

**فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي في
تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي
لدى طالبات الدراسات العليا**

إعداد

د/ خديجة محمد عمر حاجي

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

أوتقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة طيبة

فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات الدراسات العليا

خديجة محمد عمر حاجي

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة

طيبة

البريد الإلكتروني: kmohammed@taibahu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة، البالغ عددهن (٢٧) طالبة، فأعدت الباحثة قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب هذه المرحلة، واستراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي، إضافة لاختبار مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي، واتبعت المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، فتم تطبيق الاختبار قبلًا، ثم تطبيق الاستراتيجية، ثم الاختبار البعدي. وباستخراج البيانات، ومعالجتها باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات الدرجات في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الناقدة ككل ومهارات الاستنتاج، والتمييز، والتقويم على حدة لصالح الاختبار البعدي، وبلغ حجم أثر الاستراتيجية وفق مربع إيتا (٠,٩٤)، وكانت نسبة الكسب المعدل لبلاك (٣٨,١)، وهي قيم مقبولة، تؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي، وفي ضوءها أوصت الباحثة بإدراج هذه الاستراتيجية ضمن مقررات برامج الماجستير التربوي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الجمعي - القراءة الناقدة - الخطاب الأكاديمي التربوي - الدراسات العليا.



The Effectiveness of a Strategy Based on The Collective Thinking Approach in Developing Critical Reading Skills of Educational Academic Discourse Among Female Graduate Students

Khadija Muhammad Omar Haji

Associate Professor - Department of Curricula, Teaching Methods and Educational Technologies - College of Education - Taibah University

Email: kmohammed@taibahu.edu.sa

ABSTRACT

The study aimed to develop critical reading skills of educational academic discourse among female students of the master's degree in Arabic Language Curricula and Teaching Methods at Taibah University, numbering (27) students. The researcher prepared a list of critical reading skills necessary for students at this stage, and a strategy based on the collective thinking approach, in addition to testing critical reading skills of educational academic discourse. She followed the single-group experimental approach, so the test was applied pre-test, then the strategy was applied, then the post-test. By extracting the data and processing it using (t) test for related samples, the results showed statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores in the pre- and post-tests for critical reading skills as a whole and the skills of inference, discrimination, and evaluation separately in favor of the post-test. The effect size of the strategy according to Eta square was (0.94), and the adjusted gain ratio for Black was (1.38), which are acceptable values that confirm the effectiveness of the proposed strategy in developing critical reading skills of educational academic discourse. Considering this, the researcher recommended including this strategy in the curricula of educational master's programs.

Keywords: collective thinking - critical reading - educational academic discourse - graduate students.

مقدمة:

القراءة مهارة لغوية جوهرية، وهي من أهم مهارات اللغة التي ينبغي أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها، وهي تستمد أهميتها من قيمتها، ودورها في بناء الفكر الإنساني؛ فيها يتصل الإنسان بأخيه الإنسان، وبها تُستمد المعارف والعلوم، وتنقل الثقافات، وفي العصر الحالي تزداد أهمية القراءة نتيجة لتسارع معدلات الإنتاج المعرفي والفكري، ولن تتمكن المجتمعات المعاصرة من مواكبة هذا التطور بدون التمكن من القراءة، وخاصة القراءة الناقدة.

إن القراءة الناقدة أحد المطالب الرئيسية في المجتمعات المعاصرة؛ لحاجتها للمواطن القادر على فحص الإنتاج المعرفي المتنامي، وما يشتمل عليه من أفكار ورؤى متنوعة، والإسهام في معالجة مشكلاتها؛ فالقراءة الناقدة من مستويات القراءة العليا، وهي تتضمن المستوى الحرفي الذي يتناول ما ورد في الإنتاج المعرفي بصورة مباشرة، والمستوى التفسيري الذي يعنى ببيان ما تضمنه هذا الإنتاج من عبارات ومعان وتوضيحيها، إضافة للمستوى الاستنتاجي من حيث تناول الأفكار الصريحة والضمنية، واستخلاص ما بينها من روابط، كما تشمل القراءة الناقدة مستوى تحليل الإنتاج المعرفي والاستدلال على قضاياها والبرهنة عليها. وإن كانت القراءة الناقدة تتضمن المستويات السابقة لها، فهي أيضاً تتكامل مع القراءة التذوقية والإبداعية، فلا تذوق ولا إبداع دون نقد.

ونظراً لما تمثله القراءة الناقدة من أهمية كبرى في فحص الإنتاج المعرفي، فقد لاقى عناية المختصين والباحثين ببيان مفهومها وطبيعتها، وتحديد مهاراتها؛ فذكر شحاتة والنجار (2011، 237) أن القراءة الناقدة هي التي يقيم بها القارئ المادة التي يقرأها من حيث صدقها، وجمالها، وفائدتها، أو أي قيمة أخرى، ووضح عيسى وأبو المعاطي (2013، 256) أن مهارات القراءة الناقدة نوعان: مهارات أساسية، تشمل تحديد الأفكار الرئيسية لل فقرات وللنص ككل، وتحديد أسلوب تنظيم الأفكار، وأساليب الانتقال من فكرة لفكرة ومن فقرة لفقرة؛ لتمييز العلاقات بينها، وإدراك التفاصيل الفرعية الداعمة داخل النص. ومهارات عليا، تشمل: تحديد الأفكار الضمنية واستخلاص النتائج، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتقييم الدلائل والبراهين، وتفسير اللغة الرمزية أو المجازية بالنص القرآني، وتحديد الأفكار الخاطئة والمعاني العاطفية.

وأضاف السلي (2020، 124) أن القراءة الناقدة عملية عقلية، تتطلب من القارئ التمكن من مهارات متعددة كالتمييز بين الأفكار، وتحليلها، وتفسيرها، وربطها بخبراته السابقة، ونقدها، وإصدار الأحكام عليها، وتقويمها، وأنها تتضمن عمليتين متكاملتين، هما التحليل والتقويم؛ ففي التحليل يتعرف القارئ على المعاني والأفكار الصريحة والضمنية، والرئيسية والفرعية، والحقائق والآراء، والتفسيرات المنطقية وغير المنطقية، أما في التقويم فيحكم القارئ على المادة المقروءة وفقاً لمعايير مرتبطة بالمادة المقروءة، واستنتاجات مبنية على عملية التحليل.

ويُعد التمكن من مهارات القراءة الناقدة مطلب أساسي، وحاسم لتحقيق النجاح الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا؛ فالخطاب الأكاديمي التربوي محور رئيس في الدراسات العليا، وهو من أكثر أنماط الخطاب تأثيراً في الفكر التربوي بما يتضمنه من رؤى وتصورات بحثية أصيلة، حيث لا تقتصر قراءة هذا الخطاب على وصف، وتحليل الأبنية اللغوية، والأنساق الثقافية الكامنة وراء العلامة النصية في علاقتها ببنية الخطاب، بل تتعداه إلى عملية النقد، وزيادة مساحة الاتصال الفكري بين المُخاطَب والمُخاطَب لفهم العلاقات القائمة في الخطاب، واستيعاب مضمونه، وتفسيره وتعليل تعلق الأنساق بأغراضها تصريحاً أو تضميناً، وتحديد الحقائق، وتقييم الآراء.

ونقد المقروء يعني أساسًا أن يعطي القارئ رؤيته فيما يقرأ، فيبني المعنى النصي انطلاقًا من رؤيته الخلفية، وما امتلكه من مهارات تحليلية وتقويمية لطالما رسخها في مرحلة سابقة بعمليات ونشاطات قرائية أخرى، وهو ما سيملكه لاحقًا من أن يصبح قارئًا نموذجيًا متحررًا من التبعية، وباحثًا منطلقًا إلى مجالات بحثية أوسع، وفاعلاً في إنتاج خطاب أكاديمي تربوي جديد (بوقرة، 2016، 15).

ولتسليط الضوء على العلاقة بين الخطاب الأكاديمي التربوي ومهارات القراءة الناقدة أجرت Rahmani (2022) دراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي، حيث استطلعت آراء (39) طالبًا من طلاب برنامج ماجستير طرق التدريس بجامعة سعيدة في الجزائر، وحللت نماذجًا من كتاباتهم، وتوصلت النتائج إلى أن تمكن طلاب الدراسات العليا من مهارات القراءة الناقدة يعزز مهارات استنباط الأفكار والمفاهيم من الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتفسيرها، وتميز أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتقويمها، لتوليد معرفة جديدة وإعادة صياغتها في خطاب جديد، أي أن كتابة خطاب أكاديمي تربوي جيد تتطلب قراءة ناقدة فعالة.

وفي ذات السياق أكدت نتائج دراسية (2021) Shamida et al و (2023) Ashurali أن مهارات القراءة الناقدة من المهارات الحاسمة لتحقيق النجاح الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، وربطت بين ضعف مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب هذه المرحلة وتسربهم من برامج الماجستير والدكتوراه، أو طول فترة الدراسة في البرنامج، وهذا استنزاف لجهود برامج الدراسات العليا وأهدافها.

ورغم أهمية القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي، وضرورة تمكن طلاب الدراسات العليا من مهاراتها إلا أن الواقع يشير إلى افتقارهم لتلك المهارات في عدة جوانب مثل التحليل واستخلاص الاستنتاجات، وتحديد العلاقات، وتقييم الحجج والاستدلال، وتقييم المصادر، وتدوين الملاحظات، وقد أكدت ذلك نتائج العديد من الدراسات، فعلى سبيل المثال أجرى عيسى وأبو المعاطي (2013) دراسة وصفية بهدف تعرف مستوى القراءة الناقدة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الطائف، وب تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس الوعي باستراتيجيات القراءة الناقدة على (135) طالبًا، أسفرت النتائج عن أن نسبة امتلاك العينة لمهارات القراءة الناقدة تراوحت بين (31.11-43.44%) للمهارات الفرعية، وبلغت النسبة الكلية 38.67% مما يشير إلى تدني مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الدراسات العليا.

كما أعدت Anuar and Sidhu (2017) دراسة كمية نوعية بهدف تقييم الأداء المتصور والأداء الفعلي في مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الدراسات العليا، فتم تصميم استبانة تقيس مهارات القراءة الناقدة التي يمارسها هؤلاء الطلاب، ممثلة في (39) مهارة تندرج تحت التحليل والتركيب والتقويم، وطبقها على (30) طالبًا من طلاب الماجستير والدكتوراه في جامعة حكومية بماليزيا، وأجرت مقابلة مع عينة قصدية تكونت من طالبين من طلاب العينة، وأسفرت النتائج عن فرق كبير بين متوسطي درجات تصورات الطلاب عن أدائهم حيث كان مرتفعًا- وأدائهم الفعلي الذي كان منخفضًا، مما يؤكد ضعف هؤلاء الطلاب في مهارات القراءة الناقدة، وحاجتهم إلى تنميتها.

وفي دراسة مماثلة سعى Shamida et al (2021) إلى تقييم الأداء المتصور والأداء الفعلي في مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الدراسات العليا، فتم إعداد استبانة لقياس تصور الطلاب عن

مهاراتهم في القراءة الناقدة: التلخيص، واستخلاص النتائج، والاستنتاج، وإعادة الصياغة، كما تم إعداد اختبار يقيس أداءهم الفعلي في هذه المهارات، وطبق على عينة قوامها (50) طالبًا من طالبات الدراسات العليا بجامعة خاصة في بيتالينج جايا بماليزيا، وأسفرت النتائج عن فرق كبير بين متوسطي درجات تصورات الطلاب عن أدائهم -حيث كان مرتفعًا- وأدائهم الفعلي الذي كان منخفضًا في المهارات الأربعة، وهذا يعني أن الطلاب لديهم وعي كامل بكيفية التعامل مع الخطاب الأكاديمي، ولكنهم يواجهون مشاكل في التعامل معه، مما يؤكد ضعفهم في مهارات القراءة الناقدة، وحاجتهم إلى تنميتها بأساليب واستراتيجيات مبتكرة.

وفي ذات السياق أجرى Nguyen and Tran (2024) دراسة للتحقيق من درجة استخدام طلاب الماجستير لاستراتيجيات مهارات القراءة النقدية من خلال الاستبانة والمقابلة، وطبقت الدراسة على (30) طالب ماجستير و (5) محاضرين في شعبة اللغة الإنجليزية بجامعة ثو داو موت في فيتنام، وأكدت النتائج ضعف عينة الدراسة في مهارات تقييم المصادر، وتدوين الملاحظات، التي تعتبر ضرورية في كتابة مراجعة الأدبيات لورقة بحثية أو أطروحة، وأوصى الباحثان بضرورة تدريس مهارات القراءة النقدية بطرق واستراتيجيات فعالة منذ بداية برنامج الماجستير لمساعدة الطلاب على تطوير مهارات القراءة الناقدة لديهم، ودعمهم في القيام بمشاريعهم البحثية.

وانطلاقًا من واقع مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طلاب الدراسات العليا، وضرورة علاج مشكلة ضعفهم في هذه المهارات، أوصت العديد من الدراسات بتنميتها بالاستراتيجيات المبتكرة التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة كدراسات: عيسى وأبي المعاطي (2013) Anuar and Sidhu (2017) و Shamida et al (2021) و Nguyen and Tran (2024).

وإذا كانت القراءة الناقدة ركيزة جوهرية لتطبيق المنهجية العلمية في قراءة الخطاب الأكاديمي التربوي ونقده نقدًا موضوعيًا، ومطلبًا رئيسًا لطلاب الدراسات العليا ونجاحهم الأكاديمي، فإن استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي تمثل هي الأخرى أهمية لهؤلاء الطلاب، لا يمكن اغفالها، فهي منسجمة مع خصائص هؤلاء الطلاب، ومواءمة لطبيعة التكاليف والمهام التي تسند إليهم، وفاعلة في جودة مشاريعهم البحثية ونجاحهم الأكاديمي، ومرد هذا الانسجام والمواءمة والفاعلية عائد لكونها استراتيجيات تربوية حديثة استندت على فلسفات ومبادئ النظرية البنائية، ونظرية النمو الاجتماعي لفيجوتسكي، ونظرية الحوار، ونظرية المرونة المعرفية، بهدف تنمية مهارات الاستماع الناقد، والمناقشة الموجهة، وفتح المجال لوجهات النظر المتعددة، وتقليل التحيزات الفردية وتقويم الحجج، والتشارك في اقتراح البدائل والالتزام، وتحمل المسؤولية تجاه الجماعة مما يزيد من فرص اتخاذ قرارات تعاونية جماعية أكثر جودة، وإنتاج أفكار إبداعية. (فراج، 2012، 329؛ ومحمود، 2024، 60).

إن العلاقة بين استراتيجيات التفكير الجمعي القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي علاقة إيجابية تكاملية؛ فالقراءة الناقد تستهدف عدم التسليم بصحة قضية ما أو رأي إلا إذا أعمل المخاطب عقله وتفكيره فيها تميزًا ونقدًا وتحريًا للصواب، واستراتيجيات التفكير الجمعي تعزز هذا الهدف بتضافر عدة عقول في فحص القضية الواحدة بتحليلها والنقاش المستمر لكافة الاحتمالات المرتبطة بها، وتبادل الأفكار، ووجهات النظر المختلفة حولها، والاستفادة من المعرفة والخبرات المتنوعة لأفراد المجموعة، وصولاً للحكم عليها حكمًا جمعيًا صحيحًا. وقد ذكر العبيدي ومحمود (2023، 351) أن من أسس استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي التركيز على الطلاب،

وجعلهم محورًا جماعيًا تكامليًا للعملية التعليمية، على اعتبار أن الأفكار الناتجة عن العقل الجمعي هي نتاج عمل عدة عقول، استفادت من الخبرات المتنوعة بين طلاب المجموعة، وإمكاناتهم المتباينة، التي قد يعجز التفكير الفردي عن الوصول إليها.

كما تهتم استراتيجيات التفكير الجمعي بالدراسة الشاملة للقضية الواحدة من مختلف أبعادها المتعددة دون الاقتصار على منظور واحد (شيماء مصطفى وآخرون، 2023، 290)، وهو ما تعتمد عليه القراءة الناقدة، إذ تهتم بالخطاب المقروء بدراسة أبعاده اللغوية والفكرية والمنهجية في ضوء مجالات تربوية مختلفة. إضافة إلى أن هذه الاستراتيجيات تدعو إلى المرونة الفكرية، ونبذ التعصب واشتراك الطلاب معًا في الحوار والتحليل والاستنتاج والتقييم الموضوعي (محمود، 2024، 61)، وهذه خاصية رئيسة في القراءة الناقدة، التي تدعو إلى التفكير في مشكلة الخطاب الأكاديمي التربوي، وتحليلها ونقدها بموضوعية وفق معايير محددة.

ولما تقدم من أهمية القراءة الناقدة في مرحلة الدراسات العليا وضرورتها للخطاب الأكاديمي التربوي، وعلاقتها الإيجابية بالتفكير الجمعي، ولقلة عدد الدراسات التي استهدفت تنميتها لدى طلاب هذه المرحلة تحديدًا؛ ترى الباحثة أن توظيف بعض استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي كاستراتيجية العمل في فرق، واستراتيجية دلفي، واستراتيجية خرائط التفكير، واستراتيجية المنتج الجمعي، واستراتيجية حلقات البحث العلمية، واستراتيجية طرح الأسئلة التشاركية يمكن أن يُسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طلاب الدراسات العليا، خاصة أن نتائج عدة دراسات أكدت فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحقيق نتائج تعلم مختلفة وفي مراحل تعليمية متنوعة كدراسات: فراخ (2012) و سمان (2016) و خطاب (2020). و فاطمة مصطفى وآخرين (2023) و محمود (2024) و Abdel-Maksoud (2024).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

استشعرت الباحثة مشكلة الدراسة الراهنة من خلال خبرتها في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة إدارة وتدريبًا، وإشرافًا، ومناقشة لخطط ومشاريع طلاب وطالبات البرنامج، ومما أكد هذا الشعور نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة في مطلع الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2024 بهدف التحقق من درجة امتلاك الطالبات لمهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي؛ فأعدت الباحثة اختبارًا شمل (21) مهارة من مهارات القراءة الناقدة، تدرج تحت (3) مهارات رئيسة: الاستنتاج، والتمييز، والتقييم، وبتطبيق الاختبار على (13) طالبة من طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة أظهرت النتائج أن نسبة تمكن الطالبات من مهارات الاستنتاج بلغت (47.88%) ومن مهارات التمييز (45.91%) ومن مهارات التقييم (51.92%)، وأن النسبة المثوية للمهارات مجتمعة بلغت (48.57%) وهي أقل من نسبة الاتقان المقبولة (80%)، وتعكس ضعف الطالبات في مهارات القراءة الناقدة الفرعية والمجتمعة.

كما اطلعت الباحثة على مقررات وموضوعات برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة، التي روجعت في (1446 هـ / 2024 م) فكان عدد المقررات (14) مقررًا، تضمنت موضوعات كثيرة، منها مقرر استراتيجيات التدريس (نهج 602) وهو المقرر الوحيد

المخصص لاستراتيجيات التدريس، ويقدم (10) استراتيجيات ليس من ضمنها استراتيجيات القراءة الناقدة.

وانطلاقاً من هذه النتائج، واتساقاً مع نتائج الدراسات التي أكدت ضعف طلاب الدراسات العليا في مهارات القراءة الناقدة كدراسات عيسى وأبي المعاطي (2013) Anuar and Sidhu و (2017) Shamida et al و (2021) Nguyen and Tran و (2024)، ولأهمية التصدي لهذا الضعف وتنمية تلك المهارات، وانسجاماً مع توصيات دراسات (2021) Shamida et al و (2022) Rahmani و (2023) Ashurali، ولفاعلية مدخل التفكير الجمعي في ذلك، رجحت الباحثة أن توظيف استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي قد يسهم في علاج هذه المشكلة، الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الراهنة، وبلورة مشكلتها في الأسئلة الآتية

س1- ما مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة لطلاب ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

س2- ما التصور المقترح لاستراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي لتنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي لدى طلاب ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؟

س3- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة؟

فرض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح الاختبار البعدي.

أهداف الدراسة:

1- إعداد قائمة مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة لطالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية من وجهة نظر الخبراء والمختصين.

2- تصميم استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة.

أهمية الدراسة

أولاً- الأهمية النظرية، وتتمثل في:

1- مواكبة موضوع الدراسة للتوجهات التربوية الحديثة الداعية إلى توظيف استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي في تحقيق نواتج التعلم.

2- تعزيز المعرفة في المكتبة العربية بمهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة لطلاب الدراسات العليا عامة.

3- فتح الطريق لدراسات حديثة تستهدف مهارات القراءة الناقدة، والخطاب الأكاديمي التربوي، ومدخل التفكير الجمعي.

ثانياً- الأهمية التطبيقية، فقد تفيد نتائج الدراسة كلاً من:

- 1- عينة الدراسة؛ فالدراسة تسعى لتنمية مهاراتهم في القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي، مما يُجود مشاريعهم البحثية الراهنة، ودراساتهم المستقبلية.
- 2- مطوري برامج الدراسات العليا؛ بتقديم استراتيجيات تدريسية في القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي، يمكن إدراجها ضمن مقررات برامج الماجستير وخاصة مقرر استراتيجيات التدريس، ومقرر تنمية المهارات اللغوية، ومقرر تنمية المفاهيم اللغوية.
- 3- طلاب الماجستير والدكتوراه عبر تزويدهم بقائمة مهارات القراءة الناقدة بوصفها إحدى المهارات اللازمة لأداء التكليف والمهام في مرحلة الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة:

- 1- التفكير الجمعي: هو "نشاط ذهني أو عقلي لمجموعة من المتعلمين يشاركون بعضهم الآراء فيما بينهم بشكل تعاوني، ويتبادلون فيه أدوار القيادة والتبعية لتحقيق هدف معين في موقف تعليمي، يخطط له المعلم، ويوجهه مسبقاً." (حسن، 2013، 302) ويقصد به في هذه الدراسة عملية اشتراك طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية مع بعضهن في تقويم الخطاب الأكاديمي التربوي من مختلف أبعاده الفكرية واللغوية والمنهجية، مما يستلزم طرح جميع الأفكار ووجهات النظر، وتبادل الخبرات وصولاً لاستنتاجات وقرارات جماعية حول الخطاب.
- 2- الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي: الاستراتيجية هي "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف (شحاتة والنجار، 2011، 39)." وفي ضوءها عرفت الباحثة الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي إجرائياً بأنها إجراءات مخططة مستمدة من بعض استراتيجيات التفكير الجمعي، ممثلة في استراتيجية: العمل في فرق، ودلفي، وخرائط التفكير، والمنتج الجمعي، وحلقات البحث العلمية، وطرح الأسئلة التشاركية، والمناقشة الجماعية، تنفذها طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مواقف تعلم جماعية لتنمي لديهن مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي.
- 3- الخطاب الأكاديمي التربوي: يُقصد بالخطاب الأكاديمي في المقام التربوي "الكلام الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء هذا الكلام كلاماً شفويّاً أم كلاماً مكتوباً وسواء أكان هذا الكلام تعبيراً عن فكر علمي منظم، أم كلاماً مرسلأً عاملاً" (المشهور، 1443هـ، 392). وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه ملفوظ كتابي، موضوعه قضية أكاديمية، ذات أبعاد فكرية وتصورات تربوية، تم بحثها وفق منهجية علمية معتبرة، وكتبت بلغة موضوعية محددة الدلالة.

- 4- القراءة الناقدة: هي مجموعة من العمليات العقلية النشطة التي تتطلب من القارئ استخدام معايير علمية وموضوعية عند تحليل ما قرأه وتفسيره وتقييمه، واستدعاء التجارب السابقة وربطها بتجارب جديدة، لتكون قادراً على التعامل بإيجابية مع محتوى نص القراءة وبناء المعرفة حوله (عبد القادر وآخرون، 2023، 531). ويقصد بها في البحث الحالي عملية تحليل طالبات

ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للخطاب الأكاديمي التربوي وتقويمه؛ باستخدام مهارات التفكير العليا كالتمييز والاستنتاج وإصدار الحكم، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة الذي أعدته الباحثة.

حدود الدراسة:

1-الحدود الموضوعية: مهارات القراءة الناقدة الرئيسة ممثلة في: التمييز، والاستنتاج، والتقويم، وما يتفرع عنها من مهارات.

2-الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة طيبة في المدينة المنورة.

3-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2024.

أدبيات الدراسة:

أولاً- القراءة الناقدة:

أ) مفهوم القراءة الناقدة:

القراءة الناقدة هي فن الوعي بالخطاب المقروء، وفهم ما تضمنه من أفكار ورؤى وتصورات، تمثلها الرموز اللغوية المكتوبة. وقراءة هذه الرموز وسيلة تعرف مضامين هذه الأفكار، والتمييز بين الجيد والردئ منها، والحكم على مدى جودتها، ودقتها، ومصداقيتها. وعن طريقها يصبح القارئ نشطاً ممارساً للمهارات التحليلية والتفسيرية والتركيبية والتقويمية على مستوى الخطاب المقروء، فيتمكن من التعمق ليس فقط بين معاني الكلمات والجمل، بل أيضاً فيما وراءها من مغازي عبّر عنها المخاطب تلميحاً أو تصريحاً، فلا يُسلم المخاطب بصحة قضية أو رأي إلا إذا أعمل عقله وتفكيره ليميز، وينقد، ويتحرى الصواب، ويصبح بذلك مخاطباً نموذجياً متحرراً من التبعية، وباحثاً منطلقاً إلى مجالات بحثية أوسع، وفاعلاً في إنتاج خطاب أكاديمي تربوي جديد، (حمدان وآخران، 2019، 441؛ عبد القادر وآخرون، 2023، 528).

وعرفت عبد النبي (2021، 127) القراءة الناقدة بأنها "قراءة واعية للخطاب، تهدف إلى فهمه، ونقده بموضوعية، وتتضمن مجموعة من المهارات، تساعد الطالب على استنتاج الأفكار والنتائج والدوافع، وتمييز الأفكار الرئيسة من الثانوية، والحقائق من الآراء والأفكار المعقولة من غير المعقولة، والحجج القوية من الضعيفة، وإصدار الأحكام على العناوين، والعبارات، والأدلة، والشواهد". ويرى خلف الله (2022، 28) أنها عملية تفاعلية معقدة تتم بين القارئ وكتاب الخطاب، يقوم فيها القارئ بسر الخطاب ومعالجته، والحكم عليه في ضوء خبراته السابقة. وذكر عبد القادر وآخرون (2023، 531) أنها مجموعة من العمليات العقلية النشطة التي تتطلب من القارئ استخدام معايير علمية وموضوعية عند تحليل ما قرأه، وتفسيره، وتقييمه، واستدعاء التجارب السابقة، وربطها بتجارب جديدة ليكون قادراً على التعامل بإيجابية مع محتوى الخطاب وبناء المعرفة حوله. وأضاف Ashurali (2023) أن القراءة الناقدة إجراء يتطلب من القارئ تحليلاً منطقياً لما يقرأه، وتقييماً، وتركيباً، ومناقشة.

باستقراء ما سبق يتضح أن القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي هي إحدى مستويات التفكير العليا؛ إذا تعكس مستوى التفكير الناقد، وتتم بعمليتين رئيسيتين متكاملتين هما:

1-عملية التحليل: وتتمثل في القدرة على تفكيك نص الخطاب إلى مكوناته الرئيسة، والنظر في كل واحد منها على حدة، واكتشاف علاقاتها؛ لتقدير مدى دقتها وفائدتها، في ضوء معايير محددة،

وتعتمد هذه العملية على مهارات التمييز والاستنتاج بشكل رئيس، وفيما يتم تحديد هدف كاتب الخطاب، ومدى تحيزه أو التزامه الموضوعية، والتفريق بين الحقيقة والرأي.

2- عملية التقويم: وتتمثل في إصدار حكم على الخطاب من حيث مدى اتساق أجزائه، وصدقها وقيمتها؛ في ضوء معايير محددة وموضوعية؛ مما يبعد الطالب الناقد عن تدخل العوامل الذاتية الشخصية.

وفي ضوء ذلك عرفت الباحثة القراءة الناقدة إجرائيًا بأنها عملية تحليل الخطاب الأكاديمي التربوي وتقويمه؛ باستخدام مهارات التفكير العليا كالتمييز والاستنتاج وإصدار الحكم، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة الذي أعدته الباحثة.

ب) أهمية القراءة الناقدة لطلاب الدراسات العليا

أكد كل من (2021) Shamida et al و (2023) Ashurali أن مهارات القراءة الناقدة مهارة أساسية لطلاب الماجستير والدكتوراه، وأنها واحدة من المهارات الحاسمة لتحقيق النجاح الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا. ولخص عيسى وأبو المعاطي (2013، 253) و (2021) Rahman et al و (2022) Ashurali أهمية القراءة الناقدة لطلاب الدراسات العليا في:

1- تطوير مهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي وحل المشكلات) حيث تسهم القراءة الناقدة في تنمية قدرة الطلاب على التفكير والتأمل، والتساؤل والتنقيب؛ والاستنتاج وتكوين الآراء، وتحليل المشكلة وتطبيق خطة لحلها، وتقييم ما جاء بها من حلول، واتخاذ القرارات المناسبة لحلها، مما يسهم في توسيع آفاقهم العقلية، وإثراء بنائهم المعرفي، والانطلاق نحو الإبداع في مشاريعهم البحثية المستقبلية.

2- تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي؛ فالقراءة الناقدة تسهم في تمكين الطالب من فهم المقروء وتحليله وتقويمه؛ الأمر الذي ينعكس على التعامل مع المقررات الدراسية، ويفضي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.

3- تطوير الوعي والشخصية الأكاديمية القوية؛ بتنمية روح التساؤل لدى الطالب، والتدقيق والتحقق، والقدرة على تفنيد الأفكار والآراء المطروحة، وعدم التأثر بالمغالطات الفكرية، والاستقلالية في اتخاذ القرار.

4- تنمية القدرة على الكتابة الإقناعية لدى الطالب، وتمكينه من تحديد أفكاره بوضوح وإيراد الأدلة الداعمة، في ضوء معايير ثابتة ومقبولة، بعيدًا عن الآراء الشخصية، مع الأخذ في الاعتبار المعلومات والافتراضات التي تعزز الرأي المضاد للقراء المرتقبين، ودحضها بالحجج المناسبة.

5- الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي الذي يهدف إلى تأهيل الطالب بوصفه محورًا للعملية التعليمية، وتطوير تفكيره، وتزويده بالمهارات التي تساعد على التفاعل مع المعلومات الجديدة، وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه.

ج) مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الدراسات العليا:

حظيت القراءة الناقدة باهتمام الباحثين، فأجريت العديد من الدراسات لتحديد مهاراتها، ولكن اختلفت الآراء حولها، ولم يتفق الباحثون على عدد محدد لها، وهو اختلاف في المسميات، أي اختلاف تنوع لا تضاد، حيث تتمحور هذه المهارات عامة حول مستويات التفكير العليا، (السلمي، 2020، 123)

وبالاستناد إلى ما أورده شاهين (2010) وسعد (2024) والقرعان (2024)، وإلى الدراسات التي حددت مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي كدراسات: حمدان وآخزين (2019، 456) وعبد النبي (2021، 130) وخلف الله (2022، 28) تبين أن مهارات القراءة الناقدة تلتخص في ثلاث مهارات رئيسة، تشمل عددًا من المهارات الفرعية على النحو الآتي:

1- مهارة التمييز وهي تحديد مواد جديدة تم تقديمها في وقت سابق، وتتضمن عددًا من المهارات الفرعية منها: التمييز بين الفكرة الرئيسية والفكرة الفرعية، وبين الحقائق والآراء، وبين الأفكار المتصلة بموضوع النص وغير المتصلة، وبين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وبين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي، وبين التعبير المجازي والتعبير الحقيقي، وبين الأسباب والنتائج، وبين أوجه الشبه والاختلاف، وتمييز رأيين مختلفين حول موضوع واحد.

2- مهارة الاستنتاج أي قدرة الفرد على ربط ملاحظاته بمعلوماته السابقة، وتفسير هذه الملاحظات، وتتمثل هذه المهارة في عدد من المهارات الفرعية كاستنتاج الفكرة الرئيسية للخطاب المقروء وأهدافه، واستنتاج أسلوب الكاتب، والمعاني الضمنية التي لم يصرح بها، وسر ما بين السطور، واستنتاج معاني المفردات من السياق، والعلاقات بين أفكار الخطاب.

3- مهارة تقويم الخطاب من جهة القيمة أو النوعية اعتماداً على معايير محددة، مما يؤدي إلى دعم أفكاره أو رفضها، وتكوين مسلمات ثابتة يؤيدها القارئ أو يدافع عنها، وتتكون مهارة التقويم من مجموعة مهارات فرعية مثل تقويم: مناسبة العنوان لأهداف الخطاب ومحتواه، ومدى تحقيق الكاتب لأهداف الخطاب، وإبداء الرأي في آراء وأفكار الكاتب ومنطقية تسلسلها، وموضوعية الكاتب وبعده عن التحامل والتحيز، وتقديم الأدلة والتبريرات المنطقية على ما أورده، ومدى ارتباطها بموضوع الخطاب، ومدى مناسبة الألفاظ للمعاني، ودلالات المعاني وفق السياق، وفائدة المعلومات الواردة، ومدى صدقها، ودقتها.

د) تنمية مهارات القراءة الناقدة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة أهمية أن يكون تعليم القراءة الناقدة وفق استراتيجيات ومداخل وبرامج حديثة حتى لا تقف القراءة عند حدود التعرف فقط، بل تنمو مهاراتها العليا؛ مما يسهم في تركيز انتباه الطالب وتفاعله مع الخطاب المقروء، والمشاركة في تحديد مخرجاته، والقدرة على إبداء الرأي فيه والحكم الناقد الموضوعي عليه (Ashurali، 2023).

ومن هذا المنطلق استهدفت العديد من الدراسات تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب التعليم العالي كدراسة السيد (2016) الرامية إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس القراءة على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة كلية المجتمع في قطر، فأعد الباحث اختبار القراءة الناقدة، وكتيب الطالب، ودليل المعلم لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، واتبع المنهج التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، وبعد تطبيق التجربة

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ذات السياق سعت دراسة حمدان وآخرين (2019) للتحقق من فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا (نموذج بنترش) لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية بقنا، فتم إعداد قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة للطلاب، واختبار في مهارات القراءة الناقدة، كما تبنت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والقياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينتها من (30) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات القراءة الناقدة ككل، وفي مهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

كما أجرى السلمي (2020) دراسة تجريبية لتعرف أثر استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة أم القرى، فأعد الباحث اختبارًا لقياس مهارات القراءة الناقدة، و دليلًا لاستخدام الاستراتيجية، وطبقهما على عينة عشوائية، قوامها (19) طالبًا، يمثلون المجموعة التجريبية و (23) طالبًا للمجموعة الضابطة، وتوصلت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة عبد النبي (2021) الكشف عن فاعلية استراتيجيات القراءة التصورية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية؛ فأعدت الباحثة قائمة مهارات القراءة الناقدة، ومقياس القراءة الناقدة، ودليل المعلم، والوحدة المقترحة. وطبقت التجربة على (32) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة في شعبة اللغة العربية بكلية التربية في جامعة السويس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات القراءة الناقدة لصالح القياس البعدي.

وسعت دراسة خلف الله (2022) لتعرف فاعلية برنامج قائم على فلسفة تعليم اللغات من خلال السياق اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية ومهارات القراءة الناقدة، فتم بناء قائمتين بمهارات القراءة التحليلية ومهارات القراءة الناقدة، والبرنامج المقترح، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، حيث تكونت من (30) طالبًا من طلاب المستوى الأول ببيكالوريوس اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة الجوف، ومما توصلت إليه النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الناقدة لصالح الاختبار البعدي، وأن نسبة الكسب المعدل في مهارات القراءة الناقدة دالة إحصائية؛ حيث بلغت (1.69)، وهي أكبر من (1.2)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى عينة الدراسة.

وفي ذات السياق أعدت عبد القادر وآخرون (2023) دراسة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية النوعية من خلال استراتيجيات مراقبة الفهم؛ فتم اتباع المنهج التجريبي، وبناء قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة للطلاب، وتحديد أسس تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال الاستراتيجيات المقترحة، وتوضيح خطواتها وإجراءاتها، إضافة لاختبار مهارات القراءة الناقدة، ثم طبقت التجربة على (60) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية في كلية التربية النوعية

بجامعة الزقازيق، تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي والتبقي لمهارات القراءة الناقدة ككل وفي كل مهارة على حدة، لصالح الاختبارين البعدي والتبقي لدى المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما سبق خلصت الباحثة إلى أن:

1 - مهارات القراءة الناقدة يمكن تنميتها عبر برامج واستراتيجيات مقترحة كدراسة السيد (2016) التي استهدفت تنميتها باستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، ودراسة حمدان وآخرين (2019) التي نمتها برنامج قائم على نموذج بنتريش، ودراسة السلي (2020) التي وظفت استراتيجية التدريس التبادلي، ودراسة عبد النبي (2021) التي استخدمت استراتيجية القراءة التصويرية، ودراسة خلف الله (2022) التي نمتها برنامج قائم على فلسفة تعليم اللغات من خلال السياق، ودراسة عبد القادر وآخرين (2023) التي استهدفت تنميتها باستراتيجية مراقبة الفهم، وتلتقي الدراسة الراهنة مع هذه الدراسات في استهداف تنمية مهارات القراءة الناقدة، ولكنها تتميز بالاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير الجمعي.

2 - تنمية القراءة الناقدة تستلزم تحديد المهارات المناسبة للفئة المستهدفة، كما فعلت جميع دراسات هذا المحور، ومن الدراسات التي حددت المهارات المناسبة لطلاب مرحلة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية دراسات: حمدان وآخرين (2019، 456) وعبد النبي (2021، 130) وخلف الله (2022، 28)، مما يوجب على الباحثة تحديد مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة للطلاب ماجستير وطرق تدريس اللغة العربية، مع الاستفادة من المهارات التي توصلت إليها هذه الدراسات.

3 - تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية ممكنة، حيث تمكنت دراسات حمدان وآخرين (2019، 456) وعبد النبي (2021، 130) وخلف الله (2022، 28) من ذلك، وإن كانت الدراسة الراهنة تتفق مع هذه الدراسات في التخصص لكنها تختلف عنها في المرحلة فقد استهدفت هذه الدراسات طلاب مرحلة البكالوريوس، بينما تفردت الدراسة الراهنة في استهداف طالبات مرحلة الماجستير.

ثانيًا: الخطاب الأكاديمي التربوي:

أ) مفهوم الخطاب الأكاديمي التربوي:

الخطاب في عمومته هو نظام متقن، يُعبر عن رسالة عبر لغة التواصل سواء أكان محكيًا أم مكتوبًا، ويتألف من مجموعة من الجمل المصوغة صياغة لغوية دقيقة. ولكل خطاب بنية خاصة، تختلف باختلاف الهدف منه. وأيا كان نوع الخطاب وشكله ومضمونه، فإن اللغة هي المكون الأساسي لمادته (خطاب، 2020، 17).

أما الخطاب الأكاديمي فيتكون مفهومه من مصطلحين رئيسيين: أولهما الخطاب بوصفه نظامًا متقنًا، يعبر عن رسالة يتفاعل بها المرسل مع المستقبلين؛ لنقل مضمون مفيد، أو حل مشكلة معينة، أو تقديم جواب لسؤال يشغل كلاً من المرسل والمستقبل، ويأتي المصطلح الثاني ليضفي الصفة الأكاديمية التي توجه الخطاب إلى كونه خطابًا خاضعًا للاعتبارات والقواعد والأعراف الأكاديمية المتعارف عليها عند كتابة البحوث والرسائل العلمية، بما يشتمل عليه من وضوح ودقة وتدقيق فكري وحياد (السلي، 2023، 58).

وقد حظي الخطاب الأكاديمي باهتمام الدارسين في مجالات مختلفة، مما أدى إلى تعدد مفاهيمه، فقد عُرِف بأنه: ذلك الإنتاج البحثي المعبر عن جملة التصورات والتوجهات الفكرية التي تعبر عن رؤية الباحثين كجماعة صاعدة حول أحد القضايا، وتناولها وصفاً وتحليلاً ونقداً واستشرافاً للمستقبل (الأستاذ، 2008، 97). وأضاف بوقرة (2016، 58) بأنه: نمط من الخطابات يمتاز بالخلو من الإيحاء، وتكون طاقة الإخبار فيه مهيمنة؛ لذا فهو خطاب محدد الدلالة، وتراكيبه غير مكررة، ويعتمد على المنطق والدقة والموضوعية. في حين عرفه خطاب (2020، 17) بأنه نتاج لغوي علمي، يُعبر عن كاتب متميز، يُطور أدواته الكتابية مع زيادة وعيه بالعمل الذي يقدمه، فيعرض مجموعة من الرؤى الفكرية بطريقة منهجية لمشكلة معينة، وكيفية التصدي لها، كما أنه نمط من أنماط التواصل العلمي بين المؤلف وأقرانه في المجال نفسه، وجمهور القراء بشكل عام. وذكر المشهوري (1443هـ، 397) أنه: "سلوك لغوي وعقلي، يظهر في عملية تفضلية بخطاب كتابي أو شفاهي في أطر منهجية داخل منظومة أكاديمية. وأنه يقوم على إنتاج المعرفة المنضبطة بأسس علمية، ومن ثم شرحها وتحليلها بأخذ موقف نقدي منهجي منها. وتُعَدُّ الخطابات العلمية الأكاديمية من أرفع درجات الخطابات العلمية موثوقة".

ويُقصد بالخطاب الأكاديمي في المقام التربوي "الكلام الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء هذا الكلام كلاماً شفوياً أم كلاماً مكتوباً وسواء أكان هذا الكلام تعبيراً عن فكر علمي منظم، أم كلاماً مرسلأً عاماً" (المشهوري، 1443هـ، 392). وعرفته الرشيد (2020، 148) "بالإنتاج البحثي المعبر عن جملة التوجهات الفكرية والتصورات والرؤى التي تعبر عن رؤية المشرفين الأكاديميين وطلبة الدراسات العليا نحو القضايا التربوية وهمومها، المشكلات التربوية المتجددة، وينظر لهذا الإنتاج البحثي كمصدر لتقديم الحلول والمقترحات الجادة والأصيلة لتلك القضايا والمشكلات".

وفي ضوء هذه التعريفات ترى الباحثة أن الخطاب الأكاديمي التربوي هو: ملفوظ كتابي، موضوعه قضية أكاديمية، ذات أبعاد فكرية وتصورات تربوية، تم بحثها وفق منهجية علمية معتبرة، وكتبت بلغة موضوعية محددة الدلالة.

ب) خصائص الخطاب الأكاديمي التربوي:

يتبنى المجتمع الأكاديمي شكلاً خطابياً له خصائص تميزه عن غيره من أنماط الخطاب الأخرى؛ حيث يُعد من أكثر الخطابات منهجية وتخطيطاً قبل الخوض فيه، فلا ينطلق الباحث فيه عشوائياً، وإنما يتبع طرق محددة للسير فيها أثناء صياغته، وبحذر شديد، ويرجع سبب ذلك لصرامة المجتمع الأكاديمي، الذي يتميز بفلسفته الفكرية، وأعرافه اللغوية، وتقاليده المنهجية التي تميزه عن غيره من المجتمعات، وقد حدد (خطاب، 2020، 19؛ والسلي، 2023، 58؛ ومحمد، 2023، 63) خصائص الخطاب الأكاديمي التربوي على النحو الآتي:

1- تناول فكرة واحدة، لا تحتل معنيين أو أكثر، وإنما تعرض ناصعة لا غموض فيها، ولا مجاز، ولهذا اختص الخطاب الأكاديمي بخضوعه التام لصياغة لسانية بيّنة، بعيدة عن الحشو والاستطراد، والاستغناء عما ليس له علاقة بالحقل الفكري والمعرفي.

2- العمق في طرح الأفكار، مع مراعاة انسجامها واتساقها؛ فالاستنتاجات تبني على مقدمات منطقية.

- 3- تدقق الأفكار، ومعالجتها بصورة بنائية متصاعدة وبمستوى تعقيد متدرج.
- 4- إثبات الحجة وتقديم البراهين، بجانب الإقناع العقلائي، وأن تكون الاستنتاجات أو التوصيات مستندة إلى أسانيد علمية لا ثغرة فيها.
- 5- معالجة الأفكار بموضوعية، بعيداً عما يؤثر عليها من التصورات الشخصية، أو الأحكام الذاتية التي لا دليل عليها، أو تلك المرتبطة بتوجهات الباحث السابقة.
- 6- التأمل والنقد؛ فمن المهم أن تعكس اللغة الخطابية بُعداً تأملياً ناقداً، يظهر في ربط الباحث للأفكار، واستنتاجاتهن وتعليقاته، ومواقفه التي يتخذها في سبيل تحقيق أهداف البحث، وانعكاس ذلك على مستوى الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.
- 7- تأزر الدلالات الضمنية مع توجهات الباحث الصريحة في تشكيل لغة الخطاب.
- 8- مراعاة الخصائص المعجمية والاصطلاحية، التي تتطلب أن يتكوّن الخطاب الأكاديمي التربوي من مفردات ومصطلحات علمية وفقاً لسياقاتها اللغوية والاصطلاحية المتعارف عليها، وأن تتسم بالإجرائية، وتلافي الكلام الفضفاض الذي يصعب قياسه وتحديده.
- 9- اتباع نسق سليم متماسك واضح في الأبنية والتركيب اللغوية، وتنظيم الفقرات المقتبسة من المصادر والمراجع العلمية المختلفة تنظيمًا منطقيًا مترابطًا بصورة تتسق مع السياقات التي تسبقها أو تليها على مستوى الفقرات أو الجمل داخل الفقرات مع توظيف علامات الترقيم وأدوات الربط المناسبة بين الجمل.
- 10- اعتماد الأسلوب الخبري، الذي يساعد على التحليل والتفسير والاستنتاجات الموضوعية.
- 11- اتباع أسلوب لغوي خذر متحوّط، يبتعد عن الأساليب الاحتمالية التي يمكن أن تتضمن أكثر من معنى، والأساليب القاطعة أو التأكيدية أو الادعاءات التي لا دليل عليها، ومراعاة استخدام الجمل المبنية للمجهول، استخدام ضمائر الغائب بدلاً من الضمائر الشخصية مثل: أنا، ونحن، أتفق، أرى، إضافة للابتعاد عن اللهجات، والكلمات العامية، وتفخيم الذات.
- 12- مراعاة مستوى طول الجملة وقصرها، فيمكن التنوع بينهما حسب السياقات التي تتطلب ذلك، فالجملة القصيرة يمكن استخدامها لنقل المعلومات بوضوح وإيجاز، بينما يمكن أن تكون الجملة الطويلة مفيدة عند عرض الأفكار ومناقشتها وتحليلها باستفاضة.
- 13- الدقة والوضوح وتجنب المترادفات المربكة في التعبير عن الأدب التربوي ذي الصلة، ووضوح دلالاته العلمية؛ بما يتسق مع المرجعيات العلمية ومعطيات الخطاب.
- 14- السلامة اللغوية، وجودة الأسلوب، والخلو من الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية؛ لذلك يقضي مؤلف الخطاب وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً في الحذف، والإضافة، وتعديل الصياغة، بحيث تكون مقبولة ومتناغمة في جميع أجزاء الخطاب.

ج) أهمية الخطاب الأكاديمي التربوي لطالبات الدراسات العليا:

يمثل الخطاب الأكاديمي حضوراً لافتاً في العصر الحديث، لا يمكن تجاهله، فهو من الدعائم الأساسية التي تستند إليها المجتمعات الراغبة في تحقيق التقدم والنهضة العلمية، ويأتي الخطاب الأكاديمي التربوي في المقدمة، إذ هو معني بالتنمية البشرية، وتطوير قدرات الفرد، وتسليحه

بالمهارات التي تمكنه من التعامل مع مقتضيات العصر وتحدياته، وعلى ضوء نتائج الخطاب الأكاديمي التربوي تبني آليات الإصلاح والتجديد التربوي وأساليبه وتطوير الممارسات التربوية.

وإن المتتبع لبرامج الدراسات العليا في كليات التربية يلحظ اهتماماً ملموساً بالخطاب الأكاديمي التربوي كتابةً ونقداً، ومبرر ذلك أن امتلاك الطالب القدرة على النقد وإصدار الأحكام وإبداء الآراء المدعومة بالحجج والأدلة هو الأمر الذي يحتاجه عملياً للحصول على درجة علمية في مجال البحث العلمي.

وأضاف السلمي (51، 2023) أن تدريب طلاب الدراسات العليا بصورة منهجية واعية على كيفية قراءة الخطاب الأكاديمي التربوي مطلب في غاية الأهمية، فالباحث الجيد هو -قبل ذلك- قارئ جيد، فضلاً عن أن القراءة البحثية الناقدة هي المدخل الرئيس لصياغة خطاب أكاديمي محكم متماسك، ومن المهم توجيه برامج الدراسات العليا لتأهيل الباحثين أكاديمياً عبر دراسة المقررات ذات النزعة البحثية التي تتطلب اطلاع الباحثين على عددٍ واسعٍ من الكتب والبحوث والدراسات العلمية المرتبطة بمجال التخصص، والسعي لقراءتها وتحليلها ونقدها.

ولخص محمد (61، 2023) دواعي تدريب طلاب الدراسات العليا على القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي فيما يأتي:

1- أن الخطاب الأكاديمي التربوي هو اللغة الرسمية اللازم توافرها لدى طلاب برامج الدراسات العليا التربوية في حياتهم الأكاديمية، ويعتبر من أهم المعايير التي يمكن من خلاله الحكم على مدى فهم الطالب للمعنى المناسب للكلمة ومن ثم توظيفها بما يحقق الفائدة العظمى منها.

2- أن تمكن الطالب من مهارات الخطاب الأكاديمي التربوي؛ يساعده على اختيار أفضل نمط للتواصل بينه وبين أقرانه في المجال نفسه، أو جمهور القراء عامة؛ فمستوى المتلقي يفرض على المتحدث التعمق في الموضوع المراد التعبير عنه وانتقاء الألفاظ المناسبة للموقف.

3- أن يتمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي يجنب الطالب الوقوع في كثير من الأخطاء أثناء التحدث أمام زملائه أو أساتذته، وخاصة إذا كان الموضوع المراد التطرق إليه يتسم بالطول والكلام المكرر في أكثر من موضع.

4- أن التدريب على مهارات الخطاب الأكاديمي يعمل على الارتقاء بلغة الطالب، ويزيد من حصيلته اللغوية؛ الأمر الذي قد يساعده في التعبير عن أفكاره ومشاعره بأساليب مختلفة.

(د) أبعاد نقد الخطاب الأكاديمي التربوي:

يُقصد بنقد الخطاب الأكاديمي التربوي تفنيده، وحله إلى وحداته، واستبانة ملامح الوحدة الفكرية، والقوالب اللغوية المستخدمة في التعبير عن الأفكار، والمنهجية التي اتبعها المؤلف في خطابه؛ لاستنباط أسرار الخطاب ومقاصده (خطاب، 2020، 17). وحدد المشهور (1443هـ، 360)، وخطاب (2020، 18)، والسلمي (2023، 58) أبعاد نقد الخطاب الأكاديمي التربوي في:

1- البنية الفكرية: الخطاب عبارة عن مجموعة من الأفكار يتم تقديمها بشكل مبتكر ومترابط يتناسب مع رؤية كاتب الخطاب لإقناع المتلقي. والبنية الفكرية أحد مكونات الخطاب الأكاديمي،

وتحليلها يكون باستخلاص الفكرة الرئيسة في الخطاب، واستنتاج الأفكار الجزئية وتحديد علاقة الأفكار الجزئية بالفكرة الرئيسة، والحكم على الأفكار الواردة من حيث الوضوح أو الغموض؛ والصحة أو الخطأ؛ والأصالة أو التقليد.

2- البنية اللغوية: التلقظ هو مرتكز الخطاب الأكاديمي، وهو فعل تحوّل اللغة إلى ملفوظ بواسطة متلفظ، فيتشكّل الخطاب كإنتاج خاص بمتكلم خاص؛ فالأكاديمي يبني تلفظه الخطابي بفعل مدروس مخطّط له، يميزه عن غيره لمنهجيته، ويشمل تلفظ الخطاب الأبنية اللغوية بمستوياتها المتعدّدة وخصائصها وسماتها وأساليبها وآليات توظيفها؛ بما يساعد في تشكيل نسيج خطابي متكامل متآزر، بما يثيره من دلالات وتأويلات يمكن استنتاجها من الخطاب، ويتطلب تحليل هذه الأبنية اللغوية تحديد دلالة الألفاظ ومعانيها، والحكم على التلاؤم بين الألفاظ والمعاني، وتحديد دلالة الجمل ومعانيها، والحكم على تركيبها، وبيان نوع الأسلوب وخصائصه، وكشف مظاهر الاتساق اللغوي في الخطاب.

3- البنية المنهجية: المنهجية هي الطريقة الواضحة التي يجب أن يسلكها الكاتب في خطابه، والخطوات التطبيقية للإطار الفكري، وتحليل البنية المنهجية في الخطاب الأكاديمي يشمل عدة عناصر من أهمها: عنوان الخطاب؛ فهو أول ما تقع عليه عين القارئ، ومن الأدوات المعينة على سبر أغوار الخطاب، وفهم معانيه، وتحليل عنوان الخطاب يكون بالبحث عن درجة التطابق بين العنوان والمضمون، ودقة الصياغة، والترتيب المنطقي لمكوناته، وتحليل المشكلة بوصفها محور الارتكاز في الخطاب، وتحليلها يكون بالبحث في أصالتها أو جدتها، والحكم على الأدلة التي استند إليها مؤلف الخطاب لتأكيداتها، وهل تم تحديدها بدقة أم لا، وتحليل هدف الخطاب فهو المحرك الرئيس، والضابط لنجاحه، ويتم تحليله بالحكم على مدى ارتباطه بطبيعة مشكلة الخطاب، كذلك تحليل الدراسات السابقة بالحكم عليها إما بالانتماء أو عدم الانتماء؛ الشمول أو النقص؛ الحداثة أو القدم، إضافة لتحليل المنهج البحثي وأدواته من حيث مناسبتها لطبيعة المشكلة؛ أما تحليل النتائج فيتم بالبحث عن عمق أو سطحية تفسيرها، وهل تم التفسير في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أم لا، كما تحلل المصادر والمراجع بالحكم عليها من حيث الحداثة والقدم، وكونها أساسية أم ثانوية، وصحة توثيقها.

باستقراء عناصر هذا المحور تستخلص الباحثة أن:

- 1- الخطاب الأكاديمي التربوي خطاب صارم لخصائصه التي تميزه عن غيره من الخطابات.
- 2- قراءة الخطاب الأكاديمي التربوي قراءة ناقدة هي مهارة رئيسة لطالب الدراسات العليا، يجب تمكّنهم منها، لأنها سيبلهم لإنتاج خطاب أكاديمي جيد.
- 3- القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي تتطلب تناوله تحليلاً وتقويماً من حيث أبعاده الفكرية واللغوية والمنهجية.

ثالثاً- مدخل التفكير الجمعي:

(أ) مفهوم التفكير الجمعي:

التفكير الجمعي مصطلح حديث، ظهر بعد ظهور مصطلحي الذكاء الاصطناعي والذكاء الجمعي بوصفه واحداً من متطلبات العصر الحالي، وأحد أهم أدوات صناعة مجتمع المعرفة، القائم بشكل رئيس على تفاعلات ثلاثية من العقول، هي العقل الإنساني الفردي، العقل الآلي،

العقل الجمعي، وما ينشأ بينها من علاقات تبادلية. ولعل هذه الثلاثية من العقول، والعلاقات التبادلية بينها هي أهم ما يميز مجتمع المعرفة عما سبقه من مجتمعات أخرى اعتمد تطورها على العقل الفردي من ناحية، وعلى العقل الآلي، الذي امتلك بفضل الذكاء الاصطناعي عقلاً إلكترونيًا لا يقل قدرة عن عقل الإنسان من ناحية أخرى. ليصبح العقل الفردي، والعقل الآلي بذلك هما أساس تقدم وتطور المجتمعات السابقة على مجتمع المعرفة، أما بالنسبة لمجتمع المعرفة فقد ساهم التقدم التقني المتطور- وعلى رأسه التواصل البشري عبر شبكة الانترنت- في توفير بيئة سمحت بتفاعل العقول، واحتشادها معا، ليظهر إلى الوجود ما يعرف بالتفكير الجمعي (عبدالرحيم وآخرون، 2011، 206).

إن الفكر الناتج عن الجماعة هو خلاصة خبرات هذه الجماعة، وليس مجموعة من الأفكار يتوصل إليه فرد بخبرته، والآراء التي تأتي من الجماعة بعد نقدها وتقويمها، يصعب الوصول إليها بالطرق الفردية؛ فإنجاز المجموعة أدق من الإنجاز الفردي، بمعنى أن تفكير المجموعة في قضية ما أو مشكلة ما يضمن تحسين جودة اتخاذ القرارات وصولاً إلى حلول منطقية وشاملة من خلال تحليل المشكلة، والنقاش المستمر لكافة الاحتمالات المرتبطة بها، وتبادل الأفكار، ووجهات النظر المختلفة حولها، والاستفادة من المعرفة والخبرات المتنوعة لأفراد المجموعة وتعزيز التفكير التعاوني والعمل الجماعي، ونبد التحيزات الفردية (فراج، 2012، 326؛ حسن، 2013، 302).

وقد تعددت المصطلحات التي صاغها الباحثون لوصف التفكير الجمعي؛ فقد استخدم بعضهم مصطلحات التفكير التعاوني، والتفكير معاً، ومخازن التفكير، في حين استخدم البعض الآخر مصطلحات فرق التفكير، والحوار التداولي، والعقل الجمعي، ووفقاً لذلك تعدد تعريفات الباحثين للتفكير الجمعي؛ فمنهم من اعتبره ناتج تعلم، ومنهم من نظر إليه بوصفه مدخلاً للتعليم والتعلم يوظف داخل القاعات الدراسية لتحقيق نواتج تعلم محددة (عبدالرحيم وآخرون، 2011، 207).

ومن التعريفات التي تناولت التفكير الجمعي بوصفه مدخلاً للتعليم والتعلم تعريف حسن (2013، 302). فقد عرفه بأنه "نشاط ذهني أو عقلي لمجموعة من المتعلمين يشاركون بعضهم الآراء فيما بينهم بشكل تعاوني، ويتبادلون فيه أدوار القيادة والتبعية لتحقيق هدف معين في موقف تعليمي، يخطط له المعلم، ويوجهه مسبقاً". وأضاف العبيد ومحمود (2023، 355) أن التفكير الجمعي هو "مشاركة مجموعة من الآراء، التي تتعلق بموضوع ما، أو قضية ما مع مجموعة من الطلاب بغرض تفنيد الأفكار والآراء، وتفسيرها، وتحليلها". كما عرفته فاطمة مصطفى وآخران (2023، 147) "بقدرية الطلاب على الاشتراك مع أقرانهم في تحليل لغة النص، والكشف عن توافر معايير لغة النص به، مما يستلزم طرح جميع الأفكار وتفسيرها وتحديد افتراضاتها، والتوصل إلى استنتاجات جماعية".

واستناداً لتعريفات التفكير الجمعي بأنه مدخل تعليمي تعليمي، وفي ضوء طبيعة القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي عرفت الباحثة مدخل التفكير الجمعي بأنه: عملية اشتراك الطالبات مع أقرانهن في تقويم الخطاب الأكاديمي التربوي من مختلف أبعاده الفكرية واللغوية والمنهجية، مما يستلزم طرح جميع الأفكار ووجهات النظر، وتبادل الخبرات للتوصل إلى استنتاجات وقرارات جماعية حول الخطاب.

ب) - الأسس النظرية لمدخل التفكير الجمعي:

استند مدخل التفكير الجمعي إلى توجهات وافتراضات النظريات التربوية الآتية (عبد الحليم، 2015، 14؛ وشيماء مصطفى وآخرون، 2023، 289؛ محمود، 2024، 59):

- 1 - النظرية البنائية: التي تؤكد أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، فالمعرفة تبني حينما يشعر الفرد بعدم توازن معرفي، يدفعه لمحاولة إعادة التوازن لديه مرة أخرى، من خلال التفكير، وتنظيم بنيته المعرفية مجدداً في ضوء ما اكتسبه من معلومات، ومعارف جديدة.
- 2 - نظرية النمو الاجتماعي لفيجوتسكي: التي تؤكد أن بناء المعرفة عملية تشاركية، تحدث بين الطلاب وتكتسب، من خلال السياقات الاجتماعية المختلفة.
- 3 - نظرية الحوار: التي تؤكد أن الحوار بين أفراد المجموعة يمددهم بفائدة، تختلف في النوع والدرجة من شخص لآخر، ولا بد من وجود أربعة عناصر للحوار: الهدف المشترك، وتوافر المعلومات ذات العلاقة، وتبادل الآراء والأفكار بين المتحاورين، وجودة إدارة الحوار.
- 4 - نظرية المرونة المعرفية: التي تؤكد أن الأساليب التي تعتمد على التلقين لا تسمح باكتساب مستويات عليا من المعرفة، كما أن الطالب لابد أن يبحث بنفسه عن المعلومة لمعرفة شيء ما أو حل مشكلة معينة، مما يؤدي إلى بقاء أثرها.

ج) - خصائص مدخل التفكير الجمعي:

يتميز مدخل التفكير الجمعي بالخصائص الآتية (سمان، 2016، 253؛ وشيماء مصطفى وآخرون، 2023، 288؛ ومحمود، 2024، 61):

- 1 - التعددية في تناول القضايا والمشكلات المختلفة التي يبحثها الطلاب في الخطاب الأكاديمي التربوي خلال عملهم معاً، بتقدير جميع الأفكار وفحصها بعناية دون تجاهل لأي رأي، وعدم الاعتماد على الرؤية الأحادية؛ مما يساهم في تضافر عقول متعددة لدراسة الخطاب.
- 2 - الشمولية، والنظرة الكلية بتناول أبعاد الخطاب الفكرية واللغوية والمنهجية.
- 3 - الاستشرافية حيث يهتم التفكير الجمعي باستشراف الأوضاع المستقبلية لمشكلة الخطاب، ووضع مقترحات تساهم في سد فجواتها.
- 4 - التأثير المعرفي الجمعي: فالتفكير الجمعي هو حوار جمعي استكشافي يهدف إلى بحث أفكار كل طالب، وتعديلها بناء على نتائج هذا الحوار، فكل طالب يمكن أن يعلم زميله أفكار ومفاهيم جديدة، وزميله يعدل له مفاهيمه وأفكاره القديمة.
5. المرونة: بتقليل التحيزات الفردية من خلال الاستماع إلى وجهات النظر المتعددة، ونبذ التعصب والجمود الفكري والتشبث بالرأي.

د) أهمية التفكير الجمعي لطلاب الدراسات العليا:

أكدت العديد من الدراسات أهمية مدخل التفكير الجمعي للطلاب في مختلف مراحل التعليم كدراسات فراخ (2012) وسمان (2016) وشيماء مصطفى وآخرين (2023) وفاطمة مصطفى وآخرين (2023) ومحمود (2024) وترى الباحثة أن أهمية التفكير الجمعي لطلاب مرحلة الدراسات العليا تتبلور في جانبين: فكري واجتماعي، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية الفكرية:

- 1- تطبيق المنهجية العلمية بتحليل الخطاب الأكاديمي التربوي تحليلًا منطقيًا، ونقده نقدًا موضوعيًا.
- 2- تنمية مهارات الاستماع الناقد، والحوار الاستكشافي، والمناقشة الموجهة، والتفاوض، وتقويم الحجج، والاستدلالات.
- 3- تحسين جودة القرارات؛ بمشاركة المجموعة في اقتراح البدائل وتقويمها، يزيد من فرص تحديد حلول أفضل، واتخاذ قرارات أكثر توازنًا.
- 4- تقليل التحيزات الفردية وفتح المجال لوجهات نظر متعددة ومختلفة بين الطلاب.
- 5- الابتكار والإبداع إذ يمكن أن يؤدي التفكير الجماعي إلى إنتاج أفكار إبداعية جديدة من خلال دمج الأفكار المختلفة.
- 6- تنمية الخبرات الفردية الأكاديمية، وتطوير الذات في المجال التخصصي، والتربوي، والمهني، والثقافي.
- 7- تنمية مهارات التفكير في ما وراء المعرفة، والتساؤل العميق، والتقويم الذاتي.
- 8- تطوير القدرات الاستشرافية، وتوقع النتائج المستقبلية وعواقبها.

الأهمية الاجتماعية:

- 1- تعزيز الالتزام؛ فعندما يشارك الأفراد في عملية اتخاذ القرار، فإنهم يشعرون بملكية القرار، مما يزيد من مستوى الالتزام بتنفيذه.
- 2- تعزيز قيم احترام الرأي الآخر، وتقبل تنوع وجهات النظر، والاختلاف، والنقد.
- 3- تعزيز قيم التعاون مع أفراد المجموعة وروح المشاركة والتفاعل الإيجابي معهم، وتحمل مسؤولية إنجاز المهام في زمنها المحدد.
- 4- تنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي والكتابي بين الطلاب، إضافة لمهارات التواصل غير اللفظي عبر لغة الجسد المناسبة.
- 5- تنمية روح القيادة ومهاراتها، وما تتطلبه من تنظيم، وحسن إدارة المجموعة.

هـ) مبادئ تطبيق مدخل التفكير الجماعي:

- يقوم مدخل التفكير الجماعي على مجموعة من المبادئ التربوية، تتلخص في (فراج، 2012، 337؛ وشيما مصطفى وآخرون، 2023، 289):
- 1- تحديد الهدف المشترك بين طلاب المجموعة الواحدة.
 - 2- حسن تكوين المجموعة؛ فالجماعة الصغيرة تسمح بالنظر إلى أدوار جميع الأعضاء كمساهمات جديرة بالاعتبار ومهمة.

3- جودة الإدارة، كي يحدث تفاعل إيجابي داخل المجموعة لأبد من اختيار أحد الطلاب قائدًا وآخر منسقًا، وتوزيع الأدوار بعدالة لضمان مشاركة الجميع بفعالية في النقاش، وأداء المهام المطلوبة، من أجل التوصل إلى قرارات.

4- التكامل الإيجابي بتكامل أدوار طلاب المجموعة فيما يتعلق بإنجاز المهام التي يكلفون بها، ونقل خبرات بعضهم البعض.

5- شمولية نتائج التعلم: حيث يهدف التفكير الجمعي إلى تناول جميع أبعاد الخطاب الأكاديمي الفكرية، واللغوية، والمنهجية تحليلًا، واستنتاجًا، وتمييزًا، ونقدًا، وتقويماً.

6- الشفافية فتكون المعلومات مفتوحة للجميع، وتُناقش الأفكار بوضوح وصراحة.

7- استماع الطلاب لبعضهم دون مقاطعة، وفهم ما يقوله الآخرون قبل التعليق عليه.

8- تقليل التحيزات الفردية من خلال الاستماع إلى وجهات نظر الجميع، واحترامها.

9- مرونة العرض، فقد تعرض الأفكار بصورة منظمة مرتبة، وقد تعرض بعكس ذلك، مع تنوع طرق عرضها مكتوبة، أو مقروءة أو منظمة في خرائط مفاهيم.

10- التنوع الكمي والكيفي فالآراء والأفكار التي يُتوصل إليها يجب أن تكون متنوعة وكثيرة، ومتعلقة بموضوع الخطاب، وتتسم بالواقعية، وعدم التكرار، والجدلية.

11- التركيز على إيجاد الحلول بدلاً من التركيز على المشاكل.

12- الاعتماد المتبادل؛ فالطالب لا يكون مسئولاً عن عمله فقط، بل أيضاً يكون مسئولاً عن عمل زملائه في المجموعة، بمساعدتهم، وإرشادهم، وتقديم الدعم لهم.

(و) استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي:

تندرج تحت مظلة مدخل التفكير الجمعي عدد من الاستراتيجيات، وهي مواقف تعليمية يخططها المعلم في لقاء مع مجموعة من المتعلمين، ليفكروا معًا بشكل تعاوني، يعتمد على التكامل بين الآراء، للوصول إلى حل مشكلة ما (عبد الحليم، 2015، 14).

ولعل من أهم استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي: (عبد الحليم، 2015، 16؛ السمان، 2016، 256؛ محمود، 2024، 64):

1- استراتيجية العصف الذهني: يجتمع الطلاب لطرح الأفكار دون نقد أو تقويم فوري، بهدف توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.

2- استراتيجية العمل في فرق: تتم بتقسيم مجموعة الطلاب إلى فرق صغيرة تقوم بتحليل المشكلة أو تقديم حلول، ثم تُناقش النتائج مع المجموعة الأكبر.

3- استراتيجية دلفي: يقوم فيها مجموعة من الطلاب الخبراء بالإجابة على استبانات بشكل فردي، ثم تُدمج النتائج وتُناقش لتشكيل قرار جماعي.

4- استراتيجية خرائط التفكير: تعتمد على توظيف أدوات بصرية، كالخرائط الذهنية، لتوضيح الأفكار والعلاقات بينها وتلخيصها.

5-استراتيجية المنتج التشاركي: تتطلب تقديم أنشطة تعليمية تعتمد على الحوار والمناقشة بين طلاب المجموعة، مع تحديد أدوار كل عضو داخل المجموعة للتعاون في إنتاج مادة مشتركة قائمة على تلك الأنشطة.

6-استراتيجية حلقات البحث العلمية: تعتمد على تقديم نشاط عملي ذي هدف واضح ومحدد، يرتبط بقراءة موضوعات ونصوص مختلفة، ويقوم المعلم بتوجيه المجموعات إلى كتابة أفكارهم وتقاريرهم حولها، وطرحها على باقي الطلاب.

7-استراتيجية فكر - زوج - شارك: تتم بتقسيم الطلاب إلى أزواج، ويقوم طالبان بالتفكير معًا للوصول إلى حل المشكلات، ثم كتابة الحل، ثم مشاركة الحل مع الطلاب الآخرين، ومناقشة هذه الحلول قبل عرضها.

8-استراتيجية طرح الأسئلة التشاركية: يطرح طلاب المجموعة على بعضهم أسئلة تتعلق بالأفكار والمعلومات الناقصة في الموضوع بعد قراءته، ثم يفكرون في إجاباتها والتعليق عليها.

9-استراتيجية التعلم التعاوني: تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، والتفاعل وجهًا لوجه، واكتساب الطلاب للمهارات الاجتماعية والتعاونية، والمحاسبة الفردية، إلى جانب معالجة الموضوعات.

10-استراتيجية المناقشة الجماعية: تهتم بتشجيع الطلاب على طرح الكثير من الأفكار ووجهات النظر المتعلقة بالموضوعات والقضايا المختلفة، وتحقيق الإيجابية لدى المتعلمين، وتنمية المهارات الاجتماعية.

ونظرًا لفاعلية التفكير الجماعي كمدخل تعليمي تعليمي قامت العديد من الدراسات بتوظيف استراتيجيات وبرامج قائمة عليه لتحقيق نواتج تعلم متعددة، فقد أجرى فراخ (2012) دراسة تجريبية لتعرف أثر مهارات التفكير الجماعي على جودة اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، فطبق التجربة على عينة عشوائية مكونة من (56) طالبًا من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في الرياض، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست بعض الأنشطة باستراتيجية مهارات التفكير الجماعي، وضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد أسفرت نتائج الاختبار البعدي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعتين في مهارات التفكير الجماعي، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في جودة اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

كما أعد سمان (2016) دراسة هدفت إلى بناء نموذج تدريسي قائم على التفكير الجماعي التشاركي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث المنهج التجريبي القائم على مجموعة واحدة؛ فأعد قائمتين إحداهما بمهارات القراءة التبادلية والأخرى بمهارات القراءة الموسعة، واختبارين لقياسهما، كما قام ببناء النموذج التدريسي، ثم اختبر فاعليته بتطبيقه على (30) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القاهرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وفي ذات السياق سعت دراسة فاطمة مصطفى وآخرين (2023) إلى قياس فاعلية مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات تحليل لغة النص والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فتم بناء قائمتي مهارات تحليل لغة النص، والوعي بها، وبناء برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي، واعتمد الباحثون المنهج التجريبي، حيث طبق البرنامج على عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة القاهرة، وتم تقسيم العينة لمجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار البعدي مهارات تحليل لغة النص لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت محمود (2024) دراسة تجريبية استهدفت بناء برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فأعدت الباحثة قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، واختبار مهارات القراءة التحليلية، ثم طبقت أدوات الدراسة على (70) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي في منيا القمح، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكشفت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وأن قيمة مربع إيتا لتحديد حجم تأثير البرنامج بلغت (4.53) مما يدل على وجود أثر كبير ومهم تربوياً لاستخدام برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي في تنمية القراءة التحليلية.

واستهدفت Abdel-Maksoud (2024) تعرف فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة باللغة الانجليزية لدى طلاب كلية الهندسة بالأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري بالقاهرة، فأجرت دراسة تجريبية على عينة عددها (60) طالبًا من طلاب الصف الأول بالكلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة تضمنت (7) من مهارات القراءة الناقدة: تحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتلخيص النص، واستنتاج المعلومات، وتحديد المعاني الضمنية ونية المؤلف، تفسير غرض المؤلف، وتحديد التنظيم العام للنص، واختبار مهارات القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية، وتم تدريب المجموعة التجريبية وفق مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية، بينما تم استخدام الطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الناقدة.

في ضوء عناصر هذا المحور خلصت الباحثة إلى أن:

1-مدخل التفكير الجمعي مدخل تعليمي تعليمي، أثبتت الدراسات التجريبية فاعليته في تحقيق نواتج تعلم متعددة، كدراسة فراخ (2012) التي وظيفته في تنمية مهارات جودة اتخاذ القرار لدى طلاب البكالوريوس، ودراسة سمان (2016) في تنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة شيماء مصطفى وآخرين (2023) في تنمية مهارات تحليل لغة النص والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة محمود (2024) في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة Abdel-Maksoud (2024) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب بكالوريوس الهندسة، وقد استفادت الدراسة الحالية من المنهجية التجريبية للدراسات السابقة، ولكنها تفردت عنها في الهدف والفئة المستهدفة، حيث سعت لتنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات الدراسات العليا.

2- الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة هي مجموعة إجراءات مخططة استمدتها الباحثة من بعض استراتيجيات التفكير الجمعي ممثلة في: استراتيجية العمل في فرق، واستراتيجية دلفي، استراتيجية خرائط التفكير، استراتيجية المنتج الجمعي، واستراتيجية حلقات البحث العلمية، واستراتيجية طرح الأسئلة التشاركية، واستراتيجية المناقشة الجماعية.

3- تصميم استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي لتنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي يتطلب أسسًا وخطوات منهجية استمدت الباحثة بعضها من دراسات متعددة (فراج، 2012؛ وعبد الحليم، 2015؛ والسمان، 2016؛ وفاطمة مصطفى وآخرين، 2023؛ ومحمود، 2024، وAbdel-Maksoud، 2024)

منهج الدراسة واجراءاتها:

أولاً-منهج الدراسة: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة أعتد المنهج الوصفي المسحي، بينما استدعى السؤال الثالث اعتماد المنهج التجريبي.

ثانياً-مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى الثالث في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية في جامعة طيبة، للفصل الدراسي الأول من العام 2024/2025، وكان عددهن (27) طالبة.

ثالثاً- أدوات الدراسة وموادها:

أ-قائمة مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي:

أعدت الباحثة القائمة وفق الخطوات الآتية:

1-هدف القائمة: استهدفت القائمة تحديد مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة لطلاب ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

2-مصادر بناء القائمة: تم اشتقاق المهارات الرئيسة والفرعية بالاستفادة من: دراسات: حمدان وآخرين (2019، 456) وعبد النبي (2021، 130) وخلف الله (2022، 28) وسعد (2024) والقرعان (2024).

3-الصورة الأولية للقائمة: أُعدت قائمة تضمنت (37) مهارة فرعية، موزعة على (3) مهارات رئيسة: الاستنتاج، والتمييز، والتقويم، تناولت أبعاد الخطاب الأكاديمي التربوي الثلاثة: البنية الفكرية، والبنية اللغوية، والبنية المنهجية.

4-صدق القائمة: تم التأكد من الصدق الظاهري للقائمة، بالتحليل المنطقي للمهارات الرئيسة والفرعية، والتأكد من قدرتها على تمثيل مهارات نقد الخطاب الأكاديمي التربوي، وأن ما تنتهي إليه القائمة من نتائج صادق؛ فعرضت البطاقة على (6) محكمين متخصصين، لإبداء آرائهم حول المهارات من حيث شمولية وانتمائها لمجالها، ووضوحها، وصحتها اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل المهارات حذفًا وإضافة، واستقرت الصورة النهائية للقائمة على (31) مهارة فرعية.

5- ثبات القائمة: للتحقق من ثبات القائمة تم حساب نسبة اتفاق المحكمين بمعادلة هولستي (Holisty) (طعيمة، 2008، 226):

$$\text{نسبة اتفاق المحكمين} = \frac{\text{عدد المهارات المتفق عليها}}{\text{مجموع المهارات المحكّمة}} \times 100$$

$$0.83 = 100 \times \frac{186}{222} = \frac{31 \times 6}{37+37+37+37+37+37} = \frac{\text{قيمة ثبات قائمة مهارات القراءة الناقدة}}{\text{قيمة ثبات قائمة مهارات القراءة الناقدة}}$$

وحيث بلغ عدد المهارات المتفق عليها لدى المحكمين الستة (186=31×6) وكان عدد الممارسات المحكّمة (222=37×6) فإن قيمة معامل ثبات القائمة = (0.83)، وهي قيمة مناسبة؛ فخرجت الصورة النهائية للقائمة مكونة من (3) محاور رئيسية، تندرج تحتها (31) مهارة، على النحو الآتي: مهارة الاستنتاج وتتضمن (8) مهارات فرعية، مهارة التمييز وتشمل (10) مهارات فرعية، مهارة التقويم وتندرج تحتها (13) مهارة فرعية، موضحة في جدول (1). وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو: ما مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي اللازمة لطلاب ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؟

جدول (1) مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي

أولاً- مهارات الاستنتاج: وتتمثل في التمكن من استنتاج:
1- الفكرة الرئيسية للخطاب.
2- الأفكار الجزئية الداعمة للفكرة الرئيسية.
3-نسبة اقتباس الأفكار.
4-أهمية مشكلة الخطاب نظريًا وتطبيقيًا.
5-أساليب التأثير والإقناع بمشكلة الخطاب.
6-خصائص أسلوب صياغة الخطاب.
7-قدرة العينة على تمثيل المجتمع.
8-المقترحات البحثية القوية.
ثانيًا- مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين:
1- الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسية من غيرها.
2- الحقائق والآراء.
3-الحجج القوية والحجج الضعيفة.
4-الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع.
5-المفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها.
6-الجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار.
7-أدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار.
8-تفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي.



9-التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة.
10-المصادر والمراجع الأساسية والثانوية.
ثالثًا- مهارات التقويم: وتتمثل في التمكن من تقويم:
1-مشكلة الخطاب من حيث الأصالة والحدثة وارتباطها بتخصص الكاتب.
2-مناسبة عنوان الخطاب في ضوء مشكلته.
3-الأفكار من حيث: الأصالة أو التقليد.
4-الأفكار من حيث السلامة من: الغموض أو الخطأ، أو التناقض، أو التكرار.
5-مدى تغطية الفقرات لجوانب موضوع الخطاب.
6-التوازن في عرض فقرات الخطاب.
7-مناسبة المنهج البحثي لحل مشكلة الخطاب.
8-مناسبة الأدوات والمواد البحثية للإجابة عن أسئلة الخطاب، و مصادر اشتقاق، وصدقها، وثباتها.
9- صحة أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.
10-سلامة الصياغة النحوية والصرفية.
11-مراعاة الصحة الإملائية.
12-دقة توظيف علامات الترقيم.
13-الخلو من الأخطاء المطبعية.

ب: اختبار مهارات القراءة التحليلية الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي:

للتحقق من صلاحية الاختبار تم تحديد عناصره، وخطوات بنائه كالآتي:

1-هدف الاختبار: استهدف هذا الاختبار قياس مستوى مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى عينة الدراسة قياسًا قبليًا وبعديًا؛ للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك المهارات.

2-مصادر بناء الاختبار: تم بناء أسئلة الاختبار اعتمادًا على الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي، التي توصلت إليها الباحثة، إضافة للاستفادة من دراسات خطاب (2020)، والسلي (2020) وعبد النبي (2021)، وعبد القادر وآخرين (2023)، ومحمد (2023) وسعد (2024).

3-بناء الاختبار: تم إعداد جدول مواصفات للاختبار، تم خلاله تحديد عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة من المهارات الثلاثة الرئيسة ومهاراتها الفرعية، وتحديد الوزن النسبي لتلك الأسئلة؛ فتكون الاختبار في صورته الأولية من (31) سؤالًا مقالياً قصيرًا، مقسمة على خطابين أكاديميين؛ الأول تناول فصل المنهج والتطبيق الميداني في بحث علمي منشور، وورد عنه (13) سؤالاً، والثاني خطة مشروع بحثي، وورد عنها (18) سؤالاً، وجدول (2) يوضح مواصفات هذا الاختبار.

جدول (2) مواصفات اختبار مهارات القراءة الناقدة لمهارات الخطاب الأكاديمي التربوي

توزيع الأسئلة على أبعاد الخطاب الأكاديمي									أرقام الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	عدد الأسئلة	مهارات القراءة التحليلية الناقدة																	
البنية المنهجية			البنية اللغوية			البنية الفكرية																							
الاستنتاج			الاستنتاج			الاستنتاج																							
أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	1-2-3-12-20-21-22-23	25.8%	8	مهارات الاستنتاج																	
20-21-22-31	12.9	4	12	3.2%	1	1-2-3	9.6%	3																					
التمييز			التمييز			التمييز			4-5-6-13-14-15-24-25-26-27	32.2%	10	مهارات التمييز																	
أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة																					
23-24-25-26	12.9	4	13-14-15	9.6%	3	4-5-6	9.6%	3																					
التقويم			التقويم			التقويم			7-8-9-10-11-16-17-18-19-28-29-30-31	41.9%	13	مهارات التقويم																	
أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة	أرقامها	وزنها النسبي	عدد الأسئلة																					
27-28-29-30	12.9	4	16-17-18-19	12.9	4	7-8-9-10-11	16.1	5																					
النسبة=38.7%			المجموع=12			النسبة=25.8%			المجموع=8			النسبة=35.4%			المجموع=11			100%			النسبة			31			المجموع		

- 4- التجربة الاستطلاعية: طُبّق الاختبار تجريبياً على (13) طالبة من طالبات الدراسات العليا بشعبة اللغة العربية في جامعة طيبة من غير عينة الدراسة؛ لضبط الاختبار والتحقق من:
- 5- وضوح الهدف من الاختبار وتعليماته: تضمن الاختبار صفحة وضحت هدفه، وعدد الأسئلة، وكيفية الإجابة عنها، والدرجة المخصصة لها، والزمن المخصص للاختبار، وقد قامت الباحثة بقراءة تلك الصفحة وشرحها.
- 4- تحديد آلية تصحيح أسئلة الاختبار: خصصت (62) درجة للنهاية العظمي في الاختبار، على أن تعطى درجتان لكل إجابة صحيحة، ودرجة واحدة للإجابة غير المكتملة، وصفر في حال الإجابة الخاطئة، أو غير الموجودة.
- 5- عرض الاختبار على المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار عرض الاختبار على (6) محكمين متخصصين، لإبداء آرائهم حول أسئلة الاختبار من حيث شمولية المهارات الرئيسة والفرعية وانتمائها لمجالها، ووضوحها، وصحتها اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل، واستقرت الصورة النهائية للاختبار على (31) سؤالاً.
- 6- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.740-0.797، وهي قيم دالة عند مستوى (0.01) وتشير إلى أن الأسئلة تقيس ما تقيسه المهارة الرئيسة والفرعية؛ مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معاملات ارتباط مفردات الاختبار (ن=13)

المهارات مجتمعة	مهارات التقويم	مهارات التمييز	مهارات الاستنتاج	Pearson Correlation	مهارات
1	.740**	.797**	.774**		القراءة
.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	الناقدة
13	13	13	13	N	

7-الثبات: تم التحقق من ثبات أسئلة المهارات الرئيسة، وأسئلة الاختبار كاملاً بطريقة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات بين 807-.678، وبلغ معامل الثبات الكلي للاختبار 755.، وهي قيم مقبولة وتشير إلى ثبات الاختبار، وجدول (4) يفصل ذلك.

جدول (4) معاملات ثبات مفردات الاختبار

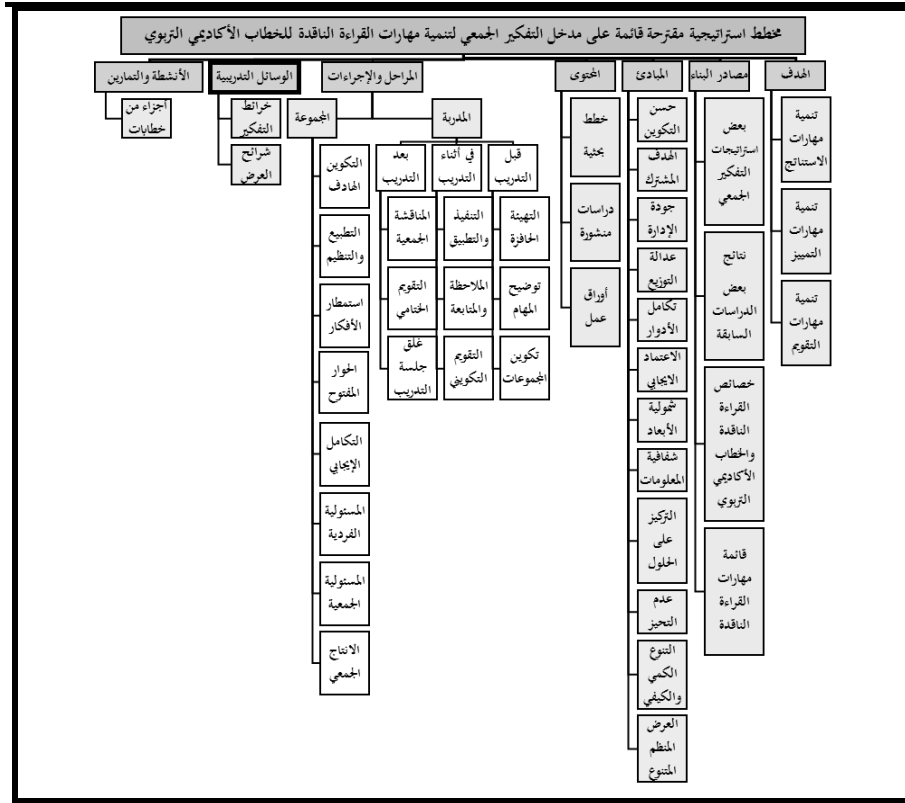
المهارة	Alpha if Item Deleted
الاستنتاج	.678
التمييز	.807
التقويم	.696
مهارات القراءة الناقدة مجتمعة	.755

8-معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معامل سهولة أسئلة الاختبار؛ فتراوحت القيم بين (0.29:0.72)، أي أن أسئلة الاختبار تقع جميعها في المستويات المقبولة، كما تم حساب معامل الصعوبة بناء على مستوى السهولة، حيث معامل الصعوبة = 1-معامل السهولة، وقد تراوحت معامل صعوبة الاختبار (0.27-0.70) وهي نسب مقبولة.

9-معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز، فتراوحت القدرة التمييزية لدرجات الاختبار بين (0.35-0.71)، وهي درجات تعطي مؤشراً لصلاحية أسئلة الاختبار.

10-زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الأسئلة بطرح زمن إجابة آخر طالبة من زمن إجابة أول طالبة، فبلغ زمن الاختبار (120) دقيقة.

ج- الإستراتيجية المقترحة في ضوء مدخل التفكير الجمعي: تم بناء الإستراتيجية برسم مخططها ثم تحديد عناصرها كالاتي:



شكل (1) مخطط الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي

1-هدف الاستراتيجية: تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي ممثلة في مهارات: الاستنتاج، والتمييز، والتقويم.

2-مصادر بناء الاستراتيجية: تم بناء الاستراتيجية المقترحة اعتمادًا على:

أسس النظرية البنائية: بالتأكيد على أن التعلم عملية نشطة ومستمر، فيجب على طالبات المجموعة نقد الخطابات الأكاديمية، وإزالة ما بها من غموض، وسد فجواتها المعرفية من خلال التفكير الجمعي وتنظيم خبراتهن السابقة ومعارفهن الجديدة لإنتاج خطاب تربوي مطور للخطاب السابق بتوظيف الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي، كما تؤكد أسس نظرية النمو الاجتماعي لفيجوتسكي أهمية تعاون الطالبات وتشاركهن المعلومات والخبرات في سياقات اجتماعية بناءة. وتوظف أسس نظرية الحوار عبر توجيه طالبات المجموعة لضرورة تحديد هدف واضح ومشارك للحوار حول الخطاب بالنقد، وتوافر المعلومات، وتبادل الآراء حوله بعيدًا عن التحيز مع إدارة فعالة للحوار. وأخيرًا، تؤكد أسس نظرية المرونة المعرفية على دور جميع أفراد المجموعة في البحث وتحليل الخطاب الأكاديمي بقراءة ناقدة.

● إجراءات ومبادئ بعض استراتيجيات التفكير الجمعي، ممثلة في استراتيجية: العمل في فرق، وحلقات البحث العلمية، وطرح الأسئلة التشاركية، والتعلم التعاوني، وخرائط التفكير، والمنتج التشاركي، والعصف الذهني، واستراتيجية دلفي، والمناقشة الجماعية.

- الأدب التربوي والدراسات المرتبطة بمدخل التفكير الجمعي كدراسات عبد الحليم (2015) وسمان (2016) وشيماء مصطفى وأخزين (2023) ومحمود (2024)
- الأدب التربوي المتعلق بخصائص القراءة الناقدة كدراسات شاهين (2010) وسعد (2024) والقرعان (2024)، وخصائص الخطاب الأكاديمي التربوي كدراسات: خطاب (2020) والسلي (2023) ومحمد (2023).
- قائمة مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي اللازمة لطلاب الدراسات العليا التي تم التوصل إليها.
- 3- مبادئ الاستراتيجية: اعتمد تصميم الاستراتيجية المقترحة على المبادئ الآتية:
 - حسن تكوين المجموعة؛ ودقة اختيار عدد الطالبات حتى يكون للجميع مساهمات مهمة وجديرة بالاعتبار.
 - تحديد هدف مشترك بين طالبات المجموعة الواحدة، وتوضيحه، ومتابعة مدى تحقيقه، وتقييم أداء المجموعة في ضوءه.
 - جودة إدارة المجموعة باختيار إحدى الطالبات قائدة لها.
 - عدالة توزيع الأدوار بين طالبات المجموعة لضمان مشاركة الجميع بفعالية في النقاش، وأداء المهام المطلوبة.
 - تكامل أدوار طالبات المجموعة فيما يتعلق بإنجاز المهام التي يكلفن بها من أجل التوصل إلى قرارات شاملة وصحيحة.
 - الاعتماد المتبادل؛ فكل طالبة مسئولة عن عملها، وعمل زميلاتها داخل المجموعة، بتقديم الدعم لهن.
 - شمولية تناول جميع أبعاد الخطاب الفكرية، واللغوية، والمنهجية تحليلًا، واستنتاجًا، وتمييزًا، ونقدًا، وتقويًا.
 - الشفافية؛ فتكون المعلومات مفتوحة للجميع، وتُنَاقش الأفكار بوضوح وصراحة.
 - التركيز على إيجاد الحلول بدلاً من التركيز على المشاكل، وتقديم مقترحات تسهم في سد فجوات الخطاب إن وجدت.
 - تقليل التحيزات الفردية من خلال الاستماع إلى وجهات نظر الجميع دون مقاطعة، واحترامها.
 - التنوع الكمي والكيفي؛ فالآراء والأفكار المطروحة يجب أن تتسم بالتعددية والواقعية، وعدم التكرار.
 - عرض الأفكار بصورة منظمة مرتبة، مع تنوع طرق عرضها مكتوبة، أو مقروءة أو عبر خرائط التفكير.
- 4- المحتوى التدريبي: مجموعة متنوعة من الخطابات الأكاديمية التربوية شملت: خطط ومشاريع بحثية، ودراسات منشورة، وأوراق عمل.
- 5- الدليل الإرشادي: تم إعداد وتحكيم دليل إرشادي للمدرسة وللمجموعة الطالبات، اشتمل على مقدمة نظرية عن مهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، إضافة إلى مراحل الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي، وإجراءات تنفيذها، والمعايير

المهارية والاجتماعية التي يتم في ضوءها الحكم على أداء المهام جمعياً، واختتم الدليل بقائمة مراجع لخطابات أكاديمية تربوية للتدريب عليها.

6-مراحل الاستراتيجية وإجراءات تنفيذها:

أولاً - مراحل وإجراءات المدربة:

أ) إجراءات مرحلة قبل التدريب:

- التهيئة الحافزة: تعد المدربة بيئة تدريب مناسبة، وتعرف بالاستراتيجية، وتثير دافعية الطالبات للتعلم ببيان أهمية مهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بنجاحهن الأكاديمي، وقدرتهن على إنتاج خطط ومشاريع بحثية متميزة.
- توضيح المهام: تعرف المدربة الطالبات بالمهام المطلوب إنجازها في الخطاب، وبالمعايير المهارية والاجتماعية التي يتم في ضوءها الحكم على أداء المهام، وتزودهن بالدليل الإرشادي.
- تكوين المجموعات: تقسم المدربة الطالبات إلى مجموعات عمل رباعية العدد، متنوعة القدرات، ذات أدوار متعددة، مع مراعاة تبادل الأدوار بين طالبات المجموعة من أن إلى آخر؛ فهناك قائدة تتولى تنسيق عمل المجموعة، وتوضح ما يغمض على عضوات المجموعة، وتدير المناقشات، وهناك المبادرة التي تقدم المعلومات والآراء، إضافة للمراجعة الناقدة التي تراجع مهام المجموعة وتقوم الأداء، والمقررة التي تلخص المنتج الجمعي وتعرضه أمام المجموعات الأخرى.

ب) إجراءات مرحلة أثناء التدريب:

- التنفيذ والتطبيق: توضح المدربة مفهوم مهارة الاستنتاج أو التمييز أو التقويم المراد تنميتها ومكوناتها الفرعية، والهدف من تنميتها، مع التطبيق العملي وضرب الأمثلة، وتزود الطالبات بخطابات أكاديمية تربوية، وتقسّمها لمهام تعاونية، وتكلف الطالبات بتطبيق المهارات عليها.
- الملاحظة والمتابعة: تتفقد المدربة المجموعات للإشراف على سير العمل في كل مجموعة، وتقدم الدعم والإرشاد إن لزم الأمر.

- التقويم التكويني: تطلب المدربة من المجموعة إجراء بعض التعديلات، وتصحيح نقاط الضعف، أو اكمال النقص في تطبيق المهارة التي يتم التدريب عليها، وتلخيصها بمنتج جمعي.

ج) إجراءات مرحلة بعد التدريب:

- المناقشة الجمعية: تطلب المدربة إلى كل مجموعة تصميم خرائط تفكير وشرائح بوربوينت لعرض المنتج الجمعي بعد تطبيق مهارات القراءة الناقدة على كل خطاب، وبيان ما واجهته المجموعة من صعوبات وسلبات، وكيف تغلبت عليها.
- التقويم الختامي: تقوم المدربة أداء كل مجموعة تقويمًا جمعيًا وفرديًا في ضوء المعايير السابق توضيحها، ثم تقدم التغذية الراجعة المناسبة للمجموعة.
- غلق الجلسة التدريبية: تناقش المدربة المنتج الجمعي الذي قدمته كل مجموعة، ثم تقدم تغذية راجعة لتنمية كل مهارة رئيسة وفرعية من مهارات القراءة الناقدة.
- ثانيًا -مراحل وإجراءات مجموعة الطالبات:
- التكوين الهادف: تضع المجموعة هيكلًا قويًا لها، باختيار قائدة المجموعة، وتوزيع أدوار أفرادها بعدالة حسب القدرات والخبرات والميول.

- **التطبيع والتنظيم:** تصوغ المجموعة قوانين سير العمل وتشتق معايير أداء المهام، والاتفاق عليها، مع تنمية قيم الولاء للمجموعة.
- **استمطار الأفكار:** تتحلق طالبات المجموعة في حلقة بحث علمي لتحليل ونقد الجوانب الفكرية واللغوية والمنهجية في الخطاب، وطرح الأسئلة حول النقاط الغامضة والناقصة فيه، والإجابة عنها بتشارك المعلومات ومصادر المعرفة، وتبادل الخبرات.
- **الحوار المفتوح:** تطرح جميع طالبات المجموعة أفكار ورؤى متعددة وغير مكررة حول الخطاب، وتوضيح العلاقات بينها، وتلخيصها عبر خرائط التفكير، مع مراعاة عدم التحيزات الفردية، وأخذ جميع الآراء بعين الاعتبار.
- **التكامل الإيجابي:** تبادر كل طالبة بالمشاركة في الحوار مع طالبات مجموعتها، وتسهم في إنجاز المهام المشتركة، وتستجيب استجابة ملائمة لمبادرات زميلاتها وتتفاعل معهن.
- **المسؤولية الفردية:** تقوم كل طالبة بممارستها في القراءة الناقدة تقويماً، والصعوبات التي واجهتها، وتعد تقريراً بذلك تعرضه على المجموعة والمدرسة.
- **المسؤولية الجماعية:** تناقش طالبات المجموعة الأداء الفردي والجمعي؛ لتعرف الأخطاء، وتطرح حلولاً علاجية لتحسين الأداء، وتنمية مهارات القراءة الناقدة في المهام الأخرى.
- **الانتاج الجمعي:** تتعاون طالبات المجموعة في تحليل التقارير الفردية ودمجها لتشكيل تقرير جمعي، وتقديم أفكار جديدة ومقترحات وقرارات لإنتاج خطاب أكاديمي تربوي جديد مستمد من الخطاب الذي تم تحليله ونقده.
- 6- **الوسائل التدريبية:** أدوات بصرية، كخرائط التفكير، وشرائح العرض ببرنامج بوربوينت لتوضيح الأفكار والعلاقات بينها وعرض المنتج الجمعي.
- 7- **الأنشطة والتمارين:** تدريبات قصيرة على أجزاء محددة من خطابات أكاديمية تربوية.
- 8- **تحكيم الاستراتيجية:**

عُرضت الاستراتيجية ودليلها الإرشادي على السادة المحكمين لإبداء آرائهم حول هدفها، وخطواتها، ومدى انتمائها لمدخل التفكير الجمعي، وأدوار المدرسة والطالبات، ومناسبتها لتنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طالبات الدراسات العليا، وعدد الجلسات التدريبية ومناسبة زمنها، وسلامة الصياغة اللغوية وبناء على اقتراحات السادة المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة والتوصل إلى الصورة النهائية للاستراتيجية.
- رابعاً- التطبيق الميداني:**

تمت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2024/ 2025)، فطبّق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، ثم الاستراتيجية المقترحة لمدة (10) أسابيع بواقع جلسة تدريبية كل أسبوع، كما هو موضح في جدول (5)، ثم طبّق الاختبار البعدي.

جدول (5) الجدول الزمني لتطبيق الاستراتيجية المقترحة

الجلسة التدريبية	موضوع الجلسة	المحتوى التدريبي	زمن الجلسة
الأولى	لقاء تعريفى عن القراءة الناقدة والخطاب الأكاديمي التربوي والعلاقة بينهما وأهميتهما لطلاب الدراسات العليا والاستراتيجية المقترحة.	-	(90) دقيقة
الثانية	مهارات الاستنتاج: وتتمثل في التمكن من استنتاج: الفكرة الرئيسة، الأفكار الجزئية الداعمة للفكرة الرئيسة، نسبة اقتباس الأفكار، أهمية مشكلة الخطاب نظريًا وتطبيقيًا، أساليب التأثير والإقناع	خطة مشروع بحثي	(90) دقيقة
الثالثة	بمشكلة الخطاب، خصائص أسلوب صياغة الخطاب، قدرة العينة على تمثيل المجتمع، المقترحات البحثية القوية.	ورقة عمل.	(90) دقيقة
الرابعة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	دراسة علمية منشورة.	(90) دقيقة
الخامسة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	خطة مشروع بحثي.	(90) دقيقة
السادسة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	ورقة عمل.	(90) دقيقة
السابعة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	دراسة علمية منشورة.	(90) دقيقة
الثامنة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	خطة مشروع بحثي.	(90) دقيقة
التاسعة	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	ورقة عمل.	(90) دقيقة
العاشر	مهارات التمييز: وتتمثل في التمكن من التمييز بين: الأفكار ذات الصلة بفكرة الخطاب الرئيسة من غيرها، والحقائق والآراء، الحجج القوية والحجج الضعيفة، الدراسات السابقة والشواهد المناسبة من حيث الارتباط بمشكلة الخطاب والحدثة والتنوع، والمفردات من حيث دقة الدلالة عن معانيها، والجمل القوية والضعيفة في دلالتها عن الأفكار، وأدوات ربط الفقرات من حيث المناسبة وعدم التكرار، وتفسير النتائج المنطقي وغير المنطقي، التوصيات المرتبطة بالنتائج وغير المرتبطة، والمصادر، والمراجع الأساسية، والثانوية.	دراسة علمية منشورة.	(90) دقيقة

خامساً- الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات وتفريغها حُللت إحصائياً فتم استخراج:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة مهارات القراءة التحليلية الناقدة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- 2- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي والبعدي.
- 3- معامل إيتا لحساب حجم أثر الاستراتيجية المقترحة.
- 4- نسبة الكسب المعدل لبلال للاستراتيجية المقترحة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نص فرض الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الناقدة للطلاب الأكاديمي التربوي ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح الاختبار البعدي، ولتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وجدول (6) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6) قيم (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاختبارين القبلي والبعدي (ن=27)

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	متوسطات الفروق	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاستنتاج	القبلي	8.11	2.97	10.89	5.92	26	.000
	البعدي	14.03	1.40				
التمييز	القبلي	8.51	2.56	16.95	8.85	26	.000
	البعدي	17.37	1.36				
التقويم	القبلي	12.03	2.95	19.60	9.77	26	.000
	البعدي	21.81	1.59				
درجة الكلية	القبلي	28.66	6.65	20.81	24.55	26	.000
	البعدي	53.22	2.93				

تم إجراء اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لتقييم تأثير الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى عينة الدراسة، وأظهر جدول (6) ارتفاع متوسطات فروق درجات عينة الدراسة بين اختباري مهارات القراءة الناقدة القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط مهارات التقويم (9.77) ويليها متوسط مهارات التمييز البالغ (8.85) ثم متوسط مهارات الاستنتاج ومقداره (5.92)، كما بلغ متوسط الفرق بين الدرجة الكلية للاختبارين القبلي والبعدي (24.55)، مما يدل على وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الاختبار البعدي، وبناءً على ذلك، تم قبول فرض الدراسة.

ونظراً لأن الدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لتقييم فاعلية الاستراتيجية، تم حساب حجم الأثر باستخراج قيمة مربع إيتا كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) حجم أثر الاستراتيجية ونسبة الكسب المعدل		
المهارة	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل
الاستنتاج	0.82	1.22
التمييز	0.91	1.27
التقويم	0.93	1.67
الدرجة الكلية للاختبار	0.94	1.38

تراوحت قيمة الأثر في المهارات منفردة بين (0.82) و(0.93) كما بلغت قيمة الأثر في المهارات مجتمعة (0.94) وهي قيم مرتفعة تشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة أسهمت بدرجة كبيرة في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وللتحقق من أهمية النتيجة التي ثبتت إحصائياً تم استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك كما هو موضح في جدول (7)، وقد تراوحت قيم المهارات منفردة بين (1.22) و(1.67) كما بلغت في المهارات مجتمعة (1.38) وهي قيم مقبولة لأنها أكبر من (1.20) وتؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الراهنة، والذي ينص على: ما فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة؟

لقد تقاطعت هذه النتائج مع نتائج دراسات: السيد (2016)، والسلي، وعبد القادر وآخرين (2023) وAbdel-Maksoud (2024) في التمكن من تنمية مهارات القراءة الناقدة، ولكن اختلفت عنها في المجال والفئة المستهدفة؛ حيث نمت تلك الدراسات مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب تخصصات مختلفة في مرحلة البكالوريوس، بينما نمتها الدراسة الراهنة لدى طالبات مرحلة الماجستير المتخصصات في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الراهنة مع نتائج دراسات حمدان وآخرين (2019)، وعبد النبي (2021)، وخلف الله (2022)، في استهداف تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية، لكنها اختلفت عنها في المرحلة؛ فقد استهدفت هذه الدراسة طلاب مرحلة الماجستير، بينما اقتصرَت تلك الدراسات على طلاب مرحلة البكالوريوس، أما دراسة بوقرة (2016) فرغم استهدافها لطلاب ماجستير اللغة العربية، إلا أنهم من غير الناطقين بها.

إضافة لاتفاق نتائج هذه الدراسة في التمكن من تنمية مهارات القراءة الناقدة ممثلة في مهارات التمييز، والاستنتاج، والتقويم لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية مع نتائج الدراسات التي نمت ذات المهارات كدراسة حمدان وآخرين (2019) التي تمكنت من نمتها،

ولكن بفاعلية بلغت (1.038) حسب نسبة الكسب المعدل لبلاك وهي أقل من نسبة الكسب التي تحققت في الدراسة الحالية، وكذلك دراسة عبد النبي (2021) التي نمت ذات المهارات بدرجة بلغ حجم أثرها (0.96) ، متفوقة في ذلك عن حجم أثر النمو المتحقق في الدراسة الراهنة حيث بلغ (0.94)، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة خلف الله (2022)، التي نمت تلك المهارات بفاعلية بلغت (1.69) حسب نسبة الكسب المعدل.

كما أن نتائج هذه الدراسة التقت مع الدراسات التي اثبتت نتائجها فاعلية توظيف استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة بغض النظر عن نوع القراءة والفئة المستهدفة، كدراسة سمان (2016) التي استهدفت القراءة التبادلية والقراءة الموسعة، ودراسة شيماء مصطفى وآخرين (2023) التي سعت لتنمية القراءة الموسعة، ودراسة محمود (2024) التي تناولت القراءة التحليلية، وكانت الفئة المستهدفة في هذه الدراسات طلاب المرحلة الثانوية، بينما هدفت الدراسة الراهنة إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات مرحلة الماجستير.

وفيما يخص مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي فقد تمكنت دراسة محمد (2023) من تنمية الأبعاد اللغوية والفكرية والمنهجية للخطاب بفاعلية مقبولة قيمتها (0.62) وفقاً لمعادلة ماك جوجيان، وتمكنت الدراسة الحالية من تنمية القراءة الناقدة في ذات الأبعاد (اللغوية والفكرية والمنهجية) بفاعلية جيدة قدرها قيمتها (1.38) وفقاً لمعادلة بلاك للكسب، ورغم اتفاق الدراستان في النتيجة إلا أنهما اختلفتا في نوع الخطابين، فقد تناولت دراسة محمد (2023) الخطاب الأكاديمي التربوي المنطوق بينما استهدفت الدراسة الحالية الخطاب الأكاديمي التربوي المكتوب.

وبالنظر إلى نتائج هذه الدراسة تبين أن أكبر المهارات نموًا كانت مهارات التقويم مقارنة بمهارات التمييز والاستنتاج، ولعل ذلك عائد لطبيعة العملية التعليمية والمهارات المطلوبة لكل منها: كسهولة عملية التقويم ومهاراته مقارنة بالتمييز والاستنتاج؛ فالتقويم يتضمن الحكم على الأفكار بناءً على معايير محددة مسبقًا، مما يجعله أكثر وضوحًا، وأسهل تطبيقًا، بينما تتطلب عملية التمييز القدرة على إدراك الفروقات الدقيقة بين الأفكار، وهي أكثر تعقيدًا من مجرد الحكم على الجود، كما أن الاستنتاج يرتكز على الاستقراء ما بين السطور ، والاستنباط وربط المعلومات ببعضها لاستنتاج معلومات أو أفكار جديدة ، مما يجعله عملية ذهنية أكثر صعوبة.

وقد يعود هذا التفوق أيضًا إلى كثرة ممارسة الطالبات لعمليات التقويم ومهاراته والتدريب عليها مقارنة بعمليات التمييز والاستنتاج ومهارتهما؛ فإطلاع الباحثة على مقرر الدراسات الأدبية، ومقرر الدراسات البلاغية والنقدية، ومقرر التفكير الناقد التي تدرس للطالبات في المرحلة الثانوية، وطالبات اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس، تبين أن هذه المقررات تركز في دروسها وأنشطتها وتدريباتها على مهارات التقويم، وتولمها اهتمامًا كبيرًا، مما يجعل الطالب أكثر تمرسًا في التقويم مقارنة بالتمييز والاستنتاج.

وتعزو الباحثة فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوية لعدة اعتبارات، أولها عائد للعلاقة الإيجابية التكاملية؛ فالقراءة الناقدة تستهدف عدم التسليم بصحة قضية ما أو رأي إلا إذا عمل المخاطب عقله وتفكيره فيها تمييزًا واستنتاجًا ونقدًا وتحريًا للصواب، واستراتيجيات التفكير الجمعي المقترحة

عززت هذا الهدف وركزت عليه لدى عينة الدراسة، حيث تضافرت عقول طالبات المجموعة في فحص أبعاد عدة خطاب تربوية متنوعة، واستنتاج ما تضمنته من رؤى وأفكار وما جاء فيها تصريحاً أو تلميحاً، والتميز بين أفكارها الرئيسية والفرعية، وبين الحقائق والآراء التي أوردتها، وبين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي استندت عليها، وتبادل الطالبات للأفكار، ووجهات النظر المختلفة حولها وربطها بمعارفهن وخبراتهم السابقة ودمجها معاً، وصولاً للحكم على الأبعاد اللغوية والفكرية والمنهجية لتلك الخطابات حكماً جمعياً صحيحاً.

كما تعزو الباحثة فاعلية الاستراتيجية المقترحة لمبادئها وخطواتها؛ فالطالبات وظفن مقترحاً مستمداً من (9) استراتيجيات متكاملة، وفق خطوات متتابعة بداية من حسن تكوين المجموعة، وتحديد أهدافها، وتوزيع الأدوار بعدالة بين الطالبات، وانتقالاً لصياغة قوانين تنظم سير عمل المجموعة، واشتقاق معايير لنقد الخطاب المقروء، والاتفاق عليها، كل ذلك تم في بيئة تعلم تعاونية دعمت النقاش التفاعلي، وسياق اجتماعي التزمتم فيها الطالبات بحرية الطرح، واحترام الزميلات، وعدم مقاطعتن، والتحلي بالمرونة الفكرية، ونبد التعصب والمشاركة في الحوار والتحليل والاستنتاج والتقويم الموضوعي ومعلوم أن هذه البيئة بيئة إيجابية مواتية للقراءة الناقدة، التي تستهدف التفكير في موضع الخطاب الأكاديمي التربوي، وتحليله ونقده بموضوعية وفق معايير محددة.

كما يمكن ربط فاعلية الاستراتيجية المقترحة بدافعية الطالبات (عينة الدراسة) للتعلم والخصائص النفسية لطالبات الدراسات العليا؛ فاطلاع الطالبات على درجاتهن في الاختبار القبلي التي كانت منخفضة جداً خلق لديهن الوعي بضعفهن الشديد في مهارات القراءة الناقدة، وشعورهن بالحاجة الملحة للتمكن من مهاراتها، لارتباطها المباشر بتكاليف بعض مقررات برنامج الماجستير، ودورها المهم في جودة مشاريعهن البحثية ونجاحهن الأكاديمي، فأقبلن على الاستراتيجية بدافعية واهتمام لقدرتها على تلبية تلك الحاجة. إضافة إلى مواءمة الاستراتيجية المقترحة لخصائص طالبات الدراسات العليا، حيث تشيع بينهن الروح التنافسية، والرغبة في طرح الرأي، والدفاع عن وجهات النظر ومحاولة اثباتها بالحجج والاستدلالات، وفي هذا تعزيز لمهارات التمييز والاستنتاج والتقويم.

وبالإضافة إلى الأسباب المرتبطة بدافعية الطالبات وحاجتهن النفسية، فإن الباحثة تعزو فاعلية الاستراتيجية أيضاً لمتابعة المدرسة وتقييم أداء المجموعة في جانبه المهاري والاجتماعي في ضوء المعايير الموضحة في الدليل الإرشادي، والمعايير التي وضعتها كل مجموعة لنفسها، وتقديم تغذية راجعة لأداء كل مجموعة مع بيان ثغرات الخطاب الأكاديمي التي اغفلتها المجموعة وكيفية سدها بتطبيقات عملية.

توصيات الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي من أهم ما يجب العناية به في مرحلة الدراسات العليا، وأنه يمكن ذلك من خلال استراتيجيات مدخل التفكير الجمعي، وفي ضوء ذلك توصي الباحثة القائمين على برامج مرحلة الماجستير في كلية التربية بجامعة طيبة، وذوي العلاقة بالآتي:

1 - إدراج استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي ضمن مقررات برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة كمقرر تنمية المهارات اللغوية، ومقرر تنمية المفاهيم اللغوية.

- 2 - تطوير برامج مرحلة الماجستير بإضافة مقرر اختياري عن القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي.
- 3 - الإفادة من اختبار القراءة الناقدة المعد لأغراض الدراسة الراهنة في تحديد مستوى طلاب الدراسات العليا في هذه المهارات.
- 4 - عقد دورات وورش العمل متكررة لتدريب طلاب الدراسات العليا على تطبيق مهارات القراءة الناقدة عبر خطابات أكاديمية تربوية متنوعة.
- 5 - تزويد طلاب الدراسات العليا بكتيب إرشادي إجرائي عن خطوات تطبيق مهارات القراءة الناقدة في الخطاب الأكاديمي التربوي عبر مشاريع ومهام فردية وجماعية.
- 6 - تفعيل مدخل التفكير الجمعي، ونشر ثقافته بين طلاب الدراسات العليا في مواقف التعلم المختلفة.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً للجهد البحثي الحالي تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات عن:

- 1 - فاعلية استراتيجيات مقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طلاب الدراسات العليا.
- 2 - متطلبات تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا.
- 3 - صعوبات ومعوقات تنمية مهارات القراءة الناقدة للخطاب الأكاديمي التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل التغلب عليها.
- 4 - فاعلية مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي التربوي لدى طلاب الدراسات العليا.
- 5 - العلاقة الارتباطية بين مهارات القراءة الناقدة والخطاب الأكاديمي التربوي المكتوب والمنطوق.

المراجع العربية

- الأستاذ، محمود. (2008). تحليل الخطاب التربوي الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من منظور استراتيجي، *مجلة جامعة الأقصى*، 12، (1)، 182-247.
- بالانت، جولي (ترجمة خالد العامري). (2007). *التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS*، ط2، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- بوقرة، نعمان. (2016). تطوير مهارات القراءة الناقدة عند طلبة الدراسات العليا الأجانب في ضوء المقاربة بالكفايات وتحليل النصوص الأصلية، مثل من جامعة الملك سعود، *مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية*، 1، (4)، 15-33.
- بوقرة، نعمان. (2017). *الخطاب: النظرية والإجراء*، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- حسن، محمد. (2013). فاعلية استراتيجية التفكير الجمعي في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وإكساب مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم العامة شعبة علم نفس بكلية التربية بالوادي الجديد، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد*، 9، 299-391.
- حمدان، سيد وأمين، عبد الرحيم وأبو بكر، حمادة. (2019). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية بقنا، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا*، (39) 437-483.
- خطاب، عصام. (2020). فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (80)، 1-53.
- خلف الله، محمود. (2022). تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 23 (2)، 26-36.
- الرشدي، شيخة. (2020). الخطاب التربوي الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة: جامعة الملك سعود أنموذجا، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 44، (1)، 180-211.
- سعد، يحيى. (2024). معايير وطرق نقد الدراسات العلمية، استرجعت في: 19 / 11 / 2024 من: <https://drasah.net/blog-post/index/53?txt>
- السلي، فواز. (2023). لغة الخطاب الأكاديمي في الرسائل العلمية وعلاقتها باستراتيجيات القراءة البحثية التي يمارسها طلبة الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 39 (8)، 46-89.
- السلي، محمد. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة أم القرى، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 31، (1)، 120-143.

السمان، مروان. (2016). نموذج تدريسي قائم على التفكير الجمعي التشاركي لتنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (173)، 239-288.

السيد، عبد الحى. (2016). أثر وحدة مقترحة في تدريس القراءة باستخدام التعلم المنظم ذاتيا على القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية في القراءة وتنمية مهارات التلخيص لدى طلاب كلية المجتمع في قطر، *وقائع مؤتمر مؤسسة قطر السنوي للبحوث*، 22-23 مارس 2016، المجلد 2016 (1).

شاهين، خيرى. (2010). *مهارات التفكير في اللغة العربية*، عمان: دار الخطيب للنشر والتوزيع. شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط2، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد (2008) *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسس واستخداماته*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحليم، محمد. (2015). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس القائمة على التفكير الجمعي في تنمية تحصيل مادة طرق تدريس الثقافة العربية والاتجاه نحو مشاركة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، *مجلة العلوم التربوية*، 23 (1)، 2-50.

عبد الرحيم، محمد وعبد النبي، مختار وفتحي، سعاد وعمر، سعاد. (2011). *مهارات التفكير الجمعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (172)، 205-230.

عبد القادر، رفيدة وعبد الوهاب، صلاح ومحمود، رحاب وجابر، هيام. (2023). فاعلية استراتيجية مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية النوعية، *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، جامعة الزقازيق*، 9 (20) 544-525.

عبد النبي، فاطمة (2021) فاعلية استراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب كليات التربية، *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 45 (الجزء الاول) 170-117.

العبيدي، مظهر ومحمود، انتظار. (2023). التفكير الجماعي لدى طلبة الجامعة، *مجلة دياالى للبحوث الإنسانية*، 4 (96) 369-348.

عيسى، محمد وابو المعاطي، وليد. (2013). مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية*، 1 (156)، 241-281.

فراج، محمد. (2012). مهارات التفكير الجماعي وتأثيرها على جودة اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 22 (77) 375-325.

القرعان، نبيل. (2024). أنواع القراءة الناقدة، استرجعت في: 9 / 11 / 2024 من:
<https://mawdoo3.com>

محمد، إبراهيم. (2023). برنامج مقترح قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالب الدراسات العليا بكليات التربية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(1)، 44-106.

محمود، هيام. (2024). فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم/التربية*، 32(1)، 47 - 105.

المشهوري، محمد. (1443هـ). خطاب الأكاديمي الأديب عبد الله بن سليم الرشيد أنموذجاً "دراسة تداولية"، *مجلة العلوم/العربية*، 62(2)، 353 - 454.

مصطفى، شيماء وموسى، محمد والسلمان، مروان. (2023). برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي التشاركي لتنمية مهارات القراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، 3(1)، 281-309.

مصطفى، فاطمة وشحاته، حسن والسلمان، مروان. (2023). فاعلية مدخل التفكير الجمعي في تنمية مهارات تحليل لغة النص والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة*، 260(2)، 139 - 163.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Maksoud, Sarah. (2024). The Effectiveness of Collaborative Strategic Reading Approach in Developing English Critical Reading Skills among the Students of the Arab Academy for Sciences, Technology and Maritime Transport, *Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education - Helwan University*, 30 (10), 2-36.

Anuar, Nadia and Sidhu, Gurnam. (2017). Critical reading skills: A Survey of Postgraduate Students' Perspective of Critical Reading, *Journal Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 25 (9) 163 – 172.

Ashurali, Kholkuziev. (2023). The Impact of Critical Reading Skills to Postgraduate Students' Academic Success, "Conference on Universal Science Research 2023".

Nguyen, Thanh Thai and Tran, Du Thanh. (2024). An Exploration on Critical Reading Skills of M.A. English Majors at Thu Dau Mot University, *Journal of English for Academic*, 11 (2) 135-145.

Rahmani, Mokhtaria. (2022). Critical Reading as an Impediment for Effective Synthesis: Case of Master 2 Students at Saida University, *Algerian Journal of Research and Studies*, 5 (4), 339 – 349.

Shamida, Arieff, Kaur Sidhu, Gurnam and Md Nawi, Sofwah. (2021). Postgraduate Students' Perceived and Actual Performance in Critical Reading Skills, *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17, (3), 76-84.