

The Effectiveness of the Ketso Strategy in Improving Critical Reading Skills among Preparatory Stage Students in Iraq

فاعلية استراتيجية الكيتسو في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في العراق

Thair Al-Dulaimi^{1*}, Mohammad Al-Hawamdeh².

¹Ministry of Education, Baghdad, Iraq.

²Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 16 Mar 2022

Accepted 01 Jun 2022

Published 01 Apr 2024

*Corresponding author:

Ministry of Education, Baghdad, Iraq.

Email: 2019230024@ses.yu.edu.jo.

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of the Ketso strategy in improving critical reading skills among preparatory stage students in Iraq. The study employed a quasi-experimental design. Two groups of students participated in the study: an experimental group of 33 students taught using the Ketso strategy, and a control group of 32 students taught using conventional methods. To collect research data, critical reading skills tests were developed and utilized. The results of the study indicated that the Ketso strategy had a statistically significant effect at the significance level of ($\alpha = 0.05$) on improving critical reading skills, favoring the students in the experimental group. Based on the results, the researchers recommended that Arabic language teachers employ the Ketso strategy in teaching Arabic language skills across various educational stages.

Key words: Ketso Strategy, Critical Reading, Preparatory Stage Students.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الكيتسو في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في العراق. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (٦٥) طالباً، بواقع شعبة ممثلة المجموعة التجريبية، وعدد طلابها (٣٣) طالباً، وشعبة ممثلة المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٣٢) طالباً، وجرى اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة خضع أفراد مجموعتي الدراسة إلى اختبار القراءة الناقدة، وقد تحقق الباحثان من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الكيتسو كان لها أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين مهارات القراءة الناقدة، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج تقدم الباحثان بعدد من التوصيات، أهمها: دعوة معلمي اللغة العربية إلى توظيف استراتيجية الكيتسو في تعليم مهارات اللغة العربية، وفي مختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الكيتسو، القراءة الناقدة، طلاب المرحلة الإعدادية.

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد القراءة من أهم العوامل التي تقوم عليها العملية التعليمية كوسيلة ناجحة لتحقيق تعليم مثمر. ويتواصل الإنسان مع العالم الخارجي من خلال القراءة، لذلك لا يوجد نشاط في المجتمع إلا ويتطلب ممارسة القراءة، سواء أكان هذا النشاط في المنزل، أم العمل، أم المدرسة، فهي من المهارات اللغوية، وركيزة أساسية في بناء الفكر الإنساني، والقراءة من أبرز وسائل الاتصال البشري، وهي فن لغوي رئيس لها وظائف نفسية، واجتماعية، ومدنية.

وتطورت القراءة بشكل كبير، حيث تنوّعت مبادئ عملية القراءة التي تعود إلى القارئ، وإلى عملية القراءة نفسها، وإلى النص المقروء (عصر، ٢٠٠٠). فالقراءة بمعناها الحديث: عملية فك رموز النص المكتوب عن طريق ترجمة النص إلى كلام، وترجمته مباشرة إلى المعنى؛ لفهم النص المكتوب، فالقارئ يخرط في عمليات البناء لجعل النص ذا معنى، الذي هو الهدف النهائي، أو المنتج لعملية القراءة (Cline, et al., 2006)، فالقراءة عملية عقلية مركبة، ذات شكل هرمي متعلق بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث تعتمد كل درجة من التفكير على ما تحته، ولا تتم بدونها، لذا فإنّ عملية القراءة تشبه جميع العمليات التي يقوم بها الشخص في التعليم؛ إذ تتطلب الفهم، والربط، والاستنتاج (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧).

من هنا، تطوّر مفهوم القراءة، فالمدلول الأولي الذي كان ينصرف إلى تمكين المتعلّم من القدرة على تعرف الحروف، والكلمات، والنطق الصحيح، أصبح قاصراً لا يعبر عن المفهوم الحقيقي لعملية القراءة التي غدت تدلّ على تلك العملية المعقّدة التي تدخل فيها العمليات العقلية (السيد، ١٩٩٨)، ومن ثم أصبحت القراءة يراد بها القراءة الناقدة، أو الأداة التي يستعان بها للبحث عن حلول لمشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية.

والقراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة، لا تحتاج فقط إلى التركيز على المقروء، بل تتطلب أيضاً العديد من العمليات العقلية العليا، مثل: تحليل النص المقروء، ونقده، والتعبير عن وجهات النظر فيه، والتمييز، والمقارنة، والتحليل، والتقييم، وإصدار الأحكام (Tierney, 2005)، وتعرف القراءة الناقدة بأنها: القراءة التي يتم فيها استخدام التساؤل، والتحليلات المنطقية، والاستدلال للحكم على ما تحقق من فهم ما يتم قراءته، وذلك وفقاً لمعايير موجودة (Harris & Hodges, 1998). ويعرفها (السليتي، ٢٠٢٠) بأنها: توظيف للأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، وفهم المادة المقروءة، وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، وإصدار الحكم عليها، وإبداء الرأي الشخصي فيها وفق معايير وأسس من خلال ممارسة التفكير الناقد.

وتبرز أهمية القراءة الناقدة في أنه يمكن استخدامها للتعامل مع مقدار المعرفة المكتسبة من مصادر متعددة كل يوم، وإنّ إتقان هذه المعرفة يجعل القارئ أقل احتمالية للاعتقاد في الأفكار التي يقرؤها، وفي ضوء هذه الأهمية، يرى لافي (٢٠٠٦) أنّ النقد من أهم الجوانب في عملية القراءة التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة؛ لما لها من فائدة في تكوين الشخصية المتكاملة القادرة على تنمية مجتمعه تنمية شاملة، والمواكبة لتطورات المعرفة، والمتبعة بأساليب التفكير العلمي في جميع جوانب حياتها.

والقراءة الناقدة من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليمية في العالم إلى إكسابها للطلبة؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك، والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حل المشكلات، وتطوير الإبداع، والتحقق والتدبر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بناءً (السليتي، ٢٠٠٦)، وتعد تنمية مهارات القراءة الناقدة من الأمور المهمة في تكوين القارئ الماهر، خاصة في هذا العصر الذي تزايدت فيه المعرفة، فالحاجة ماسة إلى تطوير أنماط التفكير عن طريق إعداد مناهج تعليمية مناسبة، واستراتيجيات تؤكد على روح النقد، وإبداء الرأي، وحرية التفكير والإبداع (الحارثي، ٢٠١٢).

وتعدّ استراتيجية الكيتسو (ketso) من الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، فقد عرّفت تيببت (Tippett & How, 2011) أنّ كلمة كيتسو (ketso) تعني العمل، أو الإجراء، أو الأداء في سيسوتو (Sesotho)، وهي اللغة الرسمية في مملكة ليسوتو جنوب أفريقيا.

وطوّرت تيببت (Tippett) استراتيجية الكيتسو (ketso) الحديثة في منتصف التسعينيات من القرن الماضي في الجنوب الأفريقي، واستخدمتها تيببت لأول مرة لإشراك المجتمعات الريفية في التخطيط لتحسين قراهم بشكل أفضل،

ومحاولة ليكونوا جزءاً فاعلاً من عملية التطوير، وقد ثبت أنها أداة قوية للإدماج الاجتماعي وقيادة العمل؛ ثم جرى في جامعة مانشستر البريطانية تطوير استراتيجية الكيتسو، واختبارها (Furlong & Tippet, 2013).

وبنت تيببت (Tippet) هذه الاستراتيجية بناءً على الكثير من النظريات في التعلم والتعليم، وتعتمد أيضاً على نظريات التفكير لبناء الاستراتيجية، ورصدت العديد من أبحاث ديونو (De Bono) في التفكير لتصميم الكيتسو، وكان في مقدمتها التفكير الجانبي (Lateral Thinking) (De Bono, 2009). ويعتمد الكيتسو على "التعلم بالممارسة" ويحفز ملكية النتائج من خلال عملية التفاعل والمشاركة. وتعتمد الأداة أيضاً بجانب نظريات التفكير الإبداعي لديونو (De Bono). وتم استلهم الطبيعة المرئية والطبيعة القابلة للحركة من الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) (McIntosh & Cockburn- Wooten, 2016).

وقامت تيببت (Tippet) باستخدام الخرائط الذهنية، أو الخارطة العقلية (Mind Map) بوصفها أداة في تصميم استراتيجية الكيتسو؛ وذلك بالرجوع إلى أبحاث توني بوزان (Tony Buzan)، حيث تم تصميم التمثيل الشكلي البصري للأفكار والمصطلحات باستخدام الخرائط الذهنية، وشكلت الخرائط وطرق التمثيل البصري دوراً مهماً وفعالاً في تشكيل جوانب تصميم استراتيجية الكيتسو، وساعدت في تركيب الأفكار وتوليدها، وتجسيد تنظيم المعلومات بصرياً، ويرجع ذلك إلى المبادئ الأساسية لنظرية جاردنر (Gardner) في الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم، وهذا ما استندت إليه تيببت (Tippet)، كذلك أفادت استراتيجية الكيتسو من نموذج كولب (Kolb) في التعليم التأملّي؛ إذ يعد التأمل عملية أساسية من العمليات العقلية (الحوامة، ٢٠٢١؛ Furlong & Tippet, 2013; Njiraini, 2015).

وتستخدم استراتيجية الكيتسو تشبيه الشجرة، إذ يصبح الجذع المحور الرئيس للعمل، والفروع (الأغصان) هي موضوعات مرتبطة بالتركيز الرئيس. يكتب المشاركون على الأوراق أفكارهم، واستفساراتهم، ومقترحاتهم، ويضعونها في مكانها الصحيح على مجسم الشجرة، وتعمل الكيتسو على تنظيم حوار المجموعة المشاركة؛ حيث يتم دمجهم في عملية توليد الأفكار بشكل فردي، وأيضاً بشكل جماعي، ويطلب إلى المشاركين كتابة أفكارهم بشكل فردي على الأوراق الملونة والرقمية للأشجار، وبشكل تعاوني يضعونها في مكانها الصحيح على مجسم الشجرة الذي يتشارك به الجميع، الذي يعتقدون أنه يمثل نقطة الورقة. وتتيح هذه العملية إمكانية المشاركين جميعاً بتزويد المدخلات، ومن ثم التشارك في مناقشتها مع الآخرين في المجموعة (Ketso, 2019; Tippet & How, 2011). وبذلك؛ فإن الأفكار تنمو بسرعة باستخدام مجموعة أدوات الكيتسو Ketso، ويتم تمكين الجميع من المساهمة بفعالية.

وأكدت العديد من الدراسات (Bates, 2016; Shahrokh, 2014; Tippet & How, 2011) أن استراتيجية الكيتسو طريقة تشاركية فعالة للمعرفة، أسهمت في تصوّر أنواع مختلفة من النقاش، وطرح الأفكار، والنظر في عمليات تركيب المعنى، وسمحت للمشاركين بإيجاد مساحة يتشارك فيها الجميع بشكل تعاوني تفاعلي، وتضع خططاً مرئية لاقتراح الإجراءات والحلول ضمن بيئة داعمة تسمح لمشاركة التجارب البحثية المختلفة، وإجراء محادثات قيمة، وتشجيع العمل التعاوني، وتقاسم المعرفة، وإعادة بناء الواقع، واستكشاف وجهات النظر والتعلم من بعضهم بعضاً.

وتوصلت دراسة العباسي (Al Abbasi, 2017) إلى أنّ استراتيجية الكيتسو تعتمد على التخطيط الذهني في الأبحاث النوعية التشاركية؛ فهي استراتيجية تشاركية تفاعلية. فقد جرى تحديد استراتيجية الكيتسو على أنّها جزء من الأبحاث التشاركية الفعالة (Tippet, Handley & Ravetz, 2007)، فالأبحاث التشاركية تعتمد على مبادئ تتمحور حول إنشاء علاقات متعادلة أو متساوية بين الباحث والمشاركين في الدراسة، وإنتاج المعرفة والعمليات التأملية (Tritz, 2014)، إضافة إلى أنّها تنادي بما يُسمى العلاقات المتكافئة، التي تشتمل على بناء الثقة، وخلق بيئة من القوى المشتركة بين المعلم والطلبة (Maguire, 2000).

وأظهرت نتائج كثير من الدراسات (Johnson & Johnson, 1999; Carter, 1997; AlAbbasi, 2017) أهمية عملية التفاعل والمشاركة في زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، وتنمية الدافعية لديهم، وتشجيع التعلم الذاتي، وزيادة الثقة بأنفسهم، وتفعيل دورهم وجعله محورياً في العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى زيادة وتطوير العلاقات الشخصية الإيجابية بينهم، ضمن عملية التفاهم التي تسمح بإنتاج المعرفة وإعادة بنائها؛ فالإنتاج المعرفي يعتبر عنصراً أساسياً جديداً من عناصر استراتيجية الكيتسو.

وهذا ما يمكن أن تحققه استراتيجية الكيتسو، فقد أثبتت الدراسات فاعليتها في اندماج الطلبة عبر جلسات الحوار والمناقشة، واستراتيجية نموذجية من أجل العصف الذهني، وتوليد الأفكار الإبداعية، بالإضافة إلى أهميتها في رصد وتقييم مدى الحاجات، وعملية تخطيط البيانات وتنظيمها (الحوامدة، ٢٠٢١؛ Bates, 2016; AlAbbasi & Stelma, 2018).

ويرى تريتز (Tritz, 2014) أنّ استراتيجية الكيتسو أداة مثالية وشاملة وتفاعلية لجمع التغذية الراجعة والبيانات والمعلومات بطريقة فريدة، ولها تأثير إيجابي في اتخاذ القرارات، وتستخدم أيضًا في المتابعة، ورصد وتقييم النتائج. وأشار كريسويل (Creswell, 2003) أنّ تلك الطريقة في الاكتشاف تشجّع الأشخاص المشاركين على التفكير فيما وراء المعرفة، وعلى النظر بعمق في المهارات التي تركز على رفع مستوى الوعي، والتوعية، والمشاركة، والحوار، والنقاش، والتفكير الناقد.

وأكد بيتس (Bates, 2016) أنّ الكيتسو استراتيجية تفاعلية ساعدت في دمج المشاركين معًا. وذهب نجيريني (Njiraini, 2015) إلى أنّ هذه الاستراتيجية تعدّ أداة تفكير إبداعية مثالية، وتكشف قيمة الاعتماد على الذات في التقدم الهادف، مع إيلاء اهتمام خاص لدور التفكير النقدي في تلك العملية، وتسمح بالتركيز على الإدماج والطرائق الفاعلة التي تجعل الطلبة قادرين على التعبير عن أنفسهم، وآرائهم بطرق مريحة والعمل معًا، وتسمح لهم باختيار الألفاظ المناسبة؛ حيث توفر مساحة للتحدث للمجموعات، وتناول القضايا بالحوار الحر والأساليب التشاركية، ويتم تسهيل ذلك باستخدام أداة المشاركة الإبداعية الكيتسو.

وأشار كيتزينجير (Kitzinger, 1995) أنّه جرى تشجيع الطلبة على المشاركة والنقاش معًا بتكوين المجموعات، بدلاً من طرح الأسئلة بشكل فردي للحصول على الإجابات من كل طالب، وجرى العمل على طرح الأسئلة، والإجابة بتشجيع الطلبة على التحدث معًا، وتبادل الحكايات، والأفكار، والآراء، والتعليق على تجارب ووجهات نظر بعضهم بعضًا، ومناقشتها بشكل مشترك، واستكشاف معرفة الناس وخبراتهم. وأكد شهروخ (Shahrokh, 2014) في دراسته التي أجراها أنّ استخدام أسلوب معرفة ومشاركة الخبرات، وتوضيحها والتواصل بين المشاركين، والتحدث عن التجارب الشخصية، إضافة إلى مشاركة التحديات والحلول في استراتيجية الكيتسو مكنتهم من تطوير فهم جماعي شامل للموضوع والقضايا المطروحة.

وقد استخدمت استراتيجية الكيتسو في مجالات مختلفة، وقام الخبراء والباحثين بتوظيفها في توليد رؤى جديدة عند أخذ آراء المشاركين بعين الاعتبار، وإمكانية التأمل الناقد، وتسهم في الحصول على المعلومات والحقائق في مجالات متعددة، ومن أجل توليد البيانات، وإدماج صوتهم في صناعة القرار، وتشجيع التفكير، وتطوير الأفكار والتخطيط، وإنشاء خطط العمل، والتشاور والتعاون بشكل تفاعلي في التخطيط للمشاريع والأبحاث في التعلم والتعليم وتطوير عملية التدريب، بعملية التفاعل والمشاركة، حيث يمكن استخدام هذه الاستراتيجية بوضع خطط مرئية لاقتراح الإجراءات والحلول والأساليب المرتبطة بها في جميع مراحل تطوير البرامج وتطبيقها وتحليلها وتقييمها (Bates, 2016; McIntosh & Cockburn, 2016; Wooten, 2016).

وفي حدود اطلاع الباحثين، هناك أبحاث ودراسات قليلة هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجية الكيتسو بشكل عام، في تحسين بعض المهارات اللغوية، وغالبية هذه الدراسات تناولت الاستراتيجيات التشاركية، فقد هدفت دراسة فان (Fan, 2010) الكشف عن أثر استراتيجية القراءة التشاركية (CSR) في فهم المقروء. تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طلبة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة تايوان، قسّموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبينما درست المجموعة التجريبية (١٢) نصًا قرائيًا باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية لمدة شهر، درست المجموعة الضابطة النصوص ذاتها بالطريقة الاعتيادية، حيث بينت النتائج وجود أثر إيجابي دال لاستراتيجية القراءة التشاركية في مستويات فهم المقروء لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرت السنانية (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. تكون أفراد الدراسة من (٦٠) معلمة للمجال الأول، أمّا أداة الدراسة فتمثلت في استبانة تكونت من أربعة محاور تضمّنت (٢٠) فقرة. وقد أظهرت النتائج فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء من وجهة نظر معلمات المجال الأول بدرجة عالية.

وهدف دراسة عبد الباري (٢٠١٦) التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، طبقت الدراسة على (٨٥) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة (٤٢) تلميذًا، وتجريبية (٤٣) تلميذًا. وكشفت نتائجها عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل

القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية المهارات الفرعية للقراءة الناقدة.

وأجرت العباسي وستيلما (AlAbbasi & Stelma, 2018) دراسة هدفت الكشف عن آراء (٦) معلمات في مدرسة دينية (مركز تحفيظ للقرآن التي استخدمت الكيتسو)، في السعودية حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام استراتيجية الكيتسو مكن المعلمات من التعبير عن آرائهن، وأنها ساعدتهن في توسيع آفاق آرائهن الشخصية خلال الحوار والمناقشات، إضافة إلى ذلك فإنّ الهيئة البصرية الملموسة للكيتسو أسهمت في زيادة تركيز المعلمات حول أهم نقاط القوة لديهن، والابتعاد عن الآراء غير المهمة.

أما دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام القراءة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة الأكثر أهمية لطلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هذا الهدف، أعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختبار مهارات القراءة الناقدة، وقد تم تطبيق أدوات البحث قبلًا على مجموعتي البحث، اللتين تكونتا من (٣٨) طالبة بكل من: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام القراءة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومؤخرًا، هدفت دراسة الحوامدة (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة إربد، في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩-٢٠٢٠م. تكون أفراد الدراسة من (٥٠) طالبًا موزعين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، دُرست المجموعة التجريبية (٢٤) طالبًا باستراتيجية الكيتسو، أما المجموعة الضابطة (٢٦) طالبًا فقد دُرست وفق الطريقة الاعتيادية. وقد خضع أفراد المجموعتين لاختبار مهارات الفهم المقروء (قبلًا وبعديًا) بعد التحقق من صدقه وثباته، وبعد إجراء الدراسة وتطبيق الاختبار، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في مستوى أداء طلاب الصف السابع الأساسي على مهارات الفهم المقروء مجتمعة ومنفردة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، التي دُرست باستراتيجية الكيتسو.

من هنا، يلحظ اهتمام الدراسات السابقة بتناول مهارات القراءة الناقدة، وتنوعت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسات. ومن هذه المتغيرات المستقلة: القراءة التفاعلية، والاستراتيجية التشاركية، واستراتيجية الكيتسو. وقد أفادت الدراسة من الدراسات السابقة ذات الصلة، في المنهجية المتبعة، وفي اختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة، وإجراءات التحقق من الصدق والثبات. وكذلك كيفية تنفيذ الدراسة وتناول متغيراتها، والتصميم المعتمد والمعالجة الإحصائية، وانمازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها متغيرًا مستقلًا ذا علاقة قوية باللغة العربية، وهو استراتيجية الكيتسو، وبيان فاعلية توظيفه في تحسين مهارات القراءة الناقدة. وبناء على ما سبق، يرى الباحثان أنّ إلمام الطلبة بمهارات القراءة الناقدة ما يزال بحاجة إلى معالجة دراسات تسهم في تنمية وتحسين هذه المهارات، ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

٢. مشكلة الدراسة

على الرغم ممّا للقراءة من مكانة بين فروع اللغة العربية، فإنّ أكثر ما يشغل المعلمين هو الضعف البين لدى الطلبة في القراءة بشكل عام، وبخاصة القراءة الناقدة. فقد لِحِظ في أثناء الزيارات الميدانية للمدارس للإشراف، ومتابعة طلبة التربية العملية ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة. ومن الآثار السلبية لهذه المشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام، فالعلاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطلاب (السيد، ١٩٩٨)، ومن جهة أخرى، تعالت أصوات معلّمي المباحث المدرسية الأخرى من تعثر الطلبة القرائي، وعدم فهمهم لكثير ممّا يقرؤون (عبد الحميد، ٢٠٠١). وقد عزت نتائج بعض الدراسات ذلك إلى وجود ضعف لدى كثيرٍ من معلّمي اللغة العربية في القدرة على تعليم مهارات القراءة (الحوامدة، ٢٠١٥؛ مناصرة، ٢٠٠٥)؛ الأمر الذي يستدعي استخدام أساليب تدريسية حديثة لمعالجة هذا الضعف.

وقد اهتمت دراسات سابقة متعددة بدراسة القراءة، وتجريب أثر استراتيجيات حديثة في معالجة بعض جوانب الضعف في القدرة القرائية عامة، ومهارات القراءة الناقدة خاصة، ومن هذه الدراسات دراسة (أبو صواوين، ٢٠٢٠)، ودراسة الغامدي (٢٠٢١). ونظرًا لأهمية مهارات القراءة الناقدة، فإنّ المشكلة الرئيسة للدراسة تتمثل في الكشف عن فاعلية استراتيجية الكيتسو في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وبالتحديد، سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى الى طريقة التدريس (الكتسو، الاعتيادية).

٣. أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في جانبين:

١. **الأهمية النظرية:** تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يمكن أن تسهم في إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون في مجال تطوير استراتيجيات التدريس المتبعة في تعليم مهارات القراءة، وذلك باعتماد استراتيجيات حديثة كاستراتيجية الكيتسو، وقد تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في ميدان اللغة العربية، وإثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول استراتيجية الكيتسو؛ يفيد منها الباحثون والمعلمون، والتعريف باستراتيجية الكيتسو والخطوات الإجرائية لتوظيفها في تحسين مهارات القراءة الناقدة.
٢. **الأهمية التطبيقية:** يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة مؤلفو كتب اللغة العربية، والمعلمون، والمشرفون التربويون في اختيار طرائق جديدة وأساليب تساعد في تحسين مهارات القراءة الناقدة، وتبني استراتيجية الكيتسو؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مستوى الطلاب، ودرجة اكتسابهم مهارات القراءة، فضلاً عن الباحثين الذين سينالون استراتيجيات أخرى، وبيان أثرها في القراءة بأنواعها؛ أي إكمال ما بدأته في هذه الدراسة.

٤. التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على التعريفات الإجرائية الآتية:

استراتيجية الكيتسو (ketso)

مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التعاونية المخطط لها بشكل متسلسل، وتعتمد أسلوب الحوار والنقاش بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم في تنفيذ درس القراءة بصورة تشاركية، وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتحدد في عدة خطوات، هي: تهيئة طلاب الصف الخامس الإعدادي ذهنياً ونفسياً بإثارة قضية أو مشكلة يمكن حلها بقراءة النص، وتنشيط المعرفة السابقة ذات العلاقة بالنص أو الموضوع لدى الطلاب، وقراءة النص قراءة واعية من المعلم والطلاب (قراءة سليمة، وحسن أداء، وتمثل للمعنى)، واكتشاف معطيات النص، ومناقشتها، وبناء التصور الجامع.

مهارات القراءة الناقدة

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة، وقيست بالدرجة المتحققة لطالب الصف الخامس الإعدادي في اختبار مهارات القراءة الناقدة (التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات) المعدّ لهذه الغاية، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

المرحلة الإعدادية

وهي المرحلة الدراسية التي تستغرق مدتها ثلاث سنوات، وتتكون من الصفوف الثلاثة: الرابع، والخامس، والسادس، ولها فرعان (العلمي والأدبي)، وتأتي بعد المرحلة المتوسطة، وتتراوح أعمار الطلاب فيها من ١٦-١٨ عامًا.

٥. حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد هذه الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في إحدى مدارس تربية الأنبار الإعدادية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

- الحدود البشرية: طبقت على عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي.
- الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على تعرف فاعلية توظيف استراتيجية الكيتسو (Ketso) في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

٦. الطريقة

٦,١ منهجية الدراسة

اتبع الباحثان في هذه الدراسة منهجية البحث شبه التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

٦,٢ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان (استراتيجية الكيتسو، والطريقة الاعتيادية).

٢. المتغير التابع: مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى أفراد الدراسة.

٦,٣ أفراد الدراسة

جرى اختيار مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية في مديرية تربية محافظة الأنبار، والبالغ عددها (٢٠) مدرسة إعدادية بالطريقة العشوائية البسيطة، فكانت مدرسة (إعدادية الشموخ للبنين). وفي هذه المدرسة (٣) شعب (أ، ب، ج)، اختيرت منها عشوائيًا شعبتان (ب، ج)، واحدة تجريبية (ب) تدرس باستراتيجية الكيتسو، والأخرى تدرس بالطريقة الاعتيادية. وكان هذا التخصيص عشوائيًا، وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (٣٣) طالبًا، وفي المجموعة الضابطة (٣٢) طالبًا.

٦,٤ أداة الدراسة

اختبار مهارات القراءة الناقدة

تم إعداد اختبار لقياس أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الناقدة لطلاب الصف الخامس الإعدادي، وتم اختبار أربع مهارات من مهارات القراءة الناقدة، وإعداد قائمة بالمؤشرات التي تم توزيعها على المهارات الأربعة على النحو الآتي:

- التمييز، وتغطيتها الأسئلة ذوات الأرقام (١، ٥، ١٠، ١٢، ١٦، ١٧).
 - تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتغطيتها الأسئلة ذوات الأرقام (٣، ٦، ٧، ١٤، ١٥).
 - العلاقة بين الأسباب والنتائج، وتغطيتها الأسئلة ذوات الأرقام (٢، ٩، ١١، ١٨).
 - عمل استنتاجات، وتغطيتها الأسئلة ذوات الأرقام (٤، ٨، ١٣، ١٩، ٢٠).
- وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولتصحيح الاختبار، أعطيت كل فقرة علامة واحدة؛ وبذلك تكون العلامة الكلية لهذا الاختبار (٢٠ علامة).

❖ الصدق الظاهري

عُرضت الصورة الأولية لاختبار القراءة الناقدة، والمؤشرات السلوكية الدالة على مهارات القراءة الناقدة الأربعة على مجموعة تكوّنت من (١٠) محكمين متخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ لمعرفة وجهة نظرهم في صياغة الفقرات، ومدى قياس الفقرة للمهارة، وتم الأخذ بآراء المحكمين من إضافة، وحذف، وتعديل بعض الفقرات؛ من أجل التحقق من صدق الأداة. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، ولم يتم حذف أي فقرة.

❖ صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لاختبار القراءة الناقدة، طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) طالباً من مجتمع الدراسة، تم استثناءها من العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (١)، وحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) (٢).

وتراوحت معاملات الارتباط (بيرسون ١) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (٠,٤٣) و (٠,٨٩) لمهارة التمييز، وبين (٠,٥٩) و (٠,٧٩) لمهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وبين (٠,٧٨) و (٠,٩٣) لمهارة العلاقة بين الأسباب والنتائج، وبين (٠,٧١) و (٠,٩٤) لمهارة عمل استنتاجات، وجميعها ذات دلالة إحصائية ($P < .05$)، وأعلى من علامة القطع (٠,٣٥)، مما يشير إلى صدق بناء اختبار القراءة الناقدة.

وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (٢) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (٠,٣٧) و (٠,٨٤) لمهارة التمييز، وبين (٠,٣٥) و (٠,٦٣) لمهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وبين (٠,٦٤) و (٠,٨٨) لمهارة العلاقة بين الأسباب والنتائج، وبين (٠,٥٦) و (٠,٩٠) لمهارة عمل استنتاجات، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٣٠)، مما يشير إلى صدق بناء اختبار القراءة الناقدة.

❖ ثبات اختبار مهارات القراءة الناقدة

للتحقق من ثبات اختبار القراءة الناقدة، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات المقياس، وللمقياس ككل، واستخرج معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المقدّرين (وعدهم ٢)، فقد أظهرت النتائج أنّ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجال التمييز (٠,٨٨)، ولمجال تحديد أوجه الشبه والاختلاف (٠,٧٤)، ولمجال العلاقة بين الأسباب والنتائج (٠,٨٣)، ولمجال عمل استنتاجات (٠,٩٨)، و (٠,٩٥) للمقياس الكلي، في حين بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٧٦) لمجال التمييز، و (٠,٦٤) لمجال تحديد أوجه الشبه والاختلاف، و (٠,٧١) لمجال العلاقة بين الأسباب والنتائج، و (٠,٩٤) لمجال عمل استنتاجات، و (٠,٩٠) للمقياس الكلي، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (مع تصحيح جتمان) (٠,٨٦) لمجال التمييز، و (٠,٧٣) لمجال تحديد أوجه الشبه والاختلاف، و (٠,٨٣) لمجال العلاقة بين الأسباب والنتائج، و (٠,٨٦) لمجال عمل استنتاجات، و (٠,٩٥) للمقياس الكلي، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٧٠)، وهذا يدل على ثبات الاختبار.

❖ معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار مهارات القراءة الناقدة

بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت أنّ مستوى الصعوبة لفقرات اختبار القراءة الناقدة تراوحت بين (٠,٦١) و (٠,٧٨) للتمييز، وبين (٠,٧٢) و (٠,٧٨) لتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وبين (٠,٦١) و (٠,٧٩) العلاقة بين الأسباب والنتائج، وبين (٠,٦١) و (٠,٧٢) عمل استنتاجات، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٢٠) (Doran, 1980).

وتراوحت مستويات التمييز بين (٠,٤٤) و (٠,٧٨) للتمييز، وبين (٠,٤٤) و (٠,٥٦) لتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وبين (٠,٣٣) و (٠,٧٨) العلاقة بين الأسباب والنتائج، وبين (٠,٥٦) و (٠,٧٨) عمل استنتاجات، وحيث إن (Doran, 1980) يشير بأن أي فقرة قدرتها التمييزية أكبر من ٠,٢٠ يمكن أن تكون مقبولة والاحتفاظ بها، وعليه، فإن فقرات اختبار القراءة الناقدة تتمتع بدرجة مقبولة من القدرة التمييزية، ويمكن الاحتفاظ بها في الاختبار.

استراتيجية الكيتسو (ketso)

تتمّ عمليات استراتيجية الكيتسو في عدّة خطوات أساسية (الحوامدة، ٢٠٢١؛ Tippet & How, 2011) وقد أجرى الباحثان بعض التعديلات على الإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق كلّ خطوة من خطوات الاستراتيجية بما يحقق الغاية والأهداف المرجوة من تطبيق هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب، وهي:

التهيئة

- تعريف طلاب المجموعة التجريبية باستراتيجية الكيتسو، وإجراءاتها، وأهميتها، والهدف منها.
- تهيئة الطلاب ذهنياً ونفسياً بإثارة قضية أو مشكلة يمكن حلّها بقراءة النصّ، وتنشيط المعرفة السابقة ذات العلاقة بالنصّ، أو الموضوع لدى الطلاب.

قراءة النصّ

- قراءة النصّ قراءة واعية من المعلم والطلاب (قراءة سليمة، وحسن أداء، وتمثّل للمعنى).
- تحفيز الطلاب على وضع فرضيات حول مضمون النصّ، وتزويدهم بالمعلومات الأساسية اللازمة لفهم النصّ قبل البدء بطرح مجموعة من الأسئلة حوله، والتعريف بصاحب النصّ، أو حياة الأديب أو الشاعر وعصره.

اكتشاف معطيات النصّ

- المقصود بالمعطيات في هذه الخطوة، ما يتوافر عليه النصّ من المعاني والأفكار، والعواطف والانفعالات، ومن التباير الحقيقية والمجازية، والأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، ومواقف الأديب وغرضه من إنشاء النصّ.
- يستند تمثيل النصّ على مبدأ الشجرة النامية، التي تتكوّن من ساق، وأغصان، وأوراق.
- يقوم المعلمّ ببسط لوحة كبيرة الحجم نسبياً على الطاولة وسط الصف.
- يضع الشكل البيضاوي في منتصف اللوحة الذي يمثّل جذع الشجرة ويعنون له (بنيّة النصّ من الكتاب المدرسي).
- تستخدم الشرائط الملونة (بلون جذع الشجرة) التي تمثّل فروع الشجر لتطوير العناوين والأفكار الرئيسة في النصّ.
- تستخدم الأوراق لعرض العناوين والأفكار الفرعية للنصّ، وتصقّف على الفرع، ويمكن للمعلم تطوير معنى خاص لألوان الأوراق، ولكن المعاني الأساسية للألوان في استراتيجية الكيتسو، هي:
- ١. الأوراق البنّية (تشبيهاً للتربة التي تمثّل الأساس الذي ينمو فيه كل شيء): وتمثّل ما الفائدة أو بمعنى أدق ما نمتلكه في الأساس، (ماذا تعرف عن موضوع النصّ؟) (ما أهدافك من تعلّم هذا الموضوع؟).
- ٢. الأوراق الخضراء (أي أنّه يشبه نمو أوراق جديدة في الشجرة)، وترمز إلى المهارات التي ينبغي أن يتعلّمها الطلبة، وتستخلص منها الكفايات التي تُرجى أن تتكوّن لديهم، فهي تشير إلى المهارات والحلول المستقبلية والمحمّلة (ماذا تتوقّع أن تتعلّم؟).
- ٣. الأوراق الرمادية (التي تشبه الغيوم التي تحمل الأمطار): فهي تشير إلى التحديات، (ما الصعوبات التي تتوقّع أن تواجهها؟)
- ٤. الأوراق الصفراء (والتي تشبه الشمس التي تساعد على النمو): فهي تستخدم لوضع الحلول لتجاوز هذه التحديات، والصعوبات، وتحقيق الأهداف.

مناقشة معطيات النصّ

- يُعطي المعلمّ الطلاب وقتاً لممارسة العصف الذهنيّ البيّني لتوقّع ما يمكن أن يتعلّموه من النصّ، ويعطيهم فرصة لأن يناقشوا أفكارهم معاً؛ من أجل استخلاص الأفكار الرئيسة في النصّ والعلاقة بينها؛ لفهم بنية النصّ أو تسلسل الأفكار، ثم مناقشة الأفكار وتحليلها وتفسيرها.
- يشجّع المعلمّ الطلاب على التفكير حول بعض الأفكار التي يعالجها النصّ، وربطها بالفكرة العامة، ثم مناقشة هذه الأفكار.
- يشجّع المعلمّ الطلاب على أن يعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم حول النصّ المقروء.
- تستخدم بطاقة بيضاء مستطيلة لإضافة تعليق، أو طرح سؤال، أو توضيح، أو إسهاب أكثر، وإصاقها بجانب الورقة التي على الغصن؛ لتصفية الأفكار، وجعلها واضحة على الفكرة المطروحة.
- إذا لم ترقّ الفكرة المطروحة لأحد أفراد المجموعة أو بعضهم، يعبر عنها بمثلث التحذير (عبارة عن بطاقة بيضاء صغيرة دائرية الشكل رسم بداخلها مثلث أحمر)؛ لإظهار عدم الرضا، أو الاعتراض على الفكرة المطروحة.

- عند اجماع الفريق على الأفكار الجيدة، أو المستحسنة، واستحقاقها التطبيق، يعبر عنها بعلامة (صح) (عبارة عن بطاقة صفراء صغيرة دائرية الشكل رسم بداخلها علامة صح).
- لو رأت المجموعة أو أحد الطلبة أهمية الفكرة، أو أراد لفت النظر إليها، فإنه يعبر عنها برمز التعجب (عبارة عن بطاقة حمراء صغيرة دائرية الشكل رسم داخلها علامة التعجب).
- إذا تكررت فكرة أكثر من مرة، لا تستبعد في أي ورقة من أوراق الشجر؛ لأهميتها، وتوضع الأوراق فوق بعض للدلالة على أهمية الموضوع عند الكل، وأنه لا بد أن يولى اهتمامًا.

التصوّر الجامع

للتأكيد على الترابط والتماسك بين الأفكار والمعاني كالسببية، والتفسيرية، والترابط المنطقي، والكلية والجزئية، أو العلاقات بين المفردات من تضاد وترادف مثلاً، يمكن وضع الرموز (استخدام نجوم مثلاً) أو أرقام (برقم ١ للفكرة الأولى ويكرر الرقم للفكرة الثانية المتصلة بها رقم ١) على البطاقة البيضاء المستطيلة لفكرتين بينهما تقارب أو أحدهما متصلة به، أو واحدة عامة والثانية خاصة.

وهذه الخطوة المهمة لها صلة تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب النص؛ أي الكيفية التي بها تتألف الجمل لضمان تطویرها، فهو لا يكتفي باستخراج المعطيات أو اكتشافها، وإنما بناء صورة كلية؛ وهنا يجب أن يبين المعلم لطلابه أنه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين، فثمة تصوّر ذهني تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة إلى عقله، فقد يرى أشياء أو يسمع أصواتاً تبعثها الكلمات، وتعكسها الأحداث والأفكار، كل ذلك لمساعدة الطالب ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ، مما يساعده في فهمه وتذوقه، الأمر الذي يعطي للنص كلا ينبض بالحياة (الحوامدة، ٢٠٢١).

٧. نتائج الدّراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي*
التجريبية	٣٣	٩,٢١	٤,٢٠	١٦,٢٤	١,٤٨
الضابطة	٣٢	١٠,٢٥	٤,٧٤	١٣,٦٩	١,٥٥
الكلية	٦٥	٩,٧٢	٤,٤٧	١٤,٩٨	١,٩٨

*العلامة القصوى (٢٠)

يُلاحظ من جدول (١) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي في مهارات القراءة الناقدة مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري في أداء أفراد الدّراسة البعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقاً لاستراتيجية التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (1-Way ANCOVA)، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفرق الظاهرية في أداء أفراد الدّراسة البعدي في مهارات القراءة الناقدة مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقاً لاستراتيجية التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأداء القبلي	٣٨,٣٥٩	١	٣٨,٣٥٩	٢٢,٣١٥	٠,٠٠٠	٠,٢٦٥
استراتيجية التدريس	١١٩,٩٥١	١	١١٩,٩٥١	٦٩,٧٨٠	٠,٠٠٠	٠,٥٣٠
الخطأ	١٠٦,٥٧٧	٦٢	١,٧١٩			
الكلية المعدل	٢٥٠,٩٨٥	٦٤				

يُلاحظ من جدول (٢) وجود فرق دال إحصائياً بين وسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة يعزى إلى استراتيجية التدريس، وتشير قيمة مربع إيتا ($0,530$) إلى أنّ استراتيجية التدريس تفسر ما نسبته (53%) من تباين الأداء في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة. وللمقارنة بين وسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة، حسب الوسيطان الحسابيان المعدلان، والانحرافان المعياريان، والخطآن المعياريان وفقاً لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) الوسيطان الحسابيان والانحرافان المعياريان والخطآن المعياريان للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغير التابع	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري
مهارات القراءة الناقدة مجتمعة	التجريبية	١٦,٢٤	١,٤٨	١٦,٣٣	٠,٢٣
	الضابطة	١٣,٦٩	١,٥٥	١٣,٦٠	٠,٢٣

يُلاحظ من جدول (٣) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية. وحسب نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (٢)، فإنّ لاستراتيجية الكيتسو أثراً دالاً إحصائياً في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة مجتمعة. وبناءً عليه، فإنّ لاستراتيجية الكيتسو أثراً دالاً إحصائياً في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة.

وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

المتغير	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			الوسيط الحسابي*	الانحراف المعياري	الوسيط الحسابي*	الانحراف المعياري
التمييز	التجريبية	٣٣	٣,١٢	١,٦٢	٤,٥٢	٠,٧٦
	الضابطة	٣٢	٣,٢٥	١,٤٨	٣,٤٧	٠,٥١
	الكلية	٦٥	٣,١٨	١,٥٤	٤,٠٠	٠,٨٣
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	التجريبية	٣٣	١,٩٧	١,١٠	٤,٣٠	٠,٦٤
	الضابطة	٣٢	٢,٣٨	١,٢١	٣,٨٨	٠,٤٢
	الكلية	٦٥	٢,١٧	١,١٧	٤,٠٩	٠,٥٨
العلاقة بين الأسباب والنتائج	التجريبية	٣٣	١,٩٤	١,٠٩	٣,٤٥	٠,٥٦
	الضابطة	٣٢	٢,٠٩	١,٣٠	٣,٠٦	٠,٧٢
	الكلية	٦٥	٢,٠٢	١,١٩	٣,٢٦	٠,٦٧
عمل استنتاجات	التجريبية	٣٣	٢,١٨	١,١٨	٣,٩٧	٠,٨١
	الضابطة	٣٢	٢,٥٣	١,١٩	٣,٢٨	٠,٦٣
	الكلية	٦٥	٢,٣٥	١,١٩	٣,٦٣	٠,٨
الكلية	التجريبية	٣٣	٩,٢١	٤,٢٠	١٦,٢٤	١,٤٨
	الضابطة	٣٢	١٠,٢٥	٤,٧٤	١٣,٦٩	١,٥٥
	الكلية	٦٥	٩,٧٢	٤,٤٧	١٤,٩٨	١,٩٨

*العلامة القصوى لمهارة للتمييز (٦)، ولمهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف (٥)، ولمهارة العلاقة بين الأسباب والنتائج (٤)، ولمهارة عمل استنتاجات (٥).

يُلاحظ من جدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة لصالح المجموعة التجريبية. واختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات القراءة الناقدة الأربع (التركيبية الخطية)، وفقاً لاستراتيجية

التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (1-Way MANCOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥) اختبار (Hotelling's Trace) لأثر استراتيجيّة التدريس في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
استراتيجية التدريس	.٤٤	١٨,٠٠	٤	٥٦		٠,٥٦

يُلاحظ من جدول (٥) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير استراتيجيّة التدريس على مهارات القراءة الناقدة الأربع (مجتمعة: التركيبة الخطية) (٠,٥٦) إلى أنّ متغير استراتيجيّة التدريس يفسر ما نسبته (٥٦٪) من تباين الأداء في مهارات القراءة الناقدة الأربع مجتمعة. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة بعد ضبط أثر الأداء القبلي، وفقًا لاستراتيجيّة التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات القراءة الناقدة الأربع بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقًا لاستراتيجيّة التدريس

التباين	مهارات القراءة الناقدة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التمييز - قبلي	التمييز	٠,٩٥٦	١	٠,٩٥٦	٢,٣٥٥	٠,١٣٠	٠,٠٢٨
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٠,٩٧٤	١	٠,٩٧٤	٣,٧٤٥	٠,٠٥٨	٠,٠٦٠
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	٠,١٣٠	١	٠,١٣٠	٠,٤٣٠	٠,٥١٥	٠,٠٠٧
	عمل استنتاجات	١,٣٨٨	١	١,٣٨٨	٣,٣٩١	٠,٠٧١	٠,٠٥٤
تحديد أوجه الشبه والاختلاف - قبلي	التمييز	٠,٤٧٠	١	٠,٤٧٠	١,١٥٩	٠,٢٨٦	٠,٠١٩
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٠,٣٨٠	١	٠,٣٨٠	١,٤٦٠	٠,٢٣٢	٠,٠٢٤
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	٠,٢٢٣	١	٠,٢٢٣	٠,٧٣٦	٠,٣٩٤	٠,٠١٢
	عمل استنتاجات	٠,٧٩٠	١	٠,٧٩٠	١,٩٣١	٠,١٧٠	٠,٠٣٢
العلاقة بين الأسباب والنتائج - قبلي	التمييز	١,١٦٥	١	١,١٦٥	٢,٨٧٠	٠,٠٩٦	٠,٠٤٦
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٠,٢٩٠	١	٠,٢٩٠	١,١١٤	٠,٢٩٦	٠,٠١٩
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	١,٤٨١	١	١,٤٨١	٤,٨٨٧	٠,٠٣١	٠,٠٧٦
	عمل استنتاجات	٣,٨٠٩	١	٣,٨٠٩	٩,٣٠٦	٠,٠٠٣	٠,١٣٦
عمل استنتاجات - قبلي	التمييز	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨	٠,٠٠٠
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠١٤	٠,٩٠٧	٠,٠٠٠
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	٠,١٥٤	١	٠,١٥٤	٠,٥٠٦	٠,٤٧٩	٠,٠٠٩
	عمل استنتاجات	٠,٥٩٤	١	٠,٥٩٤	١,٤٥٢	٠,٢٣٣	٠,٠٢٤
الاستراتيجية	التمييز	١٨,١٥٥	١	١٨,١٥٥	٤٤,٧٣٧	٠,٠٠٠	٠,٤٣١
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٣,٦٨٧	١	٣,٦٨٧	١٤,١٧٤	٠,٠٠٠	٠,١٩٤
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	٢,٦٣١	١	٢,٦٣١	٨,٦٨١	٠,٠٠٥	٠,١٢٨
	عمل استنتاجات	٧,٢٤٨	١	٧,٢٤٨	١٧,٧٠٦	٠,٠٠٠	٠,٢٣١

الخطأ	التمييز	٢٣,٩٤٣	٥٩	٠,٤٠٦
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	١٥,٣٤٩	٥٩	٠,٢٦٠
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	١٧,٨٨٤	٥٩	٠,٣٠٣
	عمل استنتاجات	٢٤,١٥١	٥٩	٠,٤٠٩
الكل المعدل	التمييز	٤٤,٠٠٠	٦٤	
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٢١,٤٤٦	٦٤	
	العلاقة بين الأسباب والنتائج	٢٨,٥٥٤	٦٤	
	عمل استنتاجات	٤١,١٣٨	٦٤	

يُلاحظ من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة تعزى إلى استراتيجية التدريس. وتشير قيم مربع إيتا (η^2) (٠,٢٣١، ٠,١٢٨، ٠,١٩٤، ٠,٤٣١)، إلى أنَّ متغير استراتيجية التدريس يفسر ما نسبته (٢٣,١٪، ١٢,٨٪، ١٩,٤٪، ٤٣,١٪) من التباين في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات: (التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات) على التوالي.

وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة، حسبت الأوساط الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة، وفقاً لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٧) يبيِّن ذلك.

جدول (٧) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع منفردة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغير	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التمييز	التجريبية	٤,٥٢	٠,٧٦	٤,٥٤	٠,١١
	الضابطة	٣,٤٧	٠,٥١	٣,٤٤	٠,١٢
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	التجريبية	٤,٣	٠,٦٤	٤,٣٤	٠,٠٩
	الضابطة	٣,٨٨	٠,٤٢	٣,٨٤	٠,٠٩
العلاقة بين الأسباب والنتائج	التجريبية	٣,٤٥	٠,٥٦	٣,٤٧	٠,١
	الضابطة	٣,٠٦	٠,٧٢	٣,٠٥	٠,١
عمل استنتاجات	الضابطة	٣,٩٧	٠,٨١	٣,٩٧	٠,١١
	التجريبية	٣,٢٨	٠,٦٣	٣,٢٨	٠,١٢

يُلاحظ من جدول (٧) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الناقدة الأربع لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات جدول (٦) (One-way MANCOVA)، فإنَّ لاستراتيجية الكيتسو أثرًا دالاً إحصائياً في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة الأربع (التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات).

ويعزو الباحثان أنَّ هذه الفروق في مهارات القراءة الناقدة إلى عدد من العوامل والأسباب:

- أسهمت استراتيجية الكيتسو في زيادة فاعلية المعلم من إدارة الموقف التعليمي، والتعامل في الصف الدراسي؛ وأسهمت في زيادة تركيز المعلم حول أهم نقاط القوة لديه، وأسهم المعلم بضمان تحقيق الأهداف بتوجيه النقاش والحوار الصفي، وقد أظهر الطلاب اتجاهات إيجابية وتقديراً نحو استخدام الاستراتيجية وأدواتها، وعبروا صراحة أنَّهم حصلوا في استراتيجية الكيتسو على فرصة مناسبة وقيمة للتعبير عن آرائهم، ولم يكن ذلك في السابق، وقدرتهم على المشاركة في الأنشطة والفعاليات، وشجعوا على استخدامها على اعتبار أنَّهم شركاء في التعلم، وليسوا فقط مصدر

لتزويد المعلومات، الذي أتاح الفرصة أمامهم لدعم اعتقادهم وإيمانهم بقدراتهم. وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة (Njiraini, 2015; AlAbbasi & Stelma, 2018).

— أعطت استراتيجيّة الكيتسو الوقت الكافي، وشجّعت الطلاب الأقل ثقة بأنفسهم على المشاركة وبفاعليّة أكثر، ومنحت كل طالب منهم فرصة عادلة ومتساوية تضمن مشاركة الجميع، وهذه من مميزات الاستراتيجية والتي جعلتهم قادرين على كتابة أفكارهم، ومن ثم القيام بتوضيحها أمام زملائهم، ومشاركتها معهم، وتبادل الاطلاع على أفكار بعضهم بعضاً، ومن يمتلك منهم الأفكار نفسها، وجعلهم يفكرون كمجموعة تعاونية بشكل تشاركي في هذه الأفكار، والتفاعل والمشاركة في العمل الجماعيّ يعتبر أفضل من القراءة الفرديّة، وبحسّن فهم الطلاب، ومشاركة الخبرات. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Johnson & Johnson, 1999; Dyson, 2000; Behjat, 2011).

— استطاعت استراتيجيّة الكيتسو تطوير عملية التدريب، من خلال عملية التفاعل والمشاركة، فقد دربت الاستراتيجية الطلاب على مهارة المراقبة الذاتية، وهي من مهارات ما وراء المعرفة التي ساعدتهم في تعلم كيف يتعلمون، ومراقبة تفكيرهم خلال الحوار والمناقشات الجماعيّة، وتتضمن وعي الطلبة بذواتهم وأهدافهم، ومراجعة طرائق تفكيرهم، ومراقبة تعلمهم، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم والتحكّم الذاتي النشط فيها، وتوجيهها، وإصلاح فهمهم. واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (Gibson, 2004; Follmer, 2017).

— أسهمت استراتيجيّة الكيتسو من خلال تدريب الطلاب على طرح الأسئلة لربط مضمون النص بمعرفة الطلاب السابقة، وذلك في توجيه الانتباه مباشرة إلى عناصر النص المقروء الأكثر أهمية ويقوم القارئ بعمل استنتاجات، مما عزّز فهمهم للنص، وتدفع أيضاً أنواع من الأسئلة للتنبؤ بمضمون أجزاء من النص الأخرى أو استكشاف وجهة نظر الكاتب وغرضه (الحوامدة، ٢٠٢١). ويؤكد جيبسون (Gibson, 2004) أن الطلبة أكثر وعياً بمستوى الفهم حول النص، وأكثر قدرة على تقييم مستوى استنتاجاتهم واستدلالاتهم عند طرح أسئلة خاصة بهم حول النص؛ فتعليم الطلبة كيفية صنع استنتاجات صحيحة في الغالب يتطلب وضع إجراءات محددة أو التفكير بصوت مسموع حول (المائدة)، وقد أسهمت استراتيجيّة الكيتسو في توفيره للطلاب؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مستوى الطلاب إيجابياً في المستويات العليا لمهارات فهم المقروء.

— أثّرت استراتيجيّة الكيتسو للطلاب التفاعل مع النص المقروء ومع أقرانهم والمعلم، فخاصية التعلم الجماعيّ في الاستراتيجية ساعدت الطلاب على المشاركة والمساهمة بوجهات نظرهم، التي وفّرت لهم فرصة تحقيق فهم عميق لمضامين النصوص المقروءة، وأسهم ذلك إيجابياً في زيادة مهارات القراءة الناقدة لديهم، ورفع من قدرتهم على تمييز الجمل، وتحديد أنواعها بفاعلية، وإدراكهم العلاقات فيما بينها. واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (عبد الباري، ٢٠١٦؛ الحوامدة، ٢٠٢١؛ Fan, 2010).

— يستند تصميم استراتيجيّة الكيتسو إلى مبدأ الشجرة النامية؛ التي تتكون من الجذع، والفروع (الأغصان) والأوراق، وتعمل تلك الأجزاء بأن يكتب على الأوراق الأفكار، ويتم عرضها في الصف الدراسي، وقد ساعدت الأوراق مختلفة الألوان في زيادة تركيز الطلاب على مضمون النص والفهم، وذلك بطرق إيجابية وأكثر إنتاجية من خلال السير في النقاشات في الطرق المتاحة والمحتملة (Alabbasi, 2017). وكذلك ساعدت في توليد عمليات ذهنية أوسع؛ من تحديد أماكن وضع الأوراق على أغصان الشجرة (الكيتسو ketso)، وساهمت الصورة البصرية في إدراك الأفكار المتنوعة داخل النص الواحد والروابط بين الجمل (Furlong & Tippet, 2013).

— أسهمت خطوات وإجراءات استراتيجيّة الكيتسو في بناء المعرفة حول النص المقروء وما يتضمنه من تحديات، وتقديم الحلول لها، وقد أكد كيتزينغر (Kitzinger, 1995) أن الأسلوب في استراتيجية الكيتسو المصمم بعناية والتوظيف الدقيق، ومعالجة النصوص وطرق تحليلها وعمليات الإدماج، سمح بتوليد النقاشات الفعالة لمضمون النصوص التي تفضي إلى معاني تحليليّة وتفسيرية ومعالجة جماعية لها، وأظهرت دراسة كيم وهال (Kim & Hall, 2002) التي اتفقت نتيجتها مع نتيجة الدراسة الحالية تحسّن قدرات الطلبة اللغويّة نتيجة التفاعل والتعاون والتشارك الجماعيّ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد وآخرين (٢٠٢٠) في إسهام القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه كاباك (Kaback, 2003) أنّ التفاعل في القراءة هو الأساس الذي تبنى عليه النظرية التفاعلية (Interactive)، وأكدت النظرية أنّ أفضل فهم هو الذي يحدث عند

تشجيع القراء على التحدث مع النص المقروء، والتفاعل معًا، وخاصة التفاعل مع الطلاب الأكثر معرفة أو قدرة الذين يؤثرون في طريقة تفكيرهم، وتحليلهم للمواقف المختلفة، ومشاركتهم في النشاطات المتنوعة أثناء التعلم، حيث تعد وسائل مهمة تعمل على تطوير فهمهم لما يقرؤون، فاستراتيجية الكيتسو تشاركية تفاعلية.

٨. التوصيات

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

١. الدعوة إلى ضرورة اعتماد استراتيجية الكيتسو (ketso) في تعليم المهارات اللغوية عامة، ومهارات القراءة الناقدة خاصة، وتشجيع معلمي اللغة العربية على استخدامها.
٢. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث عن فاعلية استراتيجية الكيتسو في تحسين مهارات لغوية أخرى وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- أبو صوابين، راشد. (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٤ (١)، ٧١-٩١.
- الحارثي، غزيل. (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الطائف.
- الحوامدة، محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٢)، ١١٣-١٢٧.
- الحوامدة، محمد. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الكيتسو في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السابع الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٨ (٣)، ١-٢٠.
- السليتي، فراس. (٢٠٠٦). *التفكير الناقد والإبداع*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- السليتي، فراس. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٧ (٣)، ٣٧٢-٣٩٥.
- السنانة، لطيفة. (٢٠١٦). فاعلية التعليم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٢٤)، ٤٤-٦٤.
- السيد، محمود. (١٩٩٨). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عاشور، راتب، والحوامدة، محمد. (٢٠٠٧). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط ٢). عمان: دار المسيرة.
- عبد الحميد، أماني. (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٢، ٧٥-٢٥.
- عبدالباري، ماهر. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٢)، ٤٤٣-٤٨٤.
- عصر، حسني. (٢٠٠٠). *الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الغامدي، سلطان. (٢٠٢١). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١ (٢٣٧)، ٢٠٥-٢٦١.
- لافي، سعيد. (٢٠٠٦). *القراءة وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، رحاب، وحافظ، وحيد، وعلي، علا. (٢٠٢٠). استخدام القراءة التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، ٣١* (١٢٣)، ٦٢٥-٦٥٤.

مناصرة، يوسف. (٢٠٠٥). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. *مجلة القراءة والمعرفة، ٤٣*، ٨٨-١٢٩.

References

- Alabbasi, D. (2017). The experiences of Saudi female teachers using technology in primary schools in Saudi Arabia [Doctoral dissertation]. University of Manchester, UK.
- AlAbbasi, D., & Stelma, J. (2018). Using Ketso in qualitative research with female Saudi teachers. *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research, 19*(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2930>
- Bates, J. (2016). Ketso: A new tool for extension professionals. *Journal of Extension, 54*(1). Retrieved from: <https://joe.org/joe/2016/february/t6.php>
- Behjat, F. (2011). Reading through interaction: From individualistic reading comprehension to collaborading. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(3), 239-245.
- Carter, C. (1997). Why reciprocal teaching. *Educational Leadership, 54*(6), 64-68.
- Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). Focus group reactions to three definitions of reading (as originally developed in support of NARAP goal 1). Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assessment Projects.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Bono, E. (2009). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Penguin.
- Doran, R. L. (1980). *Basic measurement and evaluation of science education*. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Dyson, A. H. (2006). Linking writing and community development through the children's. In *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 127).
- Fan, Y. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science, 6*(8), 19-29.
- Follmer, D. (2017). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 53*(1), 42-60.
- Furlong, C., & Tippet, J. (2013). Returning knowledge to the community: An innovative approach to sharing knowledge about drinking water practices in a peri-urban community. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development, 3*(4), 629-637.
- Gibson, A. (2004). Reading for meaning: Tutoring elementary students to enhance comprehension. *The Tutor Newsletter*, Spring, 1-12.
- Harris, A., & Hodges, W. (1998). Definitions of critical thinking. Retrieved July 5, 2013, from: <http://www.kcmetro.com.us>

- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaback, S. (2003). Lessons from Ellen: A case study investigation of comprehension strategy instruction in action [Doctoral dissertation]. The University of Maine, USA.
- Ketso. (2019). Examples and case studies. Retrieved December 10, 2021, from: www.ketso.com
- Kim, D., & Hall, J. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(3), 332-348.
- Kitsinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Maguire, P. (2000). *Doing participatory research: A feminist approach*. Amherst: The Center for International Education.
- McIntosh, A., & Cockburn-Wooten, C. (2016). Using Ketso for engaged tourism scholarship. *Annals of Tourism Research*, 56, 148-151.
- Njiraini, N. (2015). Exploring the importance of critical thinking in creating capabilities for self-reliance in international community development: A Kenyan context [Doctoral dissertation]. University of Glasgow, UK.
- Shahrokh, T. (2014). *Knowledge from the margins: An anthology from a global network on participatory practice and policy influence*. Retrieved from: <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/4199>
- Tierney, J. (2005). *Reading strategies and practices* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Tippett, J., & How, F. (2011). *Ketso guide*. Manchester, UK: Ketso Ltd.
- Tippett, J., Handley, J., & Ravetz, J. (2007). Meeting the challenges of sustainable development: A conceptual appraisal of a new methodology for participatory ecological planning. *Progress in Planning*, 67, 9-98.
- Tritz, J. (2014). Participatory research: A tool for extension educators. *Journal of Extension*, 52(4). Retrieved from: <https://www.joe.org/joc/2014/august/tt5.php>