إستراتيجية تدريس مقترحة "احْسِم" مدعومة بأوراق العمل النَشِطة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة أسيوط

إستراتيجية تدريس مقترحة "احْسِم" مدعومة بأوراق العمل النَشِطة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة أسيوط

الملخص*:

تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين أمْرٌ مهمٌّ في ضوء متطلبات العصر الراهن الذي انتشر فيه المحتوى القرائي مجهول المصدر بصورة كبيرة، لذلك هدف هذا البحث إلى تصميم إستراتيجية "احْسِم" المقترحة ودعمها بأوراق عمل القراءة النشطة لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. استخدم البحث المنهج شبه التجريبي في تنفيذ إجراءاته، وتمثلت العينة في مجموعة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغ عددهم (72) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، تكونت المجموعة التجريبية من (35) طالبًا، درسوا وفق إستراتيجية "احسم" المقترحة، وتكونت المجموعة الضابطة من (37) طالبًا درسوا باستخدام الطريقة المعتادة. ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث تصورًا للخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة، وقائمةً بمهارات القراءة الناقدة المناسبة للطلاب، وكتابًا للطالب، ودليلاً للمعلم، واختبارًا في القراءة الناقدة، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق تجربة البحث على التلاميذ. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت الفروق دالة عند مستوى (0.01) في مهارات التمييز، وعند مستوى (0.05) في مهارات الاستنتاج والتقويم وإصدار الحكم، بمقدار حجم أثر بين الكبير والمتوسط. وقدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائجه.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية "احسم"، القراءة النشطة، مهارات القراءة الناقدة، المعرفة السابقة للمتعلمين.

* تم الحصول على موافقة مجلة عجمان للدراسات والبحوث (مجلة متعددة التخصصات) بإعادة نشر هذا البحث في مجلة تربوية متخصصة بتاريخ 1 فبراير 2023م، والموافقة بحوزة الباحث، وما تم من تعديلات طفيفة في البحث فهي لأغراض التحكيم العلمي المعمي بالمجلة الحالية.

A Suggested Teaching Strategy "Decide احسم" Supported with Active Worksheets to Developing Middle School Students' Critical Reading skills

Abdelrahim Fathy Muhammed Ismail
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Assiut University

Abstract:

Developing learners' critical reading skills has become an urgent and important issue necessitated by the current age and its huge demands especially with the wide availability of anonymous reading content. Therefore, the present research study aims at designing and constructing "Decide احسم" strategy, a suggested interventional strategy that is supported with some active Worksheets with the purpose of developing Middle School Students' critical reading skills. An experimental research methodology was used to guide the procedures and steps of the study to reach the final research goal. The sample consisted of a group of middle school students (n = 72), divided into two matched groups: an experimental group (n = 35), who studied in light of the Suggested strategy and a control group (n = 37), who studied in light of the usual method. To accomplish the minor research objectives, the researcher prepared: (1) a suggested framework of the specific procedural steps required for implementing the strategy; (2) an inventory of the critical reading skills suitable for the target pupils; (3) a pupil's activity book; (4) a teacher's guide; and (5) a critical reading test. Results indicated that were statistically significant differences between the experimental and control groups, the differences were significant at the level (0.01) in the skills of discrimination, and at the level (0.05) in the skills of reasoning, evaluation and judgment. The study presents some useful suggestions and recommendations for future research.

Keywords: Decide احسم, Strategy, Active reading, Critical reading skills, Previous knowledge of learners.

المقدمة:

القراءة أحد روافد المعرفة المهمة للمتعلمين في جميع مراحل التعليم، وهي مهارة رئيسة بين مهارات اللغة العربية: الاستماع والتحدث والكتابة. وفي عالم فُتح فيه باب المعرفة على مصراعيه أصبح لزامًا على الطالب أن يقرأ ويتعرف ويُلخِّص ويَخْلُص وينقد ويميز ما تحمله المادة المقروءة، وما يسعى إليه مقصودُ الكاتب في ظل هذا الزخم من المواد المكتوبة إلكترونيًا وورقيًّا.

والقائمون على تطوير مقررات القراءة في مراحل التعليم لا يريدون متعلمين يردِّدون ما يتعلمون كالببغاوات دون تفكير؛ إنهم يريدون أن يتأملَ تلاميذُهم ما يقرءون، ويحكمون عليه، ويطابقونه مع خبراتهم وتجاربهم وملاحظاتهم الشخصية، وفي ضوء ذلك يصدرون أحكامهم النقدية بشأنه، ومن هنا تأتي أهمية تعليم مهارات القراءة الناقدة للمتعلمين.

لذا، وفي ضوء تعدد مصادر القراءة في الوقت الراهن –الموثوق منها وغير الموثوق–، فإن تدريب المتعلمين على مهارات القراءة الناقدة وتنمية قدرتهم على النقد والاستنتاج والتمييز والحكم وإعمال العقل في المقروء أمر مهم، خاصة مع كثرة المصادر التي قد تسعى لتشويه أفكار الطلاب، أو نشر الشائعات التي تضر بالمجتمع بينهم، أو إخراجهم من عقيدتهم إلى عقائد مشوهة.

وتتضمن القراءة الناقدة توظيف عمليات عقلية عليا لدى المتعلمين مثل التحليل والتمييز والاستنتاج، وربط المعارف السابقة بالأفكار الجديدة في المقروء، والتقويم والحكم في ضوء معايير واضحة، وتحقيق الاتصال الفعال بين القارئ والنص، وتدعيم ذلك بتسجيل الملاحظات ومناقشتها لتحقيق القراءة النشطة.

فالقراءة الناقدة تشير إلى توظيف العمليات المعرفية العليا، ولكي نساعد المتعلمين على أن يصبحوا قرَّاء ناقدين ينبغي أن تتضمن الكتبُ المدرسية المهارات القرائية التي تتحدى قدراتهم على قراءة ما وراء السطور، وليس فقط على ما يشير إليه المعنى الظاهر–Al (Husban, 2019, 779).

وتعني القراءة الناقدة في أبسط معانيها العملية العقلية التي تتضمن الحكم على حقيقة وصدق ما يُقرأ، اعتمادًا على معايير دقيقة معلومة مسبقًا، تكون نابعة من خلفية القارئ وتجاربه السابقة، وهي تتضمن في داخلها التفكير النقدي (Ahuja & Ahuja, 2011, 103-104).

وأكد كل من الياسين ومقابلة (2018، 249) أنها تعني توظيف عمليات العقل العليا خلال القراءة؛ كالتمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وقراءة ما وراء السطور، والربط بين الأسباب والنتائج، وإصدار الأحكام على النص المقروء.

ويُستنتج مما سبق أن مفهوم القراءة الناقدة يتمحور حول ما يلي:

- الحكم على المقروء في ضوء معايير سابقة ثبتت صحتها.
- التفكير الناقد ومهاراته.
- تجنب الأحكام المسبقة قبل القراءة.
- التمييز بين عدة أمور منها الحقيقة والرأي، وما يتصل بالنص وما لا يتصل به.
- الاستنتاج والتقويم وإصدار الإحكام على المقروء.

وتظهر أهمية تعليم مهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الإعدادية تحديدًا في جانبين أساسين: (1) المرحلة العمرية؛ حيث إن خصائصهم المعرفية تؤكد انتقالهم من عمليات التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد بعد انتهاء المرحلة الابتدائية، مما يتطلب التركيز على العمليات العقلية العليا عند تعليمهم؛ مثل التمييز والاستنتاج والحكم والتقويم، وهو ما تتضمنه مهارات القراءة الناقدة. (2) الزخم المعرفي المحيط بهم من كل جانب، والمتمثل في تعدد مصادر المعرفة الموثوقة وغير الموثوقة حولهم؛ فقد أصبحوا أكثر انفتاحًا على مصادر المعرفة بعد تخطيهم مرحلة الطفولة المتأخرة ودخولهم في بداية مرحلة المراهقة، الأمر الذي يتطلب تحصينهم ذاتيًا مما تحمله قراءاتهم التقليدية والإلكترونية؛ كي يستطيعوا الحكم بموضوعية على المقروء، دون تعصب أو انسياق لما قد يشوه أفكارهم: السياسية والاجتماعية والدينية والعلمية والخُلقية.

كما أن من أهمية القراءة الناقدة للطلاب -كما أشار عبدالباري (2016، 448 - 449)- أنها ترتبط بالتفكير الناقد ومهاراته؛ حيث يسعى المتعلم إلى إعمال عقله من خلال

الحوار الصامت بينه وبين نفسه خلال القراءة لتفسير المعاني التي يريدها الكاتب، وطرح الأسئلة المنطقية، ومراقبة الفهم الذاتي؛ للحكم على المقروء حكما موضوعيا.

ولِمَا لتعليم مهارات القراءة الناقدة من أهمية واضحة فقد أجريت دراسات عدة لتحسين مهاراتها لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة؛ فعلى سبيل المثال، استهدفت دراسة حافظ (2008) تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية، وتحددت بـ (12) مهارة فرعية للقراءة الناقدة في مجالات: الاستنتاج – التمييز – التقويم، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة لصالح طلاب المجموعة التجريبية على اختبار القراءة الناقدة ككل. وأعدَّ عبدالباري (2016) برنامجًا لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية، وكشفت نتائج داسته عن فاعلية البرنامج في تنمية (17) مهارة من مهارات القراءة الناقدة. وأجرت حواس (2018) دراسة لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام إستراتيجية دوائر الأدب، وحققت تنمية (8) مهارات من خلال دراستها. كما استخدمت دراسة Zahran (2018) التعلم القائم على المشروعات لتطوير مهارات كل من: القراءة والكتابة الناقدة باللغة الإنجليزية، وأشارت إلى الأثر الإيجابي الفعال لطريقة المشروعات في تنمية المهارات المستهدفة.

ومع تلك الأهمية لتعليم مهارات القراءة الناقدة، فإن عددًا من الدراسات أشار إلى ضعف مهاراتها لدى المتعلمين – على تعدد الدراسات التي استهدفت تنميتها – وكان القاسم المشترك بين مظاهر ضعف الطلاب في هذه الدراسات أنهم –أي الطلاب– يتوقفون في دروس القراءة عند فهم المعنى الحرفي المباشر.

فقد أشار لافي (2015) أن تعليم القراءة ما زال مقتصرًا على المفهوم الحرفي دون النظر إلى الفهم والتقويم والتحليلي، وهذا ما يؤدي بالمتعلمين إلى الإخفاق في عادات القراءة الناقدة، ومن ثم تقديس الكلمة المكتوبة وعدم إبداء الرأي حولها. كما أكد دخيخ (2016، 1072) انخفاض مستوى أداء طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مهارات القراءة الناقدة الفرعية، وأن هناك عددًا من الأسباب وراء إهمال تعليم القراءة الناقدة من بينها عدم استخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لذلك. وأكدت دراسة الحتاملة والمومني (2018، 624) أنه على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارات التعليم لتطوير مهارات القراءة لدى الطلاب فما زال مفهوم القراءة لديهم يقتصر على القراءة التقليدية من حيث نطق الكلمات والجمل والفهم

الحرفي للنصوص المرتبط بمهارات التفكير الدنيا، مما يتطلب برامج وأنشطة تفعل دور الطالب وتثير تفاعله مع المقروء ونقده له. وأشارت دراسة عليّ (2016، 429) إلى تدني مهارات الطالبات في مهارات القراءة الناقدة من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قاست مدى تواجد تلك المهارات لديهن باستخدام اختبار القراءة الناقدة.

ولأن القائمين على تعليم مقررات القراءة لا يريدون توقف تلاميذهم عند المعنى الحرفي البسيط للقراءة – الذي لا يتجاوز فهم المعنى الظاهر – ونظرًا لما توصي به الدراسات السابقة من ضرورة تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين، مثل: حافظ (2008)؛ بسيوني وأبو جاموس (2015)؛ عبدالباري (2016) فإن تطوير إستراتيجيات جديدة لتعليم مهارات القراءة الناقدة يعد أمرًا ذا أهمية في مجال تربويات تعليم مهارات القراءة للطلاب.

ولعل من سُبل العناية بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية تقديم إستراتيجيات مقترحة في ضوء تربويات تعليم اللغة العربية، تستند على مبادئ القراءة النشطة، وعلى تفاعل الطلاب مع النص المقروء من خلال آليات واضحة، وهو ما قد يتمثل في إستراتيجية "احْسِم" المقترحة في البحث الحالي، والتي تحددت بالخطوات التالية°: (ا) اقرأ، (ح) حدد/حاور، (س)، سجِّل (م) ميِّز.

وجدير بالذكر أنه يمكن تدعيم خطوات هذه الإستراتيجية المقترحة بتوظيف أوراق عمل القراءة النشطة خلال تنفيذ إجراءاتها مع الطلاب. وأوراق عمل القراءة النشطة تتمثل في المُخططات الورقية المُنظمة التي يستخدمها الطلاب خلال عملية القراءة بتوجيه من المعلم، بحيث تساعدهم على تحقيق التفاعل مع المادة المقروءة ونقدها، وذلك من خلال تسجيل الفِكر والتساؤلات والملاحظات والتعليقات والاستنتاجات والأحكام النقدية وناتج المناقشات الفردية والجماعية حول المقروء، مما قد يسهم في استمرارية تفاعلهم –أي الطلاب– وزيادة تركيزهم خلال القراءة، وبالتالي تحقيق نقد المقروء نقدًا موضوعيًّا كنتيجة للتفاعل والفهم العميق للنصوص القرائية.

وفي هذا السياق أكد كل من Zhang & Seepho (2013, 63) أهمية توظيف أوراق عمل القراءة النشطة في التعلم؛ حيث أشارا إلى أن المتعلمين خلال عملية القراءة النشطة

° سيتم تفصيل إجراءات الإستراتيجية في الأجزاء التالية من البحث.

تصبح لديهم أهداف محددة من القراءة، ويعرفون كيفية تحقيقها من خلال تنظيم فهمهم للمقروء، مستخدمين الملاحظات وتدوين الأسئلة والأفكار وإجراء المناقشات حولها، وتسجيل ناتج ذلك في أوراق القراءة.

وأشارت عدد من الدراسات في مجال تعليم مهارات القراءة إلى أهمية توظيف مبادئ القراءة النشطة في التعليم؛ فدراسة أحمد ونعمة (2015) أكدت أن القراءة النشطة تجعل المتعلم على وعي بسلوكياته القرائية، ومن ثم تحسين أدائه في الفهم القرائي، ودراسة حبايب ومبسلط (2017) أشارت إلى أن القراءة النشطة تعمل على زيادة الفهم القرائي، ومعرفة المعنى المقصود من النص، وزيادة إيجابية المتعلمين خلال العمل الجماعي، ودراسة الياسين ومقابلة (2018) أكدت أن تدريب الطلاب على القراءة النشطة يساعد على مراقبة التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، ويسهل الانتقال من المهارات الأساسية إلى المهارات العليا.

ووفقًا للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي ينبغي أن تسير إجراءات توظيف أوراق عمل القراءة النشطة جنبًا إلى جنب مع تنفيذ خطوات الإستراتيجية، وبصورة أكثر إجرائية يمكن توضيح العلاقة بين خطوات الإستراتيجية المقترحة وأوراق عمل القراءة النشطة على النحو التالي:

الخطوة: (ا) اقرأ: وتتضمن مرحلة قراءة النص مع التركيز على ما يلي: تَعرُّف الفكرة الرئيسة والفِكر الفرعية وفهم المعنى الكلي للمقروء، وتدوين ذلك موجزًا في أوراق القراءة النشطة.

الخطوة: (ح) حدد/حاور: وتتضمن تحديد النقاط أو الأفكار التي تبدو غامضة أو مُربكة أو تتعارض مع البنية المعرفية السابقة للمتعلمين، مع التركيز على ما يلي: محاورة التلميذ نفسه وأقرانه والمعلم حول تلك الأفكار، ومن ثم استنتاج الأحكام النقدية المناسبة، وتدوين ناتج المحاورة والاستنتاج في أوراق القراءة النشطة.

الخطوة: (س) سجل: وتتضمن تسجيل الحكم النقدي (التقويم) المرتبط بالنقاط الغامضة التي تمت مناقشتها في أوراق القراءة النشطة، ثم عرض هذه الأحكام النقدية على المجموعة والمعلم.

الخطوة: (م) ميّز: وتتضمن التمييز بين الأفكار المقبولة والأفكار غير المقبولة في النص المقروء ككل، يصاحب ذلك كتابة هذه الأفكار في أوراق القراءة النشطة.

وفي ضوء ما نادت به الدراسات السابقة من أهمية تعليم مهارات القراءة في ضوء نشاط المتعلم وتفاعله مع المقروء، وفي ضوء ما أكدته هذه الدراسات من ضرورة استخدام

إستراتيجيات تعليمية جديدة لتحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين، فإن البحث الحالي يسعى لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي وفق الإستراتيجية المقترحة "احسم".

مشكلة البحث:

تحقيقُ القراءةِ الجيدة يعتمد على نشاط القارئ من خلال أساليب تعليمية مناسبة، إلا أن الأساليب والإستراتيجيات التعليمية المُتبعة في تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية لا تتخطى –في كثير من الأحيان– إكساب مهاراتها عند المستوى الحرفي المباشر الذي يدور حول: (بيان معاني المفردات – الشرح الإجمالي للمقروء – وضع فكرة مناسبة على كل جزء من المقروء)، وبهذه الصورة أيضا يتم وضع الأسئلة الاختبارية. وهذا الأسلوب في الطرح التعليمي لا يتيح الفرصة للطلاب للانتقال إلى المستويات العليا من فهم المقروء والحكم عليه، وبالتالي لا يتيح الفرصة لتحسين مهارات القراءة الناقدة لديهم. وما سبق يعد أحد الأوجه المهمة لمشكلة البحث الحالي، وقد دلّلت عليه دراسات عدة في مجال تعليم مهارات القراءة الناقدة، **وذلك على النحو التالي:**

أكد حافظ (2008، 196) أنه بالرغم من أهمية القراءة الناقدة، وما أَوْلته وزارة التعليم من اهتمام بتنمية مهاراتها، فإن هناك ضعفًا واضحًا في مهاراتها لدى المتعلمين، ويظهر هذا الضعف في القصور في تفسير المعاني الضمنية للمقروء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتعرف الهدف الحقيقي للكاتب، والتمييز بين الأفكار التي لها علاقة بالموضوع والأفكار التي لا علاقة لها به. وأشارت دراسة الوائلي وأبو الرز (2011، 252) إلى أن هناك ضعفًا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في القراءة بشكل عام والقراءة الناقدة بشكل خاص، ويرجع هذا الضعف إلى عدم مراعاة برامج القراءة التعليمية للفروق الفردية، فضلاً عن جمود أساليب التدريس. وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها عيسى (2013، 117) إلى ضعف مستوى الطلاب في (9) من مهارات القراءة الناقدة الفرعية. وأكد كل من بسيوني وأبو جاموس (2015، 114) أن ملاحظاتهما من خلال العمل الميداني أشارت إلى ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة الناقدة على وجه التحديد. وبيّنت نتائج دراسة دخيخ (2016، 1072) انخفاض مستوى أداء طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة الناقدة لأسباب عدة، أهمها عدم استخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لذلك. وأكدت حواس (2018، 26)

انخفاض مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقصور إستراتيجيات التدريس المستخدمة لتعليم تلك المهارات.

يضاف إلى ما سبق من مظاهر أن هناك عزوفًا لدى معلمي اللغة العربية ومتعلميها بالمرحلة الإعدادية عن تحقيق التفاعل النشط خلال تدريس/دراسة القراءة؛ وذلك بعدم تسجيل الملاحظات على المقروء باستخدام أوراق عمل القراءة النشطة أو بأية وسيلة أخرى ، وهو ما يجعل تدريس القراءة ودراستها عملية تقليدية لا تتعدى معاني المفردات وتوضيح الفِكر الفرعية في المقروء، وللتدليل على ذلك أجرى الباحث دراسة استكشافية أولية على (50) طالبًا بالصف الثالث الإعدادي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و(10) معلمين للغة العربية تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت الأسئلة الاستطلاعية والاستجابات عنها على النحو المبين في جدول (1).

جدول (1): الدراسة الاستطلاعية للبحث

الأسئلة الخاصة بالطلاب (ن = 50):	نعم	%	لا	%	أبرز الأسباب المذكورة
هل تقوم بتسجيل الملاحظات خلال دراسة موضوعات القراءة داخل حجرة الدراسة أو خلال استذكارها في المنزل؟ اكتب أسباب إجابتك.	9	18	41	82	لا أحتاج لتسجيل ملحوظات، وأكتفي بتعرف المفردات الصعبة والفِكر الفرعية للموضوع.
إذا جربت تسجيل بعض الملاحظات حول المقروء ومناقشتها مع أقرانك ومع المعلم، هل ترى أن ذلك سيحقق لك فهما أعمق لمحتوى الدرس وبالتالي تستطيع الحكم على مضمونه؟ اكتب أسباب إجابتك.	48	96	2	4	أعتقد أن ذلك سيكون أفضل لأن تركيزي سيزداد خلال القراءة.
هل يتيح لك المعلم الفرصة الكافية لتسجيل الملاحظات خلال درس القراءة، ومن ثم مناقشة هذه الملاحظات مع أقرانك أو مع المعلم؟ اكتب أسباب إجابتك.	8	16	42	84	يتم الاكتفاء بقراءة الدرس قراءة جهرية مع توضيح المفردات الجديدة ووضع أفكار لكل جزء في الدرس.
الأسئلة الخاصة بالمعلمين (ن = 10):	**نعم**	**%**	**لا**	**%**	**أبرز الأسباب المذكورة**
هل تُضمِّن الخطة التدريسية لدروس القراءة جزءا خاصا بتسجيل ملاحظات الطلاب حول المقروء ومناقشته؟ اكتب أسباب إجابتك.	2	20	8	80	أُفضل الاكتفاء بالعناصر المعتادة والتقليدية في التخطيط لدروس القراءة.

الأسئلة الخاصة بالطلاب (ن = 50):	نعم	%	لا	%	أبرز الأسباب المذكورة
هل تترك فرصة للطلاب لتسجيل الملاحظات حول المقروء خلال تنفيذ تدريس موضوعات القراءة؟ اكتب أسباب إجابتك.	3	30	7	70	لا يوجد وقت كافٍ لذلك خلال تدريس موضوعات القراءة.
هل تتيح الفرصة للطلاب للحكم على المقروء وإبداء آرائهم فيه من حيث دقة المعلومات وصحتها؟ اكتب أسباب إجابتك.	1	10	9	90	الموضوعات مُعدة من قِبل الوزارة ولا أعتقد أنها تحتاج إلى نقد أو تدقيق.

يتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية في جدول (1) أن المعلمين والمتعلمين يتقيدون في معظم الأحيان عند معالجة موضوعات القراءة بالنمط التقليدي السائد الذي يكتفي بتناول النصوص القرائية في ضوء معاني المفردات والتراكيب ووضع أفكار رئيسة وفرعية على المقروء، دون مراعاة النشاط خلال القراءة بالتدوين وكتابة الملاحظات ومناقشتها وتناولها بالتحليل والاستنتاج والنقد وإصدار الأحكام على المقروء، وهو ما يضيف بعدا آخر على مشكلة البحث الحالي التي تشير إلى ضعف مهارات الطلاب في القراءة الناقدة، في ضوء استخدام إستراتيجيات تقليدية لتدريسها.

وعلى ضوء ما سبق، وفي إطار توصيات دراسات حافظ (2008)؛ عبدالباري (2016)؛ علي (2016)؛ الحتاملة والمومني (2018) بالبحث عن إستراتيجيات جديدة لتعليم مهارات القراءة الناقدة، فإن البحث الحالي يستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي باستخدام إستراتيجية "احسم" المقترحة والمدعومة بأوراق عمل القراءة النشطة؛ وذلك لأن مشكلة البحث الحالي تشير إلى ضعف مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

أسئلة البحث:

1. ما صورة إستراتيجية "احسم" المقترحة في ضوء أوراق عمل القراءة النشطة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي؟
2. ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الثالث الإعدادي؟
3. ما صورة المحتوى التعليمي المناسب لطلاب الصف الثالث الإعدادي في ضوء الإستراتيجية المقترحة؟

4. ما فاعلية إستراتيجية "احسم" المقترحة في ضوء أوراق عمل القراءة النشطة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي؟

فروض البحث:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

هدف البحث:

هدف البحث إلى تصميم إستراتيجية "احْسِم" المقترحة: (ا) اقرأ، (ح) حدد/حاور، (س) سجِّل، (م) ميِّز، المعززة بأوراق عمل القراءة النشطة لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والكشف عن فاعلية الإستراتيجية في تنمية المهارات المستهدفة لدى الطلاب محل البحث. في ضوء هذا الهدف ارتكزت الإستراتيجية المقترحة على مبادئ تربوية أبرزها: الخبرة السابقة والمكتسبة لدى الطلاب (البنية المعرفية للطلاب)، القراءة التفاعلية النشطة، الانتقال من الفهم القرائي الحرفي المباشر في تعليم القراءة ومهاراتها إلى المستويات العليا من الفهم القرائي الاستنتاجي والناقد، أسس النقد الموضوعي للمقروء.

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي، نظريًا وتطبيقيًا، في إفادة كل من:

- معلمي اللغة العربية، وخبراء إعداد مقررات القراءة بالمرحلة الإعدادية؛ وذلك بإفادتهم بالإستراتيجية الإجرائية المقترحة، والمحتوى التعليمي، ودليل المعلم، وقائمة مهارات القراءة الناقدة، والاختبار المعد لأغراض البحث الحالي.

- طلاب المرحلة الإعدادية؛ وذلك من خلال استهداف تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم.
- الباحثين في مجال تربويات اللغة العربية؛ وذلك بفتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين في مراحل تعليمية أخرى.

تحديد مصطلحات البحث الإجرائية:

إستراتيجية "احْسِم" المقترحة: تتمثل في مجموعة الإجراءات المُخططة والمُنظمة والهادفة التي يقوم بها طلاب الصف الثالث الإعدادي بتوجيه من المعلم، مع توظيف أوراق عمل القراءة النشطة؛ لنقد النصوص المقروءة نقدًا موضوعيًّا، ، وتتمثل –على النحو الموضح تفصيلاً في إجراءات البحث الحالي– في الخطوات التالية: (ا) اقرأ، (ح) حدد/حاور، (س) سجِّل، (م) ميِّز.

أوراق عمل القراءة النشطة: هي أوراق العمل الداعمة للإستراتيجية المقترحة، وتتمثل في مخططات ورقية مُنظمة يسجل فيها الطلاب ملاحظاتهم ومناقشاتهم واستنتاجاتهم حول المقروء فرديًّا وجماعيًّا على النحو المُبين في إجراءات البحث الحالي، واستخدامها يلازم عملية القراءة؛ لجعل الطالب نشطًا وفاعلاً، مما يُسهِّل عليه نقد المقروء نقدًا موضوعيًّا وفق إجراءات الإستراتيجية المقترحة.

مهارات القراءة الناقدة: هي الأداءات التي يقوم بها طلاب الصف الثالث الإعدادي خلال تفاعلهم مع النص المقروء للحكم على مضمونه ونقده نقدًا موضوعيًّا، وتتمثل مجالاتها الرئيسة وفقا للبحث الحالي في: التمييز والاستنتاج والتقويم وإصدار الحكم، وتقاس بدرجة الطالب في اختبار مهارات القراءة الناقدة المعد لغرض البحث الحالي.

حدود البحث ومسوغاتها:

الحد البشري: مجموعة من طلاب الصف الثالث الإعدادي (على النحو المُبين في توصيف عينة البحث)؛ وتم اختيار الصف الثالث لأنه المتمم للمرحلة الإعدادية، وفيه تكون العمليات العقلية المجردة قد تطورت لدى الطلاب، وازدادت قدرتهم على النقد بشكل عام، وبدأت تتكون لديهم معالم الشخصية النقدية، مما قد يدربهم على دراسة ونقد النصوص القرائية الأعمق في المرحلة الثانوية.

الحد الزمني والحد المكاني: أجريت تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018م، بمدرسة الكودية الإعدادية، بإدارة ديروط التعليمية، بمحافظة أسيوط.

الحدود الموضوعية: مهارات القراءة الناقدة المستهدفة: (التمييز – الاستنتاج – التقويم وإصدار الحكم)، والمحتوى التعليمي المقترح والمعالج في ضوء الإستراتيجية المقترحة، وقد راعى الباحث أن تكون الموضوعات القرائية المقدمة مقترحة من قِبل الباحث وليست مما تتضمنه موضوعات كتاب الوزارة؛ وذلك وفقًا لآراء المعلمين الذين أشاروا في الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي إلى أن موضوعات الكتاب المدرسي لا تتيح الفرصة الكافية للتعرض لمهارات القراءة الناقدة، كما أن الباحث فضَّل التوسع في نماذج الموضوعات والمصادر القرائية التي قد يتعرض لها الطلاب يوميًّا؛ مثل صفحات التواصل الإلكتروني والمنتديات والصحف الإلكترونية ومواقع الويكي والمواقع غير معلومة الجهة وغير الموثوقة أو المغرضة، مما قد يكون أدعى لتعليمهم كيفية نقد المادة المقروءة في تلك المصادر التي يتعرضون لها دون ضابط تربوي، والتي قد تبث فيهم ادعاءات غير مرغوبة.

وفي ضوء الحدود الموضوعية يتحدد البحث الحالي بالنتائج المُتوصل إليها في ضوء طبيعة عينته البحثية وإجراءاته وأدواته ومواده التعليمية، والمؤثرات الخارجية التي ربما تؤثر على نتائجه.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: القراءة الناقدة "المفهوم، والأهمية، والمهارات":

تشير القراءة الناقدة في الدرس اللغوي إلى عملية تتضمن مجموعة مهارات يقوم بها الطلاب عند التعامل مع النص المقروء، بحيث يوظفون تفكيرهم التباعدي الذي يتخطى قراءة التعرف الحرفي والمعنى المباشر للنصوص القرائية، إلى التمييز والاستنتاج، وقراءة ما وراء السطور، وتمحيص الأفكار، وتقدير مدى قوة الأدلة، وربط النتائج بأسبابها، وطرح الأسئلة التي تتعلق بمدى منطقية المقروء، وإصدار الأحكام عليه وتقويمه.

وبشأن المفهوم فإن القراءة الناقدة تعني القدرة على تحليل وتقييم ما يقرؤه المرء Ahmad (2012, 295)، وعرفها عيسى (2013، 122) بأنها "عملية عقلية يقوم بها الطالب للتفاعل مع النص المقروء مستخدما خبراته السابقة لإبداء الرأي فيه، وإصدار الحكم عليه في

ضوء معايير محددة". وعرفها دخيخ (2016، 1067) بأنها "عملية تقويم النص المقروء وإصدار الحكم عليه وإبداء الرأي الشخصي فيه وفق معايير وأسس ممارسة التفكير الناقد، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية مثل: التمييز بين الحقائق والآراء، والتفسير المنطقي للمقروء، والاستنتاج، وفحص الحجج القوية والضعيفة".

وعن الأهمية فتتمثل أهمية القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الإعدادية في أنها تسهم في تكوين شخصيته الفكرية التي بدأت تتشكل في ضوء تمايز قدراته المعرفية بعدما انتقل من المرحلة الابتدائية، مما يسهم في تشكيل فكره الناقد شيئا فشيئا، كما أنها تنمي قدرة التلميذ على مناقشة المسائل التي تُعرض عليه خارج الصف الدراسي من خلال قراءاته في الإنترنت أو في المصادر الورقية، ومن ثم تدريبه على إصدار الأحكام على ما يقرأ. وعلى ذلك فتعليم مهارات القراءة الناقدة يمثل حصنا لعقل التلميذ من الادعاءات والشائعات والأفكار المغلوطة أو المتطرفة التي يتعرض لها صباح مساء في عالم أصبحت فيه المعرفة بلا جدران. كما تبدو أهميتها لطلاب المرحلة الإعدادية أيضا في تطوير مهارات اللغة العربية الأخرى؛ فالقارئ الناقد سيكون كاتبا أمينا ودقيقا، وبالتالي فهي تنمي مهارات الكتابة والبحث والتقصي، كما تسهم في تطوير مهارات الاستماع الناقد، وإعمال مهارات التفكير النقدي في المسموع، وإصدار الأحكام الموضوعية عليه.

وعطفا على ما سبق، فإن من أهمية تعليم مهارات القراءة الناقدة للطلاب أنها تساعدهم في الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي؛ الذي يهدف إلى تطوير تفكير المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وجعله أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجهه في حياته (الدليمي والوائلي، 2005).

أما مهارات للقراءة الناقدة كما تناولتها الدراسات السابقة فقد حددتها دراسة الحوامدة (2015، 119) بما يلي: التمييز – تحديد أوجه الشبه والاختلاف– كشف العلاقة بين الأسباب والنتائج – التوصل إلى الاستنتاجات. وتم تحديدها عند عبدالله (2015، 57) بما يلي: اكتشاف وجهة نظر الكاتب – التمييز بين الحقيقة والرأي – تحديد موقف القارئ من المقروء – إبداء الرأي في المقروء – تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج – تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب. وحددها Kurland's (2018) في: تعرف الغرض الحقيقي للكاتب – وفهم لغته ومصطلحاته كما يقصدها ومدى كونها مقنعة – وتعرف التحيز في المكتوب. وتحددت في

دراسة الياسين ومقابلة (2018، 256) بـ: التمييز بين الحقائق والآراء – التفريق بين الأسباب والنتائج – تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المقروء – التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية – إصدار الأحكام على النص المقروء.

وقد تعددت الدراسات التي استهدفت تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب من خلال متغيرات بحثية مغايرة لما ورد في البحث الحالي، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

استهدفت دراسة Helmy (2014) قياس فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية، تمثلت العينة في (20) طالبة بالفرقة الثانية الجامعية، واستخدام البحث تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذي القياسين القبلي والبعدي. أشارت النتائج إلى أن مجموعة البحث التجريبية حققت تقدمًا ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لبطاقة تقويم أداء الطالبات المعلمات في مهارات تدريس القراءة الناقدة مقارنة بالتطبيق القبلي.

وأجرى كل من Riswanti & Lismayanti (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية (K.W.L) في الاستيعاب القرائي بالمستوى الناقد في أندونيسيا. وتكوّن أفراد الدراسة من (40) طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة واستمرت الدّراسة لمدة ستة أسابيع. وبعد إجراء الاختبار البعدي بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وخصوصًا في مهارتي الاستنتاج والتقويم.

وبحثت دراسة وصفية للباحث Kang (2019) في إمكانية استخدام مدخل التحليل الأسلوبي للغة لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى من طلاب فصول اللغة الإنجليزية. وافترضت الدراسة أن نقص مهارات التفكير النقدي يعيق قدرة الطلاب على الإبداع وكفاءة الابتكار اللغوي؛ لذلك، من الضروري لمدرسي اللغات تحسين الوعي النقدي واستخدام أسلوب التحليل الأسلوبي لمساعدة الطلاب على تطوير مهارات القراءة الناقدة، وبناء قدرة الطلاب على التنبؤ بمواد القراءة واستنتاجها وتحليلها وتقييمها.

واستهدفت دراسة محمود وآخرون (2019) تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه باستخدام إستراتيجية تنال القمر، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم ذي المجموعة التجريبية الواحدة التي تكونت من 30 طالبًا

بالصف الأول الإعدادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات الطلاب عينة البحث بعد التدريس بإستراتيجية تنال القمر لصالح التطبيق البعدي.

وقد اختلفت هذه الدراسات مع البحث الحالي في المتغيرات التجريبية التي وظفتها في استهداف مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب؛ حيث إن البحث الحالي يقترح إستراتيجية تم تصميم إجراءاتها خصيصًا لتناسب طبيعة المحتوى القرائي وتنمية المهارات القرائية النقدية من خلاله. ولقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة البحث الحالي وتحديد إجراءات الإستراتيجية المقترحة فيه، بالإضافة إلى الإفادة منها في بناء أدوات البحث ومواده، كما أفاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تحديد مهارات القراءة الناقدة الرئيسة والفرعية المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي وفق متغيرات البحث الحالي، وتمت صياغة هذه المهارات في صورة قائمة مُحكَّمة كما سيتضح في جزء إجراءات البحث.

ولأن القراءة الناقدة تتطلب مستوى متطورا من التفاعل بين القارئ والنص، وبالتالي إصدار الأحكام التقييمية على الأفكار والمعلومات الواردة فيه (عبد الله، 2015، 58) فإن استخدام أوراق القراءة النشطة يمكن أن يسهم في تحقيق تفاعل الطلاب مع النصوص المقروءة تفاعلا يحقق قدرتهم على التمييز والاستنتاج وإصدار الأحكام والتقويم، ويمكن توضيح صورة الإستراتيجية المقترحة وعلاقتها بأوراق القراءة النشطة من خلال المحور التالي من أدبيات البحث.

المحور الثاني: صورة إستراتيجية "احسم" المقترحة في ضوء أوراق القراءة النشطة:

يسعى القائمون على تعليم مهارات القراءة من المعلمين وخبراء المناهج إلى أن يتجاوز الطلاب القراءةَ الحرفية المباشرة إلى القراءة الناقدة الاستنتاجية، ومع ذلك فإن الدراسات السابقة كما اتضح في مشكلة البحث الحالي تشير إلى ضعف مهارات القراءة العليا لدى المتعلمين. وعدد ليس بقليل من هذه الدراسات أرجعَ أسباب ذلك إلى الإستراتيجيات التقليدية المُتبعة في تعليم مهارات القراءة، وأن هذه الإستراتيجيات لا تعتمد على تنشيط عقول الطلاب خلال القراءة، فيتوقفون عند المعنى المباشر للمقروء، ومن ثم فإن الوصول إلى القراءة النشطة يتطلب توظيف آليات وإستراتيجيات وفنيات تربوية تفاعلية؛ حتى يتحقق الهدف من القراءة لدى التلاميذ.

والقراءة النشطة تشير إلى تحقيق درجة عالية من تركيز الطلاب في إدراك معنى المقروء، ومراقبة الفهم، وتوجيه العمليات المعرفية للقارئ، وتنظيم بنيته المعرفة الحالية والسابقة، وإعادة بنائها في علاقات جديدة، وهي –أي القراءة النشطة– تقود المتعلم إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات في فهم المقروء، لذا فإن تعليم القراءة في ضوء نشاط الطلاب يسهم في بناء التعلم ذي المعنى (جابر وآخرون، 2016، 233–237).

والقارئ الناقد بالضرورة هو قارئ متفاعل، ومشارك نشط، وليس متلقيا سلبيا، وعليه أن يعي ما وراء السطور، ويبحث عن الغرض الحقيقي للكاتب، ويقوِّم أفكاره، بل ويتعدى ذلك إلى كشف مدى تحيز الكاتب لآراء بعينها دون الأخرى (Collins, 1993, 3).

وتأتي أهمية القراءة النشطة من خلال تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين، وأنها تسهم في تدريب المتعلم على تنظيم ذاته والتخطيط لما سيقوم به خلال عملية القراءة؛ فالمتعلم خلالها يحدد هدفه من القراءة عن طريق طرح عدد من الأسئلة على نفسه، ومن ثم يقرأ النص ويقيِّم استيعابه له عن طريق مدى نجاحه في الإجابة عن أسئلته (عمرو وميادة، 2006، 118).

كما أن القراءة النشطة لها دور في تنشيط معارف المتعلم السابقة، وهي تقوم على التعلم المعرفي؛ فيكون فيها المتعلم نشطا ومكتشفا لما لديه من خبرات من خلال وضع أهداف واضحة للقراءة (قطامي، 2013، 304–307).

وتتضمن القراءة النشطة ما يلي: (العتوم وآخرون، 2009)

التخطيط: ويشير إلى تحديد الهدف من القراءة.

المراقبة والتحكم الذاتي: ويتضمن مراقبة الفهم خلال القراءة، وتنظيم القدرات المعرفية لاستخلاص المعنى الحقيقي من المقروء.

التقويم: ويتضمن مراجعة جوانب القوة والضعف في المقروء، وفي الخطوات التي اتبعها القارئ لمحاولة فهم النص.

ومما سبق يمكن استخلاص أن الطلاب خلال القراءة النشطة يرتكزون على مجموعة من الأسس تتضمن ما يلي:

- وضع أهداف واضحة من عملية القراءة.

- ربط الخبرات الجديدة بما تم تعلمه من قبل.
- مراقبة تفكيرهم خلال عملية القراءة.
- تسجيل الملاحظات وإجراء المناقشات حولها.
- تبادل المعارف والمعلومات ومشاركتها مع الزملاء.
- إصدار الأحكام حول المقروء.
- تقويم المقروء في ضوء معايير موضوعية.

وفي ضوء هذه الأسس يمكن أن يوظف الطلاب أوراق عمل القراءة النشطة التي تتضمن مجموعة من العناصر المرنة، وفي ضوء الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي يمكن أن تُقسَّم ورقة القراءة النشطة إلى كل أو بعض العناصر التالية:

- عنوان ورقة القراءة النشطة.
- الفِكر الرئيسة والفرعية.
- موجز مضمون المقروء.
- النقاط الغامضة أو غير المنطقية في المقروء، أو التي تتعارض مع البنية المعرفية السابقة للطلاب.
- أسئلة للمناقشة حول المقروء.
- ناتج المناقشة مع المعلم والزملاء حول المقروء.
- الاستنتاجات.
- الأحكام النقدية والتقويم.
- الأفكار المقبولة والأفكار غير المقبولة في النص المقروء ككل
- التعليقات والإضافات.

وفيما يلي مثال لأوراق عمل القراءة النشطة المقترحة في البحث:

- عنوان ورقة عمل القراءة:	.....	جزء الأسئلة المثيرة لنقد المقروء – ناتج مناقشة الأسئلة:
الفكرة الرئيسة – الفِكر الفرعية		
المعلومات غير المنطقية:	1- 2- 3- 4- 5-	
المعلومات والأفكار الصحيحة/المقبولة:	المعلومات والأفكار غير الصحية/غير المقبولة:	
أهم الاستنتاجات:	.....	
الملخص:	.....	
إضافات وتعليقات أخرى:		

صورة الإستراتيجية المقترحة ودور كل من المعلم والمتعلم في ضوئها:

وفقا لتوصيات الدراسات السابقة في مجال تعليم القراءة ومهاراتها – كما ورد في مقدمة البحث الحالي ومشكلته – فإنه ينبغي على الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية تقديم تصورات لإستراتيجيات تعليمية جديدة تتوافق مع طبيعة اللغة ومهاراتها؛ خاصة وأن كثيرا من إستراتيجيات تعليم القراءة هي إستراتيجيات مترجمة قد لا تتوافق مع طبيعة اللغة العربية ومهاراتها، لذا فقد حاول الباحث وضع تصور إجرائي لإستراتيجية قد تناسب الخصائص المعرفية واللغوية لطلاب المرحلة الإعدادية من أجل تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في البحث الحالي.

المبادئ التربوية التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة:

- ترتكز الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي على نظريات التعلم المعرفية التي تركز على الخبرة السابقة والمكتسبة لدى التلميذ، ودورها في تعلم خبرات جديدة، والحكم عليها ونقدها، ومن ثم تنظيمها في البنية المعرفية للتلميذ.
- القراءة النشطة، من خلال إيجاد تفاعل بين التلميذ والنص المقروء، وتوظيف الأدوات المعينة على ذلك مثل أوراق القراءة النشطة.
- الانتقال من الفهم القرائي الحرفي المباشر الذي تسببت فيه الطرق التقليدية في تعليم القراءة ومهاراتها إلى المستويات العليا من الفهم القرائي الاستنتاجي والناقد.
- المتعلم ليس ببغاء يردد ما يتعلمه دون أن يكون له رأي فيه ويحلله ويميزه وينقده.
- تكوين شخصية المتعلم الناقدة نقدا موضوعيا وليس نقدا ذاتيا.

وإجمالاً فإن الإستراتيجية المقترحة تستند تربويًا على ما نادت به نظريات التعلم المعرفية التي تقوم على توظيف المعرفة السابقة للمتعلمين والربط بينها وبين المعرفة المكتسبة لكي يكون التعلم ذا معنى (كما في نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل)، والاهتمام بالعمليات التي تتم داخل عقل الفرد من تفكير وتخطيط واتخاذ قرار، وأن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية (كما في النظرية البنائية لدى بياجيه)، وقد يظهر ذلك في إجراءات الإستراتيجية التي تتطلب أن يوظف التلميذ معارفه السابقة لكي يحدد ما هو غامض أو غير مطابق لبنيته المعرفية، ومن ثم الحكم عليه وتقويمه وفق مهارات القراءة الناقدة.

خطوات الإستراتيجية المقترحة:

تشير الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي (احْسِم) إلى دلالتين في الدرس اللغوي لتعلم مهارات القراءة الناقدة؛ فهي من ناحيةٍ تشير دلالة الفعل "حَسَمَ" الذي يعني القطع والبتّ في الأمور والمسائل، وحَسَم الشيء: أي قَطَعه، والأحْسم من الرجال: الكيِّس الذي يَفْصِل في الأمور بحزم، ويقال: رأي حاسِم: أي قاطع للجدل (مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 2004، 173 – 174)، وبالتالي فإن دلالة الفعل "احْسِم" تشير إلى قطع الرأي في المقروء والفصل فيه وبيان الصحيح فيه من غير الصحيح، وهو ما يدور حوله معنى القراءة الناقدة ومجالها. ومن ناحية أخرى فإن إجراءات الإستراتيجية المقترحة وفقا لأحرفها المُجردة (ا – ح – س – م) تشير إلى الخطوات التالية:

(ا) اقرأ: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- قراءة النص قراءة صامتة متأنية.
- التركيز على تعرُّف الفكرة الرئيسة في المقروء.
- التركيز على تعرُّف الفِكر الفرعية في المقروء.
- التركيز على فهم المعنى الكلي للموضوع المقروء.
- تدوين الفكرة الرئيسة والفِكر الفرعية وموجز مضمون المقروء في أوراق القراءة النشطة.
- القراءة الجهرية للنص وفق أسس القراءة الصحيحة.

(ح) حدد/حاور: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- توضيح المفردات والتراكيب الجديدة في المقروء.
- تحديد النقاط أو الأفكار التي تبدو غامضة أو مُربكة أو تتعارض مع البنية المعرفية السابقة للمتعلمين.
- محاورة التلميذ نفسه حول الأفكار الغامضة التي حددها.
- محاورة التلميذ أقرانه في المجموعة حول تلك الأفكار ومناقشتها معهم.
- مناقشة المعلم حول تلك الأفكار واستنتاج الأحكام النقدية حول المقروء في ضوء معايير محددة يقررها الطلاب والمعلم وفقا للموقف التعليمي.
- تدوين ناتج المناقشة والاستنتاج في أوراق القراءة النشطة.

(س) سجِّل: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تسجيل الحكم النقدي (التقويم) المرتبط بالنقاط الغامضة في أوراق القراءة النشطة.
- عرض هذه الأحكام النقدية على المجموعة ثم على المعلم.

(م) ميِّز: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- التمييز بين الأفكار المقبولة والأفكار غير المقبولة في النص المقروء ككل.
- كتابة هذه الأفكار في ورقة القراءة النشطة.

دور المعلم والطلاب خلال تنفيذ الإستراتيجية المقترحة:

(أ) أدوار المعلم خلال مراحل الإستراتيجية المقترحة:

- إعداد/تخطيط الموضوعات القرائية بحيث تتضمن خطة التدريس ما يلائم خطوات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة داخل الفصل الدراسي.
- تبصير الطلاب بآلية العمل وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة.
- تجهيز الإطار العام لأوراق القراءة النشطة لكل مجموعة من الطلاب.
- تكليف الطلاب بالقراءة الصامتة في المرحلة الأولى وتحديد النقاط الغامضة لمناقشتها ونقدها.
- المشاركة في القراءة الجهرية مع الطلاب.
- توجيه الطلاب إلى كتابة ما يتم التوصل إليه في أوراق القراءة النشطة.
- مناقشة/محاورة الطلاب في كل مرحلة من مراحل الإستراتيجية وفق الموقف التعليمي.
- ترك الفرصة للطلاب لعرض ما توصلوا إليه من أحكام نقدية عليه.
- توجيه الطلاب إلى كتابة أحكامهم النقدية في أوراق القراءة النشطة.
- تقويم عمل الطلاب فرادى ومجموعات.

(ب) أدوار الطلاب خلال مراحل الإستراتيجية المقترحة:

في المرحلة الأولى (ا) اقرأ:

- يشارك الطلاب في إعداد أوراق القراءة النشطة لكل نص قرائي بتوجيه من المعلم.
- يقرأ الطلاب النص قراءة صامتة متأنية.

- يستخرج الطلاب الفكرة الرئيسة في المقروء / يستخرج الطلاب الفِكر الفرعية في المقروء.
- يسجل الطلاب ما توصلوا إليه في أوراق القراءة النشطة.
- يشارك الطلاب في القراءة الجهرية مع المعلم.

في المرحلة الثانية (ح) حدد/حاور:

- يحدد الطلاب النقاط أو الأفكار التي تبدو غامضة أو مُربكة أو تتعارض مع البنية المعرفية السابقة لهم.
- يقوم الطلاب بتدبر ما هو غامض أو مربك من خلال التفكير الذاتي.
- يقوم الطلاب بمناقشة أقرانهم في المجموعة حول هذه النقاط.
- يقوم الطلاب بمناقشة المعلم حول تلك الأفكار واستنتاج الأحكام النقدية حول المقروء.
- يقوم الطلاب بتدوين ناتج المناقشة والاستنتاج في أوراق القراءة النشطة.

في المرحلة الثالثة (س) سجِّل:

- يسجل الطلاب الأحكام النقدية حول المقروء في أوراق القراءة النشطة.
- يعرض الطلاب الأحكام النقدية على المجموعة ثم على المعلم.

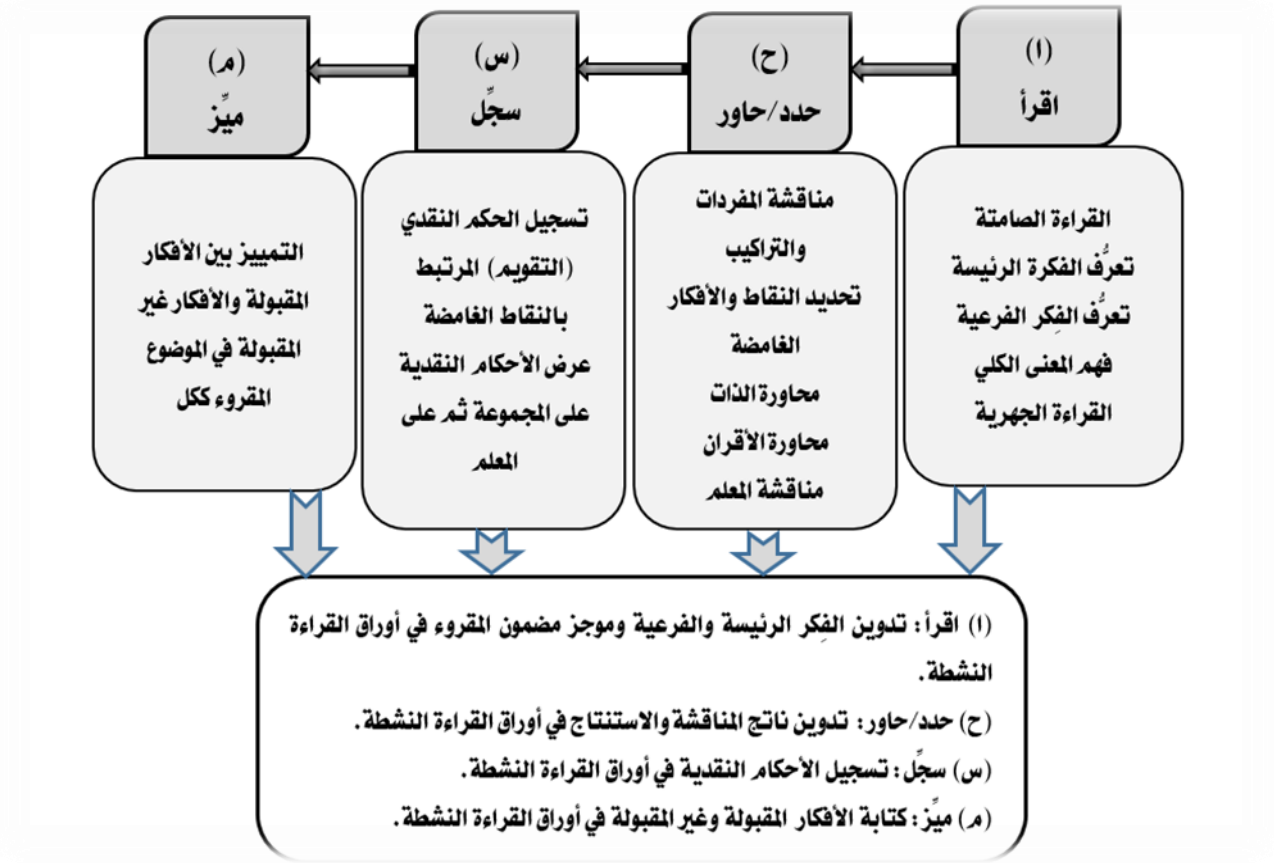
في المرحلة الرابعة (م) ميِّز:

- يحدد الطلاب الأفكار المقبولة والأفكار غير المقبولة في النص المقروء.
- يكتب الطلاب الأفكار المقبولة في أوراق القراءة.

ومن خلال عرض هذا المحور من الأدبيات تتم الإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: **ما صورة إستراتيجية "احسم" المقترحة في ضوء أوراق عمل القراءة النشطة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي؟**

ويمكن إيجاز صورة الإستراتيجية المقترحة من خلال الشكل (1):

شكل (1) خطوات إستراتيجية "احسم" المقترحة



معوقات مُحتملة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة:

إن تعليم مهارات القراءة الناقدة في المدارس يواجه تحديات ترتبط بنقص القدرات المهنية للمعلمين من جانب، ورفضهم أحيانًا تطبيق إستراتيجيات جديدة والخروج عن النمط المألوف من أساليب التدريس المعتادة من جانب آخر. كما أن مقررات القراءة تهتم بتنمية ثقافة الذاكرة والاستظهار أكثر من اهتمامها بثقافة الإبداع والفهم القرائي، وهذا بدوره أدى إلى ضعف قدرة الطلاب على التحليل والنقد والتمييز وحل المشكلات من خلال القراءة، الأمر الذي يزيد من تحديات تطبيق الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي؛ لذا فللتغلب على هذه المعوقات ينبغي أن يكون المحتوى القرائي معززًا لمهارات القراءة الناقدة، وأن تكون بيئة التدريس محفزة لتطبيق الإستراتيجيات الجديدة خاصة في موضوعات القراءة.

الإجراءات التجريبية للبحث:

منهج البحث: اتبع البحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ حيث اتُبع المنهج الوصفي في عرض الأدبيات وإعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، واتُبع المنهج شبه التجريبي في إجراءات التطبيق الميداني لتجربة البحث على الطلاب، ورصد النتائج ومعالجتها، وتفسيرها.

المجتمع والعينة: تمثل مجتمع البحث في طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الكودية الإعدادية بإدارة ديروط التعليمية التابعة لمحافظة أسيوط، وبلغ عددهم (273) طالبًا، وتمثلت العينة في (72) طالبًا تم اختيارهم من المجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة، بنسبة (26.4%)، وتم تقسيمهم إلى مجوعتين، إحداهما تجريبية، عددها (35) درست وفق المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي، والأخرى ضابطة، عددها (37) درست باستخدام الطريقة المعتادة.

إعداد قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الثالث الإعدادي:

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الثالث الإعدادي، وقد تمثلت مصادر إعداد القائمة فيما يلي: أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية، والخصائص المعرفية واللغوية لطلاب هذه المرحلة، والأدبيات التي وردت في البحث الحالي مثل: حافظ (2008)؛ عيسى (2013)؛ عبدالباري (2016)؛ الياسين ومقابلة (2018)؛ Kurland's (2018)؛ Al-Husban (2019)، وقد تمثلت المهارات الرئيسة للقائمة في: التمييز – الاستنتاج – التقويم وإصدار الحكم.

وتم عرض القائمة في صورتها الأولية على (9) محكمين في مجال المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، ووفقا لتعديلاتهم تم ضبط القائمة في صورتها النهائية، وقد اعتمد الباحث المهارات الفرعية التي وصل وزنها النسبي إلى (80%) حتى (100%)؛ حيث تم حساب الوزن النسبي لكل مهرة وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{ك1}\times 3 + \text{ك2}\times 2 + \text{ك3}\times 1}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times 100$$

حيث:

- (ك1) تكرارات الموافقة على البديل (مهم جدًّا).
- (ك2) تكرارات الموافقة على البديل (مهم).
- (ك3) تكرارات الموافقة على البديل (مهم إلى حد ما).
- القيمة العظمى للوزن النسبي تساوي (عدد المحكمين × 3).

وأصبحت القائمة في **صورتها النهائية وأوزانها النسبية** على النحو المبين في جدول (2).

جدول (2): مهارات القراءة الناقدة وأوزانها النسبية في صورتها النهائية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي
		مهم جدًّا (3)	مهم (2)	مهم إلى حد ما (1)		
التمييز	يميز بين المعلومات الحقيقية والمعلومات غير الحقيقية في المقروء.	8	1	0	26	%96.29
	يوضح الأفكار غير المقبولة اجتماعيًّا في النص المقروء.	9	0	0	27	%100
	يميز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة به.	9	0	0	27	%100
	يفرق بين الحقائق والآراء.	8	1	0	26	%96.29
	يوضح التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي في المقروء.	8	1	0	26	%96.29
	يميز بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السياق.	6	2	1	23	%85.18
الاستنتاج	يتوصل إلى هدف الكاتب الرئيس.	9	0	0	27	%100
	يستنتج المعاني الضمنية في المقروء.	8	1	0	26	%96.29
	يتعرف الاستنتاجات المبالغ فيها في المقروء.	8	1	0	26	%96.29

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي
		مهم جدًّا (3)	مهم (2)	مهم إلى حد ما (1)		
	يحدد مواطن الادِّعاء في المقروء.	9	0	0	27	%100
	يتوصل إلى التناقض بين استنتاجات الكاتب والحقائق المُسَّلم بها.	9	0	0	27	%100
التقويم وإصدار الحكم	يكوِّن رأيًا حول المقروء.	8	1	0	26	%96.29
	يوضح مدى منطقية الأحداث أو المعلومات الواردة في المقروء.	6	2	1	23	%85.18
	يكشف عن تحيز الكاتب أو تحامله في النص المقروء.	9	0	0	27	%100
	يقبل أو يرفض ما ذكره الكاتب وفق معايير واضحة.	9	0	0	27	%100
	يحكم على كفاية الأدلة والبراهين في النص المقروء.	8	1	0	26	%96.29

ومن خلال ضبط القائمة والتوصل إلى صورتها النهائية تتم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي ينص على: "**ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الثالث الإعدادي؟**"

إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة لطلاب الصف الثالث الإعدادي:

هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الناقدة المحددة في البحث الحالي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، وقد تم إعداده في ضوء قائمة المهارات والمحتوى التعليمي لموضوعات القراءة المقترحة، وتضمن الاختبار في صورته الأولية (20) مفردة، تقيس (16) مهارة فرعية؛ حيث إن بعض المهارات قيست بأكثر من مفردة اختبارية.

وصف الاختبار:

محتوى الاختبار من حيث موضوعاته وأسس اختيارها ومصادرها:

روعي في اختيار موضوعات القراءة التي تم تضمينها في الاختبار أن تتيح الفرصة للطلاب لتطبيق مهارات القراءة الناقدة (التمييز – الاستنتاج – التقييم وإصدار الأحكام) وذلك من خلال تخيّر موضوعات قرائية تناسب طبيعة مستوى وخصائص الطلاب اللغوية والمعرفية في هذه المرحلة، وأيضًا بحيث يمثل كل نصّ قرائي من نصوص الاختبار موضوعًا مُستقلاً وموجزًا، والمعلومات الواردة في كل موضوع قد تكون قابلة للمراجعة وإعادة النظر من الطلاب. وعليه دارت الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة الناقدة في محاور رئيسة، منها التحقق من المعلومات غير الحقيقية الواردة في النص القرائي، ومدى منطقية التبريرات والأدلة التي ساقها الكاتب في كل نص قرائي، والتوصل إلى الاستنتاجات المبالغ فيها، وطرح الرأي البديل لما جاء في النصوص القرائية من مغالطات، وتحديد الادعاءات والمغالطات الضمنية والتحيزات في المقروء، والإشارة إلى الاتفاق أو الاختلاف مع ما ورد في نصوص الاختبار وسبب الاتفاق أو الاختلاف، وفلترة الأفكار غير المرتبطة بالمقروء، وغير ذلك من المهارات المستهدفة من الاختبار. كما أن الموضوعات القرائية التي تم اختيارها خضعت للتحكيم عند عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين لبيان الرأي في مدى مناسبتها للطلاب محل البحث.

طبيعة أسئلة الاختبار:

اشتمل الاختبار على (5) موضوعات قرائية تضمن (20) سؤالاً، وتتوزع بين أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الإجابات القصيرة، وقد تم اختيار هذين النمطين من الأسئلة لمناسبتهما لنوع المهارات التي يتم قياسها؛ حيث حرص الباحث أن يكون هناك جزء للإجابات القصيرة التي يوضح فيها الطلاب آراءهم وعرض أفكارهم في ضوء مراجعة ونقد المقروء. كما تم تضمين تعليمات الاختبار أن يوضح المعلم للطلاب بإيجاز كيف يمكنهم توظيف أوراق القراءة النشطة المرفقة مع الاختبار.

وفي ضوء ما سبق جاءت مواصفات اختبار مهارات القراءة الناقدة وفقا للمهارات المستهدفة كما يبينها جدول (3):

جدول (3): مواصفات اختبار مهارات القراءة الناقدة

المهارة الرئيسة	رقم المهارة الفرعية	رقم السؤال	المهارة الرئيسة	رقم المهارة الفرعية	رقم السؤال	المهارة الرئيسة	رقم المهارة الفرعية	رقم السؤال
التمييز	1	1	الاستنتاج	1	17	التقويم وإصدار الحكم	1	19-6
	2	16		2	18		2	9
	3	15		3	4		3	8
	4	2		4	7		4	12
	5	11-3		5	10		5	20-14-5
	6	13						

ضبط الاختبار:

لحساب صدق محتوى الاختبار تم عرضه على (5) محكمين مختصين في مناهج وطرق تعليم اللغة العربية للتأكد من صدق مفرداته لقياس ما وضعت لقياسه، ولبيان وجهة نظرهم في الموضوعات القرائية التي تم تضمينها في الاختبار. وقد أجريت التعديلات التي أشاروا إليها، وكانت التعديلات في متن بعض الأسئلة، ولم يتم حذف أي سؤال من أسئلة الاختبار، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ولحساب زمن الاختبار وثباته ومعامل السهولة والصعوبة لمفرداته تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (31) طالبًا اختيروا بطريقة عشوائية من غير مجموعة البحث الأساسية، وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية ثم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (0.86) وهي نسبة مقبولة تربويًا.

كما تم حساب معامل السهولة بقسمة عدد الإجابات الصحيحة على (عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ)، ومن ثم تحديد معامل الصعوبة الذي يساوي (1 – معامل السهولة)، وتبين أن معامل السهولة والصعوبة للاختبار يتراوح بين 0.23 – 0.78، كما تحدد زمن الاختبار وفقا لمتوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ في الإجابة بـ (50) دقيقة.

وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته وتحديد زمنه أصبح في **صورته النهائية** يشتمل على (20) مفردة تنوعت بين أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة ذات الإجابات القصيرة، واحتُسبت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (20) درجة.

إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم:

للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على "**ما صورة المحتوى التعليمي المناسب لطلاب الصف الثالث الإعدادي في ضوء الإستراتيجية المقترحة؟**" أعد الباحث (المحتوى التعليمي) لموضوعات القراءة (ودليل المعلم) لتدريسه وفق إستراتيجية "احسم" المقترحة، وقد تم إعداد المحتوى التعليمي لموضوعات القراءة في ضوء ما يلي:

- أدبيات البحث الحالي.
- قائمة مهارات القراءة الناقدة.
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية.
- بعض الدراسات السابقة المستخدمة في البحث الحالي.

وتحدد الهدف العام من المحتوى التعليمي في "تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي"، وتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الإجرائية تم إدراجها في بداية كل موضوع من الموضوعات القرائية.

وقد تضمنت الصورة الأولية للمحتوى التعليمي الموضوعات التالية، كما يبينها جدول (4):

جدول (4): الموضوعات القرائية المقترحة لطلاب الصف الثالث الإعدادي

الوحدة	م	الموضوع	الزمن المقترح للتدريس
الأولى: "علوم ومعارف"	1	الثُقب الأسود	جلستان (120 دقيقة)
	2	أزمة العقل العربي مع العلوم الأساسية	جلستان (150 دقيقة)
	3	هل تعلم؟	جلسة واحدة (100 دقيقة)
الثانية: "الإعلام البديل"	1	أنت ثمن السلعة	جلسة واحدة (100 دقيقة)
	2	الشائعات	جلستان (120 دقيقة)
	3	لماذا تقرأ هذا؟	جلستان (120 دقيقة)

واشتمل كل موضوع من الموضوعات السابقة على العناصر التالية: (العنوان – الأهداف الإجرائية للموضوع – القضايا المتضمنة – النشاط/الأنشطة التمهيدية – المحتوى العلمي للموضوع – الأنشطة المرحلية – أوراق القراءة النشطة – التدريبات– التكليف المنزلي).

ولضبط المحتوى التعليمي المقترح تم عرضه على (5) محكمين مختصين في مجال المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، وتضمنت مقترحاتهم إجراء بعض التعديلات على محتوى الموضوعات، دون حذف أو إضافة أي موضوع منها، وتم إجراء التعديلات التي أُشير إليها، وبذلك أصبح المحتوى التعليمي في صورته النهائية.

وفي ضوء الصورة النهائية للمحتوى التعليمي أعدَّ الباحث دليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة في ضوء متغيرات البحث، وتمثل الهدف من إعداد الدليل في تقديم التوجيهات والإرشادات والمساعدة للمعلم عند تدريس المحتوى في ضوء الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي. وتم عرض الدليل على المحكمين أنفسهم الذين عُرض عليهم المحتوى التعليمي، وفي ضوء آرائهم أصبح الدليل في صورته النهائية مشتملاً على ما يلي:

- تمهيد نظري.
- أهداف الدليل وأهميته.
- المصطلحات والمفاهيم الأساسية.
- صورة إستراتيجية (احسم) المقترحة وخطواتها الإجرائية.
- دور المعلم في تدريس المحتوى التعليمي وفق إستراتيجية (احسم) المقترحة.
- دور المتعلم وفق إستراتيجية (احسم) المقترحة.
- وسائل التعليم والتعلم.
- الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.
- الأهداف الإجرائية للموضوعات القرائية.
- المحتوى التعليمي لموضوعات القراءة.
- أساليب التقويم المقترحة.
- إرشادات عامة للمعلم.

تكافؤ مجموعتي البحث:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث اعتمد الباحث على عدد من المتغيرات منها: اختيار مجموعة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وتقارب المتوسط العمري الذي بلغ (14.6)، كما أن جميع الطلاب ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى المهارات المستهدفة تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة قبليًّا على مجموعتي البحث، وتم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لبيان مدى الفروق بين المجموعتين قبل دراسة المحتوى التعليمي كما يتضح في جدول (5).

جدول (5): الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة

المهارات الرئيسة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمييز	التجريبية	72	3.81	0.77	70	NS 0.14	غير دالة
	الضابطة		3.20	0.76			
الاستنتاج	التجريبية		2.15	0.67		NS 0.37	غير دالة
	الضابطة		2.88	0.86			
التقويم وإصدار الحكم	التجريبية		5.89	0.73		NS 0.14	غير دالة
	الضابطة		5.97	0.77			
الاختبار ككل	التجريبية		11.85	1.18		NS 0.98	غير دالة
	الضابطة		12.05	1.04			

تشير بيانات جدول (5) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيًّا، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المهارات المستهدفة من البحث الحالي، وذلك يؤكد قبول الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة".**

تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018 بواقع (5) أسابيع (جلستان في كل أسبوع)، وقام بالتطبيق للمجموعة التجريبية أحد معلمي اللغة العربية من ذوي المؤهلات التربوية، وقام بالتطبيق للمجموعة الضابطة معلم آخر له عدد سنوات الخبرة نفسها لمعلم المجموعة التجريبية، ويحمل المؤهلات التربوية ذاتها (ليسانس آداب وتربية ودبلوم مهنية تخصص المناهج وبرامج التعليم)، وقد أمدهما الباحث بجميع أشكال الدعم الفني والتربوي قبل تطبيق تجربة البحث وخلال تطبيقها، وتمثلت إجراءات التطبيق فيما يلي من خطوات:

1. تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية قبليًا.
2. تنفيذ تدريس المحتوى التعليمي وفق إستراتيجية (احسم) المقترحة في البحث الحالي للمجموعة التجريبية، ووفق الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.
3. تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على طلاب المجموعتين بعديًا.
4. مقارنة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
5. مقارنة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
6. مقارنة الفروق بين التطبيقين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة نتائج البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية – اختبار "ت" – معادلة مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

نتائج البحث:

من خلال الإجراءات البحثية السابقة تمت الإجابة عن أسئلة البحث الأول والثاني والثالث، وللإجابة عن سؤال البحث الرابع ونصه: "ما فاعلية إستراتيجية "احسم" المقترحة في ضوء أوراق عمل القراءة النشطة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي؟" تمت مناقشة فروض البحث الثاني والثالث والرابع في ضوء تطبيق تجربته الميدانية ومعالجة النتائج إحصائيًا، وذلك على النحو التالي:

نتيجة الفرض الثاني: "لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين ناتج تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على المجموعة الضابطة قبل تدريس موضوعات القراءة المقترحة بالطريقة المعتادة وبعد التدريس، وذلك باستخدام اختبار "ت"، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6).

جدول (6): الفروق بين متوسطات القياسين

القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الناقدة

المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		ن	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التمييز	3.20	0.76	4.01	0.53	37	NS1.03	غير دالة
الاستنتاج	2.88	0.86	3.27	0.95		NS 0.87	غير دالة
التقويم وإصدار الحكم	5.97	0.77	6.22	0.41		NS 0.64	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	12.05	1.04	13.50	1.01		NS 0.98	غير دالة

يتبين من الجدول (6) أن الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة الناقدة جاءت غير دالة؛ حيث بلغت قيمة ت (0.89) على الدرجة الكلية للاختبار، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، وذلك يؤكد قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

نتيجة الفرض الثالث: "توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين ناتج تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة للمجموعة التجريبية قبل تدريس المحتوى التعليمي في ضوء إستراتيجية "احسم" المقترحة في البحث الحالي وبعد التدريس، وذلك باستخدام اختبار "ت"، وجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7): الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية واتجاه الفروق وحجم الأثر على اختبار مهارات القراءة الناقدة

المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق	قيمة مربع إيتا (η2)	مقدار حجم الأثر
	م	ع	م	ع					
التمييز	3.81	0.77	6.03	0.81	12.32**	دالة عند (0.01)	القياس البعدي	10.34	كبير
الاستنتاج	2.15	0.67	4.91	1.03	14.30**	دالة عند (0.01)	القياس البعدي	11.61	كبير
التقويم وإصدار الحكم	5.89	0.73	7.12	0.94	9.43*	دالة عند (0.05)	القياس البعدي	5.30	متوسط
الدرجة الكلية للاختبار	11.85	1.18	17.49	1.26	12.54**	دالة عند (0.01)	القياس البعدي	9.01	كبير

تشير نتائج جدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي، كما أشار مقدار حجم الأثر إلى تأثير كبير للمتغير التجريبي في البحث الحالي على مهارات القراءة الناقدة، وقد جاء محور مهارات التقويم وإصدار الحكم دالاً عند مستوى (0.05)، في حين جاء المحوران الآخران عند مستوى دلالة (0.01)، وهذه النتائج تؤكد قبول الفرض الثالث.

نتيجة الفرض الرابع: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين ناتج التطبيقين البعديين لاختبار مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول (8).

جدول (8): الفروق بين متوسطات القياسين البعديين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة واتجاه الفروق وحجم الأثر على اختبار مهارات القراءة الناقدة

المهارات	التجريبية		الضابطة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق	قيمة مربع إيتا (η2)	مقدار حجم الأثر
	م	ع	م	ع					
التمييز	6.03	0.81	4.01	0.53	10.89**	دالة عند (10.0)	لصالح التجريبية	9.08	كبير
الاستنتاج	4.91	1.03	3.27	0.95	10.01*	دالة عند (0.05)	لصالح التجريبية	7.87	متوسط
التقويم وإصدار الحكم	7.12	0.94	6.22	0.41	9.03*	دالة عند (0.05)	لصالح التجريبية	7.69	متوسط
الدرجة الكلية للاختبار	17.49	1.26	13.5	1.01	12.74**	دالة عند (0.01)	لصالح التجريبية	10.23	كبير

توضح بيانات الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي القياسين البعديين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل؛ في حين جاء كل من محور الاستنتاج ومحور التقويم وإصدار الحكم عند مستوى دلالة (0.05)، وتباين مقدار حجم الأثر بين الكبير والمتوسط، وجاء اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في المحاور الفرعية وعلى الاختبار ككل، وبناء على هذه النتيجة يتم قبول الفرض الرابع والأخير من فروض البحث.

مناقشة نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى فاعلية إستراتيجية "احسم" المقترحة على ضوء أوراق القراءة النشطة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي؛ حيث جاءت الفروق دالة إحصائيًا لصالح مجموعة البحث التجريبية في الدرجة الكلية وفي المحاور الفرعية لاختبار مهارات القراءة الناقدة، **ويمكن مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء عدد من المتغيرات على النحو التالي:**

الخطوات المتتابعة والواضحة للإستراتيجية المقترحة: فقد دَرسَ الطلاب الموضوعات القرائية بصورة مختلفة عما تعودوا عليه؛ حيث لاحظوا التتابع والترابط بين كل مرحلة يقومون بها خلال التفاعل مع النص القرائي والمرحلة التي تليها، بداية من مرحلة القراءة الأولية ثم تحديد الأفكار التي تبدو غامضة أو تتعارض مع بنيتهم المعرفية السابقة ومناقشتها ذاتيا (محاورة الذات) ثم

مع الأقران، وصولاً إلى مرحلة التمييز بين الصحيح وغير الصحيح والمقبول وغير المقبول وفقا لاستنتاجاتهم خلال التعلم؛ الأمر الذي سهَّلَ عليهم التفاعل مع النص المقروء مستخدمين خبراتهم السابقة لإبداء الرأي فيه وإصدار الحكم عليه في ضوء معايير محددة، وبالتالي شعر الطلاب خلال دراسة المحتوى بالانتقال من التعلم الكمي للقراءة ونصوصها إلى التعلم النوعي، وهو ما تتفق فيه نتيجة البحث الحالي مع ما أشار إليه كل من الدليمي والوائلي (2005)؛ حيث أكدا أن تعليم مهارات القراءة الناقدة ينقل الطلاب من التعلم القائم على الكم إلى التعلم القائم على الكيف.

توظيف أوراق القراءة النشطة: التي من خلالها استطاع الطلاب أن ينظموا أفكارهم واستنتاجاتهم خلال القراءة وتسجيلها حتى لا تتفلت منهم، وبناء على هذا التسجيل استطاعوا أن يراجعوا ملاحظاتهم المكتوبة في أوراق القراءة النشطة، ومن ثم سَهُل عليهم إصدار الأحكام وتقويم المقروء في ضوء ملاحظاتهم. وتتفق نتائج البحث الحالي في هذا الجزء مع دراسات أحمد ونعمة (2015)؛ جابر وآخرون (2016)؛ حبايب ومبسلط (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن القراءة النشطة تجعل المتعلم على وعي بسلوكياته القرائية وعلى درجة عالية من التركيز في إدراك معنى المقروء، ومراقبة الفهم، وتوجيه العمليات المعرفية، وتنظيم البنية المعرفة الحالية والسابقة، وإعادة بنائها في علاقات جديدة، ومن ثم تحسين أداء المتعلمين في فهم المقروء ونقده بموضوعية. كما أن الطلاب –خلال تطبيق تجربة البحث– أشاروا إلى أن تسجيل الملاحظات حول المقروء في أوراق القراءة النشطة ومناقشتها مع الأقران ومع المعلم حقق لهم فهما أعمق لمحتوى النصوص المقروءة، وبالتالي استطاعوا الحكم على مضمونه حكما موضوعيا.

التلازم بين خطوات الإستراتيجية المقترحة وبين توظيف أوراق القراءة النشطة: فلم يكن استخدام أوراق القراءة معزولا عن الإجراءات التفصيلية لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة؛ بل وَجدَ الطلاب أنفسهم بحاجة إلى التسجيل والتدوين في أوراق العمل خلال مرحلة القراءة وليس بعد الانتهاء منها، مما جعل عملية القراءة نشطة وفاعلة، الأمر الذي زوَّد من تركيز الطلاب في استيعاب المقروء، ومن ثم سهولة نقده والحكم عليه.

إقبال الطلاب على تعلم مهارات القراءة الناقدة: حيث لوحظ خلال تطبيق تجربة البحث أن الطلاب أنفسهم لا يريدون أن يرددوا ما يتعلمون دون وعي، كما لوحظ أنهم يرفضون الفهم الحرفي للمقروء ويسعون إلى الفهم العميق والتقويم والتحليل، ولا يقبلون الطريقة التقليدية في

تناول القراءة دون مناقشة لا تتعدى معاني المفردات والتراكيب، الأمر الذي جعل الطلاب يقبلون على التفاعل مع المقروء، وبالتالي تقبَّلَ الطلاب فكرة الإستراتيجية المقترحة، خاصة وأنها ساعدتهم على توظيف خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه، ولا يخفى أن المرحلة الإعدادية تسهم بشكل رئيس في تكوين عقل الطالب الناقد الموضوعي الذي بدأ ينتقل تدريجيا من مرحلة التفكير المادي المحسوس إلى التفكير المجرد، وكل ذلك أسهم في النتائج المتوصل إليها في ضوء متغيرات البحث الحالي. ويتفق البحث الحالي في هذا الجزء مع نتائج دراسة الحتاملة والمومني (2018) التي أكدت ضرورة الاهتمام بمهارات القراءة العليا لدى طلاب المرحلة الأساسية (الصف التاسع الأساسي).

أهمية المهارات المستهدفة للطلاب: ومما أسهم في التوصل إلى نتائج البحث في صورتها الحالية شعور الطلاب بأهمية ما يتعلمونه وما يتدربون عليه من مهارات تتعلق بنقد المواد المقروءة في ظل ما يحيط بهم من زخم معرفي إلكتروني وورقي، فهُم في حاجة إلى مساعدة أنفسهم بأنفسهم من خلال تعلم مهارات تبين لهم مواضع الزيف والدعاية والخلط في المقروء أيا كان مصدره أو وسيلة عرضه، الأمر الذي شعر من خلاله الطلاب أنهم يتعلمون مهارات حياتية مرتبطة بواقعهم، تجعلهم أكثر قدرة على الاستنتاج والمناقشة والتمحيص والتمييز وإبداء الأحكام على المقروء في ضوء معايير واضحة وثابتة تتوافق مع المعايير العلمية والاجتماعية، وقد اتفقت نتائج دراسات عدة مع نتائج البحث الحالي بشأن أهمية مهارات القراءة الناقدة في حياة المتعلمين، ومنها: حافظ (2008)؛ حواس (2018)؛ Al-Husban (2019).

اختيار المحتوى القرائي: حرص الباحث في اختيار النصوص القرائية أن تكون حياتية ومعاصرة وقريبة من مستوى الطلاب؛ وذلك حتى تكون نماذج النصوص المقدمة للطلاب من ضمن مجالات اهتماماتهم القرائية التي يتعرضون لها كل يوم داخل المدرسة وخارجها، وقد كان لذلك أثر واضح في تقبل الطلاب للمحتوى التعليمي والتفاعل خلال تعلمه، كما كان ذلك أدعى لتطبيق مهارات القراءة الناقدة؛ حيث إنهم شعروا بأهمية ما يتعلمون من مهارات لتحسين قدرتهم على الحكم الذاتي عندما يتعرضون للنصوص القرائية التي تشتمل على معلومات غير صحيحة أو ادعاءات مبالغ فيها، وقد لوحظ ذلك خلال تنفيذ دروس المحتوى التعليمي؛ فقد أبدى الطلاب تفاعلا كبيرا مع موضوعات مثل: "الثقب الأسود"، و"أزمة العقل العربي مع العلوم الأساسية"،

و"أنت ثمن السلعة"، وذلك من خلال محاولة كشف الادعاءات والمبالغات والمغالطات الكثيرة التي تحيط بمثل هذه الموضوعات القرائية.

ربط المعرفة السابقة والمُتعلمة لدى الطلاب بما تعلموه في محتوى البحث: لقد أفاد الطلاب من طريقة عرض المحتوى التعليمي وأنشطته وإجراءاته لأنها صممت في ضوء الإستراتيجية المقترحة بحيث تستدعي المعرفة السابقة والمكتسبة لدى المتعلمين، وتجعلهم يوظفونها في المواقف التعليمية التي يتعرضون لها؛ ليستطيعوا النقد والحكم والتمييز في ضوء معارفهم السابقة، وفي ضوء معايير مدى واقعية ما يقرءون، ومدى تطابقه مع بنيتهم المعرفية، ومدى توافقه مع معايير المجتمع.

إثارة مهارات التفكير الناقد وروح التحدي العقلي لدى الطلاب خلال القراءة: وتم ذلك خلال تطبيق الموضوعات القرائية عليهم؛ حيث إن الأنشطة القرائية والفعاليات التي كانوا يقومون بها خلال تنفيذ إجراءات الإستراتيجية المقترحة أشعرتهم بضرورة إعمال مهارات التفكير العليا لديهم للتوصل إلى حكم موضوعي على المقروء، وهو الأمر الذي جعل الطلاب في تحدٍ دائم مع أنفسهم خلال تطبيق تجربة البحث، فهم دائما يحللون ويستنتجون ولا يقبلون الأفكار على عِلاتها، ويسعون للتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وبين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به، وبالتالي فهم في تحدٍ دائم لأفكارهم من خلال التفنيد والتمحيص والتمييز؛ سعيا للوصول إلى نقد موضوعي بنَّاء في ضوء مهارات التفكير الناقد، وهو ما اتفقت فيه نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة عبدالباري (2016) التي أكدت أن مهارات القراءة الناقدة تتطلب تمية مهارات التفكير الناقد بشكل عام.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- وفقا لما أشارت إليه نتائج البحث من فاعلية إستراتيجية "احسم" المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي يمكن تجريب الإستراتيجية في تدريس موضوعات القراءة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بهدف تحسين المهارات العليا في القراءة لدى المتعلمين.

- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على توظيف أوراق القراءة النشطة في دروس القراءة، تخطيطا وتنفيذا؛ لما أشارت إليه نتائج البحث الحالي من فاعليتها في تحقيق تفاعل الطلاب مع النصوص المقروءة.
- الإفادة من اختبار القراءة الناقدة المعد لأغراض البحث الحالي في تحديد مستوى طلاب المرحلة الإعدادية في هذه المهارات.
- تطوير موضوعات القراءة التي يتم تدريسها بالمرحلة الإعدادية بحيث تتضمن أنشطة تستهدف تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال توظيف أوراق القراءة النشطة.

المقترحات البحثية:

- توظيف إستراتيجية "احسم" في تنمية مهارات القراءة العليا وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام أوراق القراءة النشطة في تحسين التفاعل مع المقروء وتنمية بعض مهارات الكتابة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- استخدام إستراتيجية "احسم" المدعومة بأوراق القراءة النشطة في تنمية بعض مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع:

أحمد، بسمة محمد؛ نعمة، وسن قاسم (2015). "أثر أستراتيجية KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 18(3): 105 – 140.

بسيوني، محمد حسن أحمد؛ أبو جاموس، عبدالكريم بن محمود (2015). أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي، جامعة آل البيت، 21(4): 109 – 143.

جابر، جابر عبد الحميد؛ حسن، عبير علي؛ إبراهيم، أماني سعيدة (2016). أثر برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 24(4): 231– 261.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل (2008). فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، (131): 194– 247.

حبايب، علي حسن؛ مبسلط، جنى (2017). أثر استخدام إستراتيجية K–W–L فى تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث "العلوم الإنسانية"، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 31(10): 1783 – 1808.

الحتاملة، محمد سالم؛ المومني، إبراهيم (2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات – العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، (45) ملحق: 623 – 644.

حواس، نجلاء يوسف (2018). فاعلية إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (204): 15 – 41.

الحوامدة، محمد فؤاد (2015). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، 11(2): 113-127.

دخيخ، صالح بن أحمد صالح (2016). أثر إستراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 22(3): 1061 – 1097.

الدليمي، طه علي؛ الوائلي، سعاد عبدالكريم (2005). اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبدالباري، ماهر شعبان (2016). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، 17(2): 443-484.

عبدالله، سامية محمد محمود (2015). الفهم القرائي: طبيعته – مهاراته – إستراتيجياته، بيروت: دار الكتاب الجامعي.

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، علا عبدالمقصود عبدالصادق (2016). استخدام استراتيجية تنال القمر POSSE فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، رابطة التربويين العرب، مصر، (70): 425 – 474.

عمرو، مثنى؛ ميادة الناطور (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 33(1): 113-133.

عيسى، محمد أحمد (2013). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، (196): 113 – 152.

قطامي، يوسف (2013). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لافي، سعيد عبد الله (2015). تعليم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004). المعجم الوسيط، الطبعة (4)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الوائلي، سعاد عبدالكريم؛ أبو الرز، ضياء محمد حسن (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، (38) ملحق: 251 – 264.

الياسين، أمين يوسف؛ مقابلة، نصر محمد خليفة (2018). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 45(2): 249 – 266.

Ahmad, S. (2012) The Effect of Webquests on EFL Students' Critical Reading, The Twenty-second Scientific Conference: Educational Methods in the Knowledge Society, The Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods and Suez Canal University, (1): 284 – 310.

Ahuja, p. & Ahuja, G. (2011). How to Read Effectively and Efficiently: A concise guide to promote reading ability, Sterling Publishers Pvt. Ltd, New Delhi-110 020.

Al-Husban, N. (2019). An investigation of the Inclusion of Critical Reading Strategies in Jordanian EFL Textbooks: A Content Analysis, Studies - Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, 46(1): 779 – 789.

Collins, N. (1993). Teaching Critical Reading Through Literature, ERIC Clearinghouse on Reading, ED363869.

Kurland's, D. (2018). What Is Critical Reading?, Retrieved on: 3/12/2018 from: http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm

Zahran, F. (2018). The Impact of Project Based Learning on EFL Critical Reading and Writing Skills, Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, (232): 39-72.

Zhang, L. & Seepho S., (2013). Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, National University of Singapore, 10(1): 54-69.