Vol. 24, No. 1, Oct , 2023 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

استراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د./ محمود السيد أحمد عبد الغفار
مدرس بكلية زايد – الإمارات العربية المتحدة

المستخلص

هدف هذا البحث إلى استقصاء فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحث الإجراءات التالية : تحديد قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وإعداد اختبار لقياس تلك المهارة قبليًا وبعديًا ، وإعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم لتنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة ، وتطبيقها ، وتعرف فعاليتها .

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتطبيق الاستراتيجية المقترحة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣). وتكونت العينة الأساسية للبحث من (٦٤) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية ويبلغ عددها (٣٢) تلميذًا وتلميذةً ودرست باستخدام الاستراتيجية المقترحة ، والضابطة، ويبلغ عددها (٣٢) تلميذًا وتلميذةً وتدرس نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة .

أظهرت نتائج البحث فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : *استراتيجية مقترحة – مراقبة الفهم– مهارات القراءة الناقدة – تلاميذ المرحلة الإعدادية*

Abstract:

The aim of this research is to investigate the effectiveness of a proposed strategy based on comprehension monitoring for developing critical reading skills among first preparatory grade students. To achieve the research objective, the researcher followed the following procedures: identifying a list of appropriate critical reading skills for first preparatory grade students, preparing a pre- and post-test to measure these skills, preparing the proposed strategy based on comprehension monitoring for developing the targeted critical reading skills, applying the strategy, and evaluating its effectiveness., The researcher used a quasi-experimental design to implement the proposed strategy in the first semester of the academic year 2022-2023. The main sample of the study consisted of 64 male and female students from the first preparatory grade, who were divided into two groups: the experimental group, consisting of 32 students, who studied using the proposed strategy, and the

control group, consisting of 32 students, who studied the same subjects using the conventional method.

The results of the research showed the effectiveness of the proposed strategy in developing critical reading skills among first preparatory grade students. Statistically significant differences were found between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of critical reading skills as a whole and in each skill individually in favor of the experimental group.

Keywords: Proposed strategy, comprehension monitoring, critical reading skills, preparatory stage students

المقـــدمة:

تكتسب القراءة أهميتها من قيمتها وأثرها في حياة الفرد والمجتمع بصفة عامة، وحياة المتعلم بصفة خاصة؛ حيث أن القراءة هي أساس كل تقدم بشري، كما أن كثرة الاطلاع على نصوص قرائية مختلفة تنمي لدى الفرد المتعلم الملكة اللسانية، والذوق الأدبي، والقدرة على تحليل المقروء ونقده، وزيادة الثروة اللغوية لديه، وتنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة.

وتعد القراءة الناقدة من المطالب الرئيسة التي تحتاجها المجتمعات المعاصرة، وهي أحوج ما تكون إلى مواطن قادر على الإسهام في معالجة مشكلات مجتمعه بالفكر والرأي؛ إذ أن الإنتاج الفكري المتزايد يوميًا، وما يشتمل عليه من أفكار عميقة ومتنوعة يحتاج إلى الاهتمام ببعدين، هما: دقة الفهم وعمقه (سعاد الوائلي وضياء محمد، ٢٠١١،٢٥١) *.

وتتطلب القراءة الناقدة مهارات معينة تجعل من القارئ قادرًا على إصدار الأحكام، وتقويم المقروء والتفاعل معه، فالقارئ الناقد بالضرورة قارئ متفاعل، ومشارك نشيط، وليس متلقيًا سلبيًا، إذ عليه قراءة ما بين السطور، والبحث عن هدف الكاتب وتقويم أفكاره، وتحديد وجهة نظره، ومدى تحيزه لآراء معينة دون غيرها.

وتتضح أهمية القراءة الناقدة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية في أنها تساعدهم على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المقروء، وبين الحقائق والآراء، وكذلك بين الحقيقة والخيال، فضلًا على أنها تساعده على تكوين رأي حول ما يُطرح في النص من معلومات وقضايا، وغيرها من المهارات التي تجعل التلميذ قادرًا على إصدار حكم على النص المقروء في ضوء معايير محددة (محمود الناقة ووحيد حافظ ، ٢٠٠٧،٢١٤) .

ونظرًا لأهمية القراءة الناقدة فقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين ، الذين اقترحوا مزيدًا من المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنمية مهاراتها في المرحلة الإعدادية ، ومنها : دراسة منى إمام (٢٠٠٧) التي هدفت تعرف فاعلية أنشطة قصصية إثرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة المقترحة ، دراسة ماهر عبدالباري (٢٠١٦) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصلت لفاعلية البرنامج المقترح ، دراسة سلوى بصل (٢٠١٨) التي استهدفت تعرف فاعلية التفكير المتشعب في تنمية القراءة الناقدة لدى

(*) يتبع الباحث التوثيق التالي في المراجع العربية: (اسم المؤلف واللقب، السنة، الصفحة)، وفي المراجع الأجنبية سيتبع الباحث نظام :(ABA).

تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصلت لفاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية تلك المهارات ، دراسة فاطمة عبدالرحمن (٢٠١٩) التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه ، وتوصلت الدراسة لفاعلية الاستراتيجية المستخدمة ، دراسة وسام البسطويسي (٢٠٢٠) التي هدفت تعرف فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصلت لفاعلية النموذج المستخدم ، دراسة لمياء عبدالوهاب (٢٠٢٢) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويًا ، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح .

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والجهود البحثية التي بذلت لتنميتها، إلا أنها مازالت لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام؛ كما أن واقع تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية يشير إلى ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، وحاجة هؤلاء التلاميذ لاستراتيجيات تدريسية حديثة تمكنهم من الفهم السليم للنص المقروء، وتنمية تلك المهارات لديهم .

وقد أشار (***Armbruster, 2012,42***) إلى أن الطلاب الذين يراقبون تعلمهم خلال مراحل قراءة النص متميزون في تحديد ما يفهمونه من النص وما لا يفهمونه ، إضافة إلى قدرتهم على تحديد الوعي بالعمليات الذهنية المصاحبة للتعلم ، حيث يتحقق التخطيط ، والتنظيم، والمراقبة والتقويم .

و تعد مراقبة الفهم عملية من عمليات ما وراء المعرفة، والتي تساعد التلميذ بشكل كبير على فهم النصوص المقدمة إليه ، وتتمثل في ثلاث عمليات : التخطيط ويكون قبل الشروع في القراءة، حيث يقوم التلميذ بتنشيط ما لديه من معرفة مسبقة، وفهم المهمة المطلوب منه تحقيقها ، والعملية الثانية هي المراقبة الذاتية والتي تتم أثناء القراءة ؛ حيث يزيد التلميذ تركيزه في إدراك وترجمة الرموز المكتوبة ويستطيع خلال ذلك أن يتنبأ بما سيقرأ في السطور التالية ، ويقوم بالربط بين خبراته السابقة وخبراته الحالية التي اكتسبها من النص المقروء ، والعملية الثالثة هي عملية التقويم الذاتي ويقوم بها التلميذ بعد القراءة، حيث يستطيع التلميذ تلخيص الفكر الرئيسة الواردة في النص .

كما أن على المعلمين تزويد التلاميذ أثناء القراءة بالنشاط الذي سيسمح لهم بمراقبة الفهم في ضوء الغرض من القراءة. حيث تقتضي ممارسة القراءة تكيف القارئ مع النص لتعديل المسار في حالة اكتشاف قصور من أي نوع في الاستيعاب والاستنتاج من المعلومات المتاحة في النص، ومعطيات السياق لإعادة بناء معنى النص وذلك من خلال ممارسته مهارات استيعاب المقروء ونقده، مثل استنتاج المعاني الضمنية للمقروء، واستخلاص الفكر الرئيسة، وتحديد الأفكار الفرعية، واستنباط المعنى العام، وتلخيص المقروء، والتمييز بين وثيق الصلة، وغير وثيق الصلة بالموضوع، وإصدار أحكام مبررة على المقروء، وغير ذلك من مهارات استيعاب المقروء. (علي سلام، إبراهيم غازي، ٢٠٠٨، ص٤١)

وإذا كان لمراقبة الفهم هذه الأهمية في حياة التلميذ لدراسة النص المقروء، وتزداد الأهمية خاصة في مرحلة التعليم الإعدادي، حيث تساعد المتعلم على أن يكون إيجابيا نشطا يستطيع مراقبة فهمه وتعديل الاستراتيجية المستخدمة في حالة وجود قصور في الفهم. لذا تسعى الدراسة الحالية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم.

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من الأهمية السابقة للقراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، فإن الشكوى من ضعف هؤلاء التلاميذ في التمكن من مهارات القراءة الناقدة مازالت قائمة وواضحة ، ويؤكد ذلك الضعف تواجد الباحث بالميدان التربوي ، وملاحظته لأدائهم القرائي ، والذي يفتقر للعديد من مهارات القراءة الناقدة وضعفها ، كما يؤكد إحساس الباحث بمشكلته البحثية ما ذهبت إليه نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة، والتي أجريت في هذا الميدان (وحيد حافظ ، ٢٠٠٨ ؛ ماهر عبدالباري ، ٢٠١٦ ؛ سلوى بصل ، ٢٠١٨ ؛ فاطمة عبدالرحمن ، ٢٠١٩ ؛ عبير علي ، ٢٠١٩ ؛ وسام البسطويسي ، ٢٠٢٠ ؛ ، زينب مصطفى ، ٢٠٢٠ ؛ رحاب عبدالمجيد ، ٢٠٢٠ ؛ لمياء عبدالوهاب ، ٢٠٢٢) ، والتي تؤكد هذا الضعف ، وحاجة هؤلاء التلاميذ لطرق واستراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة ونشطة وفعالة ؛ لإكسابهم مهارات القراءة الناقدة .

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بلغت أربعة وعشرين تلميذًا من مدرسة ميت سويد الإعدادية، حيث تم بناء اختبار لقياس المهارات الأساسية للقراءة الناقدة، والمتمثلة في؛ مهارات التمييز، والاستنتاج ، وإصدار الأحكام ، وأسفرت نتائج التطبيق عن أن ٦٢% من التلاميذ لديهم ضعف في مهارات الاستنتاج ، و٤٨% ضعف في مهارات التمييز، و٦٨% في مهارات إصدار الأحكام .

ولمواجهة هذا الضعف ومعالجته، فقد أوصت المؤتمرات العلمية والدراسات التربوية المختصة بضرورة توظيف الاستراتيجيات الحديثة التي تستهدف تفعيل العمليات العقلية المصاحبة للتعلم في جميع مراحله، واستثمار قدرات التلميذ وتنشيطها، حيث أوصى المؤتمر التاسع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠١٩) بضرورة توظيف الاستراتيجيات التي تثير تفكير المتعلم ودافعيته بحيث يتفاعل مع النص المقروء من خلال العمليات العقلية التي يمارسها في مراحل قراءة النص، وهذا يتطابق مع مراقبة الفهم.

كما أوصت عدد من الدراسات؛ كدراسة:(عبد الحميد عطا الله،٢٠٠٩؛ ***Adimora ,2014*** ؛ إقبال الرسول، ٢٠١٥؛ أسماء شريف، ٢٠١٦؛ ماهر عبدالباري، ٢٠١٨؛ ***Kim ,2018 , Eduard,2018*** ؛ ***Janneke, 2019*** ؛ عبد الله تميم ،٢٠٢٠؛***Hyojin,2021*** ؛عبد الله الفهيد، ٢٠٢٢) بتوظيف مراقبة الفهم في تنمية المهارات القرائية بالمراحل التعليمية المختلفة.

وبناء على ماسبق فقد وجد الباحث الدافع لاستخدام مراقبة الفهم، والذي من المحتمل أن يسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وكل ذلك يؤكد الحاجة إلى إجراء تلك الدراسة.

تحديد المشكلة:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالية في العبارة التقريرية التالية: تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات القراءة الناقدة، وحاجة هؤلاء التلاميذ لاستراتيجية تدريسية فعالة لتنمية هذه المهارات؛ وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم؟

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٢- ما مدى توافر مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٣- ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٤- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراء الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم، وقياس فاعلية تلك الاستراتيجية.

أهمية البحث:

من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في الآتي:

١- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ للإسهام في تطوير برامج تعليم اللغة العربية المقدمة لتلاميذ هذه المرحلة بصفة عامة، وبرامج تعليم القراءة بصفة خاصة.

٢- تزويد معلمي اللغة العربية بطرائق واستراتيجيات وبرامج حديثة لتنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة.

٣- مساعدة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، مما يؤثر إيجابيًا على نجاحهم الأكاديمي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٤- فتح المجال للباحثين لاستنباط مزيد من التطبيقات التربوية القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية المهارات اللغوية الأخرى، في مراحل التعليم المختلفة.

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة في الدرجة الكلية للاختبار.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة في كل مهارة على حدة.

٣- تتسم الاستراتيجية المقترحة بفاعلية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي في الحدود الآتية:

١- **الحدود الموضوعية**: اقتصر البحث الحالي على دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لمناسبة هذه الدروس لتنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة، كما اقتصر البحث على بعض مهارات القراءة الناقدة، والتي أظهرت الدراسة الحالية قصورًا ملحوظًا فيها، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي– عينة البحث-.

٢- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على مجموعة من طلاب الصف الأول الإعدادي؛ لأن المتعلمين في هذا الصف يكونون قد اكتسبوا العديد من المهارات اللغوية والقدرات العقلية في المرحلة التعليمية السابقة، وأصبحوا أكثر قدرة على ممارسة القراءة الناقدة، كما أن هذا الصف يمثل بداية مرحلة تعليمية.

٣- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الاستراتيجية المقترحة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، خلال الفترة من (٢٠٢٢/١٠/١٠) إلى (٢٠٢٢/١٢/٦).

٤- **الحدود المكانية:** مدرسة ميت سويد الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة بني عبيد التعليمية - محافظة الدقهلية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

١- المنهج الوصفي التحليلي؛ لمراجعة البحوث والدراسات السابقة لتحديد قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وإعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، وتفسير النتائج.

٢- المنهج التجريبي، وتضمن التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة؛ لتحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة.

أدوات البحث ومواده:

استخدم الباحث الأدوات البحثية الآتية:

١- قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (إعداد الباحث).

٢- اختبار مهارات القراءة الناقدة، يطبق قبليًا وبعديًا. (إعداد الباحث)

٣- الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (إعداد الباحث)

٤- دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (إعداد الباحث)

مصطلحات البحث:

فيما يلي المفاهيم والمصطلحات الأساسية في الدراسة:

١- الاستراتيجية (*Strategy*) :

اصطلاحًا: مجموعة من الإجراءات والتدابير الموضوعة مسبقًا من قبل المعلم لينفذها في عملية التدريس بطريقة متقنة، ويحقق الأهداف المرجوة ضمن أبسط الإمكانيّات والظروف، كما يقصد باستراتيجية التدريس أيضًا كل ما يشمل عملية التدريس وطريقتها من تحركات المعلم داخل الصف، وسلوكياته الصادرة عنه بشكل منتظم ومتدرج ، ومدى تفاعله مع المادة الدراسية والطلبة (التفاعل الصفي) والشرح مستخدمًا الوسائل التعليمية المساعدة (***Prachi,2019,2***) .

٢- مراقبة الفهم (*Monitoring comprehension*):

عرفت أكسفور (١٩٩٦، ١٢١) مراقبة الفهم بأنها: استراتيجية تهتم بتحديد الأخطاء في فهم وإنتاج اللغة الجديدة، مع تحديد أي الأخطاء مهمة، كما تهتم بتتبع مصدر تلك الأخطاء المهمة، ومحاولة التقليل من حدوث مثل هذه الأخطاء.

وعرفها رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦، ٢٠٨) بأنها " مراقبة الذات أثناء التعلم، ووعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة، والفنيات المصاحبة للتعلم، والسيطرة الذاتية على المحاولات التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود؛ للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة "

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنّها: استخدام تلميذ الصف الأول الإعدادي مجموعة من العمليات الذهنية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؛ للتعامل مع النص المقروء ونقده والحكم على جودته، ووعيه بالمهام القرائية

المطلوبة منه، وتحديد نقاط القوة والضعف واختيار أنسب الاستراتيجيات من أجل تحقيقها.

٣- القراءة الناقدة (*Critical reading*):

عرفها رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦، ٢٥) بأنها " النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ؛ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه، من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف في ضوء معايير علمية، أو أنها قراءة ما وراء السطور قراءة تحليلية تركيبية تقويمية، من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلًا ومضمونًا.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنّها: قدرة تلميذ الصف الأول الإعدادي على التفاعل مع النص المقروء ونقده والحكم على جودته من خلال استخدام مجموعة من العمليات العقلية كالتمييز، الاستنتاج، التذوق، والتقويم.

إجراءات البحث:

لبلوغ أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:** ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية السابقة المتعلقة القراءة بصفة عامة، والقراءة الناقدة ومهاراتها بصفة خاصة.

٢- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة.

٣- مراجعة الأدبيات المتعلقة بطبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية وخصائصها بصفة عامة، ومتطلباتها القرائية بصفة خاصة.

٤- إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ووضعها في صورتها النهائية..

- **للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:** ما مدى توافر مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢- عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، والخبراء، والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ووضعه في صورته النهائية.

٣- وضع الاختبار في صورته النهائية والتأكد من صدقه وثباته.

٤- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لتحديد الزمن المناسب للاختبار، ومدى وضوح تعليماته.

- **للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:** ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- تحديد أسس الاستراتيجية المقترحة وأهدافها.

٢- تحديد خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم.: الهدف العام للبرنامج

٣-تحديد الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي الذي سيتم تدريسه، والوسائل والأنشطة التعليمية، إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة في الاستراتيجية المقترحة.

٤- وضع التصور المبدئي للاستراتيجية المقترحة وعرضه على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من

مناسبته وصدقه وسلامته العلمية، وصولًا لصورته النهائية.

٥- تحديد الخطة الدراسية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية، وتمثلت فيما يلي:

٦- إعداد دليل المعلم لتدريس الموضوعات القرائية وفق الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

٢- بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة في ضوء القائمة المعدة سلفًا، وتطبيقه قبليًا على مجموعتي الدراسة– التجريبية والضابطة-.

٣- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

٤- تطبيق اختبار القراءة الناقدة بعديًا على مجموعتي الدراسة - التجريبية والضابطة-؛ لتعرف أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ -عينة الدراسة -.

٥- رصد وتحليل النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها، وأخيرًا تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الإطار النظري:

المحور الأول: مراقبة الفهم

أولاً: تعريف مراقبة الفهم:

عرفها ينج (***Yang, 2002, 8***٨) بأنها "هي القدرة على تمييز الصواب من الخطأ وربط المعلومات القديمة مع المعرفة القائمة وإمكانية السيطرة عل الفهم".

كما عرفها ممدوح الشمري (٢٠٠٩،١٤) بأنها: توجيه مسار التعلم بصورة ذاتية وواعية، نحو الهدف أو الأهداف المنشودة من القراءة للحصول على نتائج فاعلة ومؤثرة لتحقيق هذه الأهداف.

بينما عرفتها كريستين إبراهيم (٢٠١٠، ١٢) بأنه: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، يقوم فيها القارئ بتعديل وتصويب تفكيره أثناء القراءة؛ وصولًا إلى فهم المادة المقروءة، كما أنه يتنبأ بما سيقرأه ، وهو خلال ذلك يحاول ألا يفقد تركيزه ، بحيث يتوقف ويعود إلى بداية الجملة ؛ لتعزيز عملية الفهم ، وتحديد المشتتات التي تعوق الفهم ، وتحديد الأسلوب المناسب لحل مشكلة صعوبة الفهم "

وعرفها ماهر عبدالباري (٢٠١٨،٥٩) بأنها: " مدخل تدريسي يقوم على وعي الطلاب وإدراكهم لما يقومون بتعلمه، وقدرتهم على وضع خطط محددة؛ للوصول إلى أهدافهم المحددة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها ، أو التخلي عنها ، واختيار استراتيجيات جديدة ، بالإضافة إلى تمتعهم بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذواتهم وتقييمها باستمرار " .

ويشير بيلو وأندرسون (***Pillow & Anderson ,2006,823***) إلى أن مراقبة الفهم توفر للمخ البشري مستوى من الاستثارة المطلوبة ، وتمده باستبصارات وبيانات عن النمو المعرفي الحادث أثناء التعلم ، كما تمده بالتغذية الراجعة عن متى تعمل

العمليات المعرفية ، وزمن الحاجة إليها ، ومتى تتوقف عن العمل ، و تنقسم مراقبة الفهم إلى نوعين ، هما :

- المراقبة التأملية (***Retrospective Monitoring***) وهي الأحكام التي تصدر عما تم استرجاعه من الذاكرة السابقة والثقة فيها ، وهي تتم بعد الانتهاء من العمل ، أو عند التوقف عن القراءة .
- المراقبة المتوقعة (***Prospective Monitoring***) وهي الأحكام الصادرة عن توقع الاستجابات في المستقبل، وهي التي تتم قبل الشروع في التعلم، وتصنف لنوعين؛ أحكام سهولة التعلم، وأحكام حول التعلم.

ثانيًا: أهمية مراقبة الفهم:

تعد مراقبة الفهم من الاستراتيجيات التي يوظفها التلميذ لضبط عمليات التعلم، فيدرك الصعوبات التي حالت بينه وبين الفهم العميق للنص، وتحديد مصادرها، ومدى مناسبة الاستراتيجية المستخدمة، مع التركيز على معالجة نقاط الضعف وتعديلها، وتدعيم جوانب القوة وتثبيتها، واختيار العمليات الملائمة التي تتبع في السياق (حسني عبد الحافظ ،٢٠٠٨، ٨٨).

ويرى عبد الحميد عطا الله (٢٠٠٩،١٤٣) أن من أهم مزايا مراقبة الفهم ما يلي:

- قابليتها للتطبيق في المواقف الواقعية الحياتية مثل المقابلات الوظيفية.
- تساعد المتعلم على نقد وتقييم المعلومات التي يحصل عليها.
- تساعد المتعلم على استعادة الفهم المفقود، ومعالجة الأخطاء التي تؤدي إلى حصول الفهم الخاطئ.
- إمداد المتعلم بتقنيات تساعده على الفهم، والاستمرار في عملية التعلم.
- تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم ونمو مهاراته المعرفية، وتحسين تعلمه.

كما أن لمراقبة الفهم دورًا مهمًا في عملية القراءة، حيث تمكن الطالب من مراقبة العلميات العقلية التي يقوم بها أو التحكم فيها وضبطها (شحاتة والسمان، ٢٠١٢،١٢٥)، فمراقبة الفهم تساعد الطالب على تجنب الوقوع في حالة القراءة السلبية غير المنتجة.

وتشير مارغريت (٢٠١٢،٢٩) إلى أن القراء الجيدين يفكرون قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ولذلك فهم في مراجعة مستمرة لأفكارهم وتوقعاتهم ومناقشتهم، وهنا تأتي أهمية مراقبة الفهم في ضبط العمليات القرائية التي يقوم بها التلميذ، وتوجيهها.

ثالثًا: الفلسفة التي ترتكز عليها مراقبة الفهم:

تستند مراقبة الفهم في إطارها الفلسفي إلى نظرية ما وراء المعرفة، التي أسسها العالم الأمريكي فلافل في سبعينيات القرن الماضي، وتتمثل في عمليات التفكير التي تركز على طريقة التفكير وليس المادة العلمية؛ بهدف تحليل مسار تفكيره وتقويمه، وجعله أكثر إنتاجية (أنطوان صياح، ٢٠١٦،٣٨) .

ومفهوم ما وراء المعرفة لا يتجلى في المعرفة المباشرة التي يتعاطاها الفرد لإنجاز عمله أو حل مشكلته أو اتخاذ قراره؛ أي لا يتجلى في النشاط المعرفي المباشر الذي يمارسه الفرد لتحقيق هدفه، وإنما يتجلى في كل نشاط عقلي من شأنه: توجيه أو متابعة أو رصد أو تقييم أو تنظيم أو مراجعة أو إدارة هذا النشاط العقلي المباشر، سواء كان تذكراً أو استرجاعاً أو تعرفاً أو انتباها أو إدراكاً أو تخيلاً أو مقارنة أو تصنيفاً أو تحليلاً أو استنتاجاً أو استقراءً أو اكتساباً لمعلومات أو تعليماً؛ ولذلك سمي هذا المفهوم أيضاً "التفكير في التفكير". (حسن شحاتة، ٢٠١٥، ٢٣)

وترتبط استراتيجيات ما وراء المعرفة بالبنائية المعرفية، والتي تتمثل في العمليات العقلية التي يجريها المتعلم من تنشيط للمعرفة السابقة وربط المعلومات الجديدة، وتحليل واستخلاص المعارف الجديدة وضمها إلى بنائه المعرفي، بمعنى أن التركيز أصبح يتجه نحو ما يجرى داخل المتعلم من عمليات عقلية داخلية أثناء عملية التعلم، بصورة تجعل من التعلم عملية ذات معنى، وترتكز مراقبة الفهم على مجموعة من الأسس أهمها:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف.
- إعادة المتعلم بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة لإيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والسابقة.
- سد الفجوات في البنى المعرفية باستخدام المتشابهات والمتناقضات وأنشطة ما قبل القراءة وأثناء القراءة وبعد القراءة.
- الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية وما بعد المعرفية، التى تتطلب التفكير فى التفكير وتتطلب أنماطاً سلوكية مثل التركيز والانتباه، عمل روابط ذهنية، التلخيص، المراجعة، مراقبة المتعلم لتفكيره وأدائه أثناء التعلم والتخطيط للتعلم، وكذلك بعد التعلم.

رابعًا: عمليات مراقبة الفهم:

تشير كارلين لويس (***Lewis ,C,2006***) نقلًا عن أسماء شريف (٢٠١٦،١٢) أن عمليات مراقبة الفهم تتمثل في النقاط الآتية :

- عملية تصفح النص المقروء، وتتضمن: قراءة النص قراءة سريعة، وتحديد العناوين الرئيسة.
- عملية تحديد التلاميذ لمسار تفكيرهم، وتتضمن: إعادة قراءة النص قراءة متعمقة، وتحديد الجمل أو العبارات التي تحتاج إلى توضيح، وتحديد الفقرات المبهمة أو الصعبة.
- عمليات التعامل مع الأجزاء غير المفهومة، وتتضمن: التوقف عن استكمال قراءة النص، والعودة لقراءته من البداية، وصياغة مجموعة من الأسئلة حول النص، ومحاولة الإجابة عنها.
- عملية معالجة أسباب عدم الفهم، وتتضمن: تحديد أقرب معنى للكلمات الجديدة، إعادة قراءة الجزء الذي لم يفهم، استخدام المعجم للكشف عن معاني الكلمات غير المفهومة، وإعادة ترتيب أفكار النص.
- عملية التقويم، وتتضمن: إعادة قراءة النص للتأكد من فهمه، كتابة ملخص للأفكار الواردة بالنص، صياغة التوقعات والتنبؤات وطرح الأسئلة للتأكد من الفهم.

وأتفق كل من: (مانزو وآخرون ،٢٠٠٩،٧٤؛ أرمبرستر وآخرون،٢٠٠١ ،٤٢) أن مراقبة الفهم تتضمن بعض العمليات الذهنية المصاحبة للقراءة مثل:

- تحديد مكان الصعوبة في الفهم من النص.
- ترجمة الأفكار بأسلوب الطالب وكلماته.
- مقارنة الأفكار مع التجارب الشخصية.
- إعادة القراءة عند الضرورة للتوضيح
- الرجوع للوراء قليلًا؛ لفهم السياق وتحليل العلاقات بين أفكار النص.
- التوقف مؤقتًا للتفكير، وعمل روابط بين المعرفة والتجربة السابقة.
- تحديد التعبيرات الصعبة في النص المقروء.
- إعادة صياغة الفقرات والمقاطع الصعبة في النص، وطلب المساعدة من الآخرين.

خامسًا: دور المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم:

يتمثل دور المعلم في ضوء الإجراءات التدريسية المقترحة في النقاط الآتية:

- التمهيد المناسب للدرس؛ لإثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس، وربطه بما لديهم من خبرات سابقة.
- تهيئة البيئة الصفية للتعلم، وتذليل العقبات التي تحول دون دمج الطلاب في القراءة الواعية للنص المقروء.
- وضع الهدف من قراءة النص بحيث يكون مفهومًا للطلاب من أجل التحفيز.
- توجيه الطلاب نحو تنشيط الخبرات السابقة وربطها بأفكار مؤلف النص المقروء.
- توجيه الطلاب نحو نقد النص المقروء، وإمكانية إعادة صياغته.
- توجيه الطلاب إلى استخلاص النتائج والتعميمات، وتطبيق ما يستخلصونه من قراءتهم من معلومات في حل مشكلات الحياة اليومية.
- تقديم أنشطة تعليمية تسمح للطلاب بمراقبة فهمهم أثناء أداء المهمة اللغوية.
- توجيه الطلاب إلى إمكانية الارتداد للوراء عند قراءة النص؛ من أجل الوصول إلى فهمه والعمل على إزالة الغموض فيه.

بينما يتحدد دور المتعلم في النقاط الآتية:

- تحديد الهدف من المهمة اللغوية المراد القيام بها.
- متابعة التعلم وتوجيهه باستمرار، والتأكد من صحة العمليات المستخدمة، وتعديل المسار في حال وجود صعوبة في فهم المهمة أو أدائها.
- التعاون والتفاعل مع معلمه وزملائه في المناقشات الصفية، والأنشطة التعليمية.
- المحافظة على الخطوات التي يقوم بها لفحص النص وتحليله ونقده.
- محاولة الوصول إلى المعرفة والخبرات التربوية وبنائها بنفسه، من خلال اتباع التوجيهات والإرشادات والإجراءات التدريسية.
- ممارسة العمليات الذهنية التي تجعله واعيًا بما يقوم به من مهام تعليمية.
- ممارسة التقويم الذاتي باستمرار خلال مراحل الاستراتيجية المقترحة.

المحور الثاني: القراءة الناقدة:

أولًا: مفهوم القراءة الناقدة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرفها سترانج (***Strange,2001,37***) بأنها : " تقويم النص المقروء ، مع الحكم عليه في ضوء مجموعة من المعايير ، والثوابت المعروفة .

كما عرفها فيرن (***Farren ,2003,15***) بأنّها : القدرة على الاستجابة لرسالة نص بتحديد قيمته وتقويمه على ضوء مجموعة من المعايير المعينة ، التي حددت وقبلت من قبل القارئ ، ويرى أنه لابد من تطوير قدرات معينة لدى القارئ ، كي يتمكن من القيام بمسؤلية التقييم ، مثل : القدرة على تمييز النقاط الأكثر أهمية ، والقدرة على تقويم وتقييم سلامة الأفكار ،والقدرة على تحديد الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها .

ويرى سعيد لافي (٢٠٠٦،٨٦) بأنها:" عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها بموضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف.

ويضيف مرشال و ديفيذ (***Marschall & Davis ,2017,64***) بأنها : نوع من أنواع القراءة المركزة المتعمقة ، التي يستخدم فيها القارئ مجموعة من العمليات العقلية ، مستعينًا في ذلك بدمج خبراته السابقة بالخبرات الجديدة لاشتقاق المعنى الضمني للنص ، ونقده وتكوين آراء حوله .

ويرى الباحث أن القراءة الناقدة هي: إحدى أنماط القراءة، التي تتطلب من القارئ امتلاك مجموعة من المهارات العقلية؛ كالتمييز والاستنتاج والربط؛ لإصدار الأحكام على جودة النص المقروء وفق معايير الوضوح والصحة والدقة والعمق والاتساع والمنطق . والتفاعل معه.

وضوء التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص النقاط الآتية:

- القراءة الناقدة نشاط عقلي يقوم به الفرد المتعلم أثناء الموقف القرائي.
- القراءة الناقدة مستوى تابع لمستويات سابقة، وهي: التعرف، والنطق، والفهم القرائي.
- القراءة الناقدة تتضمن عددًا من العمليات الذهنية؛ كالتحليل، التمييز، الاستنتاج، التقويم.
- القراءة الناقدة هي استجابة للنص المقروء.
- تقويم النص المقروء يتم في ضوء بعض المعايير كالدقة والوضوح، والعمق والاتساع.

ورغم تعدد هذه التعريفات إلا أنها تصب في مفهوم واحد، وهو أن هذا النوع من القراءة يستدعي قارئًا ناقدًا واعيًا يتميز بالقدرة على توظيف معارفه وخبراته ومهاراته الذهنية في فهم النص المقروء، وتحليل أفكاره، وإبداء الرأي فيه.

ثانيًا: أهمية القراءة الناقدة:

تزداد أهمية القراءة الناقدة في عصرنا هذا بسبب التدفق الهائل للمعارف والمعلومات من كل الجهات والمصادر وعبر الكثير من الوسائط المعلوماتية، مما يجعل اكتساب المتعلم لمهارات القراءة الناقدة بمثابة الحصن الذي يحميه من الانسياق وراء كل ما يقرأ، وتبرز شخصية القارئ الناقد في التميز بين النافع والضار، والصحيح والخاطئ، ومن ثم أصبحت القراءة الناقدة ضرورة ملحة، لما لها من تأثير على وعي الأفراد والمجتمعات.

كما ترجع أهمية القراءة الناقدة إلى كونها تساعد على فهم الرسالة المراد إيصالها بالمادة المقروءة فهمًا عميقًا، واستثارة الخبرات السابقة للطالب لربطها بما يقرأ، والتفتح العقلي، وتقبل الرؤى المختلفة والأفكار الجديدة، وتعمل عل تجنب التحيز الفكري ، وتساعد على إصدار الأحكام الموضوعية ، وتجنب التأثيرات الإقناعية المغلوطة (***Parlindungan,2012***)

ولخص زيد الشمري (٢٠١٨،٢٤٠) أهمية القراءة الناقدة في النقاط الآتية:

- أداة اتصال فعال للفرد بالآخرين من خلال ما يحصل عليه من معلومات ومعارف مختلفة.
- وسيلة للنجاح الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة.
- إيجاد وعي مستنير لدى الأفراد في ظل الانفتاح الثقافي والمعرفي والتكنولوجي المتلاحق.
- بناء مجتمع متميز، والارتقاء بالأمم والشعوب من خلال القراءة الناقدة والواعية. الفرد من التعبير عن ذاته والدفاع عن وجهة نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثر وضوحًا واتساقًا.

ثالثًا: مهارات القراءة الناقدة:

تعددت التصنيفات التي تناولت مهارات القراءة الناقدة، ونوجز منها ما يلي:

- تصنيف وحيد حافظ (٢٠٠٨،١١) لمهارات القراءة الناقدة جاء على النحو التالي:

١. مهارات الاستنتاج، وتتمثل في: استنتاج هدف الكاتب ودوافعه من كتابة الموضوع والنتائج من النص المقروء، وكذلك الفكرة الرئيسة للفقرة.
٢. مهارات التمييز، وتشمل التمييز بين: الرأي والحقيقة، والمعقول وغير المعقول من الأفكار، ما يتصل بالموضوع وما لايتصل.
٣. مهارات التقويم وإصدار الأحكام؛ ويتضمن إصدار الأحكام على: صحة عنوان النص المقروء، الأدلة التي تقوم عليها المشكلة، تحيز الكاتب لأهدافه ومدى تحقيقها، وكفاءة الكاتب في اختيار الموضوع.

بينما صنف ماهر عبدالباري (٢٠١٦،٤٦٦) مهارات القراءة الناقدة على النحو التالي:

١. مهارات التمييز؛ وتتضمن التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية، الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة، الحقائق والآراء، وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل.
٢. مهارات الاستنتاج؛ وتتضمن استنتاج: هدف الكاتب، الفكرة العامة للموضوع المقروء، المعاني الضمنية في المقروء، الخصائص الأسلوبية لكاتب الموضوع، وأسلوب الكاتب.
٣. مهارات مقاومة الدعاية؛ وتتضمن: تحديد المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها، تعرف الأفكار المنحازة في النص المقروء، وتحديد اتجاهات الكاتب.
٤. مهارات التقويم وإصدار الأحكام؛ وتتضمن الحكم على: تسلسل الأفكار الواردة في المقروء، الأدلة الواردة في المقروء، ترابط الأفكار، موضوعية الكاتب، وتحديد الأفكار المتناقضة .

ويرى سيد رجب (٢٠١٦، ٣٠) أن مهارات القراءة الناقدة تنقسم إلى:

١. مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه؛ وتشمل التمييز بين: (الحجج القوية والضعيفة)، و(التفسير المنطقي وغير المنطقي)، و(الرأي والحقيقة) .
٢. مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية؛ وتشمل استنتاج: الدلالات والمعاني الضمنية في النص، أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص.
٣. مهارات تقييم النص والحكم عليه؛ وتشمل تحديد: منطقية الأفكار وتسلسلها، ملائمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص، شمولية الفكرة وابتكارها، وأصالة النص ومعاصرته.

بينما ذهبت سلوى حسن (٢٠١٨،٢٥٤) إلى أن مهارات القراءة الناقدة تتمثل في الآتي:

١. مهارات التمييز؛ وتشمل التمييز بين كلٍّ من: (الحجج القوية والضعيفة)، و (الأسباب والنتائج)، و (أوجه الشبه والاختلاف)، و(ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل).
٢. مهارات الاستنتاج؛ وتشمل استنتاج: الفكرة العامة للموضوع، وخصائص أسلوب الكاتب، والمعاني الضمنية الواردة بالموضوع، بعض العلاقات بين عناصر الموضوع، والنتائج بناء على ما ورد من مقدمات.
٣. مهارات التقويم: وتشمل الحكم على: مناسبة عنوان النص المقروء لمضمونه، تحقيق الكاتب لهدفه، موضوعية الكاتب في عرض الموضوع، صحة الأدلة والبراهين الواردة في الموضوع، فائدة المعلومات الواردة في النص، وإبداء الرأي في النص المقروء.

والمتأمل للتصنيفات السابقة يجد أنها اتفقت على ثلاث مهارات رئيسة للقراءة الناقدة؛ هي: التمييز والاستنتاج والتقويم، عدا دراسة ماهر عبدالباري (٢٠١٦) التي جاءت بمهارة رابعة وهي مقاومة الدّعاية، وأضافت دراستا: (هنية عريف ،٢٠٢١؛ ومحمد الشمري، ٢٠٢٢) مهارة التذوق كمهارة رئيسة رابعة، ويتفق الباحث مع هذه الدراسات في تبني ثلاث مهارات رئيسة للقراءة الناقدة، وهي: التمييز، والاستنتاج، وإصدار الأحكام .

إجراءات إعداد مواد البحث وأدواته وتطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم.

أولًا: إعداد مواد البحث وأدواته:

١- **قائمة مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:** هدفت القائمة تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي اعتمادًا على مجموعة من المصادر المتنوعة، منها: أهداف تعليم اللغة العربية للصف الأول الإعدادي، وخصائص نمو تلاميذ هذه المرحلة، وبعض الدراسات والأدبيات النظرية السابقة العربية والأجنبية، والتي عنيت القراءة الناقدة ومهاراتها، بجانب آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

وتضمنت الصورة الأولية للقائمة، والتي عرضت على السادة المحكمين ست عشرة مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة، وقد أسفرت تلك الخطوة عن اختيار المهارات التي اتفق عليها السادة المحكمون بنسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، لتصبح القائمة في صورتها النهائية اثنتا عشرة مهارات فرعية موزعة على ثلاث مهارات رئيسة على النحو التالي:

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
التمييز	التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية
	التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع
الاستنتاج	استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج
	استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء
	استنتاج الهدف أو المغزى أو القيمة من النص
	استنتاج الأدلة الداعمة لرأي الكاتب
إصدار الحكم	الحكم على مناسبة العبارات والتراكيب الواردة في النص
	الحكم على موضوعية الكاتب
	الحكم على ترابط أفكار النص
	إبداء الرأي في القضية المطروحة
	الحكم على مناسبة الأدلة والبراهين

٢- اختبار مهارات القراءة الناقدة: مر إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الأول الإعدادي في بعض مهارات القراءة الناقدة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة.
- **صياغة أسئلة الاختبار:** بُني الاختبار وصيغت أسئلته في ضوء قائمة مهارات القراءة الناقدة التي تم التوصل إليها سلفًا ، بالإضافة إلى الاطلاع على مجموعة من الاختبارات المماثلة ، منها (السيد حسين،٢٠٠٧ ؛ ومنى إمام ، ٢٠٠٧ ؛ مروان السمان، ٢٠١٣ ؛ ماهر شعبان، ٢٠١٦ ؛ سلوى بصل ، ٢٠١٨) ، وجاء الاختبار بصورته الموضوعية متضمنًا ثلاثة نصوص قرائية ، يلي كل نص اثنا عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد ، وقد اعتمد الباحث على هذا النوع من الاختبارات ؛ نظرًا لأنه عملي وإجرائي وموضوعي ، ويعطي نفس النتائج مهما اختلف المصححون ، أي أن مفردات الاختبار بلغت ستا وثلاثين مفردةً ، وصيغت لقياس اثنتا عشرة مهارة ، بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة ، ويحصل التلميذ على درجة لكل إجابة صحيحة من بين أربعة بدائل مطروحة لكل مفردة ، لتصبح الدرجة الكلية للاختبار ستًا وثلاثين درجة .
- **تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات الاختبار بصورة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، واشتملت على بيان الهدف من الاختبار، وتحديد المطلوب من الطالب بدقة ووضوح.
- **صدق الاختبار:** يقصد به " أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه " (فؤاد السيد، ٢٠٠٥، ٤٠٠)، وقد تم عرض الاختبار بعد الانتهاء من بنائه في صورته الأولية على تسعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من صدقه ووضوحه، ومناسبته للهدف الذي وضع لقياسه، وقد أجمع المحكمون على صدق الاختبار ووضوحه ، حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية .
- **ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، إذ تمّ التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٣٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، اختيروا بطريقة عشوائية، ثم أعيد الاختبار على نفس المجموعة بعد أسبوعين، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فوجد أن معامل الثبات هو (٠,٨٨)، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات الاختبار .
- **زمن الاختبار:** في ضوء التجربة الاستطلاعية للاختبار تم التأكد من وضوح تعليماته بالنسبة للتلاميذ، وتم حساب الزمن المناسب للاختبار من خلال تدوين أزمنة إنتهاء التلاميذ من الاختبار، وحساب متوسط أزمنة التلاميذ، وقد تحدد زمن الاختبار خمسون (٥٠) دقيقة.
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:** تراوحت معاملات السهولة والصعوبة بين (٠,٢٥) إلى (٠,٧٨)، كما تراوح معامل التمييز بين (٠,٣٢) إلى (٠,٩٢)، وبذلك يتضح أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة وسهولة وتمييز مقبولة، وبعد إجراء العمليات السابقة، والتأكد من صدق الاختبار وثباته وُضع الاختبار في صورته النهائية وأصبح جاهزًا للتطبيق.

ثانيًا: بناء الاستراتيجية المقترحة:

١- أهداف الاستراتيجية المقترحة: هدفت الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي (عينة البحث)، ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة ببناء قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢- الأسس الفلسفية للاستراتيجية المقترحة وأبعادها:

- تطبيقات النظرية ما وراء المعرفية.
- تطبيقات النظرية البنائية المعرفية.
- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- طبيعة القراءة الناقدة وخصائصها.

٣- النصوص المتضمنة في الاستراتيجية المقترحة:

تم اختيار ستة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية (لغتي حياتي) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، وهي (الحرية، صيانة المال العام، سبيل النجاح، العمل حياة، غرائب المخلوقات ، سليمان والحمامة) ، وتم توزيع مهارات القراءة الناقدة المستهدفة على هذه الدروس بصورة منطقية ، مع مراعاة طبيعة كل مهارة والمحتوى الثقافي والمعرفي لكل نص من النصوص .

٣- إجراءات تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم: يقترح الباحث المراحل والإجراءات التدريسية الآتية للاستراتيجية المقرحة:

- مرحلة ما قبل القراءة وتتضمن الإجراءات الآتية:
- تقسيم التلاميذ على مجموعات: يقوم المعلم بتقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات تعاونية صغيرة في حدود خمسة أفراد.
- توزيع مهمات العمل بين أفراد المجموعة: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتوزيع المهمات بين أفراد المجموعة بطريقة عشوائية فيكون أحدهم مقررًا والآخر مراقبًا والثالث مسجلًا، والرابع مباغًا والخامس قائدًا، ويعرف كل فرد المهمات التي ينبغي أن يقوم بها.
- تقديم عنوان النص: يقدم المعلم عنوان النص القرائي، ثم يطلب من تلاميذه إعطاء أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول النص باستخدام العصف الذهني في مدة زمنية محددة.
- تحديد الفكرة المحورية للنص: يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ بما يمكن أن يرد في النص من أفكار، وتهدف هذه المرحلة لزيادة دافعية التلميذ القرائية وتنشيط خبراته السابقة المرتبطة بموضوع النص.
- مرحلة القراءة، وتتضمن الإجراءات الآتية:
- قراءة النص قراءة استكشافية: يطلب المعلم من تلاميذه قراءة النص، لتحيد الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة بالنص، وتحديد الفقرات المبهمة أو الصعبة، بالإضافة للمعلومات غير المألوفة وربطها بما لديهم من خبرات ومعارف سابقة.
- رسم مخطط ذهني لأفكار النص: يقوم المعلم برسم دائرة في وسط السبورة، ويكتب في وسطها عنوان النص، ثم يطلب من كل مجموعة تقديم الأسئلة التي توصلت إليها، فيقوم المعلم بإدراج كل مجموعة من الأسئلة تحت الفئة أو الفكرة الرئيسة التي تنتمي إليها، مع مراعاة عدم تكرار الأسئلة.
- توزيع فئات الأسئلة بين المجاميع: يقوم المعلم بتوزيع فئات الأسئلة بين المجموعات ، ويسمح لكل مجموعة باختيار الفئة التي تريد البحث عن إجابات لها .
- قراءة النص وتفحصه: يطلب المعلم من كل مجموعة قراءة النص بصورة متأنية للبحث عن

إجابات الأسئلة المتضمنة في فئتهم، ويقوم المسجل بتسجيل الإجابات التي توصلت إليها المجموعة، بينما يقوم المبلغ بتبليغ بقية المجموعات بهذه الإجابات.

- وتحديد صعوبات فهم المقروء، وتلخيص النص المقروء.
- مرحلة ما بعد القراءة، وتتضمن الإجراءات الآتية:
- قراءة الإجابات: بعد الانتهاء من عمليتي الفحص والتسجيل، تقوم كل مجموعة بقراءة الإجابات التي تم التوصل إليها، ويقوم المعلم بتسجيل تلك الإجابات على السبورة.
- المناقشة: يقوم المعلم بمناقشة تلاميذه حول الإجابات التي تم التوصل إليها؛ للتأكد من صحتها، ويقوم المعلم بتشجيع تلاميذه على البحث مرة أخرى عن إجابات الأسئلة التي لم يتفق عليها.
- يطلب المعلم من تلاميذه تقديم ملخص للأفكار الواردة بالنص المقروء.

٤- الوسائط والأنشطة التعليمية: اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على عدد من الوسائط التعليمية، مثل: جهاز العرض فوق الرأس؛ لعرض النصوص القرائية والإثرائية، الأجهزة اللوحية الخاصة بالتلاميذ، بالإضافة جهاز كمبيوتر مرتبط بالإنترنت، كما تنوعت الأنشطة ما بين أنشطة شفوية ، مثل : المناقشات والعصف الذهني للأفكار ، وأنشطة كتابية، تتمثل في تدوين الأفكار وتنظيمها ، ورسم خرائط ذهنية لعناصر الموضوع ، وكتابة ملخص للنص المقروء ، بالإضافة للأنشطة الإثرائية المتضمنة في الموضوعات القرائية .

٥- أساليب تقويم الاستراتيجية المقترحة: استخدمت الاستراتيجية المقترحة عدة أساليب تقويمية، وهي: التقويم القبلي قبل بدء تطبيق الاستراتيجية، والتقويم البعدي أو الختامي بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية باستخدام اختبار مهارات القراءة الناقدة، إضافة للتقويم البنائي أو التكويني أثناء مراحل تطبيق الاستراتيجية؛ لتقديم التغذية الراجعة لتحسين أداء التلاميذ أثناء عملية التطبيق.

٦- إعداد دليل المعلم : أعد الباحث دليلًا لمعلم اللغة العربية القائم بالتدريس ؛ لإرشاده إلى كيفية تدريس النصوص القرائية وفقًا للاستراتيجية التدريسية المقترحة ؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي – عينة الدراسة – ، واشتمل الدليل على مقدمة توضح الجانب النظري للاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم ، وأهدافها العامة والإجرائية ، والنصوص القرائية المتضمنة ، ومراحل التدريس وإجراءاته ، والخطة الزمنية المخصصة للتدريس ، إضافة للوسائط التعليمية والأنشطة ، وأساليب التقويم المتبعة ، وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين ؛ للتاكد من صدقه ومناسبته ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء مقترحاتهم ، وأصبح الدليل صالحًا للاستخدام .

٧- إعداد كتيب أنشطة للتلاميذ: أعد الباحث كتيب أنشطة يتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة القرائية في كل درس من دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي والمتضمنة في الاستراتيجية المقترحة.

ثانيًا: تطبيق الاستراتيجية المقترحة: مرّ التطبيق الميداني للاستراتيجية المقترحة بالخطوات الآتية:

١- تحديد منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المعروف بـ " بالتصميم القبلي البعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة "؛ لقياس أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم في

تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي – عينة البحث -.

٢- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث عشوائيًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة ميت سويد الإعدادية التابعة لإدارة بني عبيد التعليمية بمحافظة الدقهلية قوامها (٦٤) تلميذًا وتلميذةً، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية، ويبلغ عددها ٣٢ تلميذًا وتلميذةً، وتدرس النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة وتبلغ ٣٢ تلميذًا وتلميذةً، وتدرس النصوص القرائية بالطريقة المعتادة.

٣- التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة: هدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة الناقدة قبل التطبيق، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث يوم الإثنين: ٢٠٢٢/١٠/١٠ م، وقام الباحث برصد درجات كلا المجموعتين، واستخدام اختبار " ت " لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢)

قيمة "ت" ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	٣٢	١٢,١٦	٢,١٤٢	-0.435	٦٢	غير دالة
التجريبية	٣٢	١٢,٤١	٢,٤٤٨			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

٤- تدريس النصوص القرائية باستخدام الاستراتيجية المقترحة: تم التدريس خلال الفترة من ٢٠٢٢/١٠/١٦ حتى ٢٠٢٢/١١/٣٠، أي أن التدريس استمر لمدة سبعة أسابيع تقريبًا ، بواقع لقاءين كل أسبوع .

٥- التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة : بعد الانتهاء من التدريس وفقًا للاستراتيجية المقترحة ، تم إعادة تطبيق الاختبار بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ لقياس مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وقد تم تطبيق الاختبار بعديا على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الثلاثاء ٢٠٢٢/١٢/٦ م ، وتم رصد نتائج التلاميذ ، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (***SPSS***) الإصدار السادس والعشرين ، حيث استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المستقلة ؛ لمقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق ، والتأكد من فاعلية الاستراتيجية المقترحة ، واستخدام مقياس (2η) مربع إيتا ؛ لتحديد مستويات حجم التأثير، وبعد الانتهاء من رصد النتائج وتحليلها إحصائيًا سوف أتناول في المحور التالي نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها، لمعرفة مدى فعالية الاستراتيجية المقترحة في تحقيق أهداف البحث الحالي .

المحور الرابع: نتائج البحث " مناقشتها وتفسيرها ":

أولاً: مناقشة نتائج البحث:

١- النتائج الخاصة بالفرض الأول ونَصِّه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة في الدرجة الكلية للاختبار."، للتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة بعديًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	٣٢	١٤,٢٤	٢,٢٤٤	٢٨,٢	٦٢	دالة
التجريبية	٣٢	٢٥,٣٨	١,٥٦١			

من جدول (٣) يتضح أنَّهُ: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين - التجريبية والضابطة - في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مغالطات التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي – عينة البحث- ، وبناءً عليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل .

٢- النتائج الخاصة بالفرض الثاني ونَصِّه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة في كل مهارة على حدة."، للتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة بعديًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة

م	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
								مستوى الدلالة
١	التمييز بين الحقيقة والرأي	الضابطة	٣٢	١,٠٠	٠,٥٠٨	٩,٦٤٤	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,١٣	٠,٤٢١			٠,٠١
٢	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية	الضابطة	٣٢	١,٠٣	٠,٤٧٤	١٠,٥٩٤	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,١٦	٠,٣٦٩			٠,٠١
٣	التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع	الضابطة	٣٢	٠,٩٧	٠,٥٩٥	٩,٥٧٤	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,١٣	٠,٣٣٦			٠,٠١
٤	استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج	الضابطة	٣٢	٠,٨١	٠,٥٣٥	١٢,٢٣٥	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٣	٠,١٧٧			٠,٠١
٥	استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء	الضابطة	٣٢	١,٣٨	٠,٤٩٢	٨,١٣٢	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٣٨	٠,٤٩٢			٠,٠١
٦	استنتاج الهدف أو المغزى من النص.	الضابطة	٣٢	١,٣٨	٠,٤٩٢	٧,٧٨٨	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٣١	٠,٤٧١			٠,٠١
٧	استنتاج الأدلة الداعمة لرأي الكاتب	الضابطة	٣٢	١,٠٣	٠,٥٣٨	٩,٨٦٣	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٦	٠,٢٤٦			٠,٠١
٨	الحكم على مناسبة العبارات والتراكيب	الضابطة	٣٢	١,١٩	٠,٤٧١	٩,٢١٥	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٩	٠,٢٩٦			٠,٠١
٩	الحكم على موضوعية الكاتب	الضابطة	٣٢	٠,٦٩	٠,٥٩٢	١٠,٤١١	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	١,٩١	٠,٢٩٦			٠,٠١
١٠	الحكم على ترابط أفكار النص	الضابطة	٣٢	١,٠٩	٠,٣٩٠	١٢,٣٨١	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٣	٠,١٧٧			٠,٠١
١١	إبداء الرأي في القضية المطروحة	الضابطة	٣٢	٠,٩٧	٠,٣٠٩	١٥,٦٥٢	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٦	٠,٢٤٦			٠,٠١
١٢	الحكم على مناسبة الأدلة والبراهين	الضابطة	٣٢	٠,٦٣	٠,٥٥٤	١٣,٢٣٤	٦٢	دالة
		التجريبية	٣٢	٢,٠٩	٠,٢٩٦			٠,٠١

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١- بالنسبة إلى المهارة الأولى " **التمييز بين الحقيقة والرأي** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**9.644**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٢- بالنسبة إلى المهارة الثانية " **التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة "ت" (**10.594**)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٣- بالنسبة إلى المهارة الثالثة " **التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**9.574**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٤- بالنسبة إلى المهارة الرابعة " **استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج** " يوجد فرق ذو دلالة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**12.235**)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٥- بالنسبة إلى المهارة الخامسة " **استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**8.132**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٦- بالنسبة إلى المهارة السادسة " **استنتاج الهدف أو المغزى من النص.**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**7.788**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٧- بالنسبة إلى المهارة السابعة " **استنتاج الأدلة الداعمة لرأي الكاتب** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**9.863**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٨- بالنسبة إلى المهارة الثامنة " **الحكم على مناسبة العبارات والتراكيب** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**9.215**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٩- بالنسبة إلى المهارة التاسعة " **الحكم على موضوعية الكاتب** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت"

(**10.411**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١٠- بالنسبة إلى المهارة العاشرة " **الحكم على ترابط أفكار النص** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت"(**12.381**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١١- بالنسبة إلى المهارة الحادية عشرة " **إبداء الرأي في القضية المطروحة** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**15.652**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

١٢- بالنسبة إلى المهارة الثانية عشرة " **الحكم على مناسبة الأدلة والبراهين.**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت قيمة "ت" (**13.234**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبناءً على ما سبق فإنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الناقدة بعديًا في كل مهارة فرعية لصالح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم في تنمية تلك المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي – عينة البحث-.

- حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، استخدم الباحث مربع إيتا، وذلك وفق الآتي:

مربع إيتا$(\eta^2)=\frac{t^2}{t^2+df}$

حيث t= قيمة "t" المحسوبة في اختبار ت

$df=n-2$= درجة الحرية، وهي هنا = ٨٠ – ٢ = ٧٨

ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت $0.80 \leq (\eta^2) > 0.50$

ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت $0.50 \geq (\eta^2) > 0.20$

ويكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت $0.20 \geq (\eta^2)$

(ممدوح الكناني، ٢٠١٢، ٥٧١-٥٧٧)

والجدول الآتي يوضح قيم مربع إيتا لحجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

جدول رقم (٥)

قيم مربع إيتا لحجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

م	المهارات	η^2	حجم التأثير
١	التمييز بين الحقيقة والرأي	٠,٥٢	كبير
٢	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية	٠,٦٤	كبير
٣	التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع	٠,٦٠	كبير
٤	استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج	٠,٧١	كبير
٥	استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء	٠,٥٢	كبير
٦	استنتاج الهدف أو المغزى من النص	٠,٥١	كبير
٧	استنتاج الأدلة الداعمة لرأي الكاتب	٠,٦١	كبير
٨	الحكم على مناسبة العبارات والتراكيب	٠,٥٨	كبير
٩	الحكم على موضوعية الكاتب	٠,٦٤	كبير
١٠	الحكم على ترابط أفكار النص	٠,٧١	كبير
١١	إبداء الرأي في القضية المطروحة	٠,٨٠	كبير
١٢	الحكم على مناسبة الأدلة والبراهين	٠,٧٤	كبير
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	٠,٩٢	كبير

يتضح من الجدول السابق الآتي:

١- بالنسبة إلى المهارة الأولى " **التمييز بين الحقيقة والرأي** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا، حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٥٢).

٢- بالنسبة إلى المهارة الثانية " **التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية**" كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٦٤).

٣- بالنسبة إلى المهارة الثالثة " **التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع**" كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٦٠).

٤- بالنسبة إلى المهارة الرابعة " **استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٧١).

٥- بالنسبة إلى المهارة الخامسة " **استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٥٢).

٦- بالنسبة إلى المهارة السادسة " **استنتاج الهدف أو المغزى من النص** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٥١).

٧- بالنسبة إلى المهارة السابعة " **استنتاج الأدلة الداعمة لرأي الكاتب** " كان تأثير الاستراتيجية

المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٦١).

٨- بالنسبة إلى المهارة الثامنة " **الحكم على مناسبة العبارات والتراكيب** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٥٨).

٩- بالنسبة إلى المهارة التاسعة " **الحكم على موضوعية الكاتب** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٦٤).

١٠- بالنسبة إلى المهارة العاشرة " **الحكم على ترابط أفكار النص** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٧١).

١١- بالنسبة إلى المهارة التاسعة " **إبداء الرأي في القضية المطروحة** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٨٠).

١٢- بالنسبة إلى المهارة التاسعة " **الحكم على مناسبة الأدلة والبراهين** " كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٧٤).

١٣- بالنسبة إلى اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل كان تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارة كبيرًا. حيث بلغت قيمة (η^2) (٠,٩٢).

وبناءً على ما سبق فإن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي كان كبيرًا لكل مهارة فرعية، حيث تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٩٤)، بينما جاءت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج للاختبار ككل = (٠,٩٢)، وهو حجم تأثير كبير.

٣- النتائج الخاصة بالفرض الثالث، ونصِّه: " تتسم الاستراتيجية المقترحة بفاعلية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة بلاك للكسب المعدل، وذلك وفق الآتي:

$$\frac{\text{المتوسط البعدي – المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار – المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي – المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار}}$$

الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الناقدة = (٣٦)

الدرجة الكلية لمهارات التمييز = (٩)

الدرجة الكلية لمهارات الاستنتاج = (١٢)

الدرجة الكلية لمهارات إصدار الحكم = (١٥)

ويرى بلاك أنه إذا بلغت هذه النسبة أكبر من (١) فإنه يمكن الحكم بصلاحية وفعالية الاستراتيجية المستخدمة (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، ١٩٩٦، ٣٨٦)

والجدول الآتي يوضح فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة:

جدول رقم (٦)

يوضح قيم معامل بلاك لفعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

م	المهارات الرئيسة	قيمة معامل بلاك	درجة القبول
١	مهارات التمييز	١,١٥	مقبولة
٢	مهارات الاستنتاج	١,١٢	مقبولة
٣	مهارات إصدار الحكم	١,١٢	مقبولة
٤	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	١,١٣	مقبولة

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معامل بلاك للكسب المعدل جاءت أكبر من (١)، مما يعني أنَّ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم تتسم بفعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثانيًا: تفسير فعالية الاستراتيجية المقترحة:

يرى الباحث أن الفاعلية الملحوظة للاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة يعود لعدة اعتبارات:

١ - مراعاة الاستراتيجية المقترحة لطبيعة وسمات تلاميذ المرحلة الإعدادية، وخصائصهم العقلية، والمعرفية والتربوية.

٣- إحساس التلاميذ بأهمية القراءة الناقدة، وحاجتهم للتمكن من مهاراتها، وقرب موضوعاتها من اهتماماتهم وخبراتهم السابقة.

٤- تدريب التلاميذ على ضبط العمليات العقلية وتوجيهها والتحكم فيها، مما أدى لزيادة وعيهم بالمهام القرائية المطلوبة منهم، وفهم النصوص وتحليلها، ونقدها بصورة جيدة.

٥- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال وعيهم بالمهام القرائية المطلوبة، وتوفير بيئة تعلم آمنة تتيح لهم فرص التفكير، والتمييز، والاستنتاج، وإصدار الأحكام على المقروء والتفاعل معه.

٦- تزويد التلاميذ بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية، ساعدهم على تخطيط التعلم وتنظيمه وضبطه ومراقبته وتقويمه بصورة جيدة.

٧- تنوع الإجراءات التدريسية، والأنشطة التعليمية، مما أسهم في تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات الجديدة، وتنظيم البنية المعرفية لدى التلاميذ.

٨- تنوع أساليب التقويم المستخدمة في أثناء تطبيق الاستراتيجية، مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم البنائي من قبل المعلم؛ لتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، مما أسهم في تحسين أداء التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة المستهدفة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن للباحث تقديم التوصيات الآتية:

١- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية في ضوء قائمة مهارات القراءة الناقدة التي تم التوصل غليها.

٢- إعادة النظر في برامج تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وبرامج تعليم القراءة بصفة خاصة في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على مراقبة الفهم.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؛ لتدريبيهم على تنفيذ

الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- ضرورة توجيه المعلمين إلى تنوع الاستراتيجيات التدريسية والابتعاد عن الطرق التقليدية أثناء تعليم القراءة؛ لتحسين الأداء القرائي للتلاميذ وتجويده.

ثالثا: مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من توصيات، يمكنُ للباحث تقديم عدد من البحوث والدراسات المقترحة، وهي:

١- فاعلية مدخل مراقبة الفهم لتنمية مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- برنامج قائم على مراقبة الفهم لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- برنامج قائم على مراقبة الفهم لتنمية مهارات الأداء النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- برنامج قائم على تحليل النص لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع:

١- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

٢- عبد الحميد زهري عطا الله (٢٠٠٩): فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ١٤٣.

٣- أسماء إبراهيم شريف (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية تحليل النص لتنمية عمليات ومهارات مراقبة الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٧١.

٤- فاطمة جميل عبد الرحمن (٢٠١٩): فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي الانتباه، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد ٣٥، العدد ١١.

٥- 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، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد ٢٠٦.

٦- وسام صلاح البسطويسي (٢٠٢٠): فعالية نموذج التعلم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ١١٢.

٧- منى عبد الباسط إمام (٢٠٠٧): فاعلية استخدام أنشطة قصصية إثرائية فى تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ماجستير، غير منشور، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٨- لمياء حسن عبد الوهاب (٢٠٢٢): فعالية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي الفائقين لغويا، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ١١٨.

٩- ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية

لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد ١٧، العدد ٢.

١٠- ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٨): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد ١١٦.

١١- عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد ١٨٦.

١٢- عبد الله الفهيد ومرضي الزهراني (٢٠٢٢): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد ١٩٤.

١٣- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨): فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ١٣١.

١٤- عبير أحمد علي (٢٠١٩) : برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢١٥ .

١٥- رحاب أحمد عبد الحميد (٢٠٢٠): استخدام القراءة التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد ٣، العدد١٢٣.

١٦- زينب محمد مصطفى (٢٠٢٠): فعالية استخدام استراتيجيتي خرائط العقل والتساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٥.

١٧- زيد بن مهلهل الشمري (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، المجلد ١٨، العدد ٢.

١٨- هنية عريف (٢٠٢١) تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر؛ بين الواقع والمأمول، **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية**، مركز جيل البحث العلمي، العدد ٦٨.

١٩- سعاد الوائلي، وضياء محمد (٢٠١١): درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة، **مجلة دراسات في العلوم التربوية**، المجلد ٣٨.

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

٢١- مروان أحمد السمان (٢٠١٣): استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء النظرية التوسعية

لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفاعلية للنصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٣٧.

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

٢٣- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٥): علم **النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٤- رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٥- محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ (٢٠٢٠): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٦- سيد رجب إبراهيم (٢٠١٦): نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد٢١١.

٢٧- ممدوح زعل الشمري (٢٠٠٨): أثر استخدام إستراتيجيتي التلخيص والمراقبة الذاتية في فهم المقروء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك.

٢٨- أنطوان صياح (٢٠١٦): **التفكير: اللغة والتعليم**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٩- حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٣٠- كريستين زاهر إبراهيم (٢٠١٠): فاعلية استراتيجيتي المسارات المتعددة ومراقبة الفهم في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣١- ربيكا أكسفورد (١٩٩٦): **استراتيجيات تعلم اللغة** (المترجم: السيد محمد الدعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- إقبال أحمد الرسول (٢٠١٥): فاعلية استخدام استراتيجية علاقة السؤال بالجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد٣٩، العدد٢.

٣٣- دايرسون مارغريت (٢٠١٢): **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**، ط٢، (المترجم: دار الكتاب التربوي)، الظهران، دار الكتاب التربوي.

٣٤- أنتوني مانزو، ويولاسي مانزو، وتوماس مايثوم (٢٠٠٩): **تعلم المحتوى: التعليم الاستراتيجي لتعلم استراتيجي**، (المترجم: أيمن الطباع)، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣٥- حسني عبد الحافظ محمود (٢٠٠٨): أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٨٢.

1- Adimora, D. E& Nwokenna, E. N& Ogbuanya, E. O. (2014). Effect of Comprehension Monitoring Strategy on Achievement of Low-Achieving Students in Reading Comprehension

International Journal of Scientific Research, 3(6), 118-122.

2- *Eduard ,B& Ihor, P& Ruslana ,K (2018) Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. Psycholinguistics, Vol 24 No 1*

3- *Farren ,S.(2003) : " Reading assignments across the curriculam at first year secondary level" Paper presented to the 26 th annual on ference of the international association Anaheim California,1,3.*

4- *Janneke van, Anique B.H., Mariëtte H,(2019): Students' and teachers' monitoring and regulation of students' text comprehension: Effects of comprehension cue availability, Contemporary Educational Psychology, Vol 56, P 236-249.*

5- *Kim, Y. G., Vorstius, C., &Radach, R. (2018). Does Online Comprehension Monitoring Make a Unique Contribution to Reading Comprehension in Beginning Readers? Evidence from Eye Movements. Scientific studies of reading: the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading, 22(5), 367–383.*

6- *Kuhn & Udell (2003) : "The development of Argument Skills" Journal Article, Child Development , vol .14, No5.*

7- *Kyungmin ,P& Hyojin, Y ,(2021): Reading Comprehension Monitoring of Expository Discourses in Third to Fifth Grade ADHD Children with/without Vocabulary Delay, Commun Sci Discord ; 26(4): 785-796.*

8- *Marschall,S & Davis,C . (2012): Aconceptual frame work for teaching critical Reading to Adult college students, Adult learning , Vol,23,Issue 2, pp60-75 .*

9- *Pillow, B.H, Anderson, K,L,(2006): Children's awareness of their own certainty and guessing . British, Journal of Development Psychology, 24, 649-823.*

10- *Strange, N.Y.(2001) The effects of journal writing on the reflective metacognitive analysis and study skills of college students enrolled in acritical reading and thinking course. Doctoral dissertation . Temple University , Philadelphia, USA.*

11- *Yang, Y.(2006) : Reading strategies or comprehension monitoring strategies?. Reading psychology , 27, 313-343.*