

فاعلية برنامج قائم على أنموذج (روثكوف) Rothkopf في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة - صنعاء

The Effectiveness of a Program Based on the Rothkopf's Model in Developing Reading Comprehension Skills among Secondary School Students in the Capital Secretariat – Sana'a

أ. لطف عبدالله النجار: باحث دكتوراه، قسم مناهج اللغة العربية، جامعة صنعاء، اليمن.

Lutf Abdullah Al-Najjar: PhD Researcher, Faculty of Education,
Department of Arabic Language Curriculum, Sana'a University, Yemen.

Email: lluu1974@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v5i9.1576>

المخلص:

تستهدف الدراسة تقصي فاعلية برنامج تعليمي مبني على أنموذج روثكوف في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي؛ إذ جرى تصميم البرنامج وبناء اختبار تحصيلي لمهارات الفهم، ثم عرضت الأداة على محكمين متخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها للتحقق من الصدق والمحتوى قبل التطبيق. شملت العينة 80 طالباً من الذكور، وُرِّعوا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستُقيت من مدرستين حكوميتين مختارتين قصداً هما مجمع ثانوية الدرة و ثانوية الحسن بن علي. تلقت المجموعة التجريبية تدريساً وفق أنموذج روثكوف، بينما درست الضابطة بالطريقة المعتادة. أظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاختبار البعدي لصالح التجريبية، بما يؤكد أثر البرنامج. وأوصت الدراسة بتضمين قائمة مهارات الفهم القرائي في تصميم المناهج، واقتراح بحثاً لاحقة لاختبار الأنموذج في مهارات لغوية ومراحل دراسية أخرى متعددة.

الكلمات المفتاحية: برنامج روثكوف، الفهم القرائي، تنمية، مهارات، طلاب المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aims to investigate the effectiveness of an educational program based on Rothkopf's model in developing reading comprehension skills among first-year secondary school students in the Capital Secretariat, Sana'a. A descriptive and quasi-experimental approach was adopted; the program was designed, and an achievement test for comprehension skills was constructed. The instrument was then presented to specialized arbitrators in Arabic language curricula and teaching methods to verify its validity and content before application. The sample included 80 male students, randomly divided equally into two groups: experimental and control. They were drawn from two intentionally selected government schools: Al-Durra Secondary Complex and Al-Hassan bin Ali Secondary School. The experimental group received instruction according to Rothkopf's model, while the control group studied using the usual method. The results showed significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the post-test in favor of the experimental group, confirming the program's impact. The study recommended incorporating the list of reading comprehension skills into curriculum design and suggested future research to test the model in other language skills and various educational stages.

Keywords: Rothkopf Program, Reading Comprehension, Development, Skills, Secondary School Students.

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة:

المقدمة:

تمثل مادة اللغة العربية واحدة من أهم المواد الدراسية بشكل عام في كل المراحل الدراسية، وتزداد أهمية تدريسها وتعلّمها بسبب تأثيرها في تعلّم بقية المواد الدراسية الأخرى؛ إذ يصعب إتقان مهاراتها الأساسية - إحرارُ التقدّم المطلوب في هذه المواد (شحاتة، 1997). كما أن مهارات اللغة العربية مترابطة ومتماسكة، فالقراءة تعد من أهم المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية لصلتها الوثيقة بباقي المقررات الدراسية والعلوم الأخرى، فهي مفتاح لهذه العلوم، إن اكتساب المعرفة بهذه العلوم مشروط بامتلاك كفاية قرائية راسخة، تُفهم بوصفها قراءة واعية ومؤسّسة على الفهم الدقيق والتحليل المنهجي والتحقق النقدي والتدبر العميق. ولوحظ أن الطلاب الذين يتفوقون في القراءة غالباً ما يكونوا متفوقين في المواد الأخرى (نصر، 2014). وتزداد أهمية القراءة للطلاب ليس لكونها مادة دراسية يدرسونها فقط؛ بل لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى يعتمد أساساً على مهاراتهم في القراءة، وعلى قدراتهم على فهم معاني المقروء، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم (السرطاوي والعبد الجباري، 2002)، شريطة أن يعتني المعلمون بطلبتهم عناية عالية بإتقانهم مهارات الفهم القرائي (عبد المجيد، 2005).

تتجلى أهمية الفهم القرائي في القدرة على تجاوز ظاهر النص إلى ما وراء السطور، واستنباط دلالاته الكامنة، وصياغة الآراء وتداولها بين القارئ والنص. وعلى الرغم من الدور الحاسم لهذه المهارات في تقرير نجاح الطالب الدراسي أو تعثره، لم تزل ما تستحقه من عناية لدى القائمين على تعليم العربية؛ الأمر الذي أسهم في تفاقم ضعف المتعلمين فيها، وهي مشكلة تقتضي مبادرات منهجية للتشخيص والمعالجة. ويتبدّى هذا الضعف في انحصار الفهم عند حدود الرموز المكتوبة دون النفاذ إلى المعاني الضمنية (عطية، 2006: 22). ومن الواجب أن يستهدف تعلم القراءة كل مستويات الفهم القرائي لدى المتعلم لإعداد القارئ الجيد وتمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، وأن يصبح الفرد قادراً على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة.

انطلاقاً من المكانة المحورية للفهم القرائي، أكدت وزارة التربية والتعليم ضرورة الارتقاء بمهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك بجعله هدفاً رئيساً ضمن أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة (لجنة مناهج اللغة العربية، 2013: 8-13). ويؤكد عدد كبير من التربويين على أهمية تعلم الفهم القرائي؛ لذا جعلوا درس القراءة محوراً لجميع الفروع، يُعدّ ضعف الكفايات القرائية مؤشراً سلبياً على فاعلية النظام التربوي في أي بلد، كما يؤكد الحاوري (2000: 3).

على الرغم من تلك الأهمية، فإن طلاب المرحلة الثانوية يعانون ضعفاً في مهارات الفهم القرائي، فقد أكدت نتائج الدراسات التربوية وجود هذا الضعف القرائي، مثل: بحث عبد الله (2013)، وبحث الجلال (2005)، وجاب الله (1997)، والأدغم (2004)، ويتجسد هذا الضعف في الاكتفاء بقراءة الرموز المكتوبة دون النفاذ إلى الدلالات الضمنية وما وراء السطور. وكذا تدني قدرة الطلاب على نقد المقروء وتدوقه، بالإضافة إلى اتباع النمط التقليدي في تدريس القراءة، والابتعاد عن الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة (موجهو اللغة العربية، 2021). ومن تلك الطرق والأساليب، أسلوب التدريس من خلال النصوص المكتوبة، هو الأسلوب الأقرب لطبيعة اكتساب اللغة؛ كونه يوفر بيئة لغوية تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات الفهم القرائي بشكل تطبيقي، ويشجع على ممارسة مهارات الفهم القرائي من خلال التدريب والتكرار، كما أن النصوص المكتوبة تحفز المتعلمين وتشجعهم على القراءة الواعية وفهم المقروء، لما تحتويه من فقرات وعبارات سهلة بعيدة عن الغموض والتعقيد اللفظي.

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن استخدام النصوص المكتوبة في عملية التعليم، يُخَدِّث تعلمًا حقيقيًا في ذهن المتعلم (مرعي والحيلة، 2009)، ويشترط Rothkopf في إعداد النصوص المكتوبة أن تكون شاملةً لأهداف المادة العلمية المخطط لها، وبما يتلاءم مع حاجة المتعلم لهذه الأهداف، وانسجامه مع المحتوى العلمي (الربيعي، 2004)، كما أثبتت العديد من الدراسات التربوية والبحوث العلمية فاعلية استخدام أنموذج Rothkopf أو النصوص المكتوبة في التعليم والتعلم في مختلف التخصصات العلمية، مثل: بحث أبو نواس (1999)، والخاتنة (2004)، ومزهر (2009)، وهذا ما دفع الباحث إلى تجريب أنموذج روثكوف للارتقاء بكفايات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تمثلت في تدني مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي وانعكاسها سلباً على مهاراتهم اللغوية قراءةً وكتابةً، ولأسيما فهم المقروء وضبطه نحويًا، ولعل ذلك يرجع إلى استخدام المعلمين لطرائق تدريسية تقليدية، ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال السؤال الرئيس الآتي: "ما فاعليته برنامج قائم على أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء؟"

وينتفع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

2. ما صورة برنامج قائم على نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟

3. ما فاعلية تعلم البرنامج المقترح باستخدام أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟

- فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن الأسئلة، تم صياغة فرضيتي الدراسة على النحو الآتي:

1. لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، يُعزى إلى البرنامج المقترح وفق نموذج (Rothkopf) لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

2. لا تُلاحظ فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي.

أهداف الدراسة:

1. تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
2. تصميم برنامج مقترح قائم على أنموذج (Rothkopf) لتنمية مهارات الفهم القرائي وتطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.
3. معرفة أثر تطبيق البرنامج المقترح باستخدام نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.

أهمية الدراسة:

- 1- تقديم برنامج تعليمي مصمم وفق برنامج قائم على أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي - بحسب علم الباحث - أنه الأول في هذا المجال.
- 2- وقد يفيد جهات الاختصاص، ومعلمي اللغة العربية، والمواد الدراسية الأخرى، ويمكن توظيفه في إثارة دافعية المتعلمين، وتحسين تعلمهم في اللغة العربية والمواد الأخرى.
- 3- قدمت الدراسة برنامجًا مقترحًا في تعلم الفهم القرائي بطريقة النصوص المكتوبة، وهذا سيُفيد مصممي المناهج التعليمية في إعداد مناهج اللغة العربية.

4- إفادة الباحثين من الخلفية النظرية للدراسة، وأدواته، ومعالجته الإحصائية، ونتائجه، وتوصياته، ومقترحاته.

5- إفادة المعلمين والموجهين من قوائم المهارات والاختبارات لقياس جوانب الضعف لدى الطلاب.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** مستويات الفهم القرائي (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التدقيقي، الفهم الإبداعي) وما يرتبط بهذه المستويات من مهارات.
- **الحدود البشرية:** اقتصر على عينة قصدية من طلاب المرحلة الثانوية (الصف الأول الثانوي) الدارسون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بأمانة العاصمة.
- **الحدود الزمانية:** اقتصر على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021م/ 2022م.
- **الحدود المكانية:** مدرستا مجمع ثانوية الشهيد محمد الدرة، وثانوية الحسن بن علي الحكوميتين التابعتين لوزارة التربية والتعليم بأمانة العاصمة.

أدوات الدراسة:

1. قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء.
2. برنامج تعليمي قائم على أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
3. اختبار مهارات الفهم القرائي (القبلي والبعدي)؛ لقياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من تلك المهارات.

مصطلحات الدراسة:

• البرنامج المقترح:

يُعرّفه الباحث إجرائيًا بأنه: مخطط لمنظومة متكاملة من المعارف والخبرات، والأنشطة، والمحتوى بشكل تعليمي منظم، يتألف من مجموعة من الأهداف، والتدريبات، المصممة وفق أنموذج (Rothkopf) ومجموعة من الإجراءات يتحقق من خلالها التعلم الذاتي الموجه باستخدام النصوص المكتوبة لتنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.

• أنموذج روثكوف (Rothkopf):

يُعرّفه الباحث إجرائيًا بأنه: بأنه مجموعة والأنشطة والوسائل التعليمية والإجراءات وأساليب التقويم التي تعمل على استثارة دافعية التعلم لدى الطالب، وتدفعه نحو التفاعل مع النصوص المكتوبة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• الفهم القرائي:

يعرّفه الباحث إجرائيًا بأنه: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على استيعاب وفهم الأفكار الواردة في النص المكتوب، وتفسيرها، والتفاعل معها، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص وتطبيق مهارات الفهم القرائي الواردة فيها والمحددة بقائمة المهارات ببسّر وسهولة.

ثانيًا: الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

1- الإطار النظري:

مفهوم أنموذج (روثكوف):

يرتكز هذا الأنموذج التعليمي على مركزية المتعلم ونشاطه الذاتي في إطار تفريد التعليم، باعتباره المحرك المباشر لحدوث التعلم وتحقيق الأهداف المقررة (العبيدي، 2004: 225). ويُشار إليه أيضًا بأنموذج التعليم بالمقاطع أو النصوص أو المواد المكتوبة، وهو مقارنة معرفية تتسق مع المبادئ الجوهرية لنظرية سكونر وتزاج معها منهجيًا (زاير وآخرون، 2017: 629).

ومما سبق، يمكن الاستنتاج أنّ أنموذج (روثكوف): يقوم على نشاط ذاتي يعتمد على الفرد ذاته وفق أهداف محددة موظفة عن طريق مادة نصوص مكتوبة، ويعتمد على استثارة دافعية المتعلم، وتفاعله مع النصوص المعروضة لتحقيق الأهداف الموضوعية من أجلها.

كما يعرف "روثكوف" النشاط المؤدّ للتعلم بأنه "نشاط التلميذ الملائم أو المناسب لتحقيق هدف تربوي محدد في موقف أو مكان محدد"، ويميّز روثكوف بين ثلاثة مستويات من النشاط المؤدّ للتعلم، وهذه المستويات يقوم بها المعلم وهي التي تغلّ دور المتعلم عندما يقوم بدراسة النصوص المكتوبة (فرحان وتوفيق، 1984: 78).

شروط التعلم بالنصوص المكتوبة وفق أنموذج (روثكوف) (أبودية، 2011؛ والربيعي، 2004):

من الشروط التي يجب توافرها في التعلم بالنصوص المكتوبة أنموذج (روثكوف) الآتي:

- المصدر الأساسي للتعلم هو النص المكتوب وطريقة صياغته؛ بحيث يكون مختصرًا وخاليًا من الكلمات الغامضة ويتناسب مع حاجات الطلاب وميولهم.
- دور المعلم هو التوجيه والإرشاد والتيسير.
- ودور المتعلم هو الدور الرئيس في العملية التعليمية، فالمتعلم هو من يبحث عن المعلومة ويوظفها بشكل مناسب.

- **تقديم أسئلة استثنائية:** تقدم أسئلة تفكيرية للطالب عقب كل نص، ويعتمد نتائج تحقيق الأهداف على تفاعل الطالب مع هذه الأسئلة، ويتوقف تعلّمه بدرجة كبيرة على الجهد والنشاط الذي يبذله في الإجابة عن تلك الأسئلة، وكلما أجاب الطالب زادت استثارته ودافعيته، وتكلم أكثر وبذل جهداً في التعلّم، وهنا تتحقق مقولة (إِنَّكَ تَسْتَطِيعُ أَنْ تُجْبِرَ الْحَصَانَ أَنْ يَرِدَ الْمَاءَ، وَلَكِنَّ الْمَاءَ الَّذِي يَصِلُ إِلَى مَعْدَتِهِ هُوَ الْمَاءُ الَّذِي يَشْرِبُهُ فَعَلًا).

طرائق اختيار النص وفق أنموذج (روثكوف):

هناك طريقتان لاختيار النصوص:

- **الأولى:** اختيار أو تطوير مواد تعليمية تتناسب والأهداف المخططة واحتياجات المستهدفين.
- **الثانية:** انتقاء المواد التعليمية من البدائل المتاحة في الكتب، مع التأكد من اتساق محتواها وطريقة عرضها مع الأهداف المخططة وخصائص الفئة المستهدفة.

ويذهب "روثكوف" إلى تفضيل الطريقة الثانية على الأولى، ويوصي بأن يختار المعلم نصوصاً لا يقرؤها الطلاب، بل يكون النص المكتوب هو المعلم؛ وذلك لأن النص المكتوب يشتمل على مهارات الفهم القرائي المستهدفة، ومن خلال الأسئلة التي تُطرح عقب كل نص (الحيلة، 2001: 182).

دور المعلم والمتعلم في أنموذج (روثكوف) (عبد الهادي، 2004: 115):

أ- دور المعلم:

1. تحديد احتياجات المتعلمين، وتحويلها إلى أهداف تعليمية.
2. إعداد واختيار النصوص المكتوبة وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة.
3. تهيئة البيئة المناسبة، وإعداد الأسئلة التي تلي النصوص وتوجيهها للطلاب.
4. الإرشاد والتوجيه للطلاب أثناء عملية التعليم والتعلّم وتحفيزهم.
5. تقويم أداء الطلاب لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

ب- دور المتعلم:

1. قراءة أهداف الدرس والنصوص المكتوبة قراءة واعية واستيعابها وتحليلها.
2. الإجابة عن التدريبات والأسئلة وأسئلة التقويم الخاصة بكل درس.
3. المشاركة الفاعلة في الأنشطة اللغوية المختلفة والعمل الجماعي.
4. التدريب على توظيف المهارات المستهدفة من خلال النص أو أمثلة أخرى.
5. تنفيذ التكاليف البيتية المطلوبة.

أهمية الفهم القرائي:

تتبدى مركزية الفهم القرائي بوصفه مدخلاً لبناء لغة المتعلم وتغذية خبرته المعرفية، وتنمية ملكات النقد الموضوعي والتعبير وإصدار الأحكام المسندة بالأدلة، فضلاً عن توجيه الانتباه للجديد لمواجهة المشكلات وتحفيز الإبداع (فضل الله، 2001: 8). ويُعدّ الضعف فيه سبباً رئيساً للتأخر الدراسي بما يخلّفه من آثار في صورة الذات والشعور بالكفاءة، وقد يفضي إلى القلق وتدني تقدير الذات (الزيات، 1998: 40). ومن ثمّ يقتضي الأمر تدريباً منهجياً متدرجاً ومستداماً على مهارات الفهم، مع تمرين العقل على النقد والتحليل والتفسير (جاد، 2003: 18)، وتكثيف هذا التدريب لضمان تقدّم المتعلمين في مختلف المراحل (عبدالخالق، 2006: 53). كما أنّ الفهم القرائي مطلب أساس لا يقتصر على مادة بعينها، بل يشمل العربية والعلوم والرياضيات وغيرها (عبدالحميد، 2000: 203).

يُعدّ الفهم القرائي، على اختلاف محتواه ومجالاته وتخصص مادته، رافعةً لتحسين الواقع؛ إذ يستمد الكاتب معارفه ويُثَمِّي خبراته عبر القراءة المنتظمة، فيزداد رصيده العلمي بقدر ما يتّسع نطاق قراءاته وإطلاعه (إبراهيم، 1999: 11).

مهارات الفهم القرائي:

توصل الباحث إلى عدد من مهارات الفهم القرائي التي تم تصنيفها إلى خمس مهارات رئيسة، يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية المصنفة، وقد ورّعت على النحو الآتي:

- **إتقان مهارة الفهم المباشر للنص:** وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. يحدد الفكرة الرئيسية والحقائق التي وردت في النص.
2. يحدد الجمل الافتتاحية والعلاقة بين فقرات النص.
3. يحدد مرادفات بعض الألفاظ الواردة في النص.
4. يرتب الأحداث وفق تسلسلها المنطقي في النص.
5. يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً في النص المقروء.

- **إتقان مهارة الفهم الاستنتاجي للنص:** وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. يستنتج هدف الكاتب ودوافعه، والعبر والدروس، والقيم المتضمنة في النص.
2. يستنتج علاقة السبب بالنتيجة، ويتنبأ بالأحداث التي توحى بها عبارات النص.
3. يستنبط عنواناً مناسباً للنص.
4. يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
5. يستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة.

- إتقان مهارة الفهم الناقد للنص: وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. يميز بين الحقيقة والرأي، وبين الأفكار المعقولة وغير المعقولة في النص.
2. يميز بين الحجج القوية والضعيفة المستخدمة في النص.
3. يحكم على القضايا المطروحة في النص.
4. يُصدر حكماً على شخصية أو ظاهرة وردت في النص.
5. ينتقي الشخصيات التي يميل إليها مع توضيح السبب.

- إتقان مهارة الفهم التذوقي للنص: وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. يحلل مواطن الجمال في النص، ويبين نوع الصورة البيانية وقيمتها الجمالية.
2. يوضح كيف أكسبت بعض الألفاظ والجمال المعنى دقة وجمالاً فنياً.
3. يدرك القيمة الدلالية للكلمات ويختار أنسب المعاني التي يقصدها النص.
4. يوضح مدى مناسبة الألفاظ المستخدمة لعاطفة الأديب ومشاعره.
5. يستخلص القيمة الفنية والجمالية الشاملة للنص.

- إتقان مهارة الفهم الإبداعي للنص: وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. يقترح نهايات إبداعية للقصص وحلولاً للمشكلات الواردة في النص.
2. يعيد ترتيب أحداث النص بطريقة مبتكرة وغير مألوفة.
3. يعيد صياغة الأفكار بأسلوبه الخاص، مع التوسع في التفاصيل التي توضح المعنى.
4. يستخدم ما يقرؤه ويتعلمه في مواقف حياتية جديدة.
5. يعبر عن كل فكرة بأكبر عدد ممكن من التفاصيل الداعمة.

2- الدراسات السابقة:

دراسة الجوري (2023) هدفت إلى معرفة فاعلية بناء برنامج قائم على المدخل البنائي المنظومي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة على منهجين متكاملين: الوصفي وشبه التجريبي. وأعدت قائمتي (مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي)، كما أعدت اختبارين: أحدهما لمهارات الفهم القرائي والآخر لمهارات التفكير التأملي، ودليلاً للمعلم، وكراسة لأنشطة الطالب. تألفت عينة البحث من أربعين طالباً بالصف الأول الثانوي (العلمي) من أمانة العاصمة، وقد اختيروا بأسلوب العينة القصدية من قبل الباحثة. وخلصت الدراسة إلى جملة نتائج، أبرزها ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء

نتائج البحث أوصت الباحثة بأهمية استخدام البرنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير التألمي.

هدفت دراسة عبدالله (2020) إلى تقييم فاعلية استراتيجية «تتال القمر» في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2017/2018. اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. وتكونت العينة من 100 طالب اختبروا قصيداً من مدرسة الكويت الثانوية الحكومية، ووَزَعُوا عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية (50) درست بالاستراتيجية، وضابطة (50) درست بالطريقة المعتادة. وأسفرت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وانتهت الدراسة إلى أنّ اعتماد «تتال القمر» يُحسّن تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي، مع تقديم جملة توصيات ومقترحات.

هدفت دراسة محمد (2019) إلى تقصي أثر تطبيق طريقة روثكوف في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الإسلامية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدم اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد. تكونت العينة من 66 طالباً اختبروا قصيداً من مدرستَي أم درمان والشهيد أنمار في تكريت-العراق، وقُسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (32) درست وفق طريقة روثكوف، وضابطة (34) درست بالطريقة المعتادة. كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وانتهت الدراسة إلى أنّ اعتماد طريقة روثكوف يُحسّن تحصيل طلاب الأول المتوسط، وقدّم الباحث توصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

استهدفت دراسة خليل وصنّاع (2018) تقييم فاعلية التعلم بالنصوص (نموذج روثكوف) في رفع تحصيل طلبة المرحلة الرابعة بقسم التربية الفنية/كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى في مقرر نظريات الإبداع الفني. ولتحقيق ذلك، اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي مصحوباً باختبار تحصيلي، وضمت العينة 43 طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من القسم نفسه وشكّلوا مجموعة تجريبية واحدة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: تفوّق درجات الاختبار البعدي على درجات الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة، وهذا يعني نجاح طريقة النصوص والاستفادة منها في تحسين التحصيل لدى الطلاب في مادة نظريات الإبداع الفني.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- الأهداف: استهدفت بعض الدراسات تنمية مهارات الفهم القرائي مع متغيرات مستقلة مختلفة كدراستي (عبدالله، 2020؛ الجوري، 2023)، وهناك دراسات استهدفت استخدام نموذج روثكوف مع متغيرات تابعة مختلفة كدراسات (محمد، 2019؛ خليل وصنّاع، 2018).

2- وافقت هذه الدراسة مع دراسات (جلال، 2019؛ خليل وصناع، 2018) في المتغير المستقل، وهو أنموذج روثكوف، واختلفت معها في المتغير التابع، وكذلك اتفقت مع دراسات (عبدالله، 2020؛ الجوري، 2023)، في المتغير التابع وهو (مهارات الفهم القرائي)، واختلف عنها في المتغير المستقل، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها هدف إلى استخدام نموذج روثكوف في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث إنه لم توجد دراسة محلية استخدمت نموذج روثكوف في تنمية مهارات الفهم القرائي.

3- المناهج: اعتمدت أغلب الدراسات المنهج شبه التجريبي كدراسة (عبدالله، 2020؛ محمد، 2019؛ خليل وصناع، 2018)، أما دراسة (الجوري، 2023) فقد اعتمدت المنهجين (الوصفي وشبه التجريبي).

وافقت هذه الدراسة مع دراسة (الجوري، 2023) في المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واختلف مع بقية الدراسات في المنهج؛ حيث تميز عنها باستخدام منهجين هما: (الوصفي، وشبه التجريبي).

4- الأدوات: اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في أداة الدراسة الاختبار، واختلف معها في بقية الأدوات الأخرى وفقراتها وتخصصها.

5- العينات: اتفقت هذه الدراسة مع دراسات (عبدالله، 2020؛ الجوري، 2023)، في المرحلة التعليمية وهي المرحلة الثانوية، واختلفت مع بقية الدراسات في المرحلة التعليمية، حيث اقتصرت دراسة (خليل وصناع، 2018) على المرحلة الجامعية، واقتصرت دراسة (محمد، 2019) على المرحلة المتوسطة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من عدة وجوه، أهمها:

- تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، وأهدافها.
- اختيار منهجية الدراسة المناسبة، وتحديد إجراءاتها.
- كتابة الإطار العام لأدوات الدراسة، وتفسير النتائج.
- تحديد أدوات الدراسة، وتبني الأساليب الإحصائية المناسبة.
- بناء الإطار النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة.

- إعداد مواد الدراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الفهم القرائي، والبرنامج المقترح الذي يعتمد على (روثكوف) باستخدام النصوص المكتوبة، في ضوء المنهجية العلمية المتبعة.
- الاسترشاد بنتائج الدراسات السابقة، في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- هذا فضلاً عن أن بعض الدراسات السابقة تعدّ منطلقاً لهذه الدراسة، وذلك استكمالاً للنسق البحثي العلمي في سد وإكمال بعض نواحي القصور في الدراسات السابقة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

1- منهج الدراسة وتصميمه التجريبي:

اعتمدت الدراسة المنهجين (الوصفي التحليلي وشبه التجريبي)؛ كونهما الأنسب للتعرف على فاعلية نموذج (روثكوف) لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كما أن المنهج شبه التجريبي يوفر ضبطاً مناسباً لمهددات الصدق الداخلي والصدق الخارجي.

2- مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف الأول الثانوي الذكور الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية بمديرية معين - بأمانة العاصمة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022م)، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من الصف الأول الثانوي، تم اختيارهم من مدرستي (مجمع ثانوية الدرة)، و(ثانوية الحسن بن علي) التابعة لمديرية معين التعليمية، ومثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية في مجمع (ثانوية الشهيد محمد الدرة)، وهي التي تم تطبيق البرنامج المقترح وفق أنموذج (روثكوف) عليها (التجربة الميدانية)، ومثلت الشعبة (أ) المجموعة الضابطة في (ثانوية الحسن بن علي) درسوا بالطريقة المعتادة، التي تدرس في المدارس الحكومية، وتم اختيار الشعبتين من المدرستين بالطريقة القصدية، بينما تم اختيار أفراد الشعبة عشوائياً عن طريق القرعة، من الشعبتين للمجموعتين (التجريبية، والضابطة) عند تطبيق الاختبارات؛ ليمثلوا عينة الدراسة.

3- أداة الدراسة:

أستخدم في هذه الدراسة اختباراً تحصيلياً؛ لقياس مهارات الفهم القرائي، ويهدف الاختبار إلى تقويم مدى فاعلية البرنامج المقترح وفق أنموذج (روثكوف) باستخدام النصوص في تنمية مهارات الفهم القرائي، من خلال مقارنة متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية التي تعلمت البرنامج المقترح وفق أنموذج (روثكوف)، ومتوسط التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة التي درست البرنامج المقترح بدون أنموذج (روثكوف)، وكذلك متوسط التطبيق (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية.

وتكوّن الاختبار من قسمين، كل قسم شمل على نص وأسئلة اختبارية، وعلى النحو الآتي:

- **القسم الأول:** نص بعنوان (توقف بسبب حجر)، وشمل جميع فقراته أسئلة موضوعية عدد (11) سؤالاً وفقرة اختيار من متعدد.

- **القسم الثاني:** نص بعنوان (إرادة التغيير)، وتنوعت أسئلته بين اختيار من متعدد عدد (12) سؤالاً وفقرة وأسئلة مقالية عدد (سؤالين) تتألف من كتابة جملٍ تعبيرية، وإعادة صياغة لأفكار معطاة، كما تم إعداد فقرات الاختبار بناء على جدول المواصفات.

وبعد ذلك تم التأكد من الصدق الظاهري للاختبار بعرض الاختبار وملحقاته على عدد من الخبراء في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها واللغويين الأكاديميين، وكذلك المختصين في القياس والتقويم، كما صُدِّر الاختبار بخطاب للمحكمين لإبداء آرائهم في صلاحيته للتطبيق الميداني لأغراض البحث العلمي، بيّن لهم هدف الاختبار وطريقة إبداء آرائهم فيه، وأظهرت نتائج التحكيم تعديل بعض الفقرات؛ لتكون أكثر وضوحاً، وإثارةً للطلاب، وتحقيقاً للأهداف، فتم التعديل بناءً على آراء المحكمين، وبإجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون تحقق للاختبار الصدق الظاهري، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق الميداني.

وبعد الانتهاء من إيجاد الصدق الظاهري للاختبار جُرِّبَ على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة (مدرسة شمالان النموذجية الحكومية) بأمانة العاصمة؛ بغرض قياس الخصائص السيكومترية له، حيث تم التعرف على الاتساق الداخلي ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز في ضوء هذه الخصائص قبول الفقرات أو رفضها، كالآتي:

1. صدق الاتساق الداخلي:

تحقّق الباحث من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 35 طالباً، ثم بحساب معاملات ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار، كما يبيّنه الجدول الآتي.

جدول (1) معاملات الارتباط بين كل مهارة مع الاختبار بصورة كلية

م	المهارة	معامل الارتباط
1	إتقان مهارة الفهم المباشر للنص	0.833
2	إتقان مهارة الفهم الاستنتاجي للنص	0.740
3	إتقان مهارة الفهم الناقد للنص	0.760
4	إتقان مهارة الفهم التدوقي للنص	0.614

0.710	إتقان مهارة الفهم الإبداعي للنص	5
-------	---------------------------------	---

يتضح من الجدول السابق، أن معامل ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) للمهارات كافة، إذ تراوح معامل الارتباط ما بين (0.614-0.833)؛ وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي.

2. حساب معامل التمييز والصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار:

أ- حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة لفقرات الاختبار بعد تصحيحها، واستبعاد الفقرات المتركة؛ وذلك لاستبعاد أثر التخمين المحتمل؛ حيث إن الفقرات التي تزيد فيها السهولة عن (0.80) تكون سهلة جدًا، والتي تقل فيها السهولة عن (0.20) تكون صعبة جدًا؛ ولذا يجب حذفها، وقد استُخدمت المعادلة السابقة، وبعد حساب معاملات السهولة، ومعاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بصورة كلية، وُجد أن معاملات السهولة تتراوح بين (0.20 - 0.80)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.20 - 0.80)، وهي قيم مقبولة، وبناءً على ذلك، جاءت جميع بنود الاختبار ضمن الحدود المعيارية من حيث مستوى الصعوبة، دون ميل إلى السهولة المفرطة أو الصعوبة المبالغ فيها.

ب- حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار:

لحساب معامل التمييز لكل فقرة من بنود الاختبار وجد أن معاملات التمييز تتراوح بين (0.20-0.80)؛ حيث إن الفقرة المميزة هي التي يكون معامل تمييزها لا يقل عن (0.20)؛ والجدول (2) الآتي يوضح ذلك:

جدول (2) السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم القرائي

التمييز	الصعوبة	السهولة	الفقرة
49.6	26.7	73.3	1
27.7	73.3	26.7	2
49.2	35	65	3
49.8	40	60	4
26.7	60	40	5
46.7	43.3	56.7	6
57.3	70	30	7
46.9	46.7	53.3	8
27	30	70	9

53.3	45	55	10
26.4	56.7	43.3	11
68	76.7	23.3	12
42.7	46.7	53.3	13
66	73.3	26.7	14
50.1	33.3	66.7	15
25.9	50	50	16
27.2	66.7	33.3	17
38	34	66	18
26.7	70	30	19
37.9	40	60	20
34.9	56.7	43.3	21
22.9	65.8	34.2	22
46.7	43.3	56.7	23
52.9	41.7	58.3	24
38.5	60.8	39.2	25

يظهر الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار تتميز بمعامل صعوبة مقبول؛ حيث إن معامل الصعوبة لكل فقرة يقع بين 26.7%، و73.3%، وكذلك بلغت قيمة معامل التمييز لكل فقرة قيمة أكبر من + 26%، فقد عُدَّ أن جميع فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي مميزة وصالحة للتطبيق.

3. ثبات الاختبار:

وتم التحقق من مناسبة معامل ثبات الاختبار بتوظيف نتائج العينة الاستطلاعية بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث حسب ثبات الاختبار النصفية للاختبار، ولكل مستوى من مستويات الستة بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية حسب معادلة (بيرسون)، وعُدَّ طول الاختبار لإيجاد معامل ثباته الكلي باستعمال معامل تصحيح سيبرمان براون (0.913)، وبلغ معامل الثبات الكلي لاختبار مهارات الفهم القرائي بعد تصحيح طول الاختبار (0.844)، وهي معاملات ثبات عالية، ودالة عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني لأغراض البحث العلمي. وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة قبل تنفيذ التجربة.

- تنفيذ التطبيق:

عقب تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي على عينة الدراسة، تم الشروع في التنفيذ الميداني التجريبي للبرنامج التعليمي، والمتمثل في تدريس المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) البرنامج التعليمي المقترح وفق أنموذج (روثكوف) باستخدام النصوص لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وقد بدأ الباحث بحصة تمهيدية لتعريف عينة الدراسة بالبرنامج التعليمي والهدف منه، وتكون البرنامج من خمس وحدات تعليمية، في كل وحدة درسان: درس نحوي، ودرس قرائي، ودرس آخر لتقويم الوحدة، وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثمانية أسابيع متتالية خلال الفترة من (2021/9/25م إلى 2021/11/16م) بنصاب حصتين كل أسبوع، وخصص الباحث لكل درس نحوي حصتين دراستين زمن الحصة (45) دقيقة، ما عدا دروس تقويم الوحدة فخصص لكل درس حصة دراسية واحدة، وبذلك بلغ عدد حصص تقديم البرنامج (25) حصة دراسية، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي في ظروف مشابهة للتطبيق القبلي.

- الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات البحث:

عُولِجَت بيانات الدراسة بواسطة الحاسوب، باستعمال (SPSS)، كما استُخدمت أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي في معالجة بيانات الدراسة وتحليلها، وهي: (المتوسطات الحسابية - الانحرافات - معامل ارتباط (بيرسون Pearson) - مربع إيتا "2" لحساب حجم الأثر - اختبار (T- test)).

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1. نتائج الإجابة عن التساؤل الأول: "ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمت مراجعة وثيقة المنهاج اليمني، والأدب النظري، والدراسات ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي، وآراء بعض الخبراء المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأعدت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولى وتحكيمها وتعديلها، ثم أعيدت صياغتها في صورتها النهائية، وقد تم إيضاح ذلك في فصل إجراءات الدراسة، وتكونت القائمة بعد تحكيمها من (25) مهارة موزعة على خمسة مجالات، ويبين الجدول (3) الصيغة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي المطلوبة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

جدول (3) قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية

م	مهارة الفهم القرائي
1	الفهم المباشر للنص
2	الفهم الاستنتاجي

الفهم الناقد	3
الفهم التذوقي	4
الفهم الإبداعي	5

2. نتائج الإجابة على السؤال الثاني: "ما صورة برنامج قائم على نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم إعداد البرنامج المقترح وفق أنموذج (روثكوف) في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي ومستويات الفهم القرائي المناسبة، ومن خلال مسح كتاب القراءة الجزء الأول المقرر على طلاب الأول الثانوي للعام 2021-2022م، وخصائص الطلاب، وقد تم إعداد البرنامج عبر ثلاث مراحل: المرحلة الأولى، تم تحديد: (الأهداف بأنواعها المترجمة للمهارات المستهدفة، والمحتوى وطرائق عرضه، والوسائل التعليمية، وأنشطة التعليم والتعلم، وتحديد الثمرات، وتحديد التعزيزات، وتحديد نوع التقويم)، المرحلة الثانية، تم إعداد البرنامج المقترح في صورة نصوص مكتوبة في ضوء أنموذج (روثكوف) ووزعت هذه النصوص في صورة وحدات تعليمية تم تقسيمها إلى دروس؛ حيث شمل كل درس أهدافاً سلوكية، ومحتوى، ووسائل تقنية، وأنشطة التعلم، وأساليب التقويم.

3. نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية تطبيق البرنامج المقترح باستخدام أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟".

تم التوصل للإجابة عن هذا السؤال من خلال التجربة الميدانية للدراسة، وتطبيق أدواتها على عينة الدراسة، وتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي تطبيقاً قبلياً وبعدياً، ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وفيما يلي تفصيل ذلك من خلال تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيتي الدراسة:

- نتائج الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، يُعزى إلى البرنامج المقترح وفق أنموذج (Rothkopf) لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي".

للتحقق من الفرضية، استخدم الباحث اختبار t للعينات المترابطة لاستخراج قيمة t وبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي قبلًا

وبعداً، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على نموذج روثكوف لتنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يوضح الجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين تجريبية (قبلي - بعدي) في مهارات الفهم القرائي وفي الدرجة الكلية للاختبار

المهارات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الفهم المباشر	قبلي	40	1.9313	1.06667	-7.255-	39	.000	دال
	بعدي	40	3.2250	.73336				
الفهم الاستنتاجي	قبلي	40	1.9143	1.22455	-6.945-	39	.000	دال
	بعدي	40	3.4286	.64702				
الفهم الناقد	قبلي	40	1.3000	.88289	-5.011-	39	.000	دال
	بعدي	40	2.4750	1.06187				
الفهم التذوقي	قبلي	40	1.2250	.99968	-8.274-	39	.000	دال
	بعدي	40	2.8375	.77118				
الفهم الإبداعي	قبلي	40	1.0792	.87867	-8.947-	39	.000	دال
	بعدي	40	2.9917	.95627				
اختبار مهارات الفهم القرائي ككل	قبلي	40	1.4899	.70025	-11.241	39	.000	دال
	بعدي	40	2.9915	.52400				

يوضح الجدول السابق نتيجة اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين، ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي، والاختبار الكلي قبل وبعد تدريس البرنامج المقترح باستخدام نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق، يتضح ما يأتي:

1) مهارة الفهم المباشر:

كانت قيمة (t) تساوي (-7.255-) وبدرجة حرية (39)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.050$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارة الفهم المباشر لصالح الاختبار البعدي، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط الاختبار القبلي (1.9313) وبانحراف معياري (1.06667)، وكان متوسط الاختبار البعدي (3.2250) وبانحراف معياري (.73336)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ مما يدل على اكتساب

مهارة الفهم المباشر بعد تطبيق البرنامج المقترح باستخدام أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

2) مهارة الفهم الاستنتاجي:

أظهرت النتائج حصول قيمة $t = -6.945$ بدرجة حرية (39) وبمستوى دلالة 0.000 أقل من $\alpha = 0.05$ ، بما يفيد بوجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارة الفهم الاستنتاجي لصالح القياس البعدي. وقد بلغ متوسط الاختبار القبلي 1.9143 بانحراف معياري 1.22455، مقابل متوسط 3.4286 في الاختبار البعدي بانحراف معياري 0.64702؛ وهو ما يؤكد تفوق الأداء بعد التطبيق ويدعم اكتساب مهارة الفهم الاستنتاجي عقب تنفيذ البرنامج المقترح القائم على أنموذج روثكوف لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

3) مهارة الفهم الناقد:

أظهرت النتائج قيمة $t = -5.011$ بدرجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.000 أقل من $\alpha = 0.05$ ، بما يثبت وجود فرق دال إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الفهم الناقد لصالح القياس البعدي. وقد بلغ متوسط الاختبار القبلي 1.3000 بانحراف معياري 0.88289، مقابل 2.4750 في الاختبار البعدي بانحراف معياري 1.06187؛ وهو ما يؤكد تنامي مهارة الفهم الناقد عقب تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على أنموذج روثكوف لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

4) مهارة الفهم التدوقي:

كانت قيمة (t) تساوي (-8.274) وبدرجة حرية (39)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارة الفهم التدوقي لصالح الاختبار البعدي، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط الاختبار القبلي (1.2250) وبانحراف معياري (99968)، وكان متوسط الاختبار البعدي (2.8375) وبانحراف معياري (77118)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ مما يدل على اكتساب مهارة الفهم التدوقي بعد تطبيق البرنامج المقترح باستخدام أنموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

5) مهارة الفهم الإبداعي:

كانت قيمة (t) تساوي (-8.947-) وبدرجة حرية (39)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.050$) وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارة الفهم الإبداعي لصالح الاختبار البعدي، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط الاختبار القبلي (1.0792) وبانحراف معياري (87867.)، وكان متوسط الاختبار البعدي (2.9917) وبانحراف معياري (95627.)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي مما يدل على اكتساب مهارة الفهم الإبداعي بعد تطبيق البرنامج المقترح باستخدام نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

6) الاختبار الكلي لمهارات الفهم القرائي:

كانت قيمة (t) تساوي (-11.241-) وبدرجة حرية (29)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.050$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي الكلي للمجموعة التجريبية لمهارات الفهم القرائي لصالح الاختبار البعدي، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط الاختبار القبلي (1.4899) وبانحراف معياري (70025.)، وكان متوسط الاختبار البعدي (2.9915) وبانحراف معياري (52400.)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي الكلي لصالح الاختبار البعدي؛ مما يدل على اكتساب مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج المقترح باستخدام نموذج (Rothkopf) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ولتحديد حجم الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج (Rothkopf) في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل باستخدام معادلة حساب مربع إيتا (η^2)، كما بالجدول (5) التالي:

جدول (5) يوضح قيمة (η^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	مهارات المتغير التابع	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
نموذج (Rothkopf)	الفهم المباشر	0.57	2.31	كبير
	الفهم الاستنتاجي	0.55	2.21	كبير
	الفهم الناقد	0.39	1.59	كبير
	الفهم التذوقي	0.64	2.67	كبير
	الفهم الإبداعي	0.67	2.88	كبير
	الكلي	0.74	3.37	كبير

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (η^2) تساوي (3.37)، وهي تعبر عن حجم التأثير للمتغير المستقل نموذج (Rothkopf) في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) لدى طلاب المجموعة التجريبية في الاختيار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، وهذا يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، يُعزى إلى البرنامج المقترح وفق أنموذج (Rothkopf) لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

أما بالنسبة لحجم تأثير أبعاد الاختبار كلاً على حدة، نجد أن أعلى حجم تأثير كان لمهارة الفهم الإبداعي (2.88)، يليها مهارة الفهم التذوقي، حيث بلغ (2.67)، ثم مهارة الفهم المباشر حيث بلغ (2.31)، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي حيث بلغ (2.21)، وأخيراً مهارة الفهم الناقد حيث بلغ (1.59).

وتتفق هذه النتيجة مع بحوث كل من: دراسة الجلال (2005)، ودراسة خليل (2018).

• النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: "لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي".

وللتحقق من صحة هذا الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار (t) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة قيمة (t) ودلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي للاختبار البعدي والدرجة الكلية للاختبار. تم التحقق من تجانس التباينات باستخدام اختبار "ليفين"؛ وبناءً على نتائجه اعتمدت نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين وفق فرضية تجانس التباين، كما يوضحه الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين (ضابطة - تجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الفهم المباشر	التجريبية	40	3.2250	.73336	5.873	78	.000	دال
	الضابطة	40	2.1250	.93026				
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	40	3.4286	.64702	6.579	61.483	.000	دال
	الضابطة	40	2.0571	1.14870				
الفهم الناقد	التجريبية	40	2.4750	1.06187	5.274	78	.000	دال
	الضابطة	40	1.3188	.89153				

الفهم التثوقي	التجريبية	40	2.8375	.77118	7.209	65.305	.000	دال
	الضابطة	40	1.1750	1.23802				
الفهم الإبداعي	التجريبية	40	2.9917	.95627	8.715	78	.000	دال
	الضابطة	40	1.1208	.96372				
اختبار مهارات الفهم القرائي ككل	التجريبية	40	2.9915	.52400	11.436	78	.000	دال
	الضابطة	40	1.5593	.59400				

يوضح الجدول السابق نتيجة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي والاختبار الكلي، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح ما يأتي:

1) مهارة الفهم المباشر:

كانت قيمة (t) تساوي (5.873) وبدرجة حرية (78)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الفهم المباشر لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (3.2250) وبانحراف معياري (.73336)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (2.1250) وبانحراف معياري (.93026) ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بظهور فروق بينهما تميل لصالح الأولى.

2) مهارة الفهم الاستنتاجي:

كانت قيمة (t) تساوي (6.579) وبدرجة حرية (61.483)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (3.4286) وبانحراف معياري (.64702)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (2.0571) وبانحراف معياري (1.14870)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بظهور فروق بينهما تميل لصالح الأولى.

3) مهارة الفهم الناقد:

كانت قيمة (t) تساوي (5.274) وبدرجة حرية (78)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الفهم الناقد لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (2.4750) وبانحراف معياري

(1.06187)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (1.3188) وبانحراف معياري (0.89153). وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بظهور فروق بينهما تميل لصالح الأولى.

(4) مهارة الفهم التدقيقي:

كانت قيمة (t) تساوي (7.209) وبدرجة حرية (65.305)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الفهم التدقيقي لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (2.8375) وبانحراف معياري (0.77118)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (1.1750)، وبانحراف معياري (1.23802)، وهذا يدل على أنه توجد فروق تميل لصالح المجموعة التجريبية.

(5) مهارة الفهم الإبداعي:

كانت قيمة (t) تساوي (8.715) وبدرجة حرية (78)، وكان مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (2.9917) وبانحراف معياري (0.95627)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (1.1208) وبانحراف معياري (0.96372)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بظهور فروق بينهما تميل لصالح الأولى.

الاختبار البعدي الكلي لمهارات الفهم القرائي:

كانت قيمة (t) تساوي (11.436) وبدرجة حرية (78)، وكان مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي الكلي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، حيث يظهر الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية (2.9915) وبانحراف معياري (0.52400)، وكان متوسط المجموعة الضابطة (1.5593) وبانحراف معياري (0.59400). وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بظهور فروق بينهما تميل لصالح الأولى.

ولتحديد حجم الفرق بين متوسطات درجات عينة المجموعة التجريبية الذين درسوا بنموذج (Rothkopf)، ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة الدارسون بالطريقة المعتادة في اختبار مهارات الفهم القرائي. تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل باستخدام معادلة حساب مربع إيتا (η^2)، كما في الجدول (7) التالي:

جدول (7) يوضح قيمة (η^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	مهارات المتغير التابع	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
نموذج (Rothkopf)	الفهم المباشر	0.31	1.34	كبير
	الفهم الاستنتاجي	0.41	1.68	كبير
	الفهم الناقد	0.26	1.17	كبير
	الفهم التدوقي	0.44	1.77	كبير
	الفهم الإبداعي	0.49	1.97	كبير
	الكلي	0.63	2.61	كبير

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (η^2) تساوي (2.61)، وهي تعبر عن حجم التأثير للمتغير المستقل أنموذج (Rothkopf) في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يثبت وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي. أما بالنسبة لحجم تأثير أبعاد الاختبار كلاً على حدة، نجد أن أعلى حجم تأثير كان لمهارة الفهم الإبداعي (1.97)، يليها مهارة الفهم التدوقي حيث بلغ (1.77)، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي حيث بلغ (1.68)، ثم مهارة الفهم المباشر حيث بلغ (1.34)، وأخيراً مهارة الفهم الناقد حيث بلغ (1.17).

واتفقت هذه الدراسة مع البحوث والدراسات التي استخدمت متغيرات مستقلة مختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، بغض النظر عن الاختلاف بين هذه الدراسة وتلك البحوث، في عدد المتغيرات المستقلة بأنواعها، والاعتماد على برامج مقترحة، أو بدون، والمرحلة التعليمية، أو الصف الدراسي، مثل: دراسة الجوري (2023)، ويُفسر تفوق المجموعة التجريبية على نظرائهم المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة، إلى الآتي:

تفاعل المجموعة التجريبية مع البرنامج المقترح باستخدام أنموذج (Rothkopf)؛ وذلك لتنظيم المحتوى، وتوفير التعزيز الفوري، والإثارة، وتنوع النصوص في البرنامج، وممارسة الأنشطة المصاحبة؛ مما أتاح استيعاب البرنامج بشكل أفضل، وأعمق، مكنهم من الوصول إلى درجة عالية لفهم المهارات، وتطبيقها.

1- الأسلوب الشيق الذي من خلاله تم عرض البرنامج المقترح وفق أنموذج (Rothkopf) باستخدام النصوص لتنمية مهارات الفهم القرائي؛ فقد قُدمت النصوص من خلال وسائل تعليمية متنوعة ومختلفة.

2- تنوع الأسئلة والتدريبات التي تلي كل نص من هذه النصوص، وطريقة عرضها جعلت الطالب يتفاعل مع النصوص بشكل إيجابي؛ مكن الطلاب من فهم واستيعاب المهارات وتطبيقها.

توصيات الدراسة:

- 1- الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته للنصوص القرائية المتنوعة، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمينها ضمن مقرراتهم، كما يمكن الاستفادة من قائمتي مستويات الفهم القرائي في الدراسة الحالية.
- 2- إعادة النظر في تصميم برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلليات التربية، وتطويرها في ضوء الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم بشكل عام، ومعلم اللغة العربية بشكل خاص، لاسيما فيما يتعلق بالتعلم عبر النصوص من خلال توظيف أنموذج (Rothkopf) في التعليم.
- 3- يمكن الاستفادة من قائمتي مهارات الفهم القرائي، والعمل على مراعاتها في إعداد وتصميم مناهج اللغة العربية.

مقترحات الدراسة:

لإثراء البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسات وبحوث مماثلة لهذه الدراسة مع إدخال متغيرات أخرى: مثل النوع (ذكر - أنثى)، والصف الدراسي، والمرحلة التعليمية، وغيرها من المتغيرات ذات الأثر في تنمية مهارات اللغة العربية بجميع فروعها.
- 2- القيام ببحوث ودراسات مسحية أوسع، وأشمل للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات أداء معلمي اللغة العربية على مستوى المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية؛ لاستخدام أنموذج (Rothkopf).

قائمة المراجع والمصادر:

- إبراهيم مصطفى، وآخرون (1425هـ): المعجم الوسيط، القاهرة، مادة: فهم، مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمعجمات، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، مادة: فهم، ص52.
- إبراهيم، زكريا (2000): طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ): لسان العرب، ط4، بيروت: دار صادر.
- أبو حلو، يعقوب ومرعي، توفيق وخريشة، علي (2004): مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية. ط1، الصفاء، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

- أبو نواس، عبدالحليم (1999): أثر التعليم من خلال النصوص (طريقة روثكوف) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة الاعتيادية (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة آل البيت.
- أبوديه، عدنان (2011): أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الأدغم، رضا أحمد (2004): أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مج 19، ع1، 266.
- تقارير موجهي مادة اللغة العربية بأمانة العاصمة (2020-2021)، اليمن، [تقرير غير منشور].
- جاب الله، علي سعد (1997): تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي - رؤى وتطلعات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص.
- الجلال، علي علي (2005): مدى إتقان طلبة المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، صنعاء: جامعة صنعاء.
- الجوري، سعاد علي (2023): فاعلية بناء برنامج قائم على المدخل البنائي المنظومي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، صنعاء: جامعة صنعاء.
- الحاوري، محمد عبد الله (2000) الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لنصوص المحفوظات لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، صنعاء: جامعة صنعاء.
- حموي، صبحي، وآخرون (2001): المنجد في اللغة العربية المعاصرة (مادة: فعل)، ط2، بيروت: دار المشرق.
- الحيلة، محمد محمود (2001): طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الختاتنة، ذكريات محمد جبريل، والبشايرة، زيد علي عواد (2004): أثر برنامج تعليمي للأنشطة الكتابية الصفية وفق نمط روثكوف في تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة مؤتة.

- خليل، طارق إبراهيم، وصناع، إيمان (2018): فاعلية استخدام طريقة التعلم بالنصوص لـ (روثكوف) في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية لمادة نظريات الإبداع الفني. مجلة الفتح. مج. 14، ع. 73، 330-359.
- الربيعي، محمد (2004): أثر تدريس الجغرافية من خلال النصوص بطريقة روثكوف في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط، [رسالة ماجستير]، العراق: جامعة الموصل.
- زاير، وآخرون (2017): الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان، والعبد الجباري، عبدالعزيز (2002): موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المراحل التعليمية وأثره الجنسي والمستوى الصفّي على ذلك، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، مجلد 2، (2)، 51-52.
- شحاتة، حسن (1997): أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط3، القاهرة: الدار المصرية.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شوق، محمد أحمد؛ ومحمود، محمد مالك (2001): معلم القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الصبح، جلال مزهر (2019): أثر استعمال طريقة روثكوف في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الإسلامية، مجلة آداب الفراهيدي، مج11، ع39، 593 - 608.
- عبد الله، لطف أحمد صغير (2020): فاعلية استراتيجية تتال القمر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة- صنعاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]، صنعاء: جامعة صنعاء.
- عبد المجيد، جميل طارق (2005): إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ط1، دار الصفاء.
- عبد الهادي، نبيل (2004): نماذج تربوية معاصرة، ط1، عمان: دار وائل.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (2000): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبد الخالق، مختار (2006): فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، مصر: جامعة المنيا.

- عبد العاطى، محمد لطفى جاد (2003): فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع 22، 15 - 50.
- العبيدي، محمد جاسم (2004): تفريد التعليم والتعليم المستمر، ط1، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، جمال سليمان (2006): فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مج 21، ع2، 220 - 252.
- علي، عبد الله محمد (2013): مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من مهارات القراءة الإبداعية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، صنعاء: جامعة صنعاء.
- علي، محمد السيد (2011): موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، عمان: دار المسيرة.
- فرحان، إسحق مرعي؛ وتوفيق، بلقيس أحمد (1984): تعليم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة، ط1، عمان: دار وائل للنشر.
- فضل الله، محمد رجب (2001): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسن؛ والجمل، علي (1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، سعيد طه؛ وناس، السيد محمد (2006): قضايا في التعليم الجامعي، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (2009): طرق التدريس العامة، ط4، عمان: دار المسيرة.
- نصر، مها سلامة؛ وزقوت، محمد شحادة (2014): فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: الجامعة الإسلامية.
- وثيقة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي (2013): إعداد لجنة مناهج اللغة العربية، اليمن: وزارة التربية والتعليم.