



أثر استخدام التعلم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني

أ.د. ياسين علي المقوسي**

سوزان سليمان شنيكات*

الملخص

هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام التعلم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني. واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتألّف أفرادها من (60) طالبة من طالبات الصف العاشر المهني في مدرسة نسبية بنت كعب الثانوية المهنية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط، الأردن، خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2026/2025)، حيث تم توزيع الشعبتين عشوائيًا؛ لتكون إحدى الشعبتين مجموعة تجريبية (30) طالبة، والأخرى ضابطة (30). حيث طُبّق عليهما اختبار مهارات القراءة النقدية بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المُستند إلى المشروعات في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة النقدية، وفي جميع المهارات؛ وبناء عليه أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تصميم المشروعات وتنفيذها في الغرفة الصفية؛ لأثرها في تنمية مهارات القراءة النقدية. الكلمات المفتاحية: التعلم، المشروعات، القراءة النقدية، اللغة العربية، الصف العاشر المهني.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. std.wse.edu.jo@6221408010

** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

تعد اللغة ركيزة أساسية في حياة الأفراد والجماعات، وأداة محورية للتواصل وبناء المعارف واكتساب الخبرات، كما تشكّل إطاراً فكرياً وثقافياً يسهم في بناء وعي الأفراد بذواتهم ومحيطهم. وتحتل اللغة مكانة مركزية في العملية التعليمية؛ بوصفها أساس الفهم والتحليل وبناء المعرفة، الأمر الذي ينعكس على مستوى تعلم الطلبة وتحقيق النتائج التعليمية. وتزداد هذه الأهمية حين تكون اللغة هي اللغة العربية؛ لما لها من خصوصية ومكانة رفيعة، إذ تشرفت بنزول القرآن الكريم بها.

وُعدَّ الاهتمام باللغة العربية ضرورة ملحة في ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التربوية الحديثة، وما تفرضه من تغييرات في فلسفة التعليم، تمثلت في الانتقال من التركيز على الحفظ والاستظهار إلى تنمية الفهم والتحليل والتفكير الناقد، وتوظيف اللغة في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة، استجابةً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (الكثيري، 2012). ويشهد مجال التعليم تحولات متسارعة، جعلت الحاجة ملحة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تركز على اكتساب المتعلمين مهارات معرفية عليا؛ تساعد على مواجهة مشكلات الحياة والعمل، وهو ما يتطلب تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم، نحو مداخل تربوية أكثر فاعلية (العبد الله، 2025).

ينظر للتعلّم المُستند إلى المشروعات كاستراتيجية تعلم متكاملة تركز على بناء المعرفة من خلال تجارب عملية، تُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والتفاعل الاجتماعي (العورتاني، 2025). ويعد هذا النوع من التعلّم وسيلة فعالة للربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي للمعارف المكتسبة في سياقات واقعية (أبو عيطة، 2025)؛ كما يدعم دافعية الطلبة ويحفزها من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية، كما يتيح لهم فرصة اكتساب مهارات أخرى أثناء عملية التعلّم كالتواصل والعمل الجماعي، ومهارات تنظيمية كمهارة إدارة الوقت (Nguyen, 2025).

2-مشكلة الدراسة وسؤالها:

على الرغم من الدعوات التربوية المتكررة لاعتماد استراتيجيات تعليمية فاعلة تسهم في تنمية المهارات العليا لدى الطلبة، إلا أنَّ الأساليب الاعتيادية لا تزال هي السائدة في كثير من المدارس؛

مما يحول دون تنمية مهارات الطلبة القرائية. حيث تشير العديد من الدراسات إلى وجود ضعف في مهارات القراءة النقدية لدى الطلبة كدراسة بيل (Bell,2010)، وكذلك ما أكدته أيضاً دراسة إنيس (Ennis,2018) والتي أشارت إلى ضعف في بعض مهارات القراءة النقدية، كما أشارت دراسة الزهراني (2018) ودراسة الغامدي (2020) إلى ضعف بعض مهارات القراءة النقدية. ومن خلال خبرة الباحثة الرئيسة العملية في تدريس مادة اللغة العربية، وفي إدارة مدرسة ثانوية تشمل طالبات الصف العاشر المهني لاحظت وجود تدني ملحوظ في امتلاك الطالبات لمهارات القراءة النقدية، وقد ظهر هذا الضعف في عدم قدرة الطالبات على ممارسة مهارات القراءة النقدية كالتمييز والتحليل والتقييم عند قراءة النصوص، مما يستدعي ضرورة معالجة هذه الفجوة في العملية التعليمية. وبالتالي تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر المهني في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلّم المُستند إلى المشروعات، الطريقة الاعتيادية)؟

3-هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر التعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني في الأردن.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية: والتي تبرز من خلال إثراء الأدب التربوي بتقديمها إطاراً نظرياً متكاملًا يربط بين المجالات اللغوية والمعرفية والانفعالية في تدريس اللغة العربية، وكذلك إعداد اختبار القراءة النقدية ودليل للمعلمة في تدريس مبحث اللغة العربية وفق التعلّم المُستند على المشروعات كأحد الاتجاهات الحديثة في تحسين مهارات القراءة النقدية لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية: والتي تتجلى في تقديم أساليب وإستراتيجيات عملية يمكن للمعلمات تطبيقها في الفصول الدراسية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى الطالبات. كما توفر نتائج الدراسة مؤشرات علمية قيمة لصانعي القرار التربوي والمختصين في تطوير المناهج، بما يضمن

توافقها مع احتياجات الطالبات وقدراتهن، ويعزّز من فاعلية العملية التعليمية في المدارس المهنية.

5- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

التعلم المُستند إلى المشروعات (Project-Based Learning): عرّفه أبو زيد (2015: 8) بأنه "نهج تربوي يقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني وذلك للوصول إلى هدف عام موحد، من خلال ممارسة تجارب عملية واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية، يقوم فيها الطالب ببناء معرفته بنفسه بالتفاعل مع أفراد فريق عمله، والمصادر المتاحة، ومع معلم المقرر وفرق العمل الأخرى".

ويُعرّف إجرائيًا بأنه: إستراتيجية تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تمارس فيها طالبات الصف العاشر المهني وفق خمس مراحل في الوحدة الرابعة من المقرر العربية لغتي (من السيرة الذاتية) المقررة للصف العاشر المهني.

مهارات القراءة النقدية (Critical Reading Skills): عرّفها بالنور وخمفاني (2020: 24-25) بأنها "عملية ذهنية تأملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء حتى يصل إلى الدلالة التي تعبر عن المعنى الكامن في البنية العملية للنص، فيفسر النص ويحلله ويستنتجه، ويحكم عليه وينقده ويقومه، ويبني معانيه، ويُضفي عليه دلالات ليملاً فجواتها اعتماداً على المعرفة والخبرة المخزنة لديه".

أما إجرائيًا فتُعرّف بأنها: مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تمارسها الطالبة أثناء تفاعلها الواعي مع النصوص المقروءة، وتشمل خمس مهارات، وقد قيسَت بالدرجة التي حصلت عليها طالبة الصف العاشر المهني من خلال الأداة المعدة لأغراض الدراسة الحالية. مبحث اللغة العربية: هو أحد المباحث الأساسية التي تدرّس في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، ويهدف إلى تنمية كفايات الطلبة في مهارات اللغة العربية الرئيسة. (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2025)

طالبات الصف العاشر المهني: الطالبات الملتحقات بالتعليم المهني، والذي يهدف إلى تزويدهن بالمهارات والمعارف اللازمة لممارسة مهنة معينة، من خلال برامج دراسية تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية. (وزارة التربية والتعليم، 2025)

6-حدود الدراسة:

الحد البشري: طالبات الصف العاشر المهني.

الحد المكاني: مدرسة نسيبة بنت كعب الثانوية المهنية للبنات الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط محافظة البلقاء، الأردن.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام (2025/2026).

الحدود الموضوعية: اقتصر في الدراسة الحالية على وحدة (من السيرة الذاتية) من كتاب (العربية لغتي) المقرر للصف العاشر المهني للعام الدراسي (2025/2026). وكذلك خمس مهارات للقراءة النقدية وهي: (الاستنتاج، التحليل، التمييز بين الرأي والحقيقة، التقويم، إصدار الأحكام).

محددات الدراسة: وتحدد تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات والدقة، ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على أدوات الدراسة، ودقة المعلمة في تنفيذ دليل التدريس وفق التعلّم المُستند على المشروعات. منهجية الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن سؤالها المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ لملاءمته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة: تألف من (60) طالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرسة نسيبة بنت كعب الثانوية المهنية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2025/2026)، حيث تم اختيار مجموعتي الدراسة بطريقة قصدية، وتوزيعهما عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (30) طالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (30) طالبة.

ثم تمّ التحقق من تكافؤ أفراد الدراسة في القياس القبلي لأداة الدراسة، وذلك باستخدام اختبار ت- لعينتين مستقلتين (Independent samples t-test)، حيث أشارت النتائج إلى أنّ قيمة اختبار ت للدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (0.844) وعند مستوى دلالة (0.402). كما تراوحت قيم اختبار ت للمهارات الفرعية للاختبار ما بين (0.136-1.819)، وهذه القيم كانت

جميعها عند مستويات دلالة أكبر من (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار القراءة النقدية، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى القراءة النقدية القبلي.

7- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

ويعرّف التعلُّم المُستند إلى المشروعات بأنه "مجموعة من الأنشطة اليدوية والعقلية التي يمارسها المتعلمون بتوجيه من المعلم من أجل تحقيق الأهداف، وتوظف فيه جميع الأدوات والخدمات التي من شأنها إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة والتفاعل لإنجاز مهام التعلُّم، وإنتاج مشروعات جماعية، وتوظيف ما تمّ اكتسابه من معارف ومهارات في مواقف تعليمية حقيقية بهدف تنمية مهاراتهم" (فارس، 2018: 645).

ويعتمد التعلُّم المُستند إلى المشروعات على مجموعة من الأسس النظرية التي تؤسس لفكرته ومنهجيته، ويأتي في مقدمتها النظرية البنائية، التي ترى أن عملية التعلُّم ليست مجرد تلقين المتعلم، بل هي عملية بنائية نشطة تنتج من تفاعل المتعلم مع بيئته وخبراته السابقة، ويجعل هذا الإطار الطلبة في موقف نشط، حيث يكتسبون المعرفة من خلال المشاركة في الأنشطة الحقيقية، وتحليل المشكلات، وتطبيق المفاهيم في واقع حياتهم، وهو جوهر المشروعات التعليمية التي تضع المتعلم محور العملية التعليمية (حسانين، 2012). كما يستند إلى النظرية الاجتماعية-البنائية التي ركّز عليها فيجوتسكي (Vygotsky)، الذي أشار إلى أنّ التعلُّم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلبة والمعلمين، وهو ما يتيح العمل الجماعي في المشاريع، حيث يتبادل الطلبة الأفكار ويناقشونها، مما يوسع فهمهم ويعمّق خبراتهم، بالإضافة إلى ذلك، يتقاطع التعلُّم المُستند إلى المشروعات مع مبادئ التعلُّم النشط، والتعلُّم القائم على حل المشكلات، إذ يشرك الطلبة في البحث والاستقصاء وتحليل المواقف الواقعية؛ مما يُعزّز مهارات التفكير العليا لديهم مثل التحليل، الاستنتاج، التقويم، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة (Ertmer & Newby, 2013).

ويتطلب توظيف التعلّم المُستند إلى المشروعات المرور بسلسلة من الخطوات المنظمة التي تسهم في تحقيق أهدافه ونتاجاته التعليمية، وهي:

المرحلة الأولى: اختيار المشروع:

تُعد مرحلة اختيار المشروع نقطة الانطلاق في التعلّم بالمُشروعات، إذ يتم خلالها تحديد فكرة المشروع وأهدافه بالتعاون بين المعلم والطلبة. ويُراعى في هذه المرحلة أن يكون المشروع منسجماً مع ميول الطلبة واهتماماتهم، ومرتبطاً بواقعهم الحياتي، ومناسباً لقدراتهم وإمكانات المدرسة، على أن يسهم في تحقيق أهداف تعليمية معرفية ومهارية ووجدانية، وألا يشكل عبئاً مادياً أو أكاديمياً عليهم (عوض، 2017).

المرحلة الثانية: التخطيط للمشروع:

في هذه المرحلة يتولى الطلبة بإشراف المعلم إعداد خطة واضحة لتنفيذ المشروع، تتضمن تحديد الأهداف، وتنظيم خطوات العمل، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات، وتحديد الزمن اللازم لكل مهمة. ويقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، وتشجيع الطلبة على المشاركة في اتخاذ القرار، واحترام الآراء المختلفة، بما يسهم في تعزيز شعورهم بالمسؤولية والثقة بالنفس (Zakiah, 2018).

المرحلة الثالثة: تنفيذ المشروع:

تمثل مرحلة التنفيذ الجانب العملي للمشروع، حيث يبدأ الطلبة في تطبيق الخطة الموضوعية وإنجاز المهام الموكلة إليهم ضمن إطار من التعاون والعمل الجماعي. ويقوم المعلم بمتابعة سير العمل، وتقديم الدعم اللازم، ومعالجة الصعوبات التي قد تواجه الطلبة، مع مراعاة المرونة في التنفيذ وإجراء تقويم مستمر لمراحل الإنجاز (Bender, 2012).

المرحلة الرابعة: تقويم المشروع:

تختتم مراحل التعلّم بالمُشروعات بتقويم نواتج المشروع ومدى تحقيقه لأهدافه، من خلال تقديم تغذية راجعة توضح نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين. وقد يتم التقويم بصورة فردية أو جماعية، بمشاركة الطلبة في عرض أعمالهم ومناقشتها، الأمر الذي يسهم في تعميق التعلّم وتعزيز التفكير التأملي لديهم (Boss & Larmer, 2018).

ويتميز التعلم المُستند إلى المشروعات بعدة ميزات تربوية تجعله من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية، إذ يحفز الطلبة على بناء معرفتهم الخاصة، وتعزيز مهارات التفكير والفهم العميق ومهارات البحث والتحليل المنهجي لديهم، وتحسين مهارات التواصل الفعال، كما يدعم دافعية الطلبة ويحفزها نحو التعلم، مما يخلق بيئة تعليمية متكاملة تدعم بناء الشخصية الأكاديمية والاجتماعية بشكل متوازن ومستدام. (السبتي، 2020؛ Jamal & Tilchin, 2016).

ومن ناحية أخرى، يُتيح هذا النوع من التعلم فرصة المشاركة الفاعلة في التخطيط والتنفيذ والتقييم لدى الطلبة، كما يُشجع على العمل والتواصل الاجتماعي والتعاون بينهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإتاحة حرية اختيار الأنشطة بما يناسب ميولهم وقدراتهم، وتحفيز امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين. (عمران وآخرون، 2020)

كما يتقاطع التعلم المُستند إلى المشروعات مع نظرية التعلم من خلال العمل، والتي ترى أنَّ التعلم لا يكون كاملاً إلا عندما يُشارك الطلبة في تجارب تعليمية عملية تعكس مواقف العالم الحقيقي، وكذلك تعود جذورها إلى نظرية التعلم التجريبي لجون ديوي (Dewey) التي تؤكد أنَّ المعرفة تتكوّن عندما يتفاعل المتعلم مع بيئته ويتعلم من تجاربه العملية. وبالتالي هذا النوع من التعلم لا يُستخدم فقط كوسيلة للحصول على المعلومات، بل كمنهج شامل يُمكن الطلبة من تحليل المشكلات، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم؛ مما يُنمي مهاراتهم العليا في حل المشكلات والتفكير النقدي والاستقلالية في التعلم. (Lavado et al, 2024)

ونظراً لمعاناة كثير من الطلبة من ضعف القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، برزت الحاجة إلى إستراتيجيات تعليمية تساهم في نقل التعلم إلى مواقف حقيقية خارج الغرفة الصفية. ويعتمد التعلم المُستند إلى المشروعات على خطوات منظمة تشمل التخطيط والبحث والتنفيذ والتقييم؛ مما يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات، والتعاون، والتفكير النقدي. كما يتميز هذا النموذج بدور المعلم كميسر وموجه، مقابل تحمّل المتعلمين مسؤولية بناء المعرفة من خلال الاستقصاء والعمل الجماعي، بما يجعل التعلم أكثر فاعلية وارتباطاً بحياة الطلبة (Liu & Chu, 2021). (Luhulima, 2024).

وتُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الرئيسة في اللغة العربية، وهي المدخل الأهم لاكتساب المعرفة وبناء الخبرات اللغوية وتعميق فهم النصوص، فتعليم القراءة لا ينبغي أن يقتصر على المستويات الدنيا، بل يمتد إلى المستويات العليا التي تتطلب التحليل والتفسير، وفهم المعاني

الضمنية، واستيعاب العلاقات بين الأفكار، وتوظيف المقروء في مواقف تعليمية وحياتية جديدة (Salama, 2021).

وتُعَدّ القراءة عملية نشطة تتضمن قيام القارئ بصياغة المعاني وتقييمها بدل حصرها في عملية فك الرموز؛ باعتبارها عملية مجردة من التفكير، فالقراءة تطور التفكير، وتنمي القدرة على التحليل والتفسير والنقد، ويعتبر تعليم التفكير أحد أهم أهداف التعليم، ففي المرحلة الأساسية يتعلم الطالب القراءة، أما المراحل المتقدمة فإن الطالب يقرأ ليتعلم (العلوان والتل، 2010).

وانطلاقاً من هذا التصور، برز مفهوم القراءة النقدية بوصفه أحد المستويات المتقدمة لمهارات القراءة، إذ يركّز على تفاعل القارئ مع النص من خلال التحليل والاستنتاج والتقييم وإصدار الأحكام (الطراونة والحطيطات، 2009). وتُمكن القراءة النقدية المتعلم من تفحص الأفكار والتمييز بين الرأي والحقيقة؛ مما يجعلها مطلباً أساسياً في التعليم المعاصر، ويستدعي إعداد معلمين يمتلكون هذه المهارات ليكونوا قادرين على تنميتها لدى الطلبة (محمد، 2021).

إنّ القراءة النقدية عملية عقلية يستخدم القارئ قدراته العقلية لاستنباط المعنى من النص المكتوب، والحصول على المعنى من خلال السياقات، وربطها بخبراته السابقة، وهي أيضاً الغاية الرئيسة من درس القراءة، حيث تكمن أهميتها بارتباطها بالثروة اللغوية للطلبة، وتطوير المهارات العقلية العليا كتعيين الأفكار الرئيسة، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث (عبد العال، 2012).

وأشار عبد النبي (2021) إلى أنّ القراءة النقدية تتضمن مجموعة من المهارات من أهمها: التمييز بين الحقائق والآراء، والاستنتاج والتقييم، ومهارات التدقيق الأدبي وحل المشكلات. في حين صنّفها الحوامدة (2015) إلى مهارات رئيسة وأخرى فرعية تندرج تحتها، وتتمثل المهارات الرئيسة بالمهارات الآتية: التمييز، والتدقيق الأدبي، وحل المشكلة، والموازنة، والاستنتاج، والتقييم. في حين يمكن أن تقسم إلى أربع مهارات رئيسة وهي: التمييز، الاستنتاج، التدقيق الأدبي، التقييم (أبو صواوين، 2020). وأوردت حسن (2022) المهارات التالية: التمييز بين الحقائق والآراء، تحليل النصوص وتفسيرها، وتقييم الحجج والأدلة المقدمة في النصوص.

وتمر عملية القراءة النقدية بعدة مراحل تهدف إلى تعزيز فهم القارئ وقدرته على تحليل النص، تبدأ بالتعرّف على الشكل الخارجي للنص وتكوين الانطباع الأول، ثم القراءة الأولية لاستيعاب ما به من أفكار ومعلومات عامة، تليها القراءة المنهجية التي تساعد في استخراج الأفكار

الرئيسية والفرعية وتقوم على التحليل، ثم القراءة المنظمة لاستخلاص المعاني العميقة وإدراك العلاقات بين الأفكار، وأخيراً مرحلة القراءة ما بعد القراءة وهي مرحلة مراجعة وتقييم وتأمل وإنتاج المعرفة الجديدة وربطها بالمعارف السابقة. (Li & Wan, 2022)

وبناء على ما سبق فالقراءة النقدية تمثل مهارة محورية لتنمية التفكير الواعي والتحليلي لدى المتعلم، فهي لا تقتصر على فهم النصوص بل تتجاوز ذلك إلى التفاعل معها وتحليلها وتقييمها بموضوعية، إذ تمنح القارئ القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، واستخلاص الاستنتاجات المنطقية، وربط الأفكار بالمعلومات السابقة؛ مما يُعزّز مهاراته الفكرية والإبداعية، كما تُعد القراءة النقدية أداة فعالة لتطوير وعي المتعلم وإكسابه القدرة على الحكم المستقل، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على قدرته على مواجهة المواقف الحياتية واتخاذ القرارات الصائبة؛ مما يجعلها عنصراً أساسياً في بناء شخصية متوازنة وناقدة.

وتعد تنمية مهارات القراءة النقدية من أهم الركائز التعليمية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم العقلية والفكرية، إذ تتجاوز مجرد القدرة على فهم النصوص لتشمل مهارات التفكير العليا التي تمكنه من التحليل والتقويم والاستنتاج والتفسير؛ فالقراءة النقدية تُعَلِّم المتعلم عدم التسليم بالمعلومات الواردة أمامه دون تمحيص وفحص دقيق؛ مما يُبني لديه الحس النقدي، ويجعله قارئاً واعياً قادراً على تقييم صحة المعلومات وفحص الأدلة المقدمة، وتحديد مدى موثوقية المصادر التي اعتمد عليها الكاتب. (البدور ووشاح، 2017)

وتعد مظاهر الضعف في مهارات القراءة النقدية من القضايا التربوية التي تؤثر بشكل مباشر بقدرة المتعلمين على الفهم العميق وتحليل النصوص، إذ يعاني بعضهم من ضعف في التمييز بين الحقائق والآراء، وقصور في مهارات الاستنتاج والتحليل وربط الأفكار والمعاني الضمنية بالنصوص المقروءة، كما يظهر هذا الضعف في عدم القدرة على التعرف على الأساليب البلاغية والإقناعية المستخدمة في النص، وصعوبة إصدار أحكام نقدية موضوعية حول المضمون أو الأسلوب. ويضاف إلى ذلك محدودية مهارات البحث والاستقصاء والتحقق من مصادر المعلومات، فضلاً عن ضعف التنظيم الفكري أثناء القراءة؛ مما يُعيق تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وربطها بصورة منطقية. كما يلاحظ قصور في الوعي الذاتي والتأمل القرائي، حيث يعجز المتعلم عن مراجعة أفكاره وربط ما يقرأه بالواقع والمواقف الحياتية، الأمر الذي يحدّ من نمو التفكير النقدي لديه (He & Alsaqqaf, 2024).

ولتحسين مهارات القراءة النقدية على المعلم اتباع إستراتيجيات تعمل على إعمال الفكر، وإنتاج أفكار جديدة تؤدي إلى الإبداع، وهذا ما تسعى إليه إستراتيجيات التعلّم النشط التي لها تأثير إيجابي على عملية التعلّم داخل الغرفة الصفية، حيث تنادي بالدور الإيجابي للمتعلم في الموقف الصفّي، فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، إذ يقوم بأنشطة عديدة تتصل بالمادة المتعلّمة مثل البحث والقراءة، والكتابة والتجريب، أما عن دور المعلم، فيكون الموجه، والمرشد، والميسر لعملية التعلّم. (Furió et al, 2000)

وبناء على ما سبق، يُعدّ التعلّم المُستند إلى المشروعات إستراتيجية تعليمية فاعلة في سياق إنجاز مشاريع ذات دلالة، تدفع المتعلم إلى التفكير العميق والتخطيط والتحليل والتقييم، بالإضافة لدوره الفاعل في تعزيز التعاون والتفاعل بين المتعلمين مع زملائهم ومعلمهم، وتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية، ودمج الجوانب المعرفية والعاطفية لدى المتعلم (Mustamin, 2024). وبالتالي هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني في الأردن؛ لسد فجوة البحث حول مدى فاعلية هذا التعلّم في السياق الأردني، خاصة فيما يتعلق بطالبات الصف العاشر المهني في المدارس الحكومية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة نوررحمة وأفنيثا (Nurrahmah & Afnita, 2025) التي هدفت إلى تقصي فاعلية أوراق العمل الرقمية التفاعلية القائمة على مدخل التعلّم والتعلّم السياقي في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في إندونيسيا، والتي اعتمدت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتألّف أفرادها من (68) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وطُبّق عليهم اختبار مهارات القراءة النقدية، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة النقدية لاسيما مهارة التحليل.

وأجرى فتراني وآخرون (Fitriani et al, 2025) دراسة هدفت التحقق من وجود أثر للتعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية، المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكون أفرادها من (58) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر في إندونيسيا، طُبّق عليهم اختبار مهارات القراءة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار

لصالح المجموعة التجريبية وأثر إستراتيجية التعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة النقدية.

أما دراسة الشامسي (2023) فقد هدفت إلى كشف أثر إستراتيجية دائرة التعلّم في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلبة الحلقة الثالثة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكوّن أفرادها من (68) طالبة، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها تمّ استخدام اختبار لمهارات القراءة النقدية كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة النقدية.

وسعت دراسة خليفة وآخرون (2025) الكشف عن فاعلية التعلّم المُستند إلى المشروعات لتنمية مهارات العمل اليدوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكوّن أفرادها من (66) طالباً، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، طُبّق عليهم اختبار لقياس مهارات العمل اليدوي، وبطاقة ملاحظة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات.

وقام اودو وآخرون (Udu et al, 2024) بدراسة سعت إلى استقصاء أثر استخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات في تحسين أداء الطلبة في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الاول الثانوي (SS1) في مدارس ولاية (Benue) بنيجيريا، واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون أفرادها من (73) طالباً، وطُبّق عليهم اختبار أداء الفهم القرائي كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات اللغوية.

يظهر من خلال استعراض الدراسات ذات الصلة أنّ جميعها استخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وأنّ أفرادها من طلبة المدارس، ومعظمها اتفق على فاعلية توظيف إستراتيجيات التعلّم النشط، ولا سيما التعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات قرائية عليا لدى الطلبة، وإن اختلفت هذه الدراسات في تركيزها وأبعادها. فقد انصبت بعض الدراسات مثل دراسة نوررحمة وأفنييتا (Nurrahmah & Afrnita, 2025) وفتراني وآخرون (Fitrianiet al, 2024) والشامسي (2023) على تنمية مهارات القراءة النقدية تحديداً، بينما اتجهت دراسات

أخرى إلى قياس الفهم القرائي أو التحصيل القرائي بصورة عامة، كما في دراسات أودو وآخرون (Udu et al, 2024)، في حين ركزت دراسة خليفة وآخرون (2025) على المهارات التي يكتسبها المتعلم من تطبيق الإستراتيجية كمهارات العمل اليدوي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. واستخدام أدوات قياس قبلية وبعدية، غير أنها تختلف عنها من حيث الفئة المستهدفة والسياق التربوي؛ إذ تركز على طالبات الصف العاشر المبني في الأردن، وهي فئة لم تحظَ في حدود الاطلاع- باهتمام كافٍ في مجال تنمية مهارات القراءة النقدية في اللغة العربية. وتنطلق من المهام الأردنية وتراعي الخصائص التعليمية للبيئة الأردنية؛ مما يعد مبرراً علمياً ومنهجياً، ويُعزّز موافقة الدراسة الحالية للسياق التربوي الأردني، ويجعلها امتداداً للدراسات السابقة، وسدّاً للفجوة البحثية القائمة في الأدب التربوي الأردني والعربي.

أداة الدراسة: اختبار مهارات القراءة النقدية:

تمّ إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة النقدية، مكوناً من (10) فقرات من نوع الأسئلة المقالية، موزعة على خمس مهارات للقراءة النقدية وهي: (الاستنتاج، التحليل، التمييز بين الرأي والحقيقة، التقويم، إصدار الأحكام)؛ استناداً إلى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة النقدية كدراسة القحطاني وعبد العاطي (2022)، ودراسة أبو صواوين، 2020، ودراسة الدبوس (2018).

صدق الاختبار: للتأكد من دلالات صدق الاختبار تم استخدام نوعين من الإجراءات وهما:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى للاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم واللغة العربية والخبراء التربويين وعددهم (18) محكماً؛ وذلك للحكم على مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في الاختبار للطالبات، ومدى انتماء المؤشرات للمهارة التي تندرج تحتها، أو إضافة معايير أخرى. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تمّ التعديل، واعتمادها بصورتها النهائية.

2- صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للاختبار؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج أفراد الدراسة ومن داخل مجتمعها، ثم تم استخراج معاملات ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت قيم معاملات ارتباط مستويات اختبار

القراءة النقدية مع الدرجة الكلية للاختبار ضمن المجال (0.694-0.396)، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)؛ مما يعني أنَّ مجالات الاختبار تحقق اشتراطات الصدق البنائي الخاصة بمعاملات ارتباط بيرسون.

ثبات اختبار مهارات القراءة النقدية: تم التحقق من ثبات اختبار مهارات القراءة النقدية بطريقتين وهما:

- ثبات الإعادة (test-retest): تم التحقق من ثبات الإعادة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبًا من خارج أفراد الدراسة ومن داخل مجتمعها، وإعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد مرور (14) يومًا على التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق.

- طريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ولابد أن يكون معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية أعلى من (0.60)؛ لاعتبار هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة (أبو علام، 2018). فبلغ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاختبار (0.839)، كما تراوحت قيمه لمستويات الاختبار ما بين (0.682-0.608)؛ مما يدل على أنَّ الاختبار يحقق اشتراطات الثبات الخاصة بثبات الإعادة.

معاملات الصعوبة والتمييز: فقد تراوحت قيم الصعوبة لأسئلة اختبار القراءة النقدية ما بين (0.62-0.33). أما قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار فقد تراوحت ما بين (0.63 – 0.31)، وهذه القيم مقبولة؛ كونها تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائيًا (0.30)؛ مما يدل على أنَّ فقرات الاختبار ذات معاملات صعوبة وتمييز جيدة ومناسبة لغايات البحث العلمي، لذا تمَّ الاحتفاظ بجميع فقرات الاختبار. (أبو علام، 2018)

دليل المعلمة: تمَّ إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقررة وفق المراحل الخمس للتعلم المُستند إلى المشروعات وعلى النحو التالي:

1- مرحلة التحليل: حيث تمَّ تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى والمادة التعليمية وتحديد من الوحدة الرابعة (من السيرة الذاتية) من كتاب العربية لغتي للصف العاشر المهني، ومهارات القراءة النقدية المراد تنميتها، وتحديد أدوات مساندة ونماذج تضمنت مقترحات المشاريع التي يمكن تنفيذها، خطة المشروع.

2- مرحلة التصميم: وتضمنت بناء دليل المعلمة، والذي شمل تحديد الخطة الزمنية للتنفيذ، والمشاريع، وتحديد المقدمة النظرية التي اشتمل عليها الدليل، وأدوار المعلمة والطالبة.

3- مرحلة التطوير: وتمثلت في تحديد خطوات الدروس بكل حصة صفية بالتفصيل، وتحديد الزمن اللازم لكل خطوة، وإعداد أدوات التقويم والمشروعات الإثرائية، وتحديد التطبيقات الإلكترونية المستخدمة، وتجهيز أستوديو تخصص الفن والتصميم في المدرسة لتصوير مشروع المقابلة التلفزيونية.

4- مرحلة التنفيذ: حيث نُفذت الباحثة كل ما تم تحديده في مرحلة التطوير وفق خطة زمنية محددة.

5- مرحلة التقويم: نُقِّد التقويم من خلال الأدوات التي صممت لقياس النتائج التعليمية التعلُّمية.

صدق دليل المعلمة: للتحقق من صدق المحتوى لدليل المعلمة، عُرضَ في صورته الأولى على عدد من المحكمين من اصحاب الخبرة والاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي والمشرفين وعددهم (10)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم، واقتراحاتهم، وتعديلاتهم للتأكد من صدق محتواه ومناسبة المشروعات لعينة الدراسة وتوافقها مع المحتوى التعليمي واتباعها لخطوات تنفيذ المشروع، والصياغة اللغوية. وعليه حُدِّدت مدة تطبيق الدليل بـ (12) حصة دراسية، بواقع (45) دقيقة لكل حصة دراسية، وعلى مدة زمنية محددة (6) أسابيع متتالية.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل، طريقة التدريس، ولها مستويان، وهما: التعلُّم المُستند إلى المشروعات، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع، مهارات القراءة النقدية.

تصميم الدراسة: تمَّ التعبير عن تصميم المجموعتين القبلي والبعدي للدراسة الحالية بالرموز كما يلي:

EG	O1	X	O1
CG	O1	-	O1

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O1: اختبار مهارات القراءة النقدية القبلي - البعدي.

X: المعالجة التجريبية وهي التدريس وفق التعلُّم المُستند إلى المشروعات.

-: بدون معالجة التدريس وفق الطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية ذات الصلة بأسئلة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لعرض البيانات بشكل عام. اختبار (One-Way-Ancova). اختبار (One-Way-Mancova). حساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام معامل Cohen.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة ونصّه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر المهني في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة النقدية في مبحث اللغة العربية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلُّم المُستند إلى المشروعات، الطريقة الاعتيادية)؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبُعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة النقدية.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة

والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

والبُعدي على الدرجة الكلية لاختبار القراءة النقدية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البُعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لاختبار	التجريبية	30	7.17	1.26	12.73	2.20	12.69	0.34
القراءة النقدية	الضابطة	30	6.90	1.18	7.53	1.55	7.57	0.34

إنَّ النتائج المشار إليها في الجدول (1) تبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار القراءة النقدية، وللتعرّف على دلالة هذه الفروق إحصائيًا تمَّ إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) والجدول (2) يعرض تلك النتائج.

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للكشف عن وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة النقدية تُعزى لطريقة التدريس

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
القياس البعدي لاختبار القراءة النقدية	القياس القبلي	7.742	1	7.742	2.189	.144	.037
	طريقة التدريس	388.505	1	388.505	109.850	.000	.658
	الخطأ	201.591	57	3.537			
	الكلية	6776.000	60				
	الكلية المعدل	614.933	59				

كشفت نتائج الجدول (2) عن أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة النقدية تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (109.850) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2=0.658$)؛ مما يشير إلى أنَّ (65.8%) من التباين المفسّر في مهارات القراءة النقدية يُعزى لاستخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى اعتماد التعلّم المُستند إلى المشروعات على الأنشطة البحثية والاستقصائية التي جعلت الطالبة محور العملية التعليمية، حيث أسهمت في انتقال طالبات الصف العاشر المهني من دور المتلقي إلى دور الفاعل القادر على الفهم والتحليل والتقويم، وتوظيف مهارات التفكير العليا مثل المقارنة، والتفسير، واستخلاص النتائج، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وبناء الحجج المدعومة بالأدلة.

علاوة على ذلك، تعتمد المشروعات التعليمية على مصادر وموضوعات متنوعة، الأمر الذي أتاح للطالبات التعامل مع نصوص متعددة المستويات والأساليب، وأسهم في تنمية مهارات تحليل المعلومات والقراءة النقدية لديهن. كما عزّز العمل الجماعي والتعاوني من مناقشة النصوص وتبادل الآراء، مما ساهم في تنمية قدرة طالبات الصف العاشر المهني على تقييم وجهات النظر المختلفة وتطوير التفكير النقدي. إضافة إلى ذلك، يتطلب هذا التعلّم مخرجات نهائية كالتقارير والعروض التقديمية، مما دفع الطالبات إلى التحقق من صحة المعلومات ومراجعة النصوص بدقة، إلى جانب الاستفادة من التغذية الراجعة المستمرة التي أسهمت في تحسين أساليب القراءة، والتركيز على تحليل الحجج والتوصل إلى استنتاجات سليمة. ومن ناحية أخرى، تتمثل الأهمية التربوية للتعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، كحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والنقدي، إلى جانب تعزيز المهارات الاجتماعية والوجدانية من خلال التفاعل والتعاون وتبادل المعارف، والاسهام في تنمية مهارات التعلّم التعاوني والعمل الجماعي، وبناء العلاقات الاجتماعية وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم (Jamal & Tilchin, 2016).

وتتوافق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة فتراني وآخرون (Fitriani et al, 2025) التي أظهرت أنّ تطبيق التعلّم المُستند إلى المشروعات أثر إيجابيًا في تحسين مستوى الفهم والاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ما يعكس قدرة هذا التعلّم على دعم عمليات التعلّم العميق. كما تدعم دراسة المغربي (El-Maghraby, 2023) هذه النتائج بالإشارة إلى أنّ تبني التعلّم المُستند إلى المشروعات يعزّز تفاعل الطلاب ويحسن مهارات القراءة، بما في ذلك الفهم والاستيعاب والتحليل، عبر إشراكهم في أنشطة متعددة المصادر والسياقات. وإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة جونسون وكوفاس (Johnson & Cuevas, 2016) إلى أن استخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات كان مرتبطًا بزيادة دافعية الطلاب نحو القراءة وتحسين تصوراتهم لعمليات التعلّم، وهو ما يمكن أن يساهم في تطوير جوانب التفكير النقدي المرتبطة بالقراءة.

علاوة على ما سبق، يعدّ التعلّم المُستند إلى المشروعات بيئة تعليمية غنية حفّزت الطالبات على المشاركة الفعالة في بناء المعنى وإعادة تنظيم المعرفة، وهو من المتطلبات الجوهرية لتنمية مهارات القراءة النقدية التي تقيس الفهم العميق والتحليل الواعي للنصوص، بدلًا من أن تبقى القراءة نشاطًا سطحيًا قائمًا على الحفظ والاستظهار. وهذا ما أكدّه كالاهورانو وآخرون

(Calahorrano et al, 2024) بأنَّ التعلُّم المُستند إلى المشروعات يحفِّز المتعلمين على قراءة النصوص بوعي واستقصاء وتفسير، الأمر الذي يعزِّز القدرة على تحليل الأفكار وتحديد العلاقات، واستنتاج المعاني في ضوء متطلبات المشروع.

كذلك أسهم هذا النمط من التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، إذ يتطلب إنجاز المهام والمشروعات استراتيجيات متعددة تشمل تنظيم الوقت، واختيار المصادر، ومراقبة الفهم، وتعديل استراتيجيات القراءة وفق ما تفرضه تفصيلات النص، وهو ما يُعد من السمات الأساسية في القراءة النقدية المتقدمة، حيث مكَّن المتلمات من تحليل النصوص بعمق واتخاذ قرارات نقدية مدعومة بالأدلة.

إلى جانب ذلك، عزَّز التعلُّم المُستند إلى المشروعات التفاعل الاجتماعي والتعاون الجماعي بين الطالبات، مما أسهم في تنمية مهارات النقاش، وتبادل وجهات النظر، والتفاوض حول المعنى، وهي عناصر تُثري الفهم الجماعي للنصوص وتوسع نطاق التحليل المعرفي؛ حيث أنَّ سياق العمل الجماعي الذي وفره التعلُّم المُستند إلى المشروعات أتاح للطالبات فرص أكثر لمناقشة العناصر المختلفة للنص، ومن ثم مراجعة استنتاجاتهن والتفكير النقدي في آرائهنَّ قبل الوصول إلى الأحكام النهائية.

علاوة على ذلك، يوفر التعلُّم المُستند إلى المشروعات فرصاً متعددة لتنمية مهارات التفكير العليا، لا سيما التفكير الإبداعي الذي يعد جزءاً مهماً من مهارات القراءة النقدية المتقدمة، حيث يعمل الطلبة على تحليل وتوليد حلول مبتكرة ضمن سياقات تطبيقية؛ فتصميم مواد تعليمية قائمة على مشروعات تتضمن مفاهيم من الحياة الواقعية تعزِّز القدرة على الربط بين المعرفة والسياق، مما ينعكس إيجابياً على تطور مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، كما أن التركيز على مهام ذات معنى وواقعية يجعل تجربة القراءة أكثر ارتباطاً بما يتطلبه المشروع من فهم وتطبيق (الجهني، 2025). وبالتالي ساهم التعلُّم المُستند إلى المشروعات في توليد الدافعية والاهتمام لدى الطالبات في قراءة النصوص وتقييمها، وتحويل القراءة من نشاط نظري إلى نشاط تفاعلي تطبيقي، يتضمن تحليلاً دقيقاً واستنتاجاً مدعوماً بالسياق والمعنى.

كما أنَّ توظيف التعلُّم المُستند إلى المشروعات أسهم في تعزيز التفكير النقدي والاستقلالية المعرفية لدى الطالبات عبر الأنشطة التشاركية والاستقصائية التي ساهمت في التفاعل الذهني العميق مع النصوص، مما يتسق مع الفروق الإحصائية الكبيرة في الأداء القرائي التي أظهرتها الدراسة الحالية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة أبو عودة وأبو موسى (Abu Odeh & Abu Mousa،

(2021)، والتي أشارت إلى أن من أبرز المميزات التعليمية التعلم المُستند إلى المشروعات، تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير التصميمي والتحليل المنهجي للنصوص، حيث يتيح هذا التعلم فرصاً متعددة لتطبيق تلك المهارات.

وبناءً على ذلك، يمكن تفسير حجم الأثر العالي في نتائج الدراسة الحالية بأنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات لم يقتصر على نقل الطالبات من متلقٍ إلى مشاركٍ فعالٍ فحسب، بل هيَّأَ لهنَّ بيئةً تعليميةً في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تتطلب التفكير النقدي والتحليل والتقويم بصورة متسقة مع متطلبات اختبار القراءة النقدية، مما جعل النتائج الإحصائية متوافقة مع الطبيعة الوظيفية والإستراتيجية لهذا النوع من التعلم.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على المهارات الفرعية القراءة النقدية كما هو في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة

والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

والبعدي على مهارات القراءة النقدية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستنتاج	التجريبية	30	1.83	0.95	2.67	0.88	2.60	0.14
	الضابطة	30	1.40	0.89	1.47	0.68	1.53	0.14
التحليل	التجريبية	30	2.20	1.10	2.93	0.78	2.94	0.13
	الضابطة	30	2.23	0.77	1.80	0.55	1.80	0.13
التمييز بين الرأي والحقيقة	التجريبية	30	1.13	0.86	2.47	0.90	2.45	0.17
	الضابطة	30	1.33	0.96	1.63	0.89	1.65	0.17
التقويم	التجريبية	30	0.90	0.71	2.13	0.82	2.17	0.15
	الضابطة	30	1.07	0.78	1.50	0.73	1.47	0.15
إصدار الحكم	التجريبية	30	1.10	1.03	2.53	0.90	2.48	0.17
	الضابطة	30	0.87	0.86	1.13	0.94	1.19	0.17

إنَّ النتائج المشار إليها في الجدول (3) تبين أنَّ هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار القراءة النقدية، وللتعرّف على دلالة هذه الفروق إحصائيًا تمَّ إجراء تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) والجدول الآتي يعرض تلك النتائج.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)

للكشف عن وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار القراءة النقدية تُعزى لطريقة التدريس

مصدر التباين	المهارات الفرعية/ القياس البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
طريقة التدريس Hotelling's= 2.012 19.717F= Sig= 0.00	الاستنتاج	15.307	1	15.307	26.463	.000	.333
	التحليل	17.480	1	17.480	37.007	.000	.411
	التمييز بين الرأي والحقيقة	8.633	1	8.633	11.178	.002	.174
	التقويم	6.514	1	6.514	10.397	.002	.164
	إصدار الحكم	22.217	1	22.217	26.060	.000	.330
الخطأ	الاستنتاج	30.657	53	.578			
	التحليل	25.034	53	.472			
	التمييز بين الرأي والحقيقة	40.932	53	.772			
	التقويم	33.205	53	.627			
	إصدار الحكم	45.184	53	.853			
الكلّي	الاستنتاج	314.000	60				
	التحليل	382.000	60				
	التمييز بين الرأي والحقيقة	309.000	60				
	التقويم	239.000	60				

				60	280.000	إصدار الحكم	
				59	57.733	الاستنتاج	الكلّي المعدل
				59	45.933	التحليل	
				59	56.850	التمييز بين الرأي والحقيقة	
				59	40.983	التقويم	
				59	78.333	إصدار الحكم	

كشفت نتائج الجدول (4) عن النتائج الآتي:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (مهارة الاستنتاج) تُعزى لطريقة التدريس، اعتماداً على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (26.463) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2=0.333$)، مما يشير إلى أنَّ (33.3%) من التباين المفسّر في (مهارة الاستنتاج) يُعزى لاستخدام التعلم المُستند إلى المشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات شجع طالبات المجموعة التجريبية على جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ضمن موضوع معين، وتحديد المشكلة والبحث في الأسباب والحلول ومقارنة البيانات من مصادر متعددة، مما أسهم في استنتاج النتائج الرئيسية، وعزّز التفكير المنطقي لديهنَّ، وجعل الاستنتاج مهارة رئيسة مدمجة في عملية التعلم وليست نشاطاً منفصلاً لديهنَّ.

وقد أشار الجبني (2025) إلى أنَّ الاستنتاج يُعدّ جزءاً أساسياً من مهارات القراءة النقدية؛ إذ يمكن القارئ من فهم المعاني الضمنية للنصوص وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وفق الأدلة المتاحة، والتحليل والمقارنة والتفسير قبل الوصول إلى النتائج النهائية. وقد وفرت المشروعات التعليمية بيئة تعليمية مكّنت الطالبات من ممارسة هذه العمليات بشكل مستمر؛ مما عزّز التفكير النقدي والتحليلي لديهنَّ، وجعل القراءة نشاطاً ديناميكياً يركز على الفهم العميق وليس مجرد الحفظ، وبالتالي ساعد تطبيق التعلم المُستند إلى المشروعات في تعزيز قدرة الطالبات على تحليل النصوص واستنباط النتائج بشكل منهجي؛ إذ أتاح لهنَّ البحث والاستقصاء وربط الأفكار ببعضها البعض للوصول إلى استنتاجات دقيقة ومدعومة بالأدلة.

كما يساعد هذا النوع من التعلّم على تنمية القدرة على التقييم المنطقي للمعلومات، إذ تتطلب المشاريع التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وموازنة الأدلة، واستخلاص النتائج بطريقة منهجية، وهو ما يزيد من الفهم العميق للنصوص ويعزّز قدرة الطلبة على تفسير المعلومات واستنتاج النتائج (الحموري، 2021). وبالتالي فإنّ ممارسة الاستنتاج ضمن المشروعات ساهمت في تنمية التنظيم المعرفي والقدرة على ربط المعلومات وتحليلها قبل الوصول إلى الاستنتاج النهائي، ما عزّز التفكير النقدي وجعل عملية الاستنتاج جزءاً متكاملًا من القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

كما أتاحَت المشروعات التعليمية للطالبات تطبيق مهارة الاستنتاج في مواقف حقيقية، إذ تتطلب المشاريع استنباط النتائج من البيانات والمعلومات التي تم جمعها وتحليلها وفق أهداف المشروع، مما زاد ارتباط الطالبات بالنصوص وجعل القراءة أكثر معنى وفعالية. وهذا يفسر ارتفاع متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، إذ مكّنتهنّ من ممارسة التفكير النقدي والتحليل المنطقي بشكل متسق مع متطلبات الاختبار. وهذا ما يوافق مع نتائج دراسة المهدي (Al Mahdi, 2023) والتي بينت أنّ التعلّم المُستند إلى المشروعات لا يقتصر دوره على نقل المتعلمين من متلق سلبي إلى مشارك فعّال فحسب، بل يعمل على تهيئة البيئة التعليمية في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تتطلب التفكير النقدي والتحليل والاستنتاج بطريقة متكاملة؛ لتعزيز مهارات التعلّم.

وبناءً على ذلك، يمكن تفسير الفروق الدالة إحصائيًا التي أظهرتها نتائج الدراسة بأنّ التعلّم المُستند إلى المشروعات عزّز مهارة الاستنتاج لدى الطالبات، من خلال تعزيز القدرة على التحليل المنهجي، وتفسير النصوص، واستخلاص النتائج المدعومة بالأدلة، وهي عناصر أساسية للقراءة النقدية الفعّالة. كما أنّ ممارسة هذه المهارة بانتظام خلال القراءة أسهم في تطوير إستراتيجيات التفكير العليا لدى الطالبات، مثل الربط بين الأفكار، والحكم على المعلومات، وصياغة استنتاجات سليمة، وهو ما يجعل النتائج متسقة مع طبيعة هذه التعلّم وأهميتها في تنمية مهارات القراءة النقدية.

ثانيًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (مهارة التحليل) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (37.007) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنّ حجم

الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2 = 0.411$)، مما يشير إلى أنَّ (41.1%) من التباين المفسَّر في (مهارة التحليل) يُعزى لاستخدام التعلم المُستند إلى المشروعات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات اعتمد على تحليل المشكلات وتجزئتها، والبحث في المعلومات من مصادر متعددة، مع مقارنة البيانات وتقديم الأدلة والحجج، إضافة إلى المناقشات الجماعية؛ مما عزَّز قدرة طالبات المجموعة التجريبية على التحليل النقدي وتطور مستوى مهارة التحليل لديهنَّ.

وقد ساهم تطبيق التعلم المُستند إلى المشروعات في تنمية القدرة على تفكيك المشكلات وفهم العلاقات بين عناصرها المختلفة، إذ أتاح للطالبات تحليل المعلومات بشكل منهجي واستنباط النتائج بناءً على الأدلة المتوفرة، وهو ما يعكس جوهر مهارة التحليل، كما أشار الحارثي (2018)، يعمل هذا النوع من التعلم على توفير بيئة تعليمية تشجع على البحث والاستقصاء والمقارنة بين البيانات، مما يُعزِّز التفكير النقدي لدى المتعلم، ومساعدته على التعامل مع المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية.

وتتوافق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة نورحمة وأفنيثا (Nurrahmah & Afnita, 2025) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة النقدية، لاسيما مهارة التحليل، إذ يؤكد كلا الباحثين أن استخدام أدوات التعلم التفاعلية القائمة على مشاريع أو مهام عملية يعزِّز القدرة على التحليل النقدي للمعلومات وفهم العلاقات بين عناصرها. كما تتفق مع نتائج دراسة فتراني وآخرون (Fitriai et al, 2025) التي أشارت إلى أنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات له أثر إيجابي على تنمية مهارات التحليل لدى الطلاب.

كما أنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات يُنمي مهارة التفكير التحليلي من خلال المشاركة في النقاشات الجماعية وتبادل وجهات النظر، حيث تتطلب المشروعات من الطالبات تقديم الحجج وموازنة الأدلة قبل الوصول إلى استنتاجات، وهو ما عزَّز قدرتهنَّ على التمييز بين المعلومات الأساسية والثانوية وتحليلها بدقة، كما بيَّن أبو زيد (2015). وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج سوهارتي وبراستيو (Suharti & Prasetyo, 2023) التي أظهرت أنَّ التعلم المُستند إلى المشروعات يحسن أداء المتعلمين في مهارات التحليل والاستنتاج والتقييم، مع التركيز هنا على جانب التحليل.

وعلاوة على ذلك، فإنّ ممارسة التحليل ضمن المشروعات ساعد على تنمية التنظيم المعرفي وربط المعلومات والأفكار ببعضها البعض، مما زاد من القدرة على التفسير والاستنتاج المنطقي، وجعل مهارة التحليل جزءاً متكاملًا من عملية التعلم وليس نشاطاً منفصلاً. وقد أكّد الحسني (2020) أنّ بيئات التعلم التعاونية المرتبطة بالمشروعات توفر فرصاً مستمرة لتحليل المعلومات ومقارنة البيانات، مما يعزّز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج المدني (2022) الذين أشار إلى أنّ الأنشطة التعليمية القائمة على المشاريع ترفع مستوى التفكير التحليلي لدى الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية.

كما أتاح التعلّم المُستند إلى المشروعات للطلّابات تطبيق مهارة التحليل في مواقف حقيقية، إذ تتطلب المشروعات التعامل مع مشكلات أو سيناريوهات واقعية، وتحليل البيانات للوصول إلى الحلول المناسبة، مما عزّز ارتباط الطّالّبات بالمعرفة وجعل التعلم أكثر معنى وفعالية. وهذا يتوافق مع نتائج البخيت (2023) التي أظهرت أنّ تطبيق إستراتيجيات تعليمية عملية يسهم بشكل واضح في تطوير مهارات التحليل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ التعلّم المُستند إلى المشروعات لم يقتصر على تعليم الطّالّبات معلومات جديدة فحسب، بل هيأً لهنّ بيئة تعليمية تفاعلية في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تطلبت ممارسة مهارة التحليل المنهجي والتفكير النقدي بشكل متكامل، مما يعكس أهمية هذا التعلّم في تعزيز مهارة التحليل كعنصر رئيسي ضمن مهارات التفكير العليا.

ثالثاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التمييز بين الرأي والحقيقة) تُعزى لطريقة التدريس، اعتماداً على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (11.178) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2=0.174$)، مما يشير إلى أنّ (17.4%) من التباين المفسّر في مهارة (التمييز بين الرأي والحقيقة) يُعزى لاستخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التعلّم المُستند إلى المشروعات شجّع طالّبات المجموعة التجريبية على البحث والاستقصاء واستخدام مصادر متعددة تتضمن حقائق وآراء، مما أتاح لهنّ تقييم صحة المعلومات والتمييز بين الحقائق المدعومة بالأدلة والآراء الشخصية، وزاد من مستوى وعيهم بالمصادر الموثوقة، وقدرتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة. وهذا ما تؤكدّه الأدبيات التربوية بأنّ مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة تُعد من المهارات الأساسية للتفكير

الناقد، وترتبط ارتباطاً مباشراً بقدرة المتعلم على تقييم الأدلة، وتحليل المعلومات، والحكم على مصداقيتها (Facione, 2013).

كما تُعزى فاعلية التعلُّم المُستند إلى المشروعات في تنمية هذه المهارة إلى طبيعة الأنشطة التعليمية التي يعتمد على البحث والاستقصاء في مصادر متعددة، تتضمن معلومات واقعية مدعومة بالأدلة، إلى جانب آراء ووجهات نظر مختلفة، الأمر الذي ساهم في تنمية قدرة الطالبات على التحقق من صحة المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء. وقد أشار كل من هيملو وسيندي (Hmelo & Cindy, 2004) إلى أن التعلُّم القائم على المشكلات والمشروعات يوفر سياقات تعليمية تتطلب من المتعلمين تحليل المعلومات وتقويمها، مما يساهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي والنقدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات عربية تناولت أثر التعلُّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث أظهرت دراسة العتيبي (2020) أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام بوساطة هذا التعلُّم حققوا مستويات أعلى في مهارات تحليل النصوص والحكم على الأفكار الواردة فيها، مقارنة بأقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. ويُعزى ذلك إلى اعتماد هذا التعلُّم على إتاحة فرص للنقاش، والتبرير، وتبادل الآراء في ضوء الأدلة. ويُفسَّر تفوق طالبات المجموعة التجريبية أيضاً في ضوء ما يتيح التعلُّم المُستند إلى المشروعات من فرص للتفاعل الاجتماعي والحوار البناء، حيث تُناقش الآراء المختلفة وتُقوم في ضوء الحقائق، مما ساهم في تنمية وعي الطالبات بطبيعة الرأي والحقيقة، وبعزز قدرتهن على الفصل بينهما. وقد أكدت دراسة الزهراني (2021) أن توظيف الأنشطة القائمة على البحث والمشروعات يساهم في رفع مستوى وعي المتعلمين بمصداقية المعلومات، وبعزز قدرتهن على تقويم النصوص تقويماً نقدياً.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيانغ وآخرون (Xiang et al, 2025) التي أكدت أن توظيف التعلُّم المُستند إلى المشروعات، ولا سيما عند دمجها بالتعلم السياقي، يساهم في تحسين مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي. ويُعزى هذا الاتساق إلى أن هذا النهج يُشرك المتعلمين في تحليل النصوص ضمن سياقات ذات معنى، وفحص الأفكار وتقييمها، وهي عمليات معرفية تُعد أساساً للتمييز بين الرأي والحقيقة.

كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة أُرديانسويه وآخرون (Ardiansyah, 2024)، التي بينت فاعلية نموذج التعلّم المُستند إلى المشروعات في تحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات التفكير الناقد. فعلى الرغم من اختلاف المهارات المستهدفة، إلا أن التحسن في أداء الطلبة يؤكد أن التعلم القائم على المشروعات يهيئ بيئة تعلم نشطة تعزّز التحليل، والحكم على المعلومات، والتفاعل الواعي مع المحتوى، وهو ما انعكس في الدراسة الحالية على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنَّ نتائج الدراسة الحالية تنسجم مع الأدبيات الحديثة التي تؤكد فاعلية التعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير التحليلي، مما يعزّز مصداقية هذه النتائج ويدعم توظيف هذا التعلّم في تدريس اللغة العربية.

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التقويم) تُعزى لطريقة التدريس، اعتماداً على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (10.397) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أن حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2=0.164$)، مما يشير إلى أن 16.4% من التباين المفسر في مهارة (التقويم) يُعزى لاستخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تنفيذ التعلّم المُستند إلى المشروعات أتاح لطالبات المجموعة التجريبية اتخاذ قرارات تعليمية حقيقية تطلبت تقييم الأفكار والمعلومات ودعم الاختيارات بالأدلة؛ مما عزّز قدرتهنَّ على التقويم النقدي، وتقدير قيمة المعلومات قبل اتخاذ القرارات العملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلّم المُستند إلى المشروعات، الذي ينقل المتعلّقات من دور المتلقي السلبي إلى دور الفاعل والمشارك في بناء المعرفة، حيث كُلفت الطالبات بإنجاز مشروعات تتطلب قراءة نصوص متعددة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وتقويم مصداقية المعلومات وصلاحياتها للتوظيف في المشروع. وقد أشار العبد الله (2021) إلى أنَّ هذا النوع من التعلم يعزّز الممارسات العقلية العليا، ومنها إصدار الأحكام وتقويم البدائل، وتنمية القدرة على تقويم الأفكار والمعلومات الواردة في النصوص المقروءة وفق معايير موضوعية؛ وهو ما يُعد جوهر مهارة التقويم في القراءة النقدية لما يتضمنه من مهام مفتوحة النهايات تستدعي التفكير الناقد.

كما يُعزى هذا التحسن في مهارة التقويم إلى ما أتاحه التعلُّم المُستند إلى المشروعات من فرص للتعلُّم التعاوني والحوار البنّاء، إذ شاركت الطالبات في مناقشة الأفكار، وتبادل الآراء، والدفاع عنها بالأدلة، ومراجعة الأفكار في ضوء آراء الزميلات والمعلمة. وتؤكد هذه الممارسات ما أشار إليه عبد الباري (2025) من أن التعلُّم المُستند إلى المشروعات يُسهم في تعزيز التفكير النقدي من خلال تدريب المتعلمين على فحص الآراء، وتقويم الحجج، وعدم التسليم بالمعلومات الجاهزة، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على تنمية مهارة التقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الشمري (2019) التي بينت أن اعتماد التعلُّم المُستند إلى المشروعات يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، وبخاصة مهارة التقويم، نتيجة انخراط المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب اتخاذ قرارات واعية، وتقويم نتائج العمل، والحكم على جودة المخرجات التعليمية. ويُلاحظ أن هذه العمليات العقلية تتقاطع مع متطلبات القراءة النقدية التي لا تقتصر على الفهم، بل تمتد إلى إصدار الأحكام المبنية على معايير واضحة. وفي السياق نفسه، أشارت الخريشة (2020) والقحطاني (2022) إلى أن التعلُّم المُستند إلى المشروعات يبرئ بيئة تعليمية غنية بالمواقف التقويمية، حيث يُطلب من المتعلمين تقويم الأفكار والمعلومات قبل اعتمادها في تنفيذ المشروع، الأمر الذي ينمي لديهم القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، وبين الفكرة القوية والضعيفة. وهي من أبرز مؤشرات إتقان مهارة التقويم في القراءة النقدية في الدراسة الحالية.

كما يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في ضوء ما أكدته العلي (2015) من أن التعلُّم المُستند إلى المشروعات يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للحكم على قيمة المعرفة وأهميتها في مواقف حقيقية. وهذا الربط بين المعرفة والتطبيق عزّز وعي المتعلمات بأهمية التقويم بوصفه عملية عقلية تتجاوز الفهم السطحي إلى إصدار أحكام نقدية مدعومة بالأدلة.

وعلى المستوى الأجنبي، تتسق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات حديثة أكدت أن التعلُّم المُستند إلى المشروعات يُعدّ من أنجح الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير النقدي، ومنها مهارة التقويم، لما يوفره من أنشطة تعليمية قائمة على حل المشكلات، وتحليل البدائل، وتقويم جودة الأفكار والمنتجات النهائية وفق معايير محددة، وأنّ التعلم في سياق المشروعات

يعزّز التفكير التأملي والنقدي، ويُنمّي قدرة المتعلمين على مراجعة أفكارهم وإعادة تقويمها باستمرار (Ennis, 2018؛ He & AlSaqqaf, 2024).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ التفوق الملحوظ لطالبات المجموعة التجريبية في مهارة التقويم يعكس الأثر الإيجابي للتعلّم المُستند إلى المشروعات في تنمية هذه المهارة، من خلال إتاحة مواقف تعليمية تتطلب ممارسة الحكم النقدي، وتقويم النصوص والأفكار، واتخاذ قرارات مدعومة بالأدلة. ويؤكد ذلك أهمية توظيف هذا التعلّم في تدريس اللغة العربية؛ لما له من دور فاعل في إعداد متعلمات قادرات على القراءة الواعية والناقدة، بما ينسجم مع أهداف المناهج الحديثة في تنمية التفكير النقدي.

خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (إصدار الحكم) تُعزى لطريقة التدريس، اعتماداً على قيمة اختبار (ف) التي بلغت (26.060) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ ($\eta^2=0.330$)، مما يشير إلى أنّ (33.0%) من التباين المفسّر في مهارة (إصدار الحكم) يُعزى لاستخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تنفيذ التعلّم المُستند إلى المشروعات فرض على طالبات المجموعة التجريبية اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على تحليل الأدلة والبيانات، وجمع المعلومات وصياغة البدائل واختيار الأنسب منها؛ مما عزّز قدرتهنّ على التفكير النقدي وإصدار أحكام موضوعية ومدروسة. حيث تُعد مهارة إصدار الحكم من أبرز مهارات التفكير النقدي التي تعتمد على قدرة المتعلم أو المتعلمة على تحليل مواقف معرفية معقدة، والتمييز بين البدائل، ووضع معايير للحكم، ثم استخلاص الاستنتاج الأنسب بناءً على الأدلة والمعطيات المتاحة. وتختلف هذه المهارة عن مجرد الفهم أو التحليل، إذ تتطلب صفة النقد الموضوعي وقوة في الاستدلال والدعم الحججي، وهي مهارة لا تتحقق بالضرورة من خلال الطرائق التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ، بل تحتاج إلى بيئات تعليمية تتيح للمتعلّمين ممارسة الحكم في سياقات تطبيقية حقيقية. (العورتاني، 2025)

وتُظهر نتائج هذه الدراسة أنّ استخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات أسهم بشكل كبير في تنمية مهارة إصدار الحكم لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ لأنّ الطبيعة البنّاءة لهذا التعلّم يفرض على المتعلم مواجهة مواقف تعليمية تتطلب اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على تحليل الأدلة، وجمع المعلومات، والموازنة بين البدائل، واختيار الأنسب من بينها. وفي هذا السياق، يشير

العلوان والتل (2010) إلى أنَّ المشروعات التعليمية تخلق مواقف تعلم معقدة تحفّز الطالبات على التفكير النقدي، حيث تتطلب منهن صياغة أحكامهن الخاصة حول محتوى المعلومات وكيفية توظيفها بشكل صحيح في إنجاز المشروع، بدل الاعتماد على طريقة حل المسائل التقليدية التي تقتصر على خطوات مألوفة مسبقًا.

وفي هذا السياق بينت دراسة عبد النبي (2021) أنَّ تنفيذ المشروعات التعليمية في سياق تعلم اللغة العربية يُمكن الطلاب من ممارسة مجموعة من العمليات العقلية العليا، ومنها اتخاذ القرار وإصدار الحكم على أساس الأدلة والتحليل المنهجي. وأكدت الدراسة الحالية أن الطالبات اللاتي عُرضن لأنشطة مشروعات مركّزة أظهرن قدرة أعلى في تبرير اختياراتهن، وتقديم حكم متزن بشأن المعلومات المطروحة في النصوص، مقارنة بأقرانهن في المجموعات التي درّست بطرائق تقليدية.

كما تدعم دراسة الشامي (2023) هذا الاتجاه، حيث وجدت أنَّ التعلُّم المُستند إلى المشروعات عزّز قدرة الطلبة على الحكم على جودة البيانات المقدمة في مصادر مختلفة، وتمييز المعلومة القوية عن المعلومة الضعيفة، واتخاذ القرار بناءً على تلك المقارنة الواضحة بين البدائل. وأشارت الدراسة الحالية إلى أن العمل الجماعي في المشروعات، وما يتخلله من نقاشات وتبادل وجهات النظر، ساهم في تعزيز مهارة إصدار الحكم لدى الطلاب، لما يفرضه من تبرير مستمر للأفكار وتعديلها أمام زميلاتهن.

وعلى صعيد آخر، أكدت دراسة الدبوس (2018) في سياق التربية المهنية بأنَّ المشروعات التعليمية تُحفّز المتعلّقات على وضع معايير خاصة للحكم على الحلول المقترحة، مما يحسّن قدرتهن على اتخاذ القرار الصحيح في مواقف جديدة وغير مألوفة. وأوضحت الدراسة الحالية أنَّ تلك المعايير لا تُكتسب إلا من خلال ممارسة فعلية ضمن مواقف تطبيقية مفتوحة، وهو ما يوفره الإطار البنائي للمشروعات التعليمية.

وتتسق هذه النتائج أيضًا مع ما أشار إليه الزهراني (2018) بأنَّ التعلُّم المُستند إلى المشروعات يتجاوز حدود التعليم النظري إلى جعل المتعلمين ممارسين للمعرفة، إذ يُطلب منهم في أثناء تنفيذ المشروع تحليل بدائل متعددة، وموازنة الأدلة، ثم إصدار حكم قائم على معايير واضحة، وليس مجرد اتباع خطوات محفوظة. وكذلك إنَّ هذا النوع من المواقف التعليمية يُنمي مهارة إصدار الحكم بصورة أعمق وأمتن من الطرق التي لا تتيح فرصًا لممارسة الحكم في سياقات واقعية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنَّ الفروق الدالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارة إصدار الحكم تعكس الأثر الفاعل للتعلّم المُستند إلى المشروعات في تعزيز هذه المهارة المعرفية العليا، وذلك من خلال تهيئة مواقف تعلم حقيقية تطلبت إصدار أحكام موضوعية ومدروسة، وتحليل الأدلة، والموازنة بين البدائل، مما أسهم في إعداد طالبات قادرات على التفكير النقدي الراسخ في مادة اللغة العربية وسياقات تعليمية أخرى.

8-التوصيات والمقترحات:

-التوصيات:

- التوسع في توظيف التعلّم المُستند إلى المشروعات في تدريس العديد من المواد الدراسية وتنمية المهارات المختلفة.
- عقد الدورات والبرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وواضعي المناهج الدراسية للتعرف على أهمية توظيف التعلّم المُستند إلى المشروعات بشكل فعال في العملية التعليمية والمناهج الدراسية.
- توفير الأدوات والموارد التعليمية اللازمة لتصميم المشروعات التعليمية وتنفيذها بكفاءة وفاعلية كالأدوات التفاعلية والمكتبات الرقمية وبيئة التعلّم الافتراضية لتسهيل عملية البحث عن المعلومات وتنفيذها.
- إجراء دراسات مماثلة على مواد تعليمية مختلفة ومراحل تعليمية أخرى كالثانوية والأساسية الدنيا مع التركيز على مهارات إجتماعية وأكاديمية وانفعالية.
- دراسة أثر استخدام التعلّم المُستند إلى المشروعات في دعم تعلم مهارات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنميتها.

-المراجع العربية:

- أبو زيد، محمد. (2015). تأثير التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأقصى*. 19 (1)، 45-67.
- أبو صوابين، راشد. (2020). أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 14 (1)، 71-91.
- أبو علام، رجاء. (2018). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. دار النشر للجامعات.
- أبو عيطة، جوهرة. (2025). أثر التعلّم القائم على المشاريع ضمن التعلّم المدمج في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر. *المجلة التربوية*. 156 (39)، 347-377.
- بالنور، سعيدة وخمفاني، اليامنة. (2020). دور الوضعية النقدية في تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.
- البدور، أمين ووشاح هاني. (2017). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*. 13 (7)، 1205-1228.

- الجهني، عبيد الله. (2025). فاعلية إستراتيجية التلخيص الكتابي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. (39)، 195-224.
- حسانين، عواطف. (2012). *سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية*. المكتبة الأكاديمية.
- حسن، هالة. (2022). برنامج قائم على التعلم التشاركي لتنمية مهارات القراءة النقدية والكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (254)، 447-470.
- الحسني، عبد الله. (2020). *التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشاريع: مدخلان لتنمية مهارات التفكير العليا*. الرياض: دار الفكر العربي.
- الحموري، أحمد. (2021). مهارات الاستنتاج ضمن القراءة النقدية وأثرها في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية الأردنية*. 17 (2)، 45-62.
- الحوامدة، محمد (2015). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعلم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11 (2)، 113-137.
- الخرينة، سميرة. (2020). أثر تدريس مادة التربية المهنية باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة الأساسية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- خليفة، حسن وعبد الجليل، علي وبن بردان، أحمد. (2025). فاعلية التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات العمل اليدوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، 41 (6)، 281-312.
- الدبوس، مبارك. (2018). فاعلية برنامج قائم على التعلم المعزز بالحاسوب على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس متوسط بدولة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بني سويف، مصر.
- الزهراني، محمد. (2018). ضعف مهارات القراءة النقدية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*. 12 (3)، 45-60.
- الزهراني، محمد. (2021). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية*. 41 (3)، 189-214.
- السبتي، خالد. (2020). دور التعلم القائم على المشاريع في تعزيز مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 21 (3)، 90-112.
- الشامسي، سارة. (2023). أثر إستراتيجية دائرة التعلم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الحلقة الثالثة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم التربوية*. 31 (3)، 393-422.
- الشمري، نورة. (2019). فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، 31 (3)، 233-262.

الطراونة، محمد، الحطيات، أحمد. (2009). أثر إستراتيجتي العصف الذهني والتعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة كلية التربية*، 1 (33)، 751-786.

عبد الباري، ماهر. (2016). *إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العال، مصطفى. (2012). *تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

العبد الله، أحمد. (2021). فعالية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تعليم اللغة العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 5 (2)، 113-142.

العبد الله، ياسر. (2025). فعالية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية إحصائية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 8 (76)، 115-132.

عبد النبي، فاطمة. (2021). فاعلية إستراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب كليات التربية. *مجلة كلية التربية*، 45 (1)، 117-170.

العتيبي، عبد الله. (2020). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة اللغة العربية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12 (2)، 45-72.

العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرآني. *مجلة جامعة دمشق*، 26 (3)، 367-404.

العلي، إلهام. (2015). *أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشروع (PBL) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

عمران، عبد الحافظ وأبو ناجي، محمود ومنصور، ماريان. (2020). استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات المدعومة بأدوات الويب 200 في تدريس مقرر الحاسب الآلي لتنمية مهارات تصميم المواقع الالكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 2 (3)، 69-113.

العورتاني، مها. (2025). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروع (PBL) في تدريس التربية الرياضية في تنمية التفكير والإبداع وتحفيز النشاط لدى الطالبات. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 4 (9)، 51-62.

عوض، أسماء. (2017). *أثر تدريس علوم الأرض والبيئة باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروع (PBL) في تحصيل الطالبات وتنمية تفكيرهن البصري-المكاني*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الغامدي، سعيد. (2020). أثر استخدام إستراتيجيات القراءة النقدية في تحسين مهارات الطلاب. *مجلة التربية والتعليم*، 18 (1)، 112-130.

فارس، نجلاء. (2018). استخدام التعلم القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط. 34 (3)، 640-677.

القحطاني، ممتازة وعبد العاطي، محمد. (2022). تصور مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، 8(12)، 265-322.

الكثيري، نورة. (2012). *صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

محمد، إسماء. (2021). استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة البحوث*، 1(5)، 134-160.

المدني، محمد. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 64(1)، 1-35.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2025). *الإطار الخاص لمبحث العربية لغتي ومعاييرها ونتائجها ومؤشرات أدائها*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

ناصر، الحارثي. (2018). أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية*، 12(1)، 45-62.

النوبصر، خالد. (2021). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعليم وتحديات العصر الرقمي*. تكوين للنشر الرقمي

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2025). *قسم التعليم المهني والإنتاج: التعليم المهني في النظام التعليمي الأردني*.

-المراجع الأجنبية:

- Abu Owda, M., & Abu Mousa, A. (2021). The effect of employing project-based learning according to the integrative approach on developing design thinking skills among ninth-grade female students. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 12(33), 78–101.
- Al-Mahdi, A. (2023). The effect of project-based learning on developing higher-order thinking skills among secondary school students. *Journal of Educational Research*. 15(2), 45–68.
- Ardiansyah, A., Kosim, N., & Harahap, M. (2024). The Effectiveness of Project-Based Learning in Improving Students. *Performance in Arabic Vocabulary. El-Mahara*, 2(2), 65-79.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Bender, W. (2012). *Project-based learning: Differentiating Instruction for the 21st Century* Corwin. Building Knowledge to Improve Social Policy 1.501- 512
- Boss, S., & Larmer, J. (2018). Project-based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences (1st ed.). *Alexandria, VA: ASCD; Buck Institute for Education*. 157-192.

- Calahorrano, C., Sumba. A. & Recalde, G. (2024). Project-based learning in the development of English reading comprehension. *Conciencia Digital*, 7(4), 6–28.
- El-Maghraby, A. (2023). The impact of utilizing project-based learning (PBL) supported by internet resources on the improvement of EFL students' abilities to comprehend texts. *Nile Valley Journal for Human, Social and Educational Studies and Research*, 39(39).93-114.
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: *A vision. Topoi*, 37(1), 165-184
- Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Active learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and constructivist perspectives. *Educational Technology Research and Development*, 61, 1-18.
- Facione, P. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts (4th ed Millbrae, CA: Insight Assessment*.
- Fitriani, F., Rofiqoh, R., Dewi, A., & Mukrim, M. (2025). The implementation of project-based learning in improving reading comprehension of the eleventh-grade students of SMA Negeri 2 Sigi. *E-Journal of ELTS (English Language Teaching Society)*. 12(2). 721–735.
- Furió, C., Calatayud, M., Barcenas, S., & Padilla, O. (2000). Functional fixedness and functional reduction as common sense reasonings in chemical equilibrium and in geometry and polarity of molecules. *Science Education*. 84(5), 545-565
- He, D. & AlSaqqaf, A. (2024). Needs analysis for developing critical reading: Perspectives from EFL undergraduates and teachers. *International Journal of Instruction*, 18(4), 421-440.
- Hmelo, S. & Cindy, E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266
- Jamal, A., & Tilchin, O. (2016). Teachers' accountability for adaptive project-based learning. *American Journal of Educational Research*, 4(5), 420–426.
- Johnson, S. A. & Cuevas, J. (2016). The effects of inquiry project-based learning on student reading motivation and student perceptions of inquiry learning processes. *Georgia Educational Researcher*. 13(1). 51–85.
- Lavado, S., Velasco.Quintana, P., & Terrón.López, M. (2024). Project Based Learning (PBL) as an Experiential Pedagogical Methodology in Engineering Education. *Education Sciences*, 14(6), article 617.
- Li, C. & Wan, R. (2022). *Critical reading in higher education: A systematic review. Thinking Skills and Creativity*, 44, 101028.

- Liu, T. & Chu, Y. (2021). Implementing project-based learning. *Journal of Learning Analytics*, 8(2), 57–72.
- Luhulima, Y. (2024). Project-Based Learning (PBL) Method in Arabic Language Learning to Develop Students' Literacy Skills. IJ-ATL: *International Journal of Arabic Teaching and Learning*, 8(2), 135–143
- Nguyen, D. (2025). Project-based learning (PjBL) as an experiential pedagogical methodology in interdisciplinary education: A review of the literature. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 13(4), 1016–1039.
- Nurrahmah, F & Afrita, A. (2025). Scaffolding Structural Thinking in Critical Reading: A Quasi-Experimental Study on CTL-Based Live worksheets for Popular Scientific Text. *Journal Pendidikan Progressive*. 15(4), 2652-2667.
- Salama, A. (2021). Improving Arabic reading comprehension skills among secondary school students: An applied study. *Journal of Education and Practice*, 12(10), 45–57.
- Suharti, D., & Prasetyo, Y. (2023). Effectiveness of a critical literacy program based on the PjBL model. *Journal of Innovation in Mathematics Education (JIME)*, 11(2), 45–58
- Udu, T., Lanshima, P., & Nyitse, M. (2024). The use of project-based learning (PBL) method in improving SS1 students' performance in reading comprehension in Benue State, Nigeria. *Nigerian Journal of Literacy and English Education*, 2(1), 36–47.
- Xiang, X., Attapaiboon, T., & Jantharajit, N. (2025). A quasi-experimental study on situated learning and project-based learning in fifth-grade Chinese: Effects on reading comprehension and analytical thinking. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 17(2), 594–611
- Zakiah, W. (2018). Impact Of Project Based Learning Model on The Ability of Deaf Children to Build the Structure of Sentence. *Indonesian Journal OF Disability Studies*, 5(1), 59-640.

The Effect of Project-Based Learning on the Development of Critical Reading Skills in Arabic Language Studies among Tenth Grade Vocational Female Students

Abstract

The study aimed to identify the impact of using project-based learning on the development of critical reading skills in Arabic language courses among 10th-grade vocational students. It followed an experimental approach with a quasi-experimental design. The sample consisted of 60 female students in the 10th grade vocational program at the Nasiba bint Ka'b Vocational High School for Girls, affiliated with the Directorate of Education in the Salt region, Jordan, during the first semester of the 2025–2026 academic year. The two classes were randomly assigned, with one serving as the experimental group (30 students) and the other as the control group (30). A critical reading skills test was administered to both groups after verifying its validity and reliability. The results showed that the experimental group, which was taught using project-based learning, outperformed the control group in the overall score of the critical reading skills test and in all individual skills. Accordingly, the study recommended expanding the design and implementation of projects in the classroom due to their impact on the development of critical reading skills.

Keywords: Learning, Projects, Critical Reading, Arabic Language, Tenth-Grade Vocational Students.