مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - *51* - (197) 2025
https://doi.org/10.34120/jgaps.v51i197.3289

أثر استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم وتنمية الدافعية نحو القراءة في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني عشر بدولة الكويت

هدى سالم العازمي[1]

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة على التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، والدافعية نحو القراءة في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثاني عشر بدولة الكويت. **المنهج:** استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركات 120 طالبة، وزّعن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن= 60) درست الوحدة السادسة من مادة التاريخ باستخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة، والمجموعة الضابطة (ن= 60) درست الوحدة نفسها باستخدام الطرق المعتادة في التدريس، وتكونت أداة الدراسة من الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ، ومقياس الدافعية نحو القراءة، وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما طبّق الاختبار التحصيلي على طالبات عينة الدراسة قبلياً وبعدياً، في حين طبق مقياس الدافعية نحو القراءة بعد التجربة. **النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، والدافعية نحو القراءة، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لطريقة التدريس باستخدام القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة، وقد بلغ حجم الأثر 0.31 لمتغير التحصيل الدراسي، و0.57 لمتغير الدافعية. **الخاتمة:** توصي الدراسة بأهمية توجيه القائمين على تدريس الاجتماعيات إلى تضمين إستراتيجيات القراءة الناقدة؛ لتعزيز الفهم القرائي؛ وهو ما ينعكس على تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية الدافعية نحو القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة، التحصيل الدراسي، الدافعية نحو القراءة، التاريخ

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت. huda.alazmi@ku.edu.kw

- تُسلّم البحث في: 2024/10/1، أجيز للنشر في: 2024/12/9.

تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت. جميع الحقوق محفوظة للمجلة.

للاستشهاد بهذه المقالة انظر ص. 175

The impact of using an evidence-based critical reading strategy on academic achievement and the motivation toward reading among 12th-grade female students in history subject in Kuwait

Huda S. Alazmi[(1)]

Abstract

Objectives: The study aimed to examine the effect of using evidence-based critical reading instruction on students' academic achievement, retention of learning, and motivation toward reading among 12th-grade history students in Kuwait. **Method:** The study employed a quasi-experimental design with 120 participants divided into two groups: the experimental group (n = 60) studied the sixth unit of history using the evidence-based critical reading strategy. The control group (n = 60) studied the same unit using traditional teaching methods. The study utilized two instruments: an achievement test for the history subject and a motivation toward reading scale. After confirming the validity and reliability of both instruments, the achievement test was distributed to the participants both before and after the experiment, while the motivation scale was applied after the experiment. **Results:** The findings revealed statistically significant differences in academic achievement, retention of learning, and motivation toward reading between the experimental and control groups, attributed to the evidence-based critical reading strategy. The effect size was 0.31 for academic achievement and 0.57 for motivation. **Conclusion:** The study recommends guiding social studies educators to incorporate critical reading strategies to enhance reading comprehension, thereby improving academic achievement and fostering motivation toward reading among high school students.

Keywords: evidence-based critical reading, academic achievement, motivation toward reading, history

(1) Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Kuwait University. huda.alazmi@ku.edu.kw

- Submitted: 1/10/2024, Accepted: 9/12/2024.

Published by the Academic Publication Council of Kuwait University. All rights reserved.

To cite p. 175

المقدمة

تعد مادة التاريخ من أقدم فروع المواد الاجتماعية، وركناً أساسيّاً من أركانها، وهي تهتم بدراسة تاريخ الإنسان في الماضي، وتشرح العلاقة بين الأسباب والنتائج، وتساعد المتعلم على الربط بين الأحداث؛ مما ينمي قدرته على التنبؤ بالمستقبل في ضوء دراسة ما حدث في الماضي (ياسين، 2021)، ويهدف علم التاريخ إلى جمع المعلومات والأحداث في الماضي للتحقق منها وتحليلها وتفسيرها بحسب البعد المكاني والزماني لمعرفة تأثيرها على الحاضر (العجرش، 2013). فعلم التاريخ لا يقوم بتسجيل الأحداث فقط، بل يحللها، ويوضح العلاقة السببية بينها، ويفسر متى حدث التطور في حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة؟ وكيف؟ ولماذا؟ لذلك تحظى مادة التاريخ بأهمية كبيرة في المناهج الدراسية؛ إذ إنها تمكن الطالب من معرفة تاريخ وطنه والعالم الذي يعيش به، كما أنها تجعله مطلعاً على أهم المشكلات في الوقت الحاضر وأسبابها عبر مراجعة التسلسل الزمني لظهورها، وهي تهدف -كونها إحدى المواد الاجتماعية - إلى إعداد المواطن الصالح القادر على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المهمة (Alazmi, 2022)؛ ومن ثم لم يعد تدريس مادة التاريخ مقتصراً على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق التاريخية، بل أصبح يسعى إلى اتخاذ هذه المعلومات ركيزة لزيادة الوعي التاريخي والإنساني.

وعلى الرغم من أهمية مادة التاريخ، فإنها تعاني العديد من المشكلات، لعل أهمها تدني التحصيل الدراسي للطلبة، وقد ترجع أسباب ضعف التحصيل الدراسي للطلبة في مادة التاريخ إلى قلة دافعيتهم نحو التعلم؛ مما يؤدي إلى الإهمال وقلة النشاط الصفي، ويرجع السبب الرئيسي في قلة دافعية المتعلمين نحو التعلم في مادة التاريخ إلى استخدام طرق التدريس التقليدية التي لا تستثير تفكيرهم، ولا تنمي قدرتهم على التفكير (ياسين، 2021)، وتعمل طرق التدريس التقليدية على جعل المتعلم متلقياً للمادة العلمية دون مشاركة وتفاعل في عملية التدريس، وتعتمد طرق التدريس التقليدية على الحفظ والتلقين؛ إذ يكون محور العملية التعليمية هو المعلم وموقف الطالب فيها متلقِّياً سلبيّاً (دحلينوي وآخرون، 2022)، وتضفي طرق

التدريس التقليدية جوّاً من الملل والروتين؛ مما يحبط دافعية الطلبة ويشتت انتباههم؛ إذ يركز المعلمون الذين يتبنون طرق التدريس التقليدية على إكساب الطلبة أكبر كمّ من المعلومات التاريخية، التي تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة الطلبة على الحفظ واسترجاع المعلومات دون تنمية قدراتهم على التفكير (Nokes, 2022).

وللتغلب على مشكلة تدني التحصيل الدراسي للطلبة وقلة دافعيتهم نحو تعلم مادة التاريخ، نادت العديد من الدراسات التربوية بضرورة تبني المعلمين لطرق التدريس الحديثة (أسمر وإبراهيم، 2023؛ ياسين، 2021)، التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية وأساسها، وقد تنوعت طرق التدريس وأساليبه في الآونة الأخيرة، وشهد المجال التربوي ظهور العديد من الطرق والتطبيقات التي أسهمت في زيادة دافعية المتعلمين وتفاعلهم داخل الفصل الدراسي (Alazmi & Alemtairy, 2024)، ولعل من أهم طرق التدريس الحديثة التي أثبتت فعاليتها إستراتيجيات الفهم القرائي (Swanson et al., 2019; Wexler et al., 2020)؛ ففي عام 2010 ظهر برنامج تعليمي بعنوان: تعزيز الفهم القرائي للنصوص للمراهقين (Promoting Adolescents' Comprehension of Text) في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا البرنامج يهدف إلى مساعدة الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية على فهم النصوص المتعلقة بالمحتوى الدراسي في مادة الاجتماعيات، وفي بدايته يسلط الضوء على أهمية تطوير مهارات القراءة وفهم المحتوى في المواد الاجتماعية، ونتيجة تحقيقه نتائج إيجابية في مادة الاجتماعيات، أصبح غير مقتصر على المواد الاجتماعية، بل اتسع ليتم تطبيقه في دراسة اللغات والعلوم والتربية الخاصة، ويضم هذا البرنامج عدداً من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الفهم العميق للنصوص المستند إلى الأدلة (Evidence-based literacy) من خلال فهم المفردات، وتحليل النصوص، والاعتماد على المناقشات لاكتساب المعرفة من مجموعة متنوعة من النصوص المعقدة في المواد الاجتماعية، وأشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الطلاب الذين تلقوا التعليم بوساطة إحدى الممارسات التعليمية في برنامج تعزيز فهم المراهقين للنصوص حققوا درجات أفضل في مهارات القراءة وفهم محتوى المواد الاجتماعية من الطلاب الذين تلقوا تعليماً باستخدام الطرق المعتادة للتدريس (Vaughn et al., 2013)، كذلك أشارت الدراسات السابقة إلى أن

هذه الممارسات حققت نتائج إيجابية في الفهم القرائي، وفهم النصوص لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Swanson et al., 2019; Wanzek et al., 2015).

ويضم هذا البرنامج ثلاث ممارسات تعليمية أساسية، هي: قمة الفهم القرائي (Comprehension canopy)، الكلمات الأساسية (Essential words)، والقراءة الناقدة للنصوص (Critical reading text)، وتهدف هذه الممارسات التدريسية إلى تضمين القراءة في تدريس الاجتماعيات؛ إذ يشجع المعلم الطلبة على الاعتماد على القراءة المتأنية والناقدة للإجابة عن الأسئلة واستخدام الأدلة لدعم استنتاجاتهم؛ مما يؤدي إلى زيادة فهم الطلبة للنصوص، وتطوير مهارات القراءة لديهم، وتركز هذه الدراسة على الممارسة التعليمية الثالثة، المتمثلة في القراءة الناقدة للنصوص وهي إستراتيجية تدريس تقوم على تقسيم الصف إلى مجموعات تتكون من شخصين لقراءة النصوص وتحليلها ومناقشتها، وتعدّ إستراتيجية القراءة الناقدة للنصوص عملية تحليلية تهدف إلى مساعدة الطلبة على فهم النصوص وتقييمها بشكل نقدي، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى استخدام مهارات التفكير العليا ومهارات الفهم القرائي لاكتشاف مضامين النصوص، وتحديد الأفكار الرئيسية واستخراج الأدلة (Shelton et al., 2021)، كما أن هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلاب للمناقشة والتفاعل النشط؛ مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار وتطوير مهارات التواصل (Wexler et al., 2020).

ويتطلب استخدام هذه الإستراتيجية اتباع ست خطوات رئيسية، تتعلق الخطوتان الأولى والثانية بالتخطيط والإعداد لها، أما بقية الخطوات؛ فهي تتعلق بالتطبيق، ويمكن تلخيص هذه الخطوات بالآتي:

– اختيار النصوص وإعدادها. أولاً: يقوم المعلم باختيار نصوص عالية الجودة ومرتبطة بموضوع الدرس، ويراعي في اختيارها أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة في القراءة، وتساعد في تحقيق أهداف الدرس (Wexler et al., 2020)، ثانياً: يقوم المعلم بتقسيم هذه النصوص إلى أجزاء ووضع سؤال نقدي على كل جزء، ويختمها أخيراً بسؤال واحد متعلق بالنص بأكمله، وحتى يجيب الطالب عن هذا السؤال يجب عليه قراءة النص بأكمله.

– تقسيم الطلبة إلى مجموعات. يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، يضم كل منها طالبين، ويراعي عند التقسيم أن يوضع الطالب ذو مستوى القراءة الضعيف مع طالب أعلى منه مستوى؛ ليساعده في تطوير مهاراته وتوجيهه.

– المقدمة. يقدّم المعلم في هذه الخطوة نبذة مختصرة عن النص للطلاب في حدود دقيقتين؛ لمساعدتهم على فهم عنوان النص ومضمونه، بعد ذلك يوضح الهدف من القراءة وشرح بسيط عن الإستراتيجية.

– قراءة النص. يقوم المعلم بقراءة الجزء الأول من النص؛ بهدف شرح كيفية تطبيق الإستراتيجية وطريقة الإجابة عن الأسئلة (Wexler et al., 2020)، بعدها تكمل المجموعات قراءة الأجزاء المتبقية؛ فيقرأ الطالب (أ) بصوت عالٍ، ويتابعه بالقراءة الطالب (ب) ويصحح له إن وجد خطأ في نطق الكلمات، ويحاول أن يجيب عن السؤال ويوضح الدليل، وفي الجزء الذي يليه يتبادل الطلاب الأدوار، ويكون دور المعلم هنا دور المرشد والمشرف على عملية التعلم؛ إذ يراقب أداء الطلبة، ويقوم بتوجيههم ومساعدتهم إن احتاجوا إلى ذلك.

– المناقشة. بعد قراءة كل جزء يتشارك الطالبان في كل مجموعة في مناقشة أفكارهما وآرائهما والإجابة عن السؤال والبحث عن الدليل من النص.

– السؤال الختامي. يتشارك الطالبان في كل مجموعة بقراءة النص بأكمله والإجابة عن السؤال الختامي عن طريق كتابة فقرة تقيس فهمهما للدرس، ثم مناقشة إجاباتهم مع طلبة الصف والمعلم.

قامت العديد من الدراسات التربوية بقياس أثر استخدام الممارسات التدريسية القائمة على القراءة على الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات؛ فقد أجرى Ozensoy (2021) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر تدريس مهارة القراءة الناقدة على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف السادس بمحافظة موس بتركيا. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي لقياس أثر تدريس مهارة القراءة الناقدة على التحصيل الدراسي للطلبة. شارك فيها 68 طالباً تم اختيارهم وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة (34

طالباً) والمجموعة التجريبية (34 طالباً)، وطبقت الدراسة على مدى شهرين، درست خلالهما المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات تدريس تركز على القراءة الناقدة للنصوص الاجتماعية والتاريخية، في حين درست المجموعة الضابطة الدروس نفسها باستخدام الطرق المعتادة في التدريس. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام إستراتيجيات تركز على القراءة الناقدة حققت درجات أعلى في اختبار التحصيل الدراسي البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درّست باستخدام الطرق المعتادة في التدريس.

وهدفت دراسة Senen et al. (2021) إلى معرفة أثر استخدام القصص المصورة على التحصيل الدراسي والدافعية نحو القراءة في مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الخامس في مقاطعة Godean في إندونيسيا. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم المشاركين (ن= 51) إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (ن= 24)، ومجموعة ضابطة (ن= 27)، درّست المجموعة التجريبية بوساطة القصص المصورة، في حين درّست المجموعة الضابطة باستخدام الطرق المعتادة في التدريس، استخدمت الاختبارات القبلية والبعدية لقياس أثر استخدام القصص المصورة على تعلم الطلبة القراءة ودافعيتهم نحوها. أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية (درّسوا باستخدام القصص المصورة) حققوا نتائج أعلى في التحصيل الدراسي والدافعية نحو القراءة مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درّست باستخدام الطرق التقليدية في التدريس.

كذلك أجرى Kim et al. (2021) دراسة تجريبية، هدفت إلى دمج القراءة والكتابة في تدريس مادتي الاجتماعيات والعلوم في المرحلة الابتدائية، ودراسة أثر هذا الدمج على تطوير عمق المفردات، والفهم القرائي للمحتوى، والقدرة على كتابة المقالات لديهم، ضمّ المشاركون 5494 طالباً وطالبة في الصفين الأول والثاني الابتدائيين في 30 مدرسة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. درّس هؤلاء الطلاب 20 درساً يركز على إكساب الطلبة المفردات اللغوية والخرائط المعرفية، واستخدام القراءة بصوت عالٍ بهدف مساعدة الطلبة على فهم النصوص واكتساب المفردات اللغوية المتعلقة بالمادة العلمية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الذين

تلقوا تعليماً يركز على القراءة والكتابة، حققوا فهماً أعمق في معرفة المفردات اللغوية، والقدرة على الكتابة العلمية في مادتي الاجتماعيات والعلوم.

أجرى Wissinger and Jackson (2021) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام نموذج تدريب معرفي معتمد على إستراتيجيات القراءة والكتابة في مهارات التحليل والكتابة لطلاب الصفوف: الرابع والخامس والسادس في مادة الاجتماعيات. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركين نحو 608 طالباً وطالبة قسموا عشوائيّاً إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. درّست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات معتمدة على القراءة والكتابة، في حين درّست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه ولكن باستخدام الطرق المعتادة في التدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية حققت درجات أفضل في تحليل المصادر التاريخية الأولية والثانوية، وكتابة المقالات القائمة على الحجج؛ من حيث طول المقالة وجودة الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة Martinez and Martin (2016) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة والكتابة في التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات والدافعية نحوها لدى طلبة الصف الثامن، وتضمنت إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة والكتابة تحفيز الطلاب على كيفية بناء المعنى، وتحليل النصوص، والتفكير النقدي من خلال العمل الجماعي. واستخدمت نصوص إلكترونية متنوعة لتحقيق تفاعل عالٍ من خلال استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، ودرّست من خلال إستراتيجيات القراءة والكتابة، والمجموعة الضابطة، ودرّست المحتوى نفسه باستخدام طرق التدريس المعتادة، واستخدمت الاختبارات القبلية والبعدية لقياس أثر طريقة التدريس على التحصيل الدراسي والدافعية لدى الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام إستراتيجيات القراءة والكتابة حققوا نتائج إيجابية في التحصيل الدراسي والدافعية مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا باستخدام الطرق المعتادة بالتدريس.

أجرت Swanson et al. (2015) دراسة تجريبية لتعرّف أثر استخدام إستراتيجيات برنامج تعزيز فهم المراهقين للنصوص على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف الثامن من ذوي الإعاقة، وانقسم المشاركون إلى 72 طالباً في المجموعة التجريبية، و58 طالباً في المجموعة الضابطة، وكانت إستراتيجيات برنامج تعزيز فهم المراهقين للنصوص تركز على تطوير مهارة الفهم القرائي، وقد طبقت هذه الدراسة لمدة سنتين دراسيتين في سبع مدارس متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى أن نتائج المجموعة التجريبية كانت أعلى من المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والفهم القرائي للمحتوى العلمي.

وركزت دراسة Wanzek et al. (2015) على معرفة أثر استخدام إستراتيجيات القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة والمناقشات على التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف الحادي عشر، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وقسمت الفصول عشوائياً، وضمّ المشاركون 23 فصلاً دراسيّاً يشكلون المجموعة التجريبية، و18 فصلاً دراسيّاً يشكلون المجموعة الضابطة، وطبقت التجربة بوساطة 14 معلماً على ثلاث وحدات دراسية في مادة التاريخ للصف الحادي عشر وهي: العصر الذهبي، الاستعمار، الحرب العالمية، واستغرق تدريس كل وحدة 10 أيام، واتبع المعلمون في المجموعة التجريبية إستراتيجيات تدريس تركز على الفهم القرائي واكتساب المفردات اللغوية، في حين درّست المجموعة الضابطة بالطرق المعتادة للتدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا درجات أعلى في التحصيل العلمي في مادة التاريخ مقارنةً بالطلاب في المجموعة الضابطة.

كذلك أجرى Vaughn et al. (2013) دراسة تجريبية سعت إلى معرفة أثر استخدام الممارسات التعليمية لبرنامج تعزيز فهم المراهقين للنصوص في التحصيل الدراسي والفهم القرائي في مادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف الثامن، وضمّ المشاركون 261 طالباً في المجموعة التجريبية، و158 طالباً في المجموعة الضابطة؛ أظهرت النتائج أن الطلبة في المجموعة التجريبية حققوا درجات أعلى في التحصيل المعرفي والفهم القرائي للمحتوى العلمي في مادة الاجتماعيات، كذلك حقق

طلاب المجموعة التجريبية درجات أعلى في اختبارات الفهم القرائي الموحدة مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وأجرى Reisman (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة التاريخية للمصادر الأولية للمعلومات على أربع متغيرات أساسية وهي: (1) التحصيل الدراسي. (2) التفكير التاريخي. (3) الوعي بالقضايا المعاصرة. (4) الفهم القرائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة التاريخ. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وجاء المشاركون من عشرة فصول دراسية تضمّ 236 طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر في خمس مدارس مختلفة بولاية فرانسيسكو الأمريكية. قسّم الطلاب إلى خمسة فصول يشكلون المجموعة التجريبية وخمسة فصول يشكلون المجموعة الضابطة، درّست المجموعة التجريبية بوساطة قراءة الكتب والوثائق التاريخية لمدة ستة أشهر، في حين درّست المجموعة الضابطة بالطرق المعتادة للتدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في المجموعة التجريبية حققوا درجات أعلى في التحصيل المعرفي، والتفكير التاريخي، والوعي بالقضايا المعاصرة، والفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درّست بالطرق المعتادة.

وأجرى Monte-Sano (2011) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات تدريس تركز على القراءة والكتابة، وهي: (1) قراءة المصادر التاريخية الأساسية وشرحها. (2) كتابة منتظمة تركز على وجهات النظر التاريخية. (3) التعليق وتفسير النصوص المقروءة باستخدام الأدلة على التفكير الاستدلالي التاريخي والكتابة لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة التاريخ في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال تحليل كتابات الطلبة قبل التدريس وبعده، واعتمدت الدراسة كذلك على الملاحظة وإجراء مقابلات شبه مقننة، وتحليل أوراق عمل تتضمن الإجابة عن أسئلة وكتابة ملاحظات وتفسيرات وأدلة تاريخية بناء على القراءة، جاء المشاركون من فصل دراسي واحد من فصول الصف الحادي عشر، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجيات التدريس المرتكزة على القراءة والكتابة أسهمت في تطوير مهارات التفكير الاستدلالي التاريخي لدى الطلبة، كما طورت مهارات القراءة والكتابة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التربوية العربية التي تناولت معرفة أثر استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة في تعلم الطلاب في مادة الاجتماعيات، واتفقت الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في التحصيل الدراسي والدافعية لدى الطلبة، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة؛ إذ ركزت هذه الدراسة على دراسة أثر إستراتيجية القراءة الناقدة على التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، والدافعية نحو القراءة، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في نوع إستراتيجية التدريس المستخدمة، وهي إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة؛ إذ تعتبر هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال التحليل العميق للنصوص، واستخدام الأدلة لدعم استنتاجاتهم. ومن الجدير بالذكر أن هذه الإستراتيجية لم تحظَ بعد بالاهتمام الكافي في البحوث التربوية العربية؛ مما يجعل هذه الدراسة إضافة نوعية تسهم في إثراء هذا المجال من خلال تقديم أدلة علمية تشجع على استخدامها في مادة الاجتماعيات والمواد الأخرى في مختلف المراحل التعليمية في الدول العربية.

مشكلة الدراسة

تحظى مادة التاريخ بأهمية كبيرة في المناهج الدراسية في دولة الكويت، وعلى الرغم من أهميتها فإنها مازالت تدرّس باستخدام طرق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء (الساعدي، 2023)، فمن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي واتصالها المباشر بمعلمي مادة التاريخ، لاحظت أنه لا تزال طريقة الإلقاء هي النمط السائد في تدريس مادة التاريخ في مدارس دولة الكويت، يجلس الطلاب في الفصل الدراسي كمتلقين ومستمعين لشرح المعلم، ويكون المعلم هو محور العملية التعليمية والمسؤول الأول عن توصيل المعلومة، ولا يتعدى دور الطالب الإجابة عن بعض الأسئلة المباشرة التي لا تتطلب سوى التذكر واسترجاع المعلومة، ولقد أدى الاعتماد على الطرق التقليدية للتدريس وعدم استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة إلى انخفاض التحصيل العلمي

للطلاب في مادة التاريخ (أبو علي والجميلي، 2023؛ الجميلي ومشعان، 2023)، لذلك أصبحت هناك حاجة ماسة إلى استخدام طرق التدريس الحديثة التي تساعد الطالب على التفكير والتفاعل وتتيح له فرصة المشاركة الفعالة في التدريس.

ونادت العديد من الأدبيات والدراسات التربوية بضرورة دمج إستراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على القراءة والكتابة (literacy) في تدريس المواد الاجتماعية وخاصة مادة التاريخ (Farris, 2024; Tyner & Kabourek, 2020)؛ فقد أشار Nokes (2022) إلى أن دمج إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة والكتابة يساعد الطلبة على فهم النصوص التاريخية والاجتماعية، ويعزز مهارات التفكير النقدي، خاصة أن هناك قصوراً في الدراسات التربوية العربية التي تهتم بدراسة كيفية دمج الإستراتيجيات القائمة على القراءة الناقدة في تدريس المواد الاجتماعية، ودراسة أثر دمجها على التحصيل الدراسي للطلبة؛ لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معالجة هذا القصور من خلال دراسة أثر استخدام إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة على التحصيل الدراسي، والدافعية نحو القراءة في مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر لدى طالبات الصف الثاني عشر.

أسئلة الدراسة

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تُعزى إلى استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات بقاء أثر التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تُعزى إلى استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية نحو القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تُعزى إلى استخدام إستراتيجية

القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟

فروض الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار بقاء أثر التعلم في وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة بعد تطبيق إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تصميم نموذج لإستراتيجية تدريس قائمة على القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة، وهي تعد من الإستراتيجيات الحديثة والفعالة في تدريس المواد الاجتماعية، وتسهم الدراسة في إثراء الحقل التربوي من جانبين أساسيين، هما: الجانب النظري والجانب العملي؛ فمن خلال الجانب النظري تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية تضمين ودمج إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة الناقدة في تدريس المواد الاجتماعية؛ إذ إن مهارة القراءة هي أساس التعلم، وهي الخطوة الأساسية نحو فهم النصوص واكتساب المعلومات؛ ومن ثم، فإن تسليط الضوء على هذه الإستراتيجيات يساعد في توجيه أنظار التربويين والمعلمين في الدول العربية عامة ودولة الكويت خاصة إلى أهمية تضمين إستراتيجيات التدريس القائمة على القراءة الناقدة في تدريس المواد الاجتماعية.

أما من الجانب العملي؛ فإن الدراسة تهدف إلى التطبيق الفعلي لإستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم والدافعية نحو القراءة لدى طالبات الصف الثاني عشر، وتسهم الدراسة في تقديم دليل عملي على فاعلية تطبيق إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة للمعلمين؛ مما يساعدهم على تحسين طرقهم التدريسية في مادة التاريخ وتعزيز تفاعل الطلبة، كما يستفيد التربويون وصناع القرار من نتائج هذه الدراسة في تطوير المناهج وإعداد برامج تدريب للمعلمين تواكب إستراتيجيات التدريس الحديثة، بالإضافة إلى ذلك توفر هذه الدراسة قاعدة علمية للباحثين تمكنهم من البناء عليها من خلال إجراء دراسات مشابهة في مواد علمية أو مراحل تعليمية أخرى؛ مما يسهم في تطوير البحث العلمي في مجال التربية.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة

هي القراءة العميقة للنصوص بهدف فهمها وتحليلها، وتتضمن الإجابة عن أسئلة حول النص، واستخدام الأدلة الموجودة في النص لدعم الاستنتاجات، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى استنتاج الأفكار الرئيسية والرسائل التي يتضمنها النص؛ مما يمكن القارئ/الطالب من تطوير قدراته على الفهم العميق والتحليل النقدي للنصوص (Swanson et al., 2019). وفي الدراسة تعرّف إجرائيّاً بأنها: إستراتيجية تدريس تهدف إلى تشجيع الطالبات على قراءة نصوص تاريخية تتعلق بالحربين العالميتين، والإجابة عن الأسئلة التي تدور حول هاتين الحربين والأحداث التي حصلت بينهما، مع استخدام الأدلة لدعم إجاباتهم.

التحصيل الدراسي

عرّفه النجار (2010) بأنه: "المعرفة المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة" (ص. 85). وتعرفه الدراسة إجرائيّاً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة، ويتضمن أسئلة حول الوحدة الدراسية التي تم تدريسها.

بقاء أثر التعلم

هو نتاج ما تبقى من الذاكرة من تعليم، ويقاس عن طريق الدرجة التي حصل عليها الطالب في المادة عند تطبيق الاختبار مرة أخرى (Al-Laqani & Al-Gamal, 2003). وتُعرفه الدراسة إجرائيّاً بأنه: ما تبقى من معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم في الذاكرة بعد تدريس الوحدة السادسة من مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر باستخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة لطالبات المجموعة التجريبية بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي، ويقاس بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في الاختبار البعدي المؤجل.

الدافعية نحو القراءة

هي رغبة الفرد بالقراءة، واستمتاعه بما يقرؤه، حيث يتميز الفرد بالمثابرة والرغبة بالقراءة وحب الاستطلاع والمنافسة، والمشاركة المستمرة بالأنشطة القرائية مع كفاءة ذاتية مرتفعة (Wigfield & Guthrie, 1997)، وتعرّفه الدراسة إجرائيّاً بأنه: رغبة الطالبة نحو قراءة النصوص التاريخية واستمتاعها بما تقرؤه مع مثابرة ومنافسة ومشاركة بالأنشطة القرائية، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس الدافعية نحو القراءة (Bottom of Form).

المنهج

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental) لقياس أثر استخدام إستراتيجية القراءة النقدية للنصوص القائمة على الأدلة على مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، والدافعية نحو القراءة في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني عشر.

المشاركون

اختيرت المدرسة التي طبقت الدراسة فيها قصديّاً، ويرجع سبب اختيار هذه المدرسة إلى تعاون الإدارة المدرسية وسرعة استجابتها وموافقتها على تطبيق الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر المدرسة ذات بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق الدراسة؛ بفضل

حجم الصفوف المتوازن وعدد الطالبات المناسب؛ مما يتيح للمعلمة القدرة على متابعة كل طالبة بشكل فردي وتقديم الدعم الكافي لها، كما أن حجم الصفوف المناسب يسمح بإدارة الأنشطة التعليمية بشكل فعال.

بلغ عدد المشاركات 120 طالبة، موزعات على أربعة فصول دراسية في صفوف الثاني عشر الأدبي في إحدى المدارس الثانوية التابعة لمحافظة حولي التعليمية، وتم بصورة عشوائية اختيار فصلين ليشكلا المجموعة التجريبية، وضمت 60 طالبة، وفصلين دراسيين آخرين ليشكلا المجموعة الضابطة وضمت أيضاً 60 طالبة، ودرّست المجموعة التجريبية بوساطة إستراتيجية القراءة النقدية للنصوص القائمة على الأدلة، في حين درست المجموعة الضابطة بالأسلوب التقليدي المتبع في أغلب المدارس الحكومية بدولة الكويت.

إستراتيجية القراءة النقدية للنصوص القائمة على الأدلة (Critical Reading Text-based Evidence)

تنقسم مرحلة تصميم وتطبيق إستراتيجية القراءة النقدية للنصوص إلى مرحلتين أساسيتين، هما:

أولاً: مرحلة التخطيط والإعداد

تنقسم هذه المرحلة إلى مراحل جزئية وهي على النحو الآتي:

تحديد الأهداف والنصوص القرائية. قامت الباحثة -بالتعاون مع معلمات الاجتماعيات- بتحديد الأهداف المراد تحقيقها بعد تدريس الفصل السادس "الحربان العالميتان" من كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر جدول 1، وكان من أهداف تدريس هذه الوحدة: (1) تزويد الطالب بفهم عميق لأسباب اندلاع الحرب العالمية الأولى والحرب العالمية الثانية والنتائج التي ترتبت عليها. (2) تعرّف الأحداث التاريخية في أثناء كل من الحرب العالمية الأولى والحرب العالمية الثانية. (3) تعرّف أهم الأحداث بين هاتين الحربين؛ كالأزمة الاقتصادية وظهور الأنظمة الديكتاتورية وغيرها. (4) تعزيز الوعي بالتاريخ العالمي وتشكل العلاقات بين الدول في العالم الحديث.

(5) تطوير مهارات التفكير الناقد وتحليل الأحداث واستنتاج آثار هاتين الحربين على البشرية. (6) نبذ الديكتاتورية والحروب والصراعات وتعزيز سبل السلام وحل النزاعات.

جدول 1

دروس الوحدة السادسة "الحربان العالميتان"

الدرس	العنوان	عدد الحصص
الأول	الحرب العالمية الأولى	4
الثاني	الأحداث بين الحربين العالمية الأولى والعالمية الثانية	2
الثالث	الحرب العالمية الثانية	4

واختيرت خلال هذه المرحلة النصوص القرائية بعناية، وقد روعي أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس ومن مراجع علمية خارجية قيّمة تساعد في تنمية معرفة الطالبة وثقافتها، وتساعد على تحقيق أهداف الدرس مع التأكيد على ترتيبها وفق موضوع الدرس، وأن تكون تفسيرية أو سردية تدعم فهم الطالبات للمحتوى وتمكنهن من ممارسة مهارات القراءة، كما روعي أن تكون مناسبة لمستوى الطالبات مع إدخال فقرات يوجد فيها تحدٍّ لتساعدهن في تطوير معرفتهن ومفرداتهن اللغوية المرتبطة بموضوع الدرس.

تقسيم النصوص القرائية ووضع أسئلة نقدية. بعد اختيار النصوص القرائية قسمت إلى أجزاء، ووضع سؤال بعد كل جزء، روعي عند صياغة الأسئلة (أ) أن تقيس فهم الطالبات للنص. (ب) أن تتوافق مع أهداف التعلم. (ج) أن تكون متنوعة لكي تقيس مستويات مختلفة من التفكير. (د) أن تشجع على المناقشة واستخدام الأدلة النصية، على سبيل المثال في درس الأزمة الاقتصادية العالمية بعد الحرب العالمية الأولى 1929، وضعت فقرة تتحدث عن أحداث الكساد الاقتصادي العالمي، ثم طرح السؤال التالي: ما أزمة وول ستريت؟ وما النتائج المترتبة عليها؟، يجب على الطالبات قراءة الفقرة والإجابة عن السؤال، ثم استخدام أدلة تدعم إجاباتهن، مثلاً عند الاستناد إلى الأدلة تكتب الطالبة نسب البطالة، وأمثلة من النص على انهيار البنوك والمؤسسات، يساعد هذا النوع من الأسئلة الطالبات على التركيز على المعلومات الأكثر أهمية في كل جزء، مما يسهم في اكتساب فهم أوسع للنص بأكمله.

وأنشئ خلال هذه المرحلة نموذج القراءة الناقدة الذي سيدرج فيه النص وتنظم الأسئلة، على نحو ما هو موضح في شكل 1، كما صيغ سؤال واحد ختامي/ تتويجي (Culminating question) تجيب عنه الطالبات في نهاية إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة، والسؤال الختامي هو سؤال واحد شامل يقيس فهم الطالبات للنص بأكمله، وتجيب عنه الطالبات في نهاية الحصة الدراسية، ولكي يجبن عنه فهن في حاجة إلى قراءة النص وجمع المعلومات منه بأكمله، واستخدام إجابات ومناقشات الأسئلة النقدية السابقة، والهدف من السؤال الختامي هو تشجيع مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم وفهم النص بشكل أعمق، على سبيل المثال يستخدم "لخص"، "اكتب نبذة"، "قارن"، "حلل"، وغيرها.

شكل 1

نموذج القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة

عنوان الدرس ..... وضع صورة	
الطالب (أ) يقرأ	وضع الجزء الأول من النص
السؤال النقدي الأول:	
الطالب (ب) يقرأ	وضع الجزء الثاني من النص
السؤال النقدي الثاني:	
الطالب (أ) يقرأ	وضع الجزء الثالث من النص
السؤال النقدي الثالث:	
الطالب (ب) يقرأ	وضع الجزء الرابع من النص
السؤال النقدي الرابع:	
السؤال الختامي:	

توزيع الطالبات ثنائياً. تتطلب إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة أن تقسم المعلمة الصف إلى فرق يضم كل منها طالبتين، وقسمت الطالبات خلال

هذه المرحلة إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها طالبتين، وروعي أن توضع الطالبة ذات مستوى قراءة عالٍ مع طالبة ذات مستوى أقل، وذلك لكي تساعد الطالبة ذات المستوى العالي الطالبة ذات المستوى الأقل في فهم النص وتحليله من خلال المناقشة (Wexler et al., 2020).

معاينة النصوص. قامت المعلمات مع الباحثة خلال هذه المرحلة بمراجعة النصوص وتحديد الغرض من القراءة لكل درس، كما حددت العناوين والأفكار الرئيسية والفرعية؛ إذ إن توضيح الغرض من القراءة والأفكار الرئيسية قبل البدء بتطبيق الإستراتيجية يساعد الطالبات على الفهم العام للنص ويشجعهن على القراءة (Denton et al., 2007)، كما حددت المعلمة المفاهيم والمفردات المعقدة التي تتكرر بالنصوص، وتعد حيوية لفهم النص وذلك لشرحها وتوضيحها قبل البدء بالتطبيق؛ مثل ثورة، ديمقراطية، ليبرالية، رأسمالية وغيرها.

ثانياً: مرحلة التطبيق

تنقسم هذه المرحلة إلى مراحل جزئية وهي على النحو الآتي:

المقدمة. استغرقت المعلمة مدة عشر دقائق في عرض الغرض من القراءة وتحديد العناوين الرئيسية والفرعية التي يجب على الطالبات الانتباه إليها خلال تطبيق الإستراتيجية، بعد ذلك قامت المعلمة بتوزيع بطاقات تحتوي على المفاهيم والمفردات المعقدة التي تحتاج إلى شرح وسبق تحديدها، طلبت المعلمة من الطالبات قراءة كل مفردة ونوقشت وضربت أمثلة توضيحية للتأكد من فهمها.

التطبيق الفعلي لإستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة. تطلب تطبيق إستراتيجية القراءة النقدية اتباع روتين منظم؛ إذ حددت المعلمة وقتاً مخصصاً للقراءة والإجابة عن السؤال لكل جزء، ولكي تضمن المعلمة استمرارية تفاعل الطالبات مع الأنشطة خصصت خمس دقائق للقراءة والإجابة عن السؤال في كل جزء، تقوم الطالبة (أ) بالقراءة بصوت عالٍ وتستمع الطالبات لها وتدون الأفكار وتصحح لها القراءة إن وجد أخطاء، بعد انتهاء الدقائق الخمس قامت المعلمة بتنبيه الطالبات على أن الوقت انتهى، ويجب أن يجاب عن السؤال، مع وضع الدليل من خلال مناقشة كل

طالبة أفكارها مع شريكتها، وفي الجزء الثاني تتبادل الأدوار، فتقوم الطالبة (ب) بقراءة النص بصوت عالٍ وتقوم الطالبة (أ) بالاستماع وتدوين الأفكار وتصحيح القراءة إن وجد أخطاء، وبعد أن انتهت الطالبات من كل الأجزاء، قامت المعلمة بفتح مناقشة جماعية للإجابة عن السؤال الختامي، ولكي تشجع الطالبات على الكتابة، طلبت منهن كتابة فقرة كإجابة عن السؤال الشامل.

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة لجمع البيانات، وهي: الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو القراءة، وفيما يلي شرح تفصيلي لأداتي الدراسة:

الاختبار التحصيلي (Academic Achievement)

قامت الباحثة -بالتعاون مع معلمات الاجتماعيات اللاتي قمن بتدريس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في هذه الدراسة- بتصميم اختبار تحصيلي بهدف قياس أثر استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة للنصوص القائمة على الأدلة في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ، وقد قامت الباحثة بتصميم الاختبار بعد مراجعة الوحدة السادسة بعنوان "الحربان العالميتان" بكتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر الأدبي، وقراءة الأدبيات المتعلقة باستخدام إستراتيجية القراءة النقدية للنصوص القائمة على الأدلة، وقد روجع هذا الاختبار من قبل معلمتي اجتماعيات؛ للتأكد من دقة الأسئلة وقدرتها على قياس ما أعدت من أجله، وقد بُني الاختبار بصورته النهائية على 30 سؤالاً موزعاً على جزأين: 15 سؤالاً من نمط الاختيار المتعدد، لكل سؤال أربعة خيارات مختلفة، والجزء الآخر ضمّ 15 سؤالاً من نمط أسئلة صح أو خطأ، والسبب في اختيار هذا النمط من الأسئلة يرجع إلى سهولة تطبيقه وسرعته، كما أن هذا النوع من الأسئلة يتيح فرصة لاختبار كمية أكبر من الوحدة الدراسية في اختبار واحد، بالإضافة إلى أن له معدلات صدق عالية؛ كونه يخلو من ذاتية المصحح (أمبوسعيدي، 2014)، وقد أعدّ الاختبار وفق الخطوات التالية:

أولاً: إعداد جدول المواصفات. أعدّ جدول المواصفات بعد تحديد الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة السادسة "الحربان العالميتان"، وهي: الحرب

العالمية الأولى، والأحداث بين الحربين، والحرب العالمية الثانية، وذلك بحساب عدد الحصص المقررة لتدريس كل درس وفق الموضح في استمارة توزيع المنهج الصادرة عن التوجيه الفني للاجتماعيات التابع لوزارة التربية بدولة الكويت، ثم حُسب الوزن النسبي لكل درس نسبة إلى العدد الكلي للحصص المقررة للوحدة الدراسية، وحدد العدد الكلي لعبارات الاختبار، ثم حُسب عدد الأسئلة لكل درس، مع مراعاة التنوع في الأسئلة لقياس مستويات التفكير المختلفة، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار 30 سؤالاً موزعة على أربعة مستويات تفكير، وهي: التذكر 30%، والفهم 30%، والتحليل 30% والتقويم 10%.

ثانياً: قياس صدق الاختبار. تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال قياس الصدق الظاهري وصدق البناء، على النحو الآتي:

صدق محتوى الاختبار (الصدق الظاهري). عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تدريس مادة الاجتماعيات؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة العلمية واللغوية والفنية للأسئلة، ومدى قياس كل سؤال للهدف المراد قياسه، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار؛ ومن ثم، عدل الاختبار بناء على هذا الملاحظات.

صدق مفردات الاختبار (الاتساق الداخلي). طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية ضمت 30 طالبة، واحتسب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من وجود ارتباط بين أداء الطالبات في كل سؤال من أسئلة الاختبار، وأدائهم في الاختبار ككل. وقد راوحت قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين 0.37 و0.60، كما أن كل سؤال يعد دالاً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويدل ذلك على صدق بناء الاختبار، كما تعد قوة ارتباط كل سؤال بالاختبار الكلي معتدلة (Lehman et al., 2005).

ثالثاً: قياس ثبات الاختبار. قيس ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson) ويفضل استخدام هذه المعادلة عندما تكون إجابات الأسئلة اختياراً من متعدد أو من قبيل الحكم بصح أو خطأ؛ أي تأخذ قيم الإجابة 0 أو 1 (النبهان، 2004)، وبلغت قيمة معامل الثبات 0.84 وهي قيمة جيدة.

رابعاً: حساب معامل الصعوبة والتمييز. حُسب معامل الصعوبة والتمييز لكل سؤال على حدة، وراوح معامل الصعوبة بين 0.42 و0.54 لأسئلة الاختبار، ويعتبر معامل الصعوبة والتمييز للاختبار مقبولاً؛ إذ أشار الخياط (2010) إلى أن معامل الصعوبة يعد مقبولاً إذا راوح ما بين 0.40 و0.60، كما راوح معامل التمييز بين 0.32 و0.60، وتعد الفقرات جيدة إذا زاد معامل تمييزها على 0.30 (الحوسني والبلوشي، 2023).

خامساً: الصورة النهائية للاختبار. بُني الاختبار في صورته النهائية على 30 سؤالاً موزعة على ثلاثة دروس، وهي الحرب العالمية الأولى، والأحداث بين الحربين، والحرب العالمية الثانية من دروس الوحدة السادسة في كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر، وفقاً لمستويات التفكير المختلفة التي سبق تحديدها.

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي

اختبر التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي قبل تطبيق الدراسة، وهو ما يوضحه جدول 2.

جدول 2

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركات في اختبار التحصيل الدراسي قبل تطبيق الدراسة

أداة الدراسة	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	د.ح	ل
الاختبار التحصيلي	التجريبية	60	9.97	2.64	0.247	118	0.574
	الضابطة	60	10.08	2.52			

يتضح من جدول 2 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي 9.97 (ع = 2.64)، و10.08 (ع= 2.52) للمجموعة الضابطة، كما أن نتيجة اختبار ت (قيمة "ت"= 0.247، ل =0.574) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي؛

مما يدل على أن الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية كان لديهم مستوى معرفة متساوٍ قبل تطبيق الدراسة.

مقياس الدافعية نحو القراءة Reading Motivation

استخدمت الدراســـة مقيــاس الدافــع القرائي المعتــاد (Habitual Reading Motivation) الذي طوره "مولر وبونيراد" (Moller & Bonerad, 2007)، وقد طبق هذا المقياس في البيئة التعليمية الألمانية، وترجم إلى اللغة الإنجليزية في العديد من الدراسات التربوية (Miyamoto et al., 2020; Retelsdorf et al., 2024; Stutz et al., 2016)، ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد، تهتم بقياس الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة، وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة في مجال الدافعية نحو القراءة (Kusdemir & Bulut, 2018; Wigfield et al., 2016) اعتُمد على بعدين من مقياس الدافع القرائي المعتاد، وهما: بُعد الدافعية الداخلية نحو القراءة، ويضم خمس عبارات تهدف إلى قياس الدافع الداخلي نحو القراءة؛ مثل "أستمتع بقراءة الكتب"، وبُعد الدافعية الخارجية نحو القراءة، وتكون من أربع عبارات، تهدف إلى قياس المنافسة والرغبة في التفوق؛ مثل عبارة "أحب أن أكون الأفضل في القراءة"، وأضيفت خمس عبارات؛ عبارتان إلى بُعد الدافعية الداخلية نحو القراءة، وثلاث عبارات إلى بُعد الدافعية الخارجية نحو القراءة، بالإضافة إلى التعديل البسيط على بعض العبارات لتتناسب مع البيئة التعليمية في دولة الكويت، وقد عرضت النسخة (التي ترجمتها الباحثة إلى اللغة العربية) من المقياس في صورته الأولية على أربعة من أعضاء هيئة التدريس يجيدون اللغة العربية واللغة الإنجليزية؛ للتأكد من مدى مطابقة العبارات المترجمة مع العبارات الرئيسية من حيث المعنى والوضوح.

صدق المقياس. عرض المقياس بصورته الأولية على أربعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وكذلك على ثلاث معلمات اجتماعيات لإبداء الرأي في بنود الاستبانة؛ من حيث المحتوى والوضوح، وقد أبدى المحكمون ملاحظات تم أخذها بعين الاعتبار، وتكون المقياس في صورته النهائية من 14 عبارة موزعة على بعدين: البعد الأول الدافعية الداخلية نحو القراءة ويتضمن 7 عبارات، والبعد الثاني الدافعية

الخارجية نحو القراءة ويتضمن 7 عبارات، واعتمد تدرج ليكرت الرباعي (4= ينطبق علي بشكل كبير، 3= ينطبق علي بشكل متوسط، 2= ينطبق علي قليلاً، 1= لا ينطبق علي) في جميع بنود المقياس.

ثبات المقياس. للتحقق من ثبات الأداة استخدم معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية بلغت 30 طالبة؛ وذلك لقياس ثبات الأداة الكلي وثبات كل بعد من أبعاد الأداة؛ فقد بلغ معامل الثبات للبعد الأول: (الدافعية الداخلية) نحو 0.84، وبلغ معامل الثبات للبعد الثاني: (الدافعية الخارجية) 0.87، وقد حقق المقياس ككل معدل ثبات عالياً، بلغ 0.88، وأشارت العديد من الدراسات إلى أنه معدل ثبات مقبول في الأبحاث التربوية ويدل أن الأداة تعطي النتائج نفسها إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مشابهة (Bloom & Fischer, 1982).

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية

اختبر التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، من خلال تطبيق مقياس الدافعية نحو القراءة قبل تطبيق الدراسة، وهو ما يوضحه جدول 3.

جدول 3

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركات في مقياس الدافعية نحو القراءة قبل تطبيق الدراسة

أداة الدراسة	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	د.ح	ل
الدافعية نحو القراءة	التجريبية	60	2.17	0.39	0.070	118	0.95
	الضابطة	60	2.20	0.28			

يتضح من جدول 3 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية نحو القراءة 2.17 (ع = 0.39)، وللمجموعة الضابطة 2.20 (ع = 0.28)، وأظهرت نتيجة اختبار ت (قيمة ت = 0.07، ومستوى الدلالة= 0.95) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية

نحو القراءة؛ مما يدل على أن الطالبات في المجموعتين الضابطة التجريبية كان لديهن مستوى دافعية متساوٍ قبل تطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة

أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2024، وطبقت إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة بثلاثة دروس رئيسة، هي (1) الحرب العالمية الأولى. (2) الأحداث بين الحربين العالمية الأولى والثانية. (3) الحرب العالمية الثانية، من الوحدة السادسة في مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر، واستغرق تدريس المشاركات نحو عشر حصص دراسية (مدة كل حصة دراسية 45 دقيقة)، وثلاث حصص أسبوعيّاً، على مدى 4 أسابيع، حيث تم في الأسبوع الأول أخذ حصة دراسية واحدة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لاستكمال الاختبار القبلي.

قامت المعلمة من الحصة الثانية من الأسبوع الأول حتى الحصة الثانية من الأسبوع الرابع بشرح ثلاثة دروس أساسية، وهي الحرب العالمية الأولى، والأحداث بين الحربين، والحرب العالمية الثانية باستخدام إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة للمجوعة التجريبية، واستخدمت المعلمة جهاز العرض التقديمي لشرح نموذج القراءة النقدية، وبطاقات ملونة مدوناً عليها الكلمات الصعبة التي ترد وتتكرر في النصوص وتحتاج إلى تفسير كالنازية، والفاشية، والديمقراطية، والديكتاتورية وغيرها، كما قامت المعلمة بطباعة أوراق العمل وهي نماذج القراءة النقدية، كذلك قامت المعلمة بتقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تتكون من طالبتين، تقوم كل مجموعة بقراءة نصوص نقدية، والإجابة عن الأسئلة، واستخدام الأدلة من النصوص لدعم الإجابات.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة؛ فقد قامت المعلمة بتقسيمهن إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها طالبتين كذلك، ولكن درّسن باستخدام الطرق المعتادة للتدريس؛ كاستخدام جهاز العرض المرئي، عرض صور، ومقاطع فيديو لتدريس المحتوى العلمي نفسه، كذلك قامت الطالبات بحل أوراق العمل التي تحتوي على أسئلة متعلقة بالدرس من خلال استكمال الأنشطة المعتادة في التدريس.

بعد الانتهاء من تدريس الدروس الثلاثة الرئيسية من الوحدة السادسة، قامت كل من المجموعتين التجريبية والضابطة باستكمال الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية بالحصة التي تلي الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية، وقد استغرق استكمال الاختبار ومقياس الدافعية حصة دراسية واحدة، وأعيد الاختبار التحصيلي بعد تدريس الوحدة بأسبوعين؛ بهدف قياس بقاء أثر التعلم، وقد استغرق تطبيقه حصة دراسية.

المعالجة الإحصائية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو القراءة، كما استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاختبار، ومعامل الصعوبة والتمييز لحساب ثبات الاختبار، واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للتأكد من تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية قبل بدء التجربة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو القراءة، وكذلك لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة، كما استخدم اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي البعدي والمؤجل، كما استخدم تحليل التباين المشترك ANCOVA لمقارنة الفروق الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha= 0.05$) في التحصيل الدراسي بين أفراد عينة الدراسة تعزى لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟ للإجابة عن هذا السؤال، حللت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المشاركات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق التجربة وبعده، وهو ما يوضحه جدول 4.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المشاركات في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

المجموعة	ن	قبل التجربة		بعد التجربة	
		م	ع	م	ع
التجريبية	60	9.97	2.64	21.43	2.11
الضابطة	60	10.08	2.52	18.67	2.06

يتضح من جدول 4 أن المتوسطات الحسابية لأداء المشاركات في الاختبار التحصيلي القبلي كان متقارباً بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 9.97 وللمجموعة الضابطة 10.08، بفارق بسيط جداً لصالح المجموعة الضابطة (0.11)، أما بعد التجربة؛ فقد ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية إلى 21.43 مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي بلغ متوسطها 18.67، بفارق 2.76 لصالح المجموعة التجريبية. ويُلاحظ أن الانحراف المعياري انخفض في كلتا المجموعتين بعد التجربة؛ إذ بلغ 2.11 للمجموعة التجريبية و2.06 للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى تقارب أكبر في الأداء بين أفراد كل مجموعة بعد التجربة، وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة أثرت إيجابياً على أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واستخدم تحليل التباين ANCOVA مع استخدام الاختبار التحصيلي القبلي كمتغير ضابط والاختبار التحصيلـــي البعدي كمتغير تابع لاختبار الفروق بين المجموعتين، ويساعد هذا التحليل في تقييم الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التجربة، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الأداء القبلي. وأظهرت نتائج اختبار التجانس (Homogeneity test) أن نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين كانت متجانســـة ($F=0.033$, $p=0.85$)؛ مما يدل على أنه يمكن تطبيق اختبار التباين ANCOVA.

جدول 5

نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي المصاحب ANCOVA لأداء المشاركات في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	ن	م	ع	م.م	خ.ع	قيمة ف	ل	د
التجريبية	60	21.43	2.11	21.43	0.27	52.8	0.001	0.31
الضابطة	60	18.67	2.06	18.66	0.27			

يتضح من جدول 5 أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الاختبار التحصيلي البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغت قيمة ف = 52.8، وبقيمة احتمالية p= 0.001، وهذا يعني أن الطالبات اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية القراءة النقدية المستندة إلى الأدلة حصلن على درجات أفضل من الطالبات اللاتي درسن بالطرق المعتادة. وبالعودة للمتوسطات الحسابية في جدول 5 نلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للاختبار البعدي كان 21.43 (ع = 2.11) للمجموعة التجريبية وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وهو 18.66 (ع = 2.06)، وقد بلغ حجم الأثر 0.31، ووفقاً لمعايير Cohen (2016) فإن حجم الأثر يشير إلى وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية القراءة الناقدة على التحصيل الدراسي، لكنه يعتبر تأثيراً محدوداً أو صغيراً من حيث قوته.

بناءً على النتائج؛ فهذا يعني أننا نرفض الفرض الصفري (Null Hypothesis)، الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في وحدة 'الحربان العالميتان' في مادة التاريخ"؛ وذلك لأن إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة أثرت إيجابياً في التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة حفزت الطالبات على فهم المادة العلمية من خلال التفكير العميق بالمحتوى العلمي، وتحليل المعلومات للإجابة عن الأسئلة، والبحث عن الأدلة لدعم استنتاجاتهن بمعلومات من النصوص التاريخية، مما يساهم في تفاعلهن مع النصوص بشكل أعمق مقارنة مع الطرق التقليدية التي تركز على الحفظ واسترجاع المعلومات.

كما أن استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة لتدريس مادة التاريخ يثري فهم الطلبات واستيعابهن، وذلك نظراً لطبيعة مادة التاريخ التي تعتمد بشكل كبير على تحليل النصوص التاريخية وفحص الأدلة المتاحة، فالتاريخ ليس مجرد سرد للأحداث، بل هو مجال يتطلب من الطلاب القدرة على استيعاب وتفسيرها على تعدد مصادرها، وفهم السياقات التي نشأت فيها الأحداث، وتقييم مصداقية الأدلة (ياسين، 2021).

وقد يعود السبب في التأثير الإيجابي لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة على الأدلة في التحصيل الدراسي كذلك إلى طبيعة الدروس المختارة، وهي "الحربان العالميتان"؛ إذ تتميز هذه الوحدة بالعديد من التعقيدات السياسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تشابك الأحداث والعمق في السرد؛ مما جعل الطالبات يستخدمن التفكير الناقد لتحليل القرارات السياسية والتحالفات الدولية؛ مما انعكس على تحصيلهن وفهمهن للمادة العلمية، وهذه النتائج تدعم الفروض التربوية التي تشير إلى أن التاريخ ليس موضوعاً للسرد فقط، بل مجال يحتاج فيه الطالبات إلى القدرة على تحليل الروايات المتعددة وفحص الأدلة المساندة لكل وجهة نظر (العجرش، 2013).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت أن استخدام مهارات التدريس القائمة على القراءة الناقدة للنصوص تساعد في تحسين التحصيل الدراسي والمهارات لدى الطلبة في مادة الاجتماعيات عامة، ومادة التاريخ خاصة (Ozensoy, 2021; Swanson et al., 2015; Wissinger & Jackson, 2021)؛ مثل دراسة Swanson et al. (2019) التي وجدت أن الطلاب الذين تم تدريسهم بأحد إستراتيجيات التدريس في برنامج تعزيز فهم المراهقين للنصوص حققوا درجات أفضل في مهارات القراءة وفهم محتوى المواد الاجتماعية من الطلاب الذين درّسوا باستخدام الطرق المعتادة للتدريس. وكذلك تتفق النتائج مع الفروض التربوية التي تشير إلى أن التاريخ ليس مجرد موضوع سردي، بل يتطلب من الطلاب استخدام مهارات التفكير الناقد لتحليل الأحداث التاريخية وفحص الأدلة (العجرش، 2014).

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في بقاء أثر التعلم بين المشاركات تعزى لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المؤجل، على نحو ما هو موضح في جدول 6، كما استخدم اختبار (ت) للعينات المترابطة لبيان الفروق الإحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي والاختبار المؤجل، والاختبار المؤجل هنا هو نفسه الاختبار التحصيلي، فقد أعيد تطبيقه بعد أسبوعين من الاختبار الأول؛ إذ إن الهدف من إعادة تطبيق الاختبار هو قياس مدى بقاء أثر التعلم واستمرارية تأثير إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة؛ وذلك للتحقق من احتفاظ الطالبات بالمعلومات والمعرفة المكتسبة بعد فترة زمنية.

جدول 6

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي البعدي والمؤجل

الاختبار	ن	م	ع	قيمة ت	د.ح	ل
البعدي	60	21.4	2.1	1.76	59	0.83
المؤجل	60	21.3	2.0			

يتبين من جدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين الاختبارين البعدي والمؤجل؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للاختبار البعدي 21.4، في حين بلغ المتوسط الحسابي للاختبار المؤجل 21.3؛ وهذا يعني أنه كان هناك أثر إيجابي لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في بقاء أثر التعلم، وقد كان مستوى الدلالة (0.83 > 0.05)؛ مما يشير إلى قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

بين الاختبار البعدي والاختبار المؤجل للمشاركات في المجموعة التجريبية؛ مما يدل على بقاء أثر التعلم.

بناءً على النتائج، فهذا يعني رفض الفرض الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار بقاء أثر التعلم في وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؛ وذلك لأن إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة أثرت إيجابياً في بقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكيفية تأثير هذه الإستراتيجية على عمليات التعلم العميق، التي تؤدي دوراً رئيسيّاً في قدرة الطالبات على الاحتفاظ بالمعلومات، فقد أشار كيم Kim (2021) إلى أنه من خلال إستراتيجية القراءة الناقدة يقوم الطالب بالربط بين الأفكار وتحليلها وتقييم صحة المعلومات ومدى تطابقها مع السياقات المختلفة، ويساعد استخدام مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، على تعزيز فهم الطلبة للنصوص؛ مما يعزز قدرتهم على استرجاع المعلومات لاحقاً، فضلاً عن ذلك فإن إستراتيجية القراءة الناقدة تعزز قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أطول، ويرجع ذلك لأن الطلاب يتفاعلون مع المعلومات بشكل أكثر نشاطاً، ويتبادلون المعلومات مع زملائهم الآخرين؛ ومن ثم، تصبح هذه المعلومات جزءاً من بنائهم المعرفي بدلاً من مجرد معلومات معزولة.

نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الدافعية نحو القراءة بين المشاركات تعزى لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؟ للإجابة عن هذا السؤال، حللت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المشاركات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية بشكل عام قبل تطبيق التجربة وبعده، وهو ما يوضحه جدول 7.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المشاركات في مقياس الدافعية القبلي والبعدي

المجموعة	ن	قبل التجربة		بعد التجربة	
		م	ع	م	ع
التجريبية	60	2.17	0.39	3.43	0.32
الضابطة	60	2.20	0.28	2.26	0.50

يتضح من جدول 7 أن المتوسطات الحسابية لأداء المشاركات في مقياس الدافعية القبلي كان متقارباً بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 2.17 وللمجموعة الضابطة 2.20، بفارق بسيط جداً لصالح المجموعة الضابطة (0.03)، أما بعد التجربة؛ فقد ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية إلى 3.43 مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي بلغ متوسطها 2.26، بفارق 1.17 لصالح المجموعة التجريبية. ويُلاحظ أن الانحراف المعياري قليل في كلتا المجموعتين قبل التجربة وبعدها؛ مما يشير إلى تقارب أكبر في الأداء بين أفراد كل مجموعة قبل التجربة وبعدها، وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة أثرت إيجابياً على أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية.

وقد طبق مقياس الدافعية نحو القراءة بعد تدريس وحدة "الحربان العالميتان" لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ويوضح جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الدافعية بشكل تفصيلي، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لاختبار فرض " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة ".

جدول 8

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	ل	د
الدافعية الداخلية نحو القراءة	التجريبية	60	3.42	0.35	12.34	0.01	0.53
	الضابطة	60	2.26	0.63			
الدافعية الخارجية نحو القراءة	التجريبية	60	3.44	0.32	17.08	0.04	0.61
	الضابطة	60	2.25	0.44			
الدافعية نحو القراءة بشكل عام	التجريبية	60	3.43	0.32	15.08	0.007	0.57
	الضابطة	60	2.26	0.50			

يتضح من جدول 8 أن المتوسط الحسابي للدافعية نحو القراءة بلغ بشكل عام 3.43 للمجموعة التجريبية (ع= 0.32)، وهي درجة عالية، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.26 للمجموعة الضابطة (ع= 0.50)، وهي درجة متوسطة، وأظهرت نتائج الاختبارات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة، فقد بلغ اختبار "ت"= 15.08 ومستوى الدلالة 0.007 < 0.05؛ وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يوضح جدول 8 البيانات الوصفية ونتائج الاختبارات كذلك لأبعاد مقياس الدافعية نحو القراءة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد الدافعية الداخلية نحو القراءة 3.42 (ع= 0.35) للمجموعة التجريبية وهي درجة مرتفعة، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.26 للمجموعة الضابطة (ع= 0.63) وهي درجة متوسطة، وأظهرت نتائج الاختبارات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الدافعية الداخلية نحو القراءة؛ فقد بلغ اختبار ت= 12.34 ومستوى الدلالة 0.01 < 0.05؛ وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعد الدافعية الداخلية نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة لبعد الدافعية الخارجية نحو القراءة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 3.44 (ع= 0.32) وهي درجة مرتفعة، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.25 للمجموعة الضابطة (ع= 0.44) وهي درجة متوسطة، وأظهرت نتائج الاختبارات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد الدافعية الخارجية نحو القراءة؛ فقد بلغ اختبار ت= 17.08 ومستوى الدلالة 0.04 < 0.05، وهذا يعني أن المجموعة التي درّست بوساطة إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة حققت مستوى أعلى بالدافعية الخارجية نحو القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درّست بوساطة الطرق المعتادة في التدريس، كما أن حجم الأثر للدافعية نحو القراءة قد بلغ بشكل عام 0.57، في حين بلغ حجم الأثر للدافعية الداخلية نحو القراءة 0.53، والدافعية الخارجية نحو 0.61، ويعتبر حجم الأثر بحسب معايير كوهين متوسط.

بناءً على النتائج؛ فهذا يعني رفض الفرض الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة في وحدة "الحربان العالميتان" في مادة التاريخ؛ وذلك لأن إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة أثرت إيجابياً في الدافعية نحو القراءة للمجموعة التجريبية. ويرجع ارتفاع مستوى الدافعية نحو القراءة للمجموعة التي درّست بوساطة إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة -كما أشار Senen et al. (2021)- إلى عدة أسباب، لعل أهمها أن هذه الإستراتيجية يقسم فيها الطالبات إلى مجموعات يتكون كل منها من طالبتين إحداهما ذات مستوى عالٍ، والأخرى أقل مستوى في القراءة، ويساعد ذلك على أن تشكل الطالبات ذوات المستوى الأعلى تحدياً للطالبات الأقل منهن مستوى، وتصبح الطالبات ذوات المستوى الأعلى نماذج تحتذى في القراءة والتفكير والتحليل، كذلك يساعد العمل الجماعي على تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن، ويحفزهن على المشاركة والتفاعل في الأنشطة؛ ففهم نص صعب وتحليله واستخدام الأدلة يعزز من دافعيتهن نحو القراءة، ويحفزهن على المزيد من القراءة والبحث، كذلك استخدام نصوص متنوعة من حقب زمنية سابقة تشتمل على حقائق وأحداث تاريخية مثيرة يجعل القراءة أكثر إثراء ومتعة، فعلى سبيل المثال قامت الطالبات في المجموعة التجريبية بقراءة نصوص

تاريخية؛ مثل وثيقة عصبة الأمم أو إعلان بلفور؛ وهو ما ساعدهن على فهم الوعود التي قُدمت خلال الحربين العالميتين وتحليل تأثيرها، كذلك استخدمت نصوص وثائقية، مثل مذكرات جندي في الخنادق خلال الحرب العالمية الأولى؛ مما دفع الطالبات إلى البحث في تفاصيل الحياة اليومية وتأثيرها النفسي.

محددات الدراسة

تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة أجريت خلال فترة محددة، وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2024، وتعتبر هذه المدة قصيرة نسبياً لرصد الأثر الكامل وطويل المدى لإستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة، لذلك توصي الدراسة بأن تركز الدراسات المستقبلية على تطبيق الإستراتيجية على مدى زمني أطول يتجاوز فصلاً دراسياً؛ مما يتيح الفرصة لتقييم أكثر دقة وشمولية لأثر استخدام هذه الإستراتيجية على تحصيل الطلاب ودافعيتهم، كما أن الدراسة اقتصرت على أربعة فصول دراسية في مدرسة ثانوية من المدارس التابعة لمحافظة حولي التعليمية، وتطبيق هذه الإستراتيجية على عدد محدود من الفصول (أربعة فصول) في مدرسة واحدة قد يحد من قياس هذه الإستراتيجية على عدد أكبر في بيئات تعليمية متنوعة؛ مما قد يؤثر على تعميم النتائج على نطاق أوسع. لذلك من الضروري أن تأخذ الدراسات المستقبلية في الاعتبار تطبيق إستراتيجية القراءة الناقدة على عينات متنوعة من المدارس والمناطق الجغرافية لفهم التأثير في سياقات تعليمية مختلفة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- توظيف إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في تدريس التاريخ؛ لما لها من أثر في تنمية التحصيل وإثارة دافعية الطلبة.
- تدريب معلمات الاجتماعيات على استخدام إستراتيجيات القراءة الناقدة في العملية التدريسية.
- تقديم الدورات والورش التدريبية لكيفية دمج وتطبيق إستراتيجيات القراءة الناقدة في أثناء تدريس مادة الاجتماعيات.

- تطوير إستراتيجيات تدريس أخرى قائمة على أهمية دمج القراءة والكتابة في تدريس مادة الاجتماعيات.
- اهتمام القائمين على تصميم المناهج بتضمين أنشطة تشجع على القراءة الناقدة من المصادر الأولية للمعلومات.
- استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في إجراء دراسات أخرى؛ كفاعلية هذه الإستراتيجية على الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد، وكذلك تطبيقها على مراحل ومناهج مختلفة.

المراجع

أبو علي، ناديا، والجميلي، عصام. (2023). صعوبات تدريس مادة التاريخ لدى متعلمي المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين. *مجلة الدراسات المستدامة، 5*، ملحق، 1804-1822. http://demo.mandumah.com/Record/1380517

أسمر، حليم، وإبراهيم، عمر. (2023). أثر إستراتيجية مفاتيح المعرفة في تحصيل متعلمي الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 21*، 1-28. https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi21.116

أمبوسعيدي، عبد الله. (2014). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10*(2)، 13-144.

الجميلي، إسماعيل، ومشعان، طارق. (2023). تقويم طرائق تدريس مادة التاريخ من وجهة نظر المدرسين في المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 2*، 1728-1752.

الحوسني، هدى، والبلوشي، سليمان. (2023). فاعلية التدريس باستخدام تطبيق هاتفي قائم على منحى التلعيب في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في ظل جائحة كورونا. *مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 20*(1)، 250-289. https://doi.org/10.36394/jhss/20/1/9

الخياط، ماجد. (2010). *القياس والتقويم في التربية*. دار الراية للنشر والتوزيع.

دحلينوي، بيوار، وسعيد، صابر، وحسن، صالح. (2022). أثر استعمال إستراتيجية المسرح المدرسي على التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى طلاب التعليم الأساس. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 16*، 111-128. https://doi.org/10.33193/jeahs.16.2022.283

الساعدي، دعاء. (2023). صعوبات تطبيق تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ من وجهة نظر أساتذة المادة. *مجلة الدراسات الاجتماعية، 29*(3)، 48-67.

العازمي، هدى. (2021). خبرات معلمي مادة الاجتماعيات في تدريس التفكير المكاني في صفوف مادة الاجتماعيات في المدارس المتوسطة بدولة الكويت: دراسة استطلاعية. *المجلة التربوية، 36*(141)، 11-36. https://doi.org/10.34120/joe.v36i141.3565

العجرش، حيدر. (2013). *إستراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

النجار، نبيل. (2010). *القياس والتقويم مدخل تطبيقي مع تطبيقات برمجية*. الحامد للنشر والتوزيع.

ياسين، مراد. (2021). أثر إستراتيجية قوة التفكير في تحصيل وتنمية الشغف الدراسي لدى طلاب الخامس الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 46*(2)، 42-63. http://search.mandumah.com/Record/1264405

Al-Laqani, A. H., & Al-Jamal, A. A. (2003). *Dictionary of educational terms knowledge in curricula and teaching methods*. The World of Books.

Alazmi, H. S. (2022). Leveraging international experts' perspectives to reframe citizenship in social studies curriculum during the globalisation era: Shifting to a global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education, 20*(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932434

Alazmi, H. S., & Alemtairy, G. M. (2024). The effects of immersive virtual reality field trips upon student academic achievement, cognitive load, and multimodal presence in a social studies educational context. *Education and Information Technologies Journal*, *29*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12682-3

Anwar, K., Asari, S., Husniah, R., & Asmara, C. H. (2021). Students' perceptions of collaborative team teaching and student achievement motivation. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 325-344. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14119a

Bloom, M., & Fischer, J. (1982). *Evaluating practice: Guidelines for the accountable professional*. Prentice Hall.

Cohen, J. (2016). A power primer. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (4th ed., pp. 279–284). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14805-018

Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D., & Vaughn, S. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook.* University of Texas System/Texas Education Agency. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00266.x

Farris, P. J. (2024). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. Waveland Press.

Kim, J. S., Relyea, J. E., Burkhauser, M. A., Scherer, E., & Rich, P. (2021). Improving elementary grade students' science and social studies vocabulary knowledge depth, reading comprehension, and argumentative writing: A conceptual replication. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1935-1964. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09609-6

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(12), 97- 110. https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595

Lehman, A. (2005). *JMP for basic univariate and multivariate statistics: A step-by-step guide*. SAS Institute.

Martinez, J., Gaston, A., & Martin, E. P. (2016). Embedding literacy strategies in social studies for eighth-grade students. *Journal of Social Studies Education Research*, *7*(1), 73- 95. https://doi.org/10.17499/jsser.16693

Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101921. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921

Möller, J., & Bonerad, E. M. (2007). *Habitual reading motivation questionnaire*. Psychologie in Erziehung Und Unterricht. https://doi.org/10.1037/t58194-000

Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, *41*(2), 212-249. https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2011.00547.x

Nokes, J. D. (2022). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003183495-3

Ozensoy, A. U. (2021). The Effect of critical reading skill on academic success in social studies. *Eurasian Journal of Educational Research*, *93*, 319-337. https://doi.org/10.14689/ejer.2021.93.15

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, *30*(1), 86-112. https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081

Retelsdorf, J., Cruz Neri, N., Möller, J., Köller, O., & Nagy, G. (2024). Correlated change in habitual and situational reading motivation. *European Journal of Psychology of Education*, *39*, 1-21. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00777-3

Senen, A., Sari, Y. P., Herwin, H., Rasimin, R., & Dahalan, S. C. (2021). The use of photo comics media: Changing reading interest and learning outcomes in elementary social studies subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2300-2312. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6337

Shelton, A., Wexler, J., Kurz, L. A., & Swanson, E. (2021). Incorporating evidence-based literacy practices into middle school content areas. *TEACHING Exceptional Children*, *53*(4), 270-278. https://doi.org/10.1177/0040059920968582

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *45*, 101-113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022.

Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fall, A. M. (2015). Improving reading comprehension and social studies knowledge among middle school students with disabilities. *Exceptional Children*, *81*(4), 426-442. https://doi.org/10.1177/0014402914563704

Swanson, E., Stevens, E. A., & Wexler, J. (2019). Engaging students with disabilities in text-based discussions: Guidance for general education social studies classroom. *Teaching Exceptional Children, 51*, 305–312. https://doi.org/10.1177/0040059919826030

Tyner, A., & Kabourek, S. (2020). *Social studies instruction and reading comprehension: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Thomas B. Fordham Institute, 1- 45.

Vaughn, S., Swanson, E. A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S. J., Solis, M., & Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, *48*(1), 77-93. https://doi.org/10.1002/rrq.039

Wanzek, J., Swanson, E. A., Roberts, G., Vaughn, S., & Kent, S. C. (2015). Promoting acceleration of comprehension and content through text in high school social studies classes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *8*(2), 169-188. https://doi.org/10.1080/19345747.2014.906011

Wexler, J., Swanson, E., Kurz, L. A., Shelton, A., & Vaughn, S. (2020). Enhancing reading comprehension in middle school classrooms using a critical reading routine. *Intervention in School and Clinic*, *55*(4), 203-213. https://doi.org/10.1177/1053451219855738

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.3.420

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 190-195. https://doi.org/10.1111/cdep.12184

Wissinger, D. R., De La Paz, S., & Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth-through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 49. https://doi.org/10.1037/edu0000463

د. هدى سالم العازمي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت. حاصلة على الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة فرجينيا تك بالولايات المتحدة الأمريكية، 2020. لديها العديد من البحوث المنشورة في مجلات عالمية ومحلية في مجال التربية، الاهتمامات البحثية: تطوير المناهج، طرق التدريس الفعال، تعزيز المواطنة، تطوير برامج إعداد المعلمين.

huda.alazmi@ku.edu.kw

للاستشهاد:

العازمي، هدى سالم. (2025). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الناقدة المستندة إلى الأدلة في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم وتنمية الدافعية نحو القراءة في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني عشر بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، *51*(197)، 135-175.
https://doi.org/10.34120/jgaps.v51i197.3289

To cite:

Alazmi, H. S. (2025). The impact of using an evidence-based critical reading strategy on academic achievement and the motivation toward reading among 12th-grade female students in history subject in Kuwait. *Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies*, *51*(197), 135-175. https://doi.org/10.34120/jgaps.v51i197.3289