إستراتيجية مقترحة قائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في اللغة العربية

إعداد

د/ مبارك بن علي محمد البلوي

مخلص البحث

هدف البحث الحالي، بناء إستراتيجية قائمة على نموذج أبعاد التَّعلم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة وتعرُّف أثرها على مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، حيث تمَّ إعداد قائمة مهارات القراءة النَّاقدة لطلاب الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط، كما تمَّ إعداد اختبار مهارات القراءة النَّاقدة، وتمَّ تطبيقه على عينة قصديَّة مكونة من (٥٦) طالبًا بإحدى مدارس إدارة تعليم تبوك. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبيَّة (٢٨) طالبًا، والأخرى ضابطة (٢٨) طالبًا. وقد درست المجموعة التَّجريبيَّة (وحدة قضايا الشباب) بالإستراتيجيَّة المعدَّة لذلك، بينما درست المجموعة الضَّابطة نفس الوحدة بطريقة المنهج المقرر. وأسفرت نتائج البحث عن بناء إستراتيجية قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة لطلَّاب الصَّفِّ الثاني المتوسِّط. كما أسفرت النَّتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة لصالح طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة. كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي للإستراتيجية القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو – مهارات القراءة الناقدة.

Proposed strategy based on the dimensions of learning in the teaching of Arabic language and its impact on the acquisition of critical reading skills among second grade students

Mobark Ali AL Balawi

Abstract:

The objective of the current research is to build a strategy based on Marzano's learning dimensions model in teaching Arabic language and its impact on the development of critical reading skills among second grade students. To achieve this goal, the researcher used the descriptive and semi-experimental methods. , And the list of critical reading skills for students in the second grade intermediate, and has been preparing test of critical reading skills, Its made up of 57 students in one of the Department of Education Tabuk schools. The sample was divided into two equal groups, one experimental (28) and the other (29) students. The experimental group (Youth Issues Unit) examined the strategy prepared for this, while the control group examined the same unit in the planned approach. The results of the research resulted in the building of a strategy based on Marzano's learning dimensions model in teaching Arabic to middle-level students. The results also showed statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the critical reading skills test for the experimental group students. The results also showed the positive impact of Marzano's model of learning dimensions in the development of critical reading skills of the experimental group. In the light of these results, some recommendations and proposals were made

Keywords: Strategy based on Marzano's learning dimensions model - Critical reading skills.

مقدمة:

تُعدُّ اللغة العربيَّة وسيلة اكتساب المعارف، والتَّواصل بين الأفراد، ونقل التُّراث والأفكار بين الشُّعوب والأمم، كما أنَّها لغة إعجاز، فيكفي العربيَّة فخرًا بين اللغات أنَّ الله هو المتكفِّل بحفظها إلى قيام السَّاعة؛ لنزول القرآن الكريم بها قال سبحانه: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ [الحجر:٩].

واللغة العربيَّة تفرَّدت بعظم جانبها البياني، واحتوائها على كم هائل من المفردات والتَّراكيب البلاغيَّة التي تميِّزها عن سائر اللغات، وتؤكِّد على هُويَّة الأمَّة العربيَّة النَّاطقة بها، وتحفظ كيانها، وتنمِّي شخصيتها، وتأذن لحضارتها بالتمدُّد والانتشار، فكم عزَّ أقوامٌ بعزِّ لُغات! (الخليفة، ٢٠٠٤).

وحيث إنَّ اللغة العربيَّة وحدة متماسكة الجوانب والمهارات، مما يجعلها تستلزم استخدامها استخدامًا سليمًا ينعكس على النَّتاج اللغويّ الفصيح؛ لذا أيَّة محاولة لتعليم الكفاءة اللغويَّة ممثلة بمهارات اللغة بمعزل عن القراءة ستفشل في مساعدة الطَّالب على ملاحظة العلاقات بينها والتي ينشا عنها تعلُّم فعَّال (عدس، ٢٠٠٦).

وتحظى القراءة كإحدى مهارات اللغة العربيَّة الأساسيَّة بمنزلة خاصَّة في حياة الإنسان؛ فهي المجال الأهم من مجالات النَّشاط اللغويّ، والأداة الفعَّالة لاكتساب المعرفة، بل هي النَّافذة التي يطلُّ من خلالها القارئ على ما أنتجته الشُّعوب، وما خلَّفته من تجارب وأفكار، بالإضافة إلى دورها الريادي في تنمية شخصيَّة القارئ المتَّزن (الزيد، ٢٠٠١؛ عافشي، ٢٠١٢).

وتتنوع مستويات القراءة إلى عدة مستويات شبه منفصلة بعضها عن بعض؛ وهي القراءة الأساسيَّة، والقراءة الحرَّة، والقراءة من أجل التَّسلية، والقراءة الاستكشافيَّة، والقراءة النَّاقدة التَّحليليَّة، والقراءة الإبداعيَّة، في حين أنَّ مستوى القراءة النَّاقدة التَّحليليَّة يشملها جميعًا، وهو أكثر عمقًا وتعقيدًا من المستويات السَّابقة الأساسيَّة؛ إذ يتعرَّف القارئ من خلاله على مصطلحات الكتاب أو كلماته المفتاحيَّة، والمسائل الأساسيَّة التي عرضها، والمشكلات التي عالجها وسعى لحلِّها (الصوفي، ٢٠١٥).

والقراءة النَّاقدة إحدى أنواع القراءة التي يقوم فيها القارئ بالتَّحليل، والموازنة، وإصدار الحكم على النَّصّ المقروء، وتحديد ما به من أفكار، ووجهات نظر، وتفسيرها، وتقويمها، كما تفيد القارئ في إكسابه قوة الشخصيَّة، والاستقلال في اتخاذ القرار، وإعمال الفكر في المقروء (الراميني، ٢٠٠٩).

هذا وقد برز دور القراءة النَّاقدة نتيجة لتضخم النَّتاج الأدبيّ والفكريّ، وباتت الحاجة ماسَّة إلى أن يميز القارئ بين الضَّار والنَّافع حيث لابُدَّ من إصدار الأحكام على هذا النَّتاج ونقده بعد أن يمر بمرحلة الفَهم، وتُعد مهارات القراءة النَّاقدة من أبرز المهارات التي تحتاج إلى توظيف مختلف

القدرات العقليَّة وأنماط التَّفكير؛ لذلك كانت القراءة النَّاقدة أهم الوسائل التي تسمح للفرد بتنمية قدرته على التَّفكير النَّاقد بحيث يتيح للقارئ اكتشاف الأفكار والعلاقات، ومراجعتها، وتقويمها، وبناء تصورات حول مضمون النَّصّ المقروء (هباشي، ٢٠٠٨).

وتحظى القراءة النَّاقدة باهتمام عالميّ ومحليّ من قبل الحكومات والمنظَّمات والهيئات؛ فعلى المستوى العالمي فقد نالت القراءة النَّاقدة الاهتمام العالميّ حيث أكَّدت مراكز التَّقويم الدَّولي بالجمعيَّة الدَّوليَّة لتقييم التَّحصيل التَّربوي (IEA)بهولندا ضرورة توجيه العناية الكبيرة لتنمية مهارات القراءة النَّاقدة والفَهم القرائي، إذ تتسابق الدُّول المتقدِّمة ثقافيًّا وفكريًّا وحضاريًّا في العالم إلى التَّقدُّم القرائيّ، فظهرت اختبارات دوليَّة كاختبار البيرلز (PIRLS) ، واختبار البيزا (PISA) جعلت من مهارات القراءة النَّاقدة محتوى لها؛ كل ذلك لجعل مخرجات التَّعليم أكثر قدرة على تفسير وتلخيص المقروء، وبناء الحجج والبراهين؛ لمواجهة التَّغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر (عطية، ٢٠٠٨).

أمَّا على المستوى المحليّ فقد أدركت وزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة أهمية تدريس مهارات القراءة النَّاقدة كأحد أهداف تعليم اللغة العربيَّة في المرحلتين الابتدائيَّة والمتوسِّطة، وأشارت إلى ضرورة تنميتها من خلال نصوص دروس التَّنمية القرائيَّة؛ كنصِّ الانطلاق، ونصِّ الدعم، ونصِّ الاستماع، والنَّصّ الشِّعريّ، والنَّصّ الإثرائيّ، والتي تهدف في جملتها إلى تنمية القدرة اللغويَّة على التَّواصل، وإكساب الطَّالب القدرة على التَّذوق، وإدراك نواحي الجمال فيها (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

وبالنظر إلى مهارات القراءة النَّاقدة في الأدب التَّربويّ فسنجدها قد صُنِّفت تصنيفات عديدة في الدِّراسات والبحوث التَّربويَّة السَّابقة كدراسات (هزايمة، ٢٠٠٥؛ الزهراني، ٢٠١٥) فمن هذه التصنيفات ما يلي:

المحور الأول: مهارات التَّمييز، وتتضمن المهارات الفرعيَّة الآتية: التَّمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعيَّة، والتَّمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة، والتَّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع، والتَّمييز بين الحقائق والآراء. والمحور الثَّاني: مهارات الاستنتاج، وتتضمن المهارات الفرعيَّة الآتية: استنتاج هدف الكاتب، واستنتاج الفكرة العامَّة للموضوع، واستنتاج المعاني الضمنيَّة للموضوع. والمحور الثَّالث: مهارات التَّذوق، وتتضمن المهارات الفرعيَّة الآتية: تحديد اللفظ الدَّقيق في أداء المعنى، وكشف قيمة التَّعبير الرمزيّ لبعض الألفاظ، واختيار عنوان آخر للنَّصّ، وتحديد صدق العاطفة من كذبها. والمحور الرَّابع: مهارات التَّقويم وإصدار الأحكام، وتتضمن المهارات الفرعيَّة الآتية: الحكم على كفاءة المؤلِّف في الموضوع، والحكم على صحَّة عنوان موضوع القراءة، والحكم على مدى موضوعيَّة الكاتب، والحكم على الأدلة التي يستدل بها الكاتب على وجود مشكلته.

وفي ظل هذا التَّسارع الثَّقافيّ الكبير في المناهج وطرق تدريسها أصبحت هناك حاجة ملحّة إلى منظومة إعداد متميزة تعطي حيزًا مهمًا لاستخدام الإستراتيجيات والنَّماذج بهدف تنمية المهارات لدى الطُّلَّاب؛ كي تجعلهم قادرين على المنافسة العالميَّة ومن أبرز هذه النَّماذج نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو.

فهو نموذج يستند إلى الفلسفة البنائيَّة حيث يعدُّ مارزانو المعرفة هي الأساس الذي يبني الفرد من خلاله خبراته المتنوعة، وهي معرفة نفعيَّة يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف حياتيَّة متنوعة (Marzano, 1990). ومما يميز هذا النَّموذج الشُّمولية، والتَّنوع في الخطوات والمهارات التي يتناولها، والتدرُّج في مستوى الصُّعوبة؛ إذ يتيح عددًا من الخطوات والمهارات التي يحتاجها المتعلِّم أثناء تعلُّمه، كما يساعد على تطوير العمليات المعرفيَّة لدى المتعلِّمين (قطامي وعرنكي، ٢٠٠٧).

وتتمثَّل أهمية هذا النَّموذج في كونه نموذج متكامل يتضمَّن إستراتيجيات التَّدريس المستخدمة مع توضيح كيفية تخطيطها، وتقويمها، وتنفيذها، ومتابعة نواتج التَّعلُّم المتنوعة، فهو ثمرة من ثمرات نتائج بحوث شاملة أجريت على المعرفة والتَّعلُّم في إطار فكريّ شامل يسمح للمعلمين استخدامه في جميع المراحل الدراسيَّة؛ لتحسين نوعيَّة التَّدريس وجودته (Marzano, 1992).

هذا وقد أوضح مارزانو (١٩٩٢) أن نموذجه يتكون من أبعادٍ خمسة سماها أبعاد التَّعلُّم وهي كالآتي: البُعد الأول: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التَّعلُّم، البُعد الثَّاني: اكتساب وتكامل المعرفة، البُعد الثَّالث: تعميق المعرفة وصقلها، البُعد الرَّابع: استخدام المعرفة استخدامًا ذا معنى، البُعد الخامس: عادات العقل المنتجة.

وقد عززت البحوث والدِّراسات الأثر الإيجابيّ لاستخدام نموذج أبعاد التَّعلُّم في تدريس اللغة العربيَّة في متغيرات عديدة منها: تنمية التَّحصيل، وتنمية مهارات فهم المقروء، وتنمية الأداء الكتابيّ، وتحسين الاتجاه نحو مادة اللغة العربيَّة، وتنمية التَّعبير الشَّفويّ، وتنمية المهارات التَّدريسيَّة، وتنمية مهارات القراءة الابتكاريَّة، وتنمية مهارات اللغة العربيَّة، وذلك كما ورد في دراسات كلٍ من: (المخزومي والبطاينة، ٢٠١٢؛ خير الله، ٢٠١٥؛ ضهير، ٢٠١٥؛ إبراهيم، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٧).

واستنادًا إلى ما سبق ذكره من أهمية القراءة النَّاقدة، وأنَّهما يمثلان هدفًا رئيسًا تسعى المؤسسات التَّعليميَّة لتحقيقه لدى الطُّلَّاب، واعتمادًا على نتائج تلك الدراسات عن هذا النموذج، واستجابةً للتَّوجهات الحديثة بتوفير بيئة تعليمية مناسبة للطُّلَّاب تسمح لهم بتنوع المهام والنَّتائج التَّعليميَّة؛ أدرك الباحث أهمية توظيف إستراتيجيَّة مقترحة تُعنى بهذا الأمر، ولم يجد بُدًا من أن يتقصَّى أثر إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة تسعى إلى تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله في الميدان التَّربويّ تدني الملحوظ في مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب هذه المرحلة، وهذا ما دلت عليه نتائج البحوث والدِّراسات التَّربويَّة السَّابقة، علاوة على أنَّ نتائج المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في الاختبار العالميّ لقياس مدى التَّقدُّم القرائي في العالم (PIRLS) والمعلنة من قِبَل المنظَّمة الدَّوليَّة لتقييم التَّحصيل التَّربويّ (IEA) بهولندا بأنَّ المملكة في أول مشاركة لها في عام ٢٠١١م قد حققت المركز الحادي والأربعين من ثمانٍ وأربعين عالميًّا، والثَّاني عربيًّا، فالنَّتيجة العالمية كانت متدنية جدًا.

ويعزِّز ذلك نتائج الدِّراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث خلال الفصل الدراسي الثَّاني من العام الدِّراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)؛ حيث أعد الباحث اختبار مهارات القراءة النَّاقدة ، في وحدة "قضايا الشَّباب" من مقرر مادة لغتيّ الخالدة للصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط، وتم تطبيقهما على عيّنة بلغت (١٥) طالبًا من طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط بمنطقة تبوك التَّعليميَّة، والجدول التَّالي يوضح نتائج الدِّراسة الاستطلاعيَّة:

جدول (١): مستوى مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب العيّنة الاستطلاعيَّة

عدد الطُّلَّاب	اختبار	الدرجة النِّهائية	مستوى مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب العيّنة الاستطلاعيَّة					
			منخفض		المتوسِّط		مرتفع	
١٥	مهارات القراءة النَّاقدة	٢٠	ن ١١	٪ ٧٣.٣٣٪	ن ٤	٪ ٢٦.٦٧٪	ن ٠	٪ ٠

يُلاحظ من الجدول (١) أن نسبة أفراد العيّنة متدنية المستوى في اختبار مهارات القراءة النَّاقدة فقد كانت النسبة الأكبر لمنخفضي المستوى، وتمثَّلت في (٧٣.٣٣٪) من أفراد العيّنة في حين (٢٦.٦٧٪) من أفراد العيّنة كانوا متوسِّطي المستوى، ولم يصل أي فرد من أفراد العيّنة إلى مستوى مرتفع.

ومما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مستوى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط في مهارات القراءة النَّاقدة في مادة اللغة العربيَّة. ونظرًا لما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من وجود أثرٍ إيجابيٍ لاستخدام نموذج أبعاد التَّعلُّم مع عدد من المتغيرات فإنَّ البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن أثر إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

أسئلة البحث:

١) ما الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط؟

٢) ما أثر الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط؟

أهداف البحث:

١) الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

٢) أثر إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

أهمية البحث:

يُؤمَّل أن تفيد نتائج هذا البحث الفئات الآتية:

١- الطُلَّاب: إذ يقدم لهم إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم قد تسهم – عبر ما تتضمنه من طرق تدريس وأنشطة وأساليب تقويم متنوعة في بعض جوانب تنمية مهارات القراءة النَّاقدة.

٢- المعلِّمين: حيث يقدم لهم نموذجًا إجرائيًا لإستراتيجيَّة مقترحة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم، وإمكانية توظيفها في وحدات تعليميَّة مشابهة؛ مع تزويدهم بأدوات تقويم موضوعية بعيدة عن العشوائيَّة في تقويم أداء الطُلَّاب.

٣- المشرفين التَّربويين: حيث يقدم لهم المعارف النَّظرية والتَّطبيقيَّة لإجراءات استخدام الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم؛ للإفادة منها في المهام الموكلة إليهم؛ للعمل على تطوير تعليم اللغة العربيَّة ميدانيًّا، وتوجيه المعلِّمين تجاه هذا النوع من التَّعليم، و تزويدهم بأدواتٍ لقياس مهارات القراءة النَّاقدة.

٤- مخططي المناهج ومطوريها: حيث يلفت أنظارهم إلى وضع خطط مستقبليَّة تسهم في تحسين تعليم اللغة العربيَّة من خلال تبنِّي نماذج تعليم حديثة ومتنوِّعة كنموذج أبعاد التَّعلُّم، والعمل على تطويرها تمهيدًا لتطبيقها؛ من أجل الارتقاء بمستوى كفاءة تعليم اللغة العربيَّة لطالب المرحلة المتوسِّطة.

٥- الباحثين: يمهد الطريق لهم؛ لإجراء دراسات مماثلة في مجال تعليم اللغة العربيَّة وتنمية مهاراتها المختلفة في مراحل التَّعليم العام.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود البشريَّة: طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

- الحدود الزمانيَّة: الفصل الدراسي الثَّاني من العام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- الحدود الموضوعيَّة: الوحدة الخامسة (قضايا الشَّباب) من كتاب لغتيّ الخالدة للصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط، والمقررة في الفصل الدِّراسي الثَّاني، وقد تم اختيار هذه الوحدة لارتباط موضوعاتها بواقع حال الشَّباب الذين تمثِّلهم عيِّنة البحث، وملامستها- ايضًا- لاهتماماتهم القرائيَّة مما يمكِّنهم من القراءة النَّاقدة لما هو موجود في صفحات الشَّبكة العالميَّة (الإنترنت) من موضوعات تخصُّهم وتحصين أفكارهم ضد الانجراف خلف مقالات الأفكار الهدَّامة.
- الحدود المكانيَّة: مدينة تبوك .

مصطلحات البحث:

في ضوء ما تم الاطِّلاع عليه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة متصلة بالبحث الحالي أمكن التَّوصُّل إلى التَّعريفات التَّالية لمصطلحات البحث:

مهارات القراءة النَّاقدة :

عرَّف الجمل (٢٠٠١) مهارات القراءة النَّاقدة بأنَّها: "عمليات عقليَّة تستلزم تدخُّل شخصيَّة المتعلِّم بكل أبعادها؛ بغية تفسير المعاني، والفَهم، والربط، والنَّقد والحكم على المقروء" (ص. ١٦٩).

ويعرِّف الباحث مهارات القراءة النَّاقدة إجرائيًا:

هي نشاط عقليٌّ هادف يقوم على التَّحليل والتَّأمل في المقروء، يستلزم تدخُّل شخصية المتعلِّم في المادة المقروءة من خلال عمليات: التَّمييز، والاستنتاج، والتَّقويم، وتقاس بالدرجة الكليَّة التي يحصل عليها طالب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط بمدينة تبوك في اختبار القراءة النَّاقدة المعدّ لذلك.

الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو:

يعرِّف الباحث الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو من خلال تفصيل التَّعريف إلى شقين هما تعريف الإستراتيجيَّة، وتعريف نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو ثم الخلوص إلى تعريف الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على هذا النموذج حيث؛ عرَّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) الإستراتيجيَّة بأنَّها: "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلِّم داخل حجرة الصَّفّ؛ للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمَّن مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التَّقويم، التي تساعد على تحقيق أهدافها" (ص. ٣٤).

ويعرف الباحث الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم إجرائيًّا:

خطَّة تعليميَّة في مراحل متعدِّدة؛ لتدريس مادة اللغة العربيَّة، متمثِّلة في الإعداد والتَّطبيق والتَّقويم، وتتمركز حول طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط بمدينة تبوك، متَّخذة نموذج أبعاد التَّعلُّم بخطواته المتسلسلة من اكتساب وتكامل المعرفة، وتعميقها وصقلها، والاستخدام ذي المعنى

للمعرفة، ثم عادات العقل المنتجة أساسًا لها، بما يحقق تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لديهم، ومهارات الاستماع والكتابة وصولًا بهم إلى مستوى الكفاءة اللغويَّة المنشودة.

أدبيات البحث

المحور الأول: نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو (Learning Dimensions Model):

ماهيَّة نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو:

نموذج أبعاد التَّعلُّم هو نموذج وضعه مارزانو وزملاؤه استفادوا من الأبحاث التَّربويَّة في مجال علم النَّفس المعرفيّ، والتَّعلُّم على مدار ثلاثين عامًا حول عمليات التَّعلُّم والتَّفكير، وقاموا بصياغة نظريَّة للتَّعليم، ثم ترجمتها إلى نموذج تعليميّ، يتضمَّن خمسة أنماط يمرُّ بها المتعلِّم أثناء تعلُّمه أسماها أبعاد التَّعلُّم؛ وهي كما يلي:

١- الاتجاهات الإيجابيَّة نحو التَّعلُّم (Positive Attiudes Toward Learning).

٢- اكتساب وتكامل المعرفة (Acquisition and Integration of Knowledge).

٣- تعميق المعرفة وصقلها (Extending and Refining Knowledge).

٤- استخدام المعرفة استخدامًا ذا معنى (Meaningfully Using Knowledge).

٥- عادات العقل المنتجة .(Productive Habits of Mind).

لقد استخدم التَّربويون هذا النَّموذج؛ ليطوِّروا أساليب العمل داخل حجرات الدِّراسة باستخدام مهارات أدائيَّة صُمِّمت بعناية ودقَّة؛ لتتيح الفرصة للمتعلِّمين؛ للبرهنة على استخدام المهارات التي تعلَّموها في حياتهم اليوميَّة داخل غرفة الصَّفّ وخارجها (السلامات، ٢٠٠٧).

ويعدُّ هذا النَّموذج ثمرة من ثمرات نتائج بحوث شاملة أُجريت على المعرفة والتَّعلُّم في إطار فكريّ لتحسين نوعيَّة التَّدريس، فهو نموذج تعليميّ صُمِّم في الأصل لمساعدة المعلِّمين على أن يخطِّطوا المنهج التَّعليميّ والتَّعلُّم على نحوٍ أفضل باستخدام ما يعرف عن كيفيَّة تعلُّم الطُّلَّاب (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠).

وذكر الجفريّ (٢٠١١) العوامل التي أدَّت إلى ظهور نموذج أبعاد التَّعلُّم:

١- الشُّعور بعدم جدوى عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم القائم على المعرفة النَّظريَّة؛ لأنَّها تؤدي إلى انفصال بين ما تم تدريسه، وبين الأداء والممارسة في ميدان الحياة.

٢- ظهور الاتجاه السُّلوكيّ الذي يؤكِّد على ضرورة تحديد أفعال السُّلوكيات التي تساعد الطَّالب على أداء المهام من خلال ما تعلَّمه.

٣- الاستناد إلى الحاجات المهنيّة والحياتيَّة للمتعلِّم، وتحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار والأخطاء.

٤- الاهتمام بالتَّعليم الإجرائيّ التَّطبيقيّ من جانب الطَّالب.

٥- الاتجاه نحو جودة مخرجات التَّعليم، والمنافسة العالميَّة في سوق العمل.
٦- النَّظر إلى المعرفة على أساس أنَّها وسيلة لغايات إنتاجيَّة.

ومن أشهر تعريفات هذا النَّموذج هو تعريف مَن قاموا بوضعه؛ وهم مارزانو وآخرون (٢٠٠٠)، وذلك على أنَّه: "نموذج تدريسيّ صفيّ يتضمَّن كيفيَّة التَّخطيط للدِّروس، وتنفيذها، وتصميم المنهج التَّعليميّ، وتقويم الأداء للتَّلاميذ، ويقوم النَّموذج على مسلَّمة تنصُّ على أنَّ عملية التَّعلُّم تتطلَّب التَّفاعل بين خمسة أنماط من التَّعلُّم هي: الاتجاهات والإدراكات الإيجابيَّة نحو التَّعلُّم، واكتساب وتكامل المعرفة، وتعميق المعرفة وصقلها، والاستخدام ذي المعنى للمعرفة، وعادات العقل المنتجة" (ص. ٧).

أبعاد التَّعلُّم وفق نموذج مارزانو:

يذكر فتح الله (٢٠٠٩) أن نموذج أبعاد التَّعلُّم كفيل عند تطبيقه بشكل جيِّد أن يطور التَّفاعل داخل الصَّفّوف الدِّراسيَّة بما يحقق أهداف التَّعليم بفاعلية وكفاءة على اختلاف أنواعها ومستوياتها، والهدف النِّهائي للنَّموذج أن يصبح الطُّلَّاب لديهم القدرة الكافية على تطوير ذواتهم على نحوٍ يجعلهم قادرين على الاستمرار في التَّعلُّم في حياتهم.

قسَّم مارزانو وآخرون (١٩٩٨) أبعاد التَّعلُّم في نموذجهم إلى خمسة أبعاد هي نواتج تعبِّر عن كيف يعمل العقل خلال التَّعلُّم، وفيما يلي تفصيلٌ لهذه الأبعاد:

البُعد الأول: الاتجاهات الإيجابيَّة نحو التَّعلُّم (Positive Attiudes Toward Learning):

إنَّ الاتجاهات والإدراكات تؤثر في قدرة الطَّالب سلبًا أو إيجابًا، فقد يشغل الإحساس والشُّعور بالضَّعف وتوقعات المعلِّمين بدرجة كبيرة من الاهتمام لدى الطُّلَّاب، فيقل أن ينصبَّ هذا الاهتمام حول المادة التَّعليميَّة التي يدرسونها، وإذا لم يعالج المعلِّم هذه الاهتمامات فإنَّ الطَّالب سوف يتشتَّت انتباهه؛ لأنه منشغل بإحساسه بالضَّعف، وما يتوقعه المعلِّم منه، وتحسين هذين النَّمطين من الاتجاهات والإدراكات يتحقَّق من خلال معالجات وإستراتيجيَّات وإجراءات تتَّصل بجانبين رئيسين هما:

أ- ما يتَّصل بمناخ الصَّفّ:

أشارت الجندي (٢٠١٣) إلى أنَّ المقصود بالمناخ الصَّفّيّ هو المحيط الذي يتواجد فيه الطُّلَّاب داخل الموقف التَّعليميّ، فهو المؤثِّر على مدى الإقبال أو العزوف عن القيام بالنَّشاط العقليّ من أجل التَّعلُّم، وتتمثَّل بصورتين: هما الإحساس بالقبول، والإحساس بالرَّاحة والأمان.

إنَّ المعلِّم هو المعني بالتَّفاعلات المختلفة ومناسبتها سواء أكان ذلك داخل الصَّفّ أو خارجه، ومن أجل تحقيق نتاجات تعليميَّة هادفة لا بدَّ أن يكون دوره في الموقف التَّعليميّ منظَّم له، ومؤثِّر بطريقة فرديَّة في التَّفاعل الاجتماعيّ، وهو المعني بكل ما يواجه الطُّلَّاب من مشكلات تعليميَّة أو

تكيفيَّة، وله دور رئيس في تهيئة جو وبيئة صفيَّة صحيَّة لطلَّابه للعيش والتَّعلُّم معًا (قطامي، ٢٠٠٢).

فإذا شعر المتعلِّم بأنَّه مُتقبَّل من معلِّمه ومن أقرانه، وأحسَّ بأن مكان التَّعلُّم آمن ومنظَّم ومريح، تولَّدت لديه اتجاهات إيجابيَّة نحو التَّعلُّم داخل هذا المناخ، وعلى المعلِّم أن يخطِّط لسلوكيات محدَّدة تدعم هذه الاتجاهات (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠).

ب- ما يرتبط بالمهام الصَّفّيَّة:

يرى مارزانو وآخرون (٢٠٠٠) أنَّ استخدام المعلِّم لأسلوب التَّعلُّم التَّعاونيّ يزيد من تقبُّل الطُّلَّاب لبعضهم بعضًا، وسرعة إنجازهم المهام الصَّفّيَّة، لأن ديناميكيَّة الجماعة والتَّعاون تولِّد لديهم شعورًا واتجاهًا إيجابيًّا نحو الجماعة والعمل داخلها، وقيام المعلِّم بالأداءات التَّدريسيَّة الآتية يدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المهام الصَّفّيَّة على النَّحو التَّالي:

- يخطِّط لجعل المهام الصَّفّيَّة في مستوى فهم الطُّلَّاب، وفي مجال اهتمامهم.
- يستخدم أساليب تجعل المهام الصَّفّيَّة ذات قيمة وضروريَّة للطُّلَّاب.
- يتيح الفرصة للطُّلَّاب لإكمال المهام الصَّفّيَّة مفتوحة النِّهاية.
- يثير حُبّ الاستطلاع لدى الطُّلَّاب تُجاه المهمَّة الصَّفّيَّة، وفوائد إنجازها.
- يقدِّم للطُّلَّاب نموذج لكيفية إنجاز مهمَّة تعليميَّة كاملة.
- يوفر للطُّلَّاب المصادر والوقت والإرشادات الضرورية لإنجاز المهمَّة (عيطة، ٢٠٠٧؛ مارزانو وآخرون،٢٠٠٠).

البعد الثَّاني: اكتساب وتكامل المعرفة (Acquisition and Integration of Knowledge):

إنَّ الغرض من التَّربية بصفة عامَّة والتَّدريس بصفة خاصَّة هو اكتساب المتعلِّم المعرفة الضروريَّة له، ومساعدته على تكامل هذه المعرفة في سياق خبراته، ويرتكز نموذج مارزانو على الافتراض بأنَّ المعرفة وعمليات الاستدلال والتَّفكير من خلال المحتوى المعرفيّ تشكِّل قاعدة التَّعليم للوصول إلى متعلِّم مُتقِن ومُتمرِّس (عيطة، ٢٠٠٧)؛ لذا يرى مارزانو وآخرون أن المتعلِّم ينبغي أن يكتسب نوعين من المعرفة هما:

أ- المعرفة الإجرائيَّة:

وهي المعرفة التي تنتج عن عمليات يقوم بها المتعلِّم في خطوات مرتَّبة ترتيبًا خطيًّا، أو ترتيبًا غير خطيٍّ، فإعراب الجمل مثلًا عملية تتم في خطوات إذ ينُظر أولًا إلى مكونات الجملة، ثم نوعها من حيث الاسميَّة والفعليَّة، ثم العوامل والمتممات، وتعرب كلُّ لفظة في الجملة حسب موقعها، وأثر العوامل والمتممات عليها، وأخيرًا تأتي خطوة إعراب الجمل. وهذا النَّوع من المعرفة يكتسبه المتعلِّم

خلال ممارسة مهارات معيّنة مثل: كتابة مقال، أو تلخيص موضوع، أو تصنيف مجموعة من الأشياء.

ب- المعرفة التقريريَّة:

وهي المعرفة التوضيحيَّة النَّاتجة عن فهم مكونات البناء المعرفيّ من حقائق وتعميمات وأفكار، ويكون لدى المتعلِّم القدرة على استدعاء أجزائها، فجمل التَّوابع مثلًا مكونة: من النَّعت، والتَّوكيد ، والبدل، والنَّعت مكون من: صفة وموصوف ، والبدل مكون من بدل ومُبدَل منه ، والتَّوكيد له نوعان: توكيد لفظيّ، وتوكيد معنويّ، وهكذا.

ويتم اكتساب وتكامل المعرفة من خلال أطوار ثلاثة هي: بناء المعنى، والتَّنظيم، والتَّخزين (خيرالله،٢٠١٤؛ مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠).

البُعد الثَّالث: تعميق المعرفة وصقلها (Extending and Refining Knowledge):

بعد تحديد المعرفة في البُعد السَّابق يعتمد هذا البُعد على تحديد العمليات التي من شأنها توسيع المعلومات وتعميقها بما ينتج عنه رؤية ومعلومات لم تكن موجودة من قبل؛ بهدف تعميق المعرفة وتوسيعها، والإضافة إليها، وامتدادها إلى مواقف أخرى مشابهة، بما يسهم في النِّهاية إلى تنمية مهارة التَّفكير لدى الطُّلَّاب (خير الله، ٢٠١٤).

وأشار مارزانو وآخرون (١٩٩٨) إلى حقيقة مفادها أنَّ المعرفة لا تبقى ساكنة في الذاكرة طويلة المدى، فهي تتغير باستمرار نتيجة خبرات أو معلومات أو مواقف تعليميَّة جديدة، وقد حدَّدوا عدَّة أنشطة لتعميم وتنقيح المعرفة في مواقف جديدة مثل: المقارنة، والتَّصنيف، والاستقراء، والاستنباط، وتحليل الأخطاء، وبناء الأدلَّة الدَّاعمة، وتحليل وجهات النَّظر.

البُعد الرَّابع: استخدام المعرفة استخدامًا ذا معنى (Meaningfully Using Knowledge):

إنَّ السَّعي لتحقيق المعرفة هدف يستحقُّ التَّقدير، لكنَّه ليس كافيًا، فهذا السعي يجب أن يكون أيضًا بهدف استخدام المعرفة والاستفادة منها وإعطائها معنى، فكل العمليَّات التي ذُكِرت في البُعد الثَّالث ليست هدفًا في ذاتها، وإنَّما هي وسيلة لاستخدام المعرفة استخدامًا ذا معنى؛ حيث يطرح نموذج أبعاد التَّعلُّم خمسة أنماط من المهام التي تتطلَّب استخدام المعرفة والمعلومات التي أُكتُسِبت وصُقِلت وعُمِّقت ووُسِعت، ثم يستخدم الطَّالب تلك المعرفة استخدامًا ذا معنى، وبذلك ينُقل التَّعلُّم إلى الحياة (سليمان، ٢٠٠٤).

وأضاف خير الله (٢٠١٤) عند الحديث عن هذا البُعد بأنَّ الهدف الأسمى لتعليم وتعلُّم اللغة العربيَّة هو جعلها أداة للتَّفكير، ونظام للتَّعبير والتَّواصل من خلال تجربة لفظيَّة مسموعة، أو مُتحدَّث بها، أو مقروءة، أو مكتوبة، ودمج مهارات التَّفكير في المحتوى اللغويّ، بمعنى أنَّه يمكن الاستفادة من هذا البُعد في تنمية مهارات اللغة استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابة من خلال ممارسة أنشطته.

البُعد الخامس: عادات العقل المنتجة (Productive Habits of Mind):

هي أنماط الأداء العقليّ الثَّابت والمستمر في العمل من أجل التَّوصُّل إلى فعل ذكيّ وعقلانيّ، ومن الضَّروري أن تسعى المناهج الدِّراسيَّة لإكساب الطُّلَّاب بعض العادات العقليَّة، وتنمية مهاراتهم العقليَّة التي تساعدهم على تعلُّم أيَّة خبرة يحتاجونها في المستقبل، وقد ميَّز مارزانو وآخرون (١٩٩٨) بين هذه الأداءات العقليَّة في العادات المميَّزة لأنواع التَّفكير وتتمثَّل في: التَّفكير النَّاقد، والتَّفكير القائم على تنظيم الذَّات، والتَّفكير الإبداعيّ.

ويرى مارزانو وآخرون (٢٠٠٠) أن العادات العقليَّة الضَّعيفة تقود عادةً إلى تعلُّم ضعيف بغضِّ النَّظر عن المستوى في المهارة، وبيَّنوا حقيقة عادات العقل المنتجة: أنَّها هي الطاقة الكامنة للعقل، والواجب على المربين والمعلِّمين أن يعملوا تجاه تحقيق هذه العادات العقليَّة للمتعلِّمين، من أجل تنميتها وتطويرها؛ كي يصبحوا أكثر استعدادًا عندما تواجههم أوضاع يسودها التَّحدِّي .

وفي هذا البُعد يتم تدريب الطُّلَّاب على تنمية العادات العقليَّة من خلال تشجيعهم على التَّخطيط واستخدام المصادر، وتقويم أداءاتهم، وتميُّزهم بالدِّقة والوضوح، وتشجيعهم على الابتكار والمشاركة في الأعمال حتى لو لم تكن حلولها جاهزة أو معروفة (المطرفي، ٢٠١٤).

وقد عمد الباحث في بحثه إلى الاعتماد على جميع هذه الأبعاد ما عدا البُعد الأول الخاصّ بالاتجاهات الإيجابيَّة نحو التَّعلُّم؛ لكون الباحث يرى أن هذا البُعد متوقف على مدى قدرة المعلِّم المهنيَّة، وعادةً ما يكون مُكتسَبًا في ظل تدريس المنهج المطوَّر لمادة اللغة العربيَّة.

أهميَّة نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تعليم اللغة العربيَّة:

إنَّ محاولة مارزانو وزملائه في توضيح أبعاد التَّفكير توضيحًا شاملًا بهدف فهمه وتفسيره، وضبط عملياته، والتَّنبؤ بنواتجه في مواقف تعليميَّة تعلُّميَّة، فكانت محاولة لوضع النَّموذج شاملة، وناضجة، أكَّدت أهمية توجيه الأنظار نحو دراسة هذا النَّموذج، ودعت إلى استخدامه في التَّخطيط والتَّعليم والتَّقويم، فتبنَّى مارزانو وزملاؤه فرضية أنَّ للتفكير أبعاد، وأنَّ الأبعاد قابلة للتحليل، والتدريس؛ لتطوير مهارات التَّعليم للطُّلَّاب وفق ظروف محدَّدة واضحة المعالم، يمكن إبرازها وتطبيقها في ظروف صفيَّة مناسبة (قطامي وعرنكي، ٢٠٠٧).

وتتمثَّل أهمية هذا النَّموذج في تعليم اللغة العربيَّة بدوره في إكساب المتعلِّم مهارات التَّواصل اللغويّ المتمثِّلة في: القراءة والكتابة والتَّحدُّث والاستماع وهي من أسمى أهداف النَّماذج التَّعليميَّة، وتتجلَّى أهميَّة نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في مهارات القراءة النَّاقدة كما يأتي:

أبعاد التَّعلُّم ومهارات القراءة النَّاقدة في اللغة العربيَّة:

تتمثَّل العلاقة بين القراءة النَّاقدة وأبعاد التَّعلُّم في ارتباطها بالأبعاد الخمسة بدءًا بالاتجاهات والإدراكات الإيجابيَّة، واكتساب المعرفة، وتعميقها وصقلها، واستخدامها استخدامًا ذا معنى، وأخيرًا

عادت العقل المنتجة، ولكن تبدو بشكل واضح وظاهر للعيان في البُعد الخامس؛ فعادات العقل المنتجة تشتمل على التَّفكير النَّاقد، وقد ذكر مارزانو وآخرون (٢٠٠٠) عند حديثهم عن البُعد الخامس بأنَّ العادات العقليَّة هي الوسط والبيئة التي يجب أن يتم تقديم المحتوى الدراسيّ في إطارها فتنمية العادات العقليَّة المنتجة يمكن اعتبارها هدفًا تعليميًّا تسعى المنظَّمات إلى تحقيقها.

وفي هذه الدِّراسة يتجلَّى البُعد الخامس الذي يعبِّر عن عادات العقل المنتجة من خلال مهارات القراءة النَّاقدة. وقد أوضح حبيب الله (٢٠٠٠) بأنَّ الباحثين يرون أنَّ القراءة عملية عقليَّة مساوية للتَّفكير؛ فهي لم تعد قضية لفك الرموز؛ لأنَّ فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات ليس إلا عملية آلية.

ويذكر شحاتة (٢٠٠٠) أن الفرد والمجتمع يحتاجان على حدٍّ سواء إلى القراءة النَّاقدة؛ لكونها جزءًا مهمًّا من تشكيل الفكر النَّاقد، وتعدُّ ثمرة من ثمار التَّربية المستمرة. ولم يكن لافي (٢٠١٢) عن هذا الرأي ببعيد إذ أوضح أنَّه لا فرق بين مفهومي القراءة النَّاقدة والتَّفكير النَّاقد، فالتفكير النَّاقد هو أداة القارئ للتَّعامل مع النَّصّ المقروء، ومهارات القراءة النَّاقدة في جوهرها هي ذاتها مهارات التَّفكير النَّاقد.

واستنادً إلى ما تقدم يمكن استنتاج العلاقة بين القراءة النَّاقدة وأبعاد التَّعلُّم فيما يأتي:

- القراءة النَّاقدة مرتبطة بجميع أبعاد التَّعلُّم إلا أن ارتباطها بالبُعد الخامس منها والمتضمِّن عادات العقل المنتجة كان ارتباطًا واضحًا ومباشرًا.
- القراءة النَّاقدة، جزء من تشكيل التَّفكير المتمثِّل في بُعد عادات العقل المنتجة.
- أنَّ عملية القراءة النَّاقدة مساوية لعملية التَّفكير.
- مهارات القراءة النَّاقدة متَّفقة مع مهارات التَّفكير النَّاقد الذي يتضمن البُعد الخامس من أبعاد التَّعلُّم؛ وذلك في مهارة التَّمييز، ومهارة الاستنتاج، ومهارة إصدار الحكم النَّقديّ.

المحور الثاني: مهارات القراءة النَّاقدة (Critical Reading Skills):

إنَّ القارئ الجيِّد يُدرك أهميَّة الكلمات في الموضوع المطروح، ويقف على العلاقات القائمة بينها، ويُنمِّي فهمه للفكر المعروض، فهو يقوم بنشاط عقليّ يتضمَّن الفَهم، والتَّحليل، والتَّمييز، والتَّذوق، وفي هذا المحور يتناول الباحث هذه المهارات من حيث مفهومها، وأهميتها، وعملياتها، ومهاراتها المناسبة لطُلَّاب المرحلة المتوسِّطة، وبعض إستراتيجيَّات تعليمها، ومعوقات تدريسها، ودور معلم اللغة العربيَّة في تفاديها، وأهم البحوث والدِّراسات السَّابقة التي اهتمت بها.

مفهوم القراءة النَّاقدة:

لقد حظي مصطلح القراءة النَّاقدة بعدد من التَّعريفات التي تناولت القراءة النَّاقدة ومهاراتها في أدبيَّات التَّربية، وكثر التَّباين بينها، ومرد ذلك نتيجة الزوايا المختلفة التي نظر من خلالها كل باحث إلى القراءة النَّاقدة وبنى تعريفها على أساسها.

فنجد أن حبيب الله (٢٠٠٠) قد عرف القراءة النَّاقدة أنَّها: "نشاط عقليّ يظهر على شكل تقييم المقروء، وإصدار أحكام تستند إلى معايير عقليَّة وقوانين متَّفق عليها" (ص. ٩٧).

ومما سبق يتَّضح للباحث عدم اتفاق الباحثين على مفهوم محدَّد للقراءة النَّاقدة، فهي تمثِّل كلًّا متكاملًا، ولعلَّ ذلك يعود إلى كون مفهوم القراءة النَّاقدة واسعًا ومركبًا، ويحتوي على الكثير من العمليات التي تندرج تحته، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه لافي (٢٠١٢) بقوله: "إنَّ القراءة النَّاقدة مصطلح حديث نسبيًّا نشأ نتيجة تطور مفهوم القراءة، والاختلاف في فهم المعاني المكتوبة، وكيفية الحكم عليها وتقويمها" (ص. ٩٠).

أهميَّة القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب المرحلة المتوسِّطة:

للقراءة النَّاقدة أهمية عظيمة، وخصوصًا في هذه الأيام التي تواكب تدفق معرفي هائل، وورود تيارات فكريَّة منحرفة مسلَّطة من أعداء الأمة على عقول شبابها، الأمر الذي يستلزم تكوين شخصية القارئ النَّاقد الذي يميِّز بين الجيِّد والرديء؛ كي يستطيع التَّغلُّب على كل هذه التحدِّيات.

فقد ذكر عطية (٢٠١٠) أهمية القراءة النَّاقدة أنَّها نابعة من أهمية القراءة التي هي من أبرز مهارات اللغة بل هي محور علوم اللغة، فأثرها عظيم في نمو الطُّلَّاب ثقافيًّا ولغويًّا وخاصَّة هذا النَّوع الذي يعمد إلى نقد المقروء وفحصه؛ لذا يجب الاهتمام بها وخاصة لدى طلَّاب المرحلة المتوسِّطة؛ لكونها تقترب من مرحلة اكتمال النُّضج، فهي تعينهم على تمحيص ما يقرؤونه، والحكم عليه.

كما أنَّ التَّغيرات السِّياسيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة تحتم على المربين البحث عن الأساليب والوسائل التي تسهم في تنشئة جيل واعٍ، يمتلك قدرة نقديَّة تمكِّنه من تمييز التَّحريض، والتَّحيز، وصدق الأدلَّة والبراهين، واستنتاج المقاصد الخفيَّة من المقروء، والحكم على القيم المقبولة وغير المقبولة (معاش، ٢٠١٦).

وقد أشار كل من العيسوي وموسي، والشزاوي (٢٠٠٥) إلى أنَّ أهمية القراءة النَّاقدة قد عظمت في الوقت الرَّاهن، الذي تفجَّرت فيه المعرفة، وتضخَّم فيه إنتاج المطابع الذي تدفع به إلينا كل يوم، ومع كثرة ما يُعرَض في شاشات الحواسيب؛ لذا باتت الحاجة ماسَّة إلى أن يميَّز القارئ بين النَّافع والضَّار؛ حيث لا بدَّ من إصدار الأحكام على هذا النَّتاج، ونقده بعد قراءته، وفهمه، واكتساب مهارات القراءة النَّاقدة يجعلنا نبعد أنفسنا عن التَّضليل، والانسياق الأعمى وراء الأفكار والنَّصّوص المسموعة والمقروءة التي يهدف أصحابها إلى التأثير في عقول القرَّاء؛ من خلال مزجهم الحقائق بالآراء، والواقع بالخيال.

وفي ضوء ما تجلَّت من أهمية كبرى للقراءة النَّاقدة، فقد حذَّر يونس (٢٠٠٥) من خطورة الاقتصار في تعليم القراءة على مفهومها البسيط؛ فذلك سيؤدي حتما إلى تخريج جيل من المتعلِّمين يقدِّس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، أو تحليل ما يقرأ، أو إبداء الرأي

فيه، فهم من ذوي القدرة على التَّذكر والاستيعاب، الذين تنقصهم القدرة على فهم أنفسهم والعالم المحيط بهم.

وتأسيسًا على ما سبق يُستنتَج بأنَّ القراءة النَّاقدة لها دور عظيم في الآتي:

- تنظيم الأفكار والمعلومات في الكتابة والتَّحدُّث مما تساهم في صقل شخصية القارئ.
- نشر الفكر التنويريّ الذي يكشف زيف الكتابات المغرضة والمضلِّلة.
- نشر الوعي الاجتماعيّ والسياسيّ والاقتصاديّ بين الناشئة.
- إكساب الطُّلَّاب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها.
- البعد عن تقديس الكلمة المكتوبة، والاتجاه نحو نقدها؛ للتمييز بين جيدها ورديئها.
- تساعد الأفراد على حلِّ المشكلات التي تواجههم.
- تساعد على النَّجاح في جميع المواد الدِّراسية الأخرى.

ومما سبق يمكن الخلوص إلى أنَّ القراءة النَّاقدة تعمل على إعداد الشَّخصيَّة العصريَّة الوطنيَّة الصَّالحة المتَّزنة المتكاملة من جميع جوانبها المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانيَّة، والثَّقافيَّة، والفكريَّة القادرة على تنمية مجتمعها التَّنمية الشَّاملة، والمواكبة للتَّطورات الحضاريَّة المعاصرة، والمتَّبِعة لأساليب التَّفكير العلميّ، في حين أنَّ التعامل مع الهواتف الذَّكيَّة من خلال برامج التَّواصل الاجتماعي فيها، جعل الفرد قارئًا أكثر من كونه متحدِّثًا وسامعًا؛ وعليه يجب تكثيف الاهتمام بهذا النوع من القراءة؛ لأنه بحق درع حصين لعقول الناشئة من شرِّ كل متربص عابث بأمن الوطن وعقول ناشئته.

فرض البحث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسِّطات درجات طلَّاب المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة لصالح طلَّاب المجموعة التجريبيَّة.

إجراءات البحث

منهج البحث: المنهج الوصفي: ويستخدم لجمع وتحليل الأدبيات المتعلِّقة بما يلي: نموذج أبعاد التَّعلُّم، مهارات القراءة النَّاقدة، وإعداد مواد البحث وأدواته. و**المنهج التجريبي:** ويستخدم في البحث للتَّعرُّف إلى أثر المتغير المستقل (الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو) على المتغير التَّابع: (مهارات القراءة النَّاقدة)، باستخدام تصميم القياس القبليّ والبعديّ لمجموعتين: إحداهما تجريبيَّة، والأخرى ضابطة؛ درست المجموعة التجريبيَّة باستخدام "إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم"، والأخرى ضابطة درست باستخدام "إستراتيجيَّات المنهج المقرر".

مجتمع البحث: طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط جميعهم بمنطقة تبوك التعليمية للعام الدراسي ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م.

عيّنة البحث:

تكوَّنت عيّنة البحث من (٥٦) طالباً من طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط والجدول التالي يوضح العينة

جدول (٢): توزيع عيّنة البحث على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة

المجموعة	المدرسة	الصَّفّ	عدد الطُّلَّاب	مجموع عيّنة البحث
التَّجريبيَّة	الوليد بن عبد الملك	٢/ب	٢٨	٥٦
الضَّابطة		٢/ج	٢٨	

وتمثَّلت إجراءات البحث في هذا الفصل في إجراءات إعداد الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو والتي تمثِّل الإجابة عن السُّؤال الأول من أسئلة البحث، ودليل المعلِّم لتدريس الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو، وكرَّاسة وقائمة القراءة النَّاقدة، واختبار مهارات النَّاقدة، وفيما يلي إجراءات التنفيذ:

الإستراتيجيَّة المقترحة:

قام الباحث بإعداد الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في ضوء الإطار النَّظريّ للبحث الحاليّ، ونتائج البحوث والدِّراسات السَّابقة، وبعض الحقائب التَّدريسيَّة والتَّعليميَّة والتَّدريبيَّة، وقد مرت عملية إعداد الإستراتيجيَّة بخطوتين، هما:

أ) بناء وصياغة الهيكل العام للإستراتيجيَّة:

تضمَّن الهيكل العام للإستراتيجيَّة المقترحة عناصر ومكونات، تمثَّلت في الآتي:

- تحديد مصادر بناء الإستراتيجيَّة.
- تحديد أسس بناء الإستراتيجيَّة.
- تحديد أهداف الإستراتيجيَّة.
- تحديد طرق التَّدريس الملائمة للإستراتيجيَّة.
- تحديد نشاطات التَّعلُّم في الإستراتيجيَّة.
- تحديد الوسائل والتَّقنيات التَّعليمية في الإستراتيجيَّة.
- تحديد أساليب وأدوات التَّقويم في الإستراتيجيَّة.
- تحديد المراحل والخطوات الإجرائية التي اعتمدت عليها الإستراتيجيَّة في التَّدريس.

مواد البحث: تمثَّلت في دليل المعلم، وكرَّاس نشاط الطالب.

أداة البحث: اختبار القراءة النَّاقدة (من إعداد الباحث).

اختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

ومن أولى إجراءات اختبار القراءة النَّاقدة هو التَّوصُّل إلى قائمة المهارات الخاصَّة بها، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

أ) الهدف من قائمة القراءة النَّاقدة:

استهدفت القائمة تحديد مهارات القراءة النَّاقدة المناسبة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط؛ تمهيدًا لتنميتها لدى الفئة المستهدفة، وبناء الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في ضوئها.

ب) مصادر بناء القائمة:

- الأدبيات والدِّراسات والأبحاث التي تناولت القراءة النَّاقدة، وتنمية مهاراته، ويُعدُّ هذا المصدر الأول الذي اعتمد عليه الباحث في بنائه هذه القائمة.
- الكتب، والمراجع والدَّوريات المتخصِّصة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة التي تناولت هذا الفنّ.
- أهداف تعليم القراءة النَّاقدة في المرحلة المتوسِّطة.
- مهارات القراءة النَّاقدة الواردة في سجلات متابعة وتقويم أداء طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط في مادة لغتيّ الخالدة.
- آراء الخبراء والمتخصِّصين في ميدان المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة.

ج) مكونات القائمة في صورته الأوليَّة:

بعد الاطِّلاع على الأدبيات والبحوث والدِّراسات العربيَّة والأجنبيَّة السَّابقة المرتبطة بالقراءة النَّاقدة ومهاراتها، وما يندرج تحت تلك المهارات من مهارات فرعيَّة (مؤشرات سلوكيَّة دالَّة على تحقق المهارة الرَّئيسة)، وبالرَّجوع لوثيقة منهج اللغة العربيَّة للمرحلة المتوسِّطة، تم التَّوصُّل إلى جملة من مهارات القراءة النَّاقدة المناسبة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط، بلغت (٢١) مهارة فرعيَّة (مؤشرات)، تم تصنيفها في صورتها الأوليَّة في ثلاثة مستويات رئيسة هي: (مستوى التَّمييز، ومستوى الاستنتاج، ومستوى إصدار الأحكام)، والجدول التَّالي يوضح عدد مهارات القراءة النَّاقدة الرَّئيسة والفرعيَّة في صورتها الأوليَّة:

جدول (٣) مهارات القراءة النَّاقدة في صورتها الأوليَّة

م	المستوى	عدد المهارات الفرعيَّة
١	**التَّمييز**	٨
٢	**الاستنتاج**	٦
٣	**إصدار الأحكام**	٧
المجموع		٢١

- صدق قائمة مهارات القراءة النَّاقدة:

اعتمد الباحث في التَّحقق من صدق القائمة، من خلال ما يلي:

- **صدق المحتوى:**

وذلك بمطابقة محتوى القائمة بما ورد في الأدبيات والدراسات والأبحاث السَّابقة التي تناولت مهارات القراءة النَّاقدة؛ تمهيدًا لعرضها على مجموعة من المحكّمين.

- **صدق المحكّمين:**

بعد إعداد قائمة المهارات في صورتها الأوليَّة تم عرضها على سعادة المشرف على الرِّسالة؛ تمهيدًا لعرضها على المحكّمين، وتم توزيعها في صورتها الأوليَّة على مجموعة من المتخصِّصين في اللغة العربيَّة وطرق تدريسها من أساتذة الجامعات، والمشرفين التَّربويين، والمعلِّمين؛ لاستطلاع آرائهم حول: مدى مناسبة مهارات القراءة النَّاقدة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط باستخدام مقياس التَّقدير الثُّنائي (مناسب، غير مناسب)، وعن مدى انتماء المهارات الفرعيَّة للمستوى الذي تندرج تحته باستخدام مقياس التَّقدير (منتمية، غير منتمية)، وللسؤال عن مدى وضوح الصِّياغة اللغويَّة لكل مهارة تم استخدام أحد الاختيارين (واضحة، غير واضحة)؛ وذلك لأخذ آرائهم فيما يأتي:

- مدى انتماء كل مهارة من المهارات الفرعيَّة (المؤشِّرات السُّلوكيَّة) إلى الجانب الذي صُنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة من المهارات الفرعيَّة (المؤشِّرات السُّلوكيَّة) الواردة في القائمة لطُلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.
- مدى وضوح الصِّياغة اللغويَّة لكل مهارة من المهارات الفرعيَّة (المؤشِّرات السُّلوكيَّة) الواردة في القائمة.
- حذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسبًا لتجويد المهارات.

وقد تمَّ التَّعرُّف إلى الآراء والملحوظات والمقترحات المختلفة من المحكّمين وتم تعديلها.

د) الصورة النِّهائية لقائمة القراءة النَّاقدة:

بعد إجراء التَّعديلات والمقترحات التي أبداها المحكمون المتخصِّصون؛ أصبحت مهارات القراءة النَّاقدة في صورتها النِّهائية، وقد توزَّعت في الجدول التَّالي:

جدول(٤): مهارات القراءة النَّاقدة المناسبة لطلاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط

المستوى	المهارات
التَّمييز	١- التَّمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعيَّة.
	٢- التَّمييز بين الحقائق والآراء.
	٣- التَّمييز بين ما يتصل اتصالًا مباشرًا وغير مباشر بالموضوع.
	٤- التَّمييز بين الحجج القويَّة والضَّعيفة.
	٥- التَّمييز بين الواقع والخيال.
الاستنتاج	٦- استنتاج هدف الكاتب.
	٧- استخلاص القيم المتضمَّنة في النَّصّ.
	٨- تعيين مواطن الجمال في النَّصّ.
	٩- استخلاص النَّتائج من النَّصّ.
	١٠- استخلاص العِبَر المستفادة من النَّصّ.
إصدار الأحكام	١١- الحكم على قيمة الموضوع للقارئ.
	١٢- تقييم لغة الكاتب.
	١٣- الكشف عن مشاعر الكاتب في النَّصّ.
	١٤- تقييم الأدلَّة الواردة في النَّصّ.
	١٥-تقدير النَّتائج التي توصَّل إليها الكاتب.

وقد تمَّ إعداد اختبار القراءة النَّاقدة وفقًا للخطوات الآتية:

- **اختبار القراءة النَّاقدة:**

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط في وحدة "قضايا الشَّباب"

٢- الصُّورة الأوليَّة لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

تكوَّنت الصُّورة الأوليَّة للاختبار من (٣٠) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل لكل سؤال، وقد توزعت هذه الأسئلة على أربعة نصوص قرائيَّة بعضها من الوحدة المختارة وبعضها الآخر من خارجها، وقد مثَّلت كل مهارة محدَّدة من مهارات القراءة النَّاقدة التي تم تحديدها وفق رأي المتخصِّصين بسؤالين، وتضمَّن الاختبار في صفحته الأولى تعليمات تم توجيهها للطَّالب؛ تضمَّنت الهدف من الاختبار، وحثَّه على أن يقرأ كل نصٍ قراءة واعية، ثم يقرأ كل سؤال بعناية، وأن يجيب عن جميع الأسئلة باختيار إجابة واحدة فقط من بين البدائل، كما في المثال المعطى، والالتزام بالزَّمن المخصَّص للاختبار، وأن تكون الإجابة على ورقة الأسئلة وفي المكان المخصَّص لذلك.

٣- صدق المحكّمين لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

تم عرضه بصورته الأوليَّة على مجموعة من المتخصِّصين في اللغة العربيَّة وطرق تدريسها من أساتذة الجامعات وقد تم الأخذ بمقترحات المحكّمين وإجراء التَّعديلات المطلوبة، وقد اشتمل الاختبار في صورته النِّهائيَّة على (٣٠) فقرة كانت جميعها من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، توزعت على أربعة نصوص قرائيَّة بواقع (١٠) فقرات لمستوى التَّمييز، و(١٠) فقرات لمستوى الاستنتاج، و(١٠) فقرات لمستوى إصدار الاحكام.

٤-تجريب اختبار مهارات القراءة النَّاقدة على عيِّنة استطلاعيَّة:

بعد إجراء التَّعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكّمين، تم تطبيق الاختبار على عيِّنة استطلاعيَّة بلغ قوامها (٢٧) طالبًا من طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط بمدرسة الملك عبدالعزيز المتوسِّطة بتبوك، ومن خلال التَّطبيق على العيِّنة الاستطلاعيَّة فقد أمكن للباحث تحديد الآتي:

أ) زمن اختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

للوصول إلى الزَّمن المناسب لإجراء الاختبار تم حساب معدل الزَّمن الكليّ للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات القراءة النَّاقدة،؛ بحساب مجموع زمن إجابات أفراد العيِّنة الاستطلاعيَّة مقسومًا على عددها البالغ (٢٧) طالبًا، وعليه فإنَّ الزَّمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو:(٢٥) دقيقة.

ج. ثبات اختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

للتَّحقُّق من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثَّبات؛ والذي يُعدُّ من أقوى معاملات الثَّبات، كما استخدم مؤشر الثَّبات بطريقة التَّجزئة النَّصّفية؛ وذلك على مستوى كل مهارة من مهارات اختبار القراءة النَّاقدة، وكذلك البعد الكليّ للاختبار والجدول التَّالي يوضِّح ذلك:

جدول (٥) معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة النَّاقدة بطريقتي (ألفا كرونباخ، والتجزئة النَّصّفية):

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النَّصّفية
مهارة التَّمييز	١٠	0.89	0.87
مهارة الاستنتاج	١٠	0.86	0.92
مهارة اصدار الاحكام	١٠	0.90	0.88
الكليّ	٣٠	0.93	0.91

تظهر البيانات في الجدول (٥) أن معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة النَّاقدة بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغ على المستوى الكليّ (0.93)، وللمهارات فقد امتدَّت بين (0.86 – 0.90) وبطريقة التجزئة النَّصّفية فقد بلغ معامل الثَّبات الكليّ (0.91)، وعلى مستوى المهارات فقد امتدَّت بين (0.87 – 0.92) وتُعدّ مثل هذه القيم مقبولة، وتدل على ثبات مرتفع نسبيٍّ يمكن الوثوق به لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة الأمر الذي يدلُّ على صلاحية تطبيقه على العيِّنة الأساسيَّة.

و) الصُّورة النِّهائيَّة لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة:

في ضوء آراء المحكّمين وتجريب الاختبار على العيّنة الاستطلاعيَّة، أصبح اختبار مهارات القراءة النَّاقدة في صورته النِّهائية مكونًا من (٣٠) سؤالًا، ولكل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصَّحيحة وصفر في حالة الإجابة الخطأ أو المتروكة أو المحذوفة أو عند اختيار أكثر من إجابة، وبذلك تكون أعلى درجة في الاختبار هي الدرجة (٣٠)، وأقل درجة هي الدرجة (٠).

تنفيذ البحث:

بعد الانتهاء من تجهيز مواد وأدوات البحث والتَّحقُّق من صلاحيتها للتطبيق وإخراجها بالصُّورة النِّهائية؛ فقد قام الباحث بتطبيق التَّجربة؛ لمعرفة أثر إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة وأثرها على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط وتم تطبيق أداة البحث قبليا للتأكد من تجانس المجموعتين وقد اتضح عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات درجات طلَّاب المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة في التَّطبيق القبليّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة، الأمر الذي يدلُّ على تكافؤ طلَّاب المجموعتين

قبل البدء في تطبيق التَّجربة.

- تطبيق الاستراتيجية المقترحة والخطة التنفيذية لها.
- تطبيق أدوات البحث بعديًّا على أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة.
- تصحيح الاختبار ورصد النَّتائج لمعالجتها إحصائيًّا. .

نتائج البحث مناقشتها وتفسيرها

أولاً- عرض نتائج البحث:

١) عرض النَّتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الأول:

للإجابة عن السُّؤال الأول والذي نصَّه: "ما الإستراتيجيَّة المقترحة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط؟"

تمَّ وضع مكونات وعناصر شكلَّت في مجملها الهيكل العام للإستراتيجيَّة وصولًا إلى المراحل التي اعتمدتها الإستراتيجيَّة وقامت عليها؛ وللتحقق من صدق هذه الخطوات والإجراءات، تم عرضها على عددٍ من المحكّمين، وإجراء التَّعديلات المناسبة استنادًا إلى آرائهم وملحوظاتهم، وقد استقرَّت الإستراتيجيَّة – في صورتها النِّهائيَّة- على ثلاث مراحل كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد:

وفيها يقوم المعلِّم بمجموعة من الخطوات والإجراءات، ومنها أن تحدِّد مسبقًا ما يلي:

- أهداف الدَّرس الإجرائيّة.
- الوسائل والتَّقنيات التَّعليميَّة المناسبة لطبيعة الدَّرس.
- طرق التَّدريس المناسبة لمستوى الطُّلَّاب.
- الزَّمن المحدَّد لحل كلِّ نشاط من نشاطات الدُّرس.
- الوضعية الملائمة لحلِّ النَّشاطات التَّدريسيَّة (فرديّ- جماعيّ)

المرحلة الثَّانية: مرحلة التَّطبيق:

وتعدُّ هذه المرحلة بمثابة التَّطبيق العمليّ (الإجرائيّ) للإستراتيجيَّة الحاليَّة في تناول دروس الوحدة التَّعلُّمية المختارة المقرَّرة على طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط، حيث تتضمَّن مجموعة من الخطوات والإجراءات التَّدريسية المحدَّدة متمثِّلة في أبعاد التَّعلُّم ؛ إذ عمد الباحث إلى تناول جميع أبعاد التَّعلُّم الواردة في نموذج مارزانو ما عدا البعد الأول إذ يرى الباحث أن هذا البعد وهو الاتجاهات الإيجابيَّة نحو التَّعلُّم مكتسب لدى المعلِّمين، فهو بعد إجرائيّ ملازم للتَّدريس، وتتناول هذه المرحلة الأبعاد المستهدفة بالدِّراسة، وتنفيذ نشاطات التَّعلُّم، وإجراءات تنفيذ الدَّرس، وتفصيل ذلك كما يلي:

أبعاد التَّعلُّم :

البعد الأول: اكتساب المعرفة وتكاملها:

وفي هذا البعد يتمُّ عرض الدَّرس لإكساب الطَّالب المادة العلميَّة المطلوبة مع مراعاة نوعي المعرفة كما حدَّدها مارزانو (المعرفة التَّقريريَّة، والمعرفة الإجرائيَّة) حيث إن المعرفة التَّقريريَّة: هي معرفة ناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفيّ من حقائق وأفكار وتعميمات، ويكون لدى الطَّالب القدرة على استدعاء أجزائها، بينما المعرفة الإجرائيَّة: هي المعرفة المتعلِّقة بإجراءات تنفيذ عمل ما، وقد تقصَّد الباحث أن يكون المحتوى التَّعليميّ لهذا البعد هو محتوى الكتاب المقرَّر للطَّالب بمعارفه التَّقريريَّة والإجرائيَّة، مع الموازنة بين الجانب الكميّ والجانب الكيفيّ في هذا البعد.

البعد الثَّاني: تعميق المعرفة وصقلها:

إنَّ الغرض من التَّعلُّم الجيِّد أعمق وأهم من مجرد اكتساب المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى إعادة صياغتها وصقلها. وفي هذا البعد يتمُّ تدريب الطُّلَّاب على مهارات الاستماع بمستوياتها الثَّلاثة: (فهم المسموع- التَّصنيف- التَّفكير الاستنتاجيّ) ضمن مجموعة من الأنشطة المعدَّة من الباحث؛ لتحقيق هذا الغرض ضمن المهارات اللغويَّة من خلال هذه الإستراتيجيَّة.

البعد الثَّالث: استخدام المعرفة استخدامًا ذا معنى:

إنَّ الطُّلَّاب يتعلمون بصورة أكثر فاعلية عندما يرتبط موضوع التَّعلُّم بجوانب مهمَّة في حياتهم اليوميَّة؛ إذ إنَّ اكتسابهم المعرفة وتعميقها ليس هدفًا في حد ذاته، بل ينبغي استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنِّسبة لهم عند قيامهم ببعض المهام المرتبطة بحياتهم وكتاباتهم اليوميَّة للتَّعبير عن حاجاتهم وتحقيق أغراضهم والتَّنفيس عن مشاعرهم، وفي هذا البعد يتمُّ تدريب الطُّلَّاب على مهارات الكتابة بمستوياتها الثَّلاثة: (اللغويّ- الفكريّ- التَّنظيميّ) ضمن مجموعة من الأنشطة المعدَّة من الباحث؛ لتحقيق هذا الغرض ضمن الكفاءة اللغويَّة المستهدفة من خلال هذه الإستراتيجيَّة.

البعد الرَّابع: عادات العقل المنتجة:

إنَّ إكساب الطُّلَّاب مجموعة من العادات العقليَّة التي تطوِّر أنماط تفكيرهم وطرق معالجتهم للمعلومات بصورة تساعدهم على مواجهة أي موقف أو مشكلة تعترضهم؛ تهيئةً لمواجهة متطلبات هذا العصر، وتحقيق التَّعلُّم مدى الحياة، وقد تمَّ التركيز على بعد التَّفكير النَّاقد من خلال تدريب الطُّلَّاب على مهارات القراءة النَّاقدة بمستوياتها الثلاثة: (التَّمييز– الاستنتاج– إصدار الحكم) ضمن مجموعة من الأنشطة المعدَّة من الباحث لهذا الغرض.

تنفيذ نشاطات التَّعلُّم:

بعد أن تمَّ إعداد نشاطات تعليميَّة تعلميَّة تشمل جميع الأهداف الإجرائيَّة والمهارات المستهدفة بالتَّنمية في دروس الوحدة التَّعلُّمية، يلزم على المعلِّم الخطوات الإجرائيَّة الآتية:

– أن يُعرِّف الطُّلَّاب هدف النَّشاط، المتمركز حول تنمية مهارات القراءة النَّاقدة ومهارات الاستماع والكتابة المحدَّدة في كل درس من دروس الوحدة التَّعليميَّة في ضوء الأهداف الإجرائيَّة.

– أن يعرض النَّشاط على الطُّلَّاب ويوضِّحه لهم.

– أنَّ يشجِّع الطُّلَّاب ويحثُّهم على الأداء العمليّ الجيِّد للنَّشاط التَّعليميّ داخل مجموعاتهم المتعاونة.

– أن يشارك ويوجِّه وييسر تنفيذ النَّشاطات التَّعلُّمية والتي تتَّخذ الصُّور الآتية:

نشاط: أستمع وأجيب؛ لتنمية مهارات الاستماع بغرض تحقيق الكفاءة اللغويَّة لدى الطُّلَّاب.

نشاط: أكتب وأعبِّر ؛ لتنمية مهارات الكتابة بغرض تحقيق الكفاءة اللغويَّة لدى الطُّلَّاب.

نشاط: أقرأ وأنقد: لتنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى الطُّلَّاب.

إجراءات تنفيذ الدُّرس :

إذ يقوم المعلِّم باستعراض وجهات النَّظر والإجابات المتحصَّل عليها من قِبَل الطُّلَّاب حول المواقف التَّعليميَّة المتضمِّنة نشاطات التَّعلُّم، وذلك من خلال الآتي:

– تتيح الفرصة أمام الطُّلَّاب بمناقشة الأفكار والآراء والإجابات المطروحة.

– تترك المجال مفتوحًا لإبداء المزيد من الأفكار والآراء التي طرأت على أذهان الطُّلَّاب بعد إنجاز النَّشاط.

– تتيح فرصة تعبير الطُّلَّاب عن آرائهم بكل الحريَّة حول مدى صحَّة الإجابات والأفكار المطروحة.

المرحلة الثَّالثة: مرحلة التَّقويم:

يقصد الباحث بهذه المرحلة هي ما تتمُّ من إجراءات تقويمية ضمن الإستراتيجيَّة المقترحة المستخدمة في تدريس الوحدة في نهاية كل درس من دروس الوحدة، وقد تمثَّل ذلك في قيام الطُّلَّاب بما يلي:

– الإجابة كتابيًّا عن الأسئلة التي يطرحها عليهم المعلِّم نهاية كل درس.
– كتابة الأعمال التي قام بها وإنجازاته في سجلات خاصَّة بالتَّعلُّم تُسمى "ملفات الإنجاز" والتي تُعدُّ شاهدًا على تعلُّمه وتقدُّمه.
– ملاحظة الطَّالب القرين لزميله، أو ملاحظة المعلِّم للطَّالب، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه حول بعض مهارات الاستماع والكتابة والقراءة النَّاقدة من خلال بطاقات خاصة لتقويم الأداء.
– مشاركة الطَّالب في تقويم تعلمه الذَّاتيّ من خلال البطاقة المعدَّة لهذا الغرض.
– مشاركة الطَّالب في إنجاز المهمَّات البحثيَّة (المشروعات البحثيَّة) التي يكلَّفه بها المعلِّم نهاية بعض الدُّروس في الوحدة.
– إنجاز الواجبات المنزليَّة والتَّكليفات المنزليَّة نهاية كُلِّ درس.
– المشاركة في حلِّ الأسئلة المقاليَّة، والموضوعيَّة التي يطرحها المعلِّم نهاية الدَّرس؛ ليقيس من خلالها مدى تحقيقهم مهارات القراءة النَّاقدة، ومدى امتلاكم الكفاءة اللغويَّة بجانبيها (الاستماع والكتابة).

٢) النَّتائج المتعلقة بالإجابة عن السُّؤال الثَّاني، والتحقق من صحَّة فرض البحث:

للإجابة عن السُّؤال الثَّاني والذي نصه: "ما أثر الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط؟"، تمَّ التَّحقُّق من صحَّة فرض البحث والذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسِّطات درجات طلَّاب المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة لصالح المجموعة التجريبيَّة".

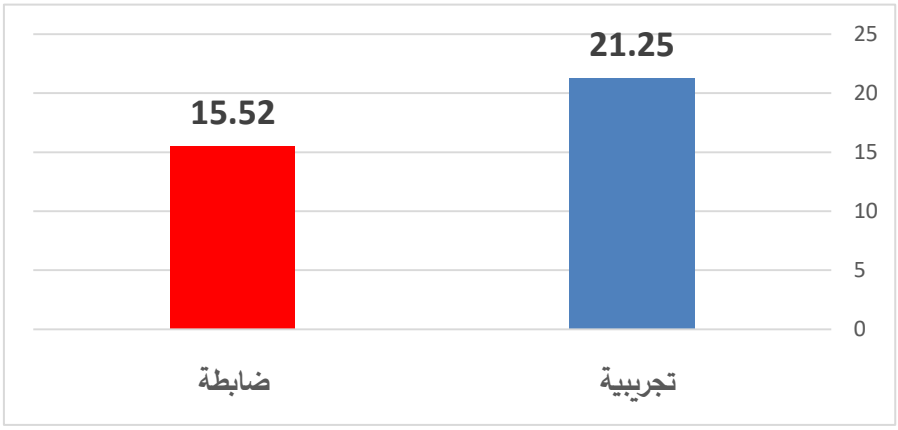
جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسِّطات طلَّاب مجموعتي البحث في التَّطبيق البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة

المجموعة	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدَّلالة	حجم الأثر
تجريبيَّة	28	21.25	4.82	4.48	٥٤	0.00*	27.10%
ضابطة	28	15.52	4.84				

***ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يظهر من جدول (٦) تحسُّن أداء طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني المتوسط في مهارات القراءة النَّاقدة ؛ حيث بلغ متوسط درجات طلَّاب المجموعة التجريبيَّة (٢١.٢٥) مقارنة بمتوسط المجموعة الضَّابطة

البالغ (١٥.٥٢)، وبالبحث عن قيمة (ت) عند درجة الحرية (٥٤)؛ فإنَّ قيمتها (٤.٤٨)؛ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ الأمر الذي يدلُّ على وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة لصالح طلَّاب المجموعة التجريبيَّة؛ لكون متوسِّطها أكبر واتجاه الفروق يميل دائمًا نحو المتوسِّط الأعلى، كما يدلُّ حجم الأثر المحسوب الذي بلغت قيمته (٢٧.١٠%) حسب تصنيف كوهين على وجود تأثير كبير للإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلم لمارزانو على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط، وفي ضوء هذه النَّتيجة تم قبول الفرض الأول من فروض البحث. والشكل التَّالي يوضِّح التَّفاوت بين المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة في القياس البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة .



شكل رقم (١): التَّفاوت بين المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة في القياس البعديّ لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة

يتضح من نتائج البحث يتبين أثر الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط، وتفوقها على طريقة المنهج المقرر، وهذا ما أوضحته صحَّة فرضي البحث، حيث تمَّ التَّوصُّل إلى فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة، وهي فروق جوهرية ناتجة عن الإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة، كما تشير إلى ذلك قيم مربع إيتا (الدَّلالة العمليَّة) التي بلغت (٢٧.١٠%) على التوالي للدرجة الكليَّة لاختبار مهارات القراءة النَّاقدة، وحسب تصنيف كوهين دلَّت تلك القيم على وجود تأثير كبير للإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تدريس اللغة العربيَّة على تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط.

تتَّفق النَّتيجة المتعلقة بمهارات القراءة النَّاقدة مع نتائج بعض البحوث والدِّراسات السَّابقة التي أسفرت نتائجها عن الأثر الإيجابيّ الكبير للإستراتيجيَّات التَّدريسية الحديثة، والبرامج التَّعليميَّة في تنمية مهارات القراءة النَّاقدة، كما في دراسات كلٍّ من:

(Shorkrpour, 2013 ؛ الحوامدة،٢٠١٥؛ الرشيدي، ٢٠١٥؛ الزهراني،٢٠١٥؛ الإبراهيم، ٢٠١٦؛ الأحمدي، ٢٠١٦ ؛ عبد الباري، ٢٠١٦؛ الحسبان، ٢٠١٧؛ ؛ السناني، ٢٠١٧).

كما تأتي هذه النَّتيجة متناغمة مع نتيجة دراسة (خير الله، ٢٠١٥) التي دلَّت على فعالية استخدام إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لتنمية مهارات اللغة، ومهارات التَّفكير لدى طلَّاب الصَّفّ الأول الثَّانوي، ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٠) التي أوضحت فعالية برنامج قائم على نموذج أبعاد التَّعلُّم لتنمية مهارات القراءة الابتكاريَّة لدى طلَّاب المرحلة الثَّانويَّة.

كما أنَّها جاءت منسجمة مع ما أثبتته دراسة (الزهراني، ٢٠١٧) التي كشفت عن فعالية نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو في تنمية مستويات الفَهم القرائيّ لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّالث المتوسِّط، ودراسة (الأدغم، ٢٠٠٣) التي بيَّنت أثر فعاليَّة استخدام نموذج أبعاد التَّعلُّم في تدريس النَّحو على التَّحصيل والاتجاه وتحسين الأداء اللغويّ لدى طلَّاب الصَّفّ الأول الثَّانويّ.

ويمكن أن يعزو الباحث الأثر الكبير للإستراتيجيَّة القائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم في تدريس اللغة العربيَّة وتنمية مهارات القراءة النَّاقدة، كما أثبتته صحَّة الفرضين الأول والثَّاني إلى الأسباب الآتية:

– اشتملت الإستراتيجيَّة الحاليَّة على أنشطة مقترحة ينفِّذها الطُّلَّاب بشكل تعاونيّ وبصورة تسمح بتقصِّي واكتشاف الطُّلَّاب المعرفة الجديدة بأنفسهم مما جعلت التَّعلُّم ذا معنى في حياتهم اليوميَّة، وقيام كل طالب في المجموعة باستخدام المعرفة المسبقة لتوليد أفكار وآراء جديدة، كما أنَّها سعت إلى تقديم المعرفة التَّقريريَّة وإكسابها الطُّلَّاب من خلال عدة إستراتيجيَّات تدريسيَّة حديثة، ومن ثم ربطها بالمعرفة الإجرائيَّة والتي مرَّ اكتسابها خلال الإستراتيجيَّة بعدة مراحل، تلا ذلك إعادة صياغة وصقل تلك المعرفة بنوعيها من خلال مجموعة من الأنشطة، ثم عادات العقل المنتجة، وكل ذلك من مقوِّمات تنمية مهارات القراءة النَّاقدة.

– راعت الإستراتيجيَّة الحاليَّة عند إعدادها الخصائص النَّمائية لطلَّاب المرحلة المتوسِّطة؛ الأمر الذي أثار اهتمامهم وراعى حاجاتهم؛ وجعلهم يقبلون على التَّعلُّم بدافعية أكبر.

– اشتملت الإستراتيجيَّة الحاليَّة عند بنائها على نوعين من المعرفة: التَّقريريَّة والإجرائيَّة، فبدأت ببناء المعرفة التَّقريريَّة وتنظيمها، وتخزينها، ثم بناء المعرفة الإجرائيَّة وتشكيلها ودمجها، مع إحداث تكامل بينها من خلال تنفيذ عدد من الأنشطة انعكست على كفاءة الطَّالب اللغويَّة في جانبي الاستماع والكتابة وقراءته النَّاقدة.

– الإستراتيجيَّة الحاليَّة تدعو إلى وضع الطُّلَّاب في مواقف تتحدَّى تفكيرهم وتثير حبِّ الاستطلاع لديهم، وهذا من شأنه ينمِّي لديهم جوانب مهارات القراءة النَّاقدة.

– ركَّزت الإستراتيجيَّة على جعل الطَّالب محور العمليَّة التَّعليميَّة، حيث نقلته من مجرد مستقبل للمعلومات إلى باحث عنها، متحملًا المسؤوليَّة في تنفيذ الأنشطة وعرض الأفكار ومناقشتها.

– أتاحت الإستراتيجيَّة قدرًا عاليًا من النَّشاط والفاعلية لكل من المعلِّم والطَّالب؛ حيث تحرَّر المعلِّم من طرق التَّدريس التَّقليديَّة فقد أتاحت له فرصة؛ لأن يحظى بمكانة عالية لدى طلَّابه؛ لأنه دائمًا لديه إضافات جديدة ومفيدة تفيد الطُّلَّاب في حياتهم وتساعد على اتساع مجال تفكيرهم، وذلك بالاستعانة بكرَّاسة نشاط أُعدَّت خصيصًا للطالب، ودليل للمعلم؛ مما عزَّز شعورهم بثقتهم بأنفسهم أثناء الدِّارسة والتَّدريس وفق خطوات هذه الإستراتيجيَّة، فضلًا عن كون الطُّلَّاب كان لهم دور فعَّال؛ فهم لم يتلقوا المعلومات بطريقة التلقين، بل كانوا يُوجَّهون إلى الحصول عليها من خلال بناء المعنى للمعلومات والأفكار وتنظيمها مما يسِّر عليهم ممارسة مهارات القراءة النَّاقدة، وتطبيقها في مواقف جديدة.

وتأسيًا على ما سبق، فإنَّ تعاضد العوامل السَّابقة قد أسهمت في توفير متطلبات تنمية مهارات القراءة النَّاقدة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّاني المتوسِّط؛ من خلال بيئة صفَّيَّة جاذبة تسعى دومًا إلى اكساب الطُّلَّاب المعارف التَّقريريَّة والإجرائيَّة، وتعميقها، وصقلها في أذهانهم لا لذاتها، وإنَّما لاستخدامها في الحياة اليوميَّة مع العادات العقليَّة المنتجة المتمثِّلة في أهم نوعين من أنواع التَّفكير هما: التَّفكير النَّاقد والتَّفكير الإبداعي؛ لصقل شخصية الطَّالب اللغويَّة، وجعله سامعًا واعيًا، وكاتبًا كفئًا، وقارئًا ناقدًا.

المراجع:

حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النَّظريَّة والتَّطبيق*.ط٢، عمَّان: دار عمَّان.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). *فصول في تدريس اللغة العربيَّة ابتدائيّ، متوسِّط، ثانويّ*. ط٤، الرياض : مكتبة الرشد..

خير الله، أسامة عبدالنبي (٢٠١٤). *إستراتيجيَّة قائمة على نموذج أبعاد التَّعلُّم لتنمية مهارات اللغة العربيَّة ومهارات التَّفكير لدى طلَّاب الصَّفّ الأول الثَّانويّ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة الدِّراسات العليا للتَّربيَّة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

الراميني، فواز فتح الله (٢٠٠٩). *الكشَّاف الأمين في معايير فنون اللغة وطرائق تدريسها المتمركزة على المعلِّم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الزيد، حاتم مختار (٢٠١١). *أثر استخدام القراءة المتكررة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلَّاب الصَّفّ الأول الثَّانوي في منطقة الجوف في المملكة العربيَّة السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة التَّربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شحاتة، حسن (٢٠٠٨). *المناهج الدراسيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق*، ط٣. القاهرة: مكتبة الدَّار العربيَّة للكتاب.

الصُّوفي، عبداللطيف (٢٠١٥). *فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها*، ط٢. بيروت: دار الفكر المعاصر.

عافشي، ابتسام عباس (٢٠١٢). فاعليَّة إستراتيجيَّة الأسئلة المستندة إلى التَّفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ والتَّفكير النَّاقد للنَّصّوص الأدبيَّة لدى طالبات قسم اللغة العربيَّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلَّة القراءة والمعرفة*، مصر، (١٢٦). ١٣٨-٢٢٩.

عدس ، محمد عبدالرحيم (٢٠٠٦). *تعليم القراءة بين المدرسة والبيت*. عمَّان: دار الفكر.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). *مهارات الاتِّصال اللغويّ وتعليمها*. عمَّان: دار المناهج.

العيسويّ، جمال مصطفى؛ وموسي، محمد محمود؛ الشيزاويّ، عبدالغفار محمد (٢٠٠٥). *طرق تدريس اللغة العربيَّة بمرحلة التَّعليم الأساسيّ بين النَّظريَّة والتَّطبيق*. العين: دار الكتاب الجامعيّ.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نادية (٢٠٠٢). *إدارة الصَّفّوف الأسس السيكولوجيَّة*. عمَّان: دار الفكر.

لافي، سعيد عبدالله (٢٠١٢). *القراءة وتنمية التَّفكير*. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

المطرفي، رشدان حميد (٢٠١٤). أثر تدريس الفيزياء باستخدام إستراتيجيَّة مبنيَّة على نموذج مارزانو لأبعاد التَّعلُّم في اكتساب المفاهيم الفيزيائيَّة وعمليات العلم والاتجاهات العلميَّة لدى طلَّاب المرحلة الثَّانويَّة في المدينة المنوَّرة. المجلَّة العربيَّة لتطوير التَّفوُّق، اليمن، (٩)، ٤-٢٤.

معاش، وصال عبدالعزيز (٢٠١٦). *تنمية مهارات القراءة النَّاقدة من خلال برنامج الكورت*. عمَّان: مركز ديبونو لتعليم التَّفكير.

هباشي، لطيفة (٢٠٠٨). *استثمار النَّصّوص الأصليَّة في تنمية القراءة النَّاقدة*. عمَّان: جدار للكتاب العالمي.

هزايمة، سامي محمد (٢٠٠٥). *بناء برنامج تدريبيّ قائم على التَّعلُّم الذَّاتيّ واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة النَّاقدة لدى معلمي اللغة العربيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة الدِّراسات التَّربوية العليا، جامعة عمَّان العربيَّة، عمَّان، الأردن.

وزارة التعليم (٢٠١٧). *كتاب الطَّالب لمادة لغتيّ الخالدة للصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط الفصل الدِّراسي الثَّاني*. الرياض: العبيكان.

يونس، فتحي على (٢٠١١). علاقة الكفاءة في اللغة العربيَّة بالتَّحصيل في المواد الدِّراسيَّة الأخرى في المرحلة الابتدائيَّة. *مجلَّة القراءة والمعرفة*، ١١٢، ٢٢-٤٤.

Marzano, R. (1990). *Dimensions of Learning- AnIntegrative Instructional Framework*, Alexandria Virginia: association for Supervision and Curriculum Development.

_____ .(1992). *A different kind of classroom Teaching with dimensions of Learning U.S*, Association for Supervision and Curriculum Development.

_____ .(1996). *Eight questions about implementing standards-based education*, *practical Assessment, Research and Evaluation*, Vol.6 (5).

Shokrpour, N. (2013). The Effect of Summary Writing as a Critical Reading Emotional Intelligence on The Reading Strategy on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *The Journal of Studies in Education ISSN,* Vol. 3(2), PP.2013-2162.