

أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدية

لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير

إيمان عبد الفتاح عباينة⁽¹⁾، وأحمد محمد المساعفة⁽²⁾

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 19/06/1439هـ؛ وقبل للنشر في 03/03/1440هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط المتمثل بأسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات القراءة الناقدية لدى طلبة الصف التاسع في مديرية وادي السير؛ ولتحقيق هذا الهدف، صُممت أداة الدراسة، وهي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي. وتكونت عينة الدراسة من 97 طالبًا وطالبة من مدرسة جميل شاكر الثانوية للبنين والصوفية الثانوية للبنات واللتين اختيرتا بطريقة قصدية، ووُزِعَ أفرادها عشوائيًا إلى مجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وهناك فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وتعزى إلى التفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، أساليب التدريس، القراءة، طلبة المرحلة الأساسية.

Impact Of An Active Learning By Using Dialogue And Discussion Style On The Development Of The Critical Reading Skill among Ninth Basic Grade Students In Wadi Al-Seer District

Eman A. Ababneh⁽¹⁾, and Ahmad M. AL-Masaffah⁽²⁾

University of Jordan

(Received 07/03/2018; accepted 11/11/2018)

Abstract: The aim of this study was to identify Impact of an active learning by using dialogue and discussion style on the development of the critical reading skill among ninth-grade students in Wadi- Al-Seer district. The pre- posttest was used to achieve the purpose of the study. The sample of the study consisted of 97 ninth-grade students at Jameel Shaker Secondary School for Boys, and Al-Sweifyah girls who were purposefully. The students were randomly selected to be in two sections: experimental and controlled groups. The results of the study showed that there were significantly difference at $\alpha=0.05$ for the experimental group. There were also significant differences regarding to the gender, especially females. Moreover, other significant differences were regarding the interactions between the teaching style and the gender factor.

Key Words: Teaching Strategies, Teaching style, Reading, Basic stage students.

(1) Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty Educational Sciences, University of Jordan. Amman, Jordan, Postal Code (11942).

البريد الإلكتروني: e-mail: Dr.emanababneh@yahoo.com

(2) Teacher in the Ministry of Education, Jordan.

(1) أستاذة مشاركة، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

عمان، الأردن، الرمز البريدي (11942).

(2) معلم في وزارة التربية والتعليم، الأردن.

المقدمة

يمتلك قرار قبول النص المقروء أو رفضه أو التعقيب

والتعليق عليه ونقده (بدير، 2013).

ويقصد بالقراءة لغة «قرأه ويقروءه.... قرءاً وقراءة

وقرأناً وسمي قرأناً لأنه يجمع السور فيضمهما» (ابن

منظور، 2003، ص130). أما القراءة الناقد قد تعني

قراءة النص قراءة واعية متعمقة بهدف اتخاذ القرارات،

وإصدار الأحكام بشأنه شكلاً ومضموناً ومؤلفاً

(Cochran, 1992). وقد تعني بأنها القراءة التي تمكن

القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده لإبداء الرأي فيه،

والإتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه (يونس والناقة

ومدكور، 1981). وهي شكل من أشكال القراءة التي

تقوم على التمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء

الرأي وإصدار الأحكام حولها (الهباشي، 2008).

وبذلك فإنّ القراءة الناقد تستهدف مهارات

التفكير العليا كالتمييز، والتحليل، وإبداء الرأي؛

للخروج باستنتاجات غير مصرح بها في النص المقروء،

وإصدار أحكام حولها. وللوصول إلى هذا المستوى فإنّ

الفرد بحاجة لكثير من التمرن والتدرب، ولا سيما أن

العديد من الدراسات أثبتت وجود ضعف لدى الطلبة

في مهارات القراءة الناقد وفي مراحل تعليمية مختلفة

(الظنحاني، 2004؛ أبو الرز، 2006)؛ لذا فقد رأى

الباحثان ضرورة البحث عن طرق واستراتيجيات تتيح

الفرصة أمام الطلبة للنقد والتعبير عن الذات بحرية

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية استخداماً في

عملية التواصل اللغوي، وخير دليل على ذلك أن أول ما

نزل على خير المرسلين هو الأمر بالقراءة، إذ أكد الخطاب

القرآني أهمية القراءة بقوله تعالى: ﴿ أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي

خَلَقَ ۝ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي

عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق: 1-5).

وتتضمن القراءة مستويات عدة تبدأ بالقراءة

الحرفية التي تقوم على اشتقاق المعنى المذكور صراحة في

النص المقروء، لينتقل القارئ إلى مستوى أعلى وهو

القراءة التفسيرية التي تقوم على تفسير الكلمات الواردة

في هذا النص، ثم القراءة الاستنتاجية التي تقوم على

اكتشاف العلاقات والروابط بين الأفكار المطروحة في

النص المقروء، ليصل القارئ بعدها إلى مستوى أكثر

تقدماً وهو القراءة الناقد والتي ترتبط بإصدار أحكام

حول النص المقروء بشكله وأفكاره وأسلوبه

(عبدالباري، 2010).

إن القراءة الناقد مستوى من مستويات القراءة

الواعية التي تقوم على إصدار أحكام مدعومة بمبررات

منطقية حول النص المقروء وأفكاره، ويرتبط هذا الوعي

بتفاعل القارئ مع النص، وذلك من خلال التفهم

والتحليل والتعمق في النص وأفكاره؛ مما يعني عدم

الاستسلام المطلق للنص المقروء، فالقارئ هو من

ويقصد بالتعلم النشط الممارسات المستمرة النشطة للأنشطة الصفية واللاصفية التي يقوم بها المتعلم لبناء خبراته معتمداً على نفسه في البحث، والحصول على المعارف، واكتساب المهارات والخبرات بإرشاد المعلم وتوجيهه له (قرني، 2013). وعرفته (بدير، 2008) بأنه نمط التعلم ذو المعنى والقيمة القابل للاستمرار الذي يعتمد على النشاط الذاتي ومشاركة المتعلم الايجابية الفاعلة وذلك من خلال القيام بأنشطة تعليمية صفية وغير صفية لبناء نماذج تعلم خاصة به.

ومما سبق فالتعلم النشط يرتبط بمشاركة المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يعتمد على نفسه في عملية التعلم ضمن أساليب تعليمية مختلفة كالحوار والمناقشة، وذلك بممارسة المتعلم مهارة التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والتفاعل مع الآخرين، وحل المشكلات (سعادة وآخرون، 2006).

والحوار هو الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر حول موضوع محدد، يتم من خلاله تبادل الأفكار بين المتحاورين عن طريق الأسئلة والأجوبة الشفوية؛ هدفه تكوين موقف واتخاذ العبرة دون محاولة إقناع الطرف الآخر بها، فقد يطرح المعلم الأسئلة على الطلبة شفويًا ليجيبوا عنها الذين بدورهم قد يطرحون استفسارًا توضيحيًا على المعلم حول جانب من الجوانب المتعلقة بالسؤال المطروح، ثم يتبعه المعلم بسؤال آخر

انطلاقاً من النظرية البنائية التي تؤكد على التعلم النشط الذي يشجع بدوره على استقلالية الطالب ومبادرته في البحث والاستقصاء مع الحث على التفكير، الأمر الذي يتطلب توظيف طرق تعليمية متنوعة لتناسب مع مهارات القراءة الناقدة المطلوبة.

ونظراً لأهمية القراءة عموماً، ولاسيما القراءة الناقدة منها، وذلك لما لها من دور في خلق جيل واعٍ، قادر على حل المشكلات التي تواجهه في هذا العصر التكنولوجي الذي جعل كل شيء متاحاً أمامه، فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى ضرورة إيجاد جيل قادر على التمييز بين الغث والسمين، وما بين الضار والنافع، وهذا لن يتم دون توظيف أساليب تعلم مختلفة لتنمية مهارة القراءة الناقدة لديهم، وتمكينهم من التمييز بين الصحيح لأخذه والخطأ لتجنبه، وذلك بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، فهي من الأساليب التي تعزز التعلم النشط لديهم (بدير، 2008).

ويقوم التعلم النشط على نقل بؤرة التعلم من المعلم إلى المتعلم لجعله محوراً للعملية التعليمية، وذلك بالاعتماد على الأساليب التي تتيح الفرصة أمامه للمشاركة الفاعلة فيها، كتوظيف الأنشطة التي تقوم على إعمال الفكر والحوار والمناقشة وحل المشكلات، لينتقل المتعلم من تلقي المعلومة إلى بنائها (إمبوسعيدى والحوسنية، 2016).

إيمان عبد الفتاح عباينة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

الواردة فيه بين الطالب ومعلمه، ثم توسيع دائرة الحوار لتتحول إلى مناقشة بين الطلبة جميعهم مع معلمهم، بهدف الوصول إلى فهم مشترك بينهم، وفي أثناء الحوار والمناقشة الذي يدور بينهم يقومون بنقل الأفكار الواردة في النص المقروء، وبيان وجهات نظرهم حوله، وتدعيمها بالمبررات التي تدعم صحة وجهة نظرهم، لنقدها واكتشاف الإيجابيات والسلبيات في هذا النص المقروء (إمبوسعيدي والحوسنية، 2016).

ونظرًا لأهمية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية جوانب لغوية مختلفة من جانب، ونظرًا لأهمية مهارة القراءة الناقد من جانب آخر؛ فقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حولها، ولكن لم يجد الباحثان دراسة تجمع أسلوب الحوار والمناقشة في مجال تنمية مهارة القراءة الناقد؛ فقد أجرى الحجوج (2003) دراسة بهدف معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تتألف من 136 طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء الطيبة في محافظة الكرك، ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عدد الطلبة فيها 68 طالبًا وطالبة درّست وفق الطريقة المقترحة، ومجموعة ضابطة وبلغ عدد الطلبة فيها 68 طالبًا وطالبة ودرّست وفق الطريقة الاعتيادية؛

يهدف تكوين فكرة معينة أو موقف معين حول الموضوع المطروح دون محاولة إقناعهم بهذه الفكرة (مرعي والحيلة، 2007).

أما المناقشة فهو الحديث الذي يدور بين مجموعة من الأشخاص بهدف الوصول إلى رأي مشترك يجمع المناقشين، وذلك عن طريق الإقناع وهي أحد أساليب التعلّم النشط الذي يشجّع الطالب على المشاركة بفعالية داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال التفاعل اللفظي والشفوي بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلم والطلبة أو بين المعلم وأحد الطلبة؛ وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات التي يحتاجها الطلبة (سعادة وآخرون، 2006).

وعلى الرغم من أن أسلوب المناقشة أعم من أسلوب الحوار إلا أنهما مكملان لبعضهما، فقد يبدأ المعلم بالحوار مع أحد الطلبة ويتبادلان الأفكار بينهما ليكّون كل من المتحاورين موقفًا حول الموضوع المطروح، ثم تتوسع دائرة الحوار لتشمل عددًا أكبر من الطلبة ليتناقشوا فيما بينهم حول هذا الموضوع، ويصلوا إلى رأي يجمعهم على فكرة واحدة، فتكمل المناقشة ما بدأ به الحوار (عاشور ومقدادي، 2005).

وبذلك فإن أسلوب الحوار والمناقشة قد يسهمان في إيصال الطلبة إلى القراءة الناقد، فالحوار والمناقشة يقومان على مبدأ قراءة النص للحوار، وتبادل الأفكار

اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي درّست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في اختبار التفكير الاستقرائي تُعزى للجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وأجرى سعادة والظفيري (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاكتشاف والحوار في التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مبحث التاريخ، ولتحقيق ذلك قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي، وتبني اختبار واطسون-جلاسر Watson-Glaser لقياس التفكير الناقد بصورته العربية، واقتصرت الدراسة على ثلاث شعب من ثلاث مدارس في الكويت، اختيرت عشوائياً، وبلغ عدد أفراد العينة 57 طالباً، إذ درست المجموعة بطريقة الحوار وبلغ عددهم 19 طالباً، والمجموعة الثانية درّست وفق طريقة الاكتشاف وبلغ عددهم 19 طالباً، والمجموعة الثالثة درّست وفق الطريقة الاعتيادية وبلغ عددهم 19 طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لدى طلاب المجموعتين اللتين درستاهما وفق طريقة الحوار وطريقة الاكتشاف مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرت بني عطا (2017) دراسة بهدف معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار لقياس الاستيعاب القرائي لديهم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في الاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

وفي دراسة الرشيد (2012) التي بعنوان «مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت». وتكوّنت عينة الدراسة من 92 طالباً وطالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اختيرت عشوائياً، وأعدّ الباحث لذلك اختبارين قبلياً وبعدياً لقياس التحصيل والتفكير الاستقرائي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي درّست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في اختبار التحصيل تعزى للجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على

في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مادة التربية الإسلامية. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة تتألف من 180 طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درّست وفق البرنامج التعليمي، والأخرى ضابطة ودرّست وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدّ برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات الحوار والمناقشة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في تنمية مفاهيم الأمن الفكري بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية. ويلاحظ من الاستعراض للدراسات السابقة عدم وجود دراسات جمعت أسلوب الحوار والمناقشة وأثرها في تنمية مهارة القراءة الناقد، ولكنها أثبتت جميعها فاعلية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية جوانب مختلفة كالتحصيل والتفكير والاستيعاب وبعض المفاهيم لدى الطلبة دون الاهتمام بمهارة القراءة الناقد؛ مثل دراسة الحجوج (2003) التي بينت فاعليته في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وهذا ما أكدته دراسة الرشيد (2012) التي بينت فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، ودراسة سعادة والظفيري (2013) والتي بينت فاعليته في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر في دولة

الكويت، أما دراسة بني عطا (2017) فقد أظهرت فاعليتها في تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. بينما تناولت الدراسة الحالية أسلوب الحوار والمناقشة بهدف تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن آخذةً مُتغيّر الجنس بعين الاعتبار، في محاولة منها لزيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائجها، علماً أن الدراسات السابقة التي تُوصّل إليها تناولت هذا المتغير، ولكن لم يكن في مجال القراءة الناقد. وجمع أسلوب الحوار والمناقشة دون غيرهما من الأساليب التي تندرج ضمن التعلم النشط في هذا البحث، لاعتقاد الباحثين بأن الجمع بينهما قد يكون له نتائج فعالة في تنمية القراءة الناقد لدى الطلبة، فبالحوار والمناقشة تزداد مدركات الفرد وفهمه للموضوع على نحو أكثر دقة.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية القراءة فإن التربويين قد أجمعوا على وجود ضعف لدى الطلبة عمومًا في مجال القراءة (السليتي، 2006؛ مدكور، 2003)، ولا سيما في مجال القراءة الناقد ومهاراتها الفرعية؛ فهناك ضعف لديهم في التمييز بين الحقائق والآراء والخيال؛ وهي مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقد؛ وخير دليل على ذلك ازدياد عدد الوقيّات من الأطفال نتيجة تقليدهم للشخصية الكرتونية -سويرمان- فوسائل الإعلام

تأثير كبير، سواء كان إيجابياً أم سلبياً على شخصية الفرد، لذا لا بد من الاهتمام بهذه المهارة وتنميتها لدى الطلبة، لإيجاد جيل قادر على التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، وضمان عدم وقوعهم ضحية لبعض وسائل الإعلام (القوسي، 1990). ومن الملاحظ أيضاً عدم قدرة الطلبة على كشف تحيزات الآخرين، وبيان ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، وتمييز الصحيح من الخطأ فيها؛ وخير دليل على ذلك أيضاً تأثير الإعلانات عليهم وتضليلهم في اختيار صنف معين من رقائق البطاطا أو العصائر دون غيرها والتي تجبر الأب على الرضوخ لضغوطات الأبناء لشراؤها دون غيرها على الرغم من عدم قناعتها بها (عربي، 2002).

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)، والجنس (ذكور، إناث)؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير.

ونتيجة لشعور الباحثين بأهمية هذه المهارات، وتأكيد العديد من الدراسات أهمية القراءة الناقد، والتي أشارت بدورها إلى وجود ضعف لدى الطلبة وعلى اختلاف مراحلهم التعليمية فيها، سببه عدم تركيز المناهج التربوية على تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية من التعليم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تعلم مهارة القراءة الناقد، وجود أساليب التدريس والاعتماد على الأساليب التقليدية دون توظيف الوسائل التعليمية الحديثة (الظنحاني، 2004؛ أبو الرز، 2006؛ رابعة وأبو جاموس، 2012).

وبذلك فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في معرفة

أهمية البحث:

وذلك من خلال القيام بأنشطة تعليمية صفية وغير صفية لبناء نماذج تعلم خاصة به (بدير، 2008). ويعرف إجرائياً بأنه نمط تعليمي يتيح الفرصة أمام طلبة الصف التاسع الأساسي بالمشاركة الفعالة في الأنشطة والتدريبات والتمارين القائمة على أسلوب الحوار والمناقشة حول نصوص القراءة وهي بعنوان «إلى ولدي»، و«القدوة والواجب»، و«الحرية» والواردة في كتاب مهارات الاتصال المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بهدف الدخول إلى أعماق النصوص وتحليلها ونقدها، لإصدار أحكام حولها تحت إشراف المعلم.

القراءة الناقدة **Critical Reading**: شكل من أشكال القراءة التي تقوم على التمييز بين الأفكار، ورسم النتائج، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام حولها (الهباشي، 2008). ويقصد بها إجرائياً: شكل من أشكال القراءة التي تتيح الفرصة أمام طلبة الصف التاسع الأساسي للدخول إلى أعماق نصوص القراءة التي بعنوان «إلى ولدي»، و«القدوة والواجب»، و«الحرية»، والواردة في كتاب مهارات الاتصال المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، لإصدار أحكام حولها، وندرج تحتها خمس مهارات هي: التمييز بين ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، والتمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، والربط بين السبب والنتيجة، وإصدار

تأتي أهمية هذا البحث من أنه قد يساهم في إعداد جيل قادر على التمييز بين الغث والسمين وذلك بتنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، فهذا البحث قد يعرف العاملين في الميدان التربوي بأهمية أسلوب الحوار والمناقشة وأهميته، وكيفية الجمع بينهما في تعليم مهارة القراءة الناقدة. بالإضافة إلى تعريفهم بمهارات القراءة الناقدة لمحاولة تنميتها لدى الطلبة وفي مراحل تعليمية مختلفة، ومحاولة تضمينها في منهاج اللغة العربية، للمساعدة في إعداد هذا الجيل. وقد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لاختيار أساليب أخرى للتعلم النشط ومعرفة أثرها في تنمية مهارة القراءة الناقدة ومهارات لغوية أخرى وعلى مراحل تعليمية مختلفة، ولا سيما أن بعض الدراسات بينت فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين اتجاهات الطلبة نحو مهارة القراءة (السليتي، 2017)، لذا لا بد من الاعتماد عليها في تعليم هذه المهارة، وزيادة نسبة توظيفها في تدريس اللغة العربية عموماً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، من المتوسطة إلى المرتفعة (الجعافرة، 2015).

مصطلحات البحث:

التعلم النشط **An Active Learning**: وهو نمط التعلم ذو المعنى والقيمة القابل للاستمرار الذي يعتمد على النشاط الذاتي ومشاركة المتعلم الإيجابية في التعلم،

- أحكام حول النصّ المقروء، وتحديد هدف الكاتب، وقيست إجرائياً بالاختبار التحصيلي القبلي والبعدي الذي أعدّه الباحثان لذلك.
- أسلوب الحوار والمناقشة:
- يقصد بالحوار: الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر حول موضوع محدد يحدث من خلاله تبادل الأفكار بين المتحاورين عن طريق الأسئلة والأجوبة الشفوية، هدفه تكوين موقف واتخاذ العبرة دون محاولة إقناع الطرف الآخر بها (مرعي والحيلة، 2007). أما المناقشة فهي الحديث الذي يدور بين مجموعة من الأشخاص بهدف الوصول إلى رأي مشترك يجمع المناقشين وذلك عن طريق الإقناع (سعادة وآخرون، 2006). ويقصد بهما إجرائياً: أسلوب يقوم على إتاحة الفرصة أمام عينة الدراسة للحوار الشفوي الثنائي ثم للنقاش الجماعي بين الطلبة أنفسهم حول الأفكار الواردة في درس القراءة والتمثل بدرس «إلى ولدي» ودرس «القدوة والواجب» ودرس «الحرية»، ليتشكل لديهم موقف معين حول نص القراءة والأفكار التي يشتمل عليها، ثم تتوسع دائرة النقاش فيشارك الطلبة جميعهم مع المعلم في حوار حول هذا النصّ المقروء، بهدف إدراك تفاصيل النصّ وفهمها وتحليلها لنقدتها وإصدار الطلبة أحكامهم الخاصة حولها دون فرضها عليهم.
- حدود البحث ومحدودياته:
- اقتصر البحث الحالي على الحدود والمحدوديات الآتية:
- 1- الحدود المكانية: طبق البحث الحالي في مدرستي جميل شاكر الثانوية للبنين، والصوفية الثانوية المختلطة في لواء وادي السير دون غيرهم.
- 2- الحدود الزمانية: طبق البحث مدة شهر تقريباً خلال الفصل الدراسي الثاني 2016 /4 /7-2016 /5 /1 من العام الدراسي 2015/2016
- 3- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على طلبة الصف التاسع الأساسي دون غيرهم.
- 4- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على خمس مهارات فرعية دون غيرها من مهارات القراءة الناقدة، هي: التمييز بين ما له ارتباط مما ليس له ارتباط، والتمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، والربط بين السبب والنتيجة، وإصدار أحكام حول النصّ المقروء، وتحديد هدف الكاتب، لشعور الباحثين بأهميتها وضرورة امتلاكها لتمييز الصحيح من غيره في هذا العصر التكنولوجي الذي وفر معلومات متنوعة بعضها صحيح وبعضها غير صحيح.
- 5- المحدوديات: طبقت الدراسة على ثلاثة نصوص من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي وهي (إلى ولدي، والقدوة والواجب، والحرية)؛ لإمكانية تدريب الطلبة على مهارات القراءة

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة...

وطالبة، من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2015/2016، وعددهم 97 طالبًا وطالبة، من مدرستي جميل شاعر الثانوية للبنين، والصّوفيّة الثانوية للبنات التابعتين لمديرية لواء وادي السير في مدينة عمّان اختيرت بطريقة قصديّة، لسهولة الوصول إليهما، ولتعاونهما مع الباحثين، وقام الباحثان بتوزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، إذ درّست المجموعة التجريبيّة وفق أسلوب الحوار والمناقشة، أمّا المجموعة الضابطة فقد درّست وفق الطّريقة الاعتياديّة.

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة؛ لمحاولة الاستفادة منها في إعداد الاختبار -أداة البحث-، وقياس مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي قبليًا وبعديًا، إذ اختيرت لذلك الوحدة السابعة عشرة من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي وهي بعنوان: «الناسك وابن عرس»، لتكون نصًا لهذا الاختبار الذي أعدّه الباحثان.

إجراءات التدريس وفق أسلوب الحوار والمناقشة:

درّست القراءة الناقدة في درس «إلى ولدي» بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، وذلك من خلال:

1- التمهيد للدرس من خلال التعريف بفنّ الرسائل، بالإضافة إلى التعريف بكتاب الرسالة

الناقدة من خلالها، فمن الصعب التدريب عليها في نصوص تخلو من هذه المهارات ولا تتناسب مع النقد. بالإضافة إلى قصر مدة المعالجة التجريبية.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان التصميم العاملي الثنائي 2x2 للبحوث شبه التجريبية؛ إذ تضمن متغير مستقل هما: طريقة التدريس، وله مستويان هما: أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادي. ومتغير تصنيفي وهو الجنس، وله مستويان: ذكور، وإناث. ومتغير تابع يتمثل في مهارة القراءة الناقدة. واختيرت لذلك مجموعتان إحداهما تجريبية مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، ودرّست وفق أسلوب الحوار والمناقشة، والأخرى ضابطة مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، ودرّست وفق الطّريقة الاعتياديّة.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة الصف التاسع الأساسي جميعهم في المدارس التابعة للواء وادي السير بمدينة عمّان في العام الدراسي 2015/2016 والبالغ عددهم 2538 طالبًا وطالبة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من 97 طالبًا وطالبة موزعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث وعددهم 52 طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من شعبتين ذكور، وإناث، وعددهم 45 طالبًا

لِلوَصُولِ إِلَى عَنَوَانِ الدَّرْسِ، ثُمَّ كِتَابَةِ عَنَوَانِ الدَّرْسِ عَلَى السَّبُورَةِ، وَتَوْضِيحِ أَهْدَافِ القِرَاءَةِ عَلَيْهَا، وَبَعْدَ ذَلِكَ كَلَّفَ المَعْلَمَ الطَّلِبَةَ قِرَاءَةَ الدَّرْسِ قِرَاءَةً صَامِتَةً بِحُدُودِ خَمْسِ دَقَاقِيقٍ، لِلإِجَابَةِ عَنِ بَعْضِ الأَسْئَلَةِ المَتَعَلِّقَةِ بِالفِكرَةِ الرِّئِيسَةِ، ثُمَّ الِاتِّقَالَ بِهَمِّ إِلَى قِرَاءَةِ الدَّرْسِ قِرَاءَةً جَهْرِيَّةً صَحِيحَةً مُعَبَّرَةً، يَلِيهَا قِرَاءَةُ النِّصِّ قِرَاءَةً تَفْسِيرِيَّةً، لِتَفْسِيرِ مَعَانِي الكَلِمَاتِ وَشَرَحِ الأَفْكَارِ الوَارِدَةِ فِيهِ.

2- تَكْلِيفِ الطَّلِبَةَ، مَنفَرِدِينَ، بِتَحْدِيدِ الفِقرَةِ الأُولَى فِي دَرْسِ القِرَاءَةِ، وَوَضْعِ سَؤَالٍ حَوْلَهَا، لِتَحْدِيدِ هَدَفِ الكَاتِبِ مِنَ هَذَا النِّصِّ. وَالفِقرَةُ الثَّانِيَةُ لِتَحْدِيدِ جُمْلَةِ السَّبَبِ وَالتَّوْجِيعِ وَالرِّبْطِ بَيْنَهُمَا. وَالفِقرَةُ الثَّالِثَةُ لِتَمْيِيزِ الحَقَائِقِ مِنَ الأَرَاءِ. الفِقرَةُ الرَّابِعَةُ لِتَمْيِيزِ بَيْنَ مَا لَهُ ارْتِبَاطٌ بِمَا لَيْسَ لَهُ ارْتِبَاطٌ، وَبَعْدَ ذَلِكَ تَكْلِيفِ كُلِّ طَالِبٍ بِإِجْرَاءِ حِوَارٍ مَعَ زَمِيلِهِ الَّذِي يَجْلِسُ جَانِبَهُ حَوْلَ الأَسْئَلَةِ الَّتِي وَضَعَهَا لِكُلِّ فِقرَةٍ وَارِدَةٍ فِي دَرْسِ القِرَاءَةِ وَتَبَادُلِ آرَائِهِمْ حَوْلَ كُلِّ سَؤَالٍ، ثُمَّ تَكْلِيفِ الطَّلِبَةَ بِتَشْكِيلِ مَجْمُوعَاتٍ لِلنَّقَاشِ، عَدَدُ أَفْرَادِ المَجْمُوعَةِ الوَاحِدَةُ خَمْسَةٌ طُلَّابٍ / طَالِبَاتٍ، مَعَ تَذْكِيرِهِمْ بِضُرُورَةِ الإلتِزَامِ بِآدَابِ المُنَاقَشَةِ. ثُمَّ تَكْلِيفِ كُلِّ مَجْمُوعَةٍ بِإِجْرَاءِ نِقَاشٍ حَوْلَ النِّصِّ كَكُلِّ إِصْدَارِ أَحْكَامٍ حَوْلَهُ وَهَلْ يُؤَيِّدُ الكَاتِبُ أَمْ يَعارِضُهُ مَعَ ذِكْرِ الأَسْبَابِ المَقْنَعَةِ لِلتَّأْيِيدِ أَوْ المَعَارِضَةِ، وَبِرَأْيِهِمْ حَوْلَ عَقَبَاتِ تَأْيِيدِ ذَلِكَ أَوْ مَعَارِضَتِهِ. وَأخِيرًا مُنَاقَشَةَ المُعَلِّمِ لِلْمَجْمُوعَاتِ بِهَدَفِ الإِجْمَاعِ عَلَى رَأْيٍ وَاحِدٍ وَتَسْجِيلِهِ

عَلَى السَّبُورَةِ.
صَدَقَ الأَدَاةُ:
لِلتَّحَقُّقِ مِنَ صَدَقِ الأَدَاةُ، عُرِّضَ الإِخْتِبَارَ وَقَائِمَةَ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ النَاقِذَةِ وَدَلِيلِ المَعْلَمِ الَّذِي يُوَضِّحُ خُطُواتِ التَّدْرِيسِ وَفَقَّ أُسْلُوبِ الحِوَارِ وَالمُنَاقِشَةِ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ المَحْكَمِينَ المَتَخَصِّصِينَ فِي مَجَالِ مَنَهِجِ اللُغَةِ العَرَبِيَّةِ وَطَرِيقِ تَدْرِيسِهَا، وَالمَتَخَصِّصِينَ بِاللُغَةِ العَرَبِيَّةِ، فِي الجَامِعَاتِ الأُرْدُنِيَّةِ الرَّسْمِيَّةِ، وَمُشَرَفِينَ وَمُعَلِّمِينَ فِي وَزارَةِ التَّربِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ، حَيْثُ طُلِبَ مِنْهُمْ إِبدَاءُ الرَّأْيِ فِي مَدَى مَناسِبَتِهَا لِهَذَا البَحْثِ، وَأُخِذَ بِمُلْحُوظَاتِهِمْ مِنَ حَذْفِ، أَوْ إِضَافَةِ، أَوْ تَعْدِيلِ.

ثَبَاتِ الأَدَاةُ:
لِلتَّكَّدِ مِنَ ثَبَاتِ الإِخْتِبَارِ، طُبِّقَ بِصُورَتِهِ النِّهَائِيَّةِ عَلَى عَيِّنَةٍ اسْتِطْلَاعِيَّةٍ مِنَ خَارِجِ عَيِّنَةِ الدَّرَاسَةِ مُكوَّنَةٍ مِنَ 20 طَالِبَةً مِنَ مَدْرَسَةِ الأَمِيرَةِ إِيْمَانَ المَخْتَلِطَةِ، وَهِيَ إِحْدَى مَدَارِسِ لُؤَاءِ نَاعُورِ، وَبَعْدَ أُسْبُوعَيْنِ أُعِيدَ تَطْبِيقُ الإِخْتِبَارِ نَفْسَهُ عَلَى العَيِّنَةِ نَفْسِهَا، ثُمَّ حَسَبَ الإِتِّسَاقِ الدَاخِلِيَّ لِلإِخْتِبَارِ بِاسْتِخْدَامِ مَعَامِلِ الثَّبَاتِ كَرُونَبَاخِ أَلْفَا الَّذِي أَظْهَرَ أَنَّ الثَّبَاتَ كَانَ بِنِسْبَةِ 0.849 وَهُوَ مَعَامِلُ ثَبَاتٍ مَناسِبٌ لِأَغْرَاضِ إِجْرَاءِ هَذَا البَحْثِ (عِلَام، 2000).

تَصْمِيمِ البَحْثِ:
اعْتَمَدَ البَاحِثَانِ التَّصْمِيمَ العَامِلِيَّ الثَّنَائِيَّ 2×2 لِلبَحْثِ شَبَهَ التَّجْرِيْبِيَّةِ، حَيْثُ قَامَ البَاحِثَانِ بِتَطْبِيقِ

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

اختبار قبلي على عينة البحث: التجريبية والضابطة، معرفة مدى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة، ثم درست المجموعة التجريبية وفق أسلوب الحوار والمناقشة، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد الانتهاء من التدريس خضعت المجموعتان لاختبار بعدي، وجمعت البيانات، لتحليلها وكشف أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: بعد جمع البيانات، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين: التجريبية والضابطة، وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك، ثم نوقشت النتائج وقدمت التوصيات في ضوء ذلك.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية)؟» وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار القراءة الناقد تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس، والجدول 1 يوضح ذلك.

متغيرات البحث:

تناول البحث المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل طريقة التدريس، ولها مستويان:

أسلوب الحوار والمناقشة، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: متغير تصنيفي الجنس، وله فئتان: ذكور، وإناث.

ثالثاً: المتغير التابع مهارة القراءة الناقد.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	19.04	5.302	24.19	4.368
	أنثى	21.00	3.764	27.92	2.783
	الكلي	19.98	4.688	25.98	4.114

تابع / الجدول (1).

البعدي		القبلي		الجنس	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5.167	22.12	4.845	21.84	ذكر	الضابطة
2.991	23.00	2.340	22.00	أنثى	
4.315	22.51	3.895	21.91	الكلية	
4.709	23.06	5.414	20.52	ذكر	الكلية
3.929	25.29	3.550	21.89	أنثى	
4.484	24.09	4.671	21.15	الكلية	

غير دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتان قبل تطبيق التجربة. ويتبين من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في اختبار القراءة الناقد تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كان المتوسط الحسابي لذكور المجموعة التجريبية 24.19، وللضابطة 22.12. أما بالنسبة للإناث في المجموعة التجريبية فقد كان 27.92، وللضابطة 23.00؛ ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق أجري تحليل التباين الثنائي المشترك كما يظهره الجدول 2.

وبالنظر إلى الجدول 1 يتبين عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين في اختبار القراءة الناقد القبلي، وحسب متغيري المجموعة والجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي 21.00 لدى الإناث في المجموعة التجريبية، وبلغ 22.00 لدى الإناث في المجموعة الضابطة، وبلغ المتوسط الحسابي 19.04 لدى الذكور في المجموعة التجريبية، في حين بلغ 21.84 لدى الذكور في المجموعة الضابطة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل t الذي أظهر أن قيمة ت -1.0108؛ وهي

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك لدلالة الفروق في اختبار القراءة الناقد البعدي بين فئات مُتغيرات طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	η^2 مربع ايتا
التغير المشترك	803.127	1	803.127	135.289	.000	.595
طريقة التدريس	742.584	1	742.584	125.090	.000*	.576
الجنس	24.229	1	24.229	4.081	.046*	.042
طريقة التدريس × الجنس	49.036	1	49.036	8.260	.005*	.082
الخطأ	546.147	92	5.936			
الكلية	1930.165	96				

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد... .

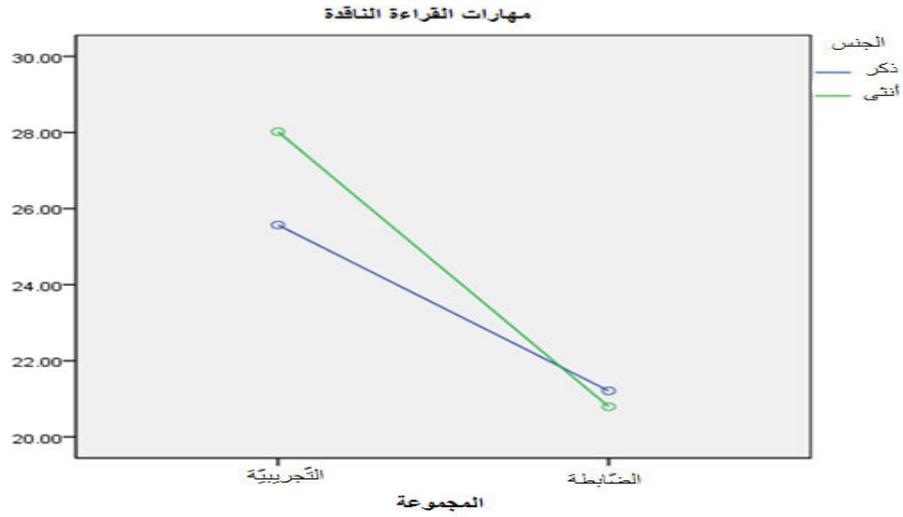
يوضح الجدول 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والجدول 3 للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والجدول 3 يوضح ذلك. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 8.260 وبدلالة إحصائية *0.05، ولمعرفة لمن

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار القراءة الناقد تبعا لمتغيرات طريقة التدريس والجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

طريقة التدريس			
المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	
التجريبية	26.795	.344	
الضابطة	21.002	.374	
الجنس			
ذكور	23.389	.340	
إناث	24.408	.369	
طريقة التدريس x الجنس			
التجريبية	25.569	.484	ذكور
	28.021	.487	إناث
الضابطة	21.209	.490	ذكور
	20.794	.555	إناث

يوضح الجدول 3 أن المتوسط الحسابي المعدل للتفاعل بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس يدل على وجود فروق جاءت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل 28.021 في حين بلغ للمجموعة الضابطة 20.794، أما الذكور في المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل 21.209 في حين بلغ للمجموعة التجريبية 25.569، مما يعني وجود تفاعل بين طريقة

التدريس والجنس لصالح الإناث. وبحجم أثر 0.082؛ وبذلك يمكن القول أن 8.2% من التباين في اختبار القراءة تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والشكل رقم 1 يبين رسم التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.



الشكل رقم (1): التفاعل بين طريقة التدريس والجنس على مقياس مهارات القراءة الناقدة

حول الموضوعات المطروحة مقارنة مع الذكور، وهنَّ أكثر شعوراً بالمسؤولية ولديهنَّ رغبةً أكثر في السعي لإثبات الذات، ممَّا يرفع من مستوى دافعيتهنَّ لإنجاز المطلوب منهن، إضافةً إلى أنَّهنَّ أكثر تركيزاً عند القراءة وفي الاختبارات، ويملنَّ إلى التفسير والتحليل والتقد، لإصدار الأحكام (الخمايسة، 2012؛ عبادة، 1988). وقد يكون سبب هذه النتيجة توظيف معلمات اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط أكثر من الذكور وهذا ما بينته دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت بأن هناك فروقاً بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ولصالح الإناث. أما بالنسبة إلى عدم تفوق الذكور فيرى الباحثان بأنه قد يكون لمحدوديات البحث دور في ذلك، إذ كانت فترة تطبيق الدراسة شهراً تقريباً، وقد يكون

يتضح من الشكل رقم 1 وجود تفاعل بين طريقة التدريس والجنس في اختبار القراءة الناقدة ويوضح الشكل أنَّ التفاعل بين الذكور والإناث، في المجموعة التجريبية كان لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث 28.021، وللذكور 25.569.

وبذلك يتبين تفوق إناث المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة، مما يعني أنَّ التفاعل بين متغيري الدراسة كان ذا أثر في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى الإناث في المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن أسلوب الحوار والمناقشة فعَّال مع الإناث، وقد يكون لطبيعة الإناث وميولهنَّ للتحدُّث والحوار والمناقشة دور في ذلك، إذ إنَّ الطالبات يُبدین اهتماماً أكبر من الذكور في القيام بالأنشطة الشفوية والحوار والنقاش والتحدُّث

هذا الوقت غير كاف لإظهار مدى التقدم الذي حققه المذكور في مجال مهارات القراءة الناقد، فالفروق الفردية موجودة بين الطلبة، وقد يتطلب معرفة الأثر وقتاً أطول لدى بعض الطلبة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2012) التي أثبتت عدم وجود أثر للتفاعل بين أسلوب الحوار والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة اللغة العربية وفي تنمية التفكير الاستقرائي لديهم، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية جمعت أسلوب الحوار والمناقشة معاً، في حين دراسة (الرشيدي، 2012) اقتصر على الحوار فقط، وقد يكون لاختلاف مجتمع الدراسة سبب في ذلك، إذ طبقت الدراسة الحالية في الأردن في حين طبقت دراسة (الرشيدي، 2012) في الكويت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟» ويتضح من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين في اختبار القراءة الناقد، وحسب متغير طريقة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الكلي في الاختبار القبلي 19.98 وبلغ للمجموعة نفسها في

الاختبار البعدي 25.98. وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الكلي في الاختبار القبلي 21.91 وبلغ للمجموعة نفسها في الاختبار البعدي 22.51، وليبان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، فالجدول 3 يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لمتغير طريقة التدريس، إذ بلغت قيمة F المحسوبة 125.090 وبدلالة إحصائية 0.00، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما هو في الجدول 3 الذي يوضح أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ 26.795 وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة 21.002، والفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية. وبحجم أثر 0.576؛ مما يعني أن 57.6% من التباين في اختبار القراءة الناقد بين إناث المجموعة التجريبية والضابطة يعود للتعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة. وهذا يدل على فاعلية الإجراءات المتبعة في أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد لدى الطلبة مقارنة مع الإجراءات المتبعة في الطريقة الاعتيادية، إذ يعد أسلوب الحوار والمناقشة بإجراءاته وخطواته من الأساليب

(الشرييني، 2006)، والذي بدوره جعلهم يتعمقون في النص المقروء لاكتشاف العلاقات الواردة فيه، وإصدار أحكام منطقيّة حوله، لأنّ هذه القراءة يتبعها إثبات لذواتهم من خلال نقاش زملائهم وحوارهم حول الأفكار الواردة فيه، وهل يؤيد أم يعارض تلك الأفكار مدعماً ذلك بأسباب مقنعة. وأنفقت بذلك نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة بني عطا (2017) التي أظهرت فاعلية إستراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومع دراستي (الحجوج، 2003؛ السليتي، 2017) اللتين أظهرتا فاعلية إستراتيجيات التعلّم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي نصّه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الأوساط الحسابية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (أسلوب الحوار والمناقشة، والاعتيادية، والجنس (ذكور، إناث)؟» وبالنظر إلى الجدول 1 يتبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مجموعتي المقارنة في اختبار القراءة الناقدة البعدي وحسب متغيّر الجنس، فالمتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة من الذكور على مقياس تنمية مهارات القراءة

التعلّميّة التي تنقل الطالب من الدور السلبي إلى الإيجابي فالطالب يقرأ النص، ويفكر بالأفكار التي يشتمل عليها فردياً، ليكتشف المعلومة بنفسه وينقدها من خلال حوار مع زميله الذي يجلس بجانبه ثم يتناقش مع زملائه الآخرين في المجموعة ضمن الصف الواحد مما يجعله ينظر إلى الموضوع المطروح من زاوية أخرى قد يعارضه وقد يؤيده، فالفرد قد ينقد الشيء نقدًا متسرّعًا دون النظر إلى تفاصيله وعندما يتحاور مع الآخرين ويناقشهم بالشيء قد تختلف وجهة نظره نحوه، وهذا ما تدعو إليه النظريّة المعرفيّة، أن يصبح الفرد مستقلاً بأفكاره، ليضمن استمرارية التعلّم لديه. كما يُتيح أسلوب الحوار والمناقشة للطلبة تبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، للوصول إلى آراء وأفكار مشتركة، والتي تُعدّ أفضل من الفكرة التي يُنتجها الطالب فردياً، وبذلك قد يكون للإجراءات المتبعة في هذا الأسلوب دور في ذلك، باعتباره أسلوباً جديداً لم يعتد عليه الطلبة، فقد أثار هذا الأسلوب نشاطهم ودافعيتهم، وشعر الطلبة بالحماس والتفاعل الإيجابي في أثناء ممارسة القراءة.

وقد يكون لشعور الطلبة بالمسؤوليّة في عمليّة التعلّم سبب في ذلك فالطالب سيقدم رأيه الخاص، لذا فهو سيتفاعل مع النص لإثبات ذاته، وذلك من خلال التعبير عن أفكاره حول هذا النصّ ومناقشة زملائه بها ولا سيّما أنّهم في مرحلة المراهقة ويجاولون إثبات ذواتهم

إيهان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

الناقد في المجموعة التجريبية 24.19 وفي المجموعة الضابطة 22.12 للذكور، وللإناث في المجموعة التجريبية 27.92 وفي المجموعة الضابطة 23.00، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لهما، استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك، إذ بين الجدول 2 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 4.081 وبدلالة إحصائية 0.046 ولمعرفة لمن تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين تبعاً لمتغير الجنس، والجدول 3 يبين أن المتوسط الحسابي المعدل للذكور بلغ 23.389 هو أقل من المتوسط الحسابي المعدل للإناث والذي بلغ 24.408، مما يعني أن الفروق جاءت لصالح الإناث في الاختبار البعدي. وبحجم أثر 0.042، أي إن 4.2٪ من التباين في اختبار القراءة الناقد بين الذكور والإناث يعود للجنس ولصالح الإناث.

سبب في ذلك، إذ طبقت الدراسة الحالية في الأردن أما دراسة (الرشيدي، 2012) فطبقت في الكويت. التوصيات: في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث، يوصي الباحثان بضرورة توظيف أسلوب الحوار والمناقشة معاً في تعليم الإناث القراءة الناقد. وضرورة عقد دورات لتعريف مشرفي اللغة العربية ومعلميها بكيفية الجمع بين الأسلوبين، وإطلاعهم على ما يستجد من طرق تعليم القراءة وأنواعها المختلفة، ولفت انتباه الباحثين لإجراء دراسات مشابهة وعلى مهارات لغوية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة، مع مراعاة زيادة عدد النصوص القرائية الموظفة لذلك، بالإضافة إلى زيادة المدة الزمنية في التدريب لتكون النتائج أكثر دقة ووضوح.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المراجع العربية:
أبو الرز، ضياء (2006). «درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقد في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء
أبوسعيد، عبدالله؛ والحوسنية، هدى (2016). استراتيجيات التعلم النشط. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2012) التي أثبتت عدم وجود أثر للجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة اللغة العربية وفي تنمية التفكير الاستقرائي لديهم، وقد يكون سبب هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية جمعت أسلوب الحوار والمناقشة معاً في حين اقتصرَت دراسة (الرشيدي، 2012) على الحوار فقط، وقد يكون لاختلاف مجتمع الدراسة

- بدير، كريمان (2013). تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بدير، كريمان (2008). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بني عطا، سهاد (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري. مجلة الدراسات الاجتماعية، 23(1)، 53-73.
- الجعافرة، عبدالله (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(4)، 117-141.
- جمال الدين بن منظور (2003). معجم لسان العرب، ج 1، راجعه عبد المنعم خليل إبراهيم، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحجوج، صالح عبد القادر (2003). فعالية برنامج مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الخمايسة، إياد (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1(1)، 219-242.
- ربابعة، إسماعيل؛ وأبو جاموس، عبد الكريم. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقد في تنمية مهارات القراءة الناقد والكتابة الناقد والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 26، 1028-1058.
- الرشدي، أحمد. (2012). فعالية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- سعادة، جودت؛ والظفيري، صلاح. (2013). تدريس التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر بطريقتي الحوار والاكتشاف وأثر ذلك في التفكير الناقد والتحصيل لديهم. دراسات العلوم التربوية، 40(2)، 1622-1639.
- سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ وإشتية، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى (2006). التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر.
- السليتي، فراس (2006). التفكير الناقد والإبداعي. إريد: عالم الكتب الحديث.
- السليتي، فراس (2017). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 29(2)، 197-221.
- الشريبي، مروة (2006). المراهقة وأسباب الانحراف. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الظنحاني، راشد (2004). مستوى مهارات القراءة الناقد في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والسابع الأساسيين في المدارس العامة والنموذجية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- عاشور، راتب؛ ومقدادي، محمد (2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة

إيمان عبد الفتاح عبابنة، وأحمد محمد المساعفة: أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقد...

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية:

- للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبادة، أحمد (1988). وظائف النصفين الكرويين للمخ وعلاقتها
بالجنس والاختصاص والميول المهنية واللامهنية لدى
طلاب الصف الثالث الثانوي العام. *مجلة البحث في التربية
وعلم النفس، جامعة المنيا، 2(1)، 167 - 206.*
- عبد الباري، ماهر (2010). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها
التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عراي، بلال (2002). قضايا في إعلام الطفولة. *مجلة الطفولة
والتنمية، 6(2)، جامعة دمشق.*
- علام، صلاح الدين (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*.
القاهرة: دار الفكر.
- قرني، زبيدة (2013). *استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول
الطالب*. الطبعة الأولى، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر
والتوزيع.
- القوصي، عبد العزيز (1990). *أسس الصحة النفسية*. القاهرة:
مكتبة النهضة المصرية.
- مدكور، علي (2003). *التربية وثقافة التكنولوجيا*. القاهرة: دار
الفكر العربي
- مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمود (2007). *طرائق التدريس العامة*.
الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هباشي، لطيفة (2008). *استثمار النصوص الأصلية في تنمية
القراءة الناقد*. الطبعة الأولى، إربد: عالم الكتب الحديث
للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي؛ والناقة، محمود؛ ومدكور، علي (1981). *أساسيات
تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*. الطبعة الأولى، القاهرة:
دار الثقافة.