

"فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إعداد

أ / سلطان علي عائض الغامدي

مستخلص البحث

تحددت مشكلة البحث في العبارة التقريرية الآتية: "ضعف طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الناقدة، ومن طرق علاج هذه المشكلة استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، ومحاولة اختبار مدى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى عينة ممثلة من الطلاب"، وهدف البحث إلى معرفة مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، وهو قائم على تصميم المجموعات المتكافئة من خلال اختيار مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بلغت (٥٨) طالبًا، كما استخدم الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، اشتملت على (٢٠) مهارة، واستخدم اختبارًا أُعد خصيصًا لقياس هذه المهارات، ودليلين أحدهما للمعلم والآخر للطلاب؛ لمعرفة كيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: تصميم قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة إحصائية أقل أو تساوي (٠.٠٥) في الأداء القبلي لمهارات القراءة الناقدة المحددة لطلاب المرحلة الثانوية (المستوى الثاني)، وتوصل إلى تصور مقترح لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مهارات القراءة الناقدة،

Abstract

Limitations of the study defined in the following declarative statement: "the weakness of the secondary school students in critical reading skills, and treatment of this problem is the use of self-questioning strategy, and trying to test its effectiveness in the development of these skills among a representative sample of students", and Purpose of the study Knowing the effectiveness of self-questioning strategy in the development of critical reading skills of second level students at the secondary level, and Research Methodology The researcher used in this research quasi-experimental method, which is based on the design of equal groups by selecting two groups (control group and experimental) of (58) students, and Search Tools The researcher used a list of critical reading skills, included (20) skills, also used a test developed specifically to measure these skills, and two guide lines , one for teachers and the other one for students; to know how to use the self-questioning strategy in the development of critical reading skills.

"فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إعداد

أ / سلطان علي عائض الغامدي

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير مبعوث للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم الدين، وبعد: فإن اللغة واكتسابها يعدُّ مطلباً أساسياً من متطلبات حياة الإنسان والشعوب؛ لأنها تعدُّ الوسيلة الأفضل للتواصل بين الأفراد والمجتمعات الإنسانية، وهي من الأدوات التي حافظت على تراث الشعوب وثقافتهم، ولعل ذلك ما يفسر سعي العديد من الشعوب لنشر لغتهم واحتفاظهم بها.

من أجل ذلك كانت اللغة العربية وستظل وعاء ورافداً للدين، والله سبحانه وتعالى

تكفل بحفظ لغة القرآن الكريم؛ لأنها محفوظة بحفظ هذا الكتاب الجليل في قوله تعالى :
{ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (٩) } (سورة الحجر، آية ٩) وهذا هو السبب في تبوء اللغة العربية مكانة كبيرة في نفوس أبنائها؛ لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة الإسلامية، علاوة على أنها تعد من أهم الروابط التي توحد أبناء الأمة العربية والإسلامية. وفي العربية من أسباب النمو ما يحفظ عليها شبابها، غير أنه قد أصابها ما أصاب أهلها من تبدد الكلمة واضطراب الأمر ووهن الاستقلال وتمزق المجتمع ، واللغة صفة للأمة في الفرد، وآية للانتساب إلى القدم، وحكاية التاريخ على اللسان، فمن أضع لغته فقد تاه عن أمته، وفقد نسبه، وأضع تاريخه. (المبارك، ٢٠٠٠ : ٥)، فاللغة بها نتحدث وبها نفكر ونكتب، وبها تنتقل أفكارنا وخبراتنا وإسهاماتنا إلى أنفسنا وإلى الآخرين ممن حولنا، وإلى الأجيال التي تأتي بعدنا (سليمان ، ٢٠٠١ : ٧٩).

وتعد القراءة فنا من فنون اللغة العربية ومن أكثرها استخداما، لذلك كان لها شرف كبير أن الله سبحانه وتعالى أنزل بها أول آية على رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم؛ فهي قدمت دليلا جليا على أن القراءة هي أساس في تلقي الدين؛ قال سبحانه وتعالى في محكم التنزيل: { أَفَرَأَى بِإِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) أَفَرَأَى الرَّبِّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) } (سورة العلق الآيات).

والقراءة منهاج ينبغي أن نعرف معالمه ونسير على هديه وضوئه، فالكتب التي تحمل في بطونها المعرفة نستطيع أن ننتفع بها إذا أحسنَّا التعامل معها، وعرفنا كيف نستعملها إلى أقصى حد ممكن، (زايد، ٢٠١٠: ٦) وقد يظن ظانُّ أن القراءة عملية بسيطة وسهلة يؤديها الفرد بشكل آلي أو نمطي، لكن الواقع غير ذلك، فالقراءة عملية غاية في التعقيد؛ وذلك لأنها تتضمن عمليتين مختلفتين متكاملتين في آن واحد، وهاتان العمليتان هما: عملية تحليل المادة المقروءة، وهذه العملية يقوم فيها القارئ بتحليل الرسالة القرائية، من خلال استقبال المادة القرائية ونقلها إلى المخ عبر العصب البصري الذي يقوم بدوره بتحليل هذه الرسالة إلى كلمات، وجمل، بل وتحليل الكلمات الصعبة أو غير المألوفة له؛ وذلك بتحديد جذرها اللغوي، وتحليل ما تتضمنه الكلمة من السوابق واللواحق، ودلالة هذه السوابق واللواحق في تحديد المعنى اللغوي أو المعجمي للكلمة. وبعد أن يتم تحليل الرسالة اللغوية يقوم المخ بتركيب الرسالة مرة أخرى - وهذه هي العملية الثانية - لفهم دلالتها واستيعاب محتواها (عبد الباري، ٢٠١٠: ١١) .

وتعد القراءة من أهم مهارات الاتصال في عالمنا المعاصر، فهي لازمة للفرد سواء عند إعداده العلمي، أم عند ممارسة أدواره المتعددة في المجتمع. وينفق كثير من المربين على أن للقراءة دورا أساسيا في تحصيل مختلف المواد الدراسية بالنسبة للمتعلّم طوال سني الدراسة، وأن اكتساب مهاراتها والتمكّن منها يؤدي إلى التقدم السريع في صنوف المعرفة المختلفة، سواء أكانت أدبية، أم علمية، أم اجتماعية. علاوة على أن القراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، وأيضا وسيلة للمتعة النفسية، وبصفة خاصة في العصر الذي نعيش

فيه، والذي غلبت عليه القيم المادية، وهي من أهم الوسائل وأقواها في تحقيق أهداف المنهج الدراسي. وقد أثبتت الدراسات أن ثمة علاقة بين القدرة على القراءة والميل إليها وبين التفوق العقلي (زايد، ٢٠١٠ : ٢٨-٢٩).

والمهارات القرائية هي مهارات متصلة غير منفصلة، وهي ضرورية ورئيسة في المرحلة الأساسية الأولى من التعليم، وهي عبارة عن ثلاث مهارات ينبغي العمل على تتميتها، هي:

١. مهارة التعرف: والمقصود بها تعرف الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا، وتتضمن مهارات فرعية، منها مهارة شكل الكلمة ومهارة معنى الكلمة.

٢. مهارة النطق: وتقصد بها: نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا، منفردا أو في كلمات.

٣. مهارة الفهم: وهي تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة. (حراشة، ٢٠٠٧ : ٧٨)

ومما لا شك فيه أن القراءة بمختلف أنواعها الجهرية والصامتة والمسموعة، تعد مهارة أساسية في تعليم اللغة وتحصيلها؛ فالإنسان المتعلم يقرأ أكثر مما يكتب، ويطلع أكثر مما يسمع، وهو ما يجعل مهارة القراءة في أخطر مواقعها شأننا وأهمية. (زهدي، ٢٠١٢ : ٧) فهي تعدُّ حلقة الوصل بين الإنسان وبين ما يحيط به في حياته اليومية وتوظيفها في حل مشكلاته وتوفير احتياجاته المختلفة.

ولقد أخذ الاهتمام في تعليم القراءة يتجه بداية إلى الفهم، ثم زاد الاهتمام بالقراءة الصامتة وكثرت البحوث فيها، -خصوصاً الأجنبية- التي تهدف إلى معرفة طبيعة عمليات العقل التي يؤديها الإنسان أثناء قراءته، ثم تعقدت الظروف الاجتماعية، وكثرت المصادر القرائية المتنوعة، فدعا المربون إلى ضرورة تدريب الطلاب على جميع أنواع القراءة، ثم اتجهت الأنظار إلى العناية "بالقراءة الناقدة"، لتمكين الناس من الحكم على ما

يقرؤون، والأخذ منه بما تقبله عقولهم وتقتضيه موازينهم، (شحاتة، ٢٠٠٢ : ٢٢) وبعد ذلك أصبحت القراءة نشاطا فكريا يعتمد على أسلوب حل المشكلات؛ بل يعدُّ من أنشطة الفكر التكاملية التي يُعمل فيها الإنسان فكره، كي يحقق طموحه وحاجاته ومتطلباته الحياتية المختلفة.

وذكر (موسى، ٢٠٠١ : ١٧) أنه في القراءة الجيدة لا يقتصر القارئ على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، وأنه يقف من المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدى صحته وقيمه، والغرض منه، وموافقته لطبيعة الأشياء، وكل ذلك يدل على تطور القراءة بهدف نقد المقروء. وقد أكد برامي (Brame, 2002, p.64) أهمية النقد، وكيف يتمكن القارئ من الحكم على ما يقرأ، والأخذ منه بما يقبله عقله، وتقتضيه موازينه. ولذلك كثيرا ما يشعر القارئ بعد قراءة مادة ما بأن له رأيا أو موقفا مما قرأه. وإصدار الأحكام على ما يقرأ الشخص إنما هو تقييم عقلي يستند إلى معايير عقلية وقوانين متفق عليها مسبقا، وحينما يصل القارئ إلى هذا النشاط العقلي فإنه يكون قد تحول إلى قراءة ناقدة، والسبيل لتطوير هذا النوع من المهارات يكون بأسئلة مثل : ما رأيك ؟ ما موقفك ؟ ماذا تؤيد ؟ ... ، وهناك أسئلة تفحص مدى الدقة العلمية في نص ما، والتمييز بين الرأي والحقيقة وبين الخيال والواقع.

مما سبق يمكن القول إن مهارات القراءة الناقدة ذات اتجاهات ثلاثة، ذكرها (حبيب الله ، ٢٠٠٠ : ٩٧) وهي: مهارات تمييز مدى الدقة العلمية، ومهارات التمييز بين الآراء والحقائق، ومهارات التعرف على أساليب الدعاية، وأيضا ذكر كلُّ من وارنر وهامبل (Warner & Hample , 2008, p.87) أن هناك مجموعة من المهارات الوظيفية للقراءة الناقدة، هي القدرة على:

١. استيعاب المقروء : وهي القراءة الدقيقة في ضوء أهداف معينة .
٢. تعيين موضوع المعلومات .

٣. اختيار مادة القراءة وتقييمها .

٤. تنظيم المقرء.

والقراءة الناقدة في عصرنا الحاضر من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لمواجهة الكم الهائل من المعرفة المختلفة التي تعبر عن آراء ووجهات نظر مختلفة، فاكتمابها يجعل القارئ لأي نص أقل عرضة للانسياق الأعمى خلف الأفكار التي يقرؤها، بل لابد أن يكون حريصا على التثبت من صحتها وقيمتها قبل التفاعل معها. (فهيم، ٢٠٠٣ : ١١٧)، وعلى هذا فإن الفرد والمجتمع كليهما يحتاجان إلى القراءة الناقدة، لكونها تشكل جزءا مهما من التفكير الناقد.

ومن الأمور التي سعت المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بها وتطويرها، مناهج التعليم العام؛ حيث انطلق هذا المشروع عام ١٤١٩ هـ، ثم أعقبه مشروع الملك عبد الله ليحول جميع المناهج إلى مناهج تكاملية بعد أن كانت مناهج منفصلة لا تحقق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة؛ لأنها كانت تغفل جانب المتعلم. وفي هذا الصدد طُورت المناهج جميعها، ومنها مناهج اللغة العربية، ولم يأتِ هذا التطوير إلا لمواكبة التطور المعرفي والحضاري والتقني للأمم الأخرى؛ لأن ذلك ما يفرضه علينا العلم في كل مكان؛ ولأن الاكتفاء بالقراءة ونطق الكلمات بالشكل الصحيح لا يحقق الفائدة المرجوة من القراءة، بل لابد من نقل القراءة من الجانب التجريدي التقليدي إلى الإبداع والتساؤل والتنبؤ بما نقرأ لنصل إلى الغاية المنشودة من القراءة، وصولا إلى غايات العلم التي يطمح إليها كل إنسان مثقف ومتحضر يريد خدمة نفسه وأمته، لذلك كان لزاما أن تتغير طريقة معالجتنا للقراءة داخل الحجرة الدراسية وخارجها لمواكبة التوجهات العالمية بشأن تطور تعليم القراءة، ولا سيما القراءة الناقدة.

وفي هذا الشأن فقد أجريت دراسات عديدة، لعل من أهمها ما قامت به جامعة هارفارد حيث أشارت في إحدى دراساتنا إلى أن أبحاث المدارس لا تهتم بالقراءة الناقدة ومهاراتها حتى الصف الخامس والسادس الابتدائي، فهي لا تخصص إلا وقتا قليلا جدا

لتطوير هذا الاتجاه عند المتعلم (حبيب الله ، ٢٠٠٠ : ٩٩)، وبعد ذلك بعامين أجرى خضر (٢٠٠٢) دراسة استخدم فيها استراتيجية بوربي (Porpe) لتحسين بعض مهارات القراءة الناقدة، حيث حسنت هذه الاستراتيجية مستوى الطلاب في بعض مهارات القراءة. وأيضا دراسة أبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣)، ومن الدراسات المهمة - في هذا الصدد - دراسة تورجسين (2004)Torgesen، ودراسة هوبس (2005)Hoppes، ودراسة الظفيري (٢٠٠٦)، ودراسة ويليس (2009)Willis، ودراسة الوائلي وأبو الرز (٢٠١١)، ودراسة السليتي ومقدادي (٢٠١٢)، التي أكدت أن الطرق المستخدمة في تعليم القراءة تعتمد على الطرق الرسمية المضمنة في المناهج دون النظر في الطرق المقترحة في تعليم مهارات اللغة، مما جعل القراءة تبتعد عن الجانب الإبداعي والعمليات العقلية العليا كمهارات التفكير العليا.

هذا وما يدل على ضعف الطلاب في بعض مهارات القراءة الناقدة ما توصلت إليه التوصيات التي أقرها الملئقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي (٢٠٠٩) الذي عقد في مسقط؛ حيث أوصى بضرورة تمكين الطلاب وتدريبهم على بعض مهارات القراءة الناقدة، لتحقيق جودة التعلّم والتعليم (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٢٠٠٩)، وأيضا ما أوصت به بعض المؤتمرات العربية التي نادى بتدريب الطلاب على أساليب القراءة المتنوعة التي تنمي مهارات الاستيعاب القرائي، مما يجعلهم يستطيعون التفكير والقراءة معا وفي الوقت نفسه، كالمؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (يونس، ٢٠٠٩)، ومن أحدث الدراسات وأهمها دراسة البلوشي وعثمان (٢٠١٣) التي هدفت إلى قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم

من خلال العرض السابق يتضح لدى الباحث أن هناك قصورا في مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، يعزى بعضها إلى المتعلم نفسه وعدم فهمه الهدف الرئيس من القراءة، ويرجع بعضها الآخر إلى مناهج تعليم اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها التي لا تحقق أهداف تعليم القراءة بالصورة المطلوبة، ومن ثم كانت

الدعوة ملحة ومستمرة إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب بمراحل التعليم العام، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي يكون الطالب فيها بحاجة إلى مثل هذا النوع من المهارات القرائية.

الإحساس بالمشكلة :

لقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم اهتماما عظيما، وقد تمثل ذلك في تطويره وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، من أجل الوصول إلى جيل مفكر. وقد قامت الدولة في هذا الصدد بالعديد من الجهود التطويرية للتعليم، من ذلك مشروع "علمني كيف أتعلم" (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٢ : ٩)، والمعرض الذي أقامته إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض في الفترة ما بين ٥-٩ /٧/١٤٣٥هـ، والذي اهتم باستراتيجيات التدريس الحديثة، وتؤكد النظرة الحديثة للتعلم أهمية إشغال المتعلمين في التفكير فيما يتعلمونه، لضرورة حدوث الفهم، ومن هذه الاستراتيجيات، طرح المتعلم أسئلة ذاتية على نفسه، وهي بمثابة التفكير والتأمل في النص القرائي قبل قراءته، وأثناءها وبعدها.(الظنحاني ، ٢٠١١ : ١٧٣).

وهذا يعني أن هناك خلافا في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة حاليا في المراحل التعليمية لدينا، مما يفرض على وزارة التربية والتعليم أن تقوم بتطوير تلك الاستراتيجيات وتحديثها بما يسهم في إكساب أبنائنا لغتهم العربية الفصيحة، وجعلهم قادرين على التفكير العلمي والنقد الموضوعي، وخاصة فيما يقرأون، من أجل إعداد جيل قارئ متميز.

وعلى الرغم من الاهتمام بالقراءة الناقدة ومهاراتها، والاهتمام بتطوير استراتيجيات التدريس الحديثة التي تهدف إلى جعل المتعلم فعالا ونشطا في العملية التعليمية، وبالرغم من الجهود التي بذلت لتطوير أداء المعلمين سواء من خلال إعدادهم أو إعطائهم دورات تدريبية تطويرية، إلا أن الأهداف التعليمية المنشودة لم تتحقق بالشكل المطلوب. وقد كان للباحث في هذا الإطار خبرة ميدانية - لا بأس بها - في تدريس مناهج اللغة العربية قبل تطويرها وبعده؛ حيث لاحظ أن هناك ضعفا في مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية، ولا

سيما في القراءة والملل من حصصها بحسبانها غير مهمة. واستنادا إلى نتائج الطلاب في اختبارات القراءة، وشكوى بعض معلمي اللغة العربية، فقد كان هناك قصور واضح في مهارات القراءة الناقدة.

ويؤيد ذلك ما أكدته نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت أن هناك قصورا في فهم المقروء، وفي مهارات القراءة الناقدة، ومن ذلك الدراسات والملتقيات التي أشار إليها الباحث من قبل، كدراسات كل من: جامعة هارفارد، ودراسة تورجسين (Torgesen,2004)، كما أشار (العيان ، ٢٠٠٤ : ٢٩) في دراسته حيث بين أنه وعلى كثرة هذه الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في القراءة، وانتشارها في الدول المتقدمة في عصرنا الحديث وخصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن واقع هذه الاستراتيجيات وتطبيقاتها في مجتمعاتنا مغايرة تماما؛ حيث إنها تتحو إلى السلبية، ولم تصل إلى الهدف المنشود من التعليم، حيث تكون ثابتة وغير متجددة ولا يتابع القائمون عليها المستجدات في تدريس القراءة على مستوى العالم، وكذلك دراسة (الظفيري، ٢٠٠٦)، وما تطرق إليه (لافي، ب، ٢٠٠٦) في المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ودراسة (عبد السلام ، ٢٠٠٧) لمعرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في الفهم القرائي والميول القرائية، ودراسة ويليس (Willis,2009)، ودراسة السليتي ومقداي (٢٠١٢)، ودراسة (البلوشي وعثمان، ٢٠١٣)، والملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي (٢٠٠٩) بسلطنة عُمان، والملتقى العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠٠٩)، وقد أرجعت تلك الدراسات والملتقيات ضعف المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة إلى: قصور الاستراتيجيات التدريسية الحالية في تعليم القراءة، حيث إن الطرق المعتادة تعتمد على قراءة الطلاب قراءة جهرية، مع التركيز على إعراب الكلمات وتفسيرها حرفيا، دون الاهتمام بأفكار الدرس وقراءة ما بين السطور وما وراءها. ولهذا كان هناك ضعف لدى المتعلمين في عمليات الفهم القرائي، وفي أداء المعلمين بسبب استخدامهم لطرائق التدريس المعتادة التي تغفل دور المتعلم ونشاطه في عملية التعلم.

هذا وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة منذ العقد الأخير من القرن الماضي، لاهتمامها الشديد بالعمليات العقلية العليا للتفكير، ولدورها الكبير في تنمية مهارات القراءة واكتساب المعلومات وتخزينها، فهي تساعد المتعلم على اكتساب عمليات التعلم المختلفة. ومن الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة، دراسة (محمود، ٢٠٠٧)، ودراسة (حافظ، ٢٠٠٨)، ودراسة (الأحمدي، ٢٠١٢) في استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية .

ويشير الباحث إلى أن بعض الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة قد أثبتت فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي - كاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية المهارات العقلية والقدرات المعرفية لدى المتعلمين كدراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٦) (جاسم وطه، ٢٠١٣) التي اهتمت بالتحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة.

أما دراسة (عريان ، ٢٠٠٣ : ١١٦) فتؤكد أن استراتيجية التساؤل الذاتي تفيد طلاب المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة وفي ضوء ما تقدم فإن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة بحاجة إلى دراسة علمية، ذلك لأن الدراسات السابقة قد استخدمت استراتيجيات متنوعة، منها استراتيجية التساؤل الذاتي (Self- Questioning Strategy) لتنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ولم تتطرق - على حد علم الباحث - لاستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وذلك ما دعا الباحث إلى إجراء هذه البحث إسهاماً متواضعاً منه في حل مشكلة الضعف القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية مستعيناً في ذلك بالله تعالى.

تحديد المشكلة :

في ضوء ما تقدم فقد تحددت مشكلة البحث، وإمكانية علاجها في العبارة التقريرية الآتية:
"ضعف طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الناقدة، ومن طرق علاج هذه المشكلة استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، ومحاولة اختبار مدى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى عينة ممثلة من الطلاب ."

ومن هذه العبارة يمكن صياغة الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟
٢. ما مدى تمكن طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية من مهارات القراءة الناقدة المحددة؟
٣. ما التصور المقترح لاستراتيجية التساؤل الذاتي المستخدمة في هذا البحث؟
٤. ما فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة (في مستوى الاستنتاج) لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟
٥. ما فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة (في مستوى التمييز) لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟
٦. ما فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة (في مستوى التدوق) لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟
٧. ما فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة (في مستوى التقويم) لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟
٨. ما مدى فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة في المستويات الأربعة مجتمعة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟

فرض البحث (Research Hypothesis) :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية .

أهداف البحث (Objectives of the Research) :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية.

٢. تحديد مدى تمكن طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية من مهارات القراءة الناقدة، من خلال اختبار أُعد لهذا الغرض.
٣. وضع تصور مقترح ذي معالم واضحة وخطوات محددة لكيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب عينة البحث.
٤. معرفة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية.

أهمية البحث (Importance of the Research):

- يأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في تطوير العملية التعليمية وفي تحديد أهداف اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها، حيث يساعد:
١. **طلاب المرحلة الثانوية:** إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؛ بحسبانهم محور العملية التعليمية كما أشارت دراسة عريان، مما يرتقي بمستوى التحصيل الدراسي لديهم بشكل عام، كما يسهم في حب القراءة وجعلها مفيدة وممتعة لدى هؤلاء الطلاب.
 ٢. **المعلمين:** تزويدهم بدليل مفصل للخطوات اللازمة لتطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي، الأمر الذي يساعدهم في تطوير مهارات التدريس لديهم، من خلال تدريبهم على خطوات هذه الاستراتيجية، لتدريس اللغة العربية ومهاراتها بشكل عام، وتدريس النصوص القرائية بشكل خاص.
 ٣. **المشرفين التربويين:** يقدم البحث إلى هؤلاء المهارات القرائية الناقدة اللازمة لطلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية، كما يقدم دليلاً إرشادياً لكيفية تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء حصة القراءة، مما يساعد في تقويم أداء المعلمين تقويماً موضوعياً قائماً على أساليب علمية مضبوطة.
 ٤. **واضعي المناهج:** يحدد هذا البحث لخبراء المناهج الدراسية أهم مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية، في مادة الكفايات اللغوية، كما

يوجههم لتضمين استراتيجيات التساؤل الذاتي في تدريس النصوص القرائية الواردة في مناهج اللغة العربية بشكل خاص، والمناهج الأخرى بشكل عام.

٥. **البحث العلمي** : إجراء المزيد من البحوث المتعلقة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها التساؤل الذاتي في جميع أفرع اللغة العربية، في مراحل التعليم العام، وفي فروع العلم المختلفة.

حدود البحث (limitations of the Research):

١. الحدود البشرية :

تكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب المستوى الثاني بلغت (٥٨) طالبا في المرحلة الثانوية بطريقة عشوائية.

٢. الحدود الموضوعية :

اقتصر البحث على بعض موضوعات القراءة المقررة في منهج الكفايات اللغوية لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني، على أن يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتدريب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي.

٣. الحدود الزمنية :

طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ.

٤. الحدود المكانية:

مدرسة الأحنف بن قيس الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث (Research Terminology):

(١) الفعالية (Effectiveness) :

في اللغة : مأخوذة من الجذر الثلاثي (ف ع ل)، وهي القدرة على بلوغ الهدف المقصود، أو النتيجة المرجوة. (يوسف، ٢٠٠٢ : ٤٠١).

أو هي "فَعَالِيَّةٌ دَوَائٍ": تأثيره وقوة مفعوله. "فَعَالِيَّاتُ الْحَرَكَةِ الْوَطَنِيَّةِ": شخصياتها ومنظماتها المؤثرة. (البستاني، ٢٠٠٩ : ١٣٣).

أما في الاصطلاح فهي "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، بوصفها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة". (شحاتة وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٢٣٠).

أو هي "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حدٍّ ممكن". (زيتون ، ٢٠٠٥ : ٥٥).

وعُرفت أيضاً بأنها "درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المنشودة؛ بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف". (كوجك ، ٢٠٠٦ : ٢٣٠).

ويقصد بالفعالية في هذه الدراسة : أثر تدريس النص المقروء باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، على مجموعة تجريبية، مقارنة بأخرى ضابطة، في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية.

(٢) الاستراتيجية (Strategy):

"هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي تم وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدافها". (اللقاني والجمل ، ٢٠٠٣ : ٣٤).

أو هي " مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المدرس لتمكين الطلبة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية" (عطية، ٢٠٠٨ : ٣٠).

أما تعريفها إجرائياً هنا فهي: مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها كل من المعلم والمتعلم قبل درس القراءة وأثناءه وبعده، والتي خُطت لها مسبقاً؛ من أجل نقد النص المقروء والحكم عليه.

(٣) استراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning):

هي " مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم أثناء تعلم المحتوى بنفسه أو قبل التعلم، أو بعد الانتهاء من التعلم ". (ولاء غريب ، ٢٠٠٦ : ٥٧).

أو هي " مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات ". (Coyne,2007,p.85).

وفي ضوء هذا يمكن تعريف استراتيجية التساؤل الذاتي إجرائياً في هذا البحث بأنها : مجموعة الأسئلة التي يطرحها طالب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية على نفسه، قبل قراءة النص وأثناءه وبعده، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، بغرض تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى هذا الطالب.

(٤) المهارة (Skill):

في اللغة مأخوذة من الجذر اللغوي (مَهَرَ)؛ أي الحذق في الشيء ، والماهر الحاذق بكل عمل، أو هو السباح المجيد، والجمع مهرة. (ابن منظور ، ٢٠٠٢ : ١٥٦٠).

تعرف بـ " القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة، وبسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل ". (العيسوي ، ٢٠٠٢ : ٢٧٧).

(٥) القراءة الناقدة (Critical Reading):

هي " عملية تفكير نشطة يستخدم فيها القارئ أساليبه وخبراته واستراتيجياته لبناء معايير جديدة، وعمل استنتاجات وتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص ". (هباشي ، ٢٠٠٨ : ٢٦).

أو هي " استخدام الطالب القدرات العقلية العليا كالتمييز والاستنتاج والتقييم، في تحليل النص المقروء، ونقده والحكم عليه ". (البلوشي وعثمان ، ٢٠١٣ : ١٠١).

وإجرائيا في هذه الدراسة هي : ذلك النوع من القراءة الذي يستخدم فيه الطالب العمليات العقلية العليا، عند قراءة النص، بهدف فهمه وتحليله وإصدار الحكم عليه وتقويمه.

(٦) مهارات القراءة الناقدة (Critical Reading Skills):

يقصد بها: " كل ما يساعد القارئ على التحرر من سيطرة رأي الآخرين عليه، وإصدار حكم خاص على المادة المقروءة بعد فهمها وتحليلها، مع تأييد رأيه بالحجج المنطقية التي تدعمه". (المحبوب، والكندي، وعبد الرحيم، ٢٠١٠ : ٣٩٤).
أما إجرائيا فهي أداء الطالب القرائي المتعلق بالقراءة الناقدة في مهارات الاستنتاج، والتمييز، والتذوق، والتقويم؛ وذلك بوضع الطالب في موقف اختباري وتحديد المهارة التي حققها وقياس مهارات القراءة الناقدة اللازم تحقيقها من خلال مستوى من الأداء محدد بدرجة معينة.

(الإطار النظري للبحث)

١. القراءة في اللغة :

مشتقة من الجذر الثلاثي (ق ر أ)، فالفعل (قَرَأَ) يعني: **الجمع والضم** . ومن ذلك قرأ الكتاب قراءة وقرآنا تتبع كلماته نظراً ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت حديثا بالقراءة الصامتة، وقرأ الآية من القرآن نطقاً بألفاظها عن نظر أو حفظ، فهو قارئ (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤ : ٧٢٢).

وقديما قالت العرب: قرأت الماء في البئر؛ أي جمعته، وفي القرآن الكريم يقول عز وجل: " والمطلقات يتربصن بأنفسهن ثلاثة قروء " (سورة البقرة الآية ٢٢٨) ، فالقروء جمع (قرء) وهو الفترة التي تجمع فيها أيام الطهر وأيام الحيض معا. (عصر، ٢٠٠٧ : ١٤٩-١٥٠).

أهمية القراءة :

تتأتى أهمية القراءة كما قال (العقاد ١٩٤٨) عنها نقلا عن (العبدلي، ٢٠٠٧) : " كلا لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب، وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة، والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة واحدة في مدى عمر الإنسان الواحد؛ لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق وإن كانت لا تطيلها بمقادير الحساب، ففكرتك أنت فكرة واحدة، شعورك أنت شعور واحد، خيالك أنت خيال فرد واحد إذا قصرته عليك... " (ص: ١٢).

مهارات القراءة:

ومن أهم وأبرز مهارات القراءة ما يلي:

١. السرعة القرائية.
٢. القدرة على تنويع الصوت وتغييره (النطق المعبر للمادة المقروءة).
٣. القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم المختلفة، وتفعيلها بالشكل المطلوب.
٤. الاهتمام بالجانب الإعرابي للنص .
٥. ضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصرفي) ضبطاً سليماً.
٦. القدرة على نطق الكلمة نطقاً جيداً.
٧. القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة كصوت السين والصاد... .
٨. إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
٩. القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف مثل : ترقيق اللام وتفخيمها.
١٠. تجنب العيوب النطقية التي يعاني منها كثير من المتعلمين الصغار وهي إما خلل عضوي في أحد أجزاء النطق أو تأخر في نمو الطفل، فالأول صعب العلاج، أما الثاني فيمكن علاجه(البجة، ٢٠٠١: ٧٩-٨١).

ويضيف الباحث لمهارات القراءة: القدرة على فهم الأحداث المتضمنة في النص وفهم تسلسلها ومنطقيتها، والتأثر بالنص المقروء ونقده، وفهم الدلالات الثقافية والنفسية للنص المقروء.

أنواع القراءة:

يصنف التربويون القراءة عدة تصنيفات وفقاً لاعتبارات منها:

أولاً: القراءة من حيث الأداء، كما ذكرها (عاشور، والحوامدة ، ٢٠٠٣ : ٦٣-٦٧) فهي ثلاثة أنواع:

١. القراءة الصامتة: وهي التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين، وهي تؤدي إلى السرعة في الأداء، وسرعة الفهم، وهي أكثر استخداماً في الحياة اليومية.

٢. القراءة الجهرية: وهي القراءة التي ينطق القارئ من خلالها المفردات والجمل المكتوبة، صحيحةً في مخارجها، مضبوطةً في حركاتها، مسموعةً في أدائها، معبرةً عن المعاني التي تضمنتها.

٣. فهذا النوع من القراءة يساعد على إجادة النطق وكشف عيوبه وعلاجها، وتشجيع من يهابون الحديث، وكذلك الإلقاء الجيد في الشعر والنثر، والتأثير في السامعين وإقناعهم بأفكار معينة.

٤. قراءة الاستماع: فهو وسيلة مهمة للأسوياء وخصوصاً الأطفال لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في كل ما يتلقونه في شتى جوانب المعرفة، فهو سبيل الفرد لفهم ما يدور حوله ويتابع كل ما يصله من القنوات السمعية المختلفة، وأثبتت الدراسات أن الإنسان يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة.

ثانياً: أنواع القراءة من حيث غرض القارئ. فقد عددها (الخليفة ، ٢٠٠٣ : ١٢١):

- القراءة السريعة: لاستخراج شيء معين ، كمن يبحث في المعجم عن كلمة.
 - قراءة التلخيص: كقراءة تقرير أو مذكرة.
 - قراءة التحصيل: وهي قراءة الطلبة الباحثين.
 - قراءة البحث: وهي تهدف إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة موضوع من الموضوعات.
 - قراءة النقد: وتقتضي التحليل، والموازنة، والحكم.
 - قراءة التسلية: كقراءة الروايات والألغاز ، في أوقات الفراغ.
 - قراءة التصفح: وهي التي يكتفي القارئ فيها بالنظرة السريعة إلى موضوعات الكتاب بقصد الإمام بأهم ما يحتوي عليه، والخروج بفكرة عامة عن محتوياته.
- مهارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية :

أولاً: مهارات القراءة الصامتة:

تتجلى أهمية القراءة الصامتة في كونها الوسيلة السهلة والطبيعية التي يتحصل منها القارئ المعرفة، وهي تعد مقدمة أساسية لإتقان النوع الآخر من القراءة وهو القراءة الجهرية، وتتمثل مهارات القراءة الصامتة كما ذكرها (البجة ، ٢٠٠١ : ٩١) في : السرعة، والفهم والاستيعاب، وتطبيق المعايير.

ويقصد بها القراءة بالعين دون إحداث صوت أو حركة في اللسان، أو الشفتين أو الهمهمة، ولاكتساب هذه المهارات لابد من التكثيف في عملية التدريب على هذا النوع من القراءة.

والقراءة الصامتة تستخدم وتمارس وخصوصاً في المرحلة الأساسية من التعليم دون الإحساس بها، أو إدراك صورها، فعلى سبيل المثال بعض المعلمين يطبقها في بعض الدروس كأن يعرض بطاقة كلمة، أو جملة، ثم يطلب منهم النظر إليها لبعض الوقت، فهو

هنا قد قام بالقراءة الصامتة التي تعتمد على العين المجردة، وهكذا فهي تعد الانطلاقة الحقيقية للقراءة الجهرية في مراحل التعليم المختلفة، وأخص بذلك مراحل التعليم الأساسية.

ثانياً: مهارات القراءة الجهرية:

ذكر (مصطفى ، ٢٠٠٥ : ١٧٢) مهارات القراءة الجهرية التي يكتسبها الطالب وتساعد في تحسين الأداء أثناء القراءة وهي :

١. نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب.
 ٢. الانطلاق في القراءة وإخراج الأصوات من مخرجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني التي يشتمل عليها المقروء شعراً، أو نثراً، وعدم النطق بما لا ينطق كهمزة الوصل، واللام الشمسية.
 ٣. تمييز جميع الحروف والكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينهما، وتمييز أيضاً جميع الحروف دون حذف أو إضافة، أو إبدال أو تكرار.
 ٤. التعبير عما يقرأ تعبيراً يوضحه ويمثله من غير تكلف أو تصنع في نبرات الصوت، بل تكون النبرات متنوعة طبيعياً.
 ٥. الاسترسال القرائي المناسب للموضوع، مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة.
- ويضيف الباحث لمهارات القراءة الجهرية ربط المعنى بالرمز، وإدراك مواطن الجمال والتذوق ومراعاة الترقيم، والسرعة المناسبة غير المخلة بالسياق والمعنى، واستخدام السياق لفهم المعنى المراد من النص المقروء.

مهارات القراءة بالمرحلة الثانوية:

تعد مهارات القراءة في هذه المرحلة هي نتيجة لما تم اكتسابه من قبل الطالب خلال سنواته الدراسية، سواء في المرحلة الابتدائية أو حتى المرحلة المتوسطة، ولعل أهم مهارات القراءة في المرحلة الثانوية كما حددها (عرفان، ٢٠٠٨ ، ب : ٢٤) تتمثل في الآتي:

١. يقرأ الموضوعات المطولة قراءة جهرية صحيحة، ودقيقة بدرجة عالية.

٢. يميز بين الفكرة العامة والأفكار الثانوية فيما يقرأ.

٣. يبين ما بين الأفكار الفرعية من اختلاف.
٤. يوضح ما بين الأفكار الفرعية من ترابط.
٥. يوضح ما في الموضوع والنص المقروء من تناقضات.
٦. يميز فيما قرأ بين الحقيقة والرأي .
٧. ينقد ما قرأ بموضوعية.
٨. ينقد ما عرضه الكاتب من أدلة تدعم رأيه.
٩. يحدد المعاني القريبة والعميقة في النص.

ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها توظيف علامات الترقيم أثناء القراءة لفهم العلاقات بين الجمل المختلفة، وأيضا فهم معاني المفردات الصعبة من خلال السياق، أو استخدام المعاجم لمعرفة معاني تلك الكلمات وهجائها وكيفية كتابتها، ومن الأمور المهمة إدراك هدف الكاتب واتجاهاته، وفهم المعاني الضمنية للنص، واستخدام الفهرس للتركيز على الموضوعات المهمة والرئيسة التي قد تهم القارئ في جانب ما، وكذلك الربط بينما يتلقاه في النص المقروء وبين خلفيته السابقة من العلوم والمعارف حول موضوع النص المقروء.

(التفكير الناقد وعلاقته بالقراءة الناقد)

مفهوم التفكير الناقد:

يعرف (مصطفى ، ٢٠٠١) التفكير الناقد بقوله: " هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقا لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة". (ص: ٢٤٠).

ويعرف جيرليد (Gerlid, 2003) التفكير الناقد على أنه ذلك النوع من التفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.

ويعرفه (غانم ، ٢٠٠٩) بأنه " القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ في الحسبان وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث" (ص: ١٧٧).

ويعرفه (مصطفى، ٢٠٠٩ : ٨٢) أيضا بأنه: عملية فحص المادة سواء أكانت لفظية أو غير لفظية، وتقييم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار واحد، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح للقضايا.

أهمية التفكير الناقد:

تكمُن أهمية التفكير الناقد في العملية التربوية في عدة جوانب منها:

١. ما يخص التعليم : هذا النوع من التفكير لا بديل له في تخلص تعليمنا من السلبية المحيطة به، والمعتمدة على التلقين من قبل المعلم والتلقي من قبل الطالب.
٢. أما ثقافيًا : فهو من أمضى وأهم الأسلحة للتصدي للحملة الضارية التي يشنها الغرب على أمتنا العربية وثقافتها، وتفنيد ما تقوم عليه من أسانيد، وتعرية مظاهر الزيف العلمي وعدم النزاهة الفكرية.
٣. علميًا : يعد مطلبًا أساسًا للتصدي لمشكلة الكم الهائل من المعلومات ، والبحث عن المعرفة الحقيقية والكامنة في جوف المعلومات، فهو الذي يستظهر فحوى المعلومات ويضفي عليها المعنى.
٤. إعلاميًا : من أهم وأبرز الوسائل لمواجهة حملات الخداع والتضليل والتدليس ومحو الأمية الإعلامية.
٥. أما في الجانب الاجتماعي : فيعدُّ من أهم المقومات اللازمة لمواجهة ظواهر التعقيد التي تنتشر وتنفسى في مجتمعاتنا العربية (علي، ٢٠٠٩ : ٢٧).

مهارات التفكير الناقد:

احتوت المراجع المختصة على قوائم عديدة لمهارات التفكير الناقد، وذلك باختلاف المجالات التي تناولت التفكير الناقد ، ونورد فيما يلي قائمة تضم معظم المهارات (الباير :Beyer):

١. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية.

٢. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
٣. تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.
٤. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
٥. التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
٦. التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
٧. تحري التحيز.
٨. التعرف على المغالطات المنطقية.
٩. التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
١٠. تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
١١. اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
١٢. التنبؤ بمتريبات القرار أو الحل. (هند القيسي، ٢٠٠٠ : ٨٩-٩٢)

ومما ينبغي الإشارة له فيما يخص مهارات التفكير الناقد أنه لا بد من القدرة على تحديد المشكلات، واختيار ما يناسب هذه المشكلات من معلومات ترتبط بها؛ بهدف حل هذه المشكلة أو استخدام ما يعرف بخطوات البحث العلمي لمواجهة أي نوع من المشكلات.

سمات المفكر الناقد:

- قادر على الملاحظة والتخيل.
- لديه حساسية تجاه المشكلات، والقدرة على تحديدها.
- امتلاك القدرة على التنظيم والإبداع، ووضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات.
- القدرة على اتخاذ القرار، وتقبل آراء الآخرين وإعادة الطول والقدرة على الاكتشاف.
- القدرة على الفهم والتحليل والتركيب والقدرة على التفسير، والقدرة على تفسير الحجج.
- القدرة على الاستدلال وتوليد الأفكار، والانفتاح على الأفكار الجديدة.

- عدم المحاولة في أمر لا يعرف عنه شيئاً، ومعرفة الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة أو قد تكون خاطئة.
- يبحث عن الأسباب والبدائل، وتجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله على الأمور. (غانم ، ٢٠٠٩: ١٨٧-١٨٨).

ومن السمات أيضاً تكوين ثروة لغوية للمفكر الناقد، بحيث يكون الشخص قادراً على التحدث أو الكتابة بوضوح لنقل أفكاره وحلوله للآخرين، مع طرح الأسئلة في أي شيء لا يكون منطقيًا أو غير واضح له، وكذلك لا بد للناقد أن يكون قادراً على تكوين نظريات وفرضيات بعيدة عن الشك من خلال التخمين الجيد، وقدرته على التنبؤ باعتماده على خبراته السابقة.

مفهوم القراءة الناقدة:

لقد اتضح من العرض السابق أن القراءة المفيدة، هي تلك التي يقف فيها القارئ على نطق الكلمات ومعرفة ما يتوافر من حقائق في النص بل لا بد من إدراك أهمية هذه الحقائق، والوقوف على العلاقات التي بينها، وفهم نوع الأفكار الواردة في النص، وأيضاً من الأمور التي ينبغي على القارئ مراعاتها أن يكون ناقدًا لما يقرأ، بحيث يعتبر القارئ أن هذا النوع من القراءة للمعارف والعلوم المختلفة هو الثروة والقوة، ووسيلة للتقدم ومواكبة الأمم الأخرى بل تجاوزها بالعلم والمعرفة في كافة المناشط.

ويعد مصطلح القراءة الناقدة من المصطلحات الحديثة نسبياً؛ حيث انصب اهتمام التربويين على القراءة وتفاعل القارئ مع النص، من خلال استخدام العمليات العليا في التفكير أثناء القراءة، والتفاعل مع النص وإبداء الرأي والاستنتاجات والمقارنات، وصولاً إلى عملية إصدار الأحكام على النص المقروء وتقويمه من جميع الجوانب، وخصوصاً فيما يحتاج إليه القارئ أو الهدف الذي حدده القارئ بشكل موضوعي ومنطقي؛ لأجل قراءة نص ما. وفيما يلي سأنتقل إلى تعريفات التربويين للقراءة الناقدة.

فمن التعريفات التي وردت في مفهوم القراءة الناقدة ما ذكره (موسى ، ٢٠٠١ : ٢٧) بأنها: " القدرات العقلية العليا، كالتمييز بين الأفكار، والاستنتاج، وتقويم الحجج، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام، وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت أعد لهذا الغاية.

وذكر (لافي، ٢٠٠٦، أ : ٦٨) تعريف القراءة الناقدة بأنها : " عملية تقويم للمادة المقروءة ، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف".

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف القراءة الناقدة إجرائياً بأنها: ذلك النوع من القراءة الإيجابية والفعالة، بحيث يصبح القارئ مشاركاً للكاتب، فالقارئ يقوم بالتأمل فيما يقرأ، ويربط ما تتم قراءته بخبراته السابقة التي من خلالها يرفض أو يؤيد ما كتبه الكاتب، من خلال رؤيته لأفكار النص، فيختار منها ما يقبلها المنطق بموضوعية وحياد، فيرتكز في فهم المقروء لا على ما كتبه الكاتب فقط، بل على تعاطيه مع النص بجميع حواسه، وأفكاره بوضوح ودقة وربط وموازنة وإصدار الأحكام بمنطقية وموضوعية.

أهمية القراءة الناقدة :

تبرز أهمية القراءة الناقدة وخصوصاً في هذا العصر؛ بسبب تعدد وكثرة قنوات الاتصال، والمعلومات المختلفة، والسرعة المذهلة في انتشار هذا الكم الهائل من المعارف المختلفة، وتعدد وسائل عرضها؛ حيث إن التقدم التكنولوجي للاتصالات والمعلومات زاد عدد المواد المقروءة سواء المطبوع منها أم الإلكتروني والتي تحمل في طياتها أفكار كاتبها واتجاهاتها التي قد تكون إيجابية أو سلبية التأثير في أفراد مجتمع ما من خلال استهدافها لمعتقدات، وأفكار هذا المجتمع، وأخص بذلك مجتمعاتنا العربية، مما يستدعي بناء جيل قادر على القراءة والنقد لما يقرأ، وكل ذلك من خلال التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وهو ما يحتاج إليه تعليمنا في التركيز على هذه المهارة وإكسابها أبناءنا الطلاب.

والقراءة الناقدة تسهم في تكوين الشخصية الواعدة، وفي إعداد القادة وأصحاب القرارات إعدادا سليما بما تحققه من إشعال للخيال واتساع للمدارك ومعرفة طريقة التفكير السليم، ومن خلالها يمكن الولوج إلى عالم الديمقراطية الرحب، حيث يتعود الأفراد من خلالها تقبل وجهات النظر المتباينة، وحل مشكلاتهم الاجتماعية، واختيار الحل الأمثل في ضوء معايير موضوعية للتقييم. (المحبوب، والكندري، وعبد الرحيم ، ٢٠١٠ : ٤٠٠).

مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية:

تتميز القراءة الناقدة بالعمليات العقلية المتكاملة، ولكن تتفرع منها مهارات لا بد أن يتمكن القارئ منها بالشكل المطلوب، وأخص بذلك الطلاب المتعلمين ومنهم طلاب المرحلة الثانوية، ففي هذا الجزء سيذكر الباحث بعض مهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الثانوية بغرض مساعدتهم في تحديد أهداف القراءة، سواء من قبل المعلم أو حتى الطالب، وهي كما جاءت في دراسة (المحبوب، والكندري، وعبد الرحيم ، ٢٠١٠ : ٤٠١) مجموعة من المهارات هي:

١. استنتاج المعاني الضمنية.
٢. التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
٣. استخلاص النتائج.
٤. المقارنة بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص.
٥. تقدير ما في الموضوع من منطقية في تسلسل الأفكار.
٦. التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
٧. القدرة على تفسير الأفكار.
٨. القدرة على تحديد النتائج السليمة.
٩. القدرة على تحديد وسائل التأثير والإقناع.
١٠. القدرة على استنتاج هدف الكاتب.
١١. التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار.

١٢. استنتاج دوافع الكاتب من وراء كتابة الموضوع.

١٣. الحكم على مدى تحقيق الكاتب لأهدافه.

١٤. الحكم على كفاءة الكاتب في اختيار الموضوع.

١٥. التفريق بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السياق.

١٦. التمييز بين الحقائق والآراء والخيال في المادة المقروءة.

إذن فمهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية لا تختلف كثيراً عن مهارات القراءة الناقدة بشكل عام، فلو تمت المقارنة بين مهارات القراءة الناقدة التي ذكرت آنفاً من قبل كل من السيد وسباش (Spache)، لو جدنا أنها تتفق مع كثير من المهارات، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجدها تتفق في أنه لا بد أن يكون هناك هدف واضح للكاتب ويستنتج القارئ الناقد، وكذلك الأهمية القصوى في مصادر المعلومات والأمانة العلمية للكاتب، واهتمت أيضاً بالتمييز بين الحقائق والآراء، وعملية إصدار الأحكام على جميع جوانب النص المختلفة، ولكن افتقدت مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية إلى الاهتمام بمقومات الجمال في النص من ألفاظ وأفكار ومعانٍ وغيرها، كما لم تبين مدى تأثير النص في المتلقي أو القارئ بشكل أخص، فكان من الضروري الاهتمام بهاتين المهارتين وتنميتها في المرحلة الثانوية.

خصائص القارئ الناقد:

قام سكم وبوست (Sukumm and Post) بذكر العديد من الصفات التي تميز الشخص القارئ قراءة ناقدة، عن غيره ممن يقرأ بحسب اختلاف غرض القراءة، وذكرنا منها ما يأتي:

١. الرغبة في قضاء وقت كاف في تأمل الأفكار المطروحة في الواجبات التي يقوم بإنجازها.

٢. القدرة على تقييم المشكلات وحلها أثناء عملية القراءة أكثر من عملية جمع المعلومات والحقائق.

٣. الرغبة في البحث عن الحقيقة.
٤. الميل نحو التفكير بطريقة تتفق وقواعد المنطق.
٥. الرغبة في التعبير عن الأفكار حول موضوع ما.
٦. البحث عن وجهات نظر بديلة حول قضية ما.
٧. الانفتاح على الأفكار الجديدة التي لا تتوافق بالضرورة مع الأفكار السابقة.
٨. القدرة على إدراك الأخطاء في التفكير والإقناع وإدراك الجدالات الجديدة.

(استراتيجية التساؤل الذاتي)

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة (metacognition)؛ التي تهتم بتنمية قدرات المتعلم في التخطيط والمتابعة والتقييم أثناء تعلمه الذاتي الخاص به، وهي تحث وتساعد وتستثير عمليات التفكير المختلفة، وخصوصاً العليا منها، بحيث يصبح تعلم المتعلم مفيداً ومثمراً وهادفاً. فهي من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل؛ من أجل مساعدة المتعلمين على تنمية عمليات التفكير لديهم والسيطرة والتحكم فيها ومتابعتها بشكل مستمر من أجل التعديل والتحسين للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

واستراتيجيات ما وراء المعرفة تعد واحدة من التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعاصر، ويرجع هذا المفهوم بأصوله إلى العالم فلافل (flavell 1971)، وذلك من خلال بحثه حول عمليات الذاكرة والتخزين والاسترجاع، ومراقبة تلك العمليات، والتحكم الذاتي فيها، وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة metacognition في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح مجالاً واسعاً للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء، والتفكير، والاستيعاب، والوعي ومهارات التعلم والدراسة، وقد تطور في عقد الثمانينيات والتسعينيات، ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات). (إسماعيل، ٢٠١٣ : ٢٢١).

مفهوم ما وراء المعرفة:

اختلف العلماء في مفهوم ما وراء المعرفة metacognition، فيعرفها كل من عبد الحميد (١٩٩٩)، ووليم (٢٠٠٠) نقلا عن (الظنحاني ، ٢٠١١) بأنها: "تفكير المتعلم في تفكيره، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب". (ص : ١٦٤). ويرى باريل (Barell 1991) أنها جوهر التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط (ما المشكلة وكيف أحلها؟)، والمتابعة (ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟)، والتقييم (ما مدى كفاءة إنجازي للعمل؟). (جاسم وطه ، ٢٠١٣ : ٣٣٨).

ويعرف حمدي كما أوردها (إسماعيل، ٢٠١٣) ما وراء المعرفة بأنها: " معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية، وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وتشمل المهارات والاستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم والسيطرة على العمليات المعرفية، والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم". (ص: ٢٢٦).

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة ، نجد أن ما وراء المعرفة أكدت أهمية العمليات الإجرائية في متابعة وتنظيم عملية التعلم والتفكير، واتفقت على التعلم الفعال وتنمية الفهم وحل المشكلات، والاهتمام بعمليات التفكير المتنوعة، فهي تهتم بالدور الإيجابي للمتعلمين أثناء عملية التعلم، حتى تصل بهم إلى تطبيق ما درسوه في حياتهم، وتهتم بمستوى النمو لدى الطلاب، والاهتمام بميولهم وحاجاتهم ومراعاة قدراتهم والخبرات السابقة لهم.

ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الاستراتيجيات يركز على إطلاق طاقات الإبداع والخروج من ثقافة تلقي المعلومات عند المتعلم إلى تلك الثقافة التي تهتم ببناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة وتتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكن الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Meta cognhthon)، التي تتمثل في تأمل المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها. (عبد الفتاح، ٢٠١٠ : ١٤)

عناصر ما وراء المعرفة:

١. المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم بطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثها، والعوامل المؤثرة فيها، والمهارات المختلفة للتعلم، والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق التعلم.
٢. الوعي: أي إدراكه للإجراءات التي عليه القيام بها لتحقيق الأهداف والوصول للنتائج، وإدراك مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف.

٣. التحكم: وهي مراقبة المتعلم لأدائه وتقويمه. (الظنحاني، ٢٠١١: ١٦٤-١٦٥).

أنواع الأسئلة المستخدمة في استراتيجية التساؤل الذاتي:

- استراتيجية التساؤل الذاتي تشمل نوعين من الأسئلة كما أشارت لها كلا من (إحسان فهمي، ٢٠٠٣) و(نادية أبو سكينه، ٢٠٠٤) نقلا عن (الخليفة، والغامدي، ٢٠١١: ١٧٢) وهما:

١. الأسئلة الموجهة: وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم في ضوء قائمة يُرَوِّدُ بها، تتضمن أمثلة لرؤوس بعض الأسئلة التي يصلح استخدامها لكل نص قرائي، مثل: ماذا يحدث لو...؟ ما الذي يترتب على...؟ ما نقاط القوة...؟ ما نقاط الضعف...؟ أو هي الأسئلة التي يصنعها المتعلم في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته، الذي يمهده بأسس الأسئلة التي يصلح استخدامها.

٢. الأسئلة غير الموجهة: هي الأسئلة التي يصوغها المتعلم بنفسه دون الاعتماد على قائمة يُرَوِّدُ بها.

أو هي الأسئلة التي يصنعها المتعلم بنفسه، وتؤدي إلى تركيزه على النقاط الرئيسية لموضوع التعلم، والتركيز على الجوانب المهمة التي تحتاج إلى انتباه مستقل.

فالباحث يرى أن النوع الأول من الأسئلة مقننة وتهدف إلى تحقيق فائدة معينة، وهي إما تكون محددة من قبل المعلم أو حتى المناهج التي تهتم وتركز على ذلك النوع من الأسئلة، وأما النوع الثاني من الأسئلة فهي تجعل المتعلم أكثر إيجابية واستقلالية فيما يبحث عنه من معرفة تلبي حاجاته ورغباته، بإشراف وتوجيه من المعلم.

فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس المواد من خلال البحوث والدراسات التربوية:

تتضح مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس المواد الدراسية المختلفة حسب ما أشارت إليه نتائج وتوصيات البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في هذا المجال من خلال النقاط الآتية:

١. تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال النصوص الأدبية، كما بينت ذلك دراسة جانسن (Janssen, 2002) التي استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لموضوعات القراءة الأدبية لدى الطلاب، وأثبتت هذه الاستراتيجية فعاليتها، وأوصت بضرورة تدريب الطلاب وحتى المناهج لإثارة الأسئلة والمناقشة أثناء تعلم القراءة، ودراسة (إحسان فهمي، ٢٠٠٣) ودراسة (العديقي، ٢٠٠٩)، وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. أثبتت دراسة شونج (cheung, 1995) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم والاستنتاج في القراءة، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية خاصة مع الطلاب منخفضي التحصيل، وأيضاً أثبتت دراسة مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسن أنماط الفهم القرائي، خاصة الأنماط العليا للفهم (عبد الله، ٢٠٠٨: ٧٨)، ودراسة (Taylor & Alber 2002) حيث أثبتت فعاليتها خصوصاً للطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم أثناء الفهم القرائي.

٣. هناك دراسات وأبحاث تربوية حديثة قد أثبتت فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي - كاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة - في تنمية المهارات العقلية والقدرات المعرفية لدى المتعلمين كدراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٦) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة، ودراسة (محمود، ٢٠٠٧) تناولت مهارات التفكير الناقد، وتنمية

مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير في اللغة الإنجليزية في دراسة (الشيخ، ٢٠١٠)،
وتتمية التحصيل والتفكير في الجغرافيا في دراسة (الكبيسي، ٢٠١١)، ودراسة
(الكثيري، ٢٠١١) في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفزيائية، وهو ما تناوله
الباحث في المحور الثالث من خلال الدراسات السابقة في البحث الحالي.

(خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية)

أولاً: خصائص النمو العقلي:

معدل الذكاء في هذه المرحلة يتميز بالثبات النسبي، في حين تستمر بقية القدرات
العقلية في نموها المتسارع، خاصة القدرة اللغوية والميكانيكية، أي القدرة على الفك
والتركيب، كما يترتب على هذا النمو العقلي اتساع الدائرة المعرفية للشخص في هذه
المرحلة، وزيادة اهتمامه بالبيئة المحيطة به، فتزداد لديه القدرة على القراءة والتحصيل في
موضوعات أكثر عمقا من الموضوعات التي كانت تستهويه في المراحل الدراسية السابقة
للمرحلة الثانوية. (فادية حمام ومصطفى، ٢٠٠٣ : ١٨٢)

وتزداد قدرة الطالب في هذه المرحلة على الفهم العميق، والانتباه المركز لما يتعلم،
كما تزداد قدرته على التحصيل، وعلى نقد ما يقرأ من معلومات، وأيضاً قدرته على التذكر
في هذه المرحلة؛ نظراً لأن استيعابه للمعلومات يصبح قائماً على الفهم، ويتجه خيال
الطالب في هذه المرحلة إلى الخيال المجرد المبني على الألفاظ؛ أي يتحول من الاعتماد
على الصور البصرية إلى الاعتماد على الصور اللفظية من خلال استخدامه لميوله
الأدبية والفنية، كما يتبع نمو العمليات العقلية العليا في الفهم والتخيل والتذكر والانتباه نمو
في القدرة على الاستدلال المجرد والتفكير وحل المشكلات (أبو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧ :
١١٥-١١٦).

وقد أظهرت دراسات جونز وكواندا (Jones & Conrad, 1944) أن الطالب في
هذه المرحلة يصل إلى حوالي ٩٥% من ذكائه العام؛ حيث تنمو قدرته على التحليل
والتعليل، وإدراك العلاقات بين الأشياء. واستناداً إلى ذلك يتمكن من حل العديد من

المشكلات التي تتسم بالصعوبة والتعقيد نوعا ما، كما تزداد قدراته على التعامل مع الأفكار المجردة، وتزداد عنده دقة التآزر اليدوي البصري، وتآزر حركات اليد والأصابع وتتضح عنده القدرة الطائفية التي تميز بين المراهقين، وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح بينهم. (أبو سيف، ٢٠١١ : ٣٣٩).

وقد ذكر (الراشدي، ٢٠١٢ : ٨٠-٨١) عدداً من الخصائص العقلية التي يمتاز بها طالب المرحلة الثانوية يوجزها الباحث في الآتي:

١. يصبح لدى الطالب القدرة على التفكير والافتتاح بكل شيء وخصوصا بما هو مقتنع به.

٢. يصبح لديهم الإحساس بأنهم يمتلكون مواهب وقدرات مميزة للتعامل مع مختلف الأمور.

٣. يكون لدى البعض منهم الميل للقراءة والمطالعة ويتجه البعض الآخر نحو الأعمال الحرفية.

٤. تنمو لديهم الرغبة الشديدة في امتلاك أشياء كثيرة خاصة بهم.

٥. تنمو لديهم نوازح التحدي " إثبات الذات"، والتحدث بصوت عال أو الاستماع للأصوات الصاخبة.

٦. تنمو لديهم الرغبة في إبداء الرأي والشعور بالحرية.

(الدراسات السابقة)

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة بصورة عامة:

(١) دراسة فضل الله (٢٠٠١م):

هدفت إلى تحديد مستوى الفهم القرآني والمهارات المندرجة تحت كل مستوى والتي ينبغي توافرها لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) اثني عشر كتابا لمرحل التعليم العام، فكان هناك ستة كتب للمرحلة الابتدائية، وثلاثة للمرحلة المتوسطة، وثلاثة للمرحلة الثانوية، أما

أدوات الدراسة المستخدمة فهي: استمارة لتحليل أسئلة كتب اللغة العربية، ثم تصنيف الأسئلة وفقا لمستويات الفهم القرائي، ودليل لتحليل أسئلة الكتب الدراسية في ضوء مستويات الفهم القرائي. وأهم نتائج الدراسة:

أن استخدام كتب اللغة في مراحل التعليم العام لمستويات الفهم القرائي ينطلق من الكثرة إلى القلة لأسئلة مستوى الفهم الحرفي، ومن القلة إلى الكثرة لأسئلة مستوى الفهم التفسيري ومستوى الفهم التطبيقي، وتبين أن أسئلة تحديد التفاصيل، واستخلاص النتائج، وإصدار الأحكام أكثر استخدامًا في مستويات الفهم القرائي الثلاثة السابقة على الترتيب، وجاءت أسئلة تحديد الأفكار الصريحة، وتمييز الحقائق عن الآراء، والتنبؤ بالأحداث أقل استخدامًا في مستوى الفهم الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي مرتبة.

(٢) دراسة فوجن وفوكس (Vaughn & Fuchs 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي لدى عينة من طلاب الصف الثاني في المرحلة الابتدائية، وقد تم تحديدهم باعتبار عدم قدرتهم على القراءة عند محك Atrisk بناء على تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية، والذين لم يجتازوا استبانة تكساس للقراءة الأولية وفقا لمحك (Texas Primary Reading Inventory) الذي أعدتها وكالة التربية في تكساس عام ١٩٩٣م، وقد ركز التدخل المستهدف على عدة عناصر أساسية هي: العلاقة بين أصوات الحروف ونطق الكلمات، وفهم السياق، والمستوى التدريسي للقراءة من حيث الفهم القرائي والتهجى. وأهم نتائج الدراسة:

فعالية استراتيجيات التدريس المستخدمة وكانت ذات جودة عالية ومكثفة انطلقت من خلال الوقوف على المشكلات القرائية التي تواجه الطلاب، وكان هناك تحسن في مستوى الطلاب بعد استخدام استراتيجيات التدريس تلك، وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب ٦٦%، بينما لم يستجب حوالي ٢٠% من الطلاب لهذه الاستراتيجيات المستخدمة، مع العلم أنه تم تمديد فترة التجربة على هؤلاء الطلاب الضعاف في القراءة لمدة وصلت إلى ثلاثين

أسبوعاً، وتم التوصل إلى أنهم يحتاجون إلى أساليب تقويم مختلفة وإضافية قبل أن يتم الحكم عليهم بأن لديهم صعوبات في القراءة.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة الناقدة.

(١) دراسة خضر (٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية بوري (PORPE)، التي تقوم على التنبؤ (Prediction)، والتنظيم (Organization)، والاسترجاع (Rehearsal)، والتطبيق (Practice)، والتقويم (Evaluation) في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر، واعتمد المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٦٥) طالباً، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية (PORPE)، ولتحقيق هدف البحث صمم الباحث ثلاث أدوات هي: قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختبار تحصيلي (اختيار من متعدد) مكون من (٤٠) فقرة، طبق قبلها على عينة الدراسة، واستراتيجية (PORPE) من خلال دليل للمعلم والطالب، واستمر تطبيق هذه التجربة ثمانية أسابيع، ثم أعيد الاختبار على عينة الدراسة لقياس أثر استراتيجية PORPE في تحسين مهارات القراءة الناقدة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

• أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة، والتجريبية على الاختبار البعدي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أثبتت استراتيجية PORPE فعاليتها في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

(٢) دراسة ريتشاردز (Richards 2003):

هدفت إلى إظهار الفروقات بين مناهج القراءة المقدم للطلبة المتفوقين الذين يتعلمون في مدارس خاصة بهم، وطرائق تدرسيها، وبين مناهج القراءة العادي وطرائق تدريسها المقدم للطلبة المتفوقين والعاديين (غير المتفوقين) في المدارس العادية، وإجراء مقارنة بينهم خصوصاً في القراءة الناقدة، فقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية؛ بلغت (٤١٦)

طالبًا من طلبة الصف الثالث والسابع الأساسيين، ومعلمين في مدارس حكومية، وأخرى خاصة، حيث تضمنت الدراسة (المسحية) بيانات إحصائية، حول تدريب المعلمين على تدريس القراءة، وتعريفهم بأدواتها، واستراتيجياتها من خلال دليل للمعلم، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

١. أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية في القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين الذين يتعلمون في مدارس خاصة بهم وفقًا لبرامج التربية الخاصة بالمتفوقين والتي قدمت لهم، كما أشارت الدراسة إلى عدم تنوع المعلمين في استراتيجيات التدريس للطلبة العاديين، والمتفوقين والموهوبين أثناء تدريس القراءة، ومن نتائج الدراسة أيضًا أن بعض المعلمين يقومون بتزويد طلبتهم المتفوقين بتعليمات، وخبرات خاصة بالقراءة الناقدة، جعلت طلاب هؤلاء المعلمين يحرزون تقدماً أكبر في القراءة الناقدة من الطلبة العاديين.

المحور الثالث: دراسات استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي في المواد الدراسية المختلفة.

(١) دراسة بلانك (Blank 2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية دورة التعلم ما وراء المعرفي (التساؤل الذاتي) لدى طلاب الصف السابع الذين يدرسون علم البيئة في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمد المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتم اختيار عينة من الصف السابع بلغت (٤٦) طالبًا، وقسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغت (٢٤) طالبًا، دُرست بواسطة نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي، والمجموعة الثانية ضابطة بلغت (٢٢) طالبًا، دُرست بالطريقة المعتادة، استمرت هذه التجربة لمدة ثلاثة أشهر. وأما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن اختبار تحصيل طُبِقَ فورياً (بعد انتهاء التجربة مباشرة)، ثم طُبِقَ مؤخرًا بعد انتهاء التجربة بفترة زمنية أطول، بالإضافة إلى البرنامج ما وراء المعرفي لوحدة من مقرر علم البيئة، ودليل للمعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي المباشر للتجربة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل (بعد فترة زمنية معينة)، وهذا يدل على فعالية دورة التعلم ما وراء المعرفي في بقاء أثر التعلم والفهم لفترة طويلة في ذاكرتهم بعيدة المدى.

(٢) دراسة الكبيسي (٢٠١١م):

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، واعتمد المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، وتم اختيار عينة الدراسة من خلال اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بلغ عددهم (٦٥) طالباً، بلغ مجموع المجموعة التجريبية (٢٠) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة (٢٠) طالباً درست بالطريقة المعتادة، وتم التأكد من تكافؤ المجموعات من حيث: (العمر، التحصيل الدراسي، الذكاء، التفكير التأملي)، وصمم اختباران أحدهما تحصيلي تكون من (٥٠) فقرة توزعت على ستة مستويات من تصنيف بلوم، والآخر اختبار تأملي تكون من (٤٠) فقرة، وأجري للاختبارين الصدق والثبات. وأشارت الدراسة إلى نتائج أهمها:

تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بواسطة استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل، والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لاستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل، والتفكير التأملي كبيراً؛ وهذا يدل على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي. المحور الرابع: دراسات استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات اللغة العربية ومهارات القراءة:

(١) دراسة أبو سكيمة (٢٠٠٤م):

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب المعلم في اللغة العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي،

واختيرت عينة مكونة من (١٠٠) طالب، وطالبة، من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم أساسي تخصص لغة عربية بكلية التربية جامعة طنطا بجمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت عدة أدوات هي: قائمة بعمليات الكتابة للطلاب معلم اللغة العربية، وبطاقة تقويم المنتج النهائي في التعبير الكتابي، ومقياس للتعبير الكتابي، ومقياس التعبير الكتابي في ضوء علميات الكتابة: ما قبل الكتابة- أثناء الكتابة- ما بعد الكتابة. والتأكد من صدق الأدوات وثباتها، وضبطها، ثم تطبيقها على العينة. وأشارت نتائج الدراسة إلى: فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية عملية التخطيط للتعبير الكتابي لدى الطالب معلم اللغة العربية، وفي عملية الكتابة المتمثلة في الثراء الفكري للطلاب، وأيضاً في اللغة الصحيحة، التي استخدمها الطالب وعبر بها عن أفكاره، وكذلك في التنظيم الجيد للموضوع.

(٢) دراسة عطية (٢٠٠٦م):

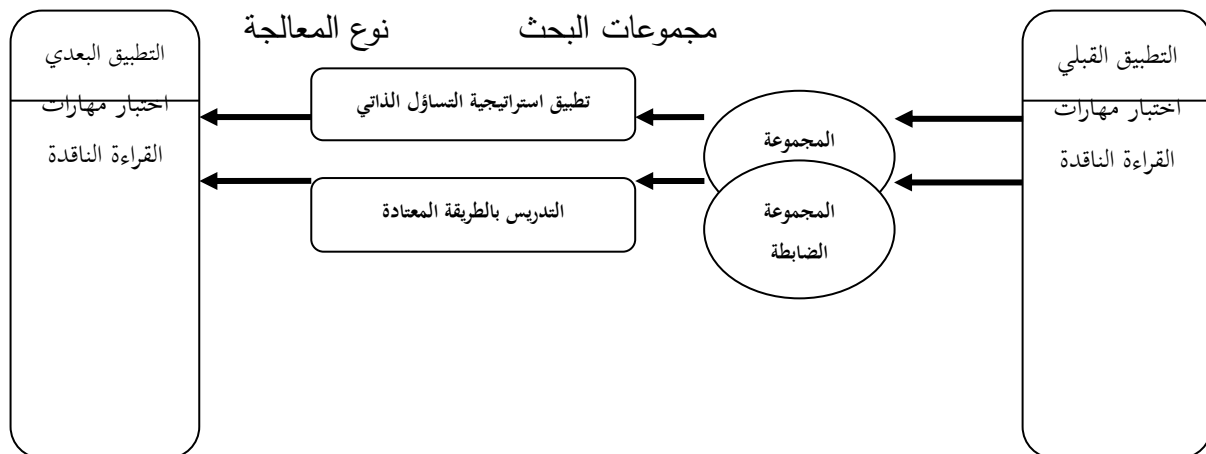
هدفت إلى تعرف فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، واعتمد المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، وطبق على عينة من الطلاب، والطالبات بلغت (٧٨) طالباً، وطالبة، من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغت (٤٠) طالباً، وطالبة، ومجموعة ثانية ضابطة تكونت من (٣٨) طالباً، وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت أدوات هي: قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ودليل للمعلم؛ كيفية تنفيذ استراتيجيتي التساؤل الذاتي، والتلخيص، وبعد إجراء التجربة وضبط الأدوات، وتطبيقها. توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها:

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؛ لوجود فروق دالة

إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(إجراءات البحث الميدانية)

والشكل (٣-١) الآتي يوضح لنا التصميم التجريبي الملائم لطبيعة هذا البحث:



الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث

عدد الطلاب	الصف	المجموعة	المدرسة
٢٩ طالبا	المستوى الثاني (١-١)	الأولى التجريبية	الأحنف بن قيس
٢٩ طالبا	المستوى الثاني (١-٥)	الثانية الضابطة	الثانوية
٥٨ طالبا	صفان	مجموعتان	المجموع

أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم الأدوات البحثية الآتية:

أولاً: قائمة بمهارات القراءة الناقد:

بالنظر إلى متغيرات البحث الحالي فإن (مهارات القراءة الناقدة) هي المتغير التابع الذي يسعى المتغير المستقل (استراتيجيات التساؤل الذاتي) إلى تنميتها وإحداث الأثر فيها؛ لذا كان على الباحث أن يقوم بتحديد أهم مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وعلى هذا فقد اتبع الباحث عدة خطوات للوصول إلى هذه المهارات هي:

١. الهدف من بناء القائمة:

كان الهدف من بناء قائمة بمهارات القراءة الناقدة التعرف على أهم المهارات المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية (المستوى الثاني)، وكذلك لاستخدامها في أداة أخرى ألا وهي اختبار القراءة الناقدة، وأيضاً تصبح المرتكز الأساس في بناء استراتيجيات التساؤل الذاتي من خلال منهج اللغة العربية المقرر لهذا المستوى من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

٢. مصادر اشتقاق قائمة مهارات القراءة الناقدة:

- اعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على عدد من المصادر:
- المراجع والمصادر التي تهتم بعمليات وأنماط التفكير، وأخص بذلك عمليات التفكير الناقد؛ حيث إن هذا النوع من القراءة منبثق من التفكير الناقد.
 - كتب المناهج وطرق التدريس العربية والأجنبية وخصوصاً ما يتعلق بتدريس مهارات القراءة المختلفة.
 - أهداف ومهارات منهج اللغة العربية وتحليلها في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) كما أقرتها وزارة التعليم من خلال دليل اللغة العربية.

٣. قائمة المهارات المبدئية:

- بعد مسح الأدبيات التربوية وأخذ رأي المختصين، تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات القراءة الناقدة، اشتملت على خمسة مستويات، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية، على النحو التالي:
- مهارات الاستنتاج: واشتمل على خمس مهارات فرعية.

- مهارات التمييز: واشتمل على أربع مهارات فرعية.
- مهارات الموازنة: واشتمل على ثلاث مهارات فرعية.
- مهارات التدقيق: واشتمل على أربع مهارات فرعية.
- مهارات التقويم: واشتمل على سبع مهارات فرعية.

وقد بلغ مجموع المهارات الفرعية ٢٣ مهارة في صورتها المبدئية. انظر (الملحق رقم ١، قائمة بمهارات القراءة الناقدة في صورتها الأولية : ص ١٦٢).

٤. التأكد من صدق القائمة:

تم عرض القائمة المبدئية بمهارات القراءة الناقدة على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، من أساتذة الجامعات، وعدد من المشرفين والمعلمين الأكفاء ذوي الخبرة والتميز في اللغة العربية وتدريسها (الملحق رقم ٦، أسماء السادة محكمي أدوات البحث : ص ٣١٤)، لإبداء ملحوظاتهم حول مهارات القراءة الناقدة ومدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، ومدى وضوح صياغتها اللغوية، وانتمائها للمستوى الذي تندرج تحته، لإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون مناسباً لهذه القائمة من المهارات.

بعد ذلك قام الباحث بإحصاء آراء المحكمين، وتم استخراج النسب المئوية لمدى اتفاق أو اختلاف المحكمين حول مهارات القراءة الناقدة؛ حيث تم اعتماد المهارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة ٩١.٧% فأكثر بوصفها مناسبة لمستوى طلاب المرحلة الثانوية (المستوى الثاني) وفقاً لمعادلة كوبر Copper الآتية:

عدد الاتفاق

نسبة الاتفاق أو الاختلاف بين المحكمين = $\frac{\text{عدد الاتفاق}}{100} \times 100$

عدد الاتفاق + عدد الاختلاف

حيث إن المهارات التي حصلت على نسبة مئوية أكثر من ٨٥% تعد مقبولة بينما المهارات التي تقل عن ٨٥% لا تعد مقبولة وتم حذفها واستبعادها، وذلك وفقاً لما ذهب

إليه كثير من المتخصصين في علم الإحصاء والباحثين في هذا المجال ومن هؤلاء (الوكيل، والمفتي، ٢٠٠٧ : ٢٨٨)، والعديقي (٢٠٠٩) والغامدي (٢٠١٠) حيث ذكروا أن نسبة ٨٥% فأكثر تعدُّ معيارًا لقبول الأداة.

٥. آراء المحكمين وملحوظاتهم على القائمة:

بعد الاطلاع على ملحوظات المحكمين تم الأخذ بأهمها كما يلي:

- فيما يخص مستويات المهارات وترتيبها فقد أشارت مجموعة من المحكمين إلى حذف المستوى الثالث وهو (مهارات الموازنة) كاملا بما في ذلك المهارة رقم (١١) ورقم (١٢) أما المهارة رقم (١٠) فنتقل إلى محور مهارات التقويم، وتغيير صياغتها لتصبح (تحديد منطقية الأفكار وتسلسلها)، والسبب في ذلك عدم مناسبة المهارتين المحذوفتين للمرحلة الثانوية، وهذا أمر منطقي يوافق عليه الباحث، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ١٠٠%.
- ورأى بعض المحكمين في مستوى مهارات الاستنتاج أنه مناسب بدرجة كبيرة، ولكن هناك بعضا من التعديلات من حذف وإضافة في الكلمات فقط، فذكروا أن الكلمة الأخيرة (واتجاهاته) في المهارة رقم (٣) يجب أن تحذف؛ لأن العبارة كاملة في الأصل تختص بالكاتب من وتوجهاته وأهدافه، وهو تغليل مناسب، وأيضا في المهارة رقم (٤) ذكروا أنه لا بد من إعادة الصياغة لتصبح أكثر دقة وتحديداً هكذا (استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة) بدلا من القدرة على ربط السبب بالنتيجة، وبلغت نسبة الاتفاق بين محكمي الأداة ٨٨%.
- أما مستوي مهارات التمييز فلم يبدِ السادة المحكمون على هذا المستوى أي ملحوظات وذلك بنسبة اتفاق بينهم بلغت ١٠٠%.
- وفي مستوى التذوق أجمع ٨٨% من المحكمين بضرورة حذف المهارة رقم (١٦) لعدم مناسبتها لجميع النصوص؛ حيث إن هناك نصوصا علمية لا يوجد بها أشخاص والعكس صحيح في النصوص الأدبية.

• أجمع المحكمون أن كلمة (إدراك) التي صُدِّرت بها بعض المهارات وهي المهارة رقم (١٠) و (١١) المحذوفتان والمهارة رقم (١٣)، يجب أن تحذف ويعوض عنها بما يناسب السياق؛ والسبب أن أدرك يُعد من الأفعال التي يصعب قياسها وملاحظة أثرها التعليمي، وقد تم تعديل ذلك.

• أما المستوى الأخير وهو مستوى مهارات التقويم فقد أضيف إليه مهارة من قبل المحكمين بعد أن نقلت من مستوى الموازنة المحذوف ألا وهي (تحديد منطقية الأفكار وتسلسلها)؛ حيث إنها تتناسب هذا المستوى وتصدر حكما على الأفكار ومدى تسلسلها، وقد حذفت الكلمة الأخيرة من المهارة رقم (١٧) ألا وهي (واتجاهاته) والسبب كم بينه الباحث أنفا في المهارة رقم (٣) كما علل المحكمون ذلك، وبينوا أيضا أنه لا بد أن تحذف كلمة القدرة في المهارة (١٨) لعدم جدوى وجودها؛ لأن الجملة تستقيم بدونها، وكذلك حذف كلمتي (الحكم على) في المهارة رقم (١٩) والمهارة (٢٠)، لأنه بدونها تكون الجملة أكثر دقة وصوابا، وأيضا ذكروا في المهارة الأخيرة أنه لا بد من الاختيار بين المفهومين المتضادين ، إما الزائف والأصيل أو الصدق والكذب، وهو أمر كان منطقيا وملائما للغة العربية وقواعدها، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين ٨٨%.

وقد اعتمد الباحث تلك الملحوظات، وتم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات المستوى الثاني، وهي مكونة من عشرين مهارة موزعة على أربعة مستويات (الاستنتاج-التمييز-التنوق-التقويم) للقراءة الناقدة. انظر (الملحق رقم ٢، مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية : ص ١٦٥).

ثانيا: اختبار مهارات القراءة الناقدة:

١. هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الأداء التحصيلي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من طلاب المرحلة الثانوية المستوى الثاني في مهارات القراءة الناقدة قبل وبعد

تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية هذه المهارات، وذلك من خلال منهج اللغة العربية المقرر على طلاب هذا المستوى.

٢. محتوى الاختبار:

قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار، حيث بلغ عدد الأسئلة في هذا الاختبار في الصورة النهائية له (٤٠) سؤالاً، شملت مهارات القراءة الناقدة البالغ عددها (٢٠) مهارة المتفق على مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية بمعدل سؤالين لكل مهارة من المهارات، وقد قام الباحث بعدة خطوات للوصول إلى محتوى صادق وثابت تمثلت فيما يلي:

- قام الباحث بصياغة مفردات وأسئلة الاختبار من خلال الأسئلة الموضوعية لموضوعين من خارج المنهج المقرر حتى يبتعد الطلاب عن عامل التذكر أثناء إجاباتهم، مما يؤثر بدوره على نتائجهم، ويقاس كل نص من النصوص (٢٠) سؤالاً تشمل المهارات كلها، وقد كانت الأسئلة في مجملها عبارة عن (٣٤) سؤالاً اختياري من متعدد، و(٦) أسئلة صواب وخطأ تمثل جميعها الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- فيما يخص أسئلة الاختيار من متعدد فهي تتبع النص مباشرة، وتكون الاستجابات فيها على هيئة أربعة بدائل، يكون من ضمنها إجابة واحدة صحيحة فقط من هذه البدائل وذلك للتقليل من أثر التخمين، وقد تم توزيع البدائل الصحيحة بشكل غير منتظم تجنباً للتخمين.
- أما تعليمات الاختبار وبيانات الطالب فقد كانت في الصفحة الأولى من الاختبار، وتم بيانها وتوضيحها للطالب في نقاط محددة.

٣. صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن يكون قادراً على قياس السمة التي وضع لقياسها، وليس شيئاً آخر مختلفاً عنها (هاشم، والخليفة، ٢٠١١ : ١٠٨)، وعلى هذا فإن هناك العديد من الطرق لتحديد صدق الاختبار، من أهمها: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى،

والصدق التطابقي، والصدق التنبؤي، وتناول الباحث الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق المحتوى، وفي ما يلي نتناولهما بشيء من الإيجاز:

تناول الباحث بداية صدق المحتوى Content Validity وهو يعتمد أساساً على مدى تمثيل الاختبار لجميع الجوانب المراد قياسها (أحمد، وسالم ٢٠٠٣ : ٥٤) بمعنى أن يكون محتوى الاختبار ممثلاً تمثيلاً دقيقاً للمحتوى، وللأداة، حتى يتم التأكد من أن بنود الأداة ومفرداتها تمثل في الأصل الظاهرة أو المجتمع الذي ينبغي قياسه، وبأوزان نسبية تتناسب والجوانب الأساسية، التي يتكون منها المحتوى، وذلك شريطة ألا يطغى جانب على جانب آخر إلا وفقاً لوزنه فقط، وعلى هذا فإن الاختبار تم بناؤه وتصميمه بناءً على مهارات القراءة الناقدة، التي تم تحكيمها من قبل مختصين في المناهج وطرق التدريس ومدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، فبنهاية هذه الخطوة تم إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة في صورته الأولية؛ كي يتم عرضه في خطوة أخرى هي الصدق الظاهري.

أ. ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن نحصل على النتائج نفسها للاختبار - أو قريب منها - إذا ما تم تطبيقه مرة أخرى، على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها، وهو الاتساق في نتائج الاختبار عند تطبيقه من وقت لآخر. (هاشم، والخليفة، ٢٠١١ : ١٠٩)، ولحساب ثبات الاختبار طرق عديدة منها:

- التجزئة النصفية (Split- Half Method).
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach).

الجدول (٢) قيم ثبات اختبار القراءة الناقدة.

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		إجمالي ثبات الاختبار
	جتمان	سبيرمان براون	
٠.٦٤٥	٠.٧٣٥	٠.٧٤٠	

من الجدول السابق يتبين لنا أن معاملات الثبات لأداة البحث مقبولة؛ حيث نجد أن معاملات الثبات بواسطة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٦٤٥)، وسبيرمان براون Spearman Brown بلغت (٠.٧٤٠)، وجتمان Guttman بلغت (٠.٧٣٥) مما يعني أن هناك ثباتًا في أداة الدراسة وصلاحيته لجمع البيانات
الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث:

- معادلة حساب الزمن: لحساب متوسط زمن الاختبار.
- النسبة المئوية: لمعرفة نسب اتفاق المحكمين في تحكيم وقبول مهارات القراءة الناقدة من خلال معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.
- التجزئة النصفية: (Split- Half Method)، عن طريق معادلة (جتمان Guttman) وسبيرمان براون (Spearman Brown)
- معامل ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach)، من خلال معادلة بيرسون (Pearson).
- المعادلات التي تعالج حساب معاملات الصعوبة والسهولة: ومعامل التمييز لاختبار مهارات القراءة الناقدة؛ للتأكد من ثبات الاختبار.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: من أجل معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- اختبار (t): للعينتين المستقلتين Independent Sample t- test لإيجاد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).
- مربع إيتا: (η^2) ؛ لحساب مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية (المستوى الثاني)، وتحديد حجم التأثير.
- تحليل التباين المصاحب: (ANCOVA) وهو يعمل على حذف الفروق الفردية على المتغير التابع بمتغير مصاحب، وهو متوسط حاصل انحرافات المتغير المصاحب في انحرافات المتغير التابع.

الجدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة الناقدة المحددة لدى عينة البحث في الاختبار القبلي.

الاختبار القبلي							مجموعات البحث
الانحراف المعياري	المتوسط	مستويات المهارات	مجموعات البحث	الانحراف المعياري	المتوسط	مستويات المهارات	
١.٥	٥.١	الاستنتاج	المجموعة الضابطة	١.٦	٤.٢	الاستنتاج	
١.٣	١.٨	التمييز		١.٢	٢.٢	التمييز	
١.٠	٣.٠٣	التذوق		١.١	٢.١	التذوق	
١.٦	٦.٠	التقويم		٢.٠	٥.٠٧	التقويم	

من الجدول السابق يتضح لنا أن هناك تقاربًا بدرجة كبيرة بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة؛ حيث تفاوتت ما بين (١.٨ - ٦.٠) للمجموعة التجريبية؛ مما يعني عدم معنوية الفروق بين العينة التجريبية، والعينة الضابطة في الاختبار القبلي. ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين كما يلي:
أولاً: الفروق بين مهارات الاستنتاج في العينة القبلية:

الجدول (٤) اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين مهارات الاستنتاج للعينة القبلية.

م	مهارات مستوى الاستنتاج	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
١	استنتاج الفكرة	الضابطة	٢٩	٠.٥٢	٠.٥١	-٣.٠٣٤	٠.٠٠٠٤
	الرئيسة للنص المقروء	التجريبية	٢٩	٠.٩٣	٠.٥٣		
٢	استنتاج المعاني	الضابطة	٢٩	١.١٧	٠.٦٦	-٠.٨٣١	٠.٤٠٩

		٠.٦٠	١.٣١	٢٩	التجريبية	الضمنية من النص	
٠.٣٢٢	-١.٠٠	٠.٧٧	٠.٧٩	٢٩	الضابطة	استنتاج هدف	٣
		٠.٨٠	١.٠٠	٢٩	التجريبية	الكاتب	
٠.٨٣٧	٠.٢٠٧	٠.٦٥	٠.٩٣	٢٩	الضابطة	استنتاج العلاقة بين	٤
		٠.٦٢	٠.٩٠	٢٩	التجريبية	السبب والنتيجة	
٠.٢٣٧	١.١٩٧	٠.٦٤	٠.٧٦	٢٩	الضابطة	استخلاص النتائج	٥
		٠.٦٨	٠.٩٧	٢٩	التجريبية	من النص المقروء	

يتضح من الجدول (٤) أن غالبية المهارات الفرعية لمهارة الاستنتاج لا توجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية في العينتين التجريبية والضابطة، عند مستوى دلالة إحصائية أقل أو تساوي (٠.٠٥) مما يعني أن هناك تجانسًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

السؤال الرابع والإجابة عنه:

نص السؤال الرابع:

١. ما فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة (في مستوى الاستنتاج) لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية؟

الجدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة الناقدة في (مستوى

الاستنتاج)

لدى عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي.

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٢.١	٤.٧	١.٦	٤.٢	الضابطة
١.٥	٨.١	١.٥	٥.١	التجريبية

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة قد بلغ (٤.٢) بانحراف معياري (١.٦) بارتفاع طفيف عن الاختبار القبلي للمجموعة نفسها، وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (٨.١) بانحراف معياري قدره (١.٥) بارتفاع واضح، مما يعني أن هناك فروقاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فقد تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين في الاختبار البعدي في مستوى الاستنتاج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (٦) اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في (مستوى

الاستنتاج)

في الاختبار البعدي.

الاختبار البعدي						المجموعة
مربع إيتا η^2	مستوى الدلالة	قيمة (t)	الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة	
٠.١٤٨	٠.٠٠٠٠	-٧.٣	٢.١	٤.٧	٢٩	الضابطة
			١.٥	٨.١	٢٩	التجريبية

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (t) المحسوبة لاختبار الفروق بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مستوى الاستنتاج

مناقشة نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

حيث أظهرت نتائج البيانات أن هناك فروقاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في

متوسط الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مستوى الاستنتاج عند مستوى

دلالة أقل أو تساوي (٠.٠٥).

ومما سبق فإن الفروق الإحصائية جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وبتقدير فعالية الأثر التجريبي (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة (مستوى الاستنتاج) المتغير التابع باستخدام مربع إيتا (η^2) يُلاحظ فعالية الأثر التجريبي (التساؤل الذاتي) كما حدد كل من كوهن (1988, cohn) وفؤاد أبو حطب وصادق (1991)، حجم التأثير فإذا زاد عن 50% فإن ذلك يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل إلا أنهما يتفقان على أن حجم الأثر الذي يفسر نحو 1% من التباين الكلي فإنه يدل بدوره على تأثير ضعيف، بينما التأثير الذي يفسر نحو 6% من التباين الكلي يعد تأثيراً متوسطاً، أما التأثير الذي يفسر 15% فأكثر من التباين الكلي فإنه ذو تأثيراً كبيراً، وبالرغم من ذلك فلا توجد طريقة إحصائية دقيقة للوصول إلى الحكم الدقيق على مقدار الأثر. (أبو هاشم، 2005 : 23-24)

الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة الناقدة في (مستوى التمييز)

لدى عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدى.

الاختبار البعدى		الاختبار القبلى		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
١.٧	٢.٧	١.٢	٢.٢	الضابطة
١.٤	٦.٣	١.٤	١.٨	التجريبية

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدى قد بلغ (٢.٧) بانحراف معياري (١.٧) للمجموعة الضابطة، بارتفاع طفيف عن الاختبار القبلى للمجموعة نفسها، وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (٦.٣) بانحراف معياري قدره (١.٤) بارتفاع واضح، مما يعني أن هناك فروقاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة دلالة الفروق بين

المجموعتين التجريبية والضابطة فقد تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين في الاختبار البعدي في مستوى التمييز من خلال الجدول (٤-١٠) الآتي:

ومما سبق فإن الفروق الإحصائية جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وبتقدير فعالية الأثر التجريبي (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة (مستوى التمييز) المتغير التابع باستخدام مربع إيتا (η^2) يُلاحظ فعالية وتأثير الأثر التجريبي (التساؤل الذاتي).

الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة الناقدة في (مستوى التقويم)

لدى عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي.

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٢.١	٥.٧	٢.٠	٥.٧	الضابطة
٢.٧	١١.٤	١.٦	٦.٠	التجريبية

يظهر من الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي قد بلغ (٥.٧) بانحراف معياري (٢.١) للمجموعة الضابطة بدون تحسن في المهارات عن الاختبار القبلي للمجموعة نفسها، وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (١١.٤) بانحراف معياري قدره (٢.٧) بارتفاع واضح وظاهر، مما يعني أن هناك فروقاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (٩) اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في (مستوى

التقويم)

في الاختبار البعدي.

الاختبار البعدي						المجموعة
مربع إيتا η^2	مستوى الدلالة	قيمة (t)	الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة	
٠.١١٦	٠.٠٠٠٠	-٩.١٢	٢.١	٥.٧	٢٩	الضابطة
			٢.٧	١١.٤	٢٩	التجريبية

يتبين من الجدول (٩) أعلاه أن قيمة (t) المحسوبة لاختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التقويم لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية فيه (٠.٠٠٠٠) عند مستوى (٠.٠٠٥) مما يعني أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية

المراجع

٤. القرآن الكريم.
٥. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد (٢٠٠٢م): لسان العرب، القاهرة: مصر، دار الحديث.
٦. أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧م): تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٧. أبو سكينه، نادية علي مسعود (٢٠٠٤م): "فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية" مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (٣٥). ص ص ١٦١ : ٢١٤ .
٨. أبو هاشم، السيد أحمد (٢٠٠٥م): "مؤشرات التحليل البعدي -Meta Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا" مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد (٢٣٨).
٩. أحمد، سناء حسن (٢٠١١م): "فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٣٠) يوليو. ص ص ٨٣ : ١٤٤ .
١٠. أحمد، علي سيد وسالم، أحمد محمد (٢٠٠٣م): التقويم التربوي في المنظومة التربوية، الرياض: المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد.
١١. إدارة التربية والتعليم بجدة (٢٠١٥م): دليل مدارس جدة الإلكتروني، تاريخ الدخول ٢٣/٤/٢٠١٥م من موقع <http://www.daleel.jedu.gov.sa> .
١٢. البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١م): أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

١٣. البستاني، المعلم بطرس (٢٠٠٩م): محيط المحيط: قاموس عصري مطول للغة العربية، تحقيق: محمد عثمان، المجلد السابع، بيروت: لبنان، دار الكتب العلمية.
١٤. البلوشي، نوال سيف وعثمان، محمد الطاهر (٢٠١٣م): "مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي" مجلة أمأرياباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، الولايات المتحدة الأمريكية، العدد (٨) المجلد الرابع. ص ص ٩٧ : ١١٠ .
١٥. حبيب الله، محمد (٢٠٠٠م): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، الطبعة الثانية، عمان: الأردن، دار عمار.
١٦. حراشنة، إبراهيم محمد علي (٢٠٠٧م): المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عمان: الأردن، دار الخزامى للنشر والتوزيع.
١٧. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧م): أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات، الرياض: المملكة العربية السعودية، الدار الصولتية للتربية.
١٨. السليتي، فراس ومقدادي، فؤاد (٢٠١٢م): "أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس، إصدار (٩) المجلد ٢٦، سبتمبر. ص ص ١٩٧٩ : ٢٠٠٦.
١٩. سليمان، نايف وآخرون (٢٠٠١م): أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
٢٠. السيد، إبراهيم محمد (٢٠٠٢م): فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

٢١. شحاتة، حسن (٢٠٠٢م): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة، القاهرة: مصر، دار المصرية اللبنانية.
٢٢. شحاتة، حسن وآخرون (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: مصر، دار المصرية اللبنانية.
٢٣. شحاتة، حسن والسمان، مروان (٢٠١٢م): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مصر، مكتبة دار العربية للكتاب.
٢٤. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م): المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسيها صعوبتها، القاهرة: مصر، دار الفكر العربي.
٢٥. طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠م): تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة: مصر، دار الفكر العربي.
٢٦. الظفيري، محمد دهيم (٢٠٠٦م): "فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية جامعة الكويت تخصص اللغة العربية" مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد(٥١). ص ص ٢٨ : ٥٩.
٢٧. العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٤م): "فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي" مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد(٣٠). ص ص ١٠٠ : ١٣٢.
٢٨. العيسوي، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢م): موسوعة علم النفس الحديث، المجلد التاسع، بيروت: لبنان، دار الراتب الجامعية.
٢٩. الكبيسي، ياسر عبد الواحد (٢٠١١م): " أثر استراتيجية التساؤل الذاتي قي تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي" مجلة

- جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، العدد (٣) أيلول. ص ص ٢٦٩ : ٢٩٧ .
٣٠. اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، القاهرة: مصر، عالم الكتب.
٣١. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م): المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، القاهرة: مصر، مكتبة الشروق الدولية.
٣٢. مصطفى، فهيم (٢٠٠١م): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، الطبعة الثانية، القاهرة: مصر، دار الفكر العربي.
٣٣. نايل، أحمد جمعة (٢٠٠٦م): الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، الإسكندرية: مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر.
٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م): الكتيب التعريفي لمشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

- Gerlid, D.(2003):**Critical Thinking**, Access date, November 6, 2014 from: <http://www.chss..montclair.edu/net/criticalthinking.html/>.
- Richards, Susannah (2003): **Current reading instructional practices for average and talented readers**, PHD. The University Of Connecticut, DAI-A64/06P01961,Dec.
- Salah Eldin, H. (2012): **The Effectiveness of a Program Based on Reflective Teaching on Developing The Teaching and Reading Comprehension skills of English**, ph. D. Degree, AIN Shams University, Women s College for arts, Science and education.
- Situjuh Nazara (2012): **Introduction To Critical Reading**, Access date, November 6, 2014, from: <http://www.blog.uki.ac.i>.
- Study Guides and Strategies (2012): **Reading Critically**, Access date, November 14, 2014, from: <http://www.studygs.net>.
- Taylor, L & Alber, R (2002): "**The Comarative Effects of Modified of Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities**", Journal of Behvioral Educational, Voi.11, No. 2.

- Torgesen (2004): **Assessing growth in critical reading skills** . Access date, May 8, 2014, from: [http://www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf](http://www.fcrr.org/assessment/PDF%20files/midschrev1/pdf).
- Vaughn, S & Fuchs, L. S (2003): "**Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems**", Learning Disabilities Research & Practice, 18. p p 137-146 .
- Warner, B. & Hample, D. (2008): **Argument Engagement. Argumentativeness. Verbal Aggressiveness. Topic type. And argument realism: Their Effects on Editorial Choices**. Paper presented at the meeting of the International Communication Association. Montreal. Quebec.
- Willis, J. (2009): **What Brain Research Suggest For Teaching Reading Strategies** , The Educational and Forum, 73, 333-346.