فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وفاء محمود عبد اللطيف الرويني

(معلم لغة عربية)

أ.د. عطاء عمر بحيري

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ - كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د. علي عبد المنعم حسين

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تمّ إعداد قائمة بمهارات القراءة النقدية، واختبار مهارات القراءة النقدية، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ، وطبقت هذه الأدوات على عينة البحث من(١٢٠)تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة دنديط الإعدادية بنات التابعة لمركز ميت غمر محافظة الدقهلية، وتمّ استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين؛ حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية، أما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادي، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها ضرورة الإفادة من نماذج ما بعد البنائية في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بالقراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: نظرية ما بعد البنائية، مهارات القراءة النقدي.

The Effectiveness of Using a Suggested Strategy Based on Beyond-constructivism Theory for Developing Critical Reading Skills of the first year preparatory pupils

Abstract

The current study aimed at developing the first year preparatory pupils' critical reading skills through the effectiveness of using a suggested strategy based on beyond-constructivism theory. The instruments designed and used in this study were: a list of critical reading skills, a test of critical reading skills and a teacher and student guide. The instruments were applied to a group of first year pupils (120) at Dondit preparatory school for girls, Mit Ghamr, Dakahlia Governorate. The study adopted the quasi-experimental research design: the experiment group was taught through a suggested strategy based on beyond-constructivism theory and the control group was taught through the traditional way of teaching. The study results proved the effectiveness of using a suggested strategy based on beyond-constructivism theory for developing critical reading skills of the first year preparatory pupils. Recommendations of the study assured the necessity of using the benefits of beyond-

constructivism models in other branches of the Arabic language, and the need to pay attention to the development of critical reading skills among the first year preparatory pupils.

Keywords: *Beyond-constructivism Theory, Critical Reading Skills.*

مقدمة البحث:

لقد استقرت المجتمعات قديمًا وحديثًا على أن اللغة تُعد أحد مقومات التواصل الحضاري بين الأمم، والشّعوب؛ لأنها تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كما أن لها أهمية كبرى في نفوس أبنائها، حيث تنظم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتعمل على تحقيق الحاجات الإنسانية كلها.

وتُعد اللغة العربية من أهم اللغات، وأشهرها على الإطلاق؛ وحيث إنها ترتبط بالعقيدة الإسلامية والقرآن الكريم، فهي لغة القرآن، والتراث، والحضارة العربية الإسلامية، وتتيح الدخول إلى عالم زاخر بالتنوع بجميع أشكاله وصوره، كما أنها أبدعت بمختلف أشكالها، وأساليبها الشفهية، والمكتوبة، والفصحى، والعامية، ومختلف خطوطها، وفنونها النثرية، والشعرية، وسادت العربية لقرون طويلة من تاريخها بوصفها لغة السياسة، والعلم، والأدب، فأثرت تأثيرًا مباشرًا، أو غير مباشر في كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي.

وتؤدى اللغة العربية دورًا مهمًا في حياة الأفراد؛ لأنها أداتهم في التعبير عن حاجاتهم، واتجاهاتهم، ومشاعرهم وأحاسيسهم، كما أنها أداتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة، إنها وسيلتهم للاستماع، وأداتهم للتفكير(محمود الناقة، ١٢٣،٢٠١٧).(١)

[١] اتبعت الباحثة نظام التوثيق التالي:(اسم المؤلف، السنة، الصفحة).

وتنتقل اللغة العربية بين الأفراد في صورتين، إحداهما: إنتاجية عن طريق التحدث، والكتابة، والأخرى: استقباليه عن طريق الاستماع، والقراءة، وتبنى اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، فلا يستطيع شخص امتلاك قدرات الكتابة، والتعبير، والإلقاء، والإفهام دون التمتع بتلك المهارات، فليس بمقدور أحد أن ينكر دور القراءة في حياة المتعلمين (عبد الرازق محمود، ٢٠١٨، ٦).

تُعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، والمفتاح الذي يلج القارئ به إلى عقول الآخرين، وأهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وتبادل الأفكار؛ ليُكَونَ بناءه المعرفي، فهي من وسائل الرقي العلمي والنمو الاجتماعي؛ حيث يرتبط تعلمها بكافة المقررات الدراسية؛ فبدون القراءة يصعب على القارئ اكتساب المعرفة، ولذلك تعد القراءة ضرورة من ضروريات العلم والثقافة وإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع. فليست القراءة بصفة عامة تكفي لمعرفة الغث من الثمين بل لابد من القراءة النقدية.

فالقراءة النقدية لا تتطلب الإحاطة بالمقروء، بل تتطلب ممارسات عديدة من العمليات العقلية العليا منها تحليل النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وإظهار صحته، وسلامته في ضوء معايير الدقة، والموضوعية تحتاج إلى قارئ قادر على القراءة بنشاط وفاعلية، ولدية القدرة على ربط معلومات ومعارف سابقة بالمعلومات والمعارف الجديدة الواردة في النص المقروء وتفرض علي القارئ درجة عالية من اليقظة الفكرية، وعدم الانحياز أو التسرع في إصدار الحكم ماهر عبد الباري (٢٠١٦، ٤٤٦)

يؤكد فتحي يونس(٢٠١٠،٢٣٢) على أهميتها بأن الاقتصار في تعلم القراءة على مفهومها البسيط ليس كافيًا لأنه يؤدي إلى وجود مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها ،أو تحليلها، أو مناقشتها، أو إبداء الرأي فيه، أو الاتفاق ،أو الاختلاف معه، وإصدار الحكم عليه؛ لذلك ينبغي أن يركز مفهوم القراءة على القراءة الناقدة، التي تمكن القارئ من تحليل ونقد ما يقرأ، والبرهنة على الحقائق المطروحة.

وتتفق الباحثة مع ما أشار إلية فتحي يونس فالقراءة النقدية تحمي المجتمع من أضرار الغزو الثقافي، وتحافظ على هويتنا العربية والإسلامية، تساعد على فهم المقروء، كشف الحقائق المجهولة، وبما يسهم في نمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، تساعد على التفكير بوضوح، واستخلاص النتائج، التميز بين الآراء، واكتشاف المغالطات الفكرية، وتحري الدقة والصواب، وتقويم ما يقع في أيده من وقضايا.

وعرفها رشدي طعيمة، محمد الشعبي(٢٠٠٦،٣٢٢) بأن القراءة النقدية: هي النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون النص وتحليله، ثم إصدار الحكم علية من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف به في ضوء معايير عملية منطقية معينة.

وعرفتها انتصار جواد، و حمدي أحمد(٢٠٢٠، ٢٤٠): هي الأداء، والنشاط العقلي الذي يمارسة التلاميذ أثناء القراءة مما يؤدي بهم إلى فهم ما تضمنه السطور، وتحليله، وتفسيره، والحكم علية.

وترى الباحثة أن القراءة النقدية عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات التفكير العليا، التي يكون فيها تفاعل عاطفي، وعقلي بين القارئ والمؤلف، ويوظف القارئ مهارات التفكير؛ لإصدار حكم على المقروء وفق معايير موضوعية، فالقراءة النقدية تتمثل في قدرة القارئ على التحليل، وتمحيص الأفكار ونقدها، وتفسيرها والحكم عليها حكمًا موضوعيًا في ضوء مبادئ العقل والمنطق.

ترجع أهمية القراءة النقدية إلى كونها تسهم على فهم الرسالة المراد إيصالها بالمادة المقروءة فهمًا عميقًا، وتعمل على تجنب التحيز الفكري، وتساعد في إصدار الإحكام الموضوعية، وتكشف عن الأسباب الخاطئة، والافتراضيات غير المدعمة، والعلاقات المصطنعة، والنتائج غير المنطقية، ويجعل التلميذ يقظًا دائمًا، وتفاعل مع الكاتب (Parlindungan,2012).

وتتجلى أهمية القراءة الناقدة عند سيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٣٠)في تحصين القارئ، وتمكنه من إصدار أحكام موثوق فيها، وعدم مجاوزة الأخطاء الشائعة حيث يواجه التلاميذ بالعديد من الكتابات التي تتضمن معلومات دقيقة، وغيرها، وكذلك الدعايات والإعلانات التي تسعى للنفاذ إلى عقول التلاميذ، وهذا يستلزم فحصه ونقده، والحكم عليه بموضوعية.

حظيت القراءة النقدية بالاهتمام من قبل الباحثين حيث استخدموا العديد من الاستراتيجيات لتنمية مهاراتها ومنها دراسة محمد شعلان(٢٠١١)، وصلاح أحمد (٢٠١٢)، ومحمد الحوامدة(٢٠١٥)، ورولا حسن(٢٠١٨)؛ لأنها تعد ضرورة من ضروريات المجتمع المتطور المزدهر، وتساعد في مواجهة متطلبات المستقبل متمثلة في: اكتسابهم الأساليب المنطقية، والعقلية التي تؤهلهم للتعامل مع معطيات الحياة، والاستقلال بتفكيرهم، وتحررهم من التبعية والتمحور الضيق حول الذات، فترفع مستوى الاستيعاب، والفهم لديهم نحو القضايا اعتراضًا، أو تأييدًا، وتنمي روح التساؤل، والبحث، والاستكشاف للحقائق، وتقبل النقاش، واختلاف وجهات النظر، وانفتاح العقل، والاستعداد لتغير آرائه في ضوء المعلومات الجديدة، ولها دور مهم في تشكيل شخصية التلاميذ وتنمية قدرته على التأمل والتفكير.

نظرًا لأهمية التي تكتسبها القراءة النقدية فقد قام أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعقد ورشة عمل متخصصة في تطوير مهارات التلاميذ في التفكير الناقد عامة، والقراءة الناقدة خاصة، وأكدة الورشة أن هناك هدفين للقراءة النقدية، وهي: التزود بدليل لدعم وجهات النظر صالح أبو جادو، محمد نوفل (٢٠٠٧ ،١٦٦).

ولأهميتها أيضًا فقد جعلتها وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية هدفًا من أهداف تعلم القراءة بالمرحلة الإعدادية، حيث نصت على" ضرورة أن يستنتج التلاميذ المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يصدر حكمًا على

الأفكار الواردة في المقروء، وأن يحلل هذه الأفكار مع تفسيرها ومناقشتها مناقشة موضوعية" وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠١٣).

وإذا كانت طبيعة القراءة النقدية تتطلب مهارات محددة؛ لتنمية هذه المهارات تتطلب تبني بعض التوجهات الحديثة التي تتسق وطبيعتها، وبخاصة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم البحث الحالي احدي النظريات الحديثة، لتنمية مهارات القراءة النقدية، وهي نظرية ما بعد البنائية التي تعتمد على توجيهات تساعد التلاميذ على البحث العميق في دراسة المعرفة والحصول عليها بشكل عميق والابحار المتشعب في مصادر عديدة بالدراسة والتأمل، والتحليل، والبحث، والتنقيب؛ وصولًا للمعرفة، وإثرائها، وركزوا علماء ما بعد البنائية على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء اكتساب المعلومات والمفاهيم، لزيادة مستوى التحصيل، وأنها تتسم بمواكبتها لروح العصر والتقدم المعرفي.

وتهدف نماذج ما بعد البنائية إلى اكساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، ومساعدة المتعلمين من خلال البحث العميق عن المعرفة وإعادة بناءها من مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد ؛ لمساعدة التلاميذ على التمكن من مهارات دراسة المعرفة تقيمًا، وتحليلًا، وتفسيرًا، وتقويمًا، كيفية التعامل معها وتركز علي العمليات العقلية التي تحفز التلاميذ نحو الإتقان والإبداع، وتتمثل هذه النماذج في: نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة (Berger et al.,2009).

وتشير غادة زايد(٢٠٢١، ٤٧٢) أن نماذج ما بعد البنائية تستهدف طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي، وبناء الانسان المستوعب لكافة الثقافات المختلفة، وقدرته على التكيف مع الآخرين، من خلال بيئة تعلم محفزة لإعمال العقل، تركز على

تعزيز قدرات التلاميذ، وتحفيزهم على انتاج المعرفة بأنفسهم من خلال التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات، ونقدها، والتحقق من النتائج التي توصلوا إليها.

ونظرًا لطبيعة توجيهات نظرية ما بعد البنائية. وأسسها التي تحكم عملية اكتساب المعرفة، والاهتمام بالعمليات العقلية فإن هذه التوجيهات تلامس طبيعة القراءة النقدية، التي يمارس فيها التلاميذ التحليل، والمناقشة، ونقد المقروء فيما يعرف بالإبحار المعرفي في نماذج ما بعد البنائية، وبالتالي يمكن أن تكون هناك علاقة بين نماذج ما بعد البنائية وتوجيهات في التعامل مع المعرفة اكتسابًا وبين مهارات القراءة النقدية.

ويتضح من العرض السابق لمتغيرات البحث، أهمية القيام بدراسة الحالية في تنمية مهارات القراءة النقدية من خلال استخدام استراتيجية قائمة على نظرية ما بعد البنائية؛ لأن رغم أهميتها البالغة في كل مناحي التعليم إلا وبها قصور مما جعل العاملون في المجال التربوي بالبحث عن أحدث استراتيجيات ونماذج التدريس؛ لتطويرها والعمل على تحسينها بما يتناسب مع التطور المعرفي، والنظريات التربوية الحديثة؛ لأنها أساس نجاح الموقف التعليمي، بحيث ترتبط النماذج بالأنشطة التعليمية التي يقصد بها الجهد العقلي أو البدني أو الفكري الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، ومن خلال الواقع الميداني، والاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات التربوية تبين استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية مثل: المحاضرة والالقاء، التي تعظم دور المعلم، وتقلص دور المتعلم، وهذا يودي إلى عدم إثارة عقل المتعلمين أثناء التعلم، وفقد الدافعية نحو التعلم، وضعف مشاركتهم الإيجابية أثناء عملية التعلم.

الإحساس بالمشكلة:

نتج الإحساس بالمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

- ما لاحظته الباحثة من خلال تعاملها مع تلاميذ المرحلة الإعدادية وجود تدني في مهارات القراءة النقدية .

- ما تم رصدة في الدراسة الكشفية من خلال حضور حصص القراءة لتلاميذ الصف الأول الاعدادي، وقد تبين أن حصة القراءة تقتصر على قراءة التلاميذ قراءة جهرية، ومناقشة سطحية عن بعض المفردات اللغوية المهمة التي يذكرها المعلم أثناء الحصة، ثم يعقب ذلك الإجابة عن بعض اسئلة الكتاب المدرسي.
- اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والبحوث التربوية أكدة النتائج وجود ضعف في مهارات القراءة النقدية لدى التلاميذ المراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الإعدادية حيث اجتمعت تلك الدراسات على وجود إهمال في تدريب التلاميذ على المهارات ومنها رشدي طعيمة (١٩٩٨ ، ٩١)، نوال البلوشي(٢٠١٣) رولا نعيم(٢٠١٨)، سلوى بصل(٢٠١٨)عبد الرازق محمود(٢٠٢٠، ٣٧١)تؤكد افتقار حصص القراءة للإجراءات تدريسية تساعد التلاميذ على تنمية مهارات القراءة النقدية وفهمها فهما عميقًا .
- وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة كشفية علي عينة من التلاميذ قوامها٦٠ من تلاميذ الصف الأول الاعدادي من خلال تطبيق اختبار مبدئي؛ لقياس مهارات القراءة النقدية، وأسفرت نتائج الاختبار وجود تدني في مهارات القراءة النقدية.
- ترى الباحثة أن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية، والافتقار إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية هذه المهارات؛ وللتصدي لهذه المشكلة وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أسئلة البحث:

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات القراءة النقدية المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٢. ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ وما أسس إعدادها؟

٣. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

ويمكن أن تسهم الدراسة الحالية في إفادة كل من:

١. **تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال:**

إكسابهم مهارات القراءة النقدية المناسبة لدراستهم، إمدادهم بقائمة لمهارات القراءة النقدية.

إمدادهم بكتاب التلميذ لتنمية مهارات القراءة النقدية من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية.

٢. **معلمي المرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال:**

تقديم استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية

- تقديم دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣. مطوري مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية :

حيث تقدم الدراسة الحالية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية يمكن الإفادة منه في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤. الباحثين وذلك من خلال:

تفتح المجال أمامهم لاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية في فروع آخر من فروع اللغة العربية.

- تفتح المجال لاستخدام النظرية ما بعد البنائية ونظريات أخر في تنمية احدى فنون اللغة العربية .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. **الحدود والبشرية:** عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لحاجتهم الماسة إلى القراءة النقدية التي تساعدهم على استقبال المرحلة الدراسية التالية، كما أن هذا الصف الأول الإعدادي يُعدُّ بداية لمرحلة جديدة لنضج تفكيرهم، وتنقسم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٢. **الحدود المكانية:** مدرسة دنديط الإعدادية بنات، التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية، محافظة الدقهلية؛ وذلك لقربها من محل إقامة الباحثة.

٣. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٢ /٢٠٢٣م؛ لإجراء التجربة الميدانية.

٤. **الحدود الموضوعية:** موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسي الثاني ، وتم تدريس هذه الموضوعات للمجموعة

الضابطة بالطريقة التقليدية، وتدريسها للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية.

- بعض مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي تسفر عنها آراء المحكمين.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الرئيسة القراءة النقدية الرئيسة، والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات القراءة النقدية، والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٣. فاعلية الإسترتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

منهجا الدراسة:

في ضوء طبيعة هذه الدراسة استخدمت الباحثة:

١. **المنهج الوصفي:** وذلك للاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢. **المنهج التجريبي:** ويتحدد من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية ، أما المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

أدوات ومواد البحث: قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

١. قائمة مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. اختبار لقياس مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مواد البحث:

١. استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية.

٢. دليل المعلم، ومهارات القراءة النقدية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مهارات القراءة النقدية المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ ، قامت الباحثة بما يلي:

إعداد قائمة أولية لمهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وذلك من خلال:

١) الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة النقدية.

٢) دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت القراءة النقدية .

٣) عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة المُحكّمين لإبداء آرائهم فيها.

٤) تعديل القائمة الأولية في ضوء آراء المحكمين ثمّ وضعها في صورتها النهائية.

٥) إعداد اختبار لقياس درجة تمكن التلاميذ من مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

٦) إجراء تجربة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لحساب زمن الاختبار، وصدقه، وثباته.

٧) تطبيق الاختبار قبليًا على عينة الدراسة.

٨) التوصل للنتائج، لتعرف درجة توافر مهارات القراءة النقدية لدى هؤلاء التلاميذ.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما آليات توظيف استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ قامت الباحثة بما يلي:

١) الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية ما بعد البنائية.

٢) إعداد دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضة على السادة المُحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

٣) إعداد كتاب التلميذ؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضة على السادة المُحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ **قامت الباحثة بما يلي.**

٤) تعرف فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، من خلال:

تطبيق الاختبار قبليًا على عينة الدراسة.

التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية.

١. بهدف تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢. تطبيق الاختبار لمهارات القراءة النقدية بعديًا على عينة الدراسة.

- جمع النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، وتحليل النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة :

استراتيجية مقترحة: يقصد بها في هذا البحث مجموعة من الخطوات، والإجراءات التدريسية التي استخرجت من دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية ونماذجها، والقراءة النقدية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، التي أعيد نسجها في اتساق، وانتظام، وترتيب منطقي بشكل يجعلها فاعلة في تنمية مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

نظرية ما بعد البنائية: هي مجموعة من المبادئ والافتراضيات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وانتاجها، وبنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة، تستهدف عمليات عقلية مثل: البحث والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد عن معلومات في مصادر عدة، والتحفيز على الإنتاج وخلق المعرفة بأنفسهم لدمجها في مهاراتهم الحياتية.

القراءة النقدية: هي أحد أنواع القراءة التي تستهدف الارتقاء بتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقراءة ما وراء السطور قراءة تحليلية تقويمية من أجل تنمية القدرات العقلية المختلفة، كالقدرة على التميز، والمقارنة، الاستنتاج، فحص المضمون، ومناقشة الآراء وتفسيرها، واباء الرأي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام بشأن المقروء في ضوء معايير موضوعية.

الإطار النظري

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس إعداد استراتيجية قائمة على نظرية ما بعد البنائية، وكذلك استخلاص مهارات القراءة النقدية التي تسعى الاستراتيجية المقترحة؛ لتنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من:

المحور الأول: القراءة النقدية.، وتنمية مهارتها.

المحور الثاني: الاستراتيجية المقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: القراءة النقدية، وتنمية مهاراتها:

يسود العالم ثورة معرفية وتقنية واسعة وأطلق على هذا العصر عصر مجتمع المعرفة بسبب كثرة ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة يوميًا ويتميز بتطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وليس على الفرد إلا امتلاك المعرفة، والتحصن بها؛ لمواجهة التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة لأنها الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميها، هي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان وجودة البيان، وصحة الضبط، وهي المنبع الفياض؛ لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد.

تعد القراءة النقدية من المطالب الرئيسة التي تحتاجها المجتمعات المعاصرة، وهي من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليمية في العلم إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي، والقدرة على الفهم الدقيق، والإفادة منه في حل المشكلات، وحظيت بعدد من التعريفات عند الباحثين، ومنها:

عرّفها حسن شحاته (٢٠٠٣، ٣٤٢)بأنها قراءة يقيم فيها القارئ المادة التي بين يدية؛ حيث صدقها، وجمالها وفائدتها، أو أي قيمة أخرى.

كما عرّفها سعيد الاي (٢٠١٢،٩٣) بأنها عملية تقويم للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية ؛ مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف.

ويعرفها محمد الظنحاني(٢٠١١، ١٠٨) بأنها إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويمها؛ من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثرها في القارئ، وفق معاير مضبوطة.

عرفها محمد مدكور(٢٠١٥، ٣٥)بأنها القدرة على إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ ، والجمل والفقرات، والأفكار والموضوعات ، والوصول إلى المعاني الخفية، أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع، وإصدار الأحكام.

من خلال التعريفات السابقة يتبين أن القراءة النقدية هي: عملية عقلية تفاعلية تتطلب القيام بعدد من العمليات الذهنية، يتطلب مستوى معين من الثقافة، والنضج ولا يقوم به إلا من يستطيع أن يصدر الأحكام الأدبية، أو العلمية المقروء، يقوم القارئ بالتميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وفهم الجمل والكلمات، وهي نشاط عقلي يقوم على تمكن التلميذ من الموازنة وإصدار الحكم، ويحدد مواطن القوه والضعف، والموازنة بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة، ومن خلال العرض السابق قد توصلت الباحثة.

للتعريف الاجرائي للقراءة النقدية بأنها :

هي أحد أنواع القراءة التي تستهدف الارتقاء بتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقراءة ما وراء السطور قراءة تحليلية تقويمية؛ لتنمية القدرات العقلية المختلفة، كالقدرة على التميز، والمقارنة، الاستنتاج، فحص المضمون، ومناقشة الآراء وتفسيرها، وإبداء الرأي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام بشأن المقروء في ضوء معايير موضوعية واضحة أثناء الحكم على النص المقروء.

أهمية القراءة النقدية :

تبرز أهمية القراءة النقدية في أنها من أبرز المفاهيم الشائعة بين التربويين عامة، والمعنيين بالتربية اللغوية خاصة، فالتمكن من مهارات سمة من سمات القارئ الواعي، فهي من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لمواجهة الكم المعرفي الهائل من المعرفة، تنمي شخصية التلاميذ، وتعزز ثقتهم ورفع مستواهم الفكري فلابد من امتلاكهم مهارات القراءة النقدية، تكسب التلاميذ القيم، وأنماط السلوك المرغوب فيه.

ونظرًا لأهمية القراءة النقدية تناول الباحثون مهارات القراءة النقدية بالدراسة والبحث، واختلفت آراؤهم حولها، ولم يتفقوا على عدد محدد، حيث صنفها(Chelaha&HashiMb,2014)على أنها التقييم الشامل لمعلومة معينة، أو

فكرة من النص المقروء، وإظهار الحساسية، والتعاطف تجاه الشخصية، أوالحدث، أوالفكرة، وعمل استنتاجات، وتحديد المغزى، وحل المشكلات.

وقد أكدت وثيقة معايير تعلم اللغة العربية بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦) لتلاميذ المرحلة (١٣- ١٥)إلى ضرورة تنمية مهارات القراءة النقدية التالية:

١. التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ، والتميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.

٢. استنتاج وجهة نظر الكاتب، واستنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ.

٣. إصدار حكم على بعض الألفاظ في للنص المقروء، وإصدار حكم على بعض التراكيب في النص المقروء

ومنها تصنيف سيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٣٠)مهارات القراءة الناقدة إلى :

١- مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وتشمل التمييز بين :الحجج القوية والضعيفة، التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي ،الرأي والحقيقة .

٢- مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية ،وتشمل: استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص ،واستنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص .

٣- مهارات تقييم النص والحكم عليه، وتشمل تحديد: منطقة الأفكار وتسلسلها، مدى صلاحية الألفاظ، والتراكيب لفكرة النص، مدى شمولية الفكرة، وابتكارها .

ومنها تصنيف سلوى بصل(٢٠١٨ ،٢٥٤)،حيث صنفت مهارات القراءة الناقدة الى :

١- **مهارات التمييز**، وتشمل :التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة، التمييز بين الأسباب، والنتائج في الموضوع، التمييز بين أوجه الشبة والاختلاف، وتشمل استنتاج: الفكرة العامة للموضوع ، خصائص أسلوب الكاتب، المعاني التمييز بين ما يصل بالموضوع، وما لا يتصل به.

٢- **مهارات الاستنتاج** ، وتشمل: استنتاج الأفكار الضمنية الواردة في الموضوع ، بعض العلاقات بين عناصر الموضوع ،النتائج بناء على ما ورد من مقدمات.

٣- **مهارات التقويم** ،وتشمل: الحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، تحقيق الكاتب لهدفة ،درجة تعبير الألفاظ، والجمل، صحة الأدلة، والبراهين في النص .

المحور الثاني: نظرية ما بعد البنائية :-

تهتم البحوث التربوية بالعديد من المفاهيم والنظريات التربوية الحديثة؛ لمحاولة تفسير التغيرات التي تطرأ على عملية التعليم وكيفية حدوثها، ومن التوجيهات التربوية التي ظهرت حديثا نظرية ما بعد البنائية وهي نظرية تعلم ظهرت لتواكب التقدم التكنولوجيا؛ لتناسب طبيعة عصر ما بعد الحداثة، والتعقد المعرفي.

تقوم على توظيف التطورات العلمية، والتكنولوجية في بيئة تعاونية تركز على مشكلات تتحدى قدرات التلاميذ؛ حيث تستند في فلسفتها إلى أن المعرفة تُبنى في عقل التلميذ من خلال تنشيط مجموعة من العمليات الذهنية، تنتظم بشكل متسلسل، ومترابط؛ لتحقق تكامل المعرفة، وتحفيزهم علي إنتاج المعلومات بأنفسهم وإعادة بنائها، وتشكيلها (سعاد حسن،٩٠،٢٠٢١)، و(زينب عطيفي وآخرون،٢٠٢١، ٢٢٨).

وقد نشأت ما بعد البنائية على يد Giorden في سويسرا حيث ظهر نموذج الأول: وهو التعلم التفارغي في عام ١٩٩٩م،الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في التعلم بأنفسهم من خلال ربط للمعلومات السابقة بالجديدة فيتحقق اكتسابهم لها، (Giordan,et,al.,1999) ثم طورها العالم Hakkarainen الذي اقترح مع فريقة البحثي في فنلندا نموذجها الثاني: وهو الاستقصاء التقدمي (2003 ,Hakkarainen) الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حولها.

ويرى سيد إبراهيم(٢٠١٦ ، ٤) أن نظرية ما بعد البنائية تشمل مجموعة من الأسس التي تحكم عملية البحث عن المعلومات ودراستها بتوسع وعمق واكتسابها، وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد المتعلمين على البحث، والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، والتقييم الناقد.

كما يرى مروان السمان(٢٠١٩، ٢٧) أن نظرية ما بعد البنائية تتمثل في مجموعة المبادئ والافتراضات التي تستند إلي طبيعة كل من المعرفة واكتسابها ودراستها وإنتاجها وتنظيم بنائها وتوظيفها في مواقف جديدة، وكذلك البيئة التعليمية التي تشجع علي إنتاج المعرفة.

وتعرفها إيمان مهدي (٢٠١٩ ، ١٧٦) بأنها إطار تعليمي تعلمي؛ لمساعدة المتعلم على الاكتشاف وحل المشكلات في ضوء خطوات واضحة مثل: إنشاء السياق، وطرح الأسئلة وإعدادها، وبناء نظريات العمل، والتقييم الناقد، والبحث العميق والواسع عن المعرفة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن علماء ما بعد البنائية قد ركزوا على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء اكتساب المعلومات والمفاهيم، لزيادة مستوى التحصيل، وظهرت حديثًا نماذج سميت بنماذج ما بعد البنائية.

وتهدف نماذج ما بعد البنائية إلى اكساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، ومساعدة التلاميذ من خلال البحث العميق عن المعرفة، وإعادة بناءها من مصادر عدة، فضلًا عن التركيز على عمليات توليد الأسئلة الفرعية التي تنقب عن الجديد والغامض؛ ومن ثم تهتم ما بعد البنائية بمساعدة التلاميذ على التمكن من مهارات دراسة المعرفة تحليلًا وتفسيرًا وتقويمًا، كيفية التعامل معها كما تركز علي العمليات العقلية التي تحفز المتعلمين نحو الإتقان، وتتمثل هذه النماذج في: نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، ونموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة.

ترى الباحثة أن نماذج ما بعد البنائية تستهدف طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي وبناء الإنسان المستوعب لكافة الثقافات المختلفة، وقدرته على التكيف مع الآخرين؛ من خلال بيئة تعلم تعاونية نشطة تركز على تعزيز قدرات التلاميذ وتحفيزهم على إنتاج المعرفة من خلال التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات.

وتعتمد نماذج ما بعد البنائية إلى عدة مبادئ التي تحكم عملية دراسة المعرفة والإبحار فيها، وإكسابها للتلاميذ وحفظها وتوظيفها في مواقف جديدة، وحدد كل من:(Muukkonen,et.al2004:28 Hakkarainen2003 :203) محمد سكران،(٢٠٠٦، ١٥٦) فايز مينا،(٢٠١١، ٢٤)؛ هبة الله مختار وياسر مهدي(٢٠١٣ ،٢١٧)؛ حسن شحاتة وليلى معوض(٢٠١٨، ٣٧٣) وأمل علي(٢٠٢٠، ٢١٨)؛ أحمد سيف(٢٠٢٢،٢١٧) من أهم هذه المبادئ في:

١. **التعلم من أجل بناء المعرفة:** حيث تركز نماذج ما بعد البنائية بشكل كبير على كيفية الحصول على المعرفة والحرص على بنائها بشكل سليم، ويقوم التلاميذ بتوظيفها أثناء تعلمهم، ولا يكتفي بتعريفها، وتحديدها، وإنما بكيفية تحصيلها، والحرص على إتقان أدوات التعامل معها .

٢. **التعلم من أجل مشاركة الآخرين:** عن طريق تنظيم حلقات النقاش، ومجموعات العمل التعاوني بين التلاميذ، التي تشجعهم على دراسة المعرفة، واكتسابها بشكل أفضل.

٣. **التعلم من أجل الاستقلالية:** خلال الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى الاستقلالية في التعلم، والعمل على اكتساب المعرفة، وتوظيفها، والبحث عنها في جميع الوسائل المتاحة، وقيامة بتحمله لمسئوليه تعلمه.

٤. **التعلم من أجل الذاتية الشخصية:** يوجه المعلم تلاميذه إلى مجموعة من مهارات الذاتية في عملية اكتساب المعرفة والعمل على تكوين شخصياتهم من خلال إبداء الرأي فيما يتعلمونه.

٥. **التعلم في بيئة تعليمية جيدة:** من خلال توجيه التلاميذ على المواد المطبوعة والإلكترونية ومواقع الإنترنت للحصول على المعلومات التي تحقق لهم المعرفة.

٦. **التعلم من أجل خلق المعرفة وتجديدها**: من خلال توجيه التلاميذ إلى البحث فيما وراء المعلومات، والتوسع في دراستها، والإضافة إليها، وإثرائها، وتوظيفها بهدف تحسين نوعية الحياة والإفادة من الثورة المعلوماتية.

٧. **التعلم من أجل البحث: تهتم نماذج ما بعد البنائية بمجموعة العمليات الخاصة بالبحث عن المعرفة**، من كافة المصادر والوسائط المعرفية المتاحة للتلاميذ.

من خلال عرض المفهوم ونماذج ما بعد البنائية يمكن التوصل إلى بعض التوجيهات التي يمكن الاستناد عليها عند استخدام الاستراتيجية المقترحة.

١. الاستناد إلى أنشطة تدريبية تعين التلاميذ على التعمق في دراسة النصوص المقروءة، والتوسع في دراستها، مثل الاستنتاج والاستقصاء، وإعداد الأسئلة، وطرحها وهذه الأنشطة تعين التلاميذ على تحقيق مهارات القراءة النقدية.

٢. الاهتمام أثناء التدريس بالبحث، وجمع المعلومات التي تتعلق بالموضوعات القراءة التي تُدرس على التلاميذ، بحيث تتضمن تكليفات فردية وجماعية.

٣. توجيه العناية نحو ممارسة عملية استخلاص ما وراء السطور من معلومات وحقائق غامضة.

أولًا: نموذج الاستقصاء التقدمي:

حيث يهتم نموذج الاستقصاء التقدمي بدراسة المحتوي المعرفي المقدم للتلاميذ من خلال تحليله، وتفسيره عن طريق التركيز علي مهارات التفكير المختلفة أثناء دراسة ما يتضمنه المحتوى من معلومات، وإبداء الرأي فيها من خلال مصادر متنوعة في البحث، حيث يقدم النموذج طرق جديدة؛ لإنشاء المعرفة، ويصف النموذج ما يحدث

داخل عقل التلميذ من عمليات ذهنية تجعل عمليات التعلم أسهل ويهيئ بيئة تعليمية مناسبة لتنمية المهارات العقلية، (غاده زايد،٢٠٢١ ،٤٦٣).

خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي: ويرى كل من (Lakkala, et,2008, p.35)،هدى التبقي (٢٠١٦، ٣٣)، والسيد إبراهيم (٢٠١٦ ،٤٣) ، وأمل الطباخ(٢٠١٨، ٢٦) ؛ ومروان السمان(٢٠٢٠، ٢٧٩)، وشيماء بكر(٢٠٢٠ ،١٦٢)، وأحمد سيف(٢٠٢٢ ،٢١٩)أن أهم هذه الخطوات:

١. **إنشاء السياق** : التخطيط لدراسة المعرفة واكتسابها وتحديد الهدف منها؛ حيث يهتم النموذج الاستقصاء التقدمي بالتركيز على تحديد الهدف المرجو من دراسة المعلومات، ثم التخطيط لكيفية تحقيق ذلك الهدف؛ لأن عملية اكتساب المعرفة وبنائها تستند إلي التخطيط الجيد، والمنظم.

٢. **بناء الفهم عند الطلاب** : حيث يركز النموذج علي تحديد صعوبات اكتساب المعرفة، والعمل على تفسيرها وتوضيحها للتلاميذ قبل البدء في دراسة المعرفة، مثل: التساؤل والاستفسار، وإبداء الرأي، وطرح الأفكار، وغيرها من العمليات تساعد التلاميذ على فهم المعرفة، ثم العمل على بنائها وفهمها فهمًا عميقًا.

٣. **طرح الأسئلة وإعدادها**: من مبادئ عملية الاستقصاء توجيه المعلم لمجموعة من الأسئلة حول المعارف والمعلومات المقدمة للتلاميذ، وتدريب التلاميذ أنفسهم على طرح الأسئلة والاستفسارات، بحيث تكون الأسئلة (ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ومتي؟) وغيرها

٤. **توليد الأسئلة الفرعية**: حيث تركز الاستقصاء على تدريب التلاميذ وتحويل الأسئلة الرئيسية التي طرحها المعلم من قبل إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدا، تقيس كافة النواحي التي تتضمنها المعلومات المقدمة، لأن توليد الأسئلة تساعد التلاميذ

على البحث والتنقيب الاستخلاص لمعلومات خاصة وتفاصيل دقيقة غير واضحة ومباشرة؛ من خلال قراءة المعرفة المقدمة ودراستها.

٥. **البحث العميق والواسع عن المعلومات**: حيث يهتم النموذج باستخدام مصادر متنوعة؛ لتمكنهم من عملية التقصي العميق عن المعرفة المطلوبة، لأن البحث عن المعلومات، والمعارف وتحديد المصادر يوفر فرصة للاستقصاء والاستنتاج؛ فعلي المعلم أن يحدد للتلاميذ المعلومات التي يتعمقوا فيها.

٦. **الخبرة الموزعة**: حيث إن التفاعل بين التلاميذ والتنوع في الخبرات يسهم في تطوير المعرفة وبناءها، من خلال توزيع الأدوار علي التلاميذ فكل تلميذ مكلف بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة، والحوار، والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقيم العمل.

ثانيًا : نموذج التعلم التفارغي:

هو عملية البحث العميق والمنظم لاكتساب المعرفة وبنائها، يشير بأنه يقوم على:

١. **العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم**: وفقًا لهذا النموذج إن المتعلم يدير تعلمة بنفسة، ويعتمد حدوث التعلم على المعرفة السابقة، باستخدام مهارات خاصة من تفسير المواقف، ومعالجتها، وتفسيرها وتقييمها، وتقوم على مدى ممارسة المتعلم للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إلى المعلومات بسهوله.

٢. **العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم:**

أن تكون بيئة المتعلم محفزة لتفكيرهم ولقدرتهم العقلية؛ حيث يترك لتلميذ فرصة لتفاعل مع ما يدرس .

أن يستند الموقف التعليمي إلى عدد من الوسائل البصرية التي تساعدهم في التفكير.

خطوات هذا النموذج :

تتمثل فيما يلي :هبة الله مختار ،ياسر مهدي(٢٠١٣، ٢٢٥)، ومروان السمان(٢٠٢٠، ٢٧٨).

١. **طرح الأسئلة**: حيث يطرح المعلم مجموعة من التساؤلات ترتبط بمعلومات معينة، وتكون دافع لكل نشاط عقلي يقومون به من أجل اكتساب المعرفة.

٢. **ربط المعلومات الجديدة بالسابقة**: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن الأسئلة يحاولون وإيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي لديهم والمعلومات الجديدة التي بين أيديهم.

٣. **استخدام التلاميذ العمليات العقلية**: من خلال المشاركة في الأنشطة المتنوعة مثل: الرسوم والمخططات.

٤. **توظيف المعلومات**: بأن يوظف التلميذ المعلومات التي نتجت باستخدام العمليات.

٥. **تفسير المعلومات**: ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر، للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ثالثًا : نموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة :

يعد هذا النموذج هو المتمم للنموذجين السابقين، حيث يركز على مجموعة من الوسائل والأدوات التي تساعد المتعلم على التنقل بين محتويات المعلومات والمصادر وفيها يعرف الإبحار المعرفي، الذي يستخدم المتعلم تلك الأدوات الإلكترونية، أو المطبوعة، أو المسموعة، أو المرئية (سيد إبراهيم ٢٠١٦، ٤٦)

وفي ضوء عرض نماذج ما بعد البنائية يمكن استخلاص التالي لبناء استراتيجية:

١. الاعتماد على تكامل خطوات النموذج عند تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة.

٢. لاهتمام أثناء التدريس بمهارات التعلم الذاتي من بحث، وتنقيب، وجمع المعلومات .

٣. تنوع الأنشطة المقدمة في الإستراتيجية، بحيث تشجع التلاميذ على العمل الفردي والعمل الجماعي.

الإستراتيجية المقترحة:

أولًا: فلسفة الإستراتيجية المقترحة:

تستمد الإستراتيجية فلسفتها من فلسفة نماذج ما بعد البنائية حيث يكون التلميذ العنصر الرئيس في العملية التعليمية ، أنه يقوم بالأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية بنفسه وزملاءه، ويعزز نقاط القوة ويعالج نقاط الضعف، فهو قارئ جيد وناقد ومبدع يمتلك مهارات القراءة النقدية.

ثانيًا: أسس إعداد الإستراتيجية المقترحة:

تقوم الإستراتيجية على مجموعة من الأسس التي يجب الاعتماد عليها في أثناء القيام بعملية التخطيط والإعداد والتنفيذ للإستراتيجية المقترحة، وتتمثل هذه الأسس في مراعاة ما يلي:

١. خصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي وميولهم ومهاراتهم.

٢. خصائص محتوى مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

٣. طبيعة القراءة النقدية ومراعات مهاراتها.

٤. الطرق الفعالة في تدريس وتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثالثًا: عناصر الإستراتيجية:

- الأهداف الإجرائية والتدريسية المنشودة من دراسة موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي
- الأنشطة التعليمية والتربوية المصاحبة لعملية التعلم التي يمارسها التلاميذ.

- نواتج التعلم تتكون من الجانب المعرفي ، والجانب الوجداني والجانب المهاري.

رابعًا : مراحل تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :

تستند مراحل هذه الإستراتيجية إلى نظرية ما بعد البنائية، وتحدد هذه المراحل في ضوء دراسة النماذج القائمة على ما بعد البنائية، ودراسة أسس القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. بحيث تضم كل مرحلة مجموعة من الخطوات تمثلت في:

المرحلة الأولى: تهيئة التلاميذ لاكتشاف معلومات النص المقروء، وتحديد أفكاره: وهي مرحلة جذب انتباه التلاميذ للنص، تحديد أهداف الدراسة ، والتدرج في تنشيط الذهن وصولًا إلى اكتساب مفردات النص، ومعلوماته(وفي هذه المرحلة يكون المعلم قد وظف بعضًا من أسس ما بعد البنائية وهي: الاهتمام بالأنشطة التي تهيئ أذهان التلاميذ نحو اكتساب المعلومات ومعالجتها) مثل: استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص، والتدرج في تعرفهم للمعلومات الأساسية والأفكار، وإجراءات تدريس الإستراتيجية توظيف لبعض عمليات اكتشاف المعرفة وتحديد جوانبه مثل: استنتاج والاستقصاء وإعداد الأسئلة وطرحها.

المرحلة الثانية: البحث العميق، والمنظم لاكتساب معلومات النص، والمفردات الجديدة بالنص ودراستها دراسة عميقة تأملية، استخلاص المعاني الضمنية، فهم المعارف، وتفسيرها، إعداد الأسئلة وطرحها وتوليدها، توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ. وفي هذه المرحلة يكون المعلم قد راعى بعض أسس نماذج ما بعد البنائية، **المرحلة الثالثة:** استخدام مفردات النص ومعلوماته في مواقف حياتية وتوظيفها جيدًا، ربط المعلومات الجديدة بالسابقة الاهتمام بعمليات استخلاص ما وراء السطور.

خامسًا : دور المعلم وفقا الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية :

هو الذي يقوم بإعداد الدرس، ويلعب دور المسهل في مجال التعلم؛ لنجاح عملية التدريس الفعال ينبغي أن تتوافر فيه جملة من الشروط منها :

١. امتلاك الكفاية التواصلية ، والعلمية، وامتلاك الكفاءة اللغوية .

٢. تقويم التلاميذ، والتحلي بآداب المعاملة، والقدوة الحسنة .

وهذا يعني تحول دور المعلم في ظل النظرية الاستراتيجية من الملقن إلي ميسر، ومرشد للتعلم ؛ من خلال تخطيطه للموقف التعليمي، واختار مصادر التعلم التي تتناسب مع الأهداف التي خطط لها، وتسجيل ملاحظاته.

سادسًا : دور المتعلم وفقا للنظرية الاستراتيجية :

المتعلم وهو المتلقي لرسالة المعلم، ويفك رموزها، ويعي دلالاتها، ويتفاعل معها، فهومن ينشأ له الدرس، ومشارك مشاركة فعالة ومباشرة في إنتاجه، ولنجاح عملية التواصل أثناء الدرس ينبغي توافر ما يلي :

١. امتلاك المهارة اللغوية .

٢. لقدرة علي التحليل والتركيب، وإدراك العلاقة بين الأشياء ،التحلي بآداب الحوار .

٣. رؤية المعلم وتفاعل معه ،الاقتداء به في أقواله وأفعاله.

سابعًا : الأنشطة التعليمية المناسبة للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية :

تتعدد الأنشطة المستخدمة التي تعمل بشكل متوازن مع الوسائل وطرق التدريس المستخدمة في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ومن هذه الأنشطة:

١. تلخيص موضوع من الموضوعات. وخلقات المناقشة.

٢. صياغة أسئلة تنمي القدرة التميز، والاستنتاج، والموازنة والتقويم وإصدار الحكم.

٣. الموازنة بين أفكار الرئيسة في الموضوعين متشابهين.

٤. الموازنة بين الموضوع المقروء وموضوع أخر موازي له.

٥. صياغة أسئلة تربط الموضوع الجديد بموضوعات أخرى.

ثامنًا : طرق التقويم المناسبة للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية :

يستخدم التقويم من أخل الحكم على مدى تحقق أهداف الاستراتيجية المقترحة، ويمر التقويم بالمراحل الثلاثة:

القبلي: يستخدم في تقويم التلاميذ قبل تطبيق الاستراتيجية، **والتكويني:** يتم من خلال تعزيز وتحفيز مشاركات التلاميذ في أنشطة الدرس، ويكون مفتوحًا للتعديل والتحسين طول الحصة الدراسية، **والنهائي:** يستخدم في نهاية العملية التعليمية بهدف إعطاء الدرجات والتقديرات والترتيب .

إجراءات البحث :تم إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتم إعدادها وفقاً لخصائص واحتياجات التلاميذ والأسس المرتبطة بنظرية ما بعد البنائية، والأسس المرتبطة بالقراءة النقدية، إلى جانب الأنشطة القائمة على الاستراتيجية المقترحة.

إعداد أدوات الدراسة الميدانية ونتائجها :

لما كان هذا البحث يهدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ،فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات الآتية :

أولًا : قائمة مهارات القراءة النقدية : كان من أهداف الدراسة الحالية تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فقد استلزم ذلك تحديد مهارات القراءة النقدية التي يتم تنميتها من خلال الاستراتيجية المقترحة، ولقد تم ذلك من خلال:

تحديد الهدف من القائمة :

هدفت هذه القائمة الى تحديد مهارات القراءة النقدية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي تمهيداً للاعتماد عليها في إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة.

١-مصادر اشتقاق القائمة :

أ- تمثلت مصادر إعداد القائمة في: وثيقة منهج اللغة العربية بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦).

٢- راجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الناقدة ومهاراتها ومن هذه الدراسات دراسة و (شيماء رشاد ،٢٠١٦)، و(سلوى بصل،٢٠١٨)، و(فراس السليتي ،٢٠٢٠)و(ايمان صبري، نيفين الجباس ٢٠٢٠).

٢-الصورة المبدئية لقائمة مهارات القراءة النقدية :

قامت الباحثة بوضع مهارات القراءة النقدية التي تم التوصل إليها في قائمة مبدئية تضمنت أربعة مهارات رئيسية وهي : مهارة التمييز، مهارة الاستنتاج، ومهارة الموازنة، ومهارة التقويم، وتمت صياغه المهارات المندرجة تحت كل مهارة رئيسية في صورة إجرائية وتم وضع أمام كل مهارة ثلاثة اختيارات(واضحه غير واضحه)،(مناسبه، غير مناسبة)،(منتمية، غير منتمية)ليحدد المحكمون من خلالها المهارات المناسبة لمستوى تلاميذ الصف الأول لإعدادي، وقد اشتملت كل مهارة رئيسيه على عدد من المهارات الفرعية .

١-ربط القائمة :تم عرض القائمة في صورتها الأولية على (١٥)محكمًا من المتخصصين لتحديد:

أ. مدى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات القراءة النقدية .

ب. مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الأول الاعدادي.

ج. مدى انتماء كل مهارة لمهارات للمهارة الرئيسة المندرجة تحتها .

د. مهارات ترون تعديل صياغتها، ومهارات ترون حذفها، أو اضافتها .

وتم عمل التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون توصلت الباحثة إلى القائمة في صورتها النهاية التي تضمنت (١٥)مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة.

جدول([1])

جدول يوضح توزيع المهارات الفرعية على المهارات الأربعة الرئيسة للقراءة النقدية والنسبة المئوية لها.

مهارات القراءة النقدية والوزن النسبي لآراء المُحكّمين حولها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
مهارة التميز	التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	١٠٠٪
	التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	١٠٠٪
	التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالا يتصل.	٩٣٪
	يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٨٦٪
مهارة الاستنتاج	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٩٣٪
	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٩٣٪
	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ.	٨٦٪
	استنتاج الأفكار الفرعية.	١٠٠٪
مهارة الموازنة	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٩٣٪
	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	١٠٠٪
	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة.	٩٣٪
التقويم	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء.	٨٦٪
	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٩٣٪
	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	١٠٠٪
	إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	١٠٠٪

ومن الجدول السابق يلاحظ أن هذه المهارات هي التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين وبالتالي تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٥٪.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي: تم تطبيق الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي، على العينة السيكومترية المكونة من(٧٦)تلميذةً من الصف الأول الإعدادي بمدرسة: الشهيد محمود عادل بإدارة ميت غمر الدقهلية، وقد امتدت أعمارهم (١٣,٢٥)عام (١٤)عام بمتوسط(١٣,٢٥)وانحراف معياري قدره(٠,٢٤٣)

أولاً: حساب ثبات اختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي.

تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات القراءة النقدية ومهاراته الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٢) يوضح ذلك:

معاملات ألفا لثبات اختبار مهارات القراءة النقدية ومهاراته الفرعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
رقم المهارة الفرعية	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	٠,٨٥٠	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٠,٧٢٠	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٠,٩٠٢	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء. -	٠,٩٦٦
التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	٠,٨٨٢	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٠,٨٥٩	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	٠,٩١٨	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٠,٩٤٣

التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالايتصل.	٠,٨٤٦	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ	٠,٨١١	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة. -	٠,٩٠١	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	٠,٩٤٤
يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٠,٨٧٤	استنتاج الأفكار الفرعية.	٠,٩٥٣			إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	٠,٧٥٤
الثبات الكلي	٠,٩٦٧		٠,٩٥٤		٠,٩٦٨		٠,٩٠٢

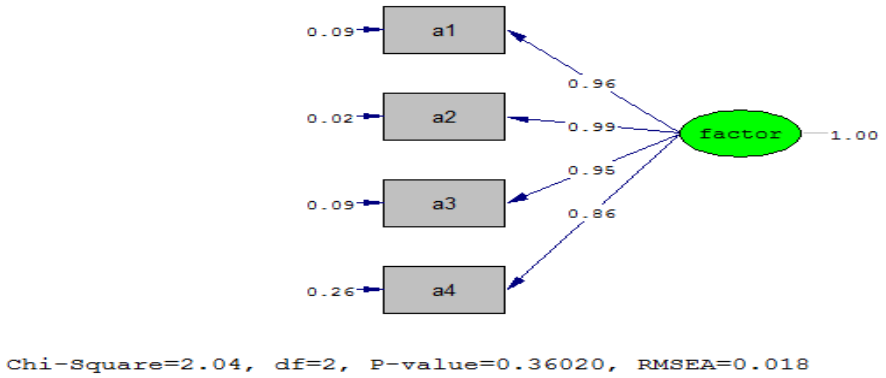
يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ثبات الفا كرونباخ للمهارات الفرعية والمهارات الرئيسية مرتفعة مما يعبر عن ثبات مقياس مهارات القراءة النقدية.

ثانياً: حساب صدق اختبار مهارات القراءة النقدية :

تم حساب صدق اختبار مهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي

تم حساب الصدق(**التحليل العاملي التوكيدي**): من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis**باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي)الاختبار، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس مهارات القراءة النقدية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل (١) تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة النقدية بالعامل الكامن الواحد.



وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس مهارات القراءة النقدية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^{2} (X^2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتُعبر (a1) عن مهارة التمييز، وتُعبر (a2) عن مهارة الاستنتاج، وتُعبر (a3) عن مهارة الموازنة، وتُعبر (a4)عن مهارة التقويم، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

جدول (٣). مؤشرات حسن المطابقة اختبار مهارات القراءة النقدية

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢,٠٤٢	أن تكون غير دالة (٠,٣٥٥)
درجات الحرية (Df)		
نسبة كا٢ X2/df		١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٥	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٢٤	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	١٨,٦٨٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٢٠,٠٠)

اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٤٣,٦٨٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٥٢,٠٤٧)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٢٧٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,٣٠٣)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٣	٠-[٤]
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٩٩	٠-[٥]
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	٠-[٦]
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٨٠	٠-[٧]
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١	٠-[٨]
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٣٣١	٠-[أ]
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٧	٠-[١٠]
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠١٧٩	٠-٠,١
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٠٨١٧	٠-٠,١

ويتضح من الجدول(٣)أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات القراءة النقدية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، بينما يوضح الجدول(٤)التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات القراءة النقدية، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٤) : ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار مهارات القراءة النقدية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مقياس مهارات القراءة النقدية	مهارة التمييز	٠,٩٥٦	٠,٠٩٠٩	**١٠,٥٢٧
	مهارة الاستنتاج	٠,٩٩١	٠,٠٨٨٠	**١١,٢٦١
	مهارة الموازنة	٠,٩٥٤	٠,٠٩١١	**١٠,٤٧٠
	مهارة التقويم	٠,٨٦٢	٠,٠٩٧٩	**٨,٨٠٤

(◆◆) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع مهارات المقياس الأربعة المشاهدة لمقياس مهارات القراءة النقدية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لمقياس مهارات القراءة النقدية، وأن وعي مهارات القراءة النقدية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

(ج) الاتساق الداخلي:

- تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير السابر عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الفرعية الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٥) ذلك:

معاملات الارتباط بين درجة المهارة الفرعية لاختبار القراءة النقدية والدرجة الكلية للمهارة الفرعية

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
رقم المهارة الفرعية	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
التميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية للنص المقروء.	٠,٩٦٤**	استنتاج الهدف من النص المقروء.	٠,٨٨٩**	موازنة النص المقروء بنص آخر من حيث الأسلوب والتركيب.	٠,٩٧٢**	إصدار حكم على الفكرة العامة للنص المقروء. -	٠,٩٥٠**
التميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرأ.	٠,٩٦٥**	استنتاج وجهة نظر الكاتب.	٠,٩٤٥**	الموازنة بين نصين من حيث المقدمة وعلاقتها بالموضوع.	٠,٩٧٨**	إصدار حكم على بعض الألفاظ في النص..	٠,٩٣٥**

مهارة التمييز		مهارة الاستنتاج		مهارة الموازنة		مهارة التقويم	
التميز بين ما يتصل بالموضوع المقروء ومالايتصل.	٠,٩٧٠**	استنتاج السبب والنتيجة فيما يقرأ	٠,٩٥٠**	الموازنة بين نصين من حيث الخاتمة. -	٠,٩٦٤**	.إصدار حكم على بعض التراكيب في النص.	٠,٧٧٤**
يصيغ أسئلة تسهم في فهم أعمق للنص المقروء.	٠,٩٧٢**	استنتاج الأفكار الفرعية.	٠,٩٤٧**			إصدار حكم على بعض الأساليب في النص المقروء	٠,٩٤٩**

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية.

معاملات الارتباط بين درجة المهارات الفرعية مقياس القراءة النقدية والدرجة الكلية لمقياس القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الأبعاد	مهارة التمييز	مهارة الاستنتاج	مهارة الموازنة	مهارة التقويم
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥٧**	٠,٩٧٨**	٠,٩٦١**	٠,٩٤٤**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس القراءة النقدية داله إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع المهارات الفرعية لمقياس القراءة النقدية ككل وجميع مهاراته الفرعية.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق مقياس مهارات القراءة النقدية الداخلي له، وصلاحيته لقياس مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم إعداد الاستراتيجية المقترحة.

ثالثًا : إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية (دليل المعلم) :

إعداد دليل المعلم في ضوء الاستراتيجية المقترحة: اشتمل الدليل على ما يلي:

أ. العنوان، والمقدمة.

ب. أهمية الدليل : يقدم الإرشاد والتوجيهات التي تساعد المعلم على تسهيل العملية التعليمية.

ج. الأهداف العامة لتدريس الاستراتيجية المقترحة.

د. الأهداف المتعلقة بتنمية مهارات القراءة الناقدة.

ه. الأهداف الإجرائية لبعض النصوص القرائية.

و. موضوعات القراءة المقررة في كتاب التلميذ وتدرس بالاستراتيجية المقترحة والخطة الزمنة لتدريسها.

ز. الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدليل: وقد راعت الباحثة أن تكون الأنشطة مناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأن تتناسب أهداف الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية.

الاستراتيجية المقترحة المتضمنة في الدليل: استخدمت الباحثة نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية حيث تلتقي خطوات النماذج مع بعضها مكونً استراتيجية تأكد أن النمط التعليمي الذي يراعي فيه التخطيط للمعرفة، إنشاء السياق، البحث العميق عن المعرفة وربط المعلومات ، والعمل الجماعي.

٩ـ الوسائل التعليمية المستخدمة : راعت الباحثة عند اختبارها للأدوات والوسائل المناسبة مع خصائص التلاميذ وقدراتهم مع مراعات أن تحقق الوسيلة الهدف الذي وضعت من أجلة، وأن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ومن الوسائل المستخدمة أوراق العمل خاصة بتنفيذ الأنشطة، وكروت الأسئلة.

١٠ـ أساليب التقويم المستخدمة : تنوعت أساليب التقويم المستخدمة لتشمل : التقويم القبلي :ويتم قبل تدريس النصوص المقررة، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة

النقدية، كما تم طرح أسئلة شفوية قبل قراءة النص لإثارة اهتمام التلاميذ، واستدعاء خبراتهم المرتبطة به، إضافة إلى التقويم البنائي، والختامي وشملا أسئلة شفهية أثناء قراءة النص؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية، وأسئلة شفهية بعد القراءة ، و أسئلة تحريرية بعد قراءة النص؛ لتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة ، وبعد الانتهاء من تدريس النصوص تم تطبيق البعدي لاختبار القراءة النقدية.

رابعًا : إعداد كتاب أنشطة التلاميذ في موضوعات الاستراتيجية المقترحة :

تم إعداد كُتيب التلميذ الذي يتضمن موضوعات القراءة المقررة وبعض الأنشطة التعليمية التي تساعد التلاميذ في تنمية مهارات القراءة النقدية، وكذلك بعض الأسئلة التقويمية . ويحتوي كُتيب التلميذ على:

أ. العنوان ، والمقدمة.

ب. الأهمية الأهداف العامة ، والأهداف الإجرائية للنصوص المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ج. الأهداف الخاصة بمهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

د. إطار نظري يتناول تعريف التلاميذ بمهارات القراءة النقدية، ونظرية ما بعد البنائية.

ه. تدريبات، وأنشطة على مهارات القراءة النقدية المراد تنميتها ؛ من خلال عر ض محتوى كل نص مصحوب بالوسائل التعليمية المناسبة، ويأتي في نهاية الكتاب أنشطة، وتدريبات تقويمية؛ حيث تتضمن الاستراتيجية الكثير من أنشطة متنوعة تتناسب مع قدرات التلاميذ، وميولهم، وتتناسب مع نماذج ما بعد البنائية القائم عليها الاستراتيجية؛ لتنمية مهارات القراءة النقدية.

ثالثًا: إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة النقدية:

حيث أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة النقدية، وعرضة على المحكمين، والتعديل في ضوء آرائهم، وتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بهدف معرفة الزمن المناسب لتطبيقه، وحساب مستوى السهولة والصعوبة، ثم وضع التعليمات، وإعداد كراسة الإجابة، ومفتاح التصحيح وبعد التطبيق على التلاميذ عينة الدراسة تم حساب متوسط الدرجات التي حصلت عليها التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الذي تم بناؤها وفقًا لمهارات القراء القدية التي تمّ التوصل إليها ومعرفة التكافؤ بين مجموعات الدراسة.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في متغيرات الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث:

١- **العمر الزمني:** لتكافؤ عينة الدراسة من حيث العمر الزمني تم اختيار جميع التلاميذ بالصف الأول الاعدادي بالمرحلة العمرية من (١٣,٩- ١٣) عام في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من مدرسة الإعدادية بنات بدنديط إدارة ميت غمر محافظة الدقهلية.

٢- **مهارات القراءة النقدية** تم تطبيق مقياس مهارات القراءة النقدية تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

وللتحقق من تكافؤ العينتين(التجريبية والضابطة) تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، حيث تم اختبار اعتدالية التوزيع، وكانت الدرجات موزعه توزيع اعتدالي. كما أن الاختبارات الإحصائية البارامترية أكثر حساسية من الاختبارات الإحصائية اللابارامترية؛ لأنها تصل إلى مستويات الدلالة بعينة أصغر من نظيرتها اللابارامترية، كما تصل مستويات دلالة أقل من تلك التي تصل نظيرتها اللابارامترية (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٢٥٣)؛ ولذلك تم استخدام اختيار(ت)لدى عينتين مستقلتين من البيانات؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات

المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويوضح الجدول (٦) ذلك.

جدول (٦) : الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل من العمر الزمني ومهارات القراءة النقدية ن١=ن٢=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة التمييز١	الضابطة	٠,٥٠	٠,٥٠٤	١٠٥,٨٢	٠,٨٨٣-	٠,٣٧٩ غير دالة
	التجريبية	٠,٦٠	٠,٧١٧			
مهارة التمييز٢	الضابطة	٠,٦٣	٠,٧١٢	١٠٢,٦٦٣	١,٠٠-	٠,٩٢٠ غير دالة
	التجريبية	٠,٦٥	١,٠٧			
مهارة التمييز٣	الضابطة	٠,٦٥	٠,٦٠٥	١١٨	١,١٤٨	٠,٢٥٣ غير دالة
	التجريبية	٠,٥٣	٠,٥٣٠٣			
مهارة التمييز٤	الضابطة	٠,٤٠	٠,٥٢٧	١١٨	٣,٤٥-	٠,٧٣١ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٣	٠,٥٣٢			
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	الضابطة	٢,١٨	١,٥٢	١١٨	٠,١٠٤-	٠,٩١٧ غير دالة
	التجريبية	٢,٢٢	١,٩٦			
مهارة الاستنتاج١	الضابطة	٠,٥٥	٠,٥٣٤	١١٨	١,٠٢٥	٠,٣٠٨ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٥	٠,٥٣٤			
مهارة الاستنتاج٢	الضابطة	٠,٣٥	٠,٦٠٥	١١٨	٠,٧٤٤-	٠,٤٥٨ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٣	٠,٦٢			
مهارة الاستنتاج٣	الضابطة	٠,٥٧	٠,٥٣٢	١١٨	٠,٩٦٩	٠,٣٣٤ غير دالة
	التجريبية	٠,٤٧	٠,٥٩٥			
مهارة الاستنتاج٤	الضابطة	٠,١٢	٠,٣٢٣	١١٢,٧١	٠,١٢٤-	٠,٢١٥ غير دالة
	التجريبية	٠,٢٠	٠,٤٠٣			
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	الضابطة	١,٥٨	١,٢١١	١١٨	٠,١٥٦	٠,٨٧٦ غير دالة
	التجريبية	١,٥٥	١,١٢٦			
مهارة الموازنة١	الضابطة	٠,٩٢	١,٠٦٢	١١٨	١,٩٢٣	٠,٠٥٧ غير دالة
	التجريبية	٠,٥٧	٠,٩٢٧			
مهارة الموازنة٢	الضابطة	١,٣٧	٠,٨٢٢	١١٨	١,٦٩٨	٠,٠٩٢

	التجريبية	١,٠٨	٠,٩٩٦			غير دالة
مهارة الموازنة٣	الضابطة	٠,٩٧	٠,٨٨٢	١٠٨,٣٥	١,١٢٧-	٠,٢٦٢
	التجريبية	١,١٨	١,٢			غير دالة
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	الضابطة	٣,٢٥	١,٧٢٣	١٠٦,٧٠١	١,٠٨٨	غير دالة
	التجريبية	٢,٨٣	٢,٤١٥			٠,٢٧٩
مهارة التقويم١	الضابطة	٠,٨٠	١,٠٣٨	١٠٨,٠٠٧	١,٠٠٤	٠,٣١٨
	التجريبية	٠,٦٣	٠,٧٥٨			غير دالة
مهارة التقويم٢	الضابطة	٠,٩٨	٠,٧٩١	١١٨	٠,٦٦٠	٠,٥١٠٠
	التجريبية	٠,٨٨	٠,٨٦٥			غير دالة
مهارة التقويم٣	الضابطة	١,٠٥	١,٨٢٦	١١٨	٠,١١٠-	غير دالة
	التجريبية	١,٠٨	١,٤٨٧			٠,٩١٣
مهارة التقويم٤	الضابطة	٠,٧٥	٠,٧٥	١١٨	٠,٧٦٢	٠,٤٤٧
	التجريبية	٠,٦٥	٠,٦٨٤			غير دالة
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	الضابطة	٣,٥٨	٢,٦٠٥	١١٨	٠,٦٨٠	غير دالة
	التجريبية	٣,٢٥	٢,٧٦٥			٠,٤٩٨
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	الضابطة	١٠,٦٠	٤,٥٥	١٠٧,١٢٣	٠,٧٤٤	٠,٤٥٨
	التجريبية	٩,٨٥	٦,٣٤			غير دالة
العمر الزمني	الضابطة	١٣,٢٤١٨	٠,٢٩٩	١٠٦,٥١٥	٠,٠٣٥	٠,٩٧٢ غير
	التجريبية	١٣,٢٤٠٢	٠,٢١٣١			دالة

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) والدرجة الكلية، العمر الزمني حيث قيمة(ت)غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات مهارات القراءة النقدية والعمر الزمني قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

بالنسبة للعينة:

المجموعة الضابطة: تتكون من(٦٠) تلميذةً من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بنات بمدرسة دنديط بإدارة ميت غمر محافظة الدقهلية، تمتد أعمارهم من(١٣)إلى(١٣,٩)عام والمتوسط الحسابي لأعمارهم الزمنية (١٣,٢٤١٨) وانحراف معياري قدره (٠,٢٩٩٨) جميعهم من الفتيات.

المجموعة التجريبية: تتكون من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بمدرسة الإعدادية بنات بدنديط إدارة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، تمتد أعمارهم من(١٣) إلى(١٣,٩) عام والمتوسط الحسابي لأعمارهم الزمنية (١٣,٢٤٠) وانحراف معياري قدره (٠,٢١٣١٨) جميعهم فتيات.

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: نتـائج الدراسة: استهدفت الدراسة الحالية التحقيق من مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الإعدادي؛ ولتحقيق من ذلك قامت الباحثة بعرض وتفسير النتائج التي تمّ التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء مجموعتي الدراسة قبليًا وبعديًا في أدوات الدراسة.

٤. **اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات القراءة النقدية (مهارة التميز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) والمهارات الفرعية في كل منها لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختيار(ت) لدى عينتين مستقلتين من البيانات وذلك؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات

المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويوضح الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧) : نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة النقدية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي. ن١=ن٢=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز١	الضابطة	٠,٤٨	٠,٥٩٦	٨٤,٨٩١	-٢٨,٨٧	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٥
	التجريبية	٢,٩٥	٠,٢٨٧				
مهارة التمييز٢	الضابطة	٠,٤٢	٠,٨٤٩	١٠١,٦١٦	١٨,٦٤-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٤٦٤
	التجريبية	٢,٧٨	٠,٥٥٥				
مهارة التمييز٣	الضابطة	٠,٢٣	٠,٤٢٦	٨٤,٧٤٣	١٨,٣١٣-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٣٩٧
	التجريبية	٢,٥٧	٠,٨٨٩				
مهارة التمييز٤	الضابطة	٠,٢٥	٠,٤٧٣	٩١,١٣٢	١٧,٠٦٠-	٠,٠٠ دالة	٠,٧١١٥
	التجريبية	٢,٤٣	٠,٨٧				
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	الضابطة	١,٤٢	١,٥٩٧	١١٤,٩٠٣	٢٩,٢٠٢-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٨٤
	التجريبية	١٠,٧٣	١,٨٨٥				
مهارة الاستنتاج	الضابطة	٠,٣٥	٠,٥٤٦٩	١١٨	٢٠,١٢٢-	٠,٠٠ دالة	٠,٧٧٤٣
	التجريبية	٢,٦٣	٠,٦٨٨				
مهارة الاستنتاج٢	الضابطة	٠,٣٠	٠,٥٩	١١٨	٣٢,٠٣٣-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٩٦٨
	التجريبية	٢,٩٧	٠,٢٥٨				
مهارة الاستنتاج٣	الضابطة	٠,٣٢	٠,٥٦٧	١١٨	٢٩,٢٩٩-	٠,٠٠ دالة	٠,٨٧٩١
	التجريبية	٢,٨٨	٠,٣٧٢				
مهارة الاستنتاج٤	الضابطة	٠,١٨	٠,٣٩	١١٨	٣٥,٣٣٥-	٠,٠٠ دالة	٠,٩١٣٦
	التجريبية	٢,٧٨	٠,٤١٥٤				
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	الضابطة	١,١٣	١,١٧١	١١٨	٤٤,٨٥٥-	٠,٠٠ دالة	٠,٩٤٤
	التجريبية	١١,٢٧	١,٣				
مهارة الموازنة١	الضابطة	٠,٤٥	٠,٩٠٠٩	١٠٤,١٣٨	١٦,٢٩١-	٠,٠٠ دالة	٠,٦٩٢٢
	التجريبية	٢,٧٧	٠,٦٢٠٧				
مهارة الموازنة٢	الضابطة	٠,٩٠	٠,٩١٥	١٠٢,٣٨٢	١٢,٣٥٣-	٠,٠٠	٠,٥٦٣٩

	التجريبية	٢,٦٥	٠,٦٠٥٧			دالة	
مهارة الموازنة٣	الضابطة	١,٠٣	١,٢٤٨٢	٧٤,٣٦٨	-١٠,٧٨٧	٠,٠٠	٠,٤٩٦٤
	التجريبية	٢,٨٨	٠,٤٥٤٤			دالة	
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	الضابطة	٢,٣٨	٢,٢١	٩٩,٥١٧	-١٧,٥٤١	٠,٠٠	٠,٧٢٢٨
	التجريبية	٨,٣٠	١,٣٩٣			دالة	
مهارة التقويم	الضابطة	١,٥٢	١,٤٤٣	٦٨,٢٨١	-٧,٣١٧	٠,٠٠	٠,٣١٢١
	التجريبية	٢,٩٣	٠,٤٠٦			دالة	
مهارة التقويم٢	الضابطة	١,٢٥	١,٢٧	٦٢,٥٢٨	-١٠,٢١٢	٠,٠٠	٠,٤٦٩١
	التجريبية	٢,٩٥	٠,٢١٩			دالة	
مهارة التقويم٣	الضابطة	١,٣٧	٢,٢٤٧	٦٤,٦٦٤	-٤,٩٣٨	٠,٠٠	٠,٢٠٠
	التجريبية	٢,٨٣	٠,٤٩٢			دالة	
مهارة التقويم٤	الضابطة	٠,٦٥	٠,٨٧٩	٩٧,١٣٠	-١٥,٩٤٥	٠,٠٠	٠,٦٨٣
	التجريبية	٢,٧٧	٠,٥٣٢٥			دالة	
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	الضابطة	٤,٧٨٣٣	٤,٤١٥٢	٦٠,٨٣٩	-١١,٩٢٥	٠,٠٠	٠,٥٤٦٥
	التجريبية	١١,٦٣٣٣	٠,٥٥١			دالة	
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	الضابطة	٩,٧١٦٧	٦,٩٦	٩٣,١٦٤	-٣١,٢١٩	٠,٠٠	٠,٨٩٢
	التجريبية	٤١,٩٣٣٣	٣,٩٣١			دالة	

يتضح من الجدول السابق (٧) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنه- مهارة التقويم) والمهارات التحت فرعية لكل منهم لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، وذلك دليل على ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة النقدية في التطبيق البعدي، مما يعني حدوث ارتفاع في هذه المهارات لديهم.

يتضح من الجدول (٧): أن قوة تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية كانت ذات حجم تأثير كبير، حيث بلغت مستوى قوة التأثير لمهارة (٠,٨٩٢٠) وهى تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت

المستوي الأول في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الاستنتاج بقيمة (٠,٩٤٤) وهي تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت المستوي الثاني في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التمييز بقيمة (٠,٨٧٨٤) وهي تقابل حجم تأثير كبير، وقد احتلت المستوي الثالث في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الموازنة بقيمة (٠,٧٢٢٨) وهي تقابل حجم تأثير متوسط، وقد احتلت المستوي الرابع في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التقويم بقيمة (٠,٥٤٦٥) وهي تقابل حجم تأثير متوسط، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن القول بأن هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

<u>ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه</u>:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارات القراءة النقدية (مهارة التمييز- مهارة الاستنتاج- مهارة الموازنة- مهارة التقويم) لصالح التطبيق البعدي؛ وللتحقق من الفرض تم استخدام اختيار(ت)لدى عينتين مرتبطتين من البيانات وذلك؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة النقدية ويوضح الجدول(٨)ذلك

جدول (٨) :نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة النقدية ن=٦٠

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز[٢]	قبلي	٠,٦٠٠	٠,٧١٧٨	٥٩	٢٣,٤١٧-	٠,٠٠ دالة	٣,٠٢٤٤
	بعدي	٢,٩٥٠٠	٠,٢٨٦٧				

(٢)

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التمييز٢	قبلي	٠,٦٥٠٠	١,٠٧٠٨	٥٩	-١٣,٣١١	٠,٠٠ دالة	١,٧١٨٤
	بعدي	٢,٧٨٣٣	٠,٥٥٥				
مهارة التمييز٣	قبلي	٠,٥٣٣	٠,٥٠٣١	٥٩	-١٤,٦٧٨	٠,٠٠ دالة	١,٨٩
	بعدي	٢,٥٦٦٧	٠,٨٨٩٩				
مهارة التمييز٤	قبلي	٠,٤٣٣	٠,٥٣٢٥	٥٩	-١٤,٦٤٧	٠,٠٠ دالة	١,٨٩
	بعدي	٢,٤٣٣	٠,٨٧٠٧				
الدرجة الكلية لمهارة التمييز	قبلي	٢,٢١٦	١,٩٥٧	٥٩	-٢٤,٢٩٦	٠,٠٠ دالة	٣,١٣٧
	بعدي	١٠,٧٣٣	١,٨٨٥				
مهارة الاستنتاج١	قبلي	٠,٤٥٠٠	٠,٥٣٤٤	٥٩	-١٨,١٩٣	٠,٠٠ دالة	٢,٣٤٨
	بعدي	٢,٦٣٣	٠,٦٨٨				
مهارة الاستنتاج٢	قبلي	٠,٤٣٣	٠,٦٢٠٧	٥٩	-٣٠,١٨٦	٠,٠٠ دالة	٣,٨٩٣
	بعدي	٢,٩٦٦٧	٠,٢٥٨٢				
مهارة الاستنتاج٣	قبلي	٠,٤٦٦٧	٠,٥٩٥	٥٩	-٢٧,٨٨	٠,٠٠ دالة	٣,٥٩٩
	بعدي	٢,٨٨٣	٠,٣٧٢				
مهارة الاستنتاج٤	قبلي	٠,٢٠٠	٠,٤٠٣٣	٥٩	-٣٥,٦٥٥	٠,٠٠ دالة	٤,٦٠٢
	بعدي	٢,٧٨٣٣	٠,٤١٥٤				
الدرجة الكلية لمهارة الاستنتاج	قبلي	١,٥٥	١,١٢٦	٥٩	-٤٦,٥٥	٠,٠٠ دالة	٦,٠١٠
	بعدي	١١,٢٦٦	١,٣٠٠١				
مهارة الموازنة١	قبلي	٠,٥٦٦٧	٠,٩٢٧٣	٥٩	-١٥,٦٩٠	٠,٠٠ دالة	٢,٠٢٤
	بعدي	٢,٧٦٦٧	٠,٦٢٠٧				
مهارة الموازنة٢	قبلي	١,٠٨٣٣	٠,٩٩٦	٥٩	-١٠,١٢٦	٠,٠٠ دالة	١,٣٠٧
	بعدي	٢,٦٥٠٠	٠,٦٠٥٥٧				
مهارة الموازنة٣	قبلي	١,١٨٣٣	١,٢٠٠١	٥٩	-٩,٦١٨	٠,٠٠ دالة	١,٢٤١
	بعدي	٢,٨٨٣٣	٠,٤٥٤٤				
الدرجة الكلية لمهارة الموازنة	قبلي	٢,٨٣٣	٢,٤١٥	٥٩	-١٤,٣٠٦	٠,٠٠ دالة	١,٨٤٦
	بعدي	٨,٣٠٠	١,٣٩٣				
مهارة التقويم١	قبلي	٠,٦٣٣	٠,٧٥٨٣	٥٩	-٢١,٤٧٧	٠,٠٠ دالة	٢,٧٧٤
	بعدي	٢,٩٣٣	٠,٤٠٦١				

أبعاد مقياس مهارات القراءة النقدية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
مهارة التقويم٢	قبلي	٠,٨٨٣٣	٠,٨٦٥٣	٥٩	١٧,٠٩٦-	٠,٠٠ دالة	٢,٢٠٧
	بعدي	٢,٩٥٠٠	٠,٢١٩٧				
مهارة التقويم٣	قبلي	١,٠٨٣٣	١,٤٧٧	٥٩	٨,٨٨٨-	٠,٠٠ دالة	١,١٤٧
	بعدي	٢,٨٣٣	٠,٤٩٢٨				
مهارة التقويم٤	قبلي	٠,٦٥٠٠	٠,٦٨٥	٥٩	٢٠,٣٨١-	٠,٠٠ دالة	٢,٦٣٠
	بعدي	٢,٧٦٦٧	٠,٥٣٢٥				
الدرجة الكلية لمهارة التقويم	قبلي	٣,٢٥٠	٢,٧٦٥٥	٥٩	٢٥,٢٥١-	٠,٠٠ دالة	٣,٢٥٩
	بعدي	١١,٦٣٣	٠,٥٥١٣				
الدرجة الكلية لمهارات القراءة النقدية	قبلي	٩,٨٥٠٠	٦,٣٣٧	٥٩	٣٤,٥٧٢-	٠,٠٠ دالة	٤,٤٦٣
	بعدي	٤١,٩٣٣	٣,٩٣١				

يتضح من الجدول السابق (٨) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة النقدية لصالح التطبيق البعدي، وذلك دليل على ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة النقدية في التطبيق البعدي؛ مما يعني حدوث ارتفاع في هذه المهارات لديهم.

يتضح من الجدول (٨): أن قيم مربع ايتا(η2) لمهارات القراءة النقدية تراوحت (١,٨٤٦ – ٦,٠١٠)، يتضح من الجدول (٨) أن قوة تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية كانت ذات حجم تأثير ضخم، حيث بلغت مستوى قوة التأثير لمهارة(٤,٤٦٣)وهى تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الأول في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الاستنتاج بقيمة(٦,٠١٠) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الثاني في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التقويم بقيمة(٣,٢٥٩) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الثالث في تأثير

الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة التمييز بقيمة (٣,٢٥٩) وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وقد احتلت المستوي الرابع في تأثير الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في مهارة الموازنة بقيمة(١,٨٤٦)وهي تقابل حجم تأثير ضخم، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن القول بأن هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مما سبق عرضة نستنتج أن:

أشارت نتائج جدول (٧) وجدول (٨) أن هناك أثر للمتغير المستقل: الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية، على المتغير التابع مهارات القراءة النقدية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذا إلى أهمية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية نظرًا لما تتصف به من مرونة وتزيد من نشاط المتعلم أثناء التدريب داخل الفصل والذي يزيد من عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويرجع إلى إعداد الباحثة استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ما بعد البنائية، ودليل المعلم وكتيب للتلميذ والانشطة المتضمنة ، والتقويم المناسب فيما يلي توضيح ذلك:

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمادة القراءة النقدية ثم أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي، وهذ يشير إلى أن

الاستراتيجية القائمة على نظرية ما بعد البنائية التي قدمها هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصفق الأول الإعدادي؛ وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الأتية : محمد سكران،(٢٠٠٦) فايز مينا،(٢٠١١) هبة الله مختار ،ياسر مهدي(٢٠١٣) سيد إبراهيم(٢٠١٦) أمل الطباخ(٢٠١٨) حسن شحاتة وليلى معوض(٢٠١٨)؛ مروان السمان(٢٠٢٠) غادة زايد(٢٠٢٠) أحمد سيف(٢٠٢٢).

ومن وجهة نظر الباحثة يمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجية التدريسية المقترحة قد اعتمدت في تنمية مهارات القراءة النقدية على:

- أسس نظرية ما بعد البنائية، ومبادئها المتمثلة في التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي، التعلم من أجل بناء المعرفة ، وإثراء المعرفة، والبحث والاستقلالية، والعمل، والابداع، والبيئة التعليمية الجيدة، وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية المتمثلة في نموذج التعلم التفاريغي، والاستقصاء التقدمي، والإبحار الواسع عن المعرفة، وخطواتهم في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تنفيذ المراحل الاستراتيجية المقترحة المتمثلة في التخطيط الجيد والتهيئة لدراسة النص القرائي من خلال تخطيط المعلم لاكتساب معلومات النص وتحديد أهدافة والتدرج في تنشيط أدهان تلاميذه.
- البحث عن معلومات النص وفكرة، والبحث عن المعلومات الغامضة، وتفسيرها، وربطها بالمعلومات السابقة، و إعداد المعلم للأسئلة وطرحها عليهم، وتوجيههم إلى توليد أسئلة مشابهة لها.
- مجموعة من الأنشطة القائمة على نظرية ما بعد البنائية ، ومبادئها التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- اعتماد الاستراتيجية على الحوار والمناقشة الفعالة بين معلم وتلاميذه مما أدى إلى زيادة الثقة بين التلاميذ والمعلم ، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعات الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اعتماد التدريس بالاستراتيجية المقترحة على أسلوب التقويم البنائي، والتكويني، والختامي عقب كل موضوع قرائي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم التلاميذ في مهارات القراءة النقدية.
- وخصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث أن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بقدرتهم على انجاز المهام العقلية سواء من حيث السرعة، والكفاءة، وتظهر لديهم القدرة على التفكير والقدرة اللغوية.
- **الاستنتاجات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحثة يمكن استنتاج التالي:

أن نظرية ما بعد البنائية قد أثرت إيجابيًا في رفع مستوى نقدية للنص المقروء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي أكثر من الطرق التقليدية، وذلك لما أظهر به البحث الحالي من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أن نظرية ما بعد البنائية جعلت درس القراءة أكثر فاعلية، وبعيدًا عن الرتابة التي كانت سائدة في الطرق التقليدية؛ وهذا يدل على دورها في تطور المناهج الدراسية المقررة.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف تدريس القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٢- ضرورة الاهتمام بالقراءة النقدية في المرحلة الإعدادية؛ لكي تكون هدفًا واضحًا لدى معلمين اللغة العربية؛ من خلال لجان مختصة بتطوير القراءة

بصفة خاصة، ومناهج اللغة العربية بصفة عامة بحيث يكون لديهن تصوير واضح عن مهارات القراءة النقدية.

٣- اعتماد نظرية ما بعد البنائية في تدريس مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ويكون:

- مدرسي ومدرسات اللغة العربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية التي تتصف بخطوات مرتبة
- وعقد دورات تدريبية وورش عمل لهم لتدريبهم على التدريس في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية.

تضمن هذه النماذج والاستراتيجيات الأخرى الحديثة في منهج وطرائق التدريسي اللغة العربية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية؛ لتزويد الطلبة وتعريفهم بالاستراتيجيات الحديثة.

المقترحات: استكمال للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بحوث أخرى ترمي إلى ما يأتي:

١- استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- دراسة مماثلة للبحث الحالي في متغيرات أخرى مثل (التعبير وتنمية الميول القرائية).

٣- تقويم مهارات القراءة النقدية لدي المتعلمين بالمرحلة الإعدادية.

٤- العلاقة بين القراءة النقدية والقراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- أحمد محمد سيف(٢٠٢٢):فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور، جامعة القصيم، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٣)، العدد(٥) ص ص٢١٠ .٢٤٧

- إيهاب أحمد محمد مختار (٢٠٢٢):فاعلية التدريس عبر منصة (Meet Google)الافتراضية ، باستخدام نموذجين قائمين علي نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير القائم علي الحكمة لدى الطلبة المعلمين مجلة كلية التربية جامعة الفيوم، مجلد(٣٧)، العدد(١)ص ص٩٤.١

- انتصار كاظم جواد، وحمدي إسماعيل أحمد (٢٠٢٠): أثر استعمال أنموذج فان هيل في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طالبات الصف الرابع الإعدادي، مجلو كلية التربية الأساسية، المجلد(٢٦)، العدد(١٠٦)، ص ض ٤١٤- ٤٤٢.

- إيمان عبدالله مهدي(٢٠١٩): فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات العصرية المتجددة(المنطق الفازي) باستخدام نماذج ما بعد البنائية في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد٢٢، العدد(٣)، ص ص١٦٧ـ ٢٢٦.

- إيمان محمد صبري، نقين محمد الجباس(٢٠٢٠): أثر التفاعل بين نمط عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي والأسلوب المعرفي في تنمية القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد(٤٤).ص ص١٤٠- ٢١٠

- أمل إسماعيل على(٢٠٢٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٤) ص ص٢٠٥ .٢٦٤

- أمل محمد الطباخ (١٠١٨): منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس

- حسن سيد شحاتة، ليلي معوض (٢٠١٨): التعلم للإبداع وصناعة المبدعين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- ـــــ ، زينب النجار(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة.

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

- رولا نعيم سليم حسن (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة الملك سعود- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ،العدد(٦١) ص ص ٧٩. ١٠٧

- زينب محمود عطيفي، زكريا جابر حناوي، منال حبيب شوقي حبيب(برنامج مقترح قائم على ما بعد البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية أبعاد التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد(٣)، العدد(٤)، ص ص٢٢١. ٢٥٦.

- سعيد عبدالله الايفي (٢٠١٢)القراءة وتنمية التفكير ط ٢ القاهرة ، عالم الكتب.

- ـــــــــــــــ (٢٠١٢): تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة ، عالم الكتب.

- سعاد جابر حسن (٢٠٢١): فاعلية نموذج تدريسي قائم علي نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات والمعلمات بكلية التربية بالمجمعة، جامعة الفيوم . كلية التربية، المجلد (٨)، العدد (١٥)، ص ص٩٠٢- ٩٦٧.

- سلوى حسن بصل(٢٠١٨): فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٢٠٦)، ص٢٥٤

- سيد رجب محمد أبراهيم(٢٠١٦): برنامج قائم علي نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢١٣)، ص ص١٦- ٨٨.

- شيماء منصور عبد الفضيل بكر(٢٠٢٠): تطوير مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء بعض نماذج النظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي، العدد(٣٣)، ص ص ١٥٤ ــ ١٧٩.

- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل(٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

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

- عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٨): قلق القراءة وصعوبات فهم المقروء لدى المتعلمين، النور للنشر والتوزيع، القاهرة.

- ـــــــــــــــ عبد الوهاب هاشم سيد، فاطمة جميل عبد الرحمن(٢٠٢٠): فاعلية استخدام تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، ص ص٢٩٦، ٣٨٠.

- عزت عبد الحميد محمد(٢٠١٦): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss18، دار الفكر العربي، القاهرة.

- غاده عبد الفتاح زايد(٢٠٢١): برنامج قائم على استخدام نماذج ما بعد البنائية في مادة التاريخ لتنمية بعض المهارات العقلية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٥)، ص ص ٤٥٩. ٥٣٠.

- على أحمد مدكور (٢٠١٥): تدريس فنون اللغة العربية ط٢، دار الفكر العربي.

- فايز مينا(٢٠١١): توجيهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- فتحي علي يونس (٢٠١٠): استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة مطبعة الكتاب الحديثة.

- فراس محمد السليتي(٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو ها مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، المجلد(٤٧)، العدد(٣)، ص ص٤٩- ١٢٦.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٧، العدد(٢).

- مروان أحمد محمد السمان(٢٠٢٠): استراتيجية تدريس قائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد(٢) العدد(١٢٤)،ص٣١٨.٢٦٣

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

- محمد فؤاد الحوامدة(٢٠١٥): فاعلية استراتيجية قائمة على تعلم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٢) العدد(١١)، ص٣٣- ٢٣٢

- محمد محمد سكران (٢٠٠٦): التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد محمد شعلان (٢٠١١): فاعلية برنامج لقراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتاب والإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٣٣)، ص ص ٢٤٤- ٣٨٣

- مروان أحمد محمد السمان(٢٠٢٠): استراتيجية تدريس قائمة علي نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد(٢)، العدد(١٢٤)،ص٣١٨.٢٦٣.

- ممتازة محمد القحطاني (٢٠٢٢): تصور مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للمناهج والتربية والتكنولوجي، المجلد (٨)، العدد(١٢).

- هبة الله مختار وياسر مهدى(٢٠١٣):فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلد(٣)، العدد (٣٣)، ص ص١٠٥- ٢٦٧.

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

- Hakkarainen, K. (2003): Emergence of progressive inquiry culture in computer- supported collaborative learning. Learning Environments Research, V. (6), N.(2).
- Giordan ,A., et.al.(1999)."A New approach for Patient education: beyond Constructivism" Patient Education and Counseling, V. (38)
- Lakkala, M., Muukkonen, H.& paavoha, S.(2007):Designing pedagogical infrastructures in university coursese for technoiogy-enhanced collaborative inquiry .Research and Practice in Technology Enhanced Learning ,Vol.(3),No.(1),pp.33-64.
- Muukkonen H., Hakkarainen, K.,& Lakkala, M. (2004): Computer-mediated progressive inquiry in higher education In T.S Roderts (Ed.), Online Collaborative Learning: Theory and Practice, Hershay PA: Information Science Publishing
- . Parlindungan Prdede (2012), Develop ing Critiah Reading in The Efl C iassroom, University Kristen Indonesia, WWW. Teachingihsh. Org.uk

- Chelaha,Y&Hashimb,N.(2014).The Acquisition Of Comprehension Skils among High and Low Achievers Of Year 4 to 6 Students in primary School, Social and Behavioral Sciences, 114:667-672