ISSN: 1812-0512 (Print) 2790-346X (online)

Waist Journal for Human Sciences

Journal Homepage: https://wjfh.uowasit.edu.iq/index.php/wjfh/en

Research article

The Effect of the True-or-False Strategy on Reading Achievement and Evaluative Thinking among Fourth-Year Secondary School Female Students in the Scientific Track

Lect. Dr. Shatha Jabbar Imran Al-Ta'i

University of Wasit, University Presidency

ARTICLE INFO

Keywords: True-or-False strategy, achievement, evaluative thinking, reading, fourth-year secondary school female students in the scientific track

***Correspondence author*:**

altayyshdhy30@gmail.com

Received: 14 **September** 2026
Revised: 30 **October** 2026
Accepted: 30 **October** 2026
Published: 25 **November** 2026

1812-0512 /© 2026 The Author(s). Published by Wasit Journal for Humanities Sciences, Wasit University. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

***Cite*:**

Al-Ta'i, S. J. I. (2026). The Effect of the True-or-False Strategy on Reading Achievement and Evaluative Thinking among Fourth-Year Secondary School Female Students in the Scientific Track. *Wasit Journal for Human Sciences*, *22*(4/Pt2). https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss4/Pt2.2288

ABSTRACT

This study investigated the effect of the True-or-False Strategy on reading achievement and evaluative thinking among fourth-year female students in the scientific track. A quasi-experimental approach with partial control and an equivalent-groups posttest-only design was adopted. The sample comprised 68 students, divided equally into an experimental group and a control group. The experimental group was taught reading through the True-or-False Strategy, whereas the control group received instruction through the conventional method. The two groups were matched in age and intelligence. To collect data, the researcher developed an achievement test containing 40 items and an evaluative-thinking test containing 29 items. Their validity and reliability were verified, and the data were analyzed using statistical procedures, including the independent-samples t-test and Pearson's correlation coefficient. The findings revealed statistically significant differences at the 0.05 level in reading achievement and evaluative thinking, favoring the experimental group. Ultimately, the study strongly recommends applying this effective strategy in reading instruction.

أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات الرابع العلمي وتفكيرهن التقويمي في مادة المطالعة

م.د. شذى جبار عمران الطائي
جامعة واسط، رئاسة الجامعة

المُستخلص

هدف البحث إلى تعرّف أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي وتفكيرهن التقويمي في مادة المطالعة واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي وتصميم المجموعتين المتكافئتين ذواتي الاختبار البعدي، وتكوّنت العينة من (٦٨) طالبة، بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية دُرّست باستراتيجية صح أم خطأ و(٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة، ودُرّست بالطريقة الاعتيادية، بعد تكافؤ المجموعتين في العمر والذكاء. أعدّت الباحثة اختبارًا تحصيليًا مكوّنًا من (٤٠) فقرة، واختبارًا للتفكير التقويمي مكوّنًا من (٢٩) فقرة، وتحققت من خصائصهما السيكومترية وعولجت البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ، ومعاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية البدائل الخاطئة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل والتفكير التقويمي لمصلحة المجموعة التجريبية وبذلك استنتجت الباحثة فاعلية الاستراتيجية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير التقويمي، وأوصت باعتماد الاستراتيجية في تدريس المطالعة وتدريب مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها على توظيفها وتقترح الباحثة باجراء دراسات مماثلة.

.الكلمات المفتاحية: استراتيجية صح أم خطأ، التحصيل، التفكير التقويمي، المطالعة، طالبات الصف الرابع العلمي

الفصل الاول

مشكلة البحث: –

تُعدّ المطالعة من الفروع الأساسية للغة العربية؛ لأنها لا تقتصر على تعرف الكلمات وفهم معانيها الظاهرة، بل تتطلب من الطالبة تحليل الأفكار، والتمييز بين المعلومات الرئيسة والثانوية، وإصدار الأحكام على مضمون النص في ضوء الأدلة والشواهد ومع ذلك، فإن تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ما يزال في كثير من الأحيان يركز على القراءة الجهرية، وشرح المفردات، والإجابة عن الأسئلة المباشرة، من دون منح الطالبات دورًا فاعلًا في مناقشة أفكار النص وتقويمها؛ الأمر الذي قد يحوّل درس المطالعة إلى نشاط قائم على التلقي والحفظ، ويحدّ من قدرته على رفع مستوى التحصيل وتنمية أنماط التفكير العليا عند الطالبات، (زاير و داخل، ٢٠١٣) وتتضح المشكلة بصورة أكبر في ضعف تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة؛ إذ قد تتمكن الطالبة من استظهار بعض المعلومات الواردة في النص، لكنها تواجه صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسة، وربط الأسباب بالنتائج، واستخلاص المعاني الضمنية، والتمايز بين الرأي والحقيقة، وقد يرتبط هذا الضعف باعتماد طرائق تدريسية لا تهيئ المواقف التعليمية التي تثير التساؤل والمناقشة والتحقق من صحة المعلومات، كما أشارت دراسة (الوائلي و الدليمي ،٢٠١٨) إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القراءة العليا والإبداعية في محتوى المطالعة والنصوص، بما يدعم انتقال المتعلمة من الفهم المباشر إلى تحليل النص، وإعادة تنظيم معانيه وتقويمها (الوائلي والدليمي، ٢٠١٨: ٤٩٤–٤٧١) ولا تنحصر مشكلة البحث في مستوى التحصيل فحسب، بل تمتد إلى التفكير التقويمي الذي يتطلب قدرة الطالبة على فحص

الأقوال والأفكار، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، والتمييز بين الادعاءات الصحيحة والخاطئة، والتحقق من الأدلة، وتقديم مبررات منطقية للحكم وهذه المهارات ترتبط بطبيعة مادة المطالعة التي تتضمن نصوصًا، وأفكارًا، ومواقف قابلة للتحليل، والنقد، والموازنة، إلا أن الاقتصار على الأسئلة التي تستدعي إجابة واحدة محفوظة، قد لا تتيح فرصًا كافية لممارسة التفكير التقويمي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى استعمال استراتيجية تعليمية تتناسب مع طبيعة المطالعة، وتدفع الطالبات إلى التفاعل العقلي مع النصوص، ومن الاستراتيجيات التي يمكن أن تحقق ذلك استراتيجية صح أم خطأ؛ إذ تقدم الأفكار والمعلومات الواردة في النص على هيئة عبارات تحتاج إلى الفحص، ثم تطلب من الطالبات تحديد صحتها، أو خطئها، وتقديم الأدلة والمسوغات التي تؤيد أحكامهن، وبذلك لا تقتصر الاستراتيجية على اختيار إجابة ثنائية، بل توظف الحكم بوصفه مدخلًا للمناقشة، والتحقق، والتصحيح، بما قد يسهم في تثبيت المعلومات، وكشف التصورات غير الصحيحة، ورفع مستوى التحصيل، فضلًا عن تدريب الطالبات على مهارات التفكير التقويمي وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد ضرورة اعتماد استراتيجيات تفاعلية تجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وتربط اكتساب المعرفة بممارستها وتحليلها وتقويمها (عطية، ٢٠٠٨، ص. ٣١-٢٨)، ولتأكد مشكلة وجهت الباحثة استبانة استطلاعية الى عينة من مدرسات اللغة العربية اللواتي يدرّسن الصف الرابع العلمي، على شكل أسئلة قصيرة إليهن عن مستوى تحصيل الطالبات في مادة المطالعة، ومدى قدرتهن على تحليل النصوص والحكم على أفكارها، والطرائق المعتمدة في التدريس، وأظهرت النتائج أن (٩٢%) من المدرسات يلحظن ضعفًا في تحصيل الطالبات، وأن (٩٠%) منهن يؤكدن وجود قصور في تقديم الأدلة وتبرير الأحكام، في حين أفادت (٩٥%) باستمرار الاعتماد على الشرح، والأسئلة المباشرة، وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف محتمل في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، وقصور في مهارات تفكيرهن التقويمي، قد يرتبط باستمرار استعمال طرائق لا تمنحهن فرصًا كافية لفحص الأفكار والحكم عليها وتبرير أحكامهن؛ مما استدعى تجريب استراتيجية صح أم خطأ، ويمكن التعبير عن المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي:-

ما أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي وتفكيرهن التقويمي في مادة المطالعة؟

أهميّة البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية اللغة العربية بوصفها نظامًا متكاملًا للتواصل، والتفكير، وبناء المعرفة، وليست مجموعة من القواعد والمفردات المنفصلة، إذ تساعد المتعلمة على تنظيم أفكارها، وفهم خبراتها، والتعبير عن مواقفها، والتفاعل مع محيطها الثقافي والاجتماعي، وتأتي المطالعة في مقدمة فروع اللغة العربية لأنها تمدّ الطالبة بالمعارف، والخبرات، وتثري ثروتها اللغوية، وتساعدها على فهم المقروء، وتحليله، وتوظيفه، في مواقف تعليمية، وحياتية متعددة (عاشور و الحوامدة، ٢٠١٤ : ١٤)، وتتجلى أهمية مادة المطالعة في كونها نشاطًا عقليًا مركبًا يتجاوز تعرف الرموز المكتوبة ونطقها، إلى بناء المعنى، وتحليل الأفكار، واستنتاج الدلالات الضمنية، والموازنة بين الآراء، وربط أجزاء النص بعضها ببعض، وإصدار الأحكام على مضمونه، ومن ثم فإن تطوير تدريسها يسهم في انتقال الطالبة من مستوى القراءة السطحية القائمة على استرجاع المعلومات إلى مستوى القراءة الواعية التي تقوم على الفهم، والتحليل، والنقد، والتقويم (عبد الباري، ٢٠٢٠: ٥٦)، وتكتسب دراسة التحصيل أهمية تربوية لأنه يمثل مؤشرًا على مستوى تحقق الأهداف التعليمية، ومقدار ما اكتسبته الطالبات من معارف، ومفاهيم، ومهارات مرتبطة بالمادة الدراسية، كما يساعد قياسه على تشخيص مواطن القوة والضعف في التعلم،

وتقويم كفاءة الاستراتيجيات التدريسية، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء، فإن رفع مستوى التحصيل في مادة المطالعة يعني تحسين قدرة الطالبات على فهم النصوص، وتنظيم معلوماتها، واسترجاعها، وتطبيقها في مواقف جديدة (أبو جادو، ٢٠٠٨، ص. ٥٩)، وتبرز أهمية التفكير التقويمي لكونه نمطًا من التفكير المنظم الذي يمكّن الطالبة من فحص المعلومات، والآراء في ضوء معايير محددة، والتحقق من دقة الأدلة، والكشف عن التناقضات، والأخطاء والتمييز بين الحقائق والادعاءات، ثم إصدار حكم مبرر وقابل للمراجعة، وتزداد الحاجة إلى هذا التفكير في ظل تعدد مصادر المعرفة، وانتشار المعلومات الرقمية التي تتطلب متعلمة قادرة على التحقق، والموازنة، وعدم قبول الأفكار من دون تحليل أو دليل (نوفل و سعيفان، ٢٠١١ : ١٣) كما تنبع أهمية التفكير التقويمي من اتصاله المباشر بطبيعة المطالعة إذ لا تتحقق القراءة الواعية بمجرد تعرف المعنى الظاهر للنص، وإنما تتطلب من الطالبة تفسير الأفكار، والموازنة بينها، واختبار صدقها، وتحديد مدى كفاية الأدلة التي تستند إليها، وتقويم مواقف الكاتب، واستنتاجاته، وبذلك يصبح درس المطالعة ميدانًا لتكوين العقل المتسائل القادر على تقديم الأحكام، ومراجعتها في ضوء الأدلة، بدل الاقتصار على استظهار مضمون النص، واسترجاعه عند الاختبار (مدكور، ٢٠٠٧، ص. ٢٤)، وتنبثق أهمية استراتيجية صح أم خطأ من قدرتها على تحويل الطالبة من متلقية للمعلومات إلى مشاركة في فحصها، وإصدار الحكم عليها، إذ تعرض عليها عبارات مرتبطة بالنص المقروء، ثم يطلب منها تحديد مدى صحتها، وتقديم تفسير يبرر حكمها، وتصحيح العبارات الخاطئة، ويمكن تطوير الصيغة الثنائية إلى أحكام متعددة مثل: دائمًا، وأحيانًا، وأبدًا، عندما تتأثر صحة الفكرة بالسياق، وهو ما يساعد على إثارة المناقشة الصفية، وتنمية قدرة الطالبات على تحليل الأفكار، وموازنة الأدلة، والدفاع عن الأحكام بدل الاكتفاء باختيار إجابة غير معللة (Redfern, 2015, pp. 55,85) وتزداد القيمة التربوية لاستراتيجية صح أم خطأ عندما تطلب المدرسة من الطالبات تعليل أحكامهن بدل الاكتفاء باختيار كلمة صح أو خطأ لأن تقديم الدليل، ومناقشة البدائل، وتصحيح الاعتقاد غير الدقيق يجعل النشاط قريبًا من التقويم التكويني الذي يهيئ المعلومات المستمرة عن تعلم الطالبات، ويساعد المدرسة على تعديل إجراءات التدريس، ومعالجة الأخطاء في أثناء التعلم، كما يتيح للطالبة مراجعة تفكيرها، والتعرف على أسباب الخطأ، وبناء فهم أكثر دقة لمضمون النص(Black & Wiliam, 2009, p. 58) ، وتستمد استراتيجية صح أم خطأ أهميتها من توظيفها الاسترجاع النشط للمعلومات، وعدم اقتصارها إلى إعادة قراءة النص إذ تدفع الطالبة إلى استحضار ما فهمته ومقارنته بالعبارة المعروضة، واتخاذ قرار بشأن صحتها، ثم التحقق من قرارها في ضوء النص، وقد بينت الأدلة التجريبية أن ممارسة استرجاع المعرفة المصحوبة بالتغذية الراجعة تساعد على تحسين التعلم، والاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول مقارنة بالاكتفاء بإعادة القراءة، أو التعرض السلبي للمحتوى (Roediger & Butler, 2011, p. 88)ويكتسب البحث أهميته من استهدافه طالبات الصف الرابع العلمي، وهي مرحلة تتطلب التعامل مع مواد دراسية متنوعة ونصوص تتضمن معلومات، وأفكارًا تحتاج إلى الفهم، والتحليل، والموازنة، ومن ثم فإن تنمية التفكير التقويمي عندهن قد تنعكس على قدرتهن على فحص المعلومات في مادة المطالعة، وفي المواد الدراسية الأخرى، كما تساعدهن على مواجهة الرسائل، والمضامين المتداولة في البيئات الرقمية بعقلية أكثر وعيًا، والقدرة على التحقق، وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة (Facione, 1990, p. 25)، وتظهر الأهمية

التطبيقية للبحث في إمكان إفادة مدرسي اللغة العربية من إجراءات استراتيجية صح أم خطأ في تخطيط دروس المطالعة، وصياغة العبارات التعليمية، وإدارة المناقشة الصفية، والكشف عن الأخطاء في فهم النصوص، ويمكن أن تفيد نتائجه واضعي المناهج في تضمين كتب المطالعة أنشطة تثير التحقق، والتصحيح، والتعليل، وتفيد الباحثين في إجراء دراسات لاحقة تتناول أثر الاستراتيجية في الفهم القرائي، والتفكير الناقد، وكشف المغالطات، واتخاذ القرار، (الهاشمي و الدليمي، ٢٠٠٨، ص. ٤٥).

هدف البحث: – يهدف البحث إلى تعرف: –

أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي وتفكيرهن التقويمي في مادة المطالعة.

فرضيتا البحث: –

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التقويمي.

حدود البحث: – يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية: –

الحد البشري: – طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات.

الحد المكاني والزماني: – المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط، الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2026– 2025).

الحد المعرفي: – موضوعات مادة المطالعة المقررة لطالبات الصف الرابع العلمي ضمن كتاب اللغة العربية الجزء الثاني الطبعة الخامسة.

تحديد المصطلحات: –

أوّلًا: – استراتيجية صح أم خطأ: عرّفها كل من: –

سيلبرمان (Silberman, 1996) بانها :–"استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط تقوم على توزيع بطاقات تتضمن عبارات صحيحة، وأخرى خاطئة على المتعلمين، ثم يُطلب منهم تحديد صحة العبارات، ومناقشة إجاباتهم مع زملائهم". (Silberman, 1996, p. 47)

ريدفيرن(Redfern, 2015) :– نشاط تعليمي تُعرض فيه عبارات مرتبطة بالموضوع الدراسي، ثم يُطلب من المتعلمين تحديد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة وتقديم تفسير يبرر الحكم، مع إمكان تطوير الاستجابة إلى دائمًا وأحيانًا وأبدًا عندما تتوقف صحة العبارة على السياق .(Redfern, 2015, pp. 55,85)

التعريف النظري: – تعرّفها الباحثة نظريًا بأنها استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط تقوم على تقديم مجموعة من العبارات المرتبطة بمحتوى الدرس بعضها صحيح، وبعضها خاطئ، ثم تكليف الطالبات بفحص مضمون كل عبارة، والحكم على صحتها، أو خطئها، وتقديم الأدلة التي تبرر الحكم، وتصحيح العبارات الخاطئة من طريق أنشطة فردية، أو تعاونية تتضمن المناقشة، والتعليل، والتغذية الراجعة.

التعريف الإجرائي: – تعرّفها الباحثة بأنها: – مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي تستعملها الباحثة في تدريس موضوعات المطالعة المقررة لطالبات المجموعة التجريبية في الصف الرابع العلمي، وتتمثل في عرض عبارات صحيحة وخاطئة مستمدة من النص المقروء، وإتاحة الوقت للطالبات لفحصها، وتحديد مدى صحته، ا والاستدلال عليها من النص، وتبرير الأحكام، وتصحيح العبارات الخاطئة، ومناقشة الإجابات، وتقديم التغذية الراجعة بهدف رفع تحصيلهن، وتنمية تفكيرهن التقويمي.

ثانيًا: – التحصيل: –عرّفه كل من–:

علام: ,مستوى الإنجاز الذي يحققه المتعلم في محتوى دراسي معين بعد تعرضه لخبرات تعليمية مقصودة، ويُقاس باختبارات تتضمن عينة ممثلة للأهداف والمحتوى الذي جرى تدريسه" (علام، ٢٠٠٠، ص. ٦٨).

شحاتة، والنجار (شحاتة و النجار ، ٢٠٠٣):– "مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف، ومعلومات، ومهارات نتيجة مروره بخبرات تعليمية محددة، ويُكشف عنه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار المُعد لقياس نواتج التعلم" (شحاتة و النجار ، ٢٠٠٣، ص. ١٦٠).

التعريف النظري: – تعرّفه الباحثة بأنه: مقدار ما تكتسبه طالبات الصف الرابع العلمي من معلومات، ومفاهيم، ومعانٍ، ومهارات مرتبطة بموضوعات المطالعة نتيجة دراستهن هذه الموضوعات باستراتيجية صح أم خطأ، أو بالطريقة الاعتيادية، وما يمتلكن من قدرة على تذكر محتوى النصوص وفهمه، وتطبيقه، وتحليله.

التعريف الإجرائي: – تعرّفه الباحثة بأنه: الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبة الصف الرابع العلمي في الاختبار التحصيلي البعدي الذي تعده الباحثة في موضوعات المطالعة المحددة للتجربة في ضوء الأهداف السلوكية، ومستويات المجال المعرفي المعتمدة في البحث، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطالبة.

ثالثًا: – التفكير التقويمي: –عرّفه كل من: –

فاشيون (Facione, 1990):– "عملية عقلية تتضمن تقدير مصداقية الأقوال، والادعاءات، والأوصاف، والحكم على القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية بين المعلومات، والأسئلة، والنتائج في ضوء الأدلة والمعايير المناسبة" (p. 44).

جروان (جروان، ٢٠١٦):– "نشاط عقلي يستهدف إصدار الأحكام على قيمة الأفكار، أو الأشياء، أو المواقف وسلامتها ونوعيتها بالاستناد إلى محكات، ومعايير محددة، ويتضمن تقديم الأدلة والتعرف على الأخطاء، وكشف المغالطات، والتمييز بين الحقائق والآراء" (ص. ١٦).

التعريف النظري: – تعرّفه الباحثة بأنه: نشاط عقلي منظم تمارسه الطالبة عند تعاملها مع النص المقروء، ويتمثل في فحص المعلومات، والأفكار، والآراء الواردة فيه، ووضع معايير للحكم عليها والتمايز بين الحقائق، والآراء، والتحقق من صحة الأدلة، والكشف عن الأخطاء، والمغالطات ثم إصدار حكم مبرر وقابل للمراجعة.

التعريف الإجرائي: – تعرّفه الباحثة بأنه قدرة طالبة الصف الرابع العلمي على ممارسة مهارات، ووضع المعايير، وتقويم الأدلة، والتمايز بين الحقيقة والرأي، والكشف عن الأخطاء والمغالطات، وإصدار الأحكام المبررة عند التعامل مع النصوص والمواقف المرتبطة بمادة المطالعة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها في اختبار التفكير التقويمي الذي تعده الباحثة لهذا الغرض، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى تفكيرها التقويمي.

الفصل الثاني

الاطـــار النظري: –

المحور الأوّل: – استراتيجية صح أم خطأ: –

تُعد استراتيجية صح أم خطأ إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على تقديم مجموعة من العبارات المرتبطة بالمحتوى الدراسي إذ يكون بعضها صحيحًا، وبعضها الآخر خاطئًا ثم يُطلب من المتعلمين فحص كل عبارة، وتحديد مدى صحتها، ومناقشة إجاباتهم مع زملائهم، ومراجعتها في ضوء الأدلة، والتغذية الراجعة، وبذلك تنتقل من مجرد صيغة اختبارية ثنائية إلى نشاط تعليمي يشارك فيه المتعلم في بناء المعرفة، والكشف عن الأخطاء وتصحيحها (Silberman, 1996, p. 10) ولا يقتصر تطبيق الاستراتيجية على مطالبة الطالبة باختيار صح أو خطأ لأن الاختيار غير المعلل قد يعتمد على التخمين، أو التذكر المباشر وإنما يجب أن يُتبع الحكم بتقديم سبب، أو دليل، وتصحيح العبارة الخاطئة، ومناقشة الإجابات المختلفة، مما يجعلها أكثر اتصالًا بمهارات الفهم، والتحليل، والتقويم، ويحولها إلى موقف تعليمي يثير النشاط العقلي، والتفاعل الصفي .(Redfern, 2015, p. 85)

الأسس النظرية للاستراتيجية: –

تستند استراتيجية صح أم خطأ إلى مبادئ التعلم النشط الذي ينظر إلى المتعلمة بوصفها طرفًا فاعلًا في الموقف التعليمي، إذ لا يقتصر دورها على استقبال المعلومات، بل تشارك في فحصها وتصنيفها، ومناقشتها، والدفاع عن إجاباتها، كما يؤدي التفاعل بين الطالبات إلى تبادل وجهات النظر، والكشف عن التصورات غير الصحيحة، وبناء فهم مشترك للمحتوى الدراسي (الهاشمي و الدليمي، ٢٠٠٨، ص. ٢٦)، وترتبط الاستراتيجية بالنظرية البنائية التي تؤكد أن المتعلمة تبني معرفتها الجديدة في ضوء خبراتها السابقة، وأن التعلم يحدث عندما تواجه فكرة، أو موقفًا يدفعها إلى مراجعة تصوراتها، وإعادة تنظيمها فعندما تحكم الطالبة على العبارة ثم تكتشف عدم صحة حكمها، ينشأ عندها تعارض معرفي يدفعها إلى البحث عن الدليل، وتصحيح الفهم، وبناء معرفة أكثر دقة واتساقًا (زيتون، ٢٠٠٧، ص. ١٢٣)، كما تقوم الاستراتيجية على الاسترجاع النشط لأن الطالبة تستدعي المعلومات التي سبق أن تعلمتها، وتقارنها بالعبارة المعروضة قبل إصدار الحكم عليها، ولا يقتصر نشاطها على إعادة قراءة المحتوى، وقد أظهرت البحوث أن استرجاع المعلومات وممارستها في مواقف اختبارية تعليمية مصحوبة بالتغذية الراجعة يساعدان على تحسين الاحتفاظ بالتعلم، وتثبيته مدة أطول (Roediger & Butler, 2011, p. 45)، وتستند استراتيجية صح أم خطأ أيضًا إلى التقويم التكويني الذي يهدف إلى جمع معلومات مستمرة عن تعلم الطالبات في أثناء التدريس واستعمالها في تحسين التعلم، إذ تكشف استجابات الطالبات عن مستوى فهمهن، والأفكار التي أتقنّها،

والتصورات التي ما زالت تحتاج إلى معالجة، وبذلك تستطيع المدرسة تعديل شرحها، وتقديم أمثلة إضافية، أو إعادة مناقشة الأفكار التي ظهر فيها الخطأ .(Black & Wiliam, 2009, p. 25)

أهداف استراتيجية صح أم خطأ

تهدف الاستراتيجية إلى تنشيط المعرفة السابقة عند الطالبات، وزيادة انتباههن إلى الأفكار الأساسية في النص، والكشف عن التصورات غير الصحيحة، وتدريبهن على التحقق من المعلومات، وإصدار الأحكام، وتبريرها، وتعزيز المناقشة الصفية، وتنمية الجرأة في التعبير عن الرأي، وتقبل التصحيح، واحترام الأدلة، والآراء المختلفة، وربط التقويم بعملية التعلم بدل تأجيله إلى نهاية الدرس (Silberman, 1996, p. 11)، وفي مادة المطالعة يمكن توظيف الاستراتيجية لتدريب الطالبات على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والتمايز بين المعاني الصريحة والضمنية، وربط الأسباب بالنتائج، والتحقق من تسلسل الأحداث، والتمايز بين الحقيقة والرأي، والكشف عن العبارات التي لا تنسجم مع مضمون النص، مما يجعل القراءة نشاطًا قائمًا على الفهم، والتحليل، والتقويم لا عملية لاستظهار النص فقط (عبد الباري، ٢٠٢٠، ص.٥٢).

خطوات تطبيق الاستراتيجية: –

يبدأ تطبيق الاستراتيجية بتحديد الأهداف التعليمية، وتحليل محتوى نص المطالعة، واستخراج الأفكار والمعلومات، التي يمكن بناء العبارات في ضوئها ثم تصوغ المدرسة مجموعة متوازنة من العبارات الصحيحة، والخاطئة على أن تكون واضحة، ومحددة، وغير قابلة للتأويل غير المقصود، وأن تتضمن مستويات معرفية متنوعة وألا تعتمد جميعها على الحفظ المباشر (Redfern, 2015, p. 55) تعرض المدرسة العبارات على الطالبات بصورة فردية، أو ضمن مجموعات صغيرة، وتمنحهن وقتًا لقراءة كل عبارة، والعودة إلى النص، وتحديد مدى صحتها ثم تطلب منهن تسجيل الحكم، والدليل الذي استندن إليه، وبعد ذلك تناقش الإجابات، وتتيح للطالبات عرض مسوغاتهن، ومقارنة الأدلة، وتصحيح العبارات الخاطئة قبل تقديم التغذية الراجعة النهائية، ويمكن تطوير الصيغة الثنائية للاستراتيجية باستعمال تصنيفات دائمًا، وأحيانًا، وأبدًا في العبارات التي تتوقف صحتها على الموقف أو السياق لأن بعض الأفكار لا تكون صحيحة أو خاطئة بصورة مطلقة، ويسهم هذا التطوير في دفع الطالبات إلى فحص شروط الحكم، واكتشاف الاستثناءات والنظر إلى القضية من أكثر من زاوية، والدخول في مناقشة قائمة على الأسباب والأدلة (Redfern, 2015, p. 55).

مزايـــا الاستراتيجية: –

تتماز استراتيجية صح أم خطأ بسهولة إعدادها، وإمكان تطبيقها في مراحل الدرس المختلفة، وملاءمتها للعمل الفردي والتعاوني، وقدرتها على تقديم تغذية راجعة سريعة، والكشف عن الأخطاء الشائعة، كما تساعد المدرسة على إشراك عدد كبير من الطالبات في وقت قصير، ويمكن توظيفها في التهيئة، والتدريس، والمراجعة، والتقويم بشرط ألا يقتصر استعمالها على الاجابة الثنائية غير المعللة (Black & Wiliam, 2009, p. 478)، وعلى الرغم من مزاياها فإن فاعليتها تتأثر بدقة صياغة العبارات، وطبيعة المناقشة التي تعقب الإجابة،

لأن العبارات الغامضة، أو المركبة، أو المحتوية على أكثر من فكرة، قد تربك الطالبة كما أن زيادة العبارات الخاطئة قد تسهم في تثبيت معلومات غير صحيحة إذا لم تُصحح مباشرة، لذلك ينبغي عرض الصياغة الصحيحة، وتوضيح سبب الخطأ، وتقديم الدليل من النص (Nitko & Brookhart, 2014, p. 34).

المحور الثاني: – التفكير التقويمي: –

يمثل التفكير التقويمي نشاطًا عقليًا منظمًا يستهدف فحص الأفكار ،والمعلومات، والأدلة، وإصدار حكم على قيمتها، أو دقتها، أو ملاءمتها في ضوء معايير واضحة، وهو لا يقوم على الانطباع الشخصي، أو القبول السريع للمعلومات بل يتطلب جمع الأدلة، وتحليلها، ومقارنتها، بالمحكات، ثم الوصول إلى حكم يمكن تفسيره، والدفاع عنه، ومراجعته عند ظهور أدلة جديدة (جروان، ٢٠١٦، ص. ٣٥)، ويرتبط التفكير التقويمي بالتفكير الناقد ارتباطًا وثيقًا لأن التقويم يمثل إحدى عملياته الأساسية إذ يتطلب تقدير مصداقية الأقوال، والادعاءات، والحكم على القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية بين المعلومات، والنتائج، وفحص مدى ملاءمة الأدلة للحكم الصادر، وبذلك لا يكون الحكم تقويميًا بالمعنى العلمي ما لم يستند إلى معيار، أو دليل يمكن التحقق منه(Facione, 1990, p. 42)

سمات التفكير التقويمي: –

يتسم التفكير التقويمي بأنه تفكير هادف، ومنظم، وقابل للمراجعة، إذ تبدأ عملياته بتحديد القضية، أو الفكرة المراد الحكم عليها، ثم تعيين المعايير المناسبة، وجمع المعلومات، والأدلة، وتحليلها، والكشف عن جوانب القوة، والضعف فيها وصولًا إلى إصدار الحكم، وتقديم مبرراته، ولا تمثل النتيجة نهاية العملية، لأن المفكر التقويمي يبقى مستعدًا لتعديل حكمه عندما تتغير الأدلة، أو تظهر معلومات أكثر دقة (Ennis, 2011, p. 75)كما يتسم التفكير التقويمي بالموضوعية، والمرونة، والابتعاد عن التحيز، إذ ينبغي للطالبة الفصل بين مشاعرها الشخصية، وبين قيمة الفكرة التي تفحصها، وأن تنظر إلى الآراء المختلفة، وتتحقق من المصادر، وتوازن بين الأدلة المؤيدة، والمعارضة قبل إصدار الحكم، وتساعد هذه الخصائص على بناء شخصية تعليمية قادرة على اتخاذ القرارات المدروسة، وعدم الانقياد إلى المعلومات الشائعة، أو غير الموثقة (Facione, 1990, p. 45).

مهارات التفكير التقويمي: –

تتمثل مهارة وضع المعايير في قدرة الطالبة على تحديد المحكات، أو الشروط التي ستستعملها في الحكم على الفكرة، أو النص، ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة، ومرتبطة بطبيعة الموضوع، وقابلة للتطبيق، لأن الحكم الذي لا يستند إلى معيار محدد يبقى حكمًا شخصيًا يصعب التحقق من دقته، أو مناقشة الأساس الذي بُني عليه (Facione, 1990, p. 46) وتشير مهارة تقويم الأدلة إلى قدرة الطالبة على التحقق من صلة الدليل بالقضية، ودرجة كفايته، وصدقه، ومصدره، والتمايز بين الدليل القوي والضعيف، كما تشمل مقارنة الأدلة المتعارضة، وتحديد ما إذا كانت النتائج المستخلصة تتفق مع المقدمات، والمعلومات المتاحة أم تتجاوزها (Ennis, 2011, p. 45) وتتضمن مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي تعرف العبارات التي يمكن التحقق منها بالأدلة، وفصلها عن الأحكام، أو التفضيلات

الشخصية، كما تتضمن الكشف عن الافتراضات الضمنية التي تقوم عليها الآراء، وتحديد مدى تأثيرها في النتائج، ويساعد إتقان هذه المهارة الطالبة على قراءة النصوص بوعي، وعدم التعامل مع جميع عباراتها بوصفها حقائق ثابتة (جروان، ٢٠١٦، ص. ٣٦) ، أما مهارة كشف الأخطاء والمغالطات فتتمثل في التعرف على التناقض، وعدم الاتساق، والتعميم غير المدعوم، والعلاقة السببية الزائفة، والاستنتاج الذي لا تؤيده مقدماته، كما تشمل اكتشاف استعمال اللغة العاطفية، أو المعلومات الناقصة للتأثير في الحكم، وتعد هذه المهارة ضرورية لتقويم النصوص، والمواقف، والحجج المتداولة في داخل الصف وخارجه (نوفل و سعيفان، ٢٠١١، ص.٥٧) وتتمثل مهارة إصدار الحكم في الوصول إلى قرار بشأن قيمة الفكرة، أو دقتها، أو ملاءمتها بعد فحص المعايير والأدلة مع تقديم تفسير واضح للأساس الذي استند إليه الحكم، والاستعداد لمراجعته، وتعد هذه المهارة حصيلة مترابطة للمهارات السابقة وليست اجابة منفصلة عنها (Facione, 1990, p. 49)

المحور الثالث: – التحصيــل: –

يمثل التحصيل مقدار ما يكسبه المتعلم من معارف، ومفاهيم، ومهارات بعد مروره بخبرات تعليمية منظمة، ويظهر في مستوى أدائه في الاختبارات، أو المهمات التي أُعدت في ضوء الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، ويُعد التحصيل مؤشرًا على نواتج التعلم وعلى مدى نجاح العملية التدريسية في إحداث التغير المعرفي المقصود (أبو جادو، ٢٠٠٨، ص.٤٥)، ولا يقتصر التحصيل على حفظ المعلومات، واسترجاعها لأن التعلم المدرسي يتضمن مستويات معرفية متعددة تبدأ بالتذكر، والفهم وتمتد إلى التطبيق، والتحليل، والتقويم وبذلك يجب أن يتضمن الاختبار التحصيلي فقرات تقيس قدرة الطالبة على التعامل مع المعرفة بمستويات مختلفة ولا يكتفِ بقياس استظهار ألفاظ النص أو تفاصيله المباشرة (p. 59) تظهر أهمية التحصيل في كونه وسيلة للكشف عن مقدار تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص مواطن القوة والضعف عند الطالبات، وتقديم معلومات تساعد المدرسة على تعديل التدريس، واختيار الأنشطة العلاجية، والإثرائية، كما تستعمل نتائجه في الحكم على فاعلية الاستراتيجيات، والبرامج، وتحديد مقدار التغير الذي حدث نتيجة الخبرات التعليمية المقدمة (علام، ٢٠٠٠)، ويتأثر التحصيل بعوامل ترتبط بالطالبة مثل المعرفة السابقة، والدافعية والانتباه، واستراتيجيات التعلم، ويتأثر بعوامل ترتبط بالمدرسة، وطريقة تقديم المحتوى، ونوعية الأسئلة، والتغذية الراجعة، والبيئة الصفية، فإن رفع مستوى التحصيل يتطلب تنظيمًا للموقف التعليمي يجعل الطالبة نشطة ويهيئ فرصًا للفهم، والممارسة، وتصحيح الأخطاء (Hattie, 2009, p. 22).

مستويات التحصيل: –

يمكن تنظيم نواتج التحصيل المعرفي على وفق مستويات متدرجة تشمل:– التذكر الذي يتمثل في استرجاع المعلومات، والفهم الذي يظهر في التفسير، والتلخيص، والتطبيق الذي يتمثل في استعمال المعرفة في الموقف الجديد، والتحليل الذي يتطلب تفكيك المادة، وتحديد العلاقات بين أجزائها، والتقويم الذي يقوم على إصدار الأحكام في ضوء المعايير، والإبداع الذي يتمثل في إنتاج بناء، أو فكرة جديدة (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 60)

قياس التحصيل:- يتطلب بناء الاختبار التحصيلي تحديد الغرض منه، وتحليل محتوى موضوعات المطالعة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد جدول المواصفات الذي يوزع الفقرات بين المحتوى، والمستويات المعرفية ثم صياغة الفقرات، وتعليمات الإجابة وعرضها على المحكمين، وتجريبها، وتحليل خصائصها السيكومترية، والتحقق من صدق الاختبار، وثباته قبل تطبيقه بصورته النهائية (علام، ٢٠٠٠، ص. ٥٦)، وأن تتصف فقرات الاختبار بالوضوح، والارتباط بالأهداف، وخلوها من التلميحات غير المقصودة، وأن تتوزع درجات صعوبتها بما يتناسب مع مستوى الطالبات، والتحقق من قدرة كل فقرة على التمييز بين مرتفعات التحصيل ومنخفضاته، وفاعلية بدائلها الخاطئة لضمان دقة النتائج التي يستند إليها البحث في الحكم على أثر الاستراتيجية(Nitko & Brookhart, 2014, p. 48) .

دراسات سابقة:

دراسة رحيم (2024): عنوان الدراسة :أثر استراتيجية أوجد الخطأ في التحصيل الإملائي عند طالبات الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقات باللغة الكردية هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية أوجد الخطأ في التحصيل الإملائي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقات باللغة الكردية .واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وبلغت عينة الدراسة (64)طالبة، موزعات بالتساوي بين المجموعتين بواقع (32)طالبة لكل مجموعة .وأعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (40)فقرة، اشتملت على الاختيار من متعدد، والتكميل، واكتشاف الخطأ وتصحيحه، والصح والخطأ أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية أوجد الخطأ على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في تحسين التحصيل الإملائي لدى الطالبات (رحيم، 2024، ص. 26).

-**دراسة محمد (2019):** عنوان الدراسة :أثر استراتيجية الدليل الاستباقي في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول متوسط وتفكيرهم التقييمي هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية الدليل الاستباقي في التحصيل الدراسي والتفكير التقييمي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ .واعتمد الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (64)طالبًا، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (32)طالبًا لكل مجموعة .وأعد الباحث اختبارًا تحصيليًا، واعتمد اختبارًا للتفكير التقييمي بعد التحقق من صدق الأداتين وثباتهما، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية الدليل الاستباقي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التقييمي، مما يدل على الأثر الإيجابي للاستراتيجية في المتغيرين التابعين (محمد، ٢٠١٩، ص. ٤٠٦-٤٢٤).

- **دراسة العطار والتميمي (2023): عنوان** الدراسة :أثر استراتيجية الملاحظات الصورية في فهم المقروء والتفكير البصري عند طلاب الصف الأول المتوسط هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية الملاحظات الصورية في فهم المقروء والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة .واعتمد الباحثان المنهج التجريبي والتصميم ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة،

وبلغت عينة الدراسة (72)طالبًا، بواقع (37)طالبًا في المجموعة التجريبية و (35)طالبًا في المجموعة الضابطة .وأعد الباحثان اختبارًا للفهم القرائي اشتمل على فقرات موضوعية ومقالية، واختبارًا للتفكير البصري مكونًا من (25)فقرة أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة المطالعة باستراتيجية الملاحظات الصورية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير البصري، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تحسين فهم النصوص المقروءة وتنمية التفكير البصري. (العطار والتميمي،٢٠٢٣، ص. 19–168)

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته: –

منهج البحث: – اعتمدت الباحثة منهج البحث شبه التجريبي لتحقيق هدف البحث المتمثل في تعرف أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي وتفكيرهن التقويمي في مادة المطالعة، لملاءمة هذا المنهج لطبيعة البحث الذي يتطلب معالجة متغير مستقل، وقياس أثره في متغيرين تابعين مع محاولة ضبط العوامل الأخرى المؤثرة في نتائج التجربة.

التصميم التجريبي: – اختارت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين التجريبية، والضابطة ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي، إذ درست طالبات المجموعة التجريبية مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، في حين درست طالبات المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، ثم طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التقويمي على مجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة، ويوضح الجدول الآتي التصميم التجريبي: –

جدول (١) التصميم التجريبي

مجموعتا البحث	المتغير المستقل	المتغيران التابعان	أداتا القياس
المجموعة التجريبية	استراتيجية صح أم خطأ	التحصيل التفكير التقويمي	الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التقويمي
المجموعة الضابطة	ـــــــ		

مجتمع البحث: – يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط، للعام الدراسي 2025–2026، وقد اختارت الباحثة المديرية العامة لتربية واسط قصدياً للأسباب الآتية: –

- تعاون المديرية وإدارات المدارس مع الباحثة، وتسهيل إجراءات تطبيق التجربة.
- توافر عدد مناسب من المدارس التي تضم أكثر من شعبة للصف الرابع العلمي.

- ملاءمة الموقع الجغرافي للمدارس لإمكان متابعة الباحثة إجراءات التجربة.
- تشابه البيئة التعليمية والاجتماعية لطالبات المدارس المشمولة بالبحث.

عينة البحث:- اختارت الباحثة إعدادية الزهراء للبنات قصدياً من بين مدارس مجتمع البحث لاحتوائها على أكثر من شعبة للصف الرابع العلمي ولإستعداد إدارتها ومدرسة المادة للتعاون مع الباحثة، ثم اختارت الباحثة شعبتين من شعب الصف الرابع العلمي بطريقة السحب العشوائي، وبالطريقة نفسها اختارت الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، والشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد طالبات الشعبتين (٦٨) طالبة، بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة.

تكافؤ مجموعتي البحث: – حرصت الباحثة قبل بدء التجربة على التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في مجموعة من المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في المتغيرين التابعين، وهي العمر الزمني محسوبًا بالأشهر، ودرجات اختبار الذكاء.

❖ **العمر الزمني محسوبًا بالأشهر:**- حصلت الباحثة على تواريخ ميلاد طالبات مجموعتي البحث من البطاقات المدرسية، والسجلات الرسمية، ثم حسبت العمر الزمني لكل طالبة بالأشهر حتى تاريخ بدء التجربة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي العمر الزمني، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (0.241) ، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة(٢) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (٢)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين، وتكافؤهما في العمر الزمني.

الجدول(2) نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني محسوبًا بالأشهر لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٤	202.201	5.498	٦٦	0.241	٢	غير دالة
الضابطة	٣٤	201.859	6.177				

❖ **الذكـاء:** – طبقت الباحثة اختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة) على طالبات مجموعتي البحث بهدف التحقق من تكافؤهن في مستوى الذكاء، ثم حسبت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة، واستعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق.

الجدول (٣) نتائج الاختبار التائي للذكاء لدى لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٤	54.321	5.808	٦٦	0.307	٢	غير دالة
الضابطة	٣٤	53.847	6.863				

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء (54.321)درجة بانحراف معياري مقداره (5.808)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (53.847)درجة بانحراف معياري مقداره (6.863)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.307)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)عند مستوى دلالة (0.05)ودرجة حرية (66)، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الذكاء، ويدعم تكافؤهما في هذا المتغير قبل بدء التجربة

مستلزمات البحث:-

تحديد المادة العلمية: -

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستُدرّس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة بموضوعات المطالعة الواردة في الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي المقرر من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي 2026–2025، الطبعة الخامسة لسنة 2025، وقد اشتمل الكتاب على سبعة موضوعات في المطالعة موزعة على سبع وحدات دراسية، هي الإيثار الدرع الحصينة، وكفالة اليتيم، والإعلام سلاح وقوة، والجود بالنفس، ونار النميمة، ووثيقة المدينة وحرية المعتقد، وأم قصي (حمود وآخرون، ٢٠٢٥).

جدول (٤) موضوعات المطالعة المحددة للتجربة

ت	عنوان الوحدة	موضوع المطالعة	صفحات موضوع المطالعة
1	الإيثار الدرع الحصينة	الإيثار الدرع الحصينة	4–6
2	كفالة اليتيم	كفالة اليتيم	15–18
3	الإعلام سلاح وقوة	الإعلام سلاح وقوة	28–31
4	الشهادة	الجود بالنفس	44–46
5	الخصلة الذميمة	نار النميمة	57–59
6	الإسلام وحرية المعتقد	وثيقة المدينة وحرية المعتقد	69–71
7	إباء المرأة العربية	أم قصي	85–87
المجموع	7وحدات	7موضوعات	—

صياغة الأهداف السلوكية: -

صاغت الباحثة الأهداف السلوكية في ضوء تحليل موضوعات المطالعة السبعة المحددة للتجربة، ووزعتها على مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل من المجال المعرفي لتصنيف بلوم المعدل، وراعت أن تصف الأهداف سلوكًا قابلًا للملاحظة والقياس، وأن تتلاءم مع مستوى طالبات الصف الرابع العلمي، وطبيعة النصوص المقروءة، وشملت الأهداف قدرة الطالبة على تحديد معاني المفردات، وتعرف الأفكار الرئيسة والفرعية، وتفسير العبارات، واستنتاج المعاني الضمنية، وربط الأسباب بالنتائج، والتمايز بين الحقيقة والرأي، وتحديد القيم التي يتضمنها النص، وتحليل مواقف الشخصيات، والحكم على صحة العبارات في ضوء الأدلة النصية بلغ عدد الأهداف السلوكية بصورتها الأولية (٤٠) هدفًا، ثم عرضتها الباحثة مع تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج

وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم للتحقق من سلامة صياغتها وملاءمتها للمحتوى، والمستويات المعرفية، واعتمدت الأهداف التي حصلت على موافقة(٨٠%) فأكثر من المحكمين، وفي ضوء آرائهم أجرت التعديلات اللازمة حتى أصبحت الأهداف بصورتها النهائية مكونة من (٤٠) هدفًا.

إعداد الخطط التدريسية: –

أعدت الباحثة (٧) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية بواقع خطة لكل موضوع من موضوعات المطالعة السبعة على وفق خطوات استراتيجية صح أم خطأ، و(٧) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة في الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، ووحدت بين المجموعتين في موضوعات المطالعة، والأهداف السلوكية، وعدد الحصص، والزمن المخصص للتدريس، والأنشطة الختامية، والواجبات، وعرضت الباحثة انموذج من الخطط التدريسية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم في سلامة الأهداف، وتنظيم الإجراءات، وملاءمة العبارات، والأنشطة، والتقويم، وفي ضوء ملحوظاتهم عدلت الباحثة بعض الإجراءات والعبارات حتى أصبحت الخطط صالحة للتطبيق.

ادتـــا البحث: –

❖ **الاختبار التحصيلي: –** اقتصر محتوى الاختبار التحصيلي على موضوعات المطالعة السبعة التي درست في أثناء التجربة، وهي الإيثار الدرع الحصينة، وكفالة اليتيم، والإعلام سلاح وقوة، والجود بالنفس، ونار النميمة، ووثيقة المدينة وحرية المعتقد، وأم قصي، وما تضمنته هذه الموضوعات من مفردات، وأفكار رئيسة وفرعية، ومعانٍ صريحة وضمنية، وقيم، ومواقف، وعلاقات بين الأسباب والنتائج.

صياغة فقرات الاختبار:– صاغت الباحثة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت كل فقرة من سؤالًا وأربعة بدائل أحدها صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة، وراعت أن تكون الفقرات واضحة ومناسبة لمستوى طالبات الصف الرابع العلمي، ومرتبطة بالأهداف، والمحتوى وخالية من الغموض، والتلميحات اللغوية، وألا تتضمن الفقرة أكثر من فكرة واحدة بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته الأولية (٤٠) فقرة، ثم عدلت الباحثة الفقرات في ضوء آراء المحكمين، ونتائج التطبيق الاستطلاعي، والتحليل الإحصائي حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٤٠) فقرة.

تعليمات تصحيح الاختبار: – أعدت الباحثة مفتاحًا نموذجيًا لتصحيح الاختبار، ومنحت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خاطئة، أو متروكة، أو تحمل أكثر من اختيار، وبما أن الاختبار تكون من (٤٠) فقرة فقد تراوحت الدرجة الكلية بين (صفر و٤٠ درجة)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع تحصيل الطالبة في مادة المطالعة، والدرجة المنخفضة إلى انخفاض تحصيلها.

تعليمات الاختبار: – أعدت الباحثة تعليمات توضح للطالبة الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عنه، والزمن المحدد للإجابة، وضرورة قراءة كل فقرة، وبدائلها بعناية، واختيار بديل واحد فقط، كما تضمنت التعليمات مثالًا محلولًا يوضح طريقة تثبيت الإجابة في ورقة الاختبار.

❖ **صدق الاختبار: –**

الصدق الظاهري: – عرضت الباحثة فقرات الاختبار، وتعليماته، وجدول مواصفاته على (١٠) من المحكمين مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، بهدف التحقق من وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية،

وارتباطها بالمحتوى، والأهداف، وملاءمتها لمستوى الطالبات، واعتمدت الباحثة الفقرات التي حصلت على موافقة (٨٠%) فأكثر، وأجرت التعديلات المقترحة على بعض الفقرات.

التطبيق الاستطلاعي الأوّل: – طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية أوّلى مكونة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في مدرسة **اعدادية** البتول للبنات من غير عينة البحث الأساسية، بهدف التحقق من وضوح التعليمات، والفقرات، وتحديد الزمن اللازم للإجابة، ورصد الصعوبات التي قد تواجه الطالبات، تبين للباحثة أن تعليمات الاختبار، وفقراته كانت واضحة، وحُسب زمن الإجابة من طريق استخراج المتوسط الحسابي من حساب زمن كل طالبة وظهر ان متوسط الوقت هو (٤٥) دقيقة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني: – طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي من غير أفراد العينة الأساسية، وبعد تصحيح الجوبة، رتبت الدرجات تنازليًا من أعلى درجة لأدنى درجة، ثم اختارت أعلى (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا، وأدنى (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك بلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (٢٧) طالبة.

معامل صعوبة الفقرات: – حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال عدد الإجابات الصحيحة في المجموعتين العليا والدنيا، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٤١ –٠,٦٣)، وتعد الفقرات مقبولة إذا تراوحت معاملات صعوبتها تقريبًا بين (0.20و٠,٨٠)، ولذلك أبقت الباحثة الفقرات الواقعة ضمن الحدود المقبولة.

القوة التمييزية للفقرات: – حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من طريق إيجاد الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا، وعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا، وقسمة الفرق على عدد طالبات إحدى المجموعتين، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠,٤٩– ٠,٧٥) واعتمدت الباحثة الفقرات ذات القوة التمييزية المقبولة.

فاعلية البدائل الخاطئة: – حسبت الباحثة فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار، ويعد البديل (الاختيار) الخطأ فعالًا عندما استرعى عددًا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا، وتظهر قيمة معامل فاعليته سالبة، وظهرت أن البدائل الخاطئة كانت فعالة.

ثبات الاختبار التحصيلي: – استعملت الباحثة معادلة كوضر ريتشاردسون (KR–20) لحساب ثبات الاختبار لأنها تناسب الفقرات الثنائية التصحيح التي تمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة، وبلغ معامل الثبات ((0.89، وهو معامل ثبات مرتفع، ويشير إلى اتساق درجات الاختبار وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

الصورة النهائية للاختبار: –

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته وتحليل فقراته من حيث الصعوبة والقوة التمييزية وفاعلية البدائل الخاطئة أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكونًا من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل أحدها صحيح، وأصبح صالحًا للتطبيق على طالبات مجموعتي البحث في نهاية التجربة.

❖ **الأداة الثانية: – اختبار التفكير التقويمي: –**

أعدت الباحثة اختبارًا للتفكير التقويمي لقياس مستوى التفكير التقويمي عند طالبات الصف الرابع العلمي في ضوء موضوعات المطالعة المحددة للتجربة، وقد مر إعداد الاختبار بالإجراءات الآتية: –

تحديد الهدف من الاختبار: –

يهدف اختبار التفكير التقويمي إلى قياس قدرة طالبات الصف الرابع العلمي في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على ممارسة مهارات التفكير التقويمي عند التعامل مع النصوص، والأفكار، والمواقف الواردة في موضوعات المطالعة المقررة، والكشف عن أثر استراتيجية صح أم خطأ في تفكيرهن التقويمي.

تحديد مهارات الاختبار: – بعد مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير التقويمي ومهاراته، حددت الباحثة ثلاث مهارات رئيسة لبناء اختبار التفكير التقويمي، هي إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الحكم، وتقويم الأدلة، والتحقق من دقة الادعاءات، والتعرف على الأخطاء والمغالطات وتحديدها منطقيًا، وتفرعت من هذه المهارات الرئيسة (١٧) سبع عشرة مهارة فرعية.

إعداد فقرات اختبار التفكير التقويمي: –

أعدت الباحثة فقرات الاختبار في ضوء الأسس النظرية للتفكير التقويمي ومهاراته، وبعد تحليل موضوعات المطالعة الواردة في الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي المقرر من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي 2026–2025، وهي الإيثار الدرع الحصينة، وكفالة اليتيم، والإعلام سلاح وقوة، والجود بالنفس، ونار النميمة، ووثيقة المدينة وحرية المعتقد، وأم قصي. (حمود، وآخرون، ٢٠٢٥) ربطت الباحثة كل فقرة بمهارة فرعية وموقف مستمد من أحد موضوعات المطالعة، وصاغت فقرتين لقياس كل مهارة فرعية، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٩) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتضمنت كل فقرة موقفًا أو سؤالًا وأربعة بدائل، يمثل أحدها الإجابة الصحيحة، وتمثل البدائل الثلاثة الأخرى إجابات خاطئة.

أولًا: – إيجاد محكات أو معايير لإصدار الحكم: – تتضمن هذه المهارة الرئيسة ست مهارات فرعية، وصاغت الباحثة فقرتين لكل مهارة، وبذلك بلغ عدد الفقرات المخصصة لها (١٠) فقرات، وهي–:

١. **التعرف على القضية المركزية وتحديد المشكلة:** – قدرة الطالبة على تحديد القضية الأساسية، أو المشكلة التي يدور حولها النص، أو الموقف، وخصصت لها فقرتان.

٢. **تحديد الافتراضات الأساسية:** – قدرة الطالبة على الكشف عن الأفكار أو المسلمات التي يقوم عليها الموقف أو الحكم، وخصصت لها فقرتان.

٣. **تقويم الافتراضات:** – قدرة الطالبة على الحكم على صحة الافتراضات وملاءمتها في ضوء المعلومات والأدلة المتاحة، وخصصت لها فقرتان.

٤. **توقع النتائج المترتبة على فعل أو موقف:** – قدرة الطالبة على استنتاج النتائج المحتملة التي يمكن أن تترتب على قرار أو سلوك معين، وخصصت لها فقرتان.

٥. **اقتراح البدائل وتقويمها:** – قدرة الطالبة على تحديد بدائل متعددة للموقف والموازنة بينها واختيار البديل الأكثر ملاءمة، وخصصت لها فقرتان.

ثانيًا: – تقويم الأدلة والتحقق من دقة الادعاءات: – تتضمن هذه المهارة الرئيسة ثماني مهارات فرعية، وصاغت الباحثة فقرة لكل مهارة، وبذلك بلغ عدد الفقرات المخصصة لها (١٠) فقرة، وهي: –

١. **تحديد موثوقية المصدر:** – قدرة الطالبة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومة، ومدى إمكان الاعتماد عليه، وخصصت لها فقرتان

٢. **الحكم على تقارير المشاهدات:** – قدرة الطالبة على التحقق من دقة المعلومات المستندة إلى الملاحظة ومدى خلوها من المبالغة أو النقص، وخصصت لها فقرتان

٣. **الكشف عن التحيز:** – قدرة الطالبة على تعرف المواقف، والأفكار التي تعكس تحيزًا شخصيًا، أو اجتماعيًا، أو فكريًا، وخصصت لها فقرتان

٤. **المقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف:** – قدرة الطالبة على الموازنة بين فكرتين، أو موقفين وتحديد جوانب الاتفاق، والاختلاف بينهما، وخصصت لها فقرتان

٥. **تقويم الحجج والبراهين:** – قدرة الطالبة على الحكم على قوة الحجة، ومدى ارتباط الأدلة بالنتيجة، وكفايتها لإثبات الادعاء، وخصصت لها فقرتان

ثالثًا: – التعرف على الأخطاء والمغالطات وتحديدها منطقيًا: – تتضمن هذه المهارة الرئيسة ثلاث مهارات فرعية، وصاغت الباحثة (٣) فقرات لكل مهارة، وبذلك بلغ عدد الفقرات المخصصة لها (٩) فقرات، وهي:

١. **التمييز بين الحقائق والآراء:** – قدرة الطالبة على التمييز بين العبارة التي يمكن التحقق من صحتها بالدليل، والعبارة التي تعبر عن وجهة نظر أو حكم شخصي، وخصصت لها (٣) فقرات.

٢. **التعرف على المعلومات المرتبطة بالموضوع:** – قدرة الطالبة على تحديد المعلومات ذات الصلة بالقضية، وابعاد المعلومات غير المرتبطة بها، وخصصت لها (٣) فقرات.

٣. **التعرف على الاستدلال الضعيف، أو الاستنتاج المغلوط:** – قدرة الطالبة على اكتشاف النتيجة التي لا تستند إلى مقدمات كافية، أو الأدلة التي لا تبرر الحكم، (٣) فقرات.

صياغة فقرات الاختبار: –

صاغت الباحثة فقرات الاختبار على هيئة مواقف، وأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت كل فقرة من أصل وأربعة بدائل يمثل أحدها الإجابة الصحيحة، وراعت في صياغتها وضوح اللغة، وملاءمتها لمستوى طالبات الصف الرابع العلمي، وارتباطها بموضوعات المطالعة، والمهارة المراد قياسها، وعدم احتواء أصل الفقرة على أكثر من مشكلة، وتجنب التلميحات التي تكشف الإجابة

الصحيحة، ولأن الاختبار يقيس التفكير التقويمي لم تقتصر الفقرات على مطالبة الطالبة باسترجاع معلومات النص، وإنما تضمنت مواقف تتطلب اختيار معيار مناسب، أو التحقق من دليل، أو الحكم على مصدر، أو اكتشاف تحيز، أو تمييز حقيقة من رأي، أو تحديد استنتاج غير صحيح.

صدق الاختبار: –

الصدق الظاهري: – عرضت الباحثة اختبار التفكير التقويمي في صورته الأولية مع قائمة المهارات وتعريفاتها السلوكية والإجابات الصحيحة على (١٠) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، للحكم على صلاحية الفقرات ووضوحها وارتباطها بالمهارات وملاءمتها لمستوى الطالبات اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر معيارًا لقبول الفقرة، وفي ضوء آراء المحكمين عدلت صياغة بعض الفقرات والبدائل، وحذفت، أو استبدلت الفقرات التي لم تحقق نسبة الاتفاق المعتمدة.

صدق المحتوى: – تحققت الباحثة من صدق المحتوى من طريق بناء الاختبار في ضوء مهارات التفكير التقويمي المحددة، وتوزيع فقراته على المهارات الرئيسة والفرعية، وموضوعات المطالعة المقررة، بما يضمن تمثيل مجال التفكير التقويمي، والمحتوى التعليمي تمثيلًا مناسبًا.

صدق البناء: – يمكن التحقق من صدق البناء بتطبيق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي وحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وارتباط درجة كل مهارة رئيسة بالدرجة الكلية للاختبار، وتعد معاملات الارتباط الدالة إحصائيًا مؤشرات على اتساق الفقرات مع البناء النظري الذي أعد الاختبار لقياسه

تعليمات الإجابة: – أعدت الباحثة تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار تضمنت بيان عدد الفقرات وطبيعتها، وعدد البدائل، وطريقة تثبيت الإجابة، والزمن المخصص للاختبار، وطلبت من الطالبة قراءة الموقف، والبدائل بدقة، واختيار بديل واحد فقط لكل فقرة، وعدم ترك أي فقرة من دون إجابة، أدرجت الباحثة مثالًا محلولًا لا يدخل ضمن فقرات الاختبار لتوضيح طريقة الإجابة، ولم تذكر في التعليمات أن الاختبار يقيس مستوى ذكاء الطالبة، أو قدرتها الشخصية تجنبًا لإثارة القلق، وأوضحت أن الإجابات ستستعمل لأغراض البحث العلمي.

تعليمات التصحيح: – أعدت الباحثة مفتاحًا نموذجيًا للإجابات الصحيحة، وأعطت درجة واحدة للإجابة الصح، وصفرًا للإجابة الخطأ، أو الترك، أو المتضمنة اختيار أكثر من بديل، وبما أن الامتحان (الاختبار) يتكون من (٢٩) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي (29) درجة، وأدنى درجة هي (صفر)، ويبلغ المتوسط الفرضي للاختبار (14.5) درجة

التطبيق الاستطلاعي الأوّل:– طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية أولى مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي هي ذات العينة التي طبق عليها الاختبار التحصيلي من غير أفراد عينة البحث الأساسية، بهدف التحقق من وضوح التعليمات، والفقرات، والبدائل، وتحديد الزمن اللازم للإجابة، والكشف عن الصعوبات التي قد تواجه الطالبات في أثناء التطبيق، أظهرت

ملحوظات الباحثة، واستفسارات الطالبات أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة وحُسب زمن الإجابة باستخراج المتوسط الحسابي من طريق حساب زمن كل طالبة، وظهر ان متوسط الوقت هو (٤٥) دقيقة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني والتحليل الإحصائي: – طبقت الباحثة الاختبار على عينة تحليل إحصائي مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي من غير أفراد عينة البحث الأساسية، وبعد تصحيح أوراق الإجابة رتبت الباحثة الدرجات تنازليًا من أعلى درجة لأدنى درجة، ثم اختارت أعلى (٢٧%) لتبرز المجموعة العليا، وأدنى (٢٧%) لتبرز المجموعة الدنيا، وبذلك تكونت كل مجموعة من (٢٧) طالبة.

معامل صعوبة الفقرات: – حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التفكير التقويمي، وتراوحت معاملات الصعوبة بين **(٠,٤٤–٠,٥٩)** وتعد الفقرة مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها تقريبًا بين **(٠,٢٠ و٠,٨٠)**، ولذلك أبقت الباحثة الفقرات ضمن الحدود المقبولة.

القوة التمييزية للفقرات:– حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من طريق إيجاد الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا، وعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا، وقسمة الناتج على عدد الطالبات في إحدى المجموعتين، وتراوحت معاملات التمييز بين **(٠,٤٠– ٠,٧١)**، اعتمدت الباحثة معيار إيبل الذي يعد الفقرة مقبولة من حيث قدرتها التمييزية إذا بلغ معامل تمييزها (٠,٢٠) فأكثر، وفي ضوء النتائج أبقت الباحثة الفقرات ذات القوة التمييزية المقبولة وعدلت أو حذفت الفقرات التي ظهر ضعف قدرتها على التمييز بين مرتفعات الدرجات ومنخفضاتها **(Ebel, 1972, p. 399)**.

فاعلية البدائل الخاطئة: – حسبت الباحثة فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار، ويعد الاختيار الخاطئ فعالًا عندما يجر عددًا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا، وتكون قيمة معامل فاعليته سالبة، أظهرت نتائج التحليل أن قيم معاملات فاعلية البدائل الخاطئة فعالة، وبناءً على ذلك أبقت الباحثة البدائل الفعالة.

ثبات الاختبار: – استعملت الباحثة معادلة كوضر ريتشاردسون **KR–20** لحساب ثبات اختبار التفكير التقويمي لأنها تناسب الاختبارات التي تصحح فقراتها تصحيحًا ثنائيًا بمنح درجة واحدة للجواب الصحيح، وصفر للجواب الخاطئ، بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٤) وهو معامل يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ويصلح للتطبيق على عينة البحث.

الاختبار بصورته النهائية: – بعد التحقق من صدق الاختبار، وتحليل فقراته من الصعوبة والقوة التمييزية، وفاعلية البدائل الخاطئة، وحساب ثباته أصبح اختبار التفكير التقويمي بصورته النهائية مكونًا من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة.

تضمنت كل فقرة أربعة بدائل يمثل أحدها الإجابة الصحيحة، وأعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية بين (صفر و٢٩) درجة، وبلغ المتوسط الفرضي ((14.5 درجة.

التطبيق النهائي لأداتي البحث: – بعد انتهاء مدة التجربة أخبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث بموعد الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه، ثم طبقت الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في ظروف متشابهة في المكان، والوقت، والتعليمات، والزمن المخصص للإجابة، وفي اليوم التالي طبقت الباحثة اختبار التفكير التقويمي على مجموعتي البحث في ظروف متماثلة، ثم صححت أوراق الإجابة باستعمال مفاتيح التصحيح المعدة مسبقًا، وسجلت الدرجات في استمارات خاصة تمهيدًا لتحليلها إحصائيًا، واختبار فرضيتي البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها: –

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (10.725)، في حين بلغت القيمة التائية الجدولية (2.000)عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (66)، ولما كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، فإن الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دال إحصائيًا،الجدول (٥):–

جدول (٥) اختبار T للمجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٤	٣٧,٩٨٣	٦,٣٢٥	10.725	2	٦٦	دالة
الضابطة	٣٤	٢٠,٣١٩	٧,٢٢٦				

أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية (2)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (66)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية، التي بلغ متوسط درجاتها (37.983) مقابل (20.319) للمجموعة الضابطة، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الخاصة بالتحصيل، وتُقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا في الاختبار التحصيلي البعدي لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية بأن استراتيجية صح أم خطأ أتاحت للطالبات التفاعل النشط مع نصوص المطالعة، وفحص العبارات، ومقارنتها بمضمون النص، وتحديد الصحيح والخاطئ منها مع تصحيح الأخطاء وتقديم الأدلة، مما ساعد على زيادة الانتباه، وتنظيم المعلومات، والكشف المباشر عن التصورات غير الصحيحة، كما أسهمت المناقشة، والتغذية الراجعة في تثبيت المعلومات، واسترجاعها بصورة أفضل من الطريقة الاعتيادية، الأمر الذي انعكس إيجابيًا على تحصيل طالبات المجموعة التجريبية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجية صح أم خطأ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التقويمي البعدي، أظهرت نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (6.732)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)عند مستوى دلالة (0.05)ودرجة حرية (66)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التقويمي البعدي لاحظ الجدول (٦) .

جدول (٦) نتائج الاختبار في التفكير التقويمي

مجموعتي البحث	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		د.ح	الدلالة 0.05
				محسوبة	جدولية		
التجريبية	٣٤	٢٨,٦٧١	٧,٥٢٣	6.732	2	٦٦	دالة
الضابطة	٣٤	١٥,٦٨٨	٨,٣٥٩				

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التقويمي (28.671) بانحراف معياري مقداره (7.523)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (15.688) بانحراف معياري مقداره (8.359)، وبلغ الفرق بين المتوسطين (12.983) درجة لمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق دال إحصائيًا في التفكير التقويمي البعدي لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استراتيجية صح أم خطأ لم تكتفِ بمطالبة الطالبات باختيار إجابة صحيحة أو خاطئة، بل دفعتهن إلى فحص الأفكار، وتحديد معايير الحكم، وتقويم الأدلة، والتمييز بين الحقائق، والآراء، والكشف عن الأخطاء، والاستنتاجات غير السليمة، كما أتاح طلب التعليل، وتصحيح العبارات الخاطئة فرصًا متكررة لممارسة مهارات التفكير التقويمي في سياق نصوص المطالعة، مما أدى إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية

الاستنتاجات: –

١. أسهمت استراتيجية صح أم خطأ في رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٢. أظهرت الاستراتيجية فاعلية في تنمية التفكير التقويمي عند الطالبات من تدريبهن على فحص المعلومات، وتقويم الأدلة، والكشف عن الأخطاء، وإصدار الأحكام المبررة.

٣. ساعد اقتران الحكم على العبارة بالتعليل، والتصحيح على تعميق فهم الطالبات لنصوص المطالعة، وعدم الاقتصار على الحفظ، والاسترجاع المباشر للمعلومات.

٤. هيئ استعمال استراتيجية صح أم خطأ بيئة صفية تفاعلية عززت مشاركة الطالبات في المناقشة، وتبادل الأدلة، ومراجعة الإجابات في ضوء التغذية الراجعة.

التوصيات: –

١. اعتماد استراتيجية صح أم خطأ المصحوبة بالتعليل، والتصحيح في تدريس موضوعات المطالعة لطالبات المرحلة الإعدادية، وعدم استعمالها بوصفها أسئلة ثنائية تعتمد على التخمين فقط.

٢. تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على كيفية صياغة العبارات الصحيحة والخاطئة، وإدارة المناقشة الصفية، وتوجيه الطالبات إلى تقديم الأدلة، وتبرير الأحكام.

٣. تضمين كتب اللغة العربية أنشطة تقويمية تتطلب التمايز بين الحقائق والآراء، وتقويم الأدلة، وكشف الأخطاء، وتصحيح المعلومات بهدف تنمية التفكير التقويمي عند الطلبة.

المقترحات: –

١. إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استراتيجية صح أم خطأ في الفهم القرائي والتفكير الناقد عند طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. إجراء دراسة تقارن بين استراتيجية صح أم خطأ واستراتيجية أخرى من استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل وتنمية التفكير التقويمي.

٣. إجراء دراسة عن أثر استراتيجية صح أم خطأ في تحصيل طالبات مراحل دراسية أخرى وفي فروع مختلفة من اللغة العربية مثل القواعد، والأدب، والنصوص، والتعبير.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد، والدليمي، طه علي حسين. (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٦). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط. ٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمود، كريم عبد الحسين، والعتابي، فاطمة ناظم، وحمود، عبد الزهرة زبون، وناصر، عبد الباقي بدر. (٢٠٢٥). اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي: الجزء الثاني (ط. ٥). جمهورية العراق، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج.

زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي. (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٤). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٢٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال.دار صفاء.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة.

نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم. (٢٠١١). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد عبد الكريم، والدليمي، ساكن عواد جاسم. (٢٠١٨). درجة تضمين كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في العراق لمهارات القراءة الإبداعية: دراسة تحليلية.

رحيم، سرور عبد الكريم على .(2024) أثر استراتيجية أوجد الخطأ في التحصيل الإملائي عند طالبات الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقات باللغة الكردية .مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (2)63، .26–1 .

–محمد، محمود حسن .(2019) أثر استراتيجية الدليل الاستباقي في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول متوسط وتفكيرهم التقييمي .مجلة الفتح، (80)، .406–424.

–العطار. زيد بدر محمد والتميمي ميسون علي جواد. .(2023) أثر استراتيجية الملاحظات الصورية في فهم المقروء والتفكير البصري عند طلاب الصف الأول المتوسط .مجلة كلية التربية الأساسية، (119)29، 191–168.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.

Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement (3rd ed.). Prentice-Hall.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The California Academic Press.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). Educational assessment of students (7th ed.). Pearson.

Redfern, A. (2015). The essential guide to classroom practice: 200+ strategies for outstanding teaching and learning. Routledge.

Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. Trends in Cognitive Sciences, 15(1), 20–27.

Silberman, M. L. (1996). Active learning: 101 strategies to teach any subject. Allyn and Bacon.