Sana'a University Journal of Human Sciences مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية
Vol. 4 | No. 12 | Page 44 – 71 |2025 | https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs
ISSN : 2958-8677

The program based on the Lehman strategy has proven to be effective in developing critical reading skills among eighth-grade students in the Republic of Yemen.

Ali Abdulqader Ali Abbas[1,*]

[1]Department of Arabic Language Curriculum and Teaching Methods -Faculty of Education - Sana'a University, Sana'a, Yemen.

***Corresponding author:** *ali.abbas201533@gmail.com*

Keywords

1. Effectiveness
2. Lehman's strategy

Abstract:

The current research aims to investigate the effectiveness of a program based on the Lehman strategy (Think ، Pair ،Share) in developing critical reading skills among eighth-grade students in the Republic of Yemen. To achieve this goal ،an experimental approach was followed. The research sample consisted of 49 students who were randomly divided into two groups. The first group ،the experimental group ،consisted of 25 students who underwent the Lehman strategy program ،while the second group ،the control group ،consisted of 24 students who did not undergo the program. A list of critical reading skills that should be available to eighth-grade students was prepared ،and based on that ،a critical reading test was developed and administered to both the experimental and control groups prior to the implementation of the program. Then ،a program was prepared ،which included a teacher's guide and a student's book. After implementing the program ،a post-test for critical reading was administered.

The researcher has reached the following results:

1. There are statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the post-test scores between the mean scores of the experimental and control groups in the overall critical reading skills test ،in favor of the experimental group.
2. There are statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the post-test scores between the mean scores of the experimental and control groups in the critical reading skills test ،in favor of the experimental group ،in terms of the total score for each dimension of critical reading skills.
3. There are statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the post-test scores between the mean scores of the experimental and control groups in the critical reading skills test ،in favor of the experimental group ،for each individual skill.
4. The results prove the effectiveness of the program based on the Lehman strategy in developing critical reading skills.

Sana'a University Journal of Human Sciences مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية
Vol. 4 | No. 12 | Page 45 – 71 | 2025 | https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs
ISSN : 2958-8677

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية ليمان في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية

علي عبد القادر علي عباس[1]*،

[1]قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، كلية التربية - جامعة صنعاء ، صنعاء ، اليمن.

***المؤلف:** ali.abbas201533@gmail.com*

الكلمات المفتاحية

١. فاعلية ٢. استراتيجية ليمان

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من (49) تلميذًا من مدرسة الصدارة بأمانة العاصمة صنعاء، مديرية شعوب، وزعوا عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (25) تلميذًا خضعوا للبرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) والمجموعة الثانية ضابطة بلغت (24) تلميذًا لم يخضعوا للبرنامج، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة الواجب توافرها لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، وعلى ضوء ذلك تم إعداد اختبار القراءة الناقدة، وتطبيقه قبليًا على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، كما تم إعداد البرنامج وفق استراتيجية ليمان في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل محور من محاور مهارات القراءة الناقدة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة.
4. أثبتت النتائج فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية ليمان في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

المقدمة:

تُعد القراءة الناقدة إحدى المداخل المهمة لتشكيل السلوك الناقد فهي مستوى من مستويات القراءة يهتم بالعمليات العقلية العليا؛ لأنها تتضمن التفاعل مع النص المقروء واستنتاج معانيه، وتحليله، وإبداء الرأي فيه، وتقويمه، وإصدار الأحكام في ضوء خبرات القارئ. وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة الناقدة أن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء (حمدان نصر: ١٩٩٦، 98).

ولمهارات القراءة الناقدة أهمية كبيرة في حياتنا المعاصرة؛ فهي من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لمواجهة الكم المعرفي الذي يفد من جهات متعددة، وتعبر عن آراء ووجهات نظر مختلفة؛ فاكتسابها يجعل القارئ أقل تعرضًا للانسياق الأعمى وراء الأفكار التي يقرؤها، ويكون حريصا على السؤال عن صحتها وقيمتها قبل التفاعل معها، ويحتاج الفرد والمجتمع على حد سواء للقراءة الناقدة؛ لكونها جزءًا مهمًا من تشكيل الفكر الناقد، وهي بالنتيجة ثمرة من ثمار التربية المستمرة (فهمي، 2003، ص143).

وتأسيسًا على ما سبق فقد لجأ المتخصصون إلى تقديم تصورهم لطبيعة القراءة الناقدة على أنها مجموعة من العمليات العقلية التي ينشط فيها القارئ ذهنه وتفكيره ويستخدم فيها القارئ أساليبه وخبراته، واستراتيجياته لبناء معايير جديدة، وعمل استنتاجات وتنبؤات محتملة في ضوء ما يشتمل عليه النص، وفيما يرى آخرون أن عملية القراءة يجب ألا تقف عند حد إعادة النص بما يتفق وأفكار الكاتب، بل لا بد أن تتجاوز ذلك لتصل إلى بناء نموذج جديد (محمد سالم، ٢٠٠٢، ص20).

والقراءة الناقدة - إلى جانب ما سبق- تُعنى بمعرفة ما في النص من أفكار ومعانٍ، ثم التأمل والتفكير فيما يؤديه هذا النص من خلال بعض عناصره، كما أنها أحد الجوانب التي يظهر فيها التفكير الناقد، فهي تعني التفكير في المقروء بطريقة ناقدة، كما أن النشاط التحليلي مقدمة لازمة للقراءة الناقدة، حيث إن القراءة الناقدة عمل لا يحدث ابتداء، وإنما يسبقه تحليل، وهذا التحليل يستلزم تفاعلًا بين القارئ والمقروء واستفادة القارئ من المقروء في مواقف جديدة (السيد حسين، 2007، ص157).

كما ترتبط طبيعة القراءة الناقدة باتخاذ القرارات وحل المشكلات، كما أنها تساعد على الاستخدام المنطقي للمعرفة، وتساعد التلاميذ على التفكير بوضوح، واستخلاص النتائج المطلوبة بالدليل، وتساعدهم على تنظيم المعلومات مما يجلبه الاستخدام السيئ لهذه المعلومات، كما تساعدهم على رفض المعلومات غير المناسبة لمشكلاتهم (إحسان فهمي، 2003، ص١١٨).

ولما كانت طبيعة القراءة الناقدة ترتبط بطبيعة المجتمع المتحضر المتطور؛ لذا يرى أحد الباحثين أن الدعوة إلى القراءة الناقدة هي دعوة للمشاركة الفعالة والمواطنة المنتجة التي تقود القارئ إلى إعمال فكره وإبداء رأيه والتفكير بطريقة علمية سليمة التي تنمى معها الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، وعن طريقها يشكل المواطن المنتج المستنير (أماني عبد الحميد، 2001، ص١٦).

ويرى بعض الباحثين أن القراءة الناقدة تتداخل مع التفكير الناقد، وأنه ليس بين المصطلحين اختلاف، ومن هؤلاء الباحثين (شام برز Chambers) الذى قال: إن القارئ ينقد الكلمة المطبوعة في حين يتفاعل مع الكلمة المنطوقة، ويتفق مع هذا الرأي (ليمان Layman) الذى رأى في استراتيجيته لتعليم القراءة عدم وجود فرق بين المصطلحين، وقد شرح ذلك بقوله: "تعتبر أنشطة القراءة والتفكير والاستذكار ثلاثة لعملية واحدة والتي نتعلم عن طريقها كيفية استخدام المادة المطبوعة والاستفادة منها، فنحن نقرأ الكتب الجادة للحصول على الأفكار، ونقوم بتدبر هذه الأفكار للوصول إلى معنى محدد لها، ثم نجعل هذه الأفكار ممتلكات لنا؛ حيث نستخدمها في حل مشكلاتنا الشخصية" (السيد، 2007م، ص153).

وتأكيدًا لما سبق يمكن - أيضًا- القول: إن القراءة الناقدة تُعد من الأساليب المستخدمة لتطوير التفكير الناقد، كما أن التفكير أثناء القراءة يضع القارئ على طريق يعد واحدًا من أرقى المستويات العليا في القراءة هو الذى يجب أن يسود المجتمعات العربية المعاصرة والحديثة. وتُعد القراءة الناقدة وما يصاحبها من تفكير وسيلة من الوسائل المؤدية إلى اختلاف وجهات النظر الذي يُعد أساس تكوين المجتمع الديمقراطي. (السيد، 2007، ص157).

إن تعليم القراءة الناقدة خاصة لدى التلاميذ يُعد هدفًا أساسيًّا يجب السعي في تحقيقه، وذلك لتنمية قدرات التلاميذ على الاستكشاف وحل المشكلات والملاحظة والتفسير والاستنتاج، والذي لا يمكن تعلمه إلا من خلال تنمية هذه المهارات؛ لذا وجد أن هناك حاجة نحو استخدام طريقة تدريسية قادرة على تطوير معارف ومهارات التلاميذ (رباب الشافعي، 2019، ص129).

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية القراءة الناقدة، فإن هناك ضعفًا كبيرًا لدى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، وقد أكد ذلك نتائج بعض الدراسات في مجال القراءة الناقدة التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات القراءة الناقدة، ومن هذه الدراسات: دراسة (الكوري، 1997م) ودراسة (الروقي، 1436هـ) ودراسة (الفقيه، 2002م)، وقد أسهم في هذا الضعف الفهم الخطأ من قبل البعض لمفهوم القراءة في التعليم الأساسي؛ إذْ ينظر البعض إليه على أنه يقف عند مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي، ولا يتعدى ذلك إلى مستوى الفهم العميق، أو النقد أو التذوق، أو إبداء الرأي أو حل المشكلات، بالإضافة إلى أن المعالجات التدريسية لموضوعات القراءة التي يدرسها التلاميذ لا تثير فيهم الحماس على دراستها، ولا تثير لديهم الدوافع الكامنة، بل إنها لا تجد الاهتمام الكافي، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال عمله في ميدان التعليم، ومن خلال مشاركته في مراجعة المناهج، وأيضًا بناء على نتائج تقارير التوجيه، لكن كثيرًا من الدراسات في مجال القراءة الناقدة أرجعت السبب الرئيس لهذا الضعف إلى استخدام الطرق التقليدية في التدريس، ومن هذه الدراسات: دراسة (كلثوم كاجة، 2017م) و(السيد حسين، 2007م) و(هدى عبد الرحمن، 2012م).

وقد كشفت بعض الدراسات مثل: دراسات (السيد، 2007م)، و(فراس السليتي، 2020م)، و(إبراهيم العوفي، 2020م)، و(إقبال الغصن، 2020م)، و(إسماعيل ربابعة، 2010م)، و(ليلى دامخي، 2016م) أن تدني مستوى كثير من التلاميذ في القراءة الناقدة إلى مستوى لا يتناسب مع مستواهم العلمي، يستدعي ضرورة الاهتمام بتصميم برامج قائمة على استراتيجيات مناسبة تعمل على تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم.

ومن هنا تبرز أهمية استخدام الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة والمناسبة، التي تساعد التلميذ في فهم وإدراك معاني وإشارات المادة المقروءة، من أجل تحفيز مشاركة التلاميذ في النشاطات الصفية والمدرسية، وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة من مادة القراءة، ومن أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تعلم التلاميذ كيف يتعلمون؟ وكيف يتذكرون؟ وكيف يفكرون؟ وكيف يستثيرون دافعيتهم؟ من أجل تعلم يستمر مدى الحياة، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم القرائية هي استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) لما لها من فاعلية في التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة التي ينبغي أن تستوعبها مادة القراءة (أبو ريَاش وآخرون،2009، ص20).

وتتجلى أهمية استراتيجية ليمان كونها تنفرد بخطوتي التفكير والمزاوجة، وإدماج التفكير في التعلم التعاوني، وذلك يؤدي بدوره إلى نمو المهارات العليا في التفكير، ومن ثم فهذه الطريقة تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات والوصول إليها بأنفسهم، وأيضا تساعدهم على التفكير بصورة نقدية، والقدرة على تحليل المعلومات لتعطي أعلى درجة لفهم المعلومات التي توصلوا إليها (العيساوي، 2013: 326).

ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية **برنامج قائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي؟
٢. ما صورة برنامج قائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟
٣. ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي.
٢. معرفة فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية ليمان في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

فروض الدراسة:

لغرض التحقق من فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية ليمان في تنمية مهارات القراءة الناقدة تم صياغة الفرضيات الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل محور من محاور مهارات القراءة الناقدة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة.
٤. يتصف البرنامج القائم على استراتيجية ليمان بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يأتي:

١. **الأهمية النظرية**: تقديم بحث علمي يسهم في إثراء الأدب النظري في مجال تنمية مهارات القراءة الناقدة، واستخدام استراتيجية ليمان في تنمية هذه المهارات.
٢. **الأهمية التطبيقية:** وذلك أن هذه الدراسة قد تفيد كلًّا من:

أ. مخططي مناهج تعليم اللغة العربية: من خلال تقديم قائمة بمهارات القراءة الناقدة، إضافة إلى تقديم دروس وفق استراتيجية تدريس حديثة، وهي استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك)، حيث يمكن الإفادة من ذلك كله في مناهج تعليم اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، وخصوصًا الصف الثامن الأساسي.

ب. معلمي اللغة العربية: وذلك من خلال تقديم اختبار في مهارات القراءة الناقدة، وبرنامج وفق استراتيجية ليمان.

ج. تلاميذ الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي: يمكن الإفادة منه في تحديد مستوى أداء التلاميذ، وبالتالي معرفة جوانب القوة والعمل على تعزيزها، وتحديد جوانب الضعف والعمل على علاجها.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الآتي:

١. حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على بناء برنامج قائم على استراتيجية ليمان، وقياس فاعليته على تنمية مهارات القراءة الناقدة.
٢. حدود بشرية: طبقت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء.
٣. حدود زمانية: العام الدراسي 2022م /2023م، الموافق عام 1444هـ.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهجين:

١. المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين، إحداهما: تجريبية، تمَّ تدريسها مهارات القراءة الناقدة وفق استراتيجية ليمان، والثانية: ضابطة، ستدرس تلك المهارات وفق الطريقة المعتادة، مع ضبط المتغيرات الوسيطة التي قد تؤثر على نتائج الدراسة.
٢. المنهج الوصفي القائم على المسح والتحليل؛ وذلك لمسح الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث وتحليلها؛ لغرض معرفة مهارات القراءة الناقدة وأسس بناء البرنامج، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحليل ما ستسفر عنه نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والنظريات التربوية، وخبرات الباحث في تدريس اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

1. الفاعلية:

في اللغة تعني: مقدرة الشيء على التأثير (مجمع اللغة العربية، 2001: ص477).

وفي الاصطلاح تعني: مدى الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة (شحاتة والنجار، 2003م: ص230).

وتعرف إجرائيًا بأنها: مقدار تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على استراتيجية ليمان) في المتغير التابع (تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي).

2. استراتيجية ليمان:

هي: "إحدى الاستراتيجيات التي تؤيد تنويع التدريس والتعلم النشط في آن واحد وتعتمد على استثارة التلاميذ كي يفكروا كلٌّ على حدة، ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة أفكار كل منهما وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير التلاميذ، وإعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة" (كوجك، 1997م: ص143).

وعرفها عبيد (2002م) بأنها: "استراتيجية مكونة من ثلاث خطوات: التفكير الذي يطرح فيها المعلم مسألة ما، ثم شرحه من معلومات المتعلمين، ويطلب منهم أن يفكر كلٌّ منهم بالسؤال بمفرده ثم يطلب منهم أن ينقسموا على أزواج، ويناقشوا فيما بينهم، ويفكروا معًا في السؤال المطروح، وعدا ذلك يطلب منهم أن يعرضوا ما تم التوصل إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح" (عبيد، 2002م: ص120).

وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة الخطوات المنظمة التي تعمل على تنشيط الخبرات السابقة للتلاميذ (عينة البحث)، وتنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، وتجعل التلميذ متعلما نشطا وفعالا أثناء النشاط، وتسير وفق ثلاث خطوات متتالية: التفكير– المزاوجة – المشاركة.

3. القراءة الناقدة:

القراءة الناقدة: تعرف بأنها إصدار الأحكام على المقروء من حيث اللغة والوظيفة والدلالة، ثم تقويم الجودة والدقة وفق معايير معينة (العيسوي والظنحاني، 2006م، 127).

وعرفها (لافي، 2006: ص19) بأنها: "عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًّا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف".

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات القراءة الناقدة التي تمكن التلميذ من تمييز الأفكار والعلاقات داخل النص المقروء وتحليله، ومن ثم تقويمه وإصدار حكم حوله.

4. مهارات القراءة الناقدة:

تعرف إجرائيًا بأنها: أداء يتم في سرعة ودقة أثناء الموقف الاختباري الذي يتطلب من التلاميذ (عينة البحث) إظهار السلوك الدال على توافر المهارات المستهدفة من خلال توظيف قدراته العقلية والحركية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة الناقدة المعد لهذا الغرض.

المبحث الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الإطار النظري:

تُعدُّ اللغة من أهم الخصائص التي وهبها الله للإنسان؛ فهي مرآة الفكر ووعاء المعرفة، وهي وسيلة التفاعل والتواصل بين بني البشر، بها ينمو الطالب اجتماعيًّا ومعرفيًّا، ويتعلّم مهاراتها: استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابةً، ليتمكن من التعبير عمّا يدور في خلده. فباللغة يبدأ الفرد حياته التعليمية، ولا يمكنه النجاح في الميادين الأخرى من غير امتلاك هذه المهارات. وتُعدّ القراءة من المهارات الأساسية التي يجري التركيز عليها في التعليم، بوصفها من وسائل تعبير الفرد عن ذاته، وتساعده في تعلّم المواد المختلفة. وتأتي أهمّية القراءة بوصفها الوسيلة الأولى للتعلّم في الميادين كُلّها، وتعلّمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضًا من صنوف المعرفة. وما يشهده العالم اليوم من انفجار معرفي يتطلب من الطالب أن يأخذ ما يناسبه، ولا يمكنه ذلك إلا بالقراءة الناقدة.

والقراءة الناقدة هي "قدرة الطالب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والتمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحجج القوية والضعيفة، والتمييز بين التفسير المنطقي وغير المنطقي للأحداث المتضمنة في النص المقروء" (إسماعيل، 1991، 128)، ويرى حبيب الله (2000) أنّ القراءة الناقدة قراءة يمارس فيها القارئ النقد والتمييز بين الحقائق والآراء، وتبين أساليب الدعاية في النص، والقدرة على تقييمه والحكم عليه. وعرّفها أبو الهيجاء والسعدي (2003، 130) بأنّها "قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية، من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلًا ومضمونًا ومؤلفًا". وهي "عملية ذهنية تأملية يتفاعل فيها الطالب مع النص المقروء حتى يصل إلى الدلالة التي تعبر عن المعنى الكامن في البنية العميقة للنص، فيفسر النص، ويحلله، ويستنتجه، ويحكم عليه، وينقده، ويقوّمه،

ويبني معانيه، ويضفي عليه دلالات أخرى تملأ فجواته اعتمادًا على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة لديه" (حسين، 2007، ص156) أمّا البلوشي وعثمان (2013، ص100) فعرّفاها بأنّها: "استخدام الطالب القدرات العقلية العليا كالتمييز والاستنتاج والتقويم، في تحليل النص المقروء، ونقده والحكم عليه".

ويرى الباحث أنّ القراءة الناقدة تتمثل في عمليات عقلية عليا تتطلب أداء عمليات ذهنية متعددة، لا يصل إليها القارئ إلا بمعايشة النص القرائي والتفاعل مع محتواه، فالقراءة الناقدة مستوى متقدم من القراءة، تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا الناقدة وتحسينها، كالتمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإصدار الأحكام على النص المقروء.

وحدد شحاتة (2005) خصائص يتميز بها القارئ الناقد عن غيره، فعليه إدراك الأفكار الأساسية والثانوية، وفهم ما بين السطور من المعاني المستترة، والاستنتاج، وتصنيف المعلومات، والخروج بتعميمات ومبادئ، والإحساس باتجاه المؤلف وهدفه، وإدراك الطابع المميّز للمادة المقروءة، والتمييز بين الرأي والحقيقة، ومعرفة مدى قابلية الأفكار للتطبيق، فضلًا عن أنّ القارئ الناقد هو الذي يفهم المادة المقروءة معنًى ومضمونًا، واستنتاجًا، وهو الذي يفكر فيها ويتأملها.

وتناول كثير من الباحثين موضوع مهارات القراءة الناقدة، وتعددت الآراء في تحديدها، فقد حدّد الحيلواني (2003) مهارات القراءة الناقدة في: التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، واكتشاف العلاقات، وعمل الاستنتاجات، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الحقيقة والخيال، والقدرة على التعامل مع الأساليب البيانية والبلاغية في النص، أمّا عاشور ومقدادي (2009) فقد حددا مهاراتها بالآتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وتعرّف وجوه الشبه والاختلاف في العبارات والمعاني، وربط الأسباب بالنتائج، وتفسير المعاني الرمزية، والتفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإصدار الأحكام، وعمل الموازنات حول المفهوم الواحد، والتنبؤ بالنتائج، ومعرفة دوافع الكاتب، ومعرفة مجال المقروء، وبيّن الناقة وحافظ (2002) أنّ مهارات القراءة الناقدة هي: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، والتمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

وتناول الباحث في هذه الدراسة عشر مهارات فقط، رأى أنّها المهارات الرئيسة للقراءة الناقدة، التي وردت لدى معظم الباحثين في هذا المجال، وهذه المهارات هي: تحديد هدف الكاتب وغرضه من كتابة النص، الكشف عن وجهة نظر الكاتب، إبداء الرأي في أسلوب الكاتب من حيث وضوحه ودقته وتماسكه، الكشف عن تحيزات الكاتب، التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار والآراء، تحديد مدى منطقية الأفكار واتساقها وتسلسلها، الكشف عن الحجج القوية والحجج الضعيفة، الكشف عن النغمة الوجدانية السائدة في النص المقروء.

وفي سبيل تنمية مثل هذه المهارات فإنه ينبغي على المهتمين تجاوز أساليب، وطرق، واستراتيجيات التدريس التي تهيمن حاليًّا على تدريس القراءة، والتي تنطلق من المفهوم الضيق لها باعتبارها (الإدراك البصري) للرموز المكتوبة، وتعرفها، والنطق بها، مكرسةً النظرة إلى القارئ الجيد من زاوية محدودة تتمثل في قدرته على الأداء السليم. أما النظر إلى القراءة باعتبارها عملية عقلية، ترمي إلى (الفهم)، أي: ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وتفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يسر، أو يحزن، أو نحو ذلك؛ مما يكون نتيجة نقد المقروء، والتفاعل معه، أو استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في مواقف الحياة اليومية، فلا زال تدريس القراءة من حيث المنهج، واستراتيجيات التدريس، وطرائقه، وأساليب المعلم، والنشاطات، والوسائل المستخدمة بعيداً عن الوصول إلى هذا المفهوم، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما أكدته دراسات بادي (١٩٩٠، ص٧٢) والفقيه (2002م، ص23) من قصور في مفهوم المعلمين عن القراءة، وعدم تناسبه مع متطلبات تعليمها.

لذلك فإن لطريقة التدريس أهمية كبيرة في إيصال المادة العلمية للطلاب، وعليها يتوقف نجاح العملية التربوية وفشلها؛ لأن علاقة الطريقة بالمادة العلمية علاقة قوية ومتينة؛ إذ لا يمكن فصل الواحدة عن الأخرى، فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة ارتباطاً وثيقاً؛ إذ يصبح الإنسان

كلًّا واحداً، لهذا لا يمكن عزل الطريقة عن المادة إذ تصبح قائمة بنفسها (صالح، 1965).

ويعد استعمال الاستراتيجيات الحديثة الوسيلة التي تساعد على نقل ما يتضمنه المحتوى التعليمي من معرفة ومعلومات ومهارات، وترجمته بطريقه تكفل للتلميذ التفاعل مع المادة الدراسية والنشاطات المنهجية والمدرسين التلاميذ، ويساعد كلا من المدرس والتلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية بيسر وسهولة (التميمي، 2015).

وقد أوضحت مجموعة من الدراسات أثر استخدام مجموعة من الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة الناقدة، منها استراتيجية القصص الرقمية في دراسة التتري (2016م)، واستراتيجية التدريس التبادلي في دراسة السنانية (2016م)، واستراتيجية تنال القمر في دراسة الصيداوي (2015م)، واستراتيجية "أتقن" في دراسة الحديبي (2016م)، واستراتيجية التساؤل الذاتي في دراسة نهابة (2013م)، واستراتيجية دوائر الأدب في دراسة الشديفات (2012م).

ولا شك أن لاستراتيجيات التعلم النشط دورًا مهمًّا؛ فهي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، حيث تقوم على مشاركة المتعلم والمعلم في عملية التعلم، وأن يكون تعلم الموقف التعليمي قائمًا بين الطرفين وبشكل مشترك، وهذا يقود إلى اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات بشكل فعال، فضلا عن بقائها لمدة طويلة في ذاكرة المتعلم، ويعمل التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير عند المتعلم، وإكسابه القدرة على تحليل المواقف، وحل المشكلات التي تواجهه (زيتون،2003).

ويذكر (حمادة، 2004) نقلا عن (Rosenthol،223-228 :1995) أن مجال استراتيجيات التعلم النشط قد قدمت قائمة غنية بالاستراتيجيات والمداخل والأساليب الموجهة نحو التعلم النشط، يمكن إضافتها لخبرات معلمي العلوم ومنها: حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم الفردي، المناقشة، التعلم المزود بالكمبيوتر، التعلم من خلال اللعب (لعب الأدوار)، التعلم في مجموعات صغيرة، التعلم من خلال النموذج المعملي والاستقصاء.

وتُعد استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) أحد استراتيجيات التعلم التعاوني النشط، حيث تستخدم لتنشيط ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول مشكلة ما، فبعد أن يتم – بشكل فردي – التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معًا، ثم يشاركان زوجًا آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا؛ ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة، وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تعطي التلميذ فرصة للتأمل داخليًّا مع نفسه وخارجيًّا مع زملائه والتفكير والمراجعة قبل الإجابة، ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار والحل تعاونيًّا (زيتون، 2007، 258).

فهي استراتيجية ذات تسلسل منطقي متتالٍ ومتتابع، و تعتمد هذه الاستراتيجية على عدة مراحل بحيث لا تبدأ خطوة إلا بانتهاء الخطوة التي تسبقها، فلا تبدأ الخطوة الثانية (المزاوجة) إلا عندما تنتهي الخطوة الأولى (التفكير)، ولا تبدأ الخطوة الثالثة (المشاركة) إلا عندما تنتهي الخطوة الثانية (المزاوجة)، وهذه الاستراتيجية من ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على المتعلم (والذي يكون هو محور العملية التعليمية).

ولذلك تعد استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) استراتيجية تعلم نقاش تعاوني، وهي ترتكز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة، أو لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة رياضية ما، وتعد هذه الاستراتيجية نشاطا ممتازًا لإظهار المعرفة المسبقة للمتعلمين، كما توفر فرص التفاعل مع الزملاء، و تتيح فرص المناقشة الجماعية والتفكير، وهي استراتيجية تعاونية قليلة المخاطر نسبيًّا، ومناسبة وملائمة لكل من المعلمين والمتعلمين على حدٍّ سواء، وهذه الاستراتيجية تعمل على التغلب على مشكلتين، وهما (Srinivas،1998، 45):

أ - عندما يقدم سؤال للفصل عامة، عادة ما يكون عدد التلاميذ الذين يجيبون عليه محدودًا وأحيانًا لا يوجد تلاميذ، فمثلا في الفصول التي يقلُّ عدد التلاميذ فيها عن أربعين تلميذا، فإن (5%) من التلاميذ يقومون بحوالي 75 % من الكلام الذي يؤديها التلميذ، أي: حوالي 4 -10 من التلاميذ.

ب - بعد إلقاء السؤال فإن المعلم العادي ينتظر أقل من ثانية واحدة قبل مناداته على التلاميذ، وبمجرد أن يبدأ التلميذ الأول في الإجابة، فإنَّ الآخرين يتوقفون عن تقديم إجابتهم، وبذلك نتوصل إلى أن الأسس التي

تقوم عليها هذه الاستراتيجية هي: مرحلة التفكير، مرحلة المزاوجة، مرحلة المشاركة.

وترى (لطف الله، 2003، 125) أن استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) تلائم ظروف وإمكانات مدارسنا المتاحة، وتتلاءم أيضًا مع أهداف معظم المواد الدراسية عامة.

كما أن استخدام هذه الاستراتيجية لا تحتاج لتغيير مفاهيم المعلمين عن التدريس، خاصة لأولئك الذين لا يؤمنون بضرورة تمركز التدريس حول التلاميذ، ولا تحتاج لوقت طويل لتنفيذها عندما يراد تغطية المادة الدراسية، لذا نجدها قد لاقت انتشارا وقبولا سريعين (Creed، 1996، 22) .

ويرى الباحث أن هذه الاستراتيجية لا تختص بفئة دون أخرى، أو بمادة دون أخرى، بل تصلح هذه الاستراتيجية لجميع الفئات التعليمية بكافة أنواعها: شديدي الذكاء، أو متوسطي الذكاء، أو حتى ذوي الذكاء الضعيف.

وقد تم اقتراح استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في بداية الأمر عام 1981، من قبل فرانك ليمان (Frank Lyman) ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند (Mary Land) عام 1985 (جابر، 1999، 91-92).

ولقد طور (Crowley and Dunn '1993) استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) (Think-Pair-Square) ضمن ثلاث تركيبات للتعلم التعاوني إلى (فكر، زاوج، ربع)، بمعنى: أنه في مرحلة المشاركة يشارك زوج من التلاميذ زوجًا آخر؛ ليتكون مربعٌ من التلاميذ، ويصبح عملًا من أربعة تلاميذ تعمل وفق فلسفة التعلم التعاوني، يتحاورون ويفكرون معًا، ويمارسون أنشطة المجموعة؛ ليصلوا إلى منتج نهائي يعرض أمام باقي المجموعات.

وتستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المعلم بشرح معلومات أو مهارات للتلاميذ، وتتضمن الخطوات الآتية:

١- التفكير: حيث ينهمك التلاميذ في التفكير لفترة زمنية في سؤال تم طرحه من قبل المعلم يرتبط بما تم شرحه أو عرضه من معلومات أو مهارات، ويفكر كل طالب بمفرده في السؤال لفترة محددة، وأثناء ذلك يمنع الحديث والتجول في الصف. وتسبق خطوة التفكير في المسألة فترة الاستماع لعرض المعلم للمعلومات أو المهارات ذات الصلة بهدف التعلم، وتتراوح فترة التفكير في السؤال من (30 ثانية - دقيقة)، أو أكثر حسب طبيعة ومستوى السؤال.

٢- المزاوجة: وفي هذه الخطوة يطلب المعلم من التلاميذ بعد أن تم تقسيمهم إلى أزواج أن يتناقش كل منهم وزميله كل تلميذين معًا، ويفكرون معا في المسألة المطروحة، ويتبادلون وجهات النظر فيما توصلوا إليه ويحاولون مقارنة أفكارهم؛ وذلك للوصول إلى اتفاق على الإجابة عن السؤال المطروح، وتستغرق هذه الخطوة فترة زمنية تعتمد على طبيعة المشكلة المطروحة، وتبدأ هذه الخطوة حال انتهاء الوقت الذي حدده المعلم للتلاميذ في التفكير.

٣- المشاركة: يطلب المعلم في هذه الخطوة من الأزواج الواحد تلو الآخر أو البعض منهم حسب الوقت المتاح أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، ويمكن أن يسبق هذه الخطوة إتاحة المعلم للأزواج القريبة أن يفكروا معًا في المشكلة (الديب، 2002 ؛ جابر عبد الحميد، 1999 ؛ زيتون، 2003).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

أولا: دراسات متعلقة بمهارات القراءة الناقدة:

1- دراسة هدى عبد الرحمن (2012م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات القراءة الناقدة ونمط من الكتابة الإبداعية (الخاطرة) لدى الطلاب المعلَّمين.

وتمثلت أدوات البحث في برنامج قرائي مصاغ بالأسئلة السابرة لتنمية مهارات القراءة الناقدة وكتابة الخاطرة، واختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة، واختبار لقياس مهارات كتابة الخاطرة.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات القراءة الناقدة للطلاب المعلَّمين، بجانب ثبوت وجود الفروق الدالة بين المتوسطات، وأيضًا فاعلية استخدام الأسئلة السابرة في تدريس القراءة الناقدة للطلاب المعلمين على مهارات كتابة الخاطرة لدى الطلاب المعلمين عينة البحث.

وأوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج خاصة لتنمية مهارات كتابة الخاطرة كأحد أنواع الكتابة الإبداعية، وتفعيل استخدام الأسئلة السابرة في التدريس، والاهتمام بتنمية المهارات العليا للقراءة،

ومنها: القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية في المرحلة الجامعية.

2- دراسة وفية الياسري (2014م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة بالعراق.

واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (58) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وعدد طالباتها (29) طالبة ستدرس طالباتها مادة المطالعة بالتساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة، وعدد طالباتها (29) طالبة ستدرس طالباتها المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن المطالعة باستراتيجية التساؤل الذاتي، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.

وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها استراتيجية التساؤل الذاتي، لما لها من فاعلية في القراءة الناقدة، وضرورة تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي بشكل فاعل في تدريس مادة المطالعة، وضرورة استعمال الطرائق والأساليب التدريسية المنسجمة مع الاتجاهات الحديثة في التدريس، ومنها استراتيجية التساؤل الذاتي بوصفها استراتيجية ثبت فاعليتها في القراءة الناقدة.

3- دراسة راشد الروقي (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك في تنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على تصميم مكون من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد تكونت عينة البحث من (115) طالبًا.

وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو القراءة.

وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة لها أثر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك لها أثر إيجابي في اتجاه الطلاب نحو القراءة.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقراءة الناقدة في المرحلة الثانوية، وتدريب المعلمين على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومراعاة اتجاهات الطلاب عند اختيار استراتيجيات التدريس.

4- دراسة محمد بسيوني، وعبد الكريم أبو جاموس (2015م):

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السَّابع الأساسي في الأردن.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام اختبار القراءة الناقدة، المكون من (5) مهارات، وتكونت عينة الدّراسة من (96) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السَّابع الأساسي، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من (46) طالباً وطالبةً، تم تدريسهم نصوص القراءة باستخدام أسلوب التعلم التنافسي، وضابطة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، تم تدريسهم نصوص القراءة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات القراءة الناقدة، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات القراءة الناقدة، تعزى لمتغير الجنس، وأثر التفاعل بين متغيري الدراسة (أسلوب التعلم والجنس).

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية، في تأثير التعلم التنافسي على مهارات لغوية أخرى كالاستماع، والتحدث، والكتابة.

5- دراسة محمد الحوامدة (2015م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ في محافظة إربد.

وقد تكوّن أفراد الدراسة من (109) مائة وتسعة طلاب موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث) دُرِّست المجموعة التجريبيّة من خلال استراتيجية (TIPS)، في تعليم التفكير، واشتملت على (28) طالبًا و(26) طالبة، أمّا المجموعة الضابطة فقد دُرِّست وفق الطريقة الاعتياديّ، واشتملت على (28) طالبًا و(27) طالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلبة الصف الخامس

الأساسيّ على مهارات القراءة الناقدة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبيّة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسيّ على مهارات القراءة الناقدة يعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

6- دراسة ليلى دامخي (2016م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وفق تصميم قائم على المجموعتين المتكافئتين، باختبار قبلي وبعدي.

وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية، ومثلت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تم انتقاؤها بطريقة عشوائية، قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. بلغ عدد أفراد العينة في بداية التجريب (50) تلميذا في المجموعة التجريبية و(31) في المجموعة الضابطة، ونظرًا لتسرب بعض أفراد العينة التجريبية انخفض العدد، وتمكنت الباحثة من الاحتفاظ بـ(30) تلميذا فقط في المجموعة التجريبية، وهي العينة التي واصلت التدريب، وأجري عليها الاختبار البعدي، و(29) تلميذا في المجموعة الضابطة.

ولتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، قامت الباحثة بوضع قائمة خاصة بمهارات القراءة الناقدة، وعلى ضوئها تم بناء اختبار خاص بمهارات القراءة الناقدة أحدهما قبلي والأخر بعدي، وتصميم برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية، لتدريب التلاميذ على تطبيق الاستراتيجيات الميتامعرفية في معالجة النصوص القرائية معالجة نقدية.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7- دراسة كلثوم كاجة (2017م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بالشلف.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي المسمى تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو الاختبارين قبلي وبعدي على عينة قوامها (96) طالبا، أما العينة التي تم تطبيق التجربة عليها فتكونت من (36) طالبا تم تقسيمهم مناصفة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة وإعداد دليل المعلم، وبناء اختبار مهارات القراءة الناقدة في صورتين متكافئتين "أ" و"ب"، تمت معالجة البيانات. وأظهرت النتائج تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة حيث ابتعد متوسط أداء الطلبة المقدر بنسبة (45.72%) عن معيار التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ (80%).

كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وعدم وجود تأثير لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

8- دراسة فراس السليتي (2020م):

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.

ولتحقيق هدف الدراسة، بنى الباحث برنامجًا تعليميًّا قائمًا على استراتيجية الجدول الذاتي، واختبارًا في القراءة الناقدة تكون من (16) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ومقياسًا لاتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تكون من (18) فقرة من نوع ليكرت الخماسي. وتكونت عينتها من (123) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة/ إربد، اختيرت بطريقة قصدية، وقد قُسم الأفراد إلى مجموعتين: (61) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(62) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى أثر البرنامج عند مستوى جميع مهارات القراءة الناقدة، ولصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًّا في مهارات القراءة الناقدة تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تعزى لأثر البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس (ذكورًا، إناثًا) لصالح الإناث.

ثانيًا: دراسات متعلقة باستراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك):

1- دراسة سليم أبو غالي (2010م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تجريب الاستراتيجية على عينة الدراسة المكونة من (161) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدرستي (النيل الإعدادية للبنين ومدرسة رقية العلمي الإعدادية للبنات) بغزة، حيث تكونت المجموعة التجريبية للتلاميذ من (41) تلميذا، والمجموعة التجريبية للتلميذات من (41) تلميذة، وتكونت المجموعة الضابطة للتلاميذ من (39) تلميذا، والمجموعة الضابطة للتلميذات من (40) تلميذة.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وأيضًا توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

2- دراسة الباوي (2012م):

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم النشط (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ، وأجريت الدراسة في جامعة ديالى، بالعراق.

ولتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمًا لدراسته، وبلغت عينة الدراسة (63) طالباً وبواقع (31) طالباً في المجموعة التجريبية، و(32) طالباً في المجموعة الضابطة، وتوصل الباحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لصالح المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجية التعلم النشط (فكر– زاوج – شارك) في تنمية التفكير الابتكاري على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

واستنتج الباحث أن للتعلم النشط القدرة على جعل الطلاب أكثر مهارة في تناول الأفكار العلمية المتعددة، وأن استعمال التعلم النشط يعتمد على نشاط الطلاب وتعاونهم في التحري والتقصي للحقائق والمعلومات بالدرجة الأساس.

3- دراسة نضال أبو رجب (2012م):

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي (فكر، اكتب، زاوج، شارك) في التحصيل واندماج التلاميذ في المهام التعلمية في العلوم.

بلغ عدد أفراد الدراسة (124) تلميذًا وتلميذة، من طلبة الصف الثامن الأساسي، منهم (57) تلميذًا، و(67) تلميذة، تم اختيارهم عشوائيًّا من مدرستين تابعتين لمدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية بالطريقة القصدية، هما: مدرسة ذكور عسكر الأساسية الأولى، ومدرسة إناث عسكر الأساسية الأولى. وتم توزيع أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات (اثنتان للذكور واثنتان للإناث) باستخدام التوزيع العشوائي المقرون بالمزاوجة، ثم بعد ذلك تم توزيع تلاميذ كل مدرسة عشوائيًّا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، تدرس وحدة ذريات العناصر والمجموعات بطريقة (فكر، اكتب، زاوج، شارك)، والأخرى ضابطة، تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي (فكر، اكتب، زاوج، شارك) في التحصيل واندماج التلاميذ في المهام التعلمية في العلوم.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باستخدام استراتيجية (فكر، اكتب، زاوج، شارك) في تدريس العلوم، وإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على موضوعات أخرى لمختلف المراحل التعليمية، وإقامة برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم تهدف إلى تمكينهم من توظيف هذه الاستراتيجية في تعليم وتعلم العلوم.

4- دراسة سعيد الثلاب، وتهاني عمر (2013):

هدفت الدارسة إلى معرفة أثر استراتيجية (فكر. زاوج. شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي.

تم اختيار عينة مكونة من (44) طالبة، موزعة على شعبتين في كل شعبة (22) طالبة، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس حسب استراتيجية (فكر. زاوج. شارك) والأخرى تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس حسب الطريقة الاعتيادية.

وقد تطلب البحث توفير أداتين: بناء اختبار تحصيلي مكون من (22) فقرة، واعتماد اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعدته بطرس (2004م) مكون من (30) فقرة.

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس حسب استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الاستدلالي.

5- دراسة فالح عويد، وسهاد عبود (2014م):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية مجموعها (52) ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (52)، وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء.

وبعد تطبيق أداتي البحث أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في الاختبار التحصيلي وكذلك في الاتجاه نحو تدريس الكيمياء.

6- دراسة ابتسام موسى، ورائدة حميد (2015م):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الثاني متوسط.

وأجريت هذه الدراسة في العراق، وقد تكونت عينة البحث من (60) طالبة، بعد استبعاد الطالبات الراسبات، وعددهن (3) طالبات، وقد توصلت الباحثتان إلى الآتي:

1- فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية تفكير الطالبات.

2- فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في إتاحة الفرصة أمام الطالبات للعمل التعاوني؛ إذ إنها تتيح الفرصة للمناقشة الصفية، واستكشاف المعلومات وتطبيقها.

وأوصت الباحثتان بضرورة الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والتأكيد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

7- دراسة بلال أبو العلا (2016م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بالتربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (80) طالبًا من طلاب الصف التاسع، وأسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل وتنمية مفاهيم السيرة النبوية، وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

وأوصى الباحث بضرورة استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس التربية الإسلامية، وفي جميع المراحل التعليمية، وتوضيح دورها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

8- دراسة سعاد رخا (2016م):

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) في اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر.

وتكونت عينة البحث من (٨٧) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم الى مجموعتين: أحدهما تجريبية عددها (٤٥)، والتي درست باستراتيجية " فكر - زاوج - شارك "، والأخرى ضابطة وعددها (٤٢) والتي درست بالطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة مقياس مواقف لقياس المهارات الحياتية التي تضمنها البحث والتي اقتصرت على مهارات غذائية - مهارات بيئية - مهارات وقائية - مهارات صحية ".

وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ومن ثم قدم البحث التوصيات التالية:

ضرورة الاعتماد على الطرق التدريسية التي تسمح بالتفكير الحر للطلاب مما ينمي لديهم مهارات التفكير العليا، وتضمين أدلة المعلم خاصة معلمي العلوم الخطوات الإجرائية لاستراتيجية "فكر- زاوج - شارك" حتى يسهل على المعلمين استخدامها، والتركيز على تنظيم البيئة الصفية وتزويدها بالتقنيات التعليمية بما يتناسب مع استراتيجية "فكر- زاوج - شارك" مما يساعد على تمكين المتعلمين من المهارات الحياتية.

9- دراسة غزيل العجمي (2017م):

هدفت الدراسة إلى تنمية القيم والمهارات البيئية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من خلال برنامج قائم على استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) بدولة الكويت.

وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة (القبلي- البعدي)، وتكونت العينة من (90) تلميذة.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية القيم والمهارات البيئية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق البرنامج من خلال وزارة التربية بالكويت لتنمية القيم والمهارات البيئية لدى التلميذات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء قائمة مهارات القراءة الناقدة وبناء الاختبار والبرنامج التعليمي، أما ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، فقد تمثل في أنها ربطت بين استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) والقراءة الناقدة ومهاراتها الفرعية، في ظل عدم وجود دراسات تناولت المتغيرين معاً في حدود علم الباحث، وقد جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا المجال، وتسهم في وضع هذه الاستراتيجية وإجراءاتها أمام المختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لاستراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) كمتغير مستقل، ومع بعضها في المتغير التابع (مهارات القراءة الناقدة)، لكنها تميزت عن الدراسات السابقة ذات الصلة في تناولها لمهارات القراءة الناقدة الخاصة بتلاميذ الصف الثامن الأساسي.

المبحث الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها ونتائجها:

أولا: منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية برنامج قائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، معتمدًا على التصميم المنتمي إلى اختيار مجموعتين: الأولى: تجريبية، وتدرس باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية ليمان، والثانية: ضابطة، وتدرس مادة القراءة وفق الطريقة التقليدية المعتمدة على الكتاب المدرسي، والتي يرتكز فيها دور المتعلم على التلقي من معلمه.

تصميم الدراسة:

لاختبار فروض الدراسة تمَّ الاعتماد على تصميم المجموعات المتكافئة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، من خلال اختيار مجموعتين متماثلتين، وطُبق العامل التجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في البرنامج القائم على استراتيجية ليمان على المجموعة التجريبية، بينما حُجِب عن المجموعة الضابطة، ثم تمت ملاحظة الفرق بين المجموعتين؛ فيكون الفرق- وفقاً لذلك- ناتجاً عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي، فوجود المجموعة الضابطة يدعم اعتقاد الباحث بأن المتغير المستقل هو المسؤول فعلاً عن التغير في أداء المجموعة التجريبية، وعليه اعتمد الباحث التصميم التالي لاختبار فروض الدراسة:

مخطط (1) تصميم الدراسة:

المجموعة	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	القبلي	برنامج قائم على استراتيجية ليمان	تنمية مهارات القراءة الناقدة	البعدي
الضابطة		الطريقة التقليدية		

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في أمانة العاصمة للعام الدراسي 1444هـ، وعددهم (55055) تلميذاً.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (49) تلميذاً، تمَّ اختيارهم وتوزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) بالطريقة العشوائية البسيطة من صفوف الثامن الأساسي في مدرسة الصدارة التابعة لمديرية شعوب بأمانة العاصمة، والجدول رقم (2) يوضح مجموعات التجربة، وعدد التلاميذ الذين خضعت بياناتهم للتحليل.

الجدول(2) توزيع عينة الدراسة

المجموعة	التدريس	الصف	عدد التلاميذ
الضابطة	برنامج استراتيجية ليمان	الشعبة (أ)	25
التجريبية	بالطريقة المعتادة	الشعبة (ب)	24
المجموع		2	49

بناء أدوات الدراسة وموادها البحثية:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات، والمواد البحثية الآتية:

١. قائمة مهارات القراءة الناقدة.

٢. اختبار القراءة الناقدة.

3. برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي باستخدام استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك).

وقد تم بناء الأدوات، والمواد البحثية على النحو الآتي:

أولًا: قائمة مهارات القراءة الناقدة:

في سبيل الوصول إلى مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي؛ والتي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف، تمَّ إعداد القائمة، وتطلب ذلك الإجراءات الآتية:

1- تحديد هدف القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أهم مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار القراءة الناقدة، وتنميتها بواسطة البرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك).

2- مصادر بناء القائمة: تمَّ بناء هذه القائمة في ضوء المصادر التالية:

- وثيقة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي بالجمهورية اليمنية.
- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي تناولت مهارات القراءة، والقراءة الناقدة.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الأساسية.
- القوائم والتصنيفات العربية، الخاصة بمهارات القراءة الناقدة.

3- محتوى قائمة مهارات القراءة الناقدة:

تم تصنيف مهارات القراءة الناقدة إلى: مهارات خاصة بكاتب النص، ومهارات خاصة بالنص المقروء، ويتضمن كل تصنيف عددًا من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، حيث بلغ عدد هذه المهارات اثنتي عشرة مهارة، بواقع ست مهارات لكل تصنيف.

وللتأكد من صدق القائمة تمَّ التحقق بدايةً من صدق المحتوى، وذلك من خلال مراجعة المصادر، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات القراءة الناقدة وتصنيفاتهما المختلفة، وتحليلها، لإعداد القائمة، حيث عُرضت على مشرف الرسالة تمهيدا لعرضها على المحكمين، وتم توزيعها بعد ذلك - في صورتها الأولية- على مجموعة من المتخصصين في المناهج، ومناهج اللغة وطرق تعليمها، وطُلب منهم إبداء الرأي فيها، من حيث مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، ومدى أهمية كل مهارة، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، كما طلب منهم حذف، أو تعديل، أو إضافة ما يرونه من مهارات.

وقد أبدى المحكمون تجاوبًا مشكورًا مع الباحث، وتمَّ حصر آراءهم، واستخراج نسبها المئوية، حيث عدت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق ٨٠ % مهارات مناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، بينما تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة تقل عن ذلك، ويأتي اعتماد هذه النسبة في ضوء الدراسات السابقة التي اعتمدتها، ومنها دراسة كل من (كلثوم كاجة، 2017م) و(ليلى دامخي، 2016م)، وبذلك استقرت قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية على عشر مهارات موزعة على تصنيفين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3)نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات القراءة الناقدة

تصنيف المهارات	م	المهارات	النسبة المئوية لآراء المحكمين
مهارات خاصة بكاتب النص	1	تحديد هدف الكاتب وغرضه من كتابة النص.	%100
	2	الكشف عن وجهة نظر الكاتب.	%90
	3	إبداء الرأي في أسلوب الكاتب من حيث وضوحه ودقته وتماسكه.	%100
	4	الكشف عن تحيزات الكاتب.	%90
مهارات خاصة بالنص المقروء	5	التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.	%100
	6	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	%100
	7	التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار والآراء.	%100
	8	تحديد مدى منطقية الأفكار واتساقها وتسلسلها.	%90
	9	الكشف عن الحجج القوية والحجج الضعيفة.	%100
	10	الكشف عن النغمة الوجدانية السائدة في النص المقروء.	%80

ثانيًا: اختبار القراءة الناقدة:

بعد الوصول إلى قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورتها النهائية أُعد الباحث في هذه الدراسة اختبارًا لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وقد أعد الاختبار في صورة اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الناقدة، وتحديد فاعلية البرنامج المعد في الدراسة في تنمية هذه المهارات.

- مصادر إعداد بنود الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداده لهذا الاختبار على مجموعة من المصادر المتعددة والمتنوعة، ومنها:

أ- قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، التي حازت نسبة تكرار ٨٠ % فأكثر من اتفاق آراء السادة المحكمين ممّا يعني تمتعها بدرجة مرتفعة من الأهمية.

ب- البحوث والدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات مهارات القراءة عامة، والقراءة الناقدة خاصة، والاستفادة منها في صياغة بنود الاختبار، ووضع تعليماته والشكل المناسب لهذا الاختبار في كل جوانبه.

ج- مراجعة عينات من امتحانات اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في السنوات السابقة، وما جاء بها من أسئلة في القراءة.

د- المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس القراءة الناقدة وتقويمه.

ه- الاستعانة بآراء بعض المتخصصين في القياس التربوي، والمناهج وطرق التدريس من المهتمين ببناء الاختبارات والمقاييس وتوظيفها لخدمة هذا الاختبار.

و- قراءات في التراث النقدي والنظريات النقدية العربية القديمة، لاستنباط المعايير النقدية التي تضمنتها هذه النظريات للاستفادة منها من صياغة بعض الأسئلة.

- تحديد محتوى الاختبار وصياغة مفرداته:

يتضمن نصًا قرائيًا يليه مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات القراءة الناقدة، والبالغ عددها عشر مهارات، وتمت صياغة مفردات الاختبار، بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية؛ ممثلاً في أحد أنواعها، وهو الاختيار من متعدد (Multiple Choice)، وجاء اختيار هذا النوع من الاختبارات؛ لما يحققه من إيجابيات، تتمثل في أنه يحتاج إلى مجهودٍ ووقتٍ قليلين، ولاتصافه بمواصفات الاختبار الجيد؛ التي يشير عدس وآخرون (٢٠٠٣م، ص٨١) إلى أنه يتصف بإعطاء النتائج نفسها مهما اختلف المصححون؛ ممّا يقلل نسبة التقدير الذاتي، كما أن الأسئلة فيه محددة، والإجابات محددة أيضاً، ويقل فيه الالتباس، وقد تم وضع مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، يختار منها التلميذ بديلاً واحدًا.

ولمعرفة الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على المحكمين، حيث وُضِع الاختبار في صورة مبدئية، شمل كلٌّ منهما: صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم نصًّا قرائيًّا، يعقب النص مجموعة من الأسئلة لقياس المهارات المستهدفة، حيث تضمَّن اختبار القراءة الناقدة (10) أسئلة؛ ليقيس مهارات القراءة الناقدة المحددة وعددها (10) مهارات، حيث قيست كل مهارة بسؤال، ثم عُرِض الاختبار على نخبة من المتخصصين في مناهج اللغة وطرق تدريسها؛ لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق.

وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة، وأشار بعضهم بتحديد مراجع الموضوعات، وقد تم إجراء تلك التعديلات على الاختبار في صورته النهائية.

وتم رصد استجاباتهم في كشوف التفريغ لحساب نسب الاتفاق حول كل محور من محاور عرض الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين آرائهم، وكشف مستوى دلالته، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (4)لبيان نسب الاتفاق السادة المحكمين في كل محور من محاور عرض الاختبار

م	محاور عرض الاختبار على المحكمين	معاملات الارتباط بين آراء المحكمين	مستوى الدلالة
1	مدى وضوح الصياغة اللغوية.	0.90	0.01
2	مدى مناسبة السؤال لمستوى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.	0.80	0.01
3	مدى مناسبة الأسئلة للمهارة التي تقيسها.	0.85	0.01

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠،٠١)، وهو مستوى دلالة مناسب جدا، ممّا يدل على أن هناك إجماعًا واتفاقًا بين السادة المحكمين حول تلك المحاور، وبالتالي يمكن الاطمئنان لهذا الاختبار والاعتماد عليه، واستخدامه في قياس ما وضع لقياسه.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طبق الباحث الاختبار على عينة قوامها (42) تلميذًا من تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وهم من خارج عينة الدراسة، وذلك في مدرسة (النهضة) بمديرية شعوب للعام الدراسي 1444هـ، ويهدف هذا الإجراء إلى: تحديد زمن الاختبار، ومعرفة درجة

وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وحساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب مؤشر الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب معامل الثبات.

وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للاختبار، وتقدير درجاته، وتصحيح نتائجه، تبين للباحث وضوح الاختبار وتعليماته، حيث لم ترد أسئلة من الطلاب حول تعليمات الاختبار أو أي من فقراته، وتم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ أفراد العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (40) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ+زمن آخر تلميذ}}{2}$$

وقد تم إضافة (10) دقائق أخرى، لتهيئة التلاميذ، وتوزيع الأوراق، والتأكيد على تعليمات الاختبار، وبذلك يكون الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (50) دقيقة.

كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار من خلال حصر أعداد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفردات الاختبار، وعدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة نفسها، واستبعاد الذين لم يجيبوا عن المفردة بالصواب، حيث تراوحت معاملات السهولة بين (0.20) و(0.42)، وتراوحت معاملات صعوبة الاختبار بين (0.58) و(0.80)، وهي قيم مناسبة تشير إلى أنه يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار، حيث عدت المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن ٨٠% شديدة السهولة، والمفردات التي يقل معامل صعوبتها عن٢٠% شديدة الصعوبة، وهو معيار أخذت به العديد من الدراسات، مثل دراسة عطية (١٩٩٩م) ودراسة (العذيقي، ١٤٣٠هـ).

كما حسب الباحث معاملات التمييز لفقرات الاختبار، حيث كانت محصورة ما بين (٠,33-٠,73)، بمعنى أن جميع فقرات الاختبار تتمتع بمعامل تمييز قوي؛ إذ يُعد معامل التمييز مقبولًا إذا كان أكثر من (0.20) وكلما زادت معاملات التمييز كان أفضل وأكثر تمييزًا.

وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار؛ وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط، وقام الباحث بحساب صدق الاختبار باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والاختبار ككل، وقد تراوحت بين (0.331) و(0.743)، وجميعها قيم ذات ارتباط إيجابي دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05)، مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبار القراءة الناقدة.

- حساب ثبات الاختبار:

من صفات الاختبار الجيد أن يكون ثابتًا، ويشير جابر وكاظم (٢٠٠٢م، ص ٢٧٦) إلى أنه يمكن اعتبار الأداة ثابتة إذا أعطت ذات النتائج عند إعادتها أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة، وهناك طرق متعددة للتأكد من ثبات الاختبار، ومن ذلك طريقة إعادة التطبيق (Retest-Test)، وطريقة التجزئة النصفية (spearman-brown Coefficient)، التي أخذ بها الباحث في هذه الدراسة، حيث تقوم هذه الطريقة على أساس إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب من الاختبار، ومن ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)ثبات اختبار القراءة الناقدة بطريقة التجزئة النصفية

نوع الاختبار	معامل الارتباط	تصحيح الارتباط	مستوى الدلالة
القراءة الناقدة	0.66	0.79	0.01

يبدو واضحا من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون لاختبار القراءة الناقدة قبل التصحيح (0.66)، وبلغت قيمته بعد التصحيح (0.79) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

- الصورة النهائية لاختبار القراءة الناقدة:

بعد تحديد صدق الاختبار وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (10) أسئلة، تقيس عشرًا من مهارات القراءة الناقدة، بواقع سؤال لكل مهارة، وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد، ونص الاختبار كالآتي:

إلى ولدي

أيْ بنيَّ، لستُ أريدُ أن أُقِيمَ لك البَراهينَ بأكثرَ مِن أن تُقارِنَ بين شبابٍ قضَوْا أوقاتَ فراغِهم في اللَّعبِ، أو حديثٍ فارغٍ في الأنديةِ، وبينِ شبابٍ أحبُّوا الكتبَ والمطالعاتِ، ووضَعوا برامجَ لتثْقيفِ نفوسِهم، وتوسيعِ عقولِهم: أيُّهما أكثرُ نفعًا لأمَّتهم، وأيُّهما أجْدرُ

بلقبِ الإنسانِ؟ أليسَ عجيبًا أن تَسمعَ من زملائِك أنَّهم يُريدون قتلَ الوقتِ باللَّعبِ، أو بالحديثِ التَّافهِ...؟ مع أنَّه المادَّةُ الخامةُ للحياةِ، وهو أجدرُ بأن يُصادَقَ لا أن يُقاتَلَ، ولكن كم يجني الإنسانُ على نفسِه بِمُعاداةِ أحَق شيءٍ بالصَّداقةِ!

أي بنيَّ، لتكُنْ إنسانًا له ملذَّاتُه وشهواتُه في حدودِ عقلِه، ومنفعتِه، ومنفعةِ أمَّتِه، أريدُك أن تفهمَ معنى اللَّذَّةِ في حدودِها الواسعةِ لا الضَّيِّقةِ ... إنَّ اللَّذَّةَ درجاتٌ كدرجاتِ السُّلَّمِ آخِذةٌ في الصُّعودِ، فأسفلُ درجاتِها شهيَّةُ الأكْلِ والشُّرْبِ واللباسِ، وما إلى ذلك.

ومن غريبِ أمرِ هذهِ المُتعةِ أنَّها تَفقِدُ قيمتَها بعد الاستمتاعِ بقليلٍ منها، ثمَّ هي ليست مرادِفةً للسَّعادةِ، فكثيرٌ مِمَّن يَأكُلون الأكلَ الفاخِرَ، ويلبَسون اللباسَ الأنيقَ، وَيَسكُنون القُصورَ الفخمةَ، هم مع ذلك أشقياءُ ... ثمَّ هذه الرَّغباتُ قيمتُها في الاعتدالِ فيها، وعدمِ التَّهافُتِ على كسبها، إن شئتَ فاحسبْ حسابَ من أفْرَط فيها في فترةٍ قصيرةٍ من الزَّمنِ، ثمَّ فقد صحَّتَه، فلم يعُدْ يستطيعُ أن يتابعَ نزْعتَه، وحسابَ مَن اعتدلَ فطالَ زمنُ متعَتِه، ومُضافًا إلى متعَتِه من صحَّتِه.

وأرقى مِن هذه درجةً لذَّةُ العلمِ والبحثِ والقراءةِ والدَّرسِ: فهذه لذَّةُ العقلِ، وتلك شهوةُ الجسمِ، وهذه أطولُ زمنًا وأقلُّ مؤونةً، وَأبعدُ عن المنافَسةِ والمزاحَمةِ والتَّقاتلِ والتَّكالبِ، وَصاحبُها أقلُّ عُرضةً لتلفِ النَّفسِ، وَضَياعِ الصحَّةِ .. وإن أردتَ الدَّليلَ على أنَّها أرقى منَ اللَّذائذِ الماديَّةِ، فاسألْ مَن جرَّب اللَّذَّتَيْن، ومارَس النَّوْعين، تجدِ العالِمَ الباحثَ، والفنَّانَ الماهرَ، والفيلسوفَ المتعمقَ لا يهمُّهم مَأكلُهم ومَلبسُهم بقدرِ ما تَهمُّهم مُتعتُهم من بحثِهم وَفَنِّهِمْ.

أيْ بنيَّ، الأملُ فيكم أكبرُ أملٍ؛ لأنَّكم رجالُ المستقبلِ، وقادةُ الغدِ، فلا يستهوِيَنَّكم مَن أثْرى حولَكُم بالخِداعِ والنفاقِ والكذبِ والرياءِ... وخيرٌ أن تَعيشوا فقراءَ مِن أن تعيشوا أغنياءَ، فجميع الفقراء أعزاء.

أيْ بنيَّ، إنَّنا في هذا الزَّمانِ أحوجُ ما نكونُ إلى مناراتٍ تُضيءُ للسَّائرين في لُجَجِ الظَّلامِ، يكونُ شِعارُهم القيامَ بالواجبِ - مهْما كلَّفهم- لأنَّه واجبٌ، لا طلبًا للصِّيتِ وراءَ المجدِ .. لا يَعْرفون المُجامَلةَ، ولا النِّفاقَ، ولا يَستَهويهم وَعْدٌ، ولا يُرْهِبُهُم وَعيدٌ، لِسانُهُم مُطابِقٌ لقلْبِهم، وعملُهم مُتَّفِقٌ مع وحْيِ ضميرِهم ... فكنْ إحدى هذه المَناراتِ.

أسئلة الاختبار

1- هناك هدف واحد يسعى إليه الكاتب من خلال هذا النص وهو:

أ- أن يبين أن السَّعادةَ لا تتحقَّقُ بالأمورِ الماديَّةِ وحدها.

ب- أن يبين أن الاطِّلاع على تجاربِ الآخرينَ سببٌ للنَّجاح.

ج- أن يبين أن مرحلةُ الشَّبابِ أجملُ مراحلِ العمرِ وأنفعها.

د- تحفيز الأولاد للاتجاه نحو العلم والبحث.

2- الفكرة التي لا تتفق مع رأي الكاتب هي:

أ- القيام بالواجب يتطلب عدم المجاملة.

ب- السعي وراء المجد والشهرة أحد الأهداف المشروعة لأي باحث.

ج- لذة العقل لا تتحقق إلا بالعلم والاطلاع.

د- السعي وراء الشهوات مجلبة للأمراض.

3- واحد من البدائل الآتية يمثل أسلوب الكاتب في النص:

أ- أسلوب أدبي يعتمد على الأمثلة والتشبيهات.

ب- أسلوب قصصي يعتمد على سرد الأحداث.

ج- أسلوب علمي يعتمد على الحقائق العلمية.

د- لا يحتوي على أيٍ من الأساليب الماضية.

4- إحدى الجمل الآتية تكشف عن تحيز واضح، وهي:

أ- جميع الفقراء أعزاء.

ب- لذة الأكل تفقد أهميتها بعد الاستمتاع بقليل منها بعكس لذة العلم.

ج- العالم أكثر نفعًا لأمته.

د- العلماء هم منارات تضيء للسائرين في لجج الظلام.

5- جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأيًا واحدًا، هو:

أ- عدم الأكل يؤدي إلى الموت.

ب- العالم يقرأ أكثر من الجاهل.

ج- الكتب تحتوي على حروف.

د- أسفل درجات اللذة شهية الأكل والشرب.

6- في العبارات الآتية عبارة ليس لها علاقة بموضوع النص، وهي:

أ- العقل السليم في الجسم السليم.

ب- يجب استغلال الوقت فيما ينفع.

ج- العالِم أبعد ما يكون عن النفاق والمجاملة.

د- بالعلم تُبنى الأوطان.

7- الجملة التي تدل على رأي غير معقول فيما يأتي هي:

أ- العالِم الباحث لا يهمه لبسه وأكله بقدر ما يهمه علمه وبحثه.

ب- العالِم يستطيع العيش من دون أكل لكنه لا يستطيع العيش بدون علم.

ج- العيش فقيرًا عزيزًا خيرٌ من العيش غنيًّا ذليلًا.

د- كثيرٌ ممن يأكلون الأكل الفاخر ويسكنون القصور الفخمة هم مع ذلك أشقياء.

8- جميع العبارات الآتية غير منطقية وغير منتظمة ما عدا واحدة، وهي:

أ- بالعلم تبنى الأوطان؛ ولذا الجاهل لا يستطيع أن يعيش.

ب- العالم يتعب في سبيل العلم؛ ولذلك لا يستطيع أن يهنأ في حياته.

ج- لا فائدة من العلم، فبعض التلاميذ لا يستفيد شيئًا في المدرسة.

د- من عرف لذة العلم جعل دونها أي لذة غيرها.

9- العبارة التي تمثل أضعف الحجج في أهمية استغلال الوقت في العلم والاطلاع:

أ- الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك.

ب- اللعب لا يحقق مجدًا ولا شهرة.

ج- من استغل وقته في المطالعة والبحث كان جديرًا بلقب الإنسان.

د- لذة العلم أرقى من لذة الأكل واللبس.

10- المشاعر السائدة في النص هي مشاعر:

أ- التشاؤم. ب- الغضب.

ج- النصح المشوب بالإشفاق. د- الحزن.

- طريقة التصحيح والترميز:

يعتبر الاختبار الذي أعده الباحث الأداة الرئيسة في الدراسة الحالية، ويتكون الاختبار من (10) فقرات تقيس مهارات القراءة الناقدة، وتأخذ كل فقرة الترميز التالي: (الإجابة الصحيحة = 1، والإجابة الخاطئة = 0) وعليه كان الاختبار عبارة عن (10) درجات لاختبار القراءة الناقدة.

مكونات البرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك):

ويتكون البرنامج مما يأتي:

أ- تحديد أهداف البرنامج: بعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لمادة القراءة للمرحلة الأساسية والمصادر التي تتعلق بصياغتها للبرنامج التعليمي، صاغ الباحث الأهداف العامة وفي ضوئها صاغ الأهداف السلوكية، وتم عرضها مع الخطط التدريسية على الخبراء والمحكمين، وأُجريت التعديلات عليها، وأصبحت في صورتها النهائية.

ب- المحتوى التعليمي للبرنامج:

لما كان الهدف من الدراسة الحالية " تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي" تطلب الأمر إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة وفق خطوات سابقة تم تفصيلها، وبعد تحديد قائمة المهارات، تم اختيار محتوى البرنامج القائم على استراتيجية ليمان، والذي يتمثل في (٦) دروس تضمنها كتاب القراءة والمحفوظات للصف الثامن الأساسي (طبعة 1444هـ)، وتمَّ إعدادها في صورة نشاطات قبل وأثناء وبعد كل موضوع، مع مراعاة مناسبة المحتوى لحاجات التلاميذ، وميولهم، وقدراتهم، وربطه بالأهداف العامة للبرنامج، والمتمثلة في:

١. تعرف التلاميذ (عينة الدراسة) على مهارات القراءة الناقدة.
٢. تنمية مهارات القراءة الناقدة.

ج- استراتيجية التدريس المقترحة في البرنامج:

يقوم البرنامج التدريبي الذي صممناه على استراتيجية التدريس (فكر، زاوج، شارك)، وتعتبر تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وقد تم اقتراحها بداية الأمر من قبل Frank Lyman في عام 1981م، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند عام 1985م، وتستخدم هذه الاستراتيجية لتنشيط ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول مشكلة ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً، ثم يشاركان زوجًا آخر من التلاميذ في مناقشتها حول الفكرة نفسها، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً ليمثل فكرًا واحداً للمجموعة في حل المشكلة المثارة.

د- الوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ البرنامج:

استخدم الباحث مجموعة من المواد والوسائل التعليمية المساعدة بما يتفق مع استراتيجية التدريس التي يعالجها البرنامج التدريبي، وقد تمثلت الوسائل في الآتي: (سبورة بيضاء ثابتة، بطاقات حائطية، أقلام).

هـ- أساليب التقويم:

لتشخيص جوانب القوة والضعف عند التلاميذ، ومدى تحقيق الأهداف العامّة المتعلقة بالبرنامج في نهاية التجربة، لجأ الباحث إلى استعمال ثلاثة أساليب تقويمية في البرنامج تمثلت في التقويم (التمهيدي)،

والتقويم (التكويني)، والتقويم (الختامي أو النهائي)؛ إذ يهدف التقويم إلى تحسين العملية التعليمية.

- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي من خلال قائمةٍ تم التأكد من صدقها وثباتها، تمَّ بناء البرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك)؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة، كما تم بناء اختبار القراءة الناقدة، وبعد التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها، شرع الباحث في التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة على تلاميذ المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، وذلك في يوم الأربعاء الموافق 1444/6/19هـ. وباشر الباحث تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك)؛ لـ(تنمية القراءة الناقدة) على تلاميذ المجموعة التجريبية، خلال الفترة من 1444/6/22هـ إلى 1444/8/8هـ، وذلك لمدة ستة أسابيع، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق الباحث الاختبار البعدي للقراءة الناقدة على تلاميذ المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، وذلك في يوم الأربعاء الموافق 1444/8/9هـ.

- الأساليب الإحصائية:

استعمل الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: معادلة الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، معامل ارتباط بيرسون، طريقة التجزئة النصفية، معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، قيمة مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج.

ثانيا:عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

أولا: النتائج المرتبطة بالقياس القبلي، وتكافؤ المجموعات:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعات في هذه الدراسة، والتأكد من أنَّ التحسن الذي طرأ على مهارات القراءة الناقدة، إنما يعود إلى استخدام البرنامج القائم على استراتيجية ليمان، فقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبليًّا باستخدام اختبار (T-Test)، ثم تحليل البيانات للعينات المستقلة، وكانت نتائج الأداء القبلي على النحو التالي:

جدول (6)نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعتين(التجريبية، والضابطة) في اختبار القراءة الناقدة القبلي

المهارات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
خاصة بالكاتب	التجريبية	2.04	0.889	47	1.413	غير دالة
	الضابطة	1.71	0.751	47		
خاصة بالنص	التجريبية	2.72	1.208	47	1.241	غير دالة
	الضابطة	2.33	0.963	47		
الكلي	التجريبية	4.76	1.763	47	1.727	غير دالة
	الضابطة	4.04	1.083	47		

ويتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على كل مجال من مجالات القراءة الناقدة، (مهارات خاصة بالكاتب- مهارات خاصة بالنص)، وكذلك في الأداء الكلي للاختبار، مما يعد دليلاً على تكافؤ أفراد المجموعتين في امتلاكهم لمهارات القراءة الناقدة قبل البدء بتطبيق البرنامج.

ثانيًا: النتائج المرتبطة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه "ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي؟" توصل الباحث إلى قائمة مهارات القراءة الناقدة في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء المتخصصين والممارسين في الميدان التربوي، واعتمدت الدراسة المهارات التي كانت مناسبة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي بنسبة 80% فأعلى، واستقرت المهارات على عشر مهارات والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7) قائمة مهارات القراءة الناقدة والنسبة المئوية لآراء المحكمين لكل مهارة

م	المهارات	النسبة المئوية لآراء المحكمين
1	تحديد هدف الكاتب وغرضه من كتابة النص.	%100
2	إبداء الرأي في أسلوب الكاتب من حيث وضوحه ودقته وتماسكه.	%100
3	التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.	%100
4	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	%100
5	التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار والآراء.	%100
6	الكشف عن الحجج القوية والحجج الضعيفة.	%100
7	الكشف عن وجهة نظر الكاتب.	%90
8	الكشف عن تحيزات الكاتب.	%90
9	تحديد مدى منطقية الأفكار واتساقها وتسلسلها.	%90
10	الكشف عن النغمة الوجدانية السائدة في النص المقروء.	%80

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: "ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟

قام الباحث بتحديد أهداف البرنامج، واختيار المحتوى التعليمي الملائم لهذا البرنامج، وبيان استراتيجية التدريس ليمان (فكر، زاوج، شارك) القائم عليها البرنامج، وتحديد الوسائل والأنشطة التعليمية والإثرائية، ووضع وسائل وإجراءات التقويم المناسبة له.

واشتمل البرنامج على (6) ستة دروس ينمي مهارات القراءة الناقدة، وقد استغرق تطبيقه (6) ستة أسابيع بواقع جلسة أسبوعيًّا على حسب خطة الدراسة المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم.

السؤال الثالث:

أمَّا السؤال الثالث، وهو: ما مدى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟

وتطلبت الإجابة عن هذا السؤال صياغة الفرضية الرئيسة للبحث التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية، وفي كل محور من محاورها وكل مهارة على حدة".

ويتفرع منها الفروض الآتية:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن التحقق من صحة الفرض بالنظر إلى الجدول التالي:

جدول (8) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى دلالتها في القياس البعدي:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	دلالتها عند مستوى 0.05
التجريبية	25	8.16	1.214	47	12.775	دالة
الضابطة	24	4.00	1.063	47		

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة عن متوسط درجات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (8.16)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (4.00) وهي فروق دالة إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (12.775)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة، وهذه النتيجة تشير إلى أن البرنامج الذي أعده الباحث أثَّر تأثيرا إيجابيًّا في قدرة التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدة عوامل، هي:

- استراتيجية التدريس ليمان التي قدمها الباحث في البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية جعلت الموضوعات المقررة شيقة ومتنوعة، وتناسب نموهم

وتدفعهم للتساؤلات والحوارات التي تتفق مع اهتماماتهم وميولهم، ولعل ذلك قد ساعد التلاميذ في الرغبة الشديدة في المعرفة والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي وحب التميز والإنجاز والقدرة على اتخاذ القرار والقدرة على التنبؤ، وهو ما لم يتوفر لتلاميذ المجموعة الضابطة.

أيضًا توفر هذه الاستراتيجية للمتعلمين ممارسة التفكير بمفردهم أو بشكل مجاميع وتشجع على طرح مزيد من الأفكار في حل المشكلات المعروضة عليهم، وتوفر بيئة تعاونية وممارسة المهارات الأساسية، وإدراك العلاقات والقيام بعمليات التصنيف، والبحث عن أوجه التشابه والاختلاف، وإجراء المقارنات والتعرف على الخصائص أو السمات، كما تتيح هذه الاستراتيجية إطلاق أكبر عدد من الأفكار، وتجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمي لديهم المهارات التي تساعدهم على التفكير، كما أنها تساعد على خلق مناخ في الفصل مليء بالأمن النفسي والثقة أثناء عملية التعلم.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل محور من محاور مهارات القراءة الناقدة.

وكانت نتيجة التحليلات الإحصائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محاور مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.

م	المحاور	التجريبية = 25		الضابطة = 24		درجة الحرية	قيمة ت	دلالتها عند مستوى 0.05
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
1	مهارات خاصة بالكاتب	3.16	0.800	1.67	0.761	47	6.695	دالة
2	مهارات خاصة بالمقروء	5.00	0.707	2.33	0.963	47	11.011	دالة

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠،٠5 بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور المهارات الخاصة بالكاتب لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠،٠5 بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور المهارات الخاصة بالمقروء لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تدل على أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنا إيجابيًّا في مهارات القراءة الناقدة في المجالين بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة، مما يعني أن الأداء البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية ليمان في تنمية تلك المهارات، ويعزى ذلك إلى فعالية البرنامج في تنمية تلك المهارات. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن البرنامج القائم على استراتيجية ليمان ساعد المتعلمين على تحديد هدف الكاتب، والكشف عن وجهة نظر الكاتب، وإبداء الرأي في أسلوب الكاتب، والتمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن تحيزات الكاتب، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، والتمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، والكشف عن الحجج القوية والحجج والضعيفة، والكشف عن النغمة الوجدانية في النص.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة. وكانت نتيجة التحليلات الإحصائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10) يوضح قيمة دلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة

م	المهارات	التجريبية = 25		الضابطة = 24		درجة الحرية	قيمة ت	دلالتها عند مستوى 0.05
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
1	تحديد هدف الكاتب وغرضه من كتابة النص.	0.88	0.332	0.50	0.511	47	3.101	دالة
2	الكشف عن وجهة نظر الكاتب.	0.76	0.436	0.29	0.464	47	3.637	دالة
3	إبداء الرأي في أسلوب الكاتب من حيث وضوحه ودقته وتماسكه.	0.76	0.436	0.58	0.504	47	1.315	غير دالة
4	الكشف عن تحيزات الكاتب.	0.76	0.436	0.29	0.464	47	3.637	دالة
5	التمييز بين الحقائق والآراء **في النص** المقروء.	0.80	0.408	0.29	0.464	47	4.074	دالة
6	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	0.72	0.458	0.54	0.509	47	1.287	غير دالة
7	التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار والآراء.	1.00	0.000	0.38	0.495	47	6.322	دالة
8	تحديد مدى منطقية الأفكار واتساقها وتسلسلها.	0.64	0.490	0.42	0.504	47	1.573	غير دالة
9	الكشف عن الحجج القوية والحجج الضعيفة.	0.88	0.332	0.29	0.464	47	5.120	دالة
10	الكشف عن النغمة الوجدانية السائدة في النص المقروء.	0.96	0.200	0.42	0.504	47	5.001	دالة

يتضح من الجدول السابق الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي كما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠،٠5 بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من قيمة ت حيث بلغت ما بين (1.287 إلى 6.322)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مستوى درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في معظم المهارات (7) سبع مهارات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج قد حققوا تفوقًا أكثر في هذه المهارات، ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية التدريس ليمان (فكر، زاوج، شارك) التي استخدمها الباحث كانت فاعلة واستطاع التلاميذ من خلالها أن يوسعوا مداركهم، ويشاركوا بفاعلية في الأنشطة الخاصة بتلك المهارات، مما ساعد كثيرًا في تنمية تلك المهارات.

أما بالنسبة للمهارات الثالثة والسادسة والسابعة فقد حقق التلاميذ فيهن تقدمًا لكنه لم يكن دالًا إحصائيًّا، ويمكن تفسير ذلك بأنها من المهارات التي تحتاج وقتًا طويلًا في التدريب.

الفرض الرابع:

يتصف البرنامج القائم على استراتيجية ليمان بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

قام الباحث بحساب حجم التأثير بإيجاد قيمة مربع إيتا $(\eta 2) = \frac{ت2}{ت2 + درجة الحرية}$

(فؤاد أبو حطب وآمال صاد، مرجع سابق، ٤٦٥)

وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول: (11) يوضح (قيمة η2) لقياس حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية (قبل وبعد) تطبيق البرنامج.

م	أبعاد التأثير	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
1	الدرجة الكلية للاختبار	7.944	48	0.754	كبير
2	محاور مهارات القراءة الناقدة				
-	مهارات خاصة بالكاتب	4.683	48	0.560	كبير
-	مهارات خاصة بالمقروء	8.143	48	0.762	كبير
3	مهارات القراءة الناقدة				
-	المهارة الأولى	4.000	48	0.500	كبير
-	المهارة الثانية	2.394	48	0.327	كبير
-	المهارة الثالثة	1.095	48	0.156	كبير
-	المهارة الرابعة	3.408	48	0.441	كبير
-	المهارة الخامسة	2.767	48	0.371	كبير
-	المهارة السادسة	2.683	48	0.361	كبير
-	المهارة السابعة	4.707	48	0.562	كبير
-	المهارة الثامنة	1.714	48	0.240	كبير
-	المهارة التاسعة	4.395	48	0.536	كبير
-	المهارة العاشرة	3.024	48	0.400	كبير

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة مربع إيتا (η2) كبيرة في اختبار مهارات القراءة الناقدة ومحاورها المختلفة والمجموع الكلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة، مما يشير إلى فاعلية محتوى البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة. حيث حدد (هارولدكيس) Harold.o.Kiess قيم حجم تأثير البرنامج وفقًا لما يأتي:

- من ٠،٠١ إلى ٠،٠٥ يكون حجم تأثير البرنامج صغيرًا.
- من ٠،٠٦ إلى ٠،١٣ يكون حجم تأثير البرنامج متوسطا.
- من 0.14 إلى ٠،٩٩ يكون حجم التأثير كبيرًا.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وسعياً لتطوير تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، توصي الدراسة بتنمية مهارات القراءة الناقدة، مستفيدة من استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك)، والبرامج القائمة عليها، وذلك وفقاً لما يلي:

١. توصي الدراسة بتبني مهارات القراءة الناقدة التي توصلت إليها الدراسة، والخاصة بتلاميذ الصف الثامن الأساسي، والانطلاق منها عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للتلاميذ في دروس القراءة، وفي المواقف التعليمية، والأنشطة الطلابية.
٢. إجراء دورات تدريبية؛ لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية ليمان في تدريس القراءة، وفي تدريس اللغة العربية بصفة عامة.
٣. دعوة مشرفي اللغة العربية، ومديري المدارس إلى الإسهام في تفعيل استراتيجية ليمان، وذلك من خلال حث المعلمين، ومساعدتهم على استخدام هذه الاستراتيجية، وتطبيقها، ونقل التجارب الناجحة في هذا المجال، وتسهيل، ومتابعة عملية تنفيذها.
٤. إعادة النظر في التقويم، وأساليبه – للمعلم، والمتعلم - في تعليم اللغة العربية، ليشمل تنمية مهارات القراءة الناقدة، وتفعيل وممارسة الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق ذلك.
٥. دعوة مؤلفي المناهج، ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال البرامج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
٦. وضع تصور مقترح لاستراتيجية ليمان؛ ليصبح من ضمن الاستراتيجيات المعتمدة في

إدارة النشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم في كل المراحل بالتعليم العام.

مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، تقترح الدراسة القيام بالبحوث، والدراسات المستقبلية التالية:

١. دراسة لتحديد وقياس مهارات القراءة الناقدة المناسبة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، وواقع تدريسها.
٢. دراسة لتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
٣. دراسة فعالية استخدام استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تعليم مهارات القراءة المختلفة في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
٤. دراسة فعالية تدريب المعلمين على استراتيجية ليمان، ودورها في أدائهم التعليمي، وأثر ذلك على المتعلمين.
٥. دراسة لوضع تصور مقترح لاستراتيجية ليمان؛ ليصبح من ضمن استراتيجيات التدريس المعتمدة من إدارة النشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم في كل المراحل بالتعليم العام.

المراجع:

[١].أبو العلا، بلال (2016): أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بالتربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

[٢].أبو الهيجاء، خلدون. والسعدي، عماد (2003): أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلُّم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، العدد19، ص129-182.

[٣].أبو رجب، نضال (2012): فاعلية استخدام استراتيجية "فكر اكتب زاوج شارك" في تدريس العلوم على تحصيل الطلبة واندماجهم في المهام التعلمية، كلية الدراسات العليا - جامعة بير زيت، نابلس، فلسطين.

[٤].أبو رياش، حسين محمد، وآخرون (2009): استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

[٥].أبو غالي، سليم (2010): أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة الإسلامية، غزة.

[٦].بادي، غسان خالد (١٩٩٠م): "قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع، المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص٥٠-٧٥

[٧].الباوي، حسن (2012م): أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.

[٨]. بسيوني، محمد. وأبو جامس، عبد الكريم (2015م): أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن، مجلة المنارة، المجلد 21، العدد 4/أ، ص109-143.

[٩].التميمي، أميرة. جميل، رشا (2015 م): أثر أنموذج بارمان في تنمية القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. مجلة ديالي، ع(66)، ص 62-85.

[١٠]. التتري، محمد (2016م): أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.

[١١]. الثلاب، سعيد حسين. وعمر، تهاني غالب (2013م): " أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي"، مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت، العدد(17) كانون الأول، ص311-333.

[١٢]. البلوشي، نوال. وعثمان، مكي (2013): مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. أمارباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد4، العدد8، ص97-110.

[١٣]. جابر، جابر عبد الحميد (1999م): استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

[١٤]. جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، خيري أحمد (٢٠٠٢م) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.

[١٥]. حبيب الله، محمد (2000): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، (ط 2)، دار عمار، عمان.

[١٦]. الحديبي، علي (2016م): تأثير استراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، ص183-239.

[١٧]. حسين، السيد حسين محمد (2007): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر.

[١٨]. حمادة محمد (2004): فعالية استراتيجيتي (فكر- زاوج - شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مصر: مجلة دورية لجامعة حلوان، العدد 11، ص230-260.

[١٩]. الحوامدة، محمد فؤاد (2015م): فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد11، عدد2، ص113-128.

[٢٠]. الحيلواني، ياسر (2003): تدريس وتقييم مهارات القراءة. دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

[٢١]. الروقي، راشد بن محمد (2015م): فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

[٢٢]. دامخي، ليلى (2016م): فعالية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر.

[٢٣]. الديب، فتحي (2002م): الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط3، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

[٢٤]. ربابعة، إسماعيل (2010): تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

[٢٥]. رخا، سعاد (2016): فعالية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تدريس العلوم على اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد 107، المجلد2.

[٢٦]. زيتون، حسن حسين (2003م): استراتيجيات التدريس– رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

[٢٧]. زيتون، عايش محمد (2007): " النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم "، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

[٢٨]. سالم، محمد محمد (2002): برنامج مقترح لتكامل أنشطة وممارسات القراءة في التعلم التعاوني لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع14، ص18-43.

[٢٩]. السليتي، فراس محمود (2020م): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد 47، العدد3، جامعة آل البيت، الأردن، ص372-395.

[٣٠]. السنانية، لطيفة (2016 م): فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (24)، ع(2)، ص44-64.

[٣١]. الشافعي، رباب عبده محمد (2019): فعالية استخدام استراتيجية فكر- زاوج – شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع45، تشرين أول.

[٣٢]. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

[٣٣]. شحاته، حسن (2005): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة.

[٣٤]. الشديفات، أشجان (2012 م): برنامج تعليمي قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (20)، ع(1)، ص 161-185.

[٣٥]. عاشور، راتب. ومقدادي، محمد (2009) المهارات القرائية والكتابية طرق تدريسها واستراتيجياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

[٣٦]. صالح، عبد العزيز (1965م): التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العلمية، ج2، دار المعارف، القاهرة.

[٣٧]. الصيداوي، خالد ياسين (2015م): أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

[٣٨]. عبد الحميد، أماني (2001م): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، القراءة والمعرفة، العدد (١٢)، ديسمبر.

[٣٩]. عبد الرحمن، هدى (2012): أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات القراءة الناقدة ونمط من الكتابة الإبداعية (الخاطرة) لدى الطلاب المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة سوهاج، مصر.

[٤٠]. عبيد، وليم، (2002): "النموذج المنظومي وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة.

[٤١]. العجمي، غزيل محمد (2017م): "فاعلية برنامج قائم على استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية القيم والمهارات البيئية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس.

[٤٢]. عدس، عبد الرحمن، وذوقان، عبيدات، وعبد الحق، كايد(٢٠٠٣م) البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.

[٤٣]. العذيقي، ياسين محمد عبده (١٤٣٠هـ) "فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

[٤٤]. عطية، جمال سليمان (١٩٩٩م)"فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الزقازيق: بنها.

[٤٥]. العوفي، إبراهيم عوض الله (2020م): برنامج قائم على نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد 47، العدد 3، جامعة آل البيت، الأردن، ص263-280.

[٤٦]. عويد، فالح وعبود، سهاد (2014): فاعلية استراتيجية (فكر زاوج شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة الفتح، العدد58، ص149-168.

[٤٧]. العيسوي، جمال والظحناني، محمد (2006): "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع114.

[٤٨]. الغصن، صالح إقبال (2020م): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وبعض عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة، مجلة الفتح، العدد84. كانون الاول، ص340-370.

[٤٩]. الفقيه، مشاعل محمد إبراهيم (2002م) "مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

[٥٠]. فهمي، إحسان (2003م): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع23، ص115- 156.

[٥١]. كوجك، كوثر (1997م): "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة.

[٥٢]. كاجة، كلثوم، والشايب، محمد الساسي (2016م): مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة (دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثَّانية ثانوي)، مجلة العلوم الإنسانيَّة والاِجتماعيَّة، جامعة الجزائر- الشلف، العدد 24.

[٥٣]. كاجة، كلثوم (2017م): أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

[٥٤]. الكوري، عبدالله (1997م): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، رسالة دكتوراه "غير منشوره"، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

[٥٥]. لافي، سعيد عبد الله (2006م): القراءة وتنميَّة التفكير، عالم الكتب، عمان.

[٥٦]. لطف الله، نادية، (2003م): " أثر استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في التحصيل والتفكير ألابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للمعاقين بصريا "، مجلة التربية العلمية كلية التربية – جامعة عين شمس المجلد الثامن، العدد الثالث سبتمبر 2005.

[٥٧]. موسى، ابتسام. وحميد، رائد (2015): فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 23، العدد2، ص788-815.

[٥٨]. الناقة، محمود. وحافظ، وحيد (2002): تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مدخلاته وفنياته، الجزء الأول، كلية التربية. جامعة عين شمس.

[٥٩]. نصر، حمدان (1996م): أثر استخدام نشاطات كتابية و كلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. المجلة العربية للتربية، ع16، ص230-260.

[٦٠]. نهابة، أحمد صالح (2013م): أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية

التربية الأساسية، جامعة بابل، ع(14)، ص101–125.

[٦١]. نوفل، محمد بكر (2007م): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

[٦٢]. الياسري، وفية جبار (2014م): أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد18. ص236-269.

[63]. 27-Creed ، T.1996 Think- Paire- Share – Discuss ، Cooperative Learning and College Teaching ، 7 (1) .