليا - مجموع علامات الفئة الدُّنيا) / (عدد طلبة إحدى الفئتين) *علامة الفقرة.

ويُبيِّن الجدول (٤) مستويات الصُّعوبة ومستويات التَّمييز لفقرات اختبار مهارات فهم المقروء.

جدول (٤): مستويات الصُّعوبة والقدرة التَّمييزيَّة لفقرات اختبار مهارات فهم المقروء

المهارة	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
الأصالة القرائيَّة	١٢	٠,٦٧	٠,٤٠
	١٥	٠,٧٠	٠,٤٠
	١٦	٠,٧٠	٠,٤٧
	١٧	٠,٥٥	٠,٤٠
	١٨	٠,٦٣	٠,٦٥
الطَّلاقة القرائيَّة	٣	٠,٥٥	٠,٥٠
	٤	٠,٦٠	٠,٦٠
	٧	٠,٥٠	٠,٤٧

	١٩	٠,٤٣	٠,٤٧
	٢٠	٠,٥٠	٠,٤٠
المرونة القرائيّة	١	٠,٥٥	٠,٥٠
	٩	٠,٥٨	٠,٥٥
	١٠	٠,٥٠	٠,٣٣
	١١	٠,٥٠	٠,٢٠
	١٣	٠,٥٠	٠,٤٧
التَّوسُّع القرائيّ	٢	٠,٦٣	٠,٤٥
	٥	٠,٦٣	٠,٤٥
	٦	٠,٦٣	٠,٤٧
	٨	٠,٧٣	٠,٤٥
	١٤	٠,٥٥	٠,٥٠

يتَّضح من الجدول (٤) أنَّ القدرة التَّمييزيَّة لفقرات اختبار مهارات فهم المقروء قد تراوحت من ٠,٢٠ إلى ٠,٦٥، وجميعها ذات تمييز مقبول، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٢٠). كما تراوحت مستويات الصُّعوبة من ٠,٤٣ إلى ٠,٧٣، وعليه، فإنَّ فقرات اختبار مهارات فهم المقروء تتمتَّع بدرجة مقبولة من القدرة التَّمييزيَّة ويمكن الاحتفاظ بها في الاختبار.

❖ **البرنامج التَّعليميّ القائم على الكتاب التَّفاعليّ الإلكترونيّ**

قام الباحثان بتصميم الكتاب الإلكترونيّ للفصل الدِّراسيّ الأوَّل للصَّفّ السَّابع الأساسيّ، وطُبّق الكتاب على عيِّنة من طلبة الصَّفّ السَّابع لتدريس مادَّة اللُّغة العربيَّة وفق الكتاب الإلكترونيّ مدَّة شهرين على طلبة الصَّفّ السَّابع، بواقع ستِّ حصص صفِّيَّة في الأسبوع لأربع وحدات دراسيَّة، فقد حُوّلت مادَّة اللُّغة العربيَّة المطبوعة إلى مادَّة إلكترونيَّة مدعَّمة بالصَّوت والصُّورة، ومُدمجة بالفيديوهات الَّتي توضِّح وشرح المادَّة الدِّراسيَّة للصَّفّ التَّعليميّ، وعُرضت على الطَّالبات في مختبر الحاسوب في المدرسة بتعاونٍ مع معلِّمة المادَّة، وباستخدام أداة العرض (الداتا شو) فالمجموعة الضَّابطة دُرِّست بالطَّريقة الاعتيادية لمادَّة اللُّغة العربيَّة للصَّفّ السَّابع، وأمَّا المجموعة التَّجريبيَّة؛ فقد درست باستخدام الكتاب الإلكترونيّ.

❖ **صدق البرنامج**

للتَّحقُّق من صدق البرنامج جرى عرضه على مجموعة من المحكِّمين وعددهم تسعة من المتخصِّصين في مناهج اللُّغة العربيَّة وأساليب تدريسها، وتكنولوجيا المعلومات، ومُشرِفي ومعلِّمي اللُّغة العربيَّة التَّابعين لوزارة التَّربية والتَّعليم، بحيث زُوّد كلّ محكّم بنسخةٍ من البرنامج، وتمَّ تعديل وإضافة بعض الصور ومقاطع الفيديو والصوت على البرنامج بناء على آراء المحكِّمين.

وقد جرى تجريب البرنامج التَّعليميّ (الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ) على عيِّنة مكوَّنة من (١٦) طالبة من طالبات مدرسة بيت إيدس، من خارج أفراد الدِّراسة، وذلك للتَّحقُّق من سهولة تعامل الطَّالبات مع البرنامج التَّعليميّ، وعدم وجود أخطاء في محتوى البرنامج، ومعرفة مدى مناسبة الفترة الزَّمنيَّة لإعطاء كلّ درس من دروس البرنامج التَّعليميّ، إضافة إلى معرفة الصُّعوبات والمُعيقات الَّتي تواجه الطُّلَّاب في أثناء تطبيق البحث، وذلك من أجل العمل على تعديلها وتصويبها قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التَّجريبيَّة.

٦,٧ المعالجة الإحصائيَّة

لإعطاء صورة واضحة عن أداء الطَّلبة وفقًا لطريقة التَّدريس، استخرجت المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة. ولتحديد الدَّلالة الإحصائيَّة للفروق في أداء الطَّلبة في مهارة القراءة مجتمعة، وفقًا لطريقة التَّدريس، وتمَّ استخدام تحليل التَّباين الأُحادي المُصاحب (1-way ANCOVA). ولتحديد الدَّلالة الإحصائيَّة للفروق في أداء الطَّلبة في مهارة القراءة منفردة، وفقًا لطريقة التَّدريس، تمَّ استخدام تحليل التَّباين الأُحاديّ المُصاحب متعدِّد المتغيِّرات (1-way MANCOVA).

Published by Arab Journals Platform, 2023

٧. نتائج الدِّراسة ومناقشتها

النَّتائج المتعلّقة بالسُّؤال: "ما فاعليَّة استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصَّفّ السَّابع الأساسيّ؟

جرى الإجابة عن هذا السؤال على مهارات فهم المقروء مجتمعة ومنفردة، على النحو الآتي:

أولا: حسبت المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لأداء الطَّالبات في مهارات فهم المقروء مجتمعة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس. وجدول (٥) يبيّن ذلك.

جدول (٥): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء الطَّالبات في مهارات فهم المقروء مجتمعة (الكلّيّ)، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس

المتغيّر التابع	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات فهم المقروء	التجريبية	٤٥,١٠٠	٩,٢٦٢	٨٨,٢٥٠	٧,٩٩٣
	الضابطة	٤٣,٩٠٠	١٠,٣١٦	٧٦,٦٥٠	٧,٥٩٧
	الكلي	٤٤,٥٠٠	٩,٦٩٥	٨٢,٤٥٠	٩,٦٨٢

يُلحظ من جدول (٥) وجود فرق ظاهري بين متوسِّطي أداء المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، في مهارات فهم المقروء مجتمعة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس.

ولاختبار الدَّلالة الإحصائيَّة للفرق الظَّاهريّ في أداء الطَّالبات البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات فهم المقروء مجتمعة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس، أُجري تحليل التَّباين الأُحاديّ المُصاحب (1-Way ANCOVA)، وجدول (٦) يبيّن ذلك.

جدول (٦): نتائج تحليل التَّباين الأُحادي المصاحب لاختبار الدَّلالة الإحصائيَّة للفرق الظَّاهريّ في أداء الطَّالبات البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات فهم المقروء مجتمعة وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأداء القبلي	٦٦,٧٧٦	١	٦٦,٧٧٦	١,١٠١	٠,٣٠١	٠,٠٢٩
طريقة التدريس	١٣٠٣,٠٧٧	١	١٣٠٣,٠٧٧	٢١,٤٩٠	٠,٠٠٠	٠,٣٦٧
الخطأ	٢٢٤٣,٥٢٤	٣٧	٦٠,٦٣٦			
المجموع	٢٧٥٥٧٦,٠٠٠	٤٠				
المجموع المعدّل	٣٦٥٥,٩٠٠	٣٩				

يُلحظ من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسِّطي أداء المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة (F (1,37) = 21.490; P< 0.01; Eta square=0.367)، ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة؛ وتُشير قيمة مربَّع إيتا (٠,٣٦٧) إلى أنَّ طريقة التَّدريس تفسِّر ٣٦,٧٪ من من تباين الأداء في مهارات فهم المقروء مجتمعة. وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة، حُسِب المتوسطان الحسابيان المعدلان، والانحرافان المعياريان، والخطآن المعياريان وفقًا لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لكلّ من المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المقروء مجتمعة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغيّر التابع	المجموعة	قبل التَّعديل		بعد التَّعديل	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
مهارات فهم المقروء مجتمعة	الضَّابطة	٨٨,٢٥٠	٧,٩٩٣	٨٨,١٦٩	١,٧٤٣
	التَّجريبيَّة	٧٦,٦٥٠	٧,٥٩٧	٧٦,٧٣١	١,٧٤٣

يُلحظ من جدول (٧) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الإبداعية مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبيّة. وحسب نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (٦)، فإنَّ لاستراتيجية القراءة الحرّة أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات فهم المقروء مجتمعة. وبناءً عليه، فإنَّ لاستراتيجية القراءة الحرة أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين أداء المجموعة التجريبيّة في مهارات القراءة الإبداعية الأربع مجتمعة (الكلي).

ثانيًا: حسبت المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لأداء أفراد الدِّراسة في مهارات فهم المقروء منفردة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس (الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، الاعتياديَّة)، وجدول (٨) يبيّن ذلك.

جدول (٨): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للأداء القبليّ والبعديّ في مهارات فهم المقروء، وفقًا لمتغيِّر استراتيجيَّة التَّدريس

المهارة	المجموعة	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الإنحراف المعياريّ
التَّوسُّع القرائي	التَّجريبيَّة	١١,٥٥٠	٢,٠٣٨	٢١,٥٥٠	٣,٥٣١
	الضَّابطة	١١,٢٥٠	٢,٧٨٩	١٨,٥٥٠	٢,٨٥٦
	الكلّيّ	١١,٤٠٠	٢,٤١٦	٢٠,٠٥٠	٣,٥١٥
المُرونة القرائيَّة	التَّجريبيَّة	١١,٠٠٠	٢,٧٧٢	٢٣,١٠٠	١,٦٨٣
	الضَّابطة	١٠,٧٠٠	٢,٩٥٨	١٩,٩٥٠	٢,٩٢٩
	الكلّيّ	١٠,٨٥٠	٢,٨٣٣	٢١,٥٢٥	٢,٨٤٦
الطَّلاقة القرائيّة	التَّجريبيَّة	١١,٦٥٠	١,٧٥٥	٢١,٧٥٠	٢,٩١٨
	الضَّابطة	١٠,٩٥٠	٢,٣٧٣	١٩,٣٥٠	٣,١١٧
	الكلّيّ	١١,٣٠٠	٢,٠٩٠	٢٠,٥٥٠	٣,٢١٨
الأصالة القرائيّة	التَّجريبيَّة	١٠,٩٠٠	٣,٤٩٣	٢١,٨٥٠	٢,٩٧٨
	الضَّابطة	١١,٠٠٠	٣,٢٢٨	١٨,٨٠٠	٣,٨٣٣
	الكلّيّ	١٠,٩٥٠	٣,٣٢٠	٢٠,٣٢٥	٣,٧٢٤
الكلّيّ	التَّجريبيَّة	٤٥,١٠٠	٩,٢٦٢	٨٨,٢٥٠	٧,٩٩٣
	الضَّابطة	٤٣,٩٠٠	١٠,٣١٦	٧٦,٦٥٠	٧,٥٩٧
	الكلّيّ	٤٤,٥٠٠	٩,٦٩٥	٨٢,٤٥٠	٩,٦٨٢

يُلحظ من جدول (٨) وجود فروق ظاهريَّة بين المتوسّطات الحسابيَّة لأداء المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في الأداء القبليّ والبعديّ في مهارات فهم المقروء الأربع منفردة (الطَّلاقة القرائيَّة، المُرونة القرائيَّة، التَّوسُّع القرائي، الأصالة القرائيَّة)، ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

ولاختبار الدَّلالة الإحصائيَّة للفروق الظَّاهريَّة في أداء أفراد الدِّراسة البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات فهم المقروء، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس، أُجري تحليل التَّباين الأُحاديّ متعدِّد المتغيِّرات (1-way MANCOVA)، باستخدام اختبار هوتيلينغ تراس (Hoteling's Trace)، وجدول (٩) يبيّن ذلك.

Published by Arab Journals Platform, 2023

جدول (٩): نتائج اختبار هوتيلينغ تراس (Hoteling's Trace) لأثر استراتيجيَّة التَّدريس في مهارات فهم المقروء (التَّركيبة الخطِّيَّة)

المتغيِّر	القيمة	قيمة F	درجة الحرِّيَّة	درجة حرِّيَّة الخطأ	الدَّلالة الإحصائيَّة	مربَّع إيتا
طريقة التدريس	٠,٦٦٧	٥,١٦٩	٤,٠٠٠	٣١,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٤٠٠

يُلحظ من جدول (٩) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيِّر استراتيجيَّة التَّدريس في مهارات فهم المقروء (التركيبة الخطية) (0.400=F (4, 25) =5.169; value =.667; p < .01; Partial eta square)، وتُشير قيمة مربَّع إيتا (٠,٤٠٠) بأن استراتيجية التَّدريس تفسِّر (٤٠٪) من التَّباين في مهارات فهم المقروء .

ولاختبار الدَّلالة الإحصائيَّة للفروق الظَّاهريَّة في أداء الطَّالبات البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات فهم المقروء منفردة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس، أُجري تحليل التَّباين الأُحادي المصاحب (Follow up One-way ANCOVAs). وجدول (١٠) يبيِّن ذلك.

جدول (١٠): نتائج تحليل التَّباين الأُحادي المصاحب لاختبار الدَّلالة الإحصائيَّة للفروق الظَّاهريَّة في أداء الطَّالبات البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات فهم المقروء منفردة وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس

التباين	مهارات فهم المقروء	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
التَّوسُّع – قبليّ	التَّوسُّع	٢,٥٢١	١	٢,٥٢١	٠,٢٤٤	٠,٦٢٤	٠,٠٠٧
	المُرونة	٧,٥٢٤	١	٧,٥٢٤	١,٣٨٣	٠,٢٤٨	٠,٠٣٩
	الطَّلاقة	١٢,٥١٤	١	١٢,٥١٤	١,٣٧٨	٠,٢٤٩	٠,٠٣٩
	الأصالة	١٠,١٠٦	١	١٠,١٠٦	٠,٨٣٣	٠,٣٦٨	٠,٠٢٤
المرونة- قبليّ	التَّوسُّع	١٦,٥٩٦	١	١٦,٥٩٦	١,٦٠٩	٠,٢١٣	٠,٠٤٥
	المُرونة	٢٥,٠٤٤	١	٢٥,٠٤٤	٤,٦٠٢	٠,٠٣٩	٠,١١٩
	الطَّلاقة	١٩,٠٧٤	١	١٩,٠٧٤	٢,١٠٠	٠,١٥٦	٠,٠٥٨
	الأصالة	١٥,٦٧٤	١	١٥,٦٧٤	١,٢٩٢	٠,٢٦٤	٠,٠٣٧
الطَّلاقة- قبليّ	التَّوسُّع	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٠٠١	٠,٩٨٠	٠,٠٠٠
	المُرونة	١,٧٨٩	١	١,٧٨٩	٠,٣٢٩	٠,٥٧٠	٠,٠١٠
	الطَّلاقة	٠,٣٨٤	١	٠,٣٨٤	٠,٠٤٢	٠,٨٣٨	٠,٠٠١
	الأصالة	١٢,٠٠٧	١	١٢,٠٠٧	٠,٩٩٠	٠,٣٢٧	٠,٠٢٨
الأصالة- قبليّ	التَّوسُّع	٠,٤٠٠	١	٠,٤٠٠	٠,٠٣٩	٠,٨٤٥	٠,٠٠١
	المُرونة	٨,٦١٩	١	٨,٦١٩	١,٥٨٤	٠,٢١٧	٠,٠٤٥
	الطَّلاقة	٠,٤٩٩	١	٠,٤٩٩	٠,٠٥٥	٠,٨١٦	٠,٠٠٢
	الأصالة	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٠١	٠,٩٧٣	٠,٠٠٠
الاستراتيجيَّة	التَّوسُّع	٧٨,٠٣٧	١	٧٨,٠٣٧	٧,٥٦٥	٠,٠٠٩	٠,١٨٢
	المُرونة	٩٢,١٤٠	١	٩٢,١٤٠	١٦,٩٣٢	٠,٠٠	٠,٣٣٢
	الطَّلاقة	٤٩,٤١٢	١	٤٩,٤١٢	٥,٤٤٠	٠,٠٢٦	٠,١٣٨
	الأصالة	٧٣,٦٨٦	١	٧٣,٦٨٦	٦,٠٧٣	٠,٠١٩	٠,١٥٢
الخطأ	التَّوسُّع	٣٥٠,٧٠٤	٣٤	١٠,٣١٥			
	المُرونة	١٨٥,٠٢٠	٣٤	٥,٤٤٢			
	الطَّلاقة	٣٠٨,٨٥٥	٣٤	٩,٠٨٤			
	الأصالة	٤١٢,٥٢٨	٣٤	١٢,١٣٣			
المجموع المعدَّل	التَّوسُّع	١٦٥٦٢,٠٠٠	٤٠				
	المُرونة	١٨٨٤٩,٠٠٠	٤٠				
	الطَّلاقة	١٧٢٩٦,٠٠٠	٤٠				
	الأصالة	١٧٠٦٥,٠٠٠	٤٠				

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol37/iss2/6 14

يُلحظ من جدول (١٠) وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات أداء المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة في مهارات فهم المقروء الأربع (التَّوسُّع، والمُرونة، والطَّلاقة، والأصالة).

ويبيّن الجدول (١٠) أنَّ قيم مربع إيتا لمهارات: (التَّوسُّع، والمُرونة، والطَّلاقة، والأصالة)، كانت: (٠,١٨٢، ٠,٣٣٢، ٠,١٣٨، ٠,١٥٢)، على التَّوالي؛ وهذا يُشير إلى أنَّ متغيِّر استراتيجيَّة التَّدريس يفسِّر (١٨,٢٪، ٣٣,٢٪، ١٣,٨٪، ١٥,٢٪) من التَّباين في أداء المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مهارات: (التَّوسُّع، والمُرونة، والطَّلاقة، والأصالة) على التَّوالي. وعليه، كان حجم الأثر لاستراتيجية التدريس أكبر ما يمكن في مهارة المرونة، تليها مهارة التوسّع، فالأصالة، فالطلاقة.

وللمقارنة بين متوسِّطي أداء المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة بعد ضبط أثر الفروق القبليَّة في مهارات فهم المقروء الأربع منفردة، حسبت المتوسَّطات الحسابيَّة المعدَّلة، والأخطاء المعياريَّة لها لأداء مجموعتَي الدِّراسة في مهارات فهم المقروء الأربع منفردة، وفقًا لاستراتيجيَّة التَّدريس قبل ضبط الفروق القبليَّة وبعده، وجدول (١١) يُبيِّن ذلك.

جدول (١١) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والأخطاء القياسيَّة للمجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة قبل ضبط الفروق القبليَّة وبعده

المتغيّر	المجموعة	قبل التَّعديل		بعد التَّعديل	
		المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسِّط الحسابيّ	الخطأ القياسيّ
التَّوسُّع	التَّجريبيَّة	٢١,٥٥٠	٣,٥٣١	٢١,٤٩١	٠,٧٣٠
	الضَّابطة	١٨,٥٥٠	٢,٨٥٦	١٨,٦٠٩	٠,٧٣٠
المُرونة	التَّجريبيَّة	٢٣,١٠٠	١,٦٨٣	٢٣,٠٩١	٠,٥٣٠
	الضَّابطة	١٩,٩٥٠	٢,٩٢٩	١٩,٩٥٩	٠,٥٣٠
الطَّلاقة	التَّجريبيَّة	٢١,٧٥٠	٢,٩١٨	٢١,٦٩٧	٠,٦٨٥
	الضَّابطة	١٩,٣٥٠	٣,١١٧	١٩,٤٠٣	٠,٦٨٥
الأصالة	التَّجريبيَّة	٢١,٨٥٠	٢,٩٧٨	٢١,٧٢٦	٠,٧٩١
	الضَّابطة	١٨,٨٠٠	٣,٨٣٣	١٨,٩٢٤	٠,٧٩١

يُلحظ من الجدول (١١) وجود فروق بين أداء المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مهارات فهم المقروء الأربعة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. وبناءً على نتائج تحليل التَّباين الأُحادي المُصاحب متعدِّد المتغيِّرات، فإنَّ لاستراتيجيَّة التَّدريس باستخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ أثرًا دالًّا إحصائيًّا في تحسين أداء المجموعة التَّجريبيَّة في مهارات فهم المقروء الأربع (التَّوسُّع، والمُرونة، والطَّلاقة، والأصالة).

ممَّا سبق، تمَّ رفض الفرضيَّة الصِّفريَّة الأُولى، والَّتي نصُّها:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأداء طالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ (المجموعة التَّجريبيَّة، والمجموعة الضَّابطة) على مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى إلى متغيِّر (توظيف الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ، والكتاب في الطَّريقة الاعتياديَّة)؛ وبذلك دعم الفرضيَّة البديلَة، الَّتي نصُّها:" توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأداء طالبات الصَّفِّ السَّابع الأساسيّ (المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة) على مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى إلى متغيِّر (توظيفُ الكتابِ الإلكترونيّ التَّفاعليّ، والكتابُ في الطريقةِ الاعتياديَّة).

يعزو الباحثان ذلك أن الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ ساعد الطَّالبات على التَّفاعل مع محتوى الكتاب بصورة سلسة بما يوفّره من بيئة تعليميّة مبنية على المتعة والإثارة، باستخدام الحاسوب في تنفيذه، حيث يزخر الكتاب بالصور والفيديوهات التوضيحية والرسوم لشرح المُحتوى ومعاني للكلمات، إضافة إلى الاختبارات الإلكترونيَّة، وتوفير التغذية الراجعة، والإجابات عن الأسئلة في الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ التي تسهم في تحقيق النتاجات المرجوة. إضافة إلى أن عَرَضَ المادة التعليميّة بصورة متسلسلة ومنطقية؛ مما جعله يراعي الفروق الفردية بين الطالبات، واحتوى على العديد من الأنشطة المصاحبة؛ مما يسهل عليهن التفاعل معه. إضافة إلى أن تصميم الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ اعتمد على مصادر متنوعة، ولم يقتصر على الكتاب المدرسي، وهذا يجعل المتعلم أمام خيارات متعددة في البحث والتعلم. ولقد لحظ الباحثان أنَّ الطالبات بمختلف مستوياتهن القرائيَّة قد أبدن إعجابهنَّ وفرحهنَّ ولفت انتباههنَّ لهذا الكتاب، ومن المهم أنَّ الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ لاقى استحسانًا من طالبات الصف السَّابع، وهذا الأمر من المتوقَّع أن يعمل على زيادة دافعيّة الطَّالبات للتعلم، وبذلك يؤثِّر إيجابيًّا في زيادة

Published by Arab Journals Platform, 2023

التحصيل حيث اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (الدهام، ٢٠١٩)، و(الاستاد، ٢٠١٨)، ودراسة (حربي وآل مسعد، ٢٠١٧).

ويمكن القول إنَّ تصميم الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ يسهل على المعلمة كل ما تريدُ أن تصل إليه لإيضاح الأفكار التي من شأنها أن توسع الفهم القرائي لدى الطالبات عن طريق المهارات الإبداعية (المرونة القرائيَّة، والطلاقة القرائيَّة، والأصالة القرائيَّة، والتوسع القرائيّ)، والتي أسهمت في تنمية تطوير مهارات فهم المقروء، وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة (Han, 2015; Huan, 2012; Kissinger, 2013; Yueh, 2015; Michelle, 2014; Biranvand, 2014; Batoon &Victoria, 2018; Gow, 2017; Lim, 2020).

وبهذا فقد توصلت الدراسة إلى الإجابة عن السُّؤال الأول الذي من شأنه أن يحسَّنَّ من استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في تنمية مهارات فهم المقروء فقد جاءت هذه النتيجة لتدعم ما جاء به عدد من الباحثين بشأن استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ من أجل تنمية مهارات فهم المقروء كدراسة (الاستاد، ٢٠١٨)، و(اليامي، ٢٠١٤)، و(الدهام، ٢٠١٩)، و(عفراء، ٢٠١٩)، وهذا يعني أن استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ قد زاد من فاعليتهم القرائيَّة مما جعل القراءة عملية هادفة وفاعلة وذات معنى وتقدم على التفاعل مع المادة المصممة وفق الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ.

٨. التَّوصيات

١. الدعوة إلى ضرورة عقد دورات تدريبيَّة للمعلمين في تصميم وإنتاج الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ وتوظيفه في تعليم مهارات اللُّغة العربيَّة لمختلف المراحل الدراسية.

٢. الدعوة إلى إنشاء وحدة خاصة بوزارة التربية والتعليم تعنى بتصميم وإنتاج كتب إلكترونيَّة تفاعليَّة تغطّي موادَّ اللُّغة العربيَّة للمراحل الدراسيّة جميعها، وتوفيرها للمعلمين لاستخدامها في العمليّة التعليميّة.

٣. إجراء مزيد من الدراسات تبحث في فاعليّة استخدام الكتاب الإلكترونيّ التَّفاعليّ في مهارات اللغة الأخرى، وعلى متغيرات جديدة كمهارة حلّ المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والاتجاهات.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

الأستاذ، منى .(٢٠١٨) .*أثر تصميم كتاب إلكتروني تكيفي في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي، البحرين.

جاد، محمد .(٢٠٠٣) .*فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ الصف الثاني الإعدادي القراءة والمعرفة* .جامعة عين شمس، (٢٢)، ١٧-٤٧.

الحربي، الحميدي، المسعد، أحمد .(٢٠١٧) .*أثر استخدام الكتاب التفاعلي (Whiteboard Interactive) على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط عند مستويات المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) في سلسلة .Blas Full مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١١)، ١-١٩.

الحلاق، علي .(٢٠١٠) .*المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها* .لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحوامدة، محمد .(٢٠١٥) .*فاعليّة إستراتيجيّة قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ .المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٢)، ١١٣-١٢٧.

الحوامدة، محمد، البليهيد، فيصل .(٢٠١٦) .*فاعلية إستراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائيّ .مجلة دراسات، العلوم التربوية*،٤٣(١)، ١٧٥-١٩٢.

الحوامدة، محمد، وعاشور، راتب .(٢٠١١) .*أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن .مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (٤)، ١٩٣-٢٢١.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol37/iss2/6 16

خلف، جليلية .(٢٠١٤) .*الوظيفة الإخبارية للبوابات الإلكترونية: دراسة تحليلية للبوابات الإلكترونية العربية* .العين: دار الكتاب الجامعي.

خميس، محمد .(٢٠١٥) .*مصادر التعلم الإلكتروني* .القاهرة: دار السحاب.

خوجة، فهمي .(٢٠١٥) .*فاعلية المختصر الإلكتروني في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الثانوية بمدينة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الدهام، مريم .(٢٠١٩) .*فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

رباح، ماهر .(٢٠١٤) .*التعليم الإلكتروني* .عمان: دار المسيرة.

السامرائي، نبيهة .(٢٠١٤) .*الاستراتيجيات الحديثة في طرائق تدريس العلوم* .عمان: دار المناهج.

سعادة، جودت .(٢٠٠٣) .*تدريس مهارات التفكير* .رام الله: دار الشروق.

سيفو، عفراء .(٢٠١٩) .*فاعلية برمجية إلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

شبول، أحمد .(٢٠٠٩) .*ثورة النشر الإلكتروني* .الإسكندرية: دار الوفاء.

عبد الباري، ماهر .(٢٠١٠) .*استراتيجيات فهم المقروء: وأسسها النظرية وتطبيقاتها العملية* .عمان: دار المسيرة.

عبد الرحيم، شاكر .(١٩٩٨) .*إستراتيجيّة مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربيّة في المستوى الجامعي* .الكويت :*مجلة التربية*، (٢٧)١ ، ١٢٦-١٤٠.

عبد الوهاب، محمد .(٢٠١٧) .*تصميم برمجية إلكترونية لتنمية مهارات تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية بالدراسات العليا* . *الجامعة الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٣(١٠)، ٤٤٤-٤٨١.

عزت، محمد .(٢٠١٢) .*نشأة الكتاب الإلكتروني، وتطوره، ومميزاته وسلبياته* .*مجلة التربية*، ٤١(١٠٧٨).

عوض، أماني .(٢٠١٥) .*تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني* .المملكة العربية السعودية: جامعة المجمعة.

الغامدي، إبراهيم .(٢٠١١) .*فاعلية برمجية إلكترونية إثرائية على تحصيل الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو الرياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.

فلحى، محمد .(٢٠٠٥) .*النشر الإلكتروني: الطباعة والصحافة الإلكترونية والوسائط المتعددة* .عمان: دار المناهج.

القاسم، شادي .(٢٠٠٧) .*دور النشر الإلكتروني في المكتبات ومراكز المعلومات* .عمان: دار الضياء.

الكتاني، ممدوح .(٢٠٠٥) .*سيكولوجية الإبداع وأساليب التنمية* .عمان: دار المسيرة.

الموسى، عبد الله .(٢٠٠١) .*وحي المستقبل: النشر الإلكتروني* .جريدة الجزيرة.

اليامي، هدى، الجندي، علياء .(٢٠١٤) .*فاعلية كتاب إلكتروني تفاعل (eBook Interactive) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Quests Web) لدى الطالبات المعلمات* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

يوسف، زينب قتاح .(٢٠١٥) .*تقويم التعليم الإلكتروني في مادة الحاسوب من وجهه نظر المشرفين والمدرسين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة بغداد.

References

Aufal, H., & Hanif, M. (2019). *The impact of using the interactive e-book on students' learning outcomes. International Journal of Instruction, 12*(2), 709-722.

Biranvand, A. (2014). *E-book reading and its impact on academic status of students at Payame Noor University*. Iran: Libraries at University of Nebraska-Lincoln.

Carson, K., Bitter, M., Cameron, R., Brown, M., & Meyer, S. (1994). *Creative thinking as a predictor of school-aged children's stress responses and coping abilities. Creativity Research Journal*, *7*(2), 145-158.

Gonzalez, M. (2014). *The effect of embedded text-to-speech and vocabulary eBook scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities. International Journal of Special Education*, *29*(3), 111-125.

Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional socio-psycholinguistic view. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.

Huang, Y.-M., & Liang, T.-H. (2015). *A technique for tracking the reading rate to identify the e-book reading behaviors and comprehension outcomes of elementary school students. British Journal of Educational Technology*, *46*(4), 864-876.

Huang, Y.-M., Liang, T.-H., & Chiu, C.-H. (2013). *Gender differences in the reading of e-books: Investigating children's attitudes, reading behaviors, and outcomes. Educational Technology & Society*, *16*(4), 97-110.

Huang, Y.-M., Liang, T.-H., Su, Y.-N., & Chen, N.-S. (2012). *Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students. Educational Technology Research and Development*, *60*(4), 703-722.

Kissingerro, J. (2013). *The social & mobile learning experiences of students using mobile e-books. Journal of Asynchronous Learning Networks*.

Lim, B. C.-Y., Liu, L. W.-L., & Choo, C. H. (2020). *Investigating the effects of interactive e-book towards academic achievement. Asian Journal of University Education*, *16*(3), 78-88.

Norshuhada, S., & Monica, L. (2001). *Multiple intelligence-based e-books*. Retrieved from www.ics.ltsn.as.uk/pub/conf2001/papers.

Pabrua, B., Maria, V., Glasser man, M., Morales, L., Yanez, F., & Jose, A. (2018). *Instructional design to measure the efficacy of interactive e-books in a high school setting. Turkish Online Journal of Distance Education*, *19*(2), 47-60.

Thompson, S. (2000). *Effective content reading comprehension and retention strategies* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440372).