Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 3, 2020

Deanship of Scientific Research

RThe Effect of (K.W.L) Based Instructional Program on Developing Critical Reading Skills for the 1st Secondary Students and their Attitudes towards it

Feras M Al Slaiti

Faculty of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan

Received: 3/10/2019
Revised: 26/12/2019
Accepted: 29/1/2020
Published: 1/9/2020

Citation: Al Slaiti, F. M. .(2020) The Effect of (K.W.L) Based Instructional Program on Developing Critical Reading Skills for the 1st Secondary Students and their Attitudes towards it. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(3), 333–354. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2412

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aimed at investigating the effect of (K.W.L) based instructional program in developing critical reading skills and the 1st secondary students' attitudes towards it in Jordan. To achieve this result, the researcher designed a functionally-based instructional program, and a test consisting of (16) multiple choice items to measure the creative levels in reading, and students' attitudes towards creative reading consisting of (18) of Likert scale items.The sample of the study was (123) students from Irbid first educational directorate (al koora) of the academic years 2015-2016. They were chosen purposively: (61) of them represented the experimental group and the other (62) represented the control group. The results of the study revealed that there were statistically significant differences in the critical reading level due to the way of teaching, also in favor of the experimental group (Instructional program). Results showed no significant differences in the critical reading skills due to gender or interaction between the program and gender. There were statistically significant differences in the students' attitudes toward critical reading due to the effect of the program, and in favor of the experimental group. The results also revealed statistically significant differences in the attitudes of students towards critical reading due to gender (male, female) for female students. The researcher suggested that further researches should be conducted on the effectiveness of K.W.L strategy on different language skills and in developing positive attitudes towards reading.

Keywords: (K.W.L) Strategy, Critical Reading, Attitude, Educational Program, the 1st secondary.

دورفاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها

فراس محمود السليتي

جامعة آل البيت، الأردن

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة، بنى الباحث برنامجا تعليميًا قائما على استراتيجية الجدول الذاتي، واختبارًا في القراءة الناقدة تكون من (16) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ومقياسا لاتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تكون من (18) فقرة من نوع ليكرت الخماسي. تكونت عينتها من (123) طالبةًوطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة/ إربد، وللعام الدراسي 2019/2018، اختيرت بطريقة قصدية، وقد قسم الأفراد إلى مجموعتين: (61) طالبةًوطالبة في المجموعة التجريبية، و(62) طالبةًوطالبة في المجموعة الضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى أثر البرنامج عند مستوى جميع مهارات القراءة الناقدة، ولصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيا في مهارات القراءة الناقدة تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تعزى لأثر البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس (ذكورًا، إناثًا) لصالح الإناث. وأوصى الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة استراتيجية الجدول الذاتي وتأثيرها في تنمية مهارات لغوية أخرى، وفي تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

الكلمات الدالة :استراتيجية الجدول الذاتي، مهارات القراءة الناقدة، الاتجاه، البرنامج التعليمي، الصف الأول الثانوي.

المقدمة

القراءة مفتاح المعرفة والنجاح، وذات أهمية بالغة في تطوير القدرة الأكاديمية، والمهارة، والذكاء (Amirian,2013:2)، وهي ركيزة رئيسة تستند إليها عملية التعلم والتعليم (Sulistyo, 2011: 24)، وتحتاج القراءة إلى الفهم الذي يجعل الطلبة قادرين على كيفية التفاعل -عن قصد- مع النص لخلق المعنى، وتقييم الرسالة بشكل نقدي، وتذكر المحتوى، وتطبيق المعرفة الموجودة بالنص بمرونة (Jafari & Shokspour,2012)، ويؤكد جريب (Grabe, 2010: 1) أنه لا يمكن فصل القراءة عن الفهم؛ لأنه المكون الرئيس لعملية القراءة، إذ يتضمن الفهم تمييز الدلالة من الرسالة، وفهم نوايا الكاتب، وتخمين المعاني الضمنية. أضف إلى ذلك، فإن القراءة عملية تفكير نشطة لفهم معنى النص المكتوب عن طريق اختيار المعلومات أو الأفكار أو الحقائق من النص المكتوب، واكتشاف معنى الكلمات غير المألوفة للنص، وتحديد المعاني التي يودّ الكاتب نقلها أو التعبير عنها.

تأتي أهمية القراءة بوصفها الوسيلة الأولى لتعلم صنوف المعارف، التي أصبحت قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلى القرن الحادي والعشرين، بما يتميز من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متسارع، وبالتالي فإنه ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة، والتحصن بها في مواجهة التحديات كافة، وأخذ ما هو مناسب، وذلك من خلال القراءة الناقدة (عبدالباري، 2016).

تسهم القراءة الناقدة في تحصين الأفراد ضد الدعاية وحيلها، وما تمارسه هذه الدعاية من ضغوط فكرية ونفسية على الطلبة في مختلف الميادين لتؤثر في معتقداتهم واتجاهاتهم وميولهم، مما يشكل خطورة على الأجيال الناشئة التي يخشى عليها الوقوع ضحية الدعايات المضللة (السليتي ومقدادي، 1981:2012)، وتلعب القراءة الناقدة دورًا كبيرًا في تشكيل شخصية المتعلم، فهي تشحذ قواه العقلية وترهف مشاعره، وتمكنه من أن يكون أكثر قدرة على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات (الروقي، 2014). وهنا يُشير زهران (2005) إلى أن تنمية القدرة النقدية لدى طلبة المرحلة الثانوية - على وجه الخصوص- أضحت ضرورية في هذا العصر؛ كي يصبحوا قادرين على التمييز بين ما هو نافع وضار، وبين الحقيقة والرأي.

تتطلب القراءة الناقدة ممارسة العديد من العمليات العقلية العليا، مثل: التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، التمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحجج القوية والضعيفة، وبين ما هو منطقي وغير منطقي لأحداث متضمنة في المقروء (موسى، 128: 1994).

وعرف طعيمة والشعيبي (2006) القراءة الناقدة بأنها: النشاط العقلي الذي يقوم به القارىء بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف في ضوء معايير علمية. كما عرفها أبو الهيجاء والسعدي (130:2003) بأنها قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية، من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلًا ومضمونًا ومؤلفًا. أما السيد (9:1997) فيرى أن القراءة الناقدة: عملية تفكير نشطة يستخدم القارىء فيها خبراته لبناء معايير جديدة، وعمل استنتاجات وتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص.

ومما سبق يمكن تعريف القراءة الناقدة بأنها توظيف للأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، وفهم للمادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها، وإصدار الحكم عليها، وإبداء الرأي الشخصي فيها وفق معايير وأسس من خلال ممارسة التفكير الناقد.

وقد أشير إلى أن القراءة الناقدة ترتبط ارتباطًا عضويًا بمهارات التفكير الناقد وهي: عملية عقلية تقوم على نشاط القارىء وفاعليته لفهم النص المقروء وتحليله وتركيبه والحكم عليه،فضلًا على طرح القارىء للعديد من الأسئلة التي ترتبط بالمقروء ومراقبته لفهمه، وقيامه بعمل ترابطات بين معارفه السابقة والمعلومات الجديدة المكتسبة. وتتضمن هذه العملية الفهم والتطبيق والتحليل والتقويم (Blerkom,2013).

وعلى الرغم من أهمية القراءة الناقدة ومهاراتها وتناول الباحثين لها بالبحث والدراسة، فالآراء حولها قد تعددت واختلفت لاختلاف وجهات النظر المختصين حول طبيعتها ومكوناتها والتداخل في مهاراتها. فقد ذكر الناقة وحافظ (2002) أن مهارات القراءة الناقدة هي: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لايتصل به، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

أما شحاته (2000) فقد حدد مهارات القراءة الناقدة بالآتي: تفسير ما بين السطور من معانٍ مستترة، واستنتاج المعلومات وتصنيفها، وإدراك العلاقات بين الأفكار ومعرفة مدى قابليتها للتطبيق، والإحساس تجاه المؤلف وهدفه.

وحدد دوفي (Duffy) الوارد في الجراح (1997) مجموعة من مهارات التفكير الناقد في مجال القراءة أبرزها: مهارات جمع المعلومات، وتضم (فهم معاني المفردات في المقروء، فهم الكيفية التي يعبر فيها عن العلاقات: سببية، تضاد، أو تشابه، القيام بتنبؤات مبنية على السياق، تذكر الحقائق)، ومهارات معالجة الأفكار، وتضم (تصنيف الحقائق والمفاهيم والأفكار، تحديد الفكرة الرئيسة في المقروء أو المسموع)، ومهارات التفكير التقييمي، وتضم (تقييم محتوى المادة المقروءة، كشف مواضع التحيزأو الدعاية فيها).

وفي هذا الإطار يرى نصر (1996) أن هنالك خبراء في الدراسات التربوية عملوا على وضع قوائم لمهارات القراءة الناقدة تراوحت ما بين سبع إلى خمس وثلاثين مهارة، ووجدوا أن المهارات الأساسية التي تدور حول العمليات الذهنية العليا تشمل: القدرة على التمييز، والمقارنة، والاستنتاج، والتنبؤ، والتقويم والنقد، وهي في مجملها تشكل بنية التفكير الناقد.

إن استخدام طرائق تعليمية متطورة تسهم في تحسين العملية التعلمية التعليمية وتطويرها، وإكساب المتعلم تعلمًا قابلًا للتطبيق، والتقييم، والتوظيف، في مواقف أخرى لهو السبيل إلى جعل التعلم بعامة، والقرائي بخاصة فاعلًا ومؤثرًا، إذ إن معرفة المعلم بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم، وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، 25:2002).

ويرى الخوالدة (4:2002) أن تنمية القراءة الناقدة تتطلب استخدام طرائق حديثة في التدريس، واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير، تعطي دورًا أساسيًا للطالب وتركز على فاعليته في عملية التعلم، بحيث يكون فيها المعلم ميسرًا ومنظمًا.

دأب الباحثون في البحث عن طرائق واستراتيجيات وبرامج ووسائل يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي، وبخاصة في مستوياته العليا باعتباره أحد الأهداف الأكثر أهمية في الحياة المعاصرة. ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الجدول الذاتي K.W.I (رستم، 2016). التي تعرف بإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة (الجدول الذاتي)، أو بناء المعنى، أو تنشيط المعرفة السابقة، أو المعرفة السابقة واللاحقة، وتعني (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت)، وهي استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطلبة السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها (القصار، 220:2018)، فهي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وقدرته على أن يخطط ويراقب ويقوم عمله ذاتيًا (الهاشمي والدليمي، 159:2008). ويرى البلوي (242:2016) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة مرادفة للتفكير في التفكير، وهي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم وليس المعلم بهدف تحقيق تعلم ما وراء المعرفة، تشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم في عمليات التعلم وتوجيهها.

يشير أوجل (Ogle) إلى أن استراتيجية K.W.Lمن الاستراتيجيات المستخدمة أساسًا للنص المعلوماتي، إذ تساعد القراء على الحصول على معرفة سابقة عن موضوع النص، وتحديد غرضهم من القراءة، ورصد فهمهم للنص وتقويمه، وتوسيع أفكارهم. كما وتجمع استراتيجيةK.W.L بين عدة عناصر من النهج، ففي الخطوتين الأوليين منها، ينخرط الطلبة والمعلم في مناقشة شفوية تعكس معرفتهم بالموضوع وتحديد قائمة من الأفكار حول الموضوع، وتصنيف المعلومات إلى فئات، ثم يساعد المعلم الطلبة بتسليط الضوء على الثغرات والتناقضات في معرفتهم، وهم بدورهم ينشئون قوائم فردية بالأشياء المتعلقة بالموضوع أو الاسئلة التي يريدون الإجابة عنها، وفي الخطوة الأخيرة من الاستراتيجية، يقرأ الطلبة مواد جديدة، ويتشاركون فيما قد تعلموه (Stahl,2003).

وفي الوقت نفسه وجد أن استراتيجية K.W.L يمكن أن تعمل كاستراتيجية فعالة جدًا في تحقيق هدف التنمية الشاملة لدى الطلبة في مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهي استراتيجية تعليمية فعالة يمكن استخدامها في فهم النص المقروء، وأنها تحسن من الجانب الشخصي للطلبة، وتحفز غير النشيطين منهم بحيث يصبحون واثقين من أنفسهم وغير محرجين من معرفة ما لم يكونوا يعرفونه أو ما يريدون معرفته، وأنها تجعل الطلبة أكثر تعاونًا مع بعضهم بعضًا، وتمنحهم فرصًا أفضل للفهم والاستيعاب الجيد (Ogle,1999:11; Fengjuan, 2010: 79).

أما جريب (Grabe, 2010:231) فيرى أن استراتيجيةK.W.L من استراتيجيات تعلم القراءة التي تستخدم البطاقات لتسجيل عمليات تفكير الطلبة قبل القراءة وفي أثناءها وبعدها، وتساعد المعلمين الجدد في إشراك طلبتهم من بداية درس القراءة، وذلك عبر تفعيل المعرفة السابقة لديهم، وتساعدهم كذلك على إبقاء طلبتهم مهتمين بالنشاطات التعليمية عبر تفكيرهم حول ما يرغبون بمعرفته، وما تعلموه، كما تعمل الاستراتيجية على إكساب الطلبة مهارة وضع أهداف القراءة، وإثارة ملكات التفكير الناقد والإبداعي لديهم، وإكسابهم مهارات إعادة تنظيم المعرفة ذاتيًا.

وحدد رسناواتي (Risnawati,2014) أهداف استخدام استراتيجية (K-W-L)في قيام المعلم والطلاب بتنظيم المعلومات بشكل بياني استنادًا إلى ما يعرفه الطلبة حول موضوع ما، وما يريدون معرفته حوله، وما تم تعلمه بعد القراءة عن الموضوع نفسه، وتشجيعهم على الانخراط في التفكير النشط، والتعلم التعاوني، وحصولهم على المعرفة السابقة عن موضوع النص، بتحديد أهداف القراءة (لماذا يريدون معرفته)، ومراقبة فهمهم للموضوع بعد قراءه النص.

وتتميز استراتيجية (K-W-L) بمناسبتها لجميع مستويات التعليم من المبتدئين حتى سن متقدمة، وبإمكانية استخدامها لجميع المهارات، مع أنها الأكثر ملاءمة لمهارات القراءة، وكذلك مساعدتها الطلبة على مراقبة فهمهم ومعرفتهم، وتشجيعهم على التفكير النقدي، وتطويرهم مهاراتهم القرائية.(Casey,2009)

واستجابة للتطور الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية الذي طال جميع نواحي الحياة، والانفتاح المعرفي جاء التأكيد في المناهج وطرائق التدريس على تنشيط فكر المتعلم ليكون فاعلًا بالعملية التربوية، وعلى تكوين الفهم لديه بما يمكن من التفكير بأنواعه وحل المشكلات (القصار، 216:2018).

ويرى العزام (3:2003) أنه يجب أن تعمل مناهج المرحلة الثانوية على تحقيق تكامل في المعارف والمهارات والاتجاهات والأفكار؛ لتصل إلى المتعلم وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبح جزءًا منه، تظهر على آرائه وتبدو في مواقفه تجاه ما يعرض له من قضايا؛ أي ينبغي أن تكون مناهج المرحلة

الثانوية أعمق من مجرد توصيل الطلبة إلى المعارف والمهارات أو الاتجاهات أو الوقوف بالمتعلمين على قدر من المعلومات.

ومن الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن أن يقرأ الطالب قراءة واعية ناقدة تمكنه من الحكم على المقروء، وأن يتمكن من مهارات التفكير العلمي والمنطقي والابتكاري والناقد.

ويعد تحسين الاتجاهات نحو التعلم ثمرة لاستراتيجيات التدريس الناجحة، فكلما نجحت استراتيجية التدريس في تحقيق تفاعل أكثر للطلبة، تحسنت اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، مما يزيد دافعية الطلبة، وبالتالي زيادة تحصيلهم العلمي، وأيضًا زيادة ثقة المتعلم بنفسه (مبسلط، 2016).

إن الاهتمام بتنمية وتطوير الاتجاهات الايجابية والمحافظة عليها منذ المراحل الأولى للتعليم يعتبر في غاية الأهميةلكل مستويات الدراسة؛ لأن عدم المحافظة على الاتجاه الإيجابي قد يؤدي إلى تناقصه تدريجيا مع مرور الوقت. وتدعيما للاتجاه القرائي الإيجابي وتنميته وتطويره عند بعض التلاميذ قد ينتج عنه تحسن في مستوى التحصيل، كما ينتج عنه تحسن في اتجاه هؤلاء الطلبة نحو القراءة، ويرى بعض المربين أن اتجاه التلاميذ نحو ما يتعلمون يعتبر أكثر أهمية مما يتعلمون، والدليل على ذلك بأنه إذا كان تعلم القراءة شيئا سارًا وناجحا بالنسبة لهم، فمن المحتمل أن تكون اتجاهاتهم الخاصة بتلك القراءة إيجابية. وتعتمد الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة على كل من المتعة والنجاح اللذين يصاحبان تعلم واستعمال القراءة، فإذا مرَّ الطالب بخبرات غير سارة، فإنه سيتعلم أن يتفادى عملية القراءة بالسرعة التي تعلم أن يؤدي بها تلك القراءة، وبالتالي ينمي اتجاها سلبيا نحو القراءة عامة Estes,1999.

ونظرا لأهمية استراتيجية K.W.L وما تحققه من فوائد تعليمية لمهارة القراءة وتحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلمها، تأتي هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة.

وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات القراءة الناقدة، إلا أنه وفي حدود علم الباحث – تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي بنيت على برنامج تعليمي خاص بطلبة المرحلة الثانوية (ذكورًا، إناثًا)، وتناولت مهارات قراءة ناقدة مختلفة عن تلك التي تناولتها الدراسات السابقة، وبناءً على اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة فقد تناولها وفقًا للترتيب الزمني بدءًا من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة سعيد (2009) إلى معرفة مدى فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهما K.W.L وPQ4R في تنمية كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد وتغيير الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. تكونت عينتها من (90) طالبًا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، درست إحداهما باستخدام استراتيجية PQ4R، والثانية باستخدام استراتيجية K.W.L، والثالثة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية. تكونت أدواتها من اختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه الطلبة نحو المادة، ودليل للمعلم. أظهرت الدراسة تفوق استراتيجية K.W.L على استراتيجية PQ4R في تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو النحو، وكذلك فعالية كل من الاستراتيجيتين في تنمية كل من التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة (النحو) بصفة عامة مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في تدريس النحو.

أما دراسة عرام (2012) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (97) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (48) طالبة، وضابطة (49) طالبة، استخدمت الباحثة اختبارا تحصيليا، ودليلًا للمعلم وصحائف عمل الطالبات، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو جاموس ووحشة (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم K.W.L في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة بُني اختباران/ يقيس الأول الاستيعاب القرائي، ويقيس الثاني التلخيص الكتابي. تكونت عينتها من (96) طالبًا وطالبة، تمّ توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين (22طالبًا، 25 طالبة)، ومجموعتين ضابطتين (23 طالبًا، 26 طالبة). كشفت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=a) في اختبار الاستيعاب القرائي يُعزى إلى استراتيجية k.w.l ولصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=a) في الاختبار ذاته يعزى لأثر الجنس، ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة حمدان (Hamdan,2014) إلى معرفة أثر فعالية استراتيجية k.w.l على أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في القراءة والفهم. تألفت عينتها من (٥٠) طالبًا وطالبة من مدرسة خاصة ومدرسة حكومية، حيث مثل طلاب المدرسة الحكومية (٢٥) طالبًا وطالبة المجموعة التجريبية، في حين مثل طلاب المدرسة الخاصة(٢٥) طالبًا وطالبة المجموعة الضابطة. أعد الباحث اختبارا للفهم القرائي. أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المدرسة الحكومية في اختبار الفهم القرائي على أقرانهم في المجموعة الضابطة، وعلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين أداء القراءة والفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى رزواني وليزمايانتي (Riswanti & Lismayanti,2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية k.w.l في الاستيعاب القرائي بالمستوى الناقد في أندونيسيا.وقد تمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد. تكونت عينتها من (40) طالبًا من طلاب الصف

الثامن مثلوا المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة صومان وعبد الحميد (2014) إلى تقصي أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمّان مقارنة بالطريقة الإعتيادية. تكونت عينتها من (144) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموهم (72) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموهم (72) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية تربية عمّان الثانية للعام الدراسي 2014/2013. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثان أدواتها التي تمثلت ب: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين المجموعتين لصالح التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وأجرت رستم (2016) بدراسة إلى تعرُّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية، وبلغ عدد أفراد العينة (83) طالبًا وطالبة، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتعلمت المجموعة التجريبية بطريقة الجدول الذاتي، أعدت الباحثة اختبارا للفهم القرائي، واستبانة للاتجاهات، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دلالة إحصائية في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة لصالح المجوعة التجريبية. وكذلك كون الطلبة اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية، واستخدامها في مواد أخرى.

وهدفت دراسة مبسلط (2016) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية K.W.L في تعلم مهارة القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة نابلس. تم استخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت عينتها من (61) طالبة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا يقيس مهارة القراءة ومقياسًا للاتجاهات نحو تعلم القراءة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارة القراءة، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم القراءة.

وأجرى ماردیانا (Mardiana,2016) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية K.W.L على إنجاز فهم الطلاب للقراءة وخمسة جوانب من الشخصية: (1) تحفيز النفس، (2) الوعي الذاتي، (3) إدارة العاطفة، (4) العطف، (5) المهارة الاجتماعية. تكونت عينتها من (74) طالبًا من طلاب الصف السابع انقسمت بالتساوي إلى مجموعة تجريبية (37) طالبًا، ومجموعة ضابطة (37) طالبًا، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية k.w.l. أظهرت نتائج الاختبار أن هناك تحسنًا كبيرًا في إنجاز فهم الطلاب للقراءة. وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على اختبار فهم القراءة.

وهدفت دراسة روسمياتي (Rusmiati,2017) إلى تحسين فهم طلبة الصف الحادي عشر للقراءة من خلال تنفيذ استراتيجيةK.W.L. حيث وتكونت عينتها من (31) طالبًا في الفصل الدراسي 2017/2016. وجمعت البيانات باستخدام اختبار التحصيل، وقائمة المراقبة، والملاحظات الميدانية. وكانت هناك ثلاث مراحل لعملية البحث في الفصول الدراسية. ففي المرحلة الأولى، كان الطلبة غير قادرين على تنفيذ استراتيجيةK.W.L ، والعديد منهم لم يتمكن من تحقيق الحد الأدنى لدرجة الإنجاز وهي 76. وفي المرحلة الثانية كان الطلبة على معرفة بكيفية تنفيذ استراتيجيةk.w.l ، لذا كانت النتيجة أفضل من المرحلة الاولى. وفي المرحلة الثالثة، كانت نقاط الطلبة أفضل. وبالتالي أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن لاستراتيجية k.w.l تحسين فهم الطلاب للقراءة.

أما دراسة الياسين ومقابلة (2018) فقد هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تدريس نصوص القراءة في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الاساسي في الأردن. أعد الباحثان اختبارا في القراءة الناقدة. تكون أفراد الدراسة من (53) طالبة في شعبتين، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014، اختيرتا بالطريقة الميسرة. كما واختيرت إحدى الشعبتين مجموعة تجريبية عدد أفرادها (26) طالبة دُرست باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (27) دُرست بالطريقة الاعتيادية.أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسطات الحسسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة الناقدة منفردة ومجتمعة تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة إنداه (Indah,2018) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية k.w.l على مهارة قراءة طلاب الصف الثامن في السنة الأكاديمية 2018/2017، وتكونت عينتها من 64 طالبا (32) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(32) طالبًا في المجموعة الضابطة. تكون الاختبار من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية k.w.l كانت مهاراتهم القرائية أفضل من الطلاب الذين درسوا

دون استخدام استراتيجية.k.w.l

من خلال اطلاع الباحث وتناوله للدراسات السابقة ذات الصلة، لوحظ أنها أوصت الباحثين والدارسين بإجراء المزيد من الدراسات حول فعالية البرامج التعليمية واستراتيجيات التدريس الحديثة في تحسين مهارات القراءة الناقدة، ومنها دراسة مبسلط (2016)، دراسة صومان وعبد الحميد (2014)، ودراسة سعيد (2009). وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تعميق الوعي بآليات العمل النظرية والعملية وبخاصة ما له علاقة بالمنحى الوظيفي ومهارات القراءة بعامة، والقراءة الناقدة بخاصة، وكذلك الاستفادة من الأدب النظري في بناء الاختبار ومقياس الاتجاهات والبرنامج التعليمي. ومنها دراسة عبد الباري (2016)، ودراسة الياسين ومقابلة (2018). أما ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، فقد تمثل في أنها ربطت بين استراتيجية الجدول الذاتي والقراءة الناقدة ومهاراتها الفرعية، في ظل عدم وجود دراسات تناولت المتغيرين معاً كما أنها تناولت متغير الاتجاه نحو القراءة الناقدة، وقد جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا المجال، وتسهم في وضع هذه الاستراتيجية وإجراءاتها أمام المختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لاستراتيجية الجدول الذاتي كمتغير مستقل، ومع بعضها في المتغير التابع (القراءة الناقدة)، لكنها تميزت عن الدراسات السابقة ذات الصلة في تناولها لمهارات القراءة الناقدة الخاصة بطلبة المرحلة الثانوية (الأول الثانوي)، والاتجاه نحوها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات (مبسلط، 2016؛ رستم، 2016؛ الروقي، 2014) وجود ضعف في أداء الطلبة في القراءة الناقدة أدى إلى قصور لديهم في التعامل مع المحتوى المقروء ومحاولة فهمه، واستيعاب مضمونه، الذي لم يرتق إلى مستويات النقد والإبداع، الذي ما زال في مستوياته الدنيا؛ الأمر الذي بات يهدد التحصيل القرائي والقدرة على تنمية النشاطات الذهنية التي تركز على العمليات العقلية العليا، مما يحدث عجزًا لدى بعض الطلبة في التعامل مع المشكلات المطروحة عبر الكلمة المكتوبة؛ نتيجة استخدام المعّلمين لطرائق تدريس تتعامل مع عملية القراءة على أنها إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله الكاتب.

ولعل من مظاهر هذا الضعف ما أشارت إليه دراسة (عبدالباري، ٢٠١٦:٤٦١) من عدم قدرة الطلبة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وكذلك عدم التفريق بين الفكرة الرئيسة والفرعية، مع ضعفهم الشديد في تحديد المعنى الضمني في النص المقروء، وضعفهم كذلك في تقويم النص المقروء أوالحكم عليه.

كما أن كثيرًا من المعلمين يركزون على معرفة الطلبة للمعلومات الخاصة بالنص القرائّي أكثر من التركيز على مهارات الفهم نفسه ومن جهة أخرى، تعالت أصوات معلمي المباحث المدرسية الأخرى من تعثر الطلبة القرائي، وعدم فهمهم لكثير مما يقرؤون عليهم، وقد عزت نتائج بعض الدراسات ذلك إلى وجود ضعف لدى كثير من معلمي اللغة العربية في القدرة على تعليم مهارات القراءة، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدّية بعيدًا عن الإبداع، والاهتمام بالعمليات الذهنّية الخاصة بالقراءة)حوامدة، 2015:117).

لقد أصبح من الضروري الاهتمام بالتعليم القائم على استخدام أساليب تربوية حديثة، والبحث عن نماذج واستراتيجيات جديدة تقوم بالأساس على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ورفع مستوى التحصيل لديهم، وتفي باحتياجاتهم وتتماشى والتقدم العلمي والتكنولوجي التي تتعدى مجرد استظهار الطالب للمعلومات إلى استخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة. ولقد أكدت العديد من الاهتمامات التربوية في الآونة الأخيرة ضرورة استخدام استراتيجيات تعمل على تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وتساعدهم في توجيه ومراقبة أنفسهم في أثناء القراءة، وعلى استيعاب النص بالاعتماد على أنفسهم (العجرش وحسون، 2017).

حظيت استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) باهتمام كثير من الباحثين والتربويين نظرًا لما تتضمنه تلك الاستراتيجية من إجراءات ونشاطات تشير إلى ضرورة وعي المتعلم بذاته، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية في أثناء القراءة، وما يترتب عليه من مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من التعلم، وإدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافر لديه من خبرات سابقة ذات العلاقة، والتركيز على الطالب وجعله محور العملية التعليمية، وجعله مشاركا إيجابيًا (الياسين ومقابلة، 2018:253).

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي، وهي إحدى أساليب الاستجابة للتوسع الحاصل في بناء المعرفة، وتنظيم المعلومات، وإكساب الطلبة القدرة على التفكير في التفكير.

وتمثل هذه الدراسة محاولة لإعادة النظر في طرائق التدريس الاعتيادية، واستخدام البرامج والطرائق الملائمة لمعالجة القصور الواقع في مهارات القراءة الناقدة عند المتعلمين، وهدفت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

.1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية) α= 0.05) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول

الثانوي تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الجدول الذاتي،الطريقة التعليمية الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما)؟

.2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية) α= 0.05)في اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو القراءة الناقدة تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على الجدول الذاتي، الطريقة التعليمية الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما)؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الفرعية الآتية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لطريقة التدريس.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغيري الجنس وطريقة التدريس (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الفرعية الآتية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغير الجنس.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1. من الناحية النظرية: يقدم البحث الحالي إطارًا نظريايتناول مفهوم القراءة الناقدة، ومهاراتها، وأهميتها واستراتيجيات تنميتها، بالإضافة إلى تناول معلومات نظرية عن استراتيجيةw.l.k.، وآليات تنفيذها وكيفية تطبيقها إجرائيًا، وأهميتها في تنمية القراءة الناقدة.

2. من الناحية التطبيقية قد يفيد هذا البحث:

أ- مخططي مناهج اللغة العربية، وذلك من خلال تضمين مهارات القراءة الناقدة المناسبة لهذه المرحلة في البرامج المقدمة للطلاب في شكل أنشطة وتدريبات مختلفة تساعد في التدريب على هذه المهارات وتنميتها.

ب- معلمي اللغة العربية، وذلك من خلال زيادة وعيهم بطبيعة القراءة الناقدة ومهاراتها، وباستخدام استراتيجية kwl، وفاعليتها في تنمية مستويات الفهم القرائي كافة.

ج- الباحثين، إذ من المتوقع أن يفتح هذا البحث المجال أمام الكثير من البحوث والدراسات المشابهة في مجال القراءة الناقدة، واستراتيجية الجدول الذاتي، التي يمكن أن يُشكل تطبيقها عاملًا من عوامل السعي إلى تطوير استراتيجيات تدريس القراءة، وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

K.w.I: استراتيجية معرفية تقوم على تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة والشارحة لمساعدة الطلبة في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمعلم، وهي من استراتيجيات الاستيعاب القرائي وتتضمن 3 مراحل أساسية هي k.w.I.

K:what I know? ويقصد بها: ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع

W:what I want to learn? ويقصد بها: ماذا يريد المتعلم أن يعرف عن الموضوع

L:what I learned ويقصد بها: ماذا تعلم المتعلم عن الموضوع، ومالذي هو بحاجة إلى تعلمه (الفاهمي،2010).

ويقصد بها في البحث الحالي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة التي يمارسها الطلبة في أثناء تعلمهم النصوص القرائية، وتتلخص في جدول مكون من ثلاثة أعمدة، كل عمود يتطلب الإجابة عن سؤال حول المعرفة، فالعمود الأول**k** يتطلب الإجابة عن المعرفة السابقة لدى الطلبة، بينما العمود الثاني **w** فيطلب الإجابة عن ما تريد أن يتعلمه الطلبة حول الموضوع، أما العمود الثالث **l** فيطلب الإجابة عما تعلمه الطلبة من معارف حول الموضوع.

القراءة الناقدة: مهارة من شأنها أن توصل القارئ إلى التفكير الناقد، وقيامه بحل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقًا (جروان،1999).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنّها شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبّني مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات، وتقاس بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار القراءة الناقدة المعدّ لذلك.

الاتجاهات: حالة من الاستعداد أو التهيؤ العقلي لدى الفرد، يتكون وينظم من خلال خبرات الفرد السابقة أو يجعله يسلك سلوكًا معينًا، ويستجيب بشكل معين نحو جميع الأشخاص والأشياء والمواقف بهذه الحالة، ويتسم الاتجاه بدرجة معقولة من الثبات (أبا الخيل،2001:75)، ويقصد بها في البحث الحالي هي نوع الاستجابة الإيجابية أو السلبية نحو القا ارءة الناقدة. وتقاس من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث.

الصف الأول الثانوي: هو الصف الذي يمثل المرتبة الأولى من مراحل التعليم الثانوي، الذي تم اعتماده من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

1. المحدد المكاني: مديرية تربية لواء الكورة / إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
2. المحدد الزماني: الفصل الثاني 2018 – 2019.
3. المحدد البشري: طلبة الصف الأول الثانوي.
4. المحدد الإجرائي: الأدوات من حيث الصدق والثبات، والأسلوب الإحصائي المتبع وآلية اختبار مجتمع الدراسة وعينتها.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية لواء الكورة / إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2019/2018.

2. اقتصرت الدراسة على مهارات القراءة الناقدة الآتية:

1.مهارات الاستنتاج: أ. استنتاج الفكرة الرئيسة في النص ب.استنتاج المغزى من النص ج.استنتاج المشاعر السائدة في النص د.استنتاج الجملة المحورية

2.**مهارات التذوق الأدبي:** أ.تحديد قرائن لفظية محددة في النص ب. تحديد خصائص النص الأدبية ج. إبراز مواطن الجمال في النص د. تعرف جوانب النقص والقصور في النص.

3. **مهارات التمييز:** أ. التمييز بين الحقائق والآراء المتميزة في النص ب. التمييز بين المعنى المشترك والمعنى المكافىء ج. التمييز بين ما له صلة بالنص مما ليس له صلة د. التمييز بين السبب والنتيجة.

4. **مهارات التقويم:** أ. اشتقاق أحكام على موضع النص ب. تقييم قوة الأدلة والبراهين المستخدمة في النص ج. تعليل الأسباب لِظاهرةٍ ما وردت في النص د. تقييم شخصية الكاتب من خلال

النص.

3. اقتصرت الدراسة على **البرنامج** التعليمي القائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، واختبار القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة الناقدة.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعات المتكافئة؛ لاستقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة في المملكة الأردنية الهاشمية.

أفراد الدراسة

أجرى الباحث باختيار مدرستين من مدارس محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2019/2018م، واحدة للذكور والثانية للإناث بالطريقة القصدية، وهما مدرسة دير يوسف الثانوية للبنات ومدرسة عنبة الثانوية للبنين، وذلك لتعاون إدارتي المدرستين مع الباحث في تسهيل مهمته، ووجود أكثر من شعبة صفية للصف الأول الثانوي فيهما. وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة وتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين، الأولى المجموعة التجريبية، والثانية المجموعة الضابطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس والمجموعة.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
المجموعة التجريبية	29	32	61
المجموعة الضابطة	32	30	62
المجموع	61	62	123

وبذلك تكونت مجموعات الدراسة من مجموعتين هما: المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها، وتكونت من (61) طالبةوطالبة. والمجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس الاعتيادي، وتكونت من (62) طالبةوطالبة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات الآتية:

الأداة الأولى: البرنامج التعليمي القائم على الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي:

تعريف البرنامج

يقوم البرنامج على استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) وتنفيذها في الغرفة الصفية، مع شرح مفصل للخطوات والإجراءات التي يؤديها معلمو الوحدات الدراسية في أثناء تنفيذهم التجربة. تم تحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل وحدة دراسية وفق استراتيجية الجدول الذاتي. وقد اختار الباحث (16) مهارة من مهارات القراءة الناقدة، ووضع (18) مؤشرًا سلوكيًا على تلك المهارات؛ لتنميتها وتدريب المتعلمين عليها، ضمن النصوص القرائية المحددة في المحتويات التعليمية.

ويشتمل البرنامج على ما يلي:

- مقدمة الدليل، ونبذة عامة عن استراتيجيةK.W.L ، وتوجيهات عامة تتعلق بتدريس الوحدات من كتاب (اللغة العربية-مهارات الاتصال) المعاد صياغتها وفقاءللخطوات الإجرائية لاستراتيجية K.W.L الوراء معرفية.
- الأهداف العامة المرتبطة بتدريس الوحدات، والتوزيع الزمني للموضوعات المراد تدريسها.
- خطة السير في تدريس الوحدات وتتضمن ما يلي:

-الأهداف الإجرائية.

-المصادر والوسائل التعليمية التعلمية.

-الخطوات الاجرائية لاستراتيجية K.W.L وهي) ماذا أعرف عن..؟،ماذا أريد أن أعرف عن؟ماذا تعلمت بالفعل عن؟

-النشاطات الجماعية، النشاطات الفردية.

صدق البرنامج التعليمي

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي تم عرضه على (12) محكمين من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية مختصين في المناهج

وطرق تدريس اللغة العربية، و(6) معلمين ومعلمات من معلمي اللغة العربية للصف الأول الثانوي. وطلب إليهم إبداء آرائهم حول البرنامج التعليمي، من حيث الصياغة اللغوية لأهداف الدروس وضوحها وسلامتها، والدقة العلمية في صياغة أنشطة الدروس، والدقة والوضوح في التقويم، وإمكانية تطبيقها على الطلبة. وفي ضوء اقتراحات وتوجيهات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة.

الأداة الثانية: اختبار القراءة الناقدة

حدد الباحث عدد فقرات الاختبار في فقر موزعة على مهارات القراءة الناقدة المعتمدة بحسب ما جاءت في الدراسة، ويلي كل فقرة سؤال أو سؤالان من نوع الاختيار من متعدد، وعددها (16) سؤالًا، وخُصص لكل مهارة سؤال واحد، وقد روعي في اختيار فقرات الاختبار وأسئلته التنوع من حيث طبيعة المادة، وأن يكون لكل سؤال هدف محدد يقيس مهارة من مهارات القراءة الناقدة المحددة في الدراسة.

طريقة بناء اختبار القراءة الناقدة

تم اشتقاق مهارات القراءة الناقدة من المصادر المعرفية المتاحة في الأدب التربوي. وبالرجوع إلى نتائج الدراسات ذات العلاقة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة (أبوجاموس ووحشة،2013؛ Hamdan,2014؛ الياسين ومقابلة، 2018)، ثم عُرضت المهارات على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلى عدد من الخبراء في مجال علم النفس والقياس والتقويم من أساتذة كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء هذه المؤشرات لمهارات القراءة الناقدة. وبعد ذلك أجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين، حيث أخذ الباحث بجميع الملاحظات المتعلقة بالأخطاء النحوية، والإملائية، والطباعية، والصياغة اللغوية، وعلامات الترقيم، وحذفت بعض المؤشرات السلوكية غير الدالة على القراءة الناقدة.

صدق الاختبار:

صدق اختبار مهارات القراءة الناقدة:

تم عرض الاختبار على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، للتأكد من وضوح فقرات الاختبار ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت لأجله، حيث أجريت التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة من المحكمين، وقد حافظ الاختبار على عدد فقراته والبالغة (16) فقرة. حيث تمّ قبول التعديلات التي أجمع عليها (5) محكمين.

ثبات الاختبار

تم إعطاء خمس درجات لكل إجابة صحيحة لكل سؤال، لذلك تراوحت درجة كل مجال بين (0 – 20) وتراوحت درجات الاختبار ككل بين (0-80). وللتحقق من ثبات الاختبار أجرى الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي من غير عينة الدراسة، بلغت (24) طالبًا و(22) طالبة، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0,83) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

الأداة الثالثة: مقياس الاتجاه

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة الناقدة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، في تقدير درجات المقياس ذي البدائل الخمسة (أؤيد، أؤيد بشدة، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات الآتية:

1. صياغة بنود هذا المقياس في صورتها المبدئية حيث تكون من (21) بندًا للقراءة الناقدة.
2. تقدير صدق المحتوى بعرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، وعلى عدد من الخبراء في مجال علم النفس والقياس والتقويم من أساتذة كليات التربية في الجامعات الحكومية الأردنية.وقد أقر المحمكون أن المقياس صادق، ويقيس ما وضع لقياسه، كما أفادوا بوضوح البنود ومناسبتها للطلبة (عينة الدراسة)، وللهدف من المقياس. واقترحوا بعض التعديلات على المقياس، كحذف ثلاث عبارات من المقياس. أجرى الباحث بعمل التعديلات المطلوبة في ضوء هذا الاقتراح ليكون المقياس في صورته النهائية مكونا من (18) بندًا.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية وتكونت من (23) طالبًا وطالبة، وتم حساب معاملات الثبات له بطريقة طريقة كرونباخ ألفا تعرُف الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للفقرات بين (0.81 –0.92)، و(0.91) للمقياس ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة (Lord, 1985).

تصحيح مقياس الاتجاهات نحو القراءة:

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: تنطبق تمامًا (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة درجتان، لا تنطبق إطلاقًا درجة واحدة، لتقدير اتجاهات الطلبة نحو القراءة.

وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب مبدأ الفترات:

(1- أقل من 1.80) درجة اتجاهات منخفضة جدًا نحو القراءة.

(من 1.80- أقل من 2.60) درجة اتجاهات منخفضة نحو القراءة.

(من 2.60- أقل من 3.40) درجة اتجاهات متوسطة نحو القراءة.

(من 3.40- أقل من 4.20) درجة اتجاهات عالية نحو القراءة.

(من 4.20-5.00) درجة اتجاهات عالية جداً نحو القراءة.

تكافؤ المجموعات

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، على النحو الآتي:

أ) مهارات القراءة الناقدة:

أجرى الباحث بتطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبل تطبيق إجراءات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

المهارات	المجموعة	إناث	ذكور	إناث	ذكور
		المتوسط*	المتوسط*	الانحراف	الانحراف
مهارات التمييز	الضابطة	6.039	5.824	2.313	2.456
	التجريبية	5.868	5.916	2.191	2.372
مهارات الاستنتاج	الضابطة	8.032	8.267	2.989	2.118
	التجريبية	8.245	8.441	2.564	2.718
مهارات التذوق الأدبي	الضابطة	8.994	8.326	2.887	2.012
	التجريبية	8.581	8.577	2.319	2.462
مهارات التقويم	الضابطة	4.478	4.561	2.803	1.967
	التجريبية	4.620	4.483	2.389	2.535
اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	الضابطة	27.543	26.978	5.016	5.362
	التجريبية	27.314	17427.	5.164	5.222

- الدرجة العظمى للمهارات من (20)، وللاختبار ككل من (80).

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (3).

يبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة في مهارات القراءة الناقدة، قبل تطبيق إجراءات الدراسة.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	مهارات التمييز	18.924	1	2.699	0.959	0.310
	مهارات الاستنتاج	1.893	1	1.893	0.717	0.405
	مهارات التذوق الأدبي	2.006	1	2.006	0.818	0.363
	مهارات التقويم	2.164	1	2.164	1.048	0.294

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	1.557	1	1.557	0.478	0.529
المجموعة	مهارات التمييز	1.324	1	1.324	0.470	0.525
	مهارات الاستنتاج	2.515	1	2.515	0.952	0.311
	مهارات التذوق الأدبي	2.116	1	2.116	0.863	0.321
	مهارات التقويم	2.406	1	2.406	1.165	0.286
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	2.166	1	2.166	0.665	0.460
الخطأ	مهارات التمييز	363.135	129	2.815		
	مهارات الاستنتاج	340.689	129	2.641		
	مهارات التذوق الأدبي	316.179	129	2.451		
	مهارات التقويم	266.385	129	2.065		
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	419.895	129	3.255		

ب) الاتجاه نحو القراءة:

أجرى الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبل تطبيق إجراءات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

المجموعة	ذكور		إناث	
	المتوسط*	الانحراف	المتوسط*	الانحراف
الضابطة	3.16	0.925	3.20	0.846
التجريبية	3.19	0.884	3.17	0.893

الدرجة العظمى من (5).

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجاتة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	1.266	1	1.266	0.972	0.302
المجموعة	1.108	1	1.108	0.851	0.328
الخطأ	167.958	129	1.302		

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة، قبل تطبيق إجراءات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان: المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس وفق البرنامج التعليمي القائم على الجدول الذاتي، المجموعة الضابطة التي تم تدريسها وفق الطريقة التقليدية.

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

- **مهارات القراءة الناقدة:** ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار مهارات القراءة الناقدة المعد ذلك.
- **الاتجاهات نحو القراءة:** ويعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو القراءة المعد ذلك.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.
- تحليل التباين المشترك الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الفرعية الآتية:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لطريقة التدريس.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس.**

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (6) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد (Two way MANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	الجنس	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط*	الانحراف	المتوسط*	الانحراف
مهارات التمييز	ذكور	الضابطة	6.039	2.313	13.622	2.519
		التجريبية	5.868	2.191	18.155	2.983
	إناث	الضابطة	5.824	2.456	13.957	2.166
		التجريبية	5.916	2.372	18.802	3.008
مهارات الاستنتاج	ذكور	الضابطة	8.032	2.989	14.279	3.154
		التجريبية	8.245	2.564	18.737	3.621
	إناث	الضابطة	8.267	2.118	14.549	3.416
		التجريبية	8.441	2.718	18.322	3.519

المهارات	الجنس	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط*	الانحراف	المتوسط*	الانحراف
مهارات التذوق الأدبي	ذكور	الضابطة	8.994	2.887	12.299	2.998
		التجريبية	8.581	2.319	18.142	3.154
	إناث	الضابطة	8.326	2.012	12.357	3.211
		التجريبية	8.577	2.462	17.692	3.515
مهارات التقويم	ذكور	الضابطة	4.478	2.803	11.119	2.685
		التجريبية	4.620	2.389	17.881	3.140
	إناث	الضابطة	4.561	1.967	11.3	3.446
		التجريبية	4.483	2.535	17.627	3.591
اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	ذكور	الضابطة	27.543	5.016	51.319	6.952
		التجريبية	27.314	5.164	72.915	6.781
	إناث	الضابطة	26.978	5.362	52.163	5.386
		التجريبية	17427.	5.222	72.443	6.284
	الذكور ككل		27.429	5.194	62.117	7.299
	الإناث ككل		27.198	5.281	62.303	7.105

- الدرجة العظمى للمهارات من (20)، وللاختبار ككل من (80).

يبين الجدول (7):

1) **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغير طريقة التدريس، وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي**؛ أي أن الذين تعلموا القراءة باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي، كان أداؤهم أفضل من أداء أقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا مهارات القراءة الناقدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. وبهذا تبين أن البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الجدول الذاتي كان ذا أثر مهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالطريقة التقليدية الموصوفة في دليل المعلم لهذه الغاية.

وقد يعزى ذلك إلى حدة استراتيجية الجدول الذاتي بالنسبة إلى الطلبة، إذ إنها جذبت انتباههم وزادت من دافعيتهم، واستمتعوا بتعلمهم مهارات القراءة الناقدة وفق هذا البرنامج، الذي مثل أسلوبًا جديدًا لتعلمهم من خلال تنفيذ النشاطات الفردية والزمرية، وقادهم إلى الاعتماد على النفس في المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتفكير.

وقد تُفسر النتيجة السابقة بأن الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يمتلكون قدرات معرفية تمكنهم من تركيز انتباههم وفهمهم لمحتوى المادة الدراسية ودمج المعلومات الجديدة مع معلوماتهم السابقة وترميزها وخزنها بطريقة من شأنها أن تسهل عليهم تذكرها واسترجاعها، بحيث يتم من خلال ذلك تحرر الطلب من قيود التصورات العقلية الجامدة إلى حرية المبادرة الذاتية، وتأصيل التفكير غير العادي من أجل صياغة تصورات تجعلهم قادرين على تحسين ورفع مستوى التفكير الناقد لديهم. أضف إلى الأثر الفعال الذي أحدثته الاستراتيجية بإعطاء الطلبة الحرية في التفاعل مع بعضهم بعضًا، حيث يتم التفاعل من أجل تحديد معرفتهم السابقة، وما يريدون أن يعرفوه عن الموضوع (القصار،35:2018).

الجدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي قيمة هوتلنغ=0.702 ح=0.012	مهارات التمييز	3.441	1	3.441	0.816	0.364	0.008017
	مهارات الاستنتاج	2.699	1	2.699	0.707	0.411	0.010
	مهارات التذوق الأدبي	4.051	1	4.051	1.085	0.290	0.009
	مهارات التقويم	3.873	1	3.873	1.016	0.297	0.011

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	3.204	1	3.204	0.607	0.469	0.013
المجموعة قيمة هوتلنغ=0.722 ح=0.004	مهارات التمييز	29.129	1	29.129	6.909	0.000*	0.201
	مهارات الاستنتاج	28.512	1	28.512	7.466	0.000*	0.199
	مهارات التذوق الأدبي	30.549	1	30.549	8.183	0.000*	0.221
	مهارات التقويم	28.624	1	28.624	7.511	0.000*	0.208
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	33.484	1	33.484	6.345	0.000*	0.289
الجنس قيمة هوتلنغ=0.127 ح=0.512	مهارات التمييز	2.659	1	2.659	0.631	0.426	0.201
	مهارات الاستنتاج	2.488	1	2.488	0.651	0.468	0.199
	مهارات التذوق الأدبي	3.022	1	3.022	0.810	0.365	0.221
	مهارات التقويم	4.513	1	4.513	1.184	0.276	0.208
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	4.925	1	4.925	0.933	0.319	0.289
الخطأ	مهارات التمييز	543.864	129	4.216			
	مهارات الاستنتاج	492.651	129	3.819			
	مهارات التذوق الأدبي	481.557	129	3.733			
	مهارات التقويم	491.619	129	3.811			
	اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل	680.733	129	5.277			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وقد يكون سبب ظهور النتيجة السابقة عائدًا إلى أن استراتيجية الجدول الذاتي ساعدت على ممارسة مهارات التفكير تلقائيًا من خلال تنفيذ خطوات الاستراتيجية، وذلك من خلال تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع وقراءة الموضوع وتنظيم أفكارهم ومعلوماتهم وربط معارفهم السابقة بالجديدة، حيث وضعوا أسئلة حول ما يريدون تعلمه، والإجابة عن هذه الأسئلة من خلال النصوص المختلفة، وكذلك البحث عن الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة عليها في المراجع المتعددة، وهذا جعل المتعلم نشطًا في أثناء توظيف الاستراتيجية، وأكثر فهمًا للمعلومات؛ مما ساعدهم أيضًا على استخدام طاقاتهم التفكيرية الكامنة، التي لم تكن لتكتشف لولا المرور بهذه الخطوات (أبو خوصة،2014)، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الياسين ومقابلة (2018)، ودراسة رستم (2016)، اللتين أكدتا أهمية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وربما تكون طبيعة بناء الاستراتيجية مؤكدة على مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس، إضافة إلى فاعليتها في تنشيط المعرفة السابقة، والاعتماد على النفس في التعلم، فيحدد الطلبة ما يريدون تعلمه، وتحديد مجالات الإفادة مما تعلموه، الذي قد يكون ساهم بشكل إيجابي في تنمية مستوى تحصيل الطلبة القرائي (البلوي، 2016).

ويدعم هذه النتيجة فيكتور (Vector,2008) الذي يرى أن التعلم الحقيقي يبدأ من تحدي المعلمين لقدرات المتعلمين من خلال طرح أسلة واقعية تحتاج إلى حلول، وتضع المتعلمين في مواقف تعمل على تطوير المهارات ذات العلاقة بالتفكير الناقد، وهذه المهارات تستند إلى طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة همها الأول نقل أثر التعلم من المستوى المعرفي والتذكري والتحليلي إلى المستوى التطبيقي والناقد، إضافة إلى اعتماد البرنامج التعليمي على حرية التعلم وإتاحة الفرص الوفيرة لدى المتعلم من اجل الاعتماد على نفسه في الوصول إلى المعرفة، وتطبيقها بغية تنمية مهارات الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (الروقي، 2014؛ السليتي ومقدادي، 2012؛ الخوالدة، 2002) التي أشارت في تنائجها إلى فاعلية البرامج والنماذج والاستراتيجيات المستخدمة في دراساتهم إلى تنمية وتحسين المهارات القرائية في كافة المستويات لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يكون تدريس القراءة الناقدة باستخدام استراتيجية (K.W.L) حثّ الطلبة على المشاركة بنشاط وفاعلية في الصف لفهم النص وكتابة الأفكار، وليس فقط لفهم المعلومات في النص التحليلي، بل الحصول على أفضل التفاصيل الداعمة، والكلمات المرجعية والصعبة.

وقد يعزى تفوق طلبة التجريبية على الضابطة إلى عملية التفاعل بين السياق اللغوي للنص والسياق العقلي للطالب، وتكامل المعرفة الجديدة

مع المعرفة السابقة، إذ عملت استراتيجية k.w.l على تنشيط الخبرات السابقة، واستدعاء المعرفة السابقة لفهم ما يقرؤون.

أضف إلى النشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية التي أدت إلى زيادة التفاعل الصفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة والمقارنة والترجيح؛ وهذا أدى بدوره إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم اللغوي (سعيد،2009).

واتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التي استخدمت استراتيجية k.w.l كدراسة (العفيفي، 2013) ودراسة (الرويس، 2015) اللتين أشارتا إلى جدوى استراتيجية k.w.l ومناسبتها لمختلف المراحل التعليمية، وكدراسة (حرب،2011)، ودراسة (صومان وعبد الحميد، 2014) اللتين أظهرتا أن استراتيجية الجدول الذاتي أكثر فاعلية من الطرق الاعتيادية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. وتختلف مع دراسة (Stahl, 2003) التي تشير نتائجها إلى عدم فعالية استراتيجية kwl في تفعيل المعرفة السابقة.

2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس.

وقد يعزى تساوي الجنسين إلى أن الجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم؛ ذلك لأن طريقة التفكير هي مسألة عقلية، يكتسبها الطالب كخبرة من عوامل البيئة (عليان،1991).

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى الجنس في اختبار القراءة الناقدة إلى أن التجربة التعليمية الجديدة قد قدمت تعزيزًا مناسبًا، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريبًا لجميع الأعضاءعلى حد سواء، وساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل الافراد في أثناء التعلم، وبالتالي لم تظهر مجموعات الجنس المختلفة مستويات متباينة في الأداء على مستوى اختبار مهارات القراءة الناقدة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة؛ فالذكور والإناث درسوا المحتوى التعليمي نفسه، واستخدموا الإجراءات نفسها، يضاف إلى ذلك الزيارات المتبادلة بين المعلم والمعلمة، والمتابعة الحثيثة من الباحث، ويستدل من هذه النتيجة فاعلية استراتيجية k.w.l لكلا الجنسين، أو لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أن المادة التعليمة القائمة على استخدام استراتيجيةk.w.l لتحسين مهارات القراءة الناقدة لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

ويمكن تفسير عدم وجود أثر للجنس في القراءة الناقدة إلى عدم وجود فروق في القدرات العقلية والذكاء العام بين الجنسين، فضلًا عن التشابه في الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية التي تعزز تشابه استيعاب الطلبة من أفراد الجنسين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رستم (2016)، ودراسة (Stahl,2003) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس.وتختلف مع نتيجة دراسة (صومان وعبد الحميد، 2014) التي أكدت على وجود أثر للجنس في الاستيعاب القرائي، ولصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغيري الجنس وطريقة التدريس (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الفرعية الآتية:

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغير الجنس.

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة في التطبيق البعدي لاتجاهاتهم نحو القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

الجنس	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط*	الانحراف	المتوسط*	الانحراف
ذكور	الضابطة	3.16	0.925	3.17	0.981
	التجريبية	3.19	0.884	3.97	0.883
إناث	الضابطة	3.20	0.846	3.26	0.849
	التجريبية	3.17	0.893	4.62	0.984
الضابطة ككل		3.18	0.929	3.22	0.965
التجريبية ككل		3.18	0.906	4.30	0.927

- الدرجة العظمى من (5).

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (Two way ANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي	0.955	1	0.955	0.770	0.371	0.008 017
المجموعة	9.511	1	9.511	7.664	*0.000	0.341
الجنس	10.519	1	10.519	8.476	*0.000	0.228
الخطأ	160.089	129	1.241			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يبين الجدول(9):

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس، وذلك لصالح تقديرات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ومن هنا يمكن القول إن استراتيجية الجدول الذاتي كانت ذات أثر في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف الأول الثانوي نحو القراءة الناقدة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب لعل أبرزها أن استراتيجية الجدول الذاتي زادت من اتجاهات الطلبة نحو التعلم، وفهم المفردات والمفاهيم الواردة في الدرس التعليمي بطريقة فاعلة، إذ أجرى كل منهم بعرض هذه المفاهيم بأسلوبه الخاص بشطل جماعي وتعاوني، واحترام وجهات نظر زملائهم؛ مما زاد من دافعيتهم نحو تعلم القراءة الناقدة، وتوافرت لديهم اتجاهات مجببة نحوها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اهتمام الطلاب والطالبات بالتعلم وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) كان كبيرًا، وأن النشاطات والتدريبات التي بنيت وفق هذه الاستراتيجية قد أكسبت الطلبة (ذكورًا وإناثًا) قدرات متقاربة في اكتساب مهارات القراءة؛ مما ساعد على إلغاء الفروق بينهما (أبو جاموس ووحشة، 2014). وقد تفسر النتيجة السابقة بتوفير الجو التعليمي المناسب لطلبة المجموعة التجريبية، فقد تم عرض النشاطات والتدريبات بشكل واضح، كما أن تحديد مهام الطلبة وأدوارهم في نشاطات استراتيجية الجدول الذاتي وتدريباتها أكسبهم الثقة بالنفس والقدرة على اكتساب مهارات القراءة الناقدة.

وقد يكون تفسير النتيجة السابقة عائد إلى أن استراتيجية الجدول الذاتي تشجع الطلبة على التفاعل والحوار وتبادل الآراء والأفكار، وتنمي روح العمل الجماعي من خلال تقسيم الصف إلى مجموعات وتعزيز روح المنافسة الشريفة بين الطلبةالأمر الذي قلل من درجة القلق عندالطلبة

وأشعرهم بأنهم يخضعون لتجربة جديدة في تعلم القراءة بعامة، والقراءة الناقدة بخاصة، وهو ما أثر على مستوى اتجاهاتهم نحوها وأدت إلى تحسنها. ولعل الفترة التي خضع فيها الطلبة للتجربة جعلتهم أكثر ألفة باستراتيجية الجدول الذاتي، وبالتالي كان أثرها في تغيير الاتجاهات أكبر، وتجيء نتيجة هذا السؤال منسجمة مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت في مجملها إلى وجود علامة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو موضوعات دراسية معينة وتحصيلهم الأكاديمي في هذه الموضوعات (سعيد، 2009؛ عقيلي، 2010؛ Siribunam & Tayraukham,2009) كما جاءت نتيجة هذا السؤال متفقة مع نتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة، وبين تحصيلهم في استيعاب النصوص المقروءة (مبسلط، 2016؛ رستم، 2016).

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

فقد دلت نتائجها على أن للجنس أثرًا في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة ولصالح الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تفضيل الطالبات الموضوعات الأدبية التي تتناسب وطبيعتهن الأنثوية، مثل اللغات والفنون والصحافة. ويبتعدن عن الموضوعات الأخرى مثل الرياضيات والمهن والجغرافيا، وهذا ما تؤكده دراسة فيرجسون (Ferguson,1994)، إذ وجد أن اتجاهات الطالبات إيجابية أكثر من اتجاهات الطلاب نحو الموسيقا والقراءة والكتابة.

وقد يعزى السبب أيضًا إلى المكانة المرموقة التي احتلتها الفتاة الأردنية في مجالات الحياة المعاصرة مقارنة بالذكور، ولاسيما مجال التعليم والعمل خارج البيت؛ مما سبب تحسنًا في اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية بخاصة، والقراءة بعامة. كما أن الإناث لديهن ذكاء فطري يحتاج إلى جهد كبير من أجل تنميته، ولديهن شغف شديد لاستيعاب وتطبيق للاستراتيجية الجديدة التي سرعان ما انسجمن معها.

أضف إلى أنهن أكثر قلقًا من الذكور في أداء الواجبات، وتحضير الدروس؛ مما أتاح لهن زيادة الحصيلة اللغوية والخبرات القرائية من خلال المطالعات الخارجية، وكذلك فإن طبيعة الإناث تدعوهن إلى الرغبة في إثبات الذات والتفوق على الذكور، والرغبة في التنافس في التحصيل سواء أكان التنافس مع الذكور أو مع أقرانهن من الطالبات.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث يبدين اهتمامًا وحماسًا للاستراتيجيات الجديدة أكثر من الذكور، وقد يعزى تفوق الإناث على أقرانهن من الذكور إلى انضباطيتهن وجديتهن في إنجاز الأعمال بدقة عالية، وأن لديهن الجرأة في أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهن، وأن الإناث يظهرن قلقًا في أثناء التعامل مع الواجبات والمهمات الموكولة إليهن، وأنهن أكثر قدرة في التعلم اللغوي (أبو يونس، 2012).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي، بحيث يتم معالجة الموضوعات من خلال أنشطة وتدريبات لغوية وقرائية تعزز تعلم مهارات التفكير الناقد، والعمل على تفعيل البرامج والنماذج القائمة على استراتيجية الجدول الذاتي.K.W.L

2. إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة استراتيجية الجدول الذاتيK.W.L وتأثيرها في تنمية مهارات لغوية أخرى، وفي تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة، للتثبت من طبيعة العلاقة القائمة بين إجراءات التعلم والتعليم، وتنمية الإطار القيمي والانفعالي لدى الطلبة.

3. إعطاء الجوانب المعرفية والانفعالية والنفسحركية (المهارية) الاهتمام المتوازن عند تصميم التدريس على حد سواء، والاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مواد اللغة العربية.

المصادروالمراجع

أبا الخيل، ف. (2001). فاعلية استراتجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وانتاج الوسائل التعلمية والاتجاه نحوه لدى طالبات الغرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض، *مجلة مستقبل التربية*، 7(20).

أبو الهيجاء، خ. والسعدي، ع. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعليم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 19(1)، 129-183.

أبو جاموس، ع. ووحشة، ر. (2014). أثر استراتجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، *مجلة مشكاة للعلوم الانسانية*، 1(2).

أبو خوصة، أ. (2014). أثر توظيف استراتيجيتي (K.W.L.H) والمخططات المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة*.

أبو يونس، م. (2013). فعالية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن في محافظة خان يونس، *رسالة*

ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

البلوي، ع. (2016). أثر التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) على تحصيل طلاب التخصصات النظرية بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(5)، 245-255.

الجراح، ر. (1997). مدى توافر الاسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذة الأسئلة، *رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.*

جروان، ف. (1999). *الموهبة والتفوق والابداع*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

حرب، م. (2011). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، *دراسات: العلوم التربوية*، 38(5)، 740- 749.

حوامدة، م. (2015). فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(2)، 113-127.

الخوالدة، م. (2002). أثر توظيف الاحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، *رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.*

رستم، ه. (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي واتجاهات الطلبة نحوها، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين.*

الروقي، ر. (2014). فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.*

الرويس، ع. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية (k.w.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 10(2)، 223-234.

زهران، ح. (2005). *علم نفس النحو*. القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، م. (2009). فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة*، 96، 162-202.

السليتي، ف. ومقدادي، ف. (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 9(26)، 1980-2006.

السيد، م. (1997). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صومان، أ. وعبد الحميد، ز. (2014). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،17(4)،229-265.

طعيمة، ر. والشعيبي، م. (2006). *تعليم القراءة والآداب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، م. (2016). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(2).

العجرش، ح. وحسون، م. (2017). أثر استراتجية المنظمات المعرفية التخطيطية في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*،7(4).

عرام، م. (2012). أثر استخدام استراتيجية (k.w.l) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبالت الصف السابع الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.*

العزام، إ. (2003). أثر الاستراتيجيات القبلية في تحصيل مادة الثقافة الاسلامية والاحتفاظ به لدى طلاب الأول الثانوي في الأردن، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.*

العفيفي، أ. (2013). أثر توظيف استراتجية kwl في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الاساسي، *رسالة ماجستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.*

عقيلي، س. (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى الطلبة المكفوفين، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 154، 26-66.

عليان، ع. (1991). أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع، *رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.*

القصار، أ. (2018). أثر استراتيجية (K.W.L.M) في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التربية الاسلامية، *مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية*، 14(2).

مبسلط، ج. (2016). أثر استخدام استراتجية (K-W-L) في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، *رسالة ماجستر، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.*

مرعي، ت. والحيلة، م. (2002). *طرائق التدريس العامة*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

موسى، م. (1994). أثر القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة البحث في التربية والنفس*، 8(1)،121-156.

الناقة، م. وحافظ، و. (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مدخلاته وفنياته، *كلية التربية، جامعة عين شمس*.

نصر، ح. (1996). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، *المجلة العربية للتربية*، 16(1)، 230 – 261.

الهاشمي، ع. والدليمي، ط. (2008). *استراتجيات حديثة في فن التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الياسين، أ. ومقابلة، ن. (2018). أثر استراتجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، *دراسات: العلوم التربوية*، 45(2).

References:

Aba Al-Khail, F. (2001). The effect of cooperative learning strategy in acquiring skills in the field of designing and producing the learning aids and the trend towards it among students of the third level in the College of Education for Girls in Riyadh, *Future of Education Magazine*, 7(20).

Abdul Bari, M. (2016). The effectiveness of a program based on the participatory strategic reading approach to developing critical reading skills among middle school students, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(2).

Abu Alhaija, Kh., and Saadi, I. (2003). The effect of the teaching model and the teaching method on developing critical reading skills among fourth-graders, *Damascus University Journal for Educational Sciences*, 19(1), 129-183.

Abu Jamous, Abd., and Wahsheh, R. (2014). The effect of three-dimensional learning strategy on reading comprehension and written summarization for the tenth grade students, *Mishkat Journal for the Humanities*, 1(2).

Abu Khoussa, A. (2014). The effect of employing strategies of (K.W.L.H) and conceptual plans on developing thinking skills in technology among the eleventh graders in Gaza, *Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza*.

Abu Yunus, M. (2013). The effectiveness of using the (K.W.L) strategy in developing reading comprehension skills for eighth graders in Khan Yunis, *Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza*.

Al-Afifi, A. (2013). The effect of employing the kwl strategy on modifying alternative perceptions of technological concepts for seventh graders, *Unpublished Master Thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza*.

Al-Ajrash, H., and Hassoun, M. (2017). The effect of the strategy of planning knowledge organizers on the achievement of the fourth literary students in the subject of the history of Arab Islamic civilization, *Journal of the Babel Center for Humanities*, 7 (4).

Al-Azzam, I. (2003). The effect of pre-strategies on the acquisition and retention of Islamic culture for first secondary students in Jordan, *Unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Baghdad*.

Al-Balawi, A. (2016). The effect of teaching using the strategy of (K.W.L) on the achievement of students of theoretical specializations at the College of Science and Arts in Al-Ula in the subject of statistical applications in the humanity sciences, *International Journal of Specialized Education*, 5(5), 245-255.

Al-Hashemi, Abd., and al-Dulaimi, T. (2008). *Modern strategies in the art of teaching*. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Al-Jarrah, Rima. (1997). The availability of questions related to critical reading skills in reading books and texts for the three upper grades of the basic stage and teachers' practice of these questions, *Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan*.

Al-Naqah, M, and Hafez, W. (2002). Teaching Arabic in General Education: Its Inputs and Techniques, *Faculty of Education, Ain Shams University*.

Al-Qassar, A. (2018). The effect of (K.W.L.M) strategy on developing contemplative thinking for students of the fourth literary class in Islamic education, *Research Journal, College of Basic Education*, 14 (2).

Al-Rouqi, R. (2014). The effectiveness of self-questioning strategy and activating previous knowledge in developing critical reading skills of first-year high school students and their attitudes toward it, *Unpublished doctoral thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia*.

Al-Ruwais, A. (2015). The effectiveness of using the strategy of (k.w.L) in the students' of the College of Education achievement in the general curriculum course, *Taibah University Journal for Educational Sciences*, 10 (2), 223-234.

Al-Said, M. (1997). *In the methods of teaching Arabic*. Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Al-Slaiti, F, and Miqdadi, F. (2012). The effect of an educational program based on the job entrance in improving critical reading skills among the ninth grade students in Jordan, *Al-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 9(26). 140-2006.

Alyan, Abd. (1991). The effect of teaching geography with methods of discovery and lecture on developing critical thinking among ninth grade students, *Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan*.

Alyaseen, A., & Maqableh, N. (2016). The effect of the self-schedule strategy on improving critical reading skills among eighth grade students in Jordan. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *45*(2). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/11686

Al-Yaseen, A., and Magableh, N. (2018)., *Dirasat: Educational Sciences*, 45(2).

Amirian, S.M.R. (2013). Teaching Reading Strategies to ESP Readers, *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(22), 19-26.

Aqeely, S. (2010) The Effect of Using Metacognitive Strategies in Teaching Science on Achievement, Metacognition Skills, and Attitude among Blind Students, *Journal of Dirasat in Curricula and Teaching Methods*, 154, 26-66.

Aram, M. (2012). The effect of using (k.w.l) strategy on acquiring concepts and skills of critical thinking in science among seventh grade students, *Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University*.

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

Casey, B.L. (2009). Using KWL strategies in reading for students with autism. http://www.brighthub.com/education/special/topics/autism.aspx.

Estes,Th. (1999).Attitudes toward reading, *Alternative in assessment paper presented at the annual reading conference at length university 24th , beth lehen, pennsy vania*.

Fengjuan, Z. (2010). The integration of the know, want-learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors, *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 77-83.

Ferguson. O. W. (1994). The effects of different instructional types on achievement in world history and students attitude twoards the subject, *Dissertation abstract international*, 54(8), 2976.

Grabe, W. (2010). *Reading in Second Language: Moving from Theory to Practice*. U.S of America: Cambridge University Press.

Hamdan, H. M. (2014). KWL – plus effectiveness on improving reading comprehension of tenth graders of Jordanian male students, *Theory Practice in Language Studies*, 4(11), 2278- 2288.

Harb, M. (2013). The Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Reading Awareness of 10th Grade Students in Jordan. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *38*. Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/3797

Indah, M. (2018). The Use Of K-W-L (Know-Want-Learn) Strategy to Improve Students' Reading Skill in Descriptive Text for the Eighth Grade Students of SMPN 1 Pecangaan Jepara in Academic Year of 2017/2018, *English Linguistics Research*, 9(1), 86-98.

Jafari, S.M. & Shokrpour, N. (2012). The Reading Strategies by Iranian ESP Students to Comprehend Authentic Expository Texts in English, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 102-124.

Lord, F. (1985). Applications of Item Response Theory to practicical Testing Problems. Hillsdale, New jersey: Lawrence Erblaum Associates..

Mardiana, A. (2016). Using KWL Srategy To Enhance Reading Comprehension Achievement And Characters Of The Seventh Grade Students Of Smpn 1 Babat Supat,Musi BanYAsin, *Jele Journal Of English Literacy Education*, 3(2) 135-147.

Mari, T., and Al-Heelah, M. (2002). *General teaching methods*. Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Mubaslat, J. (2016). The effect of using the K-W-L strategy on the achievement of fifth-grade students' reading and their attitudes towards learning in public schools in Nablus Governorate, *Master Thesis, College of Education, An-Najah National University, Nablus, Palestine*.

Musa, M. (1994). The effect of free and guided reading on developing critical reading skills and critical thinking among student-teachers in the College of Education, *Journal of Research in Education and Psychology*, 8(1), 121-156.

Nasr, H. (1996). The effect of using accompanying written and verbal activities on developing some critical reading skills, *Arab Journal of Ed*ucation, 16(1), 230 - 261.

Ogle, D. (1999). *KWL in action: Secondary instructors find applications that work*, In E. K. Dishner et al.(eds.). Reading in Content Areas: Improving Classroom Instruction, (453-494). Dubuque, IA:Kendall/ Hunt.

Risnawati, A. (2014). The effect of using KWL strategy on efl students' reading comprehension achievement at SMP Negeri 4 Palembang, *Unpublished Magister Thesis, Sriwijaya University, Faculty of Teacher Trainning and Education, Palembang*.

Riswanti, R., & Lismayanti, D. (2014). The Effect of Using KWL (Know, Want, Learned) Strategy on EFL Students' Reading Comprehension Achievement, *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.

Rusmiat, R. (2017).Using KWL Strategy To Improve Students' Reading Comprehension, *Unpublished doctoral dissertation, Tanjungpura University Pontianak.*

Rustem, H. (2016). The effectiveness of an educational program based on the self-scheduling strategy in developing reading comprehension skills and student attitudes towards it, *Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Tishreen University*.

Saeed, M. (2009). The effectiveness of two metacognitive strategies in the development of achievement, critical thinking, and the attitude towards grammar for middle school students, *the Journal of Reading and Knowledge*, 96, 162-202.

Soman, A., and Abdel Hamid, Z. (2014). The effect of metacognition strategy on improving reading comprehension skills in the Arabic language for tenth grade students in Amman, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(4), 229-265.

Stahl, K. A. D. (2003). The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers, *Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens*.

Sulistyo, G. (2011). *Reading for Meaning Theories, Teaching Strategies, and Assessment*. Malang: Pustaka Kaiswaran.

Tuaima, R., and Al-Shuaibi, M. (2006). *Teaching reading and literature different strategies for a diverse audience*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Vector, M. (2008). Socratic does shakes peare: seminars and film, *Row man 8 little field Education, ED 489014.*

Zahran, H. (2005). *Developmental psychology*. Cairo: The World of Books.