إستراتيجية قائمة على أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية فى اللغة العربية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

إعداد

خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

١٤٤٠-٢٠١٩

إستراتيجية قائمة على أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مستخلص البحث:

يهدف البحث تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق أهداف هذا البحث تم إعداد: استبانة بمهارات القراءة النقدية، واختبار مهارات القراءة النقدية، ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري، وإستراتيجية قائمة على أنماط التعلم. وتم اختيار مجموعة بحثية مكونة من ست وستين تلميذة من تلميذات مدرستي منية الحيط، الإعدادية بنات، ومدرسة حامد مسعود، بمحافظة الفيوم. وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: ٣٤ تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية، و ٣٢ تلميذة يمثلن المجموعة الضابطة.

وأسفرت نتائج البحث عن تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري. ويوصي الباحث بالاهتمام بتنمية مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مناهج اللغة العربية في كل المراحل التعليمية، وكذلك الاهتمام بتنمية مهارات القراءة النقدية؛ لكونها تنمي لدى التلميذ القدرة على التمييز والحكم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية- أنماط التعلم- القراءة النقدية- الوعي- مفاهيم الأمن الفكري- الصف الأول الإعدادي.

Abstract

The research aims to develop the critical reading skills and the intellectual security concepts included in the Arabic reading for the first grade preparatory pupils.

To achieve the goals of the research, the researcher prepared a questionnaire of critical reading skills, critical reading skills test, a scale of awareness of concepts of intellectual security and strategy based on learning styles.

The researcher chose a sample of (66) pupils from the Menia Al-Hitt Girls School, Hamed masoud school in Fayoum Governorate. (34) pupils for the experimental group, and (32) pupils for the control group.

The findings of the research revealed a statistically – significant difference at the level of (0.01)between means of score of the experimental and control group in the critical reading post- test and the scale of awareness of intellectual security concepts in favor of the experimental group.

The researcher recommends to develop the intellectual security concepts included in Arabic language curricula at all levels of education, as well as interest in the development of critical reading skills, because it makes the pupil able to discriminate and criticise.

Key words

Strategy - learning styles - critical reading - awareness - intellectual security concepts - first grade preparatory pupils

مقدمة:

توجد علاقة وثيقة بين اللغة والسيادة؛ فاللغة مقوم من مقومات السيادة الفكرية والثقافية، والاهتمام بها يحفظ للشعوب سيادتها، كما أن فهم الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية يتطلب الاهتمام بتعليم اللغة العربية، وتوظيفها توظيفا يخدم أهداف الدولة، ويحفظ سيادتها، وأمنها الفكري والقومي.

والقراءة وسيلة للنمو في المجالات: اللغوية، والفكرية، والوجدانية. فالمتعلم قد لا يتقدم، ويرتقى فكره، وتتسع مداركه، من غير القراءة النقدية، التي تشجع التلميذ على الإبحار في النص المكتوب، وتحلله، وتقف على ما بين سطوره من معان ضمنية؛ فالمخترعون والأدباء والمفكرون لم يولدوا هكذا؛ بل وصلوا إلى ما هم عليه بفضل القراءة النقدية المتأنية.(فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٢٥٥)*

وتنمية مهارات القراءة النقدية هدف رئيس من أهداف تعليم اللغة، لكونها تساعد التلميذ على إعمال الفكر، والاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والموازنة، وتحميه من المضامين الضارة الناتجة عن التدفق المعرفي، والتطور في مجال الاتصال والتواصل. وتمكنه من إصدار أحكام موضوعية موثوق فيها.

وقد نصت وزارةُ التربية والتعليم في مصر على مهارات القراءة النقدية ضمن أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، ومن هذه المهارات: التمييز بين الحقيقة والرأي، ونقد الأدلة التي يقدمها الكاتب، والتمييز بين المعلومات المرتبطة بالنص، والمعلومات غير المرتبطة.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨-٢٠١٩)

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة النقدية؛ فإنه ثبت من بعض الدراسات وجود ضعف في مهاراتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن هذه الدراسات: دراسة السيد حسين (٢٠٠٧)، التى أكدت الضعف في مهارات: التمييز والحكم، وحاولت علاج الضعف من خلال برنامج قائم على نظرية التلقي. ودراسة ماهر شعبان (٢٠١٦)

* يتم التوثيق في هذا البحث على النحو الآتي(اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة)

التى أكدت الضعف في مهارات : (الحكم على موضوعية الكاتب- الحكم على ترابط الأفكار - الحكم على الأدلة الواردة في النص- استنتاج هدف الكاتب - استنتاج المعاني الضمنية- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية) ، وحاولت علاج هذا الضعف ببرنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية، ودراسة رضا على (٢٠١٧) التي أكدت الضعف في مهارات: التمييز وإصدار الأحكام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وحاولت علاج هذا الضعف ببرنامج لتعليم التفكير. ودراسة نوير الرشيدي(٢٠١٨) التي أكدت الضعف في مهارات التمييز والاستنتاج والتقويم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وحاولت علاج هذا الضعف ببرنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي.

وإذا كانت القراءة النقدية، في جوهرها، عملية تفاعلية بنائية بين التلميذ والمادة المقروءة، يمارس من خلالها التلميذ عمليات القراءة التحليلية مع النص لبناء المعنى والاستدلال والحكم، فإن هذا قد يسهم في حمايته من الانسياق غير الواعي وراء كل ما يقرؤه (abu shihap, 2011, 209) .

والأمن الفكري هو القاعدة الرئيسة التى يرتكز عليها الأمن المجتمعي، فإذا تم اختراق هذه القاعدة، حدث خلل واضطراب في فكر المجتمع؛ ولا أمل في نهوضه. (ناصر السيد وآخرون، ٢٠١٤، ٧)

وقد نصت أهداف تدريس القراءة في الصف الأول الإعدادي، التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، على تنمية مفاهيم الأمن الفكري، ومن هذه الأهداف: يقدر أهمية المحافظة على المال العام- يقدر أهمية الحرية للإنسان والحيوان- يقدر قيمة الوطن والمواطنة- يدرك أن العلم سبيل النجاح- يتحدث عن قيمة العمل- يدرك قيمة التفكير- يقدر أهمية العطاء.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨-٢٠١٩)

وتوجد علاقة بين تنمية مهارات القراءة النقدية وتنمية مفاهيم الأمن الفكري؛ فتنمية مهارات القراءة النقدية يمكن أن تساعد التلميذ على الاستقلال الفكري، ونقد آراء الآخرين، والتحرر من الانسياق غير المتأني وراء الأفكار. كما أن القراءة النقدية يمكن أن تسهم في

تشكيل شخصية التلميذ، وتنمية قدرته على مناقشة القضايا والأفكار المطروحة، وإبداء الرأى فيها، والموازنة بين الأفكار وتقويمها. (محمد عيسى، ٢٠١٣، ١١٥)، وهذه الجوانب هى أساس الأمن الفكري الذي يستهدف حفظ التلميذ ، وحمايته من الانحراف، وتنمية قدرته على التعامل مع بيئته ومجتمعه.

كما أن مفاهيم الأمن الفكري قد تكون متضمنة أو ظاهرة في نص قرائي ما، والقراءة أداة مهمة لاكتشاف هذه المفاهيم وتحديدها، وتنميتها، من خلال دخول التلميذ في حوار مع النص المقروء، متسلحا بالدقة، واليقظة الفكرية، والموضوعية، والقدرة على النقد الدقيق.(ماهر شعبان، ٢٠١٦ ، ٤٤٧).

وتؤكد بعض الدراسات ضعف الاهتمام بمفاهيم الأمن الفكري، ونادت بأهمية تنميتها من خلال المناهج التعليمية المختلفة، ومنها: دراسة أسمهان لازم (٢٠١٥) التي أكدت أهمية أن تسهم المناهج التعليمية في التأكيد على أهمية البيئة والحفاظ عليها والاستفادة من مواردها، وتعميق مفهوم الولاء الوطنى والأمن الفكري. ودراسة عمر ابن محمد ودخيل محمد (٢٠١٧، ٣٣٤) التي أكدت أن مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم يمكن أن تسهم في تنمية مفاهيم الأمن الفكري، من خلال: غرس القيم الاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ، وإكسابهم مهارات التفاعل مع الحياة، والتمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار السلبية، وتنمية الولاء والانتماء للوطن.

ويؤكد الدراسات السابقة – التي أكدت ضعف مهارات القراءة النقدية، ومفاهيم الأمن الفكري لدى التلاميذ – دراسة استطلاعية قام الباحث على خمسة وثلاثين تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادى بمدرسة حامد مسعود بإدارة إطسا التعليمية، وتم التوصل إلى أن ٢٦ طالبا أخفقوا في الإجابة عن الأسئلة التي تقيس التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والأسئلة التي تتطلب إصدار حكم على المادة المقروءة من حيث: موضوعيتها، وكفايتها، وصحة الأدلة. كما أن ٢٤ منهم كانت درجاتهم أقل من النصف في الوعي بمفاهيم الأمن الفكري وبخاصة في البعدين: المعرفي والمهاري.

ومن خلال الإشراف على مدارس التربية العملية اتضح للباحث أن مقرر القراءة العربية يتم تدريسه، في غالب الأحيان، من خلال التركيز على القراءة السطحية للنص المقروء، مع إهمال المفاهيم المتضمنة في النص المقروء، وهى مفاهيم قد تكون أكثر ارتباطا بحياة التلميذ.

ومن هنا حاول الباحث البحث عن إستراتيجية لتنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري، واختار أنماط التعلم لتكون الأساس الذي يتم في ضوئه بناء الإستراتيجية.

وأنماط التعلم ليست نموذجا واحد، بل مجموعة من النماذج، منها: نموذج دن دنDunn and Dunn، ونموذج الفورمات لمكارثي 4MAT ل-McCarthy، ونموذج Kolb، ونموذج Fleming Vark، ونموذج Hill. ووتتفق هذه النماذج في أن تعليم المواد الدراسية المختلفة يجب أن ينطلق من النظر لحاجات التلاميذ، واتجاهاتهم، وتفضيلات تعلمهم؛ وبالتالي فإن تحقيق أهداف تعليم المواد الدراسية يتطلب بناء برامج واستراتيجيات تراعي أنماط تعلم التلاميذ.

وعلى الرغم من أهمية أنماط التعلم، فإن الدراسات السابقة التي وظفت أنماط التعلم في تعليم اللغة العربية قليلة جدا، ومن هذه الدراسات: أحمد جمعة(٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على نموذج (دن)لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهري. ودراسة شاكر قناوي، شحاتة طه (٢٠١٢) التى هدفت تعرف أثر تفاعل أنماط التعلم وطرق الحوار وأساليب عرض المفاهيم اللغوية فى تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات قراءة الخريطة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أما دراسة عيطة عبد المقصود، وعصام خطاب (٢٠١٨). فهدفت تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وبناء برنامج في ضوء أنماط تعلمهم لتنمية حصيلتهم اللغوية.

ومن هنا حاول الباحث استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على أنماط التعلم من منطلق أن مراعاة خصائص التعلم المفضلة لدى التلاميذ يمكن أن يزيد من دافعيتهم نحو القراءة النقدية للنصوص المقروءة المقررة عليهم، ويساعدهم التلاميذ على الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في المواد القرائية المقررة عليهم؛ بخاصة وأن استراتيجيات التعلم النشط، وإن كانت تركز على فاعلية المتعلم في الموقف التعليمي، فإنها قد تغفل مراعاة التصنيفات المختلفة للتلاميذ، وخصائص تعلمهم.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقلة وعيهم ببعض مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية الذي يدرسونه. وحاول هذا البحثُ الإجابة عن الأسئلةِ البحثية الآتية:

١- ما مهاراتُ القراءة النقدية المناسبةُ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٢- ما مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٣- ما الاستراتيجية المقترحة في ضوء أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية وبعض مفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٤- ما أثر الإستراتيجية المقترحة في ضوء أنماط التعلم في تنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٥- ما أثر الإستراتيجية المقترحة في ضوء أنماط التعلم في تنمية الوعي ببعض مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٦- ما العلاقة بين تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

هدف البحث تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث، في مجال تعليم اللغة العربية بعامة، وفي مجال تعليم القراءة العربية بخاصة، كلًا من:

١-تلاميذ المرحلة الإعدادية: بتشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف لديهم في مهارات القراءة النقدية، والوعي بمفاهيم الأمن الفكري، وتنمية هذه المهارات بإستراتيجية مقترحة قائمة على أنماط التعلم.

٢-معلمي اللغة العربية وموجهيها: حيث يقدم لهم هذا البحث اختبار مهارات القراءة النقدية ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكرى، ودليل المعلم لتدريس القراءة العربية في ضوء أنماط التعلم.

٣-مخططي مناهج اللغة العربية: وذلك من خلال إعداد أدلة تتضمن أنشطة تنمي مهارات القراءة النقدية ومفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في المقررات الدراسية.

٤-الباحثين: يمكن أن يستفيد بعض الباحثين من هذا البحث في إجراء بحوث أخرى في ضوء نماذج أنماط التعلم، وتوظيفها في تدريس علوم اللغة العربية.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١- كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام، طبعة وزارة التربية والتعليم، للعام الدراسي ٢٠١٨– ٢٠١٩ .

٢-مجموعة دراسية من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وعددهن ستة وستون تلميذة من مدرستي: منية الحيط الإعدادية بنات، وحامد مسعود، التابعة لإدارة إطسا، محافظة الفيوم.

٣- مهارات القراءة النقدية، التي أسفرت عنها استبانة مهارات القراءة النقدية وهي عشر مهارات. وتم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي٢٠١٨-٢٠١٩.

٤- بعض مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية، المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. والتى أسفر عنها تحليل محتوى القراءة العربية.

مصطلحات البحث:

المصطلحات الرئيسة لهذا البحث هي:

أنماط التعلم:

هي مجموعة من الأداءات والأنشطة التي يقوم بها التلميذ في أثناء التفاعل مع المادة التعليمية؛ حيث يقوم باستقبال المعلومات الجديدة، والتفاعل معها واسترجاعها؛ في ضوء نمط التعلم الخاص به.(ليانا جابر، مها قرعان، ٢٠٠٤، ١٤)

وهي مجموعة التفضيلات والسلوكيات التي تختلف من تلميذ لآخر، وتختص هذه السلوكيات بطرق استقبال المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، والتي تؤثر بدورها على طرق التعلم.(عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠ ، ٩٨)

وفي هذا البحث هي: مجموعة التفضيلات الخاصة بطرق تعليم القراءة العربية التى تفضلها تلميذات الصف الأول الإعدادي حين يدرسن مقرر القراءة العربية والنصوص الأدبية المقررة عليهن، فبعضهن يفضلن النمط التخيلي، وبعضهن يفضلن النمط التحليلي، وبعضهن يفضل النمط الديناميكي، فيما يفضل بعضهن النمط المنطقي.

القراءة النقدية:

القراءة النقدية هي: إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا وتقويمها، من حيث دقتها، وقوة تأثيرها في المتلقي.(محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٦، ٢١٦)

وهي تقويم المادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير دقيقة؛ عبر قيام التلميذ بفهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالته تفسيرا منطقيا، وتحليله، والحكم عليه. (سعيد لافي، ٢٠٠٦ ، ٦٨)

وفي هذا البحث هي: العمليات العقلية التي تقوم بها تلميذات الصف الأول الإعدادي حين يدرسن مقرر القراءة العربية والنصوص الأدبية وتشمل عمليات: الفهم والتحليل والتمييز والتأويل وإصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا.

الأمن الفكري:

هو مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمهارات الاتجاهات والقيم المتضمنة في عناصر المنهج الدراسي، والتي تهدف إلى تحصين الطلاب فكريا واجتماعيا، من خلال تنمية مهارات تفكيره، بصورة تجعله قادرا على تنويع مصادر جمع المعلومات، ودراسة مصداقيتها، والتأكد من دقتها. (ناصر السيد، ٢٠٠٩ ، ١٩)

وهو حماية عقل الإنسان وفكره ومبتكراته ومعارفه ومنتجاته ووجهات نظره وحرية رأيه من أي مؤثر، سواء من قبل الشخص نفسه، أو من قبل الغير، ويطلق عليه أيضاً الأمن العقائدي، لأن منبع الشعور به هو رسوخ العقيدة التي تقر في القلب ويصدقها العقل ويؤمَن سلامتها الفكر.(إيمان عزمي، ٢٠٠٨، ٦)

وفي هذا البحث: مجموعة من المفاهيم المتضمنة في مقرر القراءة العربية والنصوص الأدبية، وساعد نموه هذه المفاهيم تلميذات الصف الأول الإعدادى في الحفاظ على أنفسهن ومجتمعهن وبيئتهن، وإدراك أهمية الوسطية والاعتدال في التفكير والسلوك.

الإطار النظري للبحث: أنماط التعلم ودورها في تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

وتحت هذا العنوان يتناول الباحث: أنماط التعلم– أهمية القراءة النقدية ومهاراتها– الأمن الفكري. وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولا- أنماط التعلم في تعليم القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

١ - الأساس الفلسفي لأنماط التعلم:

أنماط التعلم مبحث من مباحث التعلم المتمايز، الذى يشمل بجانب أنماط التعلم الفروق الفردية والذكاءات المتعددة. ويؤكد (Tomlinson, 2005,263) أن التدريس المتمايز يستند إلى فلسفة تقوم على اعتقاد أن المعلمين يجب أن يطوعوا طرائق تدريسهم؛ من أجل استيعاب الاختلافات بين التلاميذ في الميول والاستعداد وتفصيلات التعلم. ويقوم التدريس المتمايز على أساس الإقرار بأن التلاميذ مختلفون فيما بينهم، وهذا يتطلب تنويع إستراتيجيات التدريس، وتقديم مجموعة متنوعة من المهام تتضمن قدرًا كبيرًا من المشاركة النشطة لجميع التلاميذ لمقابلة خصائص تعلمهم.

ويستند التعليم وفقا لأنماط التعلم إلى فكرة رئيسة، هى أن التلاميذ مختلفون من حيث تفضيلاتهم للطرق والأساليب التي يفضلون التعلم بها؛ فبعضهم يفضل أن تقدم له المادة فى صورة مخططات وصور وأشكال، وبعضهم يفضل أن يستمع إلى المادة أكثر من مرة، وبعضهم يفضل القيام بأنشطة حركية. ومن هنا فإن تدريس القراءة العربية في ضوء أنماط تعلم التلاميذ، وتقديمها لهم بصورة تراعى أنماط تعلمهم، قد يجعل تعلمها ذا معنى بالنسبة لهم.

كما يرجع الأساس الفلسفي لأنماط التعلم إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، التى تعد استفادة مهمة من التطور الكبير في علم الأعصاب وتشريح الدماغ، الذي يعمل في شكل وحدات متنوعة في أثناء التعلم. (صلاح عرفة، ٢٠٠٦، ٢٨٣)

وعليه فإن أنماط التعلم تستند إلى مجموعة من المباحث منها التعلم المتمايز، وأبحاث التعلم المستند إلى الدماغ، كما أنها تتفق مع النظريات الحديثة في القراءة، التى تنظر للمتلقي بوصفه قارئا نموذجيا يعيد قراءة النص وإنتاجه وسرده بالطريقة التى يفضلها، ووفقا لثقافته، وببصمته الأسلوبية الخاصة به.

٢- أهمية مراعاة أنماط التعلم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

إن قيام المعلم بتحديد الأسلوب المفضل للتعلم لدى التلاميذ يساعده في فهم شخصية كل تلميذ في حد ذاتها، وليس بوصفه متلقيا للمعلومات، وهذا يساعد المعلم في تصميم أنشطة تنمى مهارات مختلفة؛ بالإضافة إلى زيادة دافعية التلميذ، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو المواد التى يدرسها، والتعليم عموما. (نبيل جاد ومروة المحمدى، ٢٠١٧ ، ٢٣)

ويشير (Dunn & et al , 2009) إلى أن مراعاة أنماط التعلم يمكن أن تساعد المعلمين على فهم كيف يتعلم تلاميذهم؛ فبمجرد أن يكتشفوا أفضل الإستراتيجيات التي تناسب تلاميذهم، يمكنهم تكييف عملية التدريس من خلال الإستراتيجية والبيئة التي من شأنها أن تسمح للتلاميذ أن يكونوا أكثر تفاعلا مع المادة التى يدرسونها.

وتؤكد دراسات كل من: (Tomlinson,2005 ,3) (Logsdon,2014,2) ودراسة (علي آل سالم، ٢٠١٥) (سحر عبد الكريم: ٢٠١٧ ، ٥٩) أن مراعاة أنماط التعلم يمكن أن يسهم في: إعداد التلاميذ ليكونوا قادرين على القيام بمهام حياتية واقعية متوقعة وغير متوقعة، ومراعاة احتياجاتهم المختلفة، وخصائص تعلمهم، وتحقيق أهداف تعليم المادة بكفاءة، واختيار الأنشطة التدريسية المستندة إلي البحث في سياق ذي معني بالنسبة للتعلم، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم المادة، وتحسين مستوى استيعابهم، وإثارة دافعيتهم وجذب انتباههم، وتنمية مهارات التفكير النقدي لديهم، من خلال التركيز على الأنماط التحليلية والمنطقية والتحليلية والديناميكية.

٣-نماذج أنماط التعلم في تعليم القراءة العربية:

تعددت نماذج تصنيف أنماط التعلم، وهذا راجع للتنوع الهائل بين الأفراد، "فكارل يونج" صنف الأفراد في النمط اشعوري، والنمط التفكيري، والنمط الحسي، والنمط الحدسي. وصنفهم "كولب" في :التباعديين والتمثليين والتقاربيين والموائمين، وقسمهم "ماير" إلى انبساطي وحساس ومفكر ومحكم. أما هيرمان فقسمهم إلى: نمط (A)، وأهم خصائصه

أنه منطقي عقلاني حقائقي واقعي تحليلي نقدي. ونمط(B) وهو نمط تسلسلي منظم غير مخاطر، ونمط(C) وهو نمط تفاعلي عاطفي فني موسيقى شعوري تعبيري، ونمط (D)بصري ابتكاري تخيلي شمولي(إبراهيم رواشدة وآخرون، ٢٠١٠ ، ٣٦٣-٣٦٤)

أما نموذج فيلدر/ سيلفرمان، فيتكون من أربعة متصلات ثنائية البعد، وهي: المتعلم الحسي: الذي يفضل الحركة والممارسة العملية، في مقابل الحدسي الذي يهتم بالنظريات والأفكار المجردة. والمتعلم البصري: الذي يفضل الصور والرسوم والأشكال، والمتعلم السمعي: الذي يفضل أن يسمع. والمتعلم العملي: الذي يجب التجريب في مقابل المتعلم التأملي الذي يفضل التأمل والتفكير. والمتعلم التسلسلي: الذي يهتم بالمنطق والمتعلم الكلى الذي يهتم بالنظرة الكلية. (نبيل جاد ومروة المحمدي، ٢٠١٧، ٢٤-٣٢)

ووفقا لنموذج مكارثي فإن المتعلمين أربعة أنماط:

المتعلم التخيلي : وهو المتعلم الذي يفضل تأمل المادة المقروءة من خلال ممارسة مجموعة من العمليات منها: الاستماع، والتحدث، والتفاعل، والقدح الذهني.

المتعلم التحليلي: هو المتعلم الذي يفضل أن يتعامل مع المادة بحثا عن الحقائق والمعلومات، من خلال خطة واضحة وقواعد عمل محددة، وإجراءات تعليمية مباشرة.

المتعلم المنطقي: وهو المتعلم الذي يفضل التعلم من خلال التجريب وتطبيق المعلومات وتوظيفها، ويعتمد على المعلومات من خلال التجريب النشط، والمعالجة المجردة. ويمكن أن يعتمد على تطبيق الأفكار أو الاشتراك في مشروعات، ويمكن أن تكون المشاريع بسيطة مثل: كتابة رسالة أو برقية أو ملخص لدرس.

المتعلم الديناميكي: وهو المتعلم الذي يفضل التعلم من خلال الأنشطة القائمة على الاستكشاف، ويتعلم بشكل أفضل عندما يبدأ الدرس بمقدمة عامة وشاملة، ويفضل التعلم من خلال مجموعات استكشافية، ويفضل المهام الحسية التي يمكن ترجمتها إلى مشاريع عملية،

ويستفيد من الأنشطة التعليمية التي تتطلب رسم أشكال، وكتابة تقرير، ولعب تعليمية. (ليانا جابر،٢٠٠٤، ٣١)

وقد اعتمد الباحث على هذا التصنيف في بناء الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم؛ نظرا لأهمية هذا التصنيف، ولأن التصنيفات الأخرى متضمنة بصورة أو بأخرى داخل هذا التصنيف.

وتأسيسا على ما سبق، يتضح أن أنماط التعلم متداخلة، فالصور والرسوم والأشكال تناسب المتعلم البصري والتأملي والتخيلي والكلى وكذلك المنطقي. ويبقى الفارق في كيفية التعامل مع الصورة، فهناك من يهمه شكل الصورة الخارجي، وهناك من يتأمل الصورة ويحللها، وهناك من توحي له الصورة بأفكار إبداعية. وهنا يجب على المعلم حين يعرض الصورة أن يخاطب كل مجموعة بما هو مطلوب منها. والصورة يمكن أن تكون خريطة مفاهيمية لدرس وهذا يناسب المتعلم المنطقي والمتعلم البصري. كما أن المادة المسموعة لا تناسب المتعلم السمعي فحسب، وإنما يمكن أن تناسب المتعلم التحليلي، والحركي، فالصوت باعث للحركة والتفكير والتأمل. وبالتالي يفضل تصميم أنشطة متنوعة في ضوء هذه النماذج والاستفادة منها في علوم اللغة العربية.

٤-إستراتيجيات التعليم المقترحة في ضوء أنماط التعلم لتعليم القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تتعدد الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها والاستفادة منها في بناء إستراتيجية قائمة على أنماط المتعلمين؛ فاستخدام القدح الذهني في تصميم بعض الأنشطة يناسب النمط التخيلي عند "مكارثي"، والنمط (D) عند هيرمان، وستخدام عقود التعلم يناسب النمط الحركي والنمط (A)عند "هيرمان"، كما أن استخدام الخرائط المفاهيمية يناسب المتعلم البصري، الذي يتفاعل مع الرسوم والمخططات، بالإضافة إلى أن التركيز على استراتيجيات المدخل التفاعلي(القراءة التفاعلية- دوائر الأدب- والتساؤل الذاتي) يناسب النمط (C) عند هيرمان، والنمط التحليلي والديناميكي عند مكارثي. وفيما يلي عرض لبعض الإستراتيجيات:

أ- إستراتيجية الخرائط الذهنية:

الخريطة الذهنية أداة يمكن من خلالها عرض الأفكار بشكل بصري، عبر أساليب مشوقة، تساعد في توضيح الأفكار، وترتيبها، وسهولة تذكرها. وهى مخطط بصري غير خطي للمفاهيم والأفكار والعلاقات بينها، من خلال شبكة من العلاقات والروابط التى تسهم فى تحقيق الترابط بين المفاهيم الرئيسة وما يندرج تحتها من مفاهيم، وكذلك بين الفكر الرئيسة وما يندرج تحتها من تفاصيل فرعية .(آمال جمعة، ورضا شعبان، ٢٠١٨ ، ١١٣-١١٥)

ويمكن تدريس القراءة باستخدام هذه الإستراتيجية عبر مجموعة من الخطوات هي (تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع- تحديد الفكر الفرعية التي تندرج تحت الفكرة الرئيسة- تحديد التفاصيل الفرعية تحت كل فكرة فرعية- تحديد أدق التفاصيل التي تندرج تحت كل تفصيلة فرعية- رسم الخريطة في منتصف الصفحة ورسم الروابط بشكل صحيح)

ب- إستراتيجية القدح الذهني:

هو مجموعة من الإجراءات التي تساعد التلميذ على تقديم أكبر عدد من الأفكار حول موضوع ما، أو عدد من الحلول لمشكلة ما، وفقا للإجراءات الآتية:

- **التقديم للمشكلة وتهيئة التلاميذ:** حيث يثير المعلم انتباههم من خلال الحديث عن أهمية مناقشة الموضوع الذي سوف يدرسونه.
- **إجراء جلسة عصف الدماغ:** وذلك وفقا للإجراءات الآتية: التذكير بالمشكلة- مناقشة التلاميذ في طرق حلها- جمع الطرق وتصنيفها- صياغة تعميمات.
- **ختام جلسة عصف الدماغ:** وفي هذه الخطوة يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، واقتراحها لتكون حلا للمشكلة. (حسن شحاتة، ٢٠٠٨ ، ٢٥٦- ٢٥٧)

ج- إستراتيجية الحوار والمناقشة:

وهى عبارة عن قيام المعلم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلي بيانات أو معلومات جديدة ، وعلي المعلم مراعاة مجموعة من الخطوات عند استخدام هذه الإستراتيجية، منها: تهيئة الطلاب للمناقشة، وطرح أسئلة مناسبة لمستواهم، والتركيز على إعطاء زمن انتظار، حتى يمكن للتلاميذ التفكير في الموضوع، والتواصل في الحوار والمناقشة، مع الحرص على مشاركة جميع التلاميذ في المناقشة.(عبد الحميد شاهين ، ٢٠١٠ ، ٣١)

د- إستراتيجية التعلم التعاقدي:

هو إستراتيجية تدريسية تركز على تحمل التلميذ مسئولية تعلمه، واتخاذ قرارات بشأنها حيث يتم الاتفاق بين الطالب والمعلم على قيام الطالب بمهمة معينة أو نشاط تعليمي معين، ويلتزم الطرفان بهذا الاتفاق أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ويتم التعلم بالتعاقد من خلال مجموعة من المراحل:

المرحلة الأولى: وفيها يحدد فيها المعلم موضوع التعلم وما يرتبط به من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات، ثم صياغة أهداف محددة وقابلة للقياس.

المرحلة الثانية: وفيها يحدد المعلم الأنشطة والإستراتيجيات والمواد التعليمية، وإعلام الطالب بها ليختار المناسب منها.

المرحلة الثالثة: وفيها يشرح المعلم للطلاب طبيعة موضوع التعلم، وأهدافه المطلوب تحقيقها.

المرحلة الرابعة: وفيها يوضح المعلم للتلميذ البدائل والمواد المساعدة له مثل: الأنشطة والإستراتيجيات والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وطرق عرض المحتوى، وأساليب التقويم.

المرحلة الرابعة: وفيها يتم التعاقد بين المعلم والتلميذ.

المرحلة الخامسة: وفيها يقوم المعلم بمتابعة ما تم الاتفاق عليه مع التلاميذ، وتقديم التعزيز المناسب. (آمال جمعة، ورضا شعبان، ٢٠١٨ ، ١٤٠-١٤٦)

هـ- إستراتيجية المجموعات المرنة:

تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات التى تناسب تنوع خصائص تعلم التلاميذ، لكونها تسمح للتلميذ بالانتقال من مجموعة إلى مجموعة أخرى، تبعا لتفضيلات تعلمه. وهذا معناه أن المعلم يوزع التلاميذ في مجموعات متوافقة في الميول والاستعدادات وخصائص التعلم، وقد يوزعهم في مجموعات متباينة في أنماط التعلم، ويسمح للأعضاء بالانتقال بين المجموعات.(كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٢)

وبالإضافة إلى كل ما سبق، يمكن توظيف إستراتيجية القراءة التفاعلية التى تركز على تفاعل الطالب مع النص المقروء، ممارسا عمليات التحليل والتفسير والتأويل من خلال مراحل هي: مرحلة الاستعداد للقراءة، مرحلة القراءة، مرحلة ما بعد القراءة، وداخل هذه الإستراتيجية يمكن أن يوظف المتعلم إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٥- دور المعلم والمتعلم في أنماط التعلم:

للمعلم أدوار متنوعة منها:

- يكتشف ميول وقدرات وأنماط تعلم تلاميذه، ويعد الأدوات المناسبة لتحديدها.
- يخطط للتدريس بما يتناسب مع خصائص التعلم الخاصة بكل تلميذ.
- يصمم أنشطة تناسب أنماط تلاميذه، ويوضح كيفية تنفيذها تحت إشرافه.
- يشرح الإستراتيجيات القائمة على أنماط التعلم للتلاميذ، ويحثهم على المشاركة بفاعلية في تنفيذها وتنظيم المكان بما يناسب تطبيقها.
- يتابع تلاميذ كل نمط من أنماط التعلم، مع تقديم المساعدة لمن يحتاجها في الوقت المناسب، وإعداد المواد التعليمية المناسبة وتشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة.
- يقوم أداء كل تلميذ، حتى يتعرف احتياجاته، ونقاط قوته ونقاط الضعف ليعمل على مواجهتها ومحاولة علاجها، في ضوء نمط التعلم الخاص بكل تلميذ. (مروة الباز: ٢٠١٤ ، ١١) (يحيي مظفر وعبد الله عباس، ٢٠١٧ ، ٣٩٠-٣٩١) (كوثر كوجك وآخرون،٢٠٠٨، ٣٧)

- ينوع طرائق التدريس حتى تغطي جميع أنماط تعلم التلاميذ. وليس من الضروري مراعاة نمط تعلم الطالب طوال الحصة. (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠ ، ٩٩)

أما دور المتعلم فيتمثل في: تعرف متطلبات نمط تعلمه، واختيار الأنشطة المناسبة له، والسير فيها حسب قدراته، التفاعل مع النص المقروء باستخدام إستراتيجيات تناسب نمط تعلمه، وتعرف أنماط زملائه، والأنشطة التى يفضلونها للتعلم، وكيف يتفاعلون معها، وتنفيذ ما يطلب منه من أعمال وأنشطة، المشاركة في وضع قواعد منظمة للعمل داخل الصف.

ثانيا- مهارات القراءة النقدية وأنشطة تنميتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

١- مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

بعد الرجوع إلى دراسات كل من: السيد حسن(٢٠٠٧)، حسن شحاتة ومروان السمان(٢٠١٢)، محمد لطفي (٢٠١٢) محمد عيسى(٢٠١٣) ، ونوير الرشيدي (٢٠١٨) تم تحديد مهارات القراءة النقدية في:

مهارات التمييز، وتتحدد في التمييز بين: (الفكر الرئيسة والفكر الفرعية- الحقيقة والرأي المعقول وغير المعقول - ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به- المسلمات والفروض).

مهارات الاستنتاج: وتتمثل في استنتاج هدف الكاتب، ودوافعه، واتجاهاته، والنتائج المترتبة على شيء فى المادة المقروءة.

مهارات إصدار الحكم على المادة المقروءة وتتمثل في: (الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص- تقويم الأدلة ونقدها - الحكم على مدى تحيز الكاتب أو موضوعيته الحكم على منطقية تسلسل الأفكار- الحكم على أهمية الموضوع)

٢- إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

عرض الباحث في الجزء الخاص بالإستراتيجيات القائمة على أنماط التعلم مجموعة من الإستراتيجيات، وهي مناسبة- شريطة التوظيف المناسب- لتنمية مهارات القراءة النقدية. وفي الواقع فإن تنمية مهارات القراءة النقدية يتطلب تفاعل التلميذ مع النص المقروء وفقا لنمط تعلمه، ومهما يكن من أمر، فإن التركيز على الإجراءات والأنشطة التى تساعد التلميذ

أو مجموعة من التلاميذ على التفاعل مع النص، والقيام بعمليات التحليل والتفسير والتأويل، ومن ثم القراءة التحليلية التى تشمل كل العمليات السابقة- يمكن أن يسهم في تنمية هذه المهارات.

٣- أنشطة تنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تنمية مهارات القراءة النقدية يتطلب من المعلم إعداد أنشطة ذي مواصفات معينة، تضع في اعتبارها أنماط التلاميذ، والطرق التى يفضلون بها تلقي المعلومة وتتركز هذه الأنشطة في:

- تشجيع التلميذ على التفاعل مع النص المقروء وفهمه.
- توجيه التلاميذ نجو تحليل المادة المقروءة.
- حث التلاميذ على الوقوف على المعانى المتضمنة في المادة المقروءة.
- توجيه التلاميذ نحو إصدار حكم على المادة المقروءة (المفردات الأفكار- القيم المتضمنة- رأى الكاتب- الأدلة المستخدمة وكفايتها.
- حث التلاميذ على الاستفادة من المادة المقروءة فى الحياة.

٤- العلاقة بين أنماط التعلم وتنمية مهارات القراءة النقدية:

جوهر أنماط التعلم مراعاة خصائص التلاميذ للتعلم، فبعض التلاميذ يحتاجون لفترة أطول في التفكير في الأفكار قبل البدء في تطبيقها، في حين يفضل البعض الآخر العمل السريع، وبعضهم بحاجة إلى التحدث مع الآخرين عند التعلم، والبعض الآخر بحاجة إلى التأمل عند التعلم.

إن تنمية مهارات القراءة النقدية تجعل التلميذ يفهم النص فهما يتجاوز المعنى الحرفي الذي يقف عند حدود المعنى الظاهر، ليشمل ما وراء النص وفهم جزئياته على حدة، وهذا يتفق مع أنماط التعلم التى تؤكد أن الطلاب ذوو أنماط مختلفة؛ فبعضهم يفضل البحث عن المعنى الكلي للنص، والبعض الآخر يهتم بإدراك التفاصيل وفهمها ومن هنا تتحقق العلاقة بين أنماط التعلم والقراءة النقدية، وبخاصة لدى الأنماط التى تفضل التحليل والتخيل

والعمق. وإذا كانت أنماط التعلم تهتم بتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة ومراعاة ميولهم واتجاهاتهم، فإن هذا من شأنه أن يساعد في تنمية مهارات القراءة النقدية، من خلال تشجيع كل تلميذ على التفاعل مع المادة المقروءة وفهمها، والبحث عن المعنى الضمني فيها دون الوقوف عند المعنى السطحى. (مروان السمان ، ٢٠١٧، ٢٩)

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول: إن أنماط التعلم تتلاقى مع النظريات الحديثة في القراءة، وهى النظريات التى تؤكد أن القارئ مالك للنص، يعيد تشكيله وإنتاجه بالطريقة التي يفضلها، دون أي سلطة للمؤلف، وهذا جوهر أنماط التعلم التي تنادى بأن يتعلم التلاميذ بطريقتهم وأسلوبهم الخاص.

ثالثا– مفاهيم الأمن الفكري المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

وتحت هذا الموضوع يتناول الباحث ما يلي:

١– أهمية تنمية مفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

الأمن الفكرى يسهم في حفظ كيان المجتمع ووحدته واستمراره؛ حيث يسهم في ضبط سلوك أفراد المجتمع، وفقا لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده؛ مما قد يسهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمع؛ نتيجة الاتساق بين مشروعات التنمية والمنظومة الفكرية والثقافية.

وتهدف تنمية مفاهيم الأمن الفكري إلى مجموعة من الأهداف منها: التحصين الفكري والأخلاقي للطالب، وتأكيد قيم التسامح والاعتدال، ونشر ثقافة الحوار والاختلاف وتقبل الآخر، وتأكيد قيم الولاء والانتماء، وتهذيب العقل وحفظ النفس، وصيانة موارد الدولة والحفاظ علها (ناصر السيد، ٢٠١٤ ، ٣٣)

والاهتمام بتنمية مفاهيم الأمن الفكري يساعد التلميذ على التمييز بين الأفكار الضارة والأفكار النافعة؛ مما يسهم في تحصينه، وتشجيعه على أن يكون عضوا نافعا لمجتمعه، ويحمى مكتسباته ويحافظ عليه. كما أن تنمية مفاهيم الأمن الفكرى تنعكس إيجابيا على الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية؛ بالإضافة إلى الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته وموارده. (دليلة مباركي ، ٢٠٠٩ ، ٢)

ويؤكد المالكي أن الأمن بمفهومه الشامل من أهم المتطلبات الأساسية للحياة الإنسانية ؛ فالأمن حاجة إنسانية أولية لايستطيع أي مجتمع أن يعيش ويمارس دوره في البناء والتنمية في غيابه. وأنه يعبر عن شعور الإنسان بالسلامة والاطمئنان، وغياب أسباب الخوف على حياته ومقومات بقائه ومصالحه المشروعة، ليشمل بذلك أمن الفرد وأمن المجتمع وأمن الوطن، حيث لا يمكن أن يتحقق أمن الفرد بمعزل عن أمن المجتمع وأمن الدولة.(عبد الحفيظ المالكي، ٢٠٠٨ ، ٣٦)

ويرى الباحث أن أهمية الأمن الفكرى من خلال مادة اللغة العربية تتمثل في: مساعدة التلاميذ على فهم مدلول بعض المفاهيم المتضمنة في المقرر، وكيفية الاستفادة من هذه المفاهيم بصورة سليمة، وحماية التلميذ من الانحراف الفكرى والسلوكي، ومساعدته على التعامل بصورة سليمة مع موارد البيئة المحيطة، وتصحيح بعض المفاهيم الفكرية المغلوطة، وتأكيد الولاء والانتماء للوطن والأهل، وتأكيد قيمة الطموح والارتقاء بالذات.

٢- أنشطة تنمية مفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

يمكن تنمية مفاهيم الأمن الفكري من خلال أنشطة تعليمية تعلمية تساعد التلميذ على تحليل النص المقروء، وتحديد المفاهيم المتضمنة فيه، ومحاولة فهم دلالة هذه المفاهيم.

ويفضل أن تكون الأنشطة متنوعة لتراعي أنماط تعلم التلاميذ، وتكون من ناحية أخرى شاملة بحيث تنمى الجانب المعرفي(تعرف المفهوم) والجانب السلوكي(التصرف بصورة تعبر عن فهم المفهوم والوعي به) والجانب الوجداني (وجود اتجاه إيجابي نحو المفهوم وإدراك أهميته). مع التأكيد على أهمية تكامل هذه الجوانب مع بعضها.

٣-دور المعلم في تنمية مفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

يمكن للمعلم أن ينمي مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة فى مقرر القراءة العربية من خلال استخدام إستراتيجيات تعليمية تعلمية تسهم في أن يتعرف التلاميذ مفاهيم الأمن الفكري، وتصميم أنشطة تعليمية لتنميتها.

كما أن معلم اللغة العربية يجب أن يسهم في تحديد مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج اللغة العربية؛ فالقراءة تتضمن موضوعات تتناول جوانب حياتية وفكرية، والنصوص تحاول غرس قيم واتجاهات جمالية، فضلا عن تعميق مفهوم الانتماء، وغرس قيمة إتقان العمل، والسعى لطلب العلم، كما أن القراءة ذات الموضوع الواحد تركز على جوانب مشرقة فى التاريخ العربي والإسلامى، وهى جوانب تمس الأمن الفكري.

ما استفاده الباحث من عرض الإطار النظري:

- عرض تصنيفات ونماذج أنماط التعلم والإستراتيجيات المناسبة لها، وهذا ساعد الباحث في بناء الإستراتيجية؛ حيث تم الاعتماد على التصنيف الذي يصنف المتعلمين إلى الأنماط الآتية:(تخيلي- تحليلي- منطقي- ديناميكي)
- تحديد مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تحديد الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري.
- تفسير نتائج البحث وتقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار العملي للبحث: بناء الإستراتيجية والأدوات وإجراءات التطبيق

يشمل الإطار العملي للبحث بناء أدوات البحث والإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم، وإجراءات التطبيق، وفيما يلي تفصيل ذلك

أولا- بناء أدوات البحث:

لتحقيق أهداف هذا البحث تم بناء الأدوات الآتية:

١- **استبانة لتحديد مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:** وذلك من خلال الرجوع لبعض المصادر منها: ومحمد لطفي (٢٠٠٢) فتحي يونس (٢٠٠٥)، والسيد حسين (٢٠٠٧) ، وحسن شحاتة ومروان السمان(٢٠١٢)، وماهر شعبان(٢٠١٦)، وكذلك الرجوع إلى خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأهداف تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية. ثم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على

مجموعة من المحكمين، عددهم ستة محكمين* من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، في الفترة من: ١٤- ٤ ٢٠١٨ إلى ١٥-٥-٢٠١٨ ، وأعقب ذلك إعداد الاستبانة في صورتها النهائية بعد استبعاد المهارات التى حصلت على أقل من ٨٠ % استنادا إلى بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة محمد لطفي (٢٠١٢) ونوير الرشيدي (٢٠١٨)حددت نسبة ٨٠% لقبول المهارة. وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، مكونةً من عشر مهارات*.

٢-**قائمة بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة بمنهج القراءة المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي:** حيث تم تحديد هذه المفاهيم من خلال تحليل محتوى القراءة المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وحساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الباحث الآخر*. وهو معامل مرتفع يساوى (٠.٨٨) وصولا إلى الشكل النهائي لقائمة مفاهيم الأمن الفكري.

٣- **اختبار مهارات القراءة النقدية***: تم بناء الاختبار بالرجوع إلى: استبانة مهارات القراءة النقدية، وأهداف تدريس القراءة العربية في المرحلة الإعدادية، وخصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك آراء الخبراء والمختصين في المجال. ولحساب صدق الاختبار تم عرض عرضه على ستة محكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار استطلاعيا على ستة وعشرين تلميذة من تلميذات مدرسة منية الحيط الإعدادية بنات لحساب زمن الاختبار وهو (٣٥) دقيقة، متوسط مجموع أزمنة كل التلميذات على عددهن، كما تم حساب الثبات، والذي بلغ (٠.٨٤) وهي قيمة تشير إلي تمتع الاختبار بدرجة ثبات مناسبة. وتم التحقق من الثبات باتباع التجزئة النصفية. وتكون الاختبار في صورته النهائية من عشرين سؤالا من أسئلة الاختيار من متعدد لقياس عشر مهارات.

ملحق (١) من ملاحق البحث ص ٤٣ *

ملحق (٢) من ملاحق البحث ص ص ٤٦-٤٧ *

أ/ مصطفى عرابي، مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة. *

ملحق (٣) من ملاحق البحث ص ص ٤٨-٥٨ *

٤- مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري* المتضمنة في مقرر القراءة العربية وعرضه على مجموعة من المحكمين. وبعد ذلك تم تطبيق المقياس استطلاعيا على ستة وعشرين تلميذة من تلميذات مدرسة منية الحيط الإعدادية بنات لحساب زمن المقياس وهو (٥٠) دقيقة(متوسط مجموع أزمنة كل التلميذات على عددهن) كما تم حساب الثبات، والذي بلغ (٠.٨٢) وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة. ويتكون المقياس من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتكون من ١٨ مفردة لقياس الجانب المعرفي، من أسئلة الاختيار من متعدد، والجزء الثاني يتكون من ١٨ مفردة لقياس الجانب السلوكي (أسئلة مواقف)، والجزء الثالث يتكون من ١٨ مفردة لقياس الجانب الوجداني، وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي. وبذلك يتكون المقياس ككل من ٥٤ مفردة.

ثانيا-بناء الإستراتيجية المقترحة في ضوء أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية وبعض مفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

استهدفت الإستراتيجية تنمية مهارات القراءة النقدية الآتية : التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به- التمييز بين الحقيقة والرأي- التمييز بين المحدد والمجرد - التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الثانوية في النص الأدبي- التمييز بين المعاني الظاهرية والضمنية- اقتراح أساب لحدث أو ظاهرة في النص المكتوب- الحكم على أهمية الموضوع الحكم على كفاية الأدلة في الموضوع - الحكم على تصرف أو سلوك في النص المقروء.

وتم بناء الإستراتيجية وفق ما يلي: تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة- تحديد الأنشطة المتضمنة في الإستراتيجية المقترحة- تحديد أساليب تقويم الإستراتيجية المقترحة.

* ملحق (٤) من ملاحق البحث ص ص ٥٩-٦٨

١- خطوات التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة

تم الاطلاع على أنماط التعلم المختلفة، وتحديد خصائص كل نمط، وما يفضله من إستراتيجيات تدريس، وذلك من أجل بناء إستراتيجية تناسب تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المرحلة الأولى: مرحلة التشخيص: وفيها يتم تحديد نمط التعلم المفضل لكل تلميذ باستخدام اختبار تشخيصي. ويعقب ذلك تصنيفهم في مجموعات، وفقا لأنماط تعلمهم.

المرحلة الثانية: مرحلة توقعات التلاميذ: في هذه المرحلة يقوم المعلم بطرح عنوان الموضوع على التلاميذ، ثم يطلب منهم كتابة مجموعة من التوقعات عن موضوع الدرس. والإستراتيجيات المستخدمة هنا هي: التساؤل الذاتي، والعصف الذهني.

المرحلة الثالثة مرحلة التفاعل مع المادة المقروءة. وفيها يقوم المعلم بتقسيم الأنشطة والمهام على المجموعات، ولكل أنشطة الاستراتيجيات المناسبة لها، واضعا شروطا وقواعد للتفاعل مع هذه الأنشطة باستخدام إستراتيجية التعلم بالتعاقد.

المرحلة الرابعة: مرحلة عرض الأنشطة ومناقشتها: وفيها يقوم كل نمط بعض النتائج التى توصل إليها على أن تقوم بقية الأنماط بمتابعة الطريقة التى يعرض بها أفراد النمط نتائج النشاط الذي قاموا به. ثم يقوم المعلم بإدارة النقاش حول ما تم التوصل إليه. والإستراتيجية المناسبة هنا هي الحوار والمناقشة، والقراءة التفاعلية.

المرحلة الخامسة: مرحلة تحديد المفاهيم الفكرية في الدرس: حيث يطلب المعلم من كل نمط تحديد مجموعة من مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في الدرس، ثم يطلب منهم عمل قصة قصيرة حول كل مفهوم. والإستراتيجية المناسبة هنا المجموعات المرنة والقدح الذهني.

المرحلة السادسة مرحلة التقويم: وفيها يقوم المعلم بتوزيع مجموعة الأسئلة على كل مجموعة، ثم يتناقشون حولها.

٢- الأنشطة التعليمية في ضوء الإستراتيجية المقترحة:

شملت الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم مجموعة من الأنشطة، منها:

أ-**الأنشطة التمهيدية:** ومن أمثلتها ما يلي: عرض شريحة تطلب من كل (نمط) أن يكتبوا توقعاتهم عن الدرس الجديد، ثم يقوم المعلم بعرض شريحة الأهداف ليقارنوا بين توقعاتهم وأهداف الدرس.

ب-**الأنشطة الإثرائية:** وفيها يقوم كل نمط بالتعامل مع المهمة المكلف بها من أجل قراءة النص المقروء، وفهمه، وتحليله، وإصدار حكم على صحته؛ بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في الدرس، وإجراء مناقشات حول أهميتها، وكيفية الاستفادة منها فى الحياة.

ج- **الأنشطة الختامية:** وتمثلت في تكليف التلاميذ بالإجابة عن بعض الأسئلة كتطبيق على المهارات، وكذلك محاولة وضع أسئلة أخرى على الدرس. بالإضافة إلى تكليف التلاميذ بالاتصال بالشبكة الدولية " الإنترنت " للحصول على بعض المعلومات عن مهارات أو مفاهيم مرتبطة بالدرس.

٣-إعداد كتيب التلميذ* لدراسة القراءة العربية في ضوء أنماط التعلم:

تم إعداد كتيب للتلميذ في ضوء أنماط التعلم، حيث حدد الأنشطة المناسبة لكل نمط، دون أن يعنى ذلك أن يأخذ كل نمط طوال الحصة بقدر ما يكون الهدف أن تتاح الفرصة لبقية الأنماط لمعرفة كيف يتعامل النمط الآخر.

٤-دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية ومفاهيم الأمن الفكري:

تم إعداد دليل للمعلم ليساعده في تدريس القراءة العربية، وفقا لأنماط تعلم تلاميذه، وقد تضمن الدليل: المقدمة – أهمية الدليل وأهدافه- محتوى الدليل، والوحدات المقرر تدريسها- أنماط التعلم وأهميتها والأنشطة التي يفضلها كل نمط- الإستراتيجية المستخدمة في التدريس وخطواتها- أساليب التقويم- إجراءات تنفيذ الدروس باستخدام إستراتيجية قائمة على أنماط التعلم.

* ملحق (٥) من ملاحق البحث ص ٦٩-٩٠

ثالثًا: تكافؤ مجموعتي البحث:

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بحساب مجموع أعمار التلميذات على عددهن، واتضح أن المتوسط ثلاثة عشر عاما وثلاثة أشهر.

أما في في مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري فقد تم التحقق على النحو الآتي:

١- تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار القراءة النقدية:

جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى مجموعتي البحث فى التطبيق القبلي لاختبار القراءة النقدية في كل مهارة من مهاراته.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التمييز بين الحقيقة والرأي	التجريبية	٣٤	٠.٧١	٠.٤٦	٠.٤٠	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٦٦	٠.٥٥		
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	التجريبية	٣٤	٠.٦٥	٠.٤٩	٠.١٧	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٦٣	٠.٥٥		
التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي	التجريبية	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	٠.١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٦٣	٠.٥٥		
التمييز بين المحدد والمجرد	التجريبية	٣٤	٠.٥٦	٠.٦١	٠.٢٥	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٥٩	٠.٥٠		
التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الثانوية في النص الأدبي	التجريبية	٣٤	٠.٦٢	٠.٤٩	٠.٩٥	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٥٠	٠.٥١		
التمييز بين المعانى الظاهرة والضمنية	التجريبية	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	١.٣٠	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٤٧	٠.٥٧		

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الحكم على أهمية الموضوع	التجريبية	٣٤	٠.٦٢	٠.٥٥	١.٢٧	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٧٨	٠.٤٩		
اقتراح أساب لحدث أو ظاهرة في النص المكتوب	التجريبية	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	٠.٥٢	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٧٢	٠.٥٨		
الحكم على كفاية الأدلة في الموضوع	التجريبية	٣٤	٠.٧١	٠.٦٨	٠.٩٣	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٥٦	٠.٥٦		
الحكم على تصرف أو سلوك في النص المقروء	التجريبية	٣٤	٠.٧١	٠.٤٦	٠.٨٩	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٠.٥٩	٠.٥٦		
المجموع الكلى	التجريبية	٣٤	٦.٥٠	٢.٦٣	٠.٥٧	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٦.١٣	٢.٧١		

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات اختبار القراءة النقدية وفي الاختبار ككل؛ مما يدل تكافؤ مجموعتي البحث فى اختبار مهارات القراءة النقدية ككل، وفى كل مهارة من مهاراته.

٢-التكافؤ في مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث فى التطبيق القبلي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
البعد المعرفي	التجريبية	٣٤	٦.٤١	٢.٠٩	٠.٨١	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٦.٧٨	١.٥٨		
البعد السلوكي	التجريبية	٣٤	٦.٦٨	١.٩٨	٠.١٨	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٦.٥٩	١.٧٢		
البعد الوجداني	التجريبية	٣٤	٢٦.٣٥	٢.٥٣	٠.١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٢٦.٢٥	٢.٥٤		
المجموع الكلى	التجريبية	٣٤	٣٩.٤٤	٤.٧٤	٠.١٧	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٣٩.٦٣	٣.٨٨		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

رابعا- إجراءات التطبيق: تم التطبيق على النحو التالي:

- اختيار مجموعتي البحث من تلميذات الصف الأول الإعدادي، بمدرسة منية الحيط الإعدادية بنات، وحامد مسعود من إدارة إطسا محافظة الفيوم، وقد بلغ عددها (٦٦) تلميذة. والتحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث .
- تطبيق اختبار تشخيصى لتحديد أنماط تعلم التلميذات وفقا للتصنيف الآتي:(تحليلي- تخيلي- ديناميكي- منطقي)

- تم تطبيق اختبار مهارات القراءة النقدية، ومقياس مفاهيم الأمن الفكري قبليا على مجموعتي البحث في شهر سبتمبر من العام الدراسي٢٠١٨م/٢٠١٩م بتاريخ ٢٧ / ٩/ ٢٠١٨م، وتم تصحيح الاختبار والمقياس، ورصد النتائج لتحديد تكافؤ مجموعتي البحث.
- التدريس لتلميذات المجموعة التجريبية بالإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠١٨-٢٠١٩، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة النقدية ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري بعديا على مجموعتي البحث، في ١٩/ ١٢/ ٢٠١٨ ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١- (T-Test) للمقارنة بين درجات مجموعتي البحث، ودرجات المجموعة التجريبية قبليا وبعديا.

٢- حجم التأثير (DF) لحساب تأثير البرنامج(٠.٢-٠.٥ ضعيف، ٠.٥-٠.٨ متوسط، أعلى من ٠.٨ مرتفع)

٣- ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

٤- معامل الارتباط لحساب العلاقة بين القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

وتتمثل نتائج البحث في الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه على النحو الآتي:

بالنسبة للسؤال الأول ونصه" ما مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي"؟ تم إعداد قائمة بمهارات القراءة النقدية، وعرضها على مجموعة من المحكمين، وتعديلها في ضوء آرائهم، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من عشر مهارات، هي: التمييز بين الحقيقة والرأي- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به- التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي- التمييز بين المعاني الظاهرية والضمنية- الحكم على

أهمية الموضوع – التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الثانوية في النص الأدبي– الحكم على كفاية الأدلة في الموضوع– التمييز بين المحدد والمجرد – الحكم على تصرف أو سلوك في النص المقروء– اقتراح أساب لحدث أو ظاهرة في النص.

بالنسبة للسؤال الثاني، ونصه" ما مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي"؟ قام الباحث بتحليل محتوى مقرر القراءة والتوصل إلى المفاهيم الآتية:(الحرية– الحفاظ على المال العام، الطموح، الولاء والانتماء العلم، التعاطف مع الآخر، العطاء، حفظ الأمانة– حفظ النفس).

بالنسبة للسؤال الثالث، ونصه" ما الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية ومفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. قام الباحث بتحديد أسس الإستراتيجية وأهدافها، ومحتواها، وأنشطتها، وأساليب التقويم فيها.

بالنسبة للسؤال الرابع، ونصه" ما فاعلية الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

قام الباحث باختبار صحة الفرضين الآتيين:

-" **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية**"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، على النحو:

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث فى التطبيق البعدي لاختبار القراءة النقدية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
التمييز بين الحقيقة والرأي	التجريبية	٣٤	١.٥٠	٠.٥١	٤.٠٥	٠.٠١	١.٠١

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
	الضابطة	٣٢	٠.٩٤	٠.٦٢			
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	التجريبية	٣٤	١.٤٨	٠.٥٢	٣.٦٢	٠.٠١	٠.٩٩
	الضابطة	٣٢	٠.٩٦	٠.٦١			
التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي	التجريبية	٣٤	١.٤١	٠.٦١	٢.٩٩	٠.٠١	٠.٧٥
	الضابطة	٣٢	٠.٩٧	٠.٥٩			
التمييز بين المحدد والمجرد	التجريبية	٣٤	١.٢٦	٠.٦٢	١.٩٠	غير دالة	٠.٤٨
	الضابطة	٣٢	٠.٩٧	٠.٦٥			
التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الثانوية في النص الأدبي	التجريبية	٣٤	١.٤٧	٠.٥١	٥.٦١	٠.٠١	١.٤٠
	الضابطة	٣٢	٠.٧٢	٠.٥٨			
التمييز بين المعانى الظاهرة والضمنية	التجريبية	٣٤	١.١٨	٠.٥٢	٣.٠٣	٠.٠١	٠.٧٦
	الضابطة	٣٢	٠.٧٥	٠.٦٢			
الحكم على أهمية الموضوع	التجريبية	٣٤	١.٣٨	٠.٥٥	٣.٥٥	٠.٠١	٠.٨٩
	الضابطة	٣٢	٠.٨٨	٠.٦١			
اقتراح أساب لحدث أو ظاهرة في النص المكتوب	التجريبية	٣٤	١.٥٠	٠.٥١	٤.٣٩	٠.٠١	١.١٠
	الضابطة	٣٢	٠.٩٧	٠.٤٧			
الحكم على كفاية الأدلة في الموضوع	التجريبية	٣٤	١.٤٤	٠.٥٠	٥.٠٧	٠.٠١	١.٢٧
	الضابطة	٣٢	٠.٧٨	٠.٥٥			

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
الحكم على تصرف أو سلوك في النص المقروء	التجريبية	٣٤	١.٤٧	٠.٥٦	٣.٩٥	٠.٠١	٠.٩٩
	الضابطة	٣٢	٠.٨٨	٠.٦٦			
الاختبار ككل	التجريبية	٣٤	١٣.٨٢	٦.٠٣	٦.٤٨	٠.٠١	١.٦٢
	الضابطة	٣٢	٨.٨١	٣.٢٣			

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

١- أن قيمة (ت) المحسوبة (٦.٤٨) للاختبار ككل، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٠٠)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ و(٢.٦٦) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٦٤) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٦٢)

٢- قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات الاختبار، فيما عدا مهارة التمييز بين المحدد والمجرد.

٣- حجم التأثير متوسط في مهارة مهارة التمييز بين المعاني الظاهرية والضمنية، وضعيف في مهارة التمييز بين المحدد والمجرد، ومرتفع في باقي المهارات.

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة النقدية لصالح التطبيق البعدي**" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة النقدية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة النقدية

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
التمييز بين الحقيقة والرأي	القبلي	٣٤	٠.٧١	٠.٤٦	٦.٧٤	٠.٠١	٢.٣٥
	البعدي	٣٤	١.٥٠	٠.٥١			
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	القبلي	٣٤	٠.٦٥	٠.٤٩	٥.٣٢	٠.٠١	١.٨٥
	البعدي	٣٤	١.٢١	٠.٥٤			
التمييز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي	القبلي	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	٦.٠٢	٠.٠١	٢.١٠
	البعدي	٣٤	١.٤١	٠.٦١			
التمييز بين المحدد والمجرد	القبلي	٣٤	٠.٥٦	٠.٦١	٥.٧٢	٠.٠١	١.٩٩
	البعدي	٣٤	١.٢٦	٠.٦٢			
التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الثانوية.	القبلي	٣٤	٠.٦٢	٠.٤٩	٦.٣٥	٠.٠١	٢.٢١
	البعدي	٣٤	١.٤٧	٠.٥١			
التمييز بين المعاني الظاهرية والضمنية	القبلي	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	٤.٣٧	٠.٠١	١.٥٢
	البعدي	٣٤	١.١٨	٠.٥٢			
الحكم على أهمية الموضوع	القبلي	٣٤	٠.٦٢	٠.٥٥	٥.٤٥	٠.٠١	١.٩٠
	البعدي	٣٤	١.٣٨	٠.٥٥			
اقتراح أساب لحدث أو ظاهرة في النص المكتوب	القبلي	٣٤	٠.٦٥	٠.٥٤	٦.٦٩	٠.٠١	٢.٣٣
	البعدي	٣٤	١.٥٠	٠.٥١			
الحكم على كفاية الأدلة في الموضوع	القبلي	٣٤	٠.٧١	٠.٦٨	٤.٩٦	٠.٠١	١.٧٣
	البعدي	٣٤	١.٤٤	٠.٥٠			
الحكم على تصرف أو	القبلي	٣٤	٠.٧١	٠.٤٦	٦.٨٢	٠.٠١	٢.٣٧

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
سلوك في النص المقروء	البعدي	٣٤	١.٤٧	٠.٥٦			
الاختبار ككل	القبلي	٣٤	٦.٥٠	٢.٦٣	١٥.٦٠	٠.٠١	٥.٤٣
	البعدي	٣٤	١٣.٨٢	٣.٠٦			

يتضح من الجدول (٤)

١- أن قيمة (ت) المحسوبة (١٥.٦٠)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٣) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٥.٤٣) .

٢- قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل مهارة من مهارات الاختبار؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة النقدية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨٠)

بالنسبة للسؤال الخامس، ونصه" **ما أثر الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟** قام الباحث باختبار صحة الفرضين الآتيين:

-" **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لصالح المجموعة التجريبية**" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، على النحو:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البعد المعرفي	التجريبية	٣٤	١٢.٢١	٢.٦١	٦.٠٢	٠.٠١	١.٥١
	الضابطة	٣٢	٨.٧٨	١.٩٣			
البعد السلوكي	التجريبية	٣٤	١٢.٩١	٢.١٧	٨.٣٣	٠.٠١	٢.٠٨
	الضابطة	٣٢	٨.٧٢	١.٩٠			
البعد الوجداني	التجريبية	٣٤	٤١.١٨	٥.٠١	١٤.٩٢	٠.٠١	٣.٧٣
	الضابطة	٣٢	٢٦.٨٤	٢.١٧			
المقياس ككل	التجريبية	٣٤	٦٦.٢٩	٨.٥٤	١٢.٩٨	٠.٠١	٣.٢٥
	الضابطة	٣٢	٤٤.٣٤	٤.٤٥			

يتضح من الجدول (٥) أن:

١- قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٩٨) وهي أكبر قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٠)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٦) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٦٤) وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٢٥)

٢- قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في كل بعد من أبعاده.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لصالح التطبيق البعدى"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات

تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
البعد المعرفي	**القبلي**	٣٤	٢٧.٣٠	٣.٧٣	١٥.٩٨	٠.٠١	٥.٥٦
	البعدي	٣٤	٢١.٩٣	٢.٥٣			
البعد السلوكي	**القبلي**	٣٤	١٧.٧٠	٣.١٥	١٥.٦٥	٠.٠١	٥.٤٥
	البعدي	٣٤	١٣.٢٣	٢.٧١			
البعد الوجداني	**القبلي**	٣٤	١٧.٧٧	٢.٧٠	٢٠.٥٣	٠.٠١	٧.١٥
	البعدي	٣٤	١٤.٩٠	١.٩٧			
المقياس ككل	**القبلي**	٣٤	٣٩.٤٤	٤.٧٤	٢٣.٠١	٠.٠١	٨.٠١
	البعدي	٣٤	٦٦.٢٩	٨.٥٤			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٣.٠١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٠٤)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٣) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٨.٠١) .

كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة للسؤال السادس، ونصه" ما العلاقة بين تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري؟ قام الباحث باختبار صحة الفرض الآتي: **توجد علاقة ارتباطية**

طردية بين أداء مجموعتي البحث في اختبار القراءة النقدية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعتي البحث في اختبار القراءة النقدية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في التطبيق البعدي. وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠.٧٠) مما سبق يتضح أنه توجد علاقة طردية بين درجات التلميذات عينة البحث في اختبار القراءة النقدية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠.٠١) ؛ مما يؤكد أن تحسن مستوى القراءة النقدية يؤدى إلى تحسن الوعي بمفاهيم الأمن الفكري والعكس.

ملخص النتائج وتفسيرها:

- تفوقت تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية، كما تفوقت المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السيد حسن(٢٠٠٧)، ودراسة ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٦)، ودراسة نوير الرشيدي (٢٠١٨)
- تفوقت تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري، كما تفوقت المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي.

وترجع هذه النتائج إلى أن الإستراتيجية القائمة على أنماط التعلم أتاحت لكل تلميذة أن تتعلم بالأسلوب المفضل لها، فالإستراتيجية وفرت أنشطة تناسب أنماط التلميذات، وأتاحت لهن اختيار الأنشطة التى تناسبهن، وشجعتهن على التفاعل مع المادة المقروءة، وتحليلها وتفسيرها ونقدها.

وقد أدى تنوع طرق التدريس إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات، وتفضيلات تعلمهن، وبالتالى أدى تنوع طرق التدريس إلى المزيد من الاهتمام بالتفاعل مع النص المقروء، وتحديد المفاهيم المتضمنة فيه، والوعي بها.

وساعد استخدام المجموعات المرنة على تشجيع التلميذات على التفاعل مع الأنشطة، والمشاركة بفاعلية في تحليل النص المقروء ونقده.

وأسهم تنوع طرق التقويم في تشخيص مستوى التلميذات أولا بأول، ومن ثم تنوع الأنشطة التعليمية التى تساعد في تحسين مستواهن.

كما أن الإستراتيجية اعتمدت على أنشطة وإجراءات ساعدت التلميذات على التعرف على مفاهيم الأمن الفكري، وأهميتها في حياتهن.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التى حاولت تنمية مهارات القراءة النقدية باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة النقدية عند تدريس مادة القراءة العربية.
- الاستفادة من مبحث أنماط التعلم وبناء إستراتيجيات وبرامج في ضوئه لتدريس القراءة العربية.
- الاهتمام بتنمية مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مادة اللغة العربية.
- تنويع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية والتعليمة وأساليب التقويم بما يراعي أنماط تعلم التلاميذ.
- تدريب المعلمين على مراعاة أنماط المتعلمين، وهذا يمكن أن تقوم به بعض الوحدات التدريبية الموجودة في الإدارات التعليمية، مثل: وحدة التعلم النشط.

المقترحات:

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن اقتراح مجموعة من البحوث منها:

- تصور مقترح لتدريس اللغة العربية في ضوء أنماط التعلم لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تصور مقترح لتنمية مفاهيم الوعي الفكري في اللغة العربية في ضوء التعلم التعاقدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- برنامج مقترح في ضوء أنماط التعلم لتنمية مهارات التفاوض لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إستراتيجية مقترحة في ضوء أنماط التعلم لتنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع:

١- آمال جمعة عبد الفتاح، السيد شعبان (٢٠١٨). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة**. الفيوم، مكتبة دار العلم.

٢- إبراهيم رواشدة، وآخرون(٢٠١٠). "أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء". **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**، مجلد ٦، العدد الرابع.

٣- أحمد جمعة أحمد (٢٠١١). "فعالية برنامج قائم على نموذج (دن)لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهري". **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد ٤٣.

٤- أسمهان غبر لازم (٢٠١٥). "دور المناهج التربوية في مواجهة الإرهاب والتطرف الفكري، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة ميسان بعنوان: خطاب الفن واللغة في مواجهة الإرهاب الفكري. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**.

٥- إيمان أحمد عزمي (١٤٣٠). "مفهوم الأمن الفكري بين المحددات العلمية والإشكالات المنهجية المعاصرة "دراسة تحليلية للتعريفات والدور المجتمعي للمؤسسات". **بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات**. جامعة الملك سعود الرياض، خلال الفترة ٢٢-٢٥ /٥/١٤٣٠هـ .

٦- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٨). **إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**. القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٧- حسن شحاتة ومروان السمان(٢٠١٢). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة، الدار العربية للكتاب.

٨- دليلة مباركي(٢٠٠٩)." فلسفة الأمن الفكري في الإسلام. **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، جامعة باتنة، العدد التاسع عشر.

٩- رضا على رضوان دياب(٢٠١٧)." فاعلية برنامج لتعليم التفكير من خلال تدريس القراءة لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها". **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جمعة بني سويف.

١٠-سحر محمد عبد الكريم (٢٠١٧). " أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوى الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة". **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٠) ، العدد الثاني.

١١-سعيد عبد الله لافي(٢٠٠٦). **القراءة وتنمية التفكير**. القاهرة، عالم الكتب.

١٢-السيد حسين محمد (٢٠٠٧)." فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة". **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة دمياط .

١٣-شاكر قناوي، شحاتة طه (٢٠١٢). "أثر تفاعل أنماط التعلم وطرق الحوار وأساليب عرض المفاهيم اللغوية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات قراءة الخريطة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (٢٠)، العدد (٤) .

١٤-صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦). **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**. القاهرة ، عالم الكتب.

١٥-عبد الحفيظ بن عبد الله المالكي(٢٠٠٨). "الأمن الفكري- مفهومه، وأهميته، ومتطلبات تحقيقه، مجلة البحوث الأمنية، المجلد١٨، العدد٤٣، الرياض ،مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية.

١٦-عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(٢٠١٠). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**. كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

١٧-علي بن يحي آل سالم (٢٠١٥) ." تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات(4MAT) لمكارثي". **مجلة رسالة الخليج العربي**- السعودية، س(٣٧)ع(١٣٩).

١٨-عمر بن محمد حساني ودخيل محمد (٢٠١٧)." إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط.

١٩-عيطة عبد المقصود يوسف وعصام محمد عبده خطاب (٢٠١٨). "برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم". **مجلة القراءة والمعرفة**– مصر. العدد ١٩٩ .

٢٠-فتحي علي يونس(٢٠٠٥). **إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة، مطبعة الكتاب المدرسي.

٢١-كوثر حسين كوجك ، وماجدة السيد ، وفرماوى فرماوى، وعلية أحمد ، وصلاح خضر ، وأحمد عياد ، وبشري فايد (٢٠٠٨)." تنويع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربي". مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

٢٢- ليانا جابر ومها قرعان (٢٠٠٤). **أنماط التعلم. النظرية والتطبيق**. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين.

٢٣-ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦)." فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد السابع عشر، العدد٢ .

٢٤-محمد أحمد أحمد عيسى (٢٠١٣)." إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية". **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، مصر، عدد يوليو.

٢٥-محمد لطفي جاد (٢٠٠٢)." فاعلية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، العدد الثاني.

٢٦-..... (٢٠١٢). "إستراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي". **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، العدد١٣١ .

٢٧-محمود كامل الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٦). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله**. وفنياته. بنها، مطبعة الإخلاص.

٢٨- مروان أحمد السمان(٢٠١٧)." برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر المجلد/العدد :ع183 .

٢٩-مروة محمد الباز (٢٠١٤). " أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل في مادة العلوم". **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٧) ، العدد (٦).

٣٠-منال خيرى أبو شمس (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكرم". **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٣١-ناصر السيد وآخرون(٢٠١٤). **دمج مفاهيم الأمن الفكري في مناهج التعليم العام كأحد مقومات المواطنة**. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣٢-نبيل جاد عزمي ومروة المحمدي(٢٠١٧). **بيئات التعلم التكيفية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٣-نوير مسعود عواض الرشيدي(٢٠١٨)." برنامج مقترح قائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت". **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٣٤-وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨): **مناهج المرحلة الإعدادية**. القاهرة، قطاع الكتب.

٣٥-يحيي مظفر العليي وعبد الله عباس مهدى المحرزى (٢٠١٧). " أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة". **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط ، المجلد (٣٣) ، العدد (١) ، الجزء الثاني.

المراجع الأجنبية:

35-Abu Shihab ibrahim (2011). Reading as Critical thinking Asian Social Science Vol,7,No.8, 209-218

36-Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S. & Tendero, H. (2009)." Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' chievement an Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. Clearing House,

37-Logsdon, A. , (2014) . "Top 4 Facts on Differentiated Instruction vs Traditional Methods " . Retrieved on (25/8/2017) . Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm

38-Tomlinson, C. A. (2005). "Grading and differentiation: paradox or good practice?". Theory Into Practice, Vol. (44), No. (3), PP.(262- 269).