جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

توظيف إستراتيجيات "كاجان"؛ لتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

د/ صفاء محمد محمود إبراهيم أحمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ الاستلام: ٢ نوفمبر ٢٠٢٠م - تاريخ القبول: ٢١ نوفمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث

حاول البحث الحالي علاج مشكلة ضعف تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارت نقد النص المسموع والمقروء؛ وذلك بتوظيف استراتيجيات كاجان في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية تلك المهارات؛ وأعدت الباحثة اختبارًا لقياس مهارات نقد النص المسموع، و اختبارًا لقياس مهارات نقد النص المقروء؛ كما أعدت دليلًا للمعلم لتوضيح كيفية توظيف إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء للصف السادس الابتدائي. وركز البحث على بعض إستراتيجيات "كاجان"؛ وهي: تعرف الخطأ، والبحث عن النصف الآخر، والمبعوث الخاص، والتدوير أو الحوار الحلقي، ومكعب الأسئلة، والرووس المرقمة، و فكر، زاوج، شارك. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين: (الضابطة وعددها ٣٥ تلميذًا وتلميذة، والتجريبية وعددها ٣٥ تلميذًا وتلميذة) وعلى القياسين: القبلي والبعدي؛ لبيان أثر توظيف إستراتيجيات " كاجان"؛ في تنمية تلك المهارات. وأشارت النتائج إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المسموع؛ واختبار مهارات نقد النص المقروء؛ لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وكانت من أبرز توصيات البحث العناية بتنمية مهارات التفكير الناقد في أثناء تعليم منهج اللغة العربية، ومن أبرز مقترحات البحث إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر توظيف استراتيجيات "كاجان" في متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: مهارات نقد السموع – مهارات نقد المقروء – إستراتيجيات "كاجان".

* ملحوظة: وُثقت المراجع العربية والأجنبية في هذا البحث باستخدام أسلوب (APA-6) .
American Psychological Association (APA-6)

Research Abstract

Employing Kagan's strategies; to develop Critical Listening Skills and Critical reading Skills among sixth grade pupils

The current research attempted to treat a problem represented in the weakness of sixth-graders in the skills of Critical Listening Skills and Critical reading Skills. By employing Kagan's strategies in teaching the Arabic language; To develop these skills; The researcher prepared two tests; A teacher's guide, and focused on strategies: Find The Fib, Find the other half, One Stray ,Round Robin, Questions Dice, The numbered headers together, Think, pair, share. The experimental approach was used, with its quasi-experimental design based on the two groups (control and experimental), and the results indicated that there is a statistically significant difference at the level of $\alpha \geq 0.5$ between the mean scores of the two groups: the experimental and the control in the post-measurement to test the skills of Critical Listening Skills, and the test of Critical reading Skills; For the benefit of the experimental group, one of the main proposals is to conduct other studies to know the effect of using Kagan's strategies on other variables.

Key words: Critical Listening Skills- Critical reading Skills- Kagan's strategies.

أولًا: المقدمة:

اللغة ظاهرة إنسانية؛ حيث تنبض بالمعاني التي يضفيها الإنسان علي الأشياء، وهذا ما سوغ وصفه بأنه كائن لغوي؛ وإذا كان الإنسان كائنًا لغويًا؛ فإنه –أيضًا–كائن مفكر؛ ولأنه كذلك فهو لا يكف طوال حياته عن استخدام اللغة، كما أنه لا يتوقف ما دام حيًا عن أن يكون مفكرًا؛ وكأن اللغة والفكر هما شرطا إنسانيته؛ ولذا صار من بدهيات العلاقة بين اللغة والفكر، أنّ الإنسان يفكر باللغة، وينقل فكره ويجعله قابلًا للتداول بها؛ فاللغة دائما متلبسة بفكر، وبدونه تكون لغوًا لا لغة.

فالذهن الإنسانى لا يمكن أن ينتج فكرًا، ولا يبدع أدبًا، من دون اللغة؛ حيث يتحاور فيما بينه بها، فيعارض الفكرة بالفكرة حتى يقرها، وربما يزين الأساليب حتى يتخير منها ما يرسم بها صورته الأدبية، أو الفلسفية، أو العلمية؛ فالفكر إذن مأوى اللغة، ومصدرها، وهى عدته، وعتاده؛ فكلما ارتقت ارتقى معها عمقًا واتساعًا.

ولقد وجهت قضية "العلاقة بين اللغة والفكر" كثيرًا من المفكرين المعنيين بتعليم اللغة– وبخاصة في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين – إلي تأكيد أن أي تنمية لغوية يجب أن ينظر إليها على أنها تنمية فكرية، وأن أي برنامج للتنمية اللغوية لا يضع في أولوياته مستوي التفكير لدي المستهدفين فيه هو برنامج قليل الجدوى، وفي هذا الإطار أكد "بتي" و"جونسون" Petty , W. T. and Jenson, J. M. (1980 :10) أن التفكير يتضمن معالجات ذهنية للرموز اللغوية ذات المعاني؛ فالتفكير عملية قوامها تصورات ذهنية تختلج في عقل الفرد، ثم يجرى التعبير عن هذا التفكير برموز لغوية؛ ممثلة للتصورات الذهنية؛ فالتفكير – إذن – عملية في حين أن الفكر ناتج تلك العملية، واللغة تمثيل رمزي لهذا الناتج.

وقد تزايدت دعوات الدول الأجنبية المتقدمة – في ظل توجهات الفلسفة التربوية لعصر المعارف المنظمة– إلى إعطاء التفكير العناية الواجبة في التعليم المدرسي، كما زادت دعوة المعنيين بتعليم اللغة العربية إلى أن يكون تعليمها تعليمًا للتفكير، ولم تكن دعوتهم من قبيل الأسلوب المتبع في ملء الفراغ التربوي بالاستعارة من الغرب، وبخاصة استعارة فكرة "مسئولية المنهج في تعليم التفكير"؛ وإنما كان من قبيل أخذ الفِكَر التي يغلب عليها خصوصية اللغة العربية، وإقرار أن التراث اللغوي العربي شاهد على أصولها.

وفي هذا الإطار أكد أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠١: ٢٥) أنّ التعليم المدرسي مسئول عن تنمية القابليات العقلية لدي المتعلمين، وشحذ مهارات التعقل لديهم، و أداته في إنجاز هذه المسئولية هي المنهج في محتواه، وفي كيفية تدريسه، كما أشار نبيل علي (٢٠٠١ : ٣٢٤ – ٣٢٦) إلى أنّ اللغة أمضى الوسائل لتنمية القدرات الذهنية، وهي أكثر أنساق الرموز استخدامًا في تقديم نصوص المادة التعليمية وتحليلها وكشف بنيتها.

وفي هذا المعنى أشارت دراسة Moradpour, M., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2015). إلى أن مهارات اللغة ترتبط بمهارت التفكير؛ وبرامجها ترتبط على نحو متكامل بمهارات التفكير على نحو متكامل وركزت الدراسة على نحو خاص على مهارات القراءة والكتابة وأكدت أن عديدًا من عمليات القراءة والكتابة ترتبط بمهارت التفكير.

وتبدو أهمية التدريب على التفكير الناقد في أنه (مركز ديبنو لتعليم التفكير ٢٠١٥ : ١٤): ينمي لدى المتعلم روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق من دون تمحيص، ويجعل المتعلم أكثر صدقًا مع ذاته؛ بالتعرف على نقاط ضعفه وقوته، وتيسير تعامله مع الكمية الهائلة من المعلومات التي يتلقها دومًا.

فالتفكير الناقد تفكير تأملي يركز على تقرير ما نؤمن به أو نفعله، وهو فن رفع ما هو في اللاوعي في تفكيرنا إلى مستوى الاعتراف الواعي به، كما أنه عملية تحليل وتقييم للتفكير بهدف تحسينه؛ استنادًا إلى آراء الخبراء؛ فالتفكير الناقد تحليل عقلاني، وتقييم للأدلة لتحديد ما يجب أن نصدقه وما نفعله (Imran, F., Firman, E., & Raudhatunnisa, S., 2019: 59).

لذا أكدت دراسة Alsaleh, N. J. (٢٠٢٠) أن التفكير الناقد هدف أساس من أهداف التربية؛ فقد صار شعارًا ومسعى عامًا للتربية والتعليم في الوقت الحالي

من هنا عُني البحث الحالي بتنمية مهارات التفكير؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ تلك المرحلة التي يظن أن تدريس التفكير فيها ليس ممكنًا؛ استنادًا إلى اعتقاد خطأ؛ مفاده أن تدريس التفكير ليس ممكنًا إلا في فترات متأخرة من عمر الإنسان، والاعتقاد الصواب – الذي ينبغي الاستناد إليه – هو أن أساس

التفكير يجب أن يتم ترسيخه مبكرًا؛ فتلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن أن يفيدوا من التعرض المبكر لعمليات التفكير الناقد ومهاراته المختلفة؛ إذا قدمت لهم بوسائل مناسبة.

ومن أهم أهداف تنمية مهارات التفكير الناقد تحويل المتعلم إلى متعلم: فاعل، ومفكر، وواعٍ ومنفتح على آراء الآخرين، وغير متعصب لرأيه، ونقله من حالة الخمول إلى حالة النشاط، وزرع الثقة في نفسه، وفي قدرته على اتخاذ القرارت؛ وتؤكد هذه الأهداف أهمية تضمين استراتيجيات تنمية التفكير وبخاصة التفكير الناقد في برامج التعليم؛ وبخاصة برامج تعليم اللغة.

وفي هذا الإطار أشارت دراسة Herasymenko, L., Muravska, S., Radul, S., & Pidlubna, O (2019) إلى ضرورة دمج استراتيجيات التفكير الناقد في برامج تعليم اللغة ودورات تعلمها؛ لأن التفكير الناقد يساعد في إتقان مهارات اللغة جميعها: تحدثًا، وقراءةً، واستماعًا، وكتابةً.

كما أشارت دراسة Masoud, A., & Mostafa, H. (٢٠٢٠) إلى أنه يجب أن يُعنى المعلمون– على نحو أساس– بنوع التعلم المقدم للمتعلمين في الفصول الدراسية؛ حيث لا ينبغي التركيز على حفظ المعرفة؛ لكن ينبغي التركيز على دور المتعلمين في بناء المعرفة وتنظيمها؛ ومن هنا يجب على المعلمين مساعدة المتعلمين على تطوير مهاراتهم في التفكير الناقد وتهيئة بيئة تعليمية أكثر متعة؛ مستخدمين في ذلك الأساليب والأنشطة والتقنيات المبتكرة التي تعتمد على مزيد من مشاركة المتعلمين وخطوهم الذاتي؛ ليكونوا بناة للمعرفة لا باحثين عنها.

كما أوصت دراسة Jasmine, S. (2020) بأن التفكير الناقد يجب أن يكون أحد أهم أهداف تعليم اللغة؛ بل ومحور تعليمها؛ وهذا يتطلب من معلمي اللغة التركيز على المتعلم والبحث عن الطرائق والاستراتيجيات الجديدة والحديثة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا؛ وبخاصة التفكير الناقد، الذي صار محورًا رئيسًا لبحوث التعليم.

وقد أشارت دراسة Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020) إلى أن مهارات التفكير في كل مستوياتها هي جزء لا يتجزأ من مهارات اللغة، واختبارات اللغة يجب أن تعكس قوة العلاقة بين: مهارات التفكير، ومهارات اللغة قياسًا وتدريبًا.

وأكدت دراسة Alsaleh, N. J. (٢٠٢٠) أن لتنمية مهارات التفكير الناقد وتمكين المتعلمين منها أهمية كبرى، وأن على المعلمين اختيار استراتيجيات تشجع المتعلمين على اكتساب تلك المهارات وتطبيقها، ومن تلك الاستراتيجيات التي لا يزال يتعين على المعلمين تحديد المناسب منها؛ المناقشات الصفية، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، و المناقشة، و المشروعات.

وأوصت دراسة Firman, E., & Raudhatunnisa, S., (٢٠٢٠: ٥٩) بضرورة عناية المعلمين بتحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم؛ بالتحري والبحث عن الاستراتيجيات التي تحقق إيجابية المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم.

من هنا انطلقت الجهود في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وغيرها من مهارات التفكير؛ لتدريب المتعلم على أساليب التفكير وعملياته واستراتيجياته؛ مما يترتب عليه تحديد أساليب التعليم والتعلم التي تعنى بتنمية تلك المهارات.

ويهدف العاملون في مجال المناهج وطرائق التدريس إلى الوصول إلى استراتيجيات وطرائق لمساعدتهم على تهيئة البيئة التعليمية الداعمة وإدارتها بنجاح؛ فلم يعد نجاح المعلم يقتصر على درجة تحصيل طلابه؛ ولكن نجاحه امتد إلى جودة ما يغرسه في طلابه، وتطوير سلوكهم ومواقفهم وقيمهم؛ لذا فإن مخططي المناهج وعلماء التدريس يستكشفون ويدرسون نتائج الدراسات لإيجاد أحدث الاستراتيجيات والطرائق التي تؤكد إيجابية المتعلم، ومن تلك الاستراتيجيات التي تؤكد ذلك وتوضحه استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط.

فالتعلم التعاوني يعد إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تعمل معًا من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي بدرجة عالية من الإتقان

وفي هذا الإطار تشير إيمان عباس الخفاف(٢٠١٣: ٩٢) إلى أن التعلم التعاوني هو مفتاح النجاح للمتعلمين؛ لأنه يتم بالممارسة؛ يؤكد ذلك ما توصلت إليه كثير من الأبحاث والدراسات التي أكدت أن التعلم يكون على نحو أفضل عند المشاركة في خبرة التعلم، وأن المعرفة بأنواعها لها أهميتها عند المتعلم حينما يلتزم بالأهداف التي يشارك في تحقيقها؛ فالمتعلم في هذا الإطار عضو في مجموعة يأخذ دوره؛ بوصفه مشاركًا في مسئولية نجاحها.

وأكدت دراسة Hudri, M., & Irwandi, I (٢٠١٩) أن التعلم التعاوني يعد واعدًا ووسيلة فعالة – في رأي عديد من الخبراء– لتطوير مهارات اللغة لدى الطلاب في الفصل الدراسي.

كما أوضحت دراسة Herasymenko, L., Muravska, S., Radul, S., & Pidlubna, O. (٢٠١٩) أن التقنيات والتدريبات القائمة على التعاون والتي تستهدف تنمية التفكير الناقد ساعدت المتعلمين على تنظيم فكرهم تنظيمًا منطقيًا، في مواقف تدريب واقعية زادت من فرصهم في التعبير عن وجهات نظرهم وإثباتها؛ بتقديم الحجج، والتفاعل مع الزملاء، والمشاركة والإيجابية في العملية التعليمية وطرح أسئلة تتوافق أو تختلف مع وجهات نظر أخرى؛ الأمر الذي جعلهم يشعرون بأن مشاركتهم في العملية التعليمية لها أهميتها، وأن وجهة نظرهم مهمة، كما عَلَّمَتهم أن الآخرين قد يختلفون معهم في وجهة نظرهم حول مشكلة ما؛ فبدأوا في قبول هذه الحقيقة، واحترام زملائهم في المجموعة؛ وبخاصة من يختلفون معهم في الرأي.

وتشير دراسة Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (٢٠١٩) إلى أن طرائق التعلم التعاوني تختلف عن طرائق التعلم التقليدية التي أشارت الدراسات إلى أنها غير كافية، وغير جديرة بالثقة في مساعدة متعلمي اللغة على استخدامها كما يستخدمونها في مواقف الحياة الحقيقية، وأشارت الدراسة إلى بعض المزايا الناتجة عن التعاون الاجتماعي بين الطلاب في تحقيق التواصل بفاعلية مع الآخرين في الفصل الدراسي؛ مستندة في ذلك إلى ما أثبتته الدراسات السابقة من فاعلية التعلم التعاوني في التقدم العام في تعلم اللغة، ودوره في عملية تدريس اللغة؛ فقد لوحظ أن المتعلمين الذين يتفاعلون ويتحدثون؛ يحققون تقدمًا أفضل في نمو المهارات الشفوية من أولئك الذين يصمتون دائمًا؛ فللتعلم التعاوني دور رئيس في سياقات تعلم اللغة؛ لأن التعلم فيه متمركز حول المتعلم، ويقتصر دور المعلم على دور الموجه والميسر والموظف للسياقات؛ وبهذا يتحول دور المعلمين في التعلم التعاوني من مرسلي المعرفة إلى وسطاء التعلم؛ الأمر الذي يجعل من تعلم اللغة أمرًا ممتعًا؛ لأنه يزيد من التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين؛ وبالتالي يحسن مهارات التواصل بينهم.

والمتتبع لواقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يجد أن الضعف في الأداء اللغوي في المرحلة الابتدائية جزء من ظاهرة أزمة تعليم اللغة العربية في تلك المرحلة؛ فهناك حقيقة مفادها أنه ربما يمكن للتلاميذ أن يتغلبوا على مشكلات المواد الدراسية؛ لكنهم لم يتمكنوا – بالقدر نفسه – من التغلب على مشكلات التعبير اللغوي، ويتجلى ذلك في أن الأداء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ليس متكافئًا مع الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية، وأن مستوى كثير منهم في مرحلة التعليم الأساسي متدنٍ؛ لا يؤهلهم لمواصلة الدراسة في المراحل الدراسية اللاحقة.

وقد وصَّفَ أحمد هيكل(١٩٩٨: ١١٠– ١١١) تلك المشكلة قائلًا: :"... ستظل مراحل التعليم متسمة بسلبية جسيمة ما دامت لا يتم بتمامها تكوين الملكة اللغوية لدى الدارسين، ... فلا يمكن أن يُقبل عُذر يبرر عدم تمكُّن المتعلمين من لغتهم في هذه السنوات التي تبلغ الاثنتي عشرة بين مرحلة ابتدائية، وثانية إعدادية، وثالثة ثانوية؛ فهذه السنوات وأقل منها يمكن فيها أن يتعلم الإنسان العادي أصعب لغة عرفها الإنسان؛ وذلك إذا صلح المنهج، وتوفر المعلم ...." .

ويشير الواقع إلى أن منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا يُتخذ وسيلة لتنمية مهارات التفكير؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ؛ مما يشير إلى أنه يعاني أزمة في كَمهِ وكيفهِ، ويجعله عاجزًا عن تنمية التفكير، وهذا برغم أن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تنص على ضرورة أن تنمو قدرة التلميذ على التفكير السليم، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتذوق بالاستخدام السليم للأنشطة اللغوية؛ فإن هذه الأهداف لم تُتبَع بتبني استراتيجيات تدريس تنسجم معها.

فقد أشارت خريطة نواتج التعلم للصف السادس الابتدائي (٢٠١٧) إلى بعض المعايير المتعلقة بمهارات التفكير الناقد؛ فنواتج التعلم في مجال الاستماع المتضمنة في معيار: نقد المسموع وتذوقه أشارت إلى أن التلميذ عليه أن:

- يميز ما يتصل بالموضوع مما لا يتصل به.
- يميز الحقيقة من الخيال فيما استمع إليه.
- يتنبأ بنهاية قصة استمع إليها.
- يبدي رأيه في شخصيات قصة استمع إليها.

- يدرك أوجه التناقض فيما استمع إليه.
- يكتشف الأخطاء فيما استمع إليه.

كما أشارت نواتج التعلم في مجال القراءة والمتعلقة بمعيار: نقد المقروء وتذوقه إلى أن التلميذ عليه أن:

- يميز الحقيقة من الخيال فيما يقرأ..
- يميز ما يتصل بالموضوع المقروء مما لا يتصل به.
- يستخلص المغزى مما يقرأ
- يبدي رأيه في شخصيات قصة قرأها.
- يدرك أوجه التناقض فيما يقرأ.
- يكتشف الأخطاء في نص مقروء.

كما أشارت نواتج التعلم المتعلقة بمعيار: فهم مضمون العمل الأدبي و تحليله ونقده إلى أن التلميذ عليه أن:

- يشرح أبياتًا شعرية بأسلوبه محافظًا على المعنى.
- يذكر أمثلة للأعمال التطوعية.
- يذكر سبب إعجابه بنص شعري من حيث الفكرة.
- يحلل النص إلى فِكَر فرعية .

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

شعرت الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يأتي:

١– ما لاحظته الباحثة من ضعف الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وبخاصة في الصف السادس الابتدائي؛ وذلك في أثناء متابعتها طلاب وطالبات الفرقتين: الثالثة، والرابعة شعبة التعليم الأساسي تخصص اللغة العربية.

٢– أجرت الباحثة دراسة استكشافية؛ حيث أعدت اختبارين:

- **الاختبار الأول:**

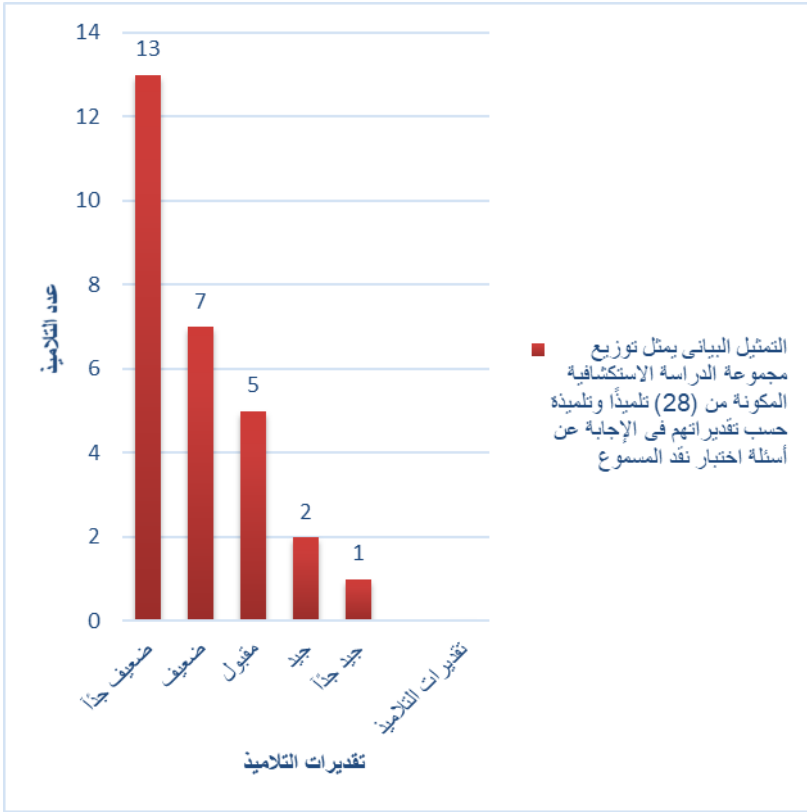
- الهدف منه: قياس بعض مهارات نقد النص المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- المهارات المقيسة: اختارت الباحثة ثلاث مهارات من المهارات التي وردت في خريطة نواتج التعلم للصف السادس الابتدائي (٢٠١٧) في معيار نقد المسموع وتذوقه؛ وهي: أن يميز التلميذ الحقيقة من الخيال فيما استمع إليه، و أن يتنبأ بنهاية قصة استمع إليها، و أن يكتشف الأخطاء فيما استمع إليه.

- وصف الاختبار: اختارت الباحثة قصة متحررة من المحتوى الذي يدرسه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وصاغت أسئلة تقيس المهارات المستهدفة في شكل اختيار من متعدد؛ حيث روعي أن تكون هناك أربعة بدائل، وأعدت مفتاحًا لتصحيح الاختبار(راجع ملحق رقم ١ – أ الدراسة الاستكشافية).

- تطبيق الاختبار: طبق الاختبار الاستكشافي الأول على (٢٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بفصل ٦/ ٢ بمدرسة عبد النبي الخولي بإدراة وسط التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩؛ حيث وزعت الباحثة أوراق الإجابة على التلاميذ، ثم طلبت منهم الاستماع إلى الشريط المسجل عليه القصة وأسئلتها، ثم الإجابة في الورقة الموزعة عليهم.

- نتائج تطبيق الاختبار: بعد تصحيح الاختبار ورصد درجاته؛ تبين أن نسبة الذين لم يحصلوا على درجة النجاح (٧.٥ / ١٥ درجة) ٧١.٤%؛ مما يشير إلى الضعف في مهارات نقد النص المسموع، وشكل رقم (١) يوضح توزيع تقديرات مجموعة الدراسة الاستكشافية في الإجابة عن الاختبار



شكل رقم (١) نتائج تطبيق اختبار مهارات نقد النص المسموع ضمن الدراسة الاستكشافية

- **الاختبار الثاني:**

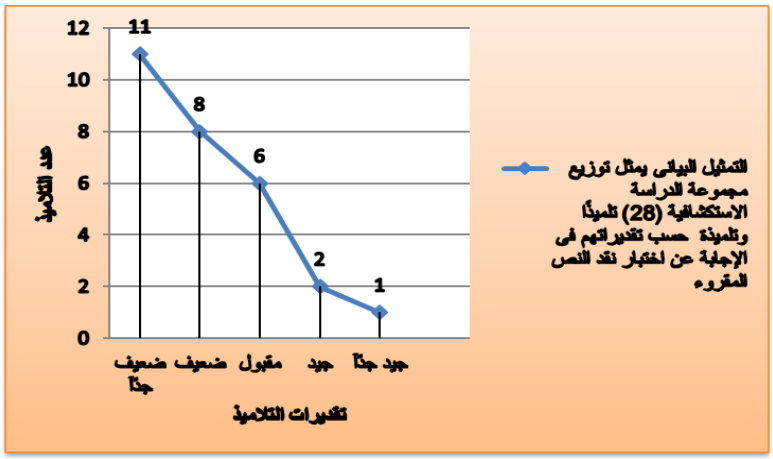
– الهدف منه: قياس بعض مهارات نقد النص المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

– المهارات المقيسة: اختارت الباحثة ثلاث مهارات من المهارات التي وردت في خريطة نواتج التعلم للصف السادس الابتدائي (٢٠١٧) في معيار نقد المقروء وتذوقه؛ وهي: أن يميز التلميذ الحقيقة من الخيال فيما يقرأ، و يميز ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به، و أن يكتشف الأخطاء في نص مقروء

– وصف الاختبار: اختارت الباحثة موضوعًا متحررًا من المحتوى الذي يدرسه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وصاغت الأسئلة التي تقيس تلك المهارات في شكل اختيار من

متعدد؛ حيث روعي أن تكون هناك أربعة بدائل، وأعدت مفتاحًا لتصحيح الاختبار (راجع ملحق رقم ١ – ب الدراسة الاستكشافية).

- تطبيق الاختبار: طبق الاختبار الاستكشافي الثاني على (٢٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بفصل ٦/ ٢ بمدرسة عبد النبي الخولي بإدراة وسط التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩؛ حيث وزعت الباحثة أوراق الأسئلة والإجابة على التلاميذ، وطلبت منهم قراءة النص، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تليه في الورقة المخصصة للإجابة.
- نتائج تطبيق الاختبار: بعد تصحيح الاختبار ورصد درجاته؛ تبين أن نسبة الذين لم يحصلوا على درجة النجاح (٧.٥ / ١٥ درجة) ٦٧.٩%؛ مما يشير إلى الضعف في مهارات نقد النص المقروء، ويوضح شكل رقم(٢) توزيع تقديرات مجموعة الدراسة الاستكشافية في الإجابة عن الاختبار.



شكل رقم (٢) نتائج تطبيق اختبار مهارات نقد النص المقروء ضمن الدراسة الاستكشافية

تبين للباحثة من نتائج الدراسة الاستكشافية ضعف تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارت نقد النص المسموع والمقروء؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تنمية تلك المهارات بتوظيف استراتيجيات جديدة.

٣– ما أقرته الدراسات السابقة من وجود ضعف في مهارات نقد المسموع والمقروء؛ حيث ترصد دراسات كثيرة مظاهر الضعف في مهارات نقد النص المسموع والمقروء؛ فقد أشارت نتائجها إلى إهمال تنمية تلك المهارت، وتدني مستوى التلاميذ فيها؛ مما يؤكد أنه برغم

أن مناهج اللغة العربية لاتخلو من إشارات إلى تنمية التفكير الناقد؛ فإنها إشارات لاتتجاوز الكلمات إلى التنفيذ.

فقد أكدت الدراسات السابقة التدني في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الاستماع؛ وبخاصة مهارات نقد المسموع، ومنها: دراسات كل من: نجلاء يوسف يوسف أحمد(٢٠٠٤)، و مرضي الزهراني (٢٠٠٨)، و عبد الرحمن الهاشمي، وقطنة أحمد (٢٠٠٨)، و نجلاء حواس (٢٠١٠)، و "تسرين الزبيدي" و"عبد الكريم الحداد" و"سعاد الوائلي" (٢٠١٣)، و عايد أبو سرحان(٢٠١٤)، و آيات محمود(٢٠١٦)؛ و محمد سعيد مجحود الزهراني(٢٠١٧)، و نجوى أحمد سليم (٢٠١٨: ٣١)، و الزهراء الفيومي (٢٠١٩)؛ والتي أشارت جميعها إلى وجود تدنٍّ في مستوى نقد المسموع لدى التلاميذ وبخاصةٍ في المرحلة الابتدائية، وأوصت بضرورة إعطاء مهارات نقد النص المسموع ما تستحقه من العناية في منهج اللغة العربية وتضمينها في خطوطه العريضة من حيث: الأهداف، والمحتوى، والوسائل، وطرائق التدريس والتقويم؛ بما يحقق التوازن بين مهارات اللغة؛ بحيث لا يطغى جانب على آخر، كما أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس جديدة تساعد المتعلمين على الخروج من روتين الحصة المعروف، وتجعلهم محور العملية التعليمية التعلمية.

كما أكدت الدراسات السابقة والكتابات التربوية التدني والضعف في مهارات القراءة؛ وبخاصة مهارات نقد المقروء؛ ومنها: دراسات كل من: إسماعيل إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣)، ومروى محمد محمد عبد الوهاب(٢٠٠٦)، و ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٠)، و سناء محمد أحمد (٢٠١١)، و محمد محمود عبد الناصر(٢٠١٢)، و علية حامد أحمد إبراهيم(٢٠١٣)، و عبد الله مبارك أبو الدبوس(٢٠١٨) و أكرم إبراهيم قحوف(٢٠١٩)، و معاطي نصر وآخران(٢٠١٩)؛ حيث رصدت تلك الدراسات ضعف التلاميذ في مهارات نقد المقروء، وأشارت إلى أن ذلك يعود إلى عدة أسباب؛ منها: ضعف تركيز استراتيجيات التدريس على تعليم هذا النوع من القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية، كما أكدت أن منهج اللغة العربية بفروعه المختلفة، ومن ضمنه القراءة في أمس الحاجة إلى طرائق واستراتيجيات وأساليب ووسائل حديثة، يمكن من خلالها معالجة التدني في مهارات نقد المقروء، وتأخذ في حسبانها مشاركة الطالب بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محورًا للتعلم.

٤– دعوة الدراسات السابقة إلى ضرورة توظيف استراتيجيات كاجان في أثناء تنفيذ المناهج؛ وبخاصة مناهج اللغة؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن توظيف معلمي اللغة لاستراتيجيات كاجان القائمة على التعلم التعاوني من شأنه تنمية مهارات اللغة، والتي من بينها مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء

فقد أشار Kagan, S., & High, J. (2002) إلى أن استراتيجيات كاجان تعزز تعلم اللغة؛ فهي ليست عملًا جماعيًا فقط ؛ بل إنها تتيح تفاعلًا منظمًا بين المجموعات؛ حيث يوجه فيها المعلم المتعلمين إلى الانتقال إلى الشريك في المجموعة لأداء المهام المطلوبة، وهذا على عكس المتعلم في الفصل التقليدي الذي لا يرغب– أحيانًا– في رفع يديه للمشاركة في الإجابة عن سؤال وجهه المعلم للجميع، وقد يرجع ذلك إلى شعوره بالإحراج عند التحدث أمام جميع زملائه في الفصل؛ الأمر الذي يشعره بأنه من الأسهل عدم المشاركة، وبعد وقت قليل ينصرف تركيزه ويفقد انتباهه، وتنتهي الحصة من دون أن يتعلم عن اللغة شيئًا جديدًا.

ويرى "كاجان Kagan, S. Kagan (2003)"أن المعلمين عليهم تحد غير مسبوق في إعداد المتعلم لعالم لا يمكن تخيله؛ حيث يتسارع معدل التغيير على نحو كبير؛ بما تنتجه التكنولوجيا الجديدة من أحدث التقنيات؛ ولهذا فعلى المعلمين التحضير لذلك بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم؛ لأن التغيير يعني التكيف في المواقف التي سيتعين عليه التكيف معها، وعلى المعلمين تدريب المتعلم على ما سيحتاج إليه من مهارات التفكير، وما يتطلبه ذلك من تطوير محتوى جديد، وتعليمه باستخدام استراتيجيات تعزز التفكير، وهذا جوهر استراتيجيات كاجان، والهدف من توظيفها.

وأوصى Chen, H. Y., & Goswami, J. S. (2011) بضرورة دمج استراتيجيات كاجان في تنفيذ مناهج اللغة؛ حيث إنها تضمن توفير بيئة آمنة وداعمة لمتعلمي اللغة، وتساعدهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وفي الإنجاز الأكاديمي ليس في مجال اللغة فحسب؛ بل في محتوى أي مادة دراسية.

وأوضحت إيمان عباس الخفاف(٢٠١٣) أن إستراتيجيات كاجان تشترك في جوانب كثيرة مع الطرائق والاستراتيجيات الأخرى؛ إلا أنها صممت لتؤثر في أنماط التفاعل بين المتعلمين، واستهدف كاجان منها أن تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدي، وتقتضي

تلك الاسترتيجيات أن يعمل المتعلمون مستقلين أو في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض استراتيجيات كاجان هدف رئيس يتمثل في زيادة اكتساب الطلاب محتوى تعليميًا، ولبعضها الآخر هدف رئيس يتمثل في تنمية المهارات؛ لذا على المعلم صوغ الأهداف التي يتم على أساسها اختيار الاستراتيجيات؛ ومن ثم يشرح لطلابه السلوك المتوقع منهم في كل استرتيجية، ويعزز لديهم الثقة بالنفس، والقدرة على التعبير بوضوح، وتقدير العمل الجماعي.

كما أوصت دراسة خالد عبد العظيم عبد المنعم(٢٠١٤) بإجراء بحوث تستخدم استراتيجيات كاجان؛ لتنمية مهارات اللغة وفنونها في المراحل الدراسية المختلفة.

ووجه Labes, E. (٢٠١٩) الأنظار إلى أن هناك أزمات تربوية أربعة؛ هي: ضعف التحصيل الأكاديمي، وفجوة الإنجاز، وتوتر العلاقة بين المتعلمين وبخاصة ذوي الأعراق المختلفة، فضلًا عن الفراغ الاجتماعي، ويعد التعلم التعاوني –وبخاصة إستراتيجيات كاجان – علاجًا ناجحًا لهذه الأزمات؛ حيث غيرت استراتيجيات كاجان النظرة للعمل الجماعي في أثناء التدريس، وعززت التحصيل في جميع المجالات الأكاديمية، وصار التعلم التعاوني على أساس إستراتيجيات كاجان هيكلية لبناء المحتوى؛ لتتناسب مع جميع المواد.

وأشارت دراسة Xin Txin, C., & Yunus, M. M. (2019) إلى أن استخدام إستراتيجيات كاجان له تأثيراته الإيجابية في اكتساب مهارات اللغة، وفي تعزيز المواقف الإيجابية تجاه تعلمها؛ فمن خلالها يتدرب المتعلمون على التواصل ومشاركة فِكَرهم مع الآخرين، وأوصت بضرورة استخدام إستراتيجيات كاجان بديلًا عن الأساليب التقليدية غير الفعالة؛ لأن استخدامها يعد خيارًا قابلًا للتطبيق يمكن أن يحدث به المعلمون فرقًا في تقديم دروس اللغة بين الطلاب.

يتضح مما سبق أن فصول تعليم اللغة العربية وبخاصة في المرحلة الابتدائية تعاني من التعليم المتمركز حول المعلم، والتعلم الذي يسوده التنافس وليس التعاون؛ الأمر الذي يتطلب البحث عن استراتيجيات جديدة بمقدورها دحض الأساليب والطرائق القديمة الجامدة، والرقي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها، ومن هذه الإستراتيجيات المتطورة استراتيجيات كاجان.

وينسجم هدف البحث الحالي مع تطلعات الكتابات التربوية التي لاتفتأ ساعية وجاهدة للارتقاء بالقدرات العقلية؛ ولاسيما العليا منها؛ بهدف الارتقاء بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ حيث تؤكد التوجهات التربوية الحديثة أن لمرحلة التعليم الأساسي أهمية كبرى في تنمية التفكير لدى التلاميذ وتطوير مهاراته؛ بما يسهم في التطور التدريجي لتلك المهارات في المراحل اللاحقة، وتحتل مادة اللغة العربية مكانة مهمة بين المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي لاسيما صفوف المرحلة الابتدائية؛ فهي مادة أساسية تتيح للمتعلم اكتساب مهارات التفكير واستخدامها في التعامل مع موضوعاتها.

ثالثًا: تحديد مشكلة البحث، وأسئلته:

بناءً على ملحوظات الباحثة، وما أجرته من دراسة استكشافية، وما أكدته الدراسات السابقة تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارت نقد النص المسموع والمقروء، وحاول البحث الحالي الإسهام في علاج تلك المشكلة بتوظيف إستراتيجيات كاجان في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية تلك المهارات؛ وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات نقد النص المسموع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٢. ما مهارات نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٣. ما أثر توظيف إستراتيجيات " كاجان"؛ في تنمية مهارات نقد النص المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٤. ما أثر توظيف إستراتيجيات" كاجان"؛ في تنمية مهارات نقد النص المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

رابعًا: حدود البحث:

يتقيد تعميم نتائج هذا البحث بالحدود الآتية:

١– الحدود الزمانية: طبقت إستراتيجيات كاجان في شهري فبراير ومارس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠.

٢– الحدود الموضوعية:

- مهارت نقد النص المسموع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي كما حددت في قائمة المهارات التي أعدت لذلك.
- مهارت نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي كما حددت في قائمة المهارات التي أعدت لذلك.
- بعض إستراتيجيات كاجان؛ إستراتيجية تعرف الخطأ، واستراتيجية ابحث عن النصف الآخر، واستراتيجية المبعوث الخاص، و إستراتيجية التدوير أو الحوار الحلقي، وإستراتيجية مكعب الأسئلة، وإستراتيجية الرووس المرقمة، وإستراتيجية فكر، زاوج، شارك.

٣– الحدود البشرية: مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بوصفهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية؛ حيث يتضح فيهم تراكم الجهود المبذولة في الصفوف السابقة؛ ومن ثم تقديم علاج مناسب في أي قصور قبل انتقالهم إلى مرحلة تعليمية أخرى.

٤– الحدود المكانية: مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد النبي الخولي بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

خامسًا :أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر توظيف إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

سادسًا : أهمية البحث:

<u>تتبلور أهمية البحث الحالي فيما يأتي:</u>

- تقديم قائمتين إحداهما لمهارات نقد المسموع، والثانية لمهارت نقد المقروء، والتي يجب أن يتمكن منها تلاميذ الصف الساذس الابتدائي.
- توضيح كيفية توظيف إستراتيجيات كاجان في التدريس؛ لمساعدة معلمي اللغة العربية في استخدامها في أثناء تدريس اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي.
- إفادة مخططي مناهج اللغة العربية في توضيح كيفية توظيف إستراتيجيات كاجان في أثناء تنفيذ مناهج اللغة العربية.

– توجيه أنظار الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية إلى الإفادة من إستراتيجيات كاجان في علاج مشكلات أخرى لتعليم اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

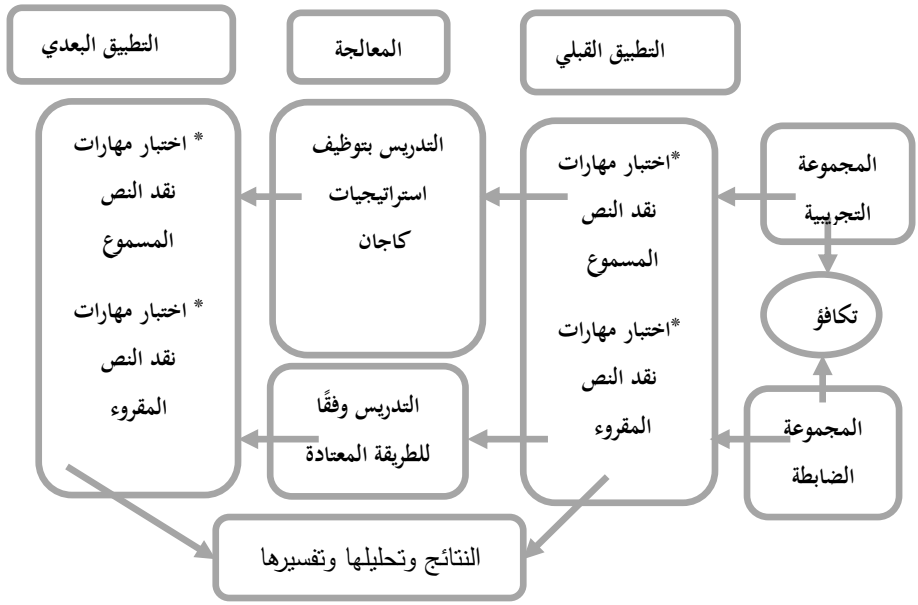
سابعًا: تحديد مصطلحات البحث:

- مهارات نقد النص المسموع: هي أداءات سلوكية تعكس مهارات مركبة تستند إلى مهارات عامة للاستماع، وتتكون من مجموعة من المهارات الفرعية التي تتطلب من المستمع إعطاء النص المسموع أعلى درجات العناية؛ بتحليله وتفسيره والحكم عليه في سرعة وتدقيق وسهولة، وتتمثل في المهارات التالية: التمييز بين الفِكَر الرئيسة والفكر الفرعية، واستخلاص الأدلة من المسموع، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وتحديد ما ليس وثيق الصلة بالموضوع، وافتراض النتائج والتنبؤ بها، والحكم على مدى ترابط الفِكر في النص المسموع، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات نقد النص المسموع الذي أعدته الباحثة.
- مهارت نقد النص المقروء: هي أداءات سلوكية تعكس مهارات مركبة تستند إلى مهارات عامة للقراءة، وتتكون من مجموعة من المهارات الفرعية التي تتطلب من القارئ إعطاء النص المسموع أعلى درجات العناية؛ بتحليله وتفسيره والحكم عليه في سرعة وتدقيق وسهولة، وتتمثل في المهارات التالية: التعرف على معنى الكلمة من سياقها، والتمييز بين الجمل الدالة على الرأي والجمل الدالة على الحقيقة، والتمييز بين الفِكر الرئيسة والفِكر الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالايتصل به، والتعرف على الأدلة والقرائن، وتحديد الجمل الدالة على الأسباب والجمل الدالة على النتائج، والحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، والحكم على درجة تعبير الألفاظ والجمل عن المعنى، واكتشاف ما بين الفِكَر من ترابط أوتناقض، والحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات نقد النص المقروء الذي أعدته الباحثة.
- إستراتيجيات كاجان : هي تسلسل من إجراءات التدريس غير المقيدة بمحتوى دراسي معين، والتي تعتمد على دمج النشاط التعاوني المنظم بالتعلم بالترفيه داخل الفصل في أي مرحلة من مراحل الدرس داخل الفصل ، وتعتمد على تنظيم تفاعل المتعلمين وتشكيله فيما

بينهم وفيما بينهم وبين المحتوى؛ بما يضمن المساواة في المشاركة الإيجابية بين المتعلمين، ولكل استراتيجية اسم يسهل على المعلم والمتعلم تذكر خطواتها، وتخيل ما يجب على كل منهما فعله؛ بما يسهم في تنمية قدرات المتعلم، وقيمه الاجتماعية، ومهاراته في التحليل والنقد، وأبرز إستراتيجيات كاجان التي ركزت عليها الباحثة: إستراتيجية تعرف الخطأ، و إستراتيجية البحث عن النصف الآخر، و إستراتيجية المبعوث الخاص، و إستراتيجية التدوير أو الحوار الحلقي، و إستراتيجية مكعب الأسئلة، و إستراتيجية الرووس المرقمة، و إستراتيجية فكر، زاوج، شارك.

ثامنًا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين(الضابطة، والتجريبية)؛ لقياس أثر توظيف إستراتيجيات استراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء، ويوضح الشكل رقم (٣) التصميم شبه التجريبي للبحث؛ حيث درست المجموعة التجريبة باستخدام إستراتيجيات كاجان، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة



شكل رقم (٣) التصميم شبه التجريبي للبحث

تاسعًا :متغيرات البحث:

١– المتغير المستقل: بعض استراتيجيات كاجان.

٢– المتغيران التابعان:

أ. مهارات نقد النص المسموع.

ب. مهارات نقد النص المقروء.

عاشرًا : فرضا البحث:

١. لايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المسموع.

٢. لايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المقروء.

حادي عشر: أدوات البحث:

أعدت الباحثة الأدوات التالية لجمع بيانات هذا البحث:

١– استبانة لتحديد قائمة مهارات نقد النص المسموع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢– استبانة لتحديد قائمة مهارات نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣– اختبار مهارات نقد النص المسموع.

٤– اختبار مهارات نقد النص المقروء.

ثاني عشر: إجراءات البحث:

١– تحليل الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث وتحديد محاور الإطار النظري.

٢– تحديد مهارات كل من: نقد النص المسموع، ونقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣– بناء دليل المعلم لتوضيح كيفية توظيف إستراتيجيات كاجان في تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

٤– إعداد أدوات البحث وضبطها، وتطبيق اختباري: مهارات نقد النص المسموع، واختبار مهارات نقد النص المقروء تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة.

٥– تنفيذ دليل المعلم لتوظيف إستراتيجيات كاجان في تديس اللغة العربية على المجموعة التجريبية، ومتابعة المجموعة الضابطة.

٦– تطبيق اختباري: مهارات نقد النص امسموع، واختبار مهارات نقد النص المقروء تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة.

٧– رصد النتائج، وتحليلها، وعرضها، وتفسيرها، ومناقشتها، والإجابة عن أسئلة البحث.

٨– كتابة توصيات البحث ومقترحاته.

إستراتيجيات كاجان،

وتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء

سار الإطار النظري في ثلاثة محاور رئيسة، هي:

المحور الأول: نقد النص المسموع.

المحور الثاني: نقد النص المقروء.

المحور الثالث: إستراتيجيات كاجان.

وفيما يلي تفصيل كل منها:

المحور الأول: نقد النص المسموع:

- **أهمية تنمية مهارات نقد النص المسموع في المرحلة الابتدائية:**

عني البحث اللغوي بنقد النص المسموع؛ لما له من أهمية كبرى في بناء مهارات المتعلمين في عصر كثرت فيه وسائل الإعلام المسموعة؛ ويعد الاستماع إحدى الوسائل التي يعتمد عليها تلميذ المرحلة الابتدائية في اكتساب المعلومات والمعارف المختلفة؛ حيث تؤدي الكلمة الشفوية دورًا كبيرًا ومهمًا في عملية التعلم والتعليم؛ فالاستماع هو أساس التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى.

والعناية بتعليم التلاميذ مهارات الاستماع، وبخاصة مهارات نقد المسموع تساعدهم على نحو فعّال على المشاركة الإيجابية داخل العملية التعليمية وخارجها، وتنمي لديهم القدرة على إصدار حكم على ما يستمعون إليه، ويقبلونه أو يرفضونه على أساس عمليات التفكير الناقد، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تهيئهم للنجاح في الحياة الآنية والمستقبلية، وتعودهم تقويم الفكر التي يستمعون إليها، ومقارنتها بفكرهم، وتفسيرها، ثم قبولها أو رفضها؛ حيث إن نقد المسموع عملية عقلية لغوية نشطة إيجابية يؤديها المتعلم متجاوزًا مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها إلى مرحلة التفاعل مع النص المسموع، لما يحتويه من فكر ومعلومات لتقويمه، وإبداء الرأي فيه؛ فهو تعرف الرموز بالأذن، وفهم الفِكَر وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها، وإدراك المعاني التي تثيرها الرموز(عبد الرحمن الهاشمي، قطنه أحمد ٢٠٠٨: ٩ ؛ آيات محمود الحسيني الحداد ٢٠١٦: ٣).

ونظرًا لأهمية تنمية مهارات الاستماع وبخاصة مهارات نقد المسموع لدى التلاميذ فقد جعلت وزارة التربية والتعليم الاستماع ذلك هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم كافة، وخاصةً فى المرحلة الابتدائية؛ فقد وضعت وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) أربعة معايير للاستماع فى وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؛ هي: الالتزام بآداب الاستماع، وتعرف الأصوات والكلمات، والجمل المسموعة، وفهم ما يستمع إليه، ونقد المسموع، وتذوقه.

كما نصت أهداف تعليم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في دليل المعلم (٢٠١١، ٣٨) على ضرورة تنمية المهارات الآتية:

- تمييز الحقيقة من الخيال فيما استمع إليه.
- استنتاج معنى كلمة جديدة من سياق مسموع.
- استخلاص الفكر الرئيسة والفرعية فيما استمع إليه.
- الربط بين السبب والنتيجة فيما استمع إليه.
- القدرة على تقويم المسموع والحكم عليه بإبداء الرأي فيه.

وتشير دراسة Armstrong, D., & Ferrari–Bridgers, F. (٢٠٢٠) إلى أن الاستماع الفعال له قيمة عالية داخل الفصول الدراسية وخارجها، وبدت أهمية التدريب على مهارات التفكير الناقد في كل المهن والوظائف؛ ففرق الطوارئ الطبية عليهم التدرب على

مهارات الاستماع الناقد؛ حيث إن الاتصال اللفظي هو الاتصال الوحيد مع المريض في أثناء وعيه، أو مع المارة الذين شهدوا الحادث، أو أفراد الأسرة ، أومساعدي الصحة، الذين بإمكانهم إعطاء معلومات مهمة للغاية عن حالة المريض؛ فالطبيب إن لم يكن متمكنًا من مهارات الاستماع الناقد ، فقد تفقد المعلومات التي يستمع إليها حيويتها، وقد يؤدي ذلك إلى تداعيات خطيرة.

- **واقع تنمية مهارات نقد النص المسموع في المرحلة الابتدائية:**

وما سبق يؤكد حتمية العناية بمهارات الاستماع، وبالنظرة الفاحصة للواقع فقد يُلمس أن هناك اهتمامًا بمهارات الاستماع على مستوى التخطيط للتدريس؛ لكن هناك إهمالًا على مستوى التنفيذ؛ فقد أشار على أحمد مدكور (٢٠٠٩ : ٧٩– ٨٠) إلى أن فن الاستماع أكثر فنون اللغة العربية إهمالًا في المدارس؛ فالتلاميذ يدربون على الحديث والمناقشة والقراءة والكتابة، ماعدا الاستماع فهو لديهم غريب ومستغرب، ولا أثر لتعليمه على مستوى التنفيذ في تدريس اللغة العربية.

وجدير بالذكر أن تعليم مهارات الاستماع؛ وبخاصة مهارات نقد المسموع قد خُصص لها وقت فى منهج اللغة العربية على مستوى التخطيط؛ إلا أنها على مستوى التنفيذ ليس لها منهاج، ولا يدرى المعلم ما الدور الذى ينبغي أن يقوم به، وكل معلم يجتهد بذاته، وبعضهم من لا يستفيد من هذا الوقت المخصص للاستماع، ولا يعلّم أية مهارة مرتبطة به، وإنما يستغل وقت الاستماع في إعطاء الدروس التي حددت له في خطة المقرر للانتهاء من تدريس المنهج الذى سوف يُسأل عنه من قبل موجه المادة، وهذا يرجع إلى عدم إدراك طبيعة عملية الاستماع، وأهميته.

ويشير محسن علي عطية (٢٠٠٦) إلى أن مهارة الاستماع والإنصات من بين مهارات الاتصال اللغوي التي تكاد تكون مهملة في كثير من المدارس وعند كثير من المدرسين، مع أنها مهمة جدًا في حياة الفرد، والنقص في التدريب على الاستماع سيؤدي إلى ضعف قدرته على استيعاب ما يسمع ، وكذلك ضعف قدرته على الإنصات لفترات طويلة، وأن التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع المتعلمين منذ المرحلة التعليمية الأولى.

وقلما يلتفت المعلمون إلى التخطيط الفعّال لتعليم الاستماع كما هو الحال في تعليم المهارات الأخرى؛ الأمر الذي يؤدّي إلى وجود شكوى من عدم مقدرة أكثر التلاميذ على التمكن

من مهارات الاستماع الفعّال أو الاستمرار في عمليات المتابعة والتركيز(علي أحمد مدكور، ٢٠٠٩ : ٧٤– ٧٥؛ سعدون بدر ورغد سلمان الجبوري ٢٠١٤ :٥).

ولقد أوضحت دراسة سناء محمد فرج وإبراهيم عويد هراط (٢٠١٧ : ٣٥٩) أن التصور السائد في تنمية مهارات الاستماع يقتصر على تكليف التلاميذ بالقراءة الجاهرة من كتاب مفتوح، أمام زملائهم فقط؛ الأمر الذي أدى إلى افتقار اكتساب التلاميذ مهارات الاستماع؛ وبخاصة مهارات نقد المسموع، وإذا أجريت مقارنة بين المناهج العربية في مجال الاستماع ومناهج الدول المتقدمة؛ فسوف يلاحظ فرق واضح بين المنهجين؛ حيث إن مناهج الدول المتقدمة قد أفردت لتعليم مهارات الاستماع كتبًا خاصة بها لأهميتها، في حين أن المناهج العربية لم تعطِ عناية تتناسب مع أهمية هذه المهارات.

- **تعريف نقد النص المسموع:**

وقد أورد الباحثون تعريفات عدة لنقد النص المسموع؛ فيرى محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣: ٣٩) أنه استماع لايقف الفرد من ورائه على الفهم والتحليل والتفسير فحسب؛ بل يتعدى ذلك إلى مقارنة ما استمع إليه بما تمليه عليه وجهة نظره وما يعتقده من خلال الأسس والمبادئ الكامنة فيه، ثم إصدار الحكم سواء أكان له أم عليه، وقد يتخلل المقارنة مناقشة، ويتطلب نقد المسموع الموازنة بين متحدث وآخر، والتمييز بين الكلمات المنطوقة ومعانيها والمقارنة بين الفِكَر الصواب والفِكَر الخطأ، وهذا الاستماع يستلزم التمييز بين: الحقيقة والرأي، واكتشاف مشاعر المتحدث.

وعرفه رشدي طعيمة (٢٠٠٦: ٦٨) بأنه:" عملية يعطي فيه المستمع انتباهاً وتركيزًا وإصغاءً للمادة المسموعة؛ بهدف فهمها وتفسيرها وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء خبراته، ووفقًا لمعايير موضوعية".

ويرىRubbin (٢٠٠٦: ١٥٢) أن نقد المسموع هو الوصول إلى المعنى؛ بإعمال التفكير فيما وراء المسموع؛ لإدراك المعاني الخفية عند المتحدث وكشفها وتفسيرها، حتى وإن كان المتحدث نفسه لايعلم بها.

وأطلق عليه إيرك جنسن(٢٠٠٧) الاستماع المدقق لما يقوله المتحدث؛ فهو يعني الاستماع الملتزم بالفهم وتقييم الحلول لما يقوله المتحدث؛ إنه يعني الانخراط أو المشاركة

الإيجابية في استخلاص التفاصيل الخاصة بالمحتوى على نحو يضمن الفهم لما يقوله المتحدث.

أما ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١) فيرى أن نقد المسموع:" يعني القدرة على استخلاص الفِكَر الرئيسة من النص والعلاقات، وتحديد موضوع الاستماع، واكتشاف استنتاجات، واسترجاع معلومات مخزونة، وعمل وفهم دلالات، الكلمات المفتاحية وتقديم الأدلة والبراهين، وتعرف الكلمات الجديدة واكتشاف الأخطاء ".

وعرف محمد سعيد مجحود الزهراني(٢٠١٧) بأنه إحدى مهارات اللغة التي ينبغي أن يتقنها الطلاب في سرعة ودقة، وتتضمن: استنتاج معاني المسموع وأهدافه، وتمييز فِكَره، وما يتصل به، وتذوق مواطن الجمال فيه، ونقده، والحكم عليه في ضوء أسلوبه وألفاظه ومعانيه.

وعرفته غادة خليل أسعد منسي(٢٠١٨) بأنه قدرة ذهنية تتيح للمتعلم التعامل مع النصوص المسموعة ويختلف الهدف من الاستماع باختلاف الغرض منه؛ حيث يستمع أحدهم ليفهم فقط، بينما يستمع الآخر ليتذكر المعلومات الصريحة، في حين يستمع آخر لتحليل المعنى الضمنى وراء المسموع ويستمع آخر لنقد المسموع.

إن الاستماع الناقد عملية معقدة كالتفكير تمامًا؛ لذا فالحرص على تنمية المهارات المؤدية إليه أمر واجب؛ لإيصال المتعلم إلى أعلى مستويات التمكن منها؛ بحفزه على التفكير بما يدور في النص الذي يسمعه؛ فيتقن ما بين السطور ويستنتج ما هو غير مكتوب؛ ويدرك العلاقات التي جمعت الفِكَر الرئيسة بالفِكَر الفرعية، وهذه المهارات وغيرها تتطلب التدريب والممارسة (نجوى أحمد سليم حصاونة، ٢٠١٨: ٢٨).

ويشير يعقوب فاضل إبراهيم (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية مهارات الاستماع بمستوياته المختلفة؛ وبخاصة مهارات نقد النص المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لأهميتها في حياتنا؛ حيث تتطلب كثير من النصوص المسموعة التفكر والنقد، والمستمع الحق هو الذي ينقد ما يسمعه.

- **مهارات نقد النص المسموع:**

حددت دراسة ياسر محمد علي(٢٠٠١) مهارات نقد النص المسموع المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، في أن: يتوصل المستمع إلى العلاقات القائمة في النص فيما يتصل ومالا يتصل به، وإلى ما في النص من تشابهات، واختلافات، وإلى استدلالات بشأن

النص فيما يتصل بمدى ملاءمته للغرض الذي كتب من أجله، وإلى افتراضات واستنتاجات، وإلى استدلالات بشأن المؤلف، وغرضه

ومن مهارات نقد المسموع التي أشار إليها علي أحمد مدكور (٢٠٠٧) تعرف العلاقات بين الأفكار، وربط الأسباب بالنتائج، وتحديد الفِكَر الرئيسة والتفاصيل الداعمة، والاستدلال على المعنى من خلال الأداء الصوتي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وتمييز أنماط الدعاية والتحيز، والحكم على المسموع وإبداء الرأي فيه، وعمل استنتاجات حول الموضوع، التمييز بين الحقيقة والرأي، وتعرف وجه الشبه والاختلاف، والاستدلال على وجهة نظر الكاتب ومشاعره.

وحدد صلاح الناقة وإبراهيم شيخ العبد(٢٠٠٩) عددًا من مهارات نقد النص المسموع المناسبة للمرحلة الأساسية، هي على النحو التالي: تحديد الفكرة العامة للنص المسموع، وتذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، والتمييز بين الفِكر الرئيسة والثانوية في النص، وإدراك أهداف النص المسموع واستخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع، وترتيب الفِكَر الواردة في النص المسموع، والحكم عليه في ضوء الخبرات السابقة، والقدرة على إيجازه.

وأشارت هناء خميس(٢٠٠٩: ٢٨) إلى أنه من أهم مهارات نقد المسموع المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: التعرف على المتناقضات فى الموضوع المسموع، والتمييز بين القصص الحقيقية والخيالية.

ورأى عايد أبو سرحان(٢٠١٤) أن هناك خمس مهارات لنقد النص المسموع أجمع عليها الباحثون؛ لتكرار ورودها في قوائمهم، هي: التمييز بين الفِكَر الرئيسة والداعمة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات.

وأشارت مريم محمد الأحمدي(٢٠١٥: ١٦٨) إلى مهارت لنقد النص المسموع رأت أنها مناسبة للمرحلة المتوسطة، هي على النحو التالي: أولًا : مهارات الفهم السمعي ودقته، وتتكون من: تحديد عنوان مناسب للموضوع، وتحديد معنى الكلمة من السياق، وتحديد الفِكَر الرئيسة، وتلخيص ما استمع إليه، و فهم المعاني الخفية في النص المسموع . ثانيًا: مهارات التمييز، وتتكون من: التمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال، والتمييز بين الصواب والخطأ،

و التمييز بين الصدق والكذب، وتوقع ماسيقال في ضوء ماسمع، و إدراك مغزى الكاتب فيما يسمع. ثالثًا: مهارات نقد وتذوق المسموع ، وتتكون من: استخلاص الأدلة التي يعتمد عليها في الحكم على المسموع، و تحديد مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات، و إدراك مدى أهمية الفِكَر التي تضمنها الحديث، والقدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا. رابعًا: مهارات الحكم على صدق المسموع: الحكم على مدى صلاحية الفِكَر للتطبيق، والحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أورفضه، والحكم على منطقية تسلسل الفِكَر، و الحكم على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

واختارت غادة خليل أسعد منسي(٢٠١٨: ٨٨) أربع مهارات لنقد النص المسموع رأت أنها مناسبة لتلميذات الصف العاشر الأساسي، هي: الاستنتاج، والتمييز، والتحليل، وإصدار الأحكام.

وحدد راشد محمد عبود الروقي(٢٠١٨) مهارت نقد النص المسموع المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة على النحو التالي:

- **مهارات التمييز السمعي: وتضم : نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، وذكر العنوان المناسب للنص المسموع، والتمييز بين الفِكَر الرئيسة والثانوية فيه، والتمييز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين الفِكر المرتبطة بالنص المسموع والفِكر غير المرتبطة، وذكر عنوان مناسب للنص المسموع.**
- **مهارات الاستنتاج: وتضم : الاستعانة بإشارات السياق الصوتية على الفهم، واستنتاج معنى الكلمة غير المألوفة من سياق النص المسموع، واستنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج، واستنتاج المعاني الضمنية في النص المسموع، واستنتاج القيم المتضمنة ، واستخلاص المعنى العام من نغمة الصوت المسموع.**
- **مهارات التقويم وإصدار الحكم: تحديد مواطن القوة والضعف في الكلام المسموع، والتمييز بين القصة الخيالية والحقيقية التي استمع إليها، والحكم على قيمة النص المسموع، والحكم على أسلوب النص المسموع، والحكم على مدى ترابط الفِكر ، ووصف مشاعر المتحدث من خلال النص المسموع، والحكم على مدى ترابط النص المسموع، واستخلاص الجمل غير المرتبطة بالنص المسموع .**

يتضح مما سبق أن الباحثين قد اختلفوا في تحديد مهارات نقد النص المسموع، وتباينت الآراء في عددها، ولقد أكدت هذه الدراسات مجموعة من المهارات التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم منها: تحديد غرض المؤلف، أو المتحدث، وافتراض النتائج والتنبؤ بها، واستنتاج المقارنات: التشابه أو الاختلاف، وترتيب الأحداث والفكر كما استمع إليها، والحكم على الاتساق الداخلى بين أجزاء المسموع، والتفريق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق، وإصدار حكم موضوعي على النص المسموع من حيث الصدق والكذب، وربط السبب بالنتيجة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، ومعرفة ما ليس وثيق الصلة بالموضوع، ووضع عنوان مناسب للنص المسموع، وتحديد مدى ترابط الأفكار، وكشف المحاباة أوالتحيز في النص المسموع وغيرها.

المحور الثاني: نقد النص المقروء:

- **أهمية تنمية مهارات نقد النص المقروء في المرحلة الابتدائية:**

إن المتتبع للكتابات التربوية في مجال تطور مفهوم القراءة يلاحظ أن مفهوم القراءة تطور تطورًا كبيرًا بدءًا من "الإدراك البصري" لأشكال الكلمات ومعانيها، إلى إدراك الرسالة المكتوبة وفهمها بصورة مماثلة للرسالة الشفهية، إلى سلسلة من عمليات التفكير والتقويم وإصدار الحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات؛ حتى صار أكثر وضوحًا، وعمقًا، وشمولاً؛ نتيجة للتقدم الحضاري، والانفجار المعرفي(على سيد صادق، ٢٠١١، ١٤).

ومن بين التحولات التي انتقل إليها مصطلح القراءة انتقالًا جديدًا مصطلح القراءة للنقد؛ إذ صارت القراءة تستلزم من القارئ النقد، وإبداء الرأي وإصدار حكم على ما يقرأ، وإلى هذا المفهوم أشار محمد الشنطي(٢٠١٤، ١٦٧) إلى أنه من حق القارئ أن يحاور المادة المقروءة، ويعلن عن رأيه فيها سلبًا أو إيجابًا، في إطار ما يسمى بالقراءة الناقدة التي تعتمد على المناقشة والتحليل.

- **واقع تنمية مهارات نقد النص المقروء في المرحلة الابتدائية:**

ويشير واقع تدريس القراءة إلى ضعف العناية بها؛ فواقع تدريسها الذي يحدث داخل المدارس لايبعث على الاطمئنان، ولا ينمي في التلاميذ مهاراتها المرجوة من تعليمها؛ وفي هذا الإطار أكد حسن شحاتة (٢٠١٣: ١١١) أن درس القراءة على ما هو عليه الآن ليس

الدرس الصحيح، وأشار إلى أن معلم اللغة العربية إن وقعت يده على أهداف تعليم القراءة، وهناك من معلمي اللغة العربية من لم يطلع على أهداف تعليم المادة الموجودة في وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام، لصعوبة الحصول عليها أو تعذره في بعض الأحيان، وهناك من معلمي اللغة العربية من لا يتقن مهارات تدريس القراءة؛ فيُعلم التلاميذ بطرائق تقليدية، وينظر بعضهم للقراءة بوصفها مقررًا مستقلًا بذاته نظرة دونية؛ فكم مرة تحولت حصة القراءة إلى حصة مادة أخرى، وقد تكون الحصة في آخر جدول اليوم الدراسي، فيجعلها المعلم وقتا للراحة من عناء يوم دراسي حافل بتدريس فروع اللغة الأخرى، وربما أسند تعليم القراءة إلى معلم غير متخصص لعدم اكتمال أنصبة معلمي التخصصات الأخرى من الحصص الأسبوعية.

- **تعريف نقد النص المقروء:**

وهذه طبيعة التفكير الناقد؛ حيث يراه Jasmine, S. (2020) عملية تقييم البيانات والحجج والتجارب لاستنتاج ما يساعد في اتخاذ قرارات أو حل مشكلات، وتشمل ألوان السلوك الأخرى التي حددت على أنها ذات صلة بالتفكير الناقد طرح الأسئلة والإجابة عنها، والحكم أوالتقييم.

وهذه الطريقة في الاستجواب تعرف باسم "الاستجواب السقراطي" وهي أشهرها المعروفة بالنقد والحسم؛ فهناك حاجة إلى التفكير في وضوح وتدقيق واتساق منطقي من خلال سبعة أسئلة، هي: ماالمشكلة؟، وما المعلومات التي نحتاجها وكيف نحصل عليها؟، وهل البيانات صالحة؟، وماذا تعني هذه البيانات بناءً على الحقائق؟، وماذا يجب فعله؟، وهل هناك أسئلة أخرى يجب طرحها؟، وهل هذه أفضل طريقة للتعامل مع المشكلة؟.

ومعنى هذا أن نقد النص المقروء لايعني انتقاده أورفضه أو الادعاء بأنه معيب تشوبه الأخطاء؛ ولكن يعني الانخراط في النص المقروء؛ بطرح أسئلة، مثل: ما الذي يحاول المؤلف عرضه؟، وما حجته التي قدمها؟؛ فنقد النص المقروء عملية تتضمن تحليله، وتقيمه، وتقديم الحجج المنطقية للإجابة عن أسئلة حول المقصود بالنص، وما يصفه، وتفسيره؛ تعزيزًا لفهمه.

وقد ظهر ذلك المعنى في تعريفات كثير من المتخصصين؛ حيث عرف حسن شحاتة (٢٠١٥، ٧) نقد النص المقروء بأنه: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ

عن طريق عينيه، وتتطلب فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني.

وعرفه محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٥: ١١٧) بأنّه: شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبنّي مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات.

وعرفته كلثوم قاجة(٢٠١٦: ٣٥٦) بأنه: عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي العليا، والتي يكون فيها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف؛ حيث يوظف القارئ مهارات التفكير الناقد لإصدار حكم على المقروء وفق معايير موضوعية واستجابته له بالقبول أو الرفض، والاستفادة من ذلك كله في حياته اليومية.

وعرفته رانية رمضان الأعرج (٢٠١٨: ٢٣) بأنها: عملية عضوية، وذهنية، وانفعالية تتم عبر الالتقاط البصرى للرموز المكتوبة، ونطقها، وفهمها، وتحليلها، والحكم عليها، للوصول إلى المعانى المتضمنة فى النص، والتفاعل معها فى ضوء الخبرات السابقة للمتعلم.

- **مهارت نقد النص المقروء:**

تعددت الكتابات التربوية حول مهارات نقد المقروء؛ فقد راجعت ماريا حسين علي(٢٠٠٨: ٣٧) الدراسات السابقة حول مهارات نقد النص المقروء، وتبين أن المناسب منها للمرحلة الابتدائية: استخلاص الأدلة، والربط بين السبب والنتيجة، والحكم على موضوعية المقروء، ومدى نفعه، والتعرف على هدف الكاتب من النص المقروء، وتحديد ما هو حقيقي، وما هو متخيل في المقروء.

وعرض حسن شحاتة ومروان السمان(٢٠١٢: ١٠٨) عددًا من مهارات نقد النص المقروء، التي صنفتها الإدارة العامة للتربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ضمن مهارات فهم المقروء في مستوى فهم النص المقروء فهمًا ناقدًا؛ وهي: إبداء الرأي فيما يقرأ المتعلم من نصوص سواء أكان ذلك في الأسلوب أم في الأفكار، وتحديد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، وإبراز تصرفات الشخصية مقارنة بما سبق أن قرأه، والتمييز بين الفِكَر المهمة والفِكَر الأكثر أهمية، وتحديد خصائص أسلوب الكاتب، والتوضيح بأدلة من خارج النص وجهة نظر الكاتب، وتحليل الموضوع المقروء إلى عناصره الأساسية، ومراجعة الأسباب التي

ذكرها الكاتب وتفنيدها، واكتشاف ما بين الفِكَر من ترابط أوتناقض، واكتشاف مدى موضوعية الكاتب في عرض فِكَره، والحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته، والحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.

وأشار Abd Kadir, N., Subki, R. N., Jamal, F. H. A., & Ismail, J. (2014) إلى أن أبرز تلك المهارات، هي على النحو التالي: التعرف على تسلسل الفكر أوالأحداث، والتعرف على معنى الكلمة من سياقها، وتحديد الفكر الرئيسة، وتحديد التفاصيل، ورسم الاستدلالات، والتعرف على السبب والنتيجة، والمقارنة والتباين، والتعرف على الأدلة والقرائن.

ومن بين مهارات نقد النص المقروء التي يراها محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٥: ١١٧) مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي التمييز؛ ويشمل: التمييز بين الجمل الدالة على الرأي، أوالحقيقة، والتمييز بين الفِكر الرئيسة والفِكر الفرعية، تحديد أوجه الشبة والاختلاف؛ ويشمل:تحديد الجمل الدالة على أوجه الشبه، والجمل الدالة على أوجه الاختلاف، والتفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ، والعلاقة بين الأسباب والنتائج،ويشمل: تحديد الجمل الدالة على الأسباب، و الجمل الدالة على النتائج، وعمل الاستنتاجات، وتشمل: استخلاص الدروس والعبر، وتحديد الجمل التي تدل على مواقف الكاتب وغرضه.

وحددت سلوى حسن محمد بصل(٢٠١٨) عددًا من مهارات نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، هي على النحو التالي:

- مهارات التمييز ، وتضم: التمييز بين الحقيقة والرأي، وبين الحجج القوية، والحجج الضعيفة، وبين الفِكر الرئيسة، والفِكر الفرعية، وبين الأسباب والنتائج في الموضوع، وبين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وبين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل.
- مهارات الاستنتاج، وتضم: استنتاج الفكرة العامة للموضوع، والمعاني الضمنية الواردة في الموضوع، وهدف الكاتب، وخصائص أسلوب الكاتب، وبعض العلاقات بين عناصر الموضوع، والنتائج بناء على ما ورد من مقدمات.
- مهارات التقويم، وتضم: الحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، وعلى تحقيق الكاتب لهدفه، وعلى موضوعية الكاتب في عرض موضوعه، وعلى درجة تعبير

الألفاظ والجمل عن المعنى، وعلى صحة الأدلة والبراهين الواردة في الموضوع، وعلى فائدة المعلومات الواردة في الموضوع، وإبداء الرأي في الموضوع المقروء.

وأشارت نجلاء يوسف يوسف (٢٠١٨) إلى أن مهارات نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، تتمثل في: استنتاج معنى كلمة في ضوء السياق، واستنتاج الفِكَر الرئيسة في النص، واستنتاج الفِكر الفرعية المرتبطة بالفكرة الرئيسة، واستنتاج أسلوب الإقناع، واستنتاج هدف الكاتب في النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الفِكر المرتبطة وغير المرتبطة في النص، وإبداء الرأي في القضايا المعروضة.

المحور الثالث: استراتيجيات كاجان:

- **نشأة استراتيجيات كاجان:**

بدأ "سبنسر كاجان" – المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية – في تطوير استراتيجياته في عام ١٩٨٠؛ لكن فكرته اصطدمت بصعوبات عند التطبيق؛ فقد كان سائدًا في ذلك الوقت التعليم الفردي التنافسي، وفي عام ١٩٨٥ سمحت له بعض المدارس ببدء التجربة من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات، وكانت استجابة المعلمين مذهلة، واستمرت المساعدة؛ حتى فتحوا مقاطعات كاملة لتطبيق فكرته التي تُعّد هيكلًا أساسيًا لكّل درس، ويمكن ملؤها بأّي محتوى؛ حتى صارت شكلًا واضحًا في ذهن المعلم؛ ومِن ثَّم فهي ليست أنشطة؛ إنما هي نماذج يضاف إليها محتوى حتى تُصير نشاطًا (نموذج +محتوى =نشاطا) يحقق الهدف التعليمي المنشود (حسناء فاروق الديب، ٢٠٠٩: ٢)

وقد عثر كاجان على شيء أكبر بكثير من التعلم التعاوني، وهو تلك الاستراتيجيات التي تنظم تفاعل الطلاب فيما بينهم، واكتشف ذلك في أثناء تطبيقه إياها؛ لتنمية الذكاءات المتعددة لدى بعض الطلاب، ثم صارت تحل محل طرائق التعلم التقليدية التي تركز على المعلم والتي كان يعتمد عليها اعتمادًا كليًا؛ لتصبح أكبر مجموعة من الاستراتيجيات التي تركز على المتعلم .(Shehada, F. H. I. 2018; 130–131)

وذكر" كاجان" Kagan, S. *A* (٢٠٠٣) أنه في بداية تطبيقه هذه الإستراتيجيات وجدها سهلة التعلم، ولاحظ أن استخدام المعلمين لها أحدث فرقًا عميقًا في طريقة مشاركة الطلاب، وفي كيفية تفاعلهم، وفي كيفية معاملة بعضهم بعضًا، وفي مقدارهم في التعلم.

وعندما طور المزيد منها، أدرك أنه يطور نهجًا جديدًا للتدريس يستند إلى تطبيقات علم النفس الاجتماعي؛ يجعل فيه جميع المتعلمين متعاونين ومتنافسين في آن؛ اعتمادًا على نوع المواقف التعليمية؛ التي تستهدف ضمان مشاركة أكثر مساواة بين المتعلمين، في تفاعل منظم؛ فهي ليست طرقًا لتقديم محتوى معين على نحو أفضل؛ وإنما هي طرق لتشكيل تفاعل المتعلمين مع المحتوى.

وقد أعطيت لها أسماء مميزة جذابة، وتعريفات واضحة؛ حتى يسهل على المتعلم تذكر خطواتها وتذكر ما يجب عليه فعله، وتخيل خطواتها من اسمها، وقياسها.

- **تعريف إستراتيجيات كاجان:**

يمكن تعريف إستراتيجيات كاجان بأنها: "إستراتيجيات تعليمية مبسطة توضح على نحو منظم مرتب كيفية زيادة مشاركة الطلاب وتعاونهم(Kagan, S Kagan, S.2008).

كما تعرف بأنها: "تسلسل متحرر من المحتوى لخطوات مصممة لتنظيم تفاعل الطلاب مع بعضهم بعضًا"؛ ففكرة كاجان عن التعلم التعاوني كانت خالية من المحتوى؛ فالتعلم التعاوني– من وجهة نظره– العمل معًا للتعلم معًا.

ومن هنا فإن إستراتيجيات كاجان ليست أنشطة كما يتخيلها بعضهم؛ وإنما هي إستراتيجيات يضاف إليها المحتوى؛ ليصير نشاطًا؛ وهكذا فإن أفضل درس يستخدمه المعلم هو مزيج بين: الاستراتيجية، والمحتوى للوصول للهدف.

وتعرفها مرفت حامد محمد هاني(٢٠١٧: ٢) بأنها :" دمج التعلم التعاوني بالتعلم بالترفيه؛ لتصبح البيئة الصفية ممتعة ومؤثرة؛ فبدلًا من العمل بمبدأ " اربح لتخسر"، نعمل بمبدأ " اربح وتربح ويربح الجميع"؛ حيث تطبق إستراتيجيات كاجان في الدرس كإستراتيجية حديثة يمكن تطبيقها في أي مرحلة من مراحل الدرس (التهيئة– العرض– التأكد من الفهم– التقويم – الغلق).

وهي إستراتيجيات تدريس تحقق مستوى لا مثيل له من مشاركة الطلاب؛ لأنها تنشئ نغمة صفية تعاونية تفاعلية؛ حيث يتفاعل المتعلمون في فرق صغيرة مع زملائهم في الفصل، و تضمن مساءلة كل طالب على حدة؛ بحيث لا يمكن لأحد الاختباء؛ بما يحقق مشاركة متساوية بين الطلاب، ويزيد من نسبة مشاركتهم في أثناء عملية التعلم (Kagan,L., Kagan.M. Kagan S., 2015)

وهي إستراتيجيات تعليمية مجانية تسهل تعليم أي محتوى وتعلمه، وهي قابلة للتكرار؛ حيث يمكن استخدامها مرارًا وتكرارًا بمحتوى مختلف لإنشاء أنشطة جديدة، وقد صُممت بعناية في خطوات متسلسلة؛ لتنظم تفاعل الطلاب مع بعضهم بعضًا، ومع المحتوى الأكاديمي، والمدرب، وهي سهلة التعلم، وسهلة الاستخدام؛ لأنها تشمل المبادئ الأساسية الأربعة التي تميز التعلم التعاوني الحقيقي؛ وبالتالي يمكن تنفيذها على نحو مستمر (Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S.; 2019).

وهي – بذلك– سلسلة مبسطة من الخطوات التي تنظم تفاعل الطلاب؛ لتحقيق نتائج محددة؛ فنحن بحاجة إلى تنظيم التفاعل بين زملائه؛ بحيث يسهم كل زميل في الفريق بفكرة ؛ لضمان مشاركة أكثر مساواة؛ بطريقة تختلف عن المشاركة والتعلم بين الطلاب مقارنة بالمناقشة الجماعية غير المنظمة؛ وبهذا تسمح لنا تلك الإستراتيجيات بإنشاء النتائج المرجوة أو بطريقة أخرى تبنى النتائج المرجوة، وهي دمج التعلم التعاوني بالتعلم بالترفيه.

مبادئ استخدام إستراتيجيات كاجان:

ويرى kagan (1994) (Farmer,2017:3) أن هذه الإستراتيجيات ينبغي أن تعتمد على أربعة عوامل مهمة في بنائها وتصميمها ؛ لتحقيق تعليم أفضل وأشمل؛ هي:

١– الاعتماد المتبادل الإيجابي: يضع الاعتماد الايجابي على الآخر الطلاب على جانب واحد؛ لذا فإن كسب أحدهم مبني عليه كسب الآخر، كما أن الطالب لا يحقق النجاح بمفرده، وهذا يعني أن المتعلمين يحتاجون إلى بعضهم؛ لتحقيق النجاح والإنجاز؛ فما يحققه أحدهم هو مكسب للجميع؛ وبهذا يُعنى الطلاب ببعضهم؛ لأن فشل أحدهم هو فشلهم جميعًا.

٢– المسؤولية الفردية: ويتم ذلك بتوزيع الأدوار؛ إذ يعد ذلك أمرًا مطلوبًا ولا خيار أمام الطالب في عدم المشاركة؛ وهذا يعني أن المسؤولية الفردية تعني التأكد من مشاركة كل فرد في الفريق بحصة عادلة في كل ما يقوم به الفريق، وتعني– أيضًا– أن هناك طريقة لتقسيم نوعية الجهد لكل فرد من الأفراد.

٣– المشاركة المتساوية: باستخدام إستراتيجيات كاجان؛ فإن التفاعل صمم فيها بعناية؛ لتكون المشاركة عادلة ومنصفة بتوزيع الأدوار بين الطلاب؛ كما تعني المشاركة المتساوية أن يعطي لكل طالب الفرصة والحافز للانخراط مع باقي الطلاب في الصف،

ويستخدم كاجان تصميمًا مدققًا للمفهومات؛ فمثلا يعطي كل فرد في التشارك الثنائي الوقت نفسه للتحدث بغض النظر عن الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤– التفاعل المتزامن : وذلك يتحقق بسبب أن المشاركة الثنائية تضاعف المشاركة الفاعلة مقارنة بمشاركة المجموعة؛ وبذلك تتضمن إستراتيجيات كاجان مبدأ المشاركة الثنائية، ويعني أن كل الطلبة ينشغلون بفاعلية في الوقت نفسه في الحصة؛ فمثلا يطرح المعلم سؤالًا أو موضوعًا للنقاش؛ فبدلاً من أن يجيب طالب واحد فقط في ٣٠ ثانية يجيب الجميع على الألواح الصغيرة، ويصحح المعلم للجميع معًا.

إن هذه العوامل الأربع التي تسمى اختصارًا pies يراها jourtize (٢٠٠٨) أنها ينبغي أن تتوافر في كل إستراتيجية؛ وهذا ما جعل من إستراتيجيات كاجان أكثر من مجرد كونها أنظمة صفية ذكية؛ حيث صارت من أفضل الإستراتيجيات التي تبث روح المرح، وتشيع جوًا من التعاون في البيئة الصفية، بما يسهم في تنمية قدرات الطالب الإبداعية، وقيمه الاجتماعية، ومهاراته في التحليل والنقد في مراحله العمرية والتعليمية المختلفة.

فوائد استخدام إستراتيجيات كاجان:

الدرس الجيد سلسلة من الأنشطة المتسلسلة المرتبة بعناية للوصول إلى هدف تعليمي مهم؛ وبالتالي؛ فإن أي نشاط هو مزيج بين محتوى واستراتيجية من تلك الإستراتيجيات التي تشكل التفاعل بين المتعلمين.

وقد صممت إستراتيجيات كاجان؛ لتحقيق نتائج إيجابية في أهم المجالات التعليمية؛ حيث يمتد تأثيرها الإيجابي في : تحقيق الإنجاز الأكاديمي، وتنمية الذكاءات المتعددة، وتعزيز مهارات التفكير، وتطوير السمات الشخصية، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين العلاقات العرقية، وتطوير العلاقات الذكاء العاطفي، والاتجاه الإيجابي نحو: المدرسة، والفصل، والذات، وتقبل الآخرين، وتحفيز الطلاب نحو التعلم(Kagan, S. 2000).

وقد أشار Kagan, S. Kagan (٢٠٠٣) إلى أن الهدف الأساس من إنشائه تلك الإستراتيجيات هو تعزيز مهارات التفكير من خلال المحتوى؛ لأنه يرى أن إعداد الطلاب للحياة في القرن الحادي والعشرين؛ يتطلب مراجعة الأهداف التعليمية؛ حيث يجب أن تتصدر مهارات التفكير تلك الأهداف؛ بوصفها من أهم الأهداف التعليمية لمنهج جيد في القرن الحادي والعشرين.

كما أكد(Shehada, F. H. I (2018, 130–132 ؛ أن هذه الإستراتيجيات تعطي نتائج إيجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية؛ فضلًا عن الذكاء العاطفي، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة، والصف، والذات، وغيرها، وتعتمد إستراتيجياتKagan على مبدأ التعلم التعاوني، وهو شرط أساس لما أثبتته الدراسات من أنه مفيد للمتعلمين، كما أنها ترتبط بالمرح والتسلية واللعب وسهولة تطبيقها وتنفيذها.

وقد جاء كاجان Kagan (١٩٩٤) بعدة مبادئ أساسية لإستراتيجياته استقاها من التعلم التعاوني؛ فالمتعلمون:

- يستفيدون من نجاح بعضهم بعضًا(نجاحي يفيدك، ونجاحك يفيدني).
- ويدركون أن كل أفراد المجموعة يتشاركون بالقدر ذاته(نسبح سويًا أو نغرق سويًا)
- ويعرفون أن أداء أحدهم ناتج –على نحو تبادلي –عن أداء الفريق(لا يمكنك تجمل ذلك من دوني)
- ويشعرون بالفخر ويحتفلون به على نحو جماعي(كلنا نهنئك على إنجازك).

فإستراتيجيات كاجان جاءت لعدة أهداف؛ منها: بناء روح الفريق، والعلاقات الإيجابية بين الطلاب، والتشارك بالمعلومات، والتفكير الناقد، ومهارات الاتصال والإتقان للمواد المختارة، ويمكن لعديد منها تحقيق عدد من الأهداف على نحو متزامن؛ اعتمادًا على الطريقة التي يستخدمها المعلم في المزج والتوفيق بينها (Kagan,2000)

ولعل أهم فائدة لاعتماد إستراتيجيات كاجان هي أن التحولات الإيجابية التي تنتجها تقاوم دورة الاستبدال؛ أي عندما يتحول التركيز على المناهج الدراسية وعندما يتم اعتماد برامج جديدة، يستمر تنفيذها، وتستمر في تحقيق نتائج إيجابية؛ لأنها غير مرتبطة بمحتوى محدد؛ حيث يمكن تنفيذها مع أي محتوى، كما أنها لاتحتاج جهدًا كبيرًا في تحضيرها، أو في التخطيط لتنفيذها؛ فهي تحويل لكيفية تعليمنا، وليس ما نعلمه؛ لذا يستمر تنفيذها مع تغيير المحتوى، أو تغيير المرحلة التعليمية، أوتغيير الأهداف التعليمية.

نظريات التعليم والتعلم التي تتوافق مع إستراتيجيات كاجان:

يشير Kagan, S. (٢٠٠٣) إلى أن من النظريات التي تتوافق مع إستراتيجياته التي طورها: نظرية التعلم التعاوني، ونظرية الذكاءات المتعددة، والتعلم القائم على الدماغ، والعناصر الأساسية للتعليم الفعال، ونظرية التوقع، ونظرية التفاؤل المتعلم، ونظرية التدفق، ونظرية فيجوتسكي، و نظرية السلوك، ونظرية التحويل.

فإستراتيجيات كاجان تتطلب من المتعلم أن يشكل معرفته من خلال الأنشطة، وأن يبني معرفته بالتفاوض الاجتماعي، كما تعتمد على معرفة المتعلم السابقة؛ حيث يبني معرفته الجديدة في ضوئها عندما يواجه بمهمة أو مشكلة حقيقية، وهذه أبرز مبادئ التعلم في النظرية البنائية .

وإذا كان تنفيذ الدرس في سياق التعلم النشط يعتمد على الممارسات الميدانية الفعلية والتطبيقات؛ فإن إستراتيجيات كاجان متنوعة وتستهدف تحقيق نواتج التعلم بجوانبها كافة، وتنمية المستويات العليا من التفكير، وبالتالي فإن إستراتيجيات كاجان تعد العمود الفقري التي يستند إليها التعلم النشط.

كما تتوافق إستراتيجيات كاجان مع نظرية الذكاءات المتعددة؛ فالذكاء الاجتماعي يظهر من خلال القدرة على بناء علاقات إيجابية بين أفراد المجموعة الواحدة وأفراد المجموعات الأخرى، ويظهر الذكاء الطبيعي من خلال احترام بيئة التعلم وتنظيمها، ويظهر الذكاء اللغوي من خلال قدرة المتعلم على التعبير عن فِكَره بطلاقة، ويظهر الذكاء الجسمي–الحركي من خلال ضبط حركة الجسم في أثناء تفاعل المتعلم مع أفراد مجموعتة، والمجموعات الأخرى؛ فضلًاعن توظيف لغة الجسد في التعبير عن آرائه، ويظهر الذكاء الشخصي الداخلي من خلال قدرة المتعلم على التحكم بمشاعره الداخلية واحترام من حوله، ويظهر الذكاء المنطقي في البحث عن الدلائل المنطقية والشواهد الداعمة لقضية معروضة.

الفرق بين التعلم التعاوني وإستراتيجيات كاجان:

يرى كاجان أن نهجه يختلف عن أي نهج آخر في التعلم التعاوني؛ وذلك لأن إستراتيجياته سهلة ومبسطة تولد الإثارة لدى المتعلمين، وتتناسب مع مستوياتهم المختلفة؛ فتعمل على بناء فرق تعليمية قوية؛ تجعل الفصل شبكة متصلة بين عدد الفرق المكونة

للفصل/ وتعلم المتعلم الإدارة والإتقان ، وتعمل على تنمية مهارات التفكير العيا والمهارات الاجتماعية، وعلى اختلافها وتنوعها لاختلاف وظائفها وأهدافها الشخصية والأكاديمية (Kagan&Kagan,2009:11).

وقد أشار كاجان إلى أنه من خلال التفاعل بين إستراتيجية ما ومحتوى المادة الدراسية يتكَّون النشاط؛ مما يُمِّكن المعلم من تحقيق كّل هدف من أهداف الدرس؛ وذلك بتحقيق التفاعل بين الإستراتيجية والمحتوى؛ حيث إن هذه النماذج مُصَّممَة بعناية من عِّدة خطوات تُنَّظم تفاعُل الطلاب مع بعضهم ومع المحتوى الأكاديمي ومع المُعِّلم، وهي سهلة الاستخدام والتعلم، وتدعم التطبيق والتطوير المستدام، كما تتماشى هذه الإستراتيجيات مع أي محتوى؛ نظرًا لتنوعها وتَنُّوع مجالات استخدامها؛ لذا فهي تناسب أّي نشاط صفّي (Kagan,٢٠١٤).

فقد غير كاجان مفهوم التعلم التعاوني؛ إذ انتقل من مجرد تطبيق إستراتيجيات إلى وصفه أن الدرس نفسه يتكون من مجموعة من الإستراتيجيات، ثم اكتشف بعد ذلك فاعلية الدروس المعتمدة على عدد من الإستراتيجيات التي تنبنى كل استراتيجية فيها على الإستراتيجيات السابقة لها؛ لأخذ المتعلمين في اتجاه تحقيق الأهداف التعليمية التي حددها المعلم عبر مجموعات تأخذ الصفة الجمعية بصورة كاملة مع الخبرات التعليمية؛ إذ صارت الإستراتيجيات هي اللبنة الأساسية لبناء الدرس؛ فالدروس متعددة الإستراتيجيات هي التي تساعد على تحقيق الأهداف على نحو متكامل، واتحادها مع المحتوى صار من أكثر طرائق فن التدريس الجيد للوصول إلى هدف تعليمي معلن(Kagan.1994:1).

ويعتقد كاجان أن (Kagan,2011) هناك خمسة عناصر حددت فكرته عن التعلم التعاوني؛ فلكي يكون التعلم التعاوني فعالًا في تحقيق أهداف التعلم يجب أن يتحقق في أثناء تنفيذه الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمساءلة الفردية، والمشاركة المتساوية، والتفاعل المتزامن، يعتقد أنها صارت من مكوناته الأساسية ، ويرمز الاختصارPIE إليها، والتعلم التعاوني في إطار هذا المفهوم يسهم في رفع مستوى التعلم و زيادة في التعلم النشط.

ويرى كاجان (1994)kagan أن التعلم التعاوني من أنجح الإستراتيجيات التعليمية؛ حيث تستخدم فِرق صغيرة تنوعًا واسعًا من الأنشطة التدريبية؛ فالفرد في الفريق ليس مسئولًا

عن نفسه فحسب؛ بل عن مساعدة زملائه على التعلم؛ مما يخلق جوًا من الإنجاز؛ حيث يعمل الطلاب من خلال واجب محدد حتى يفهم الجميع ويكملوا المهمة.

إستراتيجيات كاجان وتعليم اللغة:

تكمن فوائد دمج إستراتيجيات كاجان في تعليم اللغة فيما يلي:

- تسمح للطلاب باكتساب مفهومات جديدة؛ حيث يصوب المتعلمون كلامهم مع شركائهم الذين يعملون معهم في الفريق.
- تحقق التعلم في سياق طبعي واقعي، وتستخدم اللغة في سياق التفاعل الوظيفي.
- تساعد في التفاوض على المعنى؛ حيث تضمن فهم المتعلمين بعضهم بعضًا؛ وتمنحهم فرصة تعديل إنتاجهم اللغوي.
- تحسن مهارة التواصل؛ حيث يتشارك المتعلمون الفِكر مع بعضهم بعضًا؛ فيتعلمون كيف يتبادلونهاعلى نحو منظم تساعد الطلاب على تعلم كيفية تبادل الأفكار أو الرأي بشكل مناسب.
- تزيد من تقدير الطلاب لذواتهم؛ لأنهم يحصلون على تغذية راجعة على نحو فوري؛ مما يدعم عملية التعلم؛ حيث يشترك الطلاب جميعهم في أنشطة تعزز فهمهم محتوى ما يدرسونه.
- تخفض المرشح العاطفي؛ فالمتعلمون الذين يخافون من التحدث أمام الفصل بأكمله لم يعد لديهم هذا الشعور؛ لأنهم بدلاً من التحدث إلى الجمهور، يتحدثون إلى زميل داعم.
- تدعم الأقران؛ فعند إكمال مهمة باستخدام إحدى تلك الإستراتيجيات، يشجع المتعلمون في فريق بعضهم بعضًا.
- يمكن بسهولة الحصول على خطوات الإستراتيجيات وإجراءاتها، وإدماجها في الدرس في أي وقت.
- تعزز الدافع للتعلم؛ لأنها تنظم التفاعل وتضمن المشاركة فيه؛ فيصبح المتعلمون أكثر ثقة في العمل مع شريك في فريق، ومشاركة عملهم مع زملائهم الآخرين.
- تسمح بالاستقلالية بين المتعلمين، وتمكنهم من مراقبة تعلمهم وتمكنهم من اغتنام الفرصة للتعبير عن أنفسهم مع أقرانهم.

- تجلب الرفاهية لكل من المعلمين والمتعلمين أثناء تحسين جو الفصل الدراسي، و تطور الصورة الذاتية للطلاب، وتزيد الثقة بالنفس والمهارات التفاعلية والمجتمعية
- تساعد في إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية تنتج متعلمين نشطين متحمسين للعمل في فرق في الفصل الدراسي؛ فالتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين يتعزز فيه العمل الجماعي؛ حيث يُطلب من المتعلمين التواصل والمناقشة فيما بينهم لحل مشكلات أو إكمال مهام محددة، لكل عضو في الفريق دور مهم في عملية التعلم.
- تحسن التضامن والتسامح بين الطلاب؛ لأنهم يتعلمون كيفية احترام بعضهم بعضًا؛ إذا كانت لديهم آراء مختلفة.
- تقلل من عبء المعلم؛ بتقليل الوقت الذي يقضيه في تخطيط الدروس، وتَوليه دور الميسر الذي يراقب تعلم طلابه التعاوني؛ لتحسين كفاءتهم اللغوية، كما تساعد المعلم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين؛ بتسهيل ومراقبة المناقشة بينهم وتقديم المساعدة إذا تطلب الأمر.
- تعزز استخدام اللغة، وتشجع المتعلمين على اكتسابها بدلًا من التعرف عليها، كما أن تأثيرها الإيجابي لا يظهر فقط في مستوى الأداء؛ لكن يظهر– أيضًا– في مهارات التفكير والمهارات الشخصية للمتعلمين.
- تعد أحد الحلول الفعالة لتدريس القراءة.

(Kagan 2000; Hinson 2015; Hudri, M., & Irwandi, I. 2019; Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S. 2019; Xin Txin, C., & Yunus, M. M., 2019)

▪ أبرز إستراتيجيات كاجان:

١– إستراتيجية تعرف على الخطأ Find The Fib:

تشجع هذه الإستراتيجية المتعلمين على التفكير الناقد، وتقبل الآراء، والفِكَر، وتشجع على بناء الأسئلة، واستيعاب المفهومات(ماشي بن محمد الشمري، ٢٠١١: ٣٤)، ويمكن استخدامها في بداية الدرس، أو في الأنشطة البنائية كنوع من التقويم، أو في الأنشطة الختامية، وفيها يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات رباعية، ويقسم محتوى الدرس إلى فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة ويضمنها معلومات خطأ، ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ، وتصويبه.

وقد يقرأ (يرسم) الطالب المحتوى المحدد له ويستخلص مفهومات الدرس والفِكَر الواردة، ويدون البيانات بحيث يكون قادرًا في النهاية على تعليم المحتوى لأقرانه، ويؤدي كل طالب دور المعلم؛ بحيث يعلم أقرانه في المجموعة ما تعلمه واستوعبه، مع وضع خطأً متعمدًا في أثناء الشرح، ويطلب من زملائه اكتشاف هذا الخطأ، ثم يتناقش الطلاب مع بعضهم؛ لاكتشاف هذا الخطأ، يشيد بزميله أو زملائه بعد الإجابة الصواب، وفي حالة عدم إجابتهم يقدم لهم الإجابة الصواب ويشيد بهم، وتكرر الطريقة مع بقية أفراد المجموعة.

٢ – إستراتيجية البحث عن النصف الآخر: The other half strategy

وهي إستراتيجية قائمة على النشاط المنظم داخل الفصل، وتتيح فرصة أكبر للمتعلمين للتعلم المشترك الإيجابي، وفيها يعد المعلم بطاقات تشمل محتوى الدرس، وتقسم كل معلومة إلى جزأين يكتب المعلم كل جزء في بطاقة، وتوزع البطاقات على نحو عشوائي على المتعلمين، ويبدأ كل طالب بالبحث عن نصف المعلومة الآخر؛ بوصفه يملك نصفها الأول، وعند إيجادها، يمسك بيد زميله الذي تكتمل المعلومة معه، ويقفا جانبًا؛ تعبيرًا عن انتهاء المهمة(محمد حضرم محمد آل عزام، ٢٠١٩: ١٢٢).

وتبدو أهمية تطبيق استراتيجية النصف الآخر في أنها تنمي رغبة المتعلمين في التعلم والإتقان، وتنشر المتعة والمرح بينهم، تساعدهم على تنمية ثقتهم بأنفسهم، وتنمى العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وتعودهم اتباع قواعد العمل، وتنمى لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية، وتنمي مهاراتهم فى التعبير، وقدراتهم على المناقشة والحوار وتقبل الرأى الآخر.

٣ – إستراتيجية المبعوث الخاص(العنصر الجوال)One Stray :

تسمح هذه الاستراتيجية بتنمية مهارات التحدث والاستماع لدى المتعلم، وتنمي مهاراته الاجتماعية؛ لأنه يؤدي دور المعلم من حيث توجيه زملائه وإرشادهم، وتعتمد على اختيار نص ثري يسمح باستخدام الكلمات الموجودة في المكعب، ووضوح الأسئلة ، وتحديد الأدوار ثم تبادلها.

وفيها يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات رباعية؛ وتكلف كل مجموعة بإجراء نشاط يتطلب عدة عمليات، أو مراحل، توزيع نص أو سؤال بارز بين كل مجموعة ثم الإجابة عن الأسئلة بالتشاور بين أعضاء الفريق، ويكلف أحد أعضاء الفريق كمبعوث خاص يقوم بشرح ما تم التوصل إليه من حل إلى الفرق الأخرى، وفي النهاية يتم تعريف كل فريق بالأسئلة

والإجابات التي تم التوصل إليها؛ فهي إجراءات أثناء تنفيذ التعلم التعاوني تتمثل في قيام المعلم بكتابة أسئلة على الورق أو بطاقات؛ بحيث يكون لكل مجموعة أسئلة مختلفة عن المجموعات الأخرى، تبدأ كل مجموعة بالحل مجتمعة، ويحدد المعلم وقتًا مخصصًا لكافة المجموعات لإنهاء المهام، وعند الإنتهاء ترسل المجموعات شخصًا يسمى الجوال ليمثل المجموعة بنقل الفكرة إلى المجموعات الأخرى وعرض النتائج عليهم وفي الوقت نفسه تستقبل مجموعته جوالًا آخر من المجموعات الأخرى(Kagan,1994 ؛ سامر محمد علي العريق2009).

٤– إستراتيجية التدوير أو حوار دائري (المساجلة الحلقية للقدح الذهني) Round Robin

هي إستراتيجية يقسم فيها المعلم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات صغيرة؛ حيث يطرح المعلم سؤالًا – قد يكون مكتوبًا، أو مصورًا ، أو شفويًا– لاستمطار الفِكَر؛ وفيها يتشجع جميع أفراد المجموعة للإجابة، مع عدم إهمال أي فرد في المجموعة؛ حيث تتميز هذه الاستراتيجية بدرجة عالية من التفاعل بين المتعلمين (Kagan, 2009: 3–5)؛ لأن كل عضو في المجموعة لديه فرصة التحدث ونقل وجهة نظره للآخرين، ولايوجد أحد يهيمن على النشاط الجماعي.

وتناسب هذه الإستراتيجية مرحلة التهيئة الاكتشاف المفهومات القبلية، أو الخطأ، أو لاسترجاع موضوع درس سابق، وكذلك المشاركة في الفِكَر، وتعكس مدى تقدم تعلم المتعلمين، وهي مناسبة لجميع المراحل التعليمية(ماشي بن محمد الشمري، ٢٠١١: ٣٠)

وترى منى إسماعيل نمر(٢٠١٦: ٣٤) أن تلك الإستراتيجية بسيطة وسهلة التطبيق، وصالحة لجميع المراحل، و ذات فوائد متعددة، وتساعد على تمركز التعلم حول المتعلم، وزيادة تفاعله في عملية تعلمه؛ حيث تحفز القدح الذهني لدى المتعلمين، وتكسبهم المهارات الاجتماعية، وتدربهم على بناء المعرفة بأنفسهم، وعلى احترام الذات واحترام آراء الآخرين ، وحسن الاستماع، والثقة بالنفس، والأخذ بآراء الآخرين لمساعدتهم في بناء المعرفة ؛ فضلًا عن أنها تنمي مهارة النظام والترتيب.

وتتكون تلك الإستراتيجية من عدة خطوات، هي: تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات صغيرة (٤–٦)، وترقيم أفراد كل مجموعة (من ١–٦)، وتعيين قائد وكاتب لكل مجموعة، ويتناوب أفراد المجموعة دور القائد في كل مَهمَة، وتعيين زمن محدد للإجابة عن

السؤال ومتساو لكل فرد من أفراد المجموعة، ثم يشرح المعلم مراحل الإستراتيجية، والتي تتلخص في: مرحلة توليد الفِكَر (التي تجيب عن السؤال) من دون نقد أو فرز، ثم مرحلة توضيحها، ثم مرحلة تصنيفها، ثم مرحلة تقييمها (منى إسماعيل نمر، ٢٠١٦: ٣٩)

و بعد أن يطرح المعلم السؤال على المجموعات عن قضية أو مشكلة تحتاج إلى حل، يقدم المتعلم رقم(١) في المجموعة الحل كما يراه، ثم يكرر الطالب رقم(٢) في المجموعة ما قاله الطالب رقم(١)، ويضيف إلى الحل من وجهة نظره، ثم يكرر الطالب رقم (٣) في المجموعة ما قاله رقم١، ٢ ، ويضيف إلى حلهما شيئا من عنده، ثم يكرر الطالب رقم (٤) في المجموعة ما قاله رقم ١، ٢، ٣، ويضيف ما لديه.

٥– إستراتيجية مكعب الأسئلة Cubing Strategy:

إستراتيجية تستخدم لزيادة قدرة المتعلمين على التفكير، وقياس مدى استعدادهم للتعلم، والاستفادة من معارفهم وخبراتهم السابقة حول موضوع محدد؛ مما يشجع على التنافس الإيجابي بين المتعلمين، ويزيد من قدرتهم على تقبل وجهات النظر ,Carolyn) C. Rita, K, 2009)

وكما يتضمن المكعب ستة أوجه؛ فإن إستراتيجية المكعب تتضمن ستة أوجه للنظر في موضوع من الموضوعات ، هي: الوصف، والتحليل، والمقارنة، والارتباط، والتطبيق أو التحويل، والبرهان (آلاء غازي شواهنة، ٢٠١٦).

ويمكن أن تصمم تلك الإستراتيجية؛ باستخدام مكعب من الأسئلة وفقًا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، و هي: التعرف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتوليف، والتقييم، في كل جانب من المكعب، يتم كتابة السؤال، ثم يتم طرح المكعب بين مجموعات الطلاب ، بحيث ينتمي السؤال المكتوب على الوجه العلوي للمكعب إلى تلك المجموعة وهكذا سيتم توزيع الأدوار على أعضاء الفريق (من خلال المكعب، من يسأل ومن يجيب) يتم إعادة توزيع الأدوار في وقت آخر يبني المكعب بعد الانتهاء من التفسير، ويمكن للطلاب سد الثغرات داخل المكعب بعد إكمال المعلم للتفسير، وهنا يمكن للمعلم تقسيم الفصل إلى ست مجموعات تأخذ كل مجموعة وجهًا واحدًا للمكعب، أو يقسم الفصل إلى ست مجموعات لكل منها ستة طلاب، بحيث يأخذ كل طالب أحد وجوه المكعب (Shehada, F. H. I. 2018: 129– 130) .

٦– إستراتيجية الرؤوس المرقمة معًا Numbered Heads Together Strategy

يرى Kagan & Kagan, (٢٠٠٩) بأن إستراتيجية الرؤوس المرقمة معًا تخلق نمطًا من التفاعل والحوار، و الترابط الإيجابي والمساءلة الفردية والجماعية ضمن مجموعات من ستة طلاب في كل مجموعة، وتعزز التعلم الفردي؛ لأن كل طالب على حده يحتمل أن يكون مسؤولًا عن نجاح جماعته، والاستخدام المناسب لمهارات التعلم التعاوني، وتعزز الاحترام ، وتقبل الآخر

وفي هذه الإستراتيجية يقسم المعلم الصف إلى فرق (٤– ٦)، ويعطي كل طالب في الفريق رقمًا من ١–٦، ثم يوزع المعلم بطاقات عليها أسئلة، ويطرح المعلم سؤالًا مانحًا وقتًا للتفكير به، ثم يفكر كل عضو بالسؤال فرديًا بداية الأمر، ثم يضعون رؤوسهم معًا للتفكير والاتفاق على الإجابة، وأخيرًا يحدد المعلم رقمًا، ويطلب من الأعضاء الذين يحملون الرقم من كل مجموعة تقديم إجاباتهم؛ فإجابته تمثل إجابة مجموعته التي ينتمي إليها، وإذا اختلفت إجابة أحد الطلاب عن الطلاب الآخرين في المجموعات الأخرى أو جاء بأفكار جديدة ، وضح السبب، وتشمل الأسئلة كافة المواد التعليمية(Kagan & Kagan, 2009; ؛ ماشي بن محمد الشمري، ٢٠١١: 95)

وتستخدم تلك الإستراتيجية في كافة الموضوعات والتخصصات، ويصلح استخدامها لجميع مراحل التعلم وحتى المرحلة الجامعية؛ فهي تنمي مهارات التفكير، وقدرات التعبير والإقناع اللفظي، وتركز على عملية الانتباه لدى المتعلم، والاستعداد والجاهزية عند المتعلم للمشاركة، وتجبره على عدم الاتكالية (أحمد جميل محمد،٢٠١٧: ٢٩–٣٠).

٧– إستراتيجية فكر زاوج شارك(Think – Pair – Share) Strategy

إستراتيجية (فكر– زواج– شارك) يطلق عليها أسماء أخرى؛ مثل: إستراتيجية التساؤل التعاوني، وإستراتيجية التحول إلى الجار أو التحول إلى الزميل، وإستراتيجة التفكير الفردي الزوجي الجماعي، وإستراتيجة التفكير الهرمي الذي قاعدته التفكير (أولى خطواتها)، ثم المزاوجة التي يفكر فيها المتعلم مع زميل له، وفي قمته المشاركة التي يفكر خلالها المتعلم مع جميع زملائه في حجرة الصف(سماح عبد الحميد أحمد، ٢٠٠٦: ٦٥)

ويشير Carss, W. D.(2007) إلى أنها إستراتيجية تعتمد علي التفكير، وتسهم في تحقيق الجوانب الاجتماعية والمعرفية للتعلم يشارك فيها المتعلمون على نحو فعال؛

لتطوير مهاراتهم؛ حيث يقسم المعلم المتعلمين إلي مجموعات، وتتكون كل مجموعة من أربعة متعلمين، وتمر هذه الإستراتيجية بثلاث مراحل؛ هي:

- فكر؛ حيث يطرح المعلم سؤالًا أو مشكلة ؛ ليفكر متعلم منفردًا لمدة دقيقة أو دقيقتين، وقد يزيد الوقت أو يقل حسب تقديرات المعلم.
- زاوج: يتشارك كل طالبين معا، و يتبادلان المشاركة في المرحلة الأولى، ويتفقان علي إجابة، بعد ذلك يشارك متعلمو المجموعة الواحدة في الحل في ضوء ما توصل إليه كل ثنائي في المرحلة السابقة
- شارك: تشارك المجموعة بإجابتها مع باقي مجموعات الصف عندما يتم اختيارها للإجابة، من خلال تعيين متحدث للمجموعة في كل المراحل يحدد المعلم الوقت اللازم

ويشير Kagan (١٩٩٤) إلى أن أهمية تلك الإستراتيجية تكمن في أنها تنمي الاتصال الشفوي لدى المتعلمين من خلال مناقشاتهم الفِكَر بعضهم مع بعض، كما تتيح فرصًا للتدرب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة ، كما يمكن للمعلم في أثناء متابعة المجموعات وتجوله بينها في مرحلة المزاوجة والاستماع إلى المناقشات الثنائية يستطيع تقييم المفهومات التي استوعبها المتعلمون، وتصويب الخطأ منها.

تعقيب الباحثة حول مدى الاستفادة من الإطار النظري:

تناول الإطار النظري عرضًا للمفهومات والموضوعات المرتبطة بمتغيرات الدراسة؛ بما تتضمنه من: مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء، و إستراتيجيات كاجان؛ وذلك بما يشكل الإطار العام للدراسة؛ الأمر الذي يسهم في: بناء أدواتها، وموادها التعليمية، ووضع تصور لإجراءات التنفيذ، ويساعد في تفسير النتائج، ومناقشتها.

فهذا الجزء ساعد الباحثة على تحديد البنية الرئيسة، والخلفية الضرورية للجزء الميداني لهذه الدراسة؛ إذ استهدف توضيح استخدام إستراتيجيات كاجان، ودورها في تنمية مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بما يمكن من إعداد دليل المعلم وأوراق العمل الخاصة بالتلاميذ؛ فضلًا عن أدوات الدراسة

الإجراءات الميدانية للدراسة

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ اتخذت الباحثة الإجراءات التالية:

- تحديد مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وإعداد قائمة لكل منهما؛ وذلك بدراسة ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تلك المهارات، والكتابات التربوية التي ناقشتها، ومراجعة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مقرر اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ومراجعة أهداف تعليم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي التي حددتها وزارة التربية والتعليم.

وبعد إعداد القائمتين في صورتهما المبدئية (ملحق رقم(٢) القائمتان في صورتهما الأولية، يليهما آراء المحكمين)، عرضتهما الباحثة في استبانتين على السادة المحكمين (ملحق رقم(٣) أسماء السادة المحكمين)، وعدلتهما على ضوء آرائهم؛ لوضعهما في صورتهما النهائية (ملحق رقم (٤) القائمتان في صورتمها النهائية)، ثم حسبت الباحثة الوزن النسبي لكل مهارة في القائمتين، وأبقت على المهارة التي حظيت بنسبة (٨٠%) فأكثر؛ حيث ارتضت الباحثة هذه النسبة شرطًا لقبول المهارة.

وتضمنت قائمة مهارات نقد النص المسموع في صورتها النهائية المهارات التالية: التمييز بين الفِكَر الرئيسة والفكر الفرعية، واستخلاص الأدلة من المسموع، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وتحديد ما ليس وثيق الصلة بالموضوع، وافتراض النتائج والتنبؤ بها، والحكم على مدى ترابط الفِكر في النص المسموع.

كما تضمنت قائمة مهارات نقد النص المقروء في صورتها النهائية المهارات التالية: التعرف على معنى الكلمة من سياقها، والتمييز بين الجمل الدالة على الرأي والجمل الدالة على الحقيقة، والتمييز بين الفِكر الرئيسة والفِكر الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتعرف على الأدلة والقرائن، وتحديد الجمل الدالة على الأسباب والجمل الدالة على النتائج، والحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، وعلى درجة تعبير الألفاظ والجمل عن المعنى، واكتشاف ما بين الفِكَر من ترابط أو تناقض ، والحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته.

وبذلك أجابت الباحثة عن السؤالين: الأول، والثاني من أسئلة الدراسة.

- **إعداد الاختبارين:**

– تحدد الهدف من الاختبارين في قياس مهارت نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

– مصادر إعداد الاختبارين: أعدت الباحثة الاختبارين بالرجوع إلى قائمتي: مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء التي توصلت إليهما في الخطوة السابقة، والدراسات والبحوث التي عُنيت بتنمية تلك المهارات وقياسها، والكتابات التربوية التي تناولتها؛ تصنيفًا وقياسًا، كما راجعت الباحثة مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد المقروء في عدد من الدراسات التي أجريت في مرحلة التعليم الأساسي؛ وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

– المهارات المقيسة: هي تلك المهارات المتضمنة في القائمتين التي توصلت إليهما الباحثة.

– محتوى الاختبارين: اختيرت نصوص متنوعة ما بين الشعر والنثر والقصة، ومتباينة من حيث: الموضوع، والطول، والمصدر، وروعي أن تكون متحررة من المحتوى الذي درسه التلميذ في منهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

– صوغ الأسئلة في الاختبارين: روعي في صياغة الأسئلة أن تكون موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ؛ بحيث تكون هناك أربعة بدائل لكل سؤال، وأعد نظام التصحيح وتقدير الدرجات على أساس درجة واحدة للإجابة الصواب، وصفر للإجابة الخطأ

- **ضبط الاختبارين:**

– صدق الاختبارين: تم التحقق من صدق اختباري: مهارات نقد النص المسموع ، ومهارات نقد النص المقروء؛ بعرضهما على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية، وفي طرائق تدريسها، وعدد من المشرفين والمعلمين القائمين على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لإبداء آرائهم في مدى: مناسبة المهارات، وصياغة الأسئلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي ما يرونه مناسبًا من إمكانية التعديل بالحذف أو الإضافة، وأوصى بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض الأسئلة، وتم تعديلها في ضوء ما تفضل به المحكمون، وحذفت الأسئلة التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تتراوح بين ٧٥% – ١٠٠%.

– ثبات الاختبارين: حسب ثبات اختباري: مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء؛ باستخدام معامل ألفا كرونباخ بعد تجربة الاختبار على عينة استطلاعية تتكون من (٣٤) تلميذًا، وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد النبي الخولي بإدارة وسط التعليمية، ويوضح جدول رقم (١) معامل ثبات الاختبارين:

جدول رقم (١)

معامل ثبات اختباري: مهارات نقد النص المسموع ، ومهارات نقد النص المقروء

الاختبار	معامل ثبات ألفا
مهارات نقد النص المسموع	٠.٨٦٩
مهارات نقد النص المقروء	٠.٨٥٨

يتضح من جدول رقم(١) أن الاختبارين يتمتعان بنسبة ثبات مقبولة

– تقدير زمن الإجابة عن الاختبارين: قدر الزمن المناسب لإجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية(فؤاد البهي ١٩٧٩ ، ٤٥٣):

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه أسرع طالب + الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب

٢

- **فبالنسبة لاختبار مهارات نقد النص المسموع، بلغ زمن إجابة أول تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار(٥٠) دقيقة، وبلغ زمن آخر تلميذ انتهى من الإجابة عنها أسئلة (٩٠) دقيقة؛ فبلغ متوسط الزمنين (٧٠) دقيقة، وهو الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات نقد النص المسموع.**
- **وبالنسبة لاختبار مهارات نقد النص المقروء، بلغ زمن إجابة أول تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار(٤٠) دقيقة، وبلغ زمن آخر تلميذ انتهى من الإجابة عنها(٦٠) دقيقة؛ فبلغ متوسط الزمنين (٥٠) دقيقة، وهو الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات نقد النص المقروء.**

جدول رقم (٢)

الزمن الكلي المناسب للإجابة عن أسئلة اختباري: مهارات نقد النص المسموع ، ومهارات نقد النص المقروء

الاختبار	عدد التلاميذ	زمن الإجابة للتلميذ الأول	زمن الإجابة لآخر تلميذ	الزمن المستغرق للإجابة	المتوسط
مهارات نقد النص المسموع	٣٤	٥٠	٩٠	١٤٠	٧٠
مهارات نقد النص المقروء		٤٠	٦٠	١٠٠	٥٠

- **الصورة النهائية للاختبارين: بعد ضبط الاختبارين، والتحقق من صلاحيتهما؛ تم وضعهما في صورتهما النهائية (ملحق رقم (٥) الصورة النهائية للاختبارين، ومفتاح التصحيح والإجابة)**
- **إعداد دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ:**

– الهدف من الدليل: هو تعريف المعلم بطبيعة الدراسة ومتغيراتها، وتقديم إجراءات توضح كيفية توظيف استراتيجيات في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الايتدائي

– مصادر إعداد الدليل: أعدت الباحثة الدليل في ضوء: كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، وأهداف تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، وخصائص تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، ومهارات نقد النص المسموع، ومهارات نقد النص المقروء، واستراتيجيات كاجان.

– محتوى الدليل: احتوى الدليل على جانب نظري، وجانب تطبيقي؛ تضمن الخطة الزمنية، وتوصيف المحتوى، وتنفيذ دروس اللغة العربية بتوظيف استراتيجيات كاجان، والأنشطة، والتدريبات، والمهام ، وأوراق العمل الخاصة بالتلميذ.

– وقد راعت الباحثة:

- **تحديد الأهداف التعليمية لكل درس.**
- **تحديد الوسائل التعليمية التي يحتاجها تدريس كل درس والتي تتناسب وإستراتيجيات كاجان.**
- **تحديد المناشط التعليمية اللغوية التي يمكن أن ينفذها التلاميذ في ضوء إستراتيجيات كاجان.**
- **تحديد طريقة السير في تدريس الدروس باستخدام إستراتيجيات كاجان.**
- **تحديد وسائل التقويم اللغوي؛ حيث استخدمت الأسئلة الشفهية، والمقالية، والموضوعية المتضمنة في المناشط اللغوية والمهام الصفية، وبالتقويم في نهاية كل درس.**

- أعدت الباحثة أوراق عمل التلاميذ والتي تحددت فيها المهام، والمناشط اللغوية التي ينفذها المتعلمون في أثناء التدريس، والتي تتناسب وإستراتيجيات كاجان (ملحق رقم (٦) دليل المعلم وأوراق عمل التلميذ).

- اختيار مجموعة البحث: اختارت الباحثة مجموعة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد النبي الخولي بإدارة وسط التعليمية، وقسمتها إلى مجموعتين: ضابطة (35) تلميذًا، وتلميذة، وتجريبية (35) تلميذًا، وتلميذة.
- التكافؤ بين المجموعتين : تحققت الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين؛ بالتأكد من تقارب سنوات الخبرة بين معلم المجموعة التجريبية، ومعلم المجموعة الضابطة من حيث: المؤهل العلمي لكل منهما(ليسانس آداب وتربية)، وسنوات الخبرة (فلكل منهما ٥ سنوات من الخبرة في تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي).
- التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات نقد النص المسموع والمقروء؛ حيث طبقت الباحثة الاختبارين تطبيقًا قبليًا في يومي: السبت ٨/ ٢/ ٢٠٢٠، والأحد ٩/ ٢/ ٢٠٢٠ وشُرحت تعليمات الاختبار ومكوناته، و أجيب عن استفسارات التلاميذ قبل التطبيق، وروعي أن يكون التطبيق في الحصص الأولى؛ ليكون التلاميذ في كامل نشاطهم، وطاقاتهم، وأكدت الباحثة على معلم الفصل التوضيح بالأمثلة المدعمة.

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" المحسوبة، و"ت" الجدولية، والدلالة الإحصائية؛ لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات نقد النص المسموع

الاختبار	التجريبية (ن=٣٥)		الضابطة (ن=٣٥)		قيمة "ت" المحسوبة	نوع الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات نقد النص المسموع	٨.٣٤٣	٢.٠٤	١٠.٢٦	١.٧٤	٠.١٧	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)= ١.٦٩

يتضح من جدول رقم (٣) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لاختبار

نقد النص المسموع؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لاختبار مهارات نقد النص المسموع

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" المحسوبة، و"ت" الجدولية، والدلالة الإحصائية؛ لدرجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات نقد النص المقروء

الاختبار	التجريبية (ن=٣٥)		الضابطة (ن=٣٥)		قيمة "ت" المحسوبة	نوع الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات نقد النص المقروء	١١.٢٣	٣.٢٦	١٠.٢٦	٢.٤٤	٠.١٧	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)= ١.٦٩

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لاختبار نقد النص المقروء؛ ومما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لاختبار مهارات نقد النص المقروء

- **التحقق من أثر توظيف إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:**

- **إجراءات التطبيق: استمرت تجربة الدراسة في الفترة من الاثنين الموافق ١٠/ ٢/ ٢٠٢٠ إلى يوم الثلاثاء الموافق ١٠/ ٣/ ٢٠٢٠، واستغرقت هذه الفترة أربعة أسابيع؛ بما يوازي ست فترات أسبوعيًا؛ أي بما يعادل ٢٤ فترة، وبما يقد بنحو ٣٦ ساعة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، وصارت إجراءات التطبيق بأن: شرحت الباحثة الهدف من التجربة للمعلمة، وكيفية تنفيذها، وحرصت على متابعة التطبيق في المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وتسجيل التطبيق بأدوات التسجيل صوتًا، وصورة، وفي بعض الأحيان كانت الباحثة توضح بعض النقاط، وتدعم تطبيق المعلم، كما حرصت على متابعة تفاعل التلاميذ مع معلم الفصل، كما تابعت الباحثة التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.**

- **إجراءات ما بعد التطبيق: انتهت إجراءات التطبيق يوم الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/١٠/ وبدأت إجراءات التطبيق البعدي لاختباري: مهارات نقد النص المسموع ، ومهارات نقد النص المقروء في يوم: الأربعاء الموافق ٢٠٢٠/٣/١١ .**
- **رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا: صححت الباحثة الاختبارين، ورصدت درجاتهما؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم عالجت الباحثة البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss,Ver,18)؛ وذلك باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent-Samples T.Test، واختبار ت لعينيتين مرتبطتين Paird–Samples T.Test، كما تم حساب حجم التأثير بمعادلة مربع إيتا، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك(صلاح الدين محمود، ٢٠١١)، وفيما يلي تفصيل ذلك:**

نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا.

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه: لايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المسموع.

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار "ت " للمجموعتين: التجريبية ، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المسموع

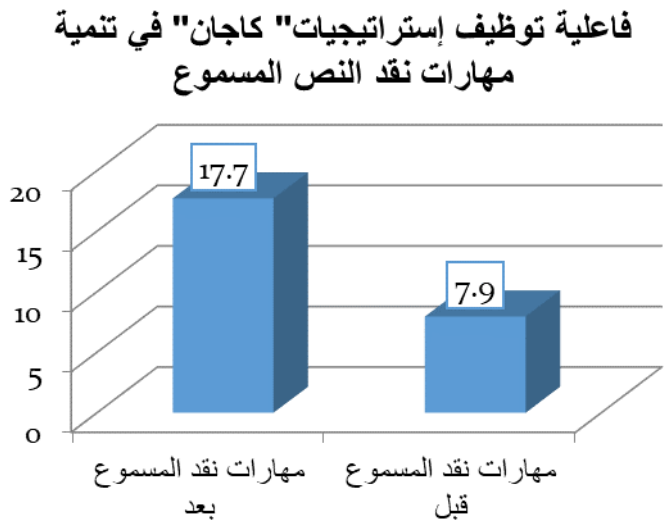
الاختبار	القياس البعدي				قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
	المجموعة التجريبية ن= ٣٥		المجموعة الضابطة ن= ٣٥			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات نقد النص المسموع	١٧.٨	١.٢٦	٧.٩٤	٢.٦١	٢٠.٧١	دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٨) وعند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠٥) = ١.٦٩
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٨) وعند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠١) = ٢.٥٦

جدول (٦)

قيمة المتوسط الحسابي في مهارات نقد المسموع ، ونسبة الكسب المعدل لبلاك، وحجم التأثير لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية ن= ٣٥

المهارة	النهاية العظمى	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة	حجم التأثير	قيمة حجم التأثير
مهارات نقد المسموع	٢٠	٨.٣٤٣	١٧.٨	٢٠.٣٠	دالة	١.٣١	فعالة	٣.٣٨	كبير



شكل رقم (٤) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي

نتائج التحقق من الفرض الثاني، والذي ينص على أنه: لايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المقروء

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) لدرجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المقروء

الاختبار	القياس البعدي					
	المجموعة التجريبية ن= ٣٥		المجموعة الضابطة ن= ٣٥		قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
مهارات نقد النص المقروء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	٢٥.٧	١.٩٦	٨.٦٤	٢.٩٦	٢٨.٧	دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٨) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) = ١.٦٩

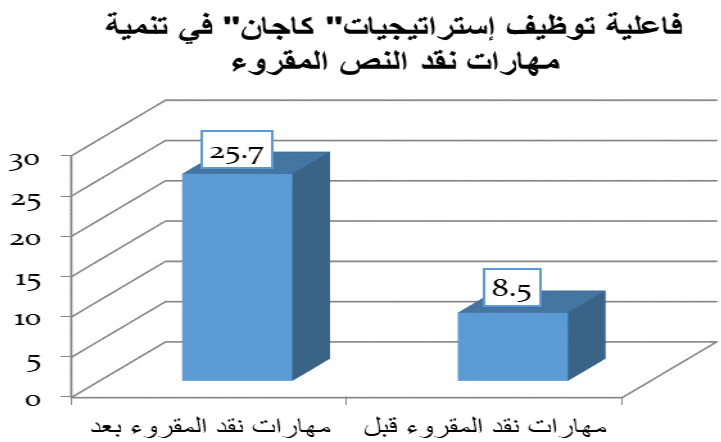
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٨) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) = ٢.٥٦

لايوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد النص المقروء

جدول (٨)

قيمة المتوسط الحسابي في مهارات نقد المقروء ، ونسبة الكسب المعدل لبلاك لتلاميذ المجموعة التجريبية ن= ٣٥

المهارة	النهاية العظمى	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	قيمة ت المحسوبة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة	حجم التأثير	قيمة حجم التأثير
مهارات نقد المقروء	٣٠	١١.٢٣	٢٥.٧	٢٧.٦	دالة	١.٣٧	فعالة	١.٣	كبير



شكل(٥) يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات نقد المقروء

تفسير النتائج:

- **وفرت إستراتيجيات كاجان جوًا من التعاون خال من القلق من خشية الخطأ، أو الفشل؛ الأمر الذي يعد عاملًا مهمًا في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نمو مهارات نقد النص المسموع و المقروء.**
- **وفرت إستراتيجيات كاجان للتلاميذ فرصة الانطلاق للتعلم آخذين أدوارًا جديدة لم تكن معهودة من قبل، وهذا كسر الجمود وجعلهم ينظرون إلى النص المسموع من زوايا متعددة.**
- **أدى توظيف إستراتيجيات كاجان إلى ممارسة تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات التعاون والتنظيم وتحمل المسئولية والمشاركة الفعالة، والقدرة على التعبير؛ فساعد ذلك على زيادة مساحة تفكيرهم الناقد؛ الأمر الذي أثر إيجابًا في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لديهم.**
- **نقل توظيف إستراتيجيات كاجان المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه والمشرف والمعزز؛ الأمر الذي ولد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية شعورًا بأنهم مصادر مهمة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم؛ مما أثر إيجابًا في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لديهم.**
- **لم تثر الطريقة التقليدية في تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي دافعية التلاميذ للتعلم ولم تتح فرص المشاركة في المواقف التعليمية المختلفة مقارنة بتوظيف إستراتيجيات كاجان التي أثارت دافعية التلاميذ للتعلم، وأتاحت فرص المشاركة الواسعة في المواقف التعليمية المختلفة؛ مما أدى إلى تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء.**
- **حقق توظيف إستراتيجية كاجان تنوعًا في المناشط التي صار فيها كل فرد في الفريق ليس مسؤولًا عن نفسه فحسب؛ بل عن مساعدة زملائه على التعلم؛ وبالتالي خلق جوًا من الإنجاز في أداء المهام المطلوبة من كل مجموعة.**
- **حققت إستراتيجيات كاجان جوًا من المتعة والديمقراطية؛ حيث شعر كل فرد بأن المجموعة التي ينتمي إليها تعنى بنجاحه، وآرائه، فكان ذلك جوًا مناسبًا وبيئة ملائمة للتفكير الناقد؛ وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية.**

- استخدام إستراتيجيات كاجان أعطى للتلاميذ فرصة لتطوير تفكيرهم الناقد، بمساعدتهم على مناقشة مجموعتهم، ومشاركتهم فِكَرهم أو معارفهم، ومساعدة بعضهم بعضًا على الفهم؛ بتدوين المعلومات التي يريدون معرفتها وفهم سياق النص، والعثور على التفاصيل التي استخدمت في النص والتحليل المنطقي للمعلومات من النص وربطها بمعلوماتهم السابقة؛ مما مكنهم من التفاعل مع التدريبات الخاصة بمهارات التفكير الناقد؛ وذلك جعلهم يشعرون بالنشاط والاستمتاع بعملية التعلم.
- ربطت إستراتيجيات كاجان بين المشكلة المطروحة في المهام التدريبية و الواقع المعاش؛ حيث تحدث الطلاب عن مرورهم بخبرات مشابهة؛ مما جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة والموقف العروض عليهم .
- أثرت إستراتيجية كاجان تأثيرًا كبيرًا في تفاعل المتعلمين وفي تحقيق الانسجام بينهم؛ مما شجعهم على العمل معًا لتحقيق أهداف مخططة بدقة؛ حيث صار المتعلمون مهتمين بأدائهم الخاص، وأداء زملائهم في الفريق؛ وهذا التفاعل حقق الانتباه والنشاط لفترة أطول في أثناء ممارسة الأنشطة؛ فتعلموا كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، وكيف يطورون من مهاراتهم، وكيف ينخرطون في نشاط ما، وهذا حولهم من موقفهم السلبي إلى موقف أكثر نشاطًا وشجعهم على اكتساب تجارب جديدة على نحو فعال

- **مناقشة النتائج :**

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات، منها:

الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي الإستراتيجيات كاجان، ومنها :

- دراسة Cline (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق كبير في التحصيل الرياضياتي لدى المتعلمين الذين شاركوا في إستراتيجيات كاجان مقارنةً بالذين لم يشاركوا فيها، وأوصت الدراسة بالتوسع في استخدام إستراتيجيات كاجان لما يمكن أن تحققه من زيادة في الإنجاز الأكاديمي.
- ودراسة حسناء فاروق الديب(٢٠٠٩) التي تحققت من فاعلية استخدام إستراتيجيات كاجان كأسلوب تعلم تعاوني في زيادة التحصيل في مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمرحلة التعليم الأساس بدولة الإمارات العربية.

- ودراسة سامر محمد علي العريق(٢٠٠٩) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس إستراتيجيات كاجان في التحصيل والاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة .
- دراسة مرفت حامد محمد هاني(٢٠١٧) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجيات كاجان في أثناء تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج والتعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- ودراسة L. M., Farmer. (2017) التي أشارت إلى أن هناك ارتباطًا بين إستراتيجيات كاجان وإنجاز الطلاب الأكاديمي في مادة الرياضيات؛ فقد كانوا أكثر مشاركة عند العمل في فرق تعاونية، يزداد فيها التواصل والتعاون والتفاعل والدعم بين الأقران، وأسفرت نتائجها عن أن إستراتيجيات كاجان للتعلم التعاوني (المقارنة، المواجهة، الزوايا) لها تأثير إيجابي في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي..
- ودراسة استقلال فالح حسن(٢٠١٨) التي أكدت أن التصميم التعليمي– التعلمي وفق إستراتيجيات كاجان أثر تأثيرًا إيجابيًا في نمو تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط، ونمو مهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات.
- ودراسة منار عمر العوضي (٢٠١٩) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس إستراتيجيات كاجان في تنمية التفكير الناقد والإبداعي في الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الأساسي.
- ودراسة Labes, E (2019) التي عززت استخدام إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات الموسيقى الإيقاع والمعرفة؛ لأنها أدت إلى تحقيق إنجازات أكبر في تعليم الموسيقى؛ وبخاصة في تنمية الأداء الإيقاعي.

دراسات أشارت إلى الأثر الإيجابي لإستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات اللغة، ومنها :

- ودراسة.Garrido, M. I. G (2010) التي أشارت إلى فاعلية استخدام إستراتيجيات كاجان ونظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية.
- ودراسة خالد عبد العظيم عبد المنعم(٢٠١٤) التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجيات كاجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعة العربية المفتوحة.

- ودراسة Langworthy, (2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني الخاصة بكاجان في تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المعاقين بالصفين الخامس والسادس الابتدائيين، وأوضحت نتائجها أن التلاميذ كانوا أكثر انخراطًا وأكثر دافعية ومتعة عند استخدامهم استراتيجيات كاجان التعاونية.
- ودراسة Nouri, S. G. (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مكعب الأسئلة في إستراتيجيات Kagan له تأثير إيجابي في اكتساب المهارات والتحصيل المعرفي؛ وعزت ذلك إلى تأثير إستراتيجيات كاجان الإيجابي في تفاعل المتعلمين وتحقيق الانسجام بينهم، وتشجيعهم على العمل معًا لتحقيق أهداف مخططة بدقة؛ فاهتموا بأدائهم الخاص، وأداء زملائهم في الفريق؛ الأمر الذي أسهم في تحسن أدائهم، ونمو تحصيلهم، وإنجازهم المعرفي.
- ودراسة Shehada, F. H. I (2018)التي أكدت نتائجها أن استخدام إستراتيجيات Kagan كان مفيدًا في مساعدة الطلاب على تنمية قدرتهم على: الحصول على المعلومات وتطبيقها بطرائق عملية مبسطة، وتطوير مواقفهم الإيجابية تجاه العلم؛لأنها وفرت بيئة تعلم نشطة، جعلتهم أكثر إيجابية وفاعلية في أثناء التعلم.
- ودراسة Langworthy (٢٠١٥) التي هدفت إلى التحقق من تأثير بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني الخاصة بإستراتيجيات كاجان (الرووس المرقمة، والتدوير) لدى تلاميذ الصفين: الخامس والسادس الابتدائيين، وأسفرت النتائج عن تأكيد تأثيرها الإيجابي؛ حيث كان التلاميذ أكثر انخراطا وأكثر دافعية عند استخدامها في أثناء تعلم اللغة الإنجليزية.
- ودراسة Daulay, S. H., Salmiah, M., & Ulfa, Z. (٢٠١٩) التي أشارت إلى أنه يمكن تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني استخدم الباحث التعلم التعاوني في تدريس المحادثة؛ حيث ساعد التعلم التعاوني الطلاب على توزيع مشاركاتهم على نحو منظم.
- ودراسة Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S. (2019) التي بحثت في أثر استخدام إستراتيجيات كاجان في أداء طلاب الصف السادس في الإمارات العربية المتحدة في فهم القراءة، وأشارت نتائجها إلى تأثيرها الواضح في أداء الطلاب وفي إدراكهم فهم القراءة.

- ودراسة Hudri, M., & Irwandi, I (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن إستراتيجية "فكر زاوج شارك" بوصفها إحدى إستراتيجيات كاجان قادرة على تعزيز التعاون، وتشجيع المتعلمين وتحفيزهم على التفكير واستكشاف آرائهم وأفكارهم ومشاركتها، على زيادة ثقة الطلاب لمشاركة أفكارهم أمام عديد من الأشخاص.
- ودراسة Xin Txin, C., & Yunus, M. M. (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام إستراتيجيات كاجان له تأثيراته الإيجابية في اكتساب مهارات اللغة، وفي تعزيز المواقف الإيجابية تجاه تعلمها؛ فمن خلالها يتدرب المتعلمون على التواصل ومشاركة فِكَرهم مع الآخرين، أوصت بضرورة استخدام إستراتيجيات كاجان بديلًا عن الأساليب التقليدية غير الفعالة؛ لأن استخدامها يعد خيارًا قابلًا للتطبيق يمكن أن يحدث به المعلمون فرقًا في تقديم دروس اللغة بين الطلاب.

دراسات أشارت إلى الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد حسن بسيوني وعبد الكريم أبو جاموس(٢٠١٥) التي أشارت إلى فاعلية أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف السّابع الأساسي في الأردن.
- ودراسة نوال بن علي(٢٠١٩) التي أشارت إلى أهمية سياق التعلم التعاوني في التدريب؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد
- ودراسة Khairunnisa, I., & Riswanto, A (٢٠١٩) التي تحققت من التأثير الإيجابي لاستخدام نموذج التعلم التعاوني التطبيقي في تحسين التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسات أشارت إلى الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في تنمية مهارات اللغة:

- دراسة Chen, H. Y., & Goswami, J. S. (2011) التي أشارت إلى أن تنفيذ إستراتيجيات التعلم التعاوني يعد عاملًا مهمًا يجب أخذه في الاعتبار عند تعليم اللغة؛ حيث إنها تساعد في بناء بيئة تعليمية آمنة غير مهددة، ومساعد في خفض مستويات قلق المتعلمين، وخلص الباحثون إلى أن التدريس الصوتي والفونولوجي باستخدام التعلم التعاوني أدى إلى تحسن كبير في نطق أصوات اللغة الإنجليزية المستهدفة، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، وأوصت بضرورة إدماجها في مناهج اللغة، وضرورة مراعاة تحقق

العناصر الأساسية في التعلم التعاوني؛ لتحقيق نتائج ناجحة؛ مثل: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمساءلة الفردية؛ التفاعل التعزيزي وجهًا لوجه؛ والمهارات الاجتماعية؛ والمعالجة الجماعية؛ وبخاصة في الفصول الدراسية الخاصة بالمتعلمين المتنوعين لغويًا وثقافيًا.

- وتشير دراسة Melati, E (2019) إلى أن التعلم التعاوني يستوعب جوانب تعلم اللغة، ويحل مشكلات المتعلم في تعلم مهاراتها؛ لأنه يساعده في تنمية مهارات القراءة، ومهارات الكتابة، ومهارات التحدث، والمهارات الاجتماعية، فالتعلم التعاوني بكل أشكاله يمكن أن يطبق على أي نوع من النصوص، وفي أي تخصص؛ وتزداد فاعليته في تنمية مهارات اللغة؛ بتحديد مناشطه، واستراتيجياته، ووسائطه إبداعية.
- ودراسة Imran, F., Firman, E., & Raudhatunnisa, S, (٢٠٢٠: ٥٩) التي أشارت إلى أن المشاركة والنشاط في أثناء عملية التعلم يساعدان الطلاب على أن يكونوا أكثر شجاعة في التعبير عن فِكَرهم؛ مما يوفر فرصًا لتحسين مهارات النقد لديهم.
- ودراسة Tran, V. D., Nguyen, T. M. L., Van De, N., Soryaly, C., & Doan, M. N. (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني يعزز الإدارة الفعالة لوقت التعلم وبيئته، ويحافظ على جهود الطلاب عند التعامل مع المهام غير المثيرة للاهتمام، ويدعم تحقيق نتائج تعلم أفضل؛ بتسهيل استعادة المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة لحل المشكلات أو اتخاذ القرارات أو إجراء تقييمات ناقدة.
- كما أشارت دراسة Aristy, I., Hadiansyah, R., & Apsari, Y. (٢٠١٩) إلى أن المناشط التعاونية تفتح فرصًا لممارسة اللغة، وتساعد على التطور الذاتي للمتعلمين، وتشعرهم بالثقة تنمي مهارات اللغة.
- وتشير دراسة Moradpour, M., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2015) إلى أن استخدام التفكير الناقد يحسن مهارات الكتابة وبخاصة كتابة المقالات؛ وأوصت بضرورة تحسين القدرة على التفكير الناقد لدى المتعلم؛ لأن التفكير الناقد قابل للتعليم وقابل للتعلم ويجب على معلمي اللغة التركيز على دمج مهارات التفكير في التدريس؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد؛ حيث إن تأثيرها كبير ليس فقط في تعلم اللغة

ولكن أيضا في نجاحهم الأكاديمي كله، وأوصت بضرورة تشجيع مهارات التفكير في أثناء التدريس لتحسين مهارات اللغة.

- ودراسة Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca, M. Lewis, N., & Solis, (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن التعلم القائم على الفريق يزيد من مشاركة المتعلمين في الفصل الدراسي، ويثير دافعيتهم، ويسمح لهم بفهم أعمق للمحتوى؛ مما يحسن درجاتهم؛ لأن السمة الرئيسة لأي تعاون بين المتعلمين البناء المشترك للمعنى من خلال الخطاب الجماعي بالانخراط في مناقشة بعضهم بعضًا؛ فيقدمون ملحوظاتهم حول فهمهم الفكر، ويتلقون في الوقت ذاته ملحوظات فورية من زملائهم، يظهرون من خلالها مزيدًا من الجهد في المهام الصعبة؛ فيقلل ذلك من احتمال حدوث "إهمال اجتماعي" بينهم في مناشط الاستماع والقراءة، ويحقق استمتاعهم بها.
- ودراسة Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M (٢٠١٩) التي أشارت إلى تأثير التعلم التعاوني في تنمية مهارات التحدث، والدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وأوصت بضرورة وعي معلمي اللغة بأهمية التعلم التعاوني والتعرف على الاتجاهات الحديثة في كيفية تنفيذه.
- وأشارت دراسة.Nurmila, N (٢٠٢٠) إلى أن التدريب على آخذ الملحوظات على نحو تعاوني يحسن مهارات القراءة؛ وبخاصة مهارات الفهم النقدي .
- وتشير دراسة .Alsaleh, N. J (٢٠٢٠) إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد وتمكين المتعلمين منها؛ تتطلب أن يختار المعلمون استراتيجية تشجع المتعلمين على فهم تلك المهارات وتطبيقها.

الاستنتاجات:

- أن استخدام إستراتيجية كاجان يساعد على تنمية ثقة تلاميذ الصف السادس بأنفسهم، وزيادة إحساسهم بالاستقلالية وتنمية شعورهم بالمسؤولية في الإعداد للحياة الواقعية، وقد تأكد ذلك بتنمية مهارات نقد النص المسموع، والمقروء.
- أن استخدام إستراتيجيات كاجان يؤدي إلى خلق تلاميذ ناقدين فاعلين قادرين على التعلم الذاتي، ومتعاونين متمتعين بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة ، والتفكير في الاختيارات المتعددة.

- أن إستراتيجيات كاجان تساعد في تزود التلاميذ بالفكر والمعاني الجديدة التي تنمي قدراتهم على الفهم والنقد والتحليل والتفسير، والاعتماد على أنفسهم في البحث والتقصي عن الحقائق والمعلومات على نحو يسير.
- ساعدت إستراتيجيات كاجان في زيادة تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات، هي على النحو التالي:

- استخدام إسترتيجيات كاجان في تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؛ لتنمية مهارات نقد النص المقروء والمسموع.
- تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على كيفية توظيف استخدام إستراتيجيات كاجان .
- العناية بالعناصر الضامنة لتنفيذ منهج اللغة العربية على النحو الذي يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منه في تنمية مهارات التفكير؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، ومن هذه العناصر: توفير البيئة المحفزة على التفكير، وتدريب المعلم على إستراتيجيات جديدة تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وعلى استخدام أساليب التقويم المناسبة لذلك.
- البحث عن الطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي تساعد في خروج عملية التعلم من نمط الإلقاء إلى نمط التفاعل والمشاركة .
- إعداد دليل معلم يوضح كيفية تنمية مهارات التفكير واستراتيجياته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجيه المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بإضافة مهارات نقد النص المسموع والمقروء في تقييم طلاب التعليم العام في جميع الاختبارات النهائية.

المقترحات:

استكمالًا لنتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث في بعض الموضوعات الآتية:

- **إجراء دراسة مماثلة على صفوف دراسية أخرى، وعلى كلا الجنسين؛ لمعرفة أثر توظيف إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء.**
- **إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استخدام إستراتيجيات كاجان في متغيرات أخرى غير مهارات نقد النص المسموع والمقروء؛ مثل: التفكير التأملي، والقراءة الإبداعية، الحوار، والدافعية نحو التعلم.**
- **إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر توظيف إستراتيجيات أخرى مع إستراتيجيات كاجان؛ للتثبت من أثرها في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء.**
- **إجراء دراسة تحليلية لمنهج اللغة العربية في صفوف مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد.**
- **إجراء بحوث نوعية إجرائية للكشف عن التأثيرات الفعلية لتوظيف إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات اللغة.**
- **مدى توافر مهارات نقد النص المسموع والمقروء في منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية " دراسة تقويمية"**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١) أحمد جميل محمد حنونة(٢٠١٧). **أثر توظيف إستراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية – غزة

٢) أحمد صبحي يوسف (٢٠١٣).أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة **(رسالة ماجستير غير منشورة)** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر– غزة.

٣) أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠١). **نحو مناهج لنماء العقل، المؤتمر السنوي الثالث عشر/ المحاضرة التذكارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة: جامعة عين شمس: دار الضيافة، ٢٤– ٢٥ يوليو.

٤) أحمد هيكل(١٩٩٨). **في الأدب واللغة**، سلسلة الأعمال الفكرية (مهرجان القراءة للجميع): القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥) أكرم إبراهيم السيد قحوف(٢٠١٩).استراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج. ع ٦٥، ٥٣– ١٠٢.

٦) آلاء غازي شواهنه (٢٠١٦). **أثر استراتيجية المكعب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبحث الرياضيات في محافظة قلقيلية واتجاهاتهم نحو تعلمها** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

٧) إيرك جنسن(٢٠٠٧). **التدريس الفعال**، تعريب مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير

٨) إيمان عباس الخفاف(٢٠١٣). **التعلم التعاوني**، الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٩) استقلال فالح حسن(٢٠١٨). **تصميم تعليمي– تعلمي وفق تراكيب كيجان (Kagan) وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم الرياضيات، كلية التربية للعلوم الصرافة/ابن الهيثم، جامعة بغداد.

١٠) إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣).**أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي**(رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر.

١١)آيات محمود الحسيني الحداد (٢٠١٦). **فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**(رسالة ماجستير،غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٢)حسن شحاتة(٢٠٠٤). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. ط٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٣)حسن سيد شحاتة(٢٠١٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٤)حسن سيد شحاتة (٢٠١٥). **القراءة، سلسلة معالم تربوية**. القاهرة : مؤسسة الخليج العربي.

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

١٦)حسناء فاروق الديب(٢٠٠٩). **فاعلية استخدام تراكيب كيغان كأسلوب تعلم تعاوني في زيادة التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمرحلة التعليم الأساس بدولة الإمارات العربية**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الخرطوم.

١٧)خالد عبد العظيم عبد المنعم(٢٠١٤). فاعلية إستراتيجيات كيجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعة العربية المفتوحة، **مجلة دراسات عربية في التربية**، مج ٨. ع ٥١

١٨)خريطة نواتج التعلم للصف السادس الابتدائي (٢٠١٧) .**خريطة نواتج التعلم لمادة اللغة العربية** ، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية .

١٩)راشد محمد عبود الروقي(٢٠١٨) تقويم نشاطات التعلم فى مقرر لغتى الخالدة فى ضوء مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، **مجلة القراءة والمعرفة**، مج ١٨، ج ٢٠١، ص ص ٣٢٥– ٢٨٧

٢٠)رانية رمضان الأعرج (٢٠١٨). **تصميم وحدة تعليمية قائمة على نموذج ماجروهل وقياس أثرها في تحسين مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي**(رسالة دكتوراة غير منشورة) معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

٢١)رشدي طعيمة(٢٠٠٦). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة: دار الفكر.

٢٢)الزهراء السيد زكريا السيد الفيومي (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس ع٢١٣، ٢٣٣– ٢٥٣ .

٢٣)سامر محمد علي العريق(٢٠٠٩). **أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التحصيل والاتجاهات نحو مادة الاجتماعيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة** (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.

٢٤)سلوى حسن محمد بصل(٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مج ١٨، ج ١، ع ٢٠٦، ص ص ٢٢١– ٢٧١.

٢٥)سماح عبدالحميد سليمان أحمد (٢٠٠٦).**أثر استخدام إستراتيجية (فكر –زاوج– شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ببورسعيد ، جامعة قناة السويس.

٢٦)سناء محمد حسن أحمد(٢٠١١).فاعلية الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **المجلة التربوية**،كلية التربية، جامعة سوهاج ع ٣٠، ٨٣– ١٤٤.

٢٧)سناء محمد فرج و إبراهيم عويد هراط (٢٠١٧). مستوى طلبة اللغة العربية في فهم المسموع، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية و الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة بغداد، ع.٢٢٠، ص ص٣٥٧– ٣٧٨.

٢٨)صلاح الدين محمود علام(٢٠١١). **القياس والتقويم التربوي والنفسي– أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩)صلاح الناقة، وإبراهيم شيخ العبد(٢٠٠٩). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع ٨٩

٣٠)عايد أبو سرحان(٢٠١٤). أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج ١٠، ع. ٤، ص ص ٤٤٥– ٤٥٧

٣١)عبد الرحمن بن سعد الصرمي(٢٠١٣). **تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء مهارات اللغوية** (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٢)عبد الرحمن الهاشمي، قطنة أحمد هزاع مستريحي (٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج ٩، ع٣٥ ، ٨–٤٤.

٣٣) عبد الله مبارك الدبوس(٢٠١٨). **فاعلية برنامج قائم على التعلم المعزز بالحاسوب على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس متوسط بدولة الكويت**(رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بني سويف

٣٤) على سيد صادق (٢٠١١). **التدريس التبادلي وأثره في تنمية بعض المهارات القرائية و الاتجاه نحو المادة التعليمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية**(رسالة ماجستيرغير منشورة) جامعة أم درمان الإسلامية.

٣٥) علي أحمد مدكور(٢٠٠٧).**طرق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

٣٦) علي أحمد مدكور(٢٠٠٩). **تدريس فنون اللغة العربية**، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

٣٧) علية حامد أحمد إبراهيم(٢٠١٣). **فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية**(رسالة دكتوراه غير منشورة) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٨) غادة خليل أسعد منسي(٢٠١٨). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه، **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، مج. ٩، ع. ١٦، ص ص٧٧–٩٥.

٣٩)كمال زعقر علي(٢٠١٥). **فنون القراءة ومهارات الاتصال في منهج تكاملي**، الدمام: مكتبة المتنبي.

٤٠)كلثوم قاجة(٢٠١٦). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع ٢٤، ص ٣٥٥– ٣٧٠

٤١)ماريا حسين علي(٢٠٠٨). **أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بالسودان**(رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة الخرطوم

٤٢)ماشي بن محمد الشمري(٢٠١١). **١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط**، ط١، المملكة العربية السعودية، ووزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل

٤٣)ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٠). **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٤)ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١١). **مهارات الاستماع النشط**. عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

٤٥)محسن علي عطية (٢٠٠٦). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٦)محمد حضرم محمد آل عزام(٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجيات كيجان في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مج ١٩، ج ١، ع، ٢٠٩، ص ص ١١٣– ١٦٢.

٤٧)محمد فؤاد الحوامدة(٢٠١٥) فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج ١١، ٢، ٢، صص ١١٣– ١٢٧.

٤٨)محمد حسن بسيوني وعبد الكريم أبو جاموس(٢٠١٥). أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن، **مجلة المنارة**، مج (٢١)ع(٤/أ) ١٠٩–١٤٤ .

٤٩)محمد رجب فضل الله(٢٠٠٣).**الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠)محمد سعيد مجحود الزهراني(٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي وتدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ع. ١٤٦، س. ٣٨، ص ص ٧٣– ٨٩.

٥١)محمد صالح الشنطي(٢٠١٤). **المهارات اللغوية وفنونها. مدخل إلى خصائص اللغة العربية**، حائل: مكتبة الجيل الجديدة.

٥٢)محمد محمود عبد الناصر(٢٠١٢). اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١٣٤، ٨٥– ١٠٨.

٥٣)مرضي بن غرم الله حسن الزهراني (٢٠٠٨). فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج**، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،ع ١٤٠، ٢٠٢–٢٥٦

٥٤) مركز ديبنو لتعليم التفكير (٢٠١٥). **برنامج تنمية التفكير الناقد للأطفال(أنشطة وتطبيقات عملية)**، ط١، الأردن، عمان: مركز ديبنو لتعليم التفكير.

٥٥) مرفت حامد محمد هاني(٢٠١٧) أثر استخدام إستراتيجيات كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنوفية، مج ٤، ع ٣ ، ص ١٤٦– ١٩١.

٥٦)مروى محمد محمد عبد الوهاب(٢٠٠٦). أثر تنمية مهارة القراءة الناقدة في الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية**، س ٦، ع ١٧، ٢٨١–٢٨٤.

٥٧)معاطي محمد نصر وآخران (٢٠١٩). العلاقة بين مستويات الأداء الكتابي والقراءة الموسعة في المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية** – جامعة دمياط، ع ٧٢، ١– ٢٨.

٥٨)مريم محمد الأحمري (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة العلوم التربوية**، ع ٣، ص ص ١٣٣– ٢٣٤

٥٩)منار عمر العوضي (٢٠١٩) **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي لواء السحاب** (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط .

٦٠)منى إسماعيل نمر(٢٠١٦). **أثر إستراتيجية التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلاميةة بغزة.

٦١)نبيل علي(٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات، **مجلة سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع. ٢٦٥،

٦٢)نجلاء يوسف يوسف أحمد(٢٠٠٤). **تقويم مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

٦٣)نجلاء يوسف يوسف أحمد (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، ع١٠٧ ، ٩٥– ١٣٩

٦٤)نجلاء يوسف يوسف أحمد (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، **مجلة القراءة والمعرفة**، مج ١٨، ج ٢، ع ٢٠٤،ص ص١٥– ٤١.

٦٥)نجوى أحمد سليم خصاونة (٢٠١٨). مستوى الاستيعاب الاستماعي الناقد في اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج (٧)، ع(٣)، ص ص ٢٢– ٣٣

٦٦)نوال بن علي(٢٠١٩). **فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني ؛ لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي(الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، شعبة علوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

٦٧) هناء خميس (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة حلوان.

٦٨)وزارة التربية والتعليم. (٢٠١١). **الإطار العام لمناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.**

٦٩) ياسر محمد علي(٢٠٠١). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٧٠) يعقوب فاضل إبراهيم ذياب(٢٠١٨). **تقويم كفايتي الاستماع والتحدث في منهج اللغة العربية للصف السادس بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الكويت.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

71) Abd Kadir, N., Subki, R. N., Jamal, F. H. A., & Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. In *WEI International Academic Conference Proceeding*. – ٢١٩ ٢٠٨

72) Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 419–434. https://doi.org/10.1037/a0035692

73) Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *TOJET*, 19(1) ٢١ - ٣٩ .

74) Anderson, J. (2019). Cooperative learning: principles and practice. *English Teaching Professional*, 121, 4-6.

75) Aristy, I., Hadiansyah, R., & Apsari, Y. (2019). Using Three Step-Interview to Improve Student's Speaking Ability. *PROJECT* (Professional Journal of English Education), 2(2), 175-180.

76) Armstrong, D., & Ferrari-Bridgers, F. (2020). Improving Critical Listening skills in EMT Students. *Irish Journal of Paramedicine*, 4(2).

77) Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of revised bloom's taxonomy. *Cogent Education*, 7(1), 1720939. ١-23

78) Carolyn, C. Rita, K, (2009).*Differentiated Instructional Steategies*. SAGE.California.
79) Carss, W. D. (2007). *The Effects of using Think-Pair-Share during Guided Reading Lessons* (Thesis, Master of Education (MEd)). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from https://hdl.handle.net/10289/2233
80) Chen, H. Y., & Goswami, J. S. (2011). Structuring Cooperative Learning in Teaching English Pronunciation. *English language teaching*, 4(3), 26-32. www.ccsenet.org/elt
81) Cline, L. M. (2007). Impacts of Kagan cooperative learning structures on fifth-graders' mathematical achievement (Doctoral dissertation, Walden University). (3254506 Ed.D.). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database
82) Daulay, S. H., Salmiah, M., & Ulfa, Z. (2019, February). Students' Speaking Skill through Cooperative Learning Strategy: Time Token Arends. In *Third International Conference of Arts, Language and Culture (ICALC 2018)*. Atlantis Press. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 279 (٣٨٨-393)
83) Farmer, L. M. (2017). *Kagan Cooperative Learning Structures and the Effects on Student Achievement and Engagement*. Master's Theses & Capstone Projects٥٢ ,Northwestern College, Iowa
84) Garrido, M. I. G. (2010). *The teaching of writing to English language learners (ells) using multiple intelligences theory and kagan cooperative strategies* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
85) Hrasymenko, L., Muravska.S. Radul, S., &Pidlubna, O. (2019). *Developing Future Pilots' Critical Thinking Skills in the Framework of Aviation English*. Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, Vol. 11, p91-104. 14p.
86) Hinson, T. (2015) *"Perceptions on Cooperative Learning: A Case Study of Kagan Cooperative Learning Structures in the Classroom*." Doctoral diss., East Carolina University Accessed from the Scholarship.http://hdl.handle.net/10342/4862. Display/Hide MLA, Chicago and APA citation formats
87) Hudri, M., & Irwandi, I. (2019). Improving Students' Reading Skill through Think-Pair-Share (TPS) Technique. *Linguistics and ELT Journal*, 6(2), 1-7.
88) Imran, F., Firman, E., & Raudhatunnisa, S. (2019). Applying Think – Talk-Write (TTW) in the teaching of reading comprehension in relation to students critical thinking skills *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 7(1), 57-63.

89) Jasmine, S. (2020). Critical Thinking Skills in Language Class of Architecture –A case Study. *European Journal of English Language Teaching*.v 5,191-202
90) Jourtiz N., (2008).Cooperative Learning Structures. (Aichi University of gucation).
91) Kagan, S. (1995). When we talk: Cooperative learning in the elementary ESL *classroom. Elementary Education* Newsletter, 17 (2), 1- 6.
92) Kagan, S. (2000) *Kagan Structures – Not One More Program, a Better Way to Teach Any Program*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Fall 2000. www.KaganOnline.com.
93) Kagan, S. (2003). *Kagan structures: Research and rationale in a nutshell*. Kagan Online Magazine.
94) Kagan, S. Kagan(2003) . *Structures for Thinking Skills*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Fall 2003. www.KaganOnline.com
95) Kagan , S. (2006).*kagan publishing & professional Development*, R egister for kagan Workshop
96) Kagan, S. & Kagan, M (2009*) .Kagan Cooperative Learning* . California: San Clemente, CA: Kagan Publishing.
97) Kagan, S. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures***:** Minibook. San Clemente, CA; Kagan publishing
98) Kagan, S.(2008) .Kagan Structures Simply Put. San Clemente, CA: Kagan Publishing. *Kagan Online Magazine*. Www. KaganOnline.com.
99) Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25.(3-4) 119-138
100) Kagan, S. (2003). *A Brief History of Kagan Structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine. **www.KaganOnline.com.**
101) Kagan, spencer (1994).*Cooperative Learning .sancelanet,* CA: kagan publishing.
102) Kagan, L., Kagan.M. Kagan S., (2015*). Kagan Structures - Proven Engagement Structures* ٥٩. Kagan Publishing,
103) *Kagan, S., & High, J. (2002). Kagan Structures for English Language Learners. ESL Magazine, 5(4), 10-12*.
104) Khairunnisa, I., & Riswanto, A. (2019,). *Effect of Application Cooperative Learning Model Student Team Achievement Divisions Method of Improving Students Critical Thinking Ability*. In 1st International Conference on Economics, Business, Entrepreneurship, and Finance (ICEBEF 2018). Atlantis Press. Advances in Economics, *Business and Management Research*, volume 65 (٢٤٠-٢٣٥)
105) Labes, E. (2019). *The Use of Kagan Cooperative Learning Structures in Music Education to Promote Rhythm Skills and Knowledge. An Action*

Research Project Presented in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Education North western College

106) Langworthy, A. (2015). Influence of cooperative learning strategies for English language learners with disabilities (Unpublished master's thesis). State University of New York at Fredonia, New York

107) Levlin, M., & Waldmann, C. (2020). Written language in children with weak reading skills: the role of oral language, phonological processing, verbal working memory and reading. L1 Educational Studies in Language and Literature, 20 (Running Issue).

108) Masoud, H, M. (2020). Implementing Generative Learning Model to Enhance 2nd year English Majors' Critical Reading and Writing Skills. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, Faculty of Education, *(JRCIET*) Minia University, El-Minia, Egypt 6 (1), 115-148.

109) Melati, E. (2019). Fostering reading comprehension ability in non English department students through OK5R activities and cooperative learning proceeding Iain *Batusangkar*, 3(1), 97-104.

110) McLaughlin, M., & Rasinski, T. V. (2015). Reaching struggling readers. *Reading Today*, *32*(6), 36-37.

111) Mohammad, Amir Hoseyn (2012) " Kagan Cooperative Learning Model: The Bridgeto Foreign Language Learning in the Third Millennium" Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic AZAD University, Saveh, Iran

112) Moradpour, M., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2015). The effect of teaching critical thinking on Iranian upper-intermediate EFL learners' essay writing ability. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *5*(4), 532-537.

113) Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3), 83-101.

114) Nurmila, N.(2020). Improving the Students' Reading Skill Trough Note-Taking Technique: a Pre-Experimental Research. *Journal La Edusci*, 1(1), 25-32.

115) Nouri, S. G. (٢٠١٧). The Effect of Cooperative Learning Using Kagan's Question Cube Strategy on the Acquisition of the Underhand Serving and Overhead Passing Skills, and the Cognitive Achievement in Volleyball for Fifth Grade Primary School Pupils. *International Journal of Advanced Sport Sciences Research* Vol. 5, No. 3, 774-781.

116) Petty, Walter.T.and Jenson, Julie, M. (1980*) Developing Children's Language. USA.* Allyn and Bacom.Inc.

117) Rubbin, J. (2006).A review of Second Language Listening Comprehension. *Research The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221.

118) Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S. (2019). The effects of Kagan structures on UAE sixth grade students' performance of reading comprehension: a pilot study. Education 3-13, 1-12. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education .ISSN: 0300-4279 (Print) 1475-7575 (Online*) Journal homepage:* https://www.tandfonline.com/loi/rett20

119) Shehada, F. H. I. (2018). The Effectiveness of Using Kagan Strategies in Eight Grad Students Achievement and the Development of their attitudes towards Science Education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *5*(6)124-134.

120) Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N., & Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active learning in higher education*, 20(1), 39-50.

121) Tran, V. D., Nguyen, T. M. L., Van De, N., Soryaly, C., & Doan, M. N. (2019). Does Cooperative Learning May Enhance the Use of Students' Learning Strategies? *International Journal of Higher Education*, 8(4), 79-88.

122) Wibisono, P. N. (2019). Cooperative group work: student's perception (Doctoral dissertation, Widya Mandala Catholic University Surabaya).

123) Winn, B. D., Skinner, C. H., Oliver, R., Hale, A. D., & Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196-205.

124) Xin Txin, C., & Yunus, M. M. (2019). The Effects of Kagan Cooperative Learning Structures in Teaching Subject–Verb Agreement among Rural Sarawak Learners. Arab World English Journal *(AWEJ)* Volume, 10.

125) Woodall, B. (2010). Simultaneous listening and reading in ESL: Helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. *TESOL journal*, 1(2), 186.