

فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E'S" في تنمية مهارات القراءة الناقدية  
لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

أ/ مسفر سياف محمد البويني  
ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس  
اللغة العربية – جامعة بيشة

د/ سعيد بن فنيس علي الشهراني  
أستاذ المناهج وطرق تدريس  
اللغة العربية المشارك بكلية التربية  
والتنمية البشرية – جامعة بيشة

المجلد (٩٠) العدد أكتوبر (ج ٢) ٢٠٢٤م

## المستخلص:

هدف هذا البحث الكشف عن فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "E'SV" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج شبه التجريبي. وقام الباحث بإعداد أدوات البحث، وهي: ١/ قائمة بمهارات القراءة الناقدة ٢/ دليل المعلم لتدريس مجموعة البحث التجريبية باستخدام استراتيجية E'SV ٣/ دليل تدريبي لمساعدة المعلم في تطبيق الاستراتيجية. ٤/ اختبار تحصيلي في القراءة الناقدة. وتم التأكد من الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، كما تم التحقق من ثبات الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين فقراته حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠.٣١٤ و ٠.٧٧٨)، وطبق البحث على عينة مكونة من (٩٢) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة ببشة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤/١٤٤٥هـ. وللوصول إلى نتائج البحث تم استخدام اختبار (ت). وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات (التمييز؛ والاستنتاج؛ والتدوق؛ والتنبؤ؛ والتقييم وإصدار الحكم) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٨٥.٣ مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ ٧٠.٤، مما يدل على تحسن في مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية يعزى لأثر استراتيجية التدريس المتبعة على مستوى مهارات القراءة الناقدة جميعها. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عددًا من التوصيات؛ ومنها: إجراء دراسات مشابهة للكشف عن تأثير التعلم باستخدام هذه الاستراتيجية على مهارات لغوية أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** الفاعلية، استراتيجية دورة التعلم السباعية (E'SV)، مهارات القراءة الناقدة.

## **The Effectiveness of the Seven-E'S Learning Cycle Strategy in Developing Critical Reading Skills among First-Year Secondary School Students.**

**Prepared by:**

**Dr. Saeed Fnais Al-Shahrani**

Mesfer Sayyaf Al-Buwaidni

Email: [msfralfhyl@gmail.com](mailto:msfralfhyl@gmail.com)

### **Abstract:**

The aim of this research is to reveal the effectiveness of the Seven-E'S Learning Cycle Strategy in developing critical reading skills among first-year secondary school students. To achieve this, the researcher used the descriptive survey method and the quasi-experimental method. The researcher prepared the research tools, which are: 1/ A list of critical reading skills. 2/ A teacher's guide for teaching the experimental research group using the 7E's strategy. 3/ A training guide to help the teacher apply the strategy. 4/ An achievement test in critical reading. The apparent validity was verified by presenting it to a group of specialized arbitrators in the field. The stability of the test was also verified by calculating the correlation coefficients between its paragraphs, where the correlation values ranged between (0.314 and 0.778). The research was applied to a sample of (92) first-year secondary school students in Bisha Governorate during the second semester of the year 1444/1445 AH. To reach the research results, the (t) test was used. The results revealed statistically significant differences in the skills of (discrimination; inference; tasting; prediction; evaluation and judgment) between the average scores of the control and experimental groups in the post-test in favor of the experimental group. The results also revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the post-test in favor of the experimental group, as the average scores of the experimental group reached 85.3 compared to the average scores of the control group, which reached 70.4, indicating an improvement in critical reading skills in the experimental group attributed to the effect of the teaching strategy followed on the level of all critical reading skills.



---

In light of these results, the researcher presented a number of recommendations, including: conducting similar studies to reveal the effect of learning using this strategy on other language skills.

**Keywords:** *Effectiveness, 7E', Critical Reading Skills*

## مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

### المقدمة:

تعدّ اللغة وعاءاً للفكر، ومراًة للحضارة الإنسانية التي تنعكس عليها مفاهيم التخاطب بين البشر، وقد اهتم الإنسان بها وطوّرت آلياتها لتصبح قادرة على احتواء كل ما هو جديد. ومما لا شك فيه أن اللغة العربية من اللغات السامية المتجذرة في التاريخ الإنساني، وهي لغة القرآن الكريم الذي شرفها الله تعالى بنزول كلامه المقدس بها حيث قال عز وجل " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " سورة يوسف، الآية: ٢.

وللغة العربية أربع مهارات هي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، حيث إن كلّاً منها يشكّل فناً متكاملًا يؤثر ويتأثر بالآخر. (حبيب الله، ٢٠٠٠، وطعيمة، ٢٠٠٤).

ويُعد ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ كون القراءة وسيلة الإنسان الأساسية للوصول إلى المعرفة والمعلومات، وهي النافذة الواسعة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة؛ وهي مفتاح كل معرفة في التخصصات جميعها ومنها تستمد بقية فنون اللغة العربية الأخرى عناصرها. (الخطيب، ٢٠٠٩). فتُعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة بحسبانها المنهل والمنبع الأول لاستيفاء العلوم الأخرى كلها فهي من أهم مهارات اللغة لما لها من أثر بالغ في حياة الفرد والمجتمع، فبها تتقدّم أم على أمم، وبها يتمكّن الإنسان من الاتصال بالمعارف الإنسانية، فهي بمثابة حلقة وصل بين الماضي والحاضر، فلولا القراءة ما وصلت الشعوب إلى ما هي عليه الآن من تقدم ورقي في الميادين والأصعدة جميعها. كما تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات اللغة الأربع، بل أنها الأهم لطالب العلم فمن خلالها تتضح شخصيته، ويكوّن معارفه، ومن خلالها يطوّر ميوله، واحتياجاته؛ ليرتقي بنفسه ومجتمعه. وتبرز أهمية القراءة في هذا العصر؛ نظرًا لتقدم التكنولوجيا؛ حيث ظهرت وسائل إنتاج المعرفة الحديثة بصورها المختلفة. وتشمل القراءة مهارات فرعية، وهي على أنواع مختلفة، وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أية مادة يجب عليه أن يكون قادرًا على القراءة السليمة، والإلمام بمهاراتها المختلفة. (الحسن، ٢٠٠٠).

والقارئ الجيد ينبغي ألا ينطلق في عملية القراءة على إدراك الكلمات، ومعرفة الحقائق فحسب، بل عليه إدراك مع ما سبق أهمية هذه الكلمات في الموضوع المطروح، والوقوف على العلاقات القائمة بينها، وتنمية فهمه للأفكار المعروضة فيها، لذا فإن مفهوم القراءة قد تطور من كونها عملية ميكانيكية بسيطة تبدأ بالتعرف إلى الحروف، والكلمات والنطق بها، إلى مفهوم أكثر تطوراً يستلزم تدخل شخصية الإنسان بجوانبها المختلفة؛ للقيام بنشاط عقلي يتضمن الفهم، والربط، والاستنتاج. (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٥).

الأمر الذي أدى إلى نشوء وتطور مصطلح القراءة الناقدة؛ نتيجة لتطور مصطلح القراءة من جهة، والظروف المختلفة التي تمر بها المجتمعات من جهة أخرى؛ مما جعلها تعي دور القراءة عموماً، والقراءة الناقدة تحديداً. (Brame, 2002)

وفي ضوء تطور النظرة إلى مفهوم القراءة الناقدة، فرضت المجتمعات على مدارسها أن تكون قارئاً ناضجاً ينهض بمسؤولياته، ويلحق التطورات الحديثة ويشارك بصورة إيجابية في مشكلات مجتمعه وقضاياها. (السليتي وفؤاد، ٢٠١٢).

والقراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة حيث التفاعل بين القارئ والنص وتفحص ما يتضمنه النص من إحياءات، وإشارات، ورموز، ودلالات، ضمن عملية تشخيصية للمقروء، والقيام بمعالجته؛ للوقوف على مزاياه وعيوبه من خلال تحليله، وتفسيره، وإدراك أهدافه، ومرامييه، ثم نقده في ضوء معايير علمية، وموضوعية، وفي ضوء خبراته الشخصية، وآراء الآخرين. (Strang, 2001).

ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة فلسفات حديثة، تعدّ أساساً لعدد من الطرق المستخدمة في التدريس، ومن هذه الفلسفات الفلسفة البنائية والتي اشتقت منها استراتيجيات متنوعة تقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة، تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، ومن هذه النماذج والاستراتيجيات استراتيجية دورة التعلم البنائية: "seven E's" حيث تركز على المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم، وتؤكد على التعلم ذي المعنى من خلال الدور النشط والمشاركة الفاعلة للطلاب في الأنشطة التي يؤدونها بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية (فضل، ٢٠٢٠). وتعد دورة التعلم من الأساليب التي تقوم على البناء المعرفي والمشتقة من النظرية البنائية والتي تهتم بالتعلم القائم على بناء

المعرفة وخطوات استخدامها، كما تعد تطبيقاً لنظرية بياجيه في النمو المعرفي، كما توفر مجالاً واسعاً للتدريس ومساعدة المتعلمين على اكتساب جوانب تربوية عديدة مثل تنمية المفاهيم واكتساب المهارات العملية والميل نحو المادة من خلال تطوير تعلمهم والانتقال به من التعلم بالتلقين إلى المشاركة (عطية، ٢٠٠٨).

وتتكوّن استراتيجية دورة التعلم السباعي "7E's" من سبع مراحل، أو أطوار، على النحو التالي:

طور الإثارة (التنشيط) (Excitement Phase)؛ وطور الاستكشاف (Exploration Phase)؛ وطور التفسير (Explanation Phase) ويهدف هذا الطور إلى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه؛ و طور التوسع (Extension Phase)؛ و طور التمديد (Extend Phase)؛ و طور تبادل المعلومات (Elicit Phase) ويهدف إلى تبادل الأفكار أو الخبرات عن طريق ترك الطلاب يتحاورون فيما بينهم في استنتاج العلاقات وطور التقويم (Evaluation Phase) ويهدف هذا الطور إلى تقييم تعلم فهم المتعلمين للمفاهيم والمهارات التي تعلموها، وتشمل هذه المرحلة المراحل السابقة كلها.  
مشكلة الدراسة:

نظراً لكثافة المعارف أصبح اهتمام علماء التربية منصّباً على تركيز أسباب المعرفة في الاتجاه المعاصر في بناء المناهج الدراسية وظهر ذلك الاتجاه بصورة واضحة، ومن ذلك تنمية مهارات القراءة الناقدة والتي تعدّ مجالاً ثرياً في تنمية الوعي لدى الطلاب، وذلك بإثارة تفكيرهم وتحدي عقولهم وبناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية.

وعلى الرغم من أهمية القراءة الناقدة لدى المتعلمين إلا أن هناك دراسات وأدبيات تربوية أثبتت أن هناك ضعفاً في مهارات القراءة الناقدة ، ومنها دراسة كلاً من : (السويدي، ٢٠٠٦، وحافظ، ٢٠٠٨، رابعة، ٢٠١٢، وأبو جاموس ، ٢٠١٢، وعطية، ٢٠٠٢، وآل تميم، ٢٠١٤، الروقي، ٢٠١٤، الحوامدة، ٢٠١٥)، ومن مظاهر ذلك الضعف التي اتفقت عليه هذه الدراسات عدم قدرت الطلبة على التفريق بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، والرأي والحقيقة، واستنتاج هدف الكاتب من النص المقروء، وتحديد المعاني الضمنية في النص، وتقويم النص والحكم عليه، والوقوف عند المعنى السطحي للنص

القرائي دون التعمق في النص والبحث عمّا وراء النص من قيم وكيفية الحكم عليه، والاستفادة منه في مواجهة مواقف الحياة، ولمعالجة مثل هذه المظاهر فقد أشارت الدراسات السابق ذكرها في أول الفقرة بضرورة الاهتمام بالقراءة الناقدة مع مراعاة تقويم مهاراتها لمعرفة المستوى المتوافر من المهارات لدى المتعلمين، ومن هنا تتبلور مشكلة البحث الحالي في: تعرف فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ويمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة في: (ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي)؟  
**فرضيات الدراسة:**

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التمييز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة الاستنتاج لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التدوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التنبؤ لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.



الفرض الخامس: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى التقويم وإصدار الحكم لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

الفرض السادس: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاختبار البعدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي على مستوى مهارات: (التمييز، والاستنتاج، والتدوق، والتقويم وإصدار الحكم، والتنبؤ) جميعها بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

**أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التمييز لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة الاستنتاج لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٣. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٤. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التنبؤ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٥. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التقويم وإصدار الحكم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٦. الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي على مستوى مهارات: (التمييز، والاستنتاج، التدوق، والتقويم وإصدار الحكم، والتنبؤ).

**أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

**أ. الأهمية النظرية:**

- تمثلت أهمية هذا البحث في كونه استجاب للاتجاهات الحديثة في مجال التدريس التي تركز على تعليم كل فرد كيف يتعلم مستنداً على مبدأ التعلم الذاتي، مما يساعد على إثراء الموقف التعليمي، والتفاعل بين عناصر العملية التعليمية.
- تقديم إطار نظري عن فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- قلة الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's) في تعليم اللغة العربية ودورها في تنمية مهارات القراءة الناقدة - في حدود علم الباحث-.
- قد يعزز الجهود التي بُذلت في وزارة التعليم والإسهام في تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم، ومن هذه الخطط إدخال مقرر التفكير الناقد في بعض مراحل التعليم.

**ب. الأهمية العملية:**

- التوجه إلى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية من خلال تحفيزه على البحث والاستقصاء والاكتشاف والتفسير والتنبؤ وتبادل للمعلومات والأفكار للوصول إلى حل مشكلات القراءة الناقدة عند طلاب الصف الأول الثانوي.
- إعداد دليل للمعلم، وآخر للطالب يمكن الاستفادة منهما عند التدريب على استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's) في البحوث المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- قد يسهم هذا البحث في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذا البحث في مراحل التعليم العام، والمواد الدراسية بمختلف فروعها.

**حدود الدراسة:**

الموضوعية: اقتصر البحث في تعرف فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's) في تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال مقرر الكفايات اللغوية المقرر من وزارة التعليم طبعة (١٤٤٤/١٤٤٥هـ).

البشرية: طلاب الصف الأول الثانوي.

المكانية: طبق هذا البحث في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير في مدينة بيشة، مكتب تعليم وسط بيشة.

الزمانية: تم تنفيذ البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٤ / ١٤٤٥ هـ) ٢٠٢٣ م - ٢٠٢٤ م؟

**مصطلحات الدراسة:** الفاعلية: عرفها الفيروز آبادي من مادة (فعل)، "الفعل: حركة الإنسان، أو كناية عن كل عمل متعدد." القاموس المحيط، (ص ١٠٤٣). وعرفها اللقاني والجمال بأنها "القدرة على تحقيق الأهداف من أجل الوصول للنتائج المطلوبة بأقصى حد ممكن" (اللقاني والجمال، ١٩٩٦، ٢٤٨).

استراتيجية دورة التعلم السباعية (7E's): عرفها زيتون "هي نموذج تعليمي - تعليمي يتكون من سبع خطوات إجرائية يستخدمها المعلم مع الطلبة داخل غرفة الصف، أو المختبر، أو الميدان التربوي بهدف قيام الطالب ببناء معرفته العلمية بنفسه من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى." (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٥٥). وتعرف أيضاً: "بأنها استراتيجية تدريسية تعمل على تفعيل المعرفة السابقة عند الطالب في تكوين واكتشاف المعرفة العلمية الجديدة وهي تتكون من سبع مراحل: الإثارة والاستكشاف والتفسير والتوسيع والتمديد وتبادل المعلومات والتقييم" (Munang, teal, 2008).

ويعرف الباحثان استراتيجية دورة التعلم السباعية (E'sv) إجرائياً بأنها: الاستراتيجية التعليمية التي يدرس بها المعلم طلاب المجموعة التجريبية وتهدف إلى تعزيز التفكير في عملية التعلم من خلال سبع خطوات رئيسية وهي: الإثارة، الاستعراض، والتوضيح، والتوسيع، والتقييم، والتوجيه، والتعاون. في تدريس القراءة الناقدة لطلاب المجموعة التجريبية، والتي تمكنهم من تطوير وتعزيز مهاراتهم في تحليل النصوص وفهم النصوص المكتوبة بشكل أعمق وتقويتها بواسطة النقاش والتفاعل مع المحتوى، ويمكن قياس تأثيرها عن طريق إجراء الاختبار البعدي لقياس تحسن مستوى القراءة الناقدة للطلاب، والذي قام بإعداد الباحث لأغراض هذا البحث.

مهارات القراءة الناقدة: عرّفها شحاته بأنها: "عملية عقلية نشطة ترتبط بالقدرات العقلية العليا لدى القارئ، فهي جزء من التفكير الناقد، وترتبط بحل المشكلات، ويقوم فيها القارئ بنقد ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه ومناقشته وتقويم ما يقرأ من حيث المحتوى والسياق المنطقي، وذلك في ضوء معايير محددة". (شحاته، ٢٠١٦، ١٩٧). وعرفها السمالوسي بأنها: "عملية هادفة نشطة يقوم بها الطلاب من خلال تفاعلهم العقلي والوجداني مع الموضوع المقروء؛ بهدف تذكر جزئياته، وتحليله وتفسيره، وإعادة بنائه وتقييمه وإصدار الحكم عليه في ضوء معايير محددة". (السمالوسي، ٢٠١٤، ١٠٧).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: نشاط عقلي يقوم به طلاب الصف الأول الثانوي، ويتطلب وعيهم وقدرتهم على التحليل والموازنة بهدف فهم مضمون المقروء، وتحليله، وتشمل مهارات (التمييز، والاستنتاج، والتذوق الأدبي، والتقويم، والتنبؤ). لتنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم وين تحقّقه من خلال الاختبار التحصيلي الذي يتم تطبيقه على المجموعة التجريبية بعد تدريسها باستراتيجية دورة التعلّم السباعي، والذي قام بتصميمه الباحثان لأغراض هذه الدراسة

### الإطار النظري والدراسات السابقة

مدخل عن النظرية البنائية واستراتيجية دورة التعلّم السباعية "7E" (مفهومها وتطورها، وإمكانية تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلالها:

### تمهيد:

تعدّ النظرية البنائية من المذاهب الفكرية التي ظهرت في العصر الحديث وأحدثت ثورة في البحث والتطبيق في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وقد لاقت تأثيراً كبيراً في مجال التربية، حيث أصبحت منهجاً فكرياً ونشاطاً تربوياً هاماً في التعليم. والنظرية البنائية أحد المداخل التي يشدّد عليها التربويون في العقدين الأخيرين، وتركز على توظيف التعلّم بوساطة سياقات حقيقية والبعد الاجتماعي في إحداث التعلّم، وتستند العديد من استراتيجيات التعليم الحديثة على النظرية البنائية، وتعد استراتيجية دورة التعلّم نموذج تطبيقاً وترجمة لبعض أشكال النظرية البنائية التي تؤكد على التعلّم النشط، وتشجع على استقلالية المتعلّم باعتباره مركزاً للعملية التعليمية، وتغذية الفضول الطبيعي لديه؛ ممّا

يسمح للمتعلم ببناء معرفته بنفسه في مناخ اجتماعي ومادي حقيقي، ويعد المعلم دوراً مهماً في استراتيجية دورة التعلم، حيث يحدد المفاهيم، ويصيغ المشكلات، ويوفر الخبرات والأنشطة الحسية، وتتميز استراتيجية دورة التعلم بعدة مميزات، مثل تفاعل المتعلم مع العملية التعليمية والربط النظري للمعارف

ووصفت البنائية التعلم بحسب الوهر بأنه: "عملية بناء مستمرة ونشطة وغرضية؛ أي أنها تقوم على اختراع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة، أو إعادة بناء تراكيبه للعالم، والتعليم ليس عملية تراكمية للمعرفة؛ بل عملية إبداع تحدث تغييرات في التراكيب المعرفية الجديدة الموجودة لدى المتعلم". (الوهر، ٩٦) >2002

ومن زاوية أخرى أصبحت تنمية التفكير من القضايا التربوية التي تلقى الاهتمام في النظم التربوية الحديثة. لم يعد الهدف الرئيسي للتعليم هو إكساب الطلاب المعارف والحقائق فحسب، بل يتعداها ليشمل تنمية قدراتهم في التفكير السليم. وبالتالي، فإن التعليم يركز على تعليم الطلاب كيفية التعلم وكيفية التفكير (الصباغ، ٢٠١٣).

والتعليم وفق النظرية البنائية يحدث في بيئة واقعية من خلال التفسير الشخصي للخبرة واستخدام الفهم الحالي في الحالات الجديدة لكي تبني معرفة جديدة، لذلك يختلف المتعلمون فيما بينهم ببناء المعرفة، وتلقى النظرية البنائية باعتبارها من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة المعاصرة اهتماماً متزايداً في الفكر التربوي المعاصر، وهذا ما شجع الباحث ليبي بحته باستراتيجية Seven E's التي تعكس أفكار البنائية، ولا سيما بسعي المعلم لتمكين المتعلم من إيجاد العلاقات بين المفاهيم وإعادة تشكيل المعرفة بحيث تصبح ذات معنى، وهذا ما عمد إليه الباحث وأيضاً عمل عليه من خلال البرمجية التي صممت بهدف تحسين تعلم التلاميذ في مقرر اللغة العربية وزيادة تحصيلهم فيه مستنده في ذلك إلى جملة من الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية.

إذ يعتمد التعلم البنائي على الفكرة التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، لذلك لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلاً للمعرفة، بل ميسراً لعملية التعلم، لذا عليه أن يضع في ذهنه إن بناء المعرفة يختلف لدى المتعلمين، لاختلاف المعرفة السابقة، والاهتمام، ودرجة المشاركة (زيتون، 2007، 24).

## ومما سبق يمكن القول بأن:

(١) توصلت النظرية البنائية إلى أن عملية التعلم ليست مجرد تراكم للمعرفة والمعلومات، بل هي عملية فعلية ونشطة تتضمن بناء معرفة جديدة وإعادة بناء المعرفة السابقة، ويتم ذلك من خلال توفير بيئات تعليمية واقعية وفعالة، والتركيز على التعليم بواسطة الخبرات الحسية والمعرفية والاجتماعية، بحيث يتفاعل المتعلم بنشاط في عملية التعلم ويتعلم من الآخرين ومن البيئة المحيطة به، وتتميز استراتيجية دورة التعلم بأنها تعتمد على تفاعل المتعلم مع العملية التعليمية وتشجيعه على المشاركة النشطة واستخدام فهمه الحالي في حل المشكلات وبناء المعرفة الجديدة. وتعطي دورًا مهمًا للمعلم في تحفيز المتعلمين وتوجيههم وتوفير الخبرات والأنشطة التعليمية الحسية، لتعزيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي وبناء معرفتهم الخاصة. وتهدف النظرية البنائية أيضًا إلى تنمية قدرات المتعلمين في التفكير السليم والتحليل والاستدلال، حيث يوضح الباحث أن التفكير النقدي والإبداعي هما من الجوانب الأساسية في عملية التعلم والتفكير وتطوير الذكاء.

(٢) يمكن القول أنّ النظرية البنائية تعتبر منهجًا تربويًا مهمًا يركز على دور المتعلم وتفاعله النشط مع محتوى التعلم، ويعزز الاستقلالية والإبداع ونمو القدرات الذهنية لديه، وهذا ما جعل النظرية البنائية تحظى بأهمية كبيرة في العديد من المجالات الاجتماعية والتربوية وتستخدم في تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة.

### استراتيجية دورة التعلم:

تعد دورة التعلم من الطرائق التدريسية المهمة في تدريس الرياضيات والعلوم التي تم اقتراحها لوضع علاج مناسب لصعوبات التعلم وتحسين مستوى الطلاب، وجاءت صياغتها في صورتها الأولى على يد كل من (Karblus & Atkin). (جاسم، ٢٠٠٠:

(١٠١)

وأشار (Abrahan, 1986: 121) إلى أنّ دورة التعلم نموذج تدريسي يمكن أن يستخدمه (المدرس) في التدريس الصفّي كطريقه تدريسية.

ورأى (Karplus) أن التعلم يتحسن ويتطور خلال دائرة التعلم المنبثقة من النظرية البنائية، التي تمثل طريقة في التفكير نشاطاً للوصول للمعرفة، إذ إن الافتراض الرئيس في النظرية البنائية هو أن التعلم يبني معرفته بنفسه. (Grayson, 2002: p.212) .  
**تطور استراتيجية دورة التعلم:**

إن الإنسان يكتسب من عالمه الخارجي حسب اعتقاد بعض العلماء على اعتبار أن عقل الإنسان صفحة بيضاء يمكن أن يكتب عليها المعلومات عن طريق الارتباط بين المثبرات والأحاسيس وما تشعر به الحواس في حين رأى "بياجيه" أن هذه الأفكار غير كاملة لأن الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون أن يستخدم حواسه والتي لا تكون هي الوحيدة عن تنسيق المعلومات داخل العقل لان هناك قدرات تتمثل في الأفكار الأساسية العامة، والمتعلم لا يمكنه الاستيعاب من خلال الاستماع والتلقي فحسب بل يجب أن يتضمن إحاطة المتعلم بمواقف معينة يضع من خلالها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه ويقارن ما توصل إليه ويأتي دور المدرس لبنني المعرفة لديه، وهذا هو مبدأ استراتيجية دورة التعلم. (الأمين، ٢٠٠١: ٤٤) .

وتعد استراتيجية دورة التعلم تطبيقاً تربوياً وترجمة لبعض الأفكار البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتتكون عملياً من ثلاث مراحل هي:

1 المرحلة الأولى دورة التعلم الثلاثية: وكانت تتكون من ثلاث مراحل هي: استكشاف المفهوم، تقويم المفهوم، تطبيق المفهوم

2. دورة التعلم الرباعية: (الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقييم) ،

3. دورة التعلم الخماسية: ثم تطورت بيايبي (Bybee) إلى خمس مراحل هي:

الانشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقييم) ،

4. دورة التعلم السباعية: ولمواكبة تطور استراتيجيات تدريس العلوم فقد وسع

التربويون دورة التعلم (E's 5)، لتصبح سبع مراحل (E's 7)، هي: (الإثارة، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التمديد، تبادل المعلومات، الامتحان) .(زيتون، 2007، 455).



وتعد استراتيجية النموذج البنائي. (7 E's) نموذجًا تعليميًا يستخدمه المعلم مع التلاميذ بهدف تنمية المعرفة لديهم بشكل بنائي وذاتي لاستخدامها بشكل أمثل. وترجع أهمية استراتيجية Seven E's البنائية إلى كونها تؤدي إلى تحقيق النواتج التعليمية-التعلمية التي تمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة مما يضمن نشاط المتعلم في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعله مع تلك الخبرات.

#### الأمر الواجب مراعاتها عند استخدام استراتيجية دورة التعلم:

تجزئة الطلاب إلى مجموعات بحيث لا تقل كل مجموعة على خمس طلاب على الأقل إعداد وتجهيز الوسائل والأدوات التي تخص كل درس؛ وإنشاء سجلات النشاط بحيث تكون الأسئلة والملاحظات المدونة مناسبة لأعمار الطلاب؛ وإتاحة الفرصة الكافية للطلاب للمناقشة وتبادل الرأي فيما بينهم وتنفيذ نشاطات مرحلة الكشف وعلى المشرف توجيههم كلما احتاج الأمر.

لابد أن يقوم الطلاب بتسجيل الملاحظات والاستنتاجات في سجل النشاط ومن ثم يقوم المشرف بجمعها والإطلاع عليها وتسجيل ملاحظاته ومدى استيعابهم. أن يطلب المشرف تبريرات منطقية لنتائجهم أو استنتاجاتهم بغض النظر عما إذا كانت تلك النتائج صحيحة أو غير صحيحة. (الأمين، ٢٠٠١: ٥٣).

#### مفهوم دورة التعلم السباعية:

- إحدى طرائق التدريس التي تستمد أصولها وإطارها النظري من نظرية بياجيه للنمو المعرفي وتستخدم في تحسين التدريس. (الأمين، ٢٠٠١: ٤٢)

- إستراتيجية تدريسية تستمد حقيقتها من النظرية البنائية، وهي في جوهرها تقوم على التفاعل النشط للتعلم خلال المواقف التعليمية التعلمية، إذ يتم هذا التفاعل النشط عبر ثلاث مراحل هي مرحلة الاستكشاف ومرحلة الإبداع المفاهيمي، ومرحلة تطبيق المفهوم لتنمية الجوانب المعرفية الرياضية. (أبوعطايا، ٢٠٠٤: ١٣)

- نموذج بنائي تعليمي تعليمي يتكون من سبعة خطوات إجرائية يستخدمها مدرسي الرياضيات مع الطلاب داخل غرفة الصف، بهدف أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٥٥)



- نموذج تعليمي ذا تسلسل هرمي مطور يتركز على اكتشاف المفاهيم ثم توسيعه ويساعد الطلاب على بناء المعرفة بصورة منتظمة فضلاً على تنمية أساليب تفكير معينة. (Kursat & Mehmed, 2008: 50)

- استراتيجية تدريسيه تعمل على تفعيل على المعرفة السابقة عند الطالب في تكوين واكتشاف المعرفة العلمية الجديدة وهي تتكون من سبع مراحل الإثارة الاستكشاف والتفسير والتوسيع والتمديد وتبادل المعلومات والتقييم. (الأغا، ٢٠١٢: ٥٥)

الخطوات الإجرائية لاستراتيجية (E's7 البنائية): (صادق، ٢٠٠٣: ١٦٥)  
أما المراحل السبع فكل مرحلة تبدأ بالحرف (E) وخطواتها الإجرائية في النموذج (E'S7 البنائي على النحو التالي:  
١. مرحلة الإثارة (الانشغال): Engage phase

وتهدف هذه المرحلة الى تحفيز الطلاب وإثارة فضولهم واهتمامهم بموضوع معين ويكون دور المدرس خلق الإثارة، وتوليد الفضول، وإثارة الأسئلة، وتشجيع التنبؤ، واستخراج الاستجابات التي تكشف عما لدى الطلاب من معلومات وخبرات سابقة، أو كيف يفكرون تجاه الموضوع، في حين يقوم الطلاب بإظهار الاهتمام حول المفهوم أو الموضوع عن طريق التساؤل الذاتي وأن يسأل الطلاب أنفسهم أسئلة من قبيل:- لماذا حدث هذا؟- ماذا أعرف بالفعل من هذا؟ - ماذا أستطيع أن أكتشف حول هذا المفهوم أو الموضوع؟.

#### مرحلة الاستكشاف Exploration phase

وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطي المعلم الطلاب فرصاً للعمل سوياً بدون توجيه مباشر من قبله، وعليه أن يعمل على مساعدة الطلاب في هذه المرحلة لإرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب عن طريق توفير الخبرات والتعاون معاً.

(Yager, R,1991:52)

ويكون دور المدرس: تشجيع الطلاب للعمل معاً مع أدنى إشراف منه؛ وملاحظة واستماع الطلاب والتحقق من مشاركتهم في الاستكشاف؛ ويسأل الطلاب أسئلة محيرة؛

ليوجههم وجهة جديدة للبحث والتقصي عند الضرورة لذلك؛ ويعطي الفرصة للعمل خلال المشاركة ويكون مرشدًا ومساعدًا للطلاب أثناء إجراءات التجارب وقيامهم بالأنشطة. في حين يكون دور الطلاب: استخدام البحث والاستقصاء، لتحقيق إرضاء فضولهم نحو المفهوم أو الموضوع؛ والتفكير بحرية في حدود النشاط الذي يقومون به؛ وصياغة فروض وتنبؤات جديدة؛ وتبادل المناقشات مع بعضهم البعض؛ وتسجيل الملاحظات والأفكار وتعليق الأحكام.

## ٢. مرحلة التفسير ( التوضيح ) : Explain phase

على المدرس أن يشجع الطلاب على تفسير المفاهيم وفق أسلوبهم الخاص وتوضيح تفسيراتهم والاستماع بشكل ناقد لتفسيرات بعضهم بعضًا ولتفسيرات المدرس وعلى الطلاب أن يستخدموا التوضيحات المسجلة أثناء تفسيراتهم وأن يعطي التفسيرات والتعريفات باستخدام الخبرات السابقة كأساس لهذه المناقشة، وتهدف هذه المرحلة إلى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المصطلحات. (الفتلاوي، ٤٠ : ٢٩٦).

ويكون دور المدرس: تشجيع الطلاب لتوضيح المفاهيم والتعريفات وتفسير الملاحظات؛ وطرح أسئلة على الطلاب لتقديم البرهان والتوضيح؛ وتزويد الطلاب بالتعريفات والتفسيرات والعبارات التوضيحية؛ واستخدام الخبرات السابقة للطلاب كأساس لتفسير المفاهيم الجديدة.

في حين يكون دور الطلاب: استخدام مصادر متنوعة للمعلومات والمناقشات الجماعية وتفاعلهم مع المدرس؛ للتوصل إلى تعريفات وتفسيرات للمفهوم المراد دراسته؛ وتفسير الإجابات والحلول الممكنة، أو الاستفادة من تفسيرات الآخرين، ومناقشة تفسيرات الآخرين؛ والاستماع لبعضهم البعض ومحاولة فهم التفسيرات التي يقدمها المدرس؛ والاستفادة من الأنشطة السابقة، واستخدام الملاحظات في تقديم التفسيرات. (الهويدي، ٢٠٠٥ : ٧).

## ٣. مرحلة التوسع ( التفكير التفصيلي ) : Extend phase

خلال هذه المرحلة على الطلاب أن يطبقوا المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة وأن يستخدموا الأسماء والتعريفات الشكلية مع تذكير الطلاب بالتفسيرات البديلة والبيانات

والأدلة الموجودة لاستكشاف المواقف الجديدة كما تطبق في مرحلة الاستكشاف؛ لأنّ الطلاب يجب أن يستخدموا المعلومات السابقة لطرح الأسئلة واقتراح الحلول واتخاذ القرارات وعمل التجارب وتسجيل الملاحظات، وتهدف هذه الخطوات إلى اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم. (الفتلاوي، العدد ٤٠ : ٢٩٧)

**ويكون دور المدرس:** استخدام المعلومات والخبرات المستخدمة سابقاً كوسيلة للمزيد من التعلم والتطبيقات الأخرى، وتشجيع الطلاب لتطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة، مع تكليف الطلاب بتوضيح البرهان والبيانات ويوجه أسئلة منها: ماذا تعرف بالفعل؟ لماذا هذا التفكير؟.

في حين يكون دور الطلاب: هو تطبيق المصطلحات، والتعريفات، والتفسيرات، والمهارات المتعلقة في مواقف أخرى جديدة ومتشابهة، واستخدام ما لديهم من معرفة لتقديم الأسئلة، واقتراح وصياغة القرارات، وتصميم التجارب، مع تقديم الاستنتاجات الواقعية والمعقولة بالبرهان؛ وتسجيل الملاحظات والتفسيرات.

#### ٤. مرحلة التمديد: Extension phase

تهدف هذه المرحلة إلى توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة في مواد دراسة أخرى.

ويكون دور المدرس: البحث عن اتصال المفهوم مع المفاهيم الأخرى (الشنطاوي، ٢٠٠٨: 6)؛ وتوجيه أسئلة مثيرة لمساعدة الطلاب لرؤية العلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى.

في حين يكون دور الطلاب:

عمل الاتصالات ورؤية العلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى؛ وصياغة الفهم الموسع أو التفصيلي للمفاهيم أو الموضوعات الأصلية؛ وعمل الربط والعلاقات بين المفهوم أو الموضوع ومواقف الحياة اليومية أو الواقعية.

#### ٥. مرحلة التبادل (التغيير):

تهدف هذه المرحلة إلى استبدال التصورات الخاطئة بالتصورات العلمية الصحيحة وتقدم المفاهيم المتناقضة وتعرض في هذه الحالة على أن يكون التصور الجديد أكثر

وضوحًا وليكون أكثر فعالية من الناحية التفسيرية، ويكون له قوة تنبؤية أكبر من التصور الموجود (الکرد، ٢٠٠٩: ٦)، ويكون دور المدرس: ربط المعلومات عن المفهوم أو الموضوع بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى وجمع المشاركة الشيقة والتعاون من خلال الأنشطة وتبادل الخبرات.

في حين يكون دور الطلاب هو: تقديم المعلومات عن المفهوم أو الموضوع وعلاقته بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى، والتعاون بين الطلاب بالمشاركة الشيقة، والأنشطة لتوضيح العلاقات وتبادل الأفكار.

#### ٦. مرحلة التقييم (الاختبار) : Evaluate phase

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم تعلم فهم المتعلمين للمهارات والمفاهيم التي تعلمها ويكون دور المدرس: ملاحظة الطلاب في تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة. تقييم معرفة ومهارات الطلاب؛ والبحث في الدليل الذي يقيمه الطلاب ومدى تمكنهم من تغيير تفكيرهم أو سلوكهم؛ والسماح للطلاب لتقييم معرفتهم ومهاراتهم العلمية والجماعية؛ وطرح أسئلة مفتوحة النهاية مثل: لماذا تعتقد أو تفكر في هذا...؟ ما الدليل أو البرهان لديك...؟ ماذا تعرف عن هذا...؟ كيف تستطيع أن توضح أو تفسر هذا...؟ في حين دور الطلاب: الإجابة عن الأسئلة المفتوحة النهائية باستخدام الملاحظات والأدلة والتفسيرات السابقة المقبولة؛ وإظهار الفهم أو المعرفة أو المهارة؛ وتقييم تقدمهم ومعرفتهم العلمية؛ واستخدام التقييم البديل للبرهان عن فهمهم للمفهوم أو الموضوع.

#### ٧. ماهية القراءة الناقدة:

٨. وعرفت القراءة الناقدة بأنها قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقييمية (Cochran, 1993)؛ من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضموناً ومؤلفاً (Lewis, 1991). وعليه، يكون هذا المفهوم للقراءة الناقدة مشتملاً على ثلاثة أمور، هي:

#### ٩. (١) حقيقتها (قراءة ما وراء السطور).

١٠. (٢) عمليات التفكير الرئيسية التي تتطلبها (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)

١١. (٣) الهدف منها (اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام). وبينما يطلق فريق من الباحثين على القراءة الناقدة اسم القراءة الفعالة (Active Reading)، ويطلق عليها فريق ثان اسم القراءة الاستراتيجية (Strategic Reading)، كما يطلق عليها فريق ثالث اسم القراءة الفاحصة (Close, Reading) (Meagher and Wada, 1996)، ومهما اختلفت المسميات التي تطلق على القراءة الناقدة، تبقى حقيقتها وما تتطلبه من عمليات تفكير والهدف منها واحد، وتأتي أهمية القراءة الناقدة من أهمية القراءة نفسها؛ فالقراءة عملية تفكير نشط، والقراءة الناقدة عملية تفكير ناقد نشط (Hoffman, 1992)، من شأنها أن تساعد الطلبة في أن يستقلوا بتفكيرهم ويعتمدوا على أنفسهم، وأن تعطيهم فرصة لمناقشة القضايا والتعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم، وأن تعلمهم ربط الخصوصيات بالعموميات والجزئيات بالكليات من أجل اتخاذ القرارات إصدار الأحكام (Davidson, 1994; Wright, 2001). وقد أشار كلا من (Peters, 1990; Meagher and Wada, 1996; Claggett et., 1999)

١٢. إلى أن أهم ما يميز القارئ الناقد من صفات هي أنه: (١) يقظ العقل حاضر الوجدان منفتح مرن، (٢) لا يقبل المقروء (مضموناً ولغة) على عواهنه (حاضريه)، (٣) ينظر في المقروء من زوايا مختلفة، (٤) يتخذ موقفاً مسوغاً مما يقرأ.

١٣. أما فيما يتعلق بما يقوم به القارئ الناقد، قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، من أفعال، فتتمثل في أنه: يستحضر معارفه ومعلوماته وخبراته السابقة ذات الصلة والتعلق بما سيقراً؛ ويصدر توقعات عما سيقراً؛ ويضع أهدافاً لقراءته؛ ويقرأ المادة بتركيز شديد؛ ويعلق على ما يقرأ ويتساءل حوله؛ وينظم ما يمارسه من عمليات تفكير ويوجهها؛ ويبني معنى مما يقرأ ويراقب فهمه واستيعابه له؛ ويوظف ما يعرفه من استراتيجيات القراءة وينوع فيها وفق أهدافه؛ ويحلل ما يقرأ ويركبه ويقومه؛ و يتخذ قرارات بشأن المقروء ويصدر فيه أحكاماً. (Erwin, 1985; Peters, 1990; Meagher and Wada, 1996)

١٤. وتُعدّ القراءة الناقدة أحد مستويات فهم المقروء التي أشار إليها بعض الباحثين المختصين في القراءة. فقد أوردت كل من سميث وروبن ( Smith,1969; Rubin,1997 ) أربعة مستويات لفهم المقروء، هي: ( 1 ) فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويعني هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة ( أفكار رئيسية، أفكار فرعية، تفاصيل، ..... ) وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها. ( 2 ) فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية في المقروء، وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به والتوصل إلى تعليمات.
١٥. ( 3 ) فهم المقروء بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا المستوى تقويم المقروء واتخاذ قرارات بشأنه وإصدار أحكام فيه.
١٦. ( 4 ) فهم المقروء بالمستوى الإبداعي: ويعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصالة والجدة؛ أي في الحياة العلمية وفي حل المشكلات.
١٧. وحدد جودمان وبيرك ( Goodman and Burke,1983 ) أربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء، لتدخل القراءة الناقدة في المستوى الثالث منها، وهذه المستويات هي:
١٨. ( 1 ) المستوى الحرفي ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث، وما في المقروء من تفضيلات وأسباب ونتائج.
١٩. ( 2 ) المستوى الاستنتاجي ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية، وغرض الكاتب، والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعليمات.
٢٠. ( 3 ) المستوى التقويمي ويتعلق بتقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون، وفي ضوء معايير داخلية وخارجية.
٢١. ( 4 ) مستوى الإعجاب والتقدير ويشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمقروء من حيث لغته ومضمونه.

٢٢. وهناك تصنيفات أخرى أوردها الباحثون لمستويات فهم المقروء، منها: (1 ( تصنيف باريت (Barrett, 1972) ذو المستويات الأربعة (الحرفي والتفسيري والرمزي والتطبيقي) (
٢٣. (2) تصنيف كل من هاربر و رود (Herber, 1978; Ruddell, 1993) ذو المستويات الثلاثة (الحرفي والتفسيري والتطبيقي) (
٢٤. (3) تصنيف سميث (Smith, 1979) ذو المستويين (الحرفي والاستنتاجي). ومهما تعددت تصنيفات فهم المقروء التي أوردها الباحثون واختلفت مستوياتها، فإن القراءة الناقدة تبقى ممثلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى أو غير مستوى منها؛ وذلك لأن فهم المقروء واستيعابه يتطلبان بالضرورة قراءته قراءة ناقدة، وإذا كانت القراءة الناقدة عملية بناء معنى وفهمه واستيعابه، فأنها لا تقوم البتة بعيداً عن تحليل مضمون المقروء ولغته ومعانيه ومبانيه، وتركيبها وتقويمها واتخاذ قرارات بشأنها وإصدار أحكام عليها.
٢٥. وأما مهارات القراءة الناقدة بوصفها مستوى من مستويات فهم المقروء، فقد حددها الدارسون والباحثون في غير قائمة، فاتفقوا على أكثر تلك المهارات، واختلفوا في بعضها. فعلى سبيل المثال، أورد بيرنز وآخرون (Burns et al., 1996) قائمة قسموا فيها مهارات القراءة الناقدة إلى: مهارات تتعلق بكاتب النص، وتشمل: (أ) تحديد هدف الكاتب، (ب) تبين وجهة نظر الكاتب، (ج) نقد أسلوب الكاتب، (د) الحكم على كفاية الكاتب، (هـ) تقويم مصداقية الكاتب في طروحاته. (2) مهارات تتعلق بالنص المقروء تشمل: (أ) الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها، (ب) الحكم على صحتها وكفائتها، (ج) تحديد مدى ملاءمتها للموضوع والهدف، (د) التفريق بين الحقائق والآراء، (هـ) تبين أساليب الدعاية.
٢٦. وقدّم إنس (Eniss, 1987) قائمة جعل فيها مهارات القراءة الناقدة عين مهارات التفكير الناقد، وصنف هذه المهارات في ثلاث فئات، هي:



٢٧. 1. مهارات التمكّن ( Enabling Skills ) وتشمل: (أ) ( الملاحظة، ( ب )  
تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، ( ج ) (التجميع والعنونة، ( هـ ) ( الترتيب، ( و ) ( التمييز،  
ز ) ( إعطاء الأولوية.
٢٨. 2. مهارات العمليات ( Processes Skills ) وتشمل: (أ) ( تحليل  
الأسئلة، ( ب ) ( التفريق بين الحقائق والآراء، ( ج ) ( ملاءمة المعلومات وموثوقيتها، ( د )  
تحديد وجهات النظر، ( هـ ) ( الكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، ( و ) ( إصدار  
التوقعات، ( ز ) ( تحليل الفرضيات.
٢٩. 3. مهارات الإجراءات ( Operational Skills ) وتشمل: (أ) ( صنع  
الخيارات ( ب ) ( اتخاذ القرارات، ( ج ) ( التعليل المنطقي ( الاستنتاج والاستدلال )، ( د ) ( التقويم  
وإصدار الأحكام، ( هـ ) ( حل المشكلات، ( و ) ( التفكير المبدع.
٣٠. وأوردت رو وآخرون ( Roe et al.,1987 ) قائمة جعلوا فيها مهارات  
القراءة الناقدة في ثلاث مجموعات هي: ( 1 ) مهارات المعنى: وهي مهارات خاصة  
بالكشف عن الأفكار والمعاني الضمنية في النص المقروء. ( 2 ) مهارات المنطق: وهي  
مهارات تتعلق بالكشف عن العلاقات وباستنتاج والاستدلال. ( 3 ) مهارات الموثوقية:  
وهي مهارات للتحقق من كفاية الكاتب وموثوقية المادة المقروءة. وهناك قوائم أخرى أوردها  
الدارسون والباحثون لتحديد مهارات القراءة الناقدة، منها قائمة روبنسون وجود ( Robinson and Good, 1987 )، وقائمة كوشران ( Cochran,1993 ).
٣١. وأما مهارات القراءة الناقدة التي اتفق عليها الدارسون والباحثون، فورد  
ذكرها في معظم قوائمهم، فتشمل: ( 1 ) ( التفريق بين الحقائق والآراء، ( 2 ) ( تحديد  
استعمالات الكلمات، ( 3 ) ( تبيين هدف الكاتب، ( 4 ) ( تحديد وجوه الشبه ووجوه  
الاختلاف، ( 5 ) ( استخلاص النتائج المنطقية، ( 6 ) ( التحقق من مصادر المعلومات، ( 7 )  
الكشف عن أساليب الدعاية، ( 8 ) ( التقويم وإصدار الأحكام ( Spears and Spears, 1998 ).

٣٢. مهارات القراءة الناقدة الأكثر أهمية لطلاب الصف الأول الثانوي:
٣٣. اتفق كل من ( عطية، ٢٠٠٢؛ وحافظ، ٢٠٠٨، ٢٨٢؛ والسمان، ٢٠١٣، ٤٨٤-٤٨٥، وآل تميم، ٢٠١٤، ٢٧٧، وحسن، ٢٠١٨، ٢٥٤) على أن مهارات القراءة الناقدة تتمثل في ثلاث مهارات رئيسية تضم مجموعة من المهارات الفرعية، كما يأتي:
٣٤. أ) مهارات التمييز، وتتمثل في التمييز بين:
٣٥. الأفكار الرئيسية والفرعية؛ وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به؛ والحجج القوية والحجج الضعيفة؛ والتفسير المنطقي وغير المنطقي؛ والأفكار التقليدية والأفكار المبتكرة؛ والأساليب المختلفة في الموضوع.
٣٦. ب) مهارات الاستنتاج، وتتمثل في استنتاج:
٣٧. هدف الكاتب؛ والكلمات المجازية في النص المقروء؛ والمبالغات والادعاءات غير الحقيقية؛ ودوافع الكاتب لكتابة الموضوع؛ والنتائج من النص المقروء؛ وما يتضمنه النص من أفكار من خلال العنوان؛ والآراء من خلال الحجج والبراهين.
٣٨. ج) مهارات التقويم وإصدار الأحكام، وتتمثل في الحكم على:
٣٩. صحة عنوان النص المقروء؛ والأدلة التي تقوم عليها المشكلة؛ ومناسبة المعاني الرمزية في المقروء؛ ودرجة تحيز الكاتب لأهدافه؛ ودرجة تحقيق الكاتب لأهدافه؛ والنتائج التي توصل إليها الكاتب؛ وحدثة الرأي المكتوب.
٤٠. ومما سبق لوحظ تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة القراءة الناقدة ومهاراتها، فقد وردت العديد من التصنيفات لمهارات القراءة الناقدة ومنها:
٤١. تصنيف سيد رجب (٢٠١٦، ٢٩-٣٠) مهارات القراءة الناقدة إلى:
٤٢. مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وتشمل: التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي، الرأي والحقيقة.
٤٣. مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، وتشمل: استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص، واستنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص.

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

#### ٤٥. ثالثاً: أهمية القراءة الناقدة

٤٦. تتمثل أهمية القراءة الناقدة \_ في عصرنا هذا \_ في كونها أكثر إلحاحاً من ذي قبل لما يتسم به هذا العصر من تدفق معلوماتي، وسيولة إخبارية وموضوعات قرائية شتى، لاسيما بعد تحويل البسيطة إلى قرية معلوماتية صغيرة؛ بفعل ثورة الاتصالات الرهيبة، وما أنتجته من وسائل نافذة لقلوب وعقول الناس، بل ومخاطبة جميع حواسهم الإدراكية. (حنفي البوهي، ٢٠٠٣، ٤٩)، فالقراءة الناقدة والتمكّن منها من شأنه أن يحصّن الأفراد ضد أساليب الدعاية المضلّة وحيلها، وما يمارس بواسطتها من ضغوط فكرية ونفسية على الأفراد في مختلف الميادين. (محمد موسى، ٢٠٠١، ١٧). وذكرت (سناء محمد، ٢٠١١، ٩٨) أهمية القراءة الناقدة في أنها: تساعد على بناء مجتمع متميز من خلال تقديم قراء ناقدين متميزين؛ وتساعد الأفراد على حل المشكلات التي تواجههم وبالتالي تحقّق التكيف النفسي والاجتماعي؛ وتكسب التلاميذ القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها؛ وتعمل على تكوين وعي مستنير لدى الأفراد؛ وترقي بمستوى الفرد؛ فبالقراءة الواعية الناقدة ترتقي الأمم والشعوب.

٤٧. ويرى الباحثان إن أهمية القراءة الناقدة تتّضح بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية حيث إنها تسهم في إعداد متعلّمٍ ناقدٍ قادرٍ على التقييم وإصدار الأحكام السليمة، وتحفزه على التفكير والبحث، وتنشط لديه المعرفة السابقة، وتساعد المتعلّم على فهم المقروء وقراءة ما بين السطور وما وراء السطور. ذكر كل من: المطيري، فيصل. (٢٠١٥، ٥١-١٠٨). والحوامدة، محمد. والبليهد، فيصل. (٢٠١٦، ١٧٥-١٩٢) خطوات تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول ثانوي تمت صياغتها كالتالي:

#### ٤٨. أولاً: مرحلة ما قبل القراءة:

٤٩. ١. تحديد أهداف الدرس: يقوم المعلم بعرض ورقة العمل الخاصة بأهداف الدرس مع مراعاة صياغتها صياغة سلوكية.

## ٥٠. ٢. تحديد وشرح المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها:

٥١. يقوم المعلم بتحديد المهام والأنشطة ومن هذه الأنشطة تقسيم الطلاب إلى مجموعات وذلك طبقاً لمبدأ (التعاون، والتأدب )، من مبادئ التداولية.
٥٢. **تنظيم المجموعات:** في تلك الخطوة - يقوم المعلم - بتقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات على أن يتراوح عدد المجموعات بين (٤:٦) طلاب مع توزيع المهام على بعض أفراد المجموعة ( القائد-المتوقع-المتسائل-المستوضح-الملخص )وتحديد مهام ومسؤولية كل طالب مع توجيههم نحو تنظيم المقاعد تنظيمًا مناسبًا.
٥٣. **يبدأ المعلم بالتهيئة لدرس من خلال (إلقاء سؤال-حكاية حدث جارٍ (ويستخدم التلميحات وأشكال والصور من أجل الوصول إلى عنوان الدرس.**
٥٤. **كتابة عنوان النص في منتصف السبورة.**
٥٥. **يطلب المعلم من الطلاب تدوين توقعاتهم وخلفياتهم السابقة عن النص.**

٥٦. وهو ( الشق الأول من مبدأ الافتراض المسبق: المعلومات المسبقة المرتبطة بالنص عند الطلاب ).
٥٧. **يناقش المعلم الطلاب في هذه المعلومات وبالتالي ينشط الخلفية المعرفية للطلاب عن النص المقدم ويتم عرض مجموعة من الصور تعبر عن محتوى النص ثم يقدم المعلم فكرة عامة لطلابه عن موضوع النص.**
٥٨. **ثانيًا: مرحلة أثناء القراءة:**

٥٩. يقوم المعلم أثناء تقديم النص بما يأتي: يطلب المعلم من طلابه قراءة النص قراءة صامتة؛ ويبدأ المعلم بالفكرة الأولى في النص ويطلب من أحد الطلاب أن يقرأها ويناقش معهم الآتي:
٦٠. ( ١ ) الشق الأول من مبدأ: الافتراض المسبق، وهو المعلومات المسبقة المرتبطة بالفكرة وذلك بمناقشتهم في فكرة القطعة، ومدى معلوماتهم عنها.
٦١. ( ٢ ) الإشارات الزمانية والمكانية الواردة في النص وذلك بمناقشتهم في عود الأسماء الموصلة والضمائر وأسماء الإشارة بحيث تتضح المعاني الغامضة في

الفقرة، مع توجيه التفسيرات الخطأ وبيان أثرها في فهم النص، وفهم العلاقات بين الأفكار في النص.

٦٢. ( ٣ ) الشق الثاني من مبدأ الافتراض المسبق ( وهو: المعاني الضمنية أو متضمنات القول وذلك باستخراج:

٦٣. أ -الأفكار الضمنية التي تتضمنها الفكرة.

٦٤. ب-المعاني الضمنية التي تحتلها جمل النص القرآني.

٦٥. ( ٤ ) دلالات الأفعال الكلامية في القطعة، وذلك من خلال التفريق بين الأفعال الإعجازية والأفعال الإخبارية، وما تحتله من معان إضافية تكمن خلف المعني الأصلي وبيان أثر ذلك علي الفعل.

٦٦. ( ٥ ) الاستلزام الحوارى: وذلك من خلال مناقشة المعني الإجمالي للفكرة، وتلخيص الفكرة في معان قليلة.

٦٧. ( ٦ ) يطبق المعلم (مبدأ الكيف )من خلال سؤال الطلاب عن آراء الكاتب وأدلته وبراهينه ومناقشتهم فيها.

٦٨. ( ٧ ) يطبق مبدأ الملائمة أو المناسبة، وذلك من خلال ربط النص بواقع الحياة وكيفية الاستفادة منه.

٦٩. ( ٨ ) يطبق مبدأ التعاون والتأدب: يتعاون الطلاب من أجل الوصول إلي الإجابات الصحيحة مع التزام كل طالب بدوره في المجموعة.

٧٠. مرحلة ما بعد القراءة:

٧١. يطلب المعلم تلخيص أهم الأفكار التي يدور حولها النص وبيان رأيهم في النص.

٧٢. يطلب المعلم من الطلاب اقتراح أفكار جديدة لم ترد في النص؛ ويطلب من الطلاب استنتاج الهدف من النص؛ ويطلب من الطلاب تلخيص المعني الإجمالي للنص ككل؛ ويطلب من الطلاب كتابة جوانب القوة والضعف في النص.

## ٧٣. ٢- إعداد كتيب أنشطة الطالب في موضوعات الوحدة المقترحة.

٧٤. بعد تنظيم المحتوى المعرفي للوحدة المقترحة تم إعداد كتيب أنشطة الطالب الذي يتضمن المحتوى العلمي أو المادة العلمية وبعض الأنشطة التعليمية التي تساعد الطلاب في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وكذلك بعض الأنشطة التعليمية التي تساعد الطلاب في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وكذلك بعض الأسئلة التقويمية ويحتوي

### كتيب أنشطة الطالب على ما يلي

٧٥. العنوان.

٧٦. المقدمة.

٧٧. الأهمية.

٧٨. الأهداف العامة للوحدة المقترحة؛ والأهداف الإجرائية لبعض النصوص؛ والأهداف الخاصة بمهارات القراءة الناقدة لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

٧٩. إطار نظري يتناول تعريف الطلاب بمهارات القراءة الناقدة، والنظرية

التداولية.

٨٠. تدريبات وأنشطة على مهارات القراءة الناقدة المراد تنميتها وذلك من خلال عرض محتوى كل درس مصحوب بالوسائل التعليمية المناسبة، ويأتي في نهاية الكتيب أنشطة وتدريبات تقويمية تقيس مدى تحقق الأهداف المنشودة حيث تضمنت الوحدة المقترحة الكثير من الأنشطة المتنوعة التي تلائم قدرات الطلاب وميولهم، واستعداداتهم، والتي تتناسب مع طبيعة النظرية التداولية القائمة عليها الوحدة المقترحة لتنمية مهارات القراءة الناقدة وبما يحقق الأهداف المرجوة من الوحدة المقترحة ومن الأنشطة التي اعتمد عليها المعلم في تدريس الوحدة المقترحة هي ما يلي:

٨١. ( أ ) الأنشطة التمهيديّة:

٨٢. ومن أمثلتها ما يلي:

٨٣. الإجابة عن التساؤلات التي طرحها المعلم في أنشطة مراحل ما قبل

القراءة

٨٤. عرض الصور المتعلقة بالنص لإثارة انتباه الطلاب ودافعيتهم نحو النص.
٨٥. تهيئة الطلاب بأية قرآنية أو حديث شريف ثم مناقشة الطلاب في العلاقة بين الآية والحديث وموضوع الجلسة.
٨٦. ( ب ) الأنشطة التنموية: ومن أمثلتها ما يلي:
٨٧. الإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المعلم في مرحلة أثناء القراءة.
٨٨. تحليل النصوص وتحديد الهدف منها.
٨٩. تصميم بطاقات لمفردات النص.
٩٠. كتابة مقالات عن موضوع الدرس وأهميته بالنسبة لحياة الطالب.
٩١. ( ج ) الأنشطة الختامية: ومن أمثلتها ما يلي:
٩٢. الإجابة عن التساؤلات الواردة في مرحلة بعد القراءة.
٩٣. تلخيص الموضوع في نقاط موجزة.
٩٤. تكليف الطلاب بالرجوع إلى بعض المراجع في مكتبة المدرسة أو المراجع الإلكترونية للحصول على معلومات عن موضوعات الوحدة المقترحة.
- الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة التي تمكنا من الوصول إليها وجد أن كثيرًا من الدراسات كان اتجاهها بيان فاعلية استراتيجية Seven E's بصورة عامة كما قامت غالبية الدراسات بالمقارنة بين طريقة التعليم باستخدام إستراتيجية Seven E's مع الطرق التقليدية وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة والتي تم ترتيبها من الأقدم الى الأحدث، وقد تمّ تصنيفها في محورين أساسيين:

١. الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية Seven E's.

٢. الدراسات التي تناولت قراءة الناقد.

الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية Seven E's

أجرى سعيد ( 2009 ) هدف منها معرفة فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهما K W L و PQ4R في تنمية كل من التحصيل الدراسي والتفكير



الناقد وتغير الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. وتكونت عينت الدراسة من (90) طالباً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، درست إحدهما 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. حيث أظهرت الدراسة تفوق استراتيجية K W L على استراتيجية PQ4R في تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو مادة النحو، وكذلك فعالية كلاً من الاستراتيجيتين في تنمية كل من التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة (النحو) بصفة عامة مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في تدريس النحو. وقام موسى، محمد (2010) بإجراء دراسة هدف منها تعرّف أثر نموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر، وتم التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين درجات التحصيل والمهارات الحياتية في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم استخدام الأدوات التالية: قائمة المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة قائمة المهارات المعدة، وبرنامج مقترح لتنمية تلك المهارات، واختبار تحصيلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن: تحديد المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (مهارة حل المشكلات - مهارة التعاون - مهارة إدارة الصراع - مهارة اتخاذ القرار) فعالية البرنامج في تنمية تلك المهارات الحياتية المعدة، ووجود علاقة ارتباطية بين درجات التحصيل والمهارات الحياتية في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية. وفي السياق أجرى عَرام (2012) دراسة هدف منها 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، أجرت الباحثة اختباراً تحصيلياً، ودليلاً 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 كل من صومان وعبد الحميد (2014) دراسة هدفا منها

الكشف عن أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينتها من (144) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (72) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (72) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية للعام الدراسي 2013/2014. ولتحقق هدف الدراسة صمم الباحثان أدواتها التي تمثلت ب: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ( $0.05=a$ ) بين المجموعتين لصالح التجريبية. كما كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس. وعكف كل من العزمية وشريد، (2015) لإجراء دراسة هدفا منها الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيه دوره التعلم الخماسية في تدريس وحدة من الرياضيات لصف السابع الأساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ في محافظه أبين - الجمهورية اليمنية واتبع الباحثان المنهج التجريبي في الاختبار القبلي والبعدي، وتكوّن عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: ( تجريبية، ضابطة)، وأعد الباحث اختبارين: الأول تحصيلي تكوّن من (24) فقرة، والثاني اختبار التفكير الرياضي ، وتكوّن من (24) فقرة، وكان من نتائج البحث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيه دوره التعلم الخماسية على المجموعة الضابطة في التحصيل وفي مهارة التفكير الرياضي ( التعميم، والاستقراء، والتعبير بالرموز، والتفكير المنطقي، والبرهان الرياضي )، وكذلك في اختبار التفكير الرياضي ككل، إلا أنه لم تكشف النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارة الاستنباط. كما أجرى رستم ( 2016 ) دراسة هدف منها الكشف عن 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 اختبارًا للفهم القرائي، واستبانة للاتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دلالة إحصائية في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج اتجاهًا إيجابيًا لدى العينة نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية، واستخدامها في مواد أخرى وأجرى كل من اللهيبي، عبد الله والعضياني ، ماجد (2018) دراسة هدفًا منها تعرّف مستوى رضا معلمي التربية البدنية للمنهج الجديد المكون من: (أهداف، وإمكانات، ومحتوى)، إضافة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضاهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، إذا تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) معلمًا من معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض، وطورت استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي (الأهداف، والإمكانات، والمحتوى)، وأظهرت النتائج أن هناك رضا مرتفعًا لدى معلمي التربية عن المنهج الجديد، بناء على استجاباتهم بوجه عام، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات المعلمين تعزى المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير، ولم تكشف النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية. كما قام كل من سمير، وأحمد. (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفًا منها هدفت الكشف عن تأثير استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E'so) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية، حيث استخدمت الدراسة منهجًا شبه تجريبي مع مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام دورة التعلم الخماسية ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي، وأظهرت النتائج إن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسينات ملحوظة في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية دورة التعلم الخماسية، ومن خلالها أوصت الدراسة بتطبيق استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس اللغة العربية لتطوير مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية. وأجرى كل من الفورية، والكاف،

(2020) دراسة هدفا منها الكشف عن فاعلية دوره التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلاغة؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد دليل إرشادي لتدريس البلاغة باستخدام دوره التعلم الخماسية، واختبار تحصيل في البلاغة. وللتحقق من صدق أداة الدراسة ومادتيها، عرضت هذه الدراسة على عدد من المحكمين، وحسب ثبات الاختبار بالاتساق الداخلي. وقد قسمت عينة الدراسة، التي تتضمن ٦٠ طالبة، إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضمنت ٣٢ طالبة درسن دروس البلاغة باستخدام دورة التعلم الخماسية، ومجموعة ضابطة تضمنت ٢٨ طالبة درسن دروس البلاغة بالطريقة المعتادة. وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي على المجموعتين. ودلت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار البلاغة التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس. كما كشفت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في المستويات التالية: التذكر، الفهم والتطبيق. وبناء على ذلك، أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استراتيجيات حديثة في تدريس البلاغة، واقترحت تجريب دورة التعلم الخماسية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية. وعكف كل من علي، ومحمد. (٢٠٢٠) لإجراء دراسة هدفا منها هدفت الكشف عن فعالية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية مع المجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطرق التقليدية مع المجموعة الضابطة، وأسفرت النتائج إن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية أظهرت تحسناً كبيراً في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وقد أوصت الدراسة بدمج استراتيجية دورة التعلم السباعية في مناهج التعليم الثانوي لتعزيز مهارات القراءة الناقدة. وفي السياق قام كل من إبراهيم، وخالد. (٢٠٢١) بإجراء دراسة هدفا منها قياس تأثير استراتيجية دورة التعلم السباعية على مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة التصميم

التجريبي حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية التعليم باستخدام دورة التعلم السباعية، في حين تلقت المجموعة الضابطة التعليم التقليدي، وأسفرت النتائج بأن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسينات كبيرة في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ومن خلالها دعت الدراسة إلى اعتماد دورة التعلم السباعية كاستراتيجية تعليمية فعالة لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب. وأجرى كل من الحارثي، وفاء (٢٠٢١) دراسة هدفا منها معرفة واقع استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم الممتع بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة اشتملت على (٤٠) مفردة، توزعت على أربع محاور رئيسة هي: الطرق والأساليب، والوسائل والتقنيات والأنشطة، وأساليب التقويم، كما اشتملت الاستبانة على معوقات استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم الممتع في (١٨) عبارة. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) من معلمة اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إن معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية يستخدمن استراتيجيات التعلم الممتع بدرجة متوسطة بشكل عام، وإن موافقة أفراد العينة على درجة معوقات استخدام استراتيجيات التعلم الممتع كبيرة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم الممتع، ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم الممتع تعزى لمتغيرات الدراسة، عدا متغير سنوات الخبرة في (وسائل وتقنيات استراتيجيات التعلم الممتع، ومعوقات استخدامها)، كما كانت أبرز معوقات استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم الممتع هي عدم توفر ميزانية لتوفير وسائل وأدوات التعلم الممتع، وضيق مساحة الصف الدراسي، وقلة الحوافز المادية للمعلمات المتدربات. وأجرى كل من الرميح، وأبو تريمه. (٢٠٢١) دراسة هدفا منها معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبل، ومعرفة بقاء أثر التعلم باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبل. وللتوصل إلى حقائق عملية اتبعت الباحثتان المنهج

التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثتان لجمع البيانات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي والتبعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (٢٤) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (٤٢) طالبة، من طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبل. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل حقق فروقا في نتائج تحصيل الطالبات اللاتي درسن المفاهيم النحوية مقارنة بالطالبات اللاتي درسن بالأسلوب التقليدي؛ لصالح نموذج التعلم البنائي بدرجة كبيرة. كما أن نموذج التعلم الخماسي المراحل يساعد في بقاء أثر التعلم لدى الطالبات. وقام كل من بسيوني، والفهيد. (٢٠٢١) بإجراء دراسة هدفا منها بناء قائمة بأبعاد التخطيط للتدريس في الخماسي ضوء النظرية البنائية والكشف عن تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء تلك النظرية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تم إعداد مقياس تصور مكون من (٤٢) فقرة موجه للمعلمين، (١٤٨) معلما للعلوم الشرعية، و(١٢٧) معلما للغة العربية، و(٢١) مشرفا للعلوم الشرعية، و(١٩) مشرفا للغة العربية، يعملون في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم المنطقة الشرقية في السعودية، جاءت تصورات معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بصورة عالية، ولا توجد فروق في استجابة العينة (معلم علوم الشرعية / معلم لغة عربية) ، كما جاءت الممارسات لديهم أيضا بصورة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزى لمتغير (علوم شرعية / لغة عربية ) ، وبينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزى لمتغير ( معلم / مشرف تربوي )، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بالتأكيد على الاستفادة من أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، و التأكيد على مبادئ البنائية في برامج إعداد المعلمين، ومن خلال الراجح التدريبية التي تقدم للمعلمين في العلوم الشرعية واللغة العربية ونشر ثقافة نظريات التعلم وبخاصة النظرية البنائية وعلاقتها بالتدريس، والتأكيد على التعليم ذي المعنى. وفي السياق فقد أجرى كل من يوسف، ومحمد. (٢٠٢٢) دراسة هدفا منها الكشف عن تأثير استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية على تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم استخدام التصميم شبه تجريبي،



حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام دورة التعلم الخماسية ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا باستخدام دورة التعلم الخماسية حققوا تحسناً ملحوظاً في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بتبني استراتيجية دورة التعلم الخماسية في المناهج التعليمية لتعزيز مهارات القراءة. وقام الزيدانين، (٢٠٢٢) بإجراء دراسة هدف منها تقصي أثر التعليم باستراتيجية دورة التعلم السباعية الناقدة على التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية منطقة معان. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة معان الثانوية للبنات. وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (٤٢) طالبة. ودرست باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية، والأخرى ضابطة تكونت من (٤٣) طالبة. درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد دليل المعلمة والطالبة وفق خطوات استراتيجية التعلم السباعية في تعليم قواعد اللغة العربية. كم تم تطوير اختبار في التحصيل يتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبعد ذلك تم التأكد من صدق الأداء وثباتها وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بتدريب المشرفين والمعلمين للمواد الإنسانية على دورة التعلم السباعية وبوجه الخصوص معلمي مادة اللغة العربية. وأجرى فرج الله. (٢٠٢٢) دراسة هدف منها تعرّف مدى إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكوّنة من (٢٠٧) معلم ومعلمة، وذلك باستخدام أداة قياس إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، فكانت قيمة معامل الثبات للأداة (٠.٩٤)، وأظهرت الدراسة إن إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (٣.٦٩)، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم



وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث: باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتدريب معلمي اللغة العربية عليها في تعليم النحو والصرف، وعقد ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية تخصص الأدب العربي في استراتيجيات التعلم النشط. كما قام نقيل. (٢٠٢٣) الكشف عن أهم الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى بيان درجة معرفة الأساتذة لهذه الاستراتيجيات، ومدى تطبيقها، ونسبة النجاح فيها، والمعوقات التي تواجهها في ذلك. وقد أنبت هذه الأوراق البحثية في عملها التطبيقي على استبانة علمي وزع على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، وهو الأمر الذي خلص إلى جملة من النتائج المهمة.

#### ثانيًا: الدراسات الأجنبية التي تناولت أثر استخدام استراتيجية Seven E's

قام كل من Cavallo & Laubach (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفا منها استقصاء أثر دورة التعلم الخماسي في قدرة طلبة الصف العاشر في الولايات المتحدة الأمريكية على صنع القرارات وإعطاء مبررات لها، واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء، تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبًا كوزعين على ستة صفوف دراسية، تمثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة واستبانة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية دورة التعلم في زيادة قدرة طلبة الصف العاشر على صنع القرارات وتبريرها واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء. وفي السياق أجرى يوسكن دراسة (Hanuscin، 2008) هدفت هذه الدراسة إلى تدريس خلية تنفس الأكسجين باستخدام (5 E's). استخدم الباحث فيها المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من فصلين من فصول المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية إحداهما المجموعة الضابطة، والأخرى المجموعة التجريبية. حيث تم استخدام اختبار تحصيلي لاستراتيجية (5 E's) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية بلغ (86%)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (80%) وكانت لصالح المجموعة التجريبية. كما قام كل من

(Rongrawee and Sombat, 2009): بإجراء دراسة في تايلند هدفا منها معرفة تأثير استراتيجية دورة التعلم (7E.S)، واستراتيجية (KWL) اعرف وتعلم على كل من (التفكير التحليلي، التحصيل، الاتجاه نحو دراسة مادة الأحياء)، وتكونت العينة من (١٥٤) طالبًا من الصف الخامس الثانوي ما قبل الجامعية اختبروا بالأسلوب الطبقي العشوائي توزعت إلى ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية دورة التعلم (7E.S) والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية (KWL) والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وأعد الباحث ثلاث أدوات وهي اختبار التفكير التحليلي تكون من (٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، واختبار التحصيل مكوّن من (٤٠) فقرة من اختيار من متعدد ومقياس لقياس الاتجاه لدراسة الأحياء مؤلف من (٢٠) فقرة إيجابية وسلبية، وأظهرت النتائج تفوق استراتيجية دورة التعلم (7E.S)، واستراتيجية (KWL) على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في الأحياء والتفكير التحليلي والاتجاه نحو دراسة الأحياء، وتفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم (7E.S) على المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (KWL) في التحصيل الدراسي في الأحياء والتفكير التحليلي والاتجاه نحو دراسة الأحياء. وفي السياق أجرى (Park, J., Kim, S., & Lee, H) (٢٠١٩) دراسة هدفوا منها معرفة تأثير دورة التعلم السباعية على تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية، وأظهرت النتائج إن الاستراتيجية ساهمت بشكل كبير في تعزيز مهارات القراءة الناقدة هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث استخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام دورة التعلم السباعية، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم بالطريقة التقليدية، وبلغ حجم عينة الدراسة (١٨٠) طالبًا، وأظهرت النتائج إن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسينات كبيرة في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بتبني دورة التعلم السباعية كاستراتيجية فعالة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقام كل من (Wang, L.,

(Chen, X., & Li, J. (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدفوا منها تقييم تأثير استراتيجية دورة التعلم السباعية على مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين، وبلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٠) حيث استخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي مع مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية التعليم باستخدام دورة التعلم السباعية، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليم التقليدي، وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسينات كبيرة في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ومن خلال النتائج أوصت الدراسة بتعزيز استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في التدريس لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب. وأجرى كل من (Chen, H., Liu, Y. & Wang, S. (٢٠٢١) دراسة هدفوا منها تحليل تأثير استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E'so) على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المدارس الثانوية، واعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي، وبلغ حجم العينة (١٥٠) طالبًا حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية التعليم باستخدام دورة التعلم الخماسية، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليم التقليدي، أسفرت النتائج بأن المجموعة التجريبية التي استخدمت دورة التعلم الخماسية أظهرت تحسنًا ملحوظًا في مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بدمج دورة التعلم الخماسية في المناهج التعليمية لتعزيز مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجية التعلم السباعية على القراءة الناقدة تبين إن هدفها واحد وهو فعالية استراتيجية التعلم السباعية في تنمية مهارات القراءة الناقدة ومن هذه الدراسات دراسة (Hanuscin, 2008)، ودراسة سعيد (2009)، ودراسة محمد موسى (2010) ودراسة عرام (2012)، ودراسة صومان، وعبد الحميد (2014)، ودراسة العزيمة وشريهد، (2015)، ودراسة (عبد الله اللهبي، ماجد العضيانى، 2018)، ودراسة (الكاف ، ٢٠٢٠)، ودراسة (وفاء الحارثي، ٢٠٢١)، ودراسة (د. منى الرميح، د. سمية أبو تريمه، ٢٠٢١)، ودراسة (د. بسيوني، د. الفهيد، ٢٠٢١)، ودراسة (فتحي الزيدانين، ٢٠٢٢)، ودراسة (نقبيل، ٢٠٢٣)، ودراسة Cavallo

Laubach & (٢٠٠١)، ودراسة (Rongrawee and Sombat, 2009)، ودراسة رستم (2016)، وفيما يلي عرض لخلاصة ما ورد في الدراسات السابقة:

#### أولاً من حيث الهدف والمنهج:

##### ١. تعدد الأهداف والمناهج:

- ركزت معظم الدراسات على تقييم فاعلية استراتيجيات التعلم البنائية في تطوير مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة. استخدمت هذه الدراسات مناهج تجريبية، مما يعزز من قوة النتائج ويوفر بيانات موثوقة وقابلة للمقارنة؛ من خلال استخدام عينات متنوعة من الطلاب والمعلمين، استطاعت الدراسات توفير رؤى شاملة لدى الباحث حول تأثير هذه الاستراتيجيات في بيئات تعليمية مختلفة. مثل دراسة (Wang, L., Chen, J. & Li, X., ٢٠٢٠)

##### ٢. التنوع في الفئات المستهدفة:

- شملت الدراسات عينات من مختلف المراحل التعليمية، مما يتيح فرصة لفهم تأثير استراتيجيات التعلم البنائية عبر مراحل التعليم المختلفة، وهذا التنوع يساهم في تعميم النتائج ويساعد في توجيه تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بشكل فعال مثلاً: بعض الدراسات التي ركزت على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة العزيمة وشريهيد (٢٠١٥)، بينما تناولت دراسات أخرى تأثير هذه الاستراتيجيات على معلمين ومعلمات، مثل دراسة عبد الله اللهيبي وماجد العضواني (٢٠١٨).

##### ٣. تبين النتائج التفصيلية:

بالرغم من الاتفاق العام على فعالية استراتيجيات التعلم البنائية؛ إلا أن هناك تبايناً في النتائج التفصيلية. مثلاً، دراسة الشوبكي (٢٠١١) ركزت على تحسين مهارات التحليل والنقد الأدبي، بينما دراسة عبد الله اللهيبي وماجد العضواني (٢٠١٨) أظهرت تحسناً في مهارات التمييز بين الحقائق والآراء، وهذا التباين يعكس تأثير البيئة التعليمية والسياق الثقافي على نتائج البحث، مما يستدعي لدى الباحثين مراعاة هذه العوامل عند تطبيق الاستراتيجيات في سياقات تعليمية مختلفة.

#### ٤. استخدام أدوات متنوعة للقياس:

- تنوعت الأدوات المستخدمة لقياس الفعالية، مثل الاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات، مما يعزز من موثوقية النتائج ويسمح بمقارنة الأداء بين المجموعات التجريبية والضابطة بشكل دقيق، كاستخدام أدوات قياس متنوعة كما في دراسة أبو تريم، د. سمية (٢٠٢١)، ساهم في تقديم تقييم شامل للأثر التعليمي لهذه الاستراتيجيات، وتحديد معوقات القراءة الناقدة الفاحصة.
- باستثناء دراسة Cavallo & Laubach (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر دورة التعلم الخماسي في قدرة طلبة الصف العاشر على صنع القرارات وإعطاء مبررات لها.

#### الاستنتاج:

تجمع الدراسات السابقة على فعالية استراتيجيات التعلم البنائية، وخاصة دورة التعلم السباعية، في تحسين مهارات التفكير العليا مثل القراءة الناقدة. والتباين في النتائج التفصيلية يعكس تأثير السياق التعليمي والثقافي، مما يستدعي مراعاة هذه العوامل عند تطبيق هذه الاستراتيجيات.

التوصيات المستخلصة من الدراسات توفر إطارًا عمليًا لتبني هذه الاستراتيجيات في التعليم، مع التأكيد على أهمية التدريب المستمر للمعلمين لضمان نجاح التطبيق.

#### نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة:

#### نقاط التشابه:

١. الأهداف البحثية: هدف مشترك: جميع الدراسات ركزت على استكشاف فعالية استراتيجيات التعلم البنائية، وبالأخص استراتيجية دورة التعلم السباعية (E'SY)، في تحسين مهارات التفكير الناقد أو القراءة الناقدة لدى الطلاب. هذا الهدف يتماشى مع البحث الحالي الذي يستهدف تحسين مهارات القراءة الناقدة من خلال استراتيجية دورة التعلم السباعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- تطوير المهارات: معظم الدراسات استهدفت تطوير مهارات عليا لدى الطلاب مثل التحليل، الاستنتاج، والتقييم، مما يعزز من جدوى استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة.

٢. المنهجية البحثية: استخدام التصميم التجريبي: تبنت معظم الدراسات تصميمًا شبه تجريبي يتضمن مجموعات تجريبية وضابطة لقياس تأثير الاستراتيجيات التعليمية على أداء الطلاب. هذا النهج التجريبي يعزز من دقة النتائج ويوفر إطارًا موثوقًا للمقارنة بين المجموعتين

-النتائج والتوصيات: تحسن ملحوظ في الأداء: أجمعت الدراسات على وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية مقارنة بالمجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. هذه النتائج تدعم فعالية الاستراتيجية في تحسين الأداء الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد.

#### نقاط الاختلاف:

١. العينة المستهدفة: تنوع الفئات العمرية: بينما ركزت بعض الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية، استهدفت دراسات أخرى فئات عمرية مختلفة بما في ذلك طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة، بالإضافة إلى معلمين ومشرفين تربويين، مما يوسع نطاق تطبيق الاستراتيجيات التعليمية في المجالات الفرعية للبحث.

- تنوع المهارات المستهدفة: تناولت الدراسات مهارات مختلفة ضمن نطاق التفكير الناقد. بعضها ركز على القراءة الناقدة، بينما تناولت دراسات أخرى مهارات تحليلية، استنتاجية، وتقييمية، مما يشير إلى تنوع تطبيقات استراتيجية دورة التعلم السباعية في مجالات متعددة من التفكير الناقد

#### إطار الدراسة والسياق الثقافي:

- اختلاف الأطر الثقافية والتعليمية: تنوعت الدراسات في أطرها الثقافية والتعليمية، مثل دراسة Cavallo & Laubach (٢٠٠١) التي بحثت في سياق ثقافي مختلف أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية. هذا التنوع يعكس كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم المختلفة وفقًا للسياقات الثقافية والتعليمية المتنوعة).

#### معيقات التطبيق وتحديات التنفيذ:

- تحديد المعوقات: بينما ركزت بعض الدراسات على تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم السباعية وتقديم حلول لها، لم تتناول الدراسة الحالية هذه المعوقات

بشكل موسع، بل ركزت على قياس الفعالية بشكل أساسي. تحديد المعوقات يوفر فهماً أعمق لتحديات تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المبتكرة

**الخلاصة:** توضح نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية أن هناك إجماعاً على فعالية استراتيجيات دورة التعلم في تحسين مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة لدى الطلاب، وبالرغم من التوافق العام في الأهداف والمنهجيات، تظهر الاختلافات في تنوع العينة، المجالات الفرعية للبحث، الأطر الثقافية، والتحديات التطبيقية؛ مما يضيف عمقاً لفهم تأثير هذه الاستراتيجيات ويعزز من موثوقية نتائج الدراسة.

#### الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. قوة النتائج: الاعتماد على المنهج التجريبي والاختبارات القبلي والبعدي في معظم الدراسات يعزز من قوة النتائج، حيث يتم التحكم في المتغيرات الخارجية والتأكد من أن الفروق في النتائج تعزى إلى الاستراتيجية التعليمية المستخدمة.
٢. التطبيق العملي: توصيات الدراسات بتبني استراتيجيات التعلم البنائية في التدريس، كما في دراسة الرميح، منى (٢٠٢١)، توفر توجيهات عملية للمؤسسات التعليمية حول كيفية تحسين أداء الطلاب؛ وضرورة تدريب المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجيات يبرز كعامل حاسم في نجاح تنفيذها، مما يستدعي توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين.
٣. الثغرات والاقتراحات المستقبلية: رغم القوة العامة في النتائج، إلا أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات التي تستكشف تأثير هذه الاستراتيجيات على مهارات أخرى غير القراءة الناقدة. كما أن دراسة تأثير هذه الاستراتيجيات في بيئات تعليمية مختلفة يمكن أن يوفر رؤى أعمق حول تعميم الفعالية؛ وضرورة إجراء دراسات طويلة الأمد لتقييم الاستدامة والآثار الطويلة الأجل لاستخدام استراتيجيات التعلم البنائية.



## المنهجية والإجراءات

### منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة البحث وأهدافه وتساؤلاته تبين أن المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث هو المنهج شبه التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، والأداء القبلي والبعدي؛ بهدف قياس فاعلية المتغير المستقل استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" على المتغير التابع (تنمية مهارات القراءة الناقدة) لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام. وذكر عودة وملكوي (١٢٠ ص: ١٩٩٢) **إن** البحوث التجريبية تتعلق بمعرفة ما يمكن أن يكون عند ضبط عوامل معينة، ويعد أفضل طريقة لبحث المشكلات التربوية، فهو يتميز بقيام الباحث بدور فاعل في الموقف البحثي، ويهدف إلى إنشاء علاقة سببية بين المتغيرات، من خلال تصميم الموقف التجريبي، ويتم تجميع البيانات على أساس مجموعة محددة من المحكات تشمل المعالجة، والضبط، والعشوائية.

**مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع البحث الأصلي جميع طلاب الصف الأول الثانوي، بمدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة بيشة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤ - ١٤٤٥ هـ، والبالغ عددهم (٣١١٩) طالب موزعين على المدارس الثانوية بإدارة تعليم محافظة بيشة حسب السجلات الإحصائية لعام ١٤٤٤ - ١٤٤٥ هـ، بقسم التخطيط والتطوير.

**عينة الدراسة:** نظرًا لأن عدد أفراد مجتمع البحث كبير، وصعوبة تطبيق البحث التجريبي على عينات كبيرة، وصعوبة تطبيق البحث على الطالب الفرد كوحدة للعينة، لجأ الباحث إلى اتخاذ المجموعة (الفصل) وحدة للعينة، وذلك عن طريق العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، التي من خصائصها "وحدة العينة ليست المفردة، وإنما المجموعة" (العساف، ١٤٣٣: ١٠١)، وتم اختيار العينة العشوائية العنقودية كما يلي:

تحديد المكاتب التعليمية بمحافظة بيشة، والتي تتضمنها إدارة التعليم، وتم اختيار مكتب التعليم الوسط في بيشة من بينهم عن طريق القرعة؛ ثم تحديد عدد المدارس الثانوية

بمكتب الوسط بمحافظة بيشة، للعام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ، وتم الاختيار عشوائياً عن طريق القرعة ما يلي:

اختيار مدرسة ثانوية من بين تلك المدارس وتم اختيار ثانوية عمر بن عبد العزيز.  
اختيار فصلين من فصول الأول الثانوي لتطبيق تجربة البحث، إحداهما مجموعة تجريبية والفصل الآخر المجموعة الضابطة.  
تم تحديد فصل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية، واختيار أحد فصول الأول ثانوي لتكون المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطلاب بكل مجموعة (٤٦) طالباً، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة:

| اسم المدرسة | المجموعة  | عدد الطلاب |
|-------------|-----------|------------|
| ثانوية      | التجريبية | ٤٦         |
| ثانوية      | الضابطة   | ٤٦         |
| المجموع     |           | ٩٢         |

**أدوات الدراسة وموادها التعليمية:** هدفت الدراسة الحالية تنمية مهارات القراءة الناقدة، باستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد ما يلي:  
أدوات الدراسة وشملت:

١. قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي
٢. دليل المعلم لتدريس مجموعة البحث التجريبية.
٣. دليل التدريبي لمساعدة المعلم في استخدام استراتيجية التعلم السباعية في القراءة الناقدة
٤. اختبار القراءة الناقدة لمجموعة البحث التجريبية.

التحقق من الخصائص السيكو مترية:

**أولاً: الصدق الظاهري:** عمد الباحثان من التحقق من صدق الاختبار للتحقق من مدى تحصيل الطلاب لمهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الأول ثانوي لمقرر الكفايات اللغوية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء

هيئة التدريس بجامعة بيثية سواء من تخصص المناهج وطرق التدريس أو من تخصص القياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول مدى أهميتها، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، وأخذ الباحثان بآراء ملاحظات المحكمين والتي وقام بتعديل بعض الأسئلة.

**ثانياً: الصدق التجريبي،** تم التحقق من الصدق التجريبي من خلال تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٣٠) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي واستخرجت العلاقة الارتباطية (معامل ارتباط بيرسون) بين كل سؤال والمجموع الكلي للكل والجدول (٢) يبين درجة العلاقة ومستوى الدلالة لكل سؤال.

**جدول (٢) يوضح تسلسل كل سؤال ودرجة ارتباطها بمجموع الكلي ومستوى الدلالة**

| رقم السؤال | قيمة الارتباط | مستوى الدلالة | معنى دلالة |
|------------|---------------|---------------|------------|
| ١          | .663**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ٢          | .605**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ٣          | .600**        | .٠٠١          | دالة       |
| ٤          | .342          | .٠٠٥          | دالة       |
| ٥          | .778**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ٦          | .314          | .٠٠٥          | دالة       |
| ٧          | .729**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ٨          | .601**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ٩          | .703**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٠         | .310          | .٠٠٥          | دالة       |
| ١١         | .645**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٢         | .419*         | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٣         | .778**        | .٠٠١          | دالة       |
| ١٤         | .566**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٥         | .467**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٦         | .673**        | .٠٠٠١         | دالة       |
| ١٧         | .476**        | .٠٠٠١         | دالة       |

من خلال الجدول (٢) وجد إن كل معاملات الارتباط ما بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار كانت دالة فبعضها دال عن (٠.٠٠٥) وبعضها عن (٠.٠٠١) والبعض الآخر عند (٠.٠٠٠١)، بناءً عليه فكل الأسئلة تعد صادقة فيما وضعت من أجله.

٢-الثبات: يعد ثبات درجات الأداة من قبل المستجيبين والتي تسمى الاتساق أو الانسجام الداخلي من الخصائص السيكومترية المهمة (علام ٢٠١٤، ٢١٤) والتي على الباحث التحقق منها لذا تم التحقق من ثبات استجابات المفحوصين على الأداة بعدة طرق للتحقق من مدى اتساق استجابة المفحوصين (الاتساق الداخلي) والجدول (٣) يبين معاملات الثبات لاستجابة الطالبات على الاختبار.

جدول (٣) يوضح نتائج الثبات بالطرق الثلاثة فضلاً عن الارتباط بيت جزئي الاختبار

| طريقة الثبات | طريقة الفا    | التجزئة النصفية | التجزئة النصفية | درجة الارتباط بين |
|--------------|---------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| كرو نباخ     | سيبرمان-براون | كتمان           | جزئي الاختبار   |                   |
| **٠.٧٤٦      | **٠.٧٦٧       | **٠.٧٦٦         | **٠.٦٢٢         | بين جزئي الاختبار |

(\*\*) دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١)

ومن خلال الجدول (٣) اتضح إن معاملات الثبات بين جزئي الاختبار كانت دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١) وهذا يدل على إن الاختبار متمتع بثبات عالي (اتساق داخلي) مما يجعل إمكانية تطبيق الاختبار بكل ثقة على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للوصول إلى دقة في النتائج.

السهولة والصعوبة: إن بناء أي اختبار تحصيلي يفترض أن يتحقق من صعوبة الاختبار وسهولته لذا اعتمد الباحثان استخراج صعوبة مفردات اختباره ويشير علام (٢٠١١) على أن الدراسات السيكومترية توصلت إلى أنه يمكن أن تكون الفقرة مميزة إلى أقصى حد بين الأفراد المختبرين إذا كان متوسط صعوبة الفقرة (ما بين ٢٠ إلى ٨٠ بمتوسط قدره ٥٠ %) ويكون ذلك من خلال قسمة عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة على العدد الكلي للمستجيبين. (علام ٢٠١١: ص ٢٦٩)، والجدول (٣) يشير إلى مستويات صعوبة المفردات.

### جدول (٣) يوضح مستويات صعوبة كل مفردة في الاختبار

| رقم السؤال | مستوى الصعوبة | رقم السؤال | مستوى الصعوبة |
|------------|---------------|------------|---------------|
| ١          | %66           | ١٠         | %51           |
| ٢          | %73           | ١١         | %81           |
| ٣          | %79           | ١٢         | %45           |
| ٤          | %67           | ١٣         | %69           |
| ٥          | %81           | ١٤         | %83           |
| ٦          | %52           | ١٥         | %53           |
| ٧          | %53           | ١٦         | %61.9         |
| ٨          | %67           | ١٧         | %61.9         |
| ٩          | %78           |            |               |

ومن خلال الجدول (٣) اتضح إن كل الأسئلة كانت من ضمن مستويات الصعوبة فهي امتدت ما بين (%٤٥ إلى %٨١) وهي مستويات تعد ضمن الحدود

### عرض النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء من الدراسة عرض الباحثان نتائج الدراسة في سؤالها الرئيس، وفرضياتها

أولاً: إجابة السؤال الرئيس والذي ينص على " ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية 7E's في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب القيمة التائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين على كل من استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاستراتيجية دورة التعلم السباعية وكانت النتائج كما في الجدول (٤):

جدول (٤) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين استراتيجيات دورة التعلم السباعية

| اسم المهارة                        | المجموعة  | العدد | المتوسط<br>التجريبي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>t | مستوى<br>الدلالة | معنوية<br>الدلالة |
|------------------------------------|-----------|-------|---------------------|----------------------|-----------|------------------|-------------------|
| استراتيجية دورة<br>التعلم السباعية | التجريبية | 46    | 13.9674             | 1.10253              | 16.86     | 0.01             | دالة              |
|                                    | الضابطة   | 46    | 10.1413             | 1.33193              |           |                  |                   |

ومن خلال الجدول (٤) كشفت النتائج إن قيمة "ت" في استراتيجية دورة التعلم السباعية كانت (16.86) و كان لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ولمعرفة لصالح من اتضح إن متوسط العينة التجريبية والبالغ (13.96) كان أكبر من المتوسط العينة الضابطة والبالغ (10.141) أي إنه توجد فاعلية لاستراتيجية دورة التعلم السباعية المجموعة التجريبية ويفسره الباحثان على أنه تمت تنمية القراءة الناقدة لدى الطلاب الأول الثانوي في المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج، وهذه النتيجة تعني تحقق سؤال الدراسة الرئيس الذي ينص على أنه "ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية" 7E's في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيًا: إجابة الفرض الفرعي الأول والذي ينص على: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية 7E's في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التمييز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية). وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب القيمة التائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين على كل من استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة التمييز بين الحقائق والآراء باستراتيجيات دورة التعلم السباعية 7E's وكانت النتائج وكما في الجدول (٥).

## جدول (٥) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمهارة التمييز بين الحقائق

### والآراء

| اسم المهارة                 | المجموعة  | العدد | المتوسط التجريبي | الانحراف المعياري | درجة t | مستوى الدلالة | معنوية الدلالة |
|-----------------------------|-----------|-------|------------------|-------------------|--------|---------------|----------------|
| التمييز بين الحقائق والآراء | التجريبية | 46    | 1.3804           | .26214            | 5.62   | 0.01          | دالة           |
|                             | الضابطة   | 46    | 1.1739           | .28318            |        |               |                |

ومن خلال الجدول (٥) وُجد إن قيمة اختبار "ت" في مهارة التمييز بين الحقائق والآراء كانت (٥.٦٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) وكشفت النتائج إن متوسط درجات العينة التجريبية والبالغ (١.٣٨) كان أكبر من متوسط درجات العينة الضابطة والبالغ (١.١٧) أي أن يوجد التمييز بين الحقائق والآراء لصالح المجموعة التجريبية ويفسره الباحثان على أن التدريس وفق استراتيجية دورة التعلم السباعي كان له دور في تنمية مهارة التمييز بين الحقائق والآراء لدى المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني تحقق الفرض الفرعي الأول من فرضيات الدراسة.

**ثالثاً: إجابة الفرض الفرعي الثاني والذي ينص على (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يعزى لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة الاستنتاج لدى طلاب الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية).** وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب القيمة التائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين على كل من استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة الاستنتاج؛ وربط الأسباب بالنتائج باستراتيجيات دورة التعلم السباعية "7E's" وتوصل التحليل الإحصائي لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة ربط الأسباب بالنتائج، فكانت النتائج كما في الجدول (٦).



### جدول (٦) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمهارة ربط الأسباب بالنتائج

| اسم المهارة             | المجموعة  | العدد | المتوسط<br>التجريبي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>t | مستوى<br>الدلالة | معنوية<br>الدلالة |
|-------------------------|-----------|-------|---------------------|----------------------|-----------|------------------|-------------------|
| ربط الأسباب<br>بالنتائج | التجريبية | 46    | 3.7609              | .48004               | 10.31     | 0.01             | دالة              |
|                         | الضابطة   | 46    | 2.5217              | .66630               |           |                  |                   |

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) وُجد بأن قيمة اختبار "ت" في مهارة ربط الأسباب بالنتائج كانت (١٠.٣١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) كما كشفت النتائج بأن متوسط العينة التجريبية والبالغ (٣.٧٦) كان أكبر من المتوسط العينة الضابطة والبالغ (٢.٥٢) أي أنه يوجد ربط الأسباب بالنتائج لصالح المجموعة التجريبية ويفسره الباحثان على أن التدريس وفق استراتيجية دورة التعلم السباعي كان له أثر في تنمية هذه المهارة لدى المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تعني تحقق الفرض الفرعي الثاني للدراسة.

رابعاً: إجابة الفرض الفرعي الثالث والذي ينص على (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة والمجموعة التجريبية الضابطة في الاختبار البعدي على مستوى مهارة التذوق من استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التذوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية). وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب القيمة التائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين. واستخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة مستوى مهارة التذوق بعد تطبيق استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

### جدول (٧) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمهارة التذوق

| اسم المهارة | المجموعة  | العدد | المتوسط<br>التجريبي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>t | مستوى<br>الدلالة | معنوية<br>الدلالة |
|-------------|-----------|-------|---------------------|----------------------|-----------|------------------|-------------------|
| التذوق      | التجريبية | 46    | 3.2826              | .40349               | 7.53      | 0.01             | دالة              |
|             | الضابطة   | 46    | 2.4239              | .73005               |           |                  |                   |

كشفت النتائج في الجدول (٧) إن قيمة اختبار "ت" في مهارة التدقيق كانت (7.54) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) حيث كشفت النتائج بأن متوسط العينة التجريبية والبالغ (3.28) كان أكبر من متوسط العينة الضابطة والبالغ (٢.٤٢) ويعزو الباحثان ذلك لفاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى التدقيق. وهذا يعني تحقق الفرض الثالث.

**خامساً: إجابة الفرض الرابع والذي ينص على:** (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستوى مهارة التنبؤ من استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية). وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائية t-test لعينتين مستقلتين بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة التنبؤ، وكانت النتائج كما في الجدول (٨):

جدول (٨) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمهارة التنبؤ

| اسم المهارة                    | المجموعة  | العدد | المتوسط التجريبي | الانحراف المعياري | درجة t | مستوى الدلالة | معنوية الدلالة |
|--------------------------------|-----------|-------|------------------|-------------------|--------|---------------|----------------|
| مهارة التمييز؛ كشف تحيز المؤلف | التجريبية | 46    | 3.7174           | .62050            | 8.74   | 0.01          | دالة           |
|                                | الضابطة   | 46    | 2.6630           | .66712            |        |               |                |

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول (٨) اتضح إن قيمة اختبار "ت" في مهارة التنبؤ كانت (8.74) وكان لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ولمعرفة لصالح من يظهر أن متوسط العينة التجريبية والبالغ (3.71)، كان أكبر من متوسط العينة الضابطة والبالغ (2.66)، ويفسر الباحثان على أن استراتيجية التعلم السباعي نمت مهارة التنبؤ لدى المجموعة التجريبية، وهذا يعني تحقق الفرض الرابع من فرضيات الدراسة.

**سادساً: إجابة الفرض الفرعي الخامس والذي ينص على:** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التقويم وإصدار الحكم من استراتيجية دورة التعلم

السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية ".وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) بين متوسطات المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التقويم وإصدار الحكم؛ مهارة تقويم المقروء وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩) يوضح نتائج الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمهارة مهارة التقويم وإصدار الحكم؛ تقويم المقروء

| اسم المهارة   | المجموعة  | العدد | المتوسط التجريبي | الانحراف المعياري | درجة t | مستوى الدلالة | معنوية الدلالة |
|---------------|-----------|-------|------------------|-------------------|--------|---------------|----------------|
| مهارة التقويم | التجريبية | 46    | 1.8261           | .28318            | 6.50   | 0.01          | دالة           |
| وإصدار الحكم  | الضابطة   | 46    | 1.3587           | .40364            |        |               |                |

أسفرت النتائج الواردة في الجدول (٩) إن قيمة اختبار "ت" في مهارة مهارة التقويم وإصدار الحكم؛ تقويم المقروء كانت (6.50) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) كما أسفرت النتائج إن متوسط درجات العينة التجريبية كانت (1.82) وهي أكبر من متوسط درجات العينة الضابطة والبالغة (1.35). ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن توظيف استراتيجيات دورة التعلم السباعي في تدريس المجموعة التجريبية قد ساهم في تنمية مهارة تقويم وإصدار الحكم؛ تقويم المقروء. وهذا يعني تحقق الفرض الخامس. تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة: (Park, J., Kim, S., & Lee, H, ٢٠١٩؛ Wang, L., Chen, X., & Li, ٢٠٢٠؛ والزيدانين، ٢٠٢٢؛ ويوسف، ومحمد، ٢٠٢٢) حيث كشفت نتائجها الأثر الإيجابي لتوظيف دورة التعلم في تنمية مهارات الطلاب، وزيادة التحصيل العلمي.

**أهم النتائج:** توصل الدراسة إلى النتائج التالية:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مستوى مهارة التمييز في

- استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية.
٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مستوى مهارة الاستنتاج في استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. لصالح التجريبية.
٣. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة والمجموعة التجريبية الضابطة في الاختبار البعدي على مستوى مهارة التذوق من استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مستوى مهارة التذوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية.
٤. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستوى مهارة التنبؤ من استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية.
٥. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التقويم وإصدار الحكم من استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التجريبية.
٦. كشفت النتائج إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٨٥.٣ مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ ٧٠.٤. على مستوى مهارات القراءة الناقدة جميعها.

### توصيات البحث:

١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
٢. توجيه معلمي اللغة العربية إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات القرائية الناقدة العليا من خلال عقد دورات تدريبية.

### المقترحات:

- ١- إجراء بحوث مماثلة للدراسة الحالية تشمل مراحل التعليم الأخرى.
- ٢- إجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية لتعرف أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية "7E's" على مهارات لغوية.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- إبراهيم، خالد. (2021). "فعالية استخدام دورة التعلم السباعية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة التربية والتعلم، ١٩ (٢) ، ٥٦-٧٨.
- آل تميم، عبد الله محمد (2020) . فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة القاهرة، 186، 112\_149
- الأمين، إسماعيل محمد. (2001) ، طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- البوهي، حنفي محمود (2003). برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفاعليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- جاسم، صالح (2000). فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت، رسالة الخليج العربي 80.
- حبيب الله، محمد. (2000) . القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار.
- حداد، عبد الكريم (2006) فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني. مجلة دمشق، مجلد 22 العدد 1.
- الحسن، هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.
- الحلاق، علي سامي (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الحوامدة، محمد فؤاد. (2015). فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (2).
- الحوامدة، محمد والبليهد، فيصل. (2016). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات في العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ١٧٥-١٩٢.
- الخطيب، محمد. (2009) . مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مراحل التعليم العام. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

- الدليمي، طه علي والوائي، سعاد عبد الكريم.(2005) . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- رستم، هديل فايز (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم الطلبة نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين.
- الروقي، راشد بن محمد عبود.(2014) . فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة [رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- زيتون، عايش محمود، (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الزيدانين، فتحي محمد سلامه. (2022) "أثر التعلم باستراتيجية دورة التعلم السباعية على التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية منطقة معان"، مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(٣)، ٥٢-٦٣
- السفيناني، نايف عتيق (2010): أثر استخدام دورة التعلم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى.
- سلوى، حسن 2018: فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المنتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة 206، 221-271.
- السليتي، فراس.(2012) . التدريس التبادلي والقراءة الناقدة. المؤشرات-الأنشطة-النقويم. عالم الكتب الحديث.
- السمالوسي، هدى فهمي عبد الحميد. (2014). فاعلية استراتيجيات القبلات العرفانية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.
- السمان، مروان. (2013). ص ٤٨٤-٤٨٥: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، استراتيجية توليفيه قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- سمير، أحمد. (2019). "تأثير استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E'so) على تنمية مهارات القراءة الناقدة في اللغة العربية". مجلة تعليم اللغة العربية، ٢٢(٤)، ٨٩-١١٠.



- 
- سناء محمد أحمد (2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المعتمدة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد الثلاثون يوليو.
  - السويفي، وائل صلاح محمد (2006). أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا.
  - سيد رجب إبراهيم (2016). نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الحادي عشر بعد المائتين، يناير.
  - السيد، سعيد محمد. (2009). فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ع (96). 202-162 .
  - شحاتة، حسين سيد. (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مصر، الدار المصرية اللبنانية.
  - شحاتة، حسين سيد (2016). المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد، القاهرة، دار العالم العربي.
  - الشطناوي، عصام، العبيدي، هاني، (2006): أثر التدريس وفق نموذجين للتعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، الأردن، مجلد2، عدد4، ص 218-209.
  - الشوبكي، مها محمد (2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
  - صادق، منير (2003). فعالية النموذج البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان. مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، 3، ص: 145
  - الصباغ، سميلة. (2013). مظاهر التفكير الرياضي للصفوف الأول والثاني والثالث الأساسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، ٢٢ (٨): ٤٢٢ - ٣١٩.
  - صومان، أحمد إبراهيم وعبد الحميد، زهرية إبراهيم. (2014). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17 (4) 265-229.
-

- طعميه، رشدي. (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزام، ميرفت. (2012). أثر استخدام استراتيجية (k.w.i) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- العزيمة، عادل، وشهيد، علي (2015). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية لتدريس وحدة من الأحياء للصف السابع أساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ في محافظة أبين الجمهورية اليمنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 82-65 (01).
- العساف، صالح بن حمد، (2016) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٣، دار الزهراء، الرياض.
- عطية، جمال سليمان (2002): برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- عطية، جمال سليمان، فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، العدد (67)، المجلد (16)، جامعة بنها، كلية التربية، (2006).
- علي، محمد. (2020). "فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة البحوث التربوية، ١٥ (٣)، ١١٢-١٣٤.
- عون، وفاء محمد (2012). التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية برنامج تدريبي.
- الفورية، زكية بنت سالم. والكاف، فاطمة محمد. (2020): "فاعلية استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلغة بسلطنة عُمان" مجلة العلوم التربوية، العدد ٢٠٢٠، ١٥.
- القضاة، محمد فرحان (2005). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة
- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.
- مذكور، علي أحمد. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
- المطيري، فيصل. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية (DLTA) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى بعض المتعلمين الكبار. مجلة القراءة والمعرفة، (161)، 51-108.

- موسى، محمد (2010) فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقد، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 74
- موسى، محمد سعد (2004): برنامج متكامل لتنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الأزهرية من خلال أبواب المشترك والترادف والاشتقاق في الدرس القرائي. رسالة دكتوراه) غير منشورة )، كلية التربية، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ.
- الهويدي، زيد، (2005)، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين.
- يوسف، حسين ومحمد، علي. (2022). "تأثير استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E'so) على تطوير مهارات القراءة الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ١٧ (١) ، ١٤٥-١٦٧.

#### المراجع الأجنبية:

- Activities in High School Chemistry", Journal of Research in Science Teaching 23 (2) pp121 – 143.
- **Barrett**, T. (1972). Taxonomy of Reading Comprehension. Chicago: University of Chicago Press.
- **Brame**, p.B. (2002). Making Sustained Silent Reading (SSR) More Effective: Effects of a Story Fact Recall Game on Students, off- Task Behavior During SSR and Retention of Story Facts. Retrieved May,29, 2011, from etd. Ohiolink. edu.
- **Burns**, P. C., Roe, B. D., and Ross E. P. (1996). Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston: Houghton Mifflin.
- **Chen, H., Liu, S., & Wang, Y.** (2021). "The Role of the 5E Learning Cycle in Developing Critical Reading Skills in High School Students". Journal of Secondary Education, 34(2), 98-115
- **Clagget**, F., Uinz, R., and Reid, L. (1999). Daybook of Critical Reading and Writing. Boston: Houghton Mifflin.
- **Cochran**, J. A. (1993). Reading in the Content Areas for Junior High and High School. Boston: Allyn and Bacon.
- **Costa**, A. (ed.). (1985). Developing Minds: A Resource Book for Teaching. Association for Curriculum and Supervision, Arlington, VA. ED 262 968.
- **Davidson**, B. W. (1994). "Critical Thinking: A Perspective and Prescriptions for Language Teachers." The Language Teachers, 18 (4), pp. 20-25.
- **Ennis**, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Joan Baron and Robert Sternberg (Eds.). Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: W.H. Freeman
- **Erwin**, R. W. (1985). "Research in Critical Reading Instruction." RTDE. 1(2): 49-54.

- 
- **Goodman, Y., and Burke, C.** (1983). Reading Strategies Focus on Comprehension. New York: Holt, Rinhart and Winston.
  - **Grayson Walker,** (2002), Concept Mapping and Curriculum Design, Teaching Resource Center, the University of Tennessee
  - **Hanuscin Deborah L** (2008) Using the Learning Cycle as a Model for Teaching The learning cycle to Preservice Elementary Teachers Journal of Elementary Science Education v 20 Issue 2.
  - **Hebert, H. L.** (1978). Teaching Reading in the Content Areas. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
  - **Hoffman, James.** (1992). "Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning." Language Arts, 69, pp. 121-127.
  - **Kürşat Yenilmez & Mehmet Erosy,**2008:", Opinions of Mathematics Teacher Candidates Towards Applying 7E Instructional International Model on Computer Aided Instruction Environments," Journal of Instruction, January Vol.1, No.1.
  - **Lewis, J.** (1991). "Redefinigng Critical Readings for College Critical Thinking Courses." Journal of Reading, 34, pp. 420-424.
  - **Meagher, D., and Wada, C.** (1996). Handbook for Critical Reading. Harcourt Brace College Publishers.
  - **Park, J., Kim, S., & Lee, H.** (2019). "Impact of the 7E Learning Cycle on Enhancing Critical Reading Skills among High School Students". Journal of Educational Strategies, 21(4), 123-140
  - **Peters, J.U.** (1990). The Elements of Critical Reading. NJ: Prentice-Hall.
  - **Robinson, R., and Good, T.** (1987). Becoming an Effective Reading Teacher. New York: Harper and Row.
  - **Roe, B. D., Stoodt, B. D., and Burns. C.** (1987). Secondary School Reading Instruction. Boston, MA: Houghton Mifflin.
  - **Rubin, Dorthy.** (1997). Diagnosis and Correction in Reading Instruction. Boston: Allyn and Bacon.
  - **Ruddell, M. R.** (1993). Teaching Content Reading and Writing. Boston: Allyn and Bacon.
  - **Smith, J.** (1979). A Technology of Reading and Writing. New York: Academic Press.
  - **Smith, N. B.** (1969). "The Many Faces of Reading Comprehension." The Reading Teacher, 23, pp. 249-259.
  - **Spears and Spears** 1998.
  - **Strang N.** (2001). "The effects of journal writing on the reflective metacognitive analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking course "Temble University Dissertation Abstract International- 61/12.4719.
-



- 
- **Wade, R. C & Yarbrough D. B, (1996):** Portfolios: A Tool for reflective thinking in teacher education? Teaching & Teacher Education V 12. N 1.
  - **Wang, L., Chen, X., & Li, J. (2020).** "The effectiveness of the 7E learning cycle in enhancing critical reading skills among high school students". Educational Research Journal, 28(3), 210-233.
  - **Wright, Larry. (2001).** Critical Reading: An Introduction to Analytical Reading and Reasoning. Oxford: Oxford University Press.
  - **Yager, R. (1991).** The constructivist learning model, towards real reform in.