فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الناقدة واتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو القراءة

د/ خالد عبد العظيم عبد المنعم *

مقدمة:

اللغة من أهم النظم الحضارية التى تجعل الإنسان إنسانا ولذلك، فهي تستحق الاهتمام لأنها إحدى مقومات بناء الإنسان وبناء الأمة، كما أنها إحدى أهم الوسائل التى تمكن الإنسان من عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله (عز وجل).

واللغة نظام صوتي، رمزي، صرفي، نحوي، دلالي تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال؛ لذا فاللغة ليست أداة ولا وسيلة ولا وعاء – كما يعتقد البعض- إنها الرحم الذي يصنع الفكر، إنها منهج التفكير والتعبير والاتصال. (مدكور،٢٠٠٨، ٢٣-٢٨)

واللغة أيضا هي إحدى مخلوقات الله، قال تعالى: " وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ " (الروم ٢٢)، والحقيقة أنها سمة أساسية لجنسنا البشري؛ وذلك لأن ما بنيناه من من حضارة، وثقافة، وتقدم علمي، كان مستحيلا بدونها.

واللغة العربية من أعظم اللغات (إن لم تكن أعظمها) تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية ، لأنها لغة القرآن الكريم ، فهي تجمع بين أبناء الوطن العربي والإسلامي في وعاء لغوي واحد ، كذلك تعد - برأي جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب- اللغة التي تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة ، أي أنها لغة الحضارة العالمية ؛ لهذا لابد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء الوطن العربي، والالتزام بسياسة لغوية واحدة ؛ خشية من عزوف أبناء اللغة العربية عنها إلى محاكاة اللغات الأجنبية ، وذلك حفاظاً على هويتنا العربية.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد كلية التربية جامعة حلوان

ولا يخفى على من يعمل في حقل التربية والتعليم الدور الذي تنهض به اللغة العربية – خاصة القراءة - في العملية التعليمية في مختلف المباحث والتخصصات، فاللغة العربية إضافة إلى كونها مبحثًا مستقلًا يدرسه كل متعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم تعد الوسيلة الأولى للتعليم والتعلم وبالتالي فالتلميذ المُجد فيها يستطيع أن يفهم كل مادة من المواد الدراسية الأخرى، أي أن النهوض باللغة العربية هو نهوض بغيرها من المواد الدراسية؛ لأنها وعاء المعرفة ولأن القدرات والمهارات المكتسبة عن طريقها تساعد على نجاح الدراسة في غيرها . .

ونظرًا لأن اللغة العربية من أهم وسائل المدرسة في تحقيق أهدافها، فإن السعي الدائم لتطوير استراتيجيات وطرق تدريسها أمر ضروري تفرضه المتغيرات المستمرة والثورة المعرفية المتجددة في عالمنا المعاصر. (عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ١٧-٢١).

والقراءة (كإحدى مهارات اللغة) من أعظم النعم التي أنعم الله بها على الخلق وكفى بها شرفًا أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (العلق ١) والقراءة تعد من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، بها تزداد معلوماته ويكشف عن حقائق كانت مجهولة عليه، كما أنها مصدر سروره وسعادته وتكوينه النفسي، وبها يكتسب المعرفة، وبها يهذب عواطفه وانفعالاته، ولا يقتصر أثر القراءة، على ذلك، بل هي خير ما ساعد الإنسان على التعبير

والقراءة أيضا عمل فكري، هدفها أن يفهم القارئ ما يقرأه بسهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة، والتلذذ بطرائف ثمرات العقول ثم تعويد القارئ جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد (العاجز ،٢٠٠٤ ،3).

لذلك ستبقى مهارات القراءة الدعامة الأساسية التى يمكنُ من خلالها تنمية مهاراتِ المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهاراتِ يمتلكُ المتعلمون أداة للتعلم صالحة لكل زمان ومكان، كما أنها ستبقى من أفضل السُّبُلِ لتنميةِ التفكيرِ فِي عصرٍ أصبحَ فيه تعليمُ التفكيرِ وتنميةِ مهاراتِهِ ضرورةً ليرى المتعلمون الأمورَ بشكلٍ أوضحَ وأعمق.

وتعد الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي مرحلة مناسبة لدراسة مهارات القراءة الناقدة؛ لأن تلميذ هذه المرحلة قد وصل إلى سن مناسبة من النضج والثقة بالنفس ومحاولة إثبات الذات، حيث تصارع النمو في شتى الجوانب: العقلية والوجدانية والاجتماعية.. الخ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تزويده بالمعلومات

والمعارف الخاصة بنقد ما يقرأ، للانطلاق بعد ذلك في القراءة الحرة، اعمال العقل.

ونظراً لأهمية اللغة العربية عامة، والقراءة خاصة ودورها الجلي في بناء الفرد والمجتمع فقد نالها الاهتمام من قِبل وزارة التربية والتعليم، حيث أفردت لها فنا خاصا من فنون اللغة العربية "فن القراءة" له حصص منفردة أسبوعيا، ما يقرب من ٢٠٪ من الوقت المخصص للغة العربية، لتدريس القراءة في المرحلة الإعدادية (وزارة التربية والتعليم، خطة تدريس اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية ٢٠١٨م)

وثمة علاقة وطيدة بين الاتجاه نحو القراءة والتفكير الناقدة والقراءة الناقدة؛ فالتفكير الناقد يدور حول اتجاهين: الأول: كيف تتأكد من صدق وأهمية ما تسمعه أو تقرأه أو تراه؟ ، الثاني: كيف تستطيع إقناع الناس بما تريد؟ أو كيف تثبت وجه نظرك؟

وأكد العلوان والتل أنَّ هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، فالقراءة عملية ترتبط بالقدرات العقلية والذهنية للمتعلم، وتتضمن مهارات تفكير عليا، يتفاعل ليوظف عمليات التركيب، والتقويم، والتحليل، والفهم، والتنظيم، والربط والمقارنة والاستنتاج، والنقد.(العلوان والتل ، ٢٠١٠، ٣٦)

لذا أصبحت القراءة الناقدة ضرورة للمتعلمين؛ لأنها تزودهم بالأفكار المهمة لحل المشكلات، بحيث تدفع عقولهم إلى التفكير والتأمل وترفع مستوى الاستيعاب والفهم لديهم في القضايا والمسائل الاجتماعية اعتراضاً أو تأييداً (لافي،٢٠٠٦، ٢٥)، وإن وظيفة القارئ أثناء القراءة الناقدة توجب عليه التفاعل والنقد والتحليل، وإبداء الرأي فقد يختلف مع الكاتب أو يتفق، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا استخدم قدرته العقلية الناقدة، وهذا يتطلب الإلمام والاطلاع والنضج الفكري (مجاور، ٢٠٠٠، ٦٧)

وتضع القراءة الناقدة القارئ في موقف يتجاوز تعرف معاني النص المقروء، فهي عملية عقلية تقوم على التفاعل الفكري مع المقروء وتتضمن استنتاج أفكار ودلالات ومفاهيم عميقة (لافي،٢٠٠٦، ٢٦)

وفي ضوء العلاقة بين القراءة والتفكير في المستوى الناقد يمكن القول: إن فاعلية مناهج اللغة العربية تقاس بمدى مساهمتها في التنمية العقلية (مهارات التفكير) والفكرية الشاملة للطلبة في المراحل التعليمية، وعليه فإن بول سميث وستونير وشين وجوديل (Powel – Smith، Stoner، Shinn & Goodill، 2002) ربطوا تقدم المتعلم بمختلف المواد الدِّراسية بمدى نجاحه في عملية القراءة.

وهناك العديد من البرامج التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد ومهاراته ويعد برنامج التفكير الناقد (RISK).من البرامج المهمة في تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها، والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه.(ناديا السرور،٢٠٠٥، ١٣٢).

وبالرغم من أهمية القراءة والاهتمام الكثير من الباحثين بها، إلا أن تدريسها - في المراحل الدراسية عامة، والمرحلة الإعدادية خاصة- لم يحقق الأهداف المرجوة منها بالمستوى المأمول، حيث أثبتت العديد التي أجريت في مجال القراءة عامة (ومجال القراءة الناقدة خاصة ، مثل: التمييز ، والمقارنة ، وتحديد الأفكار والتعبير عنها، الاستنتاج ، والنقد وإبداء الرأي ...) أن التلاميذ يعانون ضعفًا في مهارات القراءة بشكل عام (ومهارات القراءة الناقدة بشكل خاص)، من هذه الدراسات: دراسة السيد حسين ٢٠٠٨، ودراسة إيمان عاصم ٢٠١٦، ودراسة أمل محروس ٢٠١٤،ودراسة شيماء رشاد ٢٠١٥، ودراسة فوزي عبد الغني ٢٠١٥،ودراسة هالة طلعت ٢٠١٦... وغيرها) وأكدت أن من الأسباب الرئيسة وراء هذا الضعف والقصور هو ما يتبعه المعلمون من طرائق تدريس تقليدية غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس القراءة .ومن أهم هذه الدراسات

كما أكدت نتائج بعضُ الدراسات ومنها: دراسة فراس السليتي ٢٠١١، ودراسة سعاد عبد الكريم وضياء محمد ٢٠١١، ودراسة صلاح عبد السميع ٢٠١٢، ودراسة ابتهال محمود وسعاد عبد الكريم ٢٠١٣، ودراسة سعيد السيد ٢٠١٣، ودراسة محمد علي حسن ٢٠١٣، ودراسة محمد فراج ٢٠١٥... وغيرها على أنَّ المعلمين يركزون على رفع مستوى تحصيل طلابهم الدراسي على المهاراتِ العامة، وهي مهارات: التعرف، والفهم العام، والفهم الجزئي دون أن يهتموا بدرجة كافية بمهارات التفكيرالناقد ومهارات القراءة الناقدة، مثل: الاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات ومصدرها، والتدقيق في فحص الوقائع، وتفسير المعلومات، والتقويم، وإصدار الأحكام وحل المشكلات.

وبرغم هذه الأهمية للقراءة وهذا الاهتمام إلا أن الميدان ما زال يشكو ضعفا في مستوى المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة وعزوفهم عن القراءة، ومازال الميدان في حاجة لمزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بتنمية مهارات القراءة ، كما ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه واضح لتجاهل اللغة العربية وضعف الاهتمام بمهاراتها في التعليم بشكل عام، ومهارات القراءة بشكل خاص؛ فضعف الاهتمام بالأنشطة والمسابقات الأدبية، وندرة وجود الطالب المفوه الذي كان يشعل الإذاعة الصباحية

بحديثه، وندرة وجود الطالب الخطيب الذي كان يلقي الكلمات المؤثرة في كل مناسبة، وندرة وجود القاريء الناقد الواعي .

من ثم يحاول البحث إلقاء الضوء على الآلية التي تسهم في تنمية مهارات القراءة بشكل عام - والقراءة الناقدة خاصة - والارتقاء بها عن طريق زيادة الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات ... وغيرها، والاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة بجميع أنواعها وأشكالها ومجالاتها، والسؤال كيف يمكن الإسهام في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة؟

هذا ما يحاول البحث الإجابة عنه فيما يلي:

الإحساس بالمشكلة:

استشعر الباحث مشكلة البحث من خلال ما يلي:

أولاً: من خبرة الباحث وعمله :

من خلال خبرة الباحث في تدريس مقرر طرق تدريس اللغة العربية لطلاب شعب اللغة العربية بكلية التربية – جامعة حلوان ، والإشراف على الطلاب/ المعلمين في التدريب الميداني ومتابعة أداء التلاميذ في الفصول الدراسية ، كذلك المشاركة في بعض أنشطة وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بتدريب المعلمين أو فحص الكتب المدرسية ؛ حيث لاحظ أن تلاميذ المرحلة الإعدادية لديهم ضعف في مهارات القراءة الناقدة، وعزوف التلاميذ عن القراءة وسلبية اتجاهاتهم نحوها، وظهر ذلك من خلال المواقف التي تعرض عليهم في مقرر اللغة العربية؛ من خلال الموضوعات التي تتطلب قدرا من القراءة الناقدة ؛ وعلى الرغم من أهمية تحقيق أهداف هذه المهارات بالمنهج إلا أنها تكاد تكون مهملة ولا يتحقق الأهداف المأمولة منها.

كما لاحظ الباحث وجود اعتقاد غير صحيح لدى كثير من التلاميذ عن اللغة العربية؛ حيث ينظر التلاميذ للغة العربية على أنها نحو وإعراب وقراءة وتعبير ... فقط. ودراسة اللغة العربية بفروعها وفنونها تتطلب مهارات تفكير عليا كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات ...وغيرها. لذا رأى الباحث أهمية تنمية مهارات القراءة الناقدة التلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تدريس مقرر اللغة العربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها.

ثانياً: المقابلات الشخصية المفتوحة :

أجرى الباحث مقابلات مفتوحة مع عدد (٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بإدارة حلوان التعليمية - حيث تضمنت المقابلات بعض الأسئلة في المحاور التالية:

١- ما واقع تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما مدى اهتمام المعلمين بمهارات القراءة الناقدة خاصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٣- إلى أي مدى يهتم المعلمون بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة (خاصة الحرة)؟

٤- ما معلوماتك عن برنامج رسك (البرنامج الذكي لمعالجة المعلومات) ؟

٥- ما اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو الفراءة بشكل عام (خاصة القراءة الحرة)؟

وأسفرت المقابلات عمايلي:

١. أجمعت معظم الآراء بنسبة مئوية مقدرها (٩٠٪) بأن تدريس القراءة يتم بشكل روتيني (تقليدي) يعتمد على القراءة الجهرية لعدد بسيط من التلاميذ، ثم مناقشة بعض معاني الكلمات، واستخراج الأفكار، وأحيانا وضع عنوان جديد للموضوع.

٢. أجمعت معظم الآراء بنسبة مئوية مقدرها (٨٥٪) بأن لا يتم التطرق لجميع مهارات القراءة الناقدة، وأحيانا يتم تناول مهارات القراءة الناقدة - مهارة أو مهارتين على الأكثر- (منها: ما رأيك ولماذا؟ وأيهما أفضل ولماذا؟). وأنها تكاد تكون مهملة من المعلمين.

٣. أكدت الآراء بنسبة مئوية مقدرها (١٠٠٪) أن المعلمين لا يهتمون بتشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ، وذلك بسبب كثرة الأعباء التدريسية على كل من التلاميذ والمعلمين ؛ مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو القراءة لدى التلاميذ.

٤. أجمعت الآراء بنسبة مئوية مقدرها (١٠٠٪) على أنه لا توجد أي معلومات لدى المعلمين عن برنامج رسك وعلاقته بتعليم اللغة العربية، وتعلمها.

٥. أكدت الآراء بنسبة (١٠٠٪) أن اتجاهات التلاميذ نحو القراءة (الحرة) اتجاهات سلبية؛ فهم نادرا ما يقرأون، وليس لديهم الاستعداد للقراءة خارج المقرر الدراسي.

ثالثاً: نتائج وتوصيات البحوث السابقة:

أظهرت نتائج بعض الدراسات أن واقع تدريس اللغة العربية مازال يعتمد إلى حد كبير على الطرق التقليدية، والتي من أبرز عيوبها سلبية التلميذ في عملية

التعلم، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بتعليم مهارات اللغة العربية وفنونها وتنمية الاتجاه نحوها، وربط تدريسها بمهارات التفكير العليا خاصة التفكير الناقد. ومن هذه الدراسات: (وسام أحمد: ٢٠١٠)، و(كوثر محمد :٢٠١٢)،و(سعيد السيد ٢٠١٣) ،و(أماني سمير:٢٠١٤) ،و(أمل محروس ٢٠١٤) ، ... وغيرها

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات ضعف مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، كدراسات: أبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣)، غازي مفلح (٢٠٠٤)، وعليمات (٢٠١١)، علوان والتل(٢٠١١) ، وربابعة وأبو جاموس (٢٠١٢)، ومحمد عيسى ووليد أبو المعاطي (٢٠١٣) ، ووفية الياسري (٢٠١٤) ، وشيماء رشاد (٢٠١٥) ، وفوزي عبد الغني (٢٠١٥)، وهالة طلعت (٢٠١٦)... وغيرها؛ وأوصت بضرورة الاهتمام بتعليم مهارات القراءة الناقدة لدي التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية خاصة اللغة العربية الدِّراسات في مجال القراءة الناقدة،

ومن ثم يحاول البحث الكشف عن فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في: ضعف مهارات القراءة الناقدة (القدرة القرائية عامة، ومهارات القراءة الناقدة، وهي : مهارة التمييز - مهارة اكتشاف العلاقات - مهارة الاستنتاج - مهارة تقويم المقروء - مهارة كشف تحيز المؤلف) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وضعف اتجاهاتهم نحو القراءة بشكل عام.

أسئلة البحث: يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة:

١. ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٢. ما مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي والتي يدرس بها مقرر اللغة العربية (خاصة بالقراءة الناقدة) ؟
٣. ما التصور المقترح لتطبيق البرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK في تدريس مقرر اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة؟
٤. ما فاعية تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK في تدريس مقرر اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٥. ما فاعية تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية؛ لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة؟

فروض البحث:

١. يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأختبار مهارات القراءة الناقدة. لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".
٢. يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأختبار مهارات القراءة الناقدة. لصالح التطبيق البعدي.
٣. يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القرءاة. لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".
٤. يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القرءاة. لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١. تنمية مهارات القراءة الناقدة واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة.
٢. الكشف عن فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
٣. الكشف عن فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية؛ لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة.

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث فيما يلي:

١. توجيه أنظار مخططي برامج ومناهج اللغة العربية إلى الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال برامج تعليم التفكير، مما يسهم في رفع مستوي التحصيل اللغوى للتلاميذ.
٢. واضعي ومخططي ومطوري ومعلمي اللغة العربية وتوضيح أهمية وكيفية توظيف برامج تعليم التفكير واستراتيجيات التفكير في مواقف تعليم وتعلم تفاعلية مما يسهم في تحسين نواتج التعلم.
٣. الموجهين والقائمين على تدريب معلمي اللغة العربية بأسس استخدام برامج تعليم التفكير- النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK". في التدريس؛ مما قد يساعد على تنميتهم مهنيًا وإتقانهم لطرق تطبيقها في ميدان تدريس اللغة العربية، وقد يساعد أيضًا على جودة تدريسها.
٤. إلقاء الضوء على أحد برامج تعليم التفكير- النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK"- بهدف توجيه أنظار التربويين إلى إمكانية إعادة استخدامه مع مراحل تعليمية مختلفة مستقبلاً.
٥. توجيه انتباه التربويين إلى ضرورة استخدام برامج التفكير الحديثة في تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات القراءة الناقدة واتجاهات المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة نحو القراءة.
٦. جذب انتباه التلاميذ إلى الاهتمام بتعلم برامج تعليم التفكير، واستثمار قدراتهم العقلية العليا، وتنمية قدراتهم على القراءة الناقدة.
٧. توجيه أنظار المسئولين إلى أهمية المقررات التعليمية – خاصة اللغة العربية- في الإسهام في تحسين حياة التلاميذ من خلال تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم ، وتنمية اتجهاتهم نحو القراءة.

حدود البحث: يلتزم البحث بالحدود التالية:

١. استخدام برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK"؛ في تدريس المقرر اللغة العربية وقياس فاعليته في تنمية نواتج التعلم الاتية:
   أ. مهارات القراءة الناقدة والمحددة (التمييز - اكتشاف العلاقات - الاستنتاج - الحكم والتقويم - كشف تحيز الكاتب أو المؤلف).
   ب. اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة.

٢. تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ بإحدى مدارس محافظة الجيزة، وتحديدا مدرسة طه حسين الإعدادية (بنين)، حيث يقوم الباحث بالإشراف على طلاب التدريب الميداني بهذه المدرسة؛ مما يسهل عليه متابعة تطبيق البحث.
٣. الموضوعات المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الأول (ثلاث وحدات موزعة على أحد عشر موضوعا من موضوعات القراءة والنصوص)
٤. عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها (٧٠ تلميذا) تم تقسيمها إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٥ تلميذا).، ومجموعة ضابطة (٣٥ تلميذا).

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي في مراحل مراجعة محتوى مقرر اللغة العربية وتحديد مهارات القراءة الناقد وأهميتها وعرض برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" ، وبناء أداتي البحث، والمنهج التجريبي في تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات القراءة الناقدة واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة ، من خلال تدريس موضوعات مقرر اللغة العربية.

خطوات البحث واجراءاته:

أولاً: الإطار النظري للبحث: ويتضمن وصفًا لبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في التدريس.

دراسة ومراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كل من بناء برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية، ومهارات القراءة الناقدة وسبل تنميتها وزيادة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال: (تتبع الأدبيات التربوية العربية والأجنبية ـ مسح الدراسات والبحوث السابقة).

ثانياً: تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

مراجعة محتوى مقرر اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وأهدافه، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة العربية

والأجنبية وصولا إلى قائمة مبدئية للمهارات ثم عرضها على مجموع من المحكمين لضبطها وتصبح في صورتها النهائية.

ثالثاً: استخدام البرنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس موضوعات اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وتم ذلك من خلال:

١. اختيار الوحدات التدريسية التي سيتم تدريسها من خلال برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK وهي الوحدات الثلاث المقررة في الفصل الدراسي الأول، ومراجعة محتواها؛ للتعرف على المعلومات والمهارات المتضمنة بها، والتي يمكن معالجتها من خلال برنامج "RISK ".
٢. إعداد (دليل المعلم ـ كتيب الطالب) الدروس التي سيتم تدريسها، للاسترشاد به عند تدريس الوحدات الثلاث، وفقا لإجراءات استخدام برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK".
٣. عرض الدروس على مجموعة من المحكمين للتعرف على مدى ملاءمتها لطبيعة تلاميذ وزمن التدريس وطبيعة المحتوى. ولتحقيق أهداف المادة في مستوياتها المعرفية والمهارية.

رابعاً: بناء أداتي البحث، وهي على النحو التالي:

١. اختبار مهارات القراءة الناقدة: متسق مع الأهداف التعليمية المرتبطة بتعلم مهارات المتمثلة في: التمييز - اكتشاف العلاقات - الاستنتاج - الحكم والتقويم - كشف تحيز الكاتب أو المؤلف). والتأكد من صدقها وثبات.
٢. مقياس الاتجاه نحو القراءة: متضمناً المحاور التالية: (أهمية القراءة، القيمة النفعية القراءة، الممارسات العملية القراءة، الاهتمام القراءة ... وغيرها)، والتأكد من صدقه وثباته.

خامساً: تنفيذ تجربة البحث، وقد تم ذلك من خلال:

١. اختيار مجموعة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست الموضوعات المقررة باستخدام برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK.، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة بالمدرسة.
٢. تطبيق أداتي البحث: (اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاه) قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٤. تدريس الموضوعات التي سبق إعدادها وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK.، لتنمية مهارات القراءة الناقدة، واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة.

٣. تطبيق أداتي البحث: (اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاهات) بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

سادساً: جمع البيانات، وتحليلها إحصائياً، والتوصل إلى النتائج، وتفسيرها.

سابعاً: تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث :

١. برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" :

" برنامج مصمم بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، ويتضمن أربعة أجزاء رئيسة (مهارات حياتية، النظام، قوة التفكير، النجاح) تتفرع إلى خمس وثلاثين مهارة فرعية " (ناديا السرور:١٣٠،٢٠٠٥).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه: برنامج مصمم بهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة، من خلال استخدام ثلاث وعشرين مهارة فرعية (من مهارات برنامج رسك) لتدريس مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويتضمن أربعة أجزاء رئيسة (مهارات حياتية ، النظام ، قوة التفكير ، النجاح) .

٢. القراءة الناقدة :

تعرف بأنها: "عملية تشمل تذكر جزئيات المادة المقروءة، وفهم معناها، وتحليل وتفسير هذه المادة في ضوء معايير موضوعية (محمد لطفي،٢٠٠٢، ٤٤)

وتعرف أيضا بأنها: "عملية تقويم للمادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها، ومناقشتها، والتحقق من المعلومات قبل إصدار الحكم، واتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع هدف الكاتب والوصول إلى استنتاجات مناسبة حول النص المقروء". (القطاونة ،٢٠٠٤: ٢٣)، وعرفها سترانج (Strang،37 :2001) بأنها: "تقييم المقروء، والحكم عليه وفق مجموعة من المعايير والأسس المحددة".

تعرف إجرائيا بأنها: عملية عقلية تتطلب التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبنّي مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات مناسبة، كما تتضمن تقويم المقروء وإبداء الرأي فيه، والكشف عن تحيز المؤلف، وتقاس بالدرجة الكليّة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اختبار القراءة الناقدة المعدّ

لذلك. كما تتحدد مهارات القراءة الناقدة في البحث بإنها الأكثر مناسبة لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي وهي المهارات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمون بأنها:

أ. مهارة التمييز:"التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء، وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به".
ب. مهارة اكتشاف العلاقات: ربط الأسباب بالنتائج واكتشاف العلاقات في النص المقروء.
ج. مهارة الاستنتاج: عمل استنتاجات مناسبة في ضوء ما اشتمل عليه النص المقروء.
د. مهارة الحكم والتقويم: تقويم النص المقروء، وإبداء الرأي فيما اشتمل عليه من أفكار وآراء.
ه. النص المقروء.

٣. الاتجاه نحو القراءة :

يعرف(اللقاني والجمل (١٩٩٨، ٧) الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب "؟؟"فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" ويقصد بالاتجاه نحو القراءة في هذا البحث، بأنه :
حالة الاستعداد الفعلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تجاه القراءة، وتنظم عن طريق خبرته السابقة للاستجابات نحو القراءة بأسلوب إيجابي أو سلبي، من خلال الاستجابة لمقياس الاتجاه نحو القراءة المستخدم في هذا البحث..

الإطار النظري للبحث

(برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" وتدريس القراءة الناقدة)

نظرا لأهمية القراءة الناقدة وفي ضوء طبيعة هذا البحث ومتغيراته؛ يتناول الباحث في الإطار النظري ثلاثة محاور، هي: النظام الذكي لمعالجة المعرفة أو المعلومات، ثم القراءة الناقدة ومهاراتها، وبعد ذلك تعليم مهارات القراءة الناقدة من خلال علاقتها بالتفكير الناقد. وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول : النظام الذكي في معالجة المعرفة
(Right Intelligent System of Knowledge)

أصبحت برامج تعليم التفكير ومهاراته متنوعة وبحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير، واوضح العديد من المهتمين بمهارات

التفكير عددا من المبررات لضرورة تعلمها منها تنشئة متعلمون يمتازون بالتكامل الفكري والروحي والوجداني والمهاري وتنمية قدرتهم على التفكير الناقد والابداعي واتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجههم (ابراهيم، ٢٠٠٩ : ٤٧) .

وهذه البرامج تمثل العديد من المهارات التي يجب تنميتها والتي تمثل انواع التفكير المختلفة، ومن هذه البرامج (البرنامج الذكي لمعالجة المعرفةRisk) . (جروان، ١٩٩٩: ٢١). وهو برنامج مطور من البرنامج الذي صممته انيتنا هارننادك Aneatta Harnadk عام (1980) لتعليم التفكير الناقد ويرمز له اختصارا (RISK) ويعمل هذا البرنامج على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وأن افضل مايدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة مهارات التحليل والتقويم واصدار الاحكام وتطويرها، وبالتالي فان تفعيل استخدام التفكير الناقد وتنشيط عمليات التفكير بانواعه المختلفة يساعد على اليقضة الذهنية. (السرور،٢٠٠٥،١١).

ولعل أهم ما يتوقع من تعليم هذا البرنامج هو مساعدة التلاميذ في تشكيل نظام فكري ذكي يحلل ويقيم وينتقد ويحاكي المعرفة التي يتعرضون لها، وبالتالي يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام على المعرفة واختيار الصحيح المتميز والنافع منها. لا يتم تعليم التفكير إلا إذا كان هناك استعداد وقابلية على تطوير القدرة لتعلم التفكير الناقد، فالأطفال لا يطورون القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيد حتى سن (١١-١٢) سنة، وتتألق هذه القدرة في عمر (١٥) سنة، ويرى البعض أنها تتطور في أعمار مبكرة أكثر. وبشكل عام ينصح عند تعليم هذا البرنامج أن يوجه للطلبة منذ الصف الخامس الابتدائي، إلا أن قوته تظهر بفاعلية أكبر عند تدريسه في المرحلتين المتوسطة والثانوية وللمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات التلاميذ الموهوبين بحسب قابلية القدرة. (ناديا السرور،١٣٢،٢٠٠٥-١٣٧).

أولا: هدف برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK:

يهدف النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدا فإن أفضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام.

ثانيا : مكونات برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK:

يتكون البرنامج من أربعة أجزاء رئيسة ويحتوي كل جزء على مهارات فرعية تحاكي الإطار العام للمجال الذي ينطلق منه، ويسعى لتحقيق اهدافه. ويتكون النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK من أربعة أجزاء رئيسة هي:

- الجزء الأول (مهارات حياتية): يتكون من ثلاثة أبواب، تتضمن تسع مهارات في التفكير الناقد.
- الجزء الثاني (النظام): يتكون من بابين يتضمنان ست مهارات.
- الجزء الثالث (قوة التفكير): يتكون من بابين يتضمنان أربع عشرة مهارة.
- الجزء الرابع(النجاح): يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن اثنين وعشرين مهارة.

ثالثا : مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK):

يشتمل النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) على أكثر من ثلاثة وخمسون مهارة ،وهي: الحفز الذهني - المشكلات اليومية متعددة الجوانب – تمييز المناقشات المؤيدة - أسئلة المناقشات - تفنيد المناقشات والمجادلات - التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة - تأييد صاحب الحجة - إدراك الافتراضات - التمييز بين الحقيقة والرأي - البرهنة على صحة الكلام - التعليل الخاطئ - الكل إلى الجزء والجزء إلى الكل - التفكير الدائري -إما أو - الأمثلة المنطقية - عدم التسلسل - التعميم الخاطئ - تجنب الإجابة المقصودة - الدفاع عن الذات - العلاقة الارتباطية - قوانين المجتمع - حماية القانون - العبارات العاطفية وإصدار الأحكام - المعايير المزدوجة - الحد الفاصل - الصفات المميزة للمناقشة الجيدة - الإقناع بالانضمام إلى مجموعة - الإقناع بلغة التكرار - تغير الاتجاهات - تقديم الدليل - الأهمية والضرورة - فائدة مجانية وصفقات رابحة - التضليل - التلميح - الحكمة في الدمج - جاذبية الاسم -تسويق الفكرة - الفحص والموازنة - الإقناع الساذج - أسئلة الدفاع - الدعاية - المناورة - الشخصنة- ما هو أسوأ - قوة التأثير - التأثير في المشاعر - الحداثة - أخطاء التفكير - المعايير الخاصة - العلاقة الخاطئة - اللامعقولية - المنتصف - التشبيه الخاطئ. (خيرشواهين،وآخرون: ٢٠١٠،٧).

وقد اختار الباحث ثلاثة وعشرين مهارة من مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK): هي: (مهارة الحفز الذهني - المشكلات اليومية متعددة الجوانب - مهارة أسئلة المناقشات – مهارة تأييد صاحب الحجة -مهارة التمبز بين الحقيقة والرأي - مهارة البرهنة على صحة الكلام - مهارة إما أو..- مهارة الأمثلة المنطقية -مهارة العلاقات الارتباطية - مهارة قوانين المجتمع - مهارة العبارات العاطفية وإصدار الأحكام - مهارة المعايير المزدوجة - مهارة الحد الفاصل - مهارة الإقناع

بلغة التكرار - مهارة الأهمية والضرورة - مهارة التضليل - مهارة التلميح - مهارة تسويق الفكرة - مهارة الفحص والموازنة - مهارة أسئلة الدفاع - مهارة قوة التأثير - مهارة التأثير في المشاعر - مهارة الحداثة)، حيث رأى الباحث أنها الأكثر مناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما أنها تتناسب ومحتوى مقرر اللغة العربية خاصة القراءة الناقدة، وتم عرضها على المحكمين لإقرارها (كما يتضح في ملحق٣).

رابعا : خطوات استخدام برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK:

يتم استخدام البرنامج في حصص أو لقاءات خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، كما يمكن دمج مهارات القراءة الناقدة ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي، على أن يكون هناك فهم صحيح للمهارة، حتى تتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح، وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية، ولا يجري إقحامها بشكل يربك فهم التلاميذ لمهارات القراءة الناقدة، أو تضيع كفاية المادة التعليمية. وهذا ما تم اتباعة في تعليم البرنامج في هذا البحث، حيث تم دمج مهارات القراءة الناقدة ضمن موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

لذلك على المعلمين فهم المهارات (مهارات رسك) جيدًا وحل تطبيقاتها بشكل مستقل بمفردها، ومن ثم يختارون المهارات التي يرون أنها تنسجم ومحتوى المقرر الدراسي الذي يعلّمونه، كي يتم دمجها في المنهج بشكل غير مباشر، ولا يتم تناول المهارة مع المتعلمين إلا إذا كان البرنامج ومهاراته تدرس بشكل مستقل عن المنهج. ينصح عند استخدام النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK بشكل مستقل اتباع الخطوات (السرور، ٢٠٠٥ : ١٣) التالية:

١. اعلان اسم المهارة وشرحها، توضيح الاهداف الواجب تحقيقها، أعطاء أمثلة على المهارة وتوضيح مكان استخدام المهارة بمثال.
٢. شرح وتوضيح الاسئلة والتمرينات والتدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل مبسط، وإعطاء المتعلمون الوقت الكافي لحل التمارين بشكل فردي او زوجي او جماعي بحسب طبيعتها.
٣. يقوم المعلم بمناقشة الاجابات مع جميع المتعلمين داخل الصف ويتاكد من فهمهم للاجابات او الحلول ويشجع الاجابات الاكثر صحة او المتماثلة.
٤. بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحلّ التمارين ومناقشتها، يعمل المعلم على مراجعة المهارة، مدلولها، اهدافها، واستخداماتها. بعد

الانتهاء من تعلمها واعطاء امثلة عنها وحل تمارينها ومناقشتها ليتاكد من اتقانهم لها.

٥. يشجع المعلم المتعلمين على اعطاء امثلة على استخدامات المهارة للتاكد من ادائهم لها وإتقانهم لاستخدامها..

وقد استفاد الباحث هذه الخطوات وما قبلها (التي وردت في خطوات تعليم وتعلم مهارات القراءة الناقدة بأسلوب الممارسة الموجهة) ؛ عند وضع خطوات لتعليم مهارات القراءة الناقدة للتلاميذ من خلال موضوعات القراءة المحددة في هذا البحث.

خامسا: التقييم ببرنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK

حددت دراسة كل من: ناديا السرور:٢٠٠٥ (،١٣٢-١٣٧)، رانيا أحمد علي فقيهي، ٢٠٠٦،(٢١٣)، خير شواهين،وآخرون: ٢٠١٠ (١٧٥-٢١٣) اليات التقييم بالنظام الذكي في معالجة المعرفة RISK والتأكد من فائدته بعدّة طرق، منها:

١. استخدام اختبار كورنيل للتفكير الناقد.
٢. استخدام اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.
٣. استخدام نماذج الملاحظة للحصص الصفية.
٤. استخدام استبانات موجهة للأهل والتلاميذ والمعلمين.
٥. استخدام أدوات قياس الاتجاهات نحو تعلّم التفكير الناقد.
٦. استخدام أدوات أنماط التفكير، وخاصة النمط القضائي.
٧. مراجعة تطور الأداء الأكاديمي للطلبة في المواد الدراسية.

وقد استفاد الباحث من الادوات التقييم السابقة (التي وردت في تقييم برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة) ؛ عند قياس فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة للتلاميذ من خلال موضوعات القراءة المحددة في هذا البحث وتنمية الاتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القرءاة (وتمثل ذلك في تصمصم اختبار القراءة الناقدة ، وتصميم مقياس الاتجاه نحو القراءة) .

المحور الثاني: القراءة الناقدة ومهاراتها، والاتجاهات نحوها :

أولاً: مفهوم التفكير الناقد:

كان لابد من الإشارة للتفكير الناقد ؛ باعتبار أنه لا ينفصل عن القراءة الناقدة ، كذلك يركز برنامج (رسك) على التفكير الناقد ويهدف إلى تنميته ؛ فيعتبر التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيدًا نظرًا لارتباطه بسلوكيات عديدة

كالمنطق وحل المشكلات، ولارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد، والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص .

وتعددت تعريفات التفكير الناقد - منذ القدم - بسبب كثرة وجهات النظر والنظريات الكثيرة التي عالجت التفكير الناقد؛ حيث عرفه إنيس وآخرون بأنه:"التفكير العقلي والتأملي الذي يركز على إقرار ما نؤمن به وما نقوم به". (Ennis،2005، 97)

وعرفه وجيه القاسم وآخرون بأنه:"نشاط عقلي يقوم الفرد من خلاله بفحص الموقف والمعطيات استناداً لمعايير أو ضوابط محددة ،ومن ثم الوصول لقرارات أو أحكام أو علاقات جديدة".(وجيه القاسم، وآخرون ، ٢٠٠٧،٤٢).

كماعرفه جروان بأنه: " نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها. وغايته التحقق من الشئ وتقويمه بالاستناد إلي معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة. وتصنف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقويم".(فتحي جروان:٢٣،٢٠٠٨).

من التعريفات السابقة للتفكير الناقد يلاحظ ما يلي:

١. أنه نوع من التفكير المركب المحكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ومستند إلى معايير ومحكات مقبولة للحكم والتطوير.
٢. أنه تفكير يقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها.
٣. أنه يتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة. وتصنف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقويم.

ثانياً: العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة:

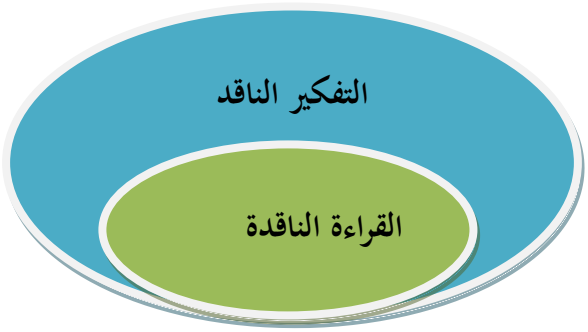
اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة، فلا يمكن للإنسان أن يفكر بدون اللغة، وتظل الفكرة حبيسة داخل عقل الإنسان لا تظهر إلا بوجود اللغة المعبرة عنها، ولا يمكن للغة أن تكون معبرة إلا بوجود التفكير والفكرة، ونمو اللغة يعني نمو التفكير، واتساع اللغة يعنى اتساع التفكير، فالتفكير ينتج اللغة ويصوغها، كذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه، وتتسع اللغة باتساع الحياة العقلية والاجتماعية للإنسان.

وقد اختلف العلماء والباحثون في تحديد العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة، ولكن من خلال ما سبق من تعريفات للتفكير الناقد يرى الباحث أن هناك

علاقة قوية بينهما، ولا يمكن فصل التفكير الناقد عن القراءة الناقدة. وقد أكد حسنى عصر ووجيه أبو لبن (١٩٩٧) هذه العلاقة في قولهما أن: "القراءة الناقدة أحد أوجه التفكير الناقد، أو إنها استعمال التفكير الناقد في عملية القراءة، وإذا استطاع الأفراد التفكير فإنهم يستطيعون أيضا أن يقرأوا بطريقة ناقدة. (حسنى عصر، ١٩٩٧، ١٦٧)، (وجيه أبو لبن ، ٢٠٠١، ١٣٠) .

أي أن القراءة الناقدة تعد تطبيقا للتفكير الناقد؛ فالقاريء الناقد – في تناوله لنص ما – يستخدم العمليات العقلية المتضمنة في التفكير الناقد؛ فهو يتأمل النص، ويحلله، ويفسره، ثم يستنتج ما به من أفكار وقيم، ويبدي رأيه في النص ويحكم عليه ويقومه في ضوء معايير محددة. (محمد عيسى، وليد أبو المعاطى، ٢٠١٣، ٢٤٤)،

والشكل التالي يوضح هذه العلاقة



شكل (١) يوضح العلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير **الناقد**

ثالثاً: القراءة الناقدة، ومهاراتها :

ترتبط القراءة الناقدة بالمفهوم العام للقراءة، فهي أحد أجزائها الرئيسة، وتعرف القراءة في لسان العرب بأنها: " قراءة على وزن فعالة، من مادة قرأ، قرأهُ يقرؤُهُ، وسمي القرآن قرآنا لأنه يجمع السور فيضمها، قال تعالى: " إن علينا جمعه وقرآنه " أي جمعه وقراءته، " فإذا قرآناه فاتبع قرآنه"، أي قراءته. (ابن منظور، ١٩٩٨، ١٢٨)

أما اصطلاحا فتعرف بأنها:" عملية عقلية يقوم فيها القاريء بالتعرف على الرموز المطبوعة، وتحويلها إلى تصور ذهني، يقوم ببنائه كتنظيم مركب، يتكون من عمليات التحليل والتفسير والنقد والتقويم؛ مما يحيل النص المقروء إلى خطاب خاص للقاريء، يقوم بتحليله وتفسيره ونقده وتقويمه من خلال المرجعية اللغوية

والثقافية والعقلية لدى القاريء في سرعة مناسبة" . (محمد رجب فضل الله ، ٢٠١٤، ٤٧).

ما القراءة الناقدة فتعرف بأنها: " عملية عقلية يقوم فيها القاريء بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه" (حسن شحاته، ١٩٩٤، ٦٧).

وتعرف أيضا بأنها: " نشاط عقلي يقوم به القاريء بهدف فهم المضمون وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف في ضوء معايير علمية، وتتضمن عددا من العمليات العقلية، هي: التحليل، والتفسير والتركيب، والتقويم. (رشدي طعيمة ، محمد الشعبي، ٢٠٠٦، ١٠٢) .

من خلال ماسبق يخلص الباحث بأن القراءة الناقدة عملية عقلية تتضمن تحليل النص المقروء وتمييز ما يتضمنه من حقائق وآراء، واكتشاف ما به من علاقات وأوجه تشابه واختلاف، واستنتاج ما يحتويه من معان ظاهرة وضمنية وتفسيره .. وإبداء الرأي والحكم على النص في ضوء معايير محددة تناسب تلاميذ الصف الثاني الاعدادي.

مهارات القراءة الناقدة:

لقد تعددت مهارات القراءة الناقدة بسبب اختلاف وجهات النظر بين خبراء والمتخصصين في ميدان المناهج وطرق التدريس، فقد أشار بعضهم إلى خمس وثلاثين مهارة تتركز معظمها على العمليات العقلية العليا مثل (مهارة القدرة على التفريق بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والقدرة على اكتشاف العلاقات، والقدرة على عمل الاستنتاجات، والقدرة على إصدار الأحكام). فقد لوحظ أسهب الباحثون في سرد المهارات الواجب توافرها لإنجاح عملية القراءة الناقدة، وتناولوا هذه المهارات من جوانب مختلفة وفق أهدافهم ومتطلبات بحوثهم.

ومن الدراسات المهمة التي اهتمت ببناء برامج ونماذج تدريس واستراتيجياتها لتنمية مهارات القراءة الناقدة دراسة كل من: دراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦)، ودراسة محمد الساسي الشايب، وكلثوم قاجة (٢٠١٦)، ودراسة ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٧)، ودراسة سناء محمد أحمد (٢٠١١)، ودراسة سيد رجب إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة محمد حسن بسيوني وعبد الكريم أبو جاموس(٢٠١٥)، ودراسة محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٥): والتي أثبتت ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات القراءة الناقدة، وأوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وغيرها من مراحل التعليم، وتعويدهم على عدم التسرع في اصدار الحكم على موضوعات القراءة إلا بعد

نقدها وتمحيصها، كما أوصت بأهمية الإعتناء بإعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها، وتزويدهم بكل ما هو جديد فيما يخص مهارات القراءة الناقدة سواء في مفهومها أو طبيعتها أو مهاراتها أو قياسها أو طرق تدريسها أو الاستراتيجيات الخاصة بها.

وقد اهتمت وزرارة التربية والتعليم وهيئة ضمان الجودة في مصر بتمنية مهارات القراءة الناقدة خاصة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ فقد تضمنت وثيقة اللغة العربية الصادرة في عام (٢٠٠٩) عددا من هذه المهارات تمثلت في : (التمييز بين انواع النصوص، والتمييز بين أنواع الأدلة في النص ، والتمييز بين الحقائق والآراء الشخصية ، والتمييز بين الحجج الواردة في النص، والموازنة بين عبارتين في معنى واحد، وتحديد العلاقة بين الأفكار في النص، وربط المقدمات بالنتائج، وتحديد المغزى من النص المقروء، وتلخيص النص المقروء، وتحديد الهدف من المقروء واتجاه الكاتب، والكشف عن المتناقضات في النص، وتحديد عناصر بناء النص وعلاقتها بالمعنى (أو تحليل النص إلى مكوناته)، والموازنة بين عملين أدبيين في موقف واحد ، ويتخير ما يروق له من النص مع التعليل، وإصدار الأحكام على النص المقروء، والتعليق على النص المقروء، وتعليل الأحكام التي يصدرها على النص ... وغيرها) (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤٨-٥٠)

أ- مهارات القراءة الناقدة الرئيسة

ونظرا لأهمية القراءة الناقدة لقد حدد خبراء بمركز الدراسات في جامعة النيوس ومعهد انتاريو للدراسات التربوية مهارات رئيسية تدور حول العمليات العقلية العليا وتشمل الآتي : القدرة على التمييز والمقارنة والاستنتاج والتنبؤ والتقويم، والنقد (محمد سالم،٢٠٠٠، ٥٦).كما حددت دراسات كل من : جمال سليمان (٢٠٠٢) ،وأبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣)،وحسن شحاتة(٢٠٠٤)، ومفلح (٢٠٠٤) ، ووحيد حافظ (٢٠٠٨)، وفراس السليتي وفؤاد المقدادي (٢٠١٢)، وسليمان سيف (٢٠١٢)، ومحمد الطاهر (٢٠١٣) ، ومحمد أحمد (٢٠١٣)، ومروان أحمد (٢٠١٣) ، وعبد الله بن محمد (٢٠١٤) ، وعبد الله آل تميم (٢٠١٤) ، ومحمد فؤاد الحوامدة(٢٠١٥) ، وعلا عبد المقصود (٢٠١٦) ورحاب أحمد (٢٠١٧)، مهارات القراءة الناقدة في ثلاث مهارات رئيسة ، تضمنت:

١. مهارات التمييز ، وتتضمن قدرة القارئ على : التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والتميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين

الحقائق والآراء، والتمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، والتمييز بين الأفكار التقليدية والمبتكرة ، والتمييز بين العبارات الزائدة والعبارات الأساسية في المادة المقروءة.

٢. مهارات الاستنتاج، وتتضمن: قدرة القارئ على استنتاج هدف الكاتب، واستنتاج الفكرة الرئيسة للموضوع، واستنتاج المعاني الضمنية في الموضوع، واستنتاج الخصائص الأسلوبية لكاتب الموضوع، واستنتاج المبالغات والإدعاءات غير الحقيقية، واستنتاج تسلسل أحداث النص، واستنتاج التعميم(الرأي) الخطأ ، واستنتاج الأدلة الداعمة لآراء الكاتب ومعلوماته، واستنتاج مظاهر الجمال في المقروء ، واستخلاص النتائج من المقدمات.

٣. مهارات التقويم وإصدار الأحكام، وتتضمن: الحكم على كفاءة الكاتب في اختيار الموضوع، والحكم على مصداقية الكاتب في عرض قضايا معينة، والحكم على درجة تحيز الكاتب للأفكار المطروحة، والحكم على درجة تحقيق الكاتب لأهدافه، والحكم على الصور الخيالية المستخدمة في النص، والحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء. وتقييم الألفاظ المستخدمة للتعبير عن فكرة النص، وتقييم الأدلة التي ساقها الكاتب، وتقييم فائدة المعلومات الواردة في النص، وتقييم النتائج التي توصل إليها الكاتب، واستخدام المعايير المعقولة عند الحكم على المادة المقروءة، وتقييم فكرة الموضوع من حيث تسلسلها واستيفائها المعلومات الضرورية.

أما دراسة سعاد عبد الكريم وضياء محمد (٢٠١١، ٢٥٧) فقد مهارات القراءة الناقدة الرئيسة إلى خمس مهارات رئيسة، هي: التمييز، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، والأسلوب، والتذوق، يندرج تحتها (٢٠) مهارة فرعية؛ أي أنها أضافت مهارتي الأسلوب والتذوق.

وحددت دراسة Balqacim. 2006،(48 -45) مهارات فرعية للقراءة الناقدة منها: استنتاج الفكرة الرئيسة للموضوع، والتفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والتفريق بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة، والتنبؤ بالنتائج من المقدمات.

ب- مهارات القراءة الناقدة الفرعية

يكاد يتفق الباحثون على المهارات الرئيسة للقراءة الناقدة، ولكن اختلف بعضهم في تحديد المهارات الفرعية المتضمنة، ومن هذه المهارات التي حددت في الدراسات التالية:

حيث حددت منى عبد الباسط (٢٠٠٧، ٩٥): مهارات فرعية منها: التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، والقدرة على التنبؤ، واستخلاص الأدلة من المقروء.

كما حددت هدى فهمي (٢٠١٤، ١٩٥) مهارات فرعية منها: تحديد الحجج القوية والضعيفة، وتحديد المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، وتحديد المغالطات في المقروء.

وأضاف عطية مختار (٢٠١٤) مهارة المقارنة، وتتضمن : المقارنة بين تعبيرين مختلفين يؤديان نفس المعنى.

وأضاف وائل صلاح (٢٠٠٦، ٩٣) مهارة أخرى هي: التنبؤ، وتتضمن: التنبؤ بأحداث أو نهايات للقصص أو المادة المقروءة .

وكما حددت أمل محروس (٢٠١٤، ٩٧) مهارات منها: التمييز بين الحقائق والآراء، واستنتاج هدف الكاتب، والنتائج التي يعرضها النص، واكتشاف المبالغات والادعاءات، والحكم على الأدلة، وتكوين رأي عام حول القضايا المطروحة.

وحددت دراسة حبيب الله (٢٠٠٠) مهارات منها: مهارة التحقق من صحة المعلومات الواردة في النص، ومهارة التفريق بين الآراء والحقائق، ومهارة استكشاف أساليب الدعاية (أسلوب الكاتب في عرض أفكاره).

وحددت دراسة أبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣) مهارات منها: تحديد المختلف والمؤلف في النص المقروء، والتفريق بين الحقائق والآراء، وإصدار الأحكام بناءً على الأفكار الواردة في النص.

وحددت دراسات كل من: (نصر، ١٩٩٨، والحربي، ٢٠٠٤، وعليمات، ٢٠١١، والخصيبي ٢٠١٢)، مهارات منها: التمييز بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السياق، والتمييز بين الحقائق والآراء في المادة المقروءة، وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص، وتقويم المقروء في ضوء معايير محددة، وإبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من أفكار وآراء، وكشف تحيز الكاتب.

في ضوء ما تقدم يرى الباحث أن هناك ثلاث مهارات رئيسة للقراءة الناقدة، تكاد تكون موضع إجماع لدى كثير من الباحثين المختصين الذين اهتموا بالقراءة الناقدة ومهاراتها، وهي: التمييز، وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء ما اشتمل عليه النص، وتقويم المقروء (الحكم عليه) وإبداء الرأي فيما اشتمل عليه من أفكار وآراء، واختلف الباحثون في مهارات أخرى: المقارنة، وتحيز الكاتب، والتنبؤ، والتذوق.

ممـا سـبق وفـي ضـوء طبيعـة هـذا البحـث وتحقيقـا لأهدافـه، وفـي ضـوء الموضوعات المقررة على تلاميذ الصف الثـاني الإعـدادي، وأهـدافها، وبمراجعـة وثيقة معايير اللغة العربية ؛ توصل الباحث لقائمة مبدئيـة بمهـارات القـراءة الناقـدة اللازمـة لتلاميـذ الصـف الثـاني الإعـدادي ، اشـتملت علـى (٥) مهـارات رئيسـة ، يندرج تحتها (٥١) مهارة فرعية (ملحق ١).

المحور الثالث: تعليم وتعلم مهارات القراءة الناقدة:

بداية يجب الإشارة إلى أهم ما يميز القاريء الناقد من خصائص تميزه عنه غيـره، ويتفـق كثيـر مـن البـاحثين علـى عـدد مـن السـمات والمواصـفات الواجـب توافرها في القاريء الناقد عند معالجة ظاهرة ما، أو مادة مقروءة.

اولاً: السمات والمواصفات الواجب توافرها في القاريء الناقد

١. الوضوح (Clarity): بأن تكون مفهومة للآخرين، وذلك بدعمها بالتوضيح والأمثلة.
٢. الصحة (Accuracy): بأن تكون موثقة من خلال الأدلة، والبراهين، والأرقام المدعمة.
٣. الدقة (Precision): بأن تكون على درجة عالية من التحديد والتفصيل.
٤. الربط (Relevance): بأن تتميز عناصر المادة المقروءة بدرجة عالية من الترابط بين العناصر، أو بين المعطيات.
٥. العمق (Depth): بأن تتميز معالجة المادة المقروءة بدرجة عالية من العمق في التفكير.
٦. الاتساع (Breadth): بأن تؤخذ جميع جوانب المادة المقروءة في الاعتبار.
٧. المنطق (Logic): أن يتم تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معان واضحة ومحددة.
٨. الدلالة (Significance): بمعنى أن يتم التعرف على أهمية المادة المقروءة، أو الموقف مقارنة بخبرة سابقة، والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد . (عبد الرشيد حافظ :٢٠٠٩،٢٤).

وفي ضوء ما تقدم استخلص الباحث سمات يتمتع بها القاريء الناقد، منها :

١. يستطيع التوصل إلى قرارات فعالة، ومعرفة ثابتة من خلال قدراته العالية على معالجة المعلومات، وتقييمها ومحاكمتها منطقياً، وبفاعلية عالية.
٢. لديه القدرة على فحص المعلومات أو المادة المقروءة، والحكم عليها منطقيًا، وبدرجة عالية من العقلانية للوصول إلى الحقيقة.
٣. لديه الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها.

٤. لديه الحذر الشديد قبل اتخاذ القرار، أو إصدار أحكام على ما يقرأ.
٥. يميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المادة المقروءة.
٦. منفتح الذهن نحو الأفكار، والخبرات الجديدة.
٧. يبتعد عن الأحكام الذاتية على ما يقرأ (يعتمد على معايير محددة).
٨. يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شئ ما.
٩. يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقية والنتيجة التي يجب أن تكون حقيقية.
١٠. يعرف أن لدى الناس أفكارًا مختلفة نحو معاني الكلمات ودلالتها(مثلا).
١١. يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليله للمادة المقروءة.
١٢. يتساءل عن كل شئ لايفهمه فيما يقرأ.
١٣. يفصل بين التفكير العاطفي الانفعالي والتفكير المنطقي للحكم على ما يقرأ.

وحتى تتحقق السمات السابقة، يجب تناول البيئة الصفية التى تعزز القراءة الناقدة، وتناول مراحل تعليمها وتعلمها.

ثانياً: خصائص البيئة الصفية التي تعزز تعليم مهارات القراءة الناقدة:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح القراءة الناقدة، حيث إن أي تطبيق لخطة تعليم القراءة الناقدة إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيأة لنجاح عملية تعليم القراءة الناقدة، ما يلي:

١) الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير في المادة المقروءة.
٢) تهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار، وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات القراءة الناقدة.
٣) تقبل آراء وتتمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.
٤) كذلك على المعلم أن يوفر بيئة صفية تعزز تعليم مهارات القراءة الناقدة من خلال ما يلي:

- بيئة تعليمية تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف وموضوعات واقعية للقراءة.
- بيئة تعليمية يكون فيها التعليم متمركزًا حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط.

- بيئة تعليمية تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين.
- بيئة تعليمية تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
- بيئة تعليمية تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسئوولية المتعلم عما يتعلمه. (عبد الواحد الكبيسي،٢٠٠٧، ١٤٤، ١٤٣).

ثالثا: مراحل تعليم القراءة الناقدة:

يمكن تعليم مهارات القراءة الناقدة أوتطويرها من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة؛ ويحدد (عبد الرشيد حافظ، وآخرون:٢٠٠٩،٢٥). هذه المراحل كما يلي:

المرحلة الأولى:(الملاحظات) تفحص كل المعلومات، والبيانات المتعلقة بالمادة المقروءة أو الموضوعات المطروحة للقراءة في بيئة المتعلم.

المرحلة الثانية: (الحقائق) تحديد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

المرحلة الثالثة:(الاستدلال والاستنتاج) اختبار الحقائق التي تم استخلصها في المرحلة السابقة، مع عمل استنتاجات من خلال ما يقرأ.

المرحلة الرابعة:(الافتراضات) تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع القراءة، وتتضمن أيضا التمييز بين الأسباب والنتائج أو الربط بينها.

المرحلة الخامسة:(الآراء) تطوير الآراء وفق قواعد المنطق حول موضوع القراءة، ويمكن أن تتضمن تمييز كل ما يعبر عن رأي ، أو إبداء الرأي في المادةالمقروءة.

المرحلة السادسة: (التحليل الناقد) تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تحديد موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

المرحلة السابعة: (الحجج) تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول موضوع القراءة، خاصة فيما يتعلق بإبداء الرأي أو الحكم على المادة المقروءة، أو عند الكشف عن تحيز المؤلف.

رابعاً: الأساليب الفعالة في تعليم مهارات القراءة الناقدة:

هناك أساليب فعالة في تدريس مهارات القراءة الناقدة خاصة تلك التي تتبع تقديم مهارات القراءة الناقدة أو طريقة جديدة فيتوجب على المعلم تقديم توجيهاته التي يجب أن تتزامن مع تطبيق المتعلم للعملية

التي يتعلموها في الدروس .كما يجب على التلاميذ أن يتأملوا الأشياء التي يقومون بها أثناء اندماجهم في عملية القراءة ،ويجب عليهم أيضا أن يناقشوا صفاتها الأساسية وكذلك ما يدور في عقولهم أثناء تنفيذهم لها.في هذه المرحلة من تنفيذ المهارة ،يجب أن يكونوا واعين تماماً بكيفية تنفيذهم للعملية وأن يكونوا مستعدين لمناقشة هذا الأمر مع بعضهم البعض.

إن الأنشطة السابقة تسهل للطلبة عملية تطبيق كل ما سبق لهم تعلمه من مواد متعلقة بمهارة معينة. كما يستطيع المعلمون إجراء بعض التغيرات على هذه الأنشطة حسب مستوى التلاميذ وصعوبة مهارة القراءة المحددة. (لجنة الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي:٢٢٦،٢٢٧،٢٠٠٦).

(وهذه الخطوات استرشدت بها والباحث عند وضع خطوات لتعلم التلاميذ مهارات القراءة لناقدة من خلال موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادى).

وتم الاعتماد على ما سبق من خطوات لتضمينها مع برنامج رسك؛ أثناء إعداد موضوعات اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الدراسة الميدانية

وفي ضوء ما سبق بدأ بالباحث إجراءات التجربة الميدانية للبحث، حيث قام بالإجراءات التالية:

أولاً:متغيرات البحث:

حُدد المتغير المستقل: ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات" RISK"، أما المتغيران التابعان فهما: مهارات القراءة الناقدة، والاتجاه نحو القراءة، وتم التوصل إليهما من خلال حساب درجات التلاميذ (عينة البحث في اختبار القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة وعلى الدرجات الكلية لهما).

ثانياً:منهج البحث والتصميم التجريبي والمعالجة الإحصائية:

اعتمد هذا البحث المنهج التجريبي، حيث تم إجراء قياس قبلي وبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة –

التدريب على موضوعات القراءة باستخدام برنامج رسك ، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها بالطرق والأساليب المعتادة ، بينما خضعت كلتا المجموعتين – الضابطة والتجريبية- لأداتي القياس القبلي والبعدي المتمثلة في اختبار القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاه نحو القرءاة، وتم حساب الفروق في أداء المجموعتين – التجريبية والضابطة- على الاختبار والمقياس (قبليا وبعديا)؛ وذلك للتحقق من وجود أثر للبرنامج على أداء المجموعة التجريبية.

ثالثاً:تحديد قائمة مهارات القراءة الناقدة

قام الباحث بتحديد (٥) مهارات رئيسة للقراءة الناقدة يندرج تحتها (٥١) مهارة فرعية (في صورتها المبدئية)، تم تحديدها بعد مراجعة مقرر اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الاعدادي ، ومراجعة الأدبيات والدراسات العلمية المرتبطة بهذا البحث وهو مجال التفكير الناقد، والقراءة الناقدة (مفهومها وأهميتها ومهاراتها وخطوات تعليم القراءة الناقدة) واختيارها على أساس أنها حتمية – من وجهة نظر الباحث، وآراء السادة المحكمين- للتلاميذ عينة البحث ومقرر اللغة العربية.، تم عرض القائمة على المحكمين لإقرارها، وكان من أهم آراء المحكمين ما يلي:

أولا : حذف بعض المهارات ، منها :

- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- التمييز بين النتيجة المنطقية وغير المنطقية .
- التمييز بين ما هو حقيقى وما هو خيالي
- التمييز بين المسلمات والفروض (إن وجدت)
- تحديد أسباب ترتيب الأحداث الواردة في النص .
- استنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص.
- الحكم على مدى توفيق الكاتب في توظيف الحقائق المطروحة لتحقيق أهدافه.

ثانيا : تم تعديل صياغة بعض المهارات؛ لتكون أكثر تحديدًا، وبما يتناسب مع تلاميذ المرحلة ، منها :

- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب .

لتصبح : تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب أو النتائج .

- إصدار إحكام تتعلق بأسلوب الكاتب.

لتصبح : إصدار إحكام تتعلق بلغة الشاعر أو الكاتب وأسلوبه .... وغيرها (كما في ملحق ١، ٢)

تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين، وتم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠٪ وأصبحت القائمة في صورتها النهائية، تكونت من: (٥) مهارات رئيسة للقراءة الناقدة يندرج تحتها (٣٠) مهارة فرعية - ملحق رقم(٢)

رابعاً: مهارات التفكير من خلال النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK":

قام الباحث بتحديد (٢٣) مهارة من بين (٥٣) مهارة من النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK"، تم اختيارها على أساس مناسبتها – من وجهة نظر الباحث، وآراء السادة المحكمين- للتلاميذ عينة البحث ومقرر اللغة العربية.، تم عرض القائمة على المحكمين لإقرارها، وكان من أهم آراء المحكمين ما يلي:

- توضيح الموضوعات المناسبة لتوظيف كل مهارة، وتعديل صياغة بعض المهارات، ولم تتم الإشارة إلى حذف أي مهارة من المهارات المحددة بالقائمة (ملحق رقم ٣).
- استبعاد بعض المهارات ؛لأنها غير مناسبة للتلاميذ والموضوعات .

تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية - ملحق رقم(٣).

خامساً: بناء وحدات اللغة العربية وفق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK" :

تم تحديد الوحدات الثلاث الأولى، وهي جميع الوحدات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،

وهي: (الوحدة الأولى: رعاية الطفولة، تتضمن ثلاثة موضوعات: نصائح غالية " قرآن كريم " - كبرياء طفل - عهد الطفولة " شعر عبد القادر القصاب "

الوحدة الثانية: مصر... في فصلنا، تتضمن ثلاثة موضوعات : لو أنني ضابط شرطة - من أجل مصر" حديث شريف"- في حب مصر " شعر محمد عبد المطلب "

الوحدة الثالثة: جيش مصر المنتصر، تتضمن خمسة موضوعات : منتصر ومجاهد - طيار مقاتل .. مرة أخرى - نصر أكتوبر العظيم - أرض الفيروز " شعر: يوسف خليف"- تكملة أرض الفيروز " شعر: يوسف خليف " - ذكريات أكتوبر.

وتم مراجعة محتوى الوحدات والأهداف المحددة لكل منها، استخراج مهارات القراءة الناقدة الموجودة فيها من خلال موضوعات القراءة، وتم إعداد جدول مواصفات للاختبارات الوحدات الثلاث.

بعد تصميم الدروس المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء مهارات برنامج (رسك) ، وتصميم بعض الأنشطة التوضيحية للمعلم والمتعلم للتدريب على مهارات رسك ، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإقرارها،وتم تعديل الدروس والأنشطة في ضوء آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية - ملحق رقم(٤ – أ ، ٤- ب).

سادساً: بناء أداتي التقييم :

يتضمن هذا الجزء عرضًا تفصيليًا لخطوات بناء أدوات البحث، وهي: (اختبار القراءة الناقدة ــ مقياس الاتجاهات نحو القراءة الناقدة):

١- بناء اختبار القراءة الناقدة للمهارات المحددة ، وفقاً للخطوات التالية :

أ- الهدف من الاختبار: قياس مدى تنمية مهارات القرءاة الناقدة لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي " عينة البحث" من خلال تدريس محتوى مقرر اللغة العربية، والكشف عن فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات "RISK" في تدريس مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الناقدة، وتم إعداد جدول مواصفات للاختبارات الوحدات الثلاث (ملحق ٥). تحديد الوزن النسبي لكل موضوع. وفي ضوء ما سبق تم تحديد الأسئلة وبناء الاختبار في صورته الأولية.

١) صياغة مفردات الاختبار: بناء اختبار القراءة الناقدة ، وتمت صياغة المفردات على نمط الاختيار من متعدد، وتضمن الاختبار(٦٠) سؤالًا خصصت لها ٦٠ درجة ، موزعة حسب الوزن النسبي للمهارات ، وهذه الأسئلة تم صياغتها لقياس المهارات الفرعية التي تتضمن المهارات الرئيسة الآتية:(مهارات التمييز بين الأسباب والنتائج والحقائق والآراء – مهارات اكتشاف العلاقات- مهارات عمل استنتاجات مناسبة - مهارات تقويم المقروء، وإبداء الرأي - مهارات كشف تحيز المؤلف).

كما تم صياغة صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار ومعده. وزمنه وبيانات التلاميذ ودرجات الاختبار، وصفحة التعليمات، وامثلة لكيفية استخدامه: وقد تم وضع الاختبار في صورته المبدئية تمهيدًا لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية.

ب- ضبط الاختبار: تم ضبط الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالح لقياس مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين (ملحق ٧). لإبداء آرائهم حول مدى: (مدى صلاحية

أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت من أجله - مناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال - وضوح تعليمات الاختبار - سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وبدائل الإجابة).

وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة على مناسبة الأسئلة وبدائل الإجابة لمستوى التلاميذ، كما أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات المتعلقة بصيغة بعض الأسئلة، وتم إعادة صياغتها في ضوء تلك الملاحظات ، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تجريب الاختبار بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على عينة عشوائية مكونة من (٢٥) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (من مدرسة السادات الإعدادية بحي حلوان، وهذه المدرسة لن تطبق فيها تجربة البحث). وذلك بهدف:(التأكد من وضوح تعليمات الاختبار- وضوح الأسئلة وبدائل الإجابة-تحديد زمن الاختبار- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار -حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار- حساب ثبات الاختبار)،
- وقد أسفر التجريب الاستطلاعي عما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار: حيث تبين أن التعليمات كانت واضحة لتلاميذ العينة الاستطلاعية.
- وضوح صياغة الأسئلة وبدائل الإجابة: تم تعديل كلمات وعبارات قليلة في الأسئلة، وذلك وفقًا لنتيجة الاستفسارات التي أبداها التلاميذ أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن الإجابة لأول تلميذين وآخر تلميذين قاموا بتسليم ورقة الإجابة، وقد تحدد زمن الكلي للاختبار في (٦٠ دقيقة).
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال النسبة المئوية بين عدد المفردات الصحيحة إلى عدد المفردات الصحيحة والخاطئة. وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لكافة مفردات الاختبار بين (٠,٣١ - ٠،٦٩)، وهي نسب مقبولة.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار من خلال حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة في الإرباعي الأعلى وعدد الإجابات الصحيحة في الإرباعي الأدنى لكل مفردة، مقسوم على عدد التلاميذ. وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات

الاختبار بين (٠،٢٦ – ٠،٧٤)، وهي معاملات مناسبة لأغراض البحث.

- حساب ثبات الاختبار: ثم حساب ثبات الاختبار من خلال ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠،٧٢)، كما تراوح ثبات مفردات الاختبار بين (٠،٦٩ - ٠،٧٨) وهي نسب جيدة ودالة على أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. وبذا أصبح الاختبار في صورته النهائية، وقابلاً للتطبيق. ملحق (٥) اختبار القراءة الناقدة في صورته النهائية

٢ ـ بناء مقياس الاتجاه نحو القراءة

أ. الهدف من مقياس الاتجاه نحو القراءة: تزويد الباحث بأداة علمية موثوقة تساعده في الحصول على بيانات صادقة حول اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو القراءة، ومن ثم يمكن الحكم على مدى فاعلية وتأثير التدريس ببرنامج (رسك) على تلك الاتجاهات. وقد استفاد الباحث في بناء المقياس من الاطلاع من عدد من الدراسات والمقالات حول قياس الاتجاه نحو القراءة، ومنها: دراسة ماكينا وكيرMcKenna & Kear (١٩٩٠) التي تناولت وضع مقياس خاص لقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة.

كذلك اطلع الباحث على عدد كبير من مقاييس الاتجاه نحو القراءة في المراحل المختلفة، سواء أكانت عربية أم أجنبية، منها:

- مقياس ERAS المصور (Elementary Reading Attitude Survey) لقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، وهو من إعداد ماكينا وكير Kear & McKenna (١٩٩٠).
- مقياس RAS (Reading Attitude Survey) من إعداد دين وترنت Dean & Trent (٢٠٠٢).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، (الكوري، ١٩٩٧).
- مقياسSRAS (Student Reading Attitude Survey) لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة (مكارثي وآخرون McCarthy, Nicastro; Spiros; Staley،٢٠٠١).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، (السرطاوي،١٤١٦)
- مقياس الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، (العقيل، ١٤١٨).

ب. صياغة مفردات المقياس: وفي ضوء ما سبق تم تصميم المقياس، وتكون من أربعة أجزاء، هي:

الجزء الأول: المقدمة، وتتضمن إيضاح الهدف من المقياس وتقديم نبذة عامة حول أسئلته وخيارات الإجابة عنها.

الجزء الثاني: خطوات التطبيق، وهي عبارة عن مجموعة من التعليمات الموجهة إلى من يقوم بتطبيق المقياس.

الجزء الثالث: حساب الدرجات

يصف هذا الجزء طريقة تحويل إجابات التلاميذ إلى أرقام،حيث أعطيت (٣) درجات للاختيار الأول (نعم دائما)، و (٢) درجة للاختيار الثاني (أحيانا)، و(درجة واحدة) للاختيار الثالث (لا). وقد تم توزيع الدرجات حتى تكون الدرجة العظمى للمقياس من (٦٠ درجة) وحتى يساعد ذلك على استخراج النسبة المئوية مباشرة.

وعند حصول التلميذ على أكثر من (٥٠ %) في مجموع الدرجات فإن ذلك يعني أن لديه اتجاها إيجابيا نحو القراءة، في حين أن التلميذ الذي يقل متوسط درجاته عن (٥٠ %) لديه اتجاهات سلبية نحو القراءة. ويعود السبب استخدام طريقة ليكرت Likert في حساب درجات المقياس إلى ملاءمتها لطبيعة المقياس، أما الاقتصار في إجابات الأسئلة على ثلاثة اختيارات؛ لأنها أقرب لمستوى فهم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الذين قد يصعب عليهم التمييز بين أكثر من ثلاثة اختيارات.وهذه الطريقة في حساب الدرجات اعتمدها ماكينا وكير McKenna & Kearفي تصحيح مقياس ERAS، ١٩٩٠. وتمتاز هذه الطريقة بأنها تعبر مباشرة عن النسبة المئوية لاتجاه التلميذ نحو القراءة.

الجزء الرابع: أسئلة المقياس، تكونت أسئلة المقياس من عشرين سؤالا مقسمة إلى نوعين:

النوع الأول الأول : يحتوي على (١٧) سؤالا بعبارات موجبة ، والقسم الثاني من أسئلة المقياس: يحتوي على (٣) أسئلة فقط بعبارات سلبية ؛ تصف كل منها موقفا له علاقة بالقراءة ، أو رأي التلميذ في سهولة القراءة، ومدى حبه للكتب، أو الاستماع للقصص ... . ويطلب من التلميذ التعبير عن شعوره تجاه هذا الموقف بواحد من ثلاثة اختيارات هي: (نادرا – أحيانا – دائما) ، أو (غير موافق – غير متأكد – موافق تماما)أو (بدرجة ضعيفة - بدرجة متوسط - بدرجة كبيرة) ؛ وطلب من أن يتخير الإجابة التي تعبر عن شعوره تجاه الموقف الذي يطرحه السؤال أو العبارة.

وتضمن المقياس أربعة أبعاد ، هي : (أهمية القراءة ، القيمة النفعية للقراءة ، المارسات العملية للقراءة ، المعلم ودوره في التوجيه للقراءة) وقسمت الأبعاد على الأسئلة بالتساوي ، كما في الجدول التالي:

البعد	أهمية القراءة	القيمة النفعية للقراءة	المارسات العملية للقراءة	المعلم ودوره في التوجيه للقراءة	المجموع
أرقام العبارات	٤- ٨- ١٣- ١٤- ١٨	٧- ١١- ١٢- ١٧- ١٩	٢- ٣- ١٥- ١٦- ٢٠	١- ٥- ٦- ٩- ١٠	٢٠

ج. صدق المقياس وثباته:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وتعليم اللغة العربية، ووفقا لما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات أجريت التعديلات على المقياس.

وبعد التأكد من صدق المقياس، تمت تجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (عددهم ٢٠ تلميذًا ، من غير عينة البحث) ؛ بهدف التأكد من وضوح عبارات المقياس، ومدى قدرة التلاميذ على فهمها والاستجابة لها، وحساب الوقت الذي يستغرقه تطبيق المقياس (حدد زمن المقياس بثلاثين دقيقة، بعد حساب متوسط الزمن) ، وحساب درجة ثبات المقياس.

وتم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت نسبة ثبات المقياس وفق معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٧)، وهي نسبة ثبات مرتفعة جدا . وأصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٦)

سابعاً: خطوات تنفيذ تجربة البحث:

قام الباحث باختيار إحدى مدارس منطقة الجيزة، وهي مدرسة طه حسين الإعدادية بنين (حيث يشرف الباحث على طلاب التدريب الميداني بهذه المدرسة) ؛ مما ييسهل عليه متابعة التطبيق، وتم اختيار فصلين من فصول المدرسة (الأول /١، والأول/ ٢) ، حيث بلغ عدد التلاميذ المنتظمين (٣٥) تلميذا في كل فصل ، بعد استبعاد المتغيبين وغير الملتزمين .

١- تطبيق أداتي البحث قلباً:

وقد تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة ومقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل التدريس ببرنامج (رسك)؛ يوم الأحد ١٠/٧ /٢٠١٨ م للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي

تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث لبيان مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تصحيح الاختبار والمقياس (حيث شارك الباحث أحد المتخصصين في اللغة العربية ، وباستخدام مفتاح التصحيح) وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا والجداول(٢)، (٣). يوضحان نتائج تطبيق أداتي البحث قبلياً،

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة قبلياً

المهارات	درجة كل مهارة ونسبتها	التطبيق القبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى (٠,٠١)
مهارة التمييز	١٢ ٪٢٠	الضابطة	5.544	(1.62)	1.640	ليست دالة
		التجريبية	5.736	(2.01)		
مهارة اكتشاف العلاقات	١٢ ٪٢٠	الضابطة	5.656	(2.08)	1.449	ليست دالة
		التجريبية	5.448	(1.50)		
مهارة الاستنتاج	١٢ ٪٢٠	الضابطة	5.512	(3.36)	1.092	ليست دالة
		التجريبية	5.688	(٢,٢١)		
مهارة تقويم المقروء	١٢ ٪٢٠	الضابطة	5.808	(٣,٣٠)	0.947	ليست دالة
		التجريبية	6.248	(٢,١٢)		
مهارة كشف تحيز المؤلف	١٢ ٪٢٠	الضابطة	5.616	(٥,٠٨)	1.439	ليست دالة
		التجريبية	5.552	(٢,٩١)		
مهارات القراءة الناقدة ككل(٥مهارة)	٦٠ ٪١٠٠	الضابطة	28.136	(5.08)	1.921	ليست دالة
		التجريبية	28.672	(4.96)		

استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى مجموعتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح من جدول(٢) أنه لا توجد فروق بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة (ن=٣٥) والمجموعة التجريبية (ن= ٣٥) عند د.ح= ٦٨ في مهارات القراءة الناقدة: التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وإدراك إطار العلاقة الصحيح؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١,٦٤٠) ، (١,٤٤٩)، (١,٠٩٢)، (٠,٩٤٧)، (١,٤٣٩) على الترتيب، وكانت قيمة "ت" الإجمالية = (١,٩٢١).

جدول (٣) قيم (ت) (t/test) لنتائج التطبيق القبلي لأداة البحث (المقياس) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان / أدوات البحث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة قيم "ت"
مقياس الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	٣٠,٧٢	١٥,٣٤٠	١,٠٤٨	غير دالة
	الضابطة	٣١,٠٨	١٣,٥١٨		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) للتطبيق القبلي لأداة البحث كانت غير دالة، هذا يعنى أنه لا يوجد فروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، مما يدل على أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل بدء التجربة، وعند التطبيق تم تعريف التلاميذ بأداتي البحث والهدف منها، كما تم التأكد من وضوح التعليمات ووضوح صياغة الأدوات.

٢- تدريس مقرر اللغة العربية ببرنامج "RISK":

شارك في تنفيذ التجربة اثنان من معلمي اللغة العربية، بواقع معلم لكل مجموعة (لهما نفس عدد سنوات الخبرة التدريسية)، وتم عقد أكثر من لقاء معهما للتعريف بالبرنامج، وكيفية أجراءات التطبيق؛ مما كان له الأثر في نجاح التجربة.

تم تحديد مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة في كل موضوع، وكذلك مهارة التفكير المستهدف تنميتها في نفس الموضوع، وأهداف كل موضوع، والأنشطة التعليمية المتبعة، وإجراءات التنفيذ، والتقييم لكل موضوع. ملحق رقم(٤).

استغرق تنفيذ تجربة البحث (١٥) لقاءً بواقع ساعتين أسبوعيًا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) ، وذلك وفقاً للخطة الزمنية التي أعدها الباحث لتدريس اللغة العربية باستخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK

بدأت اللقاءات - في مدرسة طه حسين الإعدادية (بنين) بمحافظة الجيزة - يوم الأحد (٧-١٠-٢٠١٨)، وانتهت يوم الأحد (٣٠-١٢-٢٠١٨)، ويوضح الجدول التالي الخطة الزمنية لتنفيذ وتدريس موضوعات اللغة العربية.

جدول(٣) يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ تجربة البحث

م	التاريخ	عنوان الموضوع	زمن التدريس
١	الأحد ١٠/٧	التطبيق القبلي لأداتي البحث: (اختبار القراءة الناقدة ومقياس الاتجاه نحو القراءة) للمجموعتين التجريبية والضابطة. مع لقاء تعريفي مع المعلم القائم بالتدريس	٦٠ دقيقة للاختبار ٣٠ دقيقة للمقياس
٢	الأحد ١٠/١٤	الموضوع الأول: نصائح غالية " قرآن كريم "	ساعتان
٣	الأحد ١٠/٢١	الموضوع الثاني: كبرياء طفل	ساعتان
٤	الأحد ١٠/٢٨	الموضوع الثالث:عهد الطفولة " شعر عبد القادر القصاب "	ساعتان
٥	الأحد ١١/٤	الموضوع الرابع: لو أنني ضابط شرطة	ساعتان
٦	الأحد ١١/١١	الموضوع الخامس: من أجل مصر" حديث شريف"	ساعتان
٧	الأحد ١١/١٨	الموضوع السادس: في حب مصر " شعر محمد عبد المطلب "	ساعتان
٨	الأحد ١١/٢٥	الموضوع السابع: منتصر ومجاهد	ساعتان
٩	الأحد ١٢/٢	الموضوع الثامن: طيار مقاتل .. مرة أخرى	ساعتان
١٠	الأحد ١٢/٩	الموضوع التاسع: نصر أكتوبر العظيم	ساعتان
١١	الثلاثاء ١٢/١١	الموضوع العاشر: أرض الفيروز " شعر: يوسف خليف"	ساعتان
١٢	الخميس ١٢/١٣	تكملة أرض الفيروز"شعر: يوسف خليف "	ساعتان
١٣	الأحد ١٢/١٦	الموضوع الحادي عشر: ذكريات أكتوبر	ساعتان
١٤	الأحد ١٢/٢٣	لقاء ختامي ومراجعة عامة	ساعتان
١٥	الأحد ١٢/٣٠	التطبيق البعدي لأداتي البحث: (اختبار القراءة الناقدة ومقياس الاتجاه نحو القراءة) للمجموعتين التجريبية والضابطة	٦٠ دقيقة للاختبار ٣٠ دقيقة للمقياس

تدريس مقرر القراءة للصف الثاني الإعدادى باستخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" لتنمية مهارات القراءة الناقدة، قام الباحث بالإشراف على التدريس للمجموعة التجريبية (مع أحد المعلمين) ، وذلك لحرص الباحث على تطبيق تجربة البحث بدقة ' وقد قام معلم آخر بالتدريس للمجموعة الضابطة (مع مراعاة نفس المستوى من حيث سنوات الخبرة . وغيرها)،

واتبع المعلم مع المجموعة التجريبة الخطوات التالية في تدريس الموضوعات المقررة:

١) إعلان اسم المهارة (مهارة النظام الذكي لمعالجة المعرفة) وشرحها وتوضيح الأهداف وإعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في موضوع الدرس.
٢) مساعدة التلاميذ على تشخيص القواعد الأساسية التي توجه المهارة، وكيفية البدء في استخدام المهارة، ثم الخطوات الأساسية التي تبين عمل المهارة.
٣) يوضح المعلم الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.
٤) إعطاء التلميذ الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل ويمكن للطالب أن يحل التمارين بشكل فردي، أو زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين. وتقوم الباحث بالمساعدة عند الضرورة.
٥) قام المعلم بمناقشة إجابات التمارين مع جميع التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وتتأكد من فهم جميع التلاميذ للحل أو الإجابة.
٦) بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمارين ومناقشتها، انتقل المعلم إلى مراجعة المهارة ومدلولها وأهدافها واستخدامها، ومساعدة التلاميذ على التنبؤ بالأماكن الأخرى التي يمكن فيها استخدام المهارة. بالمهارات الأخرى التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.كما هو موضح بالتفصيل بخطوات سير الدروس ملحق رقم(٥).

وقد لاحظ الباحث أثناء تجربة البحث ما يلي:

١) الاهتمام الشديد من التلاميذ في الحرص على الحضور بانتظام، وقد يرجع ذلك إلى كسر روتين الدروس اليومية التي تتبع الطرق التقليدية في تدريس معظم المواد الدراسية الأخرى.
٢) تفاعل التلاميذ أثناء تطبيق الموضوعات؛ لأنهم يتدربون على مهارات جديدة في التفكير وينمون مهاراتهم في التفكير الناقد وبالتالي القراءة الناقدة؛

حيث يتوافر المناخ الصفي والموضوعات التي تتيح الفرصة لتنمية مهارات القراءة الناقدة.

٣) ارتباط علم اللغة العربية بالحياة اليومية للتلاميذ ؛جعل من السهل توظيف وتطبيق مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ (عينة البحث) من خلال مقرر اللغة العربية.

٤) شعور التلاميذ بأنهم مفكرون يستطيعون تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، وقدرتهم على التدريب على واكتساب مهارات تفكير جديدة تجعلهم أكثر إيجابية ومشاركة في الموقف التعليمي؛ مما أثرى المواقف التعليمية.

٣ـ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة ومقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) للتحقق من فعاليةالنظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة من خلال مقرر اللغة العربية وذلك يوم الأحد (٢٠١٨/١٢/٣٠) .

ثامناً: نتائج تجربة البحث: (تفسيرها ومناقشتها):

تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا، وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل :

الفرض الأول: نص الفرض الثاني على ما يلي :

يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة. لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمهارات القراءة الناقدة

المهارات	درجة كل مهارة ونسبتها	المجموعة	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	النسب المئوية	معدل الزيادة في نمو المهارة	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى (٠,٠١)	مربع إيتا الجزئى	مقدار حجم الأثر
مهارة التمييز	١٢ ٢٠٪	التجريبية	11.46	٩٥,٥٪	٥٤,٢٪	.329	دالة مرتفع	0.37	كبير
		ضابطة	4.956	٤١,٣٪					
مهارة اكتشاف العلاقات	١٢ ٢٠٪	التجريبية	11.1756	٩٣,١٣٪	٤٥,٨٣ %	12.5	دالة مرتفع	0.71	كبير
		ضابطة	5.676	٤٧,٣٪					
مهارة الاستنتاج	١٢ ٢٠٪	التجريبية	10.8528	٩٠,٤٤٪	٤٤,٧٤ %	٦1 .42	دالة مرتفع	0.76	كبير
		ضابطة	5.484	٤٥,٧٪					
مهارة تقويم المقروء	١٢ ٢٠٪	التجريبية	11.088	٩٢,٤٪	٤٣,١٪	٧.٣1	دالة مرتفع	٠,٦٠	كبير
		ضابطة	5.916	٤٩,٣٪					
مهارة كشف تحيز المؤلف	١٢ ٢٠٪	التجريبية	11.436	٩٥,٣٪	٤٧,٧٪	٢.٥1	دالة مرتفع	٠,٦٠	كبير
		ضابطة	5.712	٤٧,٦٪					
مهارات القراءة الناقدة ككل(٥مهارة)	٦٠ ١٠٠٪	التجريبية	56.04	٩٣,٤٪	٤٧,١٪	٧1 .28	دالة مرتفع	0.90	كبير
		ضابطة	27.78	%٤٦,٣					

استعان الباحث باختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة ؛ واتضح من جدول(٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين - المعدلين- فى كل مهارة ومجموع المهارات؛ عند د.ح= ٣٤ حيث احتلت مهارة التمييز اعلا نسبة مئوية للنمو لدى طلاب المجموعة التجريبية بنسبة مئوية مقدارها (٩٥,٥٪) ومعدل الزيادة في نمو المهارة المجموعة التجريبية عن الضابطة بنسبة مئوية مقدارها (٥٤,٢٪)، وجاءت مهارة كشف تحيز المؤلف في المرتبة الثانية نسبة مئوية للنمو لدى طلاب المجموعة التجريبية بنسبة مئوية مقدارها (٩٥,٣٪) ومعدل الزيادة في نمو المهارة المجموعة التجريبية عن الضابطة بنسبة مئوية مقدارها (٤٧,٧٪)، كما جاءت مهارة اكتشاف العلاقات في المرتبة الثالثة نسبة مئوية للنمو لدى طلاب المجموعة التجريبية بنسبة مئوية مقدارها (٩٣,١٣٪) ومعدل الزيادة في نمو المهارة المجموعة التجريبية عن الضابطة بنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٨٣٪)، كما جاءت مهارة تقويم المقروء في

المرتبة الرابعة نسبة مئوية للنمو لدى طلاب المجموعة التجريبية بنسبة مئوية مقدارها (٩٢,٤٪) ومعدل الزيادة في نمو المهارة المجموعة التجريبية عن الضابطة بنسبة مئوية مقدارها (٤٣,١٪)، واخيراً احتلت مهارة الاستنتاج في المرتبة الاخيرة نسبة مئوية للنمو لدى طلاب المجموعة التجريبية بنسبة مئوية مقدارها (٩٠,٤٤٪) ومعدل الزيادة في نمو المهارة المجموعة التجريبية عن الضابطة بنسبة مئوية مقدارها (٤٤,٧٤٪)، كما تبين أن مجموع المهارات على الترتيب، وهى جميعا قيم دالة عند مستوى ٠،٠١،ومن ثم يتم قبول الفرض الأول، ومما يدل على فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (عينة البحث) من خلال مقرر اللغة العربية؛ ويؤكد ذلك أهمية دمج مهارات التفكير ضمن المقررات الدراسية

ويتضح من جدول(٤) أيضا حجم الأثر المحسوب بمربع إيتا الجزئى للبرنامج (المتغير المستقل) فى مهارات القراءة الناقدة (المتغير التابع)، والتى بلغت ٣٧٪ ، ٧١٪ ، ٧٦٪ ، ٦٠٪ ، ٦٠٪ ، ٩٠٪ على الترتيب، وهى قيم ذات تأثير كبيرلمحك كوهين (1988Cohen،) لقيم حجم التأثير ٠,٠١ = تأثير ضعيف، ٠,٠٦ = تأثير متوسط، ٠,١٤ = تأثير قوى (In Pallant،2011 ،)، ومن ثم تتبين فعالية برنامج رسك لتنمية مهارات القراءة الناقدة الكبيرة.حيث قيم مربع إيتا الجزئي للمهارات الخمس كلها ذات تأثير قوي.

الفرض الثاني: نص الفرض على:

يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة. لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الناقدة

المهارات	درجة كل مهارة ونسبتها	التطبيق	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	معدل الزيادة في نمو المهارة	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى (٠,٠١)	مربع إيتا الجزئى	مقدار حجم الأثر
مهارة التمييز	١٢ ٪٢٠	البعدي	11.46	٪٩٥,٥	٪٤٧,٧	11.050	دالة مرتفع	0.80	كبير
		القبلي	5.736	٪٤٧,٨					
مهارة اكتشاف العلاقات	١٢ ٪٢٠	البعدي	11.1756	٪٩٣,١٣	٪٤٧,٧٣	18.412	دالة مرتفع	0.91	كبير
		القبلي	5.448	٪٤٥,٤					
مهارة الاستنتاج	١٢ ٪٢٠	البعدي	10.8528	٪٩٠,٤٤	٪٤٣,٠٤	32.435	دالة مرتفع	0.97	كبير
		القبلي	5.688	٪٤٧,٤					
مهارة تقويم المقروء	١٢ ٪٢٠	البعدي	11.088	٪٩٢,٤	٪٤٠,٣٣	28.716	دالة مرتفع	٠,٩٦	كبير
		القبلي	6.2472	٪٥٢,٠٦					
مهارة كشف تحيز المؤلف	١٢ ٪٢٠	البعدي	11.436	٪٩٥,٣	٪٤٩,٠٣	27.305	دالة مرتفع	٠,٩٦	كبير
		القبلي	5.5524	٪٤٦,٢٧					
مهارات القراءة الناقدة ككل(٥مهارة)	٦٠ ٪١٠٠	البعدي	56.04	٪٩٣,٤	٪٤٥,٦	57.036	دالة مرتفع	0.99	كبير
		القبلي	28.68	%٤٧,٨					

استعان الباحث باختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين للتأكد من صحة الفرض، واتضح من جدول(٤) أنه توجد فروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي عند د.ح= ٣٤ في مهارات القراءة الناقدة: التمييز ، و اكتشاف العلاقات ، والاستنتاج، وتقويم المقروء ،وكشف تحيز المؤلف ومجموع المهارات؛ حيث بلغت قيمة "ت" ١١,٠٥٠ ، ١٨,٤١٢، ٣٢,٤٣٥، ٢٨,٧١٦ ، ٢٧,٣٠٥ ، ٥٧,٠٣٦ على الترتيب، وهى جميعا قيم دالة؛ لذلك تم قبول الفرض الثاني.

ثم قام الباحث بحساب حجم الأثر للنظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" فى اختبار مهارات القراءة الناقدة باستخدام معادلة "مربع إيتا η^2" : (علي ماهر خطاب:٢٠٠٩)(صلاح علام:٢٠٠٥).

حيث: (ت) هى قيمة اختبار "ت t-test" للفرق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين (أو مستقلتين)، (د.ح) درجات الحرية، وتتراوح قيمة مربع إيتا بين (صفر، ١)، ويفسر مثلما يفسر معامل التحديد (أى لا يتم تربيعه)، وحدد كوهين ثلاثة مستويات لحجم التأثير المحسوب من مربع إيتا: ٠,٠١= تأثير ضعيف، ٠,٠٦= متوسط، ٠,١٤= كبير (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٦٦٤ ،٦٦٧-٦٦٨)، واتضح من قيم مربع إيتا في جدول (٥) أن البرنامج تمتع بحجم تأثير كبير بلغ

٨٠٪، ٩١٪، ٩٧٪، ٩٦٪، ٩٦٪، ٩٩٪ في المهارات على الترتيب.مما يوضح فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ عينة البحث .

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (محمد فؤاد الحوامدة، ٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية برامج التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة ، كذلك تتفق مع دراسة (فوزي عبد الغني خالد، ٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية التفكير التشاركي في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

كذلك تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات الأجنبية التي اهتمت بموضوع القراءة الناقدة ومهاراتها ، كدراسة ماراشي وديبه (Marashi & Dibah)، (2013، ودراسة ماريان وسبيفي (Marian & Spivey،2003)، ودراسة فانديركريسي وفاندوتيري وكورنيلي وكلاربوت (Vandercruysse، Vanderwaetere، Cornillie & Clarebout، 2011)،

الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على:

يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".

جدول (٦) مقارنة درجات طلاب المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في مقياس (الاتجاه نحو القراءة) البعدي

محاور المقياس	نوع الاختبار	متوسط الدرجات (م)	النسب المئوية	دلالة الاتجاه	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية القراءة	تجريبية	13.17	87.80%	إيجابي	٣,٥٨	١٧,٧٨٥	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	ضابطة	11.649	77.66%	محايد	٣,٦٣٥		
القيمة النفعية	تجريبية	13.425	89.50%	إيجابي	٤,٣٣	١٤,٢٩٢	
	ضابطة	10.905	72.70%	محايد	٦,٧٧		
الممارسات العملية	تجريبية	13.26	88.40%	إيجابي	٥,١٣	١٧,٦٧٩	
	ضابطة	10.995	73.30%	سلبي	٥,١٢٦		
معلم القراءة	تجريبية	13.8	92%	إيجابي	٣,٩٥	١٦,٤١٤	
	ضابطة	11.22	74.80%	محايد	٤,٥١٥		
المقياس ككل	تجريبية	53.655	89.43%	إيجابي	١٢,٤٩	٣٧,٤٤	
	ضابطة	44.76	74.60%	محايد	١٤,٤٩		

يتضح من الجدول رقم (٦) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة بمحاوره الأربعة والمقياس ككل، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في المقياس ككل (٥٣,٦٥٥) بانحراف معياري(١٢,٤٩)، وبينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤٤,٧٦) بانحراف معياري (١٤,٤٩)، وحيث بلغت قيمة "ت" (٣٧,٤٤) وهي قيمة (كلها) دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".في التدريس والتي ساعدت على نمو الاتجاه نحو مادة القراءة ، كما بينت النتائج تباين في ارتفاع الفروق بين متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية في محاور المقياس بأبعاده الأربعة، حيث جاء محور معلم القراءة بأعلى نسبة مئوية (٩٢٪)، تلي ذلك محور القيمة النفعية بنسبة مئوية (٨٩,٥٠٪)، ثم محور الممارسات العملية بنسبة مئوية (٨٨,٤٠٪)، وأخيرا محور أهمية القراءة بنسبة مئوية (٨٧,٨٠٪).

ويرجع الباحث هذا الارتفاع في مستويات الأداء في مقياس (الاتجاه نحو القراءة) نتيجة لما تم ممارسته من أنشطة ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".واسئلتها في اللغة العربية في أثناء التدريس، وخاصة المرتبطة بالنماذج البنائية للغة العربية ، والتي تطلبت مستويات من الأداء الذهني المختلف عن ما يدرس في التدريس التقليدي، مما أبرز لدى الطلاب أهمية القراءة في حياتهم العملية، وجعل من الممارسات العملية للقراءة قيمة بالنسبة لأهميتها للتلاميذ ظهرت في نتائج المقياس البعدي، والنتائج الخاصة بالاتجاه نحو القراءة في مجملها ما يثبت صحة الفرض الثالث، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة بمحاوره الأربعة والمقياس ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال الخامس من أسئلة البحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (رحاب أحمد عبد الحميد ، ٢٠١٧)، (أمل محروس محمود، ٢٠١٤) ، و(وفية محمد الياسري ٢٠١٤)، و(ابتهال محمود أبو رزق، سعاد عبد الكريم ، ٢٠١٣)، و(هند الميعان ٢٠١٣) ، و(إسماعيل ربابعة وعبد الكريم أبو جاموس، ٢٠١٢).

الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على:

يوجد فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس (الاتجاه نحو القراءة)

محاور المقياس	نوع الاختبار	متوسط الدرجات (م)	النسب المئوية	دلالة الاتجاه	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية القراءة	التطبيق البعدي	13.17	87.80%	إيجابي	٣,٥٨	١٤,٨٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	التطبيق القبلي	7.649	50.99%	محايد	٢,٥٣٥		
القيمة النفعية	التطبيق البعدي	13.425	89.50%	إيجابي	٤,٣٣	١٥,٤٣	
	التطبيق القبلي	8.905	59.37%	محايد	٣,٥٧		
الممارسات العملية	التطبيق البعدي	13.26	88.40%	إيجابي	٥,١٣	١٤,٥٢	
	التطبيق القبلي	8.995	59.97%	سلبي	٤,٥٢٤		
معلم القراءة	التطبيق البعدي	13.8	92%	إيجابي	٣,٩٥	١٦,٩٣	
	التطبيق القبلي	5.171	34.47%	محايد	٣,٨٧		
المقياس ككل	التطبيق البعدي	53.655	89.43%	إيجابي	١٢,٤٩	٢١,٢٦	
	التطبيق القبلي	٣٠,٧٢	51.20%	محايد	٩,٨٢		

يتضح من الجدول رقم (٧) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة بمحاوره الأربعة والمقياس ككل عن التطبيق البعدي ، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في المقياس ككل (٥٣,٦٥٥) بانحراف معياري(١٢,٤٩)، وبينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٠,٧٢) بانحراف معياري (٩,٨٢)، وحيث بلغت قيمة "ت" (٢١,٢٦) وهي قيمة (كلها) دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية. بنسبة نمو مقدره (٣٨,٢٣٪) في الاتجاه نحو القراءة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".في التدريس والتي ساعدت على نمو الاتجاه نحو مادة القراءة ، كما بينت النتائج تباين في ارتفاع الفروق بين متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية في محاور المقياس بأبعاده الأربعة، والنتائج الخاصة بالاتجاه نحو القراءة في مجملها ما يثبت صحة الفرض الرابع ، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة بمحاوره الأربعة والمقياس ككل لصالح التطبيق

البعدي ، وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال السادس من أسئلة البحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (فوزي عبد الغني خالد، ٢٠١٥) (أحمد العلوان، شادية التل ٢٠١٣) ،و(إيمان عليمات ، ٢٠١١) ، (سعاد عبد الكريم عباس ، ضياء محمد أبو الرز:، ٢٠١١) و(إيمان محمد عاصم ،٢٠١٠) ، ومحمد سامي : ٢٠١٠)، (صالح والمجيدل ، ٢٠١٠).

مناقشة النتائج

اشتملت أداتي البحث على اختبار القراءة الناقدة بأبعاده الخمسة (مهارة التمييز - مهارة اكتشاف العلاقات - مهارة الاستنتاج - مهارة تقويم المقروء - مهارة كشف تحيز المؤلف)، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، واستبيان التعرف على أسباب العزوف عن القراءة والحلول العملية لمعالجة ذلك. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذو دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة بمهارات الخمسة مهارة التمييز - مهارة اكتشاف العلاقات - مهارة الاستنتاج - مهارة تقويم المقروء - مهارة كشف تحيز المؤلف) والمهارات ككل . لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".كما توصلت نتائج البحث إلى وجود اتجاهات إيجابية لدي تلاميذ الصف الثاني الاعدادي نحو القراءة الناقدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة الناقدة ، كما أن المعدل الدراسي للتلاميذ كان منبئاً باتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة ، وأوضحت النتائج أن من أهم أسباب عزوف التلاميذ عن القراءة من وجهة نظرهم هو تقصير المؤسسات التربوية والمجتمعية في ترسيخ عادة القراءة لديهم إضافة إلى انشغالهم بوسائل التواصل الاجتماعي عن هذه الممارسة.

تاسعاً: توصيات البحث

بناءً على نتائج هذا البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. الاهتمام بدمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة. وتتفق هذه التوصية مع توصية (عصام الجدوع:٢٠٠٥) الذي أوصى بإجراء المزيد من الدراسات حول برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" للتأكد من فاعلية هذا البرنامج في تعليم التفكير مع أخذ متغيرات أخرى مثل الجنس، المتسوى التحصيلي للطالب، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما أوصى بتطبيقه على طلبة المرحلة ودمج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي.

٢.أهمية الاهتمام بتنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بمهاراتها الأربعة ؛ ومما له الأثر في اكتساب مهارات اللغة العربية .
٣.الأخذ ببرامج تنمية التفكير بأنوعها المختلفة ، ومنها برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK" عند تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،وفي برامج اعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية.
٤.الاستفادة من اللغة العربية ومهاراتها التطبيقية التي تمكن الفرد من التفكير في كيفية تطبيق ما يتعلمه في حياته اليومية.
٥.الحرص على تدريب التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة على تنمية مهارات التفكير التي لديهم، وتنمية مهارات تفكير أخرى جديدة.
٦.تطوير برامج التفكير الحالية لتواكب التطور العلمي في تنمية التفكيرمن خلال اللغة العربية؛ فاللغة العربية أساس التفكير وأهم أدواته.

بحوث مقترحة: يقترح الباحث الدراسات التالية:

١. إجراء دراسات لتطبيق النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK" ؛للتأكد من فعاليته في تعليم التفكير وتنميته للمراحل التعليمية المختلفة، وابتداءً من الصف الأول الابتدائي.
٢. إجراء المزيد من الدراسات حول برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK" للتأكد من فعالية هذا البرنامج في تعليم التفكير، وتعليم اللغة العربية وتعلمها، مع أخذ متغيرات أخرى .
٣. إجراء دراسات أخرى على هذا البرنامج من خلال تدريسه بالطريقه غير المباشرة (دمجه مع مناهج اللغة العربية) .
٤. إجراء دراسات أخرى تتناول أثر هذا البرنامج لتنمية مهارات تفكير أخرى مثل التفكير الإبداعي ، بداية من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الجامعية الأولى.

مراجع البحث:

١- القرآن الكريم .
٢- آمال جمعة: فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى التلاميذ المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٨.

٢- ابتهال محمود أبو رزق، سعاد عبد الكريم: أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهتهن نحو القراءة ، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد ٢٨، العدد٦ ، ٢٠١٣.
٣- إبراهيم وجيه محمود: اختبار التفكير الناقد(ج٤)، د/ ن،٢٠١٣.
٤- ابن منظور : لسان العرب (تحقيق : عبد الله الكبير، محمد حسب الله ، وهاشم الشاذلي) ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٨.
٥- أحمد العلوان، شادية التل : أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة جامعة دمشق(٢٠١٠) ، ٢٦ (٣)، ٣٦٧- ٤٠٤.
٦- إدوارد دي بونو: التفكير الإبداعي. ترجمة: الجيوشي، خليل، ابو ظبي- الامارات العربية المتحدة، منشورات المجمع الثقافي، ١٩٩٥.
٧--------- : تعليم التفكير. ترجمة ياسين، عادل عبد الكريم. وملحم، اياد. العمري، توفيق، دمشق- سوريا، دار الرضا للنشر،٢٠٠١.
٨- السيد حسين محمد: فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧.
٩- إسماعيل ربابعة وعبد الكريم أبو جاموس: أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، مجلة كلية التربية – جامعة اليرموك ، مجلد ٢٦، العدد٥، ٢٠١٢.
١٠- ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص. ترجمة غسان أبو فجر، القاهرة- مصر، منشورات سلسلة عالم المعرفة. العدد ،١٤٤، ١٩٨٩.
١١- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد: وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية (للتعليم قبل الجامعى)، القاهرة، هيئة ضمان الجودة، ٢٠٠٩.
١٢- أماني سمير: فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج التفكير بالقبعات الست في تنمية التفكير الإبداعي وبعض الذكاءات المتعددة لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان،٢٠١٤.
١٣-أمل محروس محمود : فاعلية استراتيجية حلقات القراءة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية،٢٠١٤ .

١٤- إيزيس رضوان:فعالية برنامج لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،جامعة عين شمس،٢٥،٢٦يوليو،٢٠٠٠.
١٥- إيمان عليمات : أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن ، ٢٠١١.
١٦- إيمان محمد عاصم : أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الفيوم، ٢٠١٠ .
١٧- إيمان محمد فتحي زكي: أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠١٤ .
١٨- باولو فريري، ترجمة،حامد عمار:التعليم من أجل الوعي الناقد،القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،٢٠٠٩.
١٩- جمال أحمد بادي : تجربة الجامعة الاسلامية بماليزيا في تدريس التفكير الإبداعي. المؤتمرالعلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين،عمان-الاردن ، ٢٠٠٥.
٢٠- جمال سليمان عطية : برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٢.
٢١- _____ : استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي . القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٤ .
٢٢- ------- : أدب الطفل العربي– دراسات وبحوث ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٤ ، ط٢.
٢٣- حسني عبد الباري عصر: التفكير(مهاراته،واستراتيجيات تدريسه)،الرياض،مكتبة الشقري،٢٠٠٣،ط٢.
٢٣- حسني عبد الباري عصر: التمكن من مهارات القراءة الناقدة وعلاقته بالوعي بعمايات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٤٧،أكتوبر١٩٩٧.

٢٤- حمدان نصر: أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالبة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية. مؤتة للبحوث والدراسات، ١٣(١)، ١٩٩٨، ١٠٣- ١٣٣.
٢٥- حنفي محمود البوهي: برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفاعليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة (غير منشورة) معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣.
٢٦- خلدون أبو الهيجاء وعماد توفيق السعدي: أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، مجلد ١٩، العدد ١، ٢٠٠٣.
٢٧- خير سليمان شواهين، وآخرون: المرجع الشامل في برنامج التفكير الناقد (RISK)، إربد – الأردن ، عالم الكتب الحديث،٢٠١٠.
٢٨- راشد حمد الكثيري،محمد عبد الله النذير:التفكير"ماهيته – أنواعه – أهميته"،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥-٢٦ يوليو،٢٠٠٠.
٢٩- رانيا أحمد علي فقيهي: "برنامج رسك وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة" رسالة ماجستير،المملكة العربية السعودية،جامعة طيبة، ٢٠٠٦ .
٣٠- رحاب أحمد عبد الحميد: برنامج قائم على القراءة التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية- جامعة بنها، ٢٠١٧.
٣١- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الشعبي : تعليم القراءة والأدب – استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦.
٣٢- رشيد النوري البكر :تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي ،المملكة العربية السعودية ،الرياض ،مكتبة الرشيد،١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م،ط٢.
٣٣- رفعت محمود بهجات :الإثراء والتفكير الناقد – دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي،القاهرة،عالم الكتب،٢٠٠٥،ط٢.
٣٤- رند تيسير العظمة:تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت،عمان،الأردن،ديبونو للنشر والتوزيع،١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م،ط١.
٣٥- روبرت سوارتز،ساندرا باركس،ترجمة عماد أحمد ابو عياش،فاطمة يوسف البلوشي:دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس،أبوظبي،الإمارات العربية المتحدة ،مركز إدرك،٢٠٠٥.

٣٦- ريم أحمد عبد العظيم : نموذج تدريسى مقترح قائم على مدخل التحليل الأخلاقى لبعض القضايا الجدلية لتنمية مهارات الناقدة والذكاء الأخلاقى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس ١٤٣،(العدد ٤١) ،الجزء الثانى ، ٢٠١٧
٣٧- سامي القطاونة : بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن و قياس فاعليته في القراءة و اتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن ، ٢٠٠٤.
٣٨- سعاد عبد الكريم عباس ، ضياء محمد أبو الرز: درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة دراسات في العلوم التربوية ، المجلد (٣٨) ملحق ١ ، الجامعة الأردنية ،٢٠١١.
٣٩- سعاد عبد الكريم وابتهال أبو رزق: أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في حصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهتهن نحو القراءة ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة مؤتة، مجلد ٢٨، العدد ٦، ٢٠١٣
٤٠- سعيد السيد أحمد عبد العال:فاعلية استخدام مدخل التعليم الخليط في تدريس القراءة على التحصيل وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالغردقة ، جامعة جنوب الوادي ، ٢٠١٣.
٤١- سعيد عبد الله لافي: "برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية" ،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥-٢٦يوليو،٢٠٠٠.
٤٢- سعيد عبد الله لافي : القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب ، ٢٠٠٦
٤٣- سناء محمد أحمد : فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد الثلاثون، يوليو، ٢٠١١ .
٤٤- سونيا هانم قزامل:فعالية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي وتنمية تفكيرهم الناقد،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥-٢٦يوليو،٢٠٠٠.

٤٥- سيد رجب إبراهيم: نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٢١١) ، يناير ٢٠١٦.
٤٦- شيماء رشاد سيد محمد : فاعلية استراتيجتي الخرائط الذهنية والنمذجة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٥.
٤٧- صالح محمد علي أبو جادو: أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان،الاردن ٢٠٠٣.
٤٨- صالح بن عبدالعزيز النصار، ومحمد بن عبدالله المجيدل: أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة، "المجلة التربوية" جامعة الكويت، العدد (٩٦) المجلد(٢٤) شوال ١٤٣١ ه سبتمبر ٢٠١٠
٤٩- صلاح عبد السميع محمد : فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد١٣١، ٢٠١٢.
٥٩- صلاح علام: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة،دار الفكر العربي،٢٠٠٥.
٥١- صلاح مراد:الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية ٢٠٠٠ ،ط١.
٥٢-عبد الحميد عبد الله عبد الحميد: الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الكويت،مكتبة الفلاح، ط٢، ٢٠٠٣
٥٣- عبد الرشيد عبد العزيز حافظ : التفكير والبحث العلمي ، مركز النشر العلمي (مطابع جامعة الملك عبد العزيز)، جدة ، ٢٠٠٩.
٥٤- عبد الله عقيل محمد : برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكيات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة ، ٢٠١٢.

٥٥- عبد الله بن محمد آل تميم : تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعاقين سمعيا في المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجيات الصراع المعرفي ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، دولة الإمارات، العدد ٣٦، ٢٠١٤.
٥٦-عبد الواحد الكبيسي:تنمية التفكير بأساليب مشوقة،المملكة الأردنية الهاشمية ،ديبونو للطباعةوالنشر، ط١،٢٠٠٧ .
٥٧-عصام الجدوع ، ونزيه حمدي :أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة رسك في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،الأردن ،الجامعة الأردنية ، ٢٠٠٥.
٥٨- عطية مختار عبد الخالق : فاعلية برنامج قائم على القراءة الإلكترونية الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى معلمي اللغة العربية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس، العدد ١٤٨، ٢٠١٤.
٥٩-علاعبد المقصود عبد الصادق: أثر استخدام استراتيجية تنال القمر(POSSE) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات في التربية وعلم النفس ، كلية التربية- جامعة بنها ، العدد ٧، ج ٢، ٢٠١٦.
٦٠- علي أحمد مدكور : طرق تدريس اللغة العربية ، عمان ، دار الميسرة ، ٢٠٠٨.
٦١-على ماهر خطاب :الإحصاء الاستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،٢٠٠٩.
٦٢- غالية الخصيبي: أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠١٢.
٦٣- غازي مفلح : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بأسايب تدريسية متنوعة – دراسة تجريبية في مدارس محافظة القنطرة ، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة دمشق، ٢٠٠٤.
٦٤- فاروق الروسان : أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان- الأردن، دار الفكر للنشر والطباعة ، ٢٠٠٦.
٦٥- فراس السليتي : أثر استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوهما لدى طلبة الصف

العاشر الأساسي ، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، مجلد ٢٥، العدد ١٠٠، ٢٠١١
٦٦- فراس السليتي و فؤاد المقدادي : أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع بالأردن ،مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية ، مجلد ٢٦، العدد ٩، ٢٠١٢.
٦٧- فتحي عبد الرحمن جروان:تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،العين،دار الكتاب الجامعي،١٩٩٩،ط١.
٦٨- -------- :تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،عمان،دار الفكر،٢٠٠٥م-١٤٢٦هـ، ط٢ .
٦٩- ------:تعليم التفكير .مفاهيم وتطبيقات،عمان،الأردن،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ ،ط٤.
٧٠- فوزي عبد الغني خالد : برنامج إثرائي قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٥.
٧١- كوثر محمد: أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربيةعلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث متوسط، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى،٢٠١٢.
٧٢- لجنة الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي:تعليم مهارات التفكير ،مداخل وتدريبات عملية(دليل المعلم والمتعلم)،العين،الإمارات العربية المتحدة،دار الكتاب الجامعي،٢٠٠٦، ط١.
٧٣- ماهر شعبان عبد الباري: فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة بنها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٧ ، عدد ٢ ، يوليو٢٠١٦.
٧٤- ماثيو ليبمان : المدرسة وتربية الفكر. ترجمة الشهابي، إبراهيم، دمشق-سوريا، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩٨
٧٥- مجدي عبد الكريم حبيب:اتجاهات حديثة في تعليم التفكير ،استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة،دار الفكر العربي،٢٠٠٧،ط٢.
٧٦- محمد أحمد عيسى ، وليد أبو المعاطي : مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد ١٥٦، ج١، ٢٠١٣.

٧٧- محمد الساسي الشايب، وكلثوم قاجة (٢٠١٦) : مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة "دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي" ، جامعة الجزائر ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد ٢٤، يونيو ٢٠١٦.
٧٨- محمد بكر نوفل: تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل،عمان-الأردن،دار المسيرة، ٢٠٠٨م-١٤٢٨هـ،ط١.
٧٩- محمد حبيب الله : أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠.
٨٠- محمد حسن بسيوني وعبد الكريم أبو جاموس: أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن، مجلة المنارة، المجلد ٢١ ، العدد ٤/أ ، جامعة اليرموك ، الأردن ٢٠١٥.
٨١- محمد خليفة ناصر الشريدة : أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعةعمان العربية للدراسات العليا،عمان- الأردن ، ٢٠٠٣.
٨٢- محمد دهيم الظفيري : فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية جامعة الكويت تخصص اللغة العربية ، دراسة تجريبية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٥١، القاهرة ٢٠٠٦.
٨٣- محمد رجب فضل الله : المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠١٤.
٨٣- محمد رجب فضل الله : المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠١٤.
٨٤- محمد سامي الهزايمة : ثر بعض المتغيرات في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القراءة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، يونيو ٢٠١٠
٨٥- محمد سليمان علي حوارنة: إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الاردن ٢٠٠٤
٨٦- محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
٨٧- محمد علي حسن: برنامج تدريبي في مهارات القراءة الناقدة وتأثيره في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الأسكندرية،٢٠١٣.

٨٨- محمد فؤاد الحوامدة : فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ١١، العدد٢، ٢٠١٥.
٨٩- محمد لطفي جاد : فاعلية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية ، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة ،مجلد ١٠، العدد٢ ، ٢٠٠٢.
٩٠- محمد محمد شعلان : فاعلية برنامج لقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية،جامعة المنصورة ـ فرع دمياط ، ٢٠١١.
٩١- محمد محمود فراج : فاعلية برنامج مقترح في النشاط اللغوى لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية،جامعة المنصورة ، ٢٠١٥.
٩٢- محمد موسى : مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة العدد ٤، ٢٠٠١، ١٥- ٣٦.
٩٣- مروان السمان : نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،تربية عين شمس، العدد ٢٠٤، ٢٠١٤.
٩٤- ممدوح الحربي : تقويم مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن ، ٢٠٠٤.
٩٥- منى عبد الباسط : فاعلية استخدام أنشطة قصية إثرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٧.
٩٦- منى محمد : برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط وفاعليته على التحصيل والأداء لتلك الاستراتيجيات والتفكير الناقد لمعلمي العلوم حديثي التخرج، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦، يوليو،٢٠١٣.

٩٧- مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير: المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،دار الضيافة – جامعة عين شمس،٢٦،٢٥يوليو،٢٠٠٠.
٩٨- موفق سليم صبح بشارة : أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد– الاردن ، ٢٠٠٣.
٩٩- ناديا هايل السرور: برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد،عمان ،الأردن، ديبونو للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
١٠٠- ---------- : تعليم التفكير في المنهج المدرسي، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
١٠١- نايفة قطامي:تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،عمان،الأردن،دار الفكر،ط١، ٢٠٠١.
١٠٢- نوال سيف البلوشي، ومحمد الطاهر عثمان: مدى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي ، المجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، مجلد ٤، العدد٨، ٢٠١٣.
١٠٣- هالة محمد طلعت : فاعلية برنامج قائم على القصص التراثي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية –جامعة حلوان ،مصر، ٢٠١٦.
١٠٤- هدى فهمي عبد الحميد: فاعلية استراتيجيات القبليات العرفانية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة (غير منشورة)معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٤.
١٠٥- هدى وزير السيد: فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة ، ٢٠١٠.
١٠٦- هند أحمد الميعان : أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف السابع بدولة الكويت ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، مجلد ٧ ، العدد ٣ ، ٢٠١٣
١٠٧- هيام أبو المجد:برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات

كلية التربية بسوهاج،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،رابطة التربوين العرب ،٣،(٤٦)،فبراير،٢٠١٤.
١٠٨- وائل صلاح محمد السويفي: فاعلية استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنيا، ٢٠٠٦.
١٠٩- وجيه المرسي أبو لبن : فاعلية بعض استراتيجيات تدريس موضوعات القراءة المناسبة لأنماط تعلم طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الابتكاري ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.
١١٠- وجيه قاسم القاسم،وآخرون:دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير،المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم،التطوير التربوي،مكتبة الملك فهد الوطنية،١٤٢٧هـ-٢٠٠٧م،ط٢.
- وزارة التربية والتعليم : خطة تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ٢٠١٨/٢٠١٧
١١١- وسام أحمد: أثر برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية القدرة على الحل الابتكاري للمشكلة لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، دكتوراه،كلية اللغة العربية بالمنوفية، جامعة الأزهر،٢٠١٠.
١١٢- وفية محمد الياسري : أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد١٨، ٢٠١٤.

المراجع والمواقع الأجنبية:

1. Marashi، H.، & Dibah، P. (2013). The comparative Effect of using competitive and cooperative learning on the oral proficiency of Itania introvert and extrovert EFI learners. Journal of language Teaching and research، 4 (3)، 455-556.

٢. M. (2003). Competing activation in ، V. & Spivey،Marian bilingual language processing: within and between – language 97- ، 6(2)،competition. Bilingualism: language and cognition 115.

3. Powell 0 Smith، A.، Stoner، G.، Shinn، R. & Goodill، H. (2002). Parent Tutoring in reading using literature and curriculum materials: impact on student reading achievement. School Psychology Review، 29(1)، 5-27.
4. Strang، N. (2001). The effect of Journal writing on the reflective metacognitive analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking course. Tremble university. DAI، 61(12)، 4719.
5. Vandercruysse، S.، Vandewaetere، M.، Cornillie، F. & Clarebout، G. (2011). Game-Based Language Learning: The Impact of Competition on Students' Perceptions and Performances. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.)، *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia، Hypermedia and Telecommunications*، 1480-1485.
6. Choy، C. Teacher Perception of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education، International Journal of Teaching and Learning in Higher Education، 20 (2)،103-115،2009.
7. Ennis، R.H.& Millman، J،& Tomko، T.N. Cornell Critical Thinking Test، Manual. (3rd ed.) Critical Thinking Books and Software.Pacific Groge،CA،Midwest Publication،1985.
8. Ennis ،R. H.،Millman،J. and Tomko، T.N.،Cornell Critical thinking Tests .CA: Critical thinking Press &Software،2005.
9. Ennis،R.A super-Streamlined Conception Of Critical Thinking. Available at:htt//www.kemtertro.cc.mous/lognview/ctacdefinition.html.2013.

10. Pallant، J. SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th Edition).Australia: Allen & Unwin،2011. pp. 210
11. Philip، L.: The Pedagogy of Critical Thinking: Object Design Implications for Improving Students Thoughtful Engagement Within E-Learning Environment ، B3،2011 ، 354-363.
12. Swartz ، J;Parks ،S. Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction.Critical Thinking Press Software . U.S.A ،1994.
13. Torrance ، P;Safter .T. The Incubation Model of Teaching ، Getting Beyond The Aha !.Bearly limited . U.S.A ،NY،1990.
14. http://omya3rob.blogspot.com/p/blog-page_20.html
15. http://www.stooob.com/133364.html
16. http://en.wikipedia.org/wiki/Family_and_consumer_science
17. www.nooonbooks.com/applied-science-technology/o-u-o-u-o-o
18. Edustudentaffairs.helwan@gmail.com
19. Abu- Al- Sha' r. Awatif (2008). The Effect of Using Critical Reading Strategies on Developing University Students' Critical Thinking skills. Jordan Journal of Educational Sciences 4 (1). pp 49- 62
20. Chittooran،mary.M (2015):Rading&Writingfor critical reflective thinking، new directions for teaching&learning .(available at: http:// onlinelibarary.wiley.com /doi/10،1002،tl.20137/abstract)، 25-10-2015
21. Abu Humos، Omar (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. An - Najah Univ. J. Res. (Humanities). Vol. 26(3). pp767- 788
22. Jasim، Basim Y. (2007). The Impact of Instruction in Critical Reading Strategies on Advanced Iraqi EFL learners' comprehension. College of Basic Education Researchers Journal 7(1). pp 320- 363