جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: كلثوم قاجة

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد الساسي الشايب

لجنة المناقشة

أ.د/ منصور بن زاهي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د/ محمد الساسي الشايب	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ ياسين محجر	جامعة ورقلة	مناقشا
أ.د/ حبيب تلوين	جامعة وهران	مناقشا
د/ العربي غريب	جامعة وهران	مناقشا
د/ سلاف مشري	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية 2017/2016

شكر وتقدير

الحمد لله، والشكر لله أن من الله علي بإتمام هذه الدراسة

والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يعجز لساني عن تقديم الشكر للمشرف الأستاذ الدكتور محمد الساسي الشايب على كل ما قدمه لي من توجيهات وتصحيحات، ومساعدات إحصائية ومساندة وتشجيع لإتمام هذا العمل، والذي أتمنى أن يجعله الله في ميزان حسناته، ويجازيه أفضل جزاء.

ولا أنسى كل الأساتذة الذين زودوني بالمراجع اللازمة التي كانت خير عون لي وأخص بالذكر أساتذة التعليم العالي ثاسو صالح سعيد الجاف، وعادل كمال خضر، وماهر شعبان، ووجيه أبو لبن، والخدمة المرجعية بالمملكة العربية السعودية.

وأوجه تقديري واحترامي إلى السادة المحكمين الذين لم يبخلوا علي من وافر علمهم.

كما أشكر المفتش حاجي علي على مساهمته في إرشادي للأساتذة الذين طبقت عندهم التجربة والأستاذ بربري محمد على مساعدته لي في بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة، وإلى كل أساتذة السنة الثانية ثانوي بولاية الشلف الذين طبقت عندهم أدوات الدراسة.

والشكر موصول لأستاذ التكوين المهني رئيس فرع قاجة عثمان على إخراجه الأطروحة في شكلها النهائي

وأقدم وافر شكري وتقديري للجنة التي قبلت مناقشة هذا العمل، وتصحيحه ليخرج في أحسن صورة سائلة لهم المولى التوفيق والسداد.

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية 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.

بعد تطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة من أجل تحديد المهارات وبعد أخذ نسبة اتفاق تفوق (90%) من آراء المحكمين تم التوصل إلى ست مهارات للقراءة الناقدة، وفي ضوئها تم إعداد دليل الأستاذ، وأوراق العمل لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، وبناء اختبار مهارات القراءة الناقدة في صورتين متكافئتين "أ" و "ب".

تمت معالجة البيانات باعتماد برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) الإصدار (20) باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، ولعينتين غير مرتبطتين، واختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، 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.

بناء على نتائج هذه الدراسة تم تقديم مجموعة من المقترحات ركزت على ضرورة تنمية مستويات الفهم القرائي المختلفة في كل المراحل التعليمية، وتفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة مع حث الأساتذة على استخدامها، كما فتحت الدراسة آفاقا جديدة للبحث أهمها إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى.

الكلمات المفتاحية: القراءة الناقدة، مهارات القراءة الناقدة، اختبار مهارات القراءة الناقدة.

Summary of the Study

The present study aimed to identify the influence of the cooperative learning strategy on the development of critical reading skills for the second grade of secondary students in Chlef. To achieve the objectives of the study, the experimental approach which was based on a semi-experimental design has been adopted which was called the design of the non-random control group with a previous and later test on a sample of (96) students. The sample on which the experiment was applied consisted of (36) students divided equally into controlled and experimental groups.

After applying the tools of the study which consisted in preparing a list of critical reading skills in order to identify the skills. After taking an agreement ratio of over (90%) of the judges' opinions, six critical reading skills were reached, and in its sight the teacher's guide and the working papers were prepared to implement the cooperative learning strategy and to construct the test of critical reading skills in two equal images "A" and "B"

The data were processed using (SPSS) version (20) using a single sample "T" test, and two unrelated samples, and ANCOVA test. The results showed the students' low level of the critical reading skills, where the average drove away with (45.72%) from the criterion average of proficiency specified in this study by (80%).

The results showed that there were no differences between the average grade of males and the average grade of females in the level of proficiency in critical reading skills, and the lack of influence of the cooperative learning strategy in the development of critical reading skills among secondary school students.

Based on the results of this study, a number of proposals were presented, focusing on the need to develop different levels of reading comprehension in all educational stages and to activate modern teaching strategies, urging teachers to use them. The study also opened new horizons for research, the most important of which is similar studies on other samples.

Keywords: critical reading, critical reading skills, critical reading skills test

فهرس المحتويات

شكر وتقدير..... أ
ملخص الدراسة..... ب
فهرس المحتويات ..... د
فهرس الجداول ..... و
فهرس الملاحق..... ز
مقدمـــة..... 1

الفصل الأول: مشكلة الدراسة ومتغيراتها

1- تحديد مشكلة الدراسة..... 5
2- تساؤلات الدراسة 13
3- فرضيات الدراسة 14
4- أهمية الدراسة..... 14
5- أهداف الدراسة..... 15
6- حدود الدراسة 16
7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة 16

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد..... 18
1- الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني..... 18
2- مناقشة الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني..... 31
3- الدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة..... 32
4- مناقشة الدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة..... 47
5- الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة..... 48
6- مناقشة الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة..... 59
خلاصة..... 60

الفصل الثالث: استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد..... 62
1- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني 62
2- نشأة التعلم التعاوني..... 64
3- مزايا التعلم التعاوني 67
4- مبادئ التعلم التعاوني..... 70
5- تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني..... 73
6- صعوبات أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني..... 78
خلاصة..... 82

الفصل الرابع: مهارات القراءة الناقدة

تمهيد..... 84
1- تطور مفهوم القراءة..... 84
2- مفهوم القراءة الناقدة..... 85
3- بعض المفاهيم المتداخلة مع القراءة الناقدة..... 89
4- معايير التفكير الناقد..... 98
5- أهمية القراءة الناقدة..... 99
6- أهداف تعليم القراءة الناقدة..... 101
7- مهارات القراءة الناقدة..... 102
8- قياس مهارات القراءة الناقدة..... 109
خلاصة..... 109

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 111
1- منهج الدراسة..... 111
2- عينة الدراسة..... 114
3- أدوات جمع البيانات..... 117
4- الأساليب الإحصائية..... 134
خلاصة..... 134

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد..... 136
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى..... 136
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية..... 137
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... 138
خلاصة..... 142

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 144
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 144
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 155
3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة..... 156
خلاصة الدراسة والاستنتاج العام..... 169
مقترحات الدراسة وآفاقها المستقبلية..... 173
المراجع..... 176
الملاحق..... 193

فهرس الجداول

1: توزيع أفراد عينة الدراسة ككل..... 115

2: توزيع أفرد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة..... 115

3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات القراءة الناقدة ومتغير الذكاء..... 116

4: مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصف الثاني ثانوي..... 118

5: نتائج معاملات السهولة لأسئلة اختبار الصورة "أ"..... 127

6: نتائج معاملات السهولة لأسئلة اختبار الصورة "ب" 127

7: نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية لاختبار الصورة "أ" 128

8: نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية لاختبار الصورة "ب"..... 128

9: نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة للصورتين "أ" و" ب"..... 128

10: نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصورة "أ"..... 129

11: نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصورة "ب"..... 129

12: أرقام مفردات الاختبار للصورة "أ" التي تقيس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة..... 130

13: أرقام مفردات الاختبار للصورة "ب" التي تقيس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة..... 130

14: نتائج ثبات اختبار الذكاء بطريقة التجزئة النصفية..... 133

15: نتائج صدق اختبار الذكاء بطريقة المقارنة الطرفية..... 133

16: مستويات تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة ومتوسطاتها الحسابية..... 136

17: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق لعينة الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة ومستوى تمكنهم منها..... 136

18: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في مهارات القراءة الناقدة بين الذكور والإناث..... 137

19: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري مهارات القراءة الناقدة القبلي والبعدي..... 139

20: نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند ضبط درجات الاختبار القبلي..... 141

فهرس الملاحق

1: يوضح استمارة تحكيم مهارات القراءة الناقدة..... 193

2: قائمة أسماء السادة المحكمين لمهارات القراءة الناقدة..... 196

3: دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي..... 196

4: موضوعات النصوص المقررة على طلبة الصف الثاني ثانوي..... 225

5: قائمة أسماء السادة المحكمين لدليل الأستاذ..... 238

6: أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني..... 238

7: أسماء السادة المحكمين لأوراق العمل..... 246

8: الصورة المبدئية لاختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"..... 246

9: قائمة السادة المحكمين لاختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"..... 256

10: نسخة من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" بعد تعديلات المحكمين..... 257

11: نسخة ثانية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" بعد إعادة الأسئلة السهلة..... 260

12: نسخة نهائية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"..... 263

13: نسخة نهائية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "ب"..... 267

14: نموذج من اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب عدله كمال إبراهيم مرسي..... 271

15: نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة..... 273

16: نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالفروق بين الجنسين في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة..... 276

17: نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بالفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة..... 278

مقدمــة:

تتجلى أهمية القراءة في أنها أول ما أمر به النبي صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ [العلق:1- 5]، وهي دعوة صريحة للحث على القراءة، والاهتمام بها.

تعتبر القراءة أحد أهم مهارات اللغة التي تفيد المتعلم في جميع ميادين حياته، ومن لا يتقنها في بداية مشواره الدراسي يصعب عليه التقدم في المواد الدراسية الأخرى، فهي وسيلة أساسية للتعلم والتحصيل لصلتها بكل مادة دراسية.

للقراءة تأثير هام في بناء شخصية الفرد، حيث أنها تشبع حاجاته، وتنمي أفكاره وعواطفه، وتكسبه عدة خبرات تساعده على حل مشكلاته في الحياة، والتخطيط لمستقبله، والتعديل في اتجاهاته، ولا تقتصر فائدة القراءة على الإنسان فحسب، وإنما تلقي بظلال فوائدها على المجتمع فمن خلالها يمكن التعرف على ثقافة الآخرين، والدخول إلى عالم المعرفة من خلال تفاعل الفرد مع القارئ عن طريق قراءة الكتب أو التفاعل مع الأحداث التي يشتمل عليها المقروء عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

ليس المقصود من القراءة المعنى البسيط الذي يعتقده الكثير، وهو قراءة المقروء قراءة صحيحة خالية من الأخطاء، وإنما يعتبر ذلك الجانب الآلي للقراءة فقط، فهي أعمق من ذلك بكثير حيث نقصد بها القراءة الواعية التي يرى كل من (أحمد، 1986؛ حسانين، 2008؛ رضوان، 1973؛ السيد، 1996 طه وقناوى، 2004؛ عبد الحافظ، 2007؛ عصر، 1992؛ الفليت، 2007؛ محمد، 2016؛ مدكور 1991؛ موسى، 2001؛ يونس والناقة ومدكور، 1981)، وبكزاد، وخبيري (Pakzad & Khabiri, 2012) أنها القراءة ذات المعنى التي تنفذ إلى ما وراء السطور وتكشف عن العلاقات بينها وصولا إلى السيطرة عليها، والتي تستلزم استخدام كل العمليات العقلية لفهم المقروء من تعرف، ونطق، وفهم الذي ينطوي بدوره على النقد والتذوق، والإبداع وحل المشكلات، وكذا الاستمتاع بها في أوقات الفراغ، وتنتهي بتعديل في السلوك وفي الحياة.

ومن مستويات فهم المقروء الفهم الناقد، أو ما يطلق عليه القراءة الناقدة التي تتطلب مهارات عليا مثل القدرة على التفسير، والاستنتاج، والتمييز، والتقويم، وعليه تعد القراءة الناقدة من أهم سمات القارئ في هذا العصر الذي يتطلب منه نقد المقروء ليعرف مقدار صحته أو زيفه، ومدى مطابقته للواقع أو البعد عنه وصولا إلى إصدار حكم بشأنه.

كنتيجة للتطور الحاصل في مفهوم القراءة تبرز الحاجة الملحة إلى تدريب المتعلمين على القراءة الناقدة في عالم محكوم بسرعة التطور، وبكثرة الكتاب، والكتابات في شتى المجالات، فلم تعد القراءة مطلبا تربويا فقط، وإنما إضافة إلى ذلك صارت مطلبا عصريا.

تزداد الحاجة بشكل أكبر يوما بعد يوم إلى استراتيجيات فعالة لتنمية مهارات القراءة الناقدة نتيجة لذلك اتجه اهتمام الباحثين إلى تجريب عدة استراتيجيات لمعرفة أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة منها استراتيجية الخريطة الدلالية، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية ما وراء الذاكرة، واستراتيجية التعلم التعاوني، وهذه الأخيرة هي موضوع دراستنا.

نالت استراتيجية التعلم التعاوني النصيب الأوفر من الدراسات منها دراسة عبد الحميد (2001) لطلبة الصف الثالث الإعدادي، ودراسة موسى (2001) لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقاهرة ودراسة مفلح (2004) لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة القنيطرة، ودراسة راشد (2005) لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري ودراسة السليتي (2006) لدى طلبة الصف العاشر بالأردن ودراسة الجوابرة (2011) لدى تلاميذ الصف الثالث بالسعودية، ودراسة الخزاعلة (2011) لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بالأردن.

إن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كاستراتيجية جديدة في تدريس القراءة يأتي انسجاما مع دعوة الباحثين والخبراء في اللغة العربية إلى إحداث تغييرات في المناهج تتماشى مع العصر الحالي بهدف تحسين مستوى الطلبة في التحصيل، وتحسين الاتجاهات وتنمية القدرة على تنمية التفكير الناقد، وإتاحة الفرصة للاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم من خلال تعاونهم مع أقرانهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم ضمن المجموعات التعاونية.

لذا هدفت الدراسة معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، لأجل ذلك تم تقسيم الدراسة إلى سبعة فصول، وهي:

الفصل الأول: خاص بمشكلة الدراسة، صيغت فيه مشكلة الدراسة وتم توضيح الأهمية، والأهداف وصياغة الفرضيات، ثم حدود الدراسة، وانتهاء بالتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: تم التعرض فيه إلى الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة، ومن ثم مناقشتها.

الفصل الثالث: خاص بالمتغير المستقل استراتيجية التعلم التعاوني، ويضم العناصر الآتية: نشأة التعلم التعاوني وتعريفه، وأهميته، ومبادئه الأساسية، وكيفية تطبيقه، وصولا إلى الصعوبات التي تعيق تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

الفصل الرابع: خصص للمتغير التابع وهو مهارات القراءة الناقدة من حيث التطور الحاصل في مفهوم القراءة وصولا إلى تعريف القراءة الناقدة، وإبراز المفاهيم المتداخلة معها كالفهم القرائي، والتفكير الناقد وذكر كل من أهميتها، وأهدافها، ومهاراتها، وكيفية قياسها.

الفصل الخامس: يخص إجراءات الدراسة الميدانية، وتم التطرق إلى منهج الدراسة، وعينتها، وأدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة، حيث تم فيه التعرض إلى عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

الفصل السابع: مناقشة نتائج الفرضيات على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أخيرا اختتمت الدراسة بخلاصة واستنتاج عام متبوعا بمجموعة من المقترحات كما فتحت عدة آفاق للباحثين في مجال البحث.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومتغيراتها

1 - تحديد مشكلة الدراسة

2 - تساؤلات الدراسة

3 - فرضيات الدراسة

4 - أهمية الدراسة

5 - أهداف الدراسة

6 - حدود الدراسة

7 - التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

بما أننا نعيش في عصر طغت فيه وسائل الإعلام بكل أنواعها مرئية كانت أو مسموعة أو كلاهما معا، وانتشرت شبكات التواصل الاجتماعي وصارت الأحداث ترد إلينا تباعا دون توقف، وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات يقف المتعلم حائرا ما الذي يصدقه وما الذي يرفضه.

اقترح عدد من الباحثين بأن تكون القراءة كأحد الحلول لمواجهة الثورة المعلوماتية، حيث يرى كل من (الخزاعلة، 2011؛ محجوب، 1986) أن القراءة وسيلة الإنسان إلى عالم الثقافة والمعرفة والعلم أما شحاتة (1986) فيراها أهم الوسائل التي تنقل ثمرات العقل البشري، ويضيف نصر (2003) أن القراءة أداة للتعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة، في حين يرى حبيب الله وخطيب (2011) أن القراءة هي المفتاح في حياة المتعلم المستقبلي والمهارة الأهم في عصر تحولت فيه موارد التحصيل العلمي والمعرفي إلى الكلمة المكتوبة كوسيلة أساسية للتعلم.

في نفس الاتجاه يشير باساريللي (Passarellie, 2011) «أن مدرسة المستقبل ستكون فيها تكنولوجيا المعلومات محركا أساسيا في عجلة التحول التربوي، وستكون القراءة في ظل المعلومات والتقانة المتطورة من أكثر وسائل الاتصال استعمالا في نشر المعرفة المتفجرة، واكتسابها عبر مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، باعتبارها المدخل الرئيس للحصول على المعلومات والمعارف في مختلف الجوانب» (البلوشي وعثمان، 2013: 98)

تلزم دراسة عبد الحميد (2001) القارئ أن يميز بين الضار والنافع، وأن يحاول مناقشة ما يقرأ ويزن الحجج والبراهين، ويظهر مدى سلامتها في ضوء معايير واضحة، ومن ثم أصبحت هناك حاجة ملحة للقراءة بمفهومها الحديث.

يؤيدها في ذلك كل من السليتي ومقدادي (2012) إلى ضرورة الاهتمام بالتنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مختلف مراحل التعليم، وتزويدهم بمهارات القراءة الناقدة، مرده التخوف من أن مظاهر التقنية المعاصرة تشير بما لا يقبل الشك بأن مظاهر الحياة سوف تكون محكومة بسرعة التغير وتجدد المعرفة مما يستوجب إعدادهم لمواجهة المستقبل من خلال إكسابهم مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة وذلك حسب ما أكده خبراء المناهج وطرق التدريس.

يذكر كل من (حافظ، 2008؛ رضوان، 1973؛ السليتي، 2006؛ عبد الحميد، 2001؛ لافي 2012) أن تطور مفهوم القراءة حصل في ظل تطور اللغة، وعلم النفس، والتربية، فانتقل من مجرد التعرف على الحروف والكلمات لنطقها نطقا صحيحا، إلى كونها عملية عقلية تقوم على النقد والتحليل والتفاعل، ونشاطا يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات.

كنتيجة للتعريفات الحديثة للقراءة انصب الاهتمام عليها من أجل التفكير الأمر الذي أدى إلى ظهور مستويات جديدة كالقراءة الناقدة، والتي هي «عملية يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه» (شحاتة وإبراهيم، 1997: 67)

كما يرى يونس وآخرون (1981) أن القراءة تشمل كلا من التعرف على الكلمات وتحصيل تفكير الكاتب، وتشمل كذلك التفكير الخلاق والنقدي، فالقارئ ينبغي أن يفسر المادة المقروءة ويقومها مستخدما في ذلك التفكير والتخيل، وينبغي أن يمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل، وذلك حتى يقوى استقلال تفكيره.

يؤيدهم في ذلك بورن ورو وروز (Burns, Roe, and Ross, 1999) «من أن القراءة لا تعتمد على الفهم الحرفي للنص، بل تتجاوزه إلى الاعتماد على عمليات التفكير العليا والمعروفة باسم القراءة الناقدة» (Pakzad & Khabiri, 2012: 78)

يعد التفكير الناقد أحد أبرز المهارات التي يحتاجها المتعلم في القراءة حيث يرى سوارتز وباركس (1994) أن التفكير الناقد مهم جدا حتى نتأكد من أن الأحكام التي نطلقها صحيحة، لذلك علينا أن لا نقبل بكل شيء نسمعه أو نقرأه، أو بأي فكرة تخطر على بالنا.

حسب ما توصل إليه الباحثون وخبراء تعليم القراءة في موضوع القراءة والتفكير، نجد أن كثيرا منهم قال القراءة هي عملية تفكير، ويوضح (Kurland,2000) ذلك بقوله «إذا كانت القراءة = التفكير، فإن القراءة الناقدة = التفكير الناقد» (العبد الله، 2007: 103)

أما زينتز (Zintz, 1981) يعتبر «القراءة الناقدة التطبيق العملي للتفكير الناقد، وهناك من يرى أن التفكير فيما يشتمل عليه النص المكتوب أو الكلام المسموع من أجل تفحص مضامينه ومكوناته، وما يوصي به من أفكار وآراء من أجل الكشف عن مواطن القوة والضعف ونقده هو ما يمكن أن يطلق عليه بالقراءة الناقدة، وهو الصورة العملية للتفكير النقدي المجرد...» (السليتي، 2006: 34)

لقد أكد الخبراء التربويون واللغويون والباحثون على أهمية التفكير الناقد والقراءة الناقدة التي ينبغي إكسابها للمتعلمين في مواجهة التفجر المعرفي، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أدرجناهما ضمن المناهج الدراسية حيث يحمل عصر (1997) النظام التعليمي في مختلف مراحله المسؤولية الأهم، والأخطر في تنمية التفكير الناقد والقراءة الناقدة.

كما يمكن أن تكون القراءة الناقدة كأحد الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية التعلمية، حيث ذهبت لي (Lee, A , 1998) إلى أبعد من ذلك فقد بينت «أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية– التعلمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول إلى الألفية الجديدة» (أبو جادو ونوفل، 2007: 240)

أما السيد (1988) فيشير أنه ليس من السهل تكوين عادات القراءة وامتلاك مهاراتها، فهي تحتاج إلى تخطيط، وإعداد ومتابعة وممارسة وتقويم، ذلك لأن تعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر وتنمية الروح، والفكر الناقد، ومادامت العملية على هذا النحو فإنها مسؤولية الجميع بدءا من البيت، وانتهاء بالمجتمع الواسع.

في حين يرى أبو لبن (2001) أن الهدف من التدريب على القراءة الناقدة هو تزويد القارئ بمزيد من المعلومات وبسط كثير من وجهات النظر المختلفة، وتشجيعه على الموازنة بين هذه الأفكار وتقويمها حتى يصل إلى تقويم أفكاره الخاصة، وتقويم أفكار الآخرين لمعرفة مدى موضوعيتها.

يضيف السويفي (2006) أنه حينما يتمكن القارئ من مهارات القراءة الناقدة يكون واعيا بما يمكن أن يدسه الكاتب من سموم مقصودة لتغيير المفاهيم والأفكار والاتجاهات، وما يتضمنه النص المكتوب من أخبار وتقارير ومعلومات تنفعه أو تضره، والحكم على النص المقروء حكما موضوعيا بعيدا عن الذاتية، ويحذر الشريف (2012) القارئ من التسليم بكل شيء، أو التسرع في النقد، وإنما ينبغي عليه أن يتمهل في ذلك.

أشار جونران (Junran, N 1992) أنه «أوصت المؤسسات الدولية بتوجيه برامج تعليم القراءة نحو القراءة الناقدة، فأوصى مركز التطوير الدولي للتقدم التربوي بأمريكا بتوجيه برامج تعليم القراءة في المدارس العليا إلى تنمية التفكير الناقد، بما يتضمنه من تحليل، وتفسير، وبناء الحجج والآراء والبراهين وهي تشير إلى مدى كبير من الاهتمام بالقراءة الناقدة، حيث إن القدرة على التحليل والتفسير وبناء الحجج، وإثبات البراهين، وتحليل الآراء، من مقومات التفكير الناقد» (السويفي، 2006: 16)

نظرا لهذه الأهمية البالغة للقراءة الناقدة فقد قام أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعقد ورشة متخصصة في تطوير مهارات المتدربين في التفكير الناقد عامة، والقراءة الناقدة خاصة، وأظهرت الورشة «أن هناك هدفين أساسيين للقراءة النقدية، يتمثل الأول في التزود بدليل لدعم أو تحدي وجهة نظر ما، فيما كان الهدف الثاني يتمثل في تقييم صحة وأهمية النص المقروء» (أبو جادو ونوفل، 2007 ص 166- 167)

مما سبق ذكره انصب اهتمام الباحثين بالقراءة الناقدة فتناولوها بالبحث، كل حسب الهدف الذي حدده، حيث اتجه فريق منهم إلى التعرف على مستوى تمكن المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة من أجل التشخيص لمعرفة الأسباب المؤدية إلى ذلك والعمل على علاجها وتفاديها مستقبلا.

إن الواقع يشير إلى أن القراءة مازالت مقتصرة على المعنى الآلي لها بالرغم من التطور الحاصل في مفهومها، حيث يتفق كل من (حافظ، 2008؛ طه وقناوى، 2004؛ وعبد الحافظ 2007؛ لافى 2012؛ مدكور، 1991؛ موسى، 2001؛ يونس وآخرون، 1981) أن القراءة مازالت تدور في فك

طلاسم الحروف لينطقها المتعلم في صورة جمل أو كلمات مكتفية منها بالحد الأدنى السطحي، مغفلة التطرق لمستوى الفهم العميق أو النقد، أو الإبداع، أو التذوق، أو حل المشكلات.

والأكثر من ذلك ضعف التلاميذ في مستوى مهارات القراءة الناقدة حيث قام مجموعة من الباحثين من خلال عملهم في ميدان الإشراف وأثناء قيامهم بزيارات ميدانية مثل الباحثة عبد الحميد (2001) خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية بكلية التربية لاحظت تدني مهارات القراءة بصفة عامة ومهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

وما قام به موسى (2001) أثناء عمله بالإشراف على طلاب التدريب الميداني من خلال الزيارات الميدانية لبعض المدارس الثانوية وتأكد له تدني مستوى الطلاب في القراءة وعدم تمكينهم من مهارات القراءة الناقدة، وما لاحظه مفلح (2005) من ضعف كبير في اكتساب مهارات القراءة، سواء الأدائية منها أم العقلية، من خلال عمله مدرسا لمادة اللغة العربية في مختلف المراحل، وموجها أولا لتلك المادة في وزارة التربية، ومشرفا على التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية، وهو نفس ما لاحظته الباحثة أيضا من خلال عملها كمدرسة في التعليم الابتدائي.

اتجه بعض الباحثين للقيام بدراسات استطلاعية للكشف عن مستوى المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة، والتي منها دراسة محمد (2004) من خلال استطلاع الرأي لبعض معلمي اللغة العربية في بعض مدارس مدينتي المنيا وسمالوط، واتضح ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مستويات القراءة المختلفة، وأن التلاميذ لا يتدربون على أساليب تعليمية يمكنهم تطبيقها في النص القرائي.

وما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية للبلوشي وعثمان (2013) من خلال مقابلة عدد من المعلمين، وتوزيع استبانة على عينة من المعلمين والمشرفين لمعرفة رأيهم في مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة وجود المشكلة.

من بين الدراسات التي أجريت في هذا الصدد دراسة شحاتة وإبراهيم (1997) حول الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي على عينة متكونة من (400) طالب نصفهم من الصف الخامس والنصف الآخر من الصف الثالث الإعدادي، وقد أعد الباحث اختبارا في القراءة الناقدة وبعد تطبيقه توصل إلى «تدني مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، حيث وصلت نسبة من حصلوا على (70%) فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى (2%) في الصف الثالث الإعدادي، في حين لم يصل أحد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي إلى مستوى الكفاءة في القراءة الناقدة» (شحاتة، 1997: 83)

وقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها مركز القياس والتقويم التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2002) إلى أن متوسط تحصيل الطلبة في استيعاب المقروء كان دون المتوسط الوطني، حيث بلغ متوسط التحصيل (36.82) كما أشارت النتائج إلى أن متوسط التحصيل في المهارات العقلية العليا كان

(34.26) ومن بين المهارات التي كان الأداء فيها متدنيا على المستوى الوطني مهارة فهم واستيعاب المعنى الداخلي للجملة حيث بلغت نسبة التحصيل (26.9%) (الفليت، 2007: 7)

وما توصلت إليه دراسة مفلح (2004) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة القنيطرة بسوريا من أن متوسط تحصيل الطلبة في اختبار القراءة الناقدة القبلي (40.66%) وهذه الدرجة تدل على عدم التمكن من مهارات القراءة الناقدة في ضوء المعيار الذي وضعه الباحث للتمكن (75%).

وفي نفس الصدد توصلت دراسة الصقري (2010) التي هدفت التعرف على المهارات القرائية لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج من أن الطلبة لا يتقنون المهارات القرائية، حيث ابتعد المتوسط العام لأداء الطلبة عن المعيار المحدد في الدراسة للإتقان حيث بلغ (54.14%) بينما معيار الإتقان المحدد هو (75%)، وبلغ متوسط أداء الطلبة في محور التقويم (46.15%) وهو ما يوضح أن مستوى الطلاب في إتقانهم للمهارات القرائية ضعيف جدا، كما وجد فروق بين متوسط أداء الذكور والإناث في محور التقويم فقط بخلاف المحاور الأخرى لصالح الإناث حيث بلغ أداء الإناث (50.74%) في مقابل (42.22%) للذكور.

كما قام لافى (2012) بدراسة استطلاعية على تلاميذ الصف الخامس بمدرسة سبويه الابتدائية حيث تم تقديم نص قرائي للتلاميذ يليه عدد من الأسئلة التي تستهدف تحديد مدى إلمامهم ببعض مهارات الفهم القرائي، حيث كان من بين مهارات الفهم القرائي تقويم المادة المقروءة فكانت عدد الإجابات الصحيحة (28) بنسبة (31%) وهي نسبة تشير إلى ضعف هؤلاء التلاميذ في مهارة تقويم المادة المقروءة وعدم تمكنهم منها.

وكشفت دراسة البلوشي وعثمان (2013) التي هدفت إلى قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم، ومعرفة العلاقة بين مستواهم فيها بمتغيري الجنس ومستوى الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية بسلطنة عمان إلى أن المستوى العام لطلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة ضعيف، حيث بلغ المتوسط الحسابي فيه (48.60%) وقد ابتعد عن مستوى التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ (80%) فأكثر، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح الإناث.

أما دراسة عيسى وأبو المعاطي (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الطائف، وتعرف الفروق في مهارات القراءة الناقدة، وتوصل إلى أن نسبة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات القراءة الناقدة تراوحت بين (31.11%- 43.44%) للمهارات الفرعية وبلغت الدرجة الكلية نسبة (38.67%) مما يشير إلى تدني

مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الدراسات العليا، كما أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارات القراءة الناقدة.

وما أظهرته نتائج دراسة قاجة والشايب (2016) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مهارات القراءة الناقدة على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة ببعض ثانويات الشلف بالجزائر إلى تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة حيث ابتعد متوسط أداء التلاميذ المقدر بنسبة (46.72%) عن معيار التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ (80%) وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

أظهرت ملاحظات المشرفين أثناء زيارتهم الميدانية للمدارس، والمدرسين الذين عملوا في مختلف المراحل التعليمية، ونتائج الدراسات التي قام بها الباحثون الضعف الذي يعانيه المتعلمون في مهارات القراءة الناقدة في مختلف المراحل التعليمية، أنه قد وصل إلى غاية التعليم الجامعي في مختلف الدول.

وعليه اتجه فريق من الباحثين إلى معرفة الأسباب وراء تدني مستوى المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة، وقد أرجع بعض الباحثين من بينهم (حسين، 2007؛ وعبد الحافظ، 2007؛ عصر، 1997) إلى الطرق المتبعة في تعليم القراءة في المدارس والتي تحول دون إكساب المتعلمين المهارات اللازمة لتحليل النصوص المكتوبة، وهناك دلائل تشير بصورة كبيرة إلى الاستراتيجيات التي تعالج المستوى القرائي المتقدم للتلاميذ.

ويؤيدهم في ذلك توصيات المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان القراءة وتنمية التفكير (2004) حول تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم القراءة تساعد الطلاب على توجيه قراءتهم وضبطها وتعديلها وتقويمها، وهو ما دعا إليه أيضا مجموعة من الباحثين منهم (البلوشي وعثمان، 2013؛ الشمري ويسلم، 2008؛ عبد الحافظ، 2007؛ نصر، 2003) إلى محاولة الخروج عن استخدام الطرق المعتادة في التدريس وضرورة تصميم نماذج واستراتيجيات ومداخل تدريسية متقدمة تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير، لإعداد متعلم يتكيف مع الواقع ويواجه المستقبل، وهنا تقع المسؤولية على خبراء المناهج وطرق التدريس اللغة العربية في تزويدنا بالطرق المساعدة على ذلك.

نظرا لأن القراءة الناقدة لا تنمو من فراغ فهي تحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة تؤدي إلى تنميتها ومن هنا تبدو الحاجة أكثر إلحاحا إلى البحث عن استراتيجيات جديدة، واستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات القراءة الناقدة وتطويرها لدى المتعلمين.

سينصب اهتمامنا على استراتيجية التعلم التعاوني حيث نالت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين كونها تتيح مشاركة المتعلمين والتفاعل فيما بينهم أكثر في عملية التعلم، وهذا سيؤدي إلى تطوير مهارات التفكير العليا لديهم.

تدعم نتائج دراسة سالم (2002) الفكرة القائلة بأنه في مقدور التعلم التعاوني أن يقوم بدوره كنموذج اكتساب المعرفة لمهارات مركبة مثل القراءة والكتابة لأن الأطفال يعتمدون على زملائهم في رصد وتنمية المستوى المهاري لديهم حيث ينتقل الدور تدريجيا من المعلم إلى التلاميذ، والعمل مع بعضهم البعض في الإطار التعاوني، والتي ستؤدي في النهاية لقدرة التلميذ على استخدام استراتيجيات المعرفة بمهارة أفضل.

وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها جولدمان (Goldman, 1976) بهدف التحقق من أثر العمل في مجموعات على الأداء القرائي الناقد للفرد لاحقا، وتعيين التوافقات الخاصة للتلاميذ ذوي القدرات المتباينة في القراءة الناقدة إلى أن «التفاعل الجماعي كان له تأثير إيجابي على الأداء في القراءة الناقدة للتلاميذ الذين كان أداؤهم منخفضا، وأن التلاميذ أدوا أداء أفضل عندما تم وضعهم مع أفراد أعلى من مستوى قدرتهم» (موسى، 2001: 19- 20)

وهذا ما أكدته دراسة ستودولسكاي (Stodolsky, 1984) من أن «التعلم التعاوني يحدث تعلما أكثر فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية التي تتطلب عمليات عقلية عليا مقارنة مع فعاليتها في تحقيق الأهداف التعليمية في المستويات الدنيا» (الزغول وعبابنه، 1998: 7)

وتبين فلين (Flynn, 1989) أن التعلم التعاوني «يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد للمقروء وبواسطته يستطيع المعلم أن يقدم للطلاب وسيلة لتنمية قدراتهم على القراءة الناقدة في البيئة التعليمية التي تشجع الاستقصاء، والاعتماد على النفس والتعاون الصادق. كما أن التعلم التعاوني يشجع على التفكير الناقد من خلال المناقشة، والتفاوض، وتوضيح الأفكار، وتقويم أفكار الآخرين، وتتمثل العناصر الأساسية للتعلم التعاوني في أنها تجمع في وقت واحد بين وجود الأهداف الجماعية والمسئولية الفردية والفرصة المتكافئة للنجاح» (موسى، 2001: 19)

وفي نفس الصدد أسفرت نتائج دراسة كومبس (Combs, R. 1992) في جامعة نازارين الجنوبية حول تطوير مهارات القراءة الناقدة «بعدما استخدم المعلمون آليات المناقشة، وطرح الأسئلة بأسلوب المجموعات الصغيرة، عن تحسن في أداء الطلبة في المهارات الفرعية» (شقير، 2005: 28)

ويرى رسنك (Resnick) «أن تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد تحتاج إلى بيئة تعلمية تعاونية، وأن معظم البرامج الناجحة في تعليم مهارات القراءة الناقدة تنصح باستخدام أنشطة بشكل تعاوني حيث تسهم هذه الأنشطة بشكل أو بآخر في استخدام اللغة بصورة وظيفية وفي إطار تكاملي» (السليتي 2006: 36)

وما كشفته دراسات هام وآدمز (Hamm, M., and Adams, D. M., 1990) عن أن «تدريس القراءة الناقدة في أي مرحلة تعليمية لا يصلح إلا من خلال مجموعات صغيرة، حيث يمكن تبادل الآراء، وتفاعل قدرات التفكير في أثناء إنجاز مهمات القراءة الناقدة» (عصر، 1997: 74- 75)

وأبرزت دراسة روتزل وهولنجسورث (Reutzel & Holling Sworch, 1991) التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت مهارات القراءة الناقدة تعلم بشكل فردى أم بشكل جماعي على (89) طالبا وطالبة من الصفين الرابع والسادس إلى «فعالية الاستراتيجيات الجماعية التي تقوم على التكامل في تعليم مهارات القراءة الناقدة» (حسين، 2007، ص 52).

وأثبتت دراسة موسى (2001) التي استهدفت قياس فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة تفوق طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين على طلاب وطالبات المجموعتين اللتين تعلمتا وفق الطريقة المعتادة.

وأيدتها دراسة السليتي (2006) حول أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة على عينة من طلبة الصف العاشر حيث توصل إلى وجود فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

نظرا لما أظهرته الدراسات السابقة من تدني مستوى المتعلمين في القراءة الناقدة في مختلف المراحل التعليمية، واستجابة لدعوة الباحثين والمختصين في هذا المجال على أهمية اختيار الاستراتيجيات المناسبة والفاعلة لتعليمها وتنميتها، مما يجعل الباب مفتوحا لإجراء المزيد من الدراسات حتى يصبح تعليم القراءة الناقدة أحد الأهداف الأساسية لإصلاح التعليم وتطويره.

ارتأينا تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في المرحلة الثانوية حيث أشار كارتر جود (Carter. v. Good, 1977) «أن التعليم الثانوي مرحلة يتم فيها الانتقال والتحول من التركيز على معرفة واكتساب الوسائل والمهارات الأساسية في التعليم، إلى استعمال هذه الوسائل والمهارات وتنميتها وتطويرها لاكتشاف الجوانب المختلفة في التفكير والحياة، واكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات والعادات السليمة، وتنمية الجوانب الاجتماعية والجسمية والعقلية، والتقدير والفهم السليم، ويتنوع التعليم الثانوي عادة تبعا لحاجات الطلاب واهتماماتهم، وهو إما أن يكون مرحلة منتهية، أو مرحلة إعداد لغيرها من المراحل التعليمية التعليم العالي» (محمد، 2004: 196)

وأوضح المؤتمر الدولي للتربية باليونسكو (1993) في تقريره النهائي إلى اعتبار التعليم الثانوي مرحلة تعليمية يوجه فيها المتعلمين إلى أن يصبحوا تدريجيا راشدين مستقلين ومتحملين للمسؤولية، وهي الفترة التي

يكتسب المتعلمون فيها المعارف والمهارات والقدرات التي تعدهم للحياة العملية بكافة جوانبها وهذا يتطلب أن تتميز مناهج هذا التعليم بما يدفع إلى الإبداع والتذوق والمرونة والتنويع. (سالمان، 2011: 37)

كما يبرز وردن (Wordan, T. 1999) أهمية تنمية مهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الثانوية «حيث إن تمكنهم من هذه المهارات يساعدهم على تذوق النصوص الأدبية، كما يعينهم على فهم النص بصورة نقدية، وإصدار الحكم على العمل الذي أمامهم، فهم يتعاملون مع النص المقروء بشكل ناقد وفعال» (السويفي، 2006: 4)

ويرى محمد (2004) أن الانتقادات الدائمة أجبرت المجتمعات المعاصرة إلى إعادة التفكير في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حرجة، ومحاولة تصميم هياكل وبنى تعليمية تفي بمتطلباتها، وتحدد لهذه المرحلة هويتها وفلسفتها.

من كل ما سبق عرضه تتضح أهمية القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الثانوية، وأهمية اختيار استراتيجيات مناسبة لتنميتها، خاصة أنه لا توجد دراسات على المستوى الوطني –في حدود علم الباحثة– حول القراءة الناقدة، أو التعلم التعاوني والقراءة الناقدة، ما عدا دراسة قاجة والشايب (2016)، والدراستين اللتين وجدتهما حول القراءة الإبداعية التي تمثل مستوى أعلى من مستوى القراءة الناقدة، وهما ودراسة براهيمي وبوجلال (2016) التي هدفت التعرف على مستوى بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وأظهرت نتائجها أن مستوى المتعلمين في هذه المهارات تراوح بين المتوسط والمنخفض.

ودراسة بوجلال (2016) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة بمدينة المسيلة على عينة مكونة من (57) تلميذا وتلميذة، منهم (29) تلميذا في المجموعة التجريبية، وبعد تطبيق اختبار يقيس بعض مهارات القراءة الإبداعية أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستراتيجية حل المشكلات على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية.

وتحقيقا لذلك تظهر أهمية الدراسة الحالية، والحاجة إلى إجرائها في محاولة للكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة:

للأسباب التي ذكرت سابقا جاءت هذه الدراسة لإعادة النظر في استراتيجيات التدريس لمعالجة القصور في مهارات القراءة الناقدة عند المتعلمين ومساعدتهم على اكتسابها، ونقلهم من أجواء السلبية في مواقف التعلم إلى أجواء المشاركة الفاعلة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة؟

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة؟

2-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي؟

3- فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة، وتساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

3-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

3-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة.

3-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

لقد توافرت شبكات التواصل الاجتماعي، وبثمن زهيد جدا جعلت الكثير من الطلبة ينسحبون إلى العالم الافتراضي ويصدقون كل ما يرد فيه من معلومات دون تمحيص وتدقيق، مما أبعدهم عن التفاعل الاجتماعي الواقعي، وعليه تكتسي مشكلة الدراسة الحالية أهمية خاصة على النحو الآتي:

- التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.
- تبيان أهمية اختيار المعلم لاستراتيجية التدريس المناسبة، لما لها من دور بارز في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
- يعد موضوع القراءة الناقدة من الموضوعات المهمة، وعليه فاكتسابه ضروري للمتعلمين، بسبب ازدياد الكم المعرفي، وتعقد مشكلات الحياة بدرجة كبيرة.
- تقديم نتائج هذه الدراسة للمسؤولين على برامج تدريب المعلمين في معرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجية لإعطائها الأهمية المناسبة، والوقت اللازم.

– محاولة بناء قائمة لمهارات القراءة الناقدة المناسبة لمستوى الصف الثاني ثانوي.

– محاولة بناء اختبار في مهارات القراءة الناقدة لقياس مستوى تمكن المتعلمين فيه.

– تقديم نتائج هذه الدراسة للمسؤولين عن العملية التعليمية والأساتذة عن أهمية الدور الذي تقوم به طرق التدريس المستخدمة في غرفة الصف في تحسين نتائج التعليم لدى المتعلمين، وكذلك الحاجة إلى تحسين هذه الطرائق باستمرار لمواكبة التطورات العلمية الحديثة.

– تزويد المعلمين بإطار نظري وتطبيقي في آن واحد لزيادة فهمهم، وتبصيرهم بالموضوع، وبالتالي يزداد وعيهم بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم، وخطورتها مما يسهم في تطوير أساليبهم التدريسية من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس كإستراتيجية التعلم التعاوني التي سينعكس تأثيرها الإيجابي على الطلبة.

– تدريب الطالب على التفكير السليم، وعدم التسليم بكل ما يقرؤه، إذ أن أي مقروء قابل للمناقشة والتمحيص، وتمييز الجيد من الرديء للوصول إلى إصدار حكم موضوعي نحوه.

– تغيير المفهوم الشائع للنقد الذي يعتبره الكثير بأنه عملية مقتصرة على النواحي السلبية فقط، وتدريب المتعلمين على النقد البناء المنبني على أسس، ومعايير موضوعية.

– لفت انتباه المسؤولين إلى تقويم المناهج الحالية لتكون ركيزة في اصلاح مناهج اللغة العربية، والذي بدوره سينعكس على إصلاح مهارة القراءة بكل مستوياتها خاصة القراءة الناقدة، والتذوقية، والإبداعية في جميع المستويات التعليمية، وزيادة التركيز على الأسئلة التي تنمي المستويات العليا للقراءة واضعة في الحسبان المستجدات التي يشهدها هذا العصر في كل مجالاته.

– فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث في استراتيجية التعلم التعاوني، وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة.

5- أهداف الدراسة:

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

– تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلبة الصف الثاني من التعليم الثانوي.

– التعرف على مستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة.

– التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة.

– قياس مدى تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

6- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية كما يلي:

6-1- حدود موضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على الحدود الموضوعية الآتية: مادة القراءة والمطالعة للصف الثاني الثانوي الأدبي.

6-2- حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الثاني ثانوي تتمثل في عينة يقدر عددها بـ (96) طالبا منهم (36) طالبا طبقت عليهم التجربة حيث ينقسمون إلى (18) طالبا في المجموعة التجريبية و(18) طالبا في المجموعة الضابطة.

6-3- حدود مكانية: طبقت أدوات الدراسة على عينة من المدارس الثانوية للصف الثاني ثانوي في مدينة الشلف.

6-4- حدود زمانية: طبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العامين الدراسيين (2014/ 2015)، و(2015/ 2016)، وتتحدد هذه الدراسة خلال السنوات الممتدة من نوفمبر (2011) - إلى نوفمبر (2016)

6-5- أدوات الدراسة: المتمثلة في

6-5-1- استبانة مهارات القراءة الناقدة: من إعداد الباحثة.

6-5-2- اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"، والصورة "ب": من إعداد الباحثة بمساعدة بربري محمد أستاذ التعليم الثانوي في اللغة العربية وآدابها بالشلف.

6-5-3- دليل المعلم في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني: من إعداد الباحثة.

6-5-4- أوراق العمل لإنجاز المهام التعاونية: من إعداد الباحثة.

6-5-5- اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب: تعديل مرسي (2011)

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

7-1- استراتيجية التعلم التعاوني: هي مجموعة إجراءات يقوم المعلم من خلالها بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة متكونة من (4- 6) طلبة في المجموعة الواحدة يكونون من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، والمتوسط يتعاونون فيما بينهم من أجل تحقيق الأهداف المحددة، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد.

7-2- مهارات القراءة الناقدة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة الذي تضمن أسئلة اختيار من متعدد تغطي ستة مهارات فرعية للقراءة الناقدة وهي: استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وتفسير المعاني الضمنية، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع، واستنتاج هدف الكاتب.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

1- الدراســات الســابقة في اســتراتيجية التعلم التعاوني

2- مناقشة الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني

3- الدراســات الســابقة في مهارات القراءة الناقدة

4- مناقشة الدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة

5- الدراســات الســابقة في اســتراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة

6- مناقشــة الدراســات الســابقة في اســتراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة

خلاصة

تمهيد:

لقد أثبت العديد من الباحثين أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير في مختلف المواد منها القراءة، والتي يطلق عليها القراءة الناقدة، لذا سنتناول في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي عنيت بكل من استراتيجية التعلم التعاوني، ومهارات القراءة الناقدة لأجل الاستفادة منها في فصول الدراسة الحالية.

1- الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني:

1-2- دراسة الديب (1992):

أهداف الدراسة: الوقوف على أثر كل من أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني، وأسلوب التنافس الفردي على اتجاهات الطلاب نحو كل من المدرس، والأقران، ودراسة القواعد النحوية، وعلى احتفاظهم ببعض المفاهيم والقواعد النحوية المقررة على طلاب شعبة اللغة العربية السنة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (27) طالبا في إجراء تكامل المعلومات المجزأة التعاوني، و(25) طالبا في إجراء أسلوب التنافس الفردي في العام الدراسي (1990/ 1991) تراوحت أعمارهم ما بين (18- 21) سنة.

أدوات الدراسة: طبق الباحث الأدوات الآتية

- اختبار الاحتفاظ بالقواعد النحوية (الصورة "أ"، والصورة "ب")
- مقياس الاتجاه نحو المدرس، مقياس الاتجاه نحو الأقران، ومقياس الاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية.
- مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للتعاون، والتنافس.

الأساليب الإحصائية: تحليل التغاير، وتحليل التباين لمتغير واحد.

نتائج الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الاحتفاظ الفوري، والمؤجل للطلاب الذين تعلموا بأسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني، ومتوسط درجات الاحتفاظ الفوري، والمؤجل للطلاب الذين تعلموا بأسلوب التنافس الفردي في القواعد النحوية للغة العربية كما أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الاتجاه نحو كل من المدرس، والأقران، ودراسة القواعد النحوية بين المجموعتين. (الديب، 2004: 103- 107)

1-2- دراسة الزغول وعبابنه (1998):

هدف الدراسة: التعرف على أثر طريقتين من طرق التعلم التعاوني التجزيئية- التركيبية Jigsaw، والتعلم التعاوني الجمعي Learning Togethe؛ والاستقلال الإدراكي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفاعل بينهما في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات.

منهج الدراسة: شبه التجريبي، واستغرق تطبيق التجربة (13) حصة صفية بواقع (45 د) للحصة الواحدة، ومعلم المادة هو الذي درس للمجموعات الثلاث.

عينة الدراسة: تم اختيار مدرسة مؤتة الأساسية للبنين عشوائيا موزعين على ثلاث شعب، وتم تخصيص الشعب عشوائيا أيضا، فكان عدد طلاب الشعبة التي تدرس بالطريقة التجزيئية- التركيبية (31) طالبا وعدد طلاب الشعبة التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني الجمعي (29) طالبا، وعدد الطلاب الشعبة التي تدرس بالطريقة التقليدية (29) طالبا للعام الدراسي (1991/ 1992).

أدوات الدراسة:

- اختبار التحصيل في الرياضيات مكون من (10) أسئلة، وقد اعتمد على صدق المحكمين، أما الثبات فحسب بطريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.86)

- اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test): من إعداد وتكن، وأولتمان وراسكن، وكارب (Witkin, Oltman, Raskin & Karp, 1971) يقيس قدرة المفحوص على اكتشاف شكل بسيط متضمن في شكل معقد، وكلما اقتربت درجة المفحوص من العلامة القصوى (18) كلما كان أكثر استقلالية عن المجال الإدراكي.

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين المصاحب الثنائي (3×3).

نتائج الدراسة: إن تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات لا يختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف طريقة التدريس المستخدمة.

1-3- دراسة فودة (1999):

أهداف الدراسة: المقارنة بين أثر الأسلوب التعاوني، والأسلوب التقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي ثم تعلم البرمجة في مقرر الحاسب الآلي، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

منهج الدراسة: الأسلوب التجريبي حيث قد قامت الباحثة بالتدريس.

عينة الدراسة: تم تقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (66) طالبة تدرس باستخدام التعلم التعاوني، ونفس العدد في المجموعة الضابطة تدرس باستخدام الأسلوب التقليدي للعام (1417/ 1418هـ) من الفصل الدراسي الأول.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتصميم ثلاثة اختبارات: اثنان منهما نظريان (أحدهما في مبادئ الحاسب والثاني في البرمجة)؛ أما الثالث فهو عملي في البرمجة، وللتأكد من صدق الأداة عرضت على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص حاسب آلي أو تعليم الحاسب، وتخصص مناهج وطرق تدريس وقد تم اجراء بعض التعديلات تبعا لاقتراحاتهم، أما الثبات فحسب بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ.

الأساليب الإحصائية: النسب، والتكرارات لوصف العينة، واختبار "ت" لقياس الفرق بين متوسط درجات العينة، وتم استخدام المجموعة الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة:

– لم يظهر الاختبار البعدي الأول (نظري) المتعلق بمبادئ الحاسب أي فروق بين المجموعتين.

– أظهرت نتائج الاختبار البعدي الثاني (نظري) بالبرمجة، ونتائج الاختبار العملي في البرمجة أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

1-4- دراسة القحطاني (2000):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الأكاديمي والاجتماعي، وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ بالمرحلة المتوسطة) باستخدم استراتيجية المعلومات المجزأة (Jigsaw) في التعلم التعاوني.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي التحليلي بالرجوع إلى الدراسات السابقة لإعداد أدوات الدراسة (الاستبانات).

– المنهج التجريبي من خلال تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وإجراء الاختبار، واستغرق تطبيق التجربة خمس حصص دراسية خلال أسبوعين.

عينة الدراسة:

– عينة الطلبة: تكونت من جميع طلاب الصف الأول المتوسط (المتوسطة النموذجية بأبها) التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير بطريقة غير مقصودة. تم تحديد الفصل (أ) للمجموعة الضابطة (36) طالبا ونفس العدد للمجموعة التجريبية بالفصل (ب) في الفصل الدراسي الثاني من العام (1420/ 1421هـ).

– عينة المعلمين: تكونت من (63) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير (منطقة أبها التعليمية).

أدوات الدراسة:

– الاستبانة الخاصة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، وقد اعتمد على صدق المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس، في حين بلغ الثبات (0.92)

– الاستبانة الخاصة بالطلاب (المجموعة التجريبية): تكونت الاستبانة من (22) عبارة، كما تضمنت سؤالا مفتوحا، وقد اعتمد على صدق المحكمين، في حين بلغ الثبات (0.88) حيث طبق على العينة الحقيقية للدراسة (المجموعة التجريبية) بصفتها المجموعة الوحيدة التي طبق عليها التعلم التعاوني.

– الاختبار: تكون الاختبار من ثلاث أسئلة على الترتيب (من نوع الفراغ؛ الاختيار من متعدد؛ الأسئلة المقالية القصيرة) اعتمد على صدق المحكمين في حين حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

الأساليب الإحصائية: باستخدام البرامج الإحصائية (SPSS)، استخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار (t- tests and F tests).

نتائج الدراسة: أكدت النتائج الإحصائية على فاعلية التعلم التعاوني وأهميته.

1-5- دراسة العمر (2001):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة تقرير ما إذا كان للتعلم التعاوني تأثير إيجابي على تعلم، واحتفاظ طلاب العلوم بكلية المعلمين بالرياض (مرحلة جامعية) لمفاهيم الفيزياء، وذلك من خلال تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة، والتجريبية، وتم تطبيق المعالجة المقترحة من طرف الباحث في هذه الدراسة لمدة (8) أسابيع.

عينة الدراسة: تكونت من (21) طالبا في كل شعبة التجريبية والضابطة، حيث كان التعيين عشوائيا في الفصل الثاني (1420/ 1421هـ).

أدوات الدراسة:

– اختبار تحصيلي تكون من (27) سؤالا من اختيار من متعدد، تم عرضه على المحكمين، وحسب الثبات بطريقة ألفا كرنباخ.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"

نتائج الدراسة: لم تكشف الدراسة عن وجود أثر إيجابي لأسلوب التعلم التعاوني على تعلم طلاب العلوم لمفاهيم الفيزياء، والاحتفاظ بالتعلم.

1-6- دراسة اللميع والعجمي (2003):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة معرفة أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طلاب المستوى الثالث في المرحلة الثانوية- نظام المقررات بدولة الكويت.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الثاني، وأحد الباحثين هو الذي قام بالتدريس لكلا المجموعتين الضابطة، والتجريبية.

عينة الدراسة: تم اختيار شعبتين من بين ثلاث شعب بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد الطلبة في كل شعبة (24) طالبا في الفصل الدراسي الثاني للعام (2001/ 2002م) بثانوية القرين- مقررات للبنين.

أدوات الدراسة: مقياس القدرة على التفكير الإبداعي من إعداد عبد السلام عبد الغفار (1965) بعد التأكد من صدقه، وثباته على الثقافة الكويتية، فقد قدر الثبات الكلي بمعامل ألفا، وبطريقة التجزئة النصفية، أما صدق المقياس فكان بطريقة الاتساق الداخلي.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين المجموعتين، وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة: طريقة التعلم التعاوني كان لها أثرا في نمو القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

1-7- دراسة الأكلبي (2008):

أهداف الدراسة: التعرف على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد، ومقدار حجم فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في مادة الحديث، والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي: المتمثل في تحليل المحتوى.
- المنهج شبه التجريبي: وفق تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد استغرقت التجربة سبعة أسابيع، ومدرس واحد لكلا المجموعتين.

عينة الدراسة: تكونت العينة التجريبية من (24) طالبا، ونفس العدد في العينة الضابطة بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في مدينة بيشة، مركز الإشراف الرئيس.

أدوات الدراسة: كانت من إعداد الباحث وهي

- بطاقة تحليل محتوى لمواد التربية الإسلامية.
- دليل المعلم.
- تحضير كتابي للموضوعات محل الدراسة حسب الطريقة التعاونية (التعلم معا).
- اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد وفق مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.
- اختبار مهارات التفكير الناقد المعد من قبل فاروق عبد السلام، وممدوح محمد سليمان.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، ومعادلة حجم الأثر.

نتائج الدراسة: وجود فعالية لاستراتيجية التعلم التعاوني بمستوى متوسط من حيث حجم القيمة العملية للدلالة الإحصائية عند (0.05) في جميع مستويات الأهداف المعرفية السلوكية في اختبار التحصيل الدراسي، وجميع مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

1-8- دراسة السويلميين (2008):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارة للمادة.

منهج الدراسة: التصميم شبه التجريبي.

عينة الدراسة: عينة قصدية من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي ذكور في المدارس الصناعية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية موزعين على مجموعتين تجريبية عددها (25) طالبا بمدرسة ابن النفيس المهنية، ونفس العدد في المجموعة الضابطة بمدرسة مرج الحمام المهنية.

أدوات الدراسة:

- اختبار موضوعي تضمن (25) سؤالا من نوع اختيار من متعدد، تم عرضها على المحكمين، وحسب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (21)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.90- 0.40) أما معاملات التمييز فتراوحت ما بين (0.30- 0.50)
- دليل للمعلم يوضح كيفية تدريس الموضوعات المقررة بطريقة التعلم التعاوني.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين نسب المفاهيم البديلة لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

1-9- دراسة العنزي (1429):

أهداف الدراسة: التعرف على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة والثانية تجريبية، واستمرت التجربة مدة (4) أسابيع بمعدل حصتين كل أسبوع، وقد قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية.

عينة الدراسة: تم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين احداهما تجريبية مكونة من (18) طالبا بثانوية موسى بن نصير بمدينة الرياض، والثانية ضابطة مكونة من (17) طالبا بالمعهد الفني بالرياض.

أدوات الدراسة:

- دليل المعلم في تدريس المواضيع المختارة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية كما أعد الباحث أوراقا للطلاب بناء على هذا الدليل.
- اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد مكون من (37) فقرة بعد التأكد من صدقة وثباته.
- قائمة المهارات النحوية المحكمة سابقا من إعداد أحمد حسن فقيه.

الأساليب الإحصائية: اختبار (مان- وتني) لمعرفة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

نتائج الدراسة:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التحليل) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التعرف، الفهم، التطبيق، التكوين، التصويب) ويقصد بمهارة التصويب التقويم.

1-10- دراسة السعدي (2009):

هدف الدراسة: استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي الذي يشتمل على متغير تجريبي ويشتمل على قياس قبلي، وقياس بعدي، وقد قامت إحدى المعلمات بالتدريس لها خبرة (5) سنوات.

عينة الدراسة: تكونت المجموعة التجريبية من (25) طالبة، ونفس العدد للمجموعة الضابطة، بشكل عشوائي من شعب الصف السابع لمدرسة معيذر الإعدادية المستقلة في دولة قطر للعام الدراسي (2006/ 2007م)

أدوات الدراسة:

– أداة الملاحظة: تم اعتماد (4) أنماط تفاعلية أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, 2002) لوصف التفاعل بين المجموعات، وتم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على المحكمين، أما الثبات كان بإعادة تحليل عينة من النتائج للتفاعلات بعد شهر.

– اختبار تحصيلي: تكون من (35) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد تم عرضه على عدد من المختصين والخبراء، وحسب الثبات بمعادلة كيودر – ريتشاردسون (Kr 20)

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

نتائج الدراسة: تفوق طريقة التعلم التعاوني على طريقة التعلم الزمري التقليدي على تحصيل الطالبات للمفاهيم العلمية، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في العلوم حيث تبين أن التدريب على مهارات التعلم التعاوني أفضل لفئة التحصيل المتوسط والمنخفض منها لفئة التحصيل المرتفع.

1-11- دراسة عرفات (2009):

أهداف الدراسة: تحديد أثر التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى المتأخرين دراسيا.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي بتصميم القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد درست المجموعتين نفس الأستاذة بواقع (9) أسابيع بـ (45) حصة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (15) تلميذا لكل مجموعة بمتوسطة (لالة فاطمة أنسومر)

أدوات الدراسة:

– اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات: تكون من (20) سؤالا من نوع اختيار من متعدد، تم عرضه على أساتذة الرياضيات بالتعليم المتوسط، تراوحت معاملات السهولة ما بين (0.14– 0.85)، ومعاملات التمييز ما بين (0.42– 1)، أما الصدق فكان بطريقة المقارنة الطرفية، والثبات بطريقة التجزئة النصفية وقدر زمن الاختبار بساعة واحدة.

– اختبار المصفوفات المتتابعة "رافن" لقياس الذكاء.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"

نتائج الدراسة: وجود أثر إيجابي لأسلوب التعلم التعاوني، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية.

1-12- دراسة البريفكاني (2010):

أهداف الدراسة: التعرف على أثر طريقتي الاستقصاء الموجه، والتعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الإسلامية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي، من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعات المتكافئة اثنان تجريبية وواحدة ضابطة، واستغرقت التجربة (40) يوما.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة البحث بصورة قصدية من متوسطة فتح الفتوح للبنين بحي الشرطة في مدينة الموصل. فكانت الشعبة (أ) للمجموعة التجريبية الأولى التي سوف تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه، والبالغ عدد طلابها (21) طالبا، وشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي سوف تدرس بطريقة التعلم التعاوني، وبلغ عدد طلابها (23) طالبا، وشعبة (ج) المجموعة الضابطة التي سوف تدرس بالطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، وبلغ عدد طلابها (24) طالبا للعام الدراسي (2009/ 2010م)

أدوات الدراسة:

– اختبار تحصيلي: تكون الاختبار من (42) فقرة من نوع (التكميل، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد) تم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، ومستوى الصعوبة للفقرات تراوح بين (0.32– 0.77)، وتراوحت القوة التمييزية للفقرات ما بين (0.30– 0.85)، أما الثبات فتم حسابه بطريقة معادلة كيودر ريتشاردسون (21)

– اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة والمقنن للبيئة العراقية من قبل الدباغ وآخرون (1982)

– للتكافؤ بين المجموعات تم الاعتماد على درجات مادة التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2008/ 2009م)

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، وطريقة شيفيه.

نتائج الدراسة:

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بطريقة الاستقصاء الموجه ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

– لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

1-13- دراسة البهادلي (2011):

أهداف الدراسة: التعرف على أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة المرحلة الرابعة قسم الفنون التشكيلية في مادة الجداريات.

منهج الدراسة: تصميم المجموعتين ذات الاختبار البعدي، واستمرت التجربة مدة (12) أسبوعا، وأستاذ المادة هو الذي نفذ التجربة.

عينة الدراسة: تكونت من (40) طالبا موزعين على شعبتين ضابطة وتجريبية في اختصاص الرسم.

أدوات الدراسة:

– اختبار التحصيل الدراسي: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وحسب له معامل تمييز الفقرات، ودرجة صعوبة الفقرة، أما الثبات فتم حسابه بمعادلة كيودر ريتشاردسون.

– مقياس التفاعل الاجتماعي: تكون المقياس من (32) فقرة، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين ثم استخراج القوة التمييزية للفقرات عن طريق الاتساق الداخلي، أما الثبات فكان بطريقة إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين.

الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة: تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة من حيث التحصيل وتنمية التفاعل الاجتماعي.

1-14- دراسة جورانه وادعيس وجورانه والنعيمي (2011):

أهداف الدراسة: الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ بمحافظة إربد بالأردن.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، واستغرقت التجربة (7) حصص.

عينة الدراسة: وتم تقسيم الشعب عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (53) طالبا، ومجموعة ضابطة مكونة من (48) طالبا من الصف العاشر الأساسي ذكور في مدينة تربية إربد الأولى للعام الدراسي (2008/ 2009م)

أدوات الدراسة:

– مقياس العلاقات الاجتماعية: تكون المقياس من (37) فقرة، بعد عرضه على عدد من المختصين وحسب معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء.

– اختبار تحصيلي: تكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فكان بطريقة إعادة الاختبار، وحسبت معاملات الصعوبة ومعامل التمييز للفقرات.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي المتعدد حسب طريقة هوتلينج ت (Hottelling T)، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أثرا واضحا لطريقة التعلم التعاوني في التحصيل، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة.

1-15- دراسة رمضان (2011):

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية على التحصيل الدراسي، وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي حيث قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة درست من قبل مدرسهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي حيث ضمت المجموعة التجريبية (60) طالبا، أما المجموعة الضابطة فضمت (59) طالبا، اختيروا من ثانويتين من ثانويات مدينة دمشق.

أدوات الدراسة:

– تصميم برنامج تعليمي وفق استراتيجية التعلم التعاوني في محتوى موضوعات مقرر الجغرافية بعد تحليله، وصياغته على شكل مشكلات.

– تصميم اختبار مهارة الطلبة في حل المشكلات، والتأكد من صدقه وثباته.

– تصميم مقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية، والتأكد من صدقه وثباته.

– تصميم بطاقة ملاحظة لمتابعة أداء الطلبة للمهارات التعاونية، ومهارة حل المشكلات، ومدى التزامهم بأدوارهم.

نتائج الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية في التحصيل الدراسي وفي بقاء أثر التعلم، وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات، كما أنه توجد اتجاهات إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية.

1-16- دراسة ابراهيمي (2012):

هدف الدراسة: معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وكذا معرفة الفروق بين الذكور والإناث في درجة اكتسابهم للمفاهيم الرياضية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي، بالاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، وباختبار قبلي، وبعدي.

عينة الدراسة: تكونت المجموعة التجريبية من (34) تلميذا، والمجموعة الضابطة من (35) تلميذا بمتوسطة أحمد شوقي بالمسيلة.

أدوات الدراسة: رائز د. 48- 48 test D. (اختبار الذكاء العام): يتكون من 4 أمثلة و(44) مسألة، وقد وضعت المسائل حسب تسلسل معين من حيث صعوبتها، بعد حساب الخصائص السيكومترية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق في الثبات، والصدق الذاتي في حساب الصدق.

- اختبار المفاهيم الرياضية: من إعداد الباحثة تكون من (20) فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد (3) بدائل، وتم بناء جدول مواصفات للاختبار، وحسبت معاملات السهولة والصعوبة لفقراته، وحسب الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، اما الصدق فكان عن طريق صدق المحكمين، والصدق الذاتي، وصدق المحك.
- دليل المعلم: لمساعدة المعلم في كيفية السير في استراتيجية التعلم التعاوني، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص في مادة الرياضيات.
- أوراق عمل التلاميذ: من إعداد الباحثة لتوضيح المهام التعليمية للتلاميذ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين.

الأساليب الإحصائية: النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون، التوزيع التائي، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي والثنائي، مربع إيتا.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- في اختبار المفاهيم الرياضية.

1-17- دراسة العامري (2012):

هدف الدراسة: معرفة أثر أسلوب الحل التعاوني في تحصيل طلبة الصف الخامس (قسم التربية الإسلامية واللغة العربية) في مادة قواعد اللغة العربية بمعاهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي، بالاعتماد على تصميم المجموعات العشوائية بمجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، وباختبار بعدي، حيث قام الباحث بالتدريس للمجموعتين.

عينة الدراسة: تكونت المجموعة التجريبية من (42) طالبة، والمجموعة الضابطة من (44) طالبة، وقد تم الاختيار بين الشعبتين عشوائيا من معهد إعداد المعلمات في المنصور في مدينة بغداد للعام (2011/ 2012م).

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي متكون من(25) فقرة، وقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، ومدرسي هذه المادة بنسبة موافقة لا تقل عن (80%)، ووجد أن القوة التمييزية للفقرات لا تقل عن (0.40)، أما معاملات صدق الفقرات فقد استخدم معامل بايسريال الأصيل (Point Biserial)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة للفقرات ما بين (0.38- 0.71)، أما ثبات الاختبار فقد كان بمعادلة (ألفا كرونباخ).

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

1-18- دراسة لافى (2012):

أهداف الدراسة: الوقوف على مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة.

عينة الدراسة: مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة شمال سيناء بالعام الدراسي (1999/ 2000م)، حيث بلغ أفراد المجموعة التجريبية (35) طالبا، والعدد نفسه في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

- قائمة بالمفاهيم البلاغية في مستوى التذكر والفهم والتطبيق، تم التوصل إليها بعد تحليل محتوى مقرر البلاغة، وقد احتوت على (15) مفهوما.
- دليل المعلم لتدريس المفاهيم البلاغية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

– اختبار تحصيلي بعد التأكد من صدقه وثباته.
– مقياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة بعد التأكد من صدقه وثباته.
الأساليب الإحصائية: اختبار "ت".

نتائج الدراسة: إن استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم البلاغية، وفي تنمية اتجاهاتهم.

2- مناقشة الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج عدة ملاحظات نوضحها في الآتي:

– أثر التعلم التعاوني الإيجابي في التحصيل في مختلف المواد، والبيئات، والتخصصات، والمراحل التعليمية في دراسات كل من (الأكلبي، 2008؛ البهادلي، 2011؛ جورانة وادعيس وجورانة والنعيمي 2011؛ رمضان، 2011؛ العامري، 2012؛ عرفات، 2009؛ القحطاني، 2000)
– أثر التعلم التعاوني في اكتساب المبادئ والمفاهيم التي أكدتها دراسات كل من (ابراهيمي، 2012 السعدي، 2009؛ السويلميين، 2008؛ لافي، 2012)
– أثر التعلم التعاوني في تنمية المهارات التي أكدتها دراسات كل من(الأكلبي، 2008؛ رمضان، 2011 اللميع والعجمي، 2003)
– أثر التعلم التعاوني في تنمية الاتجاهات في دراسات كل من (رمضان، 2011؛ لافي، 2012)
– أثر التعلم التعاوني في تنمية التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في دراسات كل من (البهادلي 2011؛ جورانة وادعيس وجورانة والنعيمي، 2011)
– اعتنت بعض الدراسات بالمتعلمين غير العاديين في دراسة كل من (عرفات، 2009؛ العنزي، 1429)
– هناك بعض الدراسات لم تجد تأثيرا لاستراتيجية التعلم التعاوني كدراسة كل من (البريفكاني، 2010 الديب، 1992؛ الزغول وعبابنة، 1998؛ العنزي، 1429) في التحصيل الدراسي للمواد، ودراسة كل من فودة (1999) في اكتساب مبادئ الحاسب الآلي في الاختبار البعدي الأول (نظري)، ودراسة العمر (2001) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، ودراسة الديب (1992) في الاتجاهات.
– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن معلم الصف هو من قام بالتدريس في دراسات كل من (الأكلبي، 2008؛ السعدي، 2009؛ عرفات، 2009) في حين اختلفت عن الدراسات الأخرى في كون الباحث هو الذي قام بالتدريس في دراستي كل من (العامري، 2012؛ اللميع والعجمي، 2003)
– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج التجريبي، وهناك من أسماه المنهج شبه التجريبي في دراسات كل من (ابراهيمي، 2012؛ لأكلبي، 2008؛ جورانة وادعيس وجورانة والنعيمي، 2011؛ الزغول وعبابنة، 1998؛ السعدي، 2009؛ العنزي، 1429) في حين أن هناك من أضاف المنهج الوصفي في دراسات كل من (الأكلبي، 2008؛ رمضان، 2011؛ القحطاني، 2000)

– اختلفت الدراسات في المدة المستغرقة في التجربة حيث استغرقت تجربة الأكلبي (2008) سبعة أسابيع، و(40) يوما في دراسة كل من البريفكاني (2010)، و(12) أسبوعا في دراسة البهادلي (2011) و(7) حصص في دراسة وجورانة وادعيس وجورانة والنعيمي (2011).

– اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الأكلبي، 2008؛ رمضان، 2011؛ السويلميين، 2008 العنزي، 1429؛ لافي، 2012؛ اللميع والعجمي، 2003) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة الثانوية.

– اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (ابراهيمي، 2012؛ عرفات، 2009) في بيئة التطبيق وهي الجزائر.

3- الدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة:

3-1- دراسة عصر (1997):

أهداف الدراسة: معرفة مدى تمكن الطلاب من مهارات القراءة الناقدة، ومدى وعيهم بعمليات الفهم اللازمة للقراءة لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت من (251) طالبا من كليتي التربية بالإسكندرية ودمنهور، مقسمين إلى فرقتين وكل فرقة مقسمة إلى علمي، وأدبي للعام الدراسي (1996/ 1997م)

أدوات الدراسة:

– مقياس مهارات القراءة الناقدة: تكون المقياس من ثلاثة مستويات للقراءة الناقدة، يحتوي على (40) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد يغطي (13) مهارة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وبلغ معامل السهولة ما بين (0.83– 0.43)، أما معامل التمييز ما بين (0.26– 0.31)، والثبات فحسب بطريقة " كيودر– ريتشاردسون" (K- R 20)، والصدق بمعامل الصدق الذاتي، وكان زمن الاختبار (50) دقيقة.

– مقياس الوعي بعمليات الفهم: تكون من (30) سؤالا حيث حسب معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار وتراوحت معاملات السهولة من (0.48– 0.62)، ومعاملات التمييز بين (0.36– 0.41)، وكان زمن المقياس (20 د).

الأساليب الإحصائية: المتوسط، الإنحراف المعياري، تحليل التباين.

نتائج الدراسة:

– يظهر أن الارتباط بين الوعي بعمليات الفهم والتمكن من مهارات القراءة الناقدة جاء مرتفعا موجبا.

– طلاب الفرقة الأولى بشعبتيها (أدبي، علمي) في دمنهور أفضل تمكنا في مهارات القراءة الناقدة من طلاب الفرقة الأولى بشعبتيها (أدبي، علمي) في الإسكندرية؛ في حين لا توجد فروق في التمكن من مهارات القراءة الناقدة للفرقة الثانية بشعبتيها في عينة الدراسة بكليتي العينة.

3-2- دراسة أبو الهيجاء والسعدي (2003):

هدف الدراسة: الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت من أربع شعب صفية، اثنين للذكور الأولى تجريبية فيها (39) طالبا، والثانية ضابطة فيها (37) طالبا، وشعبتين للإناث الأولى تجريبية فيها (46) طالبة، والثانية ضابطة فيها (46) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، في مدينة إربد للعام الدراسي (2001/ 2002م)

أدوات الدراسة:

– نموذج القراءة الناقدة لتعليم المجموعة التجريبية حيث استغرقت التجربة مدة أسبوعين من الفصل الدراسي الأول، وتم تدريس المجموعتين التجريبيتين من طرف معلم ومعلمة.

– اختبار القراءة الناقدة: تكون من (15) فقرة لقياس (3) مهارات من مهارات القراءة الناقدة اعتمد على صدق المحكمين، أما معامل الثبات فتم حسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والوقت اللازم لتطبيق الاختبار هو (45 د).

– مقياس أسلوب التعلم بعد عرضه على المحكمين، وحسب ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وزمن الإجابة على فقرات الاختبار هو (15 د).

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) بوساطة برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، واختبار "ت".

نتائج الدراسة:

– هناك فروق دالة إحصائيا (α= 0.05) بين متوسطي علامات الكسب لكل من تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى نموذج التعليم.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا (α= 0.05) بين متوسطي علامات الكسب لكل من التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الحسي والتلاميذ ذوي أسلوب التعلم المفضل الحدسي من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى أسلوب التعلم.

– هناك فروق دالة إحصائيا (α= 0.05) بين متوسطات علامات الكسب لكل من تلاميذ أربع مجموعات (ناقدة حسية، ناقدة حدسية، معتادة حسية، معتادة حدسية) من الصف الرابع الأساسي، في اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى التفاعل بين نموذج التعليم وأسلوب التعلم.

3-3- دراسة شقير (2005):

أهداف الدراسة: استقصاء أثر برنامج تدريبي مقترح في مهارات القراءة الناقدة على مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، واستقصاء أثر كل من: مستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)، وجنس الطلبة، والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية مكونة من (150) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية للواء قصبة المفرق في الأردن موزعين على أربع شعب، شعبتين ذكور من مدرسة المفرق الأساسية للبنين (64) منهم (32) طالبا في المجموعة التجريبية، ونفس العدد في المجموعة الضابطة وشعبتين إناث من مدرسة إيمان بنت الحسين المهنية الثانوية الشاملة للبنات (86) طالبة منهم (43) طالبة في المجموعة التجريبية، ونفس العدد في المجموعة الضابطة.

منهج الدراسة: شبه التجريبي، واستغرقت مدة التطبيق (13) جلسة، وقام معلما اللغة العربية في المدرستين بتطبيق تلك المهارات.

أدوات الدراسة:

– البرنامج التجريبي في مهارات القراءة الناقدة: استند الباحث في وضع البرنامج إلى افتراضات النظرية المعرفية، مع ذكر خصائص البرنامج وتنظيمه، وبناء دليل للمعلم، وآخر للطالب يتضمن مجموعة أوراق عمل لتحقيق التدخل في صورة البرنامج.
– قائمة بمهارات القراءة الناقدة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين.
– الاختبار التحصيلي في مهارات التفكير فوق المعرفي، يتضمن (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد تغطي مهارات القراءة الناقدة الأربع بعد استخراج دلالاته السيكومترية.
الأساليب الإحصائية: تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات (3 Way ANCOVA).

نتائج الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية.
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وإلى متغير المستوى التحصيلي لصالح فئة التحصيل المرتفع.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة والجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل.

3-4- دراسة جاسم (Jasim, 2007):

أهداف الدراسة: التعرف على أثر تدريس استراتيجيات القراءة الناقدة في استيعاب الطلبة العراقيين المتقدمين الدارسين للغة الإنكليزية كلغة أجنبية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي حيث دامت التجربة (5) أسابيع.

عينة الدراسة: تكونت من (70) طالبا منهم (49) طالبة من طلبة السنة الثانية آداب وإنكليزية تم تقسيمهم بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار يضم (4) مهارات للقراءة الناقدة.

الأساليب الإحصائية: اختبار T- test

نتائج الدراسة: إن التدريب على استراتيجيات القراءة كان له أثر إيجابي على استيعاب الطلبة للنصوص الإنكليزية وأن هذا الأثر شمل جميع الاستراتيجيات التي تم استخدامها.

3-5- دراسة حسين (2007):

أهداف الدراسة: تحديد مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية على ضوء نظرية التلقي ثم إعداد برنامج لتنميتها، وقياس مدى فاعليته.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي: في تحديد مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي.
– المنهج شبه التجريبي: في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة، والدراسة التجريبية واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين، وقام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية بينما ترك المجموعة الضابطة لأحد مدرسي اللغة العربية.

عينة الدراسة: اختيرت بطريقة مقصودة من بين تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي المتفوقين من مدارس السنبلاوين التجريبية للغات كمجموعة تجريبية عددها (40) ومدارس المنصورة التجريبية للغات كمجموعة ضابطة عددها (40).

أدوات الدراسة:

– قائمة بمهارات القراءة الناقدة حيث وضع (4) مهارات أساسية تتدرج تحتها (15) مهارة فرعية.

– اختبار مهارات القراءة الناقدة: تكون من (30) سؤالا يقيس خمس عشرة مهارة تنوعت الأسئلة ما بين الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية من نوع التكملة، ومن نوع الاختيار من متعدد، واستخدم الباحث المقارنة الطرفية لصدق الاختبار، أما الثبات فكان عن طريق إعادة التطبيق، وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين (0.44– 0.66)، وتراوحت معاملات التمييز ما بين (0.33– 0.66).

– البرنامج المقترح: فلسفته، مكوناته حيث اشتمل البرنامج على (5) دروس ينمي كل درس (3) مهارات من مهارات (15) التي يقوم عليها.

– استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي من إعداد سامية القطان.

– اختبار القدرة العقلية: مستوى (12– 14) المعد من قبل فاروق عبد الفتاح موسى (1989).

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" بواسطة برنامج (SPSS) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات واستخدام مربع "إيتا" لحساب فعالية البرنامج.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي ككل لصالح المجموعة التجريبية وفي الدرجة الكلية لكل محور من محاور مهارات القراءة الناقدة، واتصف البرنامج بدرجة مناسبة من الفاعلية.

3-6- دراسة عبد الحافظ (2007):

أهداف الدراسة: الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي في الإطار النظري للبحث وفي بناء أدوات البحث.

– المنهج التجريبي في التطبيق الميداني لتجربة البحث يتضمن تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية وقد تم التدريس للمجموعات من قبل مدرسيهم حيث كانت سنوات الخبرة لهم في حدود (13) عاما.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة من الطلاب بمدرستي صلاح سالم بنين، وعائشة حسانين بنات بمدينة الفيوم، وقد تم اختيار فصلين بكل مدرسة أحدهما كمجموعة تجريبية عدد طلابها (70) وأخرى ضابطة عدد طلابها (68).

أدوات الدراسة:

– قائمة مهارات الفهم القرائي: اشتملت القائمة على (26) مهارة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين.

– اختبار لقياس مستوى مهارات الفهم القرائي: تكون الاختبار من (32) مفردة، وتم التأكد من صدقه بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فحسب باستخدام طريقة التجزئة النصفية.
– اختبار التفكير الناقد: استخدم الباحث اختبار جوردون واطسون وإدوارد جليسر وأعده في صورته العربية جابر عبد الحميد ويحيى هندام.
– دليل المعلم: تم إعداده لمساعدة المعلم في تدريس موضوعات القراءة المختارة من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي بعد إعادة صياغتها وفق استراتيجية التساؤل الذاتي بعد عرضه على مجموعة من المحكمين بغرض التحقق من صلاحيته.
الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" للفروق بين المجموعات، ومعامل الارتباط.

نتائج الدراسة: أثبتت نتائج الدراسة كفاءة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما وجد ارتباط إيجابي طردي بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الناقد.

3-7- دراسة الفليت (2007)

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مجتمع المعرفة والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي التحليلي: لتحديد مهارات القراءة الناقدة.
– المنهج شبه التجريبي: استخدم في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، ومعرفة أثر البرنامج المقترح على تنمية هذه المهارات، والعلاقة بين اكتسابها وبين الاتجاه نحو القراءة، واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين ونصف بواقع (18) حصة.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (173) طالبا وطالبة من الصف العاشر الأساسي بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى في العام الدراسي (2006/ 2007م) بمدرسة المنفلوطي الثانوية للبنين، ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية بنات تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة عدد طلابها (88)، وتجريبية عدد طلابها (85).

أدوات الدراسة:

– استبانة لمهارات القراءة الناقدة في مجتمع المعرفة بعد عرضها على المحكمين.
– إعداد برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة بعد عرضه على مجموعة من المحكمين حيث تكون البرنامج من (12) درسا بواقع حصة واحدة لكل درس ما عدا الدروس الثلاثة الأخيرة فقد نالت (3) حصص لكل درس ليكون مجموع الحصص (18) حصة، واختيرت النصوص من الكتاب المقرر

ومن الأدبيات والدراسات السابقة، وشبكة الأنترنت، وكانت الأنشطة التعليمية المصاحبة تتم داخل الصف وخارجه.

– دليل المعلم: كتيب يرجع إليه المعلم ويسترشد به في تدريس البرنامج بعد عرضه على مجموعة من المحكمين متخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، ومشرفين تربويين، ومعلمين.

– اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة: من نوع اختيار من متعدد، اشتمل على (4) موضوعات تضمنت (27) فقرة تقيس (9) مهارات للقراءة الناقدة بواقع ثلاث فقرات للمهارة الواحدة، تم التأكد من صدقه عن طريق المحكمين وبطريقة الاتساق الداخلي، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، أما الثبات فكان بمعادلة كوردر ريتشاردسون (20)، وحدد زمن الاختبار (50 د)

– مقياس الاتجاه نحو القراءة: تكون من (48) عبارة موزعة على (4) محاور بثلاث بدائل تم التأكد من صدقه عن طريق المحكمين، وبالاتساق الداخلي، أما الثبات فكان عن طريق معادلة ألفا كرونباخ.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"، ومربع "إيتا" لحساب حجم التأثير.

نتائج الدراسة: انخفاض مستوى الطلبة في الاختبار القبلي مما يشير إلى قلة الخبرات المهارية التي يمتلكونها، كما كشفت النتائج عن نجاح البرنامج، وفاعليته في تنمية المهارات المستهدفة، وتنمية الاتجاه نحو القراءة، ولا توجد علاقة ارتباطية بين اكتساب الطلبة لمهارات القراءة الناقدة، وبين اتجاهاتهم نحو القراءة.

3-8- دراسة أبو الشعر (Abu- Al- Sha'r, 2008):

أهداف الدراسة: التعرف على درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة من خلال استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة، وكذلك التعرف على أثر الدافعية للقراءة في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد.

عينة الدراسة: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة مستوى السنة الرابعة في جامعة آل البيت خلال الفصل الدراسي الثاني (2005/ 2006م) حيث تكونت العينة التجريبية من (43) طالبا، والمجموعة الضابطة من (57) طالبا.

أدوات الدراسة:

– تم تطوير استبانة تكونت من (56) فقرة، تم التحقق من صدقها بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فكان بطريقة إعادة الاختبار.

– استبانة الدافعية للقراءة.

الأساليب الإحصائية: اختبار t- test، واختبار MANCOVA

نتائج الدراسة:

– إن استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة من تحديد وتلخيص وتحليل وافتراض وتقييم له أثر إيجابي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ما عدا استراتيجية التلخيص، إذ أظهرت النتائج عكس ذلك، وكانت لصالح المجموعة الضابطة.

– هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الدافعية في مجالين فقط هما: التحليل والتقييم لكن لم تظهر النتائج أن هناك أثرا للتفاعل بين استراتيجيات تدريس القراءة الخمس ومتغير الدافعية للقراءة.

3-9- دراسة حافظ (2008):

أهداف الدراسة: بيان مدى فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تم اختيارها من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس إدارة بنها التعليمية للعام الدراسي (2006/ 2007م)، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (40) طالبا بثانوية بنها للبنين ومجموعة ضابطة مكونة من (42) طالبا من ثانوية حسان بن ثابت للبنين.

أدوات الدراسة:

– قائمة مهارات القراءة الناقدة: تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وطبقا لذلك تحددت (12) مهارة فرعية تندرج تحت ثلاث مهارات أساسية.

– اختبار القراءة الناقدة: تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وحسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وحدد زمن الاختبار (50 د).

– دليل المعلم: بعد الانتهاء من بنائه تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وقد تم تدريس الطلبة (8) موضوعات على مدار الفصلين الأول والثاني بواسطة معلميهم.

الأساليب الإحصائية: تمت معالجة البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين، واختبار "ت" للفروق بين المجموعات من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS).

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مهارتي استنتاج هدف الكاتب، واستنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، ووجود فروق في بقية مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

3-10- دراسة سعودي (2009):

أهداف الدراسة: تهدف إلى تنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بتلك المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد قام المعلمين بالتدريس وكانا متكافئين من حيث المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، واستمر تدريس البرنامج لمدة (5) أسابيع بواقع (4) حصص أسبوعيا.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي للعام الدراسي (2008/ 2009م) حيث تكونت المجموعة التجريبية من (38) تلميذة بمدرسة صفية زغلول الإعدادية بنات بإدارة الزاوية التعليمية بمحافظة القاهرة، ونفس العدد للمجموعة الضابطة من مدرسة الحلمية الإعدادية بنات بإدارة الخليفة والمقطم بمنطقة جنوب القاهرة.

أدوات الدراسة:

- قائمة مهارات الفهم الناقد: تضمنت القائمة (15) مهارة قسمت إلى ثلاث محاور، بعدما عرضت على المحكمين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها.
- اختبار مهارات الفهم الناقد: تكون الاختبار من (17) مفردة، قسم إلى ثلاث أسئلة حسب محاور القائمة، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين، أما زمن الاختبار فكان (50 د)، وحسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات السهولة ما بين (0.34- 0.78)
- مقياس الوعي بمهارات الفهم الناقد: صيغت بنوده من خلال التعبير عن مهارات الفهم الناقد (15) في صورة جمل تقريرية، تم عرض المقياس على المحكمين، وكان زمن المقياس (35 د).
- دليل المعلم: أخذت نصوص البرنامج من النصوص المقررة على التلاميذ بعد اختيار أربع منها في الفصل الدراسي الثاني.

الأساليب الإحصائية: تمت معالجة النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 8) معتمدة على اختبار "ت".

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المعتمد على مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الناقد لنص المعلومات من حيث الفكرة، والبنية، والأسلوب، وفي تنمية وعي التلميذات بمهارات الفهم الناقد لنص المعلومات.

3-11- دراسة سالمان (2011):

أهداف الدراسة: هدفت إلى فحص تأثير استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مادة البلاغة والأداء اللغوي متمثلا في بعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

منهج الدراسة:

- المنهج شبه التجريبي بالتصميم ذي المجموعتين (ضابطة وتجريبية).
- المنهج الوصفي التحليلي: لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الموضوع.

عينة الدراسة: كانت المجموعة التجريبية بمدرسة بني ظبيان بواقع (30) طالبا، ونفس العدد في المجموعة الضابطة من مدرسة العفوص الثانوية بمنطقة الباحة في الفصل الدراسي الأول من عام (1431/ 1432هـ)

أدوات الدراسة:

- اختبار تحصيلي في البلاغة: تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وحسب معامل الارتباط الداخلي للاختبار، أما الثبات تم بإعادة تطبيق الاختبار، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.27- 0.20) أما معامل التمييز فقد بلغ (0.25)، وزمن الاختبار (55 د)
- اختبار مهارات القراءة الناقدة: تم بناء استبانة مهارات القراءة الناقدة لتحديد أنسب المهارات للطلاب وقد تم التوصل إلى اختيار (10) مهارات شكلت محاور الاختبار التي بلغت مفرداته (40) مفردة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فكان عن طريق معادلة كيودر- ريتشاردسون (KR. 20)، وقدر زمن الاختبار (55 د)
- دليل المعلم: اعتمد على مقرر الفصل الدراسي الأول في كتاب البلاغة، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين.

الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، واختبار "ت".

نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة فعالية استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية تحصيل الطلاب للبلاغة والأداء اللغوي في مهارات القراءة الناقدة مجتمعة، وفي كل مهارة على حدة.

3-12- دراسة ربابعة وأبو جاموس (2012):

هدف الدراسة: تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة، والعمل على بيان أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الناقدة والإبداعية، لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.

عينة الدراسة: تم أخذ العينة المتيسرة قصدا في حين تم توزيع الشعب بالطريقة العشوائية على ست شعب أربع شعب تجريبية: شعبتان للذكور وعددهم (83) طالبا، وشعبتان للإناث وعددهن (79) طالبة وشعبتان ضابطتان واحدة للذكور عددها (40) طالبا، وأخرى للإناث عددها (39) طالبة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة الممتدة من شهر فيفري إلى شهر أفريل (2010) بواقع (32) حصة صفية.

أدوات الدراسة:

– البرنامج التعليمي في القراءة الناقدة بعد عرضه على مجموعة من المحكمين.

– اختبار مهارات القراءة الناقدة، واختبار مهارات الكتابة الناقدة، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتم التأكد من صدقهم عن طريق المحكمين، أما الثبات فكان بطريقة إعادة الاختبار.

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الثنائي للتأكد من تكافؤ المجموعات، وتحليل التباين الثنائي المتعدد للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار شيفيه (Shefei) للمقارنات البعدية بين المتوسطات.

نتائج الدراسة: نذكر منها

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى لأثر طريقة التدريس، والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة البعدي تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

3-13- دراسة السليتي ومقدادي (2012):

أهداف الدراسة: الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت من (56) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لإربد الأولى، بطريقة قصدية ميسرة، وقد قسم الأفراد إلى مجموعتين: (28) طالبا في المجموعة التجريبية، ونفس العدد في المجموعة الضابطة خلال الفصل الدراسي الأول (2010/ 2011م)

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي حيث دامت مدة التطبيق (6) أسابيع بواقع (3) حصص أسبوعيا وقد قام بالتطبيق معلمي اللغة العربية.

أدوات الدراسة:

- برنامج تدريبي قائم على المدخل الوظيفي.
- اختبار القراءة الناقدة: تكون من (12) فقرة من نوع الاختيار من متعدد يقيس أربع مهارات للقراءة الناقدة، تم عرضه على عدد من المحكمين، أما الثبات فكان وفقا لمعادلة كودر وريتشاردسون (K- R 20)، وكان زمن الاختبار (25 د)، وتراوحت معاملات الصعوبة للفقرات بين (0.23- 0.78)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.29- 0.65)

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس على أداء الطلاب.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة، تعزى لأثر طريقة التدريس وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

3-14- دراسة البلوشي وعثمان (2013):

أهداف الدراسة: قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم في عصر الثراء المعلوماتي، ومعرفة العلاقة بين مستواهم فيها بمتغيري الجنس، ومستوى الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت من (280) طالبا، وطالبة بنسبة (28%) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان للعام الدراسي (2011/ 2012م)

أدوات الدراسة:

- قائمة بمهارات القراءة الناقدة: تضمنت (24) مهارة موزعة على (3) مجالات هي: (التمييز- الاستنتاج- التقويم).
- اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة بعد التأكد من صدقه بطريقة المحكمين، أما الثبات فحسب بمعامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

– المستوى العام للطلبة في مهارات القراءة الناقدة ضعيف سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة الذي بلغ المتوسط الحسابي فيه (48.60%)، أم على مستوى كل مهارة على حدة مقارنة بمستوى التمكن في هذه الدراسة (80%) فأكثر.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة أم على مستوى كل مهارة رئيسية، وباختلاف مستوى الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول يحتاج إلى مساعدة) لصالح المستوى الأعلى (ممتاز).

3-15- دراسة عيسى وأبو المعاطي (2013):

أهداف الدراسة: تعرف مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الطائف، وتعرف الفروق في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها وفقا لمتغيرات المستوى الدراسي، والتخصص، والنوع.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تمثلت في (135) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الدبلوم والماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف في العام الجامعي (1434- 1435هـ)

أدوات الدراسة:

– قائمة بمهارات القراءة الناقدة: تضمنت (9) مهارات موزعة على (3) مجالات بواقع (3) مهارات لكل مجال حيث حظيت باتفاق المحكمين بنسبة (100%)

– اختبار مهارات القراءة الناقدة: تكون من (27) سؤالا من نوع اختيار من متعدد بواقع ثلاثة مفردات لكل مهارة، تم عرضه على المحكمين، وحسب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وحسب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، وكان زمن الاختبار (35 د)، وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين (0.30- 0.75) أما معاملات التمييز فتراوحت ما بين (0.43- 0.5)

– مقياس الوعي باستراتيجيات القراءة الناقدة: من إعداد الباحثين، بعد التأكد من صدقه وثباته.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، وللمجموعتين المستقلتين.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن أن نسبة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير الناقد تراوحت بين (31.11- 43.44%) للمهارات الفرعية وبلغت الدرجة الكلية نسبة (38.67%) مما يشير إلى تدني

مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا، كما أن نسبة وعي طلبة الدراسات العليا باستراتيجيات التفكير الناقد تراوحت بين (71.53– 79.70) للاستراتيجيات الفرعية، مما يعني توافر قدر كبير من الوعي باستراتيجيات القراءة الناقدة، ولا توجد فروق بين طلبة الدبلوم والماجستير، وكذلك طلبة العلمي والأدبي، وكذلك الطلاب والطالبات في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها.

3-16- دراسة الياسري (2014):

أهداف الدراسة: معرفة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي، واختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي باستخدام مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وباختبار نهائي فقط وقامت الباحثة بالتدريس للمجموعتين بواقع حصتين لكل مجموعة في الأسبوع، ودامت التجربة (10) أسابيع.

عينة الدراسة: اعتمدت الباحثة إعدادية النجوم للبنات بطريقة عشوائية، واختارت بطريقة عشوائية العينة الضابطة التي ضمت (29) طالبة ونفس العدد للعينة التجريبية أيضا للعام الدراسي (2013/ 2014م) وقد كافأت بين العينتين في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق.

أداة الدراسة: استعملت الباحثة أداة قياس واحدة وهي الاختبار النهائي لقياس مستوى القراءة الناقدة تكون هذا الاختبار من (5) أسئلة، في السؤال الأول (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني (10) فقرات من نوع الإجابة المحددة، والسؤال الثالث (7) فقرات من نوع المزاوجة، والسؤال الرابع (8) فقرات من نوع التكميل، والسؤال الخامس فقرة واحدة من نوع المقال، وعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وكان الزمن المناسب للاختبار (46 د)، وتراوحت معاملات الصعوبة للفقرات ما بين (0.35– 0.70)، والقوة التمييزية ما بين (0.33– 0.59)، وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

المعالجة الإحصائية: اختبار (T- Test)، واختبار ($كا^2$)

نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن المطالعة باستراتيجية التساؤل الذاتي، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

17- دراسة الحوامدة (2015):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

منهج الدراسة:

- المنهج البنائي لتحديد مهارات القراءة الناقدة.

- المنهج شبه التجريبي بنظام المجموعتين لمعرفة استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة حيث استغرق تطبيق الدراسة (12) جلسة مدة كل جلسة (45 د)، لمدة (8) أسابيع.

عينة الدراسة: تم اختيار أفراد الدراسة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي (2013/ 2014م) وهما مدرسة عبد الرحمن الحلحولي الأساسية للبنين، ومدرسة ضاحية الحسين الأساسية للبنات قصديا، وتم اختيار أربع شعب عشوائيا لتشكل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، وجاء الاختيار قصديا لتعاون إدارة المدرستين وتعاون المعلم والمعلمة في تطبيق الدراسة وتناسب أعداد الطلبة الموجودة في الشعب، وتكونت المجموعة التجريبية من (54) طالبا منهم (28) ذكرا، وتكونت العينة الضابطة من (55) طالبا منهم (28) ذكرا.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات القراءة الناقدة: تكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم التأكد من صدقه عن طريق المحكمين، وحسب الثبات وفق معادلة كيودر ريتشاردسون (K- R 20) وتراوحت معاملات صعوبة فقرات الاختبار ما بين (0.34- 0.78)، أما معاملات التمييز فتراوحت ما بين (0.25- 0.76)

- استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة تتم في أربع خطوات أساسية (Brown, 1987)، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة على الإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق كل خطوة من خطوات الاستراتيجية الأربعة، وهي المواضيع (Topic)، والفكرة الرئيسة (Main Idea)، والنقاط الرئيسة (Main Points)، والملخص (Summary)

الأساليب الإحصائية: استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANOVA)، واختبار بونفيروني (Bonferroni)

نتائج الدراسة: فاعلية استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلبة على مهارات القراءة

الناقدة يعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

4- مناقشة الدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج عدة ملاحظات نوضحها في الآتي:

- هناك بعض الدراسات تناولت قياس مهارات القراءة الناقدة، ووجدته متدنيا في دراسات كل من (البلوشي وعثمان، 2013؛ عصر، 1997؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ الفليت، 2007)
- تم تطبيق استراتيجيات مختلفة لأجل تنمية مهارات القراءة الناقدة وأثبتت فاعليتها مثل استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في دراسة (عبد الحافظ، 2007؛ الياسري، 2014)، واستراتيجية الخريطة الدلالية في دراسة حافظ (2008)، واستراتيجية ما ورء الذاكرة في دراسة سالمان (2011)، واستراتيجية قائمة على تعليم التفكير (TIPS) في دراسة الحوامدة (2015)
- تم تطبيق نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تنمية مهارات القراءة الناقدة في دراسة أبو الهيجاء والسعدي (2003)
- تم تطبيق برنامج تدريبي في دراسة كل من (حسين، 2007؛ ربابعة وأبو جاموس، 2012؛ السليتي ومقدادي، 2012؛ شقير، 2005)
- هناك دراسات وجدت فروقا تعزى لجنس المتعلم لصالح الإناث في التطبيق البعدي مثل دراسات كل من (الحوامدة، 2015؛ ربابعة وأبو جاموس، 2012).
- هناك دراسات لم تجد فروقا تعزى لمتغير الجنس في قياس مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة مثل دراسة كل من (البلوشي وعثمان، 2013؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013)
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مرحلة التطبيق مثل دراسات (حافظ، 2008؛ سالمان 2011؛ عبد الحافظ، 2007) وهي المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي اختبار مهارات القراءة الناقدة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بناء قائمة لمهارات القراءة الناقدة كخطوة مبدئية لبناء اختبار مهارات القراءة الناقدة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (حسين، 2007؛ السليتي ومقدادي، 2012؛ الفليت، 2007 عصر، 1997؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013) في نوع اختبار مهارات القراءة الناقدة، وهو الاختيار من متعدد.
- اختلفت الدراسات السابقة في عدد مهارات القراءة الناقدة حيث تراوحت ما بين (3- 24) مهارة.
- اختلفت الدراسات السابقة في عدد فقرات الاختبار حيث تراوحت ما بين (12- 40) سؤال.
- اختلفت الدراسات في تحديد زمن الاختبار حيث تراوح ما بين (25- 55) دقيقة.

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عرض قائمة مهارات القراءة الناقدة واختبار القراءة الناقدة على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص.

– اختلفت الدراسات السابقة في طريقة حساب الثبات حيث استعملت معادلة كيودر– ريتشاردسون (K-R 20)، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach- Albha)، وإعادة التطبيق، والتجزئة النصفية.

– اختلفت الدراسة الحالية التي اعتبرت القراءة الناقدة كمتغير تابع مع دراسة كل من جاسم وأبو الشعر (Abu- Al- Sha'r, 2008; Jasim, 2007) التي اعتبرت القراءة الناقدة كمتغير مستقل.

5– الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة:

5–1– دراسة ألن (Allen, 1972):

أهداف الدراسة: تعرف الفروق في التدريب على القراءة الناقدة من خلال مدخل تعليمي قائم على الفرق الطلابية، ومدخل تعليمي قائم على الفصل الطلابي الكامل، وكذلك الفروق بين استخدام أسئلة تشمل المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وأسئلة تقف عند مستوى المعرفة والفهم فقط.

أدوات الدراسة: صمم الباحث مجموعة من الدروس تتكون من قصص تليها أسئلة، وكانت الأسئلة على نوعين: النوع الأول: يقيس المعرفة والفهم فقط، والنوع الثاني: يقيس المستويات المعرفية كافة للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

منهج الدراسة: تصميم تجريبي مكون من أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين استخدمت في تدريسهما أسئلة تتدرج في مختلف مستويات المجال المعرفي كافة، التي تهدف إلى الاستدلال على مهارات القراءة الناقدة، ومجموعتين ضابطتين استخدمت في تدريسهما أسئلة التذكر والفهم فقط، وقد تم توزيع التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولى ضمن فرق، يتألف كل فريق من (3– 4) تلاميذ يعملون معا مع المعلم الذي يقوم بدور المساعد، أما المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة الثانية فقد تكونت كل منهما من فصل طلابي كامل، وكان يشرف على الفصل في كل منهما مدرس يقوم بإدارة كل درس من الدروس، وتوجيه الطلاب.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار ديلسيل للقراءة الناقدة.

نتائج الدراسة:

– إن التدريب على القراءة الناقدة عن طريق المدخل التعليمي القائم على الفريق لم يثمر عن فائدة كبيرة في القدرة على القراءة الناقدة، وليس هناك فرق بين هذا المدخل ومدخل التدريب على القراءة الناقدة من خلال الفصل العادي.

– إن الأسئلة ذات المستوى العالي أسهمت بفعالية في تحسين القدرة على القراءة الناقدة. (مفلح، 2005 285– 286)

5–2– دراسة الديب (1987):

أهداف الدراسة: الوقوف على الفروق بين أثر كل من التنافس والتعاون على تحصيل النصوص الأدبية لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي حيث قام التصميم التجريبي على القياسين القبلي والبعدي لمجموعتي التنافس والتعاون.

عينة الدراسة: تم اختيار المدرستين في منطقة شبرا الخيمة التعليمية بطريقة عشوائية، كان عدد المشاركين في المجموعة التنافسية (43) تلميذا من مدرسة بيجام الإعدادية بنين (مسائي)، وكان عدد المشاركين في المجموعة التعاونية (47) تلميذا من مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية بنين (مسائي)، وتم تثبيت بعض المتغيرات المتدخلة كالمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والعمر الزمني للمشاركين، والمستوى التحصيلي القبلي، وذكاء التلاميذ.

أدوات الدراسة:

– موضوعات من النصوص الأدبية المناسبة لمستوى التلاميذ من إعداد الباحث.

– صورتين متكافئتين من اختبار تحصيلي– الصورة "أ"، والصورة "ب" لنفس الموضوعات المختارة من النصوص الأدبية، لاستخدامها في القياس القبلي والبعدي.

– استفتاء للمواقف التنافسية والتعاونية للتأكد من فعالية المعالجة التجريبية.

– اختبار الذكاء الإعدادي من إعداد السيد محمد خيري.

نتائج الدراسة: اتضح أن للتنافس والتعاون تأثيرهما الإيجابي على تحصيل النصوص الأدبية، كما اتضح أيضا أن أداء التلاميذ في الإجراء التعاوني تفوق على أداء التلاميذ في الإجراء التنافسي في تحصيل النصوص الأدبية. (الديب، 2004: 9– 12)

5–3– دراسة أبو لبن (2001):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والإلقاء المطورة المناسبة لأنماط تعلم الطلاب للصف الأول الثانوي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الابتكاري.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي.
– المنهج التجريبي بتصميم (4) مجموعات تجريبية، حيث تدرس المجموعة التجريبية الثانية ذات نمط التعلم (المتشعب) بإستراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة.
عينة الدراسة: تم تحديد المجموعة التجريبية الثانية ذات نمط التعلم (المتشعب)

أدوات الدراسة:

– قائمة مهارات القراءة الناقدة حيث وافق المحكمون على (7) مهارات بنسبة تجاوزت (75%).
– كتاب الطالب، ودليل المعلم بعد عرضهما على المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة.
– اختبار القراءة الناقدة: تكون الاختبار من (28) مفردة من نوع الاختيار من متعدد لكل مهارة أربع أسئلة، وقد حدد صدق الاختبار بعرضه على المحكمين وحدد ثبات الاختبار عن طريق معادلة كيودر وريتشاردسون (20)، وكان زمن الاختبار (55 د)

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

نتائج الدراسة: مناسبة استراتيجية التعلم التعاوني لأصحاب نمط التعلم المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

5-4- دراسة عبد الحميد (2001):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي.
– المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة حيث قامت طالبة من طالبات التربية العملية بتنفيذ البرنامج المعد مع التلميذات بعد تدريبها، وقد استغرق تطبيق البرنامج (5) أسابيع بواقع لقاءين أسبوعيا.
عينة الدراسة: تم تحديد المجموعة التجريبية من تلميذات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الإعدادية بنات في العام الجامعي (1999م) بطريقة عشوائية، والذي بلغ عددها (35) تلميذة، وكان في كل مجموعة (5) تلميذات.

أدوات الدراسة:

– اختبار القراءة الناقدة: صيغت مفردات الاختبار من نوع الصواب والخطأ، وقد حدد صدق الاختبار بعرضه على المحكمين، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.24– 0.47)، وحدد ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق، كما حسب الصدق الذاتي، وكان زمن الاختبار (40 د)، واشتقت مادة الاختبار من الصحف والمجلات والقصص والمواد الدراسية والكتب والمراجع.

– بطاقة ملاحظة السلوك التعاوني: صيغت في صورة أهداف سلوكية، وقد حدد صدق البطاقة بعرضها على المحكمين، واستخدمت طريقة ثبات الملاحظين، والصدق الذاتي.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

نتائج الدراسة: إن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة أدى إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلميذات واكتسابهن لأنماط السلوك التعاوني فيما بينهن في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي، وقد أسهم البرنامج بشكل فعال حيث زادت نسبة الكسب المعدل لبلاك عن الواحد وهي نسبة مقبولة. كما بقي أثر التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة بعد مرور أسبوعين من انتهاء التجربة.

5-5- دراسة موسى (2001):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث قام المدرسين بالتجربة التي استغرق تطبيقها حوالي شهر ونصف.

عينة الدراسة: تم تحديد الفصلين اللذين يمثلان المجموعة التجريبية والفصلين اللذين يمثلان المجموعة الضابطة عن طريق القرعة، وقد كان عدد الطلبة (160) طالبا بواقع (40) طالبا في كل مجموعة نصفهم بنين بمدرستي أحمد لطفي السيد الثانوية للبنين، ومدرسة أم الأبطال الثانوية للبنات، بإدارة الهرم التعليمية، بمحافظة الجيزة.

أدوات الدراسة:

– استبانة بمهارات القراءة الناقدة: تم توجيهها إلى مجموعة من المحكمين.
– قائمة مهارات القراءة الناقدة: تضمنت القائمة المهارات التي حصلت على أعلى الأوزان النسبية من موافقة المحكمين حيث نالت عشر مهارات أكثر من (75%)

– الاختبار التحصيلي: تكون من (20) سؤالا صيغت مفرداته في صورة أسئلة موضوعية، وقد كان نصيب كل مهارة سؤالين، وهو غير مرتبط بزمن معين للإجابة، وتم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فقد بلغ (0.87)

– قام الباحث بإعادة صياغة محتوى الموضوعات الواردة في الوحدات الدراسية المقررة في كتاب القراءة وفق استراتيجية التعلم التعاوني، بالإضافة إلى أنشطة إثرائية من مقالات متنوعة.

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الثنائي، واختبار "ت"، وللتأكد من صحة نتائج الاختبار تم الاستعانة ببرنامج (SPSS)

نتائج الدراسة:

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بأسلوب التعلم التعاوني، ومتوسط درجات المجموعتين الضابطتين اللتين درستا بالطريقة المعتادة في اكتسابهم لمهارات القراءة الناقدة.

– ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي تعزى إلى الجنس.

5-6- دراسة سالم (2002):

أهداف الدراسة: تعرف مدى فعالية البرنامج المقترح على المستوى القرائي والتقدم اللغوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي كتوجه تعليمي تعاوني متعدد الحقائق لتعليم القراءة، وأنشطتها، وممارستها ودراسة تأثير برنامج تكامل القراءة والكتابة على تصور التلاميذ لعملية القراءة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث تصميم المجموعتين حيث طبق البرنامج في شهرين، باستخدم المقرر الدراسي، مدرسي المدرسة هم من قاموا بالتدريس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أربعة فصول، وتم التنظير بين الفصلين اللذين طبقا البرنامج وبين الفصلين غير التجريبيين، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (51)، أما تلاميذ المجموعة الضابطة (49) بالمدرسة الابتدائية بمدارس معهد العاصمة النموذجي بمدينة الرياض للعام الدراسي (1422/ 1423هـ) من الفصل الدراسي الثاني.

أدوات الدراسة:

– اختبار تحصيل يتضمن قراءة الفهم، وقراءة المفردات اللغوية، والمهارات اللغوية واستخدامها.

– مقياس الوعي القرائي: من إعداد جاكوب وباريس (Jacobs and Paris, 1987) بعدما أدخل الباحث بعض التعديلات عليه وتطويعه إلى العربية. ويقيس هذا المقياس وعي التلاميذ باستراتيجيات الفهم ويتكون من (20) سؤالا.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت"

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة في صالح برنامج تكامل أنشطة وممارسات القراءة في التعلم التعاوني كتوجه تعليمي تعاوني متعدد الحقائق لتعليم القراءة وأنشطتها وممارساتها، وأوضحت نتائج الدراسة أن مهارات القراءة لدى التلاميذ قد تأثرت إيجابيا بهذا البرنامج متعدد الحقائق.

5-7- دراسة مفلح (2004):

أهداف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة القنيطرة باستخدام ثلاثة من أساليب التدريس هي: المناقشة، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد وزعت العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى درست بأسلوب المناقشة، والمجموعة الثانية درست بأسلوب التعلم التعاوني، والمجموعة الثالثة درست بأسلوب التعيينات (التعلم الذاتي)، ودامت فترة التطبيق شهرين.

عينة الدراسة: تكونت من 124 طالبا في ثانوية الشهيد أحمد دياب العائدة لمديرية تربية القنيطرة بالجمهورية السورية.

أدوات الدراسة: قائمة مهارات القراءة الناقدة، اختبار اللغة العربية، اختبار القراءة الناقدة، مقياس اتجاهات الطلبة نحو موضوعات القراءة الرافدة للأدب، ودليل المدرس لتنفيذ برنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة ودليل الطالب لانجاز تعيينات التعلم الذاتي، وبرنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.

نتائج الدراسة:

– بلغ متوسط تحصيل الطالب في اختبار القراءة الناقدة القبلي (40.66%) وهذه الدرجة تدل على عدم التمكن من مهارات القراءة الناقدة في ضوء المعيار الذي وضعه الباحث للتمكن من هذه المهارات وهو (75%)

– وجود فرق دال إحصائيا بين درجات طلبة العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيقه في اختبار القراءة الناقدة لصالح درجات التطبيق البعدي مما يدل على فعالية البرنامج.

– تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي نفذت البرنامج بأسلوب التعلم التعاوني على المجموعتين الأخريين في اختبار القراءة الناقدة البعدي.

– بلغت درجة الكسب المعدل للمهارات كافة (1.32) وهذه الدرجة تدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

– نالت درجات المهارات للمجموعة التجريبية الثانية أعلى درجة كسب معدل (1.39)

– عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في اختبار القراءة الناقدة البعدي.

– ظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو موضوعات القراءة الرافدة للأدب قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه.

5-8- دراسة راشد (2005):

أهداف الدراسة: التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية على مهارات تحليل النص الأدبي، وعلى تنمية الاتجاه نحو قراءة الأدب، وعلى اكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

منهج الدراسة:

– المنهج الوصفي التحليلي: لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات.

– المنهج التجريبي: حيث تم التدريس للمجموعتين من قبل نفس المعلمة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من الطالبات بمعهد فتيات البساتين للفصل الدراسي الثاني (2001/ 2002م) ثم قسمت العينة المكونة من (70) طالبة إلى مجموعتين متساويتي العدد تمثل إحداهما مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة:

– قائمة مهارات تحليل النص الأدبي: احتوت على (15) مهارة تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المتخصصين.

– الاختبار التحصيلي في مهارات تحليل النص الأدبي: تكون الاختبار من (82) مفردة تنوعت بين التكملة والاختيار من متعدد والمقال القصير، وقد تم عرضه على مجموعة من المتخصصين، أما الثبات فكان بطريقة التجزئة النصفية.

– دليل المعلم: للاسترشاد به في عملية التدريس.

– مقياس الاتجاه: تم صياغة مفردات المقياس البالغ عددها (25) عبارة، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فحسب باستخدام التجزئة النصفية، وحسب معامل الصدق الذاتي.

– بطاقة ملاحظة السلوك التعاوني: بعد صياغة مفردات البطاقة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

نتائج الدراسة: تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وعلى تنمية الاتجاه نحو قراءة الأدب، وعلى اكتساب السلوك التعاوني لدى الطالبات.

5-9- دراسة مفلح (2005):

هدف الدراسة: تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي من خلال الإطار النظري للدراسة.
- المنهج التجريبي من خلال تجريب أسلوب التعلم التعاوني.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة من الطلبة للعام الدراسي (2003/ 2004م) الموزعين على ست شعب بثانوية الصديق في مدينة حائل السعودية بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد أفراد الشعبة التجريبية (27) طالبا، و(31) طالبا في الشعبة الضابطة.

أدوات الدراسة:

- اختبار الفهم القرائي: هو اختبار تحصيلي موضوعي بأسلوب الاختيار من متعدد، بلغ عدد بنوده (20) بندا، ووصلت نسبة ثباته إلى (78.6%)
- دليل المدرس: لتدريس موضوعات القراءة وفق أسلوب التعلم التعاوني.

الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين، قانون بلاك لمعرفة نسبة الكسب المعدل.

نتائج الدراسة: حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية دل على فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي.

5-10- دراسة السليتي (2006):

أهداف الدراسة: تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أربع شعب من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرستين من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة للعام الدراسي (2004/ 2005م) واحدة للذكور وأخرى للإناث، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة لتصبح واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة:

– الخطط الدرسية: اشتملت على صياغة الأهداف السلوكية، والأساليب والأنشطة، والتقويم بعد عرضها على لجنة التحكيم.

– اختبار القراءة الإبداعية: تكون من (22) فقرة بعد إجراء معاملات الصدق من خلال لجنة التحكيم أما الثبات فحسب بمعامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

– اختبار التفكير الناقد في القراءة: حدد الباحث (30) مهارة من مهارات التفكير الناقد، وخصص لكل مهارة سؤال واحد، وكانت الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ثم عرضها على المحكمين، وتم حساب الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ.

– مقياس الاتجاه: أعد الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فاستخدمت معادلة ألفا كرونباخ.

استغرق تطبيق التجربة (33) حصة بواقع (3– 4) حصص صفية أسبوعيا وبواقع (45 د) للحصة الواحدة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فيما يتعلق بتنمية مهارات القراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة لصالح التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار القراءة الناقدة في المجموعة التجريبية بينما وجدت هذه الفروق في اختبار القراءة الإبداعية لصالح الإناث.

5-11- دراسة عرقاوي (2008):

أهداف الدراسة: التعرف إلى أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي بأحد تصاميمه مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة حيث كانت مدة التجربة أسبوعين كاملين بصورة مكثفة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (104) طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية في المدارس الحكومية بمحافظة جنين في الفصل الدراسي الأول (2007/ 2008م)، وتم توزيع العينة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى التي عددها (44) طالبة بأسلوب التعلم التعاوني

بينما درست المجموعة الثانية التي عددها (33) طالبة بأسلوب التعلم التنافسي، في حين درست المجموعة الضابطة التي عددها (27) طالبة باستخدام التعلم التقليدي.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي يقيس مستويات عقلية مختلفة حسب تصنيف بلوم، يحتوي الاختبار على (5) فقرات تقيس مستوى التقويم من مجموع (50) فقرة من اختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فحسب عن طريق إعادة الاختبار.

الأساليب الإحصائية: برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وذلك باستخدام ولكس لامبدا (Wilks Lambada)، وكذلك اختبار سيداك للمقارنات البعدية لاختبار الفرق بين القياسات القبلي والبعدي، والاحتفاظ لأساليب التعلم المستخدمة وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) واختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية عند اللزوم لتحديد الفروق في القياس البعدي والاحتفاظ بين أساليب التعلم.

نتائج الدراسة:

– أثرت الأساليب الثلاثة (التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، والتعلم التقليدي) إيجابيا في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى الطالبات. كما أظهرت النتائج أن التحصيل في القياس البعدي كان أفضل من الاحتفاظ.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الشعر العربي لدى الطالبات في القياس البعدي لمستويي (الفهم والاستيعاب، والتقويم) والاحتفاظ في الشعر العربي لمستويات (المعرفة والتذكر والتطبيق، والتقويم) بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني، بينما كانت الفروق دالة في المستويات المتبقية والدرجة الكلية للتحصيل لصالح الأسلوب التنافسي، أي أن أسلوب التعلم التنافسي أفضل أسلوب لتعلم الشعر العربي والاحتفاظ به لدى الطالبات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات في القياس البعدي بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني ولصالح التعلم التنافسي، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا أي أن أسلوب التعلم التعاوني أفضل أسلوب لتنمية مهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى الطالبات.

5-12- دراسة الجوابرة (2011):

أهداف الدراسة: التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي حيث تم تطبيق البرنامج لمدة شهرين وعلى مدار (5) أيام في الأسبوع، وتم تطبيق اختبار المتابعة بعد أسبوعين من انتهاء التجربة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد الدراسة (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي من الإناث الملتحقات في مدرسة جنى الأهلية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد تم تقسيمهن بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والمجموعة الثانية ضابطة حيث بلغ عدد أفراد كل مجموعة (15) تلميذة.

أدوات الدراسة:

– اختبار تحصيلي: بعد وضع قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، وعلى ضوئها تم صياغة الاختبار الذي تكون من (10) فقرات لمهارات الاستيعاب الحرفي، و(10) فقرات لمهارات الاستيعاب الاستنتاجي على شكل اختيار من متعدد بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، أما الثبات فكان بطريقة إعادة التطبيق.

– البرنامج التدريبي: تمت تهيئة أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج حيث تم عقد (4) جلسات تمهيدية من قبل المعلمات بوجود الباحثة لتعريفهم باستراتيجية التعلم التعاوني.

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين المشترك (ANCOVA)

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الاستيعاب القرائي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

5-13- دراسة الخزاعلة (2011):

أهداف الدراسة: معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في إنماء مهارات القراءة في اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي بالأردن.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس وهي المفرق الأساسية الثانية للبنين والدجينة الثانوية الشاملة للبنات، وذلك باختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، واختيار من كل مدرسة شعبتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية في كل شعبة (25) طالبا للفصل الأول للعام الدراسي (2008/ 2009م)

أدوات الدراسة: طور الباحث اختبارا في مهارات القراءة تكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد توزعت على أربع مستويات وهي (المستوى الحرفي 8 أسئلة، والمستوى التفسيري 11 سؤالا، والمستوى الاستنتاجي 6 أسئلة، والمستوى التقييمي 5 أسئلة)، قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين. أما الثبات فكان عن طريق إعادة التطبيق، وكانت مدة تطبيق الاختبار (1 سا و30 د).

الأساليب الإحصائية: تحليل التباين للتأكد من تكافؤ المجموعات، واختبار "ت" للإجابة عن الأسئلة.

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة لصالح طريقة التعلم التعاوني.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة بين نتائج تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى جنس المتعلم.

6- مناقشة الدراسات السابقة في استراتيجية التعلم التعاوني ومهارات القراءة الناقدة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج عدة ملاحظات نوضحها في الآتي:

– انفردت دراسة مفلح (2004) بقياس مستوى تمكن الطلبة قبل تطبيق التجربة ووجد عدم تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة في الاختبار القبلي مقارنة بمعيار الأداء (75%).

– هناك دراسات قام الباحث فيها بتصميم دروس التعلم التعاوني كدراسات كل من ألن (Allen, 1972) والديب (1987).

– هناك دراسات قامت بإعادة صياغة محتوى الموضوعات الواردة في الوحدات الدراسية المقررة وفق استراتيجية التعلم التعاوني كدراسات كل من (أبو لبن، 2001؛ راشد، 2005؛ سالم، 2002؛ مفلح 2005؛ موسى، 2001)

– قامت دراسة كل من (أبو لبن، 2001؛ موسى، 2001) بإضافة أنشطة إثرائية من موضوعات متنوعة.

– اختلفت الدراسات في تحديد مدة التجربة فقد استغرقت ما بين أسبوعين إلى شهرين.

– قام بتطبيق التجربة مدرس المادة في دراسات كل من ألن (Allen, 1972)، وكل من (أبو لبن 2001؛ الجوابرة، 2011؛ سالم، 2002؛ راشد، 2005؛ موسى، 2001)

– اختلفت دراسة عبد الحميد (2001) مع باقي الدراسات حيث قامت بالتطبيق طالبة من طالبات التربية العملية.

– اتفقت الدراسات في وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات القراءة الناقدة.

– انفردت دراسة ألن (Allen, 1972) في عدم وجود فرق بين المدخل التعليمي القائم على الفريق ومدخل التدريب من خلال الفصل العادي في مهارات القراءة الناقدة.

– اتفقت معظم الدراسات السابقة في أداة قياس مهارات القراءة الناقدة وهي اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعدد.

– قامت دراسة الديب (1987) بتثبيت المتغيرات المتدخلة كالمستوى الاقتصادي- الاجتماعي، والعمر الزمني للمشاركين، والمستوى التحصيلي القبلي، وذكاء التلاميذ.

– انفردت دراسة الديب (1992) في إعداد صورتين متكافئتين لأداة الدراسة وهي الاختبار المتمثل في صورتين الصورة "أ" والصورة "ب" إحداهما يطبق قبليا والآخر بعديا.

– هناك دراسات لم تجد فروقا تعزى لمتغير الجنس في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في دراسة كل من (مفلح، 2004؛ موسى، 2001)

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المرحلة الثانوية لتطبيق التجربة مثل دراسات كل من (أبو لبن، 2001؛ مفلح، 2004؛ مفلح، 2005؛ موسى، 2001)

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بناء قائمة لمهارات القراءة الناقدة كخطوة مبدئية لبناء اختبار مهارات القراءة الناقدة.

– اتفقت الدراسات على بناء دليل للمعلم للاسترشاد به في عملية التدريس في دراسة كل من (أبو لبن 2001؛ راشد، 2005؛ السليتي، 2006؛ مفلح، 2004؛ مفلح، 2005)

– اختلفت الدراسات السابقة في عدد مهارات القراءة الناقدة حيث تراوحت ما بين (15– 30) مهارة.

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عرض قائمة مهارات القراءة الناقدة واختبار القراءة الناقدة على مجموعة من المحكمين.

خلاصة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كل جوانب الدراسة سواء في تدعيم الإطار النظري للدراسة، أو الجانب الميداني من خلال التعرف على إجراءات التجربة، وضبط المتغيرات الدخيلة والتعرف على مهارات القراءة الناقدة، كما ساهمت الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة بمهارات القراءة الناقدة ثم بناء اختبار يضم تلك المهارات، وإعداد دليل المعلم وفق استراتيجية التعلم التعاوني، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها.

الفصل الثالث

استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد

1 - تعريف استراتيجية التعلم التعاوني

2 - نشأة التعلم التعاوني

3 - أهمية التعلم التعاوني

4 - العناصر الأساسية للتعلم التعاوني

5 - تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني

6 - صعوبات أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني

خلاصة

تمهيد:

يختلف المتعلمون في أنماط تعلمهم تبعا للفروق الفردية الموجودة بينهم، وقد نتج عن ذلك ثلاث أنماط من التعلم وهي التعلم الفردي، والتعلم التنافسي، والتعلم التعاوني، وهذا الأخير هو محور دراستنا في هذا الفصل حيث سنتعرض فيه إلى مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني، والتعريج على أساسها النظري وأهم المزايا التي تتمتع بها، والمبادئ التي تقوم عليها، وكيف يمكن للمعلم أن يطبقها؟ وما الصعوبات التي تواجهه أثناء التطبيق؟

1- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني:

تعريف ستيتمان (statman, 1980): «هو استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من(2-5) أعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة» (الخفاف، 2013: 33)

تعريف آدمز وآخرون (Adams & et al, 1990): «هو استراتيجيات التدريس التي تقوم على تنظيم الصف، حيث يعمل التلاميذ بعضهم مع بعض في شكل مجموعات صغيرة يناقشون الأفكار ويجمعون البيانات من أجل تحقيق هدف مشترك وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن تعلم زملائه في المجموعة وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلفت بها» (المرجع نفسه: 34)

تعريف جونسون وجونسون (Johnson &Johnson, 1990) «استراتيجية تدريس حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة لتحقيق أقصى قدر من التعلم الخاص بهم والخاص بالآخرين» (Smith and MacGregor, 1992: 11)

تعريف نيومان وناث وروك (Newman, Nath & Rock, 1990) «التعلم التعاوني يحسن عمل طلاب المجموعة الصغيرة الذين يعملون مع بعض كفريق لحل مشكلة ما، ويساعدون بعضهم لتحقيق هدف مشترك» (Adeyemi, 2008: 697)

تعريف ستيفن (Stephen, 1992) «استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الفريق ليس مسئولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، وبالتالي يتحقق جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم» (اللميع والعجمي، 2003: 48)

تعريف غوكالي (Gokhale, 1995) «هي طريقة في التدريس التي تمكن الأشخاص العمل مع بعضهم البعض لتحقيق هدف مشترك، فالفرد مسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين، ونجاحه يعتمد على نجاح الآخرين» (Laal, 2013: 1434)

تعريف جونسون وجونسون وهولبك (Johnson, Johnson and Holubec, 1995) «ذلك النوع من التعلم الذي يتم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة تتراوح ما بين (2– 6) طلبة بحيث يسمح لهم بالعمل سويا وبفاعلية عالية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويتم تقويم أداء الطلبة بمقارنته بمحكات معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم، وتتميز المجموعات التعليمية التعاونية عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية، فليس كل مجموعة هي مجموعة تعاونية» (سعادة وآخرون، 2008: 76)

تعريف سلافين (Slavin, 1995) «في التعلم التعاوني يتوقع التلاميذ المساعدة، وتبادل الحوار مع بعضهم البعض، ويستفيدون من الخبرات السابقة، ويساعدون بعضهم بعضا في الفهم» (Adeyemi, 2008: 696)

تعريف فلوز (Flows, 1997): «بأنها طريقة تشمل سلسلة من الفعاليات المنظمة الهادفة التي يديرها المعلم في الصف، ويوجه انتباه طلابه إليها بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات والإجراءات لتؤدي بهم إلى تحقيق أهداف الدروس» (جورانه وادعيس وجورانه والنعيمي، 2011: 807)

تعريف زيتون (2007): «أحد استراتيجيات التدريس والتعلم النشط التي جاءت به وأكدته الحركات التربوية المعاصرة حيث يعمل فيه الطلاب المتعلمون في مجموعات تعاونية صغيرة (2– 5 طلاب) داخل الصف أو المختبر أو الميدان تحت إشراف المعلم وتوجيهه وإدارته، ويكون الطلاب عادة من مستويات وقدرات مختلفة (غير متجانسة)، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة على تحقيق أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا» (زيتون، 2007: 553)

تعريف سعادة وآخرون (2008): «نمط من أنماط التعلم والتعليم الحديثة، الذي يتعلم فيها الطالب كيف يتعلم من جهة ويعلم الآخرين من جهة ثانية، وذلك ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على أن يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعا، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية، ويعزز بالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفيا واجتماعيا، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر المتطور» (سعادة وآخرون، 2008: 78)

تعريف جورانه وادعيس وجورانه والنعيمي (2011): «طريقة تعلمية تقوم على استخدام مجموعة صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها بين 4- 6 طلاب تعمل هذه المجموعات لإنجاز هدف مشترك، فيتعلم الأعضاء ويعلم بعضهم بعضا ويحققون نواتج تعلمية مختلفة كالتحصيل الأكاديمي والمهارات والقيم والاتجاهات في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق الهدف المشترك» (جورانه وادعيس وجورانه والنعيمي، 2011: 809)

تعريف الطراونة (2012): «هو أسلوب تعلمي يقوم على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كل مجموعة بإنجاز المهمات التعليمية التي يوكلها المعلم لهم بشكل تعاوني، ودور المعلم في هذا الأسلوب يتمثل في إعطاء فكرة عامة عن الدرس، وتحديد الأهداف، وتقديم التعزيز، والتغذية الراجعة لكل مجموعة. وفي النهاية تقدم كل مجموعة تقريرا عن أدائها للمجموعات الأخرى بإشراف المعلم» (الطراونة، 2012، ص:454)

من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم استراتيجية التعلم التعاوني يمكن ملاحظة ما يلي:

- اختلاف التعريفات من حيث النظرة إلى شكل وتنظيم استراتيجية التعلم التعاوني فهناك من فصل فيها وهناك من اختصرها.
- أهمية دور الأستاذ في تنظيم الموقف التعليمي والإشراف عليه والتوجيه والإرشاد للطلاب في المجموعات التعاونية.
- أهمية الطالب في التعلم التعاوني، ومدى تفاعله، ومشاركته وقبوله النفسي والاجتماعي والسلوكي له.
- أن مجموعات التعلم التعاوني مجموعات صغيرة يتراوح عدد أعضائها من 2- 7 طلبة.
- أن استراتيجية التعلم التعاوني تعتمد اعتمادا رئيسا على التفاعل بين الطلاب، والمشاركة الإيجابية والهادفة للوصول إلى أهداف محددة وواضحة.
- التأكيد على المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لكل طالب ضمن المجموعات التعاونية.
- يقوم الطالب أثناء التعلم التعاوني بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه وحضوره في الموقف التعليمي وهما دور التعلم والتعليم في موقف واحد.
- يمكن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في جميع المواد وفي جميع المراحل الدراسية.

2- نشأة التعلم التعاوني:

إن التعاون موجود منذ وجود البشرية، فقد ورد ذكره في القرآن في قوله تعالى ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: 2] فهو حث إلهي للتعاون في الخير والتقوى، كما أشاد به النبي صلى الله عليه وسلم في عدة أحاديث منها (ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم

كمثل الجسد، إذا اشتكى عضوا تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى) [البخاري: 6011]، وأيضا (والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه) [مسلم: 2699]

لذا فقد ظهرت جذور التعلم التعاوني في النظام التربوي الإسلامي حيث كانت تعقد الحلقات لتحفيظ القرآن الكريم، ولتعليم الناس أمور دينهم، وكان يتخلل هذا التعليم طرح الأسئلة والمناقشات، كما كانت تعقد المناظرات أيضا.

وفي مجال التربية والتعليم فقد أشار كل من (أبو النصر وجمل، 2009؛ جابر، 1999؛ الخفاف 2013؛ الربيعي، 2011؛ سعادة وآخرون، 2008)، وبودريت (Baudrit, 2005) إلى أن فكرة التعلم التعاوني في المؤسسة التربوية قديمة، حيث نادى الكثير من التربويين بضرورة أن يتعلم الطلبة من بعضهم بعضا منذ (1900) على يد كوفكا (Koffka) الذي أكد على أن المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة متقابلة فيما بينها، ويتناوب فيها الاعتماد الإيجابي بين الأعضاء.

وقام كيرت ليفين (Lewin, 1935) بتطوير أفكار كوفكا ما بين (1935– 1984) حول نقطتين أساسيتين هما: أن أساس عمل المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وأن حالة التوتر الداخلي لدى أعضاء المجموعة تدفعهم للعمل، وبالتالي تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة، وبذلك يعتبر أول من وضع الأساس لتعريف المجموعة في إطار علم النفس الاجتماعي.

في الفترة ما بين (1949– 1962) قام دويتش (Deutsch) بصياغة نظرية للتعاون والتنافس وتوصل إلى ثلاثة تنظيمات تؤدي إلى تحقيق أهداف الجماعة هي التنظيم التعاوني والتنظيم التنافسي والتنظيم الفردي، كما وضع الأساس النظري للتعلم التعاوني.

وقام جونسون (Johnson) بتطوير أفكار دويتش لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الإيجابي، وتعاون كل من جونسون (Johnson) وجونسون (Johnson) في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بكلية التربية بجامعة منيسوتا بأمريكا، وقيامهما بنشر أكثر من (80) دراسة حول الموضوع نفسه، وكان أساس عملهما أنه إذا تم تحديد وصياغة أهداف تعاونية للتعلم فإن المتعلمين سيتعاونون، ويدعمون جهود بعضهم البعض لتحقيق هذه الأهداف.

وتم تطبيق هذه الأفكار النظرية في بريطانيا في أواخر القرن (18) على نطاق واسع عندما تم استخدام المجموعات التعليمية التعاونية، وفي أوائل القرن (19) طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية عندما تم افتتاح مدرسة تعنى بهذا الأسلوب في مدينة نيويورك (1806).

وعمل باركر (Parker) على تطوير فكرة التعلم التعاوني التطبيقي في الفترة ما بين (1875-1880) حيث أشار إلى أهمية التعلم التعاوني في إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارة التعاون في سلوكهم.

وبدأ الاهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني في (1900) ضمن مشروع ديوي (Dewey) الذي عزز استخدام أسلوب المجموعات التعاونية، حتى أصبح جزءا من أسلوبه الشهير في التعلم، الذي بين أن حجرات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يحدث في المجتمع، وأن تكون مختبرا لتعلم الحياة اليومية وذلك في أواخر (1930).

ومع ذلك فقد تعرض دوب وماي (Doop & May, 1937) من خلال نظريتهما الاجتماعية إلى التمييز بين التعاون والتنافس، ووضع بارنارد (Barnard, 1938) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية مركزا فيها على العوامل التي تظهر المواقف التعاونية، وتوصل إلى أن التعاون من أكثر العوامل فاعلية للتغلب على الفروق الفردية.

لكن التعلم التعاوني المنظم بدأ (1949) على يد دوتيش (Deutech) الذي نادى باستعماله أسلوبا بديلا عن التعلم الاعتيادي، وعرض دويتش تصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمدا في تصوراته على نظرية ليفين (Lewen, L) عام (1937).

وطور ثيلين (Thelen, 1960) في جامعة شيكاغو إجراءات أكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات، وقد عكف على دراسة ديناميات الجماعة، وطور صورة واضحة المعالم لبحث الجماعة وقدم أساسا تصوريا، مفاهيميا للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني.

ومن أهم الأشخاص الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بياجيه (Piaget, 1965) حيث قال عندما يتعاون الأفراد في بيئة ما فإنه يحدث بينهم صراع معرفي- اجتماعي يؤدي إلى إحداث عدم توازن معرفي، وهذا بدوره ينشط قدرة الفرد على الأخذ بوجهة نظر معينة، وعلى النمو المعرفي، وإن اكتساب القيم واللغة والقوانين والنظم والأخلاق يتم من خلال التفاعل مع الآخرين، وإن التعلم والتطور عند الفرد ينتجان عن التعاون الجماعي مع الأقران، كما أن له أثر مهم في تكوين استراتيجيات العمل الذهني التي تساعد المتعلمين في حياتهم العملية أكثر من استيعاب المعلومات نفسها.

في حين تعتمد أفكار فيجوتسكي (Vygotsky) بأن المعرفة سلوك اجتماعي يبنى من خلال الجهود التعاونية المبذولة للتعلم والفهم وحل المشاكل، ويقوم الأعضاء في أثناء ممارسة هذا السلوك أيضا بتبادل المعلومات والخبرات واكتشاف نقاط الضعف في استراتيجيات تفكير بعضهم بعضا، ويعدلون فهمهم بناء على فهم الآخرين.

أما برونر (Bruner) فيرى أن المشاركة تلعب دورا كبيرا في التعلم الصفي متأثرا بفكر فيجوتسكي الذي أشار إلى دور التفاعل الاجتماعي في تيسير التعلم والذي بدوره يوقظ وينبه وينشط عمليات داخلية منوعة للقيام بعملها عندما يتفاعل الطفل مع الآخرين في البيئة، وهكذا فإن أسس التعلم والنمو هو النجاح الذي يتحقق تعاونيا.

أما نظرية التعلم السلوكية التي من أبرز روادها سكنر (Skinner) فإنه يركز على أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات لكونها تخلق تعزيز داخلي لكل فرد من أفراد المجموعة، وقد ركز سكنر على التوافق الجماعي، وركز باندورا على المحاكاة، وركز هومانز وثيبوت وكيلي على التوازن بين المكافآت والتكليفات في التبادل الاجتماعي بين الأفراد الذين يعتمد بعضهم على بعض، كما ركز سلافين على الحاجة إلى مكافآت جماعية خارجية لحفز الأفراد على التعلم في المجموعات التعلمية التعاونية.

كما ينطلق التعلم التعاوني من نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر (Gardner, 1983) والتي من مبادئها أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددها في مجموعات يساعد على تحقيق تعلم أفضل.

استنادا إلى ما تقدم فإن استراتيجية التدريس بالتعلم التعاوني تتفق مع النظرة الحديثة في التربية والتي تهدف إلى جعل المتعلم عنصرا فعالا وإيجابيا في عملية التعلم، بالإضافة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعده في التعامل مع الآخرين.

3- مزايا التعلم التعاوني:

3-1- تحسين التحصيل الدراسي: يسهم التعلم التعاوني في تحسن درجات الطلاب في معظم المواد الدراسية، وفي جميع المراحل التعليمية، وهو ما أثبتته الكثير من الدراسات كالآتي:

- **في اللغة العربية:** أظهرت نتائج دراسة لافي (2012) التي هدفت التعرف على أثر التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة إلى تفوق المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أدت الاستراتيجية إلى نمو اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني.

- **في الرياضيات:** فقد أظهرت نتائج دراسات كل من نوح (1993) التي هدفت التعرف على أثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية، ودراسة الدمنهوري (2000) التي هدفت التعرف على كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المدرسة الثانوية، ودراسة الطراونة (2012) التي هدفت إلى الكشف

عن أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لطلبة الصف الثامن الأساسي: إلى أن هناك زيادة في التحصيل تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

- **في الدراسات الاجتماعية:** كشفت نتائج دراسة القحطاني (2000) التي هدفت التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة أن هناك أثرا ملموسا على التحصيل بدرجة عالية مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية.

- **في التربية الفنية:** أظهرت دراسة خضر (1998) التي هدفت التعرف على أثر استراتيجية التعلم على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية إلى أن المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي للغة الفن، وفي الاتجاه نحو التربية الفنية.

- **في الحاسب الآلي والبرمجة:** توصلت دراسة فودة (1999) التي هدفت التعرف على أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

3-2- الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول: أظهرت دراسة كل من عرقاوي (2008) التي هدفت التعرف على أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ودراسة نزال (2009) التي هدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات (بالتعلم) في مساق طرائق التدريس والتدريب العامة لدى طالبات جامعة القدس المفتوحة إلى: الأثر الإيجابي في التحصيل وفي الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول.

3-3- إشباع الحاجات الأساسية لدى المتعلمين: أشار كل من جونسون وجونسون (Johnson and Johnson, 1999) إلى أن التعلم التعاوني يشبع الكثير من الحاجات كالحاجة إلى التقدير، والاحترام والانتماء، والحب، ومساعدة الآخرين.

3-4- تحسين الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية: فقد أظهرت نتائج دراسة التويجري (2002) التي هدفت التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت إلى أن: استراتيجية التعلم التعاوني أكسبت المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

3-5- تنمية الميول العلمية: أظهرت دراسة الدسوقي (1999) التي هدفت التعرف على أثر التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم وحدة الطاقة وميولهم العلمية إلى أن المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة في مقياس الميول العلمية.

3-6- زيادة الدافعية: أظهرت نتائج دراسة السعدني (1993) التي هدفت التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز إلى زيادة الدافع للإنجاز.

3-7- تعزيز عمليات التفكير العليا وتنمية مهاراتها المختلفة: فقد أثبتت دراسات كل من دراسة موسى (2001) التي هدفت معرفة فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة، ودراسة حسن (2001) التي هدفت التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة الليمع والعجمي (2003) التي هدفت التعرف على أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت، ودراسة الأكلبي (2008) التي هدفت التعرف على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي إلى أن: التعلم التعاوني ينمي التفكير مثل التفكير الاستدلالي والناقد والابداعي.

3-8- اكتساب المهارات الاجتماعية: وردت عند كل من جاسن وبويل، وجونسون وجونسون، سميث وماكجريجور (Gillies and Boyle, 2010 ; Johnson and Johnson, 1999 ; Smith and MacGregor, 1992)، وما أظهرته دراسات مثل دراسة عبد الحميد (2001) التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ودراسة راشد (2005) التي هدفت التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري، ودراسة البهادلي (2011) التي هدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، ودراسة جورانة وادعيس وجورانة والنعيمي (2011) التي هدفت التعرف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ إلى أن: هناك أثرا واضحا لاستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب أنماط السلوك التعاوني، وتنمية التفاعل الاجتماعي، وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم.

3-9- التغلب على الكثير من السلوكات السلبية: مثل العدوانية، والقلق، والخجل والانطواء والانسحاب وهو ما أثبتته دراسة الشعراوي (2001) التي هدفت التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في خفض مستوى الخجل لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي، وأكدت فاعليته في جميع الأبعاد السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والفيسيولوجي.

3-10- اكتساب المفاهيم العلمية: فقد أظهرت نتائج دراسة السويلمين (2008) التي هدفت التعرف على أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارة للمادة، ودراسة السعدي (2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر، ودراسة ابراهيمي (2012) التي هدفت التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط في الجزائر إلى: تفوق استراتيجية التعلم التعاوني على استراتيجية التعلم التقليدي في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية، والعلمية، والرياضية.

3-11- تحسين تعلم الطلاب من ذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة: أظهرت دراسة الغنام (2000) التي هدفت التعرف على فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، ودراسة عرفات (2009) التي هدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي للمتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، ودراسة الجوابرة (2011) التي هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. حيث توصلت جميعها إلى أن: هناك أثرا إيجابيا لاستراتيجية التعلم لهذه الفئة الخاصة.

3-12- تنمية مهارة المتعلمين في حل المشكلات: فقد ذكر جونسون وجونسون (Johnson and Johnson, 1999) ذلك، وأثبتته دراسة رمضان (2011) التي هدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات إلى تنمية هذه المهارة.

3-13- تحقيق التوافق الدراسي: أظهرت دراسة عنو (2012) التي هدفت التعرف على تأثير التعلم التعاوني على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلى وجود فروق في الأبعاد الثلاثة المتمثلة في الجد والاجتهاد، والإذعان، والعلاقة بالمعلم والتوافق الدراسي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد تأثير التعلم التعاوني على التوافق الدراسي لدى التلاميذ.

4- مبادئ التعلم التعاوني:

لكي ينجح المعلم في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني عليه أن يوضح للطلبة في كل مرة مبادئ التعلم التعاوني التي يجب توافرها لتحقيق مستوى عالي في التعلم داخل المجموعات التعاونية، وقد ذكر فلدر وبرنت (Felder & Brent, 2001) إلى أن الذين وضعوا المبادئ والأساليب الأساسية للتعلم التعاوني

منهم على سبيل المثال فلدر وبرنت، وجونسون وجونسون وسميث، وميليس وكوتيل (Felder &Brent, 1994,1996 ; Johnson, Johnson, and Smith, 1998; Millis and Cottel)، كما نصح فيلدر وبرنت (Felder & Brent, 2001) بأهمية التمسك بمبادئ التعلم التعاوني التي تعتبر من أحد الركائز الأساسية لنجاح استراتيجية التعلم التعاوني.

كما أشار كل من (أبو النصر وجمل، 2009؛ جابر، 1999؛ الخفاف، 2013؛ الربيعي، 2011 زايد، 2007؛ السليتي، 2008؛ عبد الحميد، 2001؛ العمر، 2001؛ علي، 2011) وجونسون وجونسون ولال (Johnson and Johnson, 1999; Laal, 2013) إلى مبادئ التعلم التعاوني كالآتي:

4-1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: على المتعلمين أن يدركوا أنهم مرتبطون معا، وأن ما يقومون به يؤثر في عمل ونجاح المجموعة ككل، لذلك علينا أن نخبرهم أنه يمكنهم التماس المساعدة من بعضهم البعض إذا احتاجوها حتى يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح، وبهذا يكون على المتعلمين مسؤوليتان هما تعلم المادة المطلوبة وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموها، ومن أنواع الاعتماد المتبادل الإيجابي:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف:** وضع أهداف مشتركة، وواضحة تعمل المجموعة على تحقيقها.
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة:** منح أفراد المجموعة تعزيزات، ومكافآت مشتركة ليشعر كل متعلم أن ما أفاد المجموعة ككل من تعاونه قد أفاده أيضا.
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد:** حيث تعطى وسيلة واحدة لتستخدمها المجموعة ككل كإعطاء قاموس واحد لهم.
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في إنجاز العمل:** إن أداء الأعضاء يحدث بشكل متبادل، فلا يعمل كل عضو لوحده لأنه مسؤول عن إنتاجية الأعضاء الآخرين، وملتزم تجاههم بالمساعدة والدعم.
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تبادل الأدوار:** كل عضو في المجموعة لديه دور يقوم به فهناك المنظم، والملخص، والموسع، والمستوضح ...إلخ، ويتحمل كل عضو المسؤولية من أجل إنجاز المهمة المشتركة.
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحديد الهوية:** تضع المجموعة لنفسها هوية مشتركة من خلال اسم أو رمز تعرف به، وتتميز به عن باقي المجموعات، فيشعر كل عضو بالانتماء إلى المجموعة مما يؤدي به إلى الارتباط معهم عاطفيا.

4-2- المسؤولية الفردية: لا يعني التعلم التعاوني انتفاء المسؤولية الفردية عن المتعلم بل عليه الإسهام بنصيبه من العمل وحرصه على تعلم المادة التعليمية المعنية، والتفاعل مع بقية زملائه وتقديم ما يمكنه لمساعدة أعضاء مجموعته على التعلم، فالمتعلمون لا يستشعرون مسئوليتهم أمام الأستاذ فقط بل وأمام زملائهم، ولكي يستشعر المتعلم المسؤولية الفردية على الأستاذ القيام بالآتي:

- تقويم جودة، ونوعية إسهامات كل متعلم على حدة.
- تقويم أداء كل متعلم بشكل مستمر.
- اختبار أعضاء المجموعة شفويا.
- الطلب من المتعلم كتابة وصف للعمل أو أداء أعمال معينة كل بمفرده ثم إحضارها للمجموعة.
- إعطاء كل متعلم اختبارا فرديا لتحديد المسؤولية عن الإنجاز.
- الاختيار العشوائي لأحد الطلاب لتقديم الإجابة دون أن يكون ذلك دوره.

4-3- التفاعل المعزز وجها لوجه: على الأستاذ تنظيم جلوس المتعلمين على نحو متقارب حتى يسهل عليهم التفاعل، وعليه ملاحظة، ومتابعة مجريات التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أعضاء المجموعة والمساعدة التي تحدث بينهم في تبادل، وتشجيع الجهود التعلمية من خلال الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي، وتبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم ومن خلال تعليم الطلاب بعضهم البعض الآخر بالمقابلة وجها لوجه يصبح الأعضاء ملتزمين بصفة شخصية نحو بعضهم بعضا، ونحو تحقيق أهدافهم المشتركة.

4-4- المهارات الاجتماعية: حتى يعمل الطلاب مع بعضهم البعض بشكل فعال لا بد عليهم أن يتعلموا، ويستخدموا مهارات اجتماعية من أجل التفاعل الإيجابي للمجموعة، لذا يحرص الأستاذ تعليم المتعلمين المهارات الاجتماعية اللازمة مثل: القيادة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وبناء جسور الثقة وفنون الاتصال، وحل النزاعات التي قد تنشأ بينهم، كما ينبغي على الأستاذ أن يحفزهم على استخدامها.

4-5- معالجة عمل المجموعة: قيام الأستاذ بمراقبة، وتفقد عمل المجموعات أثناء الأداء، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم مع مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم أثناء عملهم مع بعض بعد ذلك يتم تخصيص وقت محدد للمجموعات لمناقشة عملها، والتعرف على مستواه، وتقويم مسار تقدمها في تحقيق أهدافها، ومدى نجاحها، ومدى قدرتها وحفاظها على علاقات اتصال جيدة، وفاعلة بين أعضائها، والهدف من ذلك تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم ويتحقق ذلك من خلال:

– تكليف أحد أفراد المجموعة بالتحدث عن ثلاثة أعمال أداها وساهم بها في إنجاح عمل مجموعته.
– تحدث أفراد المجموعة عن سلوك ما أو عمل يقومون به في اليوم التالي لرفع مستوى أداء مجموعتهم.

5- تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

يعتقد البعض أنه لم يعد للأستاذ دورا أساسيا في استراتيجية التعلم التعاوني، لكن على العكس فهي تحتاج لأستاذ كفء، ونشط حتى يخطط لهذا النوع من التعلم، ويعمل على إنجاحه حيث يتغير أداؤه من التلقين إلى التوجيه، والإشراف على مجموعات صغيرة تعمل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف محددة.

لكي تنجح استراتيجية التعلم التعاوني على الأستاذ أن يعد لها إعدادا جيدا قبل وأثناء وبعد الدرس التعاوني من خلال عدة إجراءات يقوم بها كما وردت عند كل من (أبو النصر وجمل، 2009؛ الخفاف 2013؛ الربيعي، 2011؛ زايد، 2007؛ زيتون، 2007؛ سعادة وآخرون، 2008؛ الشقيرات، 2009 عبد الخالق وعبد الخالق، 2007؛ عبيدات وأبو السميد، 2007؛ القلا وناصر وجمل، 2006؛ نصر الله، 2006) كالآتي:

5-1- الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ قبل بدء التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني:

5-1-1- تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى مجموعات: على الأستاذ أن يكون المجموعات بنفسه، حيث يتم توزيع المتعلمين على المجموعات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث التحصيل، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي ...إلخ، وإذا احتج المتعلمين على عضوية المجموعة، يوضح لهم بأنه سيشكل مجموعات جديدة فيما بعد، ويرى ريستا ولافريار (Resta & Laferrlère, 2007) أن هناك مجموعة متنوعة للطرق التي يمكن بها تشكيل أعضاء المجموعة كأن يكون من تحديد الأستاذ أو من طرف التلاميذ أو عشوائي، ويمكن للمجموعة أن تكون متباينة أو متجانسة، وعليه ويكون تقسيم المجموعات بإحدى الطرق التالية:

– **الطريقة العشوائية:** بقسمة عدد الطلاب على عدد أفراد كل مجموعة.
– **الطريقة العشوائية وفقا لمستويات الطلبة:** إعطاء اختبار قبلي، وتقسيم الطلاب حسب نتائجه إلى مستويات: عال، متوسط، متدن ثم يجعل في كل مجموعة هذه المستويات وبشكل عشوائي.
– **الطريقة المعتمدة على اختيار الطلبة لأعضاء مجموعتهم:** حيث يترك الأستاذ الحرية للطلبة لتشكيل المجموعات التعاونية، وعلى أثر ذلك يقوم كل طالب باختيار ما يناسبه من الزملاء والأصدقاء، وهذه الطريقة لا تحقق في الغالب الهدف المطلوب منها لذا على الأستاذ تجنب استخدامها وتطبيقها ما أمكن.

– **تكوين مجموعات بالاختيار المباشر من الأستاذ:** يقوم الأستاذ بتشكيل المجموعات لأنه الأقدر على معرفة مستوى متعلميه وخلفياتهم واهتماماتهم وميولهم.

– **تكوين مجموعات لتقليل عدد الطلبة المعزولين:** يعمل الأستاذ على إشراك المتعلم في اختيار أفراد مجموعته حيث يطلب من كل متعلم أن يحدد زميلين أو ثلاثة يود العمل معهم، فيظهر بعد ذلك مجموعة من المتعلمين لم يتم اختيارهم من قبل زملائهم ويعتبرون معزولين فيقوم الأستاذ بدمجهم في مجموعات فاعلة، ويقوم الأستاذ بإضافة الأعضاء الآخرين المكملين للمجموعة، وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق المستخدمة في تشكيل المجموعات التعاونية الناجحة وذلك لأنه يتم تشكيلها بالتعاون ما بين الأستاذ وطلابه.

5-1-2- ترتيب جلوس الطلبة في مجموعات: على الأستاذ تهيئة الحجرة الدراسية جيدا فقد أشار دول وكيلي (2016) أن مختصي العمل مع الجماعة يؤكدون على أن ترتيبات الجلوس لها تأثير كبير على أنماط التواصل، ويفضلون أشكال الجماعات التي تشجع على المشاركة (عادة وليس دائما تنويعات من شكل الدائرة)، ومن المهم ترك مسافة كافية بين كل مجموعة وأخرى مما يتيح حرية الحركة والتنقل بينها وتجنب التشويش، ويرى كل من (جابر، 1999؛ الخفاف، 2013) أن ترتيب مقاعد الدراسة يتخذ صورا عديدة منها الترتيب العنقودي، والترتيب التبادلي أو الدوار، وهما مثالان استخدما من قبل مدرسين ذوي خبرة أثناء دروس التعلم التعاوني:

– **الترتيب العنقودي:** وفيه تتجمع مقاعد التلاميذ وأدراجهم كل أربعة أو كل ستة على حدة، وقد يطلب الأستاذ من المتعلمين أن يحركوا مقاعدهم وقت المحاضرات أو عروض البيان بحيث يواجه المتعلمين جميعا المدرس.

– **الترتيب الدوار أو المتحرك:** حيث تنظم الأدراج والمقاعد على شكل أجنحة وعند الإشارة للمتعلمين تتحرك الأدراج التي توجد في الجناح لتكون مجموعات رباعية.

– **الترتيب الدائري:** تنظم المقاعد حول بعضها بشكل دائري مما يحدث أكبر قدر من التفاعل بين أعضاء المجموعة.

5-1-3- نماذج العمل في المجموعات التعاونية: يحتاج الأستاذ إلى تحديد كيفية عمل المتعلمين سواء كان ذلك داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات، لذا وجب عليه التعرف على هذه النماذج وهي كما وردت عند (أبو النصر وجمل، 2009؛ الخفاف، 2013) كالآتي:

– **العمل الفردي لمهمة واحدة:** يعطى كل متعلم نفس المهمة ليقوم بأدائها على انفراد وبعد ذلك يجتمع أفراد المجموعة الواحدة للنقاش، وتبادل الخبرات، والتنسيق فيما بينهم لتقديم إجابة واحدة باسم المجموعة.

– **العمل الفردي جزء من المهمة الكلية للمجموعة:** تكليف كل مجموعة بمهمة معينة، لكن توزع أجزاؤها على كل أفراد المجموعة بحيث يقوم كل متعلم بالجزء الخاص به.

– **العمل الجماعي للمهمة الواحدة:** إعطاء مهمة واحدة للمجموعة حتى تتعاون على إنجازها منذ البداية.

– **العمل في مجموعات مستقلة لأداء مهمة واحدة:** تقسيم المهمة المراد دراستها إلى أجزاء، بحيث تعطى كل مجموعة جزءا معينا حيث يكون عمل المجموعات مكملا لعمل بعضهم بعضا والخروج بنتيجة واحدة.

– **نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في وقت واحد:** تكليف كل مجموعة بمهمة واحدة، ويجري تنافس بين المجموعات في الوصول إلى النتائج النهائية أولا.

– **نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في أوقات متعاقبة:** يشبه النموذج السابق إلى حد ما، إلا أن الوقت يختلف، حيث تعمل المجموعات هنا في أوقات متعاقبة، وذلك بناء على نتائج كل مجموعة من جهة ووقت الحصة من جهة ثانية.

5-1-4- تحديد حجم المجموعات الطلابية: يبقى الأستاذ سيد الموقف في تحديد حجم المجموعات الطلابية مع مراعاة مساحة الحجرة الدراسية، وعدد المتعلمين فيها، وطبيعة المهمة، والوقت المتاح ويؤكد بين (Bean, 1996) أن حجم المجموعة من خمسة قد يكون الأمثل لكثير من حالات التعلم لأن حجم المجموعة الأكبر قد يخفف من خبرة المتعلم (Resta & Laferrlère, 2007: 71)

5-1-5- تحديد زمن بقاء أفراد المجموعة الواحدة ضمن مجموعتهم: هناك فريق من المربين يدعون إلى ثبات أفراد المجموعة الواحدة ضمن مجموعتهم حتى تكون هناك فرصة لبناء الانسجام، والمودة والثقة فيما بينهم، مما يؤدي بهم إلى التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء إنجاز المهمة. في حين يفضل بعض المربين تغيير أعضاء المجموعة من حين لآخر لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعرف إلى شريحة واسعة من زملائهم والعمل معهم، مما يؤدي إلى تنمية مهارات وخبرات الأفراد المختلفة.

5-1-6- توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة: هناك عدة أدوار يمكن تكليف المتعلمين بها لضمان مشاركة الجميع في إنجاز المهمة المطلوبة لأجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وقد تختلف مسميات الأدوار تبعا لطبيعة المهمة، فيمكن الاستغناء عن بعض الأدوار، أو استحداث أدوار جديدة وتعتبر هذه التسميات وسيلة لأجل تسهيل عملية الاتصال بين أعضاء المجموعة من جهة، وبينهم وبين الأستاذ من جهة أخرى، نذكر منها على سبيل المثال:

– **قائد المجموعة:** يقوم بقيادة الحوار، وشرح المهمة، وتشجيع كل أفراد المجموعة على المشاركة الإيجابية، وتقريب وجهات النظر.

– **القارئ:** هو الذي يقوم بقراءة ورقة العمل لأفراد مجموعته.

- **المشجع:** يشجع الأعضاء على المبادرة في إنجاز المهمة، ويثير دافعيتهم، ويعزز إسهاماتهم.
- **الملاحظ:** هو الذي يلاحظ السلوك الاجتماعي، والتربوي، ويرصده.
- **المسجل:** يتمثل دوره في كتابة، وتسجيل ما يدور من مناقشات، وتدوين الإجابات التي تتفق عليها المجموعة كما يحتفظ بسجل المقترحات، والقرارات، ونتائج مناقشات المجموعة، ويستعرض أداء مجموعته أمام طلاب الصف.
- **المستوضح:** يطلب من كل متعلم الإدلاء برأيه، ويقدم أمثلة توضيحية، ويتأكد من أن كل عضو في المجموعة يستطيع شرح كيفية التوصل إلى الإجابات التي قدمتها مجموعته.
- **فني الإجراءات:** يقوم بتسهيل عمل المجموعة من خلال تحضير المواد التعليمية والأدوات والأجهزة وتوزيعها على زملائه، ويراقب حسن استخدامهم لها ثم يجمعها بعد الانتهاء منها ويسلمها للأستاذ، كما يسلم عمل مجموعته للأستاذ، ويكون رابطة ما بين مجموعته والمجموعات الأخرى.
- **المقوم:** يقوم بتقييم إنجاز عمل المجموعة ككل فيظهر جوانب القصور فيما يقدمه زميله، ويبرر رأيه ويطلب منه اقتراح التعديل المناسب الذي يحسن من عمل المجموعة.
- **الموقت:** يساعد المجموعة في التحكم في سرعة إنجاز العمل في الوقت المحدد، ويخبرهم بالوقت المستغرق في المهمة، والوقت المتبقي.
- **الملخص:** يقوم بتلخيص المادة حتى يتمكن أعضاء المجموعة من مراجعتها.

5-2- دور الأستاذ في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني:

5-2-1- دور الأستاذ قبل الدرس التعاوني:

- اختيار درس مناسب فيمكن للأستاذ أن يختار موضوعا من المواضيع المتنوعة الواردة في البرنامج أو يختار أي موضوع من طرفه أو من طرف المتعلمين، حيث يضم هذا الموضوع أجزاء مناسبة للتعلم التعاوني.
- تحديد أهداف الدرس.
- تحديد خطة سير الدرس، والوقت المناسب لكل خطوة.
- تحديد المهام التعليمية: على أساسها يقوم التخطيط للطلاب، حيث يحدد الشكل الذي ينجز فيه الطلاب أعمالهم، وماذا يجب عليهم أن يعملوا.
- عمل صحيفة عمل مناسبة بحيث تكون شاملة لجميع عناصر الدرس.
- تحديد المهارات التعاونية اللازمة.
- إعداد الوسائل التعليمية المطلوبة: يقوم الأستاذ بإعداد المادة التعليمية من كتب، ومصادر تعليمية ومراجع، وأوراق عمل، وغيرها، وكذلك العمل على توفير ما تحتاجه المجموعات من أدوات.
- تجهيز صحيفة الملاحظة لملاحظة السلوك الذي يصدر من كل مجموعة.

– تجهيز صحيفة المعالجة التي توزع بعد نهاية الدرس ليسجل أعضاء المجموعة الإيجابيات والسلبيات التي استنتجوها أثناء العمل.

5-2-2- دور الأستاذ أثناء الدرس التعاوني:

– **عرض أهداف الدرس:** تهدف هذه الخطوة إلى جذب انتباه المتعلمين نحو المهمة المراد إنجازها لإثارتهم فكريا، وتحفيزهم للتعلم بأساليب مختلفة، وقد يبدأ الأستاذ الدرس بالمراجعة، وبعدها يقوم بشرح الأهداف بوضوح.

– **شرح وتوضيح المهام التعلمية:** يقوم الأستاذ بشرح المهام المطلوب إنجازها للمتعلمين، ومناقشة متطلبات التعلم السابقة ذات العلاقة بتلك المهام، وتبيان معايير النجاح في أداء المهمة.

– **المرحلة الانتقالية:** ييسر الأستاذ أمر انتقال المتعلمين للمجموعات التي ينتمون إليها، وتزويدهم بالإرشادات، والتوجيهات اللازمة للعمل التعاوني، وتوزيع الأدوار بين أعضاء المجموعات.

– **مراقبة سير عمل المجموعات:** تهدف إلى قيام المتعلمين بالمهام وإنجازها، وتحرك الأستاذ وانتقاله بين المجموعات لغرض التفقد، والتدخل بالإرشاد، والتوجيه اللازم لعمل المجموعات في تنفيذ المهمة وإنجازها كلما اقتضت الضرورة ذلك.

– **مرحلة إنهاء الدرس:** يتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار، والنتائج، والحلول التي توصل إليها المتعلمون. كما يمكن تعيين بعض الواجبات المنزلية لبحثها في الدرس المقبل، ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام بنجاح.

– توزيع صحيفة المعالجة على المجموعات في ورش العمل لتسجيل النتائج الإيجابية والسلبية في المجموعة التعاونية.

5-3- دور الأستاذ بعد الدرس التعاوني:

– **متابعة صحيفة العمل:** مقارنة صحيفة العمل الحالية بالصفيحة الماضية، وملاحظة مقدار تحسن أعضاء المجموعة، وتطور قدراتهم العقلية.

– **متابعة صحيفة الملاحظة:** التي سجل فيها الأستاذ نشاطات الطلاب من عمل ومهارات.

– **متابعة صحيفة المعالجة:** فهي تثبت اتفاق المجموعة من عدمها.

– **تقويم عمل المجموعات:** هو إصدار حكم على عمل المجموعة فينبغي أن يكافأ التلاميذ على إسهاماتهم الفردية، وعلى الناتج الجمعي، وتعد من أصعب الخطوات التي يواجهها الأستاذ، وفيها وجهات نظر عديدة سنذكر بعضا منها:

– قد يكون التقويم مباشرا كأن يهدف النشاط إلى بلوغ هدف محدد سابقا كإتقان مهارة أو امتلاك معلومة أو استخدام معلومة لبلوغ نتيجة ما...إلخ.

– قد يكون التقويم غير مباشر كأن يجمع الأستاذ نتائج أعمال المجموعات (تقارير– أعمال خشبية لوحات فنية...إلخ) ويتم تقييمها خارج الصف بمشاركة آخرين أو بدون مشاركة.

– يمكن تقدير جهود الفريق بإبراز العروض الجماعية، وبعرض، وتصوير نتائج الجماعات الباحثة تصويرا واضحا في حجرة الدراسة، ويمكن التأكيد على هذا النوع من التقدير، والتنويه بدعوة ضيوف للاستماع إلى تقارير أعمال المجموعات النهائية.

– يمكن أيضا عن طريق نشرة أبناء الصف تلخيص نتائج بحوث جماعات الصف ككل، وإرسالها إلى الآباء، وغيرهم في المجتمع المحلي.

– بعد انتهاء النشاط يقدم للطلبة امتحان فردي، ثم يحسب الأستاذ معدل علامات أعضاء المجموعة الواحدة، ويعتمد هذا المعدل كعلامة للمجموعة، ولكل عضو فيها.

– التقييم الذاتي وهو ما يقوم به أعضاء الفريق أنفسهم من مراقبة أدائهم وتنفيذ الخطوات التي اتفقوا عليها في بدء العمل، وهذا النوع من التقييم يكون من خلال ملء استمارات تشمل أسئلة.

– منح كل متعلم درجة خاصة به على إنجازه الشخصي (في إطار مهارة المسؤولية الفردية)، ومنح المجموعة درجة كلية تمثل معدل علامات أفراد المجموعة.

– استخدام الملاحظة والمراقبة الصفية أو المخبرية أو الميدانية في أثناء أداء عمل الطلاب داخل المجموعة الواحدة ومع المجموعات الأخرى.

– تقييم السلوك التعليمي للطلاب في أثناء تنفيذ المهمات، ومقارنتها فرادى وجماعات.

– إجراء المقابلات الفردية، والجماعية، وتقدير التقدم في التعلم، والتفكير، والمهارات، والاتجاهات بشكل خاص.

– إبلاغ المجموعة بأنه سوف يتم اختيار فرد من المجموعة لاختباره، وتحديد درجته في الاختبار، والتي تعتبر درجة كل عضو بالمجموعة، وهو ما يجعل جميع أعضاء المجموعة على استعداد للاختبار والتأكد من إتقان كل عضو بالمجموعة للمادة التعليمية.

6- صعوبات أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

كأي استراتيجية جديدة يصعب على الأساتذة تطبيقها كونهم غير معتادين عليها، ويمكن تلخيص الصعوبات التي تواجه الأساتذة كما توصل إليها الباحثون منهم جيليس وبويل (Gillies and Boyle, 2010) فقد أظهرت دراستهما التي هدفت إلى تقديم تصورات المعلمين في كيفية تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، وما

هي الصعوبات التي واجهتهم على عينة مكونة من (10) معلمين منهم (8) إناث بعد إخضاعهم لورشة عمل مدة يومين (قبل أسبوعين من تنفيذ الدراسة) لتعريفهم بالمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني.

وما أظهرته دراسة أمبوسعيدي وسليم (2012) التي هدفت تقصي معتقدات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والصعوبات التي تواجههم عند الاستخدام وعلاقتها بتخصصهم، وما توصلت إليه دراسة المطرودي (2012) حول مدى توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، إلى صعوبات خاصة بـ: المنهج، وبالمعلم، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ

6-1- المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج:

- طريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير. كما أثبتته دراسة المطرودي (2012)
- صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاجها الأستاذ. (الخفاف، 2013؛ المطرودي، 2012)
- صعوبة استخدام أساليب التقويم لتقدير الجهد الجماعي. (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ الخفاف، 2013 المطرودي، 2012)
- ضيق وقت الحصة (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ فودة، 1999)
- ضياع الكثير من الوقت، مما يحول دون الانتهاء من المقرر في الوقت (أمبوسعيدي وسليم، 2012 الخفاف، 2013؛ زيتون، 2007؛ سعادة وزملاؤه، 2008)
- غياب المناهج الدراسية الملائمة لتطبيق مثل هذا النمط من أنماط التعلم حيث أن معظم المناهج مصممة لتدريس الأعداد الكبيرة من الطلبة (Smith and MacGregor, 1992) (الخفاف، 2013؛ سعادة وزملاؤه، 2008)
- خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية المناسبة التي تحتاج للبحث، والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب. (Smith and MacGregor, 1992)، والخفاف (2013)

6-2- المعوقات المرتبطة بالأستاذ:

- الفهم الخاطئ لبعض الأساتذة في كيفية تشكيل المجموعات التعاونية فقد أشار جونسون وجونسون (Johnson and Johnson, 1999) إلى أن المعلم يظن أن أي مجموعة طلبة يجلسون مع بعض فهم يتعلمون تعاونيا مثل مجموعة المشروع، إلا أن تشكيل مجموعات التعلم التعاوني أعمق بكثير من ذلك فهي تحتاج إلى فهم الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها، والعناصر الأساسية التي تحتاج إلى أن تكون تنظيما دقيقا داخل كل النشاط التعاوني.

– عدم المراقبة الدقيقة من طرف الأستاذ لعمل المجموعات أثناء تفاعلهم معا فقد يقوم متعلم واحد أو عدد قليل من المتعلمين بالمهمة بينما يضع آخرون أسماءهم في التقرير، وهو ما أشار له كل من كليم (Klemm, 1994)، ولال (Laal, 2013).

– عدم اقتناع بعض الأساتذة بهذا النوع من التعلم كما ورد عند كل من (الخفاف، 2013؛ الربيعي 2011؛ فودة، 1999، مختار ورماضنية، 2016)

– تكليف الأساتذة بمهام أخرى إلى جانب التدريس مما يشكل عبئا عليهم (الخفاف، 2013؛ المطرودي 2012)

– عدم تدريب الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني مما يسبب فشلا في نجاح هذه الاستراتيجية (الخفاف 2013؛ زيتون، 2007؛ سعادة وزملاؤه، 2008؛ مختار ورماضنية، 2016؛ المطرودي، 2012؛ نصر الله، 2006) حيث أشارت في دراسة جيليس (Gillies, 2008) التي أجريت على أداء طلبة المدارس الثانوية على نشاط التعلم وجد أن الطلبة يؤدون أفضل من المدارس أين الأساتذة دربوا على كيفية تأسيس نشاطات التعلم التعاوني في المناهج حيث قدمت للطلاب فرصا للمشاركة في هذه الأنشطة على أساس منتظم مهما كانت عليه في المدارس أين الأساتذة لم يدربوا على التعلم التعاوني (Gillies and Boyle, 2010: 934)، وأشار ويب وآخرون (Webb et al, 2009) إلى أهمية التطوير المهني المستمر في تطبيق التعلم التعاوني في صفوف الدراسة (Gillies and Boyle, 2010: 938)

– الحاجة إلى وقت إضافي للتخطيط، وإعداد الأجهزة، وتوزيع العمل في المجموعات (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ سعادة وزملاؤه، 2008)

– خوف الأساتذة من المجازفة في استخدام التعلم التعاوني فهو يتطلب الكثير من الإجراءات. (الربيعي 2011؛ ومختار ورماضنية، 2016)

– قلة خبرة الأساتذة في إدارة الوقت أثناء عمل المجموعات في التعلم التعاوني. الخفاف (2013)

– التعقيد في عمل المجموعات التعاونية يسبب قلقا لدى المربين بشأن قدراتهم على استخدامه بشكل فاعل أم لا. (Smith and MacGregor, 1992) (الخفاف، 2013؛ الربيعي، 2011)

– تدني دافعية الأستاذ لتطبيق التعلم التعاوني (الخفاف، 2013؛ نصار، 2010)

– قد يطبق الأساتذة استراتيجية التعلم التعاوني دون أن يهتموا بكل إجراءاتها حيث يرى (Adeyemi, 2008) من أهم أسباب عدم نجاح تنفيذ التعلم التعاوني هو الفهم غير التام لماهية الطريقة الصحيحة. فقد أظهرت دراسة سباراباني (Sparapani, 1997) أن الأساتذة يتعلمون التعلم التعاوني صدفة لا عمدا (Adeyemi, 2008: 697)، وحابي (HABI, 2010)

– صعوبة اختيار نوع المهمة اللازمة لتحفيز الطلاب (Gillies and Boyle, 2010)

– يشير ترانتين (Trentin, 2008) وحابي (HABI, 2010) أن هناك صعوبة في تقييم مشاركة كل تلميذ في عمل المجموعة من قبل الأساتذة فلا بد من توضيح ومناقشة الطريقة التي تمكن تقييم العمل الجماعي.

6-3- المعوقات المرتبطة بالتلاميذ:

– عدم استعداد المتعلم لهذا النمط من التعلم فودة (1999)

– تدني وعي الطلبة وفهمهم لمبادئ التعلم التعاوني وإجراءات تطبيقه داخل الغرفة الصفية (جابر 1999؛ نصار، 2010)، كما تشير كولازيس (Collazos, 2003) أنه لا يمكننا أن نطلق كلمة التعاون على مجموعة إلا إذا كان الترابط الإيجابي في وسط أعضاء المجموعة والاعتقاد بالغرق أو السباحة معا في حين أنهم ملزمون لتحقيق هدف مشترك ونجاح الواحد يعتمد على نجاح المجموعة (Laal, 2013: 1434)

– ضعف إلمام المتعلمين بمهارات البحث (الخفاف، 2013؛ المطرودي، 2012)

– اتكال بعض المتعلمين على زملائهم (الخفاف، 2013؛ جابر، 1999؛ الربيعي، 2011؛ زيتون 2007؛ سعادة وزملاؤه، 2008؛ عبد الخالق وعبد الخالق، 2007؛ المطرودي، 2012؛ نصار، 2010)

– ضعف امتلاك الطلبة للعديد من المهارات التعاونية. (الخفاف، 2013؛ زيتون، 2007؛ سعادة وزملاؤه، 2008؛ المطرودي، 2012)

– ظهور أنماط سلوكية سلبية غير مسؤولة لدى بعض الطلبة أثناء العمل وفق نظام المجموعات مثل عدم احترام رأي الآخرين، التشبث بالرأي، ...إلخ (الخفاف، 2013؛ سعادة وزملاؤه، 2008)

– عدم إدراك الطلبة للغاية من التعلم التعاوني، ونقص الخبرة والمعرفة لديهم في كيفية ممارسة مهارات التعلم التعاوني جابر (1999)

– كبر حجم المجموعة مما يؤدي إلى مشاركة قليلة للطلبة عند أمبوسعيدي وسليم (2012)

– عدم قبول المتعلمين فكرة التقييم الجماعي وإعطاء علامة واحدة للمجموعة كلها (الخفاف، 2013 زيتون، 2007)

– رفض الطلاب المتفوقين مساعدة زملائهم. زيتون (2007)

6-4- المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات: جاء هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور المعوقات السابقة الذكر.

– كثرة أعداد المتعلمين في الفصل. (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ الخفاف، 2013؛ الربيعي، 2011 زيتون، 2007؛ سعادة وزملاؤه، 2008؛ المطرودي، 2012؛ نصر الله، 2006)

– حدوث الفوضى أثناء العمل بصوت مرتفع وعدم المقدرة على الإصغاء. (الربيعي، 2011؛ نصر الله، 2006)

– ضيق الفصول الدراسية. (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ الربيعي، 2011، سعادة وزملاؤه، 2008 المطرودي، 2012)

– عدم ملاءمة الكراسي والطاولات. (الخفاف، 2013؛ الربيعي، 2011؛ سعادة وزملاؤه، 2008)

– عدم توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني. (الخفاف، 2013 زيتون، 2007؛ المطرودي، 2012)

– نقص الإمكانات المدرسية لإعداد أوراق العمل. (أمبوسعيدي وسليم، 2012؛ الربيعي،2011؛ نصار 2010).

خلاصة:

إن خبراء المناهج وطرق التدريس هم المسؤولون عن تزويد الأستاذ بالاستراتيجيات التي تجعل من المتعلم عنصرا إيجابيا وفاعلا في العملية التعليمية التعلمية، والتي من بينها استراتيجية التعلم التعاوني حيث تجعل المتعلم يتعاون مع زملائه من أجل التعلم ليس ذلك فحسب، بل يكتسب المهارات الاجتماعية أيضا التي تساعده في التعامل مع الآخرين، والتعايش معهم، وهو ما يسهل عليه التغلب على المشكلات الدراسية، والحياتية.

ويمكن القول أن الصعوبات التي تعيق استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ما هي إلا نتيجة تطبيق ما هو جديد وعدم اعتياد الأستاذ والمتعلم عليه، لكن بمجرد التعرف على مبادئه، وتطبيق إجراءاته بطريقة صحيحة ستختفي هذه الصعوبات شيئا فشيئا، ويشعر كل من الأستاذ والمتعلم بالمتعة والراحة.

.

الفصل الرابع

مهارات القراءة الناقدة

تمهيد

1 - تطور مفهوم القراءة

2 - تعريف القراءة الناقدة

3 - أهمية القراءة الناقدة

4 - أهداف القراءة الناقدة

5 - المفاهيم المتداخلة مع القراءة الناقدة

6 - مهارات القراءة الناقدة

7 - قياس مهارات القراءة الناقدة

خلاصة

تمهيد:

إن الثورة المعلوماتية تفرض علينا الاهتمام بالقراءة بمختلف مستوياتها، وتنميتها لدى المتعلمين منذ السنوات الأولى من التعليم، وتعتبر القراءة الناقدة أحد أهم مستويات الفهم القرائي فلا يمكن قراءة نص دون نقده، كما لا يمكن تذوق نص مقروء أو الوصول إلى القراءة الإبداعية إلا إذا وصلنا إلى الكفاية من مهارات القراءة الناقدة. من أجل ذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى التطور الحاصل في مفهوم القراءة لنصل من خلاله إلى مفهوم القراءة الناقدة، وأهميتها، وأهدافها، والمفاهيم المتداخلة معها، ومختلف مهارات القراءة الناقدة التي أشار إليها الباحثون والتربويون، وكيفية قياس هذه المهارات؟

1- تطور مفهوم القراءة:

يرى (الحلاق، 2010؛ لافى، 2012 أ؛ مفلح، 2004) أن القراءة الناقدة مصطلح حديث نسبيا نشأ مع تطور مفهوم القراءة. حيث شهد ميدان تعليم القراءة تطورا كبيرا فانعكس على مفهومها، ليس ذلك فحسب بل حتى على طرق تدريسها وأهدافها، حيث أرجع كل من (حافظ، 2008؛ السيد، 1996؛ عبد الباري، 2010 أ؛ عبد الباري، 2011؛ عصر، 2000؛ يونس وآخرون، 1981) إلى التطور الحاصل في البحوث النفسية والتربوية، وقد مر هذا التطور بخمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: هي عملية تعرف الرموز، والكلمات الواردة في المقروء، والنطق بها معنى ذلك أن الجهر من أبرز سمات هذه المرحلة، وهو ما يطلق عليه بالقراءة الجهرية.

المرحلة الثانية: فقد أفادت البحوث التي أجراها ثورندايك على أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات فتغير معنى القراءة، وأصبح مفهوم القراءة التعرف على الرموز ونطقها مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز، نتيجة لهذا التطور ظهر مفهوم القراءة الصامتة. وبالتالي صار مفهوم القراءة أعمق مما كان في المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: وينظر فيه إلى القراءة على أنها عملية التعرف على الرموز، ونطقها، وفهمها، ثم تحليل معاني المقروء، ومناقشتها ونقدها. القارئ لا يستقبل المعلومات التي يقرؤها استقبالا سلبيا، وإنما يتفاعل مع النص القرائي يبذل فيها جهدا عقليا يتمثل في نقده لهذه المعلومات، والقراءة الصامتة سمة مميزة للقراءة في هذه المرحلة. والإضافة في هذا المعنى – فضلا عن المعاني السابقة– تتحدد في تحليل المعاني ومناقشتها ونقدها.

فالقارئ صاحب موقف، ورؤية ناقدة لما يقرأه، وهنا يتمكن من الحكم على المقروء موافقه، أو رفضا أو توسطا بين الرفض والقبول، مع قدرة المتعلم على التبرير والتفسير، والحكم، وهذه كلها بواكير القراءة

الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سالبا، بل يهم بجهده، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه.

المرحلة الرابعة: تحدد القراءة على أنهاعملية يسعى فيها إلى تمكين القارئ من استخدام ما يفهمه من التعرف والفهم والنطق والتحليل، والمناقشة، والنقد، في مواجهة مشكلات حياته، للتصرف فيها، والتغلب عليها. والصمت مازال سمة جوهرية للقراءة.

فهي بهذا المعنى موظفة في فهم مواجهة المشكلات التي تعترض القارئ، ومن هنا تكون القراءة مصدر للخبرة، ومعينا على الفهم والتعرف.

المرحلة الخامسة: تعد محصلة لجميع المراحل السابقة حيث ينظر للقراءة على أنها تعرف، ونطق وفهم ونقد، وتحليل، وتفاعل، وحل للمشكلات، وتذوق، علاوة على أنها عملية إبداعية. ويبقى الصمت السمة الغالبة على القراءة في هذه المرحلة.

وكما أن القراءة عملية يخلو فيها القارئ إلى ذاته، ويتحلل من مشاغل الحياة، وضغوطها، في أوقات فراغه، ليروح عن نفسه، ويشبع هوايته، ويرضي ميله، ويسد حاجته، بالمادة المقروءة التي ينتقيها وفقا لهذه الحاجة وذاك، وتلك الهواية.

وفقا لهذا المعنى فهي قراءة حرة يحدد القارئ نفسه وقتها وعمقها، ومداها، ومجالها، وهي بذلك قراءة موسعة.

وهكذا أصبحت القراءة بمفهومها الحديث حسب ما تتفق عليه الباحثة مع مجموعة من الباحثين منهم (جاب الله ومكاوي وعبد الباري، 2011؛ حبيب الله وخطيب، 2011؛ حسن، 2012؛ الحلاق 2010؛ الخزاعلة، 2011؛ شحاتة والسمان، 2012؛ عبد الباري، 2010؛ عبد القادر، 2015؛ فضل الله، 2012؛ لافى، 2012) أن القراءة عملية عقلية بنائية نشطة يتفاعل معها القارئ لفهم المقروء بالاعتماد على الربط بين الخبرة السابقة ومستويات الفهم التي تشمل التعرف، الاستنتاج والتحليل، والنقد والتذوق والإبداع وصولا إلى الانتفاع بها في المواقف المختلفة.

2- مفهوم القراءة الناقدة:

حظي مفهوم القراءة الناقدة بمجموعة وافرة من التعاريف فاقت الخمسين تعريفا حسب ما توفر لدى الباحثة من مراجع، وليس هدفنا ذكر كل التعاريف بقدر ما يهمنا اختيار بعض التعاريف التي تبدو فيها بعض الاختلافات فيما بينها وهي كالآتي:

تعريف هوس (Huss, 1968) إلى أن القراءة الناقدة «تعني القدرة على تقويم المادة المقروءة في ضوء معايير موضوعية مرتبطة بالمعرفة في مجال ما» (حافظ، 2008: 200)

يرى هوس أن القراءة الناقدة تكون بامتلاك القارئ القدرة على التقويم، وأن يكون لديه معرفة بالمعايير الموضوعية.

تعريف أولسن (Olsen, 1972): «أنها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار أحكام وعمل استنتاجات» (شقير، 2005: 20)

ينظر أولسن إلى أن القراءة الناقدة هي تفاعل بين مؤلف النص وقارئه يشمل الناحيتين العاطفية والعقلية، وذكر أربع مهارات من مهارات القراءة الناقدة التي يجب على القارئ امتلاكها.

معجم علم النفس والتربية (1984): «هي قراءة يقيم فيها القارئ المادة التي يقرأها من حيث صدقها وجمالها وفائدتها أو أي قيمة أخرى» (أبو حطب وفهمي، 1984: 89)

يركز هذا التعريف على عملية تقييم المادة المقروءة من عدة قيم منها الصدق، والجمال، الفائدة...إلخ وقد بقي المجال مفتوحا لإضافة قيم أخرى، مما يعني عدم إمكانية ضبط القيم.

تعريف روبرت (Robert, K. 1984): مستوى الفهم التقويمي أو الناقد وهذا المستوى يتضمن «قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، فضلا عن تحديد القارئ المعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك، واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض» (عبد الباري 2010: 68)

تساوي روبرت بين الفهم التقويمي والناقد وتدرجه ضمن مستويات الفهم خلافا للتعاريف السابقة وتنظر إلى هذا المستوى كغيرها من الباحثين هو امتلاك القارئ القدرة على الحكم على الأفكار والمعلومات، زيادة على ذلك أن يحدد القارئ المعلومات التي يعرفها عن الموضوع ومن ثم إما يستجيب بالرفض له أو القبول.

تعريف جنرا (Junrau, 1992) فيرى أن القراءة الناقدة تتمثل في «القدرة على تحليل المادة المقروءة وتفسيرها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مبنية على خبرة القارئ السابقة وعلى الخبرة الجديدة المتضمنة في النص المقروء، ومناقشة الآراء وتفسيرها، والموازنة بين الحجج والبراهين التي تؤيد اتجاها معينا، والحكم على المقروء حكما موضوعيا في ضوء مبادئ العقل والمنطق» (حافظ، 2008: 202)

يتفق هذا التعريف مع تعريف هوس في كون أن القراءة الناقدة تحتاج إلى أن يمتلك القارئ القدرة على تحليل المادة المقروءة وتفسيرها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، إلا أنه يوضح أن يكون ذلك مبنيا على خبرة القارئ السابقة والجديدة، ويذكر أيضا مهارات القراءة الناقدة مثلما ذكر أولسن (1972) إلا أن لكل واحد مهارات تختلف عن الآخر.

تعريف وردن (wordan, T. 1994) «بأنها جزء من التفكير الناقد، ترتبط بتعرف المشكلات والقضايا الرئيسة، وتحديد الفروض التي تقوم عليها المشكلات وتقويم الأدلة والأفكار والحكم عليها واستخلاص الاستنتاجات» (السويفي، 2006: 9)

يعتبر وردن أن القراءة الناقدة تمثل جزءا من التفكير الناقد، وأن موضوعها هو التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسة، واتباع عدة خطوات للوصول في الأخير إلى استخلاص النتائج.

تعريف عصر (1997): «نشاط ذهني بين قارئ ونص مكتوب يتفاعل معه القارئ محللا إياه؛ شكلا ومحتوى (مضمونا)، ثم يتناول فحص المضمون في النص المقرر، وتقويم متناقضاته، أو مبالغاته، أو مغالطاته، وتكوين موقف ذهني من أفكار الكاتب في النص المقروء» (عصر، 1997: 78)

يعتبر عصر أن القراءة الناقدة نشاط ذهني بين القارئ والنص القرائي يتفاعل معه من خلال الشكل ثم يتناول فحص المضمون، وتقويمه لأجل تكوين موقف ذهني من أفكار الكاتب.

تعريف مفلح (2004) «هي نوع من أنواع القراءة يتطلب من القارئ التمكن من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل كالاستنتاج، ومهارات التقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق» (مفلح، 2004: 80)

يعتبر مفلح القراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة، تحتاج من القارئ التمكن من المهارات الأساسية ومهاراتها الفرعية، كما وضح لنا المعايير التي يستند إليها القارئ، والتي هي نفسها معايير مهارات التفكير الناقد.

تعريف شقير (2005): «هي عملية تفكير نشطة يكون القارئ فيها متفتح الذهن، موضوعيا، يستخدم فيها خبراته واستراتيجياته العملية للوصول إلى الفكرة الرئيسية وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، وعمل التعميمات، والاستنتاجات المنطقية، والتنبؤات المحتملة في ضوء النص، وتقويم الأدلة ومدى كفايتها وكشف التحيزات وأساليب الدعاية، ونقد المقروء بناء على معايير محددة، وتوظيف ما يقرأ في حل مشكلاته في الحياة، وذلك من خلال مؤشرات سلوكية دالة عليها.» (شقير، 2005: 88)

يساوي شقير بين القراءة والتفكير، ويذكر سمتين من سمات القارئ الناقد وهي أن يكون متفتح الذهن، وأن يكون موضوعيا كذلك، وعليه أن يستخدم خبراته واستراتيجياته وتطبيق مهارات القراءة الناقدة بناء على معايير، وأن يوظف كل ذلك في حل مشكلاته في الحياة.

تعريف ربابعة، وأبو جاموس (2012): «عملية تقويم للنص المقروء، وإصدار الحكم عليه، وإبداء الرأي الشخصي فيه وفق معايير وأسس، من خلال ممارسة التفكير الناقد» (ربابعة وأبو جاموس، 2012 1029)

يضيف الباحثان إلى التعاريف السابقة أنه يتم ممارسة التفكير الناقد أثناء القيام بعملية تقويم النص وإصدار حكم عليه، وإبداء رأيه الشخصي.

تعريف شحاتة والسمان (2012): عرفا القراءة في مستوى الفهم الناقد «ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة» (شحاتة والسمان، 2012: 103)

يدرج الباحثان القراءة الناقدة ضمن أحد مستويات الفهم وهي مستوى الفهم الناقد مثل ما ذكرته روبرت، وأنه يتم إصدار حكم من الناحية اللغوية، والدلالية، والوظيفية، وتقويمها من حيث الجودة والدقة ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ.

تعريف الحوامدة (2015): «شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات» (الحوامدة 2015: 118)

ينظر الحوامدة للقراءة الناقدة بأنها شكل من أشكال القراءة، وأنها تتكون من مستويات التفكير العليا وذكر أن الهدف منها تنمية قدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، كما ذكر مجموعة من مهارات القراءة الناقدة.

من خلال ما ورد من تعاريف نلاحظ أن هناك بعض التداخل وبعض الاختلاف بين الباحثين، فكل باحث ينظر إلى المفهوم من زاوية معينة، فهناك من لجأ إلى تعريف القراءة من خلال مهاراتها وبذلك ظهر بعض الاختلاف في تحديدهم للمهارات، ويعتبر هذا من النواحي الإيجابية لأن ذلك يدعوا إلى مزيد من البحث والتقصي لهذا المفهوم إلا أنها متفقة جميعا على أن يمتلك القارئ مجموعة من مهارات القراءة الناقدة لنقد المقروء وتقويمه.

من بين ما نلاحظه من اختلافات كالآتي:

- هناك من ينظر إلى القراءة الناقدة بأنها نوع من أنواع القراءة، وهناك من يراها بأنها شكل من أشكال القراءة.
- هناك من يعتبر القراءة عملية تفكير، وهناك من يعتبرها جزء من التفكير، وهناك من يراها بأنها ممارسة للتفكير الناقد.
- هناك من يدرج القراءة ضمن أحد مستويات الفهم القرائي، وتقع ضمن المستويات العليا.
- ذكر بعض الباحثين الذين ينظرون إلى أن القراءة الناقدة تستند إلى معايير مثل التفكير الناقد.

مما سبق نستنتج أن القراءة الناقدة هي عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي العليا ويكون فيها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، ويستخدم القارئ لذلك مهارات التفكير الناقد لإصدار حكم على المقروء وفق معايير محددة واستجابته له بالقبول أو الرفض، وتوظيف ما يقرأ في حياته.

3- بعض المفاهيم المتداخلة مع القراءة الناقدة:

من خلال تفحصنا لتعاريف القراءة الناقدة وجدنا أن هناك فريقا أدرجها ضمن مستويات الفهم القرائي في حين أدرجها الفريق الآخر ضمن مهارات التفكير الناقد، فكان لزاما علينا تحديد العلاقة بين كل من القراءة الناقدة والفهم القرائي والتفكير الناقد.

يشير نصر (1996) «أن هناك اختلافا في وجهات النظر بين خبراء المناهج والتدريس في العالم فيما يتعلق بتحديد مهارات القراءة الناقدة، وأن هناك خبراء في الدراسات التربوية عملوا على وضع قوائم لتلك المهارات تراوحت ما بين سبع إلى خمس وثلاثين مهارة، ووجدوا أن المهارات الأساسية التي تدور حول العمليات الذهنية العليا تشمل: القدرة على التمييز، والمقارنة والاستنتاج، والتنبؤ، والتقويم، والنقد وهي في مجملها تشكل بنية التفكير الناقد» (السليتي، 2006: 31- 32)

3-1- القراءة الناقدة والفهم القرائي: حيث يرى (الجوابرة، 2011؛ عبد القادر، 2015؛ العلوان والتل 2010) أن الفهم القرائي (الاستيعاب القرائي) هدفا رئيسا من أهداف تدريس القراءة؛ فهو محور عملية القراءة، والهدف النهائي لها، ولا تتم عملية القراءة إلا به.

3-1-1- مفهوم الفهم القرائي:

تعريف جريليت (Grellet, 1995) الاستيعاب القرائي على أنه «القدرة على فهم معنى النص المكتوب والقدرة على استخراج واستخلاص المعلومات الواردة في النص بفاعلية» (الجوابرة، 2011: 203)

تعريف المجلس الوطني الأمريكي للقراءة (National Reading Panel, 2000) «الفهم هو التفكير المقصود أثناء عملية بناء المعنى من خلال التفاعل النشط بين القارئ والنص» (شحاتة والسمان، 2012 ص: 82)

تعريف كاثرين (Catherine, S. 2002) للفهم «بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة» (عبد الباري، 2010: 29)

تعريف عبد الحافظ (2007): «قدرة الطالب على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيرا صحيحا وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الصريحة والضمنية، وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه» (عبد الحافظ، 2007: 116)

تعريف الزعبي (2009) للاستيعاب: «كل ما يمارسه القارئ من مهارات فكرية دنيا مثل: الحفظ والتذكر في أثناء القراءة إضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل: النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه» (الزعبي، 2009: 23)

3-1-2- مستويات الفهم القرائي: اجتهد الباحثون في تصنيف الفهم القرائي إلى مستويات، ولكل مستوى مهارات، وقد تم اختيار التصنيفات التي تختلف بعض الشيء عن بعضها، وهي كالآتي:

تصنيف دبور ودلمان (Deboer and Dallman, 1970):

- **قراءة السطور:** وتمثل القدرة على اشتقاق المعنى الحرفي من خلال مجموعة كلمات متسلسلة، ومن خلال تركيبها النحوي ضمن الجمل والفقرات، والقدرة على فهم المعنى المتتابع للوصول إلى المعنى التراكمي، ويتم ذلك باحتفاظ القارئ بمعاني الجمل في ذهنه.
- **قراءة ما بين السطور:** تتميز بالتعرف إلى غرض الكاتب وتأويل أفكاره والحكم على تعبيراته، ويميز القارئ بين الحقيقة ورأي الكاتب الخاص.
- **قراءة ما وراء السطور:** يكون ذلك بالربط بين الأفكار وإدراك العلاقات بين مختلف الحوادث للوصول إلى التنبؤ وإصدار أحكام تقويمية تبين أهمية المقروء وصدقه. (الزعبي، 2009: 43- 44)

تصنيف هاريس وسميث (Harris & Smith, 1972):

- **الفهم الحرفي:** ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء، وربطها بالأفكار الرئيسة.
- **الفهم التفسيري:** ويعني إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى التعميمات.
- **الفهم الناقدي:** ويتضمن إصدار الحكم على المادة المقروءة.
- **الفهم الإبداعي:** ويحدث بالاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء (العليان، 2007: 163)

تصنيف باريت (Barret, 1976):

- **المستوى الحرفي:** يتضمن استخراج الأفكار الرئيسية وذكر تسلسل الأحداث وتحديد التفاصيل.
- **المستوى الاستنتاجي:** يتضمن استنتاج فكرة النص العامة والغرض الذي يقصده الكاتب وملاحظة الأسباب وربطها بالنتائج والقدرة على التنبؤ.

– **المستوى التقويمي:** يتضمن القدرة على تقويم الأفكار وإصدار الأحكام حول المحتوى والشخصيات والقدرة على تلخيص النص ومقارنة أفكاره مع أفكار القارئ. (الزعبي، 2009: 42)

تصنيف جودمان وبيرك (Goodman and Burke, 1983):

– **المستوى الحرفي:** ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث، وما في المقروء من تفصيلات وأسباب ونتائج.

– **المستوى الاستنتاجي:** ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية، وغرض الكاتب، والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعميمات.

– **المستوى التقويمي:** ويتعلق بتقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون وفي ضوء معايير داخلية وخارجية.

– **مستوى الإعجاب والتقدير:** ويشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمقروء من حيث لغته ومضمونه. (أبو الهيجاء والسعدي، 2003: 132)

تصنيف بروك وكريمر (Broek & Kremer, 2000):

– **الفهم الحرفي/ الظاهري:** ويعني التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق... ويشمل عددا من المهارات مثل: التعرف على دلالات المفردات الجديدة، والبحث عن التفاصيل وتذكرها، والتوصل للفكرة المركزية المصرح بها، وفهم مبنى النص وتسلسل الأحداث فيه، وتنفيذ التعليمات.

– **الفهم الاستنتاجي/ التفسيري:** يعني القدرة على قراءة ما بين السطور وما خلفها، والتقاط المعاني الضمنية التي لم يذكرها النص صراحة، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات وتفسيرها، بالإضافة إلى إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة والتصنيف.

– **الفهم النقدي/ التطبيقي:** يعني إصدار الحكم على المادة المقروءة من حيث صدقها ودقتها وجودتها. وفي هذا المستوى يقوم القارئ بتوظيف مهارات التقويم وحل المشكلات والقراءة الناقدة والتحليلية، والتعامل مع القراءة بوصفها مهارات تفكير، بالإضافة إلى التمييز بين الحقائق والآراء، والبرهنة على الحقائق والتمييز بين الدعاية والإعلان في النص. (العليان، 2007: 164)

تصنيف شحاتة والسمان (2012):

– **مستوى الفهم المباشر:** ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النص.

– **مستوى الفهم التفسيري:** ويعني تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه واستخلاص النتائج من المعلومات المعروفة، وتمييز الأحداث مع فهم العوامل والأسباب المؤثرة.

– **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

– **مستوى الفهم التطبيقي:** ويعني قدرة القارئ على استخراج تعميمات يمكن تطبيقها في قضايا جديدة من خلال النص المقروء، مع استنباط القيم وتنفيذها في الواقع الحياتي، كما يعني قدرته على حل المشكلات التي قد تواجهه من خلال الخبرات التي يكتسبها من النص المقروء.

– **مستوى الفهم الناقد:** ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

– **مستوى الفهم التذوقي:** ويعني قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيها وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.

– **مستوى الفهم الإبداعي:** وبعني ابتكار أفكار جديدة جيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ حيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يرى لها تحديثات جديدة غير تقليدية.

3-1-3- العلاقة بين القراءة الناقدة والفهم القرائي: تعد القراءة الناقدة أحد مستويات الفهم القرائي التي أشار إليها بعض الباحثين المختصين في القراءة، فقد جاءت غالبيتها في المستوى الثالث أو المتوسط وأخذت تسمية مستوى الفهم الناقد، والمتمعن في هذه التصنيفات لا يلاحظ اختلافا كبيرا بينها كما أن تحديد المهارات الخاصة بكل مستوى يختلف من باحث إلى آخر بسبب عدد مستويات الفهم القرائي، ومهما تعددت تصنيفات الفهم القرائي واختلفت مستوياته فإن القراءة الناقدة تدخل ضمن إحدى هذه المستويات.

3-2- القراءة الناقدة والتفكير الناقد:

3-2-1- تعريف التفكير الناقد Critical Thinking:

تعريف ديوي (Dewey, 1982) «إنه التريث في إعطاء الأحكام لحين التحقق من أمرها» (عبد العزيز 2007: 108)

تعريف فؤاد أبو حطب (1983): «مجموعة من مهارات التفكير المنطقي ومعرفة بمبادئ المنطق، وهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهي خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج» (سليمان، 2001: 59)

تعريف إنس (Ennis, 1985): «التفكير الناقد عبارة عن مهارة تمكن صاحبها من التعرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين أساسيتين هما:

1- أنه ينسجم مع المنطق ليؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة.

2- أنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة» (الربضي، 2007: 18)

تعريف مركز التفكير الناقد (Center For Critical Thinking, 1996 b & c): حيث يطرح تعريفين لهذا المفهوم على أنه «عبارة عن التفكير الذي يعمل على تقييم نفسه بنفسه (1996 b) وأنه عبارة عن القدرة على التفكير بما يفكر به الآخرون بطريقة تهدف إلى تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف ووضعه في قالب جديد (1996 c)» (سعادة، 2006، ص:103)

تعريف هيئة الخبراء: لقد توصلت هيئة الخبراء والبالغ عددها ما يقارب 60 خبيرا في المؤتمر المتعلق بتعريف التفكير الناقد بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو الآتي: «نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم، والطرق والمقاييس، التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه» (أبو جادو ونوفل، 2007: 229)

تعريف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) «تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف» (العتيبي، 2012 1429)

3-2-2-مهارات التفكير الناقد:

مهارات التفكير الناقد عند باير (Beyer, 1985): نوردها فيما يلي:

1- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية، 2- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به، 3- تحديد مصداقية مصدر المعلومات، 4- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية، 5- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة، 6- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص، 7- تحري التحيز أو التحامل، 8- التعرف على المغالطات المنطقية 9- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع 10- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء. (جروان، 2005: 60)

مهارات التفكير الناقد عند هيئة خبراء دلفي (Delphi, 1990): توصل مؤتمر هيئة خبراء دلفي إلى وضع قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد الرئيسة، والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة رئيسية:

- **مهارة التفسير:** وتضم التصنيف، واستخلاص من المغزى أو الدلالة، وتوضيح المعنى.
- **مهارة التحليل:** وتضم فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.
- **مهارة التقييم:** وتضم تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.
- **مهارة الاستنتاج:** وتضم فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.
- **مهارة الشرح:** وتضم إعلان النتائج، وتبرير النتائج، وعرض الحجج.
- **مهارة تنظيم الذات:** وتضم اختبار الذات، وتصحيح الذات. (أبو جادو ونوفل، 2007: 242)

تصنيف سعادة (2002) لمهارات التفكير الناقد: وتشمل المهارات الآتية

1- مهارة الاستنتاج، 2- مهارة الاستقراء، 3- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، 4- مهارة المقارنة والتباين أو التناقض، 5- مهارة تحديد الأولويات، 6- مهارة التتابع، 7- مهارة التمييز، والتي تتضمن مهارات فرعية أخرى هي: مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة، مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، مهارة التمييز بين الافتراضات والتعميمات، مهارة التمييز بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي، 8- مهارات أخرى للتفكير الناقد، وتشمل الآتي: مهارة التعرف إلى وجهات النظر، مهارة التحقق من التناسق أو عدم التناسق في الحجج والبراهين، مهارة تحليل المجادلات. (سعادة، 2006: 82)

مهارات التفكير الناقد عند جروان (2005): وتشمل المهارات الآتية

1- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، 2- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به، 3- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة 4- تحديد مصداقية مصدر المعلومات، 5- التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة 6- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها، 7- تحري التحيز، 8- التعرف على المغالطات المنطقية، 9- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج، 10- تحديد قوة البرهان أو الادعاء، 11- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي، 12- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل. (جروان، 2005: 63)

تصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008):

- **الاستنتاج Inference:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
- **تمييز الافتراضات Recognition of Assumptions:** ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
- **الاستنباط Deduction:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
- **التفسير Interpretation:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

- **تقويم الحجج Evaluation of Arguments:** ويعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. (العتيبي، 2012: 1431- 1432)

3-2-3- العلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد: بالنظر إلى ما توصل إليه الباحثون، وخبراء تعليم القراءة في موضوع القراءة والتفكير نجد الكثير منهم قال إن القراءة الناقدة هي نفسها التفكير الناقد. حيث أشار السيد (1996) أن تعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر وتنمية الروح والفكر الناقد. أما الغامدي (1429) يرى أنه لا فرق بين مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة، وتؤيده هباشي (2008) في أن القراءة الناقدة هي عملية تفكير منتجة ونشطة، ويذكر الطائي (2009) أن اللغة والفكر متداخلان واللغة ليست مفصولة عن الفكر، وليست مجرد وعاء له، وهو ما يراه شامبر (Chambers) «أن عملية التفكير الناقد متداخلة مع القراءة الناقدة، وأيده في ذلك كارلن (Karlin) حيث أكد عدم وجود اختلافات جوهرية بين المفهومين» (أبو لبن، 2001: 130)

نستنتج أن الباحثين لا يرون فرقا بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد ووضح شقير (2005) هذه العلاقة بينهما كون أن القراءة الناقدة تشتمل على كثير من مهارات التفكير الناقد كالتمييز بين الحقائق والآراء، والتعرف إلى المغالطات المنطقية، والتحقق من صحة المعلومات، والفحص، والاستدلال، النقد والتقييم.

يؤيده في ذلك كل من القطاونة والقطاونة (2006) «تعد القراءة عملية تفكير لا تقل عن مستويات التفكير التي يستخدمها كاتب النص المقروء، ففي كلا الأمرين هناك توظيف لعمليات التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، وحل المشكلات، والانتقاء والاستدلال، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط والاستنتاج والتعميم». (القطاونة والقطاونة، 2006: 219)

في نفس الصدد يرى العلوان والتل (2010) «تعد العلاقة بين القراءة والتفكير علاقة وثيقة؛ إذ يستخدم القارئ أثناء قراءته لنص ما جميع العمليات الذهنية (Intellectual Processes) المتضمنة في التفكير. فهو يوظف عمليات التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، والاستدلال، والنقد، ومقارنة البيانات، والربط والاستنتاج والتعميم. وعليه يمكن اعتبار القراءة تفكير (Reading is thinking)» (العلوان والتل، 2010: 368)

في حين يرى فريق آخر أن التفكير الناقد أشمل من القراءة الناقدة، فهم يعتبرون أن القراءة هي أداة لتنمية التفكير الناقد غير أنها تقتصر على الجانب المطبوع فقط بينما يهتم التفكير الناقد بكل وسائل الاتصال المرئي والمنطوق والمطبوع.

اعتبر ديفين (Devin, 1964) «القراءة الناقدة انعكاسا مركزا للتفكير الناقد، بل هي أداة لتنمية هذا النوع من التفكير» (أبو لبن، 2001: 130)، ويعتبر زينتز (Zintz, 1971) «القراءة الناقدة التطبيق العملي للتفكير الناقد» (السليتي، 2006: 34)، ويرى عصر (1997) أن القراءة الناقدة ليست سوى وجه من وجوه التفكير الناقد، وهي أيضا وسيلة من وسائله.

يؤيد كل من (أبو لبن، 2001؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ لافي، 2012 أ) الباحثين السابقين في أن القراءة الناقدة وجه من أوجه التفكير الناقد؛ لأنها تقتصر على المقروء أما التفكير الناقد فهو أشمل من القراءة الناقدة، ويشير الحلاق (2010) أن القراءة تمثل مدخلا حقيقيا لتنمية التفكير في مستوياته العليا.

يوضح عيسى وأبو المعاطي (2013) في كون أن القراءة الناقدة هي تطبيق للتفكير الناقد حيث يستخدم القارئ الناقد– في أثناء قراءته لنص ما– جميع العمليات الذهنية (Intellectual Processes) المتضمنة في التفكير الناقد؛ فهو يتفاعل مع النص ويتأمله، ويحلل النص ويفسره، ويستنتج ما فيه من أفكار وقيم وغيرها، ويحكم بالنتيجة على النص بتقويمه وإبداء الرأي فيه.

وأثبتت دراسة ماثيوس (Mathwes, 1986) التي قدمت عدة طرق لتدريب الطلاب على التفكير النقدي من خلال دروس اللغة والأدب «خصوبة المجال اللغوي فمثلا في اللغة والأدب في تنمية التفكير النقدي» (سليمان، 2001، ص:51)، وما توصلت إليه دراسة سليمان (2001) من أن الاستراتيجية التدريسية لكتاب القراءة ذي الموضوع الواحد أسهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بدمياط.

حسب ما أورده الباحثون السابقون من أن القراءة أداة لتنمية التفكير فهذا يقودنا إلى أن التفكير الناقد قابل للانتقال عبر المواد الدراسية والتي من بينها القراءة وهذا يواكب دعوة الباحثين إلى دمج مهارات التفكير من خلال المواد الدراسية حيث يرى سترنبرج ووليام (Sternberg & Williams, 2004) أن «... برامج الدمج القائمة على دمج مهارات التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية فتبدو فيها العلاقة قوية وواضحة؛ وبالتالي يتمكن الطالب من تطبيق مهارات التفكير بطريقة سهلة وواضحة كلما احتاج إليه. ويؤكد منظور هذا الاتجاه أن تعليم التفكير من خلال المواد الدراسية يعزز تعلم العمليات العقلية في المواد الدراسية المقررة، بحيث يتم الانطلاق من مفاهيم المواد الدراسية» (أبو جادو ونوفل 2007: 47)

في نفس الاتجاه يشير ناسيتش (Nosich, 2006) أن التفكير النقدي قابل للانتقال فإذا تعلم الطالب التفكير النقدي في مجال ما بشكل متعمد فإنه سيجد نفسه مسلحا بهذه التقنية ليصبح مفكرا ناقد في كل المجالات، وسيجد قدرته على التعلم في المواد الأخرى أصبحت أسرع.

يؤيده في ذلك كابيلان (Kabilan, M, K, 2000) «أن المتعلم لا يكون حاذقا في مجال اللغة فقط بمجرد استخدام المعاني ومعرفتها، وإنما يكون حاذقا إذا كان إضافة إلى ذلك يستطيع التفكير الناقد عبر اللغة، وقد عرف متعلم اللغة الناقد على أنه القادر على إصدار القرار المتروي بقبول أو رفض أو تعليق حكم حول ادعاء، وهو القادر على تحديد وإيراد المبررات الجيدة والمناسبة حول الآراء والإجابات وتكييف المحددات المنتظمة وغير المنتظمة» (الكخن وعتوم، 2007: 139)

لذا تفطنت الكثير من الدول العربية لهذا الأمر والتي منها الأردن فقد أكد المشاركون في مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (2008) بشكل واضح على «ضرورة تنمية الأنواع المختلفة من التفكير وبخاصة التفكير الناقد في مختلف مراحل التعليم، وعبر المحتويات التعليمية المختلفة، بما في ذلك مناهج اللغة العربية، وهذا التأكيد جاء تحت اسم مشروع التطوير التربوي من أجل اقتصاد المعرفة» (المخزومي، 2011: 87- 88)

بعد سرد وجهات النظر في العلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد والتي ورد فيها اتجاهان أحدهما يرى أنه لا فرق بين مفهومي التفكير الناقد والقراءة الناقدة ودليلهم في ذلك أن القراءة الناقدة هي تفكير ناقد، في حين يرى الفريق الآخر أن التفكير الناقد أشمل من القراءة الناقدة كون أن القراءة الناقدة تختص بما هو مطبوع فقط أما التفكير الناقد فهو يهتم بالمسموع والمرئي والمنطوق، فاعتبروا بذلك أن القراءة

الناقدة أداة لتنمية التفكير الناقد ووسيلة من وسائله، ولعل ما يؤيدهم في ذلك هو مناداة الباحثين بدمج مهارات التفكير عبر المناهج الدراسية وفي كل المواد، وبما أن القراءة تعتبر أحد هذه المواد فإنه يمكن تنمية التفكير الناقد عن طريقها وبالتالي تصبح كعملية إسقاط للتفكير الناقد فيها، وبذلك يمكن تسميتها القراءة الناقدة.

مم سبق ذكره يمكن اعتبار العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة علاقة تكاملية فلا وجود لأحدهما دون وجود الآخر فالتفكير الناقد يحتاج إلى تطبيق مهاراته بشكل عملي والتي تعتبر القراءة أحد المواد التي يمكن أن تنمي الجانب المطبوع للتفكير الناقد، وفي نفس الوقت لا يمكن أن تكون هناك قراءة ناقدة دون ممارسة التفكير الناقد فيها أو بمعنى أصح لا تكون بعيدة على مهارات التفكير الناقد.

وعليه إذا ورد المصطلحين تباعا مع بعض فإننا نقصد التفكير الناقد في كل جوانبه المسموع والمرئي والمنطوق، والقراءة الناقدة هي زيادة التأكيد على الجانب المطبوع من التفكير الناقد وأهميته.

4- معايير التفكير الناقد:

بما أن بعض الباحثين يعتبرون أنه لا فرق بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، والبعض الآخر يرون أن القراءة الناقدة هي الجانب العملي للتفكير الناقد فيمكن اعتبار معايير التفكير الناقد هي نفسها معايير للقراءة الناقدة.

يقصد جروان (2005) بالمعايير أنها "تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح" (جروان، 2005: 72).

كما يشير جروان (2005) أن هذه المعايير تعتبر بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، وحتى تصبح هذه المعايير جزءا مكملا لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، ويجب على المعلم أن يراقب نفسه أولا في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، وأن يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير حتى يتمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم.

من أبرز المعايير ما أورده الباحثان ايلدر وبول (Elder & Paul, 1996) وهي كالآتي:

4-1- الوضوح Clarity: يعتبر المدخل الرئيس لباقي المعايير. فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. وحتى يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون عبارات الطلبة واضحة.

4-2- الصح Accuracy: أن تكون العبارة صحيحة وموثقة. وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة، كأن نقول: "معظم النساء في الأردن يعمرن أكثر من سنة دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة.

4-3- الدقة Precision: بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

4-4- الربط Relevans: مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة. ويمكن للمعلم أو الطالب أن يحكم على مدى الارتباط أو العلاقة بين المشكلة -موضوع الاهتمام- وبين ما يثار حولها من أفكار أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات الآتية:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لا بد من تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح.

4-5- العمق Depth: تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

4-6- الاتساع Breadth: عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار. ولتقييم مدى توافر هذا المعيار، يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟ - هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟ - هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

4-7- المنطق Logic: تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟ - هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟ - هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟ (جروان، 2005: 72- 74؛ عبد العزيز، 2007: 113)

5- أهمية القراءة الناقدة:

نظرا للتوصيات العديدة في البحوث والدراسات اللغوية والتربوية والنفسية التي أكدت على أهمية اكتساب مهارات القراءة الناقدة والحاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال، وما أشار إليه (Flynn,

1989) أنه ونظرا لأهمية القراءة الناقدة فقد نالها الاهتمام العالمي حيث أكد مركز التقويم الدولي للتقدم التربوي بضرورة توجيه عناية كبيرة لتنمية القراءة الناقدة لدى الطلاب الأمريكيين لجعلهم أكثر قدرة على التفسير والتلخيص وبناء الحجج والبراهين لمواجهة التغيرات المتلاحقة في المجتمع المعاصر. (حافظ 2008: 195)

وما تم ذكره حول العلاقة القائمة بين القراءة الناقدة والفهم القرائي حيث تندرج ضمن مستويات الفهم القرائي العليا، والعلاقة بينها وبين التفكير الناقد حيث أنها الجانب العملي للتفكير الناقد فإن أهميتها ستتبع من أهمية القراءة نفسها ومن أهمية التفكير الناقد أيضا.

فإن الباحثة تؤيد رأي العديد من الباحثين منهم (حافظ، 2008؛ حسين، 2007؛ السليتي، 2012 السيد، 1988؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ الفليت، 2007؛ الكخن، 1978؛ لافى، 2012 أ المحبوب والكندري وعبد الرحيم، 2010؛ مفلح، 2004) في أن أهمية القراءة الناقدة تكمن في الآتي:

– تطوير مهارات القراءة والتفكير في المستويات العليا: نظرا لأن القراءة الناقدة تتوسط تقريبا مستويات الفهم القرائي فهي تعتبر مرحلة أساسية ولازمة للوصول إلى مهارات التذوق الأدبي، ومهارات القراءة الإبداعية اللذان يليانها في الترتيب، حيث ترى الكندري (2004) من أن القراءة الناقدة تفتح آفاقا إبداعية كما توصلت دراسة السويفي (2006) التي هدفت التعرف على أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي على عينة مكونة من (72) طالبة نصفهم للمجموعة التجريبية بمدرسة المنيا الثانوية بمصر إلى وجود أثر للقراءة الناقدة على مهارات التذوق الأدبي، وكانت معظمها بدرجة كبيرة.

– تحقيق شخصية مستقلة للقارئ تساعده في تكون مفهوم إيجابي عن ذاته، وهذا يؤدي به إلى حل مشكلاته بصورة أحسن، والمشاركة بصورة إيجابية وفاعلة في حل مشكلات الآخرين، وتتوسع لتشمل مشكلات المجتمع في ضوء معايير موضوعية.

– تطوير قدرة القارئ ليصبح قارئا ناضجا، ومفكرا ناقدا، وهذا يهيأ له الفرصة لإطلاق إمكاناته، وقدراته للتنمية الذهنية الشاملة، وتزيده الصلابة في مواجهة الواقع، ومواكبة التطورات الحديثة، والتصدي لها.

– تعويد القارئ على تقبل وجهات النظر المختلفة، واحترامها، وعدم مجاراة الآخرين خاصة في الأخطاء الشائعة، والتعامل الفعال مع أساليب الدعاية.

– عدم تسليم القارئ بصحة كل ما يقرأ، وأن لا يقبل كل ما يرد له من معلومات حتى يضعها موضع الفحص والتمحيص، وهنا تنمو لديه القدرة على مناقشة ما يقرأ وتحليله، وتفسيره، والتنبؤ بما يريده المؤلف وهذا يشجعه للبحث عن المعلومات إذا كانت تنقصه ليوازن بينها حتى يمكنه اصدار حكم موثوق.

– مساعدة القارئ على الانفتاح الفكري، وذلك يمنعه من التعصب لفكرة ما، أو التحزب نحو حزب معين، وأن لا يقع فريسة سهلة للدعايات المضللة، ويكون قادرا على مواجهة الغزو الثقافي والفكري، وما يمارسه من ضغوط قد تصل حتى التأثير في المعتقدات والقيم والميول والاتجاهات.

– تحصين القارئ من الثورة المعلوماتية: نظرا للكم الهائل الذي تقدمه المطابع، وانفتاح القارئ على قنوات الاتصال المتعددة، وحب الاستطلاع، واقباله بشكل كبير على الانترنت، وتصفح مواقعه، وانتشار الفضائيات بشكل مهول فإنه قد يكون مستهدفا من وسائل إعلامية، أو منشورات خطيرة، فلن ينقذه من ذلك، ويحميه إلا التحكم في مهارات القراءة الناقدة.

6- أهداف تعليم القراءة الناقدة:

يتفق كل من (أحمد، 1986؛ وبوند وتنكر وواسون، 1984؛ السليتي، 2012؛ محجوب، 1986 مصطفى، 2001؛ الكخن، 1978) أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة في كل المراحل الدراسية بمختلف مستوياتها هو تنمية القدرة على الفهم لدى القارئ، ويوضح بوند وآخرون (1984) أن الفهم يتكون من خمسة أنماط أو مراتب كل منها يتعلق بقدرة مختلفة لكنها ترتبط جميعا فيما بينها. هذه الأنماط أو المراتب هي:

– القراءة من أجل معلومات خاصة.
– القراءة من أجل تنظيم المعلومات.
– القراءة من أجل تقويم المعلومات.
– القراءة من أجل تفسير المعلومات.
– القراءة من أجل التذوق.

– يشير مدكور (1991) أن الهدف المهم والذي أهملته المدارس في تدريسها للقراءة هو إقدار التلاميذ على التحليل والتفسير والنقد والتقويم للمادة المقروءة، ومن ثم قبولها أو رفضها، وهذه هي القراءة الناقدة التي نحتاجها لتكوين المواطن الصالح.
– يؤكد كل من(أحمد، 1986؛ السليتي، 2012؛ الكخن، 1978؛ الكرباسي، 1971) على تدريب المتعلمين على القراءة الناقدة، واكسابهم مهاراتها الضرورية.

– يضيف حبيب الله وخطيب (2011) إلى أن الهدف من القراءة الوصول بالمتعلم إلى درجة القارئ المستقل للخروج بإبداعات جديدة، واتخاذ موقف الناقد فيها، فتتحول عملية القراءة عنده إلى قراءة ناجعة وناجحة وسريعة.

7- مهارات القراءة الناقدة:

تختلف وجهات النظر في مهارات القراءة الناقدة نظرا للاختلاف في تحديد مفهومها وأغراضها وسنعرض فيما يلي مجموعة من قوائم مهارات القراءة الناقدة التي توصل إليها الباحثون من خلال بحوثهم، وما توصل إليه الخبراء التربويون من خلال خبرتهم.

7-1- قائمة يالفن (Yalven, D.B, 1967): أشار أن مهارات القراءة تجري وفقا لمستويات ثلاثة هي

7-1-1- المستوى الأول علاقة المقروء بمشكلة ما أو بموضوع ما: 1- قبول المادة المقروءة أو رفضها مع التبرير، 2- استنتاج أحكام متصلة بمضمون المقروء.

7-1-2- المستوى الثاني تقييم دقة الحقائق، وتحديد صحة مصادر المعلومات: 1- استكشاف الصحة والصدق، 2- فحص مصادر المعلومات، 3- مقارنة المواد المقدمة، 4- فحص مؤهلات الكاتب.

7-1-3- المستوى الثالث فحص استنتاجات الكاتب: 1- تحديد ما أغفله الكاتب 2- تحديد افتراضات الكاتب، 3- تحديد الأفكار الضمنية في المكتوب، 4- تحديد انحيازات الكاتب. (عصر، 1997: 82)

7-2- قائمة جودمان ونيلز (Goodman & Niles, 1970): 1- الحكم على صدق المقروء في ضوء معايير موضوعية، 2- التعرف على دوافع الكاتب والناشر من المادة المكتوبة، 3- الوعي بالحيل الدعائية والإعلامية التي يستخدمها الكاتب للتأثير على مشاعر وانفعالات القارئ. (حافظ، 2008: 208)

7-3- قائمة روبرت (Robert, K. 1984): أسمتها مهارات مستوى الفهم التقويمي أو الناقد Evaluative or Critical Comprehension

1- تمييز الحقيقة من الخيال، 2- التمييز بين الحقيقة والرأي، 3- الكفاية والصحة أو الشرعية 4- تحديد المناسبة، تحديد القيمة، 5- المرغوبية، 6- القابلية. (عبد الباري، 2010: 68)

7-4- قائمة إنس (Eniss, R. 1987): جعل فيها مهارات القراءة الناقدة عين مهارات التفكير الناقد وصنف هذه المهارات في ثلاث فئات هي:

7-4-1- مهارات التمكن (Enabling Skills): 1- الملاحظة، 2- تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، 3- التجميع والعنونة، 4- الترتيب، 5- التنميط، 6- إعطاء الأولوية.

7-4-2- مهارات العمليات (Processes Skills): 1- تحليل الاسئلة، 2- التفريق بين الحقائق والآراء 3- ملاءمة المعلومات وموثوقيتها، 4- تحديد وجهات النظر، 5- الكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، 6- إصدار التوقعات، 7- تحليل الفرضيات.

7-4-3- مهارات الإجراءات (Operational Skills): 1- صـــنع الخيارات، 2- اتخاذ القرارات 3- التعليل المنطقي (الاســـتنتاج والاســـتدلال)، 4- التقويم وإصـــدار الأحكام، 5-حل المشـــكلات 6- التفكير المبدع. (أبو الهيجاء والسعدي، 2003: 133).

7-5- قائمة السيد (1988): 1- تقدير المعاني وإصدار أحكام بشأنها، 2- تفسير المعاني الرمزية داخل النص، 3- تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلفة، 4- ربط الفكر بعضها ببعضها الآخر وادراك العلاقة بينها، 5- مقارنة العبارات المختلفة، 6- بيان العبارات المتعارضة مع بعضها، 7- التمييز بين الحقائق والآراء، 8- ربط السبب بالنتيجة والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات المعروضة، 9- الإحساس بما يقرأ، وتمثل المعاني المختلفة في النص المقروء، 10- فهم التلميحات المشار إليها في النص وافتراضات المؤلف، 11- نقل الفكر من موقف إلى آخر، 12- القدرة على تحديد هدف الكاتب، 13- القدرة على استخلاص الحقائق من المقروء، 14- ادراك أهم مقومات الجمال في المقروء، 15- التمييز بين أوجه الاشتباه والاختلاف في الفكر والعبارات، 16- التحقق من صدق المعلومات، 17- تقويم كفاية المعلومات الواردة في النص وفائدتها، 18- ادراك كيفية تعامل الكاتب مع موضوعه من مثل قدرته على اختيار الموضوع وترتيبه للفكر وتركيزه على المعلومات ودرجة موضوعيته، 19- القدرة على إدراك ما إذا كان في النص ما يسوغ النتائج التي توصل إليها الكاتب 20- القدرة على إدراك ما إذا كانت النتائج تتفق والخبرات العامة للقراء، 21- القدرة على إدراك مدى تحقيق الكاتب لأهدافه، 22- تفسير دوافع الكاتب، 23- إدراك العلاقات بين الحقائق، 24- القدرة على تحديد مدى ما يتصف به الكاتب من أمانة علمية، 25- القدرة على تحديد مدى منطقية الأحداث ومعقوليتها، 26- القدرة على اكتشاف أساليب الدعاية التي قد ترد في النص، 27- القدرة على التنبؤ بالنتائج، 28- القدرة على إدراك اللغة المجازية داخل النص المقروء والوعي بالكلمات التي تثير العاطفة 29- القدرة على التمييز بين الحقائق وثيقة الصلة بالموضوع والحقائق غير وثيقة الصلة به 30- القدرة على تمييز الكلام غير المجدي في الموضوع، 31- القدرة على اكتشاف المبالغات والادعاءات غير الحقيقية، 32- القدرة على ادراك خصائص الجمهور المناسب الذي يوجه إليه الحديث في النص المقروء، 33- القدرة على التعامل مع النص بموضوعية، 34- القدرة على تقويم الحالات التي تؤثر فيها القراءة في اتجاهات القارئ وسلوكه ومفاهيمه، 35- القدرة على الحكم على قدرة العبارة على نقل لأفكار معينة. (السيد، 1988: 153-155)

7-6- قائمة كوبر (Copper, 1988): 1- التمييز بين الحقيقة والرأي، 2- اكتشاف التحيز 3- اكتشاف الادعاء لكن دون برهان أو دليل، 4- استنتاج أساليب الدعاية. (حافظ، 2008: 209)

7-7- قائمة (Smith and Barrett, 1994): 1- التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، 2- الحكم على الكفاية والصدق، 3- الحكم على مناسبة الأفكار 4- الحكم على القيمة والتقبل والرغبة (شحاته والسمان، 2012: 104)

7-8- قائمة عصر (1997): في المستوى الجامعي

7-8-1- المستوى الأول شكل المقروء: 1- فحص البنية الصرفية للمقروء، 2- فحص الوظائف النحوية للبنى الصرفية للمقروء، 3- فهم وظائف علامات الترقيم في المقروء.

7-8-2- المستوى الثاني تحليل مضمون المقروء: 1- تحديد المفهومات التي يبنى عليها المقروء 2- تحديد الفوارق والاختلافات في مضمون المقروء، 3- تصويب بعض مفهومات المقروء، 4- تحديد عواطف الكاتب وما يدعو إليه.

7-8-3- المستوى الثالث الاستدلال والتقويم: 1- استنتاج الأفكار الضمنية، 2- تحديد المبالغات: المقبولة والمرفوضة، 3- تصميم الاستنتاجات، 4- تحديد منطقية الاستنتاجات واتساقها، 5- تحديد الصدق والزيف في الاستنتاج، 6- تحديد مبالغات الكاتب. (عصر، 1997: 83)

7-9- مهارات القراءة الناقدة عند جاريجز (Garrigus, 2002): قسمها إلى مهارات أساسية وعليا وهي:

7-9-1- مهارات القراءة الناقدة الأساسية: 1- تحديد الأفكار الرئيسة للفقرات وللنص ككل، تحديد أسلوب تنظيم الأفكار، 2- وأساليب الانتقال من فكرة لفكرة ومن فقرة لفقرة لتمييز العلاقات بينها 3- وإدراك التفاصيل الفرعية الداعمة داخل النص القرائي.

7-9-2- مهارات القراءة الناقدة العليا: 1- تحديد الأفكار الضمنية واستخلاص النتائج، 2- التمييز بين الحقائق والآراء، تقييم الدلائل والبراهين، 3- تفسير اللغة الرمزية أو المجازية بالنص القرائي 4- تحديد الأفكار الخاطئة والمعاني العاطفية. (عيسى وأبو المعاطي، 2013: 256)

7-10- قائمة وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (2003): في مستوى الفهم الناقد للمرحلة الثانوية: 1- يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص، 2- ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، 3- ويصدر أحكاما موضوعية، 4- ويوضح بأدلة وجهة نظر الكاتب، 5- ويميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ساقها الكاتب (شحاته والسمان، 2012: 107)

7-11- قائمة مفلح (2004): للصف الثاني الثانوي

7-11-1- مهارات التمييز والمقارنة:1- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار والآراء 2- التمييز بين العبارات الزائدة والعبارات الأساسية في المادة المقروءة.

7-11-2- مهارات الاستنتاج: 3- استنتاج التعميم الخاطئ. 4- استنتاج الأدلة الداعمة لآراء الكاتب ومعلوماته، 5- استنتاج مظاهر الجمال في المقروء.

7-11-3- مهارات الحكم والتقويم: 6- استخدام المعايير المعقولة عند الحكم على المادة المقروءة 7- تقويم فكرة الموضوع من حيث تسلسلها واستيفاؤها المعلومات الضرورية. (مفلح، 2004: 266- 268)

7-12- إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2005): في مستوى الفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة حيث يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص سواء في الأسلوب أو في الأفكار ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب ويبرز تصرفات الشخصية مقارنة بما سبق أن قرأه، ويميز بين الأفكار المهمة والأفكار الأكثر أهمية ويذكر خصائص أسلوب الكاتب، ويوضح بأدلة من خارج النص وجهة نظر الكاتب، ويحلل الموضوع المقروء إلى عناصره الأساسية، ويراجع الأسباب التي ذكرها الكاتب ويفندها، ويكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض، ويكتشف مدى موضوعية الكاتب في عرض أفكاره، ويحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته، ويحكم على الأفكار في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي. (شحاته والسمان، 2012: 108)

7-13- مهارات القراءة الناقدة عند الفليت (2007): لطلاب الصف العاشر الأساسي

1- التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة، 2- القدرة على الاستنتاج الصحيح واستخلاص النتائج 3- احترام الرأي الآخر وتقبله، 4- استنتاج هدف الكاتب، 5- التمييز بين المنطقي واللامنطقي في النص المقروء، 6- تقويم الحجج والتمييز بين القوية منها والضعيفة، 7- اكتشاف المعاني الضمنية من النص 8- إدراك ما يتضمنه المقروء من وهم ومغالطات، 9- الانفتاح على مصادر المعرفة المتعددة والاستفادة منها. (الفليت، 2007: 106)

7-14- مهارات القراءة الناقدة لحافظ (2008): لطلاب الصف الأول الثانوي

7-14-1- مهارات الاستنتاج: وتتمثل في استنتاج:1- هدف الكاتب. 2- النتائج من النص المقروء. 3- دوافع الكاتب من كتابة الموضوع. 4- الفكرة الرئيسة للفقرة.

7-14-2- مهارات التمييز: وتتمثل في التمييز بين: 1- الحقيقة والرأي. 2- المعقول وغير المعقول من الأفكار.3- ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

7-14-3- مهارات التقويم وإصدار الأحكام: وتتمثل في الحكم على: 1- صحة عنوان النص المقروء.2- الأدلة التي تقوم عليها المشكلة. 3- مدى تحيز الكاتب لأهدافه.4- مدى تحقيق الكاتب لأهدافه. 5- كفاءة الكاتب في اختيار الموضوع. (حافظ، 2008: 232)

7-15- قائمة عبد الباري (2010): في مستوى الفهم الناقد، ويحوي المهارات التالية:

1- يصدر حكما عاما على النص القرائي. 2- يحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات أو الجمل. 3- يميز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة. 4- يميز بين الحقيقة والرأي. 5- يحدد التناقض الموجود بالنص. 6- يقارن بين النص القرائي، وعمل آخر للكاتب نفسه. 7- يميز بين المعقول واللامعقول. 8- يميز بين الواقع والخيال. 9- يكشف مساحة تحيز الكاتب. 10- يحدد مواطن إجادة الكاتب. 11- يفرق بين الفروض والمسلمات. 12- يحكم على بنية النص القرائي (مقومات النص). 13- يميز مظاهر الجدة في النص. (عبد الباري، 2010: 82)

7-16- قائمة مهارات القراءة الناقدة في موضوعات البلاغة عند سالمان (2011): لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمنطقة الباحة.

1- الحكم على مدى مناسبة عنوان المقروء، 2- تحديد هدف الكاتب، 3- استنتاج المعاني الضمنية للموضوع، 4- المقارنة بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة. 5- الحكم على مدى ترابط الأفكار 6- التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، 7- استخلاص النتائج، 8- العلاقة بين الأسباب والنتائج 9- إدراك مقومات الجمال، 10- التمييز بين الواقع والخيال.

7-17- قائمة الشهري (2012): في المستوى الناقد عند لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وتتضمن التالي:

1- التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، 2- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء، 3- تمييز الآراء الصحيحة من الخاطئة في ضوء النص المقروء. (الشهري، 2012: 282)

7-18- قائمة عيسى وأبو المعاطي (2013): لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية، وقسماها إلى ثلاثة مجالات رئيسة وهي:

7-18-1- المجال الأول: الاستنتاج ويتضمن 1- استنتاج هدف كاتب النص المقروء، 2- واستنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، 3- واستنتاج أساليب التأثير والإقناع بالنص المقروء.

7-18-2- المجال الثاني: التمييز ويتضمن 1- التمييز بين الأسباب والنتائج بالنص المقروء 2- والتمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، 3- والتمييز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.

7-18-3- المجال الثالث: الحكم والتقويم ويتضمن 1- الحكم على كفاية الأدلة والبراهين بالنص المقروء، 2- الحكم على بعض الأفكار والقضايا بالنص المقروء، 3- الحكم على موضوعية الكاتب أو تحيزه بالنص المقروء. (عيسى وأبو المعاطي، 2013: 264)

7-19- قائمة الغامدي (1429): لمهارات التفكير الناقد في كفاية القراءة لطلاب الصف الأول الثانوي:

7-19-1- مهارات التفكير الاستقرائي: 1- تمييز الأفكار الرئيسة، 2- تمييز الأفكار الفرعية 3- إدراك العلاقة بين الأفكار، 4- التمييز بين التوجيهات الصحيحة والتوجيهات الخاطئة في النص المقروء 5- التمييز بين الأفكار الشائعة والأفكار المبتكرة، 6- استخلاص النتائج من المقدمات المعروضة، 7- التمييز بين العاطفة الصادقة والعاطفة الزائفة، 8- التمييز بين المعاني الصريحة والمعاني الضمنية 9- تحديد العبارات التي تثير العاطفة في النص المقروء.

7-19-2- مهارات التفكير الاستنباطي: 1- تحديد الأفكار المتناقضة في النص المقروء، 2- تحديد مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي، 3- الموازنة بين ما كتبه مؤلفون مختلفون حول موضوع واحد، 4- استنباط هدف الكاتب، 5- استخدام الأفكار المقروءة في حل مشكلات معينة.

7-19-3- مهارات التفكير التقييمي: 1- الحكم على هدف الكاتب من خلال النص المقروء 2- تقويم شخصية الكاتب من خلال النص المقروء، 3- الحكم على مدى اكتمال أفكار النص المقروء 4- التمييز بين الحقائق والآراء، 5- الحكم على أنواع الأدلة المعروضة في النص المقروء، 6- تقدير فائدة المعلومات الموجودة في النص المقروء، 7- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة 8- التمييز بين الكلام المعقول والكلام غير المعقول، 9- تحديد مدى ترابط الأفكار في النص المقروء 10- التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف في الأفكار. (الغامدي، 1429: 126- 128)

من خلال قراءة القوائم السابقة الذكر نلاحظ ما يلي:

- بعض الباحثين وضعوا ثلاث مهارات أساسية للقراءة الناقدة، وتحت كل مهارة أساسية عددا من المهارات الفرعية، واختلفوا في تسميتها، واختلفوا كذلك في تسمية، وعدد المهارات الفرعية التي تندرج

تحتها، فهناك من أطلق عليها مستويات كما هو الحال في قائمة كل من يالفن (Yalven, D.B, 1967) و(حافظ، 2008؛ عصر، 1997)، أما إنس (Eniss, R. 1987) فأسماها فئات، وأسماها الغامدي (1429) أصناف، وأطلق عليها عيسى وأبو المعاطي (2013) مجالات، واختلف عنهم جاريجز (Garrigus, 2002) في عدد التقسيمات حيث قسمها إلى قسمين فقط وهما مهارات أساسية، ومهارات عليا وكل واحدة تشمل عددا من المهارات الفرعية.

– أشار إنس (Eniss, R. 1987) إلى أن مهارت القراءة الناقدة عين مهارات التفكير الناقد، وهو نفس ما أشار إليه الغامدي (1429) حيث صنف مهارات التفكير الناقد في كفاية القراءة إلى ثلاث أصناف.

– هناك من الباحثين من اكتفى بذكر المهارات الفرعية دون التطرق إلى تصنيفها ضمن مستويات أو مجالات مثل قائمة كل من جودمان ونيلز (Goodman &Niles, 1970)، والفليت (2007)، والشهري (2012)، كارلين روبرت (Karlin, Robert 1984) كوبر (Copper, 1988)، (Smith and Barrett, 1994)، ووزارة التربية والتعليم بمصر (2003).

– اتسع عدد المهارات ليصل إلى (35) مهارة كما ورد في قائمة السيد (1988)، وضاق عدد المهارات ليصل إلى (3) مهارات فقط كما ورد في قائمة جودمان ونيلز (Goodman &Niles, 1970)، والشهري (2012).

– غالبية القوائم العربية تحتوي على عدد كبير من المهارات مقارنة بغالبية القوائم الأجنبية مثل قائمة كل من جودمان ونيلز (Goodman &Niles, 1970)، وقائمة كارلين روبرت (Karlin, Robert 1984) فقد احتوت على (6) مهارات، أما قائمة كوبر، وسميث وباريت (Copper, 1988 ; Smith and Barrett, 1994) احتوت على (4) مهارات، بينما قائمة السيد (1988) احتوت على (35) مهارة، وقائمة الغامدي(1429) على (24) مهارة، حافظ (2008) على (12) مهارة، وقائمة عبد الباري (2010) على (13) مهارة، وقائمة (الفليت، 2007؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013) على (9) مهارات.

– نالت المرحلة الثانوية اهتمام الكثير من الباحثين فقد حددت وزارة التربية والتعليم بمصر مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية، وحدد كل من (حافظ، 2008؛ الغامدي، 1429) مهارات القراءة الناقدة للصف الأول الثانوي، بينما حدد كل من (سالمان، 2011؛ مفلح، 2004) مهارات القراءة الناقدة لطلاب لطلاب الصف الثاني الثانوي.

– وجود قائمتين لطلاب الصف الثاني الثانوي وهما قائمة مفلح (2004) التي احتوت على 7 مهارات وقائمة سالمان (2011) احتوت على (10) مهارات.

يرى إروين (Irwin, 1986) إذ يبدو من الصعب تحديد القراءة إلى مجموعة من المهارات الفرعية الخاصة باعتبار أنه لا يمكن أبدا أن ننجح في وضع قائمة واحدة لهذه المهارات الفرعية التي تساهم في الفهم (Giasson, 1990: 4)

8- قياس مهارات القراءة الناقدة:

تستخدم الاختبارات لقياس مهارات القراءة الناقدة بهدف تحديد مستويات المتعلمين سواء كانت ممتازة أو متوسطة، أو متدنية، ويكون ذلك بطريقتين:

8-1- الأسئلة الشفهية: بعد قراءة النص يطلب المعلم من المتعلم أن يجيب عن أسئلة شفوية يطرحها عليه، من عيوب هذه الطريقة اعتماد المعلم على تقديره الذاتي في الحكم على مستوى المتعلم القرائي.

8-2- الاختبارات الموضوعية: لها عدة أنواع، وأغلب الباحثين يعتمدون على طريقة الاختيار من متعدد، ويتميز هذه النوع من الاختبارات بأنها تضع أمام السؤال عدة إجابات يطلب من المتعلم اختيار واحدة منها تمثل الإجابة الصحيحة. وعند إعداد هذا النوع من الأسئلة يجب مراعاة الشروط التالية:

- أن تكون الإجابة من خلال ثلاثة أو أربعة احتمالات لأن ذلك يضعف أثر الصدفة والتخمين في الإجابة الصحيحة.
- أن يكون السؤال واضحا غير قابل للتأويل حتى يتمكن المتعلم من اختيار الإجابة الصحيحة.
- أن تحتوي الاحتمالات المطروحة على إجابة واحدة صحيحة فقط.
- تجنب وجود أي إشارة تساعد المتعلم على الربط بين السؤال والإجابة.

يرى إيكال ومانيون (ECALLE et MAGNAN, 2002) بالإضافة إلى اختبار الورقة والقلم هناك وسائل أخرى لقياس مهارات القراءة والمتمثلة في استخدام التكنولوجيا والمعلوماتية وذلك بالرجوع إلى حالة النظام المعرفي للمتعلم وفي هذا السياق تم استخدام قياس الزمن (mesures chronométriques) كأدوات تشخيصية باستخدام الحاسوب في القراءة. ويشير زقار (Zagar, 1992) حيث يتم إجراء استثمارات كرونومترية بهدف قياس دقيق لبعض السيرورات المعرفية المستخدمة أثناء القراءة (ECALLE et MAGNAN, 2002: 206)

خلاصة:

من العرض السابق يتضح لنا أهمية القراءة الناقدة خاصة في هذا العصر التي كثرت فيه وسائل الاتصال، وكثرت الكتابات الكثيرة، وصار من الصعب على المتعلمين التمييز بين الصالح، والطالح إلا إذا أكسبناهم مهارات القراءة الناقدة لتحصينهم من السموم التي يمكن أن يدسها الكتاب في كتاباتهم وحتى لا يكون المتعلمين مجرد تابعين ومنقادين فقط، بل يجب أن تكون عندهم الرؤية الثاقبة لفحص كل ما يصل إليهم وإصدار حكم عليه، ومن ثم قبوله أو رفضه.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 - منهج الدراسة

2 - عينة الدراسة

3 - أدوات جمع البيانات

4 - الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري بفصوله الأربعة، تعرج الباحثة على الجانب الميداني الذي يتيح لها اختبار الفرضيات، وإثبات صحتها أو نفيها، ويشتمل هذا الفصل منه على التعريف بمنهج الدراسة وتحديد العينة، وكذا الإجراءات المتبعة للتأكد من مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، وقد تم الاسترشاد في ذلك بأفكار، وآراء الأساتذة المحكمين، والمفتشين، وأساتذة التعليم الثانوي، وفي الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية، وسيتم تفصيل ذلك كما يلي:

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة وبما أن هذه الدراسة تعتمد على معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة فإن المنهج التجريبي هو الأنسب لها.

1-1- تعريف المنهج التجريبي: يعرف المنهج التجريبي بأنه «تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها» (خير الله والكناني، 1996، ص:21)

1-2- إجراء التجربة: تمت التجربة في العام الدراسي (2014/ 2015)، وتم إعادة إجرائها في العام الموالي (2016/2015) للأسباب الآتية:

في السنة التي طبقت فيها الباحثة التجربة للعام الدراسي (2014/ 2015) في بداية الفصل الثاني تحديدا، شهدت المدارس الثانوية إضرابات الأساتذة، وكالعادة انقسم الأساتذة إلى قسمين بين مؤيد ومعارض، والقسمان اللذان تمت فيهما تطبيق التجربة لم يقم أساتذتهما بالإضراب، لكن لاحظت من خلال زياراتي المتكررة أن الطلبة كانوا مشوشين نوعا ما لعدم إضراب أساتذتهم، وعندما لم أجد تأثيرا لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة، فقد راودني الشك بسبب هذا المتغير الدخيل فأعدت التجربة في السنة الموالية، كما كانت فرصة سانحة لزيادة ضبط بعض المتغيرات من خلال ملاحظاتي أثناء التطبيق وبعض الأفكار التي استقيتها من الدراسات السابقة منها:

- كان قسمي المجموعة الضابطة والتجريبية في مدرسة واحدة، ومتقابلين أيضا مما كانت هناك فرصة لاختلاط المجموعتين معا في الساحة والتحدث عن ما يحصل معهم في غرفة الصف، وقد يكون سببا للمجموعة الضابطة من مراقبة ما يجري للمجموعة التجريبية. حيث أرجع الباحثان الزغول وعبابنة (1998) في دراستهما التي لم تجد فروقا بين المجموعتين إلى أن المجموعة الضابطة والتجريبية كانتا

في نفس المدرسة الأمر الذي أدى إلى انتقال أثر التجربة إلى المجموعة الضابطة وربما أذكى لدى أفرادها روح المنافسة فرفعت مستوى تحصيلهم، وقلصت الفروق بين أدائهم.

– تساؤل أفراد المجموعة الضابطة عن السبب في عدم إجراء التجربة عندهم، وقد أسروا لي بذلك لدرجة أن بعض الطالبات أردن الدراسة مع المجموعة التجريبية، وترجوني أن أوافق على ذلك.
– كثرة عدد الطلبة في القسم فقد تجاوز (30) طالبا، وقد ذكرت بعض الدراسات أن كثرة أعداد الطلبة في القسم قد يعيق نجاح الاستراتيجية ففي دراسة المطرودي (2012) أكد المعلمون أن كثرة التلاميذ في القسم تؤثر على عدم إنجاح استراتيجية التعلم التعاوني.

لأجل ذلك أخذت الباحثة هذه الأمور في الحسبان في التجربة الثانية للعام الدراسي (2015/ 2016م) وقامت باختيار مدرستين مستقلتين لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة حتى لا يحدث اختلاط بين المجموعتين، كما اختارت المدارس التي بحيث لا يتجاوز فيها عدد الطلبة (25) طالبا في القسم الواحد، وطبقت التجربة كانت أستاذة لها مدة التدريس أكثر من (5) سنوات، كما لم تكن هناك إضرابات للأساتذة في تلك الفترة.

التجربة الأولى كانت في مدرسة الخوارزمي بالشلف للعام الدراسي (2014/ 2015)، واستفادت من نتائج الدراسة في حساب مستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة، والفروق بين الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي، و**التجربة الثانية** كانت في مدرستين مختلفتين في نفس المنطقة، وهما ثانوية امحمدي بوزينة بخيرة، وثانوية قوادري بوجلطية عبد القادر بالشلف.

لإجراء هذه الدراسة تم اختيار التصميم التجريبي المناسب.

1-2-1- تعريف التصميم التجريبي: «يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه، إنه خطة الباحث لتنفيذ التجربة» (آري وجاكوبس ورازافييه، 2013: 338)

تم اختيار التصميم شبه التجريبي لعدم إمكانية إجراء تجربة حقيقية لأنه ليس بالإمكان تخصيص الطلبة عشوائيا في مجموعات، وقد أوضح (Campbel & Stanley, 1966) أن الدراسات شبه التجريبية «تستحق الاستخدام عندما يتعذر التحقيق الدقيق» (آري وجاكوبس ورازافييه، 2013: 374)

من بين التصميمات شبه التجريبية التي تم اختيارها تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو الاختبارين قبلي وبعدي (Nonrandomized Control Group, Pretest- Postest Design) «رغم أن التخصيص العشوائي للأفراد في مجموعات هو الأمر المثالي، فإنه ليس ممكنا من حيث الممارسة. ففي وضع مدرسي نموذجي، لا يمكن تعطيل جداول الدراسة ولا الصفوف التي جرى تنظيمها، بغية تنفيذ

دراسة البحث. ففي مثل هذه الحالة، يكون من الضروري استخدام مجموعات حسب وضعها، لأنها منظمة في صفوف، أو في مجموعات تامة أخرى» (آري وجاكوبس ورازافييه، 2013: 374)

غير أنه يمكن استخدام إجراء عشوائي لتحديد أي منهما ستكون المجموعة التجريبية، وأي منهما تكون المجموعة الضابطة.

1-2-2- خطوات التصميم التجريبي: «لوضع تصميم تجريبي يتضمن جميع النتائج وشروطها وعلاقاتها ما يلي:

- اختيار عينة من المفحوصين لتمثل مجتمعا معينا.
- تصنيف المفحوصين في مجموعات أو المزاوجة بينهم لضمان التجانس.
- التعرف على العوامل غير التجريبية وضبطها.
- إجراء دراسة استطلاعية لإكمال نواحي القصور في الوسائل أو التصميم التجريبي.
- تحديد مكان إجراء التجربة، ووقت إجرائها والمدة التي تستغرقها» (دويدار، 1995: 261-262)

1-2-3- إعداد التصميم التجريبي في الميدان: إن الخطوات السابقة للتصميم التجريبي تتيح اختيار التصميم المناسب والذي يعتبر أكثر ملاءمة لاختبار فرضيات الدراسة المحددة في الفصل الأول إنه تصميم المجموعات المتكافئة وفيما يلي توضيح بعض خطوات التصميم وخاصة الخطوات التي لم يتم التعرض لها.

أ- تحديد المتغيرات التجريبية وغير التجريبية:

أ-1- المتغيرات التجريبية:

أ-1-1- المتغيرات المستقلة التجريبية: وقد اعتمد في هذه الدراسة على متغير مستقل واحد ألا وهو استراتيجية التعلم التعاوني.

أ-1-2- المتغير التابع: مهارات القراءة الناقدة.

أ-2- المتغيرات غير التجريبية:

أ-2-1- متغير الذكاء: اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب عدله كمال إبراهيم مرسي.

1-2-4- مخطط التصميم لهذه التجربة: بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة اعتمد في تصميم هذه التجربة وتحضيرها الكيفيات الآتية:

1- اختيار عينة عشوائيا من مجتمع الأصل (سيتم تفصيل ذلك في العنصر الموالي وهو عينة الدراسة)

2- تقسيم العينة المختارة إلى عينتين عشوائيا إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية تدرس باستراتيجية التعلم التعاوني.

3- ضبط التكافؤ في العينتين وتثبيت المتغيرات الوسيطة التي تؤثر في المتغير التابع وهي الذكاء.

4- استقر إجراء التجربة على ثانوية امحمدي بوزينة بخيرة للعينة الضابطة، وثانوية قوادري بوجلطية عبد القادر للعينة التجريبية، وقد قامت أستاذتي المادة بالتدريس.

5- أجريت التجربة من شهر جانفي إلى شهر مارس (شهران ونصف تقريبا) بواقع حصة واحدة أسبوعيا.

6- المدة المستغرقة هي: الفصل الدراسي الثاني كاملا.

2- عينة الدراسة:

2-1- أسباب اختيار الصف الثاني ثانوي: تم اختيار طلبة الصف الثاني من التعليم الثانوي للأسباب الآتية:

- الصف الأول ثانوي يعتبر مرحلة انتقال الطلبة من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي وقد يحتاج الطلبة إلى وقت للاندماج والتكيف مع المرحلة الجديدة.

- تفادي تطبيق التجربة على طلبة الصف الثالث لأنهم في نهاية مرحلة التعليم الثانوي، والتي تعتبر مرحلة حاسمة في حياة الطلبة لأنهم في حالة ضغط سواء من العائلة أو من المدرسة أو من الأساتذة أو من الطلبة أنفسهم فكل همهم هو كيفية اجتياز امتحان الباكالوريا، وهذا يؤثر على نفسيتهم، لأنه بوابة عبور إلى الجامعة أو إلى المدارس العليا بمختلف تخصصاتها في حالة نجاحهم أو لفتح آفاق جديدة أمامهم من حيث العمل أو التكوين، فلخصوصية هذا الصف قد يجعلهم لا يتجاوبون مع التجربة التجاوب الأمثل، والذي بدوره يؤثر على النتائج.

للأسباب المذكورة آنفا يعتبر الصف الثاني الأنسب في التطبيق، كما أن تخصص الطلبة (أدبي- علمي) يبدأ في هذه السنة، وقد تم اختيار التخصص الأدبي لأن الطلبة يتناولون النصوص الأدبية بنوع من التعمق أكثر من التخصصات الأخرى.

2-2- كيفية اختيار العينة: مر اختيار العينة بالمراحل الآتية

المرحلة الأولى: البحث عن الثانويات التي يكون فيها أساتذة مثبتون يدرسون في الصف الثاني ثانوي.

المرحلة الثانية: لا يكون عدد الطلبة في الأقسام يفوق 35 طالبا بسبب أن استراتيجية التعلم التعاوني لا تحتاج عددا كبيرا من الطلبة، وأن اكتظاظ الطلبة في القسم الواحد سيعيق تطبيق الاستراتيجية.

المرحلة الثالثة: أن يبدي الأساتذة تعاونا وتقبلا لإجراء التجربة.

المرحلة الرابعة: اختيرت الثانوية التي تضم المجموعة الضابطة، والثانوية التي تضم المجموعة التجريبية بطريقة عشوائية.

2-3- طريقة اختيار العينة:

- تكونت عينة الدراسة ككل من (96) طالبا لأجل معرفة مدى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة ككل

	الجنس		
	الذكور	الإناث	المجموع
ثانوية الخوارزمي بالشطية	22	35	57
ثانوية قوادري بوجلطية عبد القادر بالعيايدة	8	10	18
ثانوية امحمدي بوزينة بخيرة بأولاد فارس	10	11	21
المجموع	40	56	96

من خلال الجدول نلاحظ أن ثانوية الخوارزمي بها أكبر عدد من الطلبة بسبب وجود فوجين يضم الفوج الأول (30) طالبا، والفوج الثاني (27) طالبا، ويبدو واضحا أن عدد الذكور مساوي لـ (22) وهو يقل عن عدد الإناث المساوي لـ (35)، بينما لا يختلف كثيرا عدد الذكور عن عدد الإناث في ثانويتي العيايدة وأولاد فارس، ويختلف العدد الكلي للذكور المساوي لـ (40) عن العدد الكلي للإناث المساوي لـ (56).

- تكونت عينة الدراسة التجريبية من (36) طالبا، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

	الجنس		
	الذكور	الإناث	المجموع
العينة الضابطة بأولاد فارس	9	9	18
العينة التجريبية بالعيايدة	8	10	18
المجموع	17	19	36

يتضح من الجدول أن عدد الطلبة متساو بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما أن عدد الذكور مساو لعدد الإناث في المجموعة الضابطة، بينما لا يختلف كثيرا عدد الذكور عن عدد الإناث في المجموعة التجريبية.

2-4- وصف العينة في متغيرات الدراسة: للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية استخدم اختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين حيث $ن_1 = ن_2$ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين قبل تطبيق التجربة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير مهارات القراءة الناقدة ومتغير الذكاء

	المجموعة الضابطة ن1=18		المجموعة التجريبية ن2=18		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات ككل	7.94	2.62	8.00	1.78	-0.8	0.93	غير دال
التمييز بين الحقائق والآراء	1.11	0.75	1.33	1.02	0.73-	0.46	غير دال
تفسير المعاني الضمنية	1.33	1.02	1.11	0.83	0.71	0.48	غير دال
استنتاج هدف الكاتب	1.28	0.75	1.28	0.57	0.000	1.00	غير دال
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة	1.44	0.61	1.39	0.60	0.27	0.78	غير دال
التمييز بين الحجج القوية والضعيفة	1.56	0.78	1.67	0.48	0.51-	0.61	غير دال
استنتاج الأسباب الكامنة	1.22	0.80	1.22	0.73	0.000	1.00	غير دال
درجات اختبار الذكاء	21.50	6.10	20.89	5.46	0.31	0.75	غير دال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للمهارات ككل (7.94) أصغر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية المقدر بـ (8.00)، وكما يلاحظ أن المتوسط الحسابي لكل مهارة فرعية على حدة للمجموعة الضابطة تراوح ما بين (1.11- 1.56)، أما المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية تراوح ما بين (1.01- 1.67)، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة للمهارات ككل (2.62) أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية المقدر بـ (1.78)، كما يلاحظ أن الانحراف المعياري لكل مهارة فرعية على حدة للمجموعة الضابطة تراوح ما بين (0.61- 1.02) أما الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية تراوح ما بين (0.48- 1.02)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق وجدت أن قيمة "ت" المحسوبة للمهارات ككل (-0.8)، وتراوحت قيمة "ت" للمهارات الفرعية ما بين (-0.73- 0.71)، وكانت القيمة الاحتمالية في كل مرة أكبر من (0.05) عند درجة الحرية (94) سواء كان ذلك على مستوى المهارات ككل، أم على كل مستوى مهارة فرعية على حدة مما يدل على أن قيمة "ت" في كل مرة غير دالة وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة، وهو دليل على التجانس بين المجموعتين.

أما بالنسبة لاختبار الذكاء فنلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة يساوي (21.50) أكبر بقليل من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية المساوي لـ (20.89)، بينما الانحراف المعياري لدرجات اختبار الذكاء في المجموعة الضابطة يساوي (6.10) أكبر من الانحراف المعياري لدرجات اختبار الذكاء في المجموعة التجريبية المساوي لـ (5.46)، ولمعرفة دلالة الفروق وجد

قيمة "ت" (0.31)، والقيمة الاحتمالية (0.75)، وهي أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهو دليل على التجانس بينهما.

3- أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية:

- قائمة مهارات القراءة الناقدة.
- دليل المعلم في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.
- اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" والصورة "ب"
- أوراق العمل.
- اختبار الذكاء.

3-1- قائمة مهارات القراءة الناقدة:

3-1-1- الهدف من قائمة مهارات القراءة الناقدة: هو تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلبة الصف الثاني ثانوي، والتعرف على أكثر هذه المهارات أهمية من خلال آراء المحكمين، تمهيدا لاستخدامها في إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة، وتنمية هذه المهارات بواسطة استراتيجية التعلم التعاوني.

3-1-2- مصادر بناء قائمة مهارات القراءة الناقدة:

تم إعداد القائمة الخاصة بمهارات القراءة الناقدة من خلال المصادر الآتية:

- الاطلاع على عدد من الكتب والبحوث المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت قوائم مهارات القراءة الناقدة (انظر الفصل الثاني، والرابع).
- الرجوع إلى أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية.

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى مجموعة كبيرة من المهارات اشتقت من (40) قائمة تقريبا قامت الباحثة بوضعها في صورة قائمة مبدئية (انظر الملحق رقم 1) تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والتربية واللغة العربية (انظر الملحق رقم 2) من أجل إبداء رأيهم فيها من حيث:

- مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الثاني ثانوي.
- مدى انتماء المهارة لمستوى القراءة الناقدة.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات القراءة الناقدة.

- حذف أو تعديل أو إضافة أي مهارة في القائمة.
- إبداء ملاحظات عامة حول هذه القائمة.

وقد أبدى المحكمون عددا من الملاحظات فبعد تفريغ نتائج آراء المحكمين تم فحصها وتنفيذ اقتراحاتهم ومنها:

- اقتراح تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات.
- اقترح بعض المحكمين حذف بعض المهارات؛ وذلك لأنها متضمنة في المهارات المذكورة قبلها.

وقد تم تحديد النسب المئوية لاستجابات المحكمين حول كل مهارة من تلك المهارات من حيث مناسبتها لطلبة الصف الثاني ثانوي، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون تم الإبقاء على المهارات التي حصلت على أعلى نسبة والمحددة في هذه الدراسة أكثر من(85%) بغرض بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة في ضوئها، وتنميتها من خلال تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني وهي:

جدول رقم (4) يوضح مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصف الثاني ثانوي

الرقم	مهارات القراءة الناقدة	النسبة المئوية
1	استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.	%88
2	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	%88
3	تفسير المعاني الضمنية.	%88
4	التمييز بين الحقائق والآراء.	%88
5	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.	%88
6	استنتاج هدف الكاتب.	%88

من خلال الجدول نلاحظ أن مهارات القراءة الناقدة الستة تحصلت على نفس النسبة المئوية (88%) من استجابات المحكمين.

3-2- دليل أستاذ اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الناقدة:

يهدف الدليل إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، وهو أداة يسترشد به أستاذ اللغة العربية في تدريس موضوعات القراءة باستراتيجية التعلم التعاوني المقترحة.

3-2-1- خطوات إعداد دليل أستاذ اللغة العربية: سوف يتم تناول الخطوات والإجراءات التي اتبعتها الباحثة من خلال مرحلتين رئيسيتين في بناء الدليل وهما كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة إعداد الدليل: سار إعداد الدليل حسب الخطوات الآتية:

أولا- مصادر بناء الدليل: اعتمدت الباحثة في إعداد الدليل على:

- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بالقراءة الناقدة (انظر الفصل الرابع).
- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بإجراءات استراتيجية التعلم التعاوني (انظر الفصل الثالث)
- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة (انظر الفصل الثاني).
- المراجع التي تصدرها وزارة التربية الوطنية وهي:

* الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي.
* دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم الثانوي والذي يتناول:
* توزيع المحاور والمضامين على الوحدات التعليمية.
* مذكرات نموذجية.

- كتاب الطالب للسنة الثانية من التعليم الثانوي.
- كتب علم نفس النمو لمعرفة متطلبات نمو الطلبة في مرحلة المراهقة.
- نظريات التعلم، والتي منها النظرية السلوكية، والمعرفية.
- الكتب التي تناولت طرق تعليم مهارات التفكير الوارد ذكرها في قائمة المراجع.
- الآراء والخبرات التي تم الحصول عليها من المفتشين وأساتذة التعليم الثانوي.

ثانيا: الاطلاع على النصوص القرائية المقررة على طلبة الصف الثاني ثانوي في مادة اللغة العربية: بعد فحص كتاب المقرر على طلبة الصف الثاني ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وقع الاختيار على الموضوعات المقررة على الطلبة في الفصل الثاني لارتباطها بمهارات القراءة الناقدة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، كما أنه يمكن تصميم أنشطة مرتبطة بهذه الموضوعات تساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة المراد تنميتها، وكانت المواضيع كالآتي:

- الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية.
- أفاضل الناس أعراض.
- الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم.
- في هجاء عمران بن حطان.
- نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية.
- استرجعت تلمسان.
- استقلال بلاد المغرب عن المشرق.

ثالثا: فحص موضوعات القراءة: تم توزيع مهارات القراءة الناقدة على مواضيع القراءة حيث راعت الباحثة ملاءمة موضوع القراءة لكل مهارة من مهارات القراءة الناقدة المقترحة بالاعتماد على محتوى النص وكيفية تكييفه حسب استراتيجية التعلم التعاوني.

رابعا: محتوى دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

يحتوي الدليل على:

- تمهيد.

1- الهدف من الدليل.

2- مفهوم القراءة الناقدة.

3- أهمية القراءة الناقدة.

4- مهارات القراءة الناقدة التي تناولتها الدراسة.

5- استراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ التدريس.

6- مذكرات تربوية (الخطط الدراسية). (انظر الملحق رقم 3)

وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات:

تمهيد: تم التعرض فيه إلى دور القراءة الناقدة، ومدى احتياجنا إلى استراتيجيات تساهم في تنميتها.

1- الهدف من الدليل: يهدف الدليل إلى إمكانية تحسين مستوى الطالب في تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، ولكل درس من الدروس هدف خاص به. كما يعتبر بمثابة مساعدة الأستاذ في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني لأجل تطبيقها التطبيق الأمثل.

2- مفهوم القراءة الناقدة: تقديم مجموعة من التعاريف والتوفيق بينها للوصول في النهاية إلى تعريف مستنتج من الباحثة.

3- أهمية القراءة الناقدة: ذكر الدوافع الحقيقية التي تجعلنا نهتم فعلا بالقراءة الناقدة.

4- مهارات القراءة الناقدة التي تناولتها الدراسة: وهي المهارات التي حصلت على أعلى نسبة من استجابات المحكمين والمحددة في هذه الدراسة أكثر من (85%)، والتي بلغت ست مهارات، وقد تم تعريف كل مهارة للوصول في النهاية إلى تعريف إجرائي يناسب مستوى الصف الثاني ثانوي.

5- استراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ التدريس: حيث تم التطرق إلى تعريف التعلم التعاوني، وأهم الملاحظات التي يمكن أن نستنتجها من التعاريف، ثم شرح الإجراءات التي يقوم بها أستاذ اللغة العربية قبل البدء في تدريس موضوعات القراءة، والمتمثلة في الآتي:

- توزيع الطلاب في مجموعات تعاونية: بالاعتماد على درجاتهم في اختبار مهارات القراءة الناقدة.
- تحديد عدد الطلاب في كل مجموعة: والذي يعتمد في الأساس على عدد الطلبة في القسم الواحد.
-تعيين الأدوار داخل كل مجموعة: يقوم الأستاذ بإعطاء دور لكل طالب في مجموعته ضمانا للسير الحسن للدرس.

– يقوم الأستاذ بحصة تدريبية للطلبة للتعرف على مهامهم في العمل التعاوني: يشرح فيها المهارات التعاونية للطلبة للعمل داخل المجموعات.

– دور الأستاذ في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

دور الأستاذ قبل الدرس:

– يحدد الأهداف التعليمية الإجرائية ويصيغها بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

– تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة والمناسبة للدرس لتحقيق الأهداف والمتمثلة في كتاب الطالب، وأوراق العمل.

– تحديد الزمن المناسب لكل خطوة من خطوات الدرس.

دور الأستاذ أثناء الدرس:

– يشرح الأهداف للطلبة.

– يقسم الطلبة إلى مجموعات، ويحدد أدوارهم.

دور الأستاذ بعد الدرس:

– التقويم: يشرح طريقة تقويم أعمال الطلبة، وتوضيح معايير النجاح.

6– مذكرات تربوية (الخطط الدراسية): تم إعداد مجموعة من المذكرات التربوية التي توضح طريقة السير في الحصة الواحدة من بدايتها إلى نهايتها لاسترشاد الأستاذ بها أثناء التدريس، وقد تم الاعتماد على أساليب تدريس مهارات التفكير استنادا إلى العلاقة القائمة بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة (انظر الفصل الرابع) أي أن القراءة الناقدة تستخدم مهارات التفكير الناقد، وأن القراءة من المواد التي يمكن تطبيق مهارات التفكير فيها، ومن بين الأساليب التي استخدمت لتدريس مهارات التفكير كما ذكرها باير (2007) الأسلوب الاستقرائي، والأسلوب المباشر والأسلوب التطويري.

الأسلوب الاستقرائي: «الطلبة يقومون بتنفيذ المهارة، وبعد ذلك تأتي مرحلة تأمل الكيفية التي تم فيها ذلك التنفيذ» (باير، 2007: 110)

الأسلوب المباشر: «يتطلب من المدرس شرح المهارة للطلبة قبل أن يقوموا بتنفيذها، وتأمل الكيفية التي تم فيها التنفيذ» (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)

الأسلوب التطويري: يجمع بين عناصر هذين الأسلوبين «بعدما يحاول الطلبة تنفيذ المهارة بأفضل صورة ممكنة، يبدأ المدرس في البحث عن الأخطاء والمعوقات ثم يشرح كيفية التغلب عليها قبل أن يسمح للطلبة إكمال مهمة استعمال المهارة» (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)

وقد وقع اختيارنا في هذه الدراسة على الأسلوب التطويري لأنه يجمع بين الأسلوبين الاستقرائي والمباشر.

خطوات تدريس مهارات القراءة الناقدة بالأسلوب التطويري: حسب ما أوردها باير (2007)

1– يستعرض المدرس عملية التفكير الجديدة ضمن الإطار العام للمادة المقررة التي يدرسها.

2– يقوم بتنفيذ العملية بأفضل صورة ممكنة دون توجيه، أو إرشاد المدرس نهائيا.

3- يسترجع الطلبة الأشياء التي تعلموها بالعملية، ثم يشخصوا الأماكن التي أفرزت بعض الصعوبات لهم.

4- يشرح المدرس هذه الإجراءات، أو القواعد التي يستطيع الطلبة استخدامها لحل المشاكل التي تعترض سبيلهم.

5- يطبق الطلبة تحت إشراف المدرس، العملية للمرة الثانية في ضوء النقاط الإيجابية التي تمخض عنها النقاش والشرح.

6- يتأمل المدرس والطلبة الطريقة التي تسهل التنفيذ في التوجيهات التي يقدمها المدرس.

وتطبق هذه الخطوات عمليا كالآتي:

أ- نظرة عامة: حيث يتم ذكر الهدف من الدرس، ثم كتابة اسم المهارة لتعريفها وذكر أهميتها وإعطاء أمثلة عنها من الواقع.

ب- نفذ: توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة التي يقوم بها الطلبة في كل مجموعة، وفي أثناء ذلك يراقب المعلم عمل المجموعات والتدخل في حالة وجود إشكال لدى الطلبة، بعد الانتهاء من المهمة. لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.

ج- تأمل: يطلب الأستاذ من الطلبة ذكر الأشياء الفكرية التي قاموا بها من أجل إنجاز المهمة، وكتابة هذه الخطوات على السبورة وتنظيمها ووضعها بشكل متسلسل.

د- اشرح: عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها يستطيع الأستاذ أن يشرح الطريقة التي يتم فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة ثم يذكر السبب، كما يوضح كيفية تطبيق الخطوات والقواعد الجديدة.

هـ- طبق: توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية، وتكتب أجوبة المجموعات على السبورة كما أنها لا تناقش ولا يجرى عليها أي تعديل.

و- راجع: يراجع الأستاذ مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة، ثم الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم، ومراجعة تعريف المهارة عند الضرورة، وكيفية استخدامها.

ز- تقويم نهائي: طرح سؤال على الطلبة والطلب أن يجيبوا عليه فرديا. وتصحح إجابات الطلبة في الحصة المقبلة. وتعتبر كتمهيد للدرس اللاحق للربط بين المهارة الحالية والمهارة التالية لها.

سادسا: التحقق من صدق دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني: اعتمادا على ما تم ذكره سابقا من مصادر في بناء دليل الأستاذ تم إعداد الدليل (انظر الملحق رقم 3) وعرضه في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، ومناهج وطرق التدريس (انظر الملحق رقم 5) لتقويم الدليل من خلال إبداء رأيهم حول:

– مدى مناسبة الدليل في تنفيذ استراتيجية لتعلم التعاوني لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

– إضافة ملاحظات ترونها مناسبة.

وقد اتفق الأساتذة المحكمين أن الدليل جيد وممتاز.

المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق دليل أستاذ اللغة العربية (تنفيذ المحتوى):

بعد الانتهاء من إعداد دليل الأستاذ اجتمعت الباحثة مع الأستاذ(ة) المتعاون الذي أسندت له مهمة التدريس للمجموعة التجريبية، وتم إعطاؤه الدليل الخاص باستراتيجية التعلم التعاوني الذي يحتوي على تعريف الاستراتيجية وإجراءاتها والخطوات التي ينبغي على الأستاذ أن يتخذها قبل الشروع في تنفيذ الحصة، وفي أثناء تنفيذها بما يتلاءم وطريقة التعلم التعاوني. مراعيا في ذلك ما يلي:

– تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في نفس القسم التي يدرس فيه الطلبة.

– إضفاء الجو الديمقراطي في التفاعل الصفي.

– الابتعاد عن التعزيز السلبي بكل أنواعه.

– قامت الباحثة بمساعدة الأستاذ(ة) على ترتيب جلوس الطلبة في المجموعات بحيث يجلس الطلبة متقابلين.

– قدمت الباحثة التعليمات للطلبة توضح مفهوم التعلم التعاوني، وبعض مزاياه.

– دور الأستاذ هو المراقبة والإشراف على عمل المجموعات، ويتأكد من حدوث التعلم من خلال الطلبة من كل مجموعة بعرض ما توصلت إلية بعد كل نشاط تعليمي، وفي نهاية الحصة يجيب الطلبة على أسئلة التقويم الفردي، أما بالنسبة للطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية فأنهم يدرسون كمجموعة واحدة والأستاذ له الدور الرئيسي فهو الذي يطرح الأسئلة ويثير الدافعية.

– تأكدت الباحثة من سلامة سير الدراسة من خلال حضورها لبعض الحصص عند المجموعة التجريبية وقد لاحظت بعض الملاحظات على تطبيق التجربة، وكانت على النحو التالي:

– استخدام التعلم التعاوني ساعد على العمل المشترك والتعاون في جو من التقبل والتفاهم، وتبادل الأفكار والآراء.

– أبدى الطلبة تفاعلا وحماسا مع استراتيجية التعلم التعاوني.

– إن التدريبات التي تضمنها الدليل شجعت الطلبة على إبداء الآراء، وأتاحت أمامهم الفرصة للتعقيب على آراء زملائهم.

– لقد أثرت الطريقة في استجابة الطلبة للأسئلة المطروحة بشكل ملحوظ، حيث اتسمت بالتروي والتأني وعدم التسرع، وأخذ الفرصة الكافية في التفكير قبل تقديم الاستجابة.

– برزت قدرة الطلبة على اقتراح بدائل متعددة، وأفكار متنوعة ترتبط بالأسئلة التفكيرية المطروحة، والتي تدل على نمو القدرة على التحليل والموازنة.

– ظهر أثناء تنفيذ الدروس تطور ملحوظ في استماع الطلبة لآراء زملائهم واحترامهم لها، وتعقيبهم عليها.

– طبقت الباحثة اختبار مهارات القراءة الناقدة على الطلبة بعد انتهاء التجربة التي استمرت طيلة الفصل الدراس الثاني.

3-3- اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" والصورة "ب": حيث طبق الاختبار الصورة "أ" قبل بدء التجربة، وطبق اختبار الصورة "ب" بعد الانتهاء من التجربة، وقد مر إعداد الاختبار بعدة خطوات نذكرها كالآتي:

3-3-1- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، وذلك للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال نصوص القراءة.

3-3-2- الإطار النظري المعتمد في بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة: اعتمدت الباحثة على الآتي:

أ- دليل الأستاذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

ب- كتاب الطالب للصف الثاني الثانوي شعبة آداب وفلسفة

ج- الجانب النظري من الدراسة.

د- كتب القياس والتقويم في التربية المذكورة في قائمة المراجع.

هـ- الدراسات السابقة التي تناولت بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة (انظر الفصل الثاني في الموضوع المتعلق بالدراسات السابقة في مهارات القراءة الناقدة واستراتيجية التعلم التعاوني)

و- كتب الإحصاء المذكورة في قائمة المراجع.

ز- خبرة المفتشين وأساتذة التعليم الثانوي.

3-3-3- تحديد قائمة بمهارات القراءة الناقدة: بعد بناء قائمة بمهارات القراءة الناقدة لتحديد أنسب المهارات لطلبة الصف الثاني الثانوي، فقد تم التوصل إلى اختيار المهارات التي نالت أعلى نسبة تكرار بين جميع مهارات القراءة الناقدة حيث تم تحديد نسبة أكثر من (85%) (انظر للأداة الأولى في أدوات الدراسة في الملحق 1)، وبالتالي أصبحت تلك المهارات هي محاور الاختبار.

3-3-4- صياغة فقرات الاختبار: تم الاستعانة في بناء الاختبار بالأستاذ بربري محمد ذي الخبرة (19) سنة في التعليم الثانوي، وقد لجأت إليه الباحثة بتوجيه من المفتش، حيث اعتبره من أكفأ الأساتذة

عنده. شرحت له الهدف من الاختبار، وذكرت له المهارات التي تسعى الدراسة لتنميتها، وزودته ببعض الاختبارات التي تحصلت عليها من ملاحق رسائل الدكتوراه، وعلى أساسها قام الأستاذ ببناء الاختبار وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار أن:

- تكون مفردات الاختبار مرتبطة بمحاور الاختبار.
- تكون الأسئلة مرتبطة بالفقرة الموجودة بالاختبار.
- تجنب الغموض والإطالة التي تؤدي إلى التشتت.
- تكون أسئلة الاختبار من الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، فقد أجمعت معظم الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة، والتي تناولت مهارات التفكير الناقد بصفة عامة أن هذا النوع من الاختبار هو الأنسب لهذا النوع من المهارات.
- تغطي الأسئلة جميع محاور الاختبار وبنسب متساوية.
- التوازن بين البدائل من حيث الطول والتركيب اللغوي.
- توزيع الإجابة الصحيحة بطريقة غير منتظمة لتقليل فرص التخمين.

3-3-5- تحديد تعليمات الاختبار: هي موجهة للطلبة توضح لهم الهدف من الاختبار، وعدد أسئلته وكيفية الإجابة على هذا النوع من الأسئلة. مع لفت انتباه الطلبة إلى الإجابة عن كل الأسئلة.

بعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاختبار وكتابة تعليماته أصبح الاختبار جاهزا في صورته الأولية.

3-3-6- الصدق المنطقي للاختبار (صدق المحتوى): وهو مدى تمثيل الاختبار جميع مكونات المحتوى تمثيلا جيدا، لذا يجب التأكد من أن درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة تمثل بالفعل المهارات الأساسية المراد قياسها.

من طرق تقدير صدق المحتوى: صدق المحكمين حيث يشير إيبل (Ebel, 1972) «إلى أن أفضل من يقوم بالتحكيم على الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وتقدير مدى صلاحيتها أو تمثيلها للخاصية المراد قياسها هم الخبراء المتخصصون» (العامري، 2012: 144)

بعد وضع أسئلة الاختبار الصورة "أ" وتعليماته تم عرضه على أساتذة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس (انظر الملحق رقم 9) وذلك بهدف إخضاع الاختبار للتحليل المنطقي للإفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول الاختبار في صورته الأولية (انظر الملحق رقم 8).

حيث طلب منهم إبداء الرأي في النقاط الآتية:

أ - مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني ثانوي.

ب- مدى ملاءمة عدد الأسئلة لقياس كل مهارة من مهارات القراءة الناقدة.

ج- مدى قياس الأسئلة لمهارات القراءة الناقدة.

د- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

هـ- مدى مناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال في الاختبار.

و- مدى ملاءمة تعليمات الاختبار الموجهة للطلبة.

ز- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الباحثة.

وقد تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون ومنها:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة لغويا.
- محاولة التناسق في طول العبارة وقصرها.
- إعادة صياغة بعض البدائل.
- إعادة توزيع بعض الأسئلة.

وبذلك صار الاختبار جاهزا للتطبيق على الطلبة بعد تعديلات المحكمين (انظر الملحق 10)

3-3-7- تطبيق أسئلة الاختبار وتحليلها: يتطلب ذلك القيام بتجربة استطلاعية للاختبار

أ- أهداف التجربة الاستطلاعية:

- الوقوف على مدى قدرة الاختبار على إنجاز أغراضه.
- مدى وضوح التعليمات الموجهة للطالب.
- تقدير مستوى صعوبة وسهولة الأسئلة.
- معرفة معامل التمييز لكل سؤال.
- حساب ثبات الاختبار.
- حساب صدق الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار.

ب- إجراءات التجربة الاستطلاعية:

- **التجربة الأولى:** كانت هذه التجربة التي خضع لها الاختبار الصورة "أ" (انظر الملحق 8) تجربة استطلاعية على طلبة الصف الثاني ثانوي بمدرسة: لومي الجيلالي، البالغ عددهم (35) طالبا وطالبة.

وأفادت هذه التجربة في:

- التعرف على عدد الطلبة في القسم الواحد.
- التعرف على الأسئلة التي يمكن أن يسألها الطلبة.
- التعرف على مدى تقبل الطلبة لهذا النوع من الأسئلة.
- التعرف على الأسئلة الصعبة والسهلة.
- مدى مناسبة الاختبار للعينة.
- تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار.

– التأكد من الأسئلة السهلة والصعبة.

– **التجربة الثانية:** بعد إجراء الاختبار الصورة "أ" تم تصحيحه، ووجدت أن بعض الأسئلة كانت سهلة جدا حيث أجاب عليها معظم الطلبة، فقامت الباحثة بتكرار تجربة الاختبار على ثانوية أخرى، وبعد حساب معامل السهولة والصعوبة وجدت نفس النتائج، فاستشارت الباحثة الأستاذ بربري لتغيير تلك الأسئلة من جديد، وبعد إعادة صياغة الأسئلة السهلة أجري تطبيق الاختبار على طلبة الصف الثاني ثانوي في مدرسة لومي الجيلالي حيث أعيدت الأسئلة السهلة فقط، وإجراء بعض التعديلات على التعليمات: حذف عبارة (ليس له علاقة بمعدلك في الاختبارات المدرسية) حيث أن بعض الطلبة استفسروا حول هذه العبارة، وهو ما نبه الباحثة إلى أن هذه العبارة قد تكون سببا في عدم جدية الطلبة في الإجابة عن الأسئلة، (انظر الملحق 11)، وبعد ذلك حسب معامل السهولة والصعوبة للاختبار.

أما اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "ب" لم يخضع لصدق المحكمين فقد خضع لتجربة استطلاعية واحدة بسبب أنه اختبار مكافئ لاختبار الصورة "أ" (انظر الملحق رقم 13)

– **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

أولا: معامل صعوبة الفقرة: يهدف معامل الصعوبة إلى ترتيب البنود ترتيبا تنازليا بعد حساب معامل السهولة.

معادلته كالآتي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

حيث أن:

ص: الإجابات الصحيحة.

خ : الإجابات الخاطئة. (الغريب، (د. ت)، ص:634).

جدول رقم (5) يوضح نتائج معاملات السهولة لأسئلة اختبار الصورة "أ"

رقم السؤال	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل السهولة	0.37	0.40	0.22	0.77	0.17	0.45	0.42	0.34	0.57
رقم السؤال	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل السهولة	0.34	0.65	0.28	0.34	0.71	0.31	0.51	0.68	0.17

يتضح من الجدول أن معاملات السهولة لاختبار مهارات القراءة الناقدة تراوحت ما بين (0.17– 0.77)

جدول رقم (6) يوضح نتائج معاملات السهولة لأسئلة اختبار الصورة "ب"

رقم السؤال	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل السهولة	0.77	0.77	0.62	0.48	0.51	0.34	0.34	0.54	0.37
رقم السؤال	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل السهولة	0.60	0.54	0.62	0.45	0.42	0.37	0.62	0.62	0.25

يتضح من الجدول أن معاملات السهولة لاختبار مهارات القراءة الناقدة تراوحت ما بين (0.25– 0.77)

ثانيا– معامل التمييز (صدق المفردات): هو قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في مهارات القراءة الناقدة، والطلبة ذوي الدرجات المنخفضة في مهارات القراءة الناقدة، ومن بين الطرق لحساب صدق المفردات الفروق الطرفية.

– **حساب الصدق بطريقة الفروق الطرفية:** تعتمد على ترتيب الدرجات ثم تقسيم العينة إلى أقسام، وقد اختير التقسيم (27%) للمستوى الممتاز و (27%) للمستوى الضعيف.

ثم تطبيق معادلة جونسون (A. P. Johnson) وهي كالآتي:

معامل صدق السؤال = معامل السهولة العلوي – معامل السهولة السفلي (المرجع نفسه: 461)

جدول رقم (7) يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية لاختبار الصورة "أ"

رقم السؤال	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل التمييز	0.66	0.33	0.22	0.44	0.33	0.33	0.33	0.77	0.88
رقم السؤال	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل التمييز	0.33	0.44	0.22	0.66	0.44	0.44	0.66	0.22	0.22

يتبين من الجدول أن معامل تمييز الفقرات في اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" تراوح ما بين (0.22– 0.88)

جدول رقم (8) يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية لاختبار الصورة "ب"

رقم السؤال	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل التمييز	0.66	0.44	0.33	0.33	0.22	0.66	0.44	0.88	0.55
رقم السؤال	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل التمييز	0.44	0.33	0.77	0.33	0.22	0.44	0.66	0.33	0.22

يتبين من الجدول أن معامل تمييز الفقرات في اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "ب" تراوح ما بين (0.22– 0.88)

ثالثا– ثبات الاختبار ودقته: هناك عدة طرق لحساب ثبات الاختبار منها طريقة الاختبارات المتكافئة وغالبا ما يلجأ إليها في الاختبارات التحصيلية.

طريقة الاختبارات المتكافئة: وهي وضع صورة مكافئة للاختبار الأول ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بينهما.

جدول رقم (9) يوضح نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة للصورتين "أ" و"ب"

	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة الاختبارات المتكافئة للأول والثاني	0.75**	دال عند 0.01

يبدو واضحا من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين اختبار الصورة "أ" واختبار الصورة "ب" يساوي (0.75) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه يمكن القول أن الاختبار الأول مكافئ للاختبار الثاني.

ب- طرق حساب معامل الصدق: استعملت طريقة المقارنة الطرفية كونها الأنسب لاختبار مهارات القراءة الناقدة، وهي كالآتي:

بعد تطبيق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية تم ترتيب الدرجات المحصل عليها ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة (33.33%) من الدرجات العليا و(33.33%) من الدرجات الدنيا ثم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصورة "أ"

درجات الطرف العلوي ن1 = 12		درجات الطرف السفلي ن2 = 12		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
10.58	0.79	5.50	0.90	14.63	22	0.000	0.05

يبدو واضحا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (10.58) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (5.50)، أما الانحراف المعياري لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (0.79) وهي أصغر من الانحراف المعياري لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (0.90)، وكانت قيمة "ت" (14.63)، والقيمة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05) عند درجة حرية (22)، وهذا يعني أن قيمة "ت" دالة، وعليه فالاختبار يميز بين الطلبة الأقوياء والطلبة الضعاف في مهارات القراءة الناقدة، وبذلك نطمئن إلى صدق الاختبار.

جدول رقم (11) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصورة "ب"

درجات الطرف العلوي ن1 = 12		درجات الطرف السفلي ن2 = 12		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
10.58	0.79	5.25	1.13	13.31	22	0.000	0.05

يبدو واضحا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (10.58) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (5.25)، أما الانحراف المعياري لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (0.79) أصغر من الانحراف المعياري لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (1.13)، وكانت قيمة "ت" (13.31)، والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05) عند درجة حرية (22)، وهذا يعني أن قيمة "ت" دالة، وعليه فالاختبار يميز بين الطلبة الأقوياء والطلبة الضعاف في مهارات القراءة الناقدة، وبذلك نطمئن إلى صدق الاختبار.

تحديد زمن الاختبار: أكدت الدراسات على ضرورة توفير الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات القراءة الناقدة، وقد تم تقدير الزمن اللازم عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطلاب الخمسة الأوائل} + \text{زمن إجابة الطلاب الخمسة الأواخر}}{10}$$

(الفليت، 2007: 112)

وقد تبين أن الزمن اللازم لاختبار الصورة "أ" هو (60) دقيقة، ولاختبار الصورة "ب" هو (45) دقيقة.

الصورة النهائية للاختبار: بعد الإجراءات السابقة لإعداد الاختبار أصبح الاختبار الصورة "أ" والصورة "ب" في شكله النهائي قابلا للتطبيق على الطلبة. حيث كانت الصفحة الأولى لبيانات الطالب الخاصة وتعليمات الاختبار، والصفحة الثانية تضمنت النص الذي تم طرح أسئلة الاختبار منه، وصفحة خاصة بالأسئلة التي عددها (18) سؤالا تقيس (6) مهارات للقراءة الناقدة بواقع ثلاث أسئلة للمهارة الواحدة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح أرقام مفردات الاختبار للصورة "أ" التي تقيس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة

رقم المهارة	المهارات	أرقام المفردات التي تقيسها		
01	التمييز بين الحقائق والآراء	8	10	13
02	تفسير المعاني الضمنية	2	9	12
03	استنتاج هدف الكاتب	5	14	16
04	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع	1	6	11
05	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	3	4	17
06	استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	7	15	18

جدول رقم (13) يوضح أرقام مفردات الاختبار للصورة "ب" التي تقيس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة

رقم المهارة	المهارات	أرقام المفردات التي تقيسها		
01	التمييز بين الحقائق والآراء	1	7	13
02	تفسير المعاني الضمنية	2	8	14
03	استنتاج هدف الكاتب	3	9	15
04	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع	4	10	16
05	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	5	11	17
06	استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	6	12	18

طريقة تصحيح الاختبار: تم توزيع الدرجات على المهارات المستهدفة في الدراسة، حيث حددت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة من أسئلة الاختبار للصورتين "أ" و"ب"، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار ثمانية عشر درجة، حيث تكون الاختبار من (18) سؤالا.

3-4- أوراق العمل: من خلال تحديد مشكلة البحث، تبين أن كتاب القراءة بوضعه الحالي لا يفيد في تنمية مهارات القراءة الناقدة للأسباب التالية:

- يعتمد الكتاب على عرض موضوع الدرس دون الإشارة إلى مهارات القراءة الناقدة.
- لا يوجد في الكتاب أنشطة تساعد على النقد.
- تركز أسئلة التقويم على نمط التذكر والفهم دون التطبيق، بالإضافة إلى عدم وجود أسئلة لقياس مدى تمكن الطالب من مهارات القراءة الناقدة.

لكل ما سبق تم إعداد أوراق العمل بالاعتماد على نصوص القراءة لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن تصاغ أوراق العمل في ضوء استراتيجية التعلم التعاوني.

3-4-1- تحديد الهدف من أوراق التعلم التعاوني:

- مساعدة الطلبة على تعليم وتعلم موضوعات القراءة لتحقيق أفضل النتائج.
- مساعدة المجموعة التجريبية التي ستدرس باستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب مهارات القراءة الناقدة لزيادة دافعيتهم للتعلم وذلك لتحقيق مستويات عليا من التحصيل واكتساب المهارات.

3-4-2- محتوى أوراق التعلم التعاوني: كتابة النشاط الأول على ورقة العمل، وترك مكان للإجابة على شرط أن يوضع مكان لملء البيانات الخاصة بكل مجموعة وهي: اسم المجموعة وأسماء كل عضو من أعضائها، ولكل نشاط ورقة عمل مستقلة، حيث يحتوي الدرس الواحد على ثلاث أوراق عمل.

3-4-3- صدق محتوى أوراق التعلم التعاوني: تم عرض أوراق العمل على السادة المحكمين لإبداء الرأي فيها (انظر الملحق رقم 7) حول مدى مناسبة مضمونها لطلبة الصف الثاني ثانوي، وبعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة التي اقترحها المحكمون صارت الأوراق جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية (انظر الملحق رقم 6)

3-6- اختبار الذكاء: يطلق عليه اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب يناسب الأعمار (13- 22) سنة عدله كمال إبراهيم مرسي بما يتفق مع البيئة الكويتية (انظر الملحق 14)

3-6-1- هدف الاختبار: يقيس اختبار الذكاء اللفظي بصورته "أ" و"ب" الذكاء اللفظي المتمثل في قدرتين أساسيتين هما:

القدرة على التفكير اللفظي: تشمل الحصيلة اللغوية، وإدراك معاني الكلمات والمعلومات العامة والتفكير الاستدلالي، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف وإدراك معاني الأمثال، والتناسب العكسي في العلاقات، والذكاء الاجتماعي، وإدراك السخافات اللفظية. وتقيس هذه القدرة (35) فقرة، هي الفقرات من (6- 15) ومن (19- 28) ومن (34- 48).

القدرة على التفكير الرياضي: تشمل إدراك تسلسل الأعداد وتكميلها وتصحيح الخطأ فيها، والقيام بالعمليات الحسابية وحل المسائل الرياضية، وتقيس هذه القدرة (15) فقرة. هي الفقرات من (1– 5) ومن (16– 18) ومن (29– 33) ومن (49– 50)

3-6-2- إعداد فقرات الاختبار: تكون الاختبار اللفظي من (125) فقرة منها (45) فقرة من اختبار الذكاء اللغوي القديم، الذي أعده رجاء أبو علام وحمدي حنبلي بعد إعادة صياغة العديد منها، و(80) فقرة تم إنشاؤها على غرار فقرات الذكاء اللغوي، لتقيس العمليات العقلية التي يقيسها الذكاء اللغوي، أو لتقيس عمليات عقلية جديدة، وغطت هذه الفقرات مجالين رئيسيين هما: التعامل باللغة: وحصل على (95) فقرة، والتعامل بالأرقام وحصل على (30) فقرة.

3-6-3- الخصائص السيكومترية للاختبار: تمت مراجعة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والمضمون بمعرفة متخصصين أحدهما في اللغة العربية والآخر في الرياضيات للاطمئنان على وضوح موضوع كل سؤال ومطلبه، وارتباطه بالمجال الذي وضع لقياسه، وملاءمته للشباب من سن 13 فأكثر في الكويت.

جرى تجريب الاختبار في صورته النهائية على (50) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي، للتعرف على وضوح الفقرات وتعليمات التطبيق، وانتهت التجربة باستبعاد (15) فقرة فشل معظم الطلاب في أداء (8) فقرات منها، ونجحوا جميعا في الفقرات الأخرى، واتفق مدرسو اللغة العربية والرياضيات بالمدرستين اللتين أجريت فيهما التجربة على عدم مناسبة هذه الفقرات للطلبة في المرحلة الثانوية.

أعيد تطبيق (110) فقرة على (250) طالبا وطالبة من الجامعة والثانوي العام لحساب قدرة كل فقرة على التمييز، وكان من نتيجة هذه التجربة حذف (10) فقرات ليبقي مائة فقرة تراوحت معاملات التمييز لها بين (28– 66) بمتوسط قدره (38) وهي معاملات جيدة تدل على أن هذه الفقرات قادرة على التمييز بين المفحوصين وفق ذكائهم.

3-6-4- إعداد صورتي الاختبار: وزعت الفقرات المائة على صورتين متكافئتين: الصورة "أ" والصورة "ب" عدد فقرات كل منها (50)، وتثبيت (6) فقرات في كل من الصورتين "أ" و "ب" للتدريب على طريقة الإجابة عن كل نوع من الفقرات، وأصبحت كل صورة مكونة من (56) فقرة منها (6) للتدريب و(50) فقرة للاختبار.

3-6-5- تعليمات إجراء الاختبار: يجري تطبيق الاختبار جماعيا، حيث توزع استمارات تسجيل الإجابات وكراسات الأسئلة على الطلاب في الصف فرديا بتعليمات التطبيق الجمعي ويتبع في التطبيق الخطوات الآتية:

– شرح للمفحوصين سبب تطبيق الاختبار، ويؤكد لهم أن هذا الاختبار ليس له علاقة بالاختبارات الدراسية، وأن يجيبوا على أكبر عدد من الأسئلة.

– الطلب من الطلبة كتابة البيانات في استمارة تسجيل الإجابات.

– قراءة التعليمات العامة الموجودة في كراسة الأسئلة.

– البدء بالإجابة عن أسئلة التدريب الستة.

– التأكد من أن الطلبة استوعبوا التعليمات.

– تنبيههم أن زمن الاختبار (30) دقيقة.

3-6-6- إعطاء الدرجات: يتم إعطاء الدرجات بوضع مفتاح خاص، على استمارة الإجابات تتفق مع علامات المفتاح، وتحسب الدرجة الخام بعد هذه العلامات ثم يتم تحويل الدرجة الخام إلى نسبة ذكاء انحرافية بالرجوع إلى جداول المعايير. (مرسي، 2011: 210- 261)

3-6-7- الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء على عينة الدراسة الحالية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مقدرة بـ (30) طالبا من ثانوية أمحمدي بوزينة بخيرة بأولاد فارس بالشلف لحساب ثبات وصدق الاختبار.

– **ثبات الاختبار:** تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاختبار إلى جزأين ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح نتائج ثبات اختبار الذكاء بطريقة التجزئة النصفية

	قيمة "ر" قبل التعديل	قيمة "ر" بعد التعديل	مستوى الدلالة
طريقة التجزئة النصفية	0.69	0.81	0.01

يبدو واضحا من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قبل التعديل (0.69)، وبلغت قيمته بعد التعديل (0.81) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

– **صدق الاختبار:** تم بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية فبعد تطبيق اختبار الذكاء على عينة التجربة الاستطلاعية تم ترتيب الدرجات المحصل عليها ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة (33.33%) من الدرجات العليا و (33.33%) من الدرجات الدنيا ثم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (15) يوضح صدق اختبار الذكاء بطريقة المقارنة الطرفية

	درجات الطرف العلوي ن1=10		درجات الطرف السفلي ن2=10		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
درجات اختبار الذكاء	26.10	0.87	12.60	2.83	14.38	0.000	دال عند 0.05

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (26.10) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (12.60)، والانحراف المعياري لدرجات الطرف العلوي المساوية لـ (0.87) أقل من الانحراف المعياري لدرجات الطرف السفلي المساوية لـ (2.83) ولمعرفة دلالة الفروق وجد أن قيمة "ت" (14.38)، والقيمة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05) عند درجة حرية (18) وهذا يعني أن الفرق دال إحصائيا، وعليه فالاختبار يميز بين الطلبة ذوي الدرجات العليا والطلبة ذوي الدرجات الدنيا، وبذلك نطمئن إلى صدق الاختبار.

4- الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة عن طريق (SPSS) الإصدار (20) حيث تم استعمال:

- معامل ارتباط بيرسون.
- معادلة التعديل لسيبرمان وبراون.
- اختبار "ت" لعينة واحدة.
- اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين.
- تحليل التباين المصاحب.

خلاصة:

تم التعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية التي تبين من خلالها المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج التجريبي باستعمال تصميم المجموعتين المتكافئتين ثم وصف عينة الدراسة حيث كان عدد أفراد الدراسة ككل (96) طالبا أما العينة التي تم تطبيق التجربة عليها (36) انقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تمّ اختيار مدارسهم بطريقة عشوائية، أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في بناء قائمة بمهارات القراءة الناقدة، والتي على أساسها وضع دليل الأستاذ، والاختبارين التحصيليين المتكافئين الصورة "أ" والصورة "ب"، وأوراق العمل، واختبار الذكاء ثم حساب الصدق والثبات لكل منهم، وتطبيق الأدوات بعد الاطمئنان على سلامتها، وأخيرا عرضت الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

فهل ستنمي استراتيجية التعلم التعاوني مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصف الثاني ثانوي؟ هذا ما سيتم التعرض له في الفصل الآتي.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

2 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية

3 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة

خلاصة

تمهيد:

بعد النظر في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية، فإنه سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الفرضيات المعتمدة في الدراسة، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

تم بداية تحديد مستوى التمكن في الدراسة الحالية والمقدر بـ (80%) فأكثر استنادا إلى دراسة البلوشي وعثمان (2013)، واللذان بدورهما استندا إلى عدد من الدراسات السابقة في وضع معيار للحكم على مستوى تمكن الطلبة كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول رقم (16) يوضح مستويات تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة ومتوسطاتها الحسابية

مستوى التمكن	المتوسط النظري لكل المهارات	المتوسط النظري لكل مهارة على حدة	معيار التمكن
عال	14.4 فأكثر	2.4 فأكثر	80 فأكثر
متوسط	أقل من 14.4- 11.7	أقل من 2.4- 1.95	أقل من 80- 65
ضعيف	أقل من 11.7	أقل من 1.95	أقل من 65

بعدما تم تحديد مستويات تمكن الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، والمتوسط النظري للمهارات الكلية والفرعية المقابلة تم تطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة، لمعرفة دلالة الفروق ومقارنته بمعيار التمكن المحدد في هذه الدراسة وهو (80%)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق لعينة الدراسة ككل في اختبار مهارات القراءة الناقدة ومستوى تمكنهم منها

اختبار مهارات القراءة الناقدة	اختبار المهارات		المتوسط النظري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة	مستوى التمكن
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
المستوى العام للمهارات	8.23	2.15	14.40	28.06-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
التمييز بين الحقائق والآراء	1.13	0.87	2.40	14.11-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
تفسير المعاني الضمنية	1.31	0.71	2.40	14.89-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
استنتاج هدف الكاتب	1.33	0.72	2.40	14.50-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة	1.63	0.74	2.40	10.10-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
التمييز بين الحجج القوية الضعيفة	1.67	0.62	2.40	11.35-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف
استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	1.15	0.77	2.40	15.78-	0.000	دال عند 0.05	ضعيف

بمقارنة النتائج الموجودة في الجدول رقم (2) مع نتائج الجدول رقم (1) تبين أن المتوسط الحسابي لمعيار التمكن المقدر بـ (14.4) أكبر من المتوسط الحسابي للمهارات ككل المقدر بـ (8.23)، أما المتوسط الحسابي لمعيار التمكن لكل مهارة فرعية المقدر بـ (2.4) أكبر من المتوسط الحسابي لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تراوحت متوسطاتها ما بين (1.13-1.67)، وكانت قيمة "ت" للمستوى العام للمهارات (-28.06)، وللمهارات الفرعية تراوحت ما بين (-10.10- 15.78-)، وكانت القيمة الاحتمالية في كل مرة (0.000) مما يعني فعليا أنها أصغر من (0.05)، ومن ثم فالفرق له دلالة إحصائية عند درجة الحرية (95)، ومستوى الدلالة (0.05)، وعند المقارنة بين معيار التمكن المقدر بنسبة (80%) ومتوسطات درجات اختبار الطلبة على مهارات القراءة الناقدة سواء كان على المستوى العام للمهارات أو على مستوى كل مهارة فرعية على حدة وجد أن مستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة ضعيف، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين لحساب دلالة الفروق في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة بين الذكور والإناث قبل تطبيق التجربة، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في مهارات القراءة الناقدة بين الذكور والإناث

اختبار مهارات القراءة الناقدة	الذكور ن1 =40		الإناث ن2 = 56		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات ككل	8.65	1.98	7.94	2.23	1.59	0.11	غير دال
التمييز بين الحقائق والآراء	1.30	0.96	1.01	0.79	1.56	0.12	غير دال
تفسير المعاني الضمنية	1.22	0.69	1.37	0.72	-1.01	0.31	غير دال
استنتاج هدف الكاتب	1.47	0.64	1.23	0.76	1.64	0.10	غير دال
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة	1.70	0.82	1.58	0.68	0.71	0.47	غير دال
التمييز بين الحجج القوية والضعيفة	1.70	0.64	1.66	0.61	0.30	0.76	غير دال
استنتاج الأسباب وراء الأحداث	1.25	0.77	1.08	0.76	1.00	0.31	غير دال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمهارات ككل لدرجات الذكور المساوي لـ (8.65) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث المساوي لـ (7.94)، أما المتوسط الحسابي للمهارات الفرعية لدرجات الذكور تراوح ما بين (1.22– 1.70)، والمتوسط الحسابي لدرجات الإناث تراوح ما بين (1.01– 1.66) وكانت قيمة "ت" المحسوبة للمهارات ككل مساوية لـ (1.59)، وتراوحت قيمة "ت" للمهارات الفرعية ما بين (–1.01– 1.64)، وكانت القيمة الاحتمالية في كل مرة أكبر من (0.05) عند درجة الحرية (94)، مما يدل على أن قيمة "ت" غير دالة وبالتالي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة وعليه تتحقق الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين المصاحب للأسباب التي أشار إليها بالانت (2006) وهي كالآتي:

– يمكن لتحليل التباين المصاحب أن يزيد من قوة أو حساسية اختبار F.

– عندنا تصميم تخضع فيه مجموعتان للدراسة قبل الاختبار، وبعد الاختبار، ويتم التعامل مع درجات الاختبار القبلي كمتغير مصاحب للتخلص من الاختلافات الموجودة بشكل مسبق بين المجموعات.

– يعتبر تحليل التباين المصاحب مفيدا في المواقف التي يكون لدينا فيها أحجام عينات صغيرة إلى حد ما.

– يعتبر تحليل التباين المصاحب مفيدا عندما لا تكون لدينا القدرة على تخصيص أفراد التجربة بشكل عشوائي للمجموعات المختلفة، حيث أننا مضطرين لاستخدام مجموعات موجودة بالفعل (فرق الطلاب) فقد تختلف هذه المجموعات في عدد من السمات المختلفة (وليس فقط تلك التي نهتم بها)، فيمكن استخدام تحليل التباين المصاحب لتقليل بعض من هذه الاختلافات.

– يمكن لاستخدام متغير مصاحب التقليل من التأثير المحير للاختلافات ما بين المجموعات، قد يصعب التخلص من كل الاختلافات الممكنة بين المجموعات، إلا أنه يساعد في التقليل من هذا التحيز المنتظم. (بالانت، 2006: 291– 292)

كما يعتبر كل من (ARY, D. JACOBS, L, RAZAVIEH, A, 2013) أن تحليل التباين الاقتراني (ANCOVA) إجراء إحصائيا يحسن من دقة تصميم البحث، ويقلص من احتمال خطأ النوع (2) بيتا (B).

سيتم حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين على اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي، بعد ضبط درجات الاختبار القبلي باختبار تحليل التباين المصاحب، وقبل هذا تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري مهارات القراءة الناقدة القبلي والبعدي

اختبار مهارات القراءة الناقدة	المجموعات	عدد أفراد العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات ككل	المجموعة الضابطة	18	7.94	2.26	7.88	2.32
	المجموعة التجريبية	18	8.00	1.78	8.50	2.35
التمييز بين الحقائق والآراء	المجموعة الضابطة	18	1.11	0.75	1.38	0.69
	المجموعة التجريبية	18	1.33	1.02	1.11	0.67
تفسير المعاني الضمنية	المجموعة الضابطة	18	1.33	1.02	1.27	0.82
	المجموعة التجريبية	18	1.11	0.83	1.66	0.90
استنتاج هدف الكاتب	المجموعة الضابطة	18	1.28	0.75	1.22	0.64
	المجموعة التجريبية	18	1.28	0.57	1.38	0.91
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة	المجموعة الضابطة	18	1.44	0.61	1.44	0.98
	المجموعة التجريبية	18	1.39	0.60	1.61	0.97
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	المجموعة الضابطة	18	1.56	0.78	1.55	1.04
	المجموعة التجريبية	18	1.67	0.48	1.66	0.84
استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	المجموعة الضابطة	18	1.22	0.80	1.00	0.84
	المجموعة التجريبية	18	1.22	0.73	1.05	0.80

يتضح لنا من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للمهارات ككل للمجموعة الضابطة في القياس القبلي كان مساويا لـ (7.94)، وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية المساوي لـ (8.00)، أما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة كان مساويا (2.26)، وهو أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية المقدر بـ (1.78).

والمتوسط الحسابي للمهارات ككل للمجموعة الضابطة في القياس البعدي مساويا لـ (7.88) وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية المساوي لـ (8.50)، وكان الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة مساويا لـ (2.32)، وهو لا يختلف كثيرا عن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية المساوي لـ (2.35).

كما يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمهارات الفرعية للقياس القبلي في المجموعة الضابطة تراوح ما بين (1.11–1.56)، وللمجموعة التجريبية تراوح ما بين (1.11–1.67)، أما الانحراف المعياري للمهارات الفرعية للمجموعة الضابطة تراوح ما بين (0.61– 1.02)، وللمجموعة التجريبية تراوح ما بين (0.48– 1.02).

ويتبين من الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي للمهارات الفرعية للقياس البعدي في المجموعة الضابطة تراوح ما بين (1.00– 1.55)، وللمجموعة التجريبية تراوح ما بين (1.05– 1.66)، أما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة تراوح ما بين (0.64– 1.04)، وللمجموعة التجريبية تراوح ما بين (0.67– 0.97).

من أجل معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي مع الضبط الإحصائي لدرجات الاختبار القبلي تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجات الاختبار البعدي كمتغير تابع، ودرجات الاختبار القبلي كمتغير تباين مصاحب.

قبل ذلك علينا التحقق من تساوي التباين ويكون عن طريق اختبار ليفين (Levene Test) بالرجوع إلى الملحق رقم (17) نجد أن القيمة الاحتمالية في المهارات ككل تساوي (0.34)، وهي أكبر من (0.05) وتراوحت القيمة الاحتمالية في المهارات الفرعية ما بين (0.23– 0.67) وكلها أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وعليه تحقق شرط تساوي التباين، وبذلك يمكننا استخدام تحليل التباين المصاحب.

جدول رقم (20) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند ضبط درجات الاختبار القبلي

اختبار مهارات القراءة الناقدة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
المهارات ككل	المتغير المصاحب	13.66	1	13.66	2.61	0.11	غير دال
	المتغير التجريبي	3.17	2	3.17	0.60	0.44	
	الخطأ	172.61	33	5.23			
	الكلي	2607.00	36				
التمييز بين الحقائق والآراء	المتغير المصاحب	0.007	1	0.007	0.01	0.90	غير دال
	المتغير التجريبي	0.66	2	0.66	1.37	0.25	
	الخطأ	16.04	33	0.48			
	الكلي	73.00	36				
تفسير المعاني الضمنية	المتغير المصاحب	0.30	1	0.30	0.39	0.53	غير دال
	المتغير التجريبي	1.50	2	1.50	1.95	0.17	
	الخطأ	25.30	33	0.76			
	الكلي	105.00	36				
استنتاج هدف الكاتب	المتغير المصاحب	0.00	1	0.00	0.00	0.98	غير دال
	المتغير التجريبي	0.25	2	0.25	0.38	0.53	
	الخطأ	21.38	33	0.64			
	الكلي	83.00	36				
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة	المتغير المصاحب	4.03	1	4.03	4.64	0.03	غير دال
	المتغير التجريبي	0.35	2	0.35	0.40	0.52	
	الخطأ	28.68	33	0.86			
	الكلي	117.00	36				
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	المتغير المصاحب	0.82	1	0.82	0.91	0.34	غير دال
	المتغير التجريبي	0.06	2	0.06	0.07	0.79	
	الخطأ	29.62	33	0.89			
	الكلي	124.00	36				
استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	المتغير المصاحب	0.03	1	0.03	0.04	0.83	غير دال
	المتغير التجريبي	0.02	2	0.02	0.04	0.84	
	الخطأ	22.91	33	0.69			
	الكلي	61.00	36				

من خلال الجدول نلاحظ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ANCOVA) حيث قدرت قيمة (ف) على المستوى العام للمهارات بـ (0.60)، والقيمة الاحتمالية (0.44)، وهي أكبر من (0.05) وتراوحت قيمة (ف) للمهارات الفرعية ما بين (0.04− 1.95)، وتراوحت القيمة الاحتمالية للمهارات الفرعية ما بين (0.17− 0.84)، وهي في كل مرة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة سواء كان ذلك على المستوى العام للمهارات أو على مستوى كل مهارة على حدة، وعليه نقبل الفرضية الصفرية. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

خلاصة:

من خلال عرض نتائج الدراسة تبين تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمتوسط النظري المحدد في هذه الدراسة وهو (80%) سواء كان على المستوى العام للمهارات أو بالنسبة لكل مهارة فرعية على حدة، ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص تدني المستوى، كما أن استراتيجية التعلم التعاوني لم تنم مهارات القراءة الناقدة المعتمدة في هذه الدراسة، وسيتم تفسير النتائج المتوصل إليها في الفصل اللاحق.

الفصل السابع

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- مناقشـــة نتيجة الفرضـــية الأولى

2- مناقشـــة نتيجة الفرضـــية الثانية

3- مناقشـــة نتيجة الفرضـــية الثالثة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل مناقشة النتائج وفقا للفرضيات المعتمدة في الدراسة، وذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني، ومهارات القراءة الناقدة، وما تم جمعه من الأدب التربوي وبناءا على عرض وتحليل نتائج الفرضيات في الفصل السابق سيتم مناقشتها في هذا الفصل مع التركيز على أدوات الدراسة، وظروف التجربة أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

بعد تطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة ومقارنته بمعيار التمكن (80%) أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة والمتوسط النظري في مهارات القراءة الناقدة سواء كان ذلك على المستوى العام للمهارات أو لكل مهارة فرعية على حدة مما يدل على عدم مما يدل على عدم تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة وضعف مستواهم فيها، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (البلوشي وعثمان، 2013؛ شحاتة وإبراهيم 1997؛ الصقري، 2010؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ الفليت، 2007؛ قاجة والشايب، 2016 لافى، 2012؛ مفلح، 2004) ويمكن تفسير النتيجة التي توصلنا إليها على النحو الآتي:

بما أن عناصر العملية التعليمية التعلمية تتكون من المعلم والمتعلم والمنهاج، والمسؤول عن ذلك كله النظام التعليمي فيمكن إرجاع ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة إلى أحد هذه العناصر منفردة أو مجتمعة كالآتي:

أولا- النظام التعليمي والمنهاج الدراسي:

إن الأنظمة التعليمية هي المسؤولة عن توفير كل ما يلزم لإحداث التغيير المرغوب في شخصية المتعلمين من جميع جوانبها وبنائهم البناء السليم وفقا للأهداف المسطرة، وعليه تتحمل الأنظمة التعليمية مسؤولية تكوين المواطن الصالح، وأي خلل في عملية التخطيط التربوي أو في مرحلة التنفيذ ستؤدي إلى

فشل النظام التعليمي في القيام بمهمته حيث تتفق الباحثة مع عصر (1997) في تحميل النظام التعليمي في مختلف مراحله المسؤولية كاملة في تنمية التفكير الناقد والقراءة الناقدة.

ويلقي كل من (مدكور، 1991؛ يونس وآخرون، 1981) العبء الأكبر على المدرسة في بناء القارئ الواعي الذي يقرأ فيفهم ويحلل ويفسر وينتقد من أجل الحصول على المعلومات التي تساعده في حل المشكلات التي تواجهه في حياته، ويلاحق التطورات المتسارعة وأن يشارك بإيجابية في حياة مجتمعه، وإذا لم تتمكن المدرسة من ذلك فإن رسالتها لم تؤد بدرجة كافية ويمكن أن يظهر ذلك كله من خلال:

– عدم توفير نظام تربوي مرن محكم التخطيط ومبني على أسس علمية وواقعية حيث دعا محمد (2004) إلى ضرورة توفير نظام تربوي– تعليمي متكامل يهتم بغرس التوجهات العامة للتفاعل مع الثقافة العلمية، وإدراك الآثار بعيدة المدى التي تحملها العلوم والتقنية للمجتمعات المعاصرة.

– قد يكون السبب في عدم إيلاء مرحلة التعليم الثانوي المزيد من الرعاية والاهتمام الكافيين علما أن هذه المرحلة تتوسط التعليم الأساسي والتعليم الجامعي فقد وصفها محمد (2004) بالمرحلة المحورية لدورها الحيوي في تربية الأفراد، وإعدادهم للحياة الاجتماعية، وتأهيلهم في ذات الوقت للتعليم الجامعي لذلك ظهرت اتجاهات قوية تدعم ضرورة تسليح خريجي هذه المرحلة بالتثقيف العلمي الذي يؤهلهم للتعامل مع كافة المتغيرات الحادثة في المجتمع المحلي والدولي.

– قد يعود السبب إلى عدم تشجيع الأساتذة على استخدام الطرق الحديثة النشطة المتمركزة حول المتعلم في المؤسسات التعليمية ببلادنا، حيث نادى كل من المحبوب والكندري وعبد الرحيم (2010) إلى ضرورة حث المعلمين على استخدام طرق التدريس الحديثة المشجعة على التفكير الناقد والمبدع.

– عدم الاهتمام بعقد دورات تدريبية للأساتذة لتعريفهم على طرق تضمين مهارات التفكير الناقد والإبداعي وغيرها داخل المقررات الدراسية، وكيفية صياغة الأسئلة في ضوء المستويات المعرفية، وبناء الاختبارات الخاصة بهذا النوع من التعليم، ويكون ذلك عند تكوين الأساتذة في المدارس العليا، والجامعات، وأثناء الخدمة، وهو ما أوصى به مجموعة من الباحثين وخبراء تعليم القراءة منهم الصفدي (Al- Safadi, 1984)، (المحبوب والكندري وعبد الرحيم، 2010؛ المطاوعة، 2000)، وما توصلت إليه دراسة حلمي (Helmy, 2011) التي هدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطالبات معلمات اللغة الأنجليزية بجامعة عين شمس إلى نجاح البرنامج في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة.

– غياب دور أولياء الأمور في التأثير على النظام التعليمي ليعيد النظر في تكوين شخصية المتعلمين لتتناسب والتطور التكنولوجي المتسارع حيث أشار السليتي ومقدادي (2012) إلى أن المجتمعات العالمية

الواعية تطلب من المدارس تكوين القارئ الناقد الناضج المواكب للتطورات الحديثة والذي يتحمل المسؤولية ليكون عنصرا فاعلا في مجتمعه، ويشارك بصورة إيجابية في حل مشكلاته.

– عدم التركيز في بناء المناهج الدراسية على أسس علمية فقد شهدت المنظومة التربوية عدة إصلاحات خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات إلا أن هذه الإصلاحات لم يسبقها تقويم للمقاربات التي سبقتها، ولا تجريب للجديد قبل تعميمه، وهو نفس ما رآه بوقصة (2014) من أن «تدريس نشاطات اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم بالجزائر بعد الاستقلال، اتسم بالعشوائية والتراكمية والمعيارية وفق مناهج وطرائق تربوية كلاسيكية» (بوقصة، 2014: 10)، وما نبه إليه أيضا كل من (السليتي ومقدادي، 2012 هباشي، 2008) إلى ضرورة إصلاح المناهج الدراسية، وتطويرها في ظل ما يطرأ من مستجدات وتقويمها لأجل معرفة تأثيرها في المتعلم.

– عدم الفهم الصحيح لعملية القراءة ومهاراتها من طرف الأساتذة فمازالت مقتصرة على الجانب الآلي أو التركيز على المهارات الدنيا فقط على الرغم من تحذيرات الباحثين وخبراء تعليم القراءة من ذلك ودعوتهم إلى التركيز على الفهم القرائي بكل مستوياته، وهو نفس ما ذهب إليه طه وقناوى (2004) من أن الواقع يشير إلى تركيز المعلمين على المهارات الدنيا وإغفال الكثير من مهارات القراءة العليا.

– قد يعزى السبب في عدم إدراج مهارات القراءة الناقدة في المراحل الدنيا من التعليم بدءا من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بدعوى أنها من المهارات العليا التي يصعب على التلميذ تعلمها في البداية إلا أن الباحثين وخبراء القراءة يرون عكس ذلك حيث بين روبينسون (Robinson, H. M.,1964) «من أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات ينبغي أن تعلم، وأن إهمال هذه المهارات يؤدي إلى تراكم الضعف لدى التلاميذ، ولهذا ينبغي أن يكون تعلم المهارات بطريقة متتابعة ومستمرة حتى نصل إلى تحقيق الأهداف المنشودة» (عبد الحميد، 2001: 21).

وأكد بيرسون (Pearson, D., 1985) على «أن تعليم القراءة الناقدة يجب أن يكون في كل مرحلة تعليمية، وأن يبدأ تأسيس هذه القراءة ومهاراتها منذ السنوات الباكرة في التعليم، وفي كل مادة دراسية» (عصر، 1997: 72)، وأفاد رايزنك وكلوفر (Resnick, L. B, and Klopfer, 1989) «أن مهارة التفكير يمكن أن تنمى عند كل شخص، وفي جميع المراحل الدراسية بدءا من مرحلة الروضة، وفي جميع الموضوعات» (الكخن وعتوم، 2007: 138).

ونفس ما ذهب إليه عصر (2000) من أنه «كلما اكتسب المتعلم المهارات الأساس في القراءة مبكرا، كان ذلك ميسرا لاكتساب مزيد من المهارات، فتعرف الكلمات ليست لازمة للصغار فقط، ولكنها لازمة للكبار كذلك، فالأمر ليس مجرد اكتساب المهارة بقدر ما هو المدى الذي بلغته تلك المهارة في تعميق فهم المقروء» (عصر، 2000: 160)

– قد يعزى السبب إلى الإشارة إلى هدف النقد بصفة عامة في المناهج وعدم توضيح مهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة حيث يوصي الكخن وعتوم (2007) «بتطوير أهداف تدريس اللغة العربية لتتوسع دائرتها لتضم مهارات جديدة مثل تمييز الأسباب من النتائج، والحقائق من الآراء، والواقع من الخيال والكشف عن التحيزات وغيرها من المهارات التي تعتبر من مهارات القراءة الناقدة؛ لأن الأهداف توجه بشكل رئيس عمليتي التأليف والتدريس» (الكخن وعتوم، 2007: 159)

– التركيز على مستويات الفهم القرائي الدنيا وإهمال المستويات العليا كالنقد والتذوق والإبداع، فقد بين خبراء القراءة والباحثون مدى الترابط بين بين مستويات الفهم القرائي حيث رتبوها في شكل هرم مقلوب بدءا بالمستويات الدنيا وصعودا للمستويات العليا، وأنها تتدرج من السهل إلى الصعب، وأن كل مستوى يعتمد على ما يسبقه من مستويات فالعلاقة وثيقة ومترابطة بين مستويات الفهم القرائي، ولا يمكن تنمية مستوى على حساب مستوى آخر، وهو نفس ما رآه جاسن (Giasson, 1990) أن الفهم القرائي مدرك حاليا كسيرورة كلية أو وحدة نظام معقد بكامله أكثر من مجموع أجزائه من الناحية الوظيفية.

كما يتفق كل من (حسين، 2007؛ وعبد الباري؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ 2010؛ المطاوعة 2000) أنه لا يمكن أن تنمى مهارات القراءة الناقدة بطريقة منفصلة عن باقي مهارات القراءة، أو التركيز على بعض المستويات دون غيرها من مستويات الفهم القرائي بل تنمو المهارات معا، ويزداد هذا النمو عمقا كلما انتقل المتعلم من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى منه.

– القصور في إدراج استراتيجيات متنوعة وحديثة في المناهج الدراسية والتي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة مثل استراتيجية التعلم التعاوني في دراسة (السليتي، 2006؛ مفلح، 2004) واستراتيجية التساؤل الذاتي دراسة كل من (عبد الحافظ، 2007؛ الياسري، 2014)، واستراتيجية الخريطة الدلالية في دراسة حافظ (2008)، واستراتيجية ما وراء الذاكرة في دراسة سالمان (2011)، واستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في دراسة الحوامدة (2015). حيث تتم الإشارة وبدون تعمق إلى استراتيجية واحدة أو اثنتين علما أن البحوث التربوية في هذا المجال متوفرة فقد قام الباحثون بتجريب عدة استراتيجيات وأثبتت فاعليتها، وأوصوا بتضمينها في المناهج، وقد دعا نصر (2003) الباحثين والمختصين في ميدان مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها إلى توجيه البحث نحو تصميم نماذج واستراتيجيات تدريس متقدمة لتعليم مهارات اللغة في ضوء العلاقات القائمة بينها من جهة، وبينها وبين التفكير من جهة ثانية. فما على مخططي المناهج إلا الاستفادة من نتائج هذه الدراسات للوصول إلى تخطيط جيد للمناهج.

– عدم الاستفادة من قوائم مهارات القراءة الناقدة (انظر الفصل 4)، ونماذج الاختبارات المقننة في مهارات القراءة الناقدة التي توصل لها الباحثون في دراساتهم بعدما أخضعوها لتجارب استطلاعية وتأكدوا من صلاحيتها للعينة التي تمت دراستها عليها. فهي تعتبر جد مهمة لمساعدة مخططي المناهج في معرفة المهارات التي تناسب كل صف دراسي، ومدى تمكن المتعلمين منها من أجل مساعدة المعلم في

تشخيص مستوى المتعلمين كبداية لمعالجة القصور الذي تبينه هذه الاختبارات حيث يرى عصر (2000) أن «الاستعداد للقراءة يعد أمرا لا مهرب من الكشف عنه والتعرف عليه، ليس فقط عند صغار المتعلمين وإنما عند الكبار كذلك، وهو النقطة الأولى التي ينبغي استيضاحها قبل تخطيط برامج القراءة، مهما يكن مستوى مرحلة التعليم التي يعد لها البرنامج» (عصر، 2000: 159)

– عدم إثراء المناهج بالأسئلة التي تنمي مهارات القراءة الناقدة فقد بينت نتائج دراسة الصقري (2010) التي كان من أحد أهدافها تحليل محتوى منهاج القراءة لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج إلى أن منهاج القراءة يتوافر فيه عدد قليل جدا من المهارات القرائية، وأن عددا كبيرا من المهارات التي حددتها الدراسة تتوافر بنسب متوسطة وضعيفة، وأن هناك عدد من المهارات لا تتوافر مطلقا في منهاج القراءة، وفيما يخص المحور الرابع وهو محور التقويم فقد حصل على نسبة منخفضة جدا (2.17%)، وجاء في الترتيب ما قبل الأخير، وهذه النتائج تشير إلى ضعف الاهتمام بالمهارات القرائية في منهاج القراءة في شكلها العام.

كما أشارت نتائج دراسة أبو الحمص (Abu Humos, 2012) التي هدفت إلى تحليل أسئلة الاستيعاب من نواحي مستويات الصعوبة لكتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر ومدى تطابقها مع نموذج باريت لمهارات التفكير العليا الخاصة بالقراءة الاستيعابية على المستويات (الاستيعاب الحرفي إعادة التنظيم، الاستقراء، التقييم، التذوق) للتعرف على قدرتها في تحضير طلبة المرحلة الثانوية لمرحلة التعليم الجامعي في فلسطين إلى أن أكبر جزء من الأسئلة كان للمستوى الحرفي حوالي (60%)، ومن ثم إعادة التنظيم والاستقراء والتقييم التي تبين أنها أقل النسب المقترحة بينما كان التذوق أقلهم تمثيلا.

في نفس الصدد توصلت دراسة المحبوب، والكندري، وعبد الرحيم (2010) حول صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت على عينة مكونة من (150) معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت إلى أن من أهم الصعوبات أسئلة التقويم لا تقيس مهارات القراءة الناقدة.

– قد يعود السبب في طريقة معالجة النصوص القرائية فقد اعتمد واضعو المناهج على شرح بعض المصطلحات من القاموس بعد نهاية كل نص إلا أن ذلك لا يساعد الطالب على الفهم فهي مجرد شرح لكلمات منفصلة عن الجملة، ونحن نعلم أن الكلمة تفهم من سياقها، وقد اهتم جيرالد ج وآخرون (1987) بالأسلوب المنظم في القراءة «من حيث تعرف النص بشكل متكامل واستنتاج الأفكار مع التعليق عليها من قبل التلاميذ كخطوة أولى، والخطوة الثانية توظيف المهارات اللغوية على نحو فعال مما يساعد التلاميذ على الفهم الأدبي، مع البحث عن المعلومات الجديدة وكيفية تصورها وتنظيمها واستنتاجها في ضوء التخطيط والتلخيص وكتابة التقارير» (طه وقناوى، 2004: 89)

كما أشار عصر (2000) إلى أنه «تعالج النصوص معالجة موضوعات القراءة فتشرح مفرداتها سواء من المعلمين، أم في حواشي الكتب، وهذا تركيز على المعاني المعجمية لكلمات النصوص، في

حين أن تلك الكلمات تتجاوز المعاني المعجمية، ولا تقف عندها، ولكن معانيها دلالة سياقية ذات ظلال يعنى بها الأديب من حيث طاقاتها في إثارة المشاعر والوجدان لدى المتلقي» (عصر، 2000: 195)

– غياب تام لاستراتيجيات التعلم الموجهة للطلبة سواء كان ذلك في المناهج، أو في كتب القراءة المقررة والمطالعة حيث يحتاج الطلبة إلى توضيح الاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء تدربهم على اكتساب وتنمية مهارات القراءة الناقدة فقد بين سمبسون (Simpson, M. L, 1995) أحد خبراء القراءة «أن معالجة النص التعليمي للقراءة، تتطلب التدريب على عمل الاستنتاجات، وإصدار الأحكام، ونقد المقروء، وتقويمه وتطوير القدرة لدى الطلبة على عمل الملخصات، وإعادة صياغة النص أو جزء منه» (نصر، 2003: 196)

وما أثبتته دراسة أبو الشعر (Abu- Al- Sha'r, 2008) عن أثر استراتيجيات القراءة الناقدة من تحديد وتحليل وافتراض وتقييم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وما توصلت إليه دراسة جاسم (Jasim, 2007) من أن التدريب على استراتيجيات القراءة الناقدة كان له أثر إيجابي على استيعاب الطلبة للنصوص الإنجليزية.

– قد يعزى السبب إلى نوعية النصوص المختارة فهي لا تشجع على التفكير الناقد، حيث دعا كل من المحبوب والكندري وعبد الرحيم (2010) إلى تضمين المقررات الدراسية موضوعات تشجع على التفكير الناقد، وقد بين عصر (2000) بأن تجرى دراسات تحليل المحتوى الأسلوبي للنصوص المختارة، من حيث مستوى تلك الأساليب (معقد– متوسط– سهل)، وأن تحلل لغة النصوص للكشف عن مناسبتها لقواميس التلاميذ اللغوية.

– تحتاج مهارات القراءة الناقدة إلى وقت طويل للتدريب وهو نفس ما يراه (صلاح، 2002؛ هباشي 2008) من أن تنمية هذه المهارات تتعلم وتظهر بالممارسة حتى تترسخ في ذهن الإنسان وتصير سلوكا إراديا يمارس كلما وجد الظروف مناسبة لذلك، وإذا نظرنا لتوزيع الحصص الدراسية المبرمجة لمعالجة النصوص القرائية نجدها قليلة وغير كافية لتحليل النص القرائي، وهذا سيؤدي بالمعلمين السرعة لإكمال تحليل النص، وبالتالي لا يتاح الوقت الكافي لتدريب الطلبة حيث أبرز عصر (2000) أنه لا يمكن أن تكون القدرة العالية للطلبة في التذوق والنقد لعدم إتاحة الوقت للتأني، والتدقيق في معالجة النصوص التي تتطلب طول المعايشة وشمول المعالجة حتى تستوي حاسة التذوق، وتنضج القدرة على النقد.

– قد يعود السبب إلى أن وزارة التربية تركز على القراءة في كتب المطالعة والنصوص ولا تلق لها بالا في المواد الأخرى، وهذا يقلل من فرص الطلبة في التعامل مع المقروء ونقده، حيث نبهت كارلين (Karlin, R., 1984) إلى «فاعلية تدريس القراءة الناقدة في المدرسة الثانوية العليا ومن خلال مختلف المواد الدراسية لا المحتويات اللغوية وحدها، وأكد لويس (Lewis, J., 1991) على ضرورة تدريس القراءة الناقدة في المرحلة الجامعية في كل التخصصات، وعن طريق مقررات تعد خصيصا لهذا الغرض» (عصر، 1997: 74).

في هذا الصدد أيضا دعا عصر (2000) إلى «التحرر من جعل المواد المقروءة هي المقررة فقط من قبل الوزارة في كتب القراءة، بل ينبغي اعتبار كل الكتب المدرسية مجالات للقراءة لتنوع المحتوى والمستوى، فضلا عن المقروءات الموسعة التي يختارها التلاميذ، وبذلك نضمن مراعاة الفروق الفردية التي تحتم تعدد صور المحتوى المدرسي لا المقروء فقط» (عصر، 1997: 160)

– قد يعود السبب إلى عدم التعاون بين مدارس تحفيظ القرآن والمدرسة في تنمية مهارات القراءة الناقدة حيث توصلت دراسة عوض (1995) التي هدفت التعرف إلى أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي إلى تفوق مجموعة تلميذات تحفيظ القرآن الكريم على مجموعة تلميذات مدارس التعليم العام في القراءة والتعبير ومهارات التحرير العربي وفسرت الباحثة ذلك بأن حفظ كلام الله وترديده يؤدي إلى زيادة الثروة اللغوية التي تفيد في الاستعمال اللغوي.

– قد يعزى السبب إلى عدم تفعيل الأنشطة اللاصفية التي لها بالغ الأثر في تنمية مهارات القراءة الناقدة فهي تبعد الملل عن الطالب وتخرجه من جو غرفة الصف إلى فضاء أوسع فقد دعا محمد (2004) إلى ضرورة التركيز على المناهج الرسمية والأنشطة اللامنهجية لتتيح التفاعل اليومي المستمر للطلاب عبر مختلف الأنشطة الحياتية.

ثانيا– المعلم:

– قد يكون السبب النظرة الضيقة لمفهوم القراءة لدى المعلمين والمتمثلة في قراءة النص والإجابة عن الأسئلة المطروحة، في حين أن القراءة تطورت بتطور العلوم الأخرى، وصارت تستلزم عدة مهارات منها النقد والتذوق والإبداع فقد حذر كل من يونس وآخرون (1981) أن يعتقد المدرسون من أن القراءة هي قراءة الكلمات، واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف فقط لأن هذا التعريف الضيق سينشئ لنا جيلا غير قادر على النقد والتقويم، وسيكون على استعداد لأن يقع ضحية للدعايات المضللة.

حيث يرى جاسن (Giasson, 1990) الفرق بين مفهوم القراءة القديم والحديث يتمثل في دور القارئ في الفهم. كانوا يعتقدون أن المفهوم يوجد داخل النص وأن القارئ هو الذي يجب عليه اكتشاف المعنى والآن أصبح القارئ هو الذي يخلق معنى النص بالاستعانة بصاحب النص، وأيضا بمعارفه الخاصة وكذلك الهدف أي القصد من القراءة. يذكر شاز وهايند (Chase et Hynd, 1987) «هذا المبدأ يترك المعلمين غير مرتاحين يخافون من أن التركيز على القارئ سيقلل من دوره في تفسير معنى النص فهم يريدون من التلاميذ أن يفهموا ما كتبه الكاتب» (Giasson, 1990, p6)، ويوضح كل من أوغزاني وبني (Orasanu et Penney, 1986)، وتارديف (Tardif, 1989) «يجب أن نفهم خلق معنى النص ليس معناه أن النص يعني أي شيء» (Giasson, 1990, p6)

– اعتماد الأساتذة على الطرق التقليدية في التدريس في حين أن تنمية مهارات القراءة الناقدة تحتاج إلى استراتيجيات نشطة أثبت الباحثون فعاليتها منها استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية الخريطة الدلالية واستراتيجية ما وراء الذاكرة...إلخ. وربما يعود السبب إلى اعتياد المعلمين على الطرق التقليدية، وعدم بذل الجهد لتغييرها خوفا من كل ما هو جديد حيث ترى علي (2011) أن المدرس ذي الخبرة الطويلة قد اعتاد على نمط التدريس التقليدي ولا يرغب بتغييره إما لقناعته بجدواه وكفايته في التدريس، أو لخوفه من الجديد والإحساس بعدم امتلاك القدرة اللازمة للتعامل معه.

وما يراه أيضا صلاح (2002) من أن الأساليب التدريسية المتبعة في المدارس، والممارسات السلوكية والحوارية مع الطلاب تضعف مهارات النقد. وما لاحظه المحبوب والكندري وعبد الرحيم (2010) من خلال المتابعة لطلاب التربية العملية أن المعلمين يركزون على الشكل التقليدي للقراءة المقتصر على نطق الكلمات دون إعمال العقل فيم تتم قراءته.

وفي نفس الصدد لاحظ الفليت (2007) من خلال عمله في الإشراف التربوي على مستوى المعلمين والطلبة المعلمين، وأثناء زياراته لبعض المدارس أن طريقة تدريس المعلمين للقراءة تعتمد على طرائق تقليدية بما لا يسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، أو تدريبهم عليها، وقد نتج عن ذلك ضعف الطلبة في هذه المهارات.

– قد يعود السبب إلى أن الأساتذة مازالوا يعتقدون بأن المهمة الكبرى تقع على عاتقهم في التعليم، وأن الطلبة مجرد مستقبلين للمعلومات والمعارف والمهارات فقط، وهذا يعارض ما تنادي به التربية الحديثة من جعل الطلبة عنصرا فعالا ونشطا ومشاركا في العملية التعليمية التعلمية فقد لاحظت راشد (2005) من خلال الاطلاع على واقع تدريس النصوص الأدبية في المعاهد الأزهرية أنها تقوم على المعلم فهو الذي يقرأ ويحدد معاني المفردات ويستخرج الأفكار والجماليات في النص، والطالب مجرد متلقي سلبي وبهذا الشكل لا تتحقق الأهداف المرجوة من دراسة النصوص الأدبية.

ونفس ما رآه الفليت (2007) أثناء زياراته لبعض المدارس أن طريقة تدريس القراءة ترتكز على أداء المعلم الذي يقرأ بعض فقرات الدرس، ثم يقرأ الطلبة الدرس فقرة فقرة، ثم يقوم المدرس بطرح بعض الأسئلة عن معاني المفردات، والأفكار ويناقشها مع طلبته، دون أن يعطي الفرصة الكافية للتعامل مع النص القرائي، والتفاعل مع مضمونه، وإعمال العقل فيه بالتحليل، والموازنة، والاستنباط، والنقد.

– اتجاهات الأساتذة السلبية نحو استراتيجيات التدريس الحديثة خاصة استراتيجية التعلم التعاوني حيث وجد النعيمي (2009) عزوفا لدى الأساتذة عن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني واتجاهات سلبية نظرا لعدم وضوح المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني، وعدم قناعة المعلمين بجدواها كونها معقدة وصعبة

وتحتاج إلى جهد ووقت ومرافق خاصة، بالإضافة إلى عدم إعداد الأستاذ إعدادا كافيا يسمح له بالتحكم بها (مختار ورماضنية، 2016: 153)

كما توصلت نتائج دراسة كل من مختار ورماضنية (2016) التي هدفت التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية وأثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها على عينة مكونة من (42) أستاذا منهم (17) أستاذة بثانوية عين الإبل بالجلفة. بعد تطبيق مقياس الاتجاه قبل تدريبهم على برنامج قائم على التعلم التعاوني فوجد أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني اتجاهات سلبية، وهذا لكونهم يتمسكون بالطرق التقليدية والتي يرون أنها تسمح لهم بالتحكم أكثر في القسم كما أنها طرق معروفة لديهم ويحسنون استخدامها حتى وإن كانت لها سلبياتها، أو أن ايجابياتها أقل من ايجابيات التعلم التعاوني.

– عدم التنويع في الأسئلة التي يطرحها الأساتذة سواء الأسئلة التي تطرح أثناء تحليل النصوص أو تلك التي توضع في الاختبارات حيث كشفت دراسة الجراح (1997) حول مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا (الثامن والتاسع والعاشر) على عينة متكونة من الأسئلة الواردة في نهاية الوحدات التدريسية والبالغة (1205) سؤال وأسئلة المعلمين في (40) حصة صفية والبالغة (658) سؤال، والأسئلة التقويمية في الاختبارات، التي تم استخراجها وفق تحليل المحتوى وبعد تحليل الأسئلة وفق معيار مهارات القراءة الناقدة توصلت إلى أن «نسبة توافر مهارات القراءة الناقدة قد بلغ (9.14%) في الأسئلة التعليمية و(16%) في الأسئلة الشفوية، (5.19%) في الأسئلة الاختبارية» (العبد الله، 2007: 57)

وتوصلت دراسة الكخن وعتوم (2007) التي هدفت إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش في الأردن على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، وبعد تطبيق قائمة بمهارات التفكير الناقد المكونة من (101) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية وفق فروع اللغة العربية على عينة بلغت (12%) تقريبا من المجتمع الأصل للعام الدراسي (2003/ 2004) إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت (30%).

وما أكدته دراسة المطاوعة (2000) التي هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر، في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية أن أسئلة موضوعات القراءة تهتم بمهارات الفهم المباشر من النص ومهارات الفهم الاستنتاجي بصورة أكبر من اهتمامها بمهارات التفكير العليا مثل مهارات النقد والتذوق، حيث كانت النسب على الترتيب: الفهم المباشر (57.6%)، الفهم الاستنتاجي (34.5%)، الفهم الناقد (6.9%)، وفي المرتبة الأخيرة التذوق الفني (1.7%)، وركزت أسئلة الاختبارات على أسئلة فهم المعنى المباشر بنسبة (68%)، والأسئلة الاستنتاجية بنسبة (32%)، ولم تتضمن الاختبارات أي أسئلة نقدية أو تذوقية.

في نفس الصدد أشار عيسى وأبو المعاطي (2013) إلى أن الاختبارات والتكليفات أثناء التدريس لا تستثير المستويات العليا من التفكير وفي الاختبارات تتركز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف.

– ربما يعود السبب لعدم اهتمام الأساتذة بتدريس مهارات القراءة الناقدة حيث يؤكد أنموذج بوسنر وزملائه (Posner et al, 1982) والذي تضمن بأن «يولي المعلم اهتماما بالأخطاء في تفكير الطلاب ويخطط لهذا الأمر في مواقفه التدريسية، ويتوقع مبرراتهم التي قد يلجأون إليها للدفاع عن أفكارهم بحيث يخصص جزءا من وقته لتحقيق ذلك باستراتيجيات تدريسية مقصودة» (السويلميين، 2008: 145)

– قد يكون بسبب نقص المعلومات لدى الأساتذة عن مهارات القراءة الناقدة حيث يرى عصر (1992) ولا يكف للمعلم أن يكون ملما بمعلومات كثيرة عن القراءة الناقدة حتى يعلمها التلاميذ بل المهم التمرس بالقراءة الناقدة والتدريب المستمر عليها مع التوجيه المستمر من المعلم.

كما أوضح الكخن (1978) أنه يتطلب تدريس اللغة العربية مساعدة الطلبة على اكتساب المهارات العديدة في مجالات عدة منها القراءة، ويحسن أن تكون هذه المهارات واضحة في أذهان المدرسين لكي يتمكنوا من ممارستها على نحو سليم في أثناء تدريسهم.

وبين حسين (2007) من أن معلم القراءة في حاجة إلى الوقوف على مهارات القراءة الناقدة وتحديدها لتوجيه العملية التعليمية التعلمية، وتعرف المهارات التي تحتاج إلى تعزيز لدى التلاميذ أو تلك التي تحتاج إلى تنمية.

– قد يعود السبب إلى ضيق وقت الحصة مما ينعكس سلبا على الأستاذ والمتعلمين، فقد يهمل الأساتذة بعض الخطوات من الدرس، كما أنه لا يمكنهم إتاحة الوقت الكافي لكل المتعلمين للتفاعل أثناء الدرس. فمن خلال المقابلة الاستطلاعية التي قام بها محمد (2016) حول الطريقة التي يقدم بها المعلم تدريس القواعد النحوية والبلاغية، وأثرهما في الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال استمارة مقابلة أن (82%) من أفراد العينة من المعلمين، و(66.66%) من أفراد عينة الموجهين يرون أنه لا يوجد وقت للمعلم للتمهيد بأي وسيلة من وسائل التمهيد للدرس، وأن معظم المعلمين لا يستخدمون الاستراتيجيات المناسبة في التعليم، كما أنهم لا يهتمون بالتطبيقات الشفوية أو التحريرية الخاصة بكل درس، كما أن الوقت المخصص للدرس لا يسمح بإعطاء الفرصة للطلاب للتفاعل وإبداء الآراء داخل حجرة الدراسة.

– الضغوط المهنية التي يعانيها الأستاذ بسبب الأعباء الكثيرة إضافة إلى التدريس لا تسمح له بالاطلاع على كل ما هو جديد على الساحة التربوية.

– قد يعزى ذلك أن الأساتذة يحملون مهمة تدريس مهارات القراءة الناقدة لأستاذ اللغة العربية فقط، أما الباقي فهم معفون من المسؤولية غير أن دورون (Doron, S., 1992) أكد «أن كل المعلمين، في

مختلف المواد الدراسية يجب أن يكونوا معلمي قراءة ناقدة، ويحذر "دورون" – كذلك– من أن تكون هذه القراءة مسئولية معلمي اللغة وحدهم؛ لأن ما يبنيه معلمو اللغة، قد يهدمه المعلمون الآخرون، ... ومن هنا يوصي بأن يتعاون كل المعلمين، وأن يكاملوا جهودهم في تربية التفكير والقراءة الناقدين، لدى تلاميذهم» (عصر، 1997: 72)

كما يؤكد ناسيتش (Nosich,2006) أن التفكير النقدي قابل للانتقال عند الطلبة من مجال إلى مجال ومن مادة إلى مادة أخرى إذا ما تم تعلمه بشكل متعمد، وفي نفس الاتجاه يشير حسين (2007) أن التمكن من مهارات القراءة ليست مهمة معلم اللغة العربية فقط، وإنما لكل معلمي المواد الدراسية المختلفة.

وأكد المشاركون في مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (2008) بشكل واضح على «ضرورة تنمية الأنواع المختلفة من التفكير وبخاصة التفكير الناقد في مختلف مراحل التعليم، وعبر المحتويات التعليمية المختلفة، بما في ذلك مناهج اللغة العربية، وهذا التأكيد جاء تحت اسم مشروع التطوير التربوي من أجل اقتصاد المعرفة» (المخزومي، 2011: 87– 88)

ثالثا– المتعلم:

– ضعف إلمام الطلبة بمهارات القراءة الناقدة حيث يرى حسين (2007) أنه من الضروري أن يتعرف التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة، وأهميتها حتى يعطونها الاهتمام الكافي إذ لا يمكن لشخص أن يولي اهتماما لشيء يجهله ويجهل استخدامه.

– عدم وعي التلاميذ بأهمية مهارات القراءة الناقدة حيث أشار عصر (1997) لكي يحكم القارئ الناقد على النص المكتوب يجب أن يكون واعيا له، ومدركا لطبيعته، وبنياته اللغوية، والعلاقات المتبادلة بين تلك البنيات. كما يجب أن يكون واعيا بمضمون المقروء في الوقت ذاته متابعا تسلسل البنيات اللغوية.

– لا يعي الطلبة الفائدة الكبيرة التي يجنوها من القراءة فقلت دافعيتهم وصاروا يقرؤون من أجل الحصول على درجات عالية في الاختبارات حيث يرى البلوشي وعثمان (2013) أن امتلاك الطلبة لمهارات القراءة الناقدة أمر ضروري في الصفوف العليا؛ لأن مهمتهم لا تقتصر على فك الرموز وفهم المعنى السطحي للنص المقروء، وإنما التفاعل معه بنقده وتقويمه.

كما أشار عصر (2000) على القارئ أن يشعر أن لديه سببا كافيا للقراءة، أو دافعا يدفعه إليها وما أوضحه طه وقناوى (2004) أن عزوف المتعلمين عن القراءة وعدم الاهتمام بها كان سببا وجيها في ضحالة ثقافة معظم خريجي أي مرحلة تعليمية بصفة عامة.

– عدم إدراك الطلبة فكرة أن الكتاب لم يعد مصدر ثقة كما كان في السابق حيث صار البعض يستعمل المقروء لأغراض غير مناسبة، وأن عليهم أن لا يتقبلوا كل شيء بصدر رحب حتى يقوموا بفحصه فقد

بين مدكور (1991) أننا في عصر كثر فيه الكتاب وكثرت الأفكار والنظريات والكتب والمطبوعات وصار هناك من الكتاب من هو مجيد، ومنهم من هو رديء، ومنهم من قد يدس سمومه في كتاباته وأفكاره محاولا زحزحة الناس عن أفكارهم، وإبعادهم عن مواقفهم، وتحويلهم عن معتقداتهم إلى معتقدات أخرى. لذلك كان لا بد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ، وعلى هذا فقد أمسك القارئ في هذا العصر زمام نفسه وأصبح هو مصدر القرار.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة.

بعد استخدام اختبار "ت" أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي الصورة "أ" سواء كان ذلك على مستوى العام للمهارات أو على مستوى كل مهارة فرعية على حدة، وعليه تتحقق الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رايت (Wright, 1988) من أنه لا يوجد أثر للجنس في القدرة على التفكير الناقد (الحوامدة، 2015: 125) كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الحوامدة، 2015؛ السليتي، 2006؛ شحاتة وإبراهيم، 1997؛ عيسى وأبو المعاطي، 2013؛ قاجة والشايب، 2016؛ مفلح، 2004؛ موسى، 2001)، وتختلف مع نتائج دراسة كل من (البلوشي وعثمان 2013؛ الصقري، 2010)

– يمكن تفسير عدم وجود فروق الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة أنهم يدرسون في صف واحد وعليه فهم يتلقون نفس المعارف والمهارات والمفاهيم، ويقومون بنفس الأنشطة والواجبات، ويعاملون نفس المعاملة حيث يرى شحاتة وإبراهيم (1992) أن الفروق تتلاشى كلما انتقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف أعلى.

كما يرى عيسى وأبو المعاطي (2013) من أن طبيعة الدراسة وطريقة التعليم المتبعة في مراحل التعليم المختلفة لا تفرق بين الطلبة والطالبات في عملية التعلم كما أن طريقة التدريس ومتطلبات المرحلة التعليمية لا تفرق بين الطلبة وفقا للجنس في متطلبات عملية التعلم.

وفي نفس الصدد فسر الحوامدة (2015) ذلك إلى تقارب الطلبة في الخبرات السابقة، وقابلية التعلم لديهم لأنهم من نفس المرحلة العمرية، وأن البيئة التعليمية للذكور والإناث متقاربة من حيث التسهيلات المادية، والوسائل التعليمية المتاحة.

– كما يمكن تفسير ذلك أن الذكور والإناث من نفس البيئة فهم يتقاربون من حيث الثقافة وظروف المعيشة، وهو نفس ما يراه الحوامدة (2015) من أن الطلبة والطالبات من مجتمع واحد لا تباين فيه، وأن الجنس كأحد الخصائص الخلقية لا يؤدي دورا فاعلا في اكتساب التعلم بشكل عام، ومهارات القراءة الناقدة بشكل خاص. كما تتشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين خاصة أن افراد الدراسة من المنطقة الجغرافية نفسها.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

أظهر اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي عند ضبط درجات الاختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي إحصائيا سواء كان ذلك على المستوى العام للمهارات أم على مستوى كل مهارة فرعية على حدة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ألن (Allen, 1972) التي هدفت تعرف الفروق في التدريب على القراءة الناقدة من خلال مدخل تعليمي قائم على الفرق الطلابية، ومدخل تعليمي قائم على الفصل الطلابي الكامل، وتوصلت إلى أن التدريب على القراءة الناقدة عن طريق المدخل التعليمي القائم على الفريق لم يثمر عن فائدة كبيرة في القدرة على القراءة الناقدة، وليس هناك فرق بين هذا المدخل ومدخل التدريب على القراءة الناقدة من خلال الفصل العادي. (مفلح، 2005: 285– 286)

كما اتفقت الدراسة نتائج الحالية مع نتائج دراسات كل من أنفينسون (Envenson, 1981) التي هدفت التعرف على أثر الطريقة التعاونية في تحصيل طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مادة الدراسات الاجتماعية بكاليفورنيا، ودراسة تنجل وجود (Tingle and Good, 1991) التي هدفت إلى تحديد أثر مجموعات التعلم التعاوني على القدرات التفكيرية للطلبة في حل المشكلات بلويزيانا الأمريكية، ودراسة الشديفات (1992) التي هدفت التعرف إلى أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا بالأردن، ودراسة كاكليرس (Kakleris, 1992) التي هدفت التعرف على أثر استخدام المجموعات الصغيرة في التعلم التعاوني في إدراك المفاهيم الرياضية على إنجاز الطلبة في حل المسائل الرياضية بالصف الثامن بنيويورك، ودراسة دجياكومو (Digiacomo, 1997) التي قيمت أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات والقراءة خلال فترة تدريسية طويلة الأمد في المرحلة الثانوية بأمريكا، ودراسة حسنية (1997) التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة المجموعات التعاونية في المختبر في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة

الفيزياء بالأردن، ودراسة فاديباتي وبانيرجي (Vidyapati and Banerjee, 1997) التي هدفت المقارنة بين أثر استخدام التعلم التعاوني والتعلم من خلال أسلوب المحاضرة في تحصيل طلبة الكيمياء في المستوى الجامعي (سعادة وآخرون، 2008: 355- 401)

وما توصلت إليه نتائج دراسة ميريتز (Miritz, 1989) التي هدفت إلى توضيح أثر التعلم التعاوني في تحسين التحصيل القرائي على عينة مكونة من (4) فصول من طلبة الصف الخامس الابتدائي في إحدى المدارس العامة في ويسكنسن التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص استخدام التعلم التعاوني ومستوى تحصيل الطلبة، وعدم وجود أثر للجنس في مستوى تحصيل الطلبة (السليتي، 2006: 91- 92)

في نفس الاتجاه لم تظهر نتائج دراسة غباشنة (1994) التي هدفت التعرف على أثر كل من التعلم التعاوني والقدرة القرائية على الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية على عينة مكونة من (60) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي عن وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس. (الديب، 2004: 30- 31)

وما كشفته نتائج دراسة ترنس وأوفرلوك (Terrence and Overlock, 1994) التي هدفت التعرف على تأثير التعلم التعاوني على التحصيل في الفيزياء في المرحلة الجامعية إلى عدم وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. (العمر، 2001: 23)

وما أظهرته نتائج دراسة فلورز وروزني (Flowers, J. A, Rosini, 1997) حول أثر التعلم التعاوني على التحصيل والاتجاهات واسترجاع المعلومات، حيث تم تدريس وحدة عن التغذية لعينة مكونة من (197) طالبا منهم (91) طالبا في المجموعة التجريبية درسوا بالأسلوب التعاوني، والباقي في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالأسلوب التقليدي في مدينة نيويورك في أمريكا من «عدم وجود أثر لأسلوب التعلم في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، وكذلك في استرجاع المعلومات» (الطراونة، 2012: 457)

وما توصلت إليه دراسة المالكي (2002) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها على عينة مكونة من (75) طالبا في المجموعة التجريبية، ونفس العدد للمجموعة الضابطة بمدينة جدة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (المطرودي، 2012: 1355)

كما اتسقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (البريفكاني، 2010؛ الزغول وعبابنة 1998؛ العمر، 2001؛ العنزي، 1429؛ فودة، 1999)، ودراسة حافظ (2008) التي لم تجد فروقا بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مهارتي استنتاج هدف

الكاتب، واستنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، ودراسة عرقاوي (2008) التي لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الشعر العربي لدى الطالبات في القياس البعدي لمستويي (الفهم والاستيعاب والتقويم) والاحتفاظ في الشعر العربي لمستويات (المعرفة والتذكر، والتطبيق، والتقويم) بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني.

على الرغم من قناعة الباحثة بأهمية التعلم التعاوني وآثاره الإيجابية، وما لاحظته من تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع الأستاذ(ة)، ومناقشتهم الجماعية، وشعورهم بالمتعة والسرور لتغييرهم الروتين اليومي أثناء زياراتها للعينة التجريبية، وعلى الرغم من إعادة التجربة للمرة الثانية للأسباب التي تم توضيحها في عينة الدراسة (انظر الفصل 5) حيث تلافت سبب كثرة أعداد الطلبة في القسم الواحد وقامت بفصل المجموعتين الضابطة والتجريبية في مدرستين مستقلتين إلا أن ذلك كله لم يرق بهم إلى نمو مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.

فالنتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة غير متسقة مع معظم الدراسات السابقة وما ورد في الإطار النظري غير أن النتائج المتاحة تشير إلى صحة الفرضية الصفرية، وبالتالي فشلت في التحقق من هذا التصور.

تتفق الباحثة مع ما رآه الباحثان ترنس وأوفرلوك (Terrence and Overlock, 1994) «أنه يجب ألا يحكم على قيمة التعلم التعاوني على هذه الدراسة فقط» (العمر، 2001: 23)، وهو نفس ما رآه العمر (2001) من أن أي تقييم نهائي لفاعلية استراتيجية التعلم التعاوني يجب ألا يبنى على نتائج هذه الدراسة بمفردها.

قد لا يكون المشكل في استراتيجية التعلم التعاوني بقدر ما يكون المشكل في أطراف أخرى، وهذا يقودنا إلى أن استراتيجيات االتدريس غير كافية لوحدها، وأنها لا تعمل بمعزل عن بقية العناصر الأخرى المتمثلة في المنهاج الدراسي، والأستاذ والمتعلم، والكتب، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية وطبيعة المادة الدراسية، وإنما تتداخل وتتفاعل معا لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة. كما ترى السليطي (2001) أن التحصيل يتأثر بطريقة التدريس واستراتيجية التعلم وكفاءة المعلم، لذلك يمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الباحثة كالآتي:

قد يعود السبب إلى طبيعة عملية القراءة حيث يرى (Giasson, 1990) أن الفهم القرائي هو نتيجة تفاعل ثلاث عناصر أساسية وهي القارئ، والنص، والسياق وهي متداخلة ويتأثر كل منهما بالآخر

يرى بلمبير (Billmeyer, 1998) «أن العناصر الثلاثة المتفاعلة في عملية القراءة هي: القارئ، وملامح النص، والمناخ» (رشا، 2014، ص:55)، وما أشار إليه جان كليون (Jen Kilyon, 2002) «إن عملية القراءة ليست عملية ذات اتجاه واحد، تنقل إلينا ما يقصده المؤلف بنقرة، بل يجلب كل قارئ معه خبرات حياته المتنوعة وخياله إلى الكتاب الذي يقرِؤه» (طه وقناوى، 2004: 86)

في نفس الصدد أوضح عبد الحافظ (2007) من أن عملية بناء المعنى في القراءة يكون من خلال التفاعل بين القارئ وسياق النص الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة والخبرة. وما بينه عبد الباري (2011) أن المعنى في القراءة يتوقف على عدة متغيرات منها: خبرة القارئ بموضوع القراءة، وطبيعة الموضوع القرائي، وسهولة وصعوبة المادة المقروءة، والسياق القرائي، وألفة القارئ بالخصائص الأسلوبية واللغوية للكاتب، والبيئة القرائية (النفسية والفيزيائية).

ويشرح جاسن (Giasson, 1990) العناصر الثلاثة كالآتي:

1- القارئ: يضم البنيات والسيرورات حيث أوضحها كالآتي

- البنيات: ترتبط بمعارف واتجاهات القارئ.
- السيرورات (العمليات): تشير إلى المهارات المستخدمة أثناء القراءة.

2- النص: يختص بأداة القراءة وتدخل فيه ثلاث مظاهر هي

- قصد الكاتب: يتحدد بالمحتوى والشكل.
- شكل النص: الطريقة التي نظم بها الكاتب أفكاره داخل النص.
- المحتوى: يرجع للمفاهيم والمعارف والمفردات التي نقلها الكاتب للقارئ.

3- السياق: يتضمن العناصر التي لا تتعلق مباشرة بالبنيات أو بعمليات القراءة لكنها تؤثر على فهم النص، ويمكن التمييز بين ثلاث سياقات:

- السياق النفسي: القصد من القراءة، والاهتمام بالنص .... إلخ
- السياق الاجتماعي: تدخلات المعلم والأقران .... إلخ
- السياق الفيزيقي: هو الوقت المتاح والضجيج.... إلخ (Giasson, 1990: 7)

لكي تنجح إذا عملية القراءة يجب أن تتوفر كل العناصر اللازمة لها، وأي خلل فيها قد يؤدي إلى فشلها وبالتالي فشل الاستراتيجية التدريسية، وفي هذا الاتجاه بينت دراسة عبد الله (2014) أنه «إذا كان المناخ والسياق العام مناسبا وميسرا لنجاح عملية القراءة، وكانت ملامح النص مميزة وواضحة للقارئ، لكنه لا يمتلك الخبرة السابقة الكافية حول النص أو يفتقد لإحدى مهارات معالجة النص، فإن ذلك قد يؤدي إلى عدم نجاح عملية القراءة» (عبد الله، 2014: 55)

- وقد يعزى ذلك إلى ضعف الطلبة في مهارات القراءة الناقدة حسب نتائج الفرضية الأولى، وبالتالي افتقادهم للخبرات السابقة لربطها بالخبرات الجديدة حيث يرى ويترك (Wittrock, 1986) «إن صياغة هذه التعميمات والخوض في التفاصيل يتطلب من التلاميذ أن يفهموا العلاقات بين المعارف الجديدة ومعارفهم السابقة ويربطونها في نسق منطقي متسلسل وهذه طريقة فعالة للوصول إلى الفهم العميق للمعرفة. وعندما يتناقش التلاميذ ويشرح لبعضهم البعض فإن هذا ينعكس ايجابيا على تعلمهم» (سالم 2002: 25)

كما بين مدكور (1991) أنه «قد يكون القارئ مبتدئا أو سطحيا فلا يثير إدراك الرموز لديه إلا المعاني البسيطة المحددة. وقد يكون القارئ ذا خبرة طويلة ومعارف واسعة فتتسع دائرة المعاني المفهومة لديه ويصل فهمه إلى المعاني الضمنية» (مدكور، 1991: 128)

– قد يعود السبب إلى طبيعة النصوص الأدبية المتواجدة بالكتاب المدرسي حيث يشير ديجنازيو (Dignazio, 1998) أنه «من الضروري للمعلمين لتعليم الطلاب القراءة الناقدة، إشراكهم في مناقشات مركزة، والسماح لهم بتحدي الافتراضات التي بنيت عليها النصوص، وتطوير تصور نقدي خاص بهم» (الحوامدة، 2015: 124)

في نفس الصدد يذكر السويفي (2006) «أن النصوص الأدبية لها أهميتها، حيث إن الطلاب يستطيعون أن يطرحوا تساؤلاتهم الناقدة، ويستطيعوا فهمها وتحليلها وتذوقها، والقدرة على التعبير عما فيها من أفكار، وإصدار الحكم عليها، واستخراج الصور البيانية والشعرية التي تحتويها هذه النصوص ولذلك فإن استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية له أهميته حيث إنها – القراءة الناقدة– تساعد الطلاب على تذوق هذه النصوص وتدريبهم على تحليلها والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها» (السويفي، 2006: 3)

نستنتج من ذلك كله أنه لا يمكن تعليم مهارات القراءة الناقدة إلا إذا كانت النصوص تتيح للطلبة تطوير ملكة النقد لديهم. فمن خلال زياراتي الاستطلاعية للمدارس شكا الأساتذة وحتى المشرفون من أن المناهج تحتاج إلى عدة إصلاحات، وقد يكون ذلك أيضا ملاحظا من طرف أولياء الأمور فهي لم تتغير منذ مدة، وغير مواكبة للتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم مما يجعلها لا تتناسب مع طبيعة العصر الذي نعيشه، ولا مع ميول الطلبة لأنها بعيدة عن واقعهم، وتتفق الباحثة مع عدد من الباحثين منهم (موسى، 2001؛ عبد الحميد، 2001؛ اللبودي، 2003؛ راشد، 2005؛ عصر، 2000؛ السويفي 2006) من أن الموضوعات المقررة غير مناسبة لتنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة.

حيث أشار سميث وماكجريجر (Smith and MacGregor, 1992) أن تصميم العمل الجماعي يتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية من حيث المحتوى الدراسي وتخصيص الوقت، وكما أوضح موسى (2001) بأن المعلمين والموجهين وأولياء الأمور يرون أن المناهج غير قادرة على تكوين الطالب في قدرة تحليل الخبر خاصة إذا كان التحليل خارج الكتاب المدرسي المقرر. فلا يمكن للطالب امتلاك القدرات النقدية إذا لم يتدرب عليها في دروس القراءة.

وما تراه عبد الحميد (2001) ومن ناحية أخرى إذا نظرنا إلى موضوعات القراءة في كتاب الصف الثالث الإعدادي نجدها تخلو من الموضوعات التي تصلح لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة كالموضوعات التي تعرض وجهات نظر متعددة أو تتعرض لقضايا اجتماعية أو سياسية... إلخ مما

يوضح أن الموضوعات تختار دون النظر إلى تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وهذا يحول دون تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة. (عبد الحميد، 2000: 20)

وتتفق كل من (راشد، 2005؛ اللبودى، 2003) أن انصراف الأجيال الجديدة عن القراءة، وبالتالي ضعف مستوى أدائهم لمهاراتها يعود إلى أن موضوعات القراءة المقررة لا تراعي ميولهم واستعداداتهم واهتماماتهم. كما أشار يونس (1997) «إن أسلوب الكتاب المقرر والامتحانات يقتل إمكانات الابتكار» (موسى، 2001: 23)

وما لاحظه عصر (2000) «من أن النصوص المعروضة في الكتب المقررة تعنى بالماضي، فهي دوما تعود الطلاب إلى دابر عهود الشعر العربي، ولا تعنى بالحاضر الذي يحياه الطلاب مما يؤكد لديهم اتجاها سالبا، ومعتقدا خطأ مؤداه أن الشعر تعبير عما مضى ولا شأن له بالحاضر، ولا بالمستقبل فأين تجارب المعاصرين ممن يراهم الطلاب، ويستمعون إلى أشعارهم في وسائل الإعلام، أو يقرأونها فيما يصدر من مطبوعات» (عصر، 2000: 196)

في حين شخص يونس (2000) الوضع بقوله «أن المشكلة الملحة التي يجب الالتفات إليها الآن هي كيف نجعل الكتب جذابة وممتعة بحيث يقبل عليها النشء. فالقراءة يجب أن تؤدي وظيفة الإمتاع وتحقيق الراحة النفسية» (اللبودى، 2003: 66)

– قد يعزى السبب إلى انصراف الطلبة عن حب القراءة، واهتمامهم بشبكات التواصل الاجتماعي في ظل سهولة الحصول على النت، وقد يصل بهم الأمر إلى التواصل حتى أثناء الحصة الدراسية لذلك علينا البحث عن طرق فاعلة لجذب الطلبة لحب القراءة، وزيادة دافعيتهم إليها. حيث نبه السيد (1996) «ينبغي ألا نكتفي بتعليم التلاميذ القراءة، بل يجب علينا أن ندفعهم إلى محبة القراءة، وأن يكتشفوا المسرات والأفراح التي تحملها إليهم» (السيد، 1996: 326)

– ربما يعود السبب إلى عدم ألفة الطلبة في طرح الأسئلة العميقة التي تساعدهم في الوعي بموضوعات القراءة ونمو مهارات القراءة الناقدة المحددة في هذه الدراسة حيث يرى ديجنازيو (Dignazio, 1998) «أن الطلبة بحاجة إلى أن يسألوا ويدركوا ويستنتجوا ويقارنوا ثم يتوقعون المعنى بناء على خبرتهم السابقة لفهم واكتساب مهارات القراءة الناقدة» (الحوامدة، 2015: 124)

– عدم وعي الطلبة بدورهم الصحيح في تحليل النصوص حيث يشير (Giasson, 1990) الفرق بين مفهوم القراءة القديم والحديث يتمثل في دور القارئ في الفهم. كانوا يعتقدون أن المفهوم يوجد داخل النص وأن القارئ هو الذي يجب عليه اكتشاف المعنى. والآن أصبح القارئ هو الذي يخلق معنى النص بالاستعانة بصاحب النص، وأيضا بمعارفه الخاصة، وكذلك الهدف أي القصد من القراءة.

– قد يعود السبب إلى عدم كفاية النصوص المقررة وإنما تحتاج إلى أنشطة لاصفية تكون مصاحبة وهو ما يؤدي بنا إلى الحديث عن تفعيل دور المكتبة المدرسية حيث يرى يونس (1997) «إن استخدام

المكتبة والقراءة الحرة يستلزم الطالب تعلم مهارات البحث والفهم والتفكير وينمي القدرة الناقدة» (موسى 2001: 23)، كما أكد صلاح (2002) على ضرورة أن يحسن الطلبة التعامل مع المكتبة ومصادرها وآدابها حتى يجيدوا فن القراءة، وهذا سيؤدي بهم إلى الاستفادة من القراءة، والتكيف مع واقع عصر المعلومات.

وحمل صلاح (2002) المسؤولية كاملة للمعلم الذي عليه أن يجيد التخطيط الجيد لحصة القراءة بالمكتبة، والإشراف على ألوان الأنشطة التي يمكن ممارستها بالمكتبة، وهي القراءة الحرة، والاطلاع المرتبط بالمنهج الدراسي، والندوات والمحاضرات والمناظرات، وكتابة المقالات وإعداد البحوث، ورواية القصص، وكتابة تقارير عن الكتب وعرضها، ونقدها، وتسجيل ثمرة القراءة...إلخ

– قد يعود السبب إلى عزوف الطلاب عن القراءة العميقة بسبب كثافة المنهج الدراسي وانشغالهم به وغياب الحث على القراءة وتشجيعها مما يؤدي إلى عدم شعورهم بالمتعة أثناء تحليل النصوص بسبب عدم قدرتهم على النقد حيث يحكم مدكور (1991) على القارئ العميق بأنه القارئ الذي يمتلك القدرة على النقد والتقويم ويشعر بالمتعة الفنية أثناء قيامه بالتحليل والتفسير لما يقرأ ومن ثم الحكم عليه وفق معايير موضوعية.

– تحتاج استراتيجية التعلم التعاوني إلى المكتسبات القبلية للطلبة وتكون مرتبطة بميولهم وتتحدى تفكيرهم وهو ما لا نجده في المقرر الدراسي، كما أنه لا يوجد الوقت الكافي ليضيف الأستاذ محتوى آخر من عنده فهو مرتبط ببرنامج وتوقيت، ويكون مراقبا من طرف المدير والمشرف التربوي حيث أشار جابر (1999) من أن «أول مهام التخطيط أن يختار المدرسون المحتوى الملائم للتلاميذ مع مراعاة ميولهم وتعلمهم السابق. ويصدق هذا على وجه الخصوص على دروس التعلم التعاوني؛ لأن النموذج يتطلب قدرا كبيرا من توجيه التلميذ لنفسه ومن المبادأة وبدون توافر محتوى مشوق ومتحد للتفكير، يمكن للدرس التعاوني أن يتفكك بسرعة وينهار» (جابر، 1999: 92)

– قد تحتاج استراتيجية التعلم التعاوني إلى جهد كبير ومضاعف من الأستاذ، وهو بالفعل ما أكدته لي الأستاذة التي قامت بالتجربة من أن هذه الاستراتيجية تحتاج إلى جهد كبير لم يعتادوا عليه مسبقا حيث بين المطرودي (2012) في دراسته حول مدى توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية أن أقل الطرق التدريسية شيوعا الطرق الحديثة بسبب اعتياد المعلمين على الطرق التقليدية التي لا تتطلب جهدا كبيرا، فطريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير كتحديد الأدوار، وإعداد الأدوات اللازمة للدرس، وتحديد معايير النجاح، وتقييم المجموعات...إلخ.

– قد يعود السبب لكثرة متطلبات هذه الاستراتيجية واحتياجها إلى وقت كبير، وتدريب مستمر ليطبقها المعلم التطبيق الأمثل، حيث أوضح جابر (1999) أنه يمكن أن يكون استخدام نموذج التعلم التعاوني صعبا بالنسبة للمدرس المبتدئ؛ لأنه يتطلب تآزرا وتناسقا متآنيا بين مجموعة منوعة من الأنشطة. هذا

من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن أن يحقق هذا النموذج بعض الأهداف التربوية الهامة التي لا تستطيع تحقيقها النماذج الأخرى، ومكافآت هذا النمط من التدريس قد تكون هائلة للمدرس الذي يخطط له بعناية ودقة (جابر، 2000: 97)، وعليه يحتاج المعلم إلى دورات تدريبية في التعلم التعاوني وهو ما أوصت به العديد من الدراسات منهم دراسة العنزي (1427)

– ربما يعزى السبب لعدم تكيف الطلبة مع استراتيجية التعلم التعاوني واعتيادهم عليها، فهي تحتاج إلى فترة طويلة نوعا ما لتحضير الطلبة نظرا للإجراءات الكثيرة لهذه الاستراتيجية منها إدراك المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني والتي لا يمكن النجاح بدونها، وهو نفس ما يراه (الزغول وعبابنة، 1998؛ فودة، 1999) وفلدر وبرنت (Felder and Brent, 2001) خاصة الاعتماد المتبادل الاجتماعي.

كما يرى كل من جونسون وجونسون وهولبك (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998) «من أنه قلب مهام التعلم التعاوني هو ربط الأعضاء معا فلا يمكن أن ينجح العضو الواحد إلا إذا نجح جميع الأعضاء، فيجب على أعضاء الجماعة أن تعتقد أنها تغرق معا أو تسبح معا» (Laal, 2013: 1434)

وما يراه جونسون وجونسون (Johnson and Johnson, 1999) من أنه يعمل الطلاب معا لتحقيق الأهداف المشتركة، والتي ستعود بالفائدة على الجميع، فيتناقشون مع بعض، ويساعدون بعضهم البعض كما أنهم يشجعون بعضهم البعض على العمل الجاد، يتم فحص الأداء الفردي بشكل منتظم للتأكد من أن جميع الطلاب يساهمون ويتعلمون، والنتيجة أن أداء جميع الطلاب أعلى أكاديميا مما لو كانوا يعملون وحدهم (Johnson and Johnson, 1999: 68)

– قد تكون مدة التطبيق غير كافية فقد برمجت حصة واحدة في الأسبوع فقط لتحليل النصوص حسب توقيت الأسبوعي الذي حددته وزارة التربية مما يكون قد أثر سلبا على نتائج التجربة خاصة جدة الاستراتيجية بالنسبة للطلبة فهي تتطلب مزيدا من التدريب والممارسة لاكتساب الخبرة وإتاحة الفرصة لهم للاندماج والتفاعل الجيدين فيما بينهم. حيث أشار (Stahl, 1992) «أن نجاح عملية التعليم والتعلم مرتبط بثلاثة عناصر بينها، كان من أولها ضرورة توافر المعلومات الأساسية للموضوع، يلي ذلك الطرق والاستراتيجيات التنفيذية، وثالثهما توافر الوقت الإنتاجي الكافي للتعلم» (القحطاني، 2000: 95)، ونفس ما أشار إليه سميث وماكجريجر (Smith and MacGregor, 1992) من أن التعلم التعاوني يحتاج على تخصيص الوقت المناسب، وهو نفس ما رآه كل من (الزغول وعبابنة، 1998؛ العمر، 2001) من قصر مدة التطبيق.

كما يؤكد جابر (1999) من الأشياء الهامة التي على المدرسين الذين استخدموا التعلم التعاوني من قبل والذين يستخدمونه مع تلاميذ ليسوا على ألفة بالنموذج تذكرها– أنه قد يبدو في البداية أن هذا النوع من التعلم لا يعمل عمله، وسوف يختلط الأمر على التلاميذ بالنسبة لبنية المكافآت التعاونية،... بل وقد لا يتحمس التلاميذ جدا في البداية لإمكانيات تفاعلات المجموعة الصغيرة في تدارس الموضوعات

الأكاديمية مع أقرانهم (جابر، 1999: 97) كما أكدت نتائج دراسة البيكي (Albeckay, 2014) «أن هناك علاقة بين تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة ومقدار ممارستهم لها» (الحوامدة، 2015: 124)

– اعتياد الطلبة على طريقة التعلم التنافسي لسنوات طويلة جدا، وهو مما يصعب عليهم العمل التعاوني مع بعضهم حيث ترى فودة (1999) أن نظام التعليم لا يسمح ولا يشجع العمل التعاوني بين الطالبات داخل القاعات الدراسية، وقد يعتبر أي نوع من أنواع التعاون غشا يعاقب عليه.

كما لاحظت فودة (1999) أثناء حضورها الحصص التجريبية من أن الطالبة المتميزة كانت تخبئ إجاباتها عن زميلاتها وتحاول أن تظهرها للمدرسة فقط، وبالتالي لا يمكن للطالب المتميز مد العون لزملائه خاصة الضعاف منهم مما قد يوقع الطلبة في حرج، وقد تظهر مناوشات بينهم. وهذا يعتبر منافيا لمبادئ التعلم التعاوني والتي من بينها المسؤولية الجماعية.

– قد يرجع السبب لعدم إدراك الطلبة لفكرة التقييم الجماعي للأعمال المنجزة تعاونيا فالطالب يضع نفسه محل مقارنة بينه وبين زميله الأقل منه مستوى، وكيف يكون لهم نفس التقييم.
– عدم اقتناع الطلبة بهذا النوع من التعلم حيث ترى فودة (1999) إلا أن عدم قناعة الطالبات بهذا الأسلوب الذي لم يتعودن عليه وكذلك اعتمادهن الكامل على الدراسة النظرية والحفظ كان سببا في عدم زيادة التحصيل في الفترة الأولى من الدراسة.

– على الرغم من اتباع الأسلوب التطويري الذي أورده باير (2007) في خطوات تدريس مهارات التفكير (انظر دليل المعلم ملحق رقم) إلا أن ذلك لم يؤثر في الطلبة بالشكل المناسب كونهم اعتادوا على النمطية في التفكير وعلى الحفظ من أجل الحصول على درجات عالية في الامتحانات حيث تؤكد براون (Brown, 1987) «أن الطلبة يفيدون في أثناء ممارستهم لخطوات الإستراتيجية من المعلم، وهو يفكر بصوت مسموع أمامهم، ومن أقرانهم الذين جربوا طرق التفكير أمام زملائهم في الصف أو أمام المجموعة» (الحوامدة، 2015: 124)

– قد يكون السبب عدم وجود طالب متفوق أو طالبين في مهارات القراءة الناقدة في كل مجموعة تعاونية حيث تكونت المجموعة من طالب فوق المتوسط ومتوسط وطالبين ضعيفين حسب نتائجهم في اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة (أ) قبل تطبيق التجربة، حيث بينت نتائج الفرضية الأولى تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، وهذا لم يمكنهم من مساعدة بعضهم بعضا فلكي ينجح التعلم التعاوني على الطلبة مساعدة بعضهم بعضا في الشرح والفهم.

لقد اقترح ثيلين (Thelen, H. A, 1949) «مبدأ (أساس) أقل حجم للجماعة، والذي يذهب أن كل جماعة فرعية ينبغي أن تكون هي أصغر جماعة ممكنة يمكن لها أن تمثل كل المهارات الاجتماعية والتحصيلية اللازمة للنشاط أو العمل الخاص في الجماعة، وتسمى هذه الصيغة من التجميع بصيغة

الإكمال، أي أن موارد كل عضو في الجماعة تكمل موارد الأعضاء الآخرين لدرجة أن الجماعة ككل تملك الموارد اللازمة لإكمال النشاط المطلوب» (شو، 2015: 403)

ويرى كل من براون وكامبيون (Brown & Campione, 1986) «فبينما يتفاعل التلاميذ في الموقف التعاوني بطريقة تعاونية فإنهم يقدمون استراتيجيات لبعضهم البعض ولكن بأساليبهم الخاصة. ويساعدهم هذا في اتقان وممارسة أكثر للنشاط المعرفي المعقد. وفي أن تصبح لديهم قدرات معرفية مركبة. ويتطلب النشاط التعاوني من التلاميذ أن يفكروا مليا في معرفتهم ويصوغونها في أطر وتعميمات بشكل من التوسع والتفصيل» (سالم، 2002: 24)

كما يرى ستيفنس (Stevens, 1995) «أن التعلم المعرفي الجيد يتماثل مع التعلم التعاوني المبني على أسس سليمة، فبينما يشرح التلاميذ كل منهم للآخر فإنهم يقومون بنفس الدور الذي يقوم به المعلم الخاص مقدمين شروحا منظمة عن كيفية ممارستهم لهذه العملية ولهذه الطريقة يقدم التلاميذ المعلومة والاجراء عن طريق التغذية الراجعة كما يقدمون التوجيه أيضا في ممارستهم العملية لهذه العملية المعرفية الجديدة» (المرجع نفسه: 25)

– قد يعود السبب إلى الطريقة التي تم بها اختيار المجموعات في الدراسة الحالية من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" الذي طبق قبل التجربة في حين أنك هناك طرقا أخرى لاختيار الجماعات من بينها الطريقة السوسيومترية حيث أشار شو (2015) أن تشكيل المجموعة الذي يتم بطريقة سوسيومترية محدد قوي للسلوك التعاوني لانجذاب كل فرد منهم تجاه الآخر، ويكونون أكثر تعاونا من الجماعات المكونة من أفراد لا ينجذب كل منهم إلى الآخر.

– اعتماد بعض الطلبة على جهد زملائهم داخل المجموعة الواحدة، والاستفادة من ذلك كله في الحصول على تقييم جيد، وقد اعتبره المطرودي (2012) أحد المعوقات التي يمكن أن تواجه المجموعات التعاونية أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وهنا تقع المسؤولية على عاتق المعلم للمتابعة الدقيقة والمنظمة وتوزيع الأدوار بشكل ملائم لا يسمح بالاتكالية بين التلاميذ.

– قد يعزى السبب إلى ضعف المهارات التعاونية عند الطلبة أو عدم تواجدها أصلا فهم يحتاجون وقتا لتعلمها والاعتياد عليها قبل تطبيق دروس التعلم التعاوني أكثر من أي زمن مضى في ظل انتشار شبكات التواصل الاجتماعي التي أتاحت للطلبة التواصل من خلالها، وقضاء وقت أكبر مع هواتفهم أو حواسيبهم مما أدى إلى انسحابهم من الحياة الاجتماعية الواقعية سواء داخل الأسرة أو في المدرسة حيث ذكر جابر (1999) على المدرس أن ينفق بعض الوقت في تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية المطلوبة.

وما فسره كل من (الزغول وعبابنة، 1998؛ العمر، 2001) عندما لم يجدوا أثرا للتعلم التعاوني بأنه قد يعود السبب إلى أن التعلم التعاوني بطبيعته يتطلب حدا أدنى من المهارات الاجتماعية منها مهارة الإصغاء، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل الجماعي، وكل ذلك يتطلب التدريب والممارسة والخبرة.

كما بين أبو النصر وجمل (2009) أنه قد يحتاج أعضاء المجموعة إلى وقت وخبرة للعمل معا ليطوروها إلى مجموعات فاعلة. فإذا أريد للمجموعات التعاونية أن تكون منتجة يجب أن يتعلم الأفراد المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون العالي الجودة، وأن يحفزهم المعلم على توظيفها لأنها مفتاح إنتاجية المجموعات وهي الأساس لميدان ديناميكيات المجموعات.

ويؤيده في ذلك المطرودي (2012) بأنه يجب العناية بتدريب التلاميذ على المهارات التعاونية أثناء الدرس التعاوني، وأن يطلب المعلم من تلاميذه رصد المهارات التي تؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني والإشادة بأولئك الذين يمارسون المهارات التعاونية.

– قد يعود السبب لعدم ادراك الطلبة للمكونات الأساسية للتعلم التعاوني، حيث أنه يوجد يوجد العديد من تقنيات التعلم التعاوني أسسها جونسون وجونسون وهولبك (Johnson, Johnson and Holubec, 1991) وهذه العناصر هي المكونات الأساسية لضمان التعلم التعاوني عندما يعمل الطلاب في مجموعات يعملون تعاونيا:

أولا: يجب على أعضاء المجموعة إدراك أنهم جزء من فريق وأنهم يملكون هدف مشترك.
ثانيا: يجب على المجموعة إدراك أن المشكلة التي يريدون حلها هي مشكلة المجموعة وأن نجاح أو فشل المجموعة يجب أن يتشارك من قبل أعضاء المجموعة.
ثالثا: لإنجاز أهداف المجموعة يجب على كل الطلاب التكلم مع بعضهم البعض لمناقشة جميع المشاكل.
رابعا: يجب أن يكون واضحا لجميع أعضاء المجموعة أن عمل الفرد لديه أثر في نجاح المجموعة. (Adeyemi, 2008: 697)

– وقد يعزى السبب لعدم إدراك الجماعة بأنهم عليهم أن يعملوا معا وليس كل واحد بمفرده فقد ذكر دول وكيلي (2016) «وأحد أكثر التحديات التي تواجه المختص بالعمل مع الجماعة صعوبة هو الحفاظ على أهمية التركيز على الجماعة وليس الفرد، فمن المهم تذكر استخدام العمل مع الجماعات وليس العمل مع الحالات (العمل الفردي) في الجماعة» (دول وكيلي، 2016: 66)

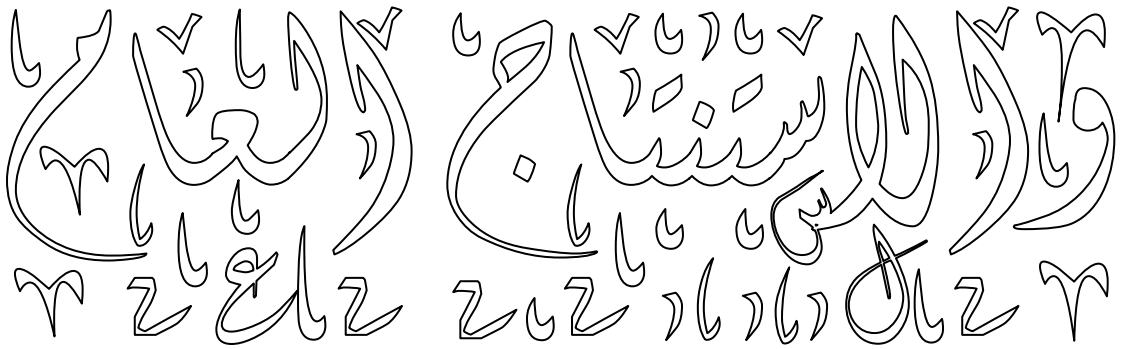
– وقد يعود السبب في عدم وعي الطلبة بأدوارهم داخل المجموعة، أو لعدم رضاهم بتلك الأدوار الموكلة لهم وبالتالي عدم القيام بها على أحسن وجه حيث يرى جابر (1999) يجب أن يتوافر لدى التلاميذ فهم واضح لأدوارهم ولتوقعات المدرس منهم وهم يشاركون في درس التعلم التعاوني، وإذا وجد مدرسون

آخرون في المدرسة يستخدمون التعلم التعاوني، فإن هذه المهمة ستكون أسهل، لأنه سوف يتوافر لدى التلاميذ وعي بالنموذج وبدورهم فيه. (جابر، 1999: 96- 97)

وهو نفس ما يراه شو (2015) «لكي يكون الفرد فعالا في جماعة ينبغي أن يكون واعيا تماما بخصائص الدور المرتبط بوضع الفرد في الجماعة. وعلى العموم فكلما زاد تماثل سلوك الفرد مع متطلبات الدور، كان أكثر فاعلية كعضو في جماعته» (شو، 2015: 430)، كما يؤكد دول وكيلي (2016) أنه من المهم أن يكون الأفراد راضين على المهام المعينة لهم، ومع مرور الوقت قد تظهر لهم مهام جديدة.

– قد يعزى السبب إلى عدم تفاهم الطلبة فيما بينهم داخل المجموعة الواحدة فيؤدي ذلك إلى مناوشات بينهم مما ينتج عنه صراع داخل المجموعة ولم ينتبه له الأستاذ، لذلك على الأستاذ مراقبة المجموعات أثناء العمل، وتقديم المساعدة لتخطي الصعوبات والصراعات التي تواجههم كوجود طلبة لا يتحملون المسؤولية مثلا. حيث يرى دول وكيلي (2016) أن الصراع أمر طبيعي في مراحل نمو أغلب الجماعات ويمكن توظيفه لمساعدة عمل الجماعة، فالمختصون بالعمل مع الجماعات يقدمون لهم طرق المساعدة للتعامل مع أي صعوبات من خلال التعرف عليها، والبحث عن طرق لحلها من خلال استخدام مزيج من التوفيق التنافس، التسوية، التجنب، والتشارك.

مم سبق ذكره يمكننا تبني استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس حتى ولو لم يظهر تأثير لهذه الاستراتيجية فيمكن تبنيها لكسر الروتين اليومي للطلبة، كما يمكن أن يتعلموا منها الطلبة أشياء أخرى غير تنمية مهارات القراءة الناقدة، مثل تنمية المهارات الاجتماعية، وتتفق الباحثة مع كل من ترنس وأوفرلوك (Terrence and Overlock, 1994) حيث علقا على هذه النتيجة عندما لم يجدا فروقا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على التحصيل في الفيزياء في المرحلة الجامعية يعزى لطريقة التعلم التعاوني إلى «أنه من الممكن أن يكون طلاب مجموعة التعلم التعاوني قد اكتسبوا مهارات مثل: مهارات الاتصال، مهارات العمل ضمن فريق، مهارات حل المشكلات، ومهارات الحوار» (العمر، 2001: 23)



خلاصة الدراسة والاستنتاج العام:

دلت الدراسات السابقة على وجود ضعف في مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة في جميع المراحل التعليمية بما في ذلك المرحلة الجامعية، كما دلت على وجود عوامل أثرت في هذا الضعف واتجه فريق من الباحث إلى اقتراح برامج ومداخل واستراتيجيات تعليمية لتنمية مهارات القراءة الناقدة غير أن الدراسات الميدانية التي عنيت بتنمية هذه المهارات قليلة– على حد علم الباحثة– في بلادنا.

لذا هدفت الدراسة الحالية لمعالجة موضوع أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، ويتجلى ذلك في معرفة هل لها أثر إيجابي؟ أو سلبي؟ أو لا أثر لها؟ في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

لجأت الباحثة إلى تقسيم هذه الدراسة إلى عدة فصول، حيث احتوى الفصل الأول منه على مشكلة الدراسة التي تمت صياغتها في التساؤلات الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي؟

وكإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة، تم اقتراح الفرضيات الآتية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

أما الفصل الثاني فقد احتوى على عرض الدراسات السابقة التي تخص متغيري الدراسة ومن ثم مناقشتها والاستفادة منها في جميع مراحل الدراسة.

واحتوى الفصل الثالث على استراتيجية التعلم التعاوني والتي اتضحت أهميتها من خلال الدراسات السابقة حيث تجعل الطلبة أكثر فاعلية عند التفاعل مع زملائهم في مجموعات صغيرة، وهو يؤدي إلى إجابيتهم بدل أن كانوا متلقين سلبيين كما هو الحال في الطريقة التقليدية، وما الإجراءات التي ينبغي على المعلم ترتيبها لإنجاح هذه الاستراتيجية، وما هو دور المتعلم فيها، وصولا إلى الصعوبات التي تعترض تطبيق هذه الاستراتيجية.

أما الفصل الرابع فقد خصص لمهارات القراءة الناقدة والتي تبين من خلالها أن المقصود من القراءة تلك التي تنطوي على جميع العمليات العقلية من فهم ونقد وتذوق وإبداع، مع ذكر مجموعة من مهارات القراءة الناقدة التي تناولها الباحثون سواء في دراساتهم أو في الكتب، ثم التعريج على كيفية قياس مهارات القراءة الناقدة.

وخصص الفصل الخامس لإجراءات الدراسة الميدانية، وتم التعرض فيه لأهم الإجراءات المتبعة في تناول مشكلة الدراسة حيث عمدت الباحثة إلى المنهج التجريبي للتجربة على مجموعتين من الطلبة بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة المقنن المعد خصيصا لهذه الدراسة واختيرت المجموعتين في التجربة من مدرستين مختلفتين بطريقة عشوائية، كما اختيرت أي المجموعتين ستستفيد من استراتيجية التعلم التعاوني بطريقة عشوائية أيضا، وروعي التجانس في المتغيرات التالية: اختبار مهارات القراءة الناقدة، والجنس، والذكاء

وبعد إعداد الأدوات المستخدمة في قياس ومعالجة متغيرات الدراسة المتمثلة في اختبارين متكافئين (الصورة "أ" والصورة "ب") في مهارات القراءة الناقدة، ودليل الأستاذ لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني واختبار الذكاء، والاطمئنان على الخصائص السيكومترية لكل منها، عرضت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

أما الفصل السادس فقد خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج باستخدام اختبار "ت"، واختبار تحليل التباين المصاحب للتحقق من صحة الفرضيات، والتحقق من أهداف هذه الدراسة.

وعرض الفصل السابع مناقشة النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج.

لقد توصلت الإحصائيات إلى النتائج الآتية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني ثانوي في مهارات القراءة الناقدة والمتوسط النظري المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الناقدة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

لقد ختمت هذه الدراسة التجريبية بمجموعة من المقترحات للمهتمين بالمجال التربوي كما فتحت آفاقا جديدة لدراسات علمية أخرى.

مقترحات الدراسة وآفاقها المستقبلية:

على ضوء نتائج الدراسة ستطرح الباحثة مجموعة من المقترحات التي تمكن القائمين بالإشراف على العملية التعليمية الاستفادة منها والاهتمام بها وهي:

– تضمين برامج إعداد الأستاذ استراتيجيات حديثة في تدريس النصوص الأدبية مثل استراتيجية التعلم التعاوني.

– ضرورة الاهتمام بتنمية السلوك التعاوني لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية لما له من أثر فعال في التعلم وزيادة الدافعية والثقة بالنفس.

– توفير نصوص قرائية مشوقة للطلبة تكون مرتبطة بحاجات نموهم، وبواقعهم المعاش.

– التركيز على تنمية جميع مستويات الفهم القرائي بدءا بالمستويات الدنيا وانتهاء بالمستويات العليا ولا ينمى مستوى على حساب المستويات الأخرى.

– تدريب أساتذة اللغة العربية على استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم يكون ذلك قبل الخدمة وأثناءها.

– تشجيع الطلبة على المطالعة.

– التعرف على أهمية التعلم التعاوني، وكيفية استخدامه لأنه يعد الطالب للحياة الحالية ويحتاجه للحياة المستقبلية كذلك فهو في تعامل دائم مع الآخرين.

– تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني حلا مناسبا لكثرة أعداد الطلبة في الأقسام وفي مختلف المراحل الدراسية.

– بناء اختبارات مقننة للكشف عن مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة في جميع المراحل.

– عقد دورات متخصصة في القراءة لأساتذة اللغة العربية خاصة، وأساتذة المواد الأخرى عامة لكونها مسؤولية الجميع بقصد التعريف بها، وكيفية حدوثها، وطبيعة العلاقات القائمة بينها وبين مهارات اللغة الأخرى، وبينها وبين المواد الأخرى.

– إعادة صياغة المقرر ليتناسب مع تطبيق استراتيجيات التدريس والتي منها استراتيجية التعلم التعاوني مع إعداد دليل للأستاذ يوضح كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات بدقة.

– إعداد قوائم لمهارات مستويات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة، ليضعها الأساتذة نصب أعينهم عند التدريس.

– تفعيل طريقة التعلم التعاوني في التدريس وتوضيح الفرق بينها وبين التعلم عن طريق الأفواج، أو المجموعات.

– الاهتمام بالتنمية والتخطيط للتدريب على مهارات القراءة الناقدة.

– ضرورة اهتمام الأساتذة بتنمية مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة لتحقيق التكيف مع المجتمع وزيادة تماسكه.

– ضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني حتى يحقق كل الأهداف المنشودة.

– الاعتماد على مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الثاني ثانوي التي توصلت إليها الباحثة بعين الاعتبار عند إصلاح منهاج اللغة العربية.

– زيادة الأنشطة التي تثير التفكير بأنواعه في التدريبات اللغوية والاختبارات بكافة مستوياتها، بحيث تكون مجالا خصبا لتحدى تفكير الطلبة.

– لفت انتباه مخططي المناهج إلى ضرورة، تأليف كتب اللغة العربية من خلال الاعتماد على استراتيجيات متنوعة متمركزة على المتعلم كالتعلم التعاوني.

تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة للبحث العلمي في هذا المجال وذلك بدراستها من جوانب أخرى وعلى عينات أوسع مثل:

– التعرف على أثر التعلم التعاوني في متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة.

– المقارنة بين طريقة التعلم التعاوني وطرق التعلم الأخرى كالتعلم التنافسي، والفردي.

– اتجاهات الأساتذة نحو طرق التدريس الحديثة ومقارنتها باتجاهاتهم نحو طرق التدريس التقليدية.

– إجراء دراسات مماثلة بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها بصورة أكبر.

– التعرف على المشكلات التي تواجه تنفيذ طرق التدريس الحديثة والعمل على حلها.

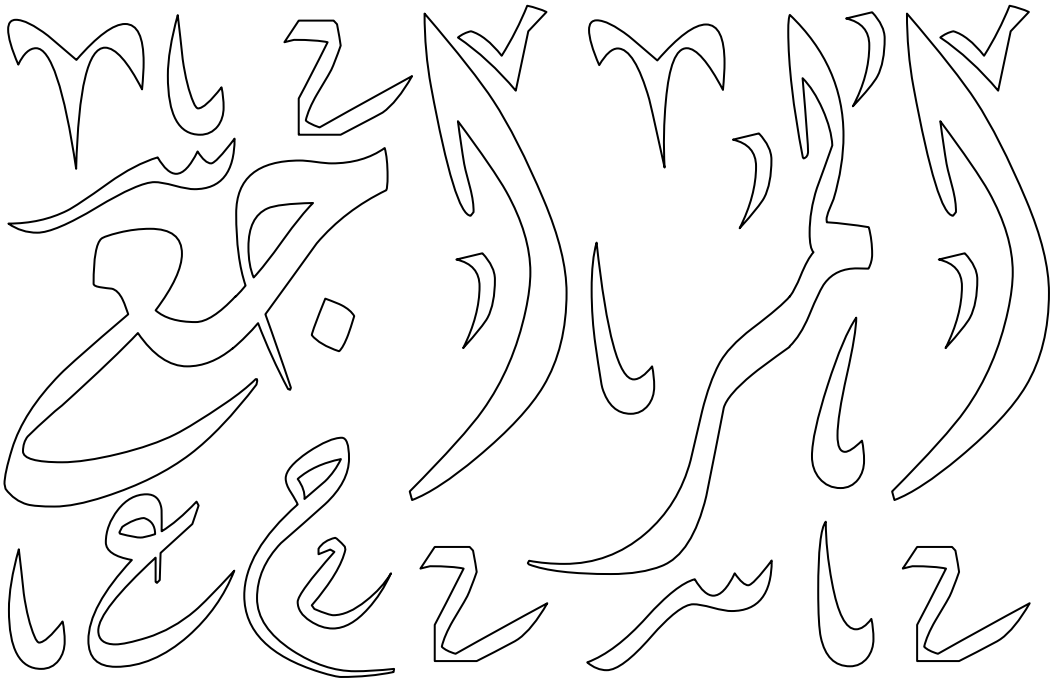
– دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلبة نحو فروع اللغة العربية

– عقد مقارنة بين استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجيات أخرى لتنمية مهارات القراءة الناقدة.

– بناء برامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة في مختلف المراحل الدراسية.

– دراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التعاوني.

– بحث الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.



المراجع

1- المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- صحيح البخاري
- صحيح مسلم

ابراهيمي، سامية. (2012، جانفي- جوان). أثر استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. **مجلة الباحث للتعليميات والعلوم الإنسانية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر**، (6)، 8- 33

أبو النصر، حمزة حمزة وجمل، محمد جهاد. (2009). **التعلم التعاوني. الفلسفة والممارسة. التعلم في المجموعات التعاونية، المدرسة التعاونية، الانضباط التعاوني**. ط 2. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم والسعدي، عماد توفيق. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**، 19 (1) 129- 180.

أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. ط1 عمان: دار المسيرة.

أبو حطب فؤاد وفهمي، محمد سيف الدين. (1984) **معجم علم النفس والتربية. الجزء الأول**. القاهرة الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

أبو لبن، وجيه المرسى إبراهيم. (2001). **فعالية بعض استراتيجيات تدريس موضوعات القراءة المناسبة لأنماط تعلم طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الابتكاري**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.

أحمد، محمد عبد القادر. (1986). **طرق تعليم اللغة العربية**. ط 5. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

آري، دونالد وجاكوبس، لوسي وتشيسر، رازافييه. (2013). **مقدمة للبحث في التربية**. ط 1. (ترجمة سعد الحسيني). العين: دار الكتاب الجامعي.

الأكلبي، مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي. (2008). **فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس وسليم، محمد أحمد. (2012). معتقدات الطلبة المعلمين (تخصص العلوم) بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في ضوء نظرية السلوك المخطط. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13 (2)، 425- 450.

الأهدل، أسماء بنت زين صادق. (2002). **تعليم الجغرافيا من خلال مهارات القراءة باستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتدريس التقليدي وأثر ذلك على التفكير الناقد والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية بجدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة: المملكة العربية السعودية.

بالانت، جولي. (2006). **التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS**. ط 1. (ترجمة: خالد العامري) القاهرة: دار الفاروق.

باير، باري كاي. (2007) **المرجع في تدريس مهارات التفكير- دليل المعلم**. ط 2. (ترجمة: مؤيد حسن فوزي) العين: دار الكتاب الجامعي.

البريفكاني، خولة أحمد محمد سعيد. (2010). أثر طريقتي الاستقصاء الموجه والتعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الإسلامية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، (10) 1، 84- 122

البلوشي، نوال سيف وعثمان، محمد الطاهر. (2013). مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. **مجلة أمارابك**، 4 (8)، 97- 110

البهادلي، أمل مهدي جبر. (2011). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، 36 (1)**، 125- 152

بوجلال، سهيلة. (2016). **أثر استراتيجية حل المشكلات على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر: الجزائر.

بوقصة، عبد الله. (2014، جوان). تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية. **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. ب/ قسم الآداب والفلسفة -جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف** (12)، 3- 10

بوند، جاي وتنكر، مايلز وواسون، باربارا. (1984). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه**. (ترجمة محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزايم). القاهرة: عالم الكتب.

التويجري، نوال عبد الكريم عثمان أحمد. (2002). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: البحرين.

جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبد الباري، ماهر شعبان. (2011). **تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.

جابر عبد الحميد جابر. (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2005). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. ط 2. عمان: دار الفكر.

الجوابرة، وفاء فواز. (2011، يوليو). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية جامعة بنها ج2**، 22 (87)، 199- 215.

جورانه، محمد وادعيس، أحمد وجورانه، علي والنعيمي، عز الدين. (2011، سبتمبر) أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ. **مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية** 23 (3)، 805- 844

حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (2008). فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر**، (131)، 194- 247.

حبيب الله، محمد وخطيب، نمر. (2011). **القراءة الحديثة للصف الخامس**. الناصرة: دار النهضة

حسانين، جمال أحمد السيد. (2008). **فعالية استخدام استراتيجية التدريس العلاجي في علاج الضعف اللغوي لدى بعض التلميذات منخفضات التحصيل بمدارس الفصل الواحد**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر. القاهرة.

حسن، سعد علوان. (2012). **القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي**. ط 1. عمان: دار غيداء

حسن، محمود. (2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني من تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط**، 17 (2)، 217- 246.

حسين السيد حسين محمد. (2007). **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة المنصورة، دمياط: القاهرة.

الحلاق، علي سامي. (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. طرابلس- لبنان المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحوامدة، محمد فؤاد. (2015). فاعلية استراتيجية قائمة على التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 11 (2)، 113- 127

الخزاعلة، خالد عقله مجلي. (2010/ 2011). **أثر طريقة التعلم التعاوني في إنماء مهارات القراءة في اللغة العربية دراسة تجريبية في الصف الخامس الأساسي بالأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد الخامس، الرباط: المغرب.

خضر، صلاح الدين عبد الحميد. (1998). أثر كل من استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقليدي على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية- جامعة حلوان**، 4 (3)، 151- 207.

الخفاف، إيمان عباس. (2013). **التعلم التعاوني**. ط 1. عمان: دار المناهج.

داود، ضمياء سالم. (د. س). التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طلبة كلية التربية بجامعة بغداد. **مجلة مركز البحوث التربوية النفسية**، (16).

الدسوقي، عبيد أبو المعاطي. (1999). أثر التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم وحدة الطاقة وميولهم العلمية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية جامعة المنوفية**، 14 (1)، 89.

الدمنهوري، ناجي. (2000). فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المدرسة الثانوية. **مجلة بحوث كلية الآداب- جامعة المنوفية**، (41)، 101- 147.

دول، مارل وكيلي، تيموثي ب. (2016). **من الألف إلى الياء في سيكولوجية الجماعات والعمل الجماعي**. (ترجمة: شيماء عزت باشا، هبة محمود، نهاد عبد الوهاب، رشا عبد الستار، هدى إبراهيم، سارة عزت، علي سالم، آية خالد). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دويدار، عبد الفتاح محمد (1995). **أسس علم النفس التجريبي- التجريب ومناهج البحث والقياس**. بيروت: دار النهضة العربية.

دويدار، عبد الفتاح محمد. (2007). **مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتاب البحث العلمي**، ط 4 القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الديب، محمد مصطفى، (2004). **دراسات في أساليب التعلم التعاوني**. القاهرة: عالم الكتب.

راشد، حنان مصطفى مدبولي. (2005، ديسمبر). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية – جامعة عين شمس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، (50)، 57- 88.

ربابعة، إسماعيل، وأبو جاموس عبد الكريم. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26 (5)، 1027- 1058

الربضي، مريم سالم. (2007). **التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. ط 1 عمان: دار الكتاب الثقافي.

الربيعي، محمود داود. (2011). **استراتيجيات التعلم التعاوني**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

رضوان، محمد محمود. (1973). **تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية**. ط 2 مكتبة مصر.

رمضان، عصمت الله عبد الحليم. (2011). **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارة الطلبة في حل المشكلات (دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الأدبي في مدارس مدينة دمشق)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق

زايد، فهد خليل. (2007). **برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني**. عمان: دار اليازوري

الزعبي، بشير راشد. (2009). **تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها**. ط 1 عمان: دار البداية.

الزغول، رافع النصير وعبابنه، عبد الله. (1998). أثر التعلم التعاوني والنمط المعرفي (الاعتماد الاستقلال عن المجال) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات. **مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة**، (15)، 1- 46.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. ط 1. عمان: دار الشروق.

سالم، محمد محمد. (2002، مارس). برنامج مقترح لتكامل أنشطة وممارسات القراءة في التعلم التعاوني لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة/ كلية التربية. جامعة عين شمس**. (14) 18- 43.

سالمان، أسامة كمال الدين إبراهيم (2011، أكتوبر). فعالية استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي **مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة ج 1**، (23)، 33- 77.

سعادة، جودت أحمد (2006). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**. ط 1. عمان دار الشروق.

سعادة، جودت أحمد وعقل، فواز وأبوعلي، علي وسرطاوي، عادل. (2008). **التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)**. ط 1. عمان: دار وائل.

السعدني، عبد الرحمن محمد. (1993). فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز. **مجلة كلية التربية– جامعة طنطا**، (18) 193- 243.

السعدي، انتصار زكي حمزة. (2009، مايو). أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 21 (2)،361- 390

سعودي، علاء الدين حسن. (2009، يوليو). استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون "تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. 3: 1073- 1160

السليتي فراس محمود مصطفى (2006). **التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. ط 1. عمان: عالم الكتب الحديث.

السليتي، فراس ومقدادي، فؤاد. (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26 (9)، 1979- 2006.

السليتي، فراس. (2008). **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. ط 1. إربد: عالم الكتب الحديث، عمان: جدارا للكتاب العالمي.

السليتي، فراس. (2012). **التدريس التبادلي والقراءة الناقدة. المؤشرات– الأنشطة– التقويم**. ط 1 عمان: عالم الكتب الحديث.

السليطي، ظبية سعيد فرج صالح. (2001). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة

سليمان، محمود جلال الدين. (2001، يناير). فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس**، (3)،47- 96.

سوارتز روبرت ، باركس ساندرا. (1994). **دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس**. (ترجمة ابوعياش عماد أحمد ، البلوشي فاطمة يوسف). أبو ظبي: إدراك

السويفي، وائل صلاح محمد سيد. (2006). **أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا. القاهرة

السويلميين، منذر بشارة. (2008). أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارة للمادة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9 (2)، 139- 160.

السيد، محمود أحمد. (1988). **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**. دمشق: دار طلاس.

السيد، محمود أحمد. (1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. ط 2. دمشق: منشورات جامعة دمشق

شحاتة، حسن وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (1997). الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي. في: حسن شحاتة (محرر). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. ط 3 (55- 91) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (1997). واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي. في: حسن شحاتة (محرر) **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. ط 3. (93- 139) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

شحاتة، حسن. (2001). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق**. ط 1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن والسمان، مروان (2012). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. ط 1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن. (1986). **القراءة**. ط ، مؤسسة الخليج العربي.

الشريف، محمد موسى (2012). **الطرق الجامعة للقراءة النافعة**. ط 9. الرياض: دار الأندلس الخضراء، بيروت: دار ابن حزم

الشعراوي، علاء. (2001). فاعلية التعلم التعاوني في خفض مستوى الخجل لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية- جامعة المنوفية**، 16 (1)، 97- 127.

شقير، عز الدين عزت فارس (2005). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور/ إناث) والمستوى التحصيلي (مرتفع/ منخفض)**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية.

الشقيرات، محمود طافش. (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم. مقالات في تطوير التعليم**. ط 1 عمان: دار الفرقان.

الشمري، زينب حسن ويسلم، خديجة عبد الله (ديسمبر2008). فاعلية استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية- جامعة عين شمس ج 1**، (85)، 40- 69

الشهري، محمد بن هادي بن علي. (2012). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

شو، مارفن. (2015). **ديناميات الجماعة. دراسة سلوك الجماعات الصغيرة**. ط 4. (ترجمة: مصري حنورة ومحيى الدين أحمد حسين). القاهرة: دار المعارف.

الصقري، محمد بن خلفان بن خليفة. (2010). **المهارات القرائية لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد الخامس- السويسي. الرباط المغرب.

صلاح، سمير يونس. (2002، يناير). تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة بالمكتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية- جامعة عين شمس**، (13)، 103- 137

الطائي، حاتم علو. (2009). نشأة اللغة وأهميتها. **مجلة دراسات تربوية**، (6)، 195- 220.

الطراونة، صبري حسن. (2012). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لطالبات الصف الثامن الأساسي. **مجلة جامعة دمشق** 3 (28)، 449- 471.

طه، شحاتة محروس وقناوى، شاكر عبد العظيم محمد. (2004، ديسمبر) فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية جامعة عين شمس**، (40)، 75- 125.

عامر، طارق محمد وبسطويسي، أحمد محمد. (2011). **التعلم التعاوني في حل المسائل بين (النظرية والتطبيق)**. الإسكندرية: حورس الدولية.

عامر، طارق محمد. (2011). **الذاكرة العاملة في إطار الفهم اللغوي بين النظرية والتطبيق**. ط 1 الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

العامري، عبد محسن حمد (تشرين الأول 2012). أثر أسلوب الحل التعاوني لتمارين قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف الخامس بمعاهد إعداد المعلمات. **مجلة دراسات تربوية** ،(20)، 123- 150.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010 أ). **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**. ط 1. عمان: دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط 1. عمان: دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). **طرائق تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام النظرية والتطبيق**. دون بلد: مطبعة بكر.

عبد الحافظ، فؤاد عبد الله. (نوفمبر 2007). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالفيوم- جامعة الفيوم**. إصدار خاص، (7)، 101- 165.

عبد الحميد، أماني حلمي. (2001، ديسمبر). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية– جامعة عين شمس**، (12)، 6– 62.

عبد الخالق، رشراش وعبد الخالق، أمل. (2007). **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**. ط 1 بيروت: دار النهضة العربية.

عبد العزيز، سعيد. (2007). **تعليم التفكير ومهاراته**. ط 1. عمان: دار الثقافة.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (يناير، 2015). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية. كلية التربية – جامعة سوهاج**، (39)، 333– 399

عبد الله، رشا. (2014). **تعليم التفكير من خلال القراءة**. ط 1. القاهرة: الدر المصرية اللبنانية.

العبد الله، محمود فندي (2007). **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا**. ط 1. عمان عالم الكتب الحديث.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. ط 1. عمان: دار الفكر.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص. (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF). دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (4) الرياض**. (24)، 1427 – 1454.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2009). **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

عرفات، جخراب. (2009، ديسمبر). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي للمتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات. دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط. **مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، (3)، 203– 232.

عرقاوي، إيناس إبراهيم محمد. (2008). **أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.

عصر، حسني عبد الباري. (1997، أكتوبر). التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وعلاقته بالوعي بعمليات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية. **مجلة التربية المعاصرة**، 3 (47) 65– 108

عصر، حسني عبد الهادي. (1992). **القراءة طبيعتها– مناشط تعليمها– وتنمية مهاراتها**. دار المكتب العربي الحديث، الاسكندرية.

عصر، حسني عبد الهادي. (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

العظمة، رند تيسير. (2006). **تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت برنامج تدريبي ضمن المنهج المدرسي**. ط 1. عمان: دار ديبونو.

العلوان، أحمد فلاح والتل، شادية أحمد (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق**، 26 (3)، 367– 404.

علي، لينا (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. رسالة دكتوراه. **مجلة جامعة دمشق**، (27) ملحق، 157– 191

العليان، فهد بن علي. (2007). **أبحاث في القراءة**. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

العمر، عبد العزيز بن سعود. (2001). أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية. **مجلة رسالة الخليج**، (80)، 13– 47.

العنزي، خلف بن قليل. (1429). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، الرياض.

عنو، عزيزة. (جوان، 2012). التعلم التعاوني وتأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. **مجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، (8)، 77– 89

عوض، فايزة السيد محمد. (يونيو، 1995). أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية– جامعة حلوان**، 1 (2) 53– 72

عيسى، محمد أحمد أحمد وأبو المعاطي، وليد محمد (2013، ديسمبر). مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر ج 1**، العدد (156)، 242– 281.

الغامدي، صالح بن عبد الله بن عزم الله آل داغش (1429هـ). **تقويم نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الغريب، رمزية (دون تاريخ). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الغنام، محرز عبده. (2000). فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. **مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة،** (44)، 3– 34.

فضل الله، محمد رجب (2012). **التعليم اللغوي معارف وتجارب بحوث ودراسات.** ط 1. القاهرة: عالم الكتب.

الفليت، جمال كامل. (2007). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مجتمع المعرفة والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف العاشر بغزة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الدول العربية. القاهرة.

فودة، ألفت محمد. (1999). قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية). **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)**، 11، 101– 122.

قاجة، كلثوم والشايب، محمد الساسي. (2016، جوان). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة "دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي". **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** (24) 355– 370.

القحطاني، سالم بن علي سالم. (2000). فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة السنة 15**، (17)، 94– 128.

القطاونة، خليل والقطاونة، سامي. (2006). تقدير طلبة معلم صف اللغة الانجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** 2 (4)، 219– 230.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس وجمل، محمد جهاد (2006). **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات.** ط 1. العين: دار الكتاب الجامعي.

الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007). مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم. **مجلة كلية التربية،** (24)، 137– 162.

الكخن، أمين. (1978). حول تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة في الأردن. **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني،** 1 (2)، 29– 57.

الكرباسي، موسى إبراهيم. (1971). **دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية.** النجف الأشرف: مطبعة الآداب.

الكندري، لطيفة حسين. (2004). **تشجيع القراءة.** ط 1. المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة الكويت.

لافى، سعيد عبد الله (2012 أ). **القراءة وتنمية التفكير.** ط 2. القاهرة: عالم الكتب.

لافى، سعيد عبد الله (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في سعيد عبد الله لافى (محرر). **تنمية مهارات اللغة العربية.** ط 1. (105- 136). القاهرة: عالم الكتب.

لافى، سعيد عبد الله (2012). أثر التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة. في سعيد عبد الله لافى (محرر). **تنمية مهارات اللغة العربية** ط 1. (175- 200). القاهرة: عالم الكتب.

اللبودى، منى إبراهيم. (2003، سبتمبر). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية جامعة عين شمس،** (26)، 59- 126.

اللميع، فهد خلف والعجمي، حمد بليه. (2003، يناير). أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات في دولة الكويت. **مجلة مستقبل التربية العربية،** 9 (28)، 45- 70

المحبوب، شافي فهد والكندري، وليد أحمد مراد وعبد الرحيم، عبد الرحيم عبد الهادي. (2010) صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس ج 2،** (34)، 9- 416.

محجوب، عباس (1986). **مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية.** ط 1. الدوحة : دار الثقافة.

محمد، أسامة ماهر حسين. (2004، أغسطس). رؤية مستقبلية لتفعيل دور الثقافة العلمية في منظومة التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. **مجلة القراءة والمعرفة/ كلية التربية -جامعة عين شمس،** (36)، 175- 222.

محمد، خلف حسن (2004 أ، أبريل). فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية جامعة عين شمس** (33)، 15- 44

محمد، رأفت محمدين عبد الحميد. (2016). **استراتيجية مقترحة قائمة على النظريتين البنيوية والبنائية لتنمية المفاهيم النحوية والمفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية وأثرها في أدائهم اللغوي** رسالة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة.

مختار، غريب ورماضنية، أحمد. (مارس 2016). فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية وأثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**،2 (1)، 138- 160.

المخزومي، ناصر محمود. (2011). أثر استخدام استراتيجيتي كيلر وويتلي في تنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. **مجلة كلية التربية ج 1**، (70)، 85 - 112.

مدكور، علي أحمد. (1991). **تدريس فنون اللغة العربية**. دار الشواف: الرياض

مرسى محمد منير. (2003). **البحث التربوي وكيف نفهمه**. القاهرة: عالم الكتب

مرسي، كمال إبراهيم. (2011). اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب تناسب الأعمار (13- 22) سنة. في ناصر الدين أبو حماد (محرر). **اختبارات الذكاء "الدليل والمرجع الميداني"**. (210- 261) عمان: عالم الكتب الحديث.

مصطفى، فهيم (2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**. ط 1 القاهرة: دار الفكر العربي.

المطاوعة، فاطمة محمد. (2000). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر "دراسة تحليلية تقويمية". **مجلة مركز البحوث التربوية- جامعة قطر**. السنة التاسعة (18)، 27- 57.

المطرودي، خالد بن إبراهيم. (2012، أكتوبر). مدى توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- الرياض (4)**، (24)، 1349- 1399.

مفلح، غازي (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة جامعة دمشق**، 2 (21)، 269- 302

مفلح، غازي. (2004). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. دراسة تجريبية في مدارس محافظة القنيطرة بأساليب تدريسية متنوعة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

موسى، محمد محمود محمد. (2001، أكتوبر). فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية- جامعة عين شمس**، (74)، 13- 80.

ناسيتش، جيرالد (2006). **تطبيق التفكير الشامل دليل للتفكير النقدي عبر المنهاج الدراسي**. ط 1 (ترجمة: راتب جليل صويص). بيروت: الدار العربية للعلوم.

نزال، شكري حامد. (2009). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات (بالتعلم) في مساق "طرائق التدريس والتدريب العامة" (دراسة تجريبية ميدانية– في فرع دبي– جامعة القدس المفتوحة). **مجلة جامعة دمشق** 1+ 2 (25)، 335– 360.

نصار، منذر محمود حمد. (2010). **صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (1– 3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان الأردن.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2006). **مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية**. ط 1. عمان: دار وائل.

نصر، حمدان علي حمدان (2003). الموازنة بين تدريس اللغة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)**، 16 (1)، 189– 234.

نوح، محمد مسعد. (1993). دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية –جامعة البحرين**، 7 (27)، 131– 163.

هباشي، لطيفة (2008). **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**. ط 1. إربد: عالم الكتب الحديث.

الياسري، وفية جبار محمد. (2014، كانون أول). أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية– جامعة بابل**، (18)، 236– 269.

يونس، فتحي علي وأبو حجاج، أحمد زينهم وسالم، محمد محمد. (2004، يوليو). توصيات المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان "القراءة وتنمية التفكير". **مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية– جامعة عين شمس**، (36)، 227– 229.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل ومدكور، علي أحمد. (1981). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية

Abu- Al- Sha' r. A (2008). The Effect of Using Critical Reading Strategies on Developing University Students' Critical Thinking skills. **Jordan Journal of Educational Sciences** 4 (1) : 49- 62

Abu Humos, Omar (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. **An - Najah Univ. J. Res. (Humanities).** 26 (3): 767- 788.

Adeyemi.B.A. (2008). Effect of Cooperative Learning and Problem- Solving Strategies on Junior Secondary School Students'Achievment in Social Studies. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 6 (3): 691-708.

Al- Safadi, Ahmed Issam (1984). The Critically- Minded Teacher. **Educational Studies, J. Coll. Educ., King Saud Univ**.,(1): 29- 45.

Baudrit. A. (2005). **L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique**.1re edition. Bruxelles : De Boek Université.

ECALLE, J., MAGNAN, A.(2002) **L'apprentissage de la lecture.** FONCTIONNEMENT ET DÉVELOPPEMENTCOGNITIFS. Paris ARMAND COLIN.

Felder Richard M , Brent, R (2001). EFFECTIVE STRATEGIES FOR COOPERATIVE LEARNING**. Journal. Cooperation & Collaboration in College Teaching**, 10 (2) : 69 –75.

Giasson, Jocelyne. (1990). **La compréhension en lecture. Gaëtan morin éditeur**. QUEBEC. CANADA

Gillies.R.M. Boyle.M.(2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. Teaching and Teacher Education 26. **journal homepage**: 933-940. www.elsevier.com/locate/tate

Habi, Linda.(2010). **Cooperative Learning and Learners' Opportunities to Participate in English Foreign Language Classes. The case of Second Year Pupils at Soumani Mehmoud Secondary School-Kherrata**. Magister Dissertation Unpubished. University Of Ferhat Abbas-Setif. Faculty of Letters and Social Scinces. Department of Foreign Languages.

Helmy, Hoda Salah Eldin Hussein. (2011). A Reflective Teaching Program to Enhance the Critical Reading Teaching Skills of EFL Student- teachers. **Journal of Scientific Research**. (12): 1671- 1694.

Jasim, Basim Y. (2007). The Impact of Instruction in Critical Reading Strategies on Advanced Iraqi EFL learners' comprehension. **College of Basic Education Researchers Journal** 7(1) : 320- 363

Johnson.D. W. and Johnson T.R (1999), Making Cooperative Learning Work. **Theory into Practice**, **Building Community through Cooperative Learning**. Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group). 3 (2) 67-73.

Laal, M .(2013). Positive interdependence in collaborative learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 93 : 1433– 1437. Available online at www.sciencedirect.com

Pakzad,M .Khabiri,M (2012). The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on EFL Learners' Vocabulary Retention.**The Journal of Teaching Language Skills (JTLS).** 4 (1) : 73-106. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/1477225**.**

Resta P. Laferrière.T.(2007).Technology in Support of Collaborative Learning. Published online. **Educ Psychol Rev** : 65-83.

Smith, B.L. and J. MacGregor. (1992). Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. University Park, PA: **National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA)**: 9 -22.

Trentin, G.(2008) Using a wiki to Evaluate individual contribution. to a Collaborative Learning Project**.** Blackwell Publishing Ltd **Journal of Computer Assisted Learning** 25: 43–55.

الملاحق:

ملحق رقم (1) يوضح استمارة تحكيم مهارات القراءة الناقدة

السيد الأستاذ الدكتور:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان: أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

أضع بين أيديكم هذه القائمة التي تهدف إلى تحديد مهارات القراءة الناقدة، لتنميتها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتمهيدا لاستخدامها في بناء اختبار القراءة الناقدة.

اعتمدت الباحثة في تحديد هذه المهارات على نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة مفلح (2004) دراسة شقير (2005)؛ دراسة السليتي (2006)؛ دراسة الصقري (2010)؛ دراسة الشهري (2012) ...إلخ

الاطلاع على بعض القوائم التي حددها التربويون في الكتب مثل قائمة مهارات القراءة الناقدة لإنس (1987)؛ قائمة السيد (1988)؛ قائمة بيرنز ورو وروس (1996)؛ قائمة طومسون (2000)، قائمة عبد الباري (2010) ...إلخ.

الرجوع إلى أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية.

تم التوصل إلى مجموعة كبيرة من المهارات اشتقت من 40 قائمة تقريبا، قامت الباحثة بوضعها في صورة قائمة مبدئية.

والمرجو من سيادتكم التكرم بتقويم هذه القائمة من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الثاني ثانوي.
- مدى انتماء هذه المهارة لمستوى القراءة الناقدة.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات القراءة الناقدة.
- حذف أو تعديل أو إضافة أي مهارة في القائمة.
- إبداء ملاحظات عامة حول هذه القائمة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم.

نشكركم على حسن تعاونكم

بيانات شخصية عن الأستاذ المحكم

الاسم واللقب: .....

الدرجة العلمية: .....

الوظيفة: .....

جهة العمل: .....

الرقم	مهارات القراءة الناقدة	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الثاني الثانوي		مدى انتماء المهارة للقراءة الناقدة		مدى وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	التمييز بين الحقائق والآراء.							
2	الحكم على المقروء.							
3	الحكم على منطقية الأفكار وتسلسلها.							
4	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة.							
5	التوصل إلى تعميمات.							
6	استنتاج المغزى من النص.							
7	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.							
8	تقييم مصداقية الكاتب.							
9	تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.							
10	تقييم الأفكار الواردة في النص في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.							
11	تفسير المعاني الضمنية.							
12	تبين أساليب الدعاية.							
13	تحري جوانب الذاتية والتحيز.							
14	تقدير فائدة المعلومات الموجودة في النص.							
15	اكتشاف صحة المعلومات وصدقها.							
16	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.							
17	تعرف جوانب النقص والقصور.							
18	تمييز مظاهر الجدة.							

19	استنتاج عاطفة الكاتب.							
20	التعرف على وجهة نظر الكاتب.							
21	تقييم الأدلة المعروضة في النص، ومدى كفايتها.							
22	إبداء الرأي في المقروء							
23	التمييز بين التعبير المجازي والتعبير الحقيقي.							
24	الموازنة بين ما كتبه مؤلفون مختلفون في موضوع واحد.							
25	الحكم على مدى التزام الكاتب بالأمانة العلمية.							
26	تقييم الاتجاه الفكري للكاتب.							
27	استنتاج أسلوب الكاتب.							
28	الحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات والجمل.							
29	فهم وظائف علامات الترقيم في المقروء.							
30	نقد أسلوب الكاتب.							
31	يفسر دوافع الكاتب.							
32	الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها.							
33	استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.							
34	تقويم مدى مناسبة المادة المقروءة للقراء المستهدفين.							
35	التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.							
36	التمييز بين العبارات الزائدة والعبارات الأساسية في المادة المقروءة.							
37	استنتاج التعميم الخاطئ.							
38	استنتاج الأدلة الداعمة لآراء الكاتب ومعلوماته.							
39	استنتاج مظاهر الجمال في المقروء.							
40	استخدام المعايير المعقولة عند الحكم على المادة المقروءة.							
41	تقويم أفكار الموضوع من حيث تسلسلها واستيفائها المعلومات الضرورية.							

مهارات أخرى ترون إضافتها:

- .....
- .....

ملاحظات عامة حول القائمة:

.....

ملحق رقم (2): قائمة أسماء السادة المحكمين لمهارات القراءة الناقدة

الرتبة	الاسم واللقب	الوظيفة والتخصص
1	أ.د/ أسماء زين صادق الأهدل	أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة/ المملكة العربية السعودية.
2	د/ إيمان محمد حمدان	أستاذ الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بمركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد– العراق.
3	د/ جمال كامل الفليت	مشرف تربوي وأستاذ المناهج وطرق التدريس بوزارة التربية والتعليم غزة– فلسطين.
4	د/ حسين محمد حسين البطانية	أستاذ في اللغة العربية (لغة ونحو) بكلية إربد الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية– الأردن
5	أ.د/ رشيد مسيلي	أستاذ التعليم العالي / جامعة الجزائر 2– الجزائر.
6	د/ زهرة موسى جعفر	أستاذ علم النفس التربوي/ علم نفس النمو بكلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالي– العراق.
7	أ.د/ زياد بركات	عضو هيئة التدريس في علم النفس التربوي بجامعة القدس المفتوحة– فلسطين
8	د/ سليمان فايز قديح	أستاذ علم النفس بكلية التربية بجامعة الأزهر– فلسطين
9	د/ قيس محمد علي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل– العراق.
10	أ.د/ محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي في علم النفس التربوي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر
11	د/ محمد هادي علي الشهري	أستاذ في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ورئيس قسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران–المملكة العربية السعودية
12	د/ مختار درقاوي	أستاذ محاضر تخصص علم الدلالة / جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف/ الجزائر.
13	أ.د/ مريم محمد عايد الأحمدي	عضو هيئة تدريس في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة تبوك– المملكة العربية السعودية.
14	أ.د/ مهند محمد عبد االستار النعيمي	أستاذ علم النفس التجريبي بكلية التربية الأساسية جامعة ديالي– العراق.
15	د/ هادي صالح رمضان	أستاذ الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بكلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية جامعة كركوك– العراق
16	د/ ئاسو صالح سعيد الجاف	مدير دائرة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي– العراق تخصص: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ملحق رقم (3): دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية — قسم علم النفس وعلوم التربية

إعداد الباحثة: كلثوم قاجة — إشراف الأستاذ الدكتور: محمد الساسي الشايب

العام الدراسي: 2014/ 2015

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أستاذي الفاضل:

تحية طيبة وبعد:

الموضوع: تحكيم دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي حول: (مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بولاية الشلف).

أضع بين أيديكم دليل أستاذ اللغة العربية راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول مدى مناسبته في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة: كلثوم قاجة **gadjakalthoum@gmail.com**

بيانات شخصية عن الأستاذ المحكم:

الاسم واللقب:.....

الدرجة العلمية:.....

الوظيفة:.....

جهة العمل:.....

التخصص الدقيق:.....

محتوى الدليل

- تمهيد

1- الهدف من الدليل

2- مفهوم القراءة الناقدة.

3- أهمية القراءة الناقدة.

4- مهارات القراءة الناقدة التي تناولتها الدراسة.

5- استراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ التدريس.

6- مذكرات تربوية (الخطط الدراسية)

تمهيد:

إننا نعيش في عصر طغت فيه وسائل الإعلام بكل أنواعها، وصارت الأحداث تتوارد إلينا تباعا وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات يقف المتعلم حائرا وتائها ما الذي يصدقه، وما الذي يرفضه، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا كان مكتسبا لمهارات التفكير الناقد.

من المواد التي يمكن أن تنمي التفكير الناقد القراءة، وهو ما يطلق عليه بالقراءة الناقدة، وليس من السهل امتلاك مهاراتها إلا إذا قمنا بتضمينها في المنهاج وذكر مهاراتها صراحة، ليس هذا فحسب بل تحتاج لمتابعة وتقويم دائمين.

نظرا لأن القراءة الناقدة لا تنمو من فراغ فهي تحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة تؤدي إلى تنميتها ومن هنا تبدو الحاجة أكثر إلحاحا إلى البحث عن استراتيجيات جديدة، واستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات القراءة الناقدة وتطويرها لدى المتعلمين.

نتيجة لذلك اتجه اهتمام الباحثين إلى تجريب عدة استراتيجيات لمعرفة أثرها في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والتي منها استراتيجية التعلم التعاوني التي تتيح مشاركة أكثر في عملية التعلم، فمن المتوقع أن يسهم ذلك في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.

يرى مدكور (1991) أن القراء كانوا يفترضون صدق الكتاب ويمنحونهم الكثير من الثقة فيما يكتبون. أما اليوم وبعد أن كثر الكتاب وكثرت الأفكار والنظريات والكتب والمطبوعات، وبعد أن أصبح من الكتاب من هو مجيد، ومنهم من هو رديء، ومنهم من قد يدس سمومه في كتاباته وأفكاره بعد كل هذا، كان لا بد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ. وأصبح هو مصدر القرار. فما يكتبه الكتاب ليس صدقا أو كذبا، ليس صحيحا أو خاطئا حتى يحكم القراء أنفسهم فيما يرونه فيه. لكي يكون الحكم موضوعيا كان لا بد من بناء القارئ الواعي الذي لا يتوقف عند حد التعرف والنطق، بل يصل إلى الفهم والسيطرة على مهارات التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

1- الهدف من الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تقديم الإرشادات والتوضيحات التي تسهل وتساعد الأستاذ على تحقيق الأهداف المحددة، حيث يوضح له مفهوم القراءة الناقدة وأهميتها، وكيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني من خلال الدروس المقررة على طلبة الصف الثاني الثانوي، كما يحتوي الدليل على المذكرات التربوية التي تبرز الخطوات الإجرائية التي يحتاج إليها الأستاذ أثناء تنفيذ الوحدة التعليمية.

2- مفهوم القراءة الناقدة:

لقد وردت عدة تعاريف للقراءة الناقدة ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الآتي:

تعريف أولسن (Olsen, A. 1972): «أنها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار أحكام، وعمل استنتاجات» (شقير 2005: 20)

تعريف معجم علم النفس والتربية (1984): «هي قراءة يقيم فيها القارئ المادة التي يقرأها من حيث صدقها وجمالها وفائدتها أو أي قيمة أخرى» (أبو حطب وفهمي، 1984: 89)

تعريف شحاتة وإبراهيم (1997): «هي عملية قراءة يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه» (شحاتة، 1997: 67)

تعريف سترانج (Strang, 2001): «تقييم المقروء والحكم عليه وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة» (ربابعة وأبو جاموس، 2012: 1029)

تعريف لافى (2012 أ) «عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف» (لافى، 2012 أ: 90)

من خلال التعاريف يمكن أن نستنتج أن القراءة الناقدة هي عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي التي تستخدم مجموعة من مهارات التفكير الناقد وفق معايير موضوعية لتقييم المقروء وإصدار حكم عليه.

3- أهمية القراءة الناقدة:

- تحصن القارئ من المبالغات والدعايات والسموم التي تبث في المقروء.
- تساعد القارئ على اصدار حكمه حول المادة المقروءة وفق معايير موضوعية.
- تفسح المجال للطلبة أن يستخدموا مهارات القراءة الناقد تمهيدا لاستخدامها في مستويات عليا مثل التذوق الأدبي، والقراءة الإبداعية.
- تساعد الطلبة على حل المشكلات التي تعترضهم داخل المدرسة أو خارجها.
- تجعل تفكير الطلبة منطقي وبذلك يبتعدوا عن التحيز، والأنانية.
- مواجهة كل ما يصلنا من معارف ومعلومات بالنقد والتمحيص.

4- مهارات القراءة الناقدة التي تناولتها الدراسة هي:

- استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- تفسير المعاني الضمنية.
- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.
- استنتاج هدف الكاتب.

4-1- التعريف بمهارات القراءة الناقدة المقصود تنميتها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي:

4-1-1- التمييز بين الحقائق والآراء:

تعريف أبو لبن (2001): ويقصد بهذه المهارة «أن يميز الطالب الحقيقة وهي كل ما يمكن إثباته والبرهنة عليه بسهولة ويسر، ولا يختلف عليها اثنان، ويميز بينها وبين الرأي والذي يعد تفسيرا لعبارة يختلف حول صحته الأفراد» (أبو لبن، 2001: 520)

تعريف الأهدل (2002): الحقيقة كلمة تشير إلى أي جملة يعتقد بأنها صحيحة، وتمثل الحقائق الأحداث أو الأشياء التي تصبح بيانات أو مواد خام للمختصين في ميادين العلوم الاجتماعية.

الرأي: الاعتقاد والتدبير والنظر والتأمل واستنباط الأحكام في ضوء قواعد مقررة

تعريف مفلح (2004): «الحقيقة تعبير موضوعي بعيد عن الذاتية، لا يكون موضع خلاف.

الرأي تعبير مبعثه موقف شخصي نحو الأشياء والأفكار، قد يحظى بموافقة الآخرين أو إنكارهم» (مفلح 2004: 292)

تعريف شقير (2005): «الحقيقة: ظاهرة تثبت صحتها، وقد تكون سياسية أو اجتماعية أو دينية.

الرأي: هو وجهة نظر شخصية تحتمل الصواب والخطأ، نسبية، تتأثر بعوامل معينة، قد تكون متحيزة أو ذاتية» (شقير، 2005: 184- 185)

يرى سعادة (2006): الحقائق يوافق عليها الجميع، وهي واضحة لا تقبل الجدل، بينما ينقسم الناس إزاء الآراء بين مؤيد ومعارض.

تعريف العظمة (2006): «الحقيقة: تشتمل على الحقائق العادية والتجربة الشخصية والتجربة العامة والأمثلة التي حصلت في الواقع. فالحقائق لها تطبيق عالمي، ويتفق الجميع على أنها شيء يجب عدم إنكاره كدليل

الرأي: يشتمل على الرأي العادي والشعور والحكم المسبق والاعتقاد المتوقع فالأشياء الذاتية هي آراء والآراء شخصية وليس عليها اتفاق عام» (العظمة، 2006: 68- 69)

تعريف الربضي (2007): «القدرة على التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنها واضحة وتمثل حقيقة أو أنها غير واضحة وتمثل رأيا شخصيا» (الربضي، 2007: 135)

تعريف العذيقي (2009): «هي مهارة تتطلب من القارئ التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهة نظر أو آراء قائليها أو ناقليها» (العذيقي، 2009: 182)

التعريف الإجرائي للباحثة: من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الحقيقة هي كل عبارة تحظى بموافقة الجميع، أما الرأي فهو كل عبارة يختلف الأشخاص حولها سواء بالموافقة أو الرفض.

4-1-2- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع:

تعريف أبو لبن (2001): يسميها تعرف الفكرة المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.

ويقصد بهذه المهارة «قدرة الطالب على التفرقة بين الأفكار وثيقة الصلة بالموضوع وغيرها مما لا يتصل به، بمعنى هل تتضمن الفقرة أفكارا ليست مندرجة تحت الفكرة العامة للموضوع، أو هل هناك أفكارا عامة ذكرت وهي غير مرتبطة بفكرة الموضوع الرئيسية» (أبو لبن، 2001: 520)

تعريف مفلح (2004): يسميها مهارة تمييز الأفكار أو العبارات المرتبطة بالموضوع من الأفكار والعبارات غير المرتبطة به.

«قد تدخل بعض الأفكار الغريبة، أو العبارات الزائدة في المادة المقروءة نتيجة إهمال الكاتب أو عدم انتباهه، فيبدو عدم الانسجام في المادة المقروءة؛ مما يوقع فكر القارئ في اللبس والتشوش» (مفلح 2004: 293)

تعريف العظمة (2006): يسميها مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والتي لا صلة لها بالموضوع «وتعني تقديم أداة تبين بشكل مقصود مجالات الاتفاق والاختلاف في النقاش، والنقاط عديمة الصلة به» (العظمة، 2006: 69)

تعريف سعادة (2006): يسميها مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة «يتطلب الأمر في هذه المهارة تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة والموقف التعلمي الذي تقوم عليه هذه المهارة» (سعادة 2006: 189)

أي اختيار العبارات ذات الصلة أي لها علاقة وثيقة بالمشكلة مع بيان المبررات أو الأسباب من وراء ذلك. في حين أن هناك فقرات غير ذات صلة بالمشكلة أو أنها غير واقعية في التطبيق أو غير منطقية مع بيان الأسباب وراء ذلك.

تعريف السليتي (2006): يسميها مهارة تمييز ما له صلة مما ليس له صلة.

«قدرة القارئ على تمييز ما له صلة بالنص مما ليس له صلة، تعني أنه يحيط بكل ما جاء فيه من فكر ومعان مباشرة وغير مباشرة» (السليتي، 2006: 154)

تعريف الربضي (2007): تسميها التمييز بين العبارات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به «القدرة على تحديد العبارات المرتبطة بمجموعة من المفردات والتي توجد بينها وبين الموضوع الرئيس علاقة، والقدرة على تحديد العبارات غير المرتبطة بالموضوع الرئيس أو التي ليس لها علاقة بالموضوع الرئيس» (الربضي، 2007: 146)

تعريف العذيقي (2009): يسميها التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

«تتطلب هذه المهارة تحديد ما يرتبط بالموضوع من أفكار وأحداث أو قضايا، وما لا يرتبط بالموضوع من الأفكار والأدلة والشواهد، وليست من صلب الموضوع» (العذيقي، 2009: 183)

التعريف الإجرائي للباحثة: من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنها القدرة على التعرف على العبارات التي ترتبط بالموضوع والعبارات التي لا ترتبط بالموضوع نهائيا أو علاقتها ضعيفة به، أو غير واقعية في التطبيق.

4-1-3- استنتاج هدف الكاتب:

تعريف أبو لبن (2001): يسميها تحديد هدف الكاتب، وهي «قدرة الطالب على استنتاج وتحديد هدف الكاتب ومعرفة ما يرمي إليه، وتحديد ما إذا كان يدعو إلى فكرة محددة أو يخبر عن شيء ما أو يؤكد على فكرة شائعة أو يحاول إقناع القارئ بموضوع حديثه، أو يعضد رأيا له أو لغيره، أو يعبر عن مشاعر وعواطف، فيستخدم أساليب ويورد مبررات تؤيد ما يهدف إليه وتبرز دوافعه» (أبو لبن، 2001: 519)

تعريف مفلح (2004): «لكل مادة مقروءة هدف بعيد غير ظاهر يريد الكاتب أن يوصله إلى القارئ بشكل غير مباشر.

يسمى هدف الكاتب البعيد للمادة المقروءة المغزى» (مفلح، 2004: 293)

تعريف السليتي (2006): تحديد المغزى من النص «أكثر الشخصيات اهتماما لدى الكاتب هي الشخصية التي يلجأ من خلالها إلى إيضاح فكرته أو غرضه. وتنال تلك الشخصية النصيب الأكبر من محتوى النص» (السليتي، 2006: 152)

تعريف الفليت (2007): يسميها إدراك هدف الكاتب. «قدرة الطالب على تحديد هدف الكاتب، ومعرفة ما يرمي إليه، وتحديد ما إذا كان الكاتب أو مؤلف النص يدعو إلى: فكرة محددة، أو يخبر عن شيء ما، أو يؤكد فكرة شائعة، أو يحاول اقناع القارئ بموضوع حديثه، وما إلى ذلك من شرح، أو وصف، أو الدفاع عن قضية أو رأي ما، أو تبرير خطأ ما، أو التعبير عن مشاعره» (الفليت، 2007: 267)

تعريف العذيقي (2009): يسميها تعيين غرض الكاتب «تتطلب هذه المهارة الوصول إلى الهدف الذي من أجله كتب الكاتب هذا الموضوع» (العذيقي، 2009: 182)

التعريف الإجرائي للباحثة: من خلال هذه التعاريف نستنتج أن المغزى من النص هو تحديد الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من النص، والذي يريد أن يوصله للقارئ.

4-1-4- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة:

تعريف أبو لبن (2001): يسميها تقويم الحجج ويقصد بها «قدرة الطالب على أن يميز بين الحجج القوية والتي تمتاز بأنها هامة ومقنعة ولها صلة وثيقة بالموضوع، وبين الحجج الضعيفة التي لا تتصل مباشرة بالموضوع حتى ولو كانت ذات أهمية» (أبو لبن، 2001: 520)

تعريف الفليت (2007): «قدرة الطالب على التمييز بين الحجج القوية الهامة والمقنعة، والتي تكون منتمية للموضوع، ووثيقة الصلة بالنسبة للقضية المطروحة، وبين الحجج الضعيفة غير المتصلة بالموضوع حتى ولو كانت لها أهمية كبيرة» (الفليت، 2007: 268)

التعريف الإجرائي للباحثة: نستنتج أن التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة هي التمييز بين الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب هل هي مقنعة بدرجة كافية ووثيقة الصلة بالنص أم لا.

4-1-5- تفسير المعاني الضمنية:

تعريف أبو لبن (2001): يسميها فهم المعاني الضمنية «وتعني قدرة الطالب على تحديد المعاني الواردة في الموضوع والتي لم يصرح بها تتعدى الفهم السطحي وتحديد ما يلمح إليه الكاتب ضمنيا» (أبو لبن، 2001: 519)

تعريف مفلح (2004): يسميها استنتاج المعاني الضمنية في المادة المقروءة «للمادة المقروءة معان ظاهرة واضحة تستمد من المعاني الحرفية للمفردات التي تتكون منها، وقد تنطوي هذه المادة على معان أخرى غير ظاهرة تسمى المعاني الضمنية» (مفلح، 2004: 294)

تعريف الفليت (2007): يسميها اكتشاف المعنى الضمني من النص، وهي «قدرة القارئ على التوصل إلى الأفكار والمعاني غير الصريحة التي تتعدى الفهم السطحي من أفكار عامة، وأفكار جزئية، إلى الفهم العميق لمعان واردة في النص، وغير مصرح بها، وهي معان ضلالية قصدها النص» (الفليت 2007: 263)

تعريف العذيقي (2009): يسميها استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب «تتطلب هذه المهارة القدرة على استنباط ما يريد الكاتب قوله مما لم يصرح به علانية» (العذيقي، 2009، ص:182)

التعريف الإجرائي للباحثة: ومنه نستنتج أنها قدرة الطالب على التعرف على المعاني الحقيقية غير المذكورة صراحة في النص.

4-1-6- استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة:

تعريف مفلح (2004): «التعليل هو بيان سبب الحدث أو السلوك أو الظاهرة، وتعتمد مهارة التعليل على إحاطة القارئ بالمادة المقروءة، وخبرته السابقة حول الحدث أو السلوك أو الظاهرة» (مفلح، 2004 294)

تعريف السليتي (2006): يسميها تعرف الأسباب «تنتج النتيجة عن السبب، والفرق بينهما أن السبب يؤدي إلى النتيجة، والنتيجة تتأتى من السبب؛ أي لكل نتيجة سببا والعكس صحيح» (السليتي، 2006 150)

تعريف الربضي (2007): تسميها التعرف على دوافع وأسباب سلوكات الأفراد في موقف معين «القدرة على تحديد الأسباب والدوافع التي تؤدي بالأفراد إلى القيام بتصرف معين، لذلك لا بد من معرفة أسباب ودوافع هذا السلوك سواء كان فرديا أو جماعيا» (الربضي، 2007: 137)

التعريف الإجرائي للباحثة: من خلال التعاريف نستنتج أنها التعرف على الدوافع الحقيقية التي تقف وراء الأحداث الواردة في النص.

5- استراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ التدريس:

يستخدم في تنفيذ التدريس استراتيجية التعلم التعاوني والتي تتفق مع النظرة الحديثة للتربية التي تجعل من المتعلم مركزا للعملية التعليمية التعلمية، وبذلك يكون دوره إيجابي وفعالا داخل الصف، بالإضافة إلى ما تكتسيه هذه الاستراتيجية من خلق روح التعاون بين الطلاب وتزيد من تعلم الطلاب المهارات الاجتماعية التعاونية المقبولة داخل الصف وخارجه.

5-1- مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني:

تعريف سلافين (Slavin, 1983) «هو تقنيات يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (4- 6) أشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافآت وأحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم» (الخفاف، 2013: 33)

حيث يرى جونسون (Johnson, 1992) «أن استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة أن يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سويا، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معا وفي نفس الوقت، ولكي يحدث التعلم لا بد من تحديد أهداف التعلم المنشود لمجموعات الطلبة والعمل معا لتحقيقها، بحيث يكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه ومسؤولا كذلك عن نجاح باقي زملائه» (الخفاف، 2013: 30- 31)

تعريف ستيفن (Stephen, 1992) «بأنه استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم وبالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم» (لافى، 2012: 181- 182)

من خلال التعاريف نستنتج:

- أهمية دور المعلم الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وذلك بتنظيم بيئة الصف حسب متطلبات التعلم التعاوني، وتوجيه وإرشاد الطلاب لكيفية العمل في المجموعات التعاونية.
- أهمية الطالب في التعلم التعاوني ومدى تفاعله ومشاركته الإيجابية داخل مجموعته، وما المهارات الاجتماعية التي عليه اكتسابها لاندماجه في عمل المجموعة.
- أن مجموعات التعلم التعاوني مجموعات صغيرة غير متجانسة في التحصيل، ويتراوح عدد أعضائها من 2- 6 أفراد.
- التأكيد على المسؤوليتين الفردية والجماعية لكل طالب ضمن المجموعات التعاونية لتحقيق الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية كل حصة.

5-2- الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ قبل البدء في تدريس موضوعات القراءة:

5-2-1- توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية: عن طريق إجراء اختبار قبلي لمهارات القراءة الناقدة المعد لهذه الدراسة، وبعد عملية تصحيح الأوراق، يرتب الأستاذ درجات الطلبة تنازليا، ويقسمهم إلى ثلاث فئات (مرتفعي التحصيل، متوسطي التحصيل، منخفضي التحصيل)، ثم يقوم بتوزيعهم على المجموعات حيث يضع في كل مجموعة طالب مرتفع التحصيل، وطالب منخفض التحصيل، والطلاب الآخرين متوسطي التحصيل.

5-2-2- تحديد عدد الطلاب في كل مجموعة: يكون حسب عدد الطلبة في الصف، وعلى العموم يتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة ما بين (4- 6) غير متجانسي التحصيل.

5-2-3- تعيين الأدوار داخل كل مجموعة تعاونية: يعطي المعلم لكل طالب دورا يقوم به في مجموعته حتى يحس كل طالب أنه مسؤول عن تعليم نفسه، وتعليم زملائه، فيعمل الطلبة سويا حتى تتحقق المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية، كما يوضح لهم المعلم أن هناك تناوبا بين الأدوار في كل حصة ومن بين هذه الأدوار ما يلي:

القائد: يقوم بقيادة الحوار وذلك من خلال التنسيق بين زملائه، وحثهم على المشاركة، وإبداء رأيهم ويحرص على عدم تضييعهم الوقت في حديث خارج المهمة المكلفين بها.

القارئ: قراءة النشاط الموجود في ورقة العمل.

المقرر: يقوم بكتابة كل ما توصلت إليه المجموعة من إجابات أو ملاحظات أو استنتاجات، ثم يقوم بكتابة التقرير النهائي.

المفسر: شرح المهمة التي تقوم المجموعة بأدائها، يتأكد من أن كل زملائه فهموا المهمة، يقدم التوضيحات للذين لم يفهموا.

الناقد: يقرب وجهات النظر بين الطلبة، مراقبة الإجابة، اقتراح التصحيح إن اقتضى الأمر ذلك تقويم الأداء.

المعزز: يحثهم على العمل بهدوء، يراقب إرشادات المعلم وينقلها لزملائه، ويذكرهم بالوقت إن وجد بعض التهاون، استلام ورقة العمل من المعلم وتسليمها بعد اتمام الإجابة، يشجع زملاءه على الانجاز، وتعزيز اسهامات الأعضاء.

في النهاية يبين لهم أن هذه الادوار تكمل بعضها بعضا، فيشعر كل واحد بأهميته فلا يكون هناك تسلط من بعض الطلبة، أو الشعور بالدونية والظلم للبعض الآخر.

5-3- حصة تدريبية للطلبة للتعرف على مهامهم في العمل التعاوني:

يجتمع الأستاذ بالطلبة ويوضح لهم معنى التعاون وأهمية مساعدة الآخرين وذلك من خلال المهام التي عليهم القيام بها، والتي تتمثل في اكتساب المهارات التعاونية التي تجعل الطالب مقبولا عند الآخرين ومن بين هذه المهارات ما يلي:

- القدرة على الاتصال والتفاهم.
- التعامل مع الاختلافات.
- طلب الإذن بالمشاركة، والالتزام بقواعد الأخلاق والأدب عند الإبداء برأي مخالف.
- طلب المساعدة من زملائه إذا احتاج لذلك بدون احراج.

– التزام الهدوء، وعدم التجول في الصف، والإصغاء الجيد لبعضهم البعض، وخفض أصواتهم عند المناقشة.

– فهم مشاعر الآخرين وتقبلهم، والاحساس بهم.

– تشجيع الطلبة بصفة عامة، ومنخفضي الدافعية بصفة خاصة على العمل والإنجاز.

– الالتزام بالموضوعية والبعد عن الذاتية، وتقبل النقد البناء، وتقديم المساعدة للآخرين، والاندماج معهم.

– إدارة النقاش، وإتاحة الفرصة لمشاركة الجميع، والإسهام بأفكارهم، وعدم مقاطعتهم، وربط الأفكار ببعضها البعض للخروج بالفكرة النهائية.

– حثهم على مساعدة بعضهم البعض، وأن يقوم كل طالب بدوره الإيجابي ليكتمل جهد المجموعة ويصلوا للهدف.

– شرح كيفية العمل مع الالتزام بالوقت المخصص، وحسن إدارته لإتمام المهمة الموكلة لهم.

– الكفاح من أجل تقديم أداء أفضل من المجموعات الأخرى لبث روح التنافس بين المجموعات.

– الشعور بالمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية.

في الأخير يبين لهم أنه كلما استخدم الطلبة المهارات الاجتماعية اللازمة كلما كان هناك تفاعل إيجابي، وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز أواصر العلاقة الطيبة بيتهم لتحقيق الأهداف.

5-3-1- توزيع الطلبة وتعرف أدوارهم: يوزع الطلبة في كل مجموعة حسب القائمة التي أعدها المعلم مسبقا حسب درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة القبلي، ويوزع عليهم الأدوار التي ستكون للحصة الأولى فقط ويشرح لهم كل دور، ويؤكد لهم على عملية التناوب في الأدوار ويطلب من كل مجموعة أن تطلق على نفسها اسما، وأن هذه المجموعات ستبقى ثابتة إلى نهاية الفصل الثاني.

5-3-2- صياغة لائحة بالتعليمات التي يتفق عليها المعلم مع طلبته: تحتوي على المهارات التعاونية التي يجب أن تلتزم بها كل مجموعة، وتعلق في الصف للتذكير بها في بداية كل حصة تعليمية أو إذا تطلب الأمر ذلك.

5-4- دور الأستاذ في التعلم التعاوني:

أولا- قبل الدرس:

– تحديد الأهداف التعلمية: يحدد المهارة التي سيتم اكتسابها في الحصة، وكيفية تطبيقها.

– تحديد الوسائل المناسبة للدرس، وتوفيرها، وهي كتاب الطالب، وأوراق العمل الخاصة بالمهمات التعليمية، جهاز العرض.

– تحديد الزمن المناسب للدرس ككل، ولكل خطوة من خطواته، ولكل مهمة من مهماته.

– إنجاز خطط لسير الدروس.

- تحديد المهام المطلوبة في أوراق العمل.
- إعداد شبكة ملاحظة تمكن المعلم من مراقبة أداء الطلاب ومدى المشاركة والالتزام بالتعليمات.

ثانيا- دور الأستاذ أثناء الدرس:

1- شرح الأهداف: كتابة الأهداف على السبورة ليعرف الطلاب المهارة التي سيتم اكتسابها وكيفية تطبيقها، وما العمل المطلوب منهم لاكتسابها، وما الأهداف التي عليهم تحقيقها في نهاية الحصة.

2- تقسيم الطلبة إلى مجموعات التعلم التعاوني، وتحديد دور كل طالب فيها.

3- توضيح عمل المجموعة: يبين لهم أن كل طالب عليه أن يقوم بدوره وهو مسؤول عن تعلم المهارة وعليهم أن يساعدوا بعضهم بعضا حتى يحصل التفاعل الإيجابي، ويحثهم على التفكير بشكل تعاوني وليس فردي حتى يحققوا الهدف المشترك، ويعلمهم أن الطالب لا يكافأ لوحده وإنما تكافؤ المجموعة ككل، حتى يتشجع الطلبة لمساعدة بعضهم بعضا.

4- شرح طريقة التقويم وكيفية النجاح: كل مجموعة تحصل على أكثر من (95%) من الدرجة النهائية لكل مهمة تعليمية تعتبر ناجحة، على أن يكون أسئلة فردية في نهاية الحصة يجيب عنها كل طالب بمفرده.

5- يقوم الأستاذ بتوضيح المهمة للطلاب مع التذكير بالتركيز عليها وإنهائها.

6- يذكرهم بالسلوكيات المقبولة ضمن المجموعات التعاونية التي تساعدهم على النجاح.

7- تنظيم بيئة الصف: تشكيل الطاولات بطريقة تسمح للطلبة التفاعل فيما بينهم، وتكون المجموعات بعيدة عن بعضها البعض، حتى يستطيع المعلم التجول فيما بينهم وتقديم الإرشادات ومراقبة العمل.

8- تحضير القائمة التي تضم أسماء الطلبة في كل مجموعة.

9- توزيع أوراق العمل للمهمات، تحضير أوراق الاختبار الفردية، وشبكة الملاحظة لمتابعة الأداء.

10- توزيع أوراق العمل لإنجاز المهمة الأولى، ثم الثانية، ثم الثالثة.

11- تفقد المجموعات ومتابعتهم: لملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات للتعاونية، وكيفية العمل، وما هي قدراتهم على استعمال المهارات الجماعية، والتدخل في حال وجود مشكلة لدى الطلبة في التفاعل فيما بينهم، أو تقديم المساعدة في أداء المهمة التعليمية ومراقبة الحوار والمناقشة، ومدى قيام كل طالب بدوره، وتسجيل ذلك في شبكة الملاحظة المعدة مسبقا.

12- تقديم التغذية الراجعة: يتم تقديم الإجابة ومناقشتها أمام الجميع وتقديم التغذية الراجعة لكل مجموعة بعد الانتهاء من كل مهمة تعليمية، وتعزيز الإجابات المتميزة، كما يقدم التعزيز المناسب لسلوك الطلبة أثناء العمل في المجموعات.

ثالثا- دور الأستاذ بعد الدرس التعاوني:

- **تقييم تعلم الطالب:** تعطى اختبارات فردية في نهاية كل حصة لتقييم أداء كل طالب على حدة.
- **تقييم المجموعات ككل:** من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة التي تحصلوا عليها في الاختبارات الفردية في كل مجموعة.

في النهاية يعلق المعلم على ما لاحظه على المجموعات، ويفسح المجال للطلبة للحديث عما تعلموه من مهارات أكاديمية واجتماعية مع تقديم بعض الاقتراحات للحصص المقبلة.

6- المذكرات التربوية (الخطط الدرسية):

6-1- أسلوب تدريس مهارات القراءة الناقدة: تم الاعتماد على الأسلوب التطويري لتدريس مهارات القراءة الناقدة.

6-1-1- الأسلوب التطويري: «بعدما يحاول الطلبة تنفيذ المهارة بأفضل صورة ممكنة، يبدأ المدرس في البحث عن الأخطاء والمعوقات ثم يشرح كيفية التغلب عليها قبل أن يسمح للطلبة إكمال مهمة استعمال المهارة» (باير، 2007: 110)

خطوات تدريس مهارات القراءة الناقدة بالأسلوب التطويري: حسب ما أوردها باير (2007)

- يستعرض المدرس عملية التفكير الجديدة ضمن الإطار العام للمادة المقررة التي يدرسها.
- يقوم الطلبة بتنفيذ العملية بأفضل صورة ممكنة دون توجيه، أو إرشاد المدرس نهائيا.
- يسترجع الطلبة الاشياء التي تعلموها بالعملية، ثم يشخصوا الأماكن التي أفرزت بعض الصعوبات لهم.
- يشرح المدرس هذه الإجراءات، أو القواعد التي يستطيع الطلبة استخدامها لحل المشاكل التي تعترض سبيلهم.
- يطبق الطلبة تحت إشراف المدرس، العملية للمرة الثانية في ضوء النقاط الإيجابية التي تمخض عنها النقاش والشرح.
- يتأمل المدرس، والطلبة الطريقة التي تسهل التنفيذ في التوجيهات التي يقدمها المدرس.

6-2- مذكرات تحضير بحسب استراتيجية التعلم التعاوني

6-2-1- مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث المقروءة

الدرس الأول الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص تواصلي زمن الحصة: 45 د

الموضوع: الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية (د. كمال اليازجي). الوحدة: 6

الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف الطالب مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.
- أن يستنتج الطالب الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	– هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة. – كتابة اسم المهارة على السبورة. – أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. – ما هي مرادفات هذه المهارة؟ – كيف نعرف هذه المهارة؟ – كتابة التعريف على السبورة: يقصد بها التعرف على الدوافع الحقيقية التي تقف وراء الأحداث الواردة في النص. – بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: اقرأ النص ثم أجب عن السؤال الآتي لماذا لم يهتم المسلمون بعلوم الأعاجم بعد الفتوحات مباشرة؟ – لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل معرفة الأسباب التي أدت إلى عدم اهتمام المسلمين بعلوم الأعاجم بعد الفتوحات مباشرة. – كيف قمتم بذلك؟ – الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة. – مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف الفقرة المناسبة التي تجد فيها الإجابة؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ الفقرة الأولى جيدا، ونبحث عن إجابة السؤال، ونناقش الإجابة معا. 1– الإعلان عن الهدف. 2– قراءة النص. 3– البحث عن الفقرة التي نجد فيها الإجابة 3– نبحث عن إجابة السؤال. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة النص كاملا. ب– عن طريق البحث في الفقرة. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.

اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. – وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: اذكر الأسباب التي أدت إلى ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي؟ – استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل التعرف على الأسباب. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ– اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في التعرف على الأسباب الكامنة وراء الأحداث في النص؟ ب– لماذا علينا معرفة الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة؟ ج– كيف تعرف هذه الأسباب؟ – الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. – مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. – اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	إعادة ذكر الخطوات السابقة
واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا اقرأ النص ثم أجب عن السؤال الآتي: لماذا شجع العباسيون العلماء في نقل العلوم وترجمتها؟	تجمع الأوراق لتصـــحح، وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

6-2-2- مهارة التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة

الدرس الثاني — الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص أدبي — زمن الحصة: 45 د

الموضوع: أفاضل الناس أغراض (للمتنبي). — الوحدة: 7

الأهداف التعليمية:

– أن يتعرف الطالب المقصود بالحجة.

- أن يتعرف الطالب الحجج التي وردت لدعم فكرة معينة.
- أن يتعرف الطالب الحجج التي وردت لدحض فكرة معينة.
- أن يميز الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	– هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة. – كتابة اسم المهارة على السبورة. – أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. – ما هي مرادفات هذه المهارة؟ – كيف نعرف هذه المهارة؟ – كتابة التعريف على السبورة: هو التمييز بين الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب هل هي مقنعة بدرجة كافية ووثيقة الصلة بالنص أم لا. – بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: هل أسلوب الإقناع الذي حدده الشاعر في البيت (7) قوي أو ضعيف، علل؟ – لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل تحديد مدى قوة أسلوب الإقناع أو ضعفه. – كيف قمتم بذلك؟ – الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة. – مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف قوة الدليل أو ضعفه؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ البيت السابع جيدا، ونبحث عن إجابة السؤال، ونناقش الإجابة معا. 1– الإعلان عن الهدف. 2– قراءة البيت المقصود. 3– فحص الدليل. 4– تحديد قوة الدليل أو ضعفه. 5– مناقشة الإجابة.

		6- كتابتها. أ- من خلال قراءة البيت الشعري. ب- أفحص الدليل. ج- أوازن بين السؤال والإجابة.
اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. - وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للقصيدة ثم أجب عن السؤال الآتي: ما الفن الشعري الذي وظفه الشاعر لإقناع القارئ؟ - استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل معرفة الفن الشعري الذي وظفه الشاعر. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ- اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في التعرف على الفن الشعري الذي وظفه القارئ؟ ب- لماذا علينا فحص الدليل الذي ساقه الشاعر لإقناع القارئ؟ ج- كيف تفحص الدليل؟ - الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. - مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. - اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	إعادة ذكر الخطوات السابقة
واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا ضع علامة (×) أمام العبارة التي تمثل أقوى الحجج التي استمد الشاعر منها وسائل الإقناع: أ- الكتب التي قرأها ( ) ب- تجربته في الحياة ( ) ج- أخبار بلغته عن الناس ( ) د- وحي الخيال ( )	تجمع الأوراق لتصحح، وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

6-2-3- مهارة تفسير المعاني الضمنية

الدرس الثالث الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص تواصلي زمن الحصة: 45 د

الموضوع: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم (د. شوقي ضيف). الوحدة: 7

الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف الطالب مفهوم المعنى الضمني في النص المقروء.
- أن يستنتج الطالب المعنى الضمني لما يعرض من عبارات أو مقاطع في النص المقروء.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	- هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة تفسير المعاني الضمنية. - كتابة اسم المهارة على السبورة. - أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. - ما هي مرادفات هذه المهارة؟ - كيف نعرف هذه المهارة؟ - كتابة التعريف على السبورة: قدرة الطالب على التعرف على المعاني الحقيقية غير المذكورة صراحة في النص. - بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: اقرأ الفقرة الآتية: كما أن نساء الخلفاء والأمراء استكثرن من العطور وأنواع الطيب وبالغن في زينتهن وأناقتهن، فكن يرفلن في الثياب الحريرية والجواهر. ماذا فهمت من هذه الفقرة؟ - لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل تفسير المعاني الضمنية. - كيف قمتم بذلك؟ - الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ - اكتب هذه الخطوات على السبورة. - مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ الفقرة جيدا، ونفسر معنى العبارة، ونناقش الإجابة معا. 1- الإعلان عن الهدف.

	– وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف المفهوم الضمني للفقرة. ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	2– قراءة الفقرة. 3– البحث عن مفهوم الفقرة الضمني. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة الفقرة جيدا. ب– عن طريق البحث عن المعنى غير الصريح. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.
اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. – وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: ماذا تفهم من هذه العبارات: 1– يكدح، البؤس، الشقاء، أعباء، يتحمل، يحتكرون، الضنك، الضيق، اعتصار الشعب. 2– البذخ، النعيم، الأموال، الموارد، خزائن الترف، الذهب، الفضة، الأنهار الدافقة من الأموال، العطور، الزينة، الثياب، الجواهر. – استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل تفسير المعنى الضمني. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ– اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في تفسير المعنى الضمني للعبارة؟ ب– لماذا علينا تفسير المعنى الضمني للعبارة؟ ج– كيف تفسر المعنى الضمني للعبارة؟ – الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. – مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. – اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	إعادة ذكر الخطوات السابقة

واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا اقرأ العبارة الآتية: أما الشعب فعليه أن يتجرع غصص البؤس والشقاء وأن يتحمل من أعباء الحياة ما يطاق ولا يطاق. ما المعنى الذي تتضمنه هذه العبارة؟	تجمع الأوراق لتصحح، وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

6-2-4- مهارة التمييز بين الحقائق والآراء

الدرس الرابع الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص أدبي زمن الحصة: 45 د

الموضوع: في هجاء عمران بن حطان (بكر بن حماد). الوحدة: 8

الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف الطالب على الحقيقة.
- أن يتعرف الطالب على الرأي.
- أن يميز الطالب بين العبارات التي تدل على الحقيقة والعبارات التي تدل على الرأي.
- أن يستخرج الطالب العبارات التي تدل على الحقيقة.
- ان يستخرج الطالب العبارات التي تدل على الرأي.

خطوات تقديم المهارة	**أنشطة التعليم**	**أنشطة التعلم**
نظرة عامة	- هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة التمييز بين الحقائق والآراء. - كتابة اسم المهارة على السبورة. - أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. - ما هي مرادفات هذه المهارة؟ - كيف نعرف هذه المهارة؟ - كتابة التعريف على السبورة: الحقيقة هي كل عبارة تحظى بموافقة الجميع، أما الرأي فهو كل عبارة يختلف الأشخاص حولها سواء بالموافقة أو الرفض. - بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: اقرأوا البيت الثاني: ما المقصود بأول الناس إسلاما وإيمانا؟ - هل ترى في ذلك حقيقة؟	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.

	– لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل تحديد هل العبارة حقيقة أو رأي. – كيف قمتم بذلك؟ – الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة. – مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تميز بين الحقيقة والرأي؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ البيت الثاني جيدا ونبحث عن إجابة السؤال ونناقش الإجابة معا. 1– الإعلان عن الهدف 2– قراءة البيت المقصود 3– شرح البيت. 3– نحدد العبارة هل هي حقيقة أو رأي. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة البيت الشعري المقصود. ب– عن طريق التمييز بين الحقيقة والرأي. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.
اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. – وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للقصيدة ثم استخرج عبارة الرأي في البيت رقم (12) – استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل تحديد العبارة هل هي حقيقة أم رأي. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ– اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في التمييز بين الحقائق والآراء؟ ب– لماذا علينا التمييز بين الحقائق والآراء؟ ج– كيف تعرف العبارة التي تدل على الحقيقة؟	إعادة ذكر الخطوات السابقة

	د- كيف تعرف العبارة التي تدل على الرأي؟ - الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. - مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. - اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	
واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا ضع أمام كل عبارة كلمة حقيقة أو رأي. 1- علي بن أبي طالب صهر النبي ومولاه وناصره. ( ) 2- علي بن أبي طالب هو من رسول الله كهارون من موسى. ( ) 3- كان علي بن أبي طالب في الحرب سيفا وليثا. ( ) 4-علي بن أبي طالب أعلم الناس بالقرآن والسنة. ( ) 5- علي بن أبي طالب هو أفضل من يمشي على قدم. ( )	تجمع الأوراق لتصحح وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

6-2-5- مهارة تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع

الدرس الخامس الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص تواصلي زمن الحصة: 45 د

الموضوع: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية (بحاز إبراهيم بكير). الوحدة: 8

الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف الطالب مهارة التمييز بين ما له صلة بالنص مما ليس له صلة.
- أن يميز الطالب بين ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	- هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة التمييز بين ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع. - كتابة اسم المهارة على السبورة. - أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. - ما هي مرادفات هذه المهارة؟ - كيف نعرف هذه المهارة؟ - كتابة التعريف على السبورة: يقصد بها القدرة على التعرف على العبارات التي ترتبط بالموضوع والعبارات	

	التي لا ترتبط بالموضوع نهائيا أو علاقتها ضعيفة به، أو غير واقعية في التطبيق. – بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: – من هو الشاعر الذي لا يعتبر من أبرز شعراء الدولة الرستمية؟ 1– الإمام أفلح بن عبد الوهاب. 2– بكر بن حماد. 3– بشار بن برد. – لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل معرفة الشاعر الذي لا يعتبر من أبرز شعراء الدولة الرستمية. – كيف قمتم بذلك؟ – الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة. – مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف الفقرة المناسبة التي تجد فيها الإجابة؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ النص جيدا، ونبحث عن إجابة السؤال، ونناقش الإجابة معا. 1– الإعلان عن الهدف. 2– قراءة النص. 3– البحث عن الفقرة التي نجد فيها الإجابة 3– نبحث عن إجابة السؤال. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة النص كاملا. ب– عن طريق البحث في الفقرة. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.
اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب.	

	– وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة.	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: اذكر المكان الذي يرتبط بقيام الدولة الرستمية: – لقد كان للرستميين دور بارز في الحياة الفكرية: 1– بالمشرق العربي. 2– بالمغرب العربي. 3– بالمغرب الأدنى. 4– بالمغرب الأوسط. – استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل التعرف المكان الذي يرتبط بقيام الدولة الرستمية. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ– اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في التعرف على المكان الذي يرتبط بقيام الدولة الرستمية؟ ب– لماذا علينا التمييز بين ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع؟ ج– كيف تميز بين ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع؟ – الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. – مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. – اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	إعادة ذكر الخطوات السابقة
واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا من أبرز شعراء الدولة الرستمية بكر بن حماد بن سمك بن اسماعيل الزناتي التيهرتي الذي نظم قصائد في	تجمع الأوراق لتصحح، وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

	أغراض مختلفة كالوصف والغزل والمديح والهجاء والرثاء إلخ. – ما الغرض الشعري الذي لم يتناوله بكر بن حماد مما سبق ذكره؟	

6-2-6- مهارة استنتاج هدف الكاتب

الدرس السادس الصف: الثاني الثانوي.

النشاط: نص أدبي زمن الحصة: 45 د

الموضوع: استرجعت تلمسان (لأبي حمو موسى الزياني). الوحدة: 9

الأهداف التعليمية:

– أن يتعرف الطالب مهارة استنتاج هدف الكاتب.

– أن يستنتج الطالب هدف الكاتب.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	– هدفنا من درس اليوم هو تعلم مهارة استنتاج هدف الكاتب. – كتابة اسم المهارة على السبورة. – أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. – ما هي مرادفات هذه المهارة؟ – كيف نعرف هذه المهارة؟ – كتابة التعريف على السبورة: هو تحديد المغزى الذي يرمي إليه الكاتب من النص، والذي يريد أن يوصله للقارئ. – بين المجالات التي يمكن فيها استخدام المهارة: * في حياتهم المدرسية. * في هذه المادة المقروءة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: ما هدف الشاعر من البيتين الأول والثاني؟ – لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل استنتاج هدف الكاتب. – كيف قمتم بذلك؟ – الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة.	بيان الهدف من وراء المهارة. نقرأ البيتين الأول والثاني جيدا ونبحث عن إجابة السؤال، ونناقش الإجابة معا. 1- الإعلان عن الهدف. 2- قراءة الأبيات الشعرية.

	– مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف الفقرة المناسبة التي تجد فيها الإجابة؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	3– نبحث عن إجابة السؤال. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة القصيدة كاملة ب– عن طريق البحث في الأبيات الشعرية. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.
اشرح	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. – وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة	
طبق	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: ما هدف الشاعر في الأبيات من 3 إلى 12 – استخدموا القواعد والخطوات المكتوبة على السبورة من أجل التعرف على هدف الكاتب. كتابة أجوبة المجموعات على السبورة في المكان المخصص لها، كما أنه لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	
راجع	يراجع المدرس مع طلبته الخطوات التي اتبعت أثناء الإجابة: أ– اذكر الخطوات التي يمكن اتباعها في استنتاج هدف الكاتب؟ ب– لماذا علينا استنتاج هدف الكاتب؟ ج– كيف تستنتج هدف الكاتب؟ – الطلب من الطلبة كتابة الخطوات والقواعد في كراساتهم. – مراجعة تعريف المهارة عند الضرورة. – اذكر أن المهارة يمكن أن تستخدم في: * المواقف الشخصية غير الدراسية. * المادة المقررة. هات أمثلة عن المجالات التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.	إعادة ذكر الخطوات السابقة
واجب منزلي	حضروا الدرس المقبل.	
تقويم نهائي	طرح السؤال الآتي على الطلبة والطلب منهم أن يجيبوا عليه فرديا ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر في البيت رقم (17)	تجمع الأوراق لتصحح، وتعطى لكل طالب علامته الفردية.

الدرس السابع

النشاط: نص تواصلي الصف: الثاني الثانوي.

زمن الحصة: 45 د

الموضوع: استقلال بلاد المغرب عن المشرق. الوحدة: 9

الأهداف التعليمية:

- أن يعرف الطالب مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.
- أن يستنتج الطالب الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.
- يعرف الطالب مهارة التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- أن يميز الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- أن يعرف الطالب مهارة تفسير المعاني الضمنية.
- أن يفسر الطالب المعاني الضمنية.
- أن يعرف الطالب مهارة التمييز بين الحقائق والآراء.
- أن يميز الطالب بين الحقائق والآراء.
- أن يعرف الطالب مهارة تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.
- أن يميز الطالب بين ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.

خطوات تقديم المهارة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
نظرة عامة	- هدفنا من درس اليوم هو مراجعة المهارات التي تم تدريسها في الحصص الماضية. - كتابة اسم المهارة على السبورة. - أعط أمثلة عن أهمية معرفة هذه المهارة في حياتنا اليومية. - كيف نعرف هذه المهارة؟ - كتابة تعريف المهارة الأولى على السبورة. اشرح كيفية استخدام المهارة، والسبب وراء كونها عملية مثمرة. تتبع نفس الخطوات مع كل المهارات الأخرى.	
نفذ	توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الأولى على كل المجموعات وهي كالآتي: - اقرأ الفقرة الأولى، واستخرج منها عبارة تدل على حقيقة. - لا تناقش أجوبة الطلبة ولا يجرى عليها أي تعديل.	كل مجموعة تكتب إجابتها على السبورة في المكان المخصص لها.
تأمل	ما الأشياء الفكرية التي قمتم بها من أجل استخراج العبارة التي تدل على حقيقة. - كيف قمتم بذلك؟	بيان الهدف من وراء المهارة.

	– الطلب من بعض الطلبة تبيان ما فعلوه أولا؟ لماذا؟ ماذا فعلوا بعدئذ؟ لماذا؟ ...إلخ – اكتب هذه الخطوات على السبورة. – مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الخطوات، ووضعها بشكل متسلسل. – وضح هذه الخطوات عن طريق الطلب من الطلبة ذكر القواعد التي اعتمدوها. أ– كيف تعرف الفقرة المناسبة التي تجد فيها الإجابة؟ ب– كيف تجد الإجابة؟ ج– متى تستطيع القول أن هذه هي الإجابة؟ ويمكن للمدرس إضافة خطوات جديدة إذا اقتضت الحاجة لذلك.	نقرأ الفقرة الأولى جيدا ونبحث عن إجابة السؤال ونناقش الإجابة معا 1– الإعلان عن الهدف 2– قراءة النص 3– البحث عن الفقرة التي نجد فيها الإجابة 3– نبحث عن إجابة السؤال. 4– مناقشة الإجابة. 5– كتابتها. أ– من خلال قراءة النص كاملا. ب– عن طريق البحث في الفقرة. ج– أوازن بين السؤال والإجابة.
طبق	عندما يتجاوز الطلبة إحدى الخطوات، أو لا يحسنوا تطبيقها تستطيع أن تذكر ذلك ثم تشرح الطريقة التي يمكن فيها اتباع تلك القاعدة أو الخطوة، بعدئذ تذكر السبب. – وضح كيفية تطبيق هذه الخطوات والقواعد الجديدة – تتبع نفس الخطوات مع المهام الأخرى. 2– توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثانية عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: – ما الأسباب التي أدت إلى فرار الخوارج إلى المغرب العربي؟ 3– توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الثالثة عد للنص ثم أجب عن السؤال الآتي: – ما الهدف من الثورات التي قامت في المغرب؟ توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الرابعة. 4– توزيع أوراق العمل التي تحتوي على المهمة الرابعة: – عد إلى النص وأجب عن السؤال الآتي: – استغرق فتح المغرب ونشر الإسلام فيه حوالي 70 سنة. – ماذا تفهم من العبارة السابقة. 5– توزيع المهمة الخامسة: عد إلى النص وأجب عن السؤال الآتي: من هو الإمام الذي لا يرتبط بثورات الخوارج؟ 1– ميسرة المطغري الصفري.	

	2- أبو الخطاب عبد الأعلى بن السمح المعافري. 3- حبيب بن أبي عبيدة. 4- خالد بن حميد الزناتي. 6- توزيع المهمة السادسة: أقوى الحجج على أن عبد الرحمن بن رستم اختار مدينة تيهرت عاصمة لدولته هي: 1- لأنها بعيدة عن القيروان. 2- لأنها مناسبة لإقامة دولته. 3- لأنه أراد أن يقيم دولة إسلامية في المغرب الأوسط.	

جدول رقم (01) مدى مناسبة دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي

الدليل	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
دليل أستاذ اللغة العربية لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي				

إضافة ملاحظات ترونها مناسبة:.....

الملحق رقم (4): موضوعات النصوص المقررة على طلبة الصف الثاني ثانوي

لنهوض التواصلية

الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية

د. كمال اليازجي

تقديم النص

إنّ العصر العباسيّ كان العصر الذهبيّ للحياة الفكريّة، وكان ازدهارها وليد التمازج بين ثقافات متعددة، وكان لهذه الحركة الفكريّة عند العرب ثلاثة مجار كبرى : الفلسفة والكلام والتصوّف، وغاية الفلسفة التوصّل إلى المبادئ الأولى عن طريق العلم .

النص :

كانت الأمم التي تغلّب عليها العرب في الشام والعراق ومصر وفارس، قد قطعت شوطا بعيدا في مضمار الحضارة، فكانت كل منها ذات حظ موفور من النظام المدنيّ، والعمران الاقتصاديّ ، والرقي الاجتماعيّ، والتّقدم العلمي، على أن الاتجاه العلميّ فيها لم يكن واحدا، ولا كان منتشرا في كل مكان على نسبة واحدة، بل كان ينبعث من مراكز معيّنة ويتوثق على صعيد متفاوت . وكان بعض هذه المراكز دينيّا مذهبيّا، والبعض الآخر مدنيّا علمانيا، واعتمد بعضها البحث والاستدلال البرهانيّ، وآثر البعض الآخر الإمعان في التأمل الروحيّ ولقد اجتاح العرب هذه البلدان وأخضعوها لحكمهم، ونشروا فيها دينهم ولغتهم. لكن نشاطهم الفكري بقي موجها، طيلة القرن الأول للهجرة، نحو الحاجات العمليّة التي نجمت عن انتقالهم إلى تلك البيئات الجديدة . فكان من الطبيعيّ أن يتفرغوا أولا لنشر الرسالة، وتعميم القراءة، ورواية الحديث وتدوين قواعد اللغة وكتابة السّير وتطبيق الأحكام الشّرعيّة، وأن يغضّوا عن العلوم العقليّة التي كانت هذه البلدان تزخر بها. على أنّ الحاجة لم تلبث أن دعت إلى الأخذ بتلك العلوم المتصلة بشؤون المجتمع اتصالا مباشرا مثل الطب والحساب والنجوم . وكان قد تسرب إليهم من شؤونها الشيء الكثير عن طريق الاحتكاك بالموالي وعندما استتب الأمر لبني العباس وقبضوا على أزمة الحكم بيد من حديد، انصرفوا إلى سائر شؤون العمران فنظموها، وعملوا على إصلاحها وترقيتها . ثم أولوا علوم الأعاجم عنايتهم الخاصة وعملوا على نقلها وتعميمها . فقد كان المنصور ثاني خلفائهم شديد الرّغبة في علم النجوم فنقل في عهده عن الهنديّة الكتاب

المعروف بـ " السند هند" في الفلك ورسائل أخرى في الحساب حملت إلى العرب نظام الأرقام الهنديّة، ونقلت بعض المؤلّفات عن اليونانيّة بطريق السريانيّة وترسم الرشيد خطى المنصور في تنشيط العلوم وإكرام العلماء فنقل في عهده كتاب إقليدس" أصول الفلسفة "ومؤلف بطليموس في الفلك المعروف بـ " المجسطى " .

وبلغت هذه الحركة أوجها في خلافة المأمون إذ كان المأمون عالما بارزا وكان شديد الرغبة في الفلسفة عظيم التقدير لعلوم اليونان، فوقف جهوده العلميّة على التّرجمة، وعمل على توسيع نطاقها وتنظيم مجهودها . فبنى لهذا الغرض دارا خاصة سمّاهـــا "بيت الحكمة" جهزها بمكتبة كبيرة وأنشأ فيها حلقة للمناقشة ومعهدا للترجمة وقد استقدم إلى بيت الحكمة أبرع المترجمين .

وكان في العالم الإسلاميّ فضلا عن بغداد مراكز أخرى للدرس والنقل منها مدينة "مرو" في أوساط فارس وقاعدة "جند يسابور" في غربها فغلبت على الأولى العناية بالرياضيات والفلك وانقطعت الثانية إلى الاهتمام بشؤون الطب ... وكانت حرّان من أهم المراكز التي عنيت بالترجمة،تولى أمرها في أوج شهرتها ثابت بن قرة وابنه سنان بن ثابت، وتمّ فيها نقل كثير من الكتب اليونانيّة في الفلك والطبّ والفلسفة إلى العربيّة .

وقد نشأ في هذا العصر أيضا فضلا عن الحلقات المسجديّة والدور الملاصقة للمساجد مؤسسات علميّة خاصّة غرضها الرئيسيّ العناية بشؤون التّعليم، ولم تكن المكتبات وحوانيت الوراقين أقل شأنا في تعميم المعارف من معاهد العلم، إذ كانت مبثوثة في المدن الكبرى، بين عامة مفتوحة للجمهور وخاصة متاحة لفئات معينة ومن أشهرها " مكتبة بيت الحكمة " في بغداد و" مكتبة الحكم الثاني " في قرطبة" ومكتبة "دار العلم" في القاهرة.

ولئن كانت هذه العلوم قد تخطت الآن المدى الذي أوصلها إليه علماء العرب، فإن فضلهم في ما أدّوه في سبيل تقدّمها ورقيّها لم يطمسه التّاريخ .ذلك أن فضل الأمة في التقدّم ينبغي أن يقاس بما أضافته إلى ما سبق . فكل كشف في علم، أوتحسين في أسلوب، إنّما هوخطوة لا بد منها في سير العلم إلى ما هوأتمّ وأكمل . فإذا نحن أخذنا مآثر العرب والمسلمين بهذا الاعتبار تبين لنا أنّ المسلمين الذين حملوا لواء العلم عدة قرون قد أسهموا في تقدمه فاستحقوا بذلك مكانا مرموقا في تاريخ الفكر الإنسانيّ.

(معالم الفكر العربي بتصرف)

النص الأدبي

أفاضل الناس أغراض

للمتنبي

النص :

1. أفَاضِلُ النّاسِ أغْـراضٌ لَـدى الزّمَـنِ يَخْلو مِنَ الهَمِّ أخْلاهُم مِنَ الفِطَنِ
2. وإنَّمـا نحن فـي جيـل سَـواسِـيـة شَـرٌّ على الحُـرِّ مِـنْ سُقْـمٍ على بَـدَنِ
3. حَـوْلِي بِكلِّ مَكَانٍ مِنْهُمُ خَلَقٌ تُخْطي إذَا جِئْتَ في اسْتِفْهامِها بِمَنِ
4. لا أقْـتَـري بـلَـدًا إلّا عـلَى غَـرَرٍ ولا أُمُـرُّ بِـخَـلْـقٍ غيرِ مُضْطَغَـنِ
5. ولا أُعَـاشِـرُ مِـنْ أمْلاكِـهِم مَلِكًا إلّا أحَـقَّ بِضَـرْبِ الـرّأسِ مِـنْ وَثَـنِ
6. إنِّـي لأُعْـذِرُهُـم مِـمّـا أُعَـنِّفُهُم حَـتّى أُعَـنِّف نَـفْسِـي فِيـهِم وأنِـي
7. فَقْـرُ الجَـهُولِ بلا قَلْبٍ إلى أدَبٍ فَـقْـرُ الحِـمَـارِ بِـلا رَأسٍ إلـى رَسَـنِ
8. ومُـدْقِعِـينَ بِسُبْـرُوتٍ صَحِبْتُهُـمُ عَـارِينَ مِـنْ خُـلَـلٍ كَاسِينَ مِـنْ دَرَنِ
9. خُـرّابِ بـادِيَـةٍ غَـرْثَى بُطونُهُمُ مَـكْنُ الضِّبابِ لَهُـمْ زادٌ بِـلا ثَمَنِ
10. يَسْتَخْبِرُونَ فَلا أُعطِيهِم خَبَرِي وما يَطِيشُ لهم سَهْمٌ مِنَ الظَّنَنِ
11. وخُـلَّةٍ في جَليسٍ أتَّقيه بها كَيْما يرى أنَّـنا مِثْلانِ فـي الوَهَـنِ
12. لا يُعْجِبَنَّ مَضِيمًا حُسْنُ بِزَّتِهِ وهَـلْ تَـروقُ دَفِيـنًا جُـودَةُ الكَفَـنِ
13. لِلّـهِ حالٌ أُرَجِّيـها وتُخْلِفُنِي وأقْتَضِـي كَـوْنَهـا دَهْـرِي ويَمْطُـلُنِي

د. شوقي ضيف

تقديم النص

مع اتساع الفتوحات كثرت أموال الجباية التي كانت تُصبُ من أقاصي المقاطعات وأدانيها في بغداد فكثرت الثروات العامة والخاصة وانتشرت مجالس الشراب والغناء واللّهووعرف النّاس في تلك الأيّام أن اللّيالي حبالى يلدن من الأحداث كل عجيب ،فعلى قدر ثراء البعض ازداد بؤس وفقر وحرمان البعض الآخر.

النص :

لما فتح العرب العراق وإيران والشام ومصر وورثوا ما في الأولى والثانية من الحضارات السّاسنيّة والكلدانيّة والآراميّة وما في الثالثة والرّابعة من حضارات بزنطيّة وساميّة قديمة ومصريّة، وأخذوا يكونون من ذلك ومن تراثهم العربيّ الخالص حضارتهم الإسلاميّة .

وقد كشفت حفائر سامرّاء عن طريق بناء الدّور والقصور ما يصل بين الدّار والقصر من دهاليز مسقوفة تفضي إلى فناء واسع يسلّم إلى القاعة الكبرى والإيوان، وبهذه الدهاليز غرف متجاورات للسكن والمرافق المنزلية،وتتّصل بالإيوان بعض الغرف الصغيرة، وبجانب الفناء للدار أفنية صغرى ثانويّة تعلوها بعض البساتين وبعض النافورات والبرك، وكانت مصاريع الأبواب تصنع من الخشب المحلى بالنقوش والزخرف، وتتألق النوافذ بالزجّاج الملوّن، وتزخرف الحيطان بالنقوش ... أما أرض الدّار فكانت تموج بالبسط الإيرانيّة والأرمينيّة.

ولا ريب في أنّ هذا البذخ إنما كان يتمتّع به الخُلفاء وحواشيهم من البيت العباسيّ ومن الوزراء والقوّاد وكبار رجال الدّولة ومن اتّصل بهم من الفنّانين، شعراء ومغنيّين ومن العلماء والمثقفين، وكأنما كُتُب على الشعب بأن يكدح ليملأ حياة هؤلاء جميعا بأسباب النعيم، أما هو فعليه أن يتجرع غصص البؤس والشقاء وأن يتحمل من أعباء الحياة ما يُطاق ولا يُطاق.

النبي التواصلي

ومردُّ ذلك إلى طغيان الخُلفاء العباسيّين الذين حرموا الشعب حقوقه وطوقوه بالاستعباد والاستبداد والعنف الشديد، وقد مضوا يحتكرون لأنفسهم أمواله وموارده الضَّخْمة، بحيث كانت هناك طبقة تنعم بالحياة إلى غير حدٍّ، وطبقات قُتِّر عليها في الرّزق فهي تشقى إلى غير حدٍّ، واضْطَرَبَ أوساط النَّاسِ من التُّجَارِ وغيرهم بين الشقاء والنَّعيم .

كانت خزائن الدَّولة هي المعين المغدق الذي هيّأ لكل هذا التَّرَف، فقد كانت تحمل إليها حُمُول الذهب والفضّة من أطراف الأرض (حتى قالوا إن المنصور حين توفي خلف أربعة عشر مليونا من الدنانير)... وكانت هذه الأنهار الدَّافقة من الأموال تنْصَبُّ في حُجُورِ الخُلَفَاء ومن يحِفُّ بهم من بيتهم ومِنَ الوُزَرَاءِ والقُوّادِ والولاة والعلماء والشُّعراء والمُغنيين.

كما أن نساء الخُلفاء والأمراء استكثرن من العُطور وأنواعِ الطِّيب وبالغنَ في زينتهِنّ وأناقتِهِنَّ، فكن يَرْفلْنَ في الثِّيَابِ الحَرِيرّية والجواهر.

ولا ريب أن هذا كلّه كان على حساب العامة المحرومة التي كانت تحْيَا حياة بُؤْس تقوم على شظَف العيش لينْعَمَ الخُلَفَاء والوزراء والوُلاة والقوّاد وكبار رجال الدّولة وأمراء البيت العبّاسي.

وطبيعي أن يعم البؤس والشّقاء من جانب، بينما يعم النّعيم والتّرف من جانب آخر، بل كان للشّقاء والبؤس أكْثَر الجوانب من الحياة العباسية، فالجمهور يعيش في الضَّنك والضيق لا الرَّقيق منه فحسب بل أيضا جمهور الناس من الأحرار،وكأنما كانوا جميعا أرقّاء في هذا النُّظام .

ولعَلّ هذا البذخ وما صحبه من اعتسار الشعب هوالسبب الحقيقي في كثرة الثّورات على العباسيين وخاصَّة في إيران، كما أنّ هذا الوضع هيّأ لكثرة الجمْعيّات السّريّة واعتناق الناس لعقيدة التّشيّع على اختلاف فرقها، غير أن هذه المسألة لم توضع وضعا صريحا على أساس مشكلة عدالة اجتماعية واستنزاف لمصلحة تعيش معيشة باذخة مسرفة في البذخ، بل وجهت توجيها خاطئا على أساس دعوات دينية، وبذلك أخفقت هذه الثورات جميعا لأنَّها لم تَضَع للشعب اللافتات والشّعارات الحقيقية التي يلْتَفُّ حوْلَها ويعمل من أجلها، فازداد ثرَاءُ الثّري وتفاقَم فقْرُ الضَّعيف.

النص الأدبي

في هجاء عمران بن حطان

بكر بن حماد

أتعرف على صاحب النص

هو بكر بن حمّاد بن سهل بن اسماعيل الزّناتيّ التّيهرتيّ، ولد حوالي **200** هـ بتيهرت وتوفي بها سنة **296** هـ، نبغ في الشعر ونظم في أغراض مختلفة ويعتبر من أشهر شعرائها وكان كثير الاتّصال بالملوك والأمراء يمدحهم تارة ويهجوهم تارة أخرى، فينال ما يرجوه منهم . وقد تجرّأ وهجا الخليفة المعتصم رغم أنه كان على صلة جزيلة به. ونظم هذه القصيدة في هجاء الشاعر عمران بن حطان الذي هجا الإمام عليًّا –كرم الله وجهه – ومدح قاتله عبد الرحمن بن ملجم.

النص :

يقول بكر بن حماد :

1. قُلْ لابن مُلْجم والأقْدارُ غالبـــةٌ ... هدَّمْتَ ويْلَكَ للإسْلام أرْكانَـــا
2. قتَلْتَ أفْضَلَ مَنْ يَمْشي على قَـدَم ... وأوَّلَ النَّاسِ إسْلامًا وإيمانَـــا
3. وأعْلَمَ، النَّاسِ بالقُرْآن ثُـمَّ بمَـــا ... سنَّ الرَّسُولُ لنَا شَرْعًا وتِبْيَانَـــا
4. صِهْر النَّبيِّ ومَوْلاهُ وناصِـــرُهُ ... أضْحَتْ مَنَاقبُهُ نُورًا وبرْهَانَـــا
5. وكان منْه على رغْم الحَسُود لـــه ... مكَانَ هَارُونَ من مُوسَى بْنِ عِمْرَانَا
6. وكان في الحرْبِ سيْفًا صارِمًا ذكَرًا ... ليْثًا إذَا لقِيَ الأقْرانُ أقْرانَـــا
7. ذكَرْتُ قاتلَهُ والدَّمعُ منْحـــدِرٌ ... فقلتُ سبْحانَ ربِّ النَّاسِ سبْحانَا
8. إنِّي لأَحْسبُهُ ما كانَ من بَشَـــرٍ ... يَخْشَى المَعَادَ ولكِنْ كان شيْطانَـا
9. أشْقى مُرَادٍ إذا عُدَّتْ قَبائلُهَـــا ... وأخْسَرُ النَّاسِ عندَ اللهِ ميزانَـــا
10. فَلا عَفا اللهُ عنـهُ مَا تَحَمَّلَـــهُ ... ولاسَقَى قبْرَ عِمْرانَ بْنِ حَطَّـــانَا
11. بقولِـهِ في شَقِيٍّ ظلَّ مُحْتَرِمًـــا ... ونالَ ما نالَهُ ظُلْمًا وعُدوَانَـــا
12. "يا ضَرْبَةً من كَمِيٍّ ما أرادَ بهـــا ... إلَّا لِيَبْلُغَ من ذِي العَرْشِ رِضوَانَـــا"[1]
13. بلْ ضَرْبَةٌ من غويٍّ أوْرَدتْهُ لَظَـى ... مُخَلَّدًا قدْ أتَى الرَّحمنَ غضْبَانَـــا
14. كأنَّهُ لمْ يُرِدْ قصْدًا بضَرْبَتِـــهِ ... إلَّا لِيَصْلى عَذابَ الخُلْدِ نِيرَانَـــا

(1) قول عمران بن حطان في مدح قاتل علي (عبد الرحمان بن ملجم)

النص التواصلي

نهضة المغرب في عهد الدولة الرستمية

بحاز إبراهيم بكير

تقديم النّص :

تعتبر الدّولة الرّستمية أوّل دولة انفصلت عن المشرق العربيّ انفصالا سياسيّا. وقد شيّدها أبناؤها في تاريخ مبكر فحملت مشعل العلم والحضارة في الشّمال الإفريقيّ فكانت تلي القيروان من حيث الأهميّة. فبلغت بذلك حياة فكريّة لا مثيل لها من النّاحية الثّقافيّة جنبا إلى جنب مع القيروان وقرطبة أكبر عاصمتين مغربيّتين في تلك الفترة.

النص :

يعتبر القرن الثّاني والثّالث الهجريين انطلاقة حقيقيّة في ميادين الفكر والثّقافة والعلوم المختلفة بالبلاد العربيّة مشرقها ومغربها.

وكانت الدولة الرستمية قد نشأت من حيث المكان والزمان في تلك القرون الأولى من تاريخ العرب والمسلمين الفكري،فمن حيث المكان في المغرب العربي إذ هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرق في ذلك التاريخ المبكّر انفصالا سياسيا ... لذا يعتبر كل ما قدّمه أبناء المغربين الأدنى والأوسط في الميدان الفكري جديدا في المغرب العربي.

لقد كان للرّستميّين دورٌ بارزٌ في الحياة الفكريّة بالمغرب الأوسط، ولا نبالغ إذا قلنا بالمغرب العربيّ. لقد حملت هذه الدّولة كما يقول الأستاذ "ابن تاويت الطانجي" مشعلا عظيما للحضارة والعلم في الشّمال الأفريقي فكانت تلي القيروان في ذلك. وما كان لفاس عاصمة الأدارسة أن تبلغ مبلغ تيهرت الرّسْتُمية في الحياة الفكرية، والدينيّة منها.

والحقيقة أنّ الرّستميّين بحكم ثقافتهم الواسعة شجعوا الحركة الفكرية فنشطت تيهرت في هذا الميدان كما نشطت في الميادين الأخرى وطار صيتها في الآفاق بعد تعميرها حتّى دُعيت "عراق المغرب وبلخ المغرب"، إلحاقا بها في المعارف والعمران والحضارة . وإذا كانت تيهرت قد برزت كمركز ثقافي مشهور في المغرب العربيّ خلال القرن الثّالث الهجريّ، فإنّ ذلك راجع إلى كونها عاصمة دولة مستقلّة. والواقع أن دور

الحكّام الرستميّين في الحياة الفكريّة كبير، ويثبت هذا ما قاموا به من جهود في نشر العلم وبناء المساجد وجلب الكتب من المشرق. وقد كان الإباضيون في الدولة الرستمية من المهتمين باللّغة العربيّة، وإتقانها لَيُخَيّل إلينا أن الضّابط لها والحافظ لرسمها ونطقها يعتبر عندهم عالما.

ونشير هنا أن الجهود التي بُذلت في عهد الدولة الرّستمية لتعريب البربر،جهود جبارة كانت من أهمّ الخلفيات الثقافية العربية التي انطلقت منها دولة بني حمّاد في المغرب الأوسط... وأصبح علماؤُها يناظِرون فُقهاء العَرب في قواعد الأصول... ومبادئ علم الكلام، ممّا سهّل تعريب المغرب ... وكانت اللغة العربية في الدولة الرستمية اللغة الرّسمية في مجال الأدب، وتتفق الدراسات الحديثة تقريبا على أن الدّولة الرستميّة لم تبرز في الحياة الأدبيّة الصّرفة بروزها في الحياة الدينيّة من فقه وحديث ومناظرات.

ويذهب بعض الأئمة إلى الاهتمام البالغ بالحياة الدّينية على حساب الحياة العلمية البحتة باستثناء القليل منهم، ونذكر على سبيل المثال: الإمام أبا بكر بن أفلح الذي كان يحب الآداب والأشعار. فتشجيع الحاكم للأدباء والشعراء ورعايته لهم من الأمور التي تدفع الحياة الأدبية أشواطا، فيجود الأديب بما لديه من عبقرية، ولم يكن الحكام الرستميون ينتظرون من الشاعر أن يدافع عنهم أويشهر أفكارهم.

وهناك من الآراء مفادها أنّ الحياة الأدبية التي شهدتها تيهرت خاصة لم تصل إلينا لعدم اهتمام المؤرخين وأصحاب كتب التراجم بتدوينها.

ومن أبرز شعراء هذه الدّولة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب والشّاعر بكر بن حماد بن سمك بن إسماعيل الزناتي التّيهرتيّ وهذا الأخير نظم قصائد في أغراض مختلفة كالوصف والمديح والهجاء والرّثاء الخ.

أمّا في مجال النثر فيرى الدكتور أحمد مختار عمر أن النثر عند الإباضية قد فاق جانب الشّعر وأنّه جاء في شكل خطب أووصايا أورسائل ديوانيّة أو أقاصيص تعليميّة أوحكم، ونذكر منهم الإمام عبد الوهاب الذي أرسل رسالة إلى "نفّوسة" في مسألة خلف بن السمح الذي تولىّ منصب ولاية نفوسة بعد وفاة أبيه، ويرى نفس المصدر أنّ النّثر الأباضيّ كان باللّسان البربريّ عرّبه كتّاب السّير والطبقات فيما بعد. من جهته يشكّك الدّكتور رابح بونار في وجود غير الرّسائل الدّيوانيّة والخطب .

وأخيرا ما يمكن الإشارة إليه أن اهتمام التّيهرتيّين بالشّعر والنّثر له علاقة الاستمراريّة بما كان سائدا في تيهرت في القرن الثالث الهجريّ، فكانت الحياة الفكريّة في هذه الدولة تنبض بالنشاط .

الدولة الرستمية (160 – 296هـ بتصرف)

النص الأدبي

استرجعت تلمسان

لابي حمو موسى الزّياني

أتعرف على صاحب النص.

هوأبوحمو موسى بن أبي يعقوب بن عبد الرحمن بن يحيى بن يغمراسن، ولد سنة **723** هـ بغرناطة ورحل في السنة نفسها إلى تلمسان مع أبيه، حيث نشأ وترعرع بها. عينه أبوه حاكماً على سجلماسة وأصبح والياً على تلمسان. إلا أن حلفاء ابن تاشفين عرفوا مقره وباغتوه وقتلوه بعد أن اشتد الصراع بين الجيشين سنة **791** هـ وله ديوان شعر جمع فيه أغراضا عديدة.

نظم الشاعر هذه القصيدة بعد أن قام بحركته الموفقة ودخل تلمسان.

النص :

1. وجُبْتُ الفيَافِي بَلْدةً بعد بلـــدةٍ وطوّعتُ فيهَا كلَّ بـاغٍ وباغِـــم
2. وما زلتُ أطوِي سَهْلَها وأكَامَهَـــا وأحطمهـا بين الرُّبَى والهَضَائِـــم
3. ولَمَّا بدَا لي غَيْهَبُ القَوْم ظَاهِـــرًا وَحَيّهُمْ بَيْن الظِّـلالِ الغَياهِـــم
4. حمَلْنَا عليهِمْ حمْلةً مُضَرِيَـــةً فوَلُّوا شِرادا مثل جفلِ النّعائِـــم
5. وطاحَتْ علَى وَادِي مِلَال هَشَائِـمُ منِ القَوْمِ صَرْعَى للنّسورِ القَشاعِم
6. وهَّبتْ رِيَاحُ النَّصْر من كلِّ جَانِـبٍ وجاءتْ إلينا مُبهجاتُ الْغنائِـــم
7. وعُجْنَا وعرَّجْنا عَلَىَ وَادٍ يَّســـر وجُزْنا المخَاض كاللّيوثِ الضَّراغِم!
8. وسِرْنَا ضُحًى والنَّصْرُ يهْفُو أمَامَنَـــا بَرايات سَعْدٍ فوْقنـا كالْغَمائِـــم
9. قَدِمْنا وكانَ الفتْحُ يرْجُوقُدُومَنَـــا وكان على الأعْـداءِ شرَّ المَقـــادِم
10. وصفُّواصُفُوفًا ثمَّ صُفَّتْ صُفُوفُنا وسالتْ دموعُ القومِ مثل العَنَـــادِمِ

11. كرَرْناعليْهم كَرَّةً بعْدَ كَـــــرَّة وقد سُعِّرتْ للْحربِ نيرَانُ جاحِـــم
12. فَطُوبَى لِعَبْدِ الوَادِ عَنْدَ ازْدِحَامِهِـم لقد جدّلُوا في الحَرْبِ كلَّ مُزاحِـــمِ
13. فرامتْ مَرِين الصُّلْحَ بعدَ فِرَارِهَـــا وقد ظلمُوا عهْدًا ولستُ بظالِـــمِ
14. فلاَصُلْحَ حتَّى تُضْرِمَ الحَرْبُ نَارَهَـــا وتَسَاقَط الأبْدَان تحتَ الجَماجِـمِ
15. دَخَلْتُ تلمسان التِي كنتُ أرتْجِي كما ذُكِرَتْ في الجَفْرِ أهلُ المَلاحِمِ
16. فخلَّصْتُ منْ غُصَّابِهَا دَارَ مُلكنـــا وطهّرْتُها من كلِّ بـــاغٍ وجـــارِمِ
17. لقد أسْلمُوها عُنْوَةً دُونَ عِـــــدّةٍ لقد طلّقُوها بالْـقَنَا والصَّـــوارِمِ

النص التواصلي

استقلال بلاد المغرب عن المشرق

بحاز ابراهيم بكير

استغرق فتح المغرب ونشر الإسلام فيه حوالي سبعين سنة، وقد لقي المسلمون في هذا الفتح من الجهد والخسائر ما لم يلقوا مثله في فتح آخر، ولكن النّتيجة التي وصلوا إليها كانت رائعة حقا، فقد عرّب المغرب الى حدّ كبير وتحوّل إلى الإسلام تحولا عميقا.

النص :

إن التحدث عن الأوضاع السياسية العامة في المغرب العربي قبل **160**هـ، تاريخ تأسيس الدولة الرستمية، يفرض علينا الرجوع شيئا قليلا إلى أوضاع المشرق العربي، إذ أنّ المغرب كان في هذه الفترة مرتبطا ارتباطا مباشرا بالمشرق العربيّ وهو في نفس الوقت على أبواب الانفصال عنه سياسيّا، وإداريا شيئا فشيئا .

إن الملاحظ لأوضاع المشرق العربيّ، قبل **160**هـ يجدها تتميز بميزتين اثنتين هما :

1 - ثورات الخوارج.

2 - انهيار الدولة الأموية لتحل محلها الدولة العباسية سنة **132**هـ وما رافق كل ذلك من أحداث. وقد التجأ الخوارج إلى المغرب لمواصلة نشاطهم السّياسيّ فوجدوه مهيأ لتقبل أفكارهم. والجدير بالذكر أن من بين فرق الخوارج العديدة، لم تنتقل إلى المغرب إلاّ فرقتان فقط هما : الإباضية والصفرية.فالإباضية تجعل بدايات ظهور مذهبها في المغرب، مع نهايات القرن الأول وبداية الثاني، هذا لا يعني أن الخوارج لم يكونوا بالمغرب قبل ذلك التاريخ، فمن المحتمل أنهم وفدوا إليه واستوطنوه كلما لحقت بهم هزيمة في المشرق، وضاقت عليهم الأرض. ولهذا فقد قامت عدة ثورات أهمها :

– ثورة ميسرة المطغري الصفري سنة **122**هـ، وتعتبر أول ثورة قام بها الخوارج بالمغرب، في المغرب الأقصى، وبقيت مستمرة حتى استفحل أمرها وعمت ربوع المغرب كله تقريبا، فسميت بذلك ثورة البربر، وإنما الذي دعا إليها هوميسرة المطغري الصفري، قاد جموعا من بربر مطغرة قبيلته والقبائل المجاورة لها، وقصد طنجة والسوس، حيث عاملا عبد الله بن الحبحاب آنذاك فقتلهما، ويبدوأن البربر الصفرية في المغرب الأقصى،بعد هذا الانتصار تقاطروا عليه مما دعاهم إلى مبايعته بالخلافة، وما إن وصلت أخبار هذه الثورة عند الوالي بالقيروان ابن الحبحاب حتى أوفد إليها جيشين أحدهما بقيادة حبيب بن أبي عبدة وثانيهما يقوده خالد بن أبي حبيب الفهري، فالتقى هذا الأخير بميسرة في مقربة من طنجة، ووقع بين جيشيهما قتال شديد، انهزم على إثره ميسرة وولى راجعا إلى طنجة، هنالك بايع الخوارج خالد بن حميد الزناتي مكان ميسرة الذي قتلوه بسبب تخاذله، فالتقى الجيشان مرة ثانية وكانت وقعة عظيمة مات فيها حماة العرب وفرسانها وأبطالها فسميت الغزوة بـ" غزوة الأشراف " .

ثم توالت الثورات من صفرية وإباضية ، حتى كان عام **138** هـ لما هاجمت قبيلة ورفجومة الصفرية القيروان بقيادة عاصم بن جميل، فأخرجوا منها واليها حبيب بن عبد الرحمن بن حبيب الذي التجأ إلى جبل الأوراس فلحقه عاصم إلى هناك واقتتلا فانتصر حبيب وقتل عاصم، وفي غمرة هذا الانتصار قاد حبيب جيوشه وسيرها نحوالقيروان لاستردادها من خليفة عاصم عبد الملك بن أبي الجعد. ودارت المعركة بين الجانبين فقتل حبيب سنة **140** هـ عندئذ خلا الجو للصفرية في القيروان فعاثوا فيها فسادا، ولا تختلف المصادر الإباضية وغيرها في تصوير مناكرهم بل إن الكتابات الإباضية تعزو قيام ثورة أبي الخطاب عبد الأعلى بن السمح المعافري اليمني إلى تلك الأعمال الشنيعة التي قامت بها ورفجومة الصفرية.

وكان أبوالخطاب قد بويع بالإمامة سنة **140**هـ ، وفي نفس السنة توجه بأصحابه من الإباضية إلى مدينة طرابلس، فدخلها وطرد منها عاملها الّذي رجع إلى المشرق، وقد سهّل له وجوده بطرابلس الاستيلاء على جزيرة جربة،وكان هذا كلّه في عام واحد.

ولما قامت القبائل البربريّة الصّفربّة، وعلى رأسها "ورفجـومة" بأعمالها الشّنيعة في القيروان، رأى الإباضية ضرورة الوقوف أمام المعتدي على حرمات الله، وكسر شوكته. فتوجهوا بقيادة إمامهم نحوالقيروان، وفي طريقهم استطاعوا أن يستولوا على "قابس" وبعد أن ترك أبوالخطاب عليها عاملا، ارتحل وحاصر القيروان ولمّا قتل زعيم الصّفريّة بها "عبد الملك بن أبي الجعد" استطاع أن يدخل المدينة سنة **141**هـ ويستخلصها من يد "ورفجومة" وينقذ أهلها من مناكرهم .

ويبدو أنّ أبا الخطاب لم يُقِم طويلا بالقيروان حيث خرج لمحاربة محمد بن الأشعث الخزاعي الذي بعثه الخليفة المنصور إلى إفريقيا، فمُنيَ بهزيمة شنعاء، ولما علم عبد الرحمن بن رستم بانهزام إخوانه ووفاة صاحبه أبي الخطاب توجه نحوالمغرب الأوسط حيث أقام مدينة "تيهرت" بعيدة عن القيروان مركز الجيوش العباسيّة، تأويهم وتحميهم، وكان ذلك أولى خطوات تأسيس الدولة الرستميّة .

وهكذا يكون عبد الرحمن بن رستم، بعد مبايعته بالإمامة سنة **160** هـ من طرف إخوانه في المذهب أول إمام لأول دولة إسلاميّة في المغرب الأوسط عرفت في التاريخ بالدّولة الرستميّة.

ملحق رقم (5) يوضح قائمة أسماء السادة المحكمين لدليل الأستاذ

الرتبة	الاسم واللقب	الوظيفة والتخصص
1	أ.د/ أسماء زين صادق الأهدل	أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة/ المملكة العربية السعودية.
2	د/ جمال أحمد السيد حسانين	موجه ثانوي لغة عربية وتربية إسلامية ببنها –القاهرة– جمهورية مصر العربية. تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية.
3	د/ جمال كامل الفليت	مشرف تربوي وأستاذ المناهج وطرق التدريس بوزارة التربية والتعليم غزة– فلسطين.
4	أ.د/ السيد محمد دعدور	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية ونائب رئيس جامعة دمياط لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة جمهورية مصر العربية
5	أ.د/ الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي في علم النفس التربوي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر
6	د/ محمد هادي علي الشهري	أستاذ في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ورئيس قسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران–المملكة العربية السعودية
7	أ.د/ وجيه المرسي أبو لبن	أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر جمهورية مصر العربية

ملحق رقم (6) يوضح أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

أستاذي الفاضل: تحية طيبة وبعد

الموضوع: استمارة تحكيم أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي حول: (تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بولاية الشلف).

أضع بين أيديكم أوراق العمل هذه راجية من سيادتكم تقويمها من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني
- مدى مناسبة أسئلة التقويم لقياس مهارات القراءة الناقدة المقصودة في نهاية كل حصة تعليمية
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الباحثة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة: كلثوم قاجة gadjakalthoum@gmail.com

بيانات شخصية عن الأستاذ المحكم:

الاسم واللقب:.....

الدرجة العلمية:.....

الوظيفة:.....

جهة العمل:.....

التخصص الدقيق:.....

1- التعريف بأوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني:

هي عبارة عن مهمات تعليمية على شكل أسئلة يجيب عليها الطلبة وهم في مجموعات.

2- التقويم: هي عبارة عن أسئلة تعطى للطلبة في نهاية كل حصة تعليمية يجيب عليها كل طالب بمفرده، وتصحح وتعطى عليها درجات.

3- التعريف الإجرائي لمهارات القراءة الناقدة المقصود تنميتها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي:

3-1- التمييز بين الحقائق والآراء: الحقيقة هي كل عبارة تحظى بموافقة الجميع، أما الرأي فهو كل عبارة يختلف الأشخاص حولها سواء بالموافقة أو الرفض.

3-2- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع: القدرة على التعرف على العبارات التي ترتبط بالموضوع والعبارات التي لا ترتبط بالموضوع نهائيا أو علاقتها ضعيفة به، أو غير واقعية في التطبيق.

3-3- استنتاج الهدف من النص: هو تحديد المغزى الذي يرمي إليه الكاتب من النص، والذي يريد أن يوصله للقارئ.

3-4- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة: هو التمييز بين الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب هل هي مقنعة بدرجة كافية ووثيقة الصلة بالنص أم لا.

3-5- تفسير المعاني الضمنية: قدرة الطالب على التعرف على المعاني الحقيقية غير المذكورة صراحة في النص.

3-6- استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة: التعرف على الدوافع الحقيقية التي تقف وراء الأحداث الواردة في النص.

أوراق العمل

1- مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة:

الدرس الأول: الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية

د. كمال اليازجي

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- لماذا لم يهتم المسلمون بعلوم الأعاجم بعد الفتوحات مباشرة؟

الإجابة:

الأسباب التي أدت إلى عدم اهتمام المسلمين بعلوم الأعاجم بعد الفتوحات مباشرة أنهم تفرغوا أولا لنشر الرسالة، وتعميم القراءة، ورواية الحديث وتدوين قواعد اللغة وكتابة السير وتطبيق الأحكام الشرعية.

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

– اذكر الأسباب التي أدت إلى ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي؟

الإجابة:

الأسباب التي أدت إلى ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي هي:

– أولو علوم الأعاجم عنايتهم الخاصة وعملوا على نقلها وتعميمها.

– الترجمة.

– العناية بالرياضيات والفلك والطب والفلسفة.

– إنشاء مؤسسات علمية خاصة غرضها الرئيسي العناية بشؤون التعليم.

التقويم:

اقرأ النص ثم أجب عن السؤال الآتي: لماذا شجع العباسيون العلماء في نقل العلوم وترجمتها؟

الإجابة:

شجع العباسيون العلماء في نقل العلوم وترجمتها بسبب الرغبة الشديدة في تشجيع البحث عن العلم وترقيته.

2– مهارة التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة:

الدرس الثاني: أفاضل الناس أغراض

للمتنبي

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

– هل أسلوب الإقناع الذي حدده الشاعر في البيت (7) قوي أو ضعيف، علل؟

الإجابة:

أسلوب الإقناع الذي حدده الشاعر في هذا البيت قوي لأنه قارن بين الجاهل والحمار

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

– ما الفن الشعري الذي وظفه الشاعر لإقناع القارئ؟

الإجابة:

وظف الشاعر الحكمة التي هي خلاصة التجربة في الحياة، ونتاج التأمل في أحوال الناس

التقويم:

ضع علامة (×) أمام العبارة التي تمثل أقوى الحجج التي استمد الشاعر منها وسائل الإقناع:

أ- الكتب التي قراها.

ب- تجربته في الحياة.

جـ- أخبار بلغته عن الناس.

د- وحي الخيال.

الإجابة:

استمد الشاعر وسائل الإقناع من تجربته في الحياة.

3- مهارة تفسير المعاني الضمنية:

الدرس الثالث: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

د. شوقي ضيف

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- اقرأ الفقرة الآتية: كما أن نساء الخلفاء والأمراء استكثرن من العطور وأنواع الطيب وبالغن في زينتهن وأناقتهن، فكن يرفلن في الثياب الحريرية والجواهر.

ماذا فهمت من هذه الفقرة؟

الإجابة:

نفهم من هذه الفقرة الثراء الفاحش لنساء الخلفاء والأمراء، ومبالغتهن في الإنفاق من بيت مال المسلمين

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

ماذا تفهم من هذه العبارات:

1- يكدح، البؤس، الشقاء، أعباء، يتحمل، يحتكرون، الضنك، الضيق، اعتصار الشعب.

2- البذخ، النعيم، الأموال، الموارد، خزائن الترف، الذهب، الفضة، الأنهار الدافقة من الأموال، العطور الزينة، الثياب، الجواهر.

الإجابة:

1- تدل المفردات الأولى على الفقر.

2- تدل المفردات الثانية على الغنى.

التقويم:

اقرأ العبارة الآتية: أما الشعب فعليه أن يتجرع غصص البؤس والشقاء وأن يتحمل من أعباء الحياة ما يطاق ولا يطاق.

ما المعنى الذي تتضمنه هذه العبارة؟

الإجابة:

المعنى الذي تتضمنه هذه العبارة هو الظلم الذي كان يعانيه الشعب من الناحية الاقتصادية وانعكاساته على الناحية الاجتماعية.

4- مهارة التمييز بين الحقائق والآراء:

الدرس الرابع: في هجاء عمران بن حطان

بكر بن حماد

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- اقرأوا البيت الثاني: ما المقصود بأول الناس إيمانا وإسلاما؟ هل ترى في ذلك حقيقة؟

الإجابة:

- المقصود بأول الناس إيمانا وإسلاما هو أن الإمام علي رضي الله عنه أول صبي أسلم على يد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

- نعم هذه حقيقة.

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

استخرج عبارة الرأي في البيت رقم (12)

الإجابة:

يرى عمران بن حطان أن قاتل علي (عبد الرحمن بن ملجم) سينال مكانة عظيمة عند الله.

التقويم:

ضع أمام كل عبارة كلمة حقيقة أو رأي.

1- علي بن أبي طالب صهر النبي ومولاه وناصره. ( )

2- علي بن أبي طالب هو من رسول الله كهارون من موسى. ( )

3- كان علي بن أبي طالب في الحرب سيفا وليثا. ( )

4-علي بن أبي طالب أعلم الناس بالقرآن والسنة. ( )

5- علي بن أبي طالب هو أفضل من يمشي على قدم. ( )

الإجابة:

أضع كلمة حقيقة أو رأي أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

1- علي بن أبي طالب صهر النبي ومولاه وناصره. (حقيقة)

2- علي بن أبي طالب هو من رسول الله كهارون من موسى. (حقيقة)

3- كان علي بن أبي طالب في الحرب سيفا وليثا. (حقيقة)

4-علي بن أبي طالب أعلم الناس بالقرآن والسنة. (حقيقة)

5- علي بن أبي طالب هو أفضل من يمشي على قدم. (رأي)

5- مهارة تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع:

الدرس الخامس: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية

بحاز إبراهيم بكير

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- من هو الشاعر الذي لا يعتبر من أبرز شعراء الدولة الرستمية؟

1- الإمام أفلح بن عبد الوهاب.

2- بكر بن حماد.

3- بشار بن برد.

الإجابة:

الشاعر الذي لا يعتبر من شعراء الدولة الرستمية هو بشار بن برد.

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

اذكر المكان الذي يرتبط بقيام الدولة الرستمية:

لقد كان للرستميين دور بارز في الحياة الفكرية:

1- بالمشرق العربي.

2- بالمغرب العربي.

3- بالمغرب الأدنى.

4- بالمغرب الأوسط.

الإجابة:

المكان الذي يرتبط بقيام الدولة الرستمية هو المغرب الأوسط.

التقويم:

من أبرز شعراء الدولة الرستمية بكر بن حماد بن سمك بن اسماعيل الزناتي التيهرتي الذي نظم قصائد في أغراض مختلفة كالوصف والغزل والمديح والهجاء والرثاء إلخ.

- ما الغرض الشعري الذي لم يتناوله بكر بن حماد مما سبق ذكره؟

الإجابة:

الغرض الشعري الذي لم يتناوله بكر بن حماد هو الغزل.

6- مهارة استنتاج هدف الكاتب:

الدرس السادس: استرجعت تلمسان

لأبي حمو موسى الزياني

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- ما هدف الشاعر من البيتين الأول والثاني؟

الإجابة:

هدف الشاعر من البيتين الأول والثاني هو الافتخار والاعتزاز بنفسه.

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

ما هدف الشاعر في الأبيات من 3 إلى 12

الإجابة:

هدف الشاعر هو الافتخار بقوة جيشه.

التقويم:

ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر في البيت رقم (17)

الإجابة:

الهدف الذي يرمي إليه الشاعر في البيت رقم (17) تبيان مدى ضعف العدو.

7- مراجعة كل المهارات السابق ذكرها:

الدرس السابع: استقلال بلاد المغرب عن المشرق

بحاز إبراهيم بكير

ورقة عمل رقم (1)

السؤال:

- اقرأ الفقرة الأولى، واستخرج منها عبارة تدل على حقيقة.

الإجابة:

الحقيقة التي وردت في الفقرة الأولى هي: تاريخ تأسيس الدولة الرستمية في 160 هـ

ورقة عمل رقم (2)

السؤال:

ما الأسباب التي أدت إلى فرار الخوارج إلى المغرب العربي؟

الإجابة:

الأسباب التي أدت إلى فرار الخوارج إلى المغرب العربي هو الفرار من بطش العباسيين لمواصلة نشاطهم السياسي.

ورقة عمل رقم (3)

السؤال:

ما الهدف من الثورات التي قامت في المغرب؟

الإجابة:

الهدف من الثورات التي قامت في المغرب هو الانفصال عن الدولة العباسية سياسيا وإداريا.

ورقة عمل رقم (4)

السؤال:

استغرق فتح المغرب ونشر الإسلام فيه حوالي سبعين سنة.

ماذا تفهم من العبارة الآتية؟

الجواب:

يدل ذلك على الصعوبات والخسائر التي تلقاها المسلمون في فتح المغرب.

ورقة عمل رقم (5)

السؤال:

ما هو الإمام الذي لا يرتبط بثورات الخوارج؟

1- ميسرة المطغري الصفري

2- أبو الخطاب عبد الأعلى بن السمح المعافري.

3- حبيب بن أبي عبدة.

4- خالد بن حميد الزناتي.

الجواب:

هو حبيب بن أبي عبدة.

ورقة عمل رقم (6)

السؤال:

أقوى الحجج على أن عبد الرحمن بن رستم اختار مدينة تيهرت عاصمة لدولته هي:

1- لأنها بعيدة عن القيروان مركز الجيوش العباسية.

2- لأنها مناسبة لإقامة دولته.

3- لأنه أراد أن يقيم دولة إسلامية في المغرب الأوسط.

الجواب:

اختار عبد الرحمن بن رستم مدينة تيهرت عاصمة لدولته لأنها بعيدة عن القيروان مركز الجيوش العباسية.

جدول رقم (01) مدى مناسبة أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني

	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
أوراق العمل لتدريس موضوعات النصوص باستراتيجية التعلم التعاوني				

جدول رقم (02)

مدى مناسبة أسئلة التقويم لقياس مهارات القراءة الناقدة المقصودة في نهاية كل حصة تعليمية

	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
أسئلة التقويم لقياس مهارات القراءة الناقدة المقصودة في نهاية كل حصة تعليمية				

- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الباحثة.

.....

ملحق رقم (07) يوضح أسماء السادة المحكمين لأوراق العمل

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة والتخصص
01	بربري محمد	أستاذ اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي بولاية الشلف
02	جعفر زروالي	مفتش التربية الوطنية للغة العربية بولاية عين الدفلى
03	حاجي علي	مفتش التربية والتعليم للغة العربية بولاية الشلف

ملحق رقم (08) يوضح الصورة المبدئية لاختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

أستاذي الفاضل:

تحية طيبة وبعد:

الموضوع: تحكيم اختبار مهارات القراءة الناقدة

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان (أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بولاية الشلف).

أضع بين أيديكم هذا الاختبار الذي تم بناؤه بمساعدة أستاذ اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي بربري محمد راجية من سيادتكم تقويم الاختبار من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- مدى ملاءمة عدد الأسئلة لقياس كل مهارة من مهارات القراءة الناقدة.
- مدى قياس الأسئلة لمهارات القراءة الناقدة.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- مدى مناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال في الاختبار.
- مدى ملاءمة تعليمات الاختبار الموجهة للطلبة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الباحثة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم، وقد أدرج في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول الموضوع.

نشكركم على حسن تعاونكم

الباحثة: كلثوم قاجة gadjakalthoum@gmail.com

1- التعريف باختبار مهارات القراءة الناقدة:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الموضوعي المقنن لمهارات القراءة الناقدة، والمعد خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بني هذا الاختبار من طرف الباحثة وبمساعدة أستاذ الأدب العربي بالتعليم الثانوي بربري محمد من ولاية الشلف الجزائر.

2- الهدف من الاختبار:

مدى امتلاك كل طالب لمهارات القراءة الناقدة والمتمثلة في: التمييز بين الحقائق والآراء، تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، واستنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة، واستنتاج الهدف من النص، وتفسير المعاني الضمنية.

وقد جاءت هذه المهارات بناء على نتائج استبانة قامت الباحثة ببنائها وتقديمها للمتخصصين تم من خلالها تحديد المهارات المناسبة لطلبة الصف الثاني الثانوي.

3- التعريف الإجرائي لمهارات القراءة الناقدة المقصود تنميتها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي:

3-1- التمييز بين الحقائق والآراء: الحقيقة هي كل عبارة تحظى بموافقة الجميع، أما الرأي فهو كل عبارة يختلف الأشخاص حولها سواء بالموافقة أو الرفض.

3-2- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع: القدرة على التعرف على العبارات التي ترتبط بالموضوع والعبارات التي لا ترتبط بالموضوع نهائيا أو علاقتها ضعيفة به، أو غير واقعية في التطبيق

3-3- استنتاج هدف الكاتب: هو تحديد المغزى الذي يرمي إليه الكاتب من النص، والذي يريد أن يوصله للقارئ.

3-4- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة: هو التمييز بين الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب هل هي مقنعة بدرجة كافية ووثيقة الصلة بالنص أم لا.

3-5- تفسير المعاني الضمنية: قدرة الطالب على التعرف على المعاني الحقيقية غير المذكورة صراحة في النص.

3-6- استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة: التعرف على الدوافع الحقيقية التي تقف وراء الأحداث الواردة في النص.

4- تعليمات الاختبار الموجهة لطلبة الصف الثاني الثانوي:

عزيزي الطالب (ة):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات القراءة الناقدة لديك، وليس له علاقة بمعدلك في الاختبارات المدرسية، يتكون هذا الاختبار من 18 سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، والمطلوب منك أن تقرأ هذه التعليمات بدقة قبل أن تبدأ في الإجابة:

1- اكتب بياناتك الخاصة أعلى الصفحة.

2- اقرأ النص قراءة صامتة متأنية قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة.

3- لاحظ أن لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة، لذلك عليك اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال.

4- اقرأ كل سؤال من الأسئلة ثم ضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يتناسب والإجابة الصحيحة.

5- أجب عن كل أسئلة الاختبار ولا تترك سؤالا دون إجابة.

النص:

إنّ إعداد الشباب العربيّ المسلم فكرياً، لا يمكن أن يتحقّق أوّلاً إلاّ بتقوية عقيدتهم؛ وذلك بأن يتعلموا أصول الدين وقواعده، ويعملوا على الإلمام الكامل بجوهر الدين وقيمه، ليتشرّبوا مبادئه الحميدة، ويدركوا المفاهيم الصحيحة التي ينبغي أن تقوم قاعدتها على قيم روحية وخلقية مستمدة من تراثنا الديني المجيد ليشبّ الواحد منهم راسخ الإيمان، طاهر الوجدان، صافي الروح، نقي السريرة، فيكتسب بذلك مناعة ذاتية ضد تيارات التحلل والانحراف والفساد، وهذه المناعة لا تتحقق إلاّ إذا تأصّلت هذه القيم والمقوّمات في نفوس الشباب إلى الحدّ الذي يكون هو العاصمَ التلقائي من الانحراف.

وينبغي – بعد ذلك– أن يلمّ الشباب دائماً بتاريخ أمتهم وبالتضحيات التي قدّمها المسلمون الأوائل وما تخلّلها من بطولات وأمجاد، وأن يوسّعوا مداركهم بالثقافة الواسعة العريضة، البعيدة عن الزيغ والانحراف، وأن يكون عملهم وسلوكهم ترجمة لما تفهّموه من علوم، وما تلقّوه من ثقافات

وأن يبنوا نفوسهم على أسس واقعية، فلا يسرفوا في الخيالات، أو يقْدموا على عمل دون تفكير ودراية، وأن يتعلّموا كيف يستفيدون من التجربة، فلا يقنطوا عندما تفوتهم المطالب، أو يتحطّموا عندما تواجههم المصاعب وإنّما يقابلون ذلك بنفس قادرة على تذليلها، والقضاء عليها.

وإنّ تقوية الشباب نفسيّاً، يتطلب منهم أن يحسّوا بكيانهم، ويدركوا قيمتهم، وحقيقة وجودهم في المجتمع، لأنّ الرجولة الكاملة لا تتحقق إلاّ في الشخصية المستقلة، وما لم يكن الشباب قادرين على أن ينظروا في الأمور نظرة استقلالية، ويحكموا عليها حكماً صائباً، فإنّهم لا يصلحون للقيادة. وإذا تحقق استقلال الشخصية في الشباب أوّلاً، جاء بعد ذلك دور الانطلاق إلى البحث والتجريب والتحصيل، فينمو تفكيره وتثرى معرفته، وتتّسع مداركه، وينشأ مستقلّ الفكر، حرّ الرأي، صائب النظر.

وإنّ الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية، فقد تداعت الحواجز، وقويت وسائل الاتصال بين الشعوب، وأصبحوا قادرين على التمييز بين الجيّد والخبيث، وذلك يتطلّب منهم أن يكونوا جادّين عند تناول أفكارنا وأفكار غيرنا، ويعرضوها على المنطق السليم، ويناقشوها في حكمة واتّزان بأسلوب موضوعي، يقوم على التحليل والاستنباط، وأن يتعوّدوا ضبط النفس بحيث لا يتأثّرون بالأفكار المستوردة إلاّ إذا عرضوها على العقل، وقوّموها على أسس صالحة من الدين، وآمنوا بها واطمأنوا إليها، فلا يتّبعون كل ناعق، ولا تتحكم فيهم الأهواء والشهوات، وأن تكون ديدنهم دائماً العناية بما يُعهد إليهم من أعمال جليلها وصغيرها، وبذل أقصى غاية الجهد لإتقانها، عملاً بقول الرسول -ﷺ-: «إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

وحتى يتربى في الشباب الضمير الاجتماعي، ينبغي أن يحسوا بحقوق الناس عليهم، فلا يفرضوا لأنفسهم حقوقاً بدون أن يفرضوا عليها واجبات، وأن يشعروا بأنهم لبنة في بناء الجماعة التي ينتمون إليها، تقوى بقوّتهم، وتضعف بضعفهم، وبأنهم في أداء ما يقومون به من أعمال إنما يقدّمون للجماعة خيراً، أو يدفعون عنها شرّاً، فقد ورد في الأثر: «خير الناس أنفعهم للناس».

الأسئلة:

1- الجمل الآتية تعبّر عن آراء ما عدا جملة واحدة تعبّر عن حقيقة وهي:

أ. المناعة لا تتحقّق إلاّ إذا تأصّلت القيم والمقومات في نفوس الشباب. ( )

ب. ينبغي أن يلمّ الشباب دائماً بتاريخ أمّتهم. ( )

جـ. الرجولة الكاملة لا تتحقّق إلاّ في الشخصية المستقلة. ( )

د. أصبحوا قادرين على التمييز بين الجيّد والخبيث. ( )

2- يُفهم ضمنياً من الموضوع السابق:

أ. أن يُترك الشباب لهواه وميوله. ( )

ب. الشباب مدعوّ للمطالبة بالحقوق. ( )

جـ. وجوب إعداد الشباب فكريّاً ونفسيّاً. ( )

د. على الشباب أن يقيم حياته على الأحلام والأخيلة. ( )

3- الهدف الذي يسعى الكاتب إلى تحقيقه هو:

أ. تبيان السبيل إلى كسب العلم. ( )

ب. كيفية تكوين شخصية الشباب المسلم. ( )

جـ. حثّ الشباب على مواكبة العصر. ( )

د. الإشادة بدور الشباب في الأمّة. ( )

4- في العبارات الآتية عبارة لا علاقة لها بالموضوع، وهي:

أ. صاحب مواهب. ( )

ب. راسخ الإيمان. ( )

جـ. طاهر الوجدان. ( )

د. نقيّ السريرة. ( )

5- العبارة التي تمثّل أقوى الحجج على وجوب بذل الجهد لإتقان الأعمال هي:

أ. خير الناس أنفعهم للناس. ( )

ب. أن يشعروا بأنّهم لبنة في بناء المجتمع. ( )

جـ. العمل واجب وشرف. ( )

د. إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه. ( )

6- أعتقد أنّ السبب الذي دفع الكاتب لهذا الموضوع هو:

أ. حاجة الشباب إلى النصح والتوجيه. ( )

ب. الإعجاب بفئة الشباب. ( )

جـ. السخط على شباب الأمّة. ( )

د. حاجة المجتمع إلى شباب مثقّف متحضر. ( )

7- فيما يلي ثلاث حقائق ورأي واحد هو:

أ. العمل والسلوك ترجمة لما تفهّمه الشباب من علوم. ( )

ب. أن يتعلموا كيف يستفيدون من التجربة. ( )

جـ. لا يقنطوا عندما تفوتهم المطالب. ( )

د. يعملوا على الإلمام الكامل بجوهر الدين وقيمه. ( )

8- اقرأ المقطع الرابع ثم اختر الفكرة المعبّرة عنه ممّا يأتي:

أ. التفتّح على العالم أساس الرقيّ. ( )

ب. التبعية للغير قدر محتوم وأمر مفروض. ( )

ج. مقاومة الغزو الثقافيّ. ( )

د. الاقتناع بإيجابية العصر الحالي. ( )

9- **الهدف من إعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً هو:**

أ. ليكون مختلفاً عن شباب العالم. ( )

ب. ليتباهى بشخصيته أمام الآخرين. ( )

ج. اكتساب مناعة ذاتية ضد تيارات الانحراف والفساد. ( )

د. استعداداً لمواجهة متاعب الحياة وصعوباتها. ( )

10- **من خلال اطّلاعك على النص حدّد أيّ العبارات الآتية لها صلة بالموضوع:**

أ. تيارات التحلل والفساد. ( )

ب. آراء الفلاسفة. ( )

ج. القهر والاضطهاد. ( )

د. حبّ الخير للناس. ( )

11- **الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية، حدّد أقوى الحجج التي تدل على ذلك ممّا يلي:**

أ. كثُرت رحلات الشباب. ( )

ب. اجتهاد الشباب ونشاطهم. ( )

ج. قويت وسائل الاتصال بين الشعوب. ( )

د. إقبال الشباب على حبّ المغامرة. ( )

12- **الأسباب التي تجعل الشباب صالحاً للقيادة:**

أ. يتّبعون كل ناعق. ( )

ب. أن ينظروا في الأمور نظرة استقلالية، ويحكموا عليها حكماً صائباً. ( )

ج. أن يبنوا نفوسهم على أسس واقعية. ( )

د. أن يتعلموا كيف يستفيدون من التجربة. ( )

13- **الحقيقة التي وردت بالفقرة الأخيرة من النص هي:**

أ. يتمتّع الشباب بمكانته في المجتمع. ( )

ب. على الشباب أن يفرض وجوده في المجتمع. ( )

ج. لا علاقة لقوّة المجتمع أو ضعفه بالمجتمع. ( )

د. ليس على الشباب أداء الواجبات. ( )

14- **ورد في النص قول الكاتب عن الشباب: «فلا يفرضوا لأنفسهم حقوقًا بدون أن يفرضوا عليها واجبات» المعنى الذي أستنتجه ممّا سبق:**

أ. أن يكون الشباب أنانياً. ( )

ب. المطالبة بالحقوق يقابلها أداء الواجبات. ( )

جـ. أداء الواجبات والتفريط في الحقوق. ( )

د. أن يكون الشاب سلبياً في المجتمع. ( )

15- **الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من قوله: «وأن يشعروا بأنّهم لبنة في بناء الجماعة التي ينتمون إليها»**

أ. اكتساب الحقوق المختلفة. ( )

ب. لينشأ الشباب على حبّ الذات (الأنانية). ( )

جـ. غرس روح التواكل في النفوس. ( )

د. حتّى يتربّى في الشباب الضمير الاجتماعيّ. ( )

16- **ضع علامة (×) أمام الفكرة التي لا تتفق مع رأي الكاتب.**

أ. مناقشة الأفكار تكون في حكمة واتّزان. ( )

ب. لا يحكّم الشباب الأهواء والشهوات. ( )

جـ. على الشباب أن يكون متفتّحاً على الثقافات متأثّراً بها. ( )

د. تعتبر الاستقلالية من مقومات الرجولة. ( )

17- **أقوى الحجج على أن ما يقوم به الشباب من أعمال يقدمون بذلك خيرا للجماعة هو قول الكاتب:**

أ. خير الناس أنفعهم للناس. ( )

ب. الجماعة التي ينتمون إليها تقوى بقوتهم. ( )

جـ. العناية بما يعهد إليهم من أعمال. ( )

د. العمل عبادة. ( )

18- **السبب الرئيس لإعداد الشباب العربي المسلم فكريا:**

أ. المناعة الذاتية من الإنحراف. ( )

ب. طهارة الوجدان. ( )

جـ. لا يسرفوا في الخيالات. ( )

د. تقوية عقيدتهم. ( )

أرقام أسئلة الاختبار التي تقيس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة

الرقم	المهارات	أرقام الأسئلة التي تقيسها
1	التمييز بين الحقائق والآراء	1- 7- 13
2	تفسير المعاني الضمنية	2- 8- 14
3	استنتاج هدف الكاتب	3- 9- 15
4	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع	4- 10- 16
5	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	5- 11- 17
6	استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	6- 12- 18

ورقة الإجابة لاختبار مهارات القراءة الناقدة

الرقم	أ	ب	ج	د
1	×			
2			×	
3		×		
4	×			
5				×
6	×			
7				×
8			×	
9			×	
10	×			
11				×
12		×		
13	×			
14		×		
15				×
16			×	
17	×			
18				×

جدول رقم (1) يوضح مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي.

	مناسب جدا	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
اختبار مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصف الثاني الثانوي				

جدول رقم (2) يوضح مدى ملاءمة عدد الأسئلة لقياس كل مهارة من مهارات القراءة الناقدة

	كاف	غير كاف	اقتراح البديل
عدد الأسئلة لكل مهارة من مهارات القراءة الناقدة هو ثلاثة أسئلة			

جدول رقم (3) يوضح مدى قياس الأسئلة لمهارات القراءة الناقدة

الرقم	الأسئلة	يقيس	يقيس إلى حد ما	لا يقيس	اقتراح البديل
01	السؤال (1)				
02	السؤال (2)				
03	السؤال (3)				
04	السؤال (4)				
05	السؤال (5)				
06	السؤال (6)				
07	السؤال (7)				
08	السؤال (8)				
09	السؤال (9)				
10	السؤال (10)				
11	السؤال (11)				
12	السؤال (12)				
13	السؤال (13)				
14	السؤال (14)				
15	السؤال (15)				
16	السؤال (16)				
17	السؤال (17)				
18	السؤال (18)				

جدول رقم (4) يوضح مدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة اختبار مهارات القراءة الناقدة

الرقم	الأسئلة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
01	السؤال (1)				
02	السؤال (2)				
03	السؤال (3)				
04	السؤال (4)				
05	السؤال (5)				
06	السؤال (6)				
07	السؤال (7)				
08	السؤال (8)				
09	السؤال (9)				
10	السؤال (10)				
11	السؤال (11)				
12	السؤال (12)				
13	السؤال (13)				
14	السؤال (14)				
15	السؤال (15)				
16	السؤال (16)				
17	السؤال (17)				
18	السؤال (18)				

جدول رقم (5) يوضح مدى ملاءمة بدائل الإجابة لكل سؤال من أسئلة اختبار مهارات القراءة الناقدة.

الرقم	الأسئلة	مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
01	السؤال (1)				
02	السؤال (2)				
03	السؤال (3)				
04	السؤال (4)				
05	السؤال (5)				
06	السؤال (6)				
07	السؤال (7)				
08	السؤال (8)				
09	السؤال (9)				
10	السؤال (10)				
11	السؤال (11)				

12	السؤال (12)				
13	السؤال (13)				
14	السؤال (14)				
15	السؤال (15)				
16	السؤال (16)				
17	السؤال (17)				
18	السؤال (18)				

جدول رقم (6) يوضح مدى ملاءمة تعليمات الاختبار الموجهة لطلبة الصف الثاني الثانوي.

	واضحة جدا	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	اقتراح البديل
تعليمات الاختبار				

إضافة ملاحظات ترونها مناسبة: .....

ملحق رقم (9) قائمة السادة المحكمين لاختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة والتخصص
1	أ.د/ أسماء زين صادق الأهدل	أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة/ المملكة العربية السعودية.
2	أ/ جعفر زروالي	مفتش التربية الوطنية للغة العربية بولاية عين الدفلى.
3	د/ جمال كامل الفليت	مشرف تربوي وأستاذ المناهج وطرق التدريس بوزارة التربية والتعليم غزة– فلسطين.
4	أ/ حاجي علي	مفتش التربية الوطنية للغة العربية بولاية الشلف.
5	د/ حسين محمد حسين البطانية	أستاذ في اللغة العربية (لغة ونحو) بكلية إربد الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية– الأردن .
6	د/ درقاوي مختار	أستاذ محاضر تخصص علم الدلالة بكلية الآداب واللغات جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
7	د/ ماهر شعبان عبد الباري	أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية كلية التربية –جامعة بنها– جمهورية مصر العربية، وكلية التربية –جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل الدمام سابقا– المملكة العربية السعودية.
8	أ.د/ محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي في علم النفس التربوي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر
9	د/ محمد هادي علي الشهري	أستاذ في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ورئيس قسم التربية ورياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران–المملكة العربية السعودية
10	أ.د/ وجيه المرسي أبو لبن	أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية.
11	د/ ئاسو صالح سعيد الجاف	مدير دائرة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي– العراق، تخصص: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ملحق رقم (10) نسخة من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" بعد تعديلات المحكمين

ثانوية: ..... السنة الدراسية: 2014/ 2015

الاسم واللقب: ..... الفوج: ( )

اختبار مهارات القراءة الناقدة

- تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب (ة):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات القراءة الناقدة، وليس له علاقة بمعدلك في الاختبارات المدرسية، يتكون هذا الاختبار من 18 سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، والمطلوب منك أن تقرأ هذه التعليمات بدقة قبل أن تبدأ في الإجابة:

1- اكتب بياناتك الخاصة أعلى الصفحة.

2- اقرأ النص قراءة صامتة متأنية قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة.

3- لاحظ أن لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة، لذلك عليك اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال.

4- اقرأ كل سؤال من الأسئلة ثم ضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يتناسب والإجابة الصحيحة.

5- أجب عن كل أسئلة الاختبار ولا تترك سؤالا دون إجابة.

الأسئلة:

1- الجمل الآتية تعبّر عن آراء ما عدا جملة واحدة تعبّر عن حقيقة وهي:

أ. المناعة لا تتحقّق إلاّ إذا تأصّلت القيم والمقومات في نفوس الشباب. ( )

ب. ينبغي أن يلمّ الشباب دائماً بتاريخ أمّتهم. ( )

ج. الرجولة الكاملة لا تتحقّق إلاّ في الشخصية المستقلة. ( )

د. أصبح الشباب قادرا على التمييز بين الجيّد والخبيث. ( )

2- يُفهم ضمنياً من النص:

أ. أن يُترك الشباب لهواه وميوله. ( )

ب. الشباب مدعوّ للمطالبة بالحقوق. ( )

ج. وجوب إعداد الشباب فكريّاً ونفسيّاً. ( )

د. على الشباب أن يقيم حياته على الأحلام والأخيلة. ( )

3- الهدف الذي يسعى الكاتب إلى تحقيقه من النص هو:

أ. تبيان السبيل إلى كسب العلم. ( )

ب. كيفية تكوين شخصية الشباب المسلم. ( )

ج. حثّ الشباب على مواكبة العصر. ( )

د. الإشادة بدور الشباب في الأمّة. ( )

4- في العبارات الآتية عبارة لا علاقة لها بالموضوع، وهي:

أ. حرص الشباب على جمع المال والثراء. ( )

ب. انشغال الشباب بترسيخ الإيمان في قلبه. ( )

ج. تمتع الشباب بطهارة الوجدان. ( )

د. تحلي الشباب بالأخلاق النبيلة. ( )

5- العبارة التي تمثّل أقوى الحجج على وجوب الإجادة في الأعمال هي:

أ. خير الناس أنفعهم للناس في المجتمع. ( )

ب. أن يشعر الشباب بأنّهم لبنة في بناء المجتمع. ( )

ج. العمل واجب على الإنسان وشرف له. ( )

د. إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه. ( )

6- أعتقد أنّ السبب الذي دفع الكاتب لهذا الموضوع هو:

أ. حاجة الشباب إلى النصح والتوجيه. ( )

ب. الإعجاب بفئة الشباب المتميز. ( )

ج. السخط على شباب الأمّة الفاشل. ( )

د. حاجة المجتمع إلى شباب مثقّف متحضر. ( )

7- فيما يلي ثلاث حقائق ورأي واحد هو:

أ. العمل والسلوك ترجمة لما اكتسبه الشباب من معارف. ( )

ب. أن يتعلم الشباب كيف يستفيدون من التجربة. ( )

ج. أن لا يقنط الشباب عندما تفوتهم المطالب. ( )

د. أن يعمل الشباب على الإلمام الكامل بجوهر الدين وقيمه. ( )

8- اقرأ الفقرة الرابعة ثم اختر الفكرة المعبّرة عنها ممّا يأتي:

أ. التفتّح على العالم أساس الرقيّ. ( )

ب. التبعية للغير قدر محتوم وأمر مفروض. ( )

ج. مقاومة الغزو الثقافيّ الأجنبي. ( )

د. الاقتناع بإيجابية العصر الحالي. ( )

9- الهدف من إعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً هو:

أ. التميز والاختلاف عن شباب العالم. ( )

ب. التباهي بشخصيته أمام الآخرين. ( )

ج. التحصين ضد تيارات الانحراف والفساد. ( )

د. الاستعداد لمواجهة متاعب الحياة وصعوباتها. ( )

10- من خلال قراءتك للنص حدّد أيّ العبارات الآتية لها صلة بالموضوع:

أ. نتشار تيارات التحلل والفساد. ( )

ب. اختلاف آراء الفلاسفة في تكوين الشباب. ( )

جـ. آثار القهر والاضطهاد على الشباب. ( )

د. حبّ الخير للناس. ( )

11- الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية، حدّد أقوى الحجج التي تدل على ذلك ممّا يلي:

أ. كثُرت رحلات الشباب لدول مختلفة الثقافة. ( )

ب. اجتهاد الشباب ونشاطهم المتنوع. ( )

جـ. قويت وسائل الاتصال بين الشعوب. ( )

د. إقبال الشباب على حبّ المغامرة. ( )

12- الأسباب التي تجعل الشباب صالحاً للقيادة:

أ. تّبعون كل ناعق ويصغون إليه. ( )

ب. النظرة الاستقلالية في الأمور والحكم الصائب عليها. ( )

جـ. بناء النفس على أسس واقعية. ( )

د. القدرة على الإفادة من التجارب. ( )

13- الحقيقة التي وردت بالفقرة الأخيرة من النص هي:

أ. يتمتّع الشباب بمكانته في المجتمع. ( )

ب. على الشباب أن يفرض وجوده في المجتمع. ( )

جـ. لا علاقة لقوّة المجتمع أو ضعفه بالشباب. ( )

د. ليس على الشباب أداء الواجبات. ( )

14- ورد في النص قول الكاتب عن الشباب: «فلا يفرضوا لأنفسهم حقوقًا بدون أن يفرضوا عليها واجبات.» المعنى الذي أستنتجه ممّا سبق:

أ. أن يكون الشباب حريصا على حقوقه فقطً. ( )

ب. المطالبة بالحقوق يقابلها أداء الواجبات. ( )

جـ. أداء الواجبات والتفريط في الحقوق. ( )

د. أن يكون الشاب سلبياً في المجتمع. ( )

15- الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من قوله: «وأن يشعروا بأنّهم لبنة في بناء الجماعة التي ينتمون إليها»

أ. اكتساب الحقوق المختلفة. ( )

ب. تنشئة الشباب على الاعتزاز بالنفس. ( )

جـ. غرس روح التواكل في النفوس. ( )

د. تدعيم الضمير الاجتماعيّ لدى الشباب. ( )

16- **الفكرة التي لا تتفق مع رأي الكاتب.**

أ. مناقشة الأفكار تكون في حكمة واتّزان. ( )

ب. يحكّم الشباب العقل والمنطق. ( )

جـ. تفتح الشباب على الثقافات والتأثر بها. ( )

د. تعتبر الاستقلالية من مقومات الرجولة. ( )

17- **أقوى الحجج على أنّ ما يقوم به الشباب من أعمال يقدّمون بذلك خيراً للجماعة هو قول الكاتب:**

أ. خير الناس أنفعهم للناس. ( )

ب. الجماعة التي ينتمون إليها تقوى بقوّتهم. ( )

جـ. العناية بما يعهد إليهم من أعمال. ( )

د. العمل عبادة كسائر العبادات. ( )

18- **السبب الرئيس لإعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً:**

أ. المناعة الذاتية من الانحراف. ( )

ب. طهارة الوجدان والبعد عن الخبائث. ( )

جـ. اجتناب الإسراف في الخيالات. ( )

د. تقوية عقيدتهم وإيمانهم. ( )

الملحق رقم (11) نسخة ثانية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" بعد إعادة الأسئلة السهلة الأسئلة:

1- **الجمل الآتية تعبّر عن آراء ما عدا جملة واحدة تعبّر عن حقيقة وهي:**

أ. المناعة لا تتحقّق إلاّ إذا تأصّلت القيم والمقومات في نفوس الشباب. ( )

ب. ينبغي أن يلمّ الشباب دائماً بتاريخ أمّتهم. ( )

جـ. الرجولة الكاملة لا تتحقّق إلاّ في الشخصية المستقلة. ( )

د. أصبح الشباب قادرا على التمييز بين الجيّد والخبيث. ( )

2- **يُفهم ضمنياً من النص:**

أ. أنّ الشباب يسعى إلى تطوير نفسه. ( )

ب. الواجبات التي ينتظر من الشباب أن يقوم بها. ( )

جـ. أنّ الأمة مسؤولة عن تكوين شبابها وتربيته. ( )

د. الالتزام بالواقعية في حياة الشباب. ( )

3- **الهدف الذي يسعى الكاتب إلى تحقيقه من خلال النص هو:**

أ. تبيان حقوق الشباب على المجتمع. ( )

ب. تحقيق التكامل في شخصية الشباب. ( )

ج. التحسيس بأهمية عنصر الشباب. ( )

د. الحرص على أن يكون الشباب مستقيما. ( )

4- في العبارات الآتية عبارة لا علاقة لها بالموضوع، وهي:

أ. حرص الشباب على جمع المال والثراء. ( )

ب. انشغال الشباب بترسيخ الإيمان في قلبه. ( )

ج. تمتع الشباب بطهارة الوجدان. ( )

د. تحلي الشباب بالأخلاق النبيلة. ( )

5- العبارة التي تمثّل أقوى الحجج على وجوب الإجادة في الأعمال هي:

أ. العناية بإنجاز الأعمال التي يعهد بها إلى الشباب. ( )

ب. على الشباب أن يبذل أقصى الجهد لإتقان الأعمال. ( )

ج. الإخلاص في الأعمال يقرب من رضوان الله تعالى. ( )

د. الاقتباس من النصوص الدينية المناسبة للموضوع. ( )

6- أعتقد أنّ السبب الذي دفع الكاتب لهذا الموضوع هو:

أ. حاجة الشباب إلى النصح والتوجيه. ( )

ب. الإعجاب بفئة الشباب المتميز. ( )

ج. السخط على شباب الأمّة الفاشل. ( )

د. حاجة المجتمع إلى شباب مثقّف متحضر. ( )

7- فيما يلي ثلاث حقائق ورأي واحد هو:

أ. العمل والسلوك ترجمة لما اكتسبه الشباب من معارف. ( )

ب. أن يتعلم الشباب كيف يستفيدون من التجربة. ( )

ج. أن لا يقنط الشباب عندما تفوتهم المطالب. ( )

د. أن يعمل الشباب على الإلمام الكامل بجوهر الدين وقيمه. ( )

8- اقرأ الفقرة الرابعة ثم اختر الفكرة المعبّرة عنها ممّا يأتي:

أ. التفتّح على العالم أساس الرقيّ. ( )

ب. التبعية للغير قدر محتوم وأمر مفروض. ( )

ج. مقاومة الغزو الثقافيّ الأجنبي. ( )

د. الاقتناع بإيجابية العصر الحالي. ( )

9- الهدف من إعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً هو:

أ. التميز والاختلاف عن شباب العالم. ( )

ب. التباهي بشخصيته أمام الآخرين. ( )

ج. التحصين ضد تيارات الانحراف والفساد. ( )

د. الاستعداد لمواجهة متاعب الحياة وصعوباتها. ( )

10- من خلال قراءتك للنص حدّد أيّ العبارات الآتية لها صلة بالموضوع:

أ. انتشار تيارات التحلل والفساد. ( )

ب. اختلاف آراء الفلاسفة في تكوين الشباب. ( )

ج. آثار القهر والاضطهاد على الشباب. ( )

د. حبّ الخير للناس. ( )

11- الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية، حدّد أقوى الحجج التي تدل على ذلك ممّا يلي:

أ. كثُرت رحلات الشباب لدول مختلفة الثقافة. ( )

ب. اجتهاد الشباب ونشاطهم المتنوع. ( )

ج. قويت وسائل الاتصال بين الشعوب. ( )

د. إقبال الشباب على حبّ المغامرة. ( )

12- الأسباب التي تجعل الشباب صالحاً للقيادة:

أ. يتّبعون كل ناعق ويصغون إليه. ( )

ب. النظرة الاستقلالية في الأمور والحكم الصائب عليها. ( )

ج. بناء النفس على أسس واقعية. ( )

د. القدرة على الإفادة من التجارب. ( )

13- الحقيقة التي وردت بالفقرة الأخيرة من النص هي:

أ. يتمتّع الشباب بمكانته في المجتمع. ( )

ب. على الشباب أن يفرض وجوده في المجتمع. ( )

ج. لا علاقة لقوّة المجتمع أو ضعفه بالشباب. ( )

د. ليس على الشباب أداء الواجبات. ( )

14- ورد في النص قول الكاتب عن الشباب: «وإنّ الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية» المعنى الذي أستنتجه ممّا سبق:

أ. أنّ الشباب صار أكثر اهتماماً بالأحداث العالمية. ( )

ب. أنّ الشباب أصبح أكثر تفتّحاً على الثقافات العالمية. ( )

ج. يجب على الشباب أن يكون متفاعلاً مع غيره. ( )

د. ليس من المنطق أن يكون الشباب متحجّر الذهن. ( )

15- الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من قوله: «وأن يكون عملهم وسلوكهم ترجمة لما تفهّموه من علوم»

أ. تفضيل الفصل بين العلم والأخلاق. ( )

ب. العلوم هي السبيل نحو تحقيق الذات. ( )

ج. قيمة العلم تتجلّى في العمل به. ( )

د. أثر العلم يظهر في استقامة السلوك. ( )

16- الفكرة التي لا تتفق مع رأي الكاتب.

أ. مناقشة الأفكار تكون في حكمة واتّزان. ( )

ب. يحكّم الشباب العقل والمنطق. ( )

ج. تفتح الشباب على الثقافات والتأثر بها. ( )

د. تعتبر الاستقلالية من مقومات الرجولة. ( )

17- أقوى الحجج على أنّ ما يقوم به الشباب من أعمال يقدّمون بذلك خيراً للجماعة هو قول الكاتب:

أ. خير الناس أنفعهم للناس. ( )

ب. الجماعة التي ينتمون إليها تقوى بقوّتهم. ( )

ج. العناية بما يعهد إليهم من أعمال. ( )

د. العمل عبادة كسائر العبادات. ( )

18- السبب الرئيس لإعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً:

أ. لتتطهّر النفس ممّا علق بها من شرور. ( )

ب. التقرب من الله –عزّ وجلّ– وابتغاء رضوانه. ( )

ج. الالتزام بالواقع المعيش والرضا به. ( )

د. حتى يتحصن ضد الدعوات الهدامة. ( )

الملحق رقم (12) نسخة نهائية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ"

ثانوية: ..... السنة الدراسية: 2014/ 2015

الاسم واللقب: ..... الفوج: ( )

اختبار مهارات القراءة الناقدة

- تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب (ة):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات القراءة الناقدة، وليس له علاقة بمعدلك في الاختبارات المدرسية يتكون هذا الاختبار من 18 سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، والمطلوب منك أن تقرأ هذه التعليمات بدقة قبل أن تبدأ في الإجابة:

1- اكتب بياناتك الخاصة أعلى الصفحة.

2- اقرأ النص قراءة صامتة متأنية قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة.

3- لاحظ أن لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة، لذلك عليك اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال.

4- اقرأ كل سؤال من الأسئلة ثم ضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يتناسب والإجابة الصحيحة.

5- أجب عن كل أسئلة الاختبار ولا تترك سؤالا دون إجابة.

الأسئلة:

1- في العبارات الآتية عبارة لا علاقة لها بالموضوع، وهي:

أ. حرص الشباب على جمع المال والثراء. ( )

ب. انشغال الشباب بترسيخ الإيمان في قلبه. ( )

ج. تمتع الشباب بطهارة الوجدان. ( )

د. تحلي الشباب بالأخلاق النبيلة. ( )

2- ورد في النص قول الكاتب عن الشباب: «وإنّ الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية» المعنى الذي أستنتجه ممّا سبق:

أ. إنّ الشباب صار أكثر اهتماماً بالأحداث العالمية. ( )

ب. أنّ الشباب أصبح أكثر تفتّحاً على الثقافات العالمية. ( )

ج. يجب على الشباب أن يكون متفاعلاً مع غيره. ( )

د. ليس من المنطق أن يكون الشباب متحجّر الذهن. ( )

3- أقوى الحجج على أنّ ما يقوم به الشباب من أعمال يقدّمون بذلك خيراً للجماعة هو قول الكاتب:

أ. خير الناس أنفعهم للناس. ( )

ب. الجماعة التي ينتمون إليها تقوى بقوّتهم. ( )

ج. العناية بما يعهد إليهم من أعمال. ( )

د. العمل عبادة كسائر العبادات. ( )

4- الشباب في هذا العصر يعيشون لحظة عالمية، حدّد أقوى الحجج التي تدل على ذلك ممّا يلي:

أ. كثُرت رحلات الشباب لدول مختلفة الثقافة. ( )

ب. اجتهاد الشباب ونشاطهم المتنوع. ( )

ج. قويت وسائل الاتصال بين الشعوب. ( )

د. إقبال الشباب على حبّ المغامرة. ( )

5- الهدف من إعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً هو:

أ. التميز والاختلاف عن شباب العالم. ( )

ب. التباهي بشخصيته أمام الآخرين. ( )

ج. التحصين ضد تيارات الانحراف والفساد. ( )

د. الاستعداد لمواجهة متاعب الحياة وصعوباتها. ( )

6- الفكرة التي لا تتفق مع رأي الكاتب هي:

أ. مناقشة الأفكار تكون في حكمة واتّزان. ( )

ب. يحكّم الشباب العقل والمنطق. ( )

جـ. تفتح الشباب على الثقافات والتأثر بها. ( )

د. تعتبر الاستقلالية من مقومات الرجولة. ( )

7- أعتقد أنّ السبب الذي دفع الكاتب لهذا الموضوع هو:

أ. حاجة الشباب إلى النصح والتوجيه. ( )

ب. الإعجاب بفئة الشباب المتميز. ( )

جـ. السخط على شباب الأمّة الفاشل. ( )

د. حاجة المجتمع إلى شباب مثقّف متحضر. ( )

8- فيما يلي ثلاث حقائق ورأي واحد هو:

أ. العمل والسلوك ترجمة لما اكتسبه الشباب من معارف. ( )

ب. أن يتعلم الشباب كيف يستفيدون من التجربة. ( )

جـ. أن لا يقنط الشباب عندما تفوتهم المطالب. ( )

د. أن يعمل الشباب على الإلمام الكامل بجوهر الدين وقيمه. ( )

9- يُفهم ضمنياً من النص:

أ. أنّ الشباب يسعى إلى تطوير نفسه. ( )

ب. الواجبات التي ينتظر من الشباب أن يقوم بها. ( )

جـ. أنّ الأمة مسؤولة عن تكوين شبابها وتربيته. ( )

د. الالتزام بالواقعية في حياة الشباب. ( )

10- الجمل الآتية تعبّر عن آراء ما عدا جملة واحدة تعبّر عن حقيقة وهي:

أ. المناعة لا تتحقّق إلاّ إذا تأصّلت القيم والمقومات في نفوس الشباب. ( )

ب. ينبغي أن يلمّ الشباب دائماً بتاريخ أمّتهم. ( )

جـ. الرجولة الكاملة لا تتحقّق إلاّ في الشخصية المستقلة. ( )

د. أصبح الشباب قادرا على التمييز بين الجيّد والخبيث. ( )

11- من خلال قراءتك للنص حدّد أيّ العبارات الآتية لها صلة بالموضوع:

أ. انتشار تيارات التحلل والفساد. ( )

ب. اختلاف آراء الفلاسفة في تكوين الشباب. ( )

جـ. آثار القهر والاضطهاد على الشباب. ( )

د. حبّ الخير للناس. ( )

12- اقرأ الفقرة الرابعة ثم اختر الفكرة المعبّرة عنها ممّا يأتي:

أ. التفتّح على العالم أساس الرقيّ. ( )

ب. التبعية للغير قدر محتوم وأمر مفروض. ( )

جـ. مقاومة الغزو الثقافيّ الأجنبي. ( )

د. الاقتناع بإيجابية العصر الحالي. ( )

13- الحقيقة التي وردت بالفقرة الأخيرة من النص هي:

أ. يتمتّع الشباب بمكانته في المجتمع. ( )

ب. على الشباب أن يفرض وجوده في المجتمع. ( )

جـ. لا علاقة لقوّة المجتمع أو ضعفه بالشباب. ( )

د. ليس على الشباب أداء الواجبات. ( )

14- الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من قوله: «وأن يكون عملهم وسلوكهم ترجمة لما تفهّموه من علوم»

أ. تفضيل الفصل بين العلم والأخلاق. ( )

ب. العلوم هي السبيل نحو تحقيق الذات. ( )

جـ. قيمة العلم تتجلّى في العمل به. ( )

د. أثر العلم يظهر في استقامة السلوك. ( )

15- الأسباب التي تجعل الشباب صالحاً للقيادة:

أ. يتّبعون كل ناعق ويصغون إليه. ( )

ب. النظرة الاستقلالية في الأمور والحكم الصائب عليها. ( )

جـ. بناء النفس على أسس واقعية. ( )

د. القدرة على الإفادة من التجارب. ( )

16- الهدف الذي يسعى الكاتب إلى تحقيقه من خلال النص هو:

أ. تبيان حقوق الشباب على المجتمع. ( )

ب. تحقيق التكامل في شخصية الشباب. ( )

جـ. التحسيس بأهمية عنصر الشباب. ( )

د. الحرص على أن يكون الشباب مستقيماً. ( )

17- العبارة التي تمثّل أقوى الحجج على وجوب الإجادة في الأعمال هي:

أ. العناية بإنجاز الأعمال التي يعهد بها إلى الشباب. ( )

ب. على الشباب أن يبذل أقصى الجهد لإتقان الأعمال. ( )

جـ. الإخلاص في الأعمال يقرب من رضوان الله تعالى. ( )

د. الاقتباس من النصوص الدينية المناسبة للموضوع. ( )

18- السبب الرئيس لإعداد الشباب العربيّ المسلم فكريّاً:

أ. لتتطهّر النفس ممّا علق بها من شرور. ( )

ب. التقرب من الله –عزّ وجلّ– وابتغاء رضوانه. ( )

ج. الالتزام بالواقع المعيش والرضا به. ( )

د. حتى يتحصن ضد الدعوات الهدامة. ( )

ملحق رقم (13) نسخة نهائية من اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "ب"

النص:

وإليكم جانباً جديداً من جوانب النزعة الإنسانية في حضارتنا، وهو جانب تنفرد به حضارتنا أيضاً إنّ حسن الخلق، ولين الجانب، والرحمة بالضعيف، والتسامح مع الجار والقريب، تفعله كلّ أمّة في أوقات السلم مهما أوغلت في الهمجية. ولكن حسن المعاملة في الحرب، ولين الجانب مع الأعداء والرحمة بالنساء والأطفال والشيوخ، والتسامح مع المغلوبين، لا تستطيع كلّ أمّة أن تفعله، ولا يستطيع كل قائد حربيّ أن يتّصف به. إنّ رؤية الدم تثير الدم، والعداء يؤجّج نيران الحقد والغضب، ونشوة النصر تسكر الفاتحين فتوقعهم في أبشع أنواع التشفّي والانتقام، ذلك هو تاريخ الدول قديمها وحديثها، بل هو تاريخ الإنسان منذ سفك قابيل دم أخيه هابيل: ﴿إذ قرّبا قُرباناً فتُقُبِّل من أحدهما ولم يُتَقَبَّل من الآخر قال: لأقتلنّك، قال: إنّما يتقبَّل اللهُ من المتّقين﴾. وهنا يضع التاريخ إكليل الخلود على قادة حضارتنا عسكريّين ومدنيّين، فاتحين وحاكمين، إذ انفردوا من بين عظماء الحضارات كلِّها بالإنسانية الرحيمة العادلة في أشدّ المعارك احتداماً، وفي أوقات الحالات التي تحمل على الانتقام والثأر وسفك الدماء وأقسم لولا أنّ التاريخ يتحدّث عن هذه المعجزة الفريدة في تاريخ الأخلاق الحربيّة بصدق لا مجال للشك فيه، لقلتُ إنّها خرافة من الخرافات، وأسطورة لا ظلّلها على الأرض!

جاءت حضارتنا والعالم كلّه يسير على سنّة الغاب. القويّ يقتل الضعيف، والمسلّح يسترقّ الأعزل والحرب شِرعة معترف بها بين جميع الشرائع والديانات والأمم والشعوب، من غير قيد ولا حدّ، ومن غير تفريق بين حرب جائزة وحرب ظالمة، فكلّ من استطاع أن يغلب أمّة على أرضها ويكرهها على عقيدتها ويسترقّ رجالها ونساءها، فعل من غير تحرّج ولا تأثّم. فلم ترضَ حضارتنا أن تقرّ هذه الشرعة الظالمة التي تردّت فيها الإنسانية إلى مستوى الحيوانية الشرسة، بل أعلنت أنّ الأصل في العلائق بين الأمم التعارف والتعاون. من كتاب "من روائع حضارتنا" الدكتور مصطفى السباعي، ص 136-137

الأسئلـة

1- الجمل الآتية تعبّر عن آراء ماعدا جملة واحدة تعبّر عن حقيقة وهي:

أ. التسامح مع الجار والقريب تفعله كلّ امّة في أوقات السلم. [ ]

ب. الحرب شرعة معترف بها بين جميع الأمم والشعوب. [ ]

ج. جاءت حضارتنا والعالم كله يسير على سنّة الغاب. [ ]

د. كل من استطاع أن يغلب أمّة على أرضها فعل من غير تحرّج. [ ]

2- يفهم ضمنياً من الموضوع السابق:

أ. التعريف بإنجازات الحضارات غير الإسلامية. [ ]

ب. الإشادة بالحضارة الإسلامية والتنويه بها. [ ]

ج. شرح السبيل إلى بناء الحضارة القوية. [ ]

د. وصف مظاهر الحضارة الجاهلية. [ ]

3- الهدف الذي يسعى الكاتب إلى تحقيقه هو:

أ. المقارنة بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية. [ ]

ب. مهاجمة الغرب واحتقار حضارته الهمجية. [ ]

ج. تبيان الكيفية التي تقام بها الحضارات المجيدة. [ ]

د. دفع المسلمين إلى الافتخار بالحضارة التي شيّدها السلف. [ ]

4- في العبارات الآتية عبارة لا علاقة لها بالموضوع، وهي:

أ. المسلمون معروفون بحسن الأخلاق. [ ]

ب. الأخلاق النبيلة مطلوبة حتى في الحروب. [ ]

ج. ضرب المسلمون أروع الأمثلة في التسامح مع الأعداء. [ ]

د. المسلمون نموذج فريد من نوعه من حيث الرقيّ الحضاريّ. [ ]

5- العبارة التي تمثّل أقوى الحجج على انفراد المسلمين بالأخلاق الحربية هي:

أ. الوقائع التاريخية التي شهدها المسلمون ضد الأعداء. [ ]

ب. ما تناقله الناس من أخبار البطولة وقصصها. [ ]

ج. شهادة الأعداء للمسلمين بنبل أخلاقهم. [ ]

د. ما ألّفه الكتّاب والمؤرخون حول الموضوع. [ ]

6- أعتقد أنّ السبب الذي دفع الكاتب لهذا الموضوع هو:

أ. الدفاع عن الحضارة العربية الإسلامية. [ ]

ب. إبراز مفاخر المسلمين وحضارتهم. [ ]

ج. المقارنة بين الحضارتين العربية والغربية. [ ]

د. الردّ على الحملات المغرضة التي تريد النيل من المسلمين. [ ]

7- فيما يلي ثلاث حقائق ورأي واحد هو:

أ. العِداء يؤجج نيران الحقد والغضب. [ ]

ب. الأصل في العلائق بين الأمم التعارف والتعاون. [ ]

جـ. نشوة النصر تسكر الفاتحين فتوقعهم في أبشع أنواع التشفي. [ ]

د. التسامح مع الجار والقريب تفعله كل أمّة في أوقات السلم. [ ]

8- اقرأ الفقرة الثانية (2) ثمّ اختر الفكرة المعبّرة عنها ممّا يلي:

أ. واقع الأمم قبل مجيء الإسلام. [ ]

ب. تبيان المبادئ التي تقوم عليها الدول. [ ]

جـ. مقوّمات الدول قديمها وحديثها. [ ]

د. المقارنة بين الحضارة الإسلامية وغيرها. [ ]

9- الهدف من قول الكاتب" يضع التاريخ إكليل الخلود على قادة حضارتنا " هو:

أ. الإشادة بمواقف القادة مجاملةً لهم. [ ]

ب. الافتخار بإنجازات المسلمين. [ ]

جـ. تمجيد القادة المسلمين نظير مواقفهم. [ ]

د. الاعتراف بفضل المسلمين على الإنسانية. [ ]

10- من خلال اطّلاعك على النّص حدّد أيّ العبارات الآتية لها صلة بالموضوع:

أ. التاريخ المشرّف للمسلمين في السلم والحرب. [ ]

ب. سيطرة المسلمين على غيرهم من الأمم. [ ]

جـ. واجب المسلمين تجاه الإنسانية جمعاء. [ ]

د. الإنسانية مدينة لعلماء المسلمين بالفضل. [ ]

11- قادة حضارتنا انفردوا من بين عظماء الحضارات كلِّها بالإنسانية الرحيمة العادلة، حدّد أقوى الحجج التي تدلّ على ذلك ممّا يلي:

أ. الأحاديث الشعبية المتواترة على مرّ الأجيال. [ ]

ب. كتب التاريخ تثبت ذلك وتؤكّده. [ ]

جـ. القصص التي تصوّر تلك الشخصيات. [ ]

د. السير الذاتية المدوّنة بأقلام هؤلاء القادة أنفسهم. [ ]

12- الأسباب التي ارتقت بها الحضارة الإسلامية هي:

أ. التطوّر العلميّ الكبير الذي عرفه العالم الإسلاميّ. [ ]

ب. عدل الخلفاء وصرامتهم في الحقّ. [ ]

جـ. التمييز بين الحرب الجائزة والحرب الظالمة. [ ]

د. الالتزام بالأخلاق الفاضلة في كلّ الظروف. [ ]

13- الحقيقة التي وردت في الفقرة الأولى من النص هي:

أ. كثرة الصراعات والمواجهات بين المسلمين وأعدائهم. [ ]

ب. انفراد القادة المسلمين بالنبل حتى في الحروب. [ ]
ج. الانتصارات التي حقّقها المسلمون ضد خصومهم. [ ]
د. الانتصار والهزيمة تجربتان عرفهما المسلمون. [ ]

ورد في النص قول الكاتب " وأقسم لولا أنّ التاريخ يتحدّث عن هذه المعجزة الفريدة في تاريخ
14- الأخلاق الحربيّة بصدق لا مجال للشك فيه، لقلتُ إنّها خرافة من الخرافات، وأسطورة لا ظلّ لها على الأرض!" المعنى الذي أستنتجه ممّا سبق هو:

أ. أنّ التاريخ لا يعترف للمسلمين بالرحمة والرأفة. [ ]
ب. أنّ الحديث عن الأخلاق في الحرب ضرب من الخيال. [ ]
ج. أنّ المسلمين عُرفوا بأخلاقهم في الحروب. [ ]
د. الأخلاق في الحروب شرط للانتصار. [ ]

15- الهدف الذي يرمي غليه الكاتب من قوله: "الأخلاق الحربية" هو:

أ. تبيان الاستراتيجيات في المعارك والحروب. [ ]
ب. التنكُّر للأخلاق الحميدة زمن الحروب. [ ]
ج. الحثّ على الالتزام بالأخلاق حتى مع الأعداء. [ ]
د. الأخلاق تُعلي شأن صاحبها، وتكسبه الاحترام. [ ]

16- ما هي الفكرة التي لا تتّفق مع رأي الكاتب؟

أ. حبّ الثأر والانتقام من عادات المسلمين. [ ]
ب. المسلمون رحماء بالنساء والأطفال والشيوخ. [ ]
ج. الأخلاق الفاضلة من صفات المسلمين. [ ]
د. الحضارة الإسلامية تأبى الحيوانية الشرسة. [ ]

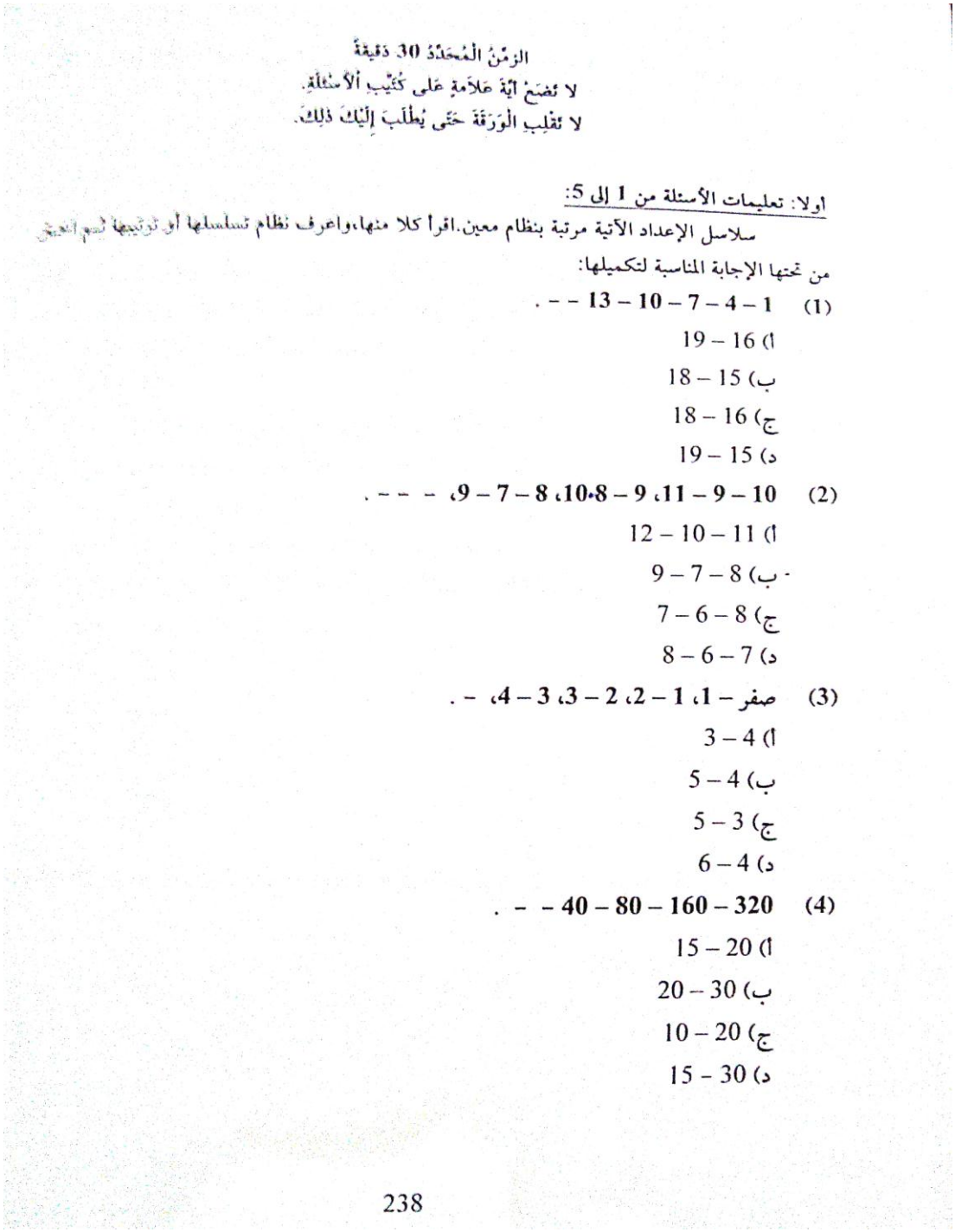
17- أقوى الحجج على أنّ مبادئ الحضارة الإسلامية متميّزة عن غيرها هو قول لكاتب:

أ. العِداء يؤجّج نيران الحقد والغضب. [ ]
ب. كل من استطاع أن يغلب أمّة على أرضها فعل من غير تحرّج. [ ]
ج. الحرب شرعة معترف بها من غير قيد ولاحدّ. [ ]
د. الأصل في العلائق بين الأمم التعارف والتعاون. [ ]

18- السبب الرئيس لتبيان أخلاق المسلمين هو:

أ. الافتراءات والأكاذيب التي نسجها الأعداء. [ ]
ب. انتماء الكاتب إلى هذه الأمّة المجيدة. [ ]
ج. الغفلة التي يعيشها المسلمون في حاضرهم. [ ]
د. القطيعة بين شباب المسلمين وماضيهم. [ ]

ملحق رقم (14) يوضح نموذج من اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب تعديل كمال إبراهيم مرسي



الزَّمَنُ الْمُحَدَّدُ 30 دَقِيقَةً
لا تَضَعْ أَيَّةَ عَلاَمَةٍ عَلى كُتَيِّبِ الأَسْئِلَةِ.
لا تَقْلِبِ الْوَرَقَةَ حَتَّى يُطْلَبَ إِلَيْكَ ذلِكَ.

اولا: تعليمات الأسئلة من 1 إلى 5:

سلاسل الإعداد الآتية مرتبة بنظام معين.اقرأ كلا منها،واعرف نظام تسلسلها أو ترتيبها ثم اختر من تحتها الإجابة المناسبة لتكميلها:

(1) **1 – 4 – 7 – 10 – 13 – – –** .

أ) 19 – 16

ب) 15 – 18

ج) 16 – 18

د) 15 – 19

(2) **10 – 9 – 11، 9 – 8 ،10، 8 – 7 – 9، – – – –** .

أ) 11 – 10 – 12

ب) 8 – 7 – 9

ج) 8 – 6 – 7

د) 7 – 6 – 8

(3) **صفر – 1، 1 – 2، 2 – 3، 3 – 4، – –** .

أ) 4 – 3

ب) 4 – 5

ج) 3 – 5

د) 4 – 6

(4) **320 – 160 – 80 – 40 – – –** .

أ) 20 – 15

ب) 30 – 20

ج) 20 – 10

د) 30 – 15

238

(5) 5-10، 7-14، 11-22، 19-38، -

أ) 35-70

ب) 30-60

ج) 37-74

د)39-78

ثانياً: تعليماتُ الأسئلةِ من 6 إلى 11:

اقرأ كُلَّ مِمّا يأتي، واختر المَعنى المُناسِبَ لَها مِنَ الإجاباتِ التّي تحتَها:

(6) كَلِمَةُ الاستِشهادِ مَعناها:

أ) البَسالَةُ في الحَرْبِ.

ب) المُقاوَمَةُ حَتّى النِّهايَةِ

ج) قَوْلُ الحَقِّ امامَ القاضي.

د) المَوْتُ في سَبيلِ اللهِ

(7) كَلِمَةُ يَستَأثِرُ مَعناها انَّ الشَّخصَ:

أ) سَريعُ التَّأثُرِ بالمَوْقِفِ

ب) يَخُصُّ نَفْسَهُ بالشَّيْءِ

ج) يُؤْثِرُ الآخَرينَ عَلى نَفْسِهِ

د) يَثورُ لِيأخُذَ الثَّأرَ

(8) كَلِمَةُ جَوْرٍ مَعْناها:

أ) الشَّخصُ الَّذي يَسْكُنُ بِجِوارِكَ

ب) الجَوْرَبُ الَّذي تَلْبَسُهُ في القَدَمِ

ج) ظُلْمُ الإنسانِ لأخيهِ الإنسانِ

د) إعْطاءُ كُلِّ ذي حقٍّ حَقَّهُ

(9) كَلِمَةُ ادْلَجَ مَعناها سارَ:

أ) مِنْ أوَّلِ اللَّيْلِ

ب) في آخِرِ اللَّيْلِ

ج) مِنْ اوَّلِ النَّهارِ

د) في آخِرِ النَّهارِ

ملحق رقم (15) يوضح نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة

```
EXAMINE VARIABLES=الكلية_المهارات
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explorer

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\CHAHMA\Sans titre1.sav

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
الكلية_المهارات	96	100,0%	0	0,0%	96	100,0%

Descriptives

			Statistique	Erreur standard
الكلية_المهارات	Moyenne		8,2396	,21952
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	7,8038	
		Borne supérieure	8,6754	
	Moyenne tronquée à 5%		8,2685	
	Médiane		8,0000	
	Variance		4,626	
	Ecart-type		2,15086	
	Minimum		3,00	
	Maximum		12,00	
	Intervalle		9,00	
	Intervalle interquartile		3,00	
	Asymétrie		-,234	,246
	Aplatissement		-,553	,488

Tests de normalité

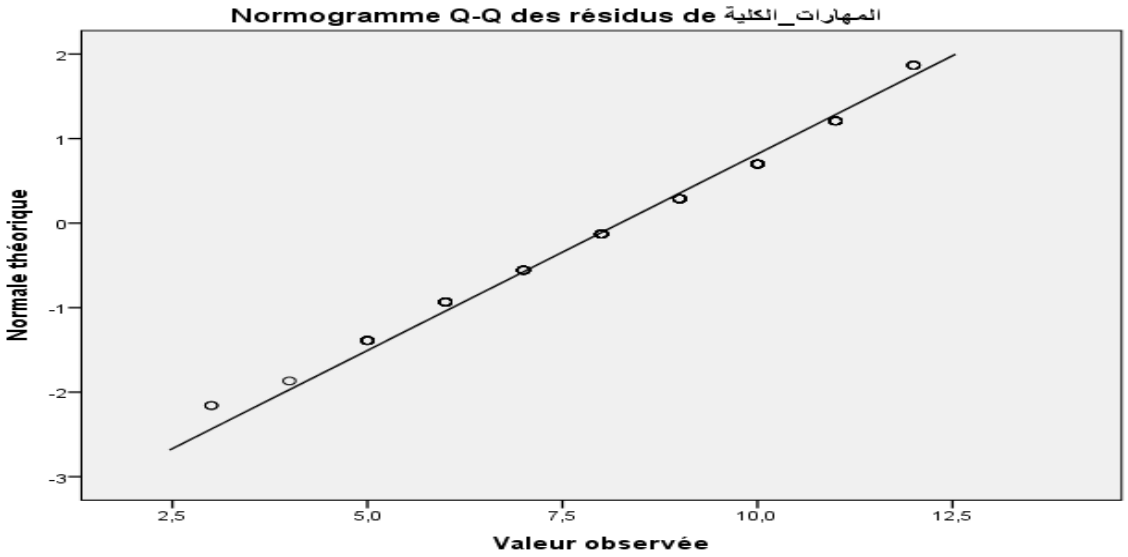
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
الكلية_المهارات	,106	96	,010	,965	96	,011

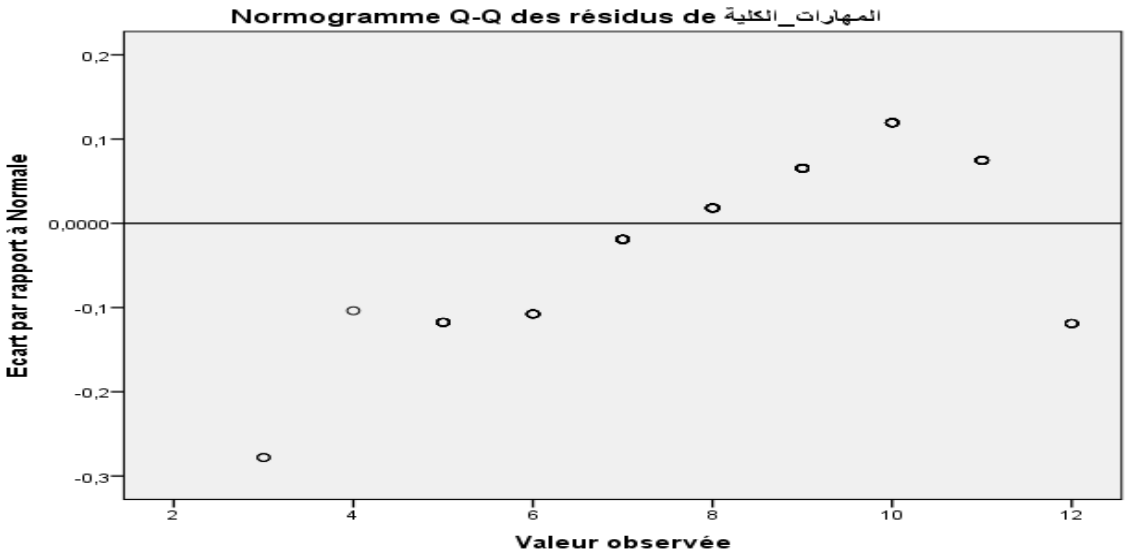
a. Correction de signification de Lilliefors

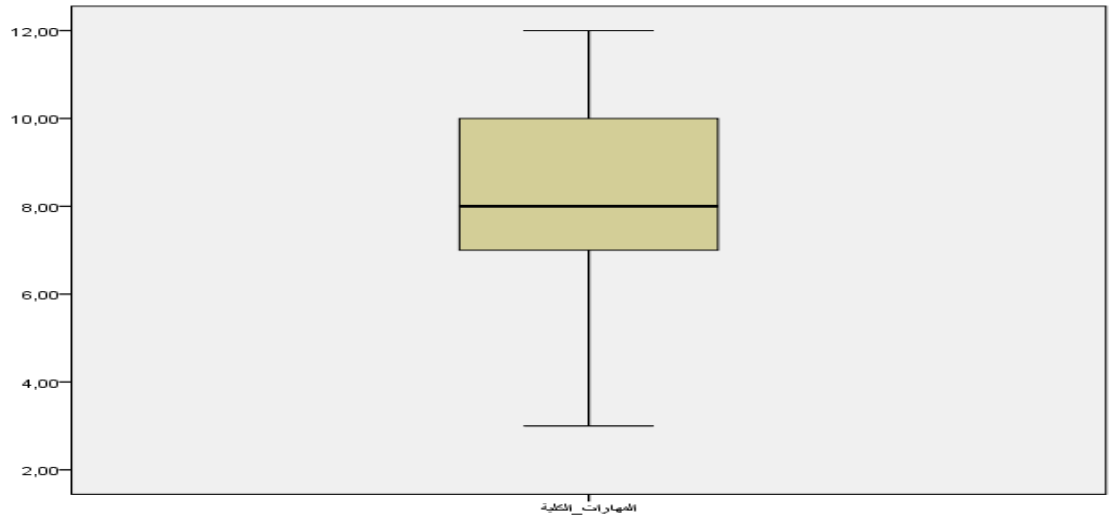
المهارات الكلية

```
الكلية_المهارات Stem-and-Leaf Plot
 Frequency     Stem &  Leaf
      2,00        3 .  00
      1,00        4 .  0
      9,00        5 .  000000000
      9,00        6 .  000000000
     13,00        7 .  0000000000000
     18,00        8 .  000000000000000000
     14,00        9 .  00000000000000
```

```
   14,00       10 .  00000000000000
   11,00       11 .  00000000000
    5,00       12 .  00000
Stem width:      1,00
Each leaf:       1 case(s)
```







T-TEST

```
  /TESTVAL=14.4
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الكلية_المهارات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

t -Test

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكلية_المهارات	96	8,2396	2,15086	,21952

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 14.4					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكلية_المهارات	-28,063	95	,000	-6,16042	-6,5962	-5,7246

```
GET
  FILE='C:\Users\user\Desktop\CHAHMA\Sans titre1.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST
  /TESTVAL=2.40
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=صلة_له_ما الكاتب_هدف الضمنية_المعاني وحقائق_آراء
الكامنة_الأسباب القوية_الحجج
  /CRITERIA=CI(.95).
```

t -Test

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\CHAHMA\Sans titre1.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
وحقائق_آراء	96	1,1354	,87803	,08961
الضمنية_المعاني	96	1,3125	,71543	,07302
الكاتب_هدف	96	1,3333	,72062	,07355
صلة_له_ما	96	1,6354	,74155	,07568
القوية_الحجج	96	1,6771	,62399	,06369
الكامنة_الأسباب	96	1,1563	,77226	,07882

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 2.40					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
حقائق و آراء	-14,111	95	,000	-1,26458	-1,4425	-1,0867
المعاني الضمنية	-14,894	95	,000	-1,08750	-1,2325	-,9425
الكاتب_هدف	-14,503	95	,000	-1,06667	-1,2127	-,9207
صلة_له_ما	-10,102	95	,000	-,76458	-,9148	-,6143
القوية_الحجج	-11,351	95	,000	-,72292	-,8493	-,5965
الكامنة_الأسباب	-15,780	95	,000	-1,24375	-1,4002	-1,0873

ملحق رقم (16) يوضح نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالفروق بين الجنسين في مستوى التمكن من مهارات القراءة الناقدة

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الكلية_المهارات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكلية_المهارات	ذكر	40	8,6500	1,98132	,31327
	أنثى	56	7,9464	2,23541	,29872

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المهارات الكلية	Hypothèse de variances égales	,305	,582	1,593	94	,115	,70357	,44171	-,17346	1,58060
	Hypothèse de variances inégales			1,625	89,624	,108	,70357	,43287	-,15645	1,56359

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=صلة_له_ما الكاتب_هدف الضمنية_المعاني وحقائق_آراء
الكامنة_الأسباب القوية_الحجج
  /CRITERIA=CI(.95).
```

t -Test

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
وحقائق_آراء	ذكر	40	1,3000	,96609	,15275
	أنثى	56	1,0179	,79752	,10657
الضم_المعاني	ذكر	40	1,2250	,69752	,11029
نية	أنثى	56	1,3750	,72770	,09724
الكاتب_هدف	ذكر	40	1,4750	,64001	,10119
	أنثى	56	1,2321	,76256	,10190
صلة_له_ما	ذكر	40	1,7000	,82275	,13009
	أنثى	56	1,5893	,68162	,09109
القوية_الحجج	ذكر	40	1,7000	,64847	,10253

	أنثى	56	1,6607	,61131	,08169
الكام_الأسباب	ذكر	40	1,2500	,77625	,12274
نة	أنثى	56	1,0893	,76934	,10281

est d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
وحقائق_آراء	Hypothèse de variances égales	3,954	,050	1,564	94	,121	,28214	,18040	-,07605	,64034
	Hypothèse de variances inégales			1,515	73,808	,134	,28214	,18626	-,08900	,65328
الضمنية_المعاني	Hypothèse de variances égales	1,575	,213	-1,013	94	,314	-,15000	,14809	-,44403	,14403
	Hypothèse de variances inégales			-1,020	86,247	,311	-,15000	,14704	-,44229	,14229
الكاتب_هدف	Hypothèse de variances égales	1,448	,232	1,642	94	,104	,24286	,14787	-,05074	,53645
	Hypothèse de variances inégales			1,691	91,489	,094	,24286	,14361	-,04239	,52810
صلة_له_ما	Hypothèse de variances égales	1,490	,225	,719	94	,474	,11071	,15391	-,19487	,41630
	Hypothèse de variances inégales			,697	74,001	,488	,11071	,15881	-,20572	,42714
القوية_الحجج	Hypothèse de variances égales	,088	,767	,303	94	,763	,03929	,12980	-,21844	,29701
	Hypothèse de variances inégales			,300	81,065	,765	,03929	,13110	-,22155	,30012
الكامنة_الأسباب	Hypothèse de variances égales	,150	,699	1,005	94	,317	,16071	,15986	-,15670	,47813
	Hypothèse de variances inégales			1,004	83,706	,318	,16071	,16010	-,15769	,47912

ملحق رقم (17) يوضح نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بالفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة

```
UNIANOVA بعدي_الكلية BY التعاوني_التدريس WITH قبلي_الكلية
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(قبلي_الكلية=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس قبلي_الكلية.
```

Analyse de variance univariée

[Ensemble_de_données0]

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: بعدي الكلية

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	7,8889	2,32351	18
التجريبية	8,5000	2,35772	18
Total	8,1944	2,32771	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: بعدي الكلية

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,937	1	34	,173

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + قبلي_الكلية + التعاوني_التدريس

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: بعدي الكلية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	17,028[a]	2	8,514	1,628	,212	,090
Ordonnée à l'origine	68,155	1	68,155	13,030	,001	,283
قبلي_الكلية	13,667	1	13,667	2,613	,116	,073
التعاوني_التدريس	3,173	1	3,173	,607	,442	,018
Erreur	172,611	33	5,231			
Total	2607,000	36				
Total corrigé	189,639	35				

a. R deux = ,090 (R deux ajusté = ,035)

```
UNIANOVA حقائق_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH حقائق_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(حقائق_قبلي=MEAN)
```

```
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس حقائق_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

[Ensemble_de_données0]

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: حقائق_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,3889	,69780	18
التجريبية	1,1111	,67640	18
Total	1,2500	,69179	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: حقائق_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,458	1	34	,236

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + التعاوني_التدريس + حقائق_قبلي

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: حقائق_بعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	,702[a]	2	,351	,721	,494	,042
Ordonnée à l'origine	19,763	1	19,763	40,638	,000	,552
حقائق_قبلي	,007	1	,007	,015	,904	,000
التعاوني_التدريس	,666	1	,666	1,370	,250	,040
Erreur	16,048	33	,486			
Total	73,000	36				
Total corrigé	16,750	35				

a. R deux = ,042 (R deux ajusté = -,016)

```
UNIANOVA الضمنية_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH الضمنية_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(الضمنية_قبلي=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس الضمنية_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

[Ensemble_de_données0]

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الضمنية_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,2778	,82644	18
التجريبية	1,6667	,90749	18
Total	1,4722	,87786	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الضمنية_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
,177	1	34	,677

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الضمنية_قبلي + التعاوني_التدريس

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الضمنية_بعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1,663[a]	2	,832	1,084	,350	,062
Ordonnée à l'origine	23,351	1	23,351	30,447	,000	,480
الضمنية_قبلي	,302	1	,302	,394	,534	,012
التعاوني_التدريس	1,500	1	1,500	1,956	,171	,056
Erreur	25,309	33	,767			
Total	105,000	36				
Total corrigé	26,972	35				

a. R deux = ,062 (R deux ajusté = ,005)

```
UNIANOVA الهدف_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH الهدف_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(الهدف_قبلي=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس الهدف_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

[Ensemble_de_données0]

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الهدف_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,2222	,64676	18
التجريبية	1,3889	,91644	18
Total	1,3056	,78629	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الهدف_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
3,118	1	34	,086

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + التعاوني_التدريس + الهدف_قبلي

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الهدف_بعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	,250[a]	2	,125	,193	,825	,012
Ordonnée à l'origine	12,713	1	12,713	19,614	,000	,373
الهدف_قبلي	,000	1	,000	,000	,986	,000
التعاوني_التدريس	,250	1	,250	,386	,539	,012
Erreur	21,389	33	,648			
Total	83,000	36				
Total corrigé	21,639	35				

a. R deux = ,012 (R deux ajusté = -,048)

```
UNIANOVA الصلة_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH الصلة_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(الصلة_قبلي=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس الصلة_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

```
[Ensemble_de_données0]
```

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الصلة_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,4444	,98352	18
التجريبية	1,6111	,97853	18
Total	1,5278	,97060	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الصلة_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
,356	1	34	,555

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الصلة_قبلي + التعاوني_التدريس

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الصلة_بعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	4,287[a]	2	2,144	2,466	,100	,130
Ordonnée à l'origine	2,870	1	2,870	3,302	,078	,091
الصلة_قبلي	4,037	1	4,037	4,644	,039	,123
التعاوني_التدريس	,352	1	,352	,405	,529	,012
Erreur	28,685	33	,869			
Total	117,000	36				
Total corrigé	32,972	35				

a. R deux = ,130 (R deux ajusté = ,077)

```
UNIANOVA الحجج_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH الحجج_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(الحجج_قبلي=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس الحجج_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

```
[Ensemble_de_données0]
```

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الحجج_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,5556	1,04162	18
التجريبية	1,6667	,84017	18
Total	1,6111	,93435	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الحجج_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
1,138	1	34	,294

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + التعاوني_التدريس + الحجج_قبلي

```
UNIANOVA الكامنة_بعدي BY التعاوني_التدريس WITH الكامنة_قبلي
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /EMMEANS=TABLES(التعاوني_التدريس) WITH(الكامنة_قبلي=MEAN)
  /PRINT=ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=التعاوني_التدريس الكامنة_قبلي.
```

Analyse de variance univariée

[Ensemble_de_données0]

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
التعاوني_التدريس	1,00	الضابطة	18
	2,00	التجريبية	18

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الكامنة_بعدي

التعاوني_التدريس	Moyenne	Ecart-type	N
الضابطة	1,0000	,84017	18
التجريبية	1,0556	,80237	18
Total	1,0278	,81015	36

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الكامنة_بعدي

D	ddl1	ddl2	Sig.
,598	1	34	,445

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Ordonnée à l'origine + الكامنة_قبلي + التعاوني_التدريس

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الكامنة_بعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	,058[a]	2	,029	,042	,959	,003
Ordonnée à l'origine	9,463	1	9,463	13,628	,001	,292
الكامنة_قبلي	,030	1	,030	,043	,837	,001
التعاوني_التدريس	,028	1	,028	,040	,843	,001
Erreur	22,915	33	,694			
Total	61,000	36				
Total corrigé	22,972	35				

a. R deux = ,003 (R deux ajusté = -,058)