فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها
Mahershaban@yahoo.com

فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها

الملخص

استهدفت الدراسة بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم بناء اختبار لقياس هذه المهارات، وتكون الاختبار من إحدى وخمسين مفردة اختبارية تقيس سبع عشرة مهارة، وتم ضبطه. كما قام الباحث ببناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وطبقت الدراسة على خمسة وثمانين تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وبلغ عددها اثنين وأربعين تلميذًا تدرس بالطريقة المعتادة، والثانية تجريبية وعددها ثلاثة وأربعون تلميذًا تدرس برنامج الدراسة الحالية. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنميته لمهارات القراءة الناقدة ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية المهارات الفرعية للقراءة الناقدة. وقد أوصت الدراسة بضرورة التحرر من التصور التقليدي للقراءة على أنها عملية استقبال سلبي. إنها على العكس من ذلك عملية عقلية تفاعلية بنائية تقوم على العلاقة بين الكاتب والقارئ. وبضرورة تضمين مهارات القراءة الناقدة في منهج لغتي الخالدة، واقترحت عدداً من مشروعات البحث التي يمكن إجراؤها لتنمية مهارات القراءة عامة والقراءة الناقدة خاصة.

الكلمات المفتاحية: مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، مهارات القراءة الناقدة، تلاميذ المرحلة الإعدادية، البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

* تاريخ تسلم البحث: ١٥/٤/٢٠١٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٥/١١/٢٠١٤م

The Effectiveness of Program Based on Collaborative Strategic Reading Approach for Developing Critical Reading Skills among Junior High School Students

Dr. Maher S. Abd El Bary
Faculty of Education
Benha University- Egypt

Abstract

The Study aimed at building a program based on collaborative strategic reading approach for developing critical reading skills among junior high school students. To achieve this objective, The Researcher prepared a list of critical reading skills for junior high school students and prepared a test to measure these skills. The test consisted 51 questions to measure 17 sub critical reading skills, then the researcher built the program based on collaborative strategic reading approach which consisted of three units. The Program was conducted to two groups in the seventh class junior high school students: control group (n=42) and experimental group (n= 43).

The Study results revealed the effectiveness of the Program based on collaborative strategic reading approach for developing critical reading skills among junior high school students in general & the effectiveness it has in particular sub critical reading skills among seventh junior high school students.

The study recommended the need for freedom from the traditional perception of reading as a negative receptive process. It is to the contrary, a mental construction based on the relationship between the writer and the reader interactive process. It also proves the need to include critical reading skills in the curriculum of our immortal language. A number of research projects that can be made for the development of a public-private reading skills and critical reading are proposed.

Keywords: collaborative strategic reading approach, critical reading skills, junior high school students, Program based on collaborative strategic reading approach.

فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها

المقدمة:

يسود العالم في القرن الواحد والعشرين ثورة معرفية وتقنية واسعة حتى أطلق على هذا العصر اسم عصر مجتمع المعرفة، ويتبدى ذلك مع كثرة ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة يوميًا، وأصبحت المعرفة قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلى القرن الحادي والعشرين، بما يتميز من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة، والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة الناقدة.

والقراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة لا يتطلب فقط إحاطة بالمقروء، وإنما تتطلب ممارسة العديد من العمليات العقلية العليا مثل: تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار مدى صحته، وسلامته في ضوء معايير الدقة والموضوعية، وبالتالي هو يتطلب قارئًا قادرًا على القراءة بنشاط وفاعلية، لديه القدرة على ربط معلوماته ومعارفه السابقة بالأفكار الجديدة الواردة في المقروء، علاوة على بنائه مجموعة من الصور العقلية Mental Images لأفكار الموضوع وطرحه العديد من الأسئلة قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، علاوة على تمكنه من مهارات أخرى، كالتمييز والمقارنة، والتحليل كالاستنتاج، والتقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق (Tierney, 2005).

وترتبط القراءة الناقدة بالتفكير الناقد؛ لأن القراءة الناقدة عملية عقلية تفرض على القارئ الدخول في حوار صامت Silent Dialogue مع كاتب الموضوع ومشاركته إياه في عملية تفسير المعنى وبنائه، ومن ثم فعملية القراءة تفرض على القارئ درجة عالية من اليقظة الفكرية والموضوعية، وعدم الانحياز أو التسرع في إصدار الأحكام، . وهذا يعني أن القارئ الناقد لديه من القدرات الكبيرة القادرة على التشكيك في سلطة النص، والانطلاق منه إلى معانٍ إضافية لم يصرح بها الكاتب الأصلي (Block, 2001).

يرى (Junrau, 1992) بأن القراءة الناقدة "تتمثل في قدرة القارئ على تحليل المادة القرائية 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 تؤيدها اتجاهًا معينًا، والحكم على المقروء حكمًا موضوعيًا في ضوء مبادئ العقل والمنطق".

ويعرفها (Harris & Smith, 1992) بأنها "عملية عقلية تقوم على تجاوز القارئ للمعنى الظاهري أو الحرفي للنص المقروء إلى مناقشة النص وتحليله وتقويمه للمادة المكتوبة".

كما عرفت بأنها عملية "تقويم القارئ للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف" (لافي، ٢٠٠٦).

ويشير (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦) بأن القراءة الناقدة هي" النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف به في ضوء معايير علمية، والقراءة للنقد هدف من أرقى الأهداف إذ يتمثل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وبحكم طبيعة هذا النوع تتألف مادته عادة من الموضوعات الغزيرة أو العميقة في أفكارها، ومن هنا يتطلب هذا النوع من القراءة مستوى معينًا من الثقافة والنضج ولا يقوم به إلا من يستطيع أن يصدر الأحكام الأدبية أو العلمية على المادة المقروءة».

ويعرفها (الظنحاني، ٢٠١١) بأنها «إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ودلاليًا ووظيفيًا وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة».

ولقد أشار (عصر، ١٩٩٧) إلى أن القراءة الناقدة «عملية عقلية معقدة تقوم على توظيف العديد من العمليات الفرعية، فهي عمل لا يكون ابتداءً، وإنما يلزمه ويسبقه تدرج وتحليل، وهذان الأمران معًا يستلزمان التفاعل بين القارئ والنص المقروء، وهي نشاط ذهني بين قارئ ونص مكتوب يتفاعل معه القارئ محللاً إياه، شكلاً ومحتوى (مضمونًا)، ثم يتناول فحص المضمون في النص المقروء، وتقويم متناقضاته أو مبالغاته، وتكوين موقف ذهني من أفكار الكاتب في النص المقروء، وتقاس تلك القراءة إجرائيًا من خلال مقياس ذي ثلاثة محاور: التركيب والمضمون والاستدلال والتقويم، وهو مقياس أعد لهذا الغرض صادقًا موضوعيًا ثابتًا».

وتنطوي القراءة الناقدة على العديد من العمليات العقلية التي يمارسها القارئ عند قراءته لموضوع ما ومن هذه العمليات ما يلي (طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦): "التحليل Analysis: وهي

عملية يتم فيها تقسيم النص إلى أجزائه لفهم التفاصيل والنص ككل، ويستخدم التحليل لشرح مكونات النص، كالمفاهيم والحقائق والأحداث أو البيانات الواردة فيه؛ ولكي يرى القارئ تفاصيل أو عناصر ما يقرأ، فإنه يطرح على نفسه أسئلة توضح غرضه من عملية التحليل، التفسير، ويتم في هذه العملية فحص العلاقات بين أجزاء النص والنص ككل، وعليه أن يبدأ القارئ تفسير المعاني أو المغازي من التفاصيل؛ تمهيدًا لإدراك المعنى العام للنص كاملاً، التركيب، وهي العملية التي يتم من خلالها عمل ترابطات بين الأجزاء والكل وعن طريق ذلك يصل القارئ إلى استنتاجات مقبولة حول العلاقات وتضميناتها، ومن جانب آخر فالتركيب يمكنه من دعم الأفكار بأدلة محسوسة من داخل النص أو من خبرته السابقة، التقويم، وفي هذه العملية يتوقع من القارئ الناقد أن يصدر حكمًا على قيمة وجودة ما يقرأ، مستندًا في أحكامه على مجموعة من المعايير، ويساعده في ذلك إتقانه لعمليات التحليل والتفسير والتركيب سالفة الذكر".

وقد أشير إلى أن القراءة الناقدة ترتبط ارتباطًا عضويًا بمهارات التفكير الناقد وهي:عملية عقلية تقوم على نشاط القارئ وفاعليته لفهم النص المقروء وتحليله وتركيبه والحكم عليه، فضلاً على طرح القارئ للعديد من الأسئلة التي ترتبط بالمقروء ومراقبته لفهمه Monitoring Comprehension، وقيامه بعمل ترابطات بين معارفه السابقة Prior Knowledge والمعلومات الجديدة المكتسبة"، وتتضمن هذه العملية العديد من العمليات كما يلي (Blerkom, 2013): الفهم، ويقصد به "استيعاب القارئ للنص القرائي وتمثله له، التطبيق، وتتمثل هذه العملية في اتصال القارئ بالموضوع واستحضاره لمعارفه السابقة والتي يمكن استخدامها بطريقة جديدة، التحليل، وتقوم على تجزئة المعلومات الواردة في المقروء إلى عناصرها الأساسية، وتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة في المقروء، التركيب، وهي عملية تقوم على تجميع المعلومات معًا في عبارات خاصة أو فكرة عامة، أو أفكار رئيسة أو مفاهيم، التقويم، وتتمثل في حكم القارئ على قيمة المعلومات الواردة في المقروء وتحديد مدى دقتها، وتحديد درجة موضوعية الكاتب".

وإذا نظرنا إلى مهارات القراءة الناقدة فسنجدها صنفت تصنيفات متعددة ومنها (محمد، ٢٠٠٦ حسين، ٢٠٠٧، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩): "مهارات التمييز، وتتضمن هذه المهارات: التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية، التمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، والتمييز بين الحقائق والآراء، مهارات الاستنتاج، وتتضمن العديد من المهارات الفرعية: استنتاج

هدف الكاتب، استنتاج الفكرة العامة للموضوع، استنتاج المعاني الضمنية للموضوع ، ومهارات مقاومة الدعاية وتأثير الإعلان وتشمل على المهارات الفرعية التالية: اكتشاف الحيل الدعائية والإعلامية التي يستخدمها الكاتب، تبيان المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها، تعرف الأفكار المنحازة، تحديد اتجاهات الكاتب من خلال أفكاره، ومهارات التقويم وإصدار الحكم، وتحوي ما يلي، الحكم على كفاءة المؤلف في الموضوع، الحكم على صحة عنوان موضوع القراءة، الحكم على مدى موضوعية الكاتب، والحكم على الأدلة التي يستدل بها الكاتب على وجود مشكلته".

ونظرًا لأهمية القراءة الناقدة، فقد جعلتها وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية هدفًا من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية، حيث نصت "على ضرورة أن يستنتج التلاميذ المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يصدروا حكمًا على الأفكار الواردة في المقروء، وأن يحللوا هذه الأفكار مع تفسيرها ومناقشتها مناقشة موضوعية" (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٣).

ويرى (يونس، ٢٠١٠) أن الاقتصار في تعليم القراءة على مفهومها البسيط سيؤدي بنا إلى وجود مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها أو تحليل ما يقرأ أو إبداء الرأي فيه أو الاتفاق مع ما يقرأ والاختلاف معه.

وتتجلى أهمية القراءة الناقدة في تحصين القارئ، وتمكينه من إصدار أحكام موثوق فيها، وعدم مجاراة الأخطاء الشائعة بين الناس، فقد يواجه الفرد بالعديد من الكتابات التي تتضمن معلومات دقيقة، وأخرى غير دقيقة، وقيما مقبولة، وأخرى غير مقبولة، وكذلك الدعايات، والإعلانات التي تسعى للنفاذ إلى قلوب الناس، وعقولهم بما يستلزم الوقوف عند هذا كله، وفحصه فحصا ناقدا، والحكم عليه بموضوعية، بعيدا عن التعصب، أو التسليم بصحة كل ما يُقرأ؛ حتى لا يقع فريسة سائغة لأصحاب الأهداف والنوايا السيئة.

وتبرز أهمية القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية مع تعدد قنوات المعلومات والسرعة المذهلة في انتشارها وتعدد وسائلها التي تعرض من خلالها، وإذا كان بعض ما يكتب ليس مرغوبًا، فإنه يجب تدريب المتعلمين على مناقشة ما يقدمه المؤلفون والكتاب والتنبؤ بما يريدونه، واستنتاج الأفكار التي تؤثر وقت كتابتهم لموضوع معين و وتقويم حيثيات الموضوع، مع بيان أسباب الدعاية والإعلان التي تروج لفكرة معينة أو لرأي معين (لافي، ٢٠٠٦).

الدراسات والبحوث التي تناولت القراءة الناقدة وتنمية مهاراتها:

حظيت القراءة الناقدة بالاهتمام من قبل الباحثين فقد استخدمت العديد من الاستراتيجيات لتنمية مهاراتها ومن هذه الدراسات دراسة (شعبان، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى

تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وأظهرت النتائج فاعلية لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، إذ إن هذه الاستراتيجية عاونت الطالبات على التأمل في نتاجات تفكيرهن، ومراجعة خططهن.

وقامت (الصراف، ٢٠٠٣) بإعداد دراسة استهدفت بناء برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة طنطا. وكشفت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف مداخل أو استراتيجيات تعليمية حديثة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

وأجرى (أشتيه، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التحقق من استخدام التعلم التعاوني والتنبؤ والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة ومستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن بالضفة الغربية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد بعض مهارات القراءة الناقدة ومنها تحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وفهم ما بين السطور من إشارات وتلميحات. كما كشفت عن فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في تنمية مهارات القراءة الناقدة والوعي بما وراء المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة.

ومنها دراسة (عبد الحكم، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل.

وأجرى (محمد، ٢٠١٠) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبعد التطبيق القبلي والبعدي للاختبار توصلت الباحثة إلى فاعلية الاستراتيجيتين المقترحتين (قبعات التفكير الست – سكامبر) في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي تدرس بطريقة القبعات الست للتفكير على طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة سكامبر في نتائج البحث.

وأجرى (شعلان، ٢٠١١) دراسة استهدفت تعرف أثر برنامج قائم على قراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وقد توصل الباحث إلى فاعلية البرنامج المقترح باستخدام قراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية التي عنيت بها الدراسة، وقد عزا الباحث ذلك الوحدة التمهيدية للبرنامج، واختيار الصور والأفكار التي صمم منها محتوى هذا البرنامج.

وأنجز (Abdel-Moghni, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكشفت النتائج عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقام (السليتي ومقدادي، ٢٠١٢) بإعداد برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف التاسع بالأردن، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف التاسع بالأردن.

وأجرى (أحمد، ٢٠١٢) دراسة استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام النموذج التوليدي، وكشفت الدراسة عن مهارات القراءة الناقدة ومنها: التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، واستنتاج طريقة الكاتب في تناول الموضوع، وإبراز مواطن الجمال في الموضوع والحكم على قيمة الموضوع كما أكدت الدراسة فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التدريسية والنماذج الحديثة التي تنمي مهارات القراءة الناقدة لدى طلابهم.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الناقدة دراسة (Mohamed, 2012) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لعينة من الطلاب المعلمين في قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بالإسماعيلية من خلال استخدام مهارات الاستدلال. وكشفت نتائج الدراسة التجريبية أن الطلاب المعلمين يواجهون صعوبات خطيرة فيما يتعلق بالقراءة الناقدة ومهاراتها، كما كشفت الدراسة فاعلية البرنامج القائم على مهارات الاستدلال في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة المتصلة بالقراءة الناقدة وتنمية مهاراتها يتضح أن البحوث والدراسات السابقة قد حددت مجموعة من مهارات القراءة الناقدة الرئيسة وهي: مهارات التمييز والمقارنة، مهارات الأسلوب، مهارات التذوق، مهارات الاستنتاج، مهارات الحكم، وسوف يسترشد الباحث بهذه المهارات عند إعداده لقائمة مهارات

القراءة الناقدة، كما أعدت هذه الدراسات مجموعة من الاختبارات التي تم من خلالها قياس مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ والطلاب بمراحل التعليم العام، وسوف يستعين الباحث بالإجراءات العملية لبناء هذا الاختبار وضبطه ضبطًا علميًا، كما أن الدراسات السابقة قد استعانت بمجموعة من الاستراتيجيات منها: استراتيجية التساؤل الذاتي والتعلم التعاوني ونموذج التعلم التوليدي، كما أوصت بعض الدراسات بضرورة تبني مداخل واستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والدراسة الحالية تعد استجابة لهذه التوصيات.

ويعد مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية (Collaborative Strategic Reading CSR) من المداخل التدريسية التي ظهرت سنة ١٩٨٧ على يد كل من Klinger & Vaughn، واللذين قاما بتطوير هذا المدخل الذي يضم أربع استراتيجيات رئيسة هي: العرض التمهيدي Preview، وتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص القرائي Click & Clunk، وفهم جوهر النص Getting the Gist، وأخيرًا الخاتمة (Wrap UP Abidin, 2012).

وينظر إلى مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية على أنه "مدخل كلي شمولي تم استخدامه لتحسين مهارات الفهم القرائي، وتنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات العمل التعاوني لدى الطلاب العاديين والذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتسم المدخل بأنه ذو مستويات متعددة، وللمعلم دور رئيس في هذا المدخل يتمثل في تدريب الطلاب على كيفية توظيف الاستراتيجيات بكفاءة وفاعلية" (Klingner & Vaughn, 1998).

ويشير (Grabe, 2009) بأن مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية "هو إطار عام استخدم في تعليم اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية، وهو حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي واستراتيجيات التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل لمعاونة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيطهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول المقروء، ومراقبة صعوبات الفهم لديهم، مع تحديدهم للأفكار الرئيسة والمحورية للموضوع المقروء وأخيرًا تلخيصهم لأهم الأفكار الواردة في الموضوع".

وعرف بأنه "مدخل تدريسي يقوم فيه المعلمون بإعداد الاستراتيجيات المتضمنة في هذا المدخل وهي: استراتيجية العرض التمهيدي، واستراتيجيات مراقبة الفهم، واستراتيجية التلخيص وطرح الأسئلة، وتدريب طلابهم على استخدامها وذلك من خلال العديد من الفنيات منها: تقديم نموذج عملي لكيفية تنفيذ الاستراتيجيات، ولعب الأدوار، والتفكير بصوت مرتفع، ويقوم الطلاب بتنفيذ هذه الاستراتيجيات من خلال العمل في مجموعات تعاونية صغيرة مستعينين بمجموعة من الأسئلة هي لماذا استخدم هذه الاستراتيجيات ومتى وكيف أستخدمها (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007).

وفي السياق نفسه أشار (Paris, Wasik & Turner 1991) إلى أن تعليم مدخل القراءة الاستراتيجية يعد "ضرورة ملحة عند تعليم القراءة لعدة أسباب منها: أن مدخل القراءة الاستراتيجية يسمح بتقييم المعلومات والأفكار المضمنة في النصوص القرائية المختلفة، فضلاً عن أن اكتساب استراتيجيات القراءة يتزامن مع تطوير العديد من استراتيجيات التعلم المعرفية والتي تعين على تحسين الانتباه والذاكرة والتواصل في أثناء التعلم، وأن استراتيجيات القراءة هي أدوات معرفية شخصية يمكن استخدامها بشكل انتقائي ومرن مع جميع الموضوعات القرائية بالإضافة إلى أن القراءة الاستراتيجية توظف ما وراء المعرفة والدافعية؛ لأن القراء في حاجة إلى المعرفة والنزعة لتوظيف هذه الاستراتيجيات التوظيف الأمثل، وأن استراتيجيات التعلم التي تعزز القراءة والتفكير يمكن تعليمها بشكل مباشر من قبل المعلمين، وأخيرًا فإن القراءة الاستراتيجية يمكن لها أن تعزز التعلم في المنهج المدرسي".

ولمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية أهمية خاصة في "أنه يدرب الطلاب على العديد من المهارات منها: تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم، وذلك من خلال أخذ زمام المبادرة بقراءة النص قراءة سريعة تقوم على العصف الذهني واستحضار الأفكار السابقة المرتبطة بالموضوع، فضلاً عن التنبؤ بما يمكن أن يرد في الموضوع من أفكار أو آراء، ثم مراقبتهم لمسار تفكيرهم ولمدى فهمهم للموضوع والحكم على درجة هذا الفهم وتقييمه وتحديد النقاط الصعبة التي تعثر عليهم الوصول إليها، وكذلك تحديد المغزى الحقيقي للعمل، وأخيرًا تلخيص الموضوع تلخيصًا يركز على عناصره العامة والرئيسة".

ويؤكد (Bender & Larkin, 2009, Slavin, 1995) أهمية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية وخاصة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في فهم المقروء، كما أنه يساعد في تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين، وتنحسين مهارات العمل التعاوني، وتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال العديد من الأمور منها: مراقبة عمليات الفهم، وتدريب الطلاب على إعداد منظمات رسومية وتخطيطية عن الموضوعات المقروءة، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع والإجابة عنها، وتوليد العديد من الأسئلة، والوقوف على تركيب القصة وغيرها.

وينطلق هذا المدخل من «نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وفيجوتسكي الذي يقوم علي فكرة محورية أساسها التفاعل بين العوامل المختلفة Interaction وهو موقف يقر بالتأثيرات الداخلية والخارجية علي حد سواء، وقد صور كيفية حدوث هذا التفاعل في صور ثلاثة تختلف اختلافًا أساسيًا، وأول هذه الاختلافات تكمن في النظرة إلى الفرد والبيئة كما لو كانا كيانين مستقلين يتحدان بطرق مختلفة؛ لإحداث النتاج السلوكي، والطريق الثاني

لوضع تصور للنظرة القائلة بالتفاعل هي النظر للفرد وللبيئة كسببين معتمدين علي بعضهما البعض؛ لإحداث الأثر السلوكي، وليس كأسباب مستقلة عن بعضها البعض، أما الطريق الثالث للتفاعل فهو تصور السلوك والوحدات الفردية والبيئية، كما لو كانت جميعها نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتبادلة أو المتماثلة" (جي، كورنيليوس، وسيجاوا هولاندو أكبر أكوبا، ١٩٨٦).

ولعل أهم ما قدمته نظرية التعلم الاجتماعي هي تركيزها على التعلم القائم على الملاحظة Learning by Observation، حيث إن التعلم يحدث عندما نتعامل مع الآخرين، حيث يتم تعلم الاستجابات الصحيحة عند ملاحظة سلوك زملائنا وآبائنا ومعلمينا، بالإضافة إلى تتابعات هذا السلوك، ويمكن للفرد أن يكتسب بعض أنماط السلوك الجيد من خلال الملاحظة تؤكد على وجود أربعة جوانب أساسية هي: الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج، والجانب الدافعي (منسي، ٢٠٠٣).

ويبدو أن خصائص النموذج (المعلم الذي يدرب طلابه على كيفية توظيف الاستراتيجيات النابعة من المدخل) تؤثر تأثيرًا جوهرياً في مدى فاعلية التعلم بالنموذج (التعلم بالملاحظة)، وتعد مكانة النموذج، ومدى التشابه مع الملاحظ من أكثر الخصائص أهمية في هذا الصدد.

ونبع كذلك من النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism التي ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه، أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي، ومن أنصار هذا التعريف فون جلاسرسفيلد Von Glasersfeld، وستيفن ليرمان Stephen Lerman، حيث تشير النظرية البنائية إلى عملية بناء عقلي، وهذا البناء يوجه أفعال الفرد اللاحقة، وعليه فإن البنائية تقوم على مبدأين أساسيين هما (النجدي، وسعودي، وراشد، ٢٠٠٥):

١) أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية، ولكن يتم بناؤها بصور نشطة بواسطة الذات العارفة .

٢) أن وظيفة المعرفة تكيفية، حيث إنها تعمل على تنظيم العالم الخبراتي، وليس على اكتشاف الواقع.

ويقوم هذا المدخل على أربع مسلمات هي (Oczkus, 2003):

• المساندة أو التدعيم Scaffolding في مدخل القراءة الاستراتيجية تتم من خلال ملاحظة القراء (الطلاب) لنموذج عملي Modeling يمارس الاستراتيجيات الفرعية لمدخل القراءة الاستراتيجية في درس قرائي، ثم يقوم الطلاب بمحاكاة هذا النموذج تحت إشراف وتوجيه المعلم Work Independently؛ لمحاولة فهم النص، ثم يبدأ المعلم في الانسحاب التدريجي حتى يستطيع الطلاب تنفيذ الاستراتيجيات الفرعية بشكل مستقل.

• التفكير بصوت مرتفع Think Aloud: وتعد فنية التفكير بصوت مرتفع من الفنيات التي تكشف عن القراء المهرة، وعما يفكرون فيه أثناء قراءتهم لموضوع ما، ولذا فإن هذه الفنية تدعم بشكل كبير مهارة الطالب في فهم للنص على الوجه الأكمل.

• ما وراء المعرفة Metacognition: وتشير ما وراء المعرفة إلى وعي القارئ بتفكيره، وتحكمه في عملياته العقلية التي يمارسها عند قراءته للموضوع، ومن ثم تتكاتف فنية التفكير بصوت مرتفع مع ما وراء المعرفة بحيث يسهمان في تنمية مهارات الطالب في توظيف الاستراتيجيات الفرعية النابعة من المدخل.

• التعلم التعاوني Cooperative Learning: حيث إن التعلم التعاوني يعتمد على المناقشة وتبادل الآراء حول المقروء، واستحضار كل طالب معارفه وخبراته السابقة حول هذا الموضوع أو ذاك، ولن يتم ذلك إلا من خلال التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة من جهة، وبين تفاعل المجموعات الأخرى من جهة ثانية.

ويتضمن مدخل القراءة الاستراتيجية العديد أربع استراتيجيات رئيسة، ينبثق من كل استراتيجية بعض الاستراتيجيات الفرعية منها: تلخيص المعلوماتSummarizing Information، طرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها Asking & Answering Questions، ومراقبة الفهم Comprehension Monitoring، ومناقشة القرينPeer Discussion، ويتم استخدام الاستراتيجيات الفرعية في ضوء ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل القراءة وأثناء القراءة وبعد القراءة ويتم تفعيل هذه الاستراتيجيات من خلال إجراءات التعلم التعاوني، حيث إن لكل طالب دورًا محددًا ومسؤولاً على إرشاد وتوجيه زملائه في المجموعة التي ينتمي إليها (Klingner & Alison, 2007, Sousa & David, 2005).

الخطوات الإجرائية لمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية:

لمزيد من إلقاء الضوء على هذه الاستراتيجيات يتناول الباحث الاستراتيجيات الفرعية لمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية على النحو التالي:

أولاً: استراتيجية العرض التمهيدي Preview:

الهدف من هذه الاستراتيجية هي تحفيز الطلاب للاهتمام بقراءة الموضوع، وذلك من خلال استحضار معلوماتهم السابقة عن المقروء، والتنبؤ بما يمكن أن يرد في المقروء من أفكار أو معلومات، وتتم العمليتان السابقتان من خلال تصفح الموضوع تصفحًا سريعًا وتستغرق هذه العملية من دقيقتين إلى ثلاث دقائق، وذلك بحثًا عن المعلومات التي تعين على وضع توقعات أو تنبؤات عن الموضوع المقروء، ومن الإجراءات التي تستخدم لقراءة الموضوع قراءة سريعة

قراءة العناوين الرئيسة في الموضوع، قراءة الصور أو المخططات، أو الأشكال أو أية جداول أو منظمات رسومية في المقروء، التفكير في المعاني المضمنة في العناوين الرئيسة أو الفرعية، التركيز على الكلمات المفتاحية Key Words، أو أية كلمات ذات لون أسود غامق أو يوجد تحتها خط والتفكير في معناها وعلاقتها بالموضوع، قراءة الفقرة الأولى من الموضوع، وتعقب عملية القراءة السريعة مناقشة الطلاب لما تعلموه من الموضوع على أن تتم هذه المرحلة في غضون ست دقائق(Klingner & Sharon, 1998).

ثانيًا: استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في الموضوع Click & Clunk:

تستهدف هذه الاستراتيجية تدريب الطلاب على مراقبة الفهم Monitor Comprehension، والتعلم الذاتي Self-Learning، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills، وكذلك تدريبهم على فهم الكلمات والمفاهيم الصعبة الواردة في المقروء، وتحديد الفكرة التي تستعصي على الفهم لديهم، فضلاً عن تعليمهم المثابرة عند قراءة النصوص المختلفة، وذلك للوقوف على المغزى أو الهدف الذي يقصده كاتب الموضوع (Stephanie & Macceca, 2007).

ومن الإجراءات التي يمكن استخدمها بتفعيل هذه الاستراتيجية ما يلي: قراءة الجمل دون الكلمات الصعبة المتضمنة فيها، ومحاولة فهم الجملة دون هذه الكلمات، الاستعانة بإلماعات السياق الواردة في الموضوع، النظر في السوابق أو اللواحق الواردة في الكلمات، تحليل الكلمة إلى جذرها اللغوي The Root وتخمين المعنى الرئيس للكلمة (Klingner & Schumm, 1998).

ثالثًا: استراتيجية تحديد جوهر الموضوع Get The Gist:

الهدف من هذه الاستراتيجية هي تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع القرائي، وصياغتها بلغتهم الخاصة، واستبعاد كافة التفاصيل غير الضرورية أو المهمة في الموضوع، وعليه فإن الطلاب يتدربون على تحليل المعلومات الواردة في المقروء تحليلاً يقوم على مسح عدد كبير من الفقرات الواردة فيه؛ للوقوف على الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية، ويمكن الاستعانة بفنية طرح الأسئلة من قبيل من، ما أو ماذا (Klingner & Alison, 2007).

رابعًا: استراتيجية التلخيص أو الخاتمة Wrap UP:

الهدف من هذه الاستراتيجية هي تدريب الطلاب على فهم الموضوع وتنمية الذاكرة وذلك من خلال تلخيص الموضوع المقروء، وذلك من خلال صياغة مجموعة من الأسئلة حول الأفكار

الرئيسة أو المهمة التي وردت في الموضوع، ثم البحث عن إجابة لهذه الأسئلة، فإذا تمكن الطلاب من الإجابة عن هذه الأسئلة فهذا مؤشر جيد لجودة صياغة السؤال وإلا فالعكس صحيح (Grabe, 2009).

ويعمل الطلاب في إطار هذا المدخل في مجموعات تعاونية صغيرة، يخصص لكل طالب داخل مجموعته تنفيذ دور محدد، ومن هذه الأدوار ما يلي (Klingner, 2010):

- **القائد The Leader:** الذي يقود المجموعة لتطبيق الاستراتيجيات التعلمية النابعة من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وذلك من خلال تحديده للمادة المقروءة التي سيقوم أفراد مجموعته بقراءتها، كما أنه يحدد لهم الاستراتيجيات التي سينفذونها، كما أنه يقوم بدور المنسق بين زملائه والمعلم.
- **خبير تحديد العناصر الصعبة** Clunk Expert: ويتم ذلك من خلال استخدام مجموعة من البطاقات التي تساعدهم في تحديد معاني المفردات والمفاهيم الصعبة.
- **المعلن Announcer:** وهو الشخص الذي يقوم بالتواصل مع أفراد المجموعة كافة لتشجيعهم على القراءة والمشاركة في المناقشات التي تدور حول الموضوع، والتأكد من أن كل طالب في المجموعة يشارك بإيجابية، وأن مشاركته تتم في الوقت المحدد والمناسب له.
- **المشجع Encourager:** وهو الطالب الذي يشاهد أداء المجموعة ويقدم تغذية راجعة عن أداء المجموعة ككل، وتحديد الطلاب المشاركين بفاعلية، وكذلك يقدم مجموعة من المقترحات لتطوير أداء المجموعة.
- **المقرر Reporter:** وهو الشخص الذي يقدم تقريرًا عن الفكرة الرئيسة التي طرحتها المجموعة التعاونية، وأهم الأسئلة المفضلة التي تمكنت هذه المجموعة من توليدها وطرحها.
- **المؤقت Time Keeper:** وهو الطالب الذي يحدد الوقت المخصص لاستخدام كل استراتيجية فرعية، ويحدد كذلك متى يمكن للمجموعة الانتقال من استراتيجية إلى استراتيجية أخرى.

في ضوء عرض الباحثين السابق للإجراءات العملية النابعة من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية يستخلص الباحث الخطوات الإجرائية الآتية لتدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة: ويتم في هذه المرحلة ما يلي: تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة من (٦ – ٨) طلاب في كل مجموعة.

١) استخدام استراتيجية العرض التمهيدي، وذلك من خلال:

- إجراء عملية عصف ذهني حول الموضوع المقروء، وذلك بتنشيط معلوماتهم ومعارفهم السابقة عن الموضوع المقروء.
- التنبؤ بما يمكن أن يتعلمه الطلاب عند قراءتهم للموضوع.
- قراءة الموضوع قراءة صامتة.

ثانيًا: مرحلة القراءة: ويتم في هذه المرحلة الخطوات الآتية:

٢) استخدام استراتيجية العناصر المفهومة أو غير المفهومة في المقروء من خلال مراقبة درجة فهمهم للموضوع، ويتم ذلك باتباع الإجراءات التالية:

- تحديد المفردات اللغوية الصعبة الواردة في الموضوع.
- الاستعانة بمجموعة من الخطوات الإجرائية للتغلب على صعوبة الكلمات منها: إعادة قراءة الجملة، قراءة الجملة دون وجود المفردات الصعبة، تجريد الكلمة إلى جذرها اللغوي، تحديد السوابق واللواحق.

٣) استخدام استراتيجية تحديد جوهر الموضوع، وذلك من خلال:

- المناقشة الجماعية بين أفراد المجموعة لتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع.
- تحديد أهم الأماكن أو الأشخاص ذات التأثير في الموضوع المقروء.

٤) تحليل الآراء أو الأفكار الواردة في المقروء ونقدها.

٥) تكرار الإجراء الثالث والرابع مع جميع فقرات الموضوع.

ثالثًا: بعد الانتهاء من القراءة، يتم استخدام ما يلي:

٦) استخدام استراتيجية التلخيص والخاتمة وذلك من خلال التالي:

- صياغة مجموعة من الأسئلة التي تنم عن فهم الطلاب للموضوع المقروء ونقدهم له.
- البحث عن إجابات وافية للأسئلة المطروحة.
- صياغة الفكرة الرئيسة للموضوع بلغتهم الخاصة.

ولقد صمم مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية على وجه الخصوص للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم Learning Disabilities، والطلاب الذين يعانون ضعفًا قرائيًا، ويتم في هذا المدخل الدمج بين القراءة التبادلية Reciprocal Reading وبين التعلم التعاوني، (Giuliani & Pierangelo, 2006)

ويرتبط مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية بعلاقة وثيقة بمهارات القراءة الناقدة؛ فالقارئ يستخدم العديد من الاستراتيجيات التي تعينه على تحليل الموضوع القرائي تحليلاً

دقيقًا بدءًا من مرحلة ما قبل القراءة وما تتطلبه هذه المرحلة من إجراء عملية عصف ذهني للمقروء ومحاولة التنبؤ بالأفكار الرئيسة أو الفرعية للمقروء، ومرورًا ومراقبته الذاتية لدرجة فهمه له وتحكمه في مسار تفكير، ثم سعي القارئ للوقوف على المغزى الحقيقي للموضوع، وأخيرًا المراجعة النهائية التي تمثل تلخيصًا عامًا للموضوع، مع طرح العديد من الأسئلة حول هذا الموضوع أو ذاك، والمتعلم في كل هذه المراحل يوظف العديد من العمليات العقلية التي تتمثل في التحليل والتعليل والاستنتاج والتقويم وإصدار الأحكام.

الدراسات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية:

ونظرًا لأهمية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية فقد أجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Vaughn & Klingeer, 1998) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى اشتراك التلاميذ في المناقشات الجماعية مع تبادلهم للتجارب والخبرات حول الموضوع المقروء.

ومنها دراسة (Klinngner, Vaughn, Arguelles, Hughes & Leftwich, 2004) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية، وأظهرت النتائج تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

وقامت (Standish, 2005) والتي استهدفت التحقق من فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية والتدريس الإقناعي المباشر لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب المشاركين كان لهم تأثير كبير على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، مقارنة باستخدام التعليم المباشر وحدة.

وأعد (Kimm, Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch & Kouzekanani, 2006) دراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية المعتمد على الحاسوب لدى طلاب المرحلة الإعدادية الذين يعانون من صعوبات قرائية، وأسفرت النتائج فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية الفهم القرائي ولاسيما مهارة تحديد الأفكار الرئيسة في الموضوع، ومهارة توليد الأسئلة.

ومنها دراسة (Atteya, 2007) التي استهدفت التحقق من فاعلية استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي والدافعية القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس اللغات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية

القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي والدافعية القرائية، وأوصت الدراسة بضرورة التحقق من فاعلية هذا المدخل في تنمية فنون وفروع لغوية مختلفة.

وأعد (عيسى، ٢٠٠٨) دراسة استهدفت التحقق من أثر التدريب على استراتيجية القراءة الاستراتيجية التعاونية في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج تحسن مفهوم الذات القرائية والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى (Wang, 2008) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية المعدل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بتايوان، وأظهرت النتائج على فاعلية هذا المدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام، كما أنه عاون في فهم التلاميذ لمضمون القصة بشكل أفضل، وزاد من دافعية تعلمهم للغة الإنجليزية.

ومنها دراسة (Fan, 2009) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب التايوانيين، وأشارت النتائج إلى فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومنها مهارة تحديد الفكرة الرئيسة، وإيجاد التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة، علاوة على مشاركة الطلاب في بنائهم للمعنى من خلال حصولهم على التدعيم الكافي Scaffolding من قبل المعلمين.

وأجرت (Seacrist, 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى ستة تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذا المدخل في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

وأعد (Al Mashrafi, 2012) دراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية يتضح أن جل هذه الدراسات قد أجريت لتنمية مهارات الفهم القرائي عامة أو تنمية مهارات الفهم التفسيري، أو علاج صعوبات الفهم القرائي، ولم توجد دراسة – في

حدود علم الباحث – حاولت تنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام هذا المدخل، وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية، كما أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة بعض الخطوات الإجرائية التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات القراءة الناقدة، وكذلك أوصت الدراسات السابقة بضرورة توظيف إجراءات هذا المدخل مع فنون لغوية مختلفة والدراسة الحالية تعد استجابة لهذه التوصية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية القراءة الناقدة واهتمام وزارة التربية بجمهورية مصر العربية، واهتمام العديد من الباحثين بدورها، إلا أن دراسة (مفلح، ٢٠٠٤) قد أظهرت عدم بلوغ طلاب الصف الأول الثانوي حد التمكن من اختبار مهارات القراءة الناقدة وهو ٧٥ ٪ من إجمالي الدرجة الكلية للاختبار، إذ بلغ متوسّط تحصيل الطالب في اختبار القراءة الناقدة القبليّ ٤٠,٦٦ ٪، وهذه الدرجة تدلّ على عدم التمكّن من مهارات القراءة الناقدة في ضوء المعيار الذي وضعه الباحث للتمكّن من هذه المهارات.

ودعم النتيجة السابقة ما توصلت إليه نتائج دراسة (البلوشي وعثمان، ٢٠١٣) والتي أشارت إلى ضعف طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة، حيث لم يبلغ الطلاب مستوى التمكن في مهارات القراءة الناقدة، وكان متوسط إجاباتهم على اختبار القراءة الناقدة بلغ المتوسط العام ٤٨,٦٠ ٪.

ولعل من مظاهر هذا الضعف ما أشارت إليه دراسة (أحمد، ٢٠١٢) من عدم قدرة الطلاب على التفريق بين الفكرة الرئيسة والفرعية، وكذلك عدم التمييز بين الحقيقة والرأي، أو القصور في استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء، مع ضعفهم الشديد في تحديد المعاني الضمنية في النص المقروء، وضعفهم كذلك في تقويم النص المقروء أو الحكم عليه.

ودعم النتائج السابقة كلها نتائج دراسة (Mohamed, 2012) التي أكدت أن الطلاب المعلمين يواجهون صعوبات خطيرة فيما يتعلق بمهارات القراءة الناقدة، ومن مظاهر هذا الضعف، ضعف الطالب المعلم البيِّن في فهم الأفكار الرئيسة للموضوع، وتدنيهم في تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وعدم قدرتهم على التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.

ولعل السبب الرئيس في هذا التدني هو عدم ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة الناقدة، فضلاً عن عدم توظيف الاستراتيجيات الفاعلة التي تحقق لطلابهم تنمية

هذه المهارات، وإلى هذا أشارت نتائج دراسة (الوائلي وأبي الزر، ٢٠١١) إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية يمارسون تدريس مهارات القراءة الناقدة بدرجة متدنية بلغت نسبة ٢٧,٥ ٪، وأن نسبة الذين يمارسون مهارات القراءة الناقدة بدرجة متوسطة بلغت ٥٢,٥ ٪ في حين أن نسبة الذين يمارسون تدريس مهارات القراءة الناقدة بدرجة مرتفعة هم ٢٠٪ من إجمالي عينة البحث.

ولذا أوصت العديد من الدراسات (محمود، ٢٠٠٨، حافظ، ٢٠٠٨) بضرورة تشجيع التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي على الاستجابات التي تؤدي إلى تعميق تفسيراتهم للنصوص القرائية من خلال تعدد المناقشات، مع الاهتمام بضرورة تحليل الموضوع تحليلاً منطقيًا، وممارسة العديد من العمليات العقلية مثل: الاستنتاج، والتقويم وإصدار الأحكام، فضلاً عن اهتمام التلاميذ بمراقبة فهمهم للموضوع، مع الاهتمام بخبرات التلاميذ السابقة والاعتماد عليها في تقديم وبناء الخبرة الجديدة، بحيث تكون الخبرة الجديدة مزيجًا من خبرة التلميذ السابقة، والخبرة الجديدة المكتسبة من الموضوع القرائي.

أسئلة الدراسة:

وفي سبيل معالجة المشكلة السابقة يطرح الباحث التساؤلات الآتية:

١) ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢) ما البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٣) ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

فرضيتا الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضيتين الآتيين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في كل مهارة فرعية لاختبار مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في:

(أ) إفادة الفئات الآتية:

(١) مخططي المناهج ومطوريها: وذلك من خلال تطوير مناهج تعليم اللغة العربية عامة وتطوير مناهج تعليم القراءة خاصة، في ضوء إجراءات مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وكذلك المعاونة في بناء أدلة للمعلمين يمكن من خلالها توظيف الاستراتيجيات النابعة من هذا المدخل.

(٢) المعلمين والموجهين: وذلك من خلال تزويدهم بقائمة مهارات القراءة الناقدة والتي يمكن الاستعانة بها لتنمية هذه المهارات لدى الطلاب، وكذلك تزويدهم باختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة يمكن الاسترشاد به لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى طلابهم.

(٣) تلاميذ الصف الأول الإعدادي: وذلك من خلال تدريب الطلاب على توظيف العديد من استراتيجيات التعلم في أثناء القراءة، وتدريبهم على القراءة الناقدة الواعية التي تقوم على الحكم على المقروء أو على كاتبه، أو ما يتضمنه من مبالغات أو تحيزات.

(ب) فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام مداخل تدريسية جديدة.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدين التاليين:

- بعض مهارات القراءة الناقدة، وستكون الأهمية النسبية للمهارات هي المعيار الذي سيستعان به لتحديد المهارات التي سيتم تنميتها.
- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لأنهم يصلون إلى درجة من النضج اللغوي والعقلي يؤهلهم لنقد المادة المقروءة، واستنباط هدف الكاتب، والحكم على المعلومات الواردة فيه، وإبداء رأيهم حول ما يقرأون.

التعريف بالمصطلحات:

القراءة الناقدة Critical reading: عرفها (Manzo & Manzo, 1990) "بأنها ممارسة مهارات التفكير الناقد في أثناء القراءة، وتقوم على استحضار القارئ لمعارفه السابقة Prior Knowledge لبناء معنى خاص للمقروء، واستثمار هذه المعارف في قراءات أخرى(القراءة الموسعة)، فضلاً عن نقده للمقروء وإبداء وجهة نظره حوله".

وتعرفها (هباشي، ٢٠٠٨) "بأنها قدرة عقلية عليا تقوم على خمس مهارات أساسية هي: التمييز والمقارنة والاستنتاج والتنبؤ والتقويم، وتتيح للقارئ التفاعل مع النص المقروء وتقويمه والحكم عليه".

ويعرفها الباحث إجرائياً في البحث الحالي بأنها: تفاعل تلاميذ الصف الأول الإعدادي مع النص القرائي تفاعلاً يقوم على استثمار ما لديهم من معارف وخبرات سابقة حول المقروء، وتبني وجهات نظر مختلفة حوله، وإصدار مجموعة من الأحكام حول ما يرد فيه من أفكار وآراء، واستنتاج هدف الكاتب وتقاس المهارات السابقة من خلال اختبار مهارات القراءة الناقدة الذي سيعده الباحث لهذا الغرض.

مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية Collaborative Strategic Reading Approach: «هو مجموعة من المنطلقات التي تساعد الطلاب على توظيف العديد من استراتيجيات فهم المقروء بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال عمل الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة، وتتمثل الاستراتيجيات الأربع في استراتيجية المراجعة، وتحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة من المقروء، وتحديد فحوى الموضوع، ومراجعته بعد الانتهاء من القراءة (Cohen & Cowen, 2008).

ويعرفه (Bender & Larkin, 2009) «بأنه إطار تدريسي Instructional Framework يعين الطلاب على الفهم في أثناء القراءة وزيادة حصيلتهم اللغوية وينمي لديهم العمل التعاوني، ويقوم هذا الإطار على توظيف أربع استراتيجيات أساسية تتم في ثلاث مراحل هي مرحلة ما قبل القراءة وتستخدم في هذه المرحلة استراتيجية العرض التمهيدي Preview، ومرحلة القراءة ويتم استخدام استراتيجيتي تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة Click & Clunk وتحديد جوهر الموضوع Get The Gist، ومرحلة ما بعد القراءة ويتم توظيف استراتيجية الخاتمة Wrap Up، وتستخدم هذه الاستراتيجيات الأربع بشكل تكاملي".

ويعرفه الباحث إجرائياً في البحث الحالي بأنه: إطار تدريسي وتعليمي عام يقوم على مبادئ التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، وذلك من خلال توظيف تلاميذ الصف الأول الإعدادي للعديد من استراتيجيات الفهم وهي: العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الغامضة في المقروء، وتحديد فحوى الموضوع وأخيرًا التلخيص؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة من تحديد لهدف الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والحكم على المقروء في ضوء معايير معينة.

برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية Program Based on Collaborative Strategic Reading Approach: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه منظومة

تعليمية شاملة من أهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم، تقوم على توظيف العديد من استراتيجيات تدريسية وتعلمية وهي: استراتيجية العرض التمهيدي، واستراتيجية تحديد العناصر الغامضة في النص القرائي، واستراتيجية تحديد مضمون النص، وتلخيص الموضوع تلخيصًا وافيًا؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على الملاحظة وفرض الفرضيات والتجربة الدقيقة المضبوطة للتحقق من صحة هذه الفروض، ويتم بواسطتها التحكم في الظروف والشروط في أثناء إجراء التجربة، وتتضح خلاله معالم الطريقة العلمية في التفكير، ويتمثل هذا المنهج في البحث الحالي من خلال جمع المعلومات المتعلقة بمهارات القراءة الناقدة وتحليلها من خلال إيجاد الفروق بين متوسطات تلاميذ الصف الأول المتوسط في اختبار القراءة الناقدة ككل، وفي المهارات النوعية لهذه المهارات، حيث طبق الباحث البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة على تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ الصف الأول المتوسط، وقد تم اختيارهم اختيارًا عشوائيًا من مدرستي نافع المدني المتوسطة، وعبد الله بن عامر المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، إذ مثلت المجموعة الأولى المجموعة الضابطة وبلغ عددهم اثنين وأربعين تلميذًا، بينما مثلت المجموعة الثانية المجموعة التجريبية وبلغ عددها ثلاثة وأربعين تلميذًا.

أدوات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية العديد من الأدوات وهي كالتالي:

١) قائمة مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم الاعتماد على العديد من المصادر لتحديد هذه المهارات ومنها: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة الناقدة، الأدبيات المتصلة بالقراءة الناقدة، وأهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية ومستوياتها المعيارية، وطبيعة تلاميذ هذه المرحلة، وقد قام

الباحث بحصر مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم وضعها في قائمة تحتوي المهارات أربع مهارات رئيسة هي: مهارات التمييز، والاستنتاج، ومهارات مقاومة الدعاية، ومهارات التقويم وإصدار الأحكام.

ولمزيد من ضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من خبراء الميدان من أساتذة المناهج وطرائق التدريس ومعلمي اللغة العربية وموجهيها بلغ عددهم خمسة عشر محكمًا؛ لإبداء الرأي فيما يلي: مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة التي تنتمي لها، والتحقق من مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد الأهمية النسبية لهذه المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وكذلك التحقق من الصياغة اللغوية لهذه المهارات.

وقام الباحث بحساب الوزن النسبي بناء على آراء السادة المحكمين لقائمة مهارات القراءة الناقدة، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض هذه المهارات ،ولقد حدد الباحث معيارًا لاختيار المهارات التي ستنمي في برنامج الدراسة الحالية، وقد تم اعتماد المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين بنسب تقدر من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)
الوزن النسبي لمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية

مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية	مدى أهميتها			القيمة العظمى	الوزن النسبي
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
أولا: مهارات التمييز: ١) التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية .	١٣	٢	٠	٤٣	٩٥,٥٥
٢) التمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة .	١٢	٢	١	٤١	٩١,١١
٣) التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	١٠	٢	٢	٣٦	٨٠
٤) التمييز بين الحقائق والآراء .	١٣	١	١	٤٢	٩٣,٣٣
ثانيًا : مهارات الاستنتاج: ٥) استنتاج هدف الكاتب.	١٥	٠	٠	٤٥	١٠٠
٦) استنتاج الفكرة العامة للموضوع المقروء .	١٤	١	٠	٤٤	٩٧,٧٧
٧) استنتاج المعاني الضمنية في المقروء.	١٢	١	٢	٤٠	٨٨,٨٨
٨) استنتاج الخصائص الأسلوبية لكاتب الموضوع.	١٠	٣	٢	٣٨	٨٤,٤٤
٩) استنتاج أسلوب الكاتب(أدبي، علمي، علمي متأدب).	١١	٢	٢	٣٩	٨٦,٦٦
ثالثًا : مهارات مقاومة الدعاية: ١٠) تحديد المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها .	١٠	٢	٣	٣٧	٨٢,٢٢
١١) تعرف الأفكار المنحازة في النص المقروء.	١٢	١	٢	٤٠	٨٨,٨٨
١٢) تحديد اتجاهات الكاتب.	١٠	٣	٢	٣٨	٨٤,٤٤

تابع الجدول رقم (١)

مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية	مدى أهميتها			القيمة العظمى	الوزن النسبي
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
رابعًا : مهارات التقويم وإصدار الأحكام: ١٣) الحكم على مدى تسلسل الأفكار الواردة في المقروء.	١١	٢	٢	٣٩	٨٦,٦٦
١٤) تحديد الأفكار المتناقضة في المقروء.	١٠	٣	٢	٣٨	٨٤,٤٤
١٥) الحكم على الأدلة الواردة في المقروء.	١٢	١	٢	٤٠	٨٨,٨٨
١٦) الحكم على ترابط الأفكار.	١٣	١	١	٤٢	٩٣,٣٣
١٧) الحكم على موضوعية الكاتب.	١٢	١	٢	٤٠	٨٨,٨٨

٢) بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار إحدى وخمسين مفردة اختبارية، وضعت لقياس سبع عشرة مهارة، بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة، وقد استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء هذا الاختبار ومنها: قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة الناقدة، الأدبيات المتصلة بمهارات القراءة الناقدة، وأخيرًا طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد تم عرض هذا الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في الميدان بلغ عددهم خمسة عشر محكمًا من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومن معلمي اللغة العربية، وقد أشار بعض المحكمين إلى أن الموضوع الأول طويل نسبيًا على التلاميذ، والباحث لا يرى هذا الرأي؛ لأن التلاميذ يدرسون بعض الموضوعات القرائية التي تتجاوز الثلاث صفحات، كما أثنى بعض المحكمين على التنوع في اختيار الموضوعات التي تضمنها اختبار القراءة الناقدة، ولمزيد من ضبط اختبار مهارات القراءة الناقدة قام الباحث بتطبيق الاختبار تطبيقًا استطلاعيًا على خمسة وثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة المعتصم بالله المتوسطة الموجودة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وتم ذلك يوم الأحد الموافق ٢ من ذي القعدة سنة ١٤٣٤ هـ الموافق الثامن من سبتمبر سنة ٢٠١٣ ميلادية، وذلك لحساب ما يلي:

١. حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار وذلك بقسمة الزمن الذي استغرقه الطلاب الخمسة الأسرع انتهاءً من أداء الاختبار والخمسة طلاب الأبطأ في أدائه، وتم حساب متوسط الزمن والذي تحدد بثمانٍ وأربعين دقيقة، أي ما يعادل حصة دراسية كاملة.

٢. حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات القراءة الناقدة:

لحساب معامل السهولة والصعوبة اعتمد الباحث على المعادلة الآتية (السيد، ٢٠١١):

• معامل السهولة = الإجابات الصحيحة / (الإجابات الصحيحة + الإجابات الخاطئة)

• معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

وللتحقق من سهولة وصعوبة مفردات الاختبار تم حصر التلاميذ الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة أو أجابوا إجابة خطأ، وتم التوصل إلى أن معامل السهولة والصعوبة قد تراوح بين ٠,٦٢ سهولة إلى ٠,٣٨ صعوبة ما عدا السؤالين التاسع عشر والثامن والثلاثين وتم تعديلهما ليتلاءما مع المعدل المتعارف عليه للسهولة والصعوبة وهو ٠,٣ إلى ٠,٨٠ .

٣. حساب معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات القراءة الناقدة:

تم حساب معامل القوة التمييزية للاختبار من خلال المعادلة التالية :

معامل التمييز = ن٢ – (ن٢ ÷ ن) / (ن٢ – مجك٢ م)

حيث إن: ن = عدد العينة، ومج ك٢ م = مجموع مربع التكرار (خيري، ٢٠٠٨).

وقد بلغ معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات القراءة الناقدة ٠,٨٩ وهو معامل تمييز قوي يطمئن على القوة التمييزية للاختبار.

٤. معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وتم ذلك يوم الاثنين الموافق السابع عشر من ذي القعدة سنة ١٤٣٤ هـ الموافق الثالث والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١٣ ميلادية، وبحساب معامل الارتباط لبيرسون من خلال برنامج (SPSS, V.22) تبين أنه بلغ ٠,٧٥ وهو معامل ارتباط مرتفع مرتفع يشير إلى إعطاء اختبار مهارات القراءة الناقدة للنتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات متتالية.

٣) بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

١- هدف البرنامج:

استهدف هذا البرنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتمثلت هذه المهارات في أربع مهارات رئيسة هي: أولا: مهارات التمييز، ومهارات الاستنتاج،

ومهارات مقاومة الدعاية، وأخيرًا مهارات التقويم وإصدار الأحكام، وتتضمن كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية التي تنتمي إليها.

٢- مسلمات البرنامج :

ينطلق البرنامج الحالي من عدة مسلمات هي:

١) القراءة الناقدة مهارة ضرورية ورئيسة للطلاب في جميع المراحل الدراسية، وخاصة مع ما يشهده العالم – الآن- من ثورة معرفية وتقنية تجعل من الصعوبة بمكان ملاحقة ما تخرجه المطابع كل يوم إلا بعقل ناقد قادر على التمييز والاستنتاج والتحليل والنقد وإصدار الأحكام واكتشاف الدعاية.

٢) يمكن تنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة التي تقوم على استثمار ما لدى المتعلم من معلومات ومعرفة سابقة؛ للتفاعل مع المقروء ونقده.

٣) مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من المداخل الحديثة نسبيًا التي أثبت فاعليته في تنمية بعض المهارات المرتبطة بالقراءة ومنها: مهارات فهم المقروء، وعلاج صعوبات تعلم القراءة.

٤) كلما تعددت الاستراتيجيات المنبثقة من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية أتاح ذلك مزيدًا من استثمار قدرات التلاميذ اللغوية والعقلية.

٣- مصادر بناء برنامج الدراسة الحالية :

استند هذا البرنامج على مجموعة من المصادر منها: البحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيري البحث، والأدبيات المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة، وأهداف تعليمها وتعلمها بالمرحلة الإعدادية، وطبيعة مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وما انبثق عنه من استراتيجيات، وأخيرًا طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤- توصيف برنامج الدراسة الحالية :

يتضمن البرنامج الحالي ثلاث وحدات دراسية تتضمن كل وحدة مجموعة من الموضوعات القرائية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)
التوصيف الموضوعي والزمني لبرنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوع	الزمن المستغرق
الأولى	القيم الإسلامية	الإسلام وقيمة النفس البشرية	حصتان
		جدتي عليك رحمة الله	حصتان
الثانية	الإعلام	محمد صلى الله عليه وسلم خاتم المرسلين	ثلاث حصص
		وصارت السماء قريبة.	ثلاث حصص
		أم سَلّمة.	ثلاث حصص
الثالثة	الوطن	الأفعال تسبق الأقوال	حصتان
		بئر الدمام رقم (٧)	ثلاث حصص
		الرَّسُ	ثلاث حصص

٥- التصميم التجريبي للدراسة الحالية:

اعتمد الباحث على التصميم التجريبي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، حيث تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على برنامج الدراسة القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية بوصفه المتغير المستقل في الدراسة وذلك لتنمية مهارات القراءة الناقدة بوصفه المتغير التابع، وتم تدريس موضوعات القراءة على طلاب المجموعة التجريبية بالطريقة المعتادة، وقد اختار الباحث عينة البحث من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة نافع المدني المتوسطة وبلغ عددهم اثنين وأربعين تلميذًا، بينما اختير تلاميذ المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة عبد الله بن عامر المتوسطة، وبلغ عددهم ثلاثة وأربعين تلميذًا، وكلتا المدرستين موجودتان بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

٦- تكافؤ مجموعتي الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على طلاب كلتا المجموعتين يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين الثامن عشر والتاسع عشر من شهر ذي القعدة سنة ١٤٣٤ هـ، الموافق الرابع والعشرين والخامس والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١٣ م، وتم حساب قيمة (ت) لهما، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للقراءة الناقدة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٢	١٦,٨٥	٤,٠٦	٨٣	٠,٥٤	غير دالة
التجريبية	٤٣	١٦,٣٩	٣,٨١			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لمهارات القراءة الناقدة، حيث بلغت قيمة (ت) ٠,٥٤، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة، وهذا يطمئن الباحث لصحة اختيار عينة الدراسة التي سيطبق عليها البحث الحالي.

٤)إجراءات الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتطبيق أدوات بحثه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وبلغ عددهم خمسة وثمانين تلميذًا، وتم ذلك من خلال:

١-التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة:

اعتمد الباحث على التطبيق القبلي اختبار مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والذي أجراه للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وكان هذا التطبيق يوم الثلاثاء الموافق الثامن عشر من شهر ذي القعدة سنة ١٤٣٤ هـ، الموافق الرابع والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١٣ ميلادية.

٢-تطبيق برنامج الدراسة:

تم تطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك يوم الأحد الموافق الثالث والعشرين من شهر ذي القعدة الموافق التاسع والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١٣ ميلادية، وقد استمر تطبيق برنامج الدراسة الحالية لمدة ثمانية أسابيع، بواقع أسبوع لكل موضوع قرائي.

٣-التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة:

بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الدراسة الحالية، تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة على مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) وتم ذلك يوم الأحد الموافق الثامن والعشرين من شهر المحرم سنة ١٤٣٥ هـ، الموافق الثاني من شهر نوفمبر سنة ٢٠١٣ ميلادية.

٥) نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق برنامج الدراسة الحالية وتطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١) فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة ككل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط:

تنص الفرضية الأولى على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرضية السابقة قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل، وتم ذلك من خلال جزمة البرامج الإحصائية SPSS, V.22، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الناقدة ككل في التطبيق البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٢	٩,٦٩	٢,٢٣	٨٣	٥٥,٢٤	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية	٤٣	٤٨,٤١	٣,٩٥				

كما قام الباحث بحساب مربع إيتا لقياس حجم الأثر، ويسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات موضع البحث ويمكن الحصول عليها باختبار «ت « (T) بالمعادلة التالية (أبو حطب وصادق، ١٩٩١):

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2 \quad (T^2)}{\text{ت}^2 \quad (T^2) + \text{درجات الحرية}}$$

يبين الجدول السابق فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة، وكانت النتائج دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغ حجم التأثير ٠,٩٧ وهو معامل تأثير مرتفع جدًا؛ مما يدلل على فاعلية البرنامج وقوة تأثيره في تنمية هذه

المهارات، والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسة (Vaughn & Klingeer, 1998). ودراسة (Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes, & Leftwich, 2004)، ونتائج دراسة (Wang, 2008)، ودراسة (وزير، ٢٠١٠) كما تتفق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري يرتبط بمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية وما انبثق عنه من استراتيجيات تعليمية تقوم على استحضار الخبرات والمعلومات السابقة للمقروء، ومحاولة التنبؤ بما يمكن أن يرد فيه من أفكار، وتحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة فيه، فضلاً عن تحديد التلاميذ لجوهر المقروء، ثم تلخيصه في النهاية، وما تتطلبه كل الإجراءات السابقة من تأمل التلاميذ لذواتهم، ومراقبتهم لأدائهم القرائي، وحكمهم على هذا الأداء، بالإضافة إلى التشارك مع أترابهم حول الأفكار التي وردت في الموضوع.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

١) تأسيس برنامج الدراسة الحالية على أربع مسلمات رئيسة وهي: تقديم المساندة والتدعيم من قبل المعلم إذا لزم الأمر ذلك، وكذلك محاولة تشجيع التلاميذ على التفكير بصوت مرتفع، والتفكير في تفكيرهم (ما وراء المعرفة القرائية)، وأخيرًا التعاون الإيجابي فيما بينهم.

٢) تشجيع التلاميذ على استحضار معلوماتهم السابقة حول المقروء، وتكوينهم مجموعة من المخططات العقلية Schemata لهذا الموضوع وذلك من خلال الربط بين المعلومات الجديدة المكتسبة وبين معلوماتهم القديمة المتصلة بالمقروء.

٣) تشجيع التلاميذ على التنبؤ بالأفكار التي يمكن أن ترد في الموضوع المقروء، والحكم على صحة توقعاتهم أو خطأها.

٤) تكليف التلاميذ بممارسة العديد من الأنشطة الإثرائية التي تعين على نقد المقروء نقدًا موضوعيًا.

٥) حث التلاميذ على تلخيص الموضوع بلغته الخاصة، وفي هذا نوع من النقد بين المهم وغير المهم وما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به.

٦) تزويد المتعلمين بأداة التأمل الذاتي التي من خلالها يستطيعون الكشف عن قدراتهم القرائية، وتحديد الصعوبات التي تواجههم عند دراسة الموضوع، فضلاً عن تحديدهم لمجموعة من الإجراءات التي تساعهم في التغلب على مثل هذه الصعوبات.

٢) فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية المهارات الفرعية للقراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في كل مهارة فرعية لاختبار مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ (الأصل أن تعاد الفرضية بنصها حرفياً). وللتحقق من صحة الفرضية السابقة قام الباحث بحساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج ما يلي:

١- فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنميته لمهارات التمييز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

قام الباحث بحساب قيمة (ت) لكل مهارة رئيسة من مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ومن هذه المهارات مهارات التمييز، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار القراءة الناقدة (مهارات التمييز)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٢	٢,٤٠	١,٠٨	٨٣	٣٣,٦٩	٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية	٤٣	١٠,٩٣	١,٢٤				

يبين الجدول السابق فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات التمييز باعتبارها إحدى المهارات الفرعية لمهارات القراءة الناقدة، حيث أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في هذه المهارات، وبحساب حجم التأثير تبين أنه بلغ ٠,٩٣ وهو حجم تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج، وتتسق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة (Kim, Woodruff, Reutebuch & Kouzekanani, 2006)، ونتائج دراسة (Atteya, 2007)، ونتائج دراسة (أشتيه، ٢٠٠٧)، وكذلك دراسة (Al Mashrafi, 2012) كما ترتبط النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري حيث مكنت الاستراتيجيات المنبثقة من مدخل القراءة الاستراتيجية من تنمية مهارات التمييز القرائي لدى تلاميذ الصف الأول، وذلك من خلال تمييزهم بين الفكرة العامة والرئيسة، أو الأفكار الرئيسة والفرعية أو ما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى ما يلي:

١) تشجيع التلاميذ على استحضار معلوماتهم السابقة عن الموضوع وتمييزها عن المعلومات الجديدة المكتسبة، وتمييزهم للحقائق والآراء الواردة بالمقروء.

٢) تكليف التلاميذ بمجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تشجعهم على التمييز باعتبارها مهارة نوعية من مهارات القراءة الناقدة سواء أكان ذلك على مستوى الأشخاص، أو الموضوعات، أو الخبرات والتجارب السابقة المرتبطة بالمقروء.

٣) تشجيع التلاميذ على التمييز بين الموضوعات القرائية السهلة والصعبة، ومعاونتهم على كيفية التغلب على بعض هذه الصعوبات سواء أكانت على مستوى المفردات أو على مستوى الأفكار.

٤) استثارة التلاميذ بمجموعة من الأسئلة المحفزة التي تعينهم على الكشف عن بنيتهم المعرفية، ومحاولة الوصول إلى نقطة التقاء بين المعلومات القديمة والجديدة.

٥) التفاعل البناء بين أفراد المجموعة من جهة وبين أفراد المجموعات الأخرى أدى ذلك إلى تمييز ما يمتلكونه بالفعل وما يمتلكه أترابهم حول الموضوع موضع الدراسة.

٢- فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنميته لمهارات الاستنتاج لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الاستنتاج وذلك لكونها إحدى المهارات الرئيسة لمهارات القراءة الناقدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات الفرعية لاختبار القراءة الناقدة (مهارات الاستنتاج)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٢	٢,٧٦	١,٣٧	٨٣	٤٠,٢٤	٠,٠١	٠,٩٥
التجريبية	٤٣	١٣,٩٠	١,١٧				

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الاستنتاج، إذ كانت النتائج دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغ حجم تأثيرها ٠,٩٥، وهذا يدل على أن برنامج الدراسة استطاع استثارة مهارات التفكير العليا في القراءة لدى التلاميذ وتتسق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة

(Standish, 2005)، ودراسة (عيسى، ٢٠٠٨)، ودراسة (Seacrist, 2012) وتتسق النتيجة السابقة مع الإطار النظري للدراسة الحالية، حيث إن مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية تعين التلاميذ على التفاعل مع المقروء تفاعلاً يقوم على ممارسة العديد من العمليات العقلية العليا من قبيل: التصنيف، والتحليل، والاستنتاج، والتعليل؛ وذلك للإحاطة بالأفكار الرئيسة فيه من جهة، ثم نقده بعد ذلك على أسس موضوعية.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

١) كان لاستراتيجية استخلاص جوهر النص أثرها البارز في تنمية مهارات الاستنتاج؛ لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال الوصول إلى هذا الجوهر إلا من خلال ممارسة العديد من مهارات التفكير العليا Higher Order Thinking Skills ومنها مهارة الاستنتاج.

٢) تكليف الطلاب بمجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تعين على حسن الاستنتاج سواء أكان ذلك على مستوى كاتب الموضوع، او على مستوى أفكاره.

٣) تزويد التلاميذ بالاستجابة لبطاقة التأمل الذاتي؛ والتي أعانتهم على عمل مزيد من الاستنتاجات التي تتصل بالمقروء.

٤) تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل المجموعة الواحدة، وتنافسهم مع المجموعات الأخرى أدى ذلك إلى تنمية هذه المهارات.

٥) ما قدمه المعلم من دعم ومساندة Scaffolding، وخاصة عندما يرى تلاميذه قد توقفوا عن القراءة أو التفكير في الموضوع بسبب صعوبة من الصعوبات.

٣- فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنميته لمهارات مقاومة الدعاية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم حساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات مقاومة الدعاية باعتبارها إحدى المهارات الفرعية لمهارات القراءة الناقدة، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٧)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار القراءة الناقدة (مهارات مقاومة الدعاية)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٢	١,٥٢	١,٠٦	٨٣	٣٥,٥٦	٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية	٤٣	٨,٤٦	٠,٧٠				

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى ٠,٠١ في مهارات مقاومة الدعاية، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج في هذا الجانب ٠,٩٣ وهو معامل تأثير مرتفع؛ مما يدل على فاعلية برنامج الدراسة الحالية، وتتسق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات ومنها: دراسة (Vaughn & Klingeer, 1998)، ونتائج دراسة (السليتي ومقدادي، ٢٠١٢)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٢) كما تتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة الحالية، وذلك من خلال تأسيس هذا المدخل على جانبين وهما: ما وراء المعرفة باعتبارها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، والثاني التفكير بصوت مرتفع: وما يتطلبه هذا الجانب من التخطيط لعملية القراءة ومراقبتهم للنص القرائي وما تضمنه من ادعاءات.

وتُعزى النتيجة السابقة إلى ما يلي:

١) تدريب التلاميذ على ممارسة العديد من العمليات العقلية في أثناء تفاعلهم مع المقروء وعدم تسليمهم للوهلة الأولى بما يرد في الموضوع.

٢) تأمل المقروء تأملاً يفضي إلى كشف الادعاءات أو التحيزات التي – ربما – ترد فيه.

٣) المناقشة الجماعية بين أفراد المجموعة الواحدة من جهة، وبين المجموعات الأخرى قد ساعد بدرجة كبيرة في كشف الادعاءات المتضمنة في المقروء.

٤) طبيعة مدخل القراءة الاستراتيجية التي أعانت التلاميذ على أن تكون لديهم القدرة على تغيير نمط تفكيرهم بما يتلاءم مع الأفكار الواردة في الموضوع، أو بما يتلاءم مع ثقافة كاتب الموضوع من جهة أخرى.

٥) استمارة التأمل الذاتي التي أعانت التلاميذ على عدم التسليم بالمقروء أو الإبحار فيما وراء المقروء؛ لاستكناه هدف الكاتب والوقوف على أغراضه ومراميه.

٤- فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنميته لمهارات مقاومة الدعاية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم حساب قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لمهارات التقويم وإصدار الأحكام، وقد كشفت النتائج عن الآتي:

جدول (٨)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار القراءة الناقدة (التقويم وإصدار الأحكام)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٤٢	١,٨٨	١,٤٥	٨٣	٢٣,٧٤	٠,٠١	٠,٨٧
التجريبية	٤٣	٨,٣٩	١,٠٤				

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى ٠,٠١، وبمعامل تأثير ٠,٨٧، مما يدل على فاعلية برنامج الدراسة الحالية، وهذه النتيجة تتسق مع الدراسات السابقة المتضمنة في الدراسة الحالية، وهي دراسة (Standish, 2005) ، ودراسة (شعبان، ٢٠٠٣)، ودراسة (الصراف، ٢٠٠٣)، ودراسة عطية (Atteya, 2008) ودراسة (عيسى، ٢٠٠٨) كما أن النتيجة السابقة تتسق من أن مهارات القراءة الناقدة تتطلب من القارئ القدرة على تحليل النص إلى عناصره وإبداء رأيه فيه، والحكم عليه حكمًا علميًا مشفوعًا بالأدلة الصحيحة التي لا تقبل الهوى أو التحيز.

وتفسر النتيجة السابقة كما يلي:

٦) تضمين برنامج الدراسة الحالية استراتيجيتي العرض التمهيدي والتلخيص أعانتا التلاميذ على تحديد العناصر المهمة من غير المهمة في الموضوع، وهذا الأمر من قبيل الحكم على المقروء.

٧) تقديم مجموعة من خرائط التفكير التي تعين التلاميذ على تلخيص أهم الأفكار الواردة في النص القرائي.

٨) تكليف التلاميذ بمجموعة من الأنشطة العقلية التي تتطلب أن يصدر حكمًا أو يقارن، او ينقد مدللاً ما يقول بالأدلة التي لا تقبل الشك.

٩) تعزيز التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة أدى إلى عرض مزيد من وجهات النظر المتقاربة أحيانًا والمختلفة في أحايين كثيرة، مما عاون في تنمية مهارات التقويم الموضوعي على الأشياء أو الأشخاص أو الأفراد.

٦) توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على نتائج الدراسة السابقة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة السعي الدائب إلى التحرر من التصور التقليدي للقراءة على أنها عملية استقبال

سلبي للمقروء، وضرورة النظر إليها على أنها عملية عقلية تفاعلية بنائية تقوم على العلاقة بين الكاتب والقارئ.

- ضرورة تضمين مهارات القراءة الناقدة في منهج لغتي الخالدة؛ حتى يتسنى للتلاميذ حسن التعامل مع ما تضخه المطابع كل يوم من مطبوعات بفكر مستنير وموضوعي.
- ضرورة إعداد ورش عمل حقيقية لتدريب معلمي اللغة العربية على توظيف مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، باستراتيجياته الأربع.
- توفير أدوات قياس علمية؛ لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ والطلاب بمراحل التعليم العام.
- ضرورة إعداد مجموعة من أدلة المعلمين التي توظف الاستراتيجيات النوعية لمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.
- إعادة تصميم وبناء مناهج تعليم اللغة بكافة المراحل الدراسية في ضوء هذا المدخل الذي يعطي للمتعلم دورًا أكبر ومساحة أوفى، ويدفعه دفعًا لإعمال عقله، وتنمية مهاراته القرائية وقدراته العليا.

وفي ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء العديد من المشروعات البحثية كما يلي:

١) فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢) فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مستويات الفهم القرائي ومهاراته لدى تلاميذ وطلاب المراحل الدراسية المختلفة.

٣) برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الثانوية والوعي بعمليات القراءة.

٤) برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥) برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦) برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧) برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة القرائية لدى معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.

المراجع :

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، صلاح عبد السميع محمد (٢٠١٢). فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. (١٣١)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩٧–١٥٧.

أشتيه، ضرار كامل مصطفى (٢٠٠٧). أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس ومستوى الوعي بما وراء المعرفة في تنمية القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثامن بالضفة الغربية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

البلوشي، نوال سيف، وعثمان، محمد الطاهر (٢٠١٣). مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. مجلة أماراباك،٤(٨)، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (سلطنة عمان)، ٩٧ – ١١٠.

جي، كورنيليوس، وسيجاوا، هولاند، وأكبر، أكوبا (١٩٨٦). التعلم بالملاحظة: باندورا. في مجلة عالم المعرفة. ١٠٨(٢)، ١٣١ – ١٨٤، ترجمة علي حسين حجاج، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية K- W -L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. ٧٤، ١٥٣ – ٢٢٨ الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

حسين، السيد حسين محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

خيري، السيد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

السليتي، فراس، ومقدادي، فؤاد (٢٠١٢). 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). ٢٦(٩)، ١٩٧٩ – ٢٠٠٦.

السيد، فؤاد البهي (٢٠١١). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة : دار الفكر العربي.

شعبان، إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٣)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١٥–١٥٧.

شعلان، محمد محمد علي (٢٠١١). فاعليـــة برنامج لقراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

الصراف، رهام ماهر نجيب (٢٠٠٣). فاعليه برنامج مقترح في تنميه مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبه اللغة العربية تعليم ابتدائي بكلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

الظنحاني، محمد عبيد (٢٠١١). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحكم، إيمان محمد عاصم (٢٠١٠). استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الفيوم.

عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٧). التمكن من مهارات القراءة الناقدة وعلاقته بالوعي بعمليات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية. مجلة التربية المعاصرة، ١٤(٤٧)، ٦٥ – ١٠٨.

عيسى، ماجد محمد عثمان (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٠٣ – ٢٥٣.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، هدى وزير السيد (٢٠١٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير في تدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

محمد، وائل صلاح (٢٠٠٦). 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)، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمود، حسني عبد الحافظ محمد (٢٠٠٨). أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

مفلح، غازي (٢٠٠٤). فاعليّة برنامج تدريبيّ في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصفّ الأول الثانويّ العامّ: دراسة تجريبيّة في مدارس محافظة القنيطرة بأساليب تدريسيّة متنوّعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣). التعلم: المفهوم النماذج والتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النجدي، أحمد، وسعودي، منى عبد الهادي، وراشد، علي (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

هباشي، لطيفة (٢٠٠٨). استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة. عمان – الأردن: دار جدار للكتاب العالمي.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية: التعليم قبل الجامعي. القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء.

الوائلي، سعاد عبد الكريم، أبو الرز، ضياء محمد (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة. مجلة دراسات (العلوم التربوية بالأردن) (٣٨)، ٢٥١ – ٢٦٤.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠١٣). مناهج المرحلة الإعدادية. القاهرة: قطاع الكتب.

يونس، فتحي علي (٢٠١٠). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Abdel-M., & Soad, M. (2011).*The Effectiveness of Self-questioning Strategy in Developing the Critical Reading Skills Among First Year Secondary Stage Students*. Unpublished Master thesis, Faculty of education Minoufiya University (Egypt).

Abidin, M. & Jafre, Z. (2012). Collaborative strategic reading (CSR) within cognitive and metacognitive strategies perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(3),192–198.

Al Mashrafi, S. (2012). *Effect of Collaborative Strategic Reading on Omani EFL Students Reading Performance*. In: 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL'12). 4-6 May .

Atteya, N. & Said, S. (2007). *The effect of using collaborative strategic reading on improving EFL experimental language secondary school students reading comprehension skills and motivation*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education Zagazig University (Egypt).

Bender, William N. & Larkin, Martha J. (2009). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties: Strategies for RTI*. 2nd Edition. New York: Corwin ASAGE Company.

Blerkom, D. (2013). *Orientation to college learning*.7th Editions. Boston: WADSWORTH Cengage Learning.

Block, C. (2001). *Improving thinking abilities through reading instruction*. *In Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 3rd Editions, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Boardman, A., Klinger, J., Boele, A. & Swanson, E. (2010).*Teaching students with LD to use reading comprehension strategies*. *In Literacy and learning*. Scruggs, Thomas E. & Mastropieri, Margo (Eds), United Kingdom, Emerald Group Publishing Limited.

Cohen, V. & Cowen, J. (2008). *Literacy for Children in an Information Age: Teaching Reading, Writing, and thinking*. Washington: Thomason Wadsworth Publisher.

Fan, Y. (2009). *Implementing collaborative strategic reading (CSR) in an EFL context in Taiwan*. Unpublished Dissertation thesis, university of Leicester .

Fletcher, J., Lyon. R., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities from identification to intervention*. New York: The Guilford Press.

Giuliani, G. & Pierangelo, R. (2006). *The Big book of special education*. London: Corwin Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, L. & Smith, C. (1992). *Reading instruction: Diagnostic teaching in the classroom*. New York: Macmillan Publishing Company.

Junrau, N. (1992). The Task of reading and writing arguments: A Guide to building critical literacy . *Journal of Reading, 3*(6),436 – 437.

Kim, A., Vaughn, S., Klingner K., Woodruff, A. L., Reutebuch,C. & Kouzekanani, K. (2006). Improving the Reading Comprehension of Middle School Students with Disabilities through Computer-Assisted Collaborative Strategic Reading. *Remedial and Special Education, 27*(4), 235-249.

Klingner, J. and Vaughn, S. (1998).*Using Collaborative Strategic Reading*. Arlington: The Council for Exceptional Children.

Klingner, J., Sharon, V., & Alison, B. (2007).*Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guildford Press.

Klingner, J., Vaughn, S., & Schumm, J. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journa*l(99), 3-22.

Klingner, J. (2010). *Improving Reading Comprehension with Collaborative Strategic Collaborative Strategic (CSR)*. University of Colorado.

Klingner, J., Vaughn, S., Arguelles, M., Hughes, M. & Leftwich, S.(2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-World" Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302.

Manzo, A. & Manzo, U. (1990).*Content Area Reading: A Heuristic Approach*. Columbus – Ohaio: Merrill Publishing Company.

Mohamed, E. (2012).*Using inference skills to develop some critical reading skills for prospective teachers*. Unpublished Master Thesis, Faculty of education, Suez Canal University (Egypt).

Oczkus, L. (2003). *Reciprocal Teaching at work : Strategies for improving reading comprehension*. New York: International Reading Association.

Paris, S., Wasik, A., & Turner, C. (1991). *The development of strategic reading*. *In Handbook of reading research,* Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds), New York: Longman.

Seacrist, K. (2012). *The effect of collaborative strategic reading 4th graders with learning disabilities*. Unpublished Master thesis, College of Graduate and Continuing Education.

Slavin, E. (1995). *Cooperative Learning theory, Research and practice,* Boston: Allyn and Bacon.

Standish, L. (2005).*The Effect Ts of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth grade students persuasive*. Unpublished Dissertation thesis, University of Maryland.

Stephanie, M. (2007). *Reading Strategies for Social Studies :Reading and Writing Strategies*. Washington: Shell Education.

Sousa, A. (2005). *How the brain learns to read?* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Tierney, J. (2005). *Reading Strategies and Practices* (6th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Vaughn, S. & Klinger, J. (1998).Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in school and clinic, 34*(5), 284-292.

Vaughn, S., & Klingner, K. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention UN. school and Clinic, 35*(5), 284 – 292.

Wang, T. (2008). *The Effect of modified Collaborative Strategic Reading on EFL learners Reading Comprehension*. Unpublished MA. Dissertation, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.