# أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن

# The Effect of A functionally-Based Instructional Program on Developing Nineth Grade Students' Critical Reading Skills in Jordan

**فراس السليتي، و فؤاد مقدداي**

**Feras Alslaiti & Fouad Megdadi**

وزارة التربية والتعليم، الأردن

بريد الكتروني: ferasalslaiti@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١١/٨/٢١)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٩/١٣)

**ملخص**

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثان برنامجاً تعليمياً قائماً على المدخل الوظيفي، واختباراً تكون من ١٢ فقرة من الاختيار من متعدد لقياس مهارات القراءة الناقدة. تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لإربد الأولى، وللعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، اختيرت بطريقة قصدية ميسرة، وقد قسم الأفراد إلى مجموعتين: (٢٨) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(٢٨) طالبًا في المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة، تعزى لأثر طريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية (البرنامج التعليمي).

**الكلمات المفتاحية:** القراءة الناقدة، المدخل الوظيفي، البرنامج التعليمي.

## Abstract

The current study aimed at investigating the effect of a functionally-based Instructional program on developing tenth grade students' critical reading skills. To achieve the aim of the study, the researchers designed a functionally-based instructional program, and a test consisted of 12 multiple choice items to measure the critical levels of reading. The sample of the study consisted of 56 students from Beit Yafa secondary

school for boys in Irbid first directorate of education for the academic years 2010- 2011. They were chosen purposefully: 28 of them represented the experimental group and the other 28 represented the control groupe. The result of the study revealed that there were statistically significant differences in the test of critical reading due to the way of teaching and in favor of the experimental group (Instructional program).

**Keywords**: Critical Reading, Functional Approach, Educational Program.

**المقدمة**

التطور الكبير الذي يشهده العصر الحاضر في مجالات العلم والتكنولوجيا وما رافقه من نمو متسارع للمعارف والحقائق العلمية في مختلف المجالات والأصعدة ترك تأثيرات واضحة في كل المجالات بما فيها مجال التربية والتعليم.

وبالنظر إلى التدفق المعرفي الهائل والتطورات المتلاحقة المتسارعة في تقنيات الاتصال التي نعيشها، لا يمكن أن تعتمد النظم التعليمية والثقافية على حصر دور المتعلم في اختزان المعلومات، من غير تنمية مستويات تفكيره، تلك التنمية التي تتطلب عمليات التفكير التحليلي والناقد الذي يربط بين المعلومة وغيرها من المعلومات، وكذا عمليات التصنيف والتركيب فترتقي عمليات التفكير لديه حتى تصل إلى المستوى الناقد.

والتفكير ضرورة حيوية، وتنميته أهم وظائف التربية الحديثة؛ نظرا للتقدم المعرفي الهائل الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، الأمر الذي جعل القائمين على صناعة المناهج الدراسية أمام تساؤلات وتحديات كبيرة، تتمثل في تحديد أي جوانب المعرفة أولى بأن يضمن في المناهج، وأيها ينبغي أن ينحى جانباً، وتحديد معايير الأفضلية في ذلك، وإلى متى ستبقى الأفضلية لهذه الجوانب من المعرفة دون الأخرى.

ويعد التفكير الناقد من مستويات التفكير العليا أو عمليات التفكير المركبة الذي يرى كل من جيمس وويلبرج (١٩٩٧:٤) أن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وما بعده هي الفترة المناسبة للتدريب عليها، وتلك العمليات هي: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، حيث توفر الإمكانات المعرفية المتنامية للمتعلم فرصة مثلي للتحدي عن طريق تقديم المزيد من المواقف التي توظف عمليات التفكير المركب.

التفكير الناقد عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة، التي تتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع، أو تجنبها الدقة، أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (عبيد وعفانة،

٢٠٠٣:٥٤). فالقارئ الناقد بالضرورة قارئ متفاعل، ومشارك نشيط، وليس متلقيا سلبيًا. فهو يطرح الأسئلة مثل: ما رأيك؟ ما موقفك؟ ماذا تفضل؟ ويقوّم ما يقرأ، وبالتالي، فهو مفكر ناقد ومتعلم ناقد، يستخدم خبراته ومعارفه السابقة في عملية القراءة ( Rise, 1987; Collins, 1994).

تبرز أهمية هذا النوع من التفكير في الحاجة إلى التكيف مع المواقف الجديدة والمعقدة، وتقويم الواقع وتجديده وإثرائه، وضرورة معرفة المعاني الحقيقية للمفاهيم، والحكم على درجة مصداقية مصادر التعلم، والحاجة إلى إدراك الصواب من الخطأ في الفكر والقول والعمل، وإدراك التباين والتناقض، وعندما يتطلب الأمر الملاحظة المتعمقة والتعرف إلى المشكلة وتحديدها، ووضع الافتراضات، والانتقاء من عدة بدائل (فخرو، ١٤: ٢٠٠٣؛ عثمان، ٣٦ ١٩٩٢).

يعود الاهتمام بتنمية التفكير الناقد إلى عدة اعتبارات، منها أن ذلك يؤدي إلى فهم عميق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة، وأن توظيف التفكير الناقد في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة، إلى نشاط عقلي يقود إلى إتقان تعلم المحتوى، وربط عناصره بعضها ببعض، كما أن استخدام التفكير الناقد يسهم في خروج الطالب بأفكار دقيقة وصحيحة.

نتيجة لتطور مفهوم القراءة، وما صاحب ذلك من ظروف مختلفة تمر بها المجتمعات العالمية مما جعلها تعي دور القراءة، ودور القراءة الناقدة بالذات، كل ذلك أدى إلى أن تطلب هذه المجتمعات من مدارسها أن تكوّن قارئاً ناضجاً ينهض بمسؤولياته، ويلاحق التطورات الحديثة، ويشارك بصورة إيجابية في مشكلات مجتمعه وقضاياه.

وهنالك أسباب تفرض علينا الاعتناء بالقراءة الناقدة، فبالإضافة إلى تكوين المواطن المشارك بفاعلية في المؤسسات الوطنية، فإن القراءة الناقدة تسهم في تحصين الأفراد ضد الدعاية وحيلها، وما تمارسه هذه الدعاية من ضغوط فكرية ونفسية على أبنائنا في مختلف الميادين لتؤثر في معتقداتهم واتجاهاتهم وميولهم، مما يشكل خطورة على الأجيال الناشئة التي يخشى عليها الوقوع ضحية الدعايات المضللة.

ولعل ما يبرز تأكيد خبراء المناهج وطرق التدريس على ضرورة الاهتمام بالتنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مختلف مراحل التعليم، وتزويدهم بمهارات القراءة الناقدة مرده التخوف والاعتقاد بأن 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، كما وأوصوا بضرورة تطوير المناهج الدراسية، وتحديث محتوياته بما يساعد على إعادة تشكيل الإنسان المتعلم، بحيث تتجه إلى تربية أعماقه، وتفكيره، وعقله؛ليكون أكثر وعياً، وقدرة على النفاذ ببصيرته إلى غوامض الوجود بمقدار ما يملكه من حدس وعقل ووجدان وقدرة على الإبداع والابتكار.

وينص قانون التربية والتعليم الصادر عام ١٩٩٤ في الأردن على أن هدف التربية والتعليم يتمثل في أن يصبح الطالب في نهاية مرحلة التعليم مواطناً قادراً على التفكير النقدي الموضوعي، واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات (جرادات، ٢٠٠٢:٤).

إن التباين في المداخل والطرائق التي يتبعها المعلمون يعدّ أمرا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية، إذ يوجد لكل موقف تعليمي مدخل أو طريقة مناسبة للتدريس، ولكل من هذه المداخل والطرائق مبادئها وأسسها الخاصة بها.

وعلى الرغم من المناداة المستمرة والتأكيد العالي من الخبراء والتربويين على ضرورة ظهور صوت المتعلم في غرفة الصف من خلال المناقشات والمحاورات الفردية والجماعية، فإن ذلك لم يلق إقبالا فعالا من المعلمين، وهذا أدى إلى أن يترك المتعلمون معلميهم للقيام بفحص وجهات النظر واختبارها واتخاذ القرارات بدلا عنهم (Jill & Jolanda, 2004).

ويعد المدخل الوظيفي من المداخل التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين للتعلم والحصول على المعرفة، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم.

يأتي الاهتمام بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة ومهاراتها المختلفة انطلاقا من الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللغة، وهي تصريف شئون المجتمع، فاللغة وسيلة الفرد لتنفيذ الأعمال وقضاء الحاجات، والتعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات ونقلها للآخرين، والفرد عندما يحاول حل مشكلة يستخدم اللغة، وعندما يشتري أو يبيع أو يتعامل مع الناس يستخدم اللغة، وحتى وهو يفكر مع نفسه يستخدم اللغة (قاسم وآخرون، ٢٠٠٤).

يبدأ التعلم الحقيقي (الواقعي) من خلال تحدي المعلمين لقدرات المتعلمين وإمكاناتهم، ويتم ذلك من خلال المدخل الوظيفي الذي يعتمد على أسلوب حل المشكلات وطرح أسئلة واقعية تحتاج إلى حلول وتضع المتعلم في موقف يتطلب منه استغلال كافة قدراته وإمكاناته للوصول إلى الحل، ولكن هذه الأسئلة تتطلب من المعلم أن يكون لديه القدرة على تطوير المهارات ذات العلاقة بالقراءة الناقدة (Vector, 2005).

ويرى مقدادي (١٩٩٩) أن للقراءة هدفين رئيسيين، الأول: تعليمي ويتمثل في رغبة القارئ في معرفة الحقائق الحياتية والعلمية، ومعرفة أفكار الآخرين، وآرائهم المكتوبة، وتجاربهم في الحياة؛ لمعرفة كيفية معالجتهم لمشاكل الحياة ومسائلها المختلفة. والهدف الثاني: تعلمي يتمثل في تنظيم أفكار المتعلمين، وتنمية قدراتهم التي تمكنهم من بناء شخصياتهم، وتنمية مهاراتهم وحفز دوافع الإبداع في نفوسهم، وذلك لمسايرة الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة الواقعية.

وحتى يتم تعليم القراءة الناقدة وظيفيا لا بد من أن تشتمل على مجموعة من المهارات الوظيفية، حددها (Warner & Hample, 2008) بالمهارات الآتية:

١. القدرة على استيعاب المقروء: وهي القراءة الدقيقة في ضوء أهداف معينة، مثل: (أ): القراءة لجمع مادة حول مشكلة معينة، (ب): القراءة لإصدار حكم معين، (ج): القراءة لتكوين رأي معين، (د): القراءة لتحقيق قول أو رأي، (هـ): القراءة لاتباع توجيهات أو إرشادات.

٢. القدرة على تعيين موضع المعلومات: وتتضمن (أ): معرفة موضوعات الكتاب وأغراضه من خلال عنوان الكتاب، والمقدمة، والفهرسة، وقائمة الخرائط، والرسوم، وفصول الكتاب، والعناوين الرئيسة والجزئية، والجداول والرسوم البيانية، (ب): القدرة على استعمال فهرس الكتاب، ويشمل ذلك: معرفة الغرض من الفهرس ومحتوياته، ومعرفة مكان الموضوعات في الفهرس، ومعرفة الحروف الأبجدية، ومعرفة الطرق المختلفة التي يمكن أن تكتب بها موضوعات الكتاب في الفهرس، والقدرة على استعمال المراجع، والقدرة على تعيين المعلومات في الصفحة التي يشير إليها الفهرس، (ج): القدرة على استعمال بطاقات المكتبة. (د): القدرة على استعمال المعاجم، (هـ): القدرة على استعمال المصور الجغرافي والخرائط، (و): معرفة وظيفة المكتبة ونظامها وطريقة الانتفاع بها.

٣. القدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها.

٤. القدرة على تنظيم المقروء: وذلك يشتمل على (أ): القدرة على تعيين الموضوع الرئيس للفقرة، (ب): القدرة على ملاحظة العلاقة بين الفقرات، (ج): القدرة على تعيين العبارات الهامة، (د): القدرة على عمل خطة عامة لموضوع ما، (هـ): القدرة على التلخيص، (و): القدرة على ترتيب الأفكار.

وقد أورد طعيمة (٢٠٠٥) بعض المهارات التي لا بد منها لتوظيف القراءة في الحياة اليومية الواقعية ومنها: استخلاص الأفكار من النص، والتدرب على السرعة القرائية بحسب ما تتطلبه الأغراض المختلفة للقراءة، واستخدام المعاجم ودوائر المعارف العربية.

في حين يرى إسماعيل (٢٠٠٣) أنه لتعليم مهارات القراءة الناقدة بشكل وظيفي لا بد من تنمية المهارات الآتية عند المتعلمين:

١. استيعاب المواد القرائية، وتشمل هذه المهارة مهارات جزئية متعددة مثل: تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية، وإتباع التعليمات المكتوبة، وتحديد العلاقات بين فقرات النص المقروء.

٢. تقويم المواد القرائية، وتشمل هذه المهارة مهارات جزئية مثل: التمييز بين الأفكار الرئيسة والجزئية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وتحديد ما هو وثيق الصلة بالموضوع.

٣. السرعة في تحديد المعلومات المطلوبة، وتشمل هذه المهارة على مهارتين هما: استخلاص الأفكار الرئيسة في القراءة السريعة، وتعيين معلومات محددة من المادة المقروءة في القراءة السريعة.

٤. تنظيم المعلومات، وتشمل على تلخيص البيانات كتابيا، وتلخيص المعلومات في رسوم بيانية وأشكال ومخططات وخرائط.

٥. استخدام مصادر المعلومات، وتشمل على مصادر المعلومات في الدراسة مثل: استخدام الكتب، ودوائر الموسوعات، والدوريات، والمعاجم اللغوية، والمعاجم المتخصصة، والفهارس، ومصادر المعلومات في الحياة اليومية الواقعية: وتشمل استخدام المواد القرائية الآتية: كتيبات تعليمات المنتجات التجارية، وإعلانات الصحف اليومية، ولوحات الإرشاد في الأماكن العامة، ودليل الهاتف، ودليل البرامج التلفزيونية. ومصادر المعلومات الإلكترونية: وتشمل المواد الإلكترونية المتاحة في شبكة المعلومات (الإنترنت) أو الأقراص الصلبة مثل الكتب والموسوعات والصحف.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

استنادا إلى المسوغات الواردة في مقدمة الدراسة، وأخذا بتوصيات بعض الدراسات العربية والأجنبية، وعملا بتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الثاني الذي عقد في الأردن عام (١٩٩٩) التي من أبرزها اعتماد الاستيعاب أحد أهداف تعليم القراءة لمرحلة التعليم الأساسي، فقد تم بناء برنامج تعليمي هدفه تنمية مهارات القراءة الناقدة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في "أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن". وتمثل هذه الدراسة محاولة لإعادة النظر في طريقة التدريس الاعتيادية واستخدام البرامج والطرائق الملائمة لمعالجة القصور الواقع في مهارات القراءة الناقدة عند المتعلمين.

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha$= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/ الطريقة الاعتيادية)؟

**فرضيات الدراسة**

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha$= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/ الطريقة الاعتيادية)، ولصالح البرنامج التعليمي.

**التعريفات الإجرائية**

**المدخل الوظيفي**: أحد مداخل تعلم وتعليم اللغة ظهر في السبعينيات بديلاً عن المدخل التركيبي في العالم العربي. ويهتم باللغة بوصفها أداة للتعامل الاجتماعي أكثر من كونها نظامًا مستقلاً، ويعدّ المتعلم كائنًا اجتماعيًا يبحث في الطريقة التي يكتسب بها اللغة ويستخدمها في الاتصال بالآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. وله طروحات خاصة بشأن التعلم واللغة والتعليم والمنهاج تختلف عن طروحات المداخل الأخرى.

**المهارة**: ويقصد بالمهارة في البحث الحالي أداء الطلبة القرائي المرتبط بمهارات القراءة الناقدة. وتقاس المهارة في البحث الحالي بالدرجة الجزئية والكلية المتحققة على اختبار أداء صادق وثابت صُمِمَ لهذه الغاية، حيث يوضع الطالب في موقف اختباري يتطلب منه إظهار السلوك الدال على توافر المهارة المستهدفة بالقياس.

**الصف التاسع**: هو الصف الذي يمثل المرتبة الثانية في المرحلة الثالثة من مراحل التعليم الأساسي، الذي تم اعتماده من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

**أهداف الدراسة وأهميتها**

تكمن أهمية الدراسة وأهدافها الحالية في النقاط الآتية:

١. تقديم برنامج قائم على المدخل الوظيفي يمكن الإفادة منه، في تعليم مهارات القراءة الناقدة.
٢. التركيز على تعليم المتعلم كيف يضع المهارات اللغوية موضع التطبيق في أدائه وممارساته.
٣. تأكيد كيفية الإفادة من المحتوى الثقافي لدروس اللغة في حياة المتعلم، وحل مشكلاته، وكيفية استخدامه وتوظيفه للحجج والبراهين.
٤. إنها من الدراسات القليلة التي تناولت مدخلاً من مداخل تعليم اللغة، وبينت أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
٥. فتح المجال أمام الباحثين وتشجيعهم لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مداخل اللغة العربية بعامة، والقراءة بخاصة.
٦. تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة تحويل النظرية إلى التطبيق والربط بينهما.

**محددات الدراسة**

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

١. عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى، للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ وذلك لسهولة الوصول إليهم.

٢. البرنامج التعليمي القائم على المدخل الوظيفي فقط من غير تعميم النتائج على باقي مداخل اللغة الأخرى.

٣. مهارات القراءة الناقدة: التمييز بين الحقائق والآراء. تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف. التفريق بين الأسباب والنتائج. عمل تعميمات واستنتاجات.

**الدراسات السابقة**

لم يعثر الباحثان على أي دراسة عربية تناولت المدخل الوظيفي في تعلم اللغة وتعليمها؛ لذلك عمدا إلى الدراسات التي تناولت أثر البرامج والنماذج والاستراتيجيات في الاستيعاب القرائي وخصوصا المستوى الناقد وتم عرض الدراسات باستخدام المنهج التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

هدفت دراسة نصر (١٩٩٦) إلى تقصي أثر استخدام نشاطات كتابية شفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية خمس مهارات فرعية للقراءة الناقدة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.اعتمد الباحث اسلوب القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار القراءة الناقدة الذي أعده لأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى نوع النشاط اللغوي المصاحب.

أجرى خضر (٢٠٠٢) دراسة هدفت بيان أثر استخدام استراتيجية بوربي (Porpe) في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا، من طلاب الصف العاشر تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالبًا ومجموعة تجريبية مكونة من (٣٥) طالباً. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار القراءة الناقدة، وإستراتيجية (Porpe) المستخدمة في الدراسة، وبعد إجراء الاختبار وجمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية تعزى للاستراتيجية المستخدمة.

وأجرت مهيدات (٢٠٠٣) دراسة هدفت قياس أثر نموذج التفكير القرائي الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة، وتوزعت العينة على مجموعتين مثلت إحداهما المجموعة التجريبية، وكان عددها (٣٠) طالبة، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة وكان عددها (٢٨) طالبة، وبعد إجراء الاختبار المكون من (٢٤) فقرة تغطي المستويين الاستنتاجي والناقد لفهم المقروء على المجموعتين، أشارت النتائج بعد معالجتها وتحليلها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نموذج التعليم، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى إلى أسلوب التعلم وكذلك الحال بالنسبة إلى التفاعل بين نموذج التفكير القرائي وأسلوب التعلم.

وأجرى أبو الهيجاء والسعدي (٢٠٠٣) دراسة هدفت الكشف عن أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارة القراءة الناقدة. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب اثنتين

للذكور واثنتين للإناث، وقد تكونت المجموعة الضابطة من شعبة إناث وشعبة ذكور، وكذلك الحال بالنسبة للمجموعة التجريبية، وبعد تدريس المجموعة التجريبية بأنموذج القراءة الناقدة، وإجراء المعالجات والتحاليل الإحصائية، وجد أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية تعزى لنموذج التعليم.

وهدفت دراسة عربيات (٢٠٠٤) معرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية العليا، كما هدفت أيضا إلى زيادة وعي الطالبات بمسؤولية تعلمهن وضبطه من خلال استراتيجيات معرفية تمثلت بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، والتلخيص، والاستدلال، والتنبؤ، والتقويم. واستخدمت كذلك استراتيجيات فوق معرفية تمثلت بالتخطيط، والمراقبة، والتحكم، والتقييم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبةفي المجموعة التجريبية، ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، وفي المستويات الثلاثة في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرت الزبيدي (٢٠٠٧) دراسة هدفت الكشف عن أثر نموذج التعليم الدوري في تطوير مهارات استيعاب المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد في ضوء الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبًا وطالبة، توزعت على أربع شعب مثلت شعبتان المجموعة الضابطة، ومثلت الشعبتان الأخريان المجموعة التجريبية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة الضابطة، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لدى الطلبة تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين نموذج التعليم الدوري والجنس.

وأجرى السخني (٢٠٠٨) دراسة هدفت تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، من خلال توفير الفرص التدريبية للطلبة ومراعاة مبدأ المرونة في التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي، كما تم بناء اختبار لقيس فهم المقروء، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا يعزى إلى طريقة التعليم لصالح المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي أثر دال إحصائيا يعزى إلى متغير الجنس، أو للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

### التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال استعراض ومراجعة الدراسات السابقة وجود ضعف عند الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي وخصوصا ذات الصلة بالمستوى الناقد، مما حفز الباحثان لإجراء هذه الدراسة وهناك تباين في الدراسات من حيث تناولها للمستويات؛ فبعضها تناول المستويين الاستنتاجي والناقد (الزبيدي، ٢٠٠٧، المهيدات، ٢٠٠٣)، وكان هناك تشابه في دراستي (أبو الهيجاء والسعدي، ٢٠٠٣، خضر، ٢٠٠٢)، في تناولهما لمهارات القراءة الناقدة.

وتكاد تجمع الدراسات السابقة على استخدام الأسلوب شبه التجريبي، واستخدام مجموعة ضابطة أو أكثر وأخرى تجريبية، وتدور غالبية الدراسات حول فعالية البرامج (السخني، ٢٠٠٨) والنماذج (الزبيدي، ٢٠٠٧، أبو الهيجاء والسعدي، ٢٠٠٣، المهيدات، ٢٠٠٤) التي وظفها باحثوها، ومن الجدير بالذكر أن الدراسات ركزت على فحص أثر الجنس وتفاعله مع تلك البرامج والنماذج، وكلها نفت وجود أثر لذلك التفاعل، ويستغرب الباحثان من إصرار اللاحق على استخدام ما اثبت السابق عدم جدواه.

وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تطوير دراستهما من حيث مهارات القراءة الناقدة، والإطار النظري. كما أفادا في تطوير أدوات البحث وبلورة المشكلة واستخدام المنهج شبه التجريبي.

وتميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في أنها تعد الدراسة العربية الأولى التي تبحث في برنامج تعليمي قائم على فلسفة المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة الذي يعتمد أساسا على البراجماتية وأسلوب حل المشكلات وطرح الأسئلة والحوار والمناقشة، وضمن مجموعات و مواقف، لتحسين مهارات القراءة الناقدة.

**منهجية الدراسة**

**عينة الدراسة**

تكون أفراد الدراسة من (٥٦) طالبًا، من طلاب مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين، التابعة لمديرية إربد الأولى، وهي عينة متاحة، تم اختيارها بالطريقة القصدية لسهولة تطبيق الدراسة فيها، ونظرا لقلة عدد أفراد المتعلمين في الشعبة الواحدة، وجرى اختيار شعبتين من الشعب الأربع الموجودة. شعبة مثلت المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٨) طالبا درست بالبرنامج التعليمي المعد لهذه الغاية، وشعبة مثلت المجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها(٢٨) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية المعدة في دليل المعلم.

**أدوات الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء الأدوات الآتية:

**أولا. اختبار القراءة الناقدة**

للإجابة عن سؤال الدراسة أُعدّ اختبار القراءة الناقدة الملحق (أ). وُصمم هذا الاختبار ليقيس مهارات القراءة الناقدة. وكان الاختبار موضوعيا من نوع (الاختيار من متعدد).

**بناء الاختبار**

تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد مهارات القراءة الناقدة، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها الملحق (ب)، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق من دراسات وأبحاث ومقالات ذات الصلة باستيعاب المقروء (أبو غزلة، ٢٠٠٩؛ السخني، ٢٠٠٨؛ الزبيدي، ٢٠٠٧؛ حداد، ٢٠٠٦؛ السليتي، ٢٠٠٥؛ عاشور، ٢٠٠٥، أبو الهيجاء والسعدي، ٢٠٠٣؛ خضر، ٢٠٠٢؛ نصر، ١٩٩٦؛ Catts & Kamhi, 1999؛ Ausubel.,etal 1978 ;Barrett, 2001).

ب. عرض قائمة مهارات القراءة الناقدة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في أساليب تدريس اللغة العربية واللغة الإنجليزية والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية، ومعلميها. وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل مهارة من مهارات القراءة الناقدة، وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها معظم المحكمين. وجاءت المهارات ومؤشراتها السلوكية كما هي في الملحق (ب).

ج. اختيار عدة نصوص لإعداد فقرات الاختبار، روعي في اختيارها أن تكون مناسبة لمستويات المتعلمين وقدراتهم ومعارفهم، وتم تحليلها واستخراج المفاهيم والمفردات والقيم والاتجاهات، لبناء فقرات الاختبار بالمستوى الناقد.

د. إعداد جدول مواصفات لفقرات الاختبار، بحيث جرى توزيع أسئلة الاختبار على مستوى الاستيعاب القرائي النقدي، وقد أظهر جدول المواصفات المحتوى الذي سيتناوله الاختبار، مع بيان مستويات الأهداف التي سيجري قياسها من خلال الاختبار، وعدد الأسئلة التي يتكون منها. ويبين ذلك الجدول (١).

**جدول (١):** جدول المواصفات لفقرات الاختبار.

| **الأهـداف<br>المحتـوى** | **النسبة المئوية** | **الاستيعاب النقدي ٥٢%** |
|---|---|---|
| المفردات والتراكيب | ٨% | سؤال واحد |
| الأفكـار العامة | ٤٦.٢% | ٥ أسئلة |
| العواطـف | ١٥.٤% | سؤالان |
| القيم والاتجاهات | ١٥.٤% | سؤالان |
| القضايا البلاغية | ١٥.٤% | سؤالان |
| **المجموع الكلي** | **١٠٠%** | **١٢ سؤالا** |

**صدق الاختبار**

جرى التحقق من صدق الاختبار من خلال عرض أسئلته البالغ عددها (١٢) سؤالاً، على عدد من المحكمين المختصين باللغة العربية، وبأساليب تدريسها في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، وعدد من مشرفي اللغة العربية،

ومعلميها، وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى انسجام فقرات الاختبار مع المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ومناسبة لغة الاختبار لطلبة الصف التاسع، وعدد الفقرات، والملاحظات التي يرونها ضرورية للاختبار، وجرى الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم، وتعديل الاختبار وفق ذلك.

ومن أمثلة ذلك التعديل، حذف الخيارات التي تحوي (جميع ما ذكر صحيح، لا شيء مما ذكر، أو أ+ ب ... ) وتم تعديل صياغة السؤال الثاني عشر وبدائله على النحو الآتي:(العنوان الأنسب للنص غير المذكور) هو:

أ- صوت الطائر. ب- تغريد طائر.

ج- أنشودة الطائر. د- أسباب تغريد الطيور.

ليصبح بعد التعديل (العنوان الأنسب للنص هو):

أ- غزل الطيور. ب- تحليق الطيور.

ج- أنشودة الطيور. د- أسباب تغريد الطيور.

كما تم تعديل البديل (د) في السؤال السابع من (وفاء الكاتب لدمشق) إلى (حب الكاتب لدمشق). وتعديل البديل (د) في السؤال الحادي عشر من (خذ ما تشاء) إلى (اطلب ما تشاء).

**ثبات الاختبار**

للتحقق من ثبات الاختبار حددت عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) طالبًا، ثم طُبق الاختبار على هذه العينة بعد التحقق من صدقه، وبعد ظهور النتائج حُسب معامل الثبات وفقًا لمعادلة كودر ريتشاردسون (٢٠- Kuder Richardson) وبعد إجراء المعادلة بلغ معامل الثبات (٠.٨٨)، وهي نسبة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

أما فيما يخص تحديد زمن الاختبار، فقد قام الباحثان بحساب الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب، وأبطأ خمسة طلاب من العينة، ثم حسب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب، فحدد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي بـ (٢٥) دقيقة.

**معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات**

ولمزيد من التثبت من مدى ملاءمة فقرات المقياس لأفراد الدراسة، حسبت معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٢٣-٠.٧٨) ونالت الفقرتان: السابعة والثامنة أدنى معامل صعوبة بلغ (٠.٢٣)، فيما نالت الفقرة السادسة أعلى معامل صعوبة بلغ (٠.٧٨). وتراوحت معاملات التمييز بين (٠.٢٩- ٠.٦٥) ونالت الفقرة التاسعة أدنى

معامل تمييز حيث بلغ (٠.٢٩)، فيما نالت الفقرة الثانية عشرة أعلى معامل تمييز حيث بلغ (٠.٦٥). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة .ملحق (و).

**تطبيق الاختبار**

طُبق الاختبار القبلي والبعدي وفق الخطوات الآتية:

١. زيارة مدرسة بيت يافا الثانوية للبنين، وعقد لقاء مع المراقبين والمعلمين لتهيئة الطلاب للاختبار.
٢. توزيع أوراق الاختبار على كل طالب من المجموعتين التجريبية والضابطة في آن واحد.
٣. تكليف الطلاب بالإجابة عن جميع فقرات الاختبار بوضع إشارة (×) على الإجابة الصحيحة، وذلك في المكان المخصص لها.
٤. الإشارة إلى ضرورة التقيد بزمن الاختبار وهو (٢٥) دقيقة.
٥. متابعة المتعلمين في أثناء الاختبار للإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.
٦. جمع أوراق الاختبار، والتأكد من عددها.

**تصحيح الاختبار**

تم إعداد مفتاح للإجابة الصحيحة لفقرات الاختبار الملحق (ج)، ثم صححت إجابات المتعلمين وفق هذا المفتاح، وإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة، وعلامة صفر للإجابة غير الصحيحة، كما استبعدت الفقرات التي لها أكثر من إجابة.

**تكافؤ المجموعات**

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مدى امتلاكهم للمؤشرات السلوكية الدالة على مهارات القراءة الناقدة قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي، طبق الباحثان الاختبار على مجموعتي الدراسة، ولتحديد ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية، استخدم اختبار (ت)، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ويبين ذلك الجدول (٢).

**جدول (٢):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وفقا للمجموعة على اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي.

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات الاستيعاب القرائي | تجريبية | ٢٨ | ٩.٢٥ | ٢.٩١ | -,٨٥٣ | ٥٤ | ,٣٩٧ |
| | ضابطة | ٢٨ | ٩.٨٦ | ٢.٣٨ | | | |

يتبين من الجدول (٢) أنه لا توجد فروق بين متوسط علامات المجموعة التجريبية ومتوسط علامات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط علامات المجموعة التجريبية (٩.٢٥)، ومتوسط علامات المجموعة الضابطة (٩.٨٦)، وبلغت قيمة ت (٠.٨٥٣) وبدلالة إحصائية (٠.٣٩٧)أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$= ٠.٠٥) بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وهذا يظهر وبشكل واضح تكافؤ المجموعتين.

**ثانيا: البرنامج التعليمي**

**تعريف البرنامج**

يقوم البرنامج على المدخل الوظيفي الذي يعنى باستخدام اللغة في مواقف حقيقية، وإيجاد بيئة تعلم يستخدم فيها المتعلم اللغة بمهاراتها الأربعة، وقد تم اختيار التدريبات والأنشطة من موضوعات حياتية يومية، ومن قضايا يعايشها المتعلم، ويفكر فيها ويتفاعل معها.

وقد اختار الباحثان أربع مهارات للقراءة الناقد، ووضعا اثني عشر مؤشرا سلوكيا على تلك المهارات؛ لتنميتها وتدريب المتعلمين عليها، ضمن النصوص القرائية المحددة في المحتويات التعليمية.الملحق (ب).

**إجراءات الدراسة وتنفيذها**

قام الباحثان بإجراء الدراسة وتنفيذها وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة، من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية للبنين، وتوزيعها على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية.

٢. تحديد مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية ملحق (ب)، والتحقق من صدقها وثباتها.

٣. إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها وبيان صدقها ومعامل ثباتها .

٤. الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم، ومدير التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى؛ لتطبيق الدراسة في المدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.

٥. مقابلة أعضاء الهيئة الإدارية في المدارس المعنية، ومقابلة معلمي اللغة العربية والاتفاق معهم على إجراءات تطبيق الدراسة.

٦. تدريب المعلم الذي يدرس مادة مهارات الاتصال/ اللغة العربية لطلبة الصف التاسع الأساسي، في المجموعة التجريبية، وتعريفه بالبرنامج التعليمي ومكوناته وأسسه وكيفية تطبيقه، من حيث التداخل بين مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد، واستغرق ذلك أربع حصص تدريبية.

٧. تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة مكونة من (٢٠) طالبا للتحقق من ثبات الأداة، قبل البدء بتطبيق التجربة.

٨. إعداد جدول زمني لتطبيق البرنامج التعليمي على عينة الدراسة، على أن تكون مدة التطبيق ستة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيا، ضمن الفترة ما بين ٢٠١٠/١٠/١م إلى ٢٠١٠/١١/١٥م خلال الفصل الدراسي الأول.

٩. تطبيق الاختبار القبلي لمهارات القراءة الناقدة على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، قبل بدء تطبيق البرنامج التعليمي للتحقق من تكافؤ المجموعات، وذلك في ٢٠١٠/٩/٢٤م.

١٠. تطبيق البرنامج التعليمي على مجموعة الدراسة التجريبية من المعلم المكلف بذلك، ابتداء من تاريخ ٢٠١٠/١٠/١م لغاية ٢٠١٠/١١/١٥م.

١١. تنفيذ زيارات متعددة للمعلم؛ للتأكد من سير إجراءات التطبيق، وتزويده بالمواد والوسائل التعليمية إن تطلب الأمر.

١٢. تم إعادة تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، بعد انتهاء المجموعة التجريبية من تنفيذ البرنامج في وقت واحد حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي، وذلك في ٢٠١٠/١٢/٣م.

١٣. تصحيح الاختبار ضمن إجراءات التصحيح السالفة الذكر، ورصد درجات الطلاب في جداول لمعالجتها إحصائيا.

**نتائج الدراسة**

**أولاً: نتائج سؤال الدراسة**

ينص السؤال على: **"هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( α= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلاب الصف التاسع الأساسي على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/الطريقة الاعتيادية)؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلاب الصف التاسع الأساسي على اختبار القراءة الناقدة تبعًا للطريقة، ويبين ذلك الجدول (٣).

**جدول (٣):** المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء الطلاب في اختبار القراءة الناقدة تبعًا للطريقة.

| مهارات القراءة الناقدة | الطريقة | قبلي | | بعدي | | المتوسط المعدل | العدد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| القراءة الناقدة | تجريبية | ٤.٤٦ | ١.٦٤ | ٧.٣٦ | ١.٤٥ | ٧.٣٦ | ٢٨ |
| | ضابطة | ٤.٦٤ | ١.١٣ | ٦.١٨ | ١.٦٦ | ٦.١٧ | ٢٨ |
| | المجموع | ٤.٥٥ | ١.٤٠ | ٦.٧٧ | ١.٦٥ | ٦.٧٧ | ٥٦ |

يبين الجدول (٣) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، لأداء الطلاب على القراءة الناقدة نظرا لاختلاف طريقة التدريس (البرنامج، الاعتيادية). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد، ويبين ذلك الجدول (٤).

**جدول (٤):** تحليل التباين المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس على أداء الطلاب على اختبار القراءة الناقدة.

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي (المصاحب) | ١٤.٢٥٤ | ١ | ١٤.٢٥٤ | ٢.٦٧٦ | ,١٠٨ |
| الطريقة | ١٢٢.٢٠٤ | ١ | ١٢٢.٢٠٤ | ٢٢.٩٤٢ | ,٠٠٠ |
| الخطأ | ٢٨٢.٣١٧ | ٥٣ | ٥.٣٢٧ | | |
| **الكلي** | ٤١٠.٨٥٧ | ٥٥ | | | |

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) تعزى لأثر الطريقة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

## مناقشة النتائج

### أولا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( $\alpha$= ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي، مما يدل على فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة مدار الدراسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طريقة بناء البرنامج التعليمي بطريقة وظيفية؛ حيث سعى إلى تطويع الأنشطة والتدريبات اللغوية المتعلقة بالمهارات إلى مواقف حقيقية حياتية معاشة لدى الطلاب، إذ قام

البرنامج بتنظيم هذه الأنشطة والتدريبات والمحتويات التعليمية من خلال البيئة التعاونية القائمة على تحفيز الأذهان، وطرح الأسئلة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من تاسوب شيرازي وهيسكي (Taasoobshirazi & Hicky, 2005) بأن للبيئة التعليمية أهمية ودوراً في تفعيل أدوار الطلبة.

ويدعم هذه النتيجة فيكتور (Vector, 2005) الذي يرى أن التعليم الحقيقي يبدأ من تحدي المعلمين لقدرات المتعلمين من خلال طرح أسئلة واقعية تحتاج إلى حلول، وتضع المتعلمين في مواقف تعمل على تطوير المهارات ذات العلاقة بالتفكير الناقد والتفكير التأملي، وهذه المهارات تستند إلى طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة همها الأول نقل أثر التعلم من المستوى المعرفي والتذكري والتحليلي إلى المستوى التطبيقي والناقد والإبداعي، إضافة إلى اعتماد البرنامج على ديمقراطية التعلم المتأتية من إتاحة الفرص الوفيرة لدى المتعلم من أجل الاعتماد على نفسه في الوصول إلى المعرفة وتطبيقها بغية تنمية مهارات الطلاب، وبنائهم البنية التي تجعلهم أناسا صالحين في مجتمعهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (السخني، ٢٠٠٨؛ وأبي الهيجاء والسعدي، ٢٠٠٣؛ وخضر، ٢٠٠٢؛ والزبيدي، ٢٠٠٧) التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية البرامج والنماذج والاستراتيجيات المستخدمة في دراساتهم إلى تنمية وتحسين المهارات القرائية في كافة المستويات الاستيعابية لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت نتائج الدراسة كذلك تفوق أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مهارات الاستيعاب القرائي في المستوى الناقد التي تشمل **"التمييز بين الحقائق والآراء، تحديد وجوه الشبه والاختلاف، التفريق بين الأسباب والنتائج، عمل تعميمات واستنتاجات"**.

وربما يعزى تفوق أفراد هذه المجموعة في أدائهم على مهارة **"التمييز بين الحقائق والآراء"** إلى الفرص التدريبية التي وفرها البرنامج من خلال نمط خاص من التدريبات الموجهة مباشرة لتنمية هذه المهارة، حيث تميزت معظم هذه التدريبات بإتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للتمييز بين الحقيقة والرأي من خلال توظيف المحتويات التعليمية والعمل في المجموعات التي توزعت فيها الأدوار بين أفرادها، والتغذية الراجعة المستمرة التي تلقاها المتعلمون بعد المناقشات التي تقدمها كل مجموعة؛ واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السخني، ٢٠٠٨) الذي عزى تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية إلى توفير الفرص التدريبية، ومراعاة مبدأ المرونة في التعلم.

أما فيما يتعلق بتفوق أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مهارة **"تحديد وجوه الشبه والاختلاف"**؛ فقد يعزى ذلك إلى أن التدريبات التي وضعت تمس جوهر هذه المهارة بشكل مباشر؛ إذ ركزت جميع التدريبات على إبراز النتائج النهائية من خلال صياغتها بشكل دقيق. وقد يعزى هذا التفوق إلى استراتيجية التعلم التعاوني التي قد تم توظيفها في معظم المواقف التعلمية والتعليمية؛ مما أثار دافعيتهم وحفزهم وعززهم كأفراد ومجموعات، وقد اتفقت مع نتائج دراسة تاسوب شيرازي وهيسكي (Taasoobshirazi & Hicky, 2005) إذ أشارا إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المهارات وتنميتها.

وبخصوص تفوق أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مهارة **"التفريق بين الأسباب والنتائج"**، فقد يعود ذلك إلى تضمين البرنامج المحتوى الوظيفي الذي يسهم في إثراء قدرة الطلاب على تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب والنتائج، وكذلك تضمين المحتوى نصوصاً قرائية قائمة على مبدأ السبب والنتيجة، وربط هذه المهارات بالمهارات والخبرات السابقةمن جهة، ومن جهة ثانية توظيفها في الحياة اليومية الواقعية، مفعلا ذلك باستخدام أساليب التقويم والتغذية الراجعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده عبده (١٩٩٩)، من أن تعليم اللغة وظيفيًا يعني استعمال اللغة في المواقف الطبيعية اليومية استعمالاً صحيحًا في وضع يتناسب وقدرات المتعلمين، وهو الهدف الأسمى في تعليم اللغة، وكذلك يدعم هذه النتيجة عوض (٢٠٠٠)، إذ أشار إلى إن إتقان أي مهارة من مهارات اللغة لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران، داخل غرفة الصف أولا، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك.

أما فيما يخص تفوق أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مهارة **"عمل تعميمات واستنتاجات"** فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج وفر للطلبة خبرات حقيقية وواقعية تمكنهم من استخلاص الدروس والعبر، لا سيما أن المحتوى التعليمي قد تضمن دروسا في الحكم والأمثال التي تمكن الطلاب من اقتباس الفكرة المستنبطة من الموقف التعليمي الذي يستقيه من النص، ونقل أثر التعلم من الجانب المعرفي إلى الجانب التطبيقي (الوظيفي)، كذلك وفر البرنامج الفرصة للطلاب لإصدار أحكامهم من خلال استراتيجيات التدريس المستخدمة كالتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وأسلوب حل المشكلات. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السخني (٢٠٠٨) في الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في البرنامج التعليمي في تنمية هذه المهارة.

**التوصيات**

استنادا إلى النتائج التي كشفت عنها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. تفعيل البرامج والنماذج القائمة على المدخل الوظيفي في المناهج الدراسية لتنمية وتحسين المهارات القرائية بعامة، ومهارات القراءة الناقدة بخاصة.

٢. تطبيق البرنامج القائم على المدخل الوظيفي على مهارات أخرى تختلف عن المهارات التي تناولها الباحثان.

٣. إجراء مزيد من الدراسات التي تقوم على المدخل الوظيفي لتقصي فنون ومهارات لغوية أخرى، مثل الاستماع، أو الكتابة.

**المراجع العربية**


- أبو الهيجاء، خلدون. والسعدي، عماد. (٢٠٠٣). "أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ الصف الرابع الأساسي". مجلة جامعة دمشق. ١٩(١). ١٢٩-١٨١.
- أبو غزلة، سامي. (٢٠٠٩). "أثر برنامج تعليمي يقوم على ممارسة التنبؤ والتأويل في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- إسماعيل، علي إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٣). "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.
- جرادات، نهاد خلف. (٢٠٠٢). "مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الجزء الثاني في كتابي الكيمياء وعلوم الأرض للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن ومدى ممارستها التعليمية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- جيمس، كييف. وهيربرت، ويلبرج. (١٩٩٧). "التدريس من أجل تنمية التفكير". (ترجمة عبدالعزيز البابطين). الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حداد، عبد الكريم سليم. (٢٠٠٦). "فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي". مجلة جامعة دمشق. ٢٢ (١). ١٥٣-١٧٨.
- خضر، محمد أسعد إبراهيم. (٢٠٠٢). "أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.
- الزبيدي، نسرين أحمد أمين. (٢٠٠٧). "أثر نموذج التعليم الدوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.
- السخني، أيمن. (٢٠٠٨). "تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- السليتي، فراس محمود. (٢٠٠٥). "أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية مهارات القراءة الناقدة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٥). المهارات اللغوية. مستوياتها. وتدريسها. وصعوباتها. دار الفكر العربي. القاهرة.

- عاشور، راتب قاسم. (٢٠٠٥). "درجة تضمين طلبة التربية الجامعة الأردنية- تخصص معلم مجال لغة العربية- لمهارات الاستيعاب القرائي في مذاكرات التحضير الصفي اليومية". إربد للبحوث والدراسات. ٨(١). ٢٤٣-٢٧٨.
- عبده، داوود. (١٩٩٩). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا. ط٢. دار الكرمل. عمان.
- عبيد، وليم. وعفانة، عزو. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج الدراسي. ط١. مكتبة الفلاح. الكويت.
- عثمان، فاروق السيد. (١٩٩٢). "التفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.
- عربيات، عالية. (٢٠٠٤). "أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية". أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية- الأردن.
- عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). "مداخل تعليم اللغة العربية". معهد البحوث العلمية (مركز البحوث التربوية والنفسية) جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- فخرو، علي محمد. (٢٠٠٣). "دواعي التجديد والتحديث في التعليم". نشرة المسار. جامعة السلطان قابوس.
- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (١٩٩٤). الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. جمعية عمال المطابع التعاونية. عمان.
- قاسم، محمد جابر. وفضل الله، محمد رجب. والظنحاني، محمد عبيد. وموسى، محمد محمود. (٢٠٠٤). "طرق تدريس اللغة العربية بالمدارس الإعدادية والثانوية". مركز تطوير المناهج والتدريس. الإمارات العربية المتحدة.
- مقدادي، محمد فخري. (١٩٩٩). "مدى تمكن طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك من المهارات الدراسية". جرش للبحوث والدراسات. ٣(٢). ٢١٤-٢٣٧.
- مهيدات، نائلة أحمد. (٢٠٠٣). "أثر نموذج التفكير وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- نصر، حمدان علي. (١٩٩٦). "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة". المجلة العربية للتربية. ١٦(١). ٢٣٠-٢٦١.
- Ausbel, D. Novak, J. & Hanesian, H. (1978). Educational psychology. a Cognitive view. (2 end ed). New York. Holt. Rinehart and Winston.
- Barrett, K. (2001). "Using Technology and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading among High School Student

in Resource Classes". (ERIC Document Reproduction Service No. ED 454507).

- Catts, H. & Kamhi, A. (1999). "Language and Reading Disabilities". Allyn and Bacon Company. U.S.A.
- Collins, N. (1994). Metacognition and reading to learn. Office of Education Research and Improvement: 4+. Retrieved January 26. 2000 from EBSCO database (Master file) on the World Wide Web: http://www.ebsco.com
- Jill, W. & Jolanda, W. (2004). "Breaking Silence: Dialogical Learning in the Middle Grades". Educational Foundations. 18(1). 33-49.
- Nebraska, R. (1999). "Can imagery training help children who have comprehension problem?". Journal of Research in Reading. 14. 106-115.
- Rise, B. (1987). "Reading Critically. Writing Well: A Reader and Writer Guid". New York: St. Marins Press.
- Taasoobshirazi, G. & Hickey, D. (2005). "Promoting Argumentative Discourse: A Design-Based Implementation and Refinement of an Astronomy Multimedia Curriculum. Assessment Model. and Learning Environment". Astronomy Education Review. 4 (1). 53-70.
- Vector, M. (2005). "Socratic Does Shakespeare: Seminars and Film". Rowman & Littlefield Education. ED489014.
- Warner, B. & Hample, D. (2008). Argument Engagement. Argumentativeness. Verbal Aggressivnees. topic type. and argument realism: Their Effects on Editorial Choices. Paper presented at the meeting of the International Communication Association. Montreal. Quebec.

**الملحق (أ)**

**اختبار القراءة الناقدة**

**اسم الطالب:.............................** **المدرسة:.....................**

**اليوم:....................................** **التاريخ:......................**

**اقرأ كل نص من النصوص الآتية وأجب عن الأسئلة التي تليه:**

يا أعدل الناس إلا في محاكمتي فيك الخصام وأنت الخصم والحكم
أنام ملء جفوني عن شواردها ويسهر القوم جراها ويختصـموا
الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم
أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم

١. **ظهرت القضية الرئيسة في البيت الثاني دالة على حقيقة فخر الشاعر بـ:**

أ. علمه. ب- شجاعته.
جـ- إبداعه الشعري. د- القدرة على السفر.

٢. **تشترك الأبيات الثلاثة الأخيرة في وجه شبه واحد هو:**

أ. المدح. ب- الغزل.
جـ- الفخر. د- الرثاء.

٣. **في البيت الثاني قارن الشاعر بينه وبين الآخرين من خلال وجه اختلاف هو:**

أ. شجاعته وجبنهم.
ب. بلاغته وركاكتهم.
ج. جـ- ثقته بنفسه وضعفهم.
د. عبقريته وجهلهم.

٤. **جملة " أنت الخصم والحكم " الواردة في البت الأول تدل على:**

أ- تعميم مطلق. ب- نظرية أدبية.
جـ- رأي شخصي. د- حقيقة أدبية.

٥. **الدرس المستخلص من الأبيات السابقة هو:**

أ. حب الفخر بالنفس. ب- الاستعلاء على الآخرين.
جـ- النفاق أمام الحكام. د- قول كلمة الحق.

يصف ابن جبير في رحلة قام بها إلى دمشق أنها: " رياضٌ يحيي النفوسَ نسيمُها العليلُ، تتبرج لناظريها بمجتلى صقيلٍ، وتناديهم: هلمّوا إلى مُعَرَّسٍ للحسن ومقيلٍ، قد سئمت أرضُها كثرةَ الماءِ حتى اشتاقت إلى الظماءِ، فتكادُ تناديكَ بها الصُّمُّ الصّلابُ: اركض برِجْلِكَ هذا مغتسلٌ باردٌ وشراب... ولله صدقُ القائلينَ عنها: إن كانتِ الجنة في الأرض فدمشقُ لا شكَّ فيها، وإن كانت في السماء فهي بحيثُ تسامِتُها وتحاذيها "

٦. **سبب حب ابن جبير لمدينة دمشق هو:**

أ. وجود محبوبته فيها. ب- موطنه السابق.
جـ- لأنها مدينة عربية. د- جمال طبيعتها.

٧. **عبارة " إن كانت الجنة في الأرض فدمشق لا شك فيها" تدل على نتيجة مفادها:**
أ. اشتراك دمشق بجمال طبيعتها مع الجنة.
ب. اشتياق الكاتب للجنة.
ج. ارتباط الجو النفسي في مدينة دمشق بنظيره في الجنة.
د. حب الكاتب لدمشق.

٨. **يمكن التنبؤ من خلال النص بأن الكاتب:**
أ. سيعود مرة أخرى لدمشق. ب- لن يعود إليها.
جـ- سيقطن فيها. د- اكتفى بوصفها.

٩. **الحكم الذي يمكن إصداره على النص أنه:**
أ- ركيك الأفكار ومعقد الألفاظ. ب- سهل اللغة والمعاني.
جـ- بليغ ذو صور فنية وفيرة. د- مترابط الأفكار وقوي الألفاظ.

قيل: كان أبو دلامة واقفا بين يدي الخليفة، فقال له، سلني حاجتك؟ قال أبو دلامة: كلب أتصيد به، قال: أعطوه إياه، قال: ودابة أتصيد عليها، قال: أعطوه، قال: وغلام يصيد بالكلب ويقوده، قال: أعطوه غلاما، قال: وجارية تصلح لنا الصيد وتطعمنا منه، قال: أعطوه جارية، قال: هؤلاء يا أمير المؤمنين عبيدك فلا بد لهم من دار يسكنونها، قال: أعطوه دارا تجمعهم، قال: فإن لم تكن لهم ضيعة فمن أين يعيشون؟ قال: قد أعطيتك مئة جريب عامرة، ومئة جريب غامرة، قال: وما الغامرة؟ قال: ما لا نبات فيه، فقال: قد أقطعتك أنا يا أمير المؤمنين خمسمئة ألف جريب من فيافي بني أسد، فضحك وقال: اجعلوها كلها عامرة، قال: فأذن لي أن أقبل يدك، قال: أما هذه فدعها، قال: والله ما منعتَ عيالي شيئا أقلَّ ضررًا عليهم منها.

١٠. **يمكن تصنيف هذه القصة على أنها تمثل:**
أ- رأياً شخصياً.
ب- حقيقة مطلقة.
جـ- نظرية أدبية.
د- تعميم مطلق من واقع الحياة.

١١. **العبارة التي تتوافق مع قول الخليفة: "سلني حاجتك" هي:**
أ- أعطني مما عندك،
ب- كيف سأخدمك؟
جـ- أطلب ما تشاء.
د- لن أعطيك ما عندي.

١٢. **يمكن اعتبار السبب الرئيسي في القصة الذي دفع الخليفة لإكرام أبي دلامة:**
أ- دهاء أبي دلامة ومكره.
ب- فقر أبي دلامة وحاجته.
جـ- كرم الملوك المعتاد عليه مع رعيته.
د- عادات وتقاليد العرب.

**الملحق (ب)**

**قائمة مهارات القراءة الناقدة ومؤشرات السلوك الدالة عليها**

| مستوى الاستيعاب | المهارة | المؤشرات السلوكية | الأسئلة |
|---|---|---|---|
| | **التمييز بين الحقائق والآراء.** | - تحديد الجمل والعبارات الدالة على الرأي.<br>- تحديد الجمل والعبارات الدالة على الحقيقة.<br>- تصنيف المقروء إلى حقائق وآراء. | |
| | **تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف.** | - تحديد الجمل والعبارات التي تدل على وجوه الشبه.<br>- تحديد الجمل والعبارات التي تدل على وجوه الاختلاف.<br>- التفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ. | |
| | **التفريق بين الأسباب والنتائج.** | - تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب.<br>- تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج.<br>- تصنيف المقروء إلى أسباب ونتائج. | |
| | **عمل تعميمات واستنتاجات** | - استخلاص الدروس والعبر.<br>- التنبؤ بنتائج المقروء في ضوء معطيات النص.<br>- إصدار الأحكام. | |

**الملحق (ج)**

**مفتاح الإجابة الصحيحة لفقرات اختبار القراءة الناقدة**

**الاسم: .............................** **المدرسة: .........................**

| رقم الفقرة | رمز الإجابة الصحيحة | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | جـ | د |
| ١- | | X | | |
| ٢- | | X | | |
| ٣- | | | x | |
| ٤- | | | X | |
| ٥- | x | | | |
| ٦- | | | | x |
| ٧- | | | x | |
| ٨- | x | | | |
| ٩- | | | | x |
| ١٠- | | X | | |
| ١١- | | | x | |
| ١٢- | x | | | |

## الملحق (د)
## البرنامج التعليمي

**تعريف البرنامج**

يقوم البرنامج على المدخل الوظيفي الذي يعنى باستخدام اللغة في مواقف حقيقية، وإيجاد بيئة تعلم يستخدم فيها المتعلم اللغة بمهاراتها الأربعة، وقد تم اختيار التدريبات والأنشطة من موضوعات حياتية يومية، ومن قضايا يعايشها المتعلم، ويفكر فيها ويتفاعل معها.

وقد اختار الباحثان أربع مهارات للاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد، ووضع اثني عشر مؤشرا سلوكيا على تلك المهارات ؛ لتنميتها وتدريب المتعلمين عليها، ضمن النصوص القرائية المحددة في المحتويات التعليمية.الملحق (د)

**أهداف البرنامج**

**الهدف العام**

تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

**الأهداف الخاصة**

١- تعريف الطلبة بالمعرفة النظرية المتصلة بالاستيعاب القرائي الناقد.
٢- تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تشمل: التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات.
٣- تدريب الطلبة على محاكاة النماذج، والتدريبات اللغوية في الاستيعاب القرائي.
٤- زيادة تحصيل الطلبة، والارتقاء بفهمهم لمستويات الاستيعاب العليا للمقروء، وعدم الاكتفاء بالمستويات الدنيا.

**أسس بناء البرنامج ومبرراته**

يقوم البرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس، إذ إن تعليم اللغة وفق المدخل الوظيفي :

١- يتمشى مع فلسفة المنهج المدرسي في تعليم المهارات والخبرات الضرورية التطبيقية، وعدم الاكتفاء بتعليم الحقائق والمعلومات.
٢- يتمشى مع طبيعة اللغة من حيث أنها أداة المتعلم لتصريف شؤونه، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وانفعالاته.
٣- يجعل تعلم اللغة ذا معنى بالنسبة للمتعلم، فهو يتعلم ما سوف يطبقه في حياته العملية المستقبلية.
٤- يزيد من دافعية المتعلم، ويجعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر إثارة وتشويقا عند المتعلم.
٥- يساعد على نمو اللغة وتطورها، ويكسب الطالب مرونة أكبر في التعامل معها.
٦- يقضي على الازدواجية بين النظرية والتطبيق، ويجعل منهما شيئا متكاملا، وخاصة عند تعليم مهارات الخطاب الجدلي.
٧- يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم، وينمي اتجاهاتهم ويعدهم للحياة.

**المحتويات التعليمية**

قام الباحثان بتنفيذ هذا البرنامج بتحديد ثلاث وحدات دراسية من الفصل الدراسي الثاني من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي. وقد تم وضع تدريبات ونشاطات قدمت من خلال أوراق العمل- تتفق والاستراتيجيات المستخدمة في تفعيل المواقف الصفية- التي تهدف إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد

وقد أعيد ترتيب النصوص في أثناء تطبيق البرنامج من شكلها الاعتيادي المعلن عنه في دليل المعلم إلى خطوات المدخل الوظيفي، وذلك على النحو الآتي:

١- تحديد عنوان النص واسم صاحبه.
٢- بناء توطئة للنص المقروء.
٣- إثبات النص.
٤- تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية.
٥- إجراء التقويم القبلي وترتيب الحالة الابتدائية للمتعلمين.
٦- طرح المشكلة وأبعادها، ومن خلال هذه الخطوة يتم وضع التدريبات، والأنشطة، للمهارات موضع الدراسة على النحو الآتي:
أ- تحديد المهارة المستهدفة لتنميتها.
ب- وصف موجز عن المهارة.
ج- تحديد المؤشرات السلوكية الدالة على المهارة.
د- بناء تدريبات ونشاطات داعمة، يتم من خلالها تدريب الطلاب على المهارة، ومؤشراتها، وتنميتها عندهم.
وقد روعي أثناء تصميم البرنامج التداخل في المعالجات بين مهارات الاستيعاب القرائي، ومناسبة التدريبات والمعالجات للمهارات ومؤشراتها السلوكية.

**استراتيجيات التدريس**

لتحقيق أهداف البرنامج تم استخدام الاستراتيجيات الآتية:

**١- التعلم التعاوني (العمل في مجموعات)**

- تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة من (٤-٦) طلاب.
- توزيع المهمات والأدوار على أفراد المجموعات (منسق، ومقرر، وكاتب، وأعضاء).
- متابعة المعلم التوجيه والإرشاد لعمل المجموعات.
- تكليف المجموعة الأولى عرض ما توصلت إليه على المجموعات الأخرى.
- يطلب من المجموعات الأخرى مناقشة المجموعة الأولى بإجاباتها حتى يتم مناقشة جميع المجموعات.
- تقييم المعلم لأداء الطلبة من خلال الحوار، والمناقشة، وذلك بتوضيح جوانب القوة والضعف في إجابات الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة.

**٢- حل المشكلات**

هو أن يطرح المعلم مشكلة هامة ورئيسة على المتعلمين؛ للبحث عن حلها من خلال مصادر التعلم المختلفة، ويتخلل ذلك متابعة مستمرة من المتعلم مقرونة بتوجيه فني ينتهي بحل هذه المشكلة (إسماعيل، ٢٠٠٠).

وتتلخص هذه الاستراتيجية في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريسها، فمن خلال التفكير في هذه المشكلة، وعمل الإجراءات اللازمة، وجمع المعلومات، والنتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ثم وضع المقترحات المناسبة لها، يكون المتعلم قد اكتسب المعرفة العلمية، وتدرب على أسلوب حل المشكلات، يحدث لديه التنمية المطلوبة، للمهارات موضع الدراسة، لمهاراته العملية، والعقلية التي ترتبط بمشكلات المجتمع الذي يعيش فيه (القبيسي، ٢٠٠١).

**٣- الحوار والمناقشة**

يعتمد كل من الحوار والمناقشة على إثارة سؤال، أو مشكلة، أو قضية. ويبدأ المعلم بتوجيه الأسئلة إلى المتعلمين، الذين بدورهم يقدمون إجابات، واقتراحات، وتعليقات، وموافقات، واعتراضات، وأمثلة، وأسباب، ونتائج، وإضافات، واستنتاجات، وتعميمات (الخولي، ٢٠٠٠).

وتسير المناقشة في اتجاهات عديدة: من المعلم إلى الطلبة، ومن الطلبة إلى المعلم، وبين الطلبة أنفسهم بإشراف المعلم، وبين الطلاب والنص. ويمكن توظيف الحوار والمناقشة في شتى الموضوعات، ولكنها أوفر حظا في الموضوعات الجدلية والاجتماعية، وفي مسائل التقييم، وفي الأمور الذاتية الشخصية. ومن مزايا الحوار

والمناقشة أنه يشرك المتعلمين إشراكا فاعلا واضحا، ويحرك عقولهم، ويحفزهم على التفاعل والانتباه، وأنه يعودهم على التفكير والاستيعاب، ويشوقهم إلى الموضوع (الخولي، ٢٠٠٠).

**الوسائل التعليمية**

استخدم المعلم لتحقيق أهداف البرنامج عددا من الوسائل التعليمية تتمثل في:
- بطاقات العمل: وتشتمل على: المهارة، والمؤشرات السلوكية للمهارة، وعلى التدريبات والأنشطة المقترحة في البرنامج.
- شفافيات، وجهاز العرض (بروجكتر).
- السبورة، والطباشير الملونة، وأطباق الكرتون، والأقلام الملونة.

**أساليب التقويم وإجراءاته**

يهدف البرنامج التعليمي إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد، من خلال اقتراح التدريبات والأنشطة، وللتحقق من فعالية التدريب، والتطبيق، تم استخدام أساليب التقويم الآتية:
- التقويم التكويني: ويتم في أثناء تنفيذ دروس البرنامج التعليمي، في ضوء أعمال وإجابات الطلبة الفردية والجماعية وذلك بإجراء عمليات الحوار والمناقشة، وتقييم إنجاز النشاطات التدريبية الصفية، والاختبارات القصيرة، والاعتماد على الملاحظة المباشرة لأداء الطلبة، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة لإجابات الطلبة.
- التقويم الختامي: يقيس قدرات الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد موضع الدراسة من خلال اختبار معد لهذه الغاية، وقد تم تنفيذ ذلك بعد انتهاء البرنامج.

**الفئة المستهدفة**

صمم هذا البرنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الناقد، لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي الذين بلغ عددهم (٥٧) طالبا في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.

**الزمن المقترح لتطبيق البرنامج**

تم تطبيق البرنامج التعليمي على عينة الدراسة التجريبية من خلال ثلاث وحدات دراسية بواقع (١٨) حصة دراسية موزعة على ستة أسابيع من الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

**صدق البرنامج**

جرى التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين باللغة العربية والإنجليزية، وبأساليب تدريسهما في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة جدارا، وجامعة الزيتونة، ووزارة التربية والتعليم، وعدد من مشرفي اللغة العربية، ومعلميها الملحق (ج)، وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى ملاءمة وفاعلية التمارين والتدريبات المقترحة على المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ومدى ملاءمة وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في عمليتي التدريس والتقويم، وإضافة ما يرونه مناسبا، وحذف ما يرونه غير مناسب. وقد جرى الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم وملاحظاتهم حول البرنامج، وتم تعديلها حتى خرج بصورته النهائية .

**ملحق (و)**
**معامل الصعوبة والتمييز لاختبار الاستيعاب القرائي**

| رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|---|---|---|
| ١ | ,٢٩ | ,٣٧ |
| ٢ | ,٢٤ | ,٢٩ |
| ٣ | ,٢٤ | ,٣١ |
| ٤ | ,٢٤ | ,٣٧ |
| ٥ | ,٣٩ | ,٣٨ |
| ٦ | ,٧٨ | ,٣٤ |
| ٧ | ,٢٣ | ,٣٣ |
| ٨ | ,٢٣ | ,٣٥ |
| ٩ | ,٧٧ | ,٣٤ |
| ١٠ | ,٢٤ | ,٣٥ |
| ١١ | ,٢٤ | ,٣٠ |
| ١٢ | ,٢٤ | ,٤٠ |