وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية / صفي الدين الحلي

اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة

أطروحة قدمها

بسام عبد الخالق عباس الاسدي

إلى

مجلس كلية التربية/صفي الدين الحلي في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف

الأستاذ الدكتور

عمران جاسم حمد الجبوري

١٤٣٢ هـ ٢٠١١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿أفلا يتدبرون القرءان ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيراً﴾

صدق الله العظيم

سورة النساء من الآية٨٢

إقرار لجنة المناقشة

نشهد اننا أعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة **(اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة)** ، وقد ناقشنا الطالب **بسام عبد الخالق عباس الاسدي** في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد بأنها جديرة بالقبول بتقدير (امتياز) لنيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية .

أ . د	**أ. د**	**أ. د**
مثنى علوان الجشعمي	**سعد علي زاير**	**أسماء كاظم فندي**
رئيس اللجنة	**عضوا"**	**عضوا"**
أ . م . د	**أ . م . د**	**أ . د**
عصام حسن الدليمي	**عبد السلام جودت**	**عمران جاسم حمد ا لجبوري**
عضوا"	**عضوا"**	**عضوا" ومشرفا"**

صدقت هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية /صفي الدين الحلي بتاريخ / / ٢٠١١

العميد

الأستاذ الدكتور

خضير مهدي الجبوري

/ / ٢٠١١

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة) التي قدمها الطالب (بسام عبد الخالق عباس الاسدي) جرى بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية/ صفي الدين الحلي ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف

أ. د. عمران جاسم حمد الجبوري

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.د فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠١١م

الإهـداء

إليكِ ،يا من بظلّ جناحيها اشرأب عودي

رغبةً وتطلعاً . . . أمي

وأنتِ يا عينٌ أنهل من سلسبيلها لأكمل

دربي كي أكون . . . زوجتي

وانتم يا روافد نهر أزدان حضوراً

وتألقاً . . . أخوتي

أهدي بحثي هذا . . .

بسـام

شكر وامتنان

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلّى الله عليه وآله وسلم ، وعلى صحبه ومن والاه إلى يوم الدين ، أما بعد :

يسرّ الباحث وقد أنجز هذه الأطروحة ، أن يقدم الشكر الجزيل والامتنان الفائق لأستاذه المشرف الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ، لما بذله من جهود علمية مخلصة ، وآراء وتوجيهات سديدة ، كان لها الفضل في إنجاز هذا البحث .

ويسر الباحث أن يقدم شكره إلى قسم التربية وعلم النفس متمثلاً برئيس القسم ، وأساتذته ، وموظفيه ، لما قدموه من دعم أسهم في تسهيل مهمة الباحث في عمله .

و يسر الباحث أن يقدم الشكر الخالص إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة حلقة مناقشة البحوث لما بذلوه من جهد في إبداء آرائهم في الموضوع.

ويسر الباحث أن يشكر لجنة الخبراء على آرائهم القيمة ، وملاحظاتهم السديدة ، ونصائحهم المخلصة ، فجزاهم الله عني خير الجزاء .

ولا يفوتني أن أقدم شكري وتقديري إلى كل مَنْ مدّ يد العون والمساعدة ، فجزاهم الله عني جزاء المحسنين ، داعياً الله سبحانه وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيه الخير .

والشكر لله أولاً وآخراً .

الباحث

ثبت المحتويـات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وامتنان	ب
ثبت المحتويات	ت- ح
ثبت الجداول	خ – د
ثبت الأشكال	ذ
ثبت الملاحق	ر
ملخص البحث	١ – ٣
الفصل الأول : التعريف بالبحث	٤ – ٢٦
• مشكلة البحث	٤ – ٦
• أهمية البحث	٧ – ١٦
• هدفا البحث	١٧
• فرضيتا البحث	١٧
• حدود البحث	١٧
• تحديد المصطلحات	١٨-٢٦
الفصل الثاني : مدخل نظري	٢٧-٦٦
• المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة	٢٧-٤٧
*تطور استراتيجيات ما وراء المعرفة	٢٧-٣٩
*ما وراء المعرفة في العملية التعليمية	٣٩-٤٣
*ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٤٤-٤٧
• المحور الثاني:الفهم القرائي	٤٨-٥٥
• المحور الثالث: التفكير الإبداعي	**٥٦-٦٦**
*التفكير	٥٦-٥٩
*أنماط التفكير	٦٠-٦١
*التفكير الإبداعي	٦٢-٦٦

الفصل الثالث: دراسات سابقة	٦٧-٨٥
أولا: دراسات عربية	٦٧-٧٥
ثانياً: دراسات أجنبية	٧٦-٧٩
ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية	٨٠-٤٨
رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٨٥
الفصل الرابع: إجراءات البحث	٨٦-١٢٠
أولاً : التصميم التجريبي	٨٦
ثانياً: مجتمع البحث وعينته	٨٧-٨٩
١. مجتمع البحث	٨٧
٢. عينة البحث	٨٨
أ- عينة المدارس	٨٨
ب- عينة الطالبات	٨٩
ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث	٩٠-٩٥
رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية	٩٥-٩٧
خامساً : تحديد المادة العلمية	٩٧-٩٨
سادساً : صياغة الأهداف السلوكية	٩٨-٩٩
سابعاً : إعداد الخطط التدريسية	٩٩
ثامناً: أداتا البحث	١٠٠-١١٢
١. اختبار الفهم القرائي النهائي:	١٠٠-١٠٨
أ- اختيار نص مناسب	١٠٠
ب- مواصفات الاختبار	١٠٠-١٠١
ت- كتابة فقرات الاختبار	١٠١-١٠٢
ث- تحديد درجة السؤال	١٠٢
ج- صدق الاختبار	١٠٣
ح- تعليمات الاختبار	١٠٣

خ- التطبيق الاستطلاعي للاختبار	١٠٤
• تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار	١٠٤
• تحليل فقرات الاختبار	١٠٤
❖ مستوى صعوبة الفقرة	١٠٥
❖ قوة تمييز الفقرة	١٠٥
❖ فاعلية البدائل غير الصحيحة	١٠٦
• حساب معامل الثبات	١٠٦
د. تطبيق الاختبار النهائي	١٠٧
ذ. ثبات التصحيح	١٠٧
٢- اختبار التفكير الإبداعي	١٠٨
أ- صدق الاختبار	١٠٩
ب- ثبات الاختبار	١١١
تاسعاً: إجراء التجربة	١١٢
عاشراً: تطبيق أداتي البحث	١١٢
حادي عشر : طريقة تصحيح الاختبار	١١٣-١١٥
• ثبات تصحيح الاختبار	١١٥-١١٦
ثاني عشر: الوسائل الإحصائية	١١٧-١٢٠
الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٢١-١٣٥
أولا: عرض النتائج وتفسيرها	١٢١-١٣٣
١. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول	١٢١-١٢٥
٢. تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الأول	١٢٥-١٢٧
٣. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني	١٢٧-١٣١
٤. تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الثاني	١٣١-١٣٣
ثانياً: الاستنتاجات	١٣٣
ثالثاً: التوصيات	١٣٤

رابعاً: المقترحات	١٣٥
المصادر والمراجع	١٣٦-١٤٩
المصادر العربية	١٣٦-١٤٥
المصادر الأجنبية	١٤٦-١٤٩
الملاحق	١٥٠-٢٢٤
ملخص البحث باللغة الانجليزية	a-c

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	التصميم التجريبي	٨٦
٢	أسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل .	٨٧ –٨٨
٣	عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده .	٨٩
٤	المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث	٩١
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) المحسوبة الجدولية	٩٢
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) المحسوبة و الجدولية	٩٣
٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث للعام ٢٠٠٨-٢٠٠٩	٩٤
٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء القبلي	٩٥
٩	توزيع الحصص الدراسية على مجموعتي البحث	٩٧
١٠	الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة	٩٨
١١	مواصفات اختبار الفهم القرائي	١٠١
١٢	مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة لاختبار التفكير الإبداعي	١١٠
١٣	درجات تشبع اختبارات البطارية بالقدرة على التفكير الإبداعي	١١١
١٤	درجات ثبات العوامل بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التفكير الإبداعي	١١٢

١٥	النسب المئوية التي وضعها تورانس لحساب الأصالة	١١٣
١٦	تقدير درجة الأصالة على وفق تعديل سيد خير الله	١١٤
١٧	درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي عبر الزمن ومع مصحح آخر	١١٦
١٨	درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء البعدي مرتبة تنازليا	١٢٢
١٩	فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء ألبعدي	١٢٣
٢٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء البعدي	١٢٤
٢١	درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي مرتبة تنازليا	١٢٨
٢٢	فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي	١٢٩
٢٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي	١٣٠

ثبت الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	مراحل الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .	٤٧
٢	جوانب الفهم القرائي لدى القارئ كما أشارت سوزان	٥٠
٣	النموذج اللولبي في تفسير الفهم القرائي	٥١
٤	نموذج المثير والاستجابة في تفسير الفهم القرائي	٥٢
٥	النموذج التكاملي في تفسير الفهم القرائي	٥٣
٦	عملية التفكير	٥٨
٧	مستويات التفكير	٥٩

ثبت الملاحـق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب جامعة بابل إلى المديرية العامة لتربية بابل	١٥٠
٢	كتاب مديرية تربية بابل إلى المدرسة	١٥١
٣	أعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة محسوبة بالشهور	١٥٢
٤	درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٩-٢٠٠٩	١٥٣
٥	درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي القبلي	١٥٤
٦	معاملات صعوبات فقرات اختبار الفهم القرائي البعدي وقوى تمييزها	١٥٥
٧	فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من اختبار الفهم القرائي	١٥٦
٨	الأهداف العامة لتدريس مادة المطالعة	١٥٧
٩	الأهداف السلوكية	١٥٨-١٦٣
١٠	خطة انموذجية للمجموعةالتجريبية باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة	١٦٤-١٧٦
١١	خطة انموذجية للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية	١٧٧-١٨٥
١٢	النصوص المعدة لاختبار الفهم القرائي	١٨٦-١٩٢
١٣	اختبار الفهم القرائي	١٩٣-٢٠٣
١٤	اختبار القدرة على التفكير الإبداعي	٢٠٤-٢١٤
١٥	أسماء الخبراء الذين استعان الباحث بهم في إجراءات البحث	٢١٥
١٦	درجات طالبات العينة الاستطلاعية المستعملة في تحليل اختبار الفهم القرائي واستخراج ثباته	٢١٦
١٧	درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء النهائي	٢١٧
١٨	درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي	٢١٨
١٩	نموذج تصحيح الأصالة في اختبار التفكير الإبداعي	٢١٩-٢٢٤

ملخص البحث

اللغة العربية من اللغات التي سايرت التقدم العلمي والحضاري ، فكانت لغة العلوم في أنحاء العالم جميعها ، وهي لغة حية تمتلك القدرة على العطاء ، ومسايرة النهوض العلمي ، و لها القدرة على الاشتقاق ، والتوليد وهذا دليل على تلبيتها حاجات العصور كلها ، وقد قدّر الله لها ان تكون لغة كتابه وترجمان وحيه وبلاغ رسالته ، فاشتملت على العالَمين الحسي والعقلي ، مُصورَين في كلمات وآيات ، وجوزيت على هذا خلوداً ما خلد الإنسان عقلاً وقلباً ، وما استقام له إدراك ، إذ استطاعت بقوتها وأصالتها ، ان تكون مستودع تراث الأمة الذي نقل إلينا بالكلمة المكتوبة لتنطق بها ألسنتنا قراءةً .

تعد القراءة عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية يستند إليها مقدار اكتساب المتعلم الحقائق ، والمعلومات ، والمهارات وتطبيقها تطبيقا إيجابيا ، كي تعطي تلك العملية ثمارها ، وتحقق أهدافها ، وهي من الوسائل المهمة في نقل ثمرات العقل البشري والمشاعر الإنسانية ، وامتد مفهوم القراءة من التعرف والنطق والفهم ليصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ، فهي نشاط فكري متكامل .

لقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت درس المطالعة بقصد تطويره ، إلا أن أياً من تلك الدراسات لم تتناول استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المطالعة ، تلك الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم يراقب عملية تفكيره ، ويضبطها ؛ مما يجعل قدرته على فهم النصوص المقروءة اكبر، وإنتاجه الأفكار الإبداعية أكثر، ويرى الباحث أن تعليم الطلبة استراتيجيات ما وراء المعرفة يجعلهم قادرين على التفكير بشكل ينأى بهم عن التفكير التقليدي الذي لا يحقق الأهداف التعليمية للعصر الحديث، إلى مستوى من التفكير الذي يذهبون من طريقة إلى ما وراء الفكرة ، وبالتالي يزيد من قدراتهم الإبداعية، لذلك ارتأى الباحث إخضاع استراتجيات ما وراء المعرفة للتجريب لمعرفة أثرها في الفهم القرائي ، وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وكان البحث يهدف إلى:

١. تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

٢. تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

لتحقيق هدفي البحث اختار الباحث عشوائياً إعدادية الثورة للبنات ، وبالطريقة نفسها اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (٤٣) طالبة ، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها(٣٧) طالبة ، اجرى الباحث تكافؤا بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور .

٢- التحصيل الدراسي للآباء .

٣- التحصيل الدراسي للأمهات .

٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ .

٥- درجات الاختبار القبلي في الفهم القرائي .

بعد تحديد المادة التي ستدرس في أثناء مدة التجربة ، صاغ الباحث الأهداف السلوكية للموضوعات العشرة فكانت (١٠٢) مئة وهدفين سلوكيين.

لقد أعد الباحث خططا للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة .

وقد درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في أثناء مدة التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع ، وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث اختبار الفهم القرائي ، واختبار التفكير الإبداعي على طالبات مجموعتي البحث، وبعد تحليل النتائج احصائياً توصل الباحث إلى:

أن هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي ،والتفكير الإبداعي ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بما يأتي:

١. إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على آليات استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وكيفية الإعداد لها .

٢. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة فاعلة في فروع اللغة العربية كافة.

٣. عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومدرساتها يتم فيها زيادة وعيهم باستراتيجيات ما وراء المعرفة .

٤. إعادة النظر في موضوعات المطالعة من حيث الاختيار والعرض ، وبما يسهل اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسها .

٥. إصدار دليل يتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وطريقة استعمالها في تدريس اللغة العربية.

واستكمالا لجوانب البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والبلاغة ، والإملاء ، والأدب ، لأن البحث الحالي اقتصر على المطالعة فقط .

٢. إجراء دراسة لتطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلبة المراحل الدراسية كافة بدءا برياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.

٣. إجراء دراسة لمعرفة علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بمتغيرات أخر مثل: العمر، والجنس، والمستوى الدراسي.

٤. إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيلهم في مادة المطالعة.

أولاً: مشكلة البحث

يُنظر إلى القراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل والنطق بها ، وهذا هو المفهوم الميكانيكي ،أو الآلي السهل للقراءة ، إذ يركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها من دون الاهتمام بالفهم، والتحليل؛ (لافي ،٢٠٠٦،ص ١١) مما أدى إلى أن يصبح درس القراءة أمراً هيناً جداً، فما هو إلا أن يطالب المدرس الطلبة بإخراج كتبهم والبدء في قراءة موضوع يعينه لهم ، وكثيرا ما يكررون الفقرة الواحدة مرات عديدة قصد الإجادة كما يزعم بعض المدرسين ، فيصيب الطلبة الملل من التكرار وتنقطع صلتهم بالموضوع ، ويكاد عملهم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية ، أما ما وراء العبارات من معان فلا يكاد يحفل به المدرس. (شحاته :١٩٩٢، ص١١١)

لقد أصبح درس القراءة عند بعض المدرسين من أسهل الدروس، وربما يستغلونه للراحة ، إذ لا يكلف المدرس نفسه سوى قراءة الدرس قراءة جهرية، وقراءة صامتة من الطلاب ثم جهرية منهم ، وربما يجزئ الدرس إلى أجزاء معلومة يتولى كل طالب قراءة جزء واحد وتتم القراءة بحسب ترتيب مقاعد الجلوس ؛ (عطية، ٢٠٠٦،ص٢٥٠) مما أدى إلى أن تكون طرائق تدريس المطالعة بعيدة عن المفهوم الحديث للقراءة ، إذ إن ترسيخ مهارات القراءة التي تحقق المفهوم التربوي الحديث من استيعاب وفهم وبحث واستقصاء ونقد وتقويم ينبغي لها أن تأخذ دوراً وافياً في طرائق تدريس المطالعة ؛ لأنها حتماً ستؤدي إلى خلق جيل قارئ يمتلك القدرة على فهم المعاني الضمنية في النصوص ، فضلاً عن تلمس مواطن الجمال والإبداع فيها والإفادة منها وظيفياً .

إن اختيار الموضوعات الدراسية بصورة عامة والموضوعات المتعلقة بالقراءة بصورة خاصة يتم على أساس العمر الزمني ، وليس على أساس ما يمتلكه الطلبة من طاقات عقلية وذهنية ، مما قد يؤدي إلى عدم تناسب هذه الموضوعات مع نضجهم الفكري وقدراتهم على الاستيعاب والفهم ، و ان عدم اتساق هذه الموضوعات على نحو متدرج و منسجم مع محصول الطلبة اللغوي و الجهد الفكري ، يضيّع

عليهم فرص التأمل والتبصر في أساليب النصوص المختلفة والتمييز بينها وملاحظة طرائق التعبير و التركيب اللغوي فيها ، ليتم لهم إدراك مضامين هذه الموضوعات واستيعاب المعاني التي تشتمل عليها ليكونوا قادرين على تخيل هذه المضامين وتمثلها واختزالها في الذهن على نحو يُمكنّهم من استحضارها و استغلالها في نشاطاتهم اللغوية بشكل ملائم (المعتوق، ١٩٩٦، ص١٤٩).

أصبحت موضوعات القراءة لا تتضمن المحتوى الذي يساعد الطلبة على اكتساب المعارف والخبرات والمهارات الضرورية التي تساعدهم على تنمية قدراتهم العقلية؛ مما أدى إلى ضعفهم في فهم ما يقرؤون. فقد يقرأ الطالب ما يقرأ فيصادف غموضا و صعوبة في استيعاب معنى نص معين أو إدراك مضمونه ، وربما كان سبب هذا الغموض وهذه الصعوبة تعقيدا أو التواء في أسلوب الكاتب ، وربما كان ذلك ناتجا عن قصور في فهم القارئ لأن المعاني والأفكار التي يدور حولها النص المقروء تتعدى مستواه الثقافي أو الإدراكي من حيث عمقها أو من حيث طريقة التعبير عنها (المعتوق، ١٩٩٦، ص٦٢)؛ إذ إن فهم ما يقرأ ليس مجرد نتيجة لتحويل الرموز إلى أصوات ،لأن المعنى يكون في العقل قبلاً،(حبيب الله،٢٠٠٠،ص١٢٨) وهذا يشير إلى أن عدم استيعاب الطلبة ما يقرؤون قد يعود إلى الهوة الموجودة بين اللغة المحكية و اللغة الكتابية التي يتعامل الطلبة معها في دروس المطالعة اذ لا يجد الطلبة تعزيزا لما يقرؤون في بيئتهم التي يعيشون فيها . وكذلك جهل كثير من مدرسي اللغة العربية بطرائق تدريس القراءة ، أو إعداد خطة لتدريسها، مما يفقد الطلاب الشوق والرغبة في القراءة ويفسد عليهم الفائدة المرجوة منها من طريق فهمها وتمثلها في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية ، ومن المدرسين من لا يختار لطلابه الكتب الإثرائية للقراءة، ومنهم من يجعل درس القراءة درس نحو أو صرف أو بلاغة، مما يؤدي إلى ضعف الطلبة في فهم ما يقرؤون ،(الهاشمي :٢٠٠٦: ١٥٢) وهذا الضعف أكدته دراسات عديدة منها دراسة (عبدالله١٩٨٣) التي توصل الباحث فيها إلى أن معظم صعوبات الفهم في القراءة تعود إلى أن المدرس لا ينمي عملية الفهم في القراءة على أنها قدرة عقلية يمكن تطويرها ، واكتفى بحصر تركيزه على جزء صغير من عملية تعليم القراءة وهو

الانتقال من الكلمة المطبوعة إلى الفكرة السطحية المباشرة من طريق طرائق تقليدية في تدريس القراءة.(عبد الله:١٩٨٣ ،ص١٣١) ، اما دارسة (العيساوي ٢٠٠٨) فقد توصلت إلى نتيجة مفادها ان ٨٥% من طلبة المرحلة الإعدادية لديهم ضعف في فهم النصوص الأدبية، ويرجع الباحث ذلك إلى قلة الحصص المخصصة لدرس المطالعة ، وإهمال المدرسين الطرائق الحديثة في تدريس النصوص التي تنمي الفهم لدى الطلبة. (العيساوي ، ٢٠٠٨، ص١٦-١٧)

ويرى الباحث أن مناهج القراءة الحالية لم تأخذ حتى الآن المفهوم الحديث للقراءة الذي يقوم على أبعاد هي: التعرف ، والنطق ، والفهم ، والنقد والموازنة، وتقويم المقروء ،وحل المشكلات من طريق توظيف ما يكتسب من النص المقروء في الحياة اليومية ، وهذه المشكلة لا تقتصر على درس المطالعة فقط وإنما تمتد إلى الدروس كلها ؛ لأنها تعتمد بدرجة كبيرة في فهمها على القراءة بكل أبعادها وهذا لا يتحقق إلا بإكساب القارئ مهارات عقلية عليا، فالطلاب الذين يستعملون مهارات عقلية ضعيفة غالباً ما ينهون قراءة فقرات من كتاب ما من دون أن يعرفوا أنهم لم يفهموها، أما الطلاب الذين يمتلكون مهارات عقلية عليا ويستعملونها بشكل كبير فإنهم يتفحصون النص المقروء ويشخصون مواطن الضعف والقوة فيه .

ومن طريق إطلاع الباحث على دراسات تناولت طرائق تدريس اللغة العربية، ولاسيما طرائق تدريس المطالعة ، وجد أن استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفها جزءا من المادة الدراسية لم يتناولها أي من الباحثين في طرائق تدريس اللغة العربية فارتأى الباحث استعمالها في تدريس مادة المطالعة لأن هذه الإستراتيجيات إذا ما استعملت في تدريس هذه المادة فانها من الممكن ان تزيد من فهم الطلبة لما يقرؤون.

ثانياً:أهمية البحث

إن اختيار الباري عز وجل اللغة العربية لغة لكتابه العزيز ما هو إلا دليل على أنها من أغنى اللغات معنى، وأعذبها لفظاً، وأروعها تأثيراً، وأكملها نضجاً، ، وأعلاها شأناً؛ ففضلها على غيرها من اللغات لتحوي معانيه ، وتفسر محكمه ، وتبين إعجازه ،ويكفيها ان الله عز وجل ذكرها في كتابه اثنتا عشرة مرة اعتزازا بها، فهي الوحيدة التي اتسعت لمعاني هدي الله ونظامه للحياة، إذ يقول تعالى في كتابه الكريم تعبيراً عن هذا المعنى:﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾[1] و حصر الله تعالى لغة القرآن بلسان رسوله الأعظم محمد(صلى الله عليه واله وسلم) ، إذ هو أفصح من نطق بالضاد، وقد أشار الله إلى هذا بقوله: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًّا ﴾[2] ،وهي لغة استوعبت فكر الأمة العربية والحضارة الإنسانية عبر الدهور والأجيال لما إنمازت به من خصائص شعت بنورها على الحضارة إذ بشرت بالإسلام ونقلت تعاليمه بلغة جعلت المتلقي يتفاعل معها ويستجيب من طريقها لتلك التعاليم ؛ لذلك أصبحت العلاقة بين العربي ولغته علاقة مصيرية فقد ذاب في حب لغته حتى كدنا لا نميز بين شخصية العربي واللغة العربية،(كبة ،٢٠٠١: ص٩٧) وقد شهد لهذه اللغة الغرباء عنها لما لمسوه من حسن نظامها وكثرة مفرداتها وجمال موسيقاها اذ تغنت المستشرقة الألمانية (آنا ماري شيمل) باللغة العربية قائلة: "واللغة العربية لغة موسيقية للغاية، ولا أستطيع أن أقول إلا أنها لابد أن تكون لغة أهل الجنة" ، (معروف، ١٩٨٥، ص٤١)

وهي . كما يقول (جوزيف ديشي) واحدة من عظيمات لغات الحضارة وأندرها ، نقلت إلينا في حالة لتبقى أكثر قربا من شكلها المعاصر على غير ما كان عليه الأمر في اللغتين الفرنسية والانجليزية .(عمار، ٢٠٠٢،ص٥١) .

---

[1] سورة فصلت الآية ٣

[2] سورة مريم الآية ٩٧

و يقف المستشرق الفرنسي (رينان) وقفة إعجاب ودهشة من هذه اللغة قائلاً: " من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة ، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند امة من رحل ، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ، ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها ، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم ، ومن يوم عُلِمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة انها لم تتغير أي تغير يذكر ،حتى أنها لم يُعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ". (إسماعيل، ٢٠٠٥،ص٣٧)

ويرى الباحث ان تغني المستشرقين باللغة العربية لم يأت من فراغ وإنما جاء نتيجة إتقان وتمكن منها جعلهم يشعرون بجماليات هذه اللغة وروعتها التي فاقت كل اللغات روعة ، وجمالاً، وان التمكن من اللغة – أية لغة – يعتمد على إتقان مهاراتها، وهي الاستماع والحديث، والقراءة والكتابة، ولكي تؤدي اللغة وظيفتها كما هو مطلوب ينبغي أن يتوازن الاهتمام بفروعها جميعا لتتكامل ويتمكن المتعلم من استعمالها في حياته اليومية استعمالا صحيحا، فاللغة وحدة متكاملة مترابطة بكل مهاراتها ، وليس بمقدور الفرد أن يعبر بها عن أفكاره تعبيراً صحيحاً إن لم يكن لديه خزين لغوي ، وإتقان مهارات اللغة وفي مقدمتها القراءة (إبراهيم، ١٩٦٨، ص: ١٩٣) ؛ لأنها المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي ، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات بشكل سريع ، وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول سورة في القرآن الكريم (سورة العلق) التي جاءت تأمر بالقراءة في آيتين من أصل خمس آيات، لأهميتها البالغة للفرد المسلم في الوقت الحاضر والمستقبل اذ قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ .....اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾[1] .

لقد أكد الجاحظ أهمية القراءة في معرض حديثه عما يمنحه الكتاب للقارئ من متعة وفائدة ،اذ قال:" هو الجليس الذي لا يُطريك، والصديق الذي لا يغُرك والرفيق الذي لا يَمَلُّك ،إن نظرت فيه طال إمتاعُك وشحذ طباعك، وبسط لسانك وجوّد بنانك، وعَمر صدرك، ومنحك تعظيم العوام ،وصداقة الملوك".(الجاحظ،١٩٥٠، ص٥٠-٥١)

[1] سورة العلق الآيتين ١و٣

ومن أهمية القراءة ان الإنسان لا يستطيع في مراحل حياته جميعها أن يستغني عنها ؛لأن فائدتها لا تنحصر بالمدرسة وحدها ، بل تتعداها إلى الحياة كلها ، فإذا كنا نقول ان التربية عملية تغيير في السلوك ، مما لا شك فيه ان القراءة وسيلة هذا التغيير عن طريق الإطلاع على تجارب الآخرين، وتوسيع الخبرة غير المباشرة التي يجنيها الفرد من جراء ذلك، على الرغم من ان الخبرة المباشرة لا بد لها من التمهيد بالقراءة، (أحمد، ١٩٨٦،ص١٠٧) وهي مصدر الثقافة الإنسانية ، وكنز العلوم ، وهي التي ترفد مهارات اللغة الأخرى من استماع وكلام وكتابة ، وهي أداة لاستقبال أفكار الآخرين ، إذ يرتشف الإنسان بوساطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة ويُغني الوجدان،(عبد الهادي ، وآخرون، ٢٠٠٣ ،ص١٨٣) فالقراءة مفتاح المعارف وجواز السفر للتنقل عبر القارات من دون تأشيرات دخول ، جاعلة من القارئ صديقاً لجميع العلماء في العالم من دون اللقاء بهم ، فيعرفهم ويتعرف عليهم من طريق قراءة كتاباتهم ، فهي بذلك وسيلة مهمة من وسائل اتصال المجتمعات مع بعضها، (إسماعيل،٢٠٠٥،ص١٠٨-١٠٩) ولا يختلف اثنان فيما للقراءة من أهمية في توسيع خبرات الطلبة ، وتنميتها ، وتنشيط قواهم الفكرية ، وتهذيب أذواقهم ؛ فهي التي تحدد الميول ، وتزيدها اتساعاً وعمقاً ، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع ، والتفكير ، ليتسنى له الإنتاج الخصب، فضلاً عن أنها تُكسب الطلبة شعوراً بالانتساب إلى عالم الثقافة ، وتمكنهم من النجاح في حياتهم الدراسية.(عطا،٢٠٠٦، ص١٦٨)

إن الإقبال على القراءة من المعايير التي يُقاس بها رُقي المجتمعات ؛لأنها وسيلة المرء لمواكبة التطور ، فعندما سئل فولتير عمن سيقود الجنس البشري أجاب الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون ، ويرى الفيلسوف الانجليزي فرنسيس بيكون أن القراءة تصنع الإنسان المتكامل وإذا ما بحث الفرد في حياة المبدعين فانه يجد أنهم قرؤوا في طفولتهم وفي شبابهم ، فأحسنوا ما قرؤوه فهماً وتمثلاً ، ثم أضافوا إليه من بنات أفكارهم فحققوا الأصالة والإبداع،(الدليمي، وسعاد،٢٠٠٩،ص٣) والقراءة تُمّكن القارئ من توليد المعاني ، وإنتاج الأفكار ، وتنشيط العقل ليمارس عمليات عقلية متنوعة، وهي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا ، اذ ان القراءة عملية تفكير

تستدعي إعادة الخبرات المخزونة ، والقيام بأشكال من التفاعلات للوصول إلى فهم مناسب لما يُقرأ، مما يؤدي بشكل أو بآخر إلى تطوير البيئة الذهنية للقارئ؛ (Ollemann,1996,p 581) وعليه فان كل نشاط فهم يتطلب معرفة مجموعة من الخبرات السابقة التي يدمجها المتلقي على شكل تمثيلات مجردة على مستوى عميق ، وهذا ما يشكل الذاكرة على المدى البعيد التي تكوّن جهاز استقبال المعلومات الجديدة التي يجمعها القارئ لحظة القراءة. (عمار، ٢٠٠٢،ص١١٠)

يتضح مما سبق وجود علاقة واضحة بين القراءة والفهم،أي ان هناك تناسقاً، وتناغماً بين مهارات التفكير المعرفي ، ومهارة القراءة ، وعلى هذا الأساس يمكن التأكيد على ان القراءة لا تتم من دون فهم وهذه العلاقة تسمى (الفهم القرائي).

يعد الفهم القرائي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي ، فعلى الرغم من أنها تبدأ بادراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة ، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخليا في كل متكامل و مترابط ، أي إنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة ، ولكي يتحقق الفهم القرائي لابد من توافر شروط منها قراءة ما بين السطور،(التل، ١٩٩٢،ص ١٢-١٣)، وقد أشار القرآن الكريم إلى أن الإدراك العقلي لا يأخذ مستوى واحدا ، وإنما يأتي بمستويات عديدة على شكل سلم يبدأ بأدنى مستوى هو(النظر) وينتهي بأعلى مستوى هو (التدبر). قال تعالى:

﴿ وإن تدعوهم إلى الهدى لا يسمعوا وتراهم ينظرون إليك وهم لا يبصرون ﴾[١]

﴿ أولم يهد لهم كم أهلكنا من قبلهم من القرون يمشون في مسكنهم إن في ذلك لآيت أفلا يسمعون ﴾[٢]

﴿ فتلك بيوتهم خاوية بما ظلموا إن في ذلك لآية لقوم يعلمون ﴾[٣]

[١] سورة الأعراف آية ١٩٨
[٢] سورة السجدة آية ٢٦
[٣] سورة النمل آية ٥٢

﴿ ولقد ضربنا للناس في هذا القرءان من كل مثل لعلهم يتذكرون ﴾[1]

﴿ ومن ءاياته يريكم البرق خوفاً وطمعاً وينزل من السماء ماءً فيحي به الأرض بعد موتها إن في ذلك لأيت لقوم يعقلون ﴾[2]

﴿ وهو الذي مدَّ الأرض وجعل فيها رواسي وأنهراً ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين يغشي الليل النهار إن في ذلك لأيت لقوم يتفكرون ﴾[3]

﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا ﴾[4] والمراد هنا من تدبر القرآن الكريم، تناوله بالفهم والإدراك، والتعمق في قراءة الآيات ، فقد انزل الله القرآن للناس ليعقلوه بعقولهم لا لمجرد ان يسمعوه بآذانهم من دون أن يتفكروا فيه، (عمران، ٢٠٠٣، ص٢١) فهذه دعوة صريحة إلى وجوب تعمق الإنسان فيما يقرأ ، وان لا يأخذ المعاني السطحية فقط، ولما كان المتعلمون يختلفون في درجة فهمهم القرائي ، فقد حاول بعض علماء الإدراك دراسة الوسائل الإدراكية التي من شأنها أن تحث المتعلم على التفكير فيما يقرأ ،كي تساعده على استعمال استراتيجياته العقلية بشكل فاعل سواء أكان ذلك يتعلق بالتذكر، أم بإدراك العلاقات ، بهدف الوصول بالمتعلم إلى درجة عالية من الفهم ، وتسمى هذه الوسائل منشطات استراتيجيات الفهم ، (دروزة، ١٩٩٥، ص٩٣-٩٤) ولما كان الفهم عملية فاعلة تُبنى من طريقها المعاني ، فإنها غالباً ما تتطلب من القارئ معرفة معاني الكلمات غير المعروفة لديه لتمييز الفكرة الأساسية في النص ، والربط بين الاستدلالات للحصول على وحدة الموضوع، وهذا النمط من المعالجة الإدراكية المباشرة هو ما يعرف بـ(استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta cognition) التي تُمثل أسس الفهم القرائي. (الأعظمي،٢٠٠٢، ص٢)

وأظهرت دراسات عديدة منها دراسة (ويد Wade ١٩٩٠) ودراسة (توماس و آن Thomas & Ann١٩٩٣) ودراسة (ستوتش Stouch ١٩٩٣) أن المفكرين ، والخبراء في حل المشكلات ،والقارئين الجيدين يتصفون بأنهم يمتلكون سيطرة وقدرة

[1] سورة الزمر آية ٢٧
[2] سورة الروم آية ٢٤
[3] سورة الرعد آية ٣
[4] سورة النساء آية ٨٢

على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه ، و أنهم يميزون بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه ، و أثبتت الدراسات فاعلية بعض البرامج التعليمية لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الطلبة في الفهم القرائي. (جروان، ١٩٩٩، ص٤٦)

ويرى بالينكسار و براون (Palincsar &Brown) أن السبيل لزيادة وعي الطلبة بالعلوم ، والمعارف ، والخبرات ، هو إكسابهم القدرة على استعمال استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة ، وكيفية تنشيط ، المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف القراءة ، وتركيز الانتباه على النقاط ، والعناصر البارزة في النص المقروء، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار ، والمعاني ، ومراقبة النشاطات الذهنية ، واللغوية المستعملة لتحقيق الهدف، (Palincsar & Brown ,1985,p174) أما سكوفليد (Schoefeld) فقد ذكر أن لـ (ما وراء المعرفة) أثرا في توسيع المعنى والفهم للنص المقروء ، (Schoefeld , 1987 : 189-215) أما ويندن (Wenden) فقد ذكر أن معرفة ما وراء المعرفة لها أثر مهم في العديد من الفعاليات المرتبطة باستعمال اللغة مثل الاتصال الشفوي واستيعاب القراءة ، وعندما يستدعي المدرس معرفة المتعلمين بما وراء المعرفة في عملية القراءة ، فإنه يعد مفتاح تحليل هذه المهمة للوصول إلى فهم كامل لما يُقرأ ، إذ يقوم المتعلمون بمعرفة طبيعة المعلومات سواء أكانت مشابهة لمعلومات سابقة تم تعرفها ، أم أنها جديدة . (Wenden , 1999:P436)

ويرى عصر ان استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عملية ضرورية لفهم المقروء، فهي محددة في التركيب المعرفي للقارئ ، وثروته المفاهيمية ، ومعرفته السابقة ، وخبرته اللغوية ، وقدرته على التصنيف لأوجه الشبه، وأوجه الاختلاف ، وهذا يجعل القارئ قادراً على إعطاء معنى للنص المقروء بشكل دقيق من بنية القارئ المعرفية ، (عصر، ١٩٩٩،ص٣٣٧) ونظراً إلى أهمية القراءة للفرد في مفاصل حياته جميعها ، وارتباطها بتفكيره بصورة كبيرة عن طريق فهم ما يُقرأ ، وتمثله ، وتأثر هذا الفهم باستراتيجيات ما وراء المعرفة التي قد يمتد تأثيرها ليصل إلى كل مهمة يقوم بها الفرد وليس في مجال القراءة فقط ؛ لذلك فان امتلاك الطلبة إستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعدهم على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية ، والتأمل

، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتيـــة وتعـــديل مســـارهم فـــي الانجـــاز الـــذي يـــؤدي إلـــى بلـــوغ الهـــدف. (جروان ، ١٩٩٩ ،ص ٣٨١)

وتشبه عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة المستعملة في القراءة إلى حد كبير عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة المستعملة في أية مهمة عامة، إلا أنها تختلف عنها بعض الشيء في طبيعة العناصر التي تتكون منها، ويحدد (جوردن براون) عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالفهم القرائي بما يأتي:

١. وعي القارئ الذاتي بالعمليات العقلية التي يوظفها في أثناء القراءة ، وتتضمن هذه العملية الوعي بثلاثة متغيرات رئيسة هي :

أ. وعي الفرد بحقيقة قدراته العقلية واستعداداته وميوله و رغباته ومستوى انتباهه وسعة ذاكرته وكل ما يتعلق بتفكيره

ب.وعي الفرد بخصائص المادة التي يقرؤها .

ت.وعي الفرد بالطريقة الدراسية والنشاطات التعليمية التي يوظفها للفهم .

٢. تحكم القارئ بعملياته العقلية وضبطها . كأن يسأل المتعلم نفسه في أثناء القراءة ما إذا كان يفهم ما يقرأ ،أم لا، وتتطلب هذه العملية القيام بالأعمال الآتية:

أ. أعمال تخص المادة المقروءة .

ب. ضبطها .

ت. اختيار مدى تعلمها.

ث. تعديل الاستراتيجيات .(دروزة : ١٩٩٥ ،ص ١٠٩-١١٠)

ويرى الباحث مما تقدم ان استراتيجيات ما وراء المعرفة ترمي إلى جعل المتعلم أكثر فاعليه واستقلالاً وحيوية ونشاطاً وذلك من طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه وما يريد تعلمه وفي الطريقة التي يريد التعلم بها وفي الحكم المستمر على مستوى تعلمه ومستوى تحقيق هدفه عن طريق تفكيره المستمر بهذه الاستراتيجيات، وهي تشبه العمليات التنفيذية Executive processes التي تُمّكن الفرد من تخطيط المهمة وتوقعها ، وتقرير مدى النجاح الذي تحقق في تنفيذ الخطط المقترحة ، ومن

ثم تقويم نجاح الخطة بعد إتمام أنشطة التعلم ،ويمكن استعمال إستراتيجية الانتباه الانتقائي، أو التركيز على الكلمات المفتاحية ، أو أن يستعمل المتعلم إستراتيجية التخطيط Planning Strategy عن طريق عمل ملخصات، أو بنية معرفية يتم إتباعها في أثناء عملية التواصل ، أو أن يستعمل إستراتيجية المراقبة الذاتية Self Monitoring Strategy(أبو جادو،٢٠٠٤،ص٧٠).

فعندما يحاول المتعلم حل مشكلة ما يكتسب خبرة ويتطور لديه الوعي بفائدة الإستراتيجية واستعمالها ، وبعد عدد من الخبرات تصبح مهارات ما وراء المعرفة متطورة وذات كفاية عالية في الاستعمال وتأخذ صفة العملية الآلية لدى المتعلم وهذا لا يضعف من تأثيرها وإنما يزيد من جعل عملية ما وراء المعرفة عملية آلية ومن ثمّ عملية تعديل ، فتشارك في فهم التنظيم الذاتي للتعلم. (قطامي ، ١٩٩٠ ،ص ٢٠٥)

أما دور المدرس في ترسيخ هذه الاستراتيجيات فانه يتجلى في متابعة ما يخطط له الطلبة ، وتوجيه العمليات المعرفية التي يقومون بها ، ومن ثم التحدث بصوت عال (التفكير بصوت مرتفع) في وصف كيفية مواجهته مشكلة أو قضية ما استحوذت على اهتمامه أمام الطلبة في غرفة الصف؛ اذ ان نمذجة الأعمال الجيدة أمام الطلبة تعمل على دمج هذه الاستراتيجيات في بنائهم المعرفي . (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧:ص٣٥٤)

بناء على ما تقدم فان أهمية ما وراء المعرفة تكمن في جانبين :

الأول انها تجعل الطلبة قادرين على استعمال معرفتهم واستراتيجياتهم بصورة أكثر فاعلية وذلك بأن يكونوا انتقائيين ، فالطلبة ذوو المستويات العالية في استراتيجيات ما وراء المعرفة يعالجون النصوص المقروءة بشكل أكثر عمقاً ويفهمون أكثر من غيرهم حتى إذا لم يخصص لهم وقت كاف أو جهد للتعلم ، اذ توجد علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والسيطرة على القدرة الذاتية للفرد ، أما الجانب الآخر فهو ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تعوض ذوي القدرة المتوسطة والمنخفضة ، اذ أوضحت الدراسات انه عندما يكون الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة عاليا عند الطلبة

يكون أداؤهم أسرع مما هو عليه، وأكثر فاعلية حتى إذا لم تكن قدراتهم عالية موازنة بقدرات الطلبة الآخرين. (Swanson,1990:p307)

لقد نادى التربويون بأهمية يقظة المتعلم ووعيه لما يوظفه من إستراتيجيات في حل مشكلة ما، وما يستعمله من منشطات تستثير هذه الإستراتيجيات. وأكدوا من ناحية أخرى أهمية ضبط المتعلم عملية تعلمه وتحكمه بها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، فهم يعتقدون بأهمية أن يكون المتعلم مستقلا في تفكيره وان يكون قادرا على توجيه عملياته العقلية وعملية تعلمه الوجهة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، وكلما كان المتعلم واعيا بالإستراتيجيات العقلية التي يوظفها في أثناء حله المشكلة، ومتحكما بها، و ضابطا لها أدى ذلك إلى نتائج مثمرة وفاعلة، وإلى فهمه واستيعابه، (دروزة ،١٩٩٥ ، ص٩٤) ومن هنا فالمتعلم أحوج ما يكون إلى إستراتيجية تنمي تفكيره وتجعله يعتمد على نفسه ، وعلى قدراته الذاتية ، لان من ابرز أهداف التدريس هو تعليم الطلبة كيف يفكرون فيما يقرؤون لا كيف يحفظونه عن ظهر قلب مغادرين فهمه واستيعابه؛ مما يجعل القارئ قادراً على الخروج من حدود النص ، من أجل إصدار حكم عليه ،أو الإفادة منه في حل مشكلة تواجهه في حياته العملية ، وفي هذه الحالة ، فان القراءة في هذا المستوى تسمى مهارة القراءة الإبداعية التي من شأنها أن توصل القارئ إلى مستوى التفكير الإبداعي .(حبيب الله، ٢٠٠٠، ص٩٦)

لعل توثيق العلاقة بين القراءة الإبداعية ، والتفكير الإبداعي أمر ممكن ، ومرغوب فيه على المستويات المختلفة للطلبة الذين يمتلكون مهارات الفهم ، والتفاعل مع الغموض والتعقيد ، ودمج الأفكار الجديدة في أنظمتهم الذهنية ، وتعديل البُنى التي يستخدمونها بشكل أفضل عندما يتم تنظيم المعلومات التي يحصلون عليها من خبراتهم القرائية بصورة متكاملة للوصول إلى حالة من الإبداع، (السليتي،٢٠٠٦، ص٥٠-٥١)

إن الفرد ذا التفكير الإبداعي إنسان يدرك ذاته وهو شخص مستقل ويتصف بالمرونة الفكرية والوفرة في المبادرات والآراء البناءة والاهتمام بالأمور الجمالية، وبما أن الإبداع ليس حكراً على عدد معين من الناس فلابد من توفير بيئة تعليمية متوازنة تمكن الطلبة من مواجهة أعباء الحياة ومشكلاتها، وهذا يستدعي استعمال أساليب

مختلفة لتنمية قدراتهم العقلية خارج نطاق المنهج المدرسي عن طريق البرامج التدريبية المنظمة، (الحارثي، ١٩٩٩،ص ٤٣-٤٧) إذ إن الأفراد يستطيعون أن يوظفوا أفكاراً، أو خططاً ، ويستنبطوا الأصيلة منها والمبتكرة وهذا يعتمد على مصادر معرفية ومصادر ما وراء معرفية اذ يجب أن تتوافر هذه المصادر ولو بنسب قليلة لتحفيز الإبداع، فالإبداع لا يقرر عند الولادة ولا يُمتلك بالقوة ولكن يمكن تطويره عند الأفراد بدرجات مختلفة بالاهتمام بتلك المصادر بنوعيها المعرفي، و ما وراء المعرفي. (Berk, 1997,p 232)

إن تنمية العقول فكرياً، وتهذيب المشاعر روحياً، وتدريب الأفراد على مهارات التفكير بصورة عامة ، والإبداع بصورة خاصة، وتمكينهم من استنباط المعاني، والأحكام لا يتأتى إلا بالمطالعة، اذ تعد إحدى الوسائل التي تزود المتعلم بالمحتوى الذي يساعده في معالجة المواقف بطريقة جديدة. (السليتي،٢٠٠٦، ص٥٠)

والهدف الأساس من تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية هو تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم، وزيادة خبراتهم اللغوية وترقية أذواقهم الفنيّة والأدبيّة .

(أبو مغلي، ١٩٨٦، ص٦٢)

ويعتقد الباحث أن الصف الرابع العلمي هو صف مناسب في المرحلة الإعدادية التي يمكن أن يطبق فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المطالعة ؛ لأن الطلبة في هذه المرحلة على درجة من النضج العقلي والمعرفي وتطور الخيال ونموّه بربط الخبرات السابقة بعلاقات جديدة وإظهارها بصيغ ، أو صور لم تكن مألوفة عندهم من قبل. وفي هذه المرحلة ينمو تفكير الطالب ويزداد ذكاؤه وتتسع خبراته وتعمل هذه المتغيرات عملها في خيال الطالب فتغيره من حالته التي توصف بالبساطة وغموض الهدف والارتباط بالأفعال والأعمال في مرحلة الطفولة إلى حالة تتسع فيها الثقة بالنفس والخصوبة والطابع الفني والجمالي والارتباط بالجوانب العقلية والانفعالية ، زيادةً على رقي مستوى الطلاب العلمي والثقافي، كل هذا يتيح لهم تقبل الطرائق والأساليب الحديثة ومن ثم التفاعل معها للوصول إلى إثارة الشوق والرغبة في دراسة القراءة ، ومعرفة روائع الأدب وتنمية قدرة الطالب على التحليل والابتكار . (الآلوسي، ١٩٨٣، ص٢٦٣)

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الذي نظم للناس حياتهم .

٢. أهمية القراءة بوصفها مصدر الثقافة الإنسانية ، ومفتاح الدخول للعلوم، ومعيار رقي المجتمعات.

٣. أهمية الفهم القرائي ؛ لأنه الهدف الأساس من القراءة.

٤. أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفها أعلى مستويات التفكير.

٥. أهمية تنمية الإبداع بوصفه الهدف الأساس من العملية التربوية.

٦. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها الحجر الأساس الذي ترتكز عليه المرحلة الجامعية لمن يقرر مواصلة الدراسة .

ثالثاً : هدفا البحث .

١. تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

٢. تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

رابعاً: فرضيتا البحث

لتحقيق هدفي البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين.

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط الطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط الطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي.

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١. طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية و الإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م .

٢. عدد من موضوعات كتاب المطالعة للصف الرابع العلمي طبعة ٢٠٠٩ .*

٣. عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.**

سادساً: تحديد المصطلحات:

١. استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta cognitive Strategy:

يتألف هذا المصطلح من جزأين الأول إستراتيجية ، والآخر ما وراء المعرفة ، وسيحدد الباحث كل جزء على حده بغية التوضيح .

الإستراتيجية Strategy

* **عرفها ويستر (Webster)** بأنها : فن تصميم الخطط والأساليب واستعمالها لتحقيق هدف محدد . (Webster ,1971 :p 867)

***عرفها كانيه وبرجز (Gagne & Briggs)** بأنها: عملية داخلية في التعلم وظيفتها إدارة المتعلم لذاته **(Self –Management)** بحيث تحكم سلوكه الخاص في الإقدام على التعلم وخزن المعلومات واستعادتها وفي تنظيم حل المشكلة .

(Gagne & Briggs, 1979 : 8)

***عرفها بلقيس ومرعي** بأنها: " طريقة تفكير لاتخاذ عدد من القرارات المترابطة، أو انها طرائق لحل المشكلات التي تطبق المبادئ العامة في سياق معين للتوصل إلى الحلول " .

(بلقيس ومرعي، ١٩٨٣ : ٤٣٧)

***عرفها قطامي و آخرون** بأنها : " جملة الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم وتتضمن جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب

---

* تنظر الصفحة ٩٨

** تنظر الصفحات ١٦٧ و ١٧٠ و١٧٤

المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة " . (قطاميّ وآخرون ، ٢٠٠١ :ص٢٠)

***عرفها أبو رياش** بأنها: " إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة ، وموجهة ذاتياً بنمو اكبر فضلاً عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة ".(أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ص٢٠٦)

ما وراء المعرفة Meta cognitive

***عرّفها باير(Beyer)** بأنها : الوقوف في خارج العقل وتوجيه عملية تنفيذ مهمة تفكيرية معينة ، كتحليل مشكلة أو تصنيف بيانات أو إنتاج فرضية ، وهذا يعني قيام الفرد بنوعين من التفكير في آن واحد هما التفكير العادي والتفكير في التفكير (Beyer,1987:p24)

***عرفها جروان بأنها** : " عمليات تفكير عليا ، تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار ، وتبقى على وعي الفرد ولغيره في أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة المعلومات ، وهو نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم " . (جروان ، ١٩٩٩ : ص٢٤٧)

***عرفها عدس بأنها** : " قدرة الفرد على تحديد ما يعرف ، وما لا يعرف، وتتمثل في قدرته على بناء إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاج إليها وان يكون على وعي تام ، ومعرفة شاملة بالإستراتيجية التي يتخذها ، والخطوات التي يسير على وفقها في أثناء حل المشكلة ، مما ينعكس على عمله في ذلك ، وكذلك تقويم اثر ما توصل إليه تفكيره الخاص من نتائج ومدى فاعليته في حل مشكلاته الحياتية وغيرها".(عدس ، ٢٠٠٠ ،ص ١٣٩)

***عرفها قطامي وعمرو** بأنها : " عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة ، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الطفل من جهة أخرى ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" .

(قطامي وعمرو ، ٢٠٠٥ : ص٢٨)

***عرفها أبو رياش** بأنها : " وعي المتعلم بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف . وهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة ومن ثم استعمال تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل " .

(أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٣٨)

ويعرف الباحث ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها : مجموعة الإجراءات التي تمارسها طالبات الصف الرابع العلمي في درس المطالعة، من طريق مراقبتهن ذواتهن قبل، عملية القراءة وفي أثنائها، وبعدها .

٢. الفهم القرائي Reading comprehension

الفهم :comprehension

- **الفهم لغةً:**

الفَهْمُ، مَعْرفتُكَ الشَّيْءَ بالقَلْبِ. فَهِمَهُ فَهْماً ، وفَهَماً ، فَهامَةً :عَلِمَهُ ، وفَهِمْتُ الشَّيءَ : عَقَلْتَهُ وعَرَفْتُهُ . وتَفَهّم الكلامَ : فَهِمَهُ شيئاً بَعْدَ شَّيء ، ورَجُلٌ فَهِمٌ : سَرِيعُ الفَهمِ . (ابن منظور ، ت د ، ص٣٤٨١)

- **الفهم اصطلاحاً:**

* **عرفه عمار** بأنه:" جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات المتلقاة في صيغة مستويات تعادلات وظيفية ، أي ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة بعيدة المدى " . (عمار ، ٢٠٠٢، ص١٠٩)

* **عرفه عبد الهادي وآخرون** بأنه: " القدرة على تلقي المعلومات من البيئة الخارجية ، وإيصالها إلى الدماغ ". (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص٢١٤)

* **عرفه سوسا** بأنه: " القدرة على إدراك المعاني من المادة المتعلمة ، وذلك بتحويلها من صورة إلى أخرى ، أو سردها بإيجاز ، أو تقويم الاتجاهات المستقبلية بناءً على المسارات ، والاتجاهات المضمنة في هذه المادة " . (سوسا، ٢٠٠٩، ص٤١٣)

* **عرفته سليم** بأنه: " بناء تمثيلات لما يقال ، أو يكتب " . (سليم ،٢٠٠٩، ص١٨٦)

التعريف الإجرائي للفهم:

يتبنى الباحث تعريف سوسا لأنه يتضمن الجوانب العملية للفهم.

الفهم القرائي : Reading comprehension

***عرفه روبرت** بأنه: " فن إدراك ما يُقرأ " . (روبرت،١٩٩١، ص ٦٣)

* **عرفته التل** بأنه: " محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية ". (التل، ١٩٩١، ص ٥٩)

* **عرفه شحاته** بأنه: " عملية تعرف الكلمات المكتوبة ، ومن ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة عن المقروء" . (شحاته، ١٩٩٢، ص ١٠٦)

* **عرفه فان دين(Van den)** بأنه: " العمليات الفعالة التي يبنى من طريقها المعنى ، وغالباً ما تتطلب من القارئ الولوج إلى النص لاستخراج معنى كلمة مجهولة لديه ، أو تمييز الفكرة الرئيسة في النص" . (van den ,1994,p539)

* **عرفه حبيب الله** بأنه:" إدراك المعاني، و الأفكار المُعبر عنها في النص المقروء ، وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ ، والتفاعل معها ، والحكم عليها ، والإفادة منها في حل مشكلاته الحياتية ". (حبيب الله، ٢٠٠٠، ص٤٧)

* **عرفه العبد الله** بأنه:" عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص ، والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية ".

(العبد الله ، ٢٠٠٧ ، ص٧٥)

* **عرفه الدليمي و سعاد** بأنه:" عملية تفكير يعي القارئ من طريقها الفكرة ، ويفهمها بدلالة خبرته ، ويفسرها بدلالة حاجاته ، وأغراضه ،ويختار الحقائق ، والمعلومات من النص ، ويربطها بالمعرفة السابقة لديه ، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه " . (الدليمي و سعاد، ٢٠٠٩،ص٩)

* **عرفته سليم** بأنه: " معالجة معاني المفردات والجمل المتضمنة في النصوص من طريق فحص المعجم العقلي الذي تُخزن فيه المفردات اللغوية، ومعانيها المرتبطة بها ". (سليم ،٢٠٠٩، ص١٨٥)

أما التعريف الإجرائي للفهم القرائي: هو العمليات العقلية التي تؤديها طالبات عينة البحث في فهم معنى النص الذي أراده الكاتب ، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص من حيث معاني المفردات ، والتراكيب ، والأفكار الجزئية ، والرئيسة ، وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطالبات (عينة البحث) لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعن له نهاية مدة التجربة.

٣. التفكير الإبداعي Creative Thinking

- **التفكير Thinking**
- **التفكير لغةً :**

الْفَكَرُ و الْفِكرُ : إِعْمَالُ الْخاطِرِ في الشَّيء ، قالَ سيبويه : ولا يُجْمَعُ الفِكْرُ ولا العِلْمُ ولا النَّظَرُ ، قال : وقدْ حَكَى أَبْنُ دُرَيْدٍ في جَمْعِهِ أَفْكَاراً . والفِكْرَةُ : كالفِكْرِ وقد فَكَرَ في الشَّيء و أَفْكَرَ فِيهِ وتَفَكَّرَ بَمْعَنًى . (أبن منظور، ت.د ، ص ٣٤٥١)

- **التفكير اصطلاحاً**

* عرفه الوقفي بأنه: " نشاط عقلي به نكتسب المعارف ونحل المشكلات ويظهر سلوكنا على أكثر ما يكون منطقيا وعقليا " . (الوقفي، ١٩٩٨،ص ٤٧٧)

* عرفه جروان بأنه: " عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس اللمس، البصر، السمع، الشم، الذوق" . (جروان، ١٩٩٩،ص ٣٣)

* عرفته دافيدوف بأنه: " تسمية عامة لأنشطة عقلية مختلفة مثل الاستدلال ، وحل المشكلات ، وتكوين المفاهيم " . (دافيدوف ، ٢٠٠٠ص ٢٥)

* عرفه **دي بونو(De Bono 2001)** بأنه :" التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما كالفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو القيام بعمل ما " (دي بونو، ٢٠٠١،ص ٤٠-٤١)

* **عرفه عبد الهادي وآخرون** بأنه :" سلسلة من النشاطات الذهنية العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لبعض الأحداث والمواقف التي تُنقل إليه عن طريق الحواس الخمس ". (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ص٥٢)

* عرفه غانم بانه " سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية ". (غانم، ٢٠٠٤،ص ١٣)

أما التعريف الإجرائي للتفكير:

فان الباحث يتفق مع تعريف عبد الهادي في كون التفكير سلسلة النشاطات العقلية و الذهنية التي تقوم بها طالبات عينة البحث عندما يتعرضن لبعض الأحداث والمواقف التي تُنقل إليهن من طريق الحواس الخمس .

الإبداع Creative

- **الإبداع لغةً:**

بَدَعَ الشَّيءَ يَبْدَعُهُ بَدْعاً وَابْتَدَعَهُ : أَنْشَأَهُ وبَدَأَهُ . وبَدَعَ الرَّكِيَّةَ : اسْتَنْبَطَها وأَحْدَثَها .و البَدِيعُ والبِدْعُ: الشَّيءُ الذي يَكُونُ أَوَّلاً. و في التَّنْزِيلِ :((قُلْ ما كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُلِ)) أي ما كُنْتُ أَوَّلَ من أُرْسِلَ ، قد أُرْسِلَ قَبْلِي رُسُلٌ كَثِيرٌ . وبدَّعَهُ: نَسَبهُ إلى البِدْعَةِ . واسْتَبْدَعَهُ : عَدَّهُ بدِيعاً . والبَدِيعُ : المُحْدَثُ العَجِيبُ . والبَدِيعُ : المُبْدِعُ . وأَبْدَعْتُ الشَّيءَ: اخْتَرَعْتُهُ لا على مِثَالٍ. (أبن منظور ، ت.د، ص ٢٢٩ –٢٣٠)

- **الإبداع اصطلاحاً:**

* **عرفه روشكا بأنه** :" مظهر نفسي داخلي للنشاط الإبداعي الذي يتضمن اللحظات والآليات والديناميات النفسية بدءاً من ولادة المشكلة ، أو صياغة الافتراضات الأولية وانتهاءً بتحقيق النتاج الإبداعي ". (روشكا :١٩٨٩ ،ص٣٧)

* **عرفه سعادة بأنه** :" الاستعداد ، أو القدرة على إنتاج شيء جديد".

(سعادة :٢٠٠٣ ،ص٢٤٤)

* **عرفته قطامي بأنه** :" ظاهرة متعددة الوجوه تتضمن نتاجاً جديداً وأصيلاً ، وذا قيمة من قبل الفرد والجماعة " . (قطامي :٢٠٠٤،ص ١٩١)

* **عرفه السليتي** بأنه:" القدرة على تصور أعمال أصيلة ذات صفة تعبيرية ، أو تشكيلية ، أو إنتاجية ، أو سلوكية ". (السليتي ، ٢٠٠٦، ص٣٧)

أما التعريف الإجرائي فان الباحث يتبنى تعريف السليتي لأنه يتضمن جوانب العملية الإبداعية.

التفكير الإبداعي Creative Thinking

* **عرفه خير الله** بأنه: " قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير" . (خير الله ،١٩٧٥،ص٥)

***عرفه وهبة** بأنه " القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصيلة غير العادية ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة وتطوير الأفكار والأنشطة " .

(وهبة ، ١٩٩١ ، ص ١٨٨)

***عرفه الخطيب والحديدي** بأنه " استجابة جديدة مختلفة وغير متوقعة لموقف ما " .

(الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ٣٥٢)

* **عرفه جروان** بأنه " نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة " .

(جروان ، ١٩٩٩ ، ص ٨٢)

* **عرفه سلامة** بأنه " القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة ويسمى التفكير ألابتكاري ". (سلامة، ٢٠٠٢، ص ٥٦)

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي :-

مهارات عقلية عليا تقوم بها طالبات مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) للوصول إلى أفكار جديدة لم تكن معروفة ، أو منقولة من قبل، و يستدل عليها الباحث بالدرجات التي يحصلن عليها عند إجابتهن عن اختبار التفكير الإبداعي .

٤. **المطالعة:** لم يجد الباحث تعريفاً محددا لمفهوم المطالعة ، لأن معظم الكتب التي تناولت طرائق تدريس اللغة العربية تناولت مفهوم القراءة ، وطرائق تدريسها بدلاً من مفهوم المطالعة ، لذلك سيكتفي الباحث بتحديد مفهوم القراءة نظرياً ، وإجرائيا، ومن ثم يحدد مفهوم المطالعة إجرائيا فقط.

القراءة Reading

- **القراءة لغةً:**

قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ قَرْءاً وقِراءَةً وقُرآنا . وقَرَأْتُ الشَّيء قُرْآناً ، جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بَعْضَهُ إلى بَعْضٍ ، الأصْلُ في هذه اللَّفْظَةِ الجَمْعُ ، وكلُّ شَيْءٍ جَمَعْتَهُ فَقَدْ قَرَأْتَهُ ، وقَالَ بَعْضُهُم: قَرَأْتُ : تَفَقهتُ . (ابن منظور ، ت د ،ص ٣٥٦٣-٣٥٦٤)

- **القراءة اصطلاحاً:**

* **عرفها عبد الهادي وآخرون** بأنها : "عملية الإدراك البصري للرموز المكتوبة ، والتعرف اليها ، ونطقها ، عن طريق عملية فكرية عقلية هدفها فهم القارئ ، وتفاعله مع المادة المقروءة ، وتوظيف ما يقف عليه القارئ من فهم في التغلب على مشكلاته" .

(عبد الهادي وآخرون ،٢٠٠٣، ص١٨٥)

* **عرفها السليتي** بأنها : "عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ، ويحلله ، ويفسره ، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته". (السليتي، ٢٠٠٦ ، ص١)

* **عرفها لافي بأنها:** عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها ، وفهمها ، وتذوقها ، ونقدها ، وحل المشكلات من طريقها ، والاستمتاع بالمادة المقروءة . (لافي ، ٢٠٠٦، ص١٢)

* **عرفها الهاشمي** بأنها: " عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام الإنسانية ، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين ، وهي نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانية " .

(الهاشمي ، ٢٠٠٦،ص١٢٨)

* **عرفها عطية** بأنها : " عملية تربط بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة و تشتمل على المعنى و اللفظ الذي يحمل المعنى و الرمز الدال على اللفظ" . (عطية ،٢٠٠٧،ص٩١)

* **عرفها الدليمي وسعاد** بأنها :" نشاط فكري يشتمل تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة ، والفهم ، والتحليل ، والنقد ، والتفاعل مع المقروء لكي يخرج بأفكار ، وتعميمات ، وتطبيقات عملية " . (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٩ ،ص ٥)

التعريف الإجرائي للمطالعة:

مجموعة من النصوص الأدبية الواردة في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي ، و بها تتدرب الطالبات على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة بشكل صحيح ، وفهمها والتفاعل معها للوصول إلى معرفة جديدة .

المحور الأول

استراتيجيات ما وراء المعرفة :Meta cognitive Strategy

* تطور استراتيجيات ما وراء المعرفة :

إن كلمة إستراتيجية (Strategy) الانجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة هي (Strategies) وهي مأخوذة من كلمتين هما ستراتوس (Stratos) ومعناها الجيش، وايكو (Ago) ومعناها القيادة ، ومن ثم فان المعنى الأصلي للفظة " الإستراتيجية " وطبقا لاشتقاقها اللغوي يشير في مجمله إلى " فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري ، أما في الأدبيات العسكرية فان كلمة إستراتيجية تعني –حرفيا– الدهاء في المناورة العسكرية المصممة لتضليل العدو أو مباغتته .ان لفظة إستراتيجية (Strategy) تعني في الحرب علم،أو فن استعمال القوى العسكرية والاقتصادية والسياسية والموارد الأخرى لشعب ما لانجاز أهداف الحرب، ويعني هذا المعنى الحاجة إلى التعبئة العامة العسكرية والاقتصادية من اجل شؤون الحرب و تستعمل كلمة " إستراتيجية " في التربية حينما يراد تخطيط الإمكانات التربوية والنفسية والاقتصادية كلها، وحشدها ابتداءً من إعداد معلمة الروضة وتهيئة كل ما يلزم من مناهج وكتب ووسائل تعليمية وأسس تربوية وطرائق تدريس وبنايات ...الخ

(الرحيم ،١٩٩٥، ص١ –٢)

أما مفهوم ما وراء المعرفة فقد ظهر في بداية السبعينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي،ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية في موضوعات الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب، ومهارات التعلم، (جروان،١٩٩٩، ص٤٢) وعلى الرغم من ان مفهوم ما وراء المعرفة حديث نسبياً ، إلا انه يرجع في أصوله إلى أفكار منظرين أمثال ديوي(Dewey)، وثورندايك (Thorndike)،وجود(Judd) ، اذ تحدثوا عن أهمية معرفة الفرد إجراءات حل المشكلة ذهنياً ، ومن ثم محاولة نقلها إلى المواقف الجديدة ، اذ ركز ديوي على الفعل التأملي (Reflective action) الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي ، والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد،

(Glover, 1987, p 18)

أما (برندا مانننج Brenda manning) فقد تطرقت إلى ما وراء المعرفة بدراستها نمو مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال انطلاقاً من فكرة فيجوتسكي عن الكلام الشخصي(Private Speech) بوصفها قاعدة لسلوك تنظيم الذات الذي صنفه في أربعة مستويات :

١. **المستوى الأول:** المرتبط بالمهمة غير المتطابقة مع الكلام الشخصي مثل التعبير الوجداني .

٢. **المستوى الثاني:** المتعلق بالمهمة المتطابقة مع الكلام الشخصي التي لا تيسر إتمام العمل.

٣. **المستوى الثالث:** المتعلق بالمهمة المتطابقة مع الكلام الشخصي ذي الطابع المؤدي إلى تيسير المهمة، وتسهيلها ، ويستعمل كإستراتيجية معرفية(البؤرة المعرفية).

٤. **المستوى الرابع** :المرتبط بالمستوى الفائق للكلام التيسيري مثل التصحيح ، أو التوافق بين المهمات ، ويستعمل كإستراتيجية ما وراء معرفية (البؤرة ما وراء معرفية)

(Brenda, 1994,p191)

ويرجع الفضل في تطور مفهوم ما وراء المعرفة إلى الباحث المعرفي (فلافل Flavell) ،إذ ركزت دراساته الأول في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، وذلك عن طريق العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta memory) وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة، و عرّف(فلافل Flavell)هذا المفهوم بأنه: وعي المتعلم أو معرفته بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة،

(Susan et al ,2005,p3)

ويقوم هذا المفهوم على أسس ، ومحددات هي:

- التفكير حول الأفكار الذاتية للفرد The Nation of thinking about own Thoughts

- ما يعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة) Meta cognitive Knowledge
- ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة) Meta cognitive Skills
- الحالة المعرفية أو الانفعالية أو الواقعية المعيشة التي يكون عليها الفرد Meta cognitive Experience . (أبو رياش، ٢٠٠٧،ص٣٤-٣٥)

وما وراء المعرفة Meta cognition هو اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده ، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها ، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة ، ومع انها تتطور بنحوٍ كبير في سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية.

(عدس ، ١٩٩٩ :ص٢٩١)

ففي دراسة أجراها (فلافل وآخرون Flavell,et al) عام١٩٧٠ على أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة الابتدائية قدموا لهم مجموعة من المواد الدراسية وطلبوا منهم دراستها متى شاؤوا كي يصلوا إلى درجة يكونون متثبتين فيها من قدرتهم على استدعائها بشكل تام ، وجدوا ان الأطفال فشلوا في استدعاء المواد على الرغم من أنهم درسوها جيدا واستعدوا لها والسبب في ذلك ان الأطفال كانوا في مرحلة تكوّن التغيرات النمائية المرتبطة بقدرات ما وراء المعرفة ولحظة بداية الأفكار العملية (بداية عمر السنوات الست) . (Flavell et al,1970 :324)

إن الأطفال قبل سن السنوات الست لا يستطيعون افتراض ان عليهم القيام ببعض الجهد لتذكر الحدث ولكنهم يستطيعون استعمال إستراتيجيات يسيرة مثل (الإشارة ، وإطالة النظر في الشيء للمساعدة على تذكره) ، أما في سن السنوات الست فيبدأ الأطفال عمليات الأفكار العملية (التي تعني ان الإستراتيجيات الأكثر صعوبة ينبغي استدعاؤها للمواقف التي تتطلب جهدا للتذكر) ولكن يصعب عليهم معرفة ما ينبغي لهم تجربته ، أما في سن السابعة فلديهم صعوبة في النشاطات المختلفة لاستعمال مساعدات التذكر ، وهذا يدل على أن نمو الأطفال وتطورهم يجعلهم يصبحون أكثر منطقية في فهمهم كيفية ملاحظة تعلمهم وضبطه ومن ثمّ تتطور مع العمر والخبرة ، فتبدأ قدرات ما وراء المعرفة في سن السادسة والسابعة تتطور عبر سنوات الدراسة .(قطامي ، ١٩٩٠ ،ص ٢٠١-٢٠٢)، ولهذا نجد

(فلافل) يذكر ان ما وراء المعرفة تشرح سبب تعامل الأطفال ذوي الأعمار المختلفة بطرائق مختلفة ، أي انهم طوروا طرائق جديدة أو إستراتيجيات جديدة للتفكير ،اذ يشير ولفولك(Woolfolk) إلى أن تفكير ما وراء المعرفة يتطور مع العمر ، إذ ان الإفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات ، وضبطها ، ومراقبة تفكيرهم . وعلى وفق نظرية تطور التفكير المنطقي لجان بياجيه (Piaget) فان مرحلة العمليات العيانية (المادية) التي تمتد من سن(٧ – ١١) سنة تشهد تطوراً ملموساً في طرائق التفكير إذ يحل التفكير المنطقي بدلاً من التفكير الخرافي، والتفكير الحدسي بدلاً من المحاولة والخطأ، وعن طريق التفكير المنطقي يبدأ الطفل يتعامل مع الأشياء المحسوسة تصنيفاً وترتيباً. (زيتون و حسن،٢٠٠٣ ،ص ٦٨)

تظهر المعرفة ما وراء المعرفية مبكراً، وتتطور ببطء ، وتستمر في التطور في أثناء مرحلة المراهقة. وقد وضح فلافل (Flavell) كيف ان الأطفال ذوي الأعمار المختلفة يتعاملون مع مهمات التعلم بطرائق مختلفة ، أي انهم يطورون استراتيجيات جديدة ووجد انه كلما تقدم الأطفال في العمر فانهم يظهرون وعياً أكثر لعمليات التفكير لديهم. (Flavell , 1992: 115)

يتطور التفكير ما وراء المعرفي عند الأطفال بتأثير العوامل البيئية والوراثية ، وعلى الرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعتها إلا أن العمليات العقلية والأبنية المعرفية تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة ، وتزداد تعقيداً وتشابكاً مع التقدم في مستوى النضج والتعلم .

وقد طور فلافل بعد ثماني سنوات إنموذجه لـ " ما وراء المعرفة " في قدرة الفرد على الضبط والتحكم الإدراكي (Cognitive Control) عن طريق التنوع الهائل للأنشطة المعرفية التي تتم عبر أربعة أصناف من الظاهرة هي:

١. **معرفة ما وراء المعرفة** (Meta cognitive Knowledge): وتعني المعرفة المختزنة لدى الفرد عن الواقع ، التي تختلف كيفياً عن المعرفة الخام المستدخلة ، أي ان المهم هنا ما تشكل في وعي الفرد مكوناً لديه المعرفة بما وراء المعرفة .

٢. **خبرات ما وراء المعرفة** (Meta cognitive Experience): وتعني الخبرات التراكمية التي تكونت نتيجة استعمال المعرفة ، وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة ، وما ينتج عنها من نتائج تدعم الخبرات ، اذ تتأثر خبرات ما وراء المعرفة بنتائج معالجة الفرد الأنشطة التي يمارسها.

٣. **الأهداف أو المهمات** (Goals or Tasks): تؤثر طبيعة الأهداف والمهام ، ودرجة تعقيدها ، ومستوى صعوبتها ، وقيود شروط تحقيقها في تفعيل العمليات التي تقف وراء نواتج ما وراء المعرفة، أو تنشيطها.

٤. **الأفعال أو الإستراتيجيات**(Acticons or Strategies): تشير أنشطة، ما وراء المعرفة واستراتيجياتها إلى تفعيل معرفة ما وراء المعرفة ،ومهارات ما وراء المعرفة بالتعاقب. (أبو رياش ، ٢٠٠٧ ، ص٣٥-٣٦)

وتشير معرفة ما وراء المعرفة إلى خزين الفرد من المعرفة الذي يتعلق بالناس بوصفهم مخلوقات معرفية، وبأنواع مختلفة من المهمات والأهداف والأفعال والخبرات المعرفية، وتتألف معرفة ما وراء المعرفة من معرفة(Knowledge) الفرد أو اعتقاداته (Beliefs) التي تنقسم على ثلاثة متغيرات:

أ. متغيرات متعلقة بالفرد وطبيعته أو طبيعة الفرد الآخر بوصفه معالجاً معرفياً، وتشمل معرفة الفرد بخصائصه الذاتية ، واعتقاده ، وثقته بمستوى تعلمه ، وخبراته ، وقدراته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة.

ب.متغيرات متعلقة بالمهمة ومتطلباتها والكيفية التي يمكن بوساطتها الأيفاء بهذه المتطلبات في الظروف المختلفة.

ج.متغيرات متعلقة بالإستراتيجيات التي تحقق هذه المهمة، أي الإستراتيجيات المعرفية المستعلمة للتقدم نحو الأهداف، فضلاً عن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية المستعملة لمراقبة(Monitor) تقدم الإستراتيجيات المعرفية. (بدران، ٢٠٠٨، ص٢٤)

هناك اتفاق عام بين علماء النفس المعرفي على ان ما وراء المعرفة تتقسم على بنيتين هما: التقويم الذاتي للمعرفة Self-appraisal Cognition وتتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية ، والبنية الأخرى تتمثل فيما يطلق عليه الإدارة الذاتية للمعرفة Self-management of Cognition ، وهذه البنية تتضمن

التخطيط والمراقبة والتقويم ،(الوهر ومحمد، ١٩٩٩،ص١٨٧) وفي ما يأتي تفصيل البنيتين :

أولاً: التقويم الذاتي للمعرفة Self-appraisal Cognition وتتضمن:

١- المعرفة التقريرية (التصريحية) : Declarative knowledge

وتشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لانجاز المهمة المراد القيام بها ، وفي الوقت نفسه فان هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا (What)؟ (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٣٥٠)، وتشير إلى المعرفة عن الأشياء وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الفرد هدف سهل يهدف منه الوصول إلى معلومات سريعة يمكن التمثيل عليها بقراءة الصحف المحلية . (قطامي ، ١٩٩٠،ص٢٠٤)

٢- المعرفة الإجرائية : Procedural Knowledge

هي المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما ، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال كيف (How) ، مثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة ؟

٣- المعرفة الشرطية : Conditional Knowledge

وفي هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال (متى **When** ، لماذا **Why**) أي عند استعمال إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما .

(أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧،ص٣٥٠-٣٥١)

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة Self-management of Cognition

إن ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلم بزمام تفكيره والتأمل فيه برويه، والتوقف من حين إلى آخر في أثناء تنفيذه نشاطاً ما من اجل مراجعة أخطائه وتعديلها ومعرفة إن كان يسير نحو الهدف أم لا ، وما إذا كان سيغير هذه الطريقة ، و تتضمن ثلاث استراتيجيات رئيسة هي : التخطيط والمراقبة والتقويم

(أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٤،ص ٣٩)

١. التخطيط Planning :

على وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها ، ومن المؤكد ان المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان باستراتيجية التخطيط إذ على المتعلم ان يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداة مهمة دراسية ما . وفي الوقت نفسه عليه انتقاء انسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٣٥١) وفي أثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع المتعلم أن يطرح على نفسه عددا من الأسئلة من بينها

- ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟
- ما الذي يجب عليّ أن أعرفه لمعالجة الموقف؟
- ما خطتي للتعامل مع الموقف؟
- هل لدي خطة بديلة ألجأ إليها ؟
- هل اكتب كل فكرة مهمة تخطر على ذهني ؟
- ما الخطوات الواجب عليّ إتباعها؟
- ما المعرفة السابقة التي تساعدني في أداء المهمة؟
- هل أنظم الأشياء بطريقة يسهل استعمالها؟
- هل أعمل على ترتيب أفكاري قبل البدء بوضع حلول؟
- هل ارجع إلى مصادر أخرى لمحاولة فهم الموقف؟
- هل أغير طريقتي في مواجهة المواقف تبعاً لنوع الموقف؟
- هل أستطيع المبادرة في طرح الأسئلة ، وتقديم الأفكار عن هذا الموقف؟
- لماذا أعيد قراءة الموقف أكثر من مرة؟ (أبو رياش، ٢٠٠٧ ،ص ٣٩-٣٨)

٢.المراقبة Monitoring :

في هذه المرحلة يتم التثبت من مستوى التقدم باتجاه الهدف ، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٣٥١)

كذلك تشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة النجاح في المهمة وتوجيهه ، كالتحقق من أن الاستيعاب لم يحدث فيستعمل المتعلم استراتيجيات لإصلاح تعلمه ومواصلته ، والتثبت من مطابقته الجواب الذي تم الحصول عليه ، وإن المراقبة تتضمن :

- السير باتجاه الهدف المنشود.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها.
- معرفة العقبات والصعوبات.
- كيفية مواجهة الصعوبات.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

ومن الأسئلة التي يستطيع المتعلم أن يطرحها على نفسه في أثناء ممارسته هذه المهارة هي:

- هل المعلومات التي كتبتها مناسبة ومهمة للموقف؟
- هل الخطة التي وضعتها صحيحة؟
- هل أسير في الاتجاه الصحيح لتحقيق الهدف الذي وضعته للمهمة؟
- هل أحافظ على تنظيم خطوات الحل وتسلسلها ؟
- هل أنا بحاجة إلى تعديل بعض خطوات العمل؟
- هل هناك صعوبات تعترض تفكيري في الموقف؟
- كيف يمكنني التغلب على هذه الصعوبات؟
- ما المعلومات المهمة الواجب تذكرها ؟
- هل أكتب الأفكار المهمة جميعها ؟
- هل أنا بحاجة إلى تعديل أفكاري ؟ (أبو رياش، ٢٠٠٧ ،ص ٤٠)

٣.التقويم : Evaluation

في هذه المرحلة يتم التثبت من مدى تحقيق الهدف المنشود ، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة ؟ هل استوعبت ما قرأت ؟ كذلك ان عملية التقويم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهايتها . (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٣٥١)

ومن الأسئلة التي يمكن ان يطرحها المتعلم على نفسه

- كيف كان أدائي ؟
- هل حققت الهدف؟
- هل احتاج الى العودة لمراجعة العمل ؟
- هل يمكنني التثبت من صحة الخطوات التي اتبعها ؟
- هل أوازن مستواي الحالي بمستواي السابق ؟
- هل أستطيع أن أوضح كيف ارتبطت الأفكار مع بعضها ؟
- هل أعمل على توزيع الزمن المخصص على مهمات الموقف ؟

(أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٤١)

وصنف شتيرنبرغ (**Sternberg, 1985**) استراتيجيات التقويم في ثلاث فئات رئيسة هي: التخطيط، والمراقبة، والتقدير، وتضم كل فئة عدداً من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١. **التخطيط Planning :ويتضمن**

* تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
* ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
* تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
* تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
* التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

٢. **المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling :وتتضمن**

* الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
* الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
* معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
* معرفة متى ينبغي الانتقال إلى العملية التالية.
* اختيار العملية الملائمة التي تُتبع في السياق.
* اكتشاف العقبات والأخطاء.
* معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

٣. التقدير Assessment : ويتضمن

* تقدير مدى تحقيق الهدف.
* الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
* تقدير مدى ملاءمة الأساليب التي استُعملت.
* تقدير كيفية تناول العقبات والأخطاء.
* تقدير فاعلية الخطة وتنفيذها. (Sternberg, 1985:p 98)

أما هاكر (**Hackre ,1998**) فقد صنف هذه الاستراتيجيات في خمس فئات هي:

١.**التوضيح explication** :ويتعلق بقدرة الفرد على تحديد ، العمليات المعرفية المستعملة للتعامل مع المشكلة ، و وصفها ، و شرحها كأن يذكر المتعلم بدقة الخطوات التي اتبعها للوصول إلى حل المشكلة ، ،ومعالجتها.

٢. **التحليل analysis** : ويتعلق بالقدرة على عقد صلات بين الأهداف والوسائل ، وبين الأسباب والنتائج، وبين العمليات المُتبعة لإنجاز مهمة والنتائج المُتحققة ، أو بين العمليات نفسها ومتغيرات البيئة التي يمكن ان تؤثر فيها، ومن أمثلة التحليل ما وراء معرفي تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت والوسائل المتوافرة .

٣. **التوقع و التخطيط anticipation& planning** : ويتعلق بتوقع النتائج المُنتظرة لنشاط معرفي ، أو الاستراتيجيات التي يجب إتباعها في التخطيط لمعالجة المشكلة ، مثل محاولة المتعلم في توقع أسئلة الامتحان ، أو الطريقة التي سيتبعها للإجابة عنها، أو توقع التحكم في الوقت.

٤.**التقويم الذاتي self- evaluation** : ويتعلق بتقويم المتعلم سلوكياته المعرفية ، أي العمليات المعرفية التي يستعملها ، والنتائج ، والعوامل المؤثرة فيها، ويتم التقويم الذاتي قبل تناول المشكلة ، أو معالجتها مثل توقع المتعلم لمستوى إدراكه، وفي أثناء المشكلة مثل تحديد الصعوبات التي تواجهه، وبعد تناول المشكلة مثل مراجعته عمله والحكم على ما أنجزه.

٥. **الضبط regulation** : ويتعلق بالعمليات التي تُمكن المتعلم من دمج معلوماته في الوضعية الحالية بمعلوماته ما وراء المعرفية السابقة ، والمُعطيات المستخلصة من الواقع ، لغرض تكييف استراتيجياته المعرفية وجعلها أكثر فاعلية.

(Hacker et al,1995,p 24)

بعد هذا العرض لاستراتيجيات ما وراء المعرفة قد يتساءل القارئ :ما الفرق بين استراتيجيات ما وراء معرفية ، واستراتيجيات معرفية؟

و يرى الباحث انه قد تتداخل الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات ما وراء المعرفية ، وذلك لأن الاستراتيجيات المعرفية مدخل للإستراتيجيات ما وراء المعرفية ،إذ ان العمليات المعرفية cognition تشير الى النشاط العقلي المتضمن (التذكر ،والتفكير ، والتعلم ، واستعمال اللغة ، وفهم المعلومات والمفاهيم) وعندما يكون الفرد على وعي بهذه العمليات وضبطها وقيادة عمليات التعلم يكون قد اتقن ما يسمى بما وراء المعرفة او التفكير في التفكير Meta cognition الى حد أن الإستراتيجية ذاتها (مثل إستراتيجية التساؤل الذاتي) يمكن عدُّها إستراتيجية معرفية أو ما وراء معرفية اعتماداً على الغرض من استعمالها. على سبيل المثال: أن هذه الإستراتيجية في أثناء القراءة إذا استعملت بوصفها وسيلة للحصول على المعرفة تكون (معرفية). أما إذا استعملت بوصفها طريقة لمراقبة سير القراءة فتكون (ما وراء معرفية). لأن الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً وتعتمد اعتماداً كبيراً على بعضها البعض. لذا فان أية محاولة لدراسة إحداها من دون الاعتراف بالإستراتيجيات الأخرى من شأنه أن يقدم صورة مشوشة غير واضحة عن الموضوع.

وقد ذكرت (دروزة ١٩٩٥) ثلاثة فروق رئيسة بين هذه الإستراتيجيات هي :

١- أن الاستراتيجيات المعرفية تروم الحصول على المعنى وفهم الشيء المقروء في حين استراتيجيات ما وراء المعرفة تروم التحكم والضبط بهذا المعنى والمحافظة عليه أطول مدة ممكنة.

٢- تتكون المعرفة المعرفية في المراحل الأولى من النمو ، في حين تستغرق المعرفة ما وراء المعرفية مدة طويلة لتكوينها، وتكون بعد عمر خمس سنوات، وتستمر في النمو حتى المرحلة الثانوية أو الجامعية.

٣- تُعّد المعرفة المعرفية شيئاً فطرياً ويكاد يكون الاستعداد لها موروثاً، في حين أن المعرفة ما وراء المعرفية مهارة مكتسبة تحتاج الى تدريب وممارسة كي يستعملها الفرد . (دروزة ، ١٩٩٥ ،ص٨٣-٨٤)

وتضم العمليات المعرفية عدداً من المهارات ، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ. **مهارات التفكير الإدراكي:**

حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عدداً من مهارات التفكير يمكن عدَّها مهارات تفكير إدراكي، وتضم القائمة المهارات الآتية:

١. مهارات التركيز وتتضمن:

* تعريف المشكلات Defining Problems
* وضع الأهداف Setting Goals

٢. مهارات جمع المعلومات وتتضمن:

* الملاحظة Observing
* التساؤل Questioning

٣. مهارات التذكر تتضمن:

* الترميز Encoding
* الاستدعاء Recalling

٤. مهارات تنظيم المعلومات وتتضمن:

* المقارنة Comparing
* التصنيف Classifying
* الترتيب Ordering

٥. مهارات التحليل وتتضمن:

* تحديد الخصائص للمكونات Identifying Attributes and Components
* تحديد العلاقات والأنماط Identifying Relationship and Patterns

٦. **المهارات الإنتاجية / التوليدية وتتضمن:**

* الإستنتاج Inferring
* التنبؤ Predicting
* الإسهاب Elaborating
* التمثيل Representing

٧. **مهارات التكامل والدمج وتتضمن:**

* التلخيص Summarizing
* إعادة البناء Restructuring

٨. **مهارات التقويم وتتضمن:**

* وضع محكات Establishing
* الإثبات Verifying
* تعريف الأخطاء Identifying Errors. (جروان،١٩٩٩،ص ٤٧)

* ما وراء المعرفة في العملية التعليمية.

إن مفهوم ما وراء المعرفة انتقل حديثاً إلى تطبيق النواحي النظرية في مجال التعليم ، إذ إن الكثير من الباحثين مقتنعون بالارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعليم بالنسبة إلى المدرسين والطلبة، وبذلك انتقلت من الجانب النظري إلى الجانب العملي التطبيقي ومن المختبر إلى الصف . (Hacker et al, 1995:p6)

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta Cognitive Strategies إجرائية في طبيعتها ، يستعملها المتعلم في عمليات تخطيط التعلم وإدارته وتقويمهُ ، لذا يُطلق عليها اسم استراتيجيات التنظيم الذاتي Self-regulated Strategies ، التي يكون المتعلم فيها على وعي بالعوامل التي تؤدي إلى حدوث التعلم.

إن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون مناسباً في أثناء الدراسة ، إذ يستطيع المعلم أن يستعمل هذه الإستراتيجيات بمبادرةٍ منه،أو بانتهاز الفرصة عندما يطرح أحد الطلبة مشكلة، أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس ويتلخص دور المعلم الانموذجي في إبراز مهارات ما وراء المعرفة عن طريق إيضاح سلوكياته في

أثناء قيامه بحل المشكلة ، وبيان الأسباب التي تقف وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية ، وأما في الحالات التي لا يريد أن يعطي فيها الإجابة أو لا يعرفها ، فانه يستطيع أن يقود طلبته في التخطيط للوصول إلى الإجابة ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف .(جروان،١٩٩٩،ص٣٩٤)

و بينت سونج (Song , 1998) أن التدريب على الاستراتيجيات ينطلق من افتراض أن النجاح يعتمد بنحو رئيس على الاستعمال المناسب للإستراتيجية، وأن الطلبة غير الناجحين يستطيعون ان يحسنوا تعلمهم بتدريبهم على استعمال إستراتيجية فعالة، وفي هذا المجال أجرى كنج (King , 1996) دراسة هدفت إلى الموازنة بين طلاب مجموعة استعملت استراتيجيات الحديث الذاتي الذين كان أداؤهم أفضل من طلاب المجموعة التي استعملت إستراتيجية التلخيص ، ومن الملاحظ ان إستراتيجية الحديث الذاتي تعدُّ مهمة في تدريب الطلبة وتنمية قدرتهم على استعمال ما وراء المعرفة.(أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٣٥٩)

وتشير الدراسات إلى ان الطلبة القادرين على حل المشكلات يتحدثون مع أنفسهم (الحديث الذاتي) ،ويعيدون صياغة الموقف ، ويرصدون تقدمهم في حل مشكلاتهم ، ويقيمون فيما إذا كان تفكيرهم يسير في الاتجاه الصحيح أم لا، فقد أشارت كلوي (Kluw1982) إلى أهمية وعي الطلبة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ؛ لأنها تعطي فهماً أعمق لأنظمة التفكير لديهم ، و تعطي فهماً أعمق للإدارة الذاتية للمعرفة لدى الطلبة متمثلة في تقويم الطلبة لأنفسهم ، وتوجههم نحو الأهداف الخاصة. (Kluwe , 1982,p222)

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد عدد من الطرائق التي تجعل الطلبة يعتادون على أن يفكروا فيما يدور في أذهانهم هي:

- **طريقة وصف التفكير الذاتي:** وهي أن يصف الطلبة ما يدور في أذهانهم وهم يفكرون ، عن طريق ترك الطلبة يتدربون على ذلك بشكل ثنائي ولمدة ٣–٥ دقائق ولمرات عديدة أسبوعيا للتغلب على ما تحمله الطريقة من غرابة ، وعندما يتعودون على هذه العملية يمكن للطلبة إعادة ذكر عمليات التفكير لديهم في مجموعات اكبر

أو أمام طلبة الصف جميعهم لتدريب أنفسهم أكثر على هذه المهارة ، وعلى المعلم أن يقدم نموذجه لهذا السلوك كلما سمحت الفرصة لذلك .

(أبو رياش ، ٢٠٠٧، ص٢٧٩)

- **طريقة التمييز بين ما تعرف وما لا تعرف** : وهي أن تطلب من الطلبة أن يميزوا بين ما يعرفون وما لا يعرفون في موقف أو مشكلة ما لتحديد ما الذي عليهم تعلمه، (العتوم وآخرون، ٢٠٠٨، ص٢٣٥) وان يذكروا الخطوات اللازمة للحصول على المعلومات ، فمثلاً يمكن توجيه السؤال في حصة العلوم : هل يعدّ بلوتو Pluto كوكباً في النظام الشمسيّ ؟ يبدأ المعلم بتسجيل الإجابات الأولية للطلبة، التي يذكرون فيها ما يعرفونه في ما يتعلق بالسؤال ، و يقوم الطلبة بتنظيم قوائم بما يجب أن يعرفوه عن بلوتو ، وكيف يحصلون على المعلومات ، فمثل هذا التمرين عندما يتم عمله مع الوعي الكافي بما يجري من عمليات سيساعد الطلبة على استعمال خطوات مشابهة عندما يقومون هم بالتفكير. (أبو رياش ، ٢٠٠٧، ص٢٧٩)
- **طريقة التعلم عن طريق التبادل** : وفي هذه الطريقة يتبادل الطلبة والمعلمون الأدوار في الحصة ، وقد صمم هذا الانموذج آن ماري موليفان ، وقد استعمل الانموذج بنجاح مع طلبة المرحلة الإعدادية لتحسين القراءة من اجل الاستيعاب

وعناصر التعليم عن طريق التبادل هي

- التلخيص (تَعَرَّف على الأفكار الرئيسة أو فسرها)
- طرح الأسئلة (سل نفسك أسئلة حول المعلومات)
- التوضيح (قرّر فيما إذا كانت الأفكار مفهومة)
- التنبؤ (فكّر فيما يمكن أن يأتي بعد ذلك)

- **طريقة تحليل تفكير الآخرين:** يمكن أن تشجع التفكير ما وراء المعرفي بان تجعل الطلبة يدرسون كيف يفكر الآخرون خاصة الأشخاص المشهورين بتفكيرهم ، وقد يعجب الطلبة بان معامل التفكير العالي لا يرتبط بالضرورة بالتحصيل العلمي العالي ، وان استعمال الذكاء هو المهم ،وقد يناقشون كيف عمل اينشتاين ؟ وأية خطوات اتبعها ؟ وما الأشياء التي تستحق الانجاز برأيهم ؟ ويمكن للطلبة أن يجروا لقاءات مع أشخاص ناجحين في المجتمع المحلي ، ويمكن لمثل هؤلاء– الأشخاص

المشهورين– القيام بزيارة للصف لمناقشة الطلبة حول الأفكار التي تدور في رأسهم وهم يقومون برسم لوحة أو المشاركة في سباق أو كتابه مقالة لجريدة

- **طريقة بوندي (Bondy 1984)** : وتعتمد على الشرح والتفسير لمفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتكون من الخطوات الآتية :
- جعل الطلاب يحتفظون بسجل لتعلمهم اليومي
- مناقشة الطلاب في مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة
- تعليم الطلاب كيف يختبرون مدى فهمهم المهمة في أثناء معالجتها عن طريق طرح أسئلة على الذات .
- تعليم الطلاب كيف يقومون فهمهم واستيعابهم المادة المعالجة ، وذلك بإعطائهم نسبة مئوية لمستوى هذا الفهم .
- تعليم الطلاب كيف يلخصون المادة المدروسة .
- **طريقة باير (Bayer , 1987)** : تعتمد هذه الطريقة على التقليد ومحاكاة الانموذج كما جاءت في نظريات التعلم الاجتماعيّ التي وضع أسسها باندورا .

(أبو رياش ، ٢٠٠٧، ص٢٨٠-٢٨٢)

ومن هنا نلاحظ أن دور المعلم في مساعدة الطلبة على تحسين مستواهم كبير ومباشر ، اذ يؤدي المعلم دوراً مهماً في تعليم مهارات ما وراء المعرفة عن طريق إتباع خطوات تتمثل في التخطيط للإستراتيجية الواجب تعلمها ، وعرض الإستراتيجية ، وتوجيه الممارسة ، والحصول على تغذية راجعة من الطلبة بتطبيق الإستراتيجية ، وهنا عليه استعمال عدد من الإجراءات لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة منها:

١. إعطاء الطلبة الفرصة لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم ، مثل إعطاء الطالب فرصة للتعلم والتفكير مع زميله .

٢. جعل الطلبة يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.

٣. إعطاء الفرصة للطلبة لربط الأفكار لإثارة بنية المعرفة ، فمن المهم أن يكون لدى الطالب معرفة جيدة حول ما تعلمه .

٤. إعطاء الفرصة للطلبة لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم ، وطرحها على أنفسهم ، كأن يسأل نفسه ، هل سألت سؤالاً جيداً اليوم ؟

٥.مساعدة الطلبة على معرفة متى عليهم أن يسألوا سؤالاً طلباً للمساعدة (التوجيه الذاتي)

٦. إطلاع الطلبة على كيفية نقل المعرفة ، والاتجاهات ، والمهارات ، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى .

٧. توفير بيئة صفية تتيح المجال لتطوير ما وراء المعرفة بحيث تشجع على تعلم أكثر نشاطاً ، يقوم على الثقة ، وينمي مهارات جماعية ، وعلاقات اجتماعية .

٨. ان يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ما وراء المعرفة لطلبتهم ، وعن طريق قيام بعض الطلبة بدور الانموذج أمام زملائهم ، و يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظياً ، ويشجعون الطلبة على التعبير اللفظي .

٩. التفاعل الجماعي الميسر عن طريق الحوار الصفي والتعبير عن الرأي ، وإتاحة الزمن اللازم للتفكير والإجابة .

١٠.ممارسة الطلبة التأمل إذ يعد من الوسائل المهمة لما وراء المعرفة ، حيث يعد الوسيلة التي يراقب بها الطالب عملياته التفكيرية ، وغالباً ما يقوم هذا التأمل على الأسئلة الذاتية ، وان هذا التأمل يكون ضمن التخطيط والمراقبة والتقويم .

١١.ممارسة الطلبة التقويم الذاتي وتقويم الأقران عن طريق مراقبة الطالب مستويات معرفته ، وأدائه ، وتعلمه ، وقدراته ، وسلوكياته التفكيرية بنفسه من تلقاء نفسه، انه تحليل لما تم عمله . (العتوم وآخرون ، ٢٠٠٨ ،ص ٢٤٥)

* ما وراء المعرفة في مجال القراءة .

يظهر مما تقدم ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تستعمل في مجالات المهمات الحياتية بصورة عامة ، وفي مجال التعليم بصورة خاصة وتحديداً فيما يتعلق بتعليم القراءة ، والفهم القرائي ، وذلك عن طريق التقويم الذاتي للمعرفة المتضمن أشكال المعرفة الثلاثة (التقريرية ، والإجرائية ، والشرطية) ، وكذلك عن طريق الإدارة الذاتية للمعرفة المتضمن التقويم ، والتخطيط ، والتنظيم . اذ يستعمل القارئ هذه العناصر جميعها ، فالتقويم هو تقدير القارئ لمعرفته الراهنة ، كأن يسأل نفسه : هل أعي ما اقرأ ؟ هل

صادفت هذه المعلومات من قبل ؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن اجمعها قبل الشروع بالقراءة ؟ إن عملية التقويم عملية داخلية تبدأ قبل القراءة ، وتستمر في أثنائها ، وبعدها ، أما التخطيط فانه يتضمن تحديد أهداف القراءة ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة ، والإجراءات المرتبطة بالقراءة، أما التنظيم فانه يتضمن مراجعة الخطط ، والاستراتيجيات ، وتعديلها بناءً على مدى تحقق الفهم من القراءة ،

(الوهر ومحمد، ١٩٩٩،ص١٨٨)

أشارت (Susan et al 2005) إلى أن عملية القراءة تمر بثلاث مراحل هي : ما قبل القراءة ، و في أثناء القراءة ، وبعدها ، فقبل القراءة يقوم القارئ بتنشيط المعلومات الموجودة لديه، عن طريق تحديده ما يعرف عن النص المقروء، و في أثناء القراءة يحدد القارئ علاقة الأفكار ببعضها البعض الاخر ، وكذلك ارتباط النص بالمعلومات الموجودة لديه ،و بعد القراءة يكتب ملخصات لما قرأ ، مع تحديد كيفية استعمال المعلومات الواردة في النص. (Susan et al , 2005,p129-130)

وقد صنفت ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إلى:

- **التركيز في عملية القراءة** ، وتشمل استراتجيات فرعية عديدة منها :

– النظرة الشاملة للنص ، وربط ما هو جديد بما معروف من قبل.

– تركيز الانتباه بنوعيه الانتباه الموجه الذي يكون بتقرير التركيز على المهمة بصورة عامة ،و الانتباه الانتقائي الذي يكون بالتركيز على تفاصيل محددة من النص.

- **التنظيم والتخطيط للقراءة** ، وتحوي هذه الفئة من الاستراتيجيات على خمس استراتيجيات تفيد في عملية القراءة هي :

– فهم عملية تعلم اللغة .

– التنظيم ، وذلك بتوظيف الأدوات ، والظروف الجيدة ، والتخطيط الجيد.

– تحديد الأهداف العامة ، والخاصة من القراءة .

– فهم الغرض من القراءة.

– التخطيط لعملية القراءة .

- **تقويم عملية القراءة** ، وتشمل هذه الفئة إستراتيجيتين هما :

– المراقبة الذاتية لعملية القراءة .

– التقويم الذاتي لعملية القراءة . (أكسفورد ، ١٩٩٦، ص١٣٨–١٤٠)

أما سوزان (Susan 2005) فقد حددت الاستراتجيات التي يستعملها القارئ في اثناء عملية القراءة بوضعه خطة عامة تتضمن الإجراءات التي يقوم بها وهي :

- تحليل مميزات النص المقروء ، وذلك عن طريق التساؤل عن العنوان الرئيس للنص ، و كشف العلاقات الموجودة بين الأفكار الواردة في النص ، وإيراد أمثلة تساعدالقارئ على الفهم الصحيح لما يقرأ.
- استعماله الاستدلالات،والتخيلات، وذلك بالذهاب الى ما وراء المعلومات الموجودة بالنص.
- يلخص المعلومات المهمة الموجودة في النص المقروء ، بتحديد المعلومات المفتاحية ، وتنظيمها بشكل يساعد على زيادة الفهم .
- يقوّم النص، عن طريق تحديد نوع المعومات الواردة فيه ومدى ملاءمتها الأسس العامة للكتابة،وكذلك عن طريق ردة فعل القارئ تجاه النص.

(Susan et al , 2005,p129-130)

أما عطية (٢٠١٠) فقد أورد عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها في القراءة وفي باقي الدروس لأنها تؤكد على الفهم والاستيعاب ومنها :

- إستراتيجية SQ3R وتتكون من خمس مراحل هي :

أمسح Survey ، اسأل Question ، اقرأ Read ، سمّع Recite ، راجع Review

- إستراتيجية PQ4R وتتكون من خمس مراحل هي:

افحص Preview، اسأل Question، اقرأ Read، تأمل Reflect، سمّع Recite ، راجع Review

- إستراتيجية PSQ5R وتتكون من ثماني مراحل هي:

حدد الغرض Purpose ، امسح Survey ، اسأل Question ، سمّع Recite

،أوجز ودون Reduce – Record ، تأمل Reflect ، راجع Review

- إستراتيجية Reap وتتكون من أربع مراحل هي:

اقرأ Read ، رمّز Encode ، اكتب حاشية Annotate ، تأمل Reflect

- إستراتيجية KWL وتتكون من ثلاث مراحل هي :

- Know التي يبدأ بها السؤال : ماذا نعرف عن الموضوع ؟ What we know about the subject ? .
- What التي يبدأ بها السؤال : ماذا نريد أن نعرف ؟ what we want to find out ?
- Learn التي يبدأ بها السؤال : ماذا تعلمنا ؟ what we learn ?

(عطية ، ٢٠١٠، ص١٥٤-١٧٢)

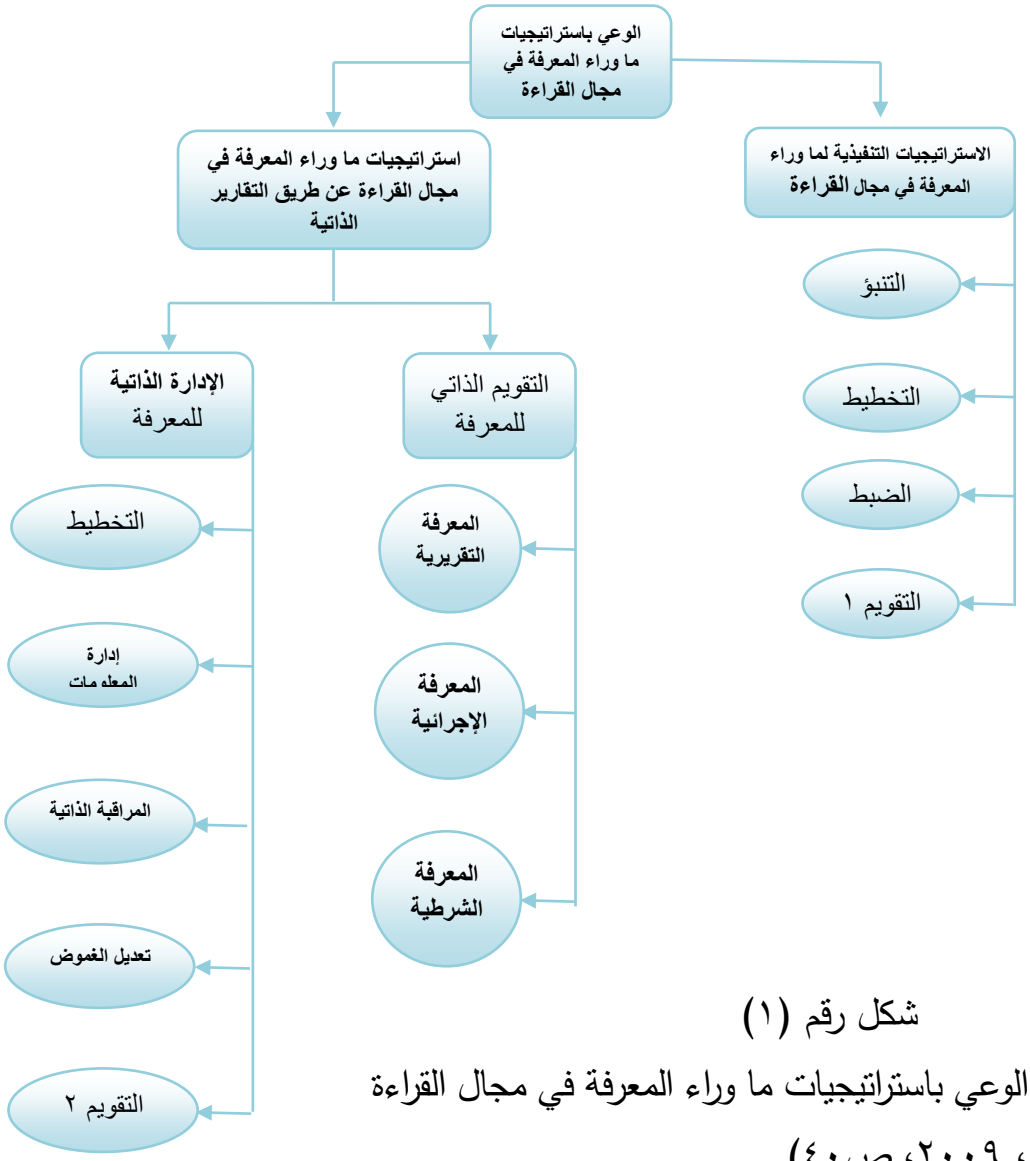
وعلى الرغم من وجود هذه الاستراتيجيات الخاصة بعملية القراءة، إلا أن استعمالها ،وتوظيفها يتوقف على القارئ، إذ إن القراء المُبتدئين لا يتوقفون في أثناء قراءتهم ليقوموا مدى فهمهم النص المقروء ، ولا يتفحصون مشاكلهم القرائية بدقة، أما القراء المتميزون فهم أكثر دراية بأسباب فشلهم في فهم ما يقرؤون، أي يوظفون الاستراتيجيات القرائية بشكل أفضل .

(بدران ، ٢٠٠٨، ص ٣٨)

وقد حددت سوزان (Susan 2005) إحدى عشرة استراتيجيه يستعملها القراء الجيدون هي ان القارئ الجيد:

- يعالج المعنى بتحديد معاني الكلمات ،والجمل ، من سياق الكلام الوارد في النص .
- يعالج التركيب عن طريق قواعد بناء النص .
- يدمج مميزات المعنى والتركيب للوصول إلى معنى النص .
- يكشف التماسك الذاتي للنص عن طريق الارتباطات المنطقية بين المعاني في النص.
- يكشف التماسك الخارجي للنص عن طريق ارتباط الحقائق الواردة في النص بخبرة القارئ
- يفحص التماسك الحرفي في النص .
- يفحص التماسك النحوي في النص .
- يعالج المعلومات الواردة في النص.
- يصف تطور الحوادث الوارد في النص .
- يحدد الانعكاسات الذاتية للنص المقروء .
- يربط مهارات ما وراء المعرفة بخبرته الشخصية . (Susan et al , 2005,p130)

ومما مر من عرض لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بشكل خاص ، يمكن التوصل إلى مخطط يوضح مراحل الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .



شكل رقم (١)

مراحل الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

(بدران، ٢٠٠٩، ص٤٠)

المحور الثاني

الفهم القرائي Reading comprehension

تتكون عملية القراءة من مجموعة من المهارات التي يستعملها القارئ في أثناء تعامله مع النص مثل التعرف على الرموز المكتوبة، و معاني المفردات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف على طريقة تنظيم النص واستعمال معلوماته العامة وغيرها. ولكي يتمكن الطالب من فهم المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد له أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة .

إن الهدف من القراءة هو فهم المعنى ، ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، وتنظيم الأفكار المقروءة ،فالفهم هو جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات المتلقاة في صيغة ارتباطات وظيفية ، أي جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة ، ونماذج الفهم بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة و محتواها ، (عمار ، ٢٠٠٢ ، ص١٠٩-١١٠) اذ تعد مهارة الفهم من الجوانب المعرفية العقلية المهمة ، اذ تتمثل في القدرة على تلقي المعلومات من البيئة الخارجية ، وإيصالها إلى الدماغ لمعالجتها ، وتشمل هذه المهارة جوانب عقلية مهمة مثل القدرة على تخزين المعلومات ، واستعمالها بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك ؛(عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٢١٤) لذلك فان فهم المعنى هو الصلة التي تقوم بين الآثار التي تخلفها المعرفة اللغوية في الدماغ التي بفضلها يتم تعرف الدلالات، والآثار غير اللغوية للمعرفة القصيرة ، فان لم تكن هناك معارف غير لغوية ، ولم يكن بالإمكان إقامة أية صلة بين هذه المعارف غير اللغوية، والمعاني اللغوية ؛ فان استعمال اللغة يعادل استعمال أرقام غير ممكنة التنسيق فيما بينها؛ (عمار ، ٢٠٠٢ ، ص١١١) وعليه يمكن تفسير العلاقة بين القراءة والفهم بما يأتي:

- إن عملية القراءة من دون فهم لا تعد مهارة لغوية ذات معنى ، بل عملية ميكانيكية لا تؤدي إلى التواصل المعرفي ، وخير مثال عندما يقرأ أحد منا نصا في اللغة الفارسية وليس لديه معرفة بهذه اللغة لا يفهم منه شيئاً.
- إن عملية الفهم تأتي في المرحلة الأولى لتعلم القراءة ، متمثلاً ذلك في تعلم أنظمة اللفظ وربط الحروف بمقاطع ، ومفردات تكون ذات معنى .
- إن عملية الربط والتحليل والتفسير تعد من أساسيات الفهم المعرفي المتقدم ، ولا تتم هذه العملية إلا بعد أن يتم المرور بمرحلة الفهم الأولى التي تم ذكرها في النقطة الثانية . (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣،ص ٢١٩-٢٢٠)

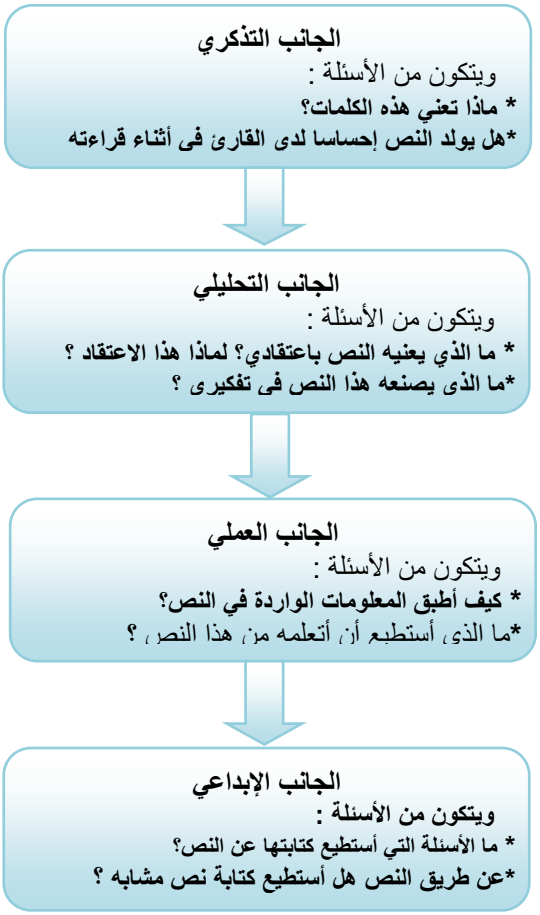
ويعد الفهم القرائي عملية معقدة هدفها إظهار الأفكار ، وربطها بالخبرة ، ولابد للقارئ أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة ، وأساليب عقلية تمكنه من الفهم ؛ فهو بحاجة إلى اللغة ، والعقل، والخبرة معاً . (العبد الله ، ٢٠٠٧ ، ص٥٧)

ان عملية فهم المقروء ، أو تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي تتطلب معالجة معاني المفردات ، والجمل المتضمنة في النصوص اللغوية ، ويتم ذلك عن طريق فحص المعجم العقلي "Mental Lexicon" الذي تُخزن فيه المفردات اللغوية ،و معانيها المرتبطة بها ، ويشتمل هذا المعجم على الشفرة الصوتية للكلمات ، وبنائها المورفيمي ، والفئة التركيبية، والمعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية عن طريق عمليات التمثيل الصوتي للمفردات ، (الزغلول وعماد ، ٢٠٠٣، ص٢٣٩) فالفهم القرائي يشير إلى عملية التفكير ، وبناء المعنى قبل القراءة ، وفي أثنائها ، وبعدها عن طريق توحيد المعلومات من المقروء ، مع الأخذ بالحسبان الخلفية المعرفية للقارئ ؛(Snider, 1989,p87) وعليه فان عملية فهم المقروء تتضمن عمليات اشتقاق الدلالات من الرموز المكتوبة التي تتم عن طريق عمليتين هما :

- **عملية الصياغة** : وترتبط بالإجراءات المعرفية التي يستعملها القارئ في تفسير الجمل والعبارات ، وتتضمن هذه الإجراءات تحديد البناء السطحي Surface Structure للعبارات والجمل ، ثم تفسير هذه العبارات عن طريق عملية التمثيل الضمني لها ، وهنا يسعى القارئ إلى تركيز الانتباه على التعبير اللغوي ومحاولة ترميزه (حل الشفرة) ، واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بها لاستخلاص المعاني المرتبطة بها.

- **عمليات التوظيف** : وتشتمل على الآليات العقلية المتضمنة بعملية توظيف التفسير، أو المعنى المرتبط بالعبارة ، أو الجملة المقروءة.(الزغلول وعماد ، ٢٠٠٣، ص٢٣٩)

أما سوزان (Susan 2005) فقد أشارت إلى أن الفهم القرائي يتحقق لدى القارئ بجوانب عديدة أوضحتها بالشكل الآتي :



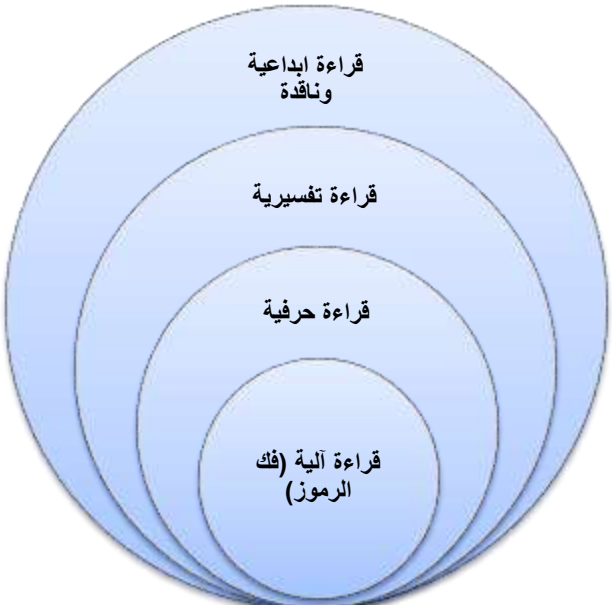
شكل رقم (٢)

جوانب الفهم القرائي لدى القارئ كما أشارت سوزان

(Susan et al , 2005,p35)

ولتوضيح عملية الفهم القرائي بجوانبه كلها وضع المتخصصون في مجال القراءة نماذج مختلفة توضح عملية الفهم القرائي ، وما يجري في العقل الإنساني عندما نقرأ، ومن هذه النماذج :

١. **الأنموذج اللولبي:** ويوضح هذا الانموذج كيف تتدرج عملية القراءة من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية) التي لا تتم القراءة من دونها، إلى قراءة السطور (أخذ المعنى) إلى قراءة ما بين السطور، ومحاولة إضفاء معان جديدة على النص ، إلى قراءة ما وراء السطور،(الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٩، ص٣٠) ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشكل الآتي:

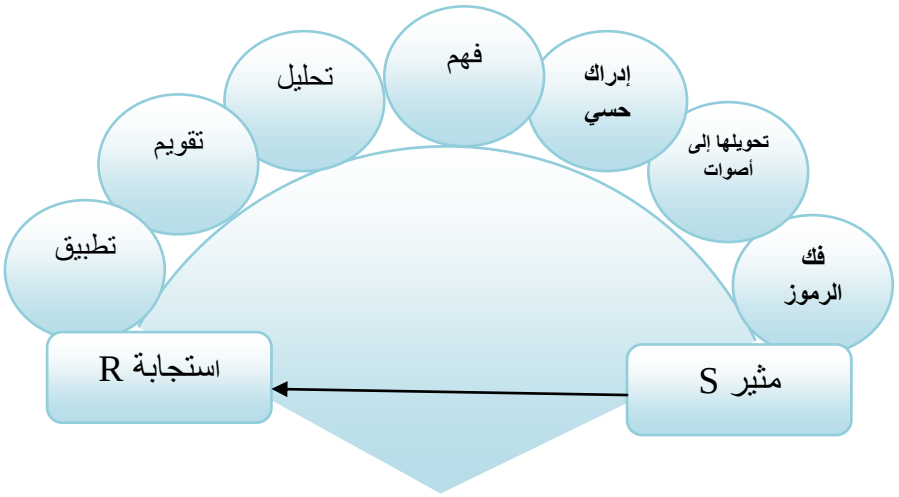


شكل رقم (٣)

الانموذج اللولبي في تفسير الفهم القرائي

(حبيب الله ، ٢٠٠٠، ص١٥)

٢. **انموذج المثير والاستجابة** : ويعتمد هذا الانموذج على واحد من قوانين التعلم لثورندايك ، الذي بموجبه يتعلم الإنسان عن طريق المثير(Stimulus) ، والاستجابة (Response)، إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة، ولا تتمثل بخط مستقيم يصل بينهما، بل هناك خط نصف دائري بين سير عملية القراءة في العقل ، والعوامل التي يتأثر بها المثير(الكلمة المكتوبة) التي بموجبها يتقرر نوع الاستجابة على المادة المقروءة،(الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٩، ص٣١) ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشكل الآتي :

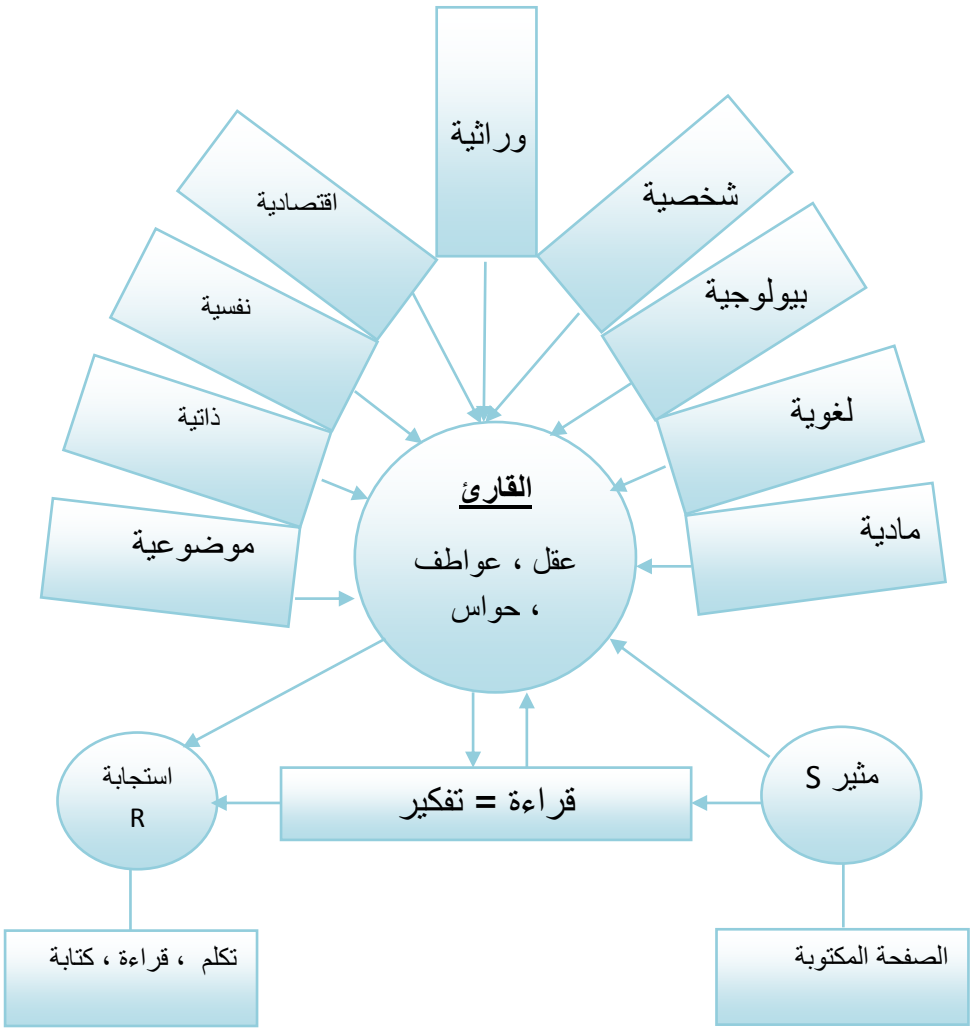


شكل رقم (٤)

انموذج المثير والاستجابة في تفسير الفهم القرائي

(حبيب الله ، ٢٠٠٠، ص١٧)

٣. **الانموذج التكاملي لفهم المقروء:** وهو انموذج يوضح العلاقة بين العوامل، والمؤثرات التي تشارك في عملية القراءة، ويجمع الأجزاء المختلفة للنماذج السابقة ، فالقارئ يبين المعاني بانتقائه المعلومات من جميع مصادر المعنى، ان استجابة القارئ دالة محصلة لعوامل كثيرة تؤثر في العقل ، وتبلور التفكير، وتعطي الناتج النهائي للقراءة في مستوياتها المختلفة، من إدراك المعاني الواردة في النص المقروء، إلى تأويلها واستخلاص ما يلزم منها، إلى الحكم عليها، وتقويمها من أجل حل مشكلة، أو خلق شيء جديد منها،(الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ص٣٣) ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشكل الآتي :



شكل رقم (٥)

الانموذج التكاملي في تفسير الفهم القرائي

(حبيب الله ، ٢٠٠٠، ص٢٨)

وإذا أمعنا النظر في النماذج التي تشرح عملية القراءة ، يمكن أن نجد ان الفهم القرائي يمر بمستويات عديدة وذلك بحسب هدف القارئ ، ومهارته، وقد قُسمت إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور،(العبد الله ، ٢٠٠٧، ص١٩) فنحن نقوم بالقراءة من النوع الأول عندما نحاول معرفة ما مكتوب في النص ، ونقوم بالقراءة من النوع الثاني عندما نحاول شرح أو تحليل النص ، ونقوم بالقراءة من النوع الثالث عندما نقوّم ما نقرأ ،

أو ننقده ، أو نستعين بالنص من أجل حل مشكلة معينة ، أو يدفعنا النص إلى كتابة قصة ، أو قصيدة ، أو أي عمل إبداعي، فاننا في هذه الحالة نقرأ ما وراء السطور، (حبيب الله ،٢٠٠٠ ،ص ٢٩) وقسم علماء آخرون مستويات الفهم القرائي على مستويين هما : مستوى الفهم الحرفي (Literal comprehension) ، ومستوى إعادة التنظيم (Reorganization)، ويكون القارئ في المستوى الحرفي مقيداً بحروف النص ، وكلماته ، وأفكاره، ويعتمد على استظهار العبارات والجمل ، وتكرارها مثلما وردت في النص، أما في مستوى إعادة التنظيم فيستعرض أفكار النص، ومعلوماته اذ يعمد القارئ إلى إعادة تبويبها ، وتنظيمها في الإطار المعرفي الذي وضعت فيه هذه الأفكار،(الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩ ،ص١٣) وقسمها آخرون على ثلاثة مستويات هي :

- **مستوى الفهم الحرفي** : اذ تكون إجابات هذا المستوى من الفهم مأخوذة من النص، فالقارئ عليه تذكر التفاصيل الواردة في النص جميعها من دون أن يتعمق فيها .
- **مستوى الفهم التفسيري** : وفي هذا المستوى يتعمق القارئ في المعاني ، والأفكار الواردة في النص ، تصريحاً ، وتلميحاً ، ويقارنها بأفكار أخرى،و يستخلص النتائج ، ويتنبأ بالأحداث ، ويكشف العلاقات ويقارنها بعضها بالبعض الآخر .
- **مستوى الفهم التطبيقي** : وفي هذا المستوى يصل القارئ إلى مرحلة القراءة الواعية التي تمكنه من نقد ما يقرأ، اذ يميز بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويقوّم ما يقرأ ويتفاعل معه فيستفيد من المقروء في حل مشاكله، وتعديل سلوكه ، ويستطيع في هذا المستوى أن يقبل، أو يعارض ما ورد في النص من أفكار.(حبيب الله ،٢٠٠٠ ،ص٣٢-٣٣)

ومما تقدم فان الثمرة النهائية لكل ما يُقرأ هو ما يُستوعب من المقروء ، وهذا يتوقف على مهارات القارئ في فهم ما يقرأ ، اذ تعددت هذه المهارات ، وتنوعت ،و ذهب التربويون و المتخصصون مذاهب شتى في بيان هذه المهارات ، منهم من حددها بالاتي :

- توقع محتوى النص المقروء قبل القراءة .
- تحديد الفكرة الرئيسة من النص .

- تذكر تفاصيل معينة في النص .
- إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقاتها .
- تتبع تسلسل الأحداث في النص .
- إدراك هدف الكاتب واتجاهه. (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٩ ،ص١٢-١٣)

أما حبيب الله (٢٠٠٠) فقد حدد مهارات الفهم القرائي بالآتي :

- القدرة على إعطاء المعنى المقصود للرمز المكتوب .
- القدرة على فهم الوحدات القرائية (العبارة ، الجملة ، الفقرة ، القطعة)
- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها .
- القدرة على التصفح الذي يعد أسرع نوع من أنواع القراءة .
- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص .
- القدرة على التوصل إلى المعنى الإجمالي للنص .
- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .
- القدرة على التصنيف والتلخيص وتنظيم الجمل .
- القدرة على تتبع التعليمات .
- القدرة على التنبؤ بالنتائج ، أو مترتبات الأحداث.
- القدرة على الاستنتاج .
- القدرة على فهم الاتجاهات المُشار إليها في النص .
- القدرة على نقد المقروء ، وتقويمه .
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .
- القدرة على تطبيق الأفكار .
- القدرة على تمييز المشاعر وتحليل الشخصيات.

(حبيب الله ، ٢٠٠٠ ،ص ٥٧-٥٨)

المحور الثالث

التفكير الإبداعي Creative Thinking

- **التفكير Thinking**

اطلعنا في المحور الاول على استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعد أعلى مستويات التفكير التي يمكن أن يمارسها الإنسان في حل مشكلاته اليومية ، ومنها القراءة ، وكذلك اطلعنا في المحور الثاني على الفهم القرائي الذي يعد من العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان عن طريق عملية القراءة ، ولاحظنا أن القراءة تساوي التفكير في جوانبه المعقدة كلها، اذ ليس هناك خلاف على الغموض والتعقيد الذي يكتنف التفكير على الرغم من ممارسته من الإنسان في الأوقات كلها ، فكثير منا يجد صعوبة في وصف التفكير بطريقة موجزة ، ومركزة ، وواضحة؛ (السليتي، ٢٠٠٦،ص١٨) فأصبح لزاماً علينا هنا أن نتطرق إلى التفكير لأنه من المسائل التي تثير الكثير من التساؤلات حول مدلوله، فهل الناس يفكرون؟وهل هم متساوون في درجة التفكير؟ وهل يختلفون عن بعضهم في نوعية التفكير؟ وهل الحيوانات لديها ظاهرة التفكير؟وهل يختلف تفكير الكبار عن الصغار؟ وهل التفكير يشمل الفعاليات الذهنية كأحلام اليقظة والأماني والتخيل ؟ وهل عن طريق التفكير نتوصل إلى أفكار؟وعن طريق عرض هذه التساؤلات يمكن القول أن التفكير ظاهرة تستحق الدراسة والتحليل. (عبد الهادي وآخرون ،٢٠٠٣ ،ص٥١)

إن التفكير في معناه العام هو البحث عن المعنى، سواء أكان هذا المعنى موجوداً بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه، أم نستخلص المعنى من أمور لا يبدو المعنى فيها ظاهراً ونحن الذين نستخلصه، أو نعيد تشكيله ، وفي عبارة أخرى فالتفكير هو الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصاً أياه من الخبرة، (عصر ، ٢٠٠٥ ، ص٣٢) وهو مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسالة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم أو ايجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما ويتطور التفكير لدى الفرد تبعا لظروف البيئة المحيطة، (قطامي، ٢٠٠١، ص١٥)

فهو بذلك عنصر أساس في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، إذ يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى ، مثل الإدراك ، والتصور، والذاكرة ، وكذلك الجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية، والاجتماعية.

(أبو رياش،٢٠٠٧ ،ص٣٢٠)

ويرى (جروان، ١٩٩٩) ان للتفكير مفهوما معقدا يتألف من ثلاثة مكونات هي:

١- عمليات معرفية معقدة مثل (حل المشكلات) واقل تعقيدا (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه تحكم فوق معرفية.

٢- معرفة خاصة بمحتوى الموضوع.

٣- استعدادات وعوامل شخصية. (جروان، ١٩٩٩، ص٣٥)

والنجاح في عملية التفكير يقاس بالنجاح في العمليات الثلاثة الآتية:

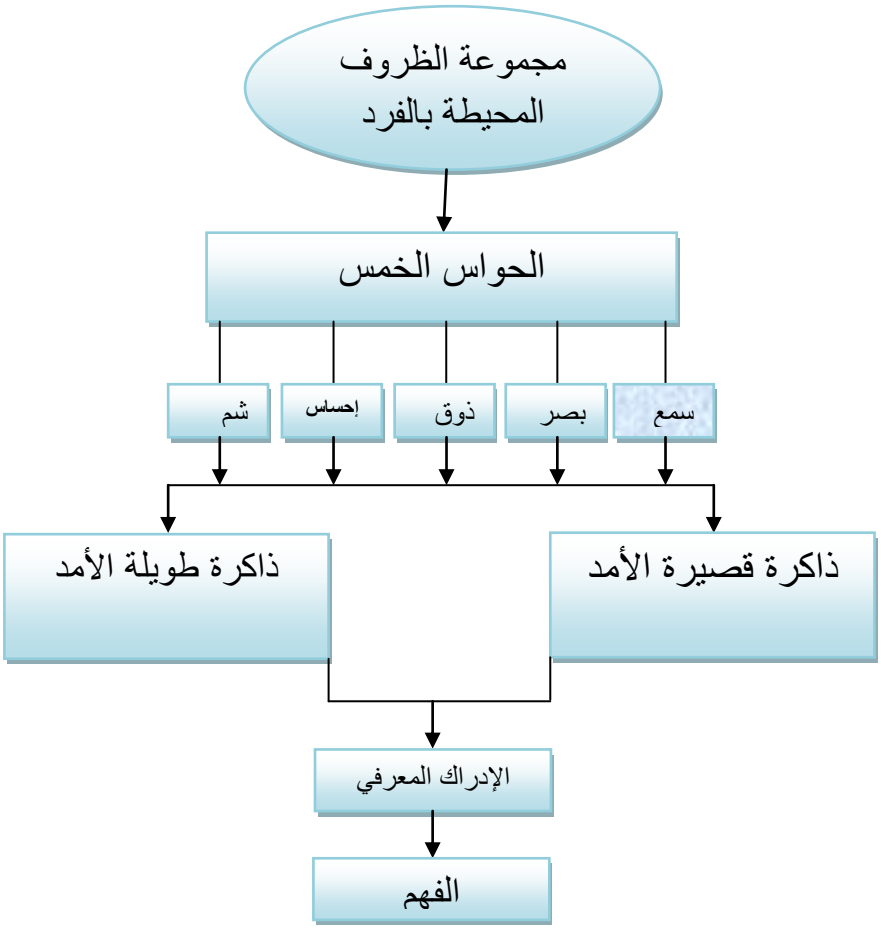
١- اكتساب المعرفة (المدخلات).

٢- استراتيجيات استعمال المعرفة وحل المشكلات (المخرجات).

٣- ما وراء المعرفة واتخاذ القرارات (الضوابط التنفيذية).

(الحارثي، ١٩٩٩، ص١٧)

نستنتج من ذلك أن التفكير لكي يتم فانه لابد ان يستند الى ركائز ممثلة بمجموعة المعلومات المرتبطة بالظروف ، ثم بالحواس الخمس، التي تعد بمنزلة القنوات التي تنقل عن طريقها المعلومات ، ثم يرتبط ذلك بوحدة معالجة المعلومات ممثلةً بالذاكرة قصيرة الأمد، وطويلة الأمد، ثم يتم الإدراك المعرفي، التذكر، الاستدعاء ، والاستنتاج ويمكن تمثيل عملية التفكير بالشكل الآتي :



شكل رقم (٦)

عمليات التفكير

(عبد الهادي وآخرون ،٢٠٠٣،ص٥٣)

وعن طريق ما تقدم فان التفكير يتميز بخصائص عديدة هي :

- التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ ، أو بلا هدف .
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً ،وحذقاً مع نمو الفرد ، وتراكم خبراته .
- التفكير الفعّال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع .
- يتشكل التفكير عن طريق تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) ، والموقف ، أو المناسبة ، والموضوع الذي يجري حوله التفكير .
- يحدث التفكير بأشكال ، وأنماط ، ومستويات مختلفة . (جروان ،١٩٩٩، ص٣٦)

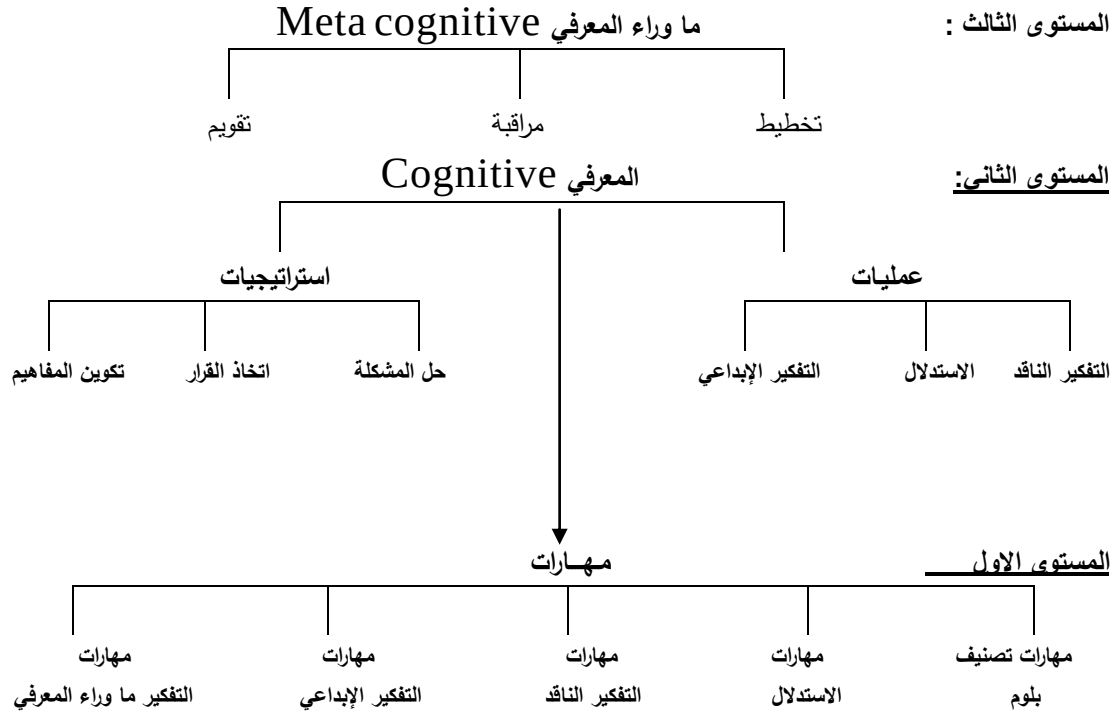
و للتفكير ثلاثة مستويات من التعقيد من حيث اعتمادها على مستوى الصعوبة والتجريد:

المستوى الأول: فوق المعرفي Meta Cognitive ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم.

المستوى الثاني: المعرفي Cognitive ويشمل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الإبداعي.

المستوى الثالث: ويشمل مهارات التفكير الأساسية كالتصنيف والمقارنة والملاحظة ... الخ. واستناداً إلى هذه المستويات فان الأفراد يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير والأنماط المعرفية، (زغلول، ٢٠٠٢، ص٢٨٩)

وإذا اعتمدنا على مستوى الصعوبة في نشاطات التفكير أو العمليات العقلية أمكن توضيح ذلك على شكل رسم تخطيطي يبين مستويات التفكير ومكوناتها .



شكل (٧)

مستويات التفكير

(جروان ، ١٩٩٩:ص٣٧-٣٨)

- **أنماط التفكير Thinking Styles**

لقد استعمل الباحثون أوصافاً عديدة للتمييز بين نوعٍ وآخر من أنواع التفكير ، وربما كان تعدد أنماط التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى عناية الباحثين بدراسة موضوع التفكير ، وفك رموزه ، ونمط التفكير هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرات وينظمها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير لذلك نجد أن أنماط التفكير لها تصنيفات عديدة على حسب نوعية المعالجة التي يمارسها الفرد في مواجهة المعلومات ، والمشكلات التي تواجهه، ومن هذه التصنيفات :

❖ التصنيف الذي أورده (جروان١٩٩٩)

التفكير الفعّال	Effective thinking	التفكير غير الفعّال	Ineffective thinking
التفكير المتقارب	Convergent thinking	التفكير المتباعد	Divergent thinking
التفكير الناقد	Critical thinking	التفكير الإبداعي	Creative thinking
التفكير المُنتج	Productive thinking	التفكير المنطقي	Logical thinking
التفكير الاستقرائي	Inductive thinking	التفكير الاستنباطي	Deductive thinking
التفكير الجانبي	Lateral thinking	التفكير الرأسي	Vertical thinking
التفكير الشامل	Holistic thinking	التفكير التحليلي	Analytic thinking
التفكير التأملي	Reflective thinking	التفكير المُتسرع	Impulsive thinking
التفكير المجرد	Abstract thinking	التفكير المحسوس	Concrete thinking
التفكير العملي	Practical thinking	التفكير العلمي	Scientific thinking
التفكير الرياضي	Mathematical thinking	التفكير اللفظي	Verbal thinking
التفكير المعرفي	Cognitive thinking	التفكير فوق المعرفي	Meta cognitive

(جروان ،١٩٩٩،ص٣٤)

❖ التصنيف الذي أورده (عبد الهادي وآخرون ٢٠٠٣) الذي يتكون من نمطين رئيسين يتفرع منهما أنماط فرعية هي :

١. نمط التفكير السطحي : يتكون هذا النمط من ثلاثة أنماط فرعيه هي :

- النمط الاجتراري : وهذا لا يتطلب جهداً من الفرد ، بل يتطلب منه إعادة لما هو موجود، بمعنى ان يقوم الفرد بإعادة ما موجود كما هو .
- النمط التقليدي : وهو عبارة عن تقليد أنموذج معين من دون الإبداع ، أو التحديث فيه .
- نمط مهارة حل المشكلات السهلة :وهو عبارة عن نشاط يوجه بصورة مباشرة نحو الموقف ، أو المشكلة ، ولا تكون الحلول المُتوصل إليها إبداعية .

٢. نمط التفكير المتعمق : إن المتتبع للدراسات في مجال التفكير ، يجد أن هناك أنماطاً كثيرة ، ومتعددة تنتمي إلى هذا النوع من التفكير هي:

التفكير المعرفي	التفكير المنطقي
التفكير فوق المعرفي	التفكير الاستنباطي
التفكير الفعّال	التفكير التحليلي
التفكير المتقارب	التفكير الرأسي
التفكير الشامل	التفكير اللفظي
التفكير المجرد	التفكير المبدع
التفكير العملي	التفكير التأملي
التفكير العلمي	التفكير الرياضي

(عبد الهادي وآخرون ،٢٠٠٣ ،ص٧١-٧٣)

- **التفكير الإبداعي Creative thinking**

أصبح من المتفق عليه إلى حد كبير الآن بين المفكرين ان الفروق بين الأمم المتقدمة والأمم المتخلفة ، أو النامية هي فروق في مدى امتلاك هذه الأمم ، أو عدم امتلاكها العقول المبدعة ، فقد أصبح الإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم شعب من الشعوب ، أو تخلف شعب آخر ، ووقوفه عند حافة الهاوية ، و الإبداع مفهوم واسع يمتد من الاختراعات ، والاكتشافات العلمية ، إلى التجديد الأصيل على مستوى العلاقات الإنسانية ، والإبداع في أساسه نشاط إنساني يتسم بالوعي الذي يخرج ، ويتعالى عن الوعي الذي يمارسه غير المبدعين في أي مجال من المجالات .

فالإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترتقي بالعمليات العقلية لتؤدي إلى إنتاج أصيل ومفيد سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع ،

(جروان ،٢٠٠٢ ،ص ٢٣)

ويعرف فيلد هوسن (Feld hosen1989)الإبداع " إنه القدرة على التفكير في عدد كبير من الأفكار بشكل صادق وفريد وأصيل وتطويرها وتوسيعها وصياغتها بشكل جديد لم يكن موجوداً من قبل لتترجم هذه الأفكار في شكل من التواصل والتعبيرات بشكل يساعد الآخرين على فهمها واستعمالها في حياتهم".

(Hosen , 1989,p11)

والابداع من مفاهيم علم النفس المعرفي يشتمل على استعدادات معرفية وخصائص انفعالية تتفاعل مع المتغيرات البيئية لتعطي نتاجاً غير عادي نظراً لأهميته وفائدته وتلبيته حاجات قائمة وهو مصطلح يشير إلى الأفراد الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك الذي يشمل الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتصميم وتركيب الأشياء ، ويمكن القول ان التفكير الإبداعي يُعد فئة خاصة من سلوك حل المشكلة ولا يختلف عن غيره من أنماط التفكير إلا في نوع التأهب والإعداد الذي يتلقاه الفرد وخاصة حين يتطلب توافر شرط الجدة في الإنتاج، وتفيد الجدة في تحديد معنى

التفكير الإبداعي بشرط استعماله في بعدين: الإنتاج والعملية ،أي إن العلاقة بين جدة الإنتاج الإبداعي والعملية الإبداعية تتخذ إحدى الصور الآتية:

- جدة الإنتاج وجدة العملية:. وهو أرقى صور التفكير الإبداعي.
- جدة الإنتاج وعدم جدة العملية: فمثلا قد يتوصل الباحث إلى إنتاج مادة جديدة مثل مادة البلاستك ولكن بأساليب معروفة لدى المتخصص.
- عدم جدة الإنتاج وجدة العملية:. مثل طالب كلية الهندسة الذي يتوصل إلى الحل الذي توصل إليه اقليدس من قبله دون أن يعرف ذلك .
- عدم جدة الإنتاج وعدم جدة العملية،وهذا لا ينتمي للعملية الإبداعية.

(غانم،١٩٩٥، ص ٢٢٢)

والإبداع له مستويات عديدة على حسب نوع النتاج الذي ينتجه الإنسان ، وقد صنف تايلور (Taylor1959) القدرة الإبداعية إلى خمسة مستويات هي:

١- الإبداع التعبيري(Expressive): ويعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها ، ومثال هذا النوع من الإبداع الرسومات العفوية للأطفال .

٢- الإبداع المنتج أو التقني (productive/Technical): ويشير إلى البراعة في التوصل إلى نتائج من الطراز الأول دونما شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج .ومثال ذلك تطوير آله موسيقية معروفة ،أو لوحة فنية ،أو مسرحية شعرية.

٣- الإبداع الابتكاري (Inventive): ويشير إلى البراعة في استعمال المواد لتطوير استعمالات جديدة لها من دون ان يمثل ذلك إسهاما جوهريا في تقديم أفكار أو معارف أساسية جديدة .

٤- الإبداع التجديدي (Innovative) : ويشير إلى القدرة على اختراق قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة وتقديم منطلقات وأفكار جديدة كتلك التي قدمها يونج وآدلر في نظريتهما المبنية على نظرية فرويد،أو ما قدمه كوبرنيكس (Copernicus) من إضافات جوهرية في توسيعه نظرية بطليموس في علم الفلك وإعادة تفسيرها.

٥-الإبداع التخيلي (Imaginative): وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً، و يظهر ذلك في أعمال أينشتاين (Einstein)وفرويد (Freud)في العلوم وبيكاسو(Picasso)ورايت(wright)في الفنون. (جروان ، ٢٠٠٤، ص٨٠-٨١)

وبناء على ما تقدم ، فان التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حلول ، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية ، والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية ، وانفعالية ، وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة تميزها مهارات متعددة حاول الباحثون قياسها هي : (جروان ،١٩٩٩،ص٨٢)

١. الطلاقة (fluency)

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها،وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع و تقسم الطلاقة على أنواع منها:

-**الطلاقة اللفظية:** وهي القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المعاني الصحيحة مثلاً أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف (م)وتنتهي بحرف (م).

-**الطلاقة التعبيرية:** وهي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين ،وصياغة الأفكار بشكل سليم والمقصود بذلك التعبير عن أفكار معينة بجمل مختلفة لها المعنى نفسه، أو قول جملة مكونة من عدة كلمات تبدأ بحرف معين.

-**الطلاقة الفكرية:** وهي القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد بغض النظر عن نوع هذه الأفكار ومستواها ،ونعني بها القدرة على تسمية بعض الأشياء التي تنتمي إلى صنف معين.

-**طلاقة التداعي** : وهي القدرة على أنتاج عدد كبير من الألفاظ المنتظمة بمعنى الموضوع مثلاً كتابة كلمات شبيهة في المعنى لكلمة محددة مثل جريدة...صحيفة..الخ.

-**طلاقة الأشكال** :وهي القدرة على الرسم السري لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وصفي أو بصري.(شتيل ، ١٩٩٥،ص٣٦٩)

٢. المرونة (Flexibility)

وتعني القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادةً ، وتوجيه مسار التفكير ،أو تحويله مع تغير المثير، أو متطلبات الموقف . تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد به القدرة على توليد أفكار متنوعة وليست تقليدية بحيث تحول التفكير حسب متطلبات الموقف . وتتخذ المرونة مظهرين هما:

أ- المرونة التلقائية : وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف معين .

ب-المرونة التكيفية : وهي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر عن طريقها إلى حل المشكلة المحددة.

٣. الأصالة Originality

وتعني الجدة أو الانفراد بالأفكار، أي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها، ولهذا كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها ، وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع ، والتفكير الإبداعي ، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النتائج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع .

٤. الإفاضة Elaboration

وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ، ومتنوعة لفكرة ، أو حل لمشكلة ، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها ، وإغنائها .

٥. الحساسية لحل المشكلات Sensitivity to problem

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات ، أو حاجات ، أو عناصر ضعف في البيئة ،أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف ،(جروان ،١٩٩٩ ،ص ٨٤-٨٥)

وعلى الرغم من تنوع الاتجاهات حول ما يعنيه تعبير العملية الإبداعية ، الا ان هناك اتفاق على المراحل التي تمر بها هذه العملية ، اذ يقسمها العلماء على أربع مراحل هي :

١. مرحلة التحضير أو الإعداد:

وتعني الخلفية المعرفية الشاملة الواسعة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد، وفسرها(جوردن ،**Gordon**) بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه .

٢. مرحلة الاحتضان:

وفسرها جيلفورد بأنها حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد للقيام بالعمل والبحث عن الحلول ، وأشار تورانس إلى مرحلة الاحتضان بأنها أصعب مراحل العملية الإبداعية. (المعايطة والبواليز،٢٠٠٠،ص١٧٣)

٣. مرحلة الإشراق :

وتوصف بأنها مرحلة العمل الدقيق الحاسم للعقل في عملية الخلق ، وهي تتضمن انبثاق ومضة الإبداع ، أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي إلى حل المشكلة .

٤. مرحلة التحقق:

وتتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة ، وبناء الفكرة العامة في الفن وتفصيلها. (عيسى ، ١٩٩٠ ، ص٣٧)

دراسات سابقة

أولاً : دراسات عربية:

١. دراسة السليمان (٢٠٠٢) :

(أثر برنامج قائم على استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي)

أجريت هذه الدراسة في البحرين وكانت تهدف إلى:

تعرف أثر استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين .

، ولتحقيق أهداف الدراسة وضعت الباحثة الفرضيتين الآتيتين :

- يؤدي برنامج التدريس باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تنمية الفهم القرائي.
- يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي إلى احتفاظ التلميذات بالمعلومات عند أداء اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي القرائي.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذة تم تقسيمهن على مجموعتين، مجموعة تجريبية تشتمل على(١٢) تلميذة ومجموعة ضابطة تشتمل على(١١) تلميذة،

أما أدوات الدراسة فقد استعملت الباحثة : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن/ إعداد فتحية عبد الرزاق(١٩٩٩) واختبار المعلومات السابقة لمهارات الفهم القرائي والاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي واختبار مهارة الفهم القرائي باستعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي و البعدي ومقياس مهارات الوعي القرائي باستعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة الذي قدمه باريس .

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)

وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة الآتية :

التنبؤ ، والمعاني الرئيسة ، والمعاني الضمنية ، والفكرة الرئيسة، والتلخيص ، وذلك لمنفعة التطبيق البعدي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبليّ والبعدي في إستراتيجية التقويم لدى المجموعة التجريبية .
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي في المقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي المهارات الآتية : التخطيط ، التنظيم ، المعرفة المشروطة ، وذلك لمنفعة التطبيق البعدي
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقويم لدى المجموعة التجريبية ،
- لا يوجد فرق ذو دلالة في استعمال الاستراتيجيات الآتية: التقويم والمعاني الرئيسة والفكرة الرئيسة والتلخيص ، في اختبار الفهم القرائي فيما عدا إستراتيجيتي التنبؤ والمعنى الضمني إذ ظهرت دلالة إحصائية لمنفعة المجموعة التجريبية ،
- لا يوجد فرق ذو دلالة دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والمتابعة في مقياس مهارات الوعي القرائي الآتية: التقويم والتنظيم والمعروفة المشروطة ، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي في حين ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) في مهارة التخطيط وذلك لمنفعة المجموعة التجريبية

(السليمان ، ٢٠٠٢)

٢. دراسة الجبوري(٢٠٠٤)

(أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكانت تهدف إلى :

- تعرف أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.

- تعرف أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع العام.

و لتحقيق هدف الدراسة وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالعصف الذهني ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية الذين يدرسون بالعصف الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا بالعصف الذهني .

وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الرابع العام في محافظة بغداد بواقع (٢٥) طالباً في كل مجموعة .

أعد الباحث اختباراً تحصلياً لقياس تحصيل المجموعتين ، واعتمد اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله .

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية: (معادلة ألفا كرونباخ ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوة التمييز ، وفعالية البدائل الخاطئة، ومربع كاي، والاختبار التائي).

و قد أظهرت نتائج الدراسة:

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لمادة الأدب والنصوص لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمنفعة طلاب المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بالآتي:

- اعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة المرحلة الإعدادية

- تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال أسلوب العصف الذهني في تدريس المادة . (**الجبوري، ٢٠٠٤**)

٣. دراسة الدليمي(٢٠٠٥)

(أثر العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء).

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكانت تهدف إلى معرفة :

أثر العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء.

لغرض التحقق من هدفي الدراسة وضع الباحث الفرضيات الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الأحياء بالطريقة الاعتيادية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء بطريقة العصف الذهني .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء بطريقة العصف الذهني ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء بطريقة العصف الذهني ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي

وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبا من طلاب الصف الرابع العام في محافظة نينوى ، تم توزيعهم بين مجموعة تجريبية مكونة من (٢٧) طالبا وأخرى ضابطة مكونة من (٢٧) طالبا

أعد الباحث اختباراً تحصلياً لقياس تحصيل المجموعتين ، واعتمد اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لتورانس .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:((الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان– براون ، ومعادلة معمل الصعوبة ، ومعادلة تميز الفقرة ، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين).

وأظهرت نتائج الدراسة :

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي ، ضمن المجموعة الضابطة ، لمنفعة الاختبار البعدي .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي ، ضمن المجموعة التجريبية ، لمنفعة الاختبار البعدي .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة في التفكير الإبداعي ، لمنفعة المجموعة التجريبية .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي ، لمنفعة المجموعة التجريبية .

(الدليمي، ٢٠٠٥)

٤. دراسة العابدي (٢٠٠٧)

(أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكانت تهدف إلى :

- معرفة أثر طريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي
- معرفة أثر طريقة التنقيب الحواري في التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي .

- معرفة أثر طريقة التنقيب الحواري في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي

ولتحقيق أهداف الدراسة وضع الباحث الفرضيات الآتية:

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بطريقة التنقيب الحواري و متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار حفظ النصوص الأدبية .
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بطريقة التنقيب الحواري و متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار التذوق الأدبي .
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بطريقة التنقيب الحواري و متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي

تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي تم اختيارهم عشوائياً من مدرستين تابعتين للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء

أعد الباحث ثلاث أدوات ، واحدة لقياس حفظ النصوص الأدبية ، والثانية لقياس التذوق الأدبي ، والثالثة لقياس قدرات التفكير الإبداعي ، وقد اعتمد الباحث مقياساً جاهزاً لقياس التفكير الإبداعي وهو مقياس (سيد خير الله) .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:(الاختبار التائي، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وتحليل التباين الثنائي ، واختبار شيفيه ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل التمييز ، وفعالية البدائل الخاطئة)

وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار حفظ النصوص الأدبية .
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي .

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي .

(العابدي ، ٢٠٠٧)

٥. دراسة حسين (٢٠٠٨)

(أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص).

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكانت تهدف إلى :

- تعرف أثر برنامج الكورت في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.
- تعرف أثر برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام.

و لتحقيق هدفي الدراسة وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي للطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص ببرنامج الكورت ، ودرجات التفكير الإبداعي للطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية.
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص ببرنامج الكورت ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية.

وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبة من طالبات الصف الرابع العام في محافظة بابل ، تم توزيعهم بين مجموعة تجريبية مكونة من (٤١) طالبة وأخرى ضابطة مكونة من (٤٠) طالبة

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل المجموعتين ، واعتمدت اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لسيد خير الله

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل الصعوبة ، ومعامل قوة التمييز ، وفعالية البدائل الخاطئة، ومربع كاي، والاختبار التائي).

وأظهرت النتائج ما يأتي:

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لمادة الأدب والنصوص لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لمنفعة طالبات المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بالآتي:

- إطلاع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على خطوات استعمال برنامج الكورت.
- تنظيم دورات تدريبية على برنامج الكورت للاستفادة منه وتطبيقة في تدريس اللغة العربية. (**حسين، ٢٠٠٨**)

٦.دراسة الوحيدي (٢٠٠٨)

(أثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ، ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن)

أجريت هذه الدراسة في الأردن وكانت تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل هناك اختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى نوع الإستراتيجية(القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، والاعتيادية)؟
- هل هناك تفاعل بين الإستراتيجية والجنس في تنمية الاستيعاب القرائي؟
- هل هناك اختلاف في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى نوع الإستراتيجية (القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ، والاعتيادية)؟
- هل هناك تفاعل بين الإستراتيجية والجنس في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي موزعين على أربع شعب .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للاستيعاب القرائي ، واختارت نصاً لقياس التعبير الكتابي واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:(تحليل التباين المشترك الثنائي ، واختبارات بعدية للكشف عن اتجاه الفروق).

وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس ، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس ، لمنفعة الإناث.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجية التدريس ، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس ، لمنفعة الإناث.

(الوحيدي ، ٢٠٠٨)

ثانياُ: دراسات أجنبية:

١. **دراسة فيرو** (Fireo , 1993) :

(دور المهارات ما وراء المعرفية للوعي والتنظيم في تدعيم الحل العلمي للمشكلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة).

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت تهدف إلى :

تقصي العمليات ما وراء المعرفية للوعي والتنظيم في الحل العلمي للمشكلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة . وقد وضع الباحث فرضيتين إعتماداً على نظريات ما وراء المعرفة والتطور المعرفي وهما :

- أن الطلبة المحفزين للمشاركة في التأمل الجماعي يظهرون ويلاحظون عدداً أكبر من السلوكيات ما وراء المعرفية .
- ان هذه الزيادة في النشاط ما وراء المعرفي تسهل تطور مهارات العمليات المتكاملة لدى الطلبة.

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالبا في الصف السابع توزعوا على (١٢) شعبة يدرسهم (٣) ثلاثة من مدرسي العلوم بواقع (٤) شعب لكل مدرس.

وتم قياس التحصيل في مهارات المعالجة العلمية المتكاملة بوساطة إختبارات [Test of Integrated Process Skills (TIPS)] . وهذه الاختبارات استعملت قبلياً في حين استعمل الـ (TIPSII) اختباراً بعدياً.

إما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث فقد استعمل (T-test).

وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- ان التدريب ما وراء المعرفي قد زاد من عدد سلوكيات ما وراء المعرفة الظاهرة ،
- ان المجموعات الخمس جميعها قد أظهرت زيادة دالة في التحصيل مقياساً باختبارات (TIPS).

(Fireo , 1993)

٢. **دراسة إلوار** (Elawar 1995) :

(تأثيرات تدريس ما وراء المعرفة لذوي التحصيل المنخفض في مشكلات الرياضيات).

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تهدف إلى :

الكشف عن أثر تدريس ما وراء المعرفة في حل المشكلات في مادة الرياضيات . وتكونت العينة من (٤٦٣) طالبا في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث الى الصف الثامن في مدرستين ابتدائيتين، وقد شملت العينة مجموعتين تجريبية وضابطة تشمل كل منهما صفاً واحداً من كل مستوى ، وبذلك تتكون كل مجموعة فيها من الصفوف الستة المشمولة بالدراسة ، إذ تخضع المجموعة التجريبية فيها لتدريس ما وراء المعرفة . وقد نظم المدرسون دروسهم في الصفوف التجريبية في ثلاث مراحل (المناقشة التمهيدية) (العمل المستقل) (الملخص). في حين أتبع المدرسون في صفوف المجموعة الضابطة المنهج التقليدي لتدريس الرياضيات وهو (إعطاء المحاضرة) (التركيز على الطلبة الذين يعطون الإجابة الصحيحة) (وعدم إشراك الطلبة).

وقد طبق اختبار قبلي واختبار بعدي للإنجاز في مادة الرياضيات وقيس الانجاز عن طريق مقياس يتألف من (٢٠) مشكلة لكل مستوى من المرحلة الابتدائية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة في الصفوف التي درست بمدخل ما وراء المعرفة لحل المشكلات كانوا أكثر نجاحاً من نظرائهم في صفوف المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية

.(Elawar , 1995)

٣. دراسة تروت(Torut 1995)

(العلاقة ما بين الوعي بالإستراتيجيات ما وراء المعرفية واستيعاب الطلبة التايلنديين للقراءة باللغة الإنكليزية)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكانت تهدف إلى:

تحديد العلاقة ما بين الوعي بالإستراتيجيات ما وراء المعرفية واستيعاب الطلبة التايلنديين للقراءة باللغة الإنكليزية من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي:

- هل هناك دلالة إحصائية تبرر نسبة التباين في درجات استيعاب القراءة باللغة الإنكليزية من خلال تجمع خطي مكون من سبع فئات فرعية من الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية ؟
- ما مدى إسهام كل فئة فرعية من الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية بالفئات الفرعية الستة الأخرى بدرجات الاستيعاب في أثناء القراءة باللغة الإنكليزية ؟
- ما اثر كل من المرحلة الدراسية وبرنامج الدراسة والقدرة على القراءة في الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية ؟ .

وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٨) طالبا في ثانوية تايلندية ومن المسجلين في صفوف (EFI) للعلوم والآداب لثلاث مدارس ثانوية مختلفة من منطقة (شاينغامي Chaingami) بتايلندا في أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٥ . وتم تصنيف أفراد العينة على ثلاث فئات بحسب مستوى القدرة على القراءة (عال، متوسط ، ضعيف) بالاعتماد على درجاتهم في(اختبار كلوز) المكون من (٢٤٣) كلمة .

استعملت استبانة الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية مؤلفة من (٢٩) فقرة . استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:(تحليل التباين العاملي ،وتحليلات الانحدار المتعدد)

وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة بين الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية والاستيعاب في أثناء القراءة باللغة الإنكليزية

- ليست للفروق في مستويات المرحلة الدراسية وبرنامج الدراسة ومستويات القدرة على القراءة اثر في درجة الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية لدى المتعلمين التايلنديين في المدارس الثانوية

(Torut,1995)

٤. دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) :

(التدريب المعرفي – ما وراء المعرفي في حل المشكلة ضمن بيئة لوكو).

أجريت هذه الدراسة في بريطانيا وكانت تهدف إلى:

- موازنة نتائج الانجاز للطلبة الذين تعلموا عمل رسوم بيانية ضمن بيئة (Logo) . هي لغة مبسطة للأطفال في الحاسوب . المعتمدة على حل المشكلات التي كانت أما متضمنة مع التدريب ما وراء المعرفي أو بدونه
- تعرف الاختراقات في السلوكيات المعرفية – ما وراء المعرفية تحت الظروف المختلفة.

وتكونت العينة من (٦٨) طالبا درسوا الحاسوب . منهم (٣٤) طالباً مجموعة تجريبية و (٣٤) طالباً مجموعة ضابطة.

وأختبر كل الطلبة في بداية الدراسة ونهايتها في اختبار عمل الرسوم البيانية فضلاً عن أجراء مقابلة للطلبة في نهاية الدراسة لتقدير سلوكياتهم المعرفية وما وراء المعرفية . و تعرض الطلبة لاختبار المصفوفات المتقدمة لرافن (Raven Advanced Matrices Examination) ، واختبار تفسير الرسوم البيانية.

أظهرت نتائج الدراسة

- عدم وجود فرق بين المجموعات على المقاييس كلها ما قبل المعالجة ، إلا أن الطلبة الذين تعرضوا للمعالجة ما وراء المعرفية نفذوا الرسوم البيانية بنمو أفضل من نظرائهم الذين تعرضوا إلى مثل هذه المعالجة .
- وجود تأثيرات ايجابية للتدريب ما وراء المعرفي في معالجة المعلومات والتفاعل .(Kramarski & Mevarch , 1997)

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة ، سيعقد الباحث موازنة بينها من جهة وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى وعلى النحو الآتي :

١. أماكن إجراء الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها ، فمنها ما أجري في العراق ، وهي دراسة الجبوري(٢٠٠٤) ، ودراسة الدليمي(٢٠٠٥) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٧) ، ودراسة حسين (٢٠٠٨) ، وكذلك الدراسة الحالية اجريت في العراق. اما دراسة السليمان (٢٠٠٢) فقد اجريت في البحرين، و دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) في الأردن، و دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) في بريطانيا ، ودراسة فيرو (Fireo , 1993) ، ودراسة إلوار (Elawar 1995)، ودراسة تروت(Torut 1995) في الولايات المتحدة الأمريكية.

٢.الأهداف :

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة السليمان (٢٠٠٢) إلى تعرف أثر استعمال برنامج القراءة القائم على استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي وهدفت دراسة الجبوري(٢٠٠٤) إلى تعرف أثر العصف الذهني في التحصيل و في تنمية التفكير الابتكاري ، وهدفت دراسة الدليمي(٢٠٠٥) إلى تعرف أثر العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي ، وهدفت دراسة العابدي (٢٠٠٧) إلى تعرف أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي ، وهدفت دراسة حسين (٢٠٠٨) إلى تعرف أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي ، وهدفت دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) إلى تعرف أثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ، ومهارات التعبير الكتابي .

وهدفت دراسة دراسة فيرو (Fireo , 1993) إلى تقصي العمليات ما وراء المعرفية للوعي والتنظيم في الحل العلمي للمشكلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وهدفت دراسة

دراسة إلوار (Elawar 1995) إلى الكشف عن أثر تدريس ما وراء المعرفة في حل المشكلات في مادة الرياضيات ، هدفت دراسة دراسة تروت(Torut 1995) إلى تحديد العلاقة ما بين الوعي بالإستراتيجيات ما وراء المعرفية واستيعاب الطلبة ، وهدفت دراسة دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) إلى موازنة نتائج الانجاز للطلبة الذين تعلموا عمل رسوم بيانية ضمن بيئة (Logo) المعتمدة على حل المشكلات التي كانت متضمنة مع التدريب على ما وراء المعرفي أو بدونه .

أما الدراسة الحالية فهدفت إلى تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء و تنمية التفكير الإبداعي .

٣. المنهجية :

تباينت منهجية الدراسات السابقة بتباين أهدافها، ، فقد كانت دراسة السليمان (٢٠٠٢) ودراسة الجبوري(٢٠٠٤)، ودراسة الدليمي(٢٠٠٥)، ودراسة العابدي (٢٠٠٧)، ودراسة حسين (٢٠٠٨) ودراسة الوحيدي (٢٠٠٨)، ودراسة فيرو (Fireo , 1993) ، ودراسة إلوار (Elawar1995)، ودراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) ضمن المنهج التجريبي، وكذلك الدراسة الحالية منهجها تجريبي اما دراسة تروت(Torut 1995) فقد كانت ضمن المهج الوصفي

٤. العينة :

- **حجم العينة :**

تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة ، فكانت (٣٢) طالبا في دراسة السليمان (٢٠٠٢)، و(٥١) طالبا في دراسة الجبوري(٢٠٠٤) ، و(٢٤) طالبا في دراسة الدليمي(٢٠٠٥) ، و(١١٧) طالبا في دراسة العابدي (٢٠٠٧) ، و(٨١) طالبة في دراسة حسين (٢٠٠٨) و(١٦٢) طالبا في دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) ، و(٢٤٢) طالبا في دراسة فيرو (Fireo 1993) ، و(٤٦٣) طالبا في دراسة إلوار (Elawar 1995)، و (٤٦٨) طالبا في دراسة تروت(Torut 1995) و(٦٨) طالبا في دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) ،أما الدراسة الحالية فقد تكونت من (٦٧) طالبة

- **المرحلة الدراسية :**

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات ، فقد طبقت دراسة السليمان (٢٠٠٢)، ودراسة الوحيدي (٢٠٠٨) ، ودراسة إلوار (Elawar1995)، ودراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) في المرحلة الابتدائية ، وطبقت دراسة فيرو (Fireo , 1993) في المرحلة المتوسطة ، اما دراسة الجبوري (٢٠٠٤) ،ودراسة الدليمي (٢٠٠٥) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٧) ، ودراسة حسين(٢٠٠٨) فقد طبقت في المرحلة الاعدادية ، وكذلك الدراسة الحالية طبقت في المرحلة الإعدادية ، اما دراسة تروت(Torut 1995) فقد طبقت في المرحلة الثانوية .

- **الجنس**

تناولت بعض الدراسات كلا الجنسين، و دراسات أخرى تناولت الذكور فقط ، و أخرى تناولت الإناث فقط ، فقد طبقت دراسة الجبوري (٢٠٠٤) ، و دراسة الدليمي (٢٠٠٥) ، و دراسة إلوار (Elawar1995)، و دراسة تروت(Torut 1995)، ودراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) على الذكور فقط، أما دراسة السليمان (٢٠٠٢) و دراسة حسين (٢٠٠٨)فقد طبقتا على الإناث فقط، وكذلك الدراسة الحالية فقد طبقت على الإناث فقط، اما دراسة العابدي (٢٠٠٧) ، ودراسة الوحيدي (٢٠٠٨) ،و دراسة فيرو (Firow1993) فقد طبقت على كلا الجنسين .

٥. **الأدوات المستعملة :**

تباينت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة بتباين أهداف هذه الدراسات ، فقد أعتمدت دراسة السليمان (٢٠٠٢) أختبار رافن ، و اختبار الفهم القرائي ، و مقياس مهارات الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة ،و اعتمدت دراسة الجبوري (٢٠٠٤) ، و دراسة الدليمي (٢٠٠٥) ، و دراسة حسين (٢٠٠٨) اختبارا تحصيليا ، واختبار التفكير الإبداعي أما دراسة العابدي (٢٠٠٧) فقد اعتمدت مقياس حفظ النصوص ، و مقياس التذوق الأدبي ، واختبار التفكير الإبداعي ،واعتمدت دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) اختبارا تحصيلياً لقياس الفهم القرائي ، واعتمدت دراسة فيرو (Firow1993) اختبارات TIPS ، واعتمدت دراسة إلوار

(Elawar1995) مقياسا لقياس الانجاز ، واعتمدت دراسة تروت(Torut 1995) استبانة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة ، أما دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) فقد اعتمدت اختبار عمل الرسوم ، المقابلة ، أما الدراسة الحالية فسوف تعتمد بناء اختبار لقياس الفهم القرائي في ضوء نص مختار ، واختبار التفكير الإبداعي.

٦. الوسائل الإحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية ، فقد استعملت دراسة السليمان (٢٠٠٢) معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واستعملت دراسة الجبوري (٢٠٠٤) معادلة ألفا كرونباخ ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوة التمييز ، وفعالية البدائل الخاطئة، ومربع كاي، والاختبار التائي ، واستعملت دراسة الدليمي (٢٠٠٥) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،و معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان–براون ، و معامل الصعوبة ، ومعامل تمييز الفقرة ، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، واستعملت دراسة العابدي (٢٠٠٧) الاختبار التائي، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وتحليل التباين الثنائي ، واختبار شيفيه ،و معامل الصعوبة ، ومعامل التمييز ،ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، واستعملت دراسة حسين (٢٠٠٨) معامل الصعوبة ، ومعامل قوة التمييز ، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، ومربع كاي، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اما دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) فقد استعملت تحليل التباين المشترك الثنائي ، واختبارات بعدية للكشف عن اتجاه الفروق ، واستعملت دراسة فيرو (Firow1993) T–test لعينتين مستقلتين ، واستعملت دراسة و تروت(Torut 1995) تحليل التباين العاملي وتحليلات الانحدار المتعدد، في حين لم تشر دراسة إلوار (Elawar1995) ، و دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) إلى الوسائل الاحصائية المستعملة فيها ،أما الدراسة الحالية فسوف تستعمل الوسائل الاحصائية المناسبة

٧. النتائج:

تباينت النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة بتباين أهدافها ، فقد توصلت دراسة السليمان (٢٠٠٢) إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارة الفهم القرائي على المجموعة الضابطة ، وتوصلت دراسة الجبوري (٢٠٠٤) ، و دراسة الدليمي (٢٠٠٥) ، و دراسة حسين (٢٠٠٨) إلى ان هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل،والتفكير الإبداعي ولمنفعة المجموعة التجريبية، ، أما دراسة العابدي (٢٠٠٧) فقد توصلت إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في حفظ النصوص الأدبية ، و التذوق الأدبي ، في حين لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي، اما دراسة الوحيدي (٢٠٠٨) فقد توصلت إلى وجود فرق في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس ، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، وكذلك توصلت إلى وجود فرق في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس ، لمنفعة الإناث، ووجود فرق في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجية التدريس ، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، ووجود فرق في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس ، لمنفعة الإناث ، وتوصلت دراسة فيرو (Firow1993) إلى ان التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد زاد من عدد سلوكيات ما وراء المعرفة الظاهرة، وتوصلت دراسة إلوار (Elawar1995) إلى أن الطلبة في الصفوف التي درست بمدخل ما وراء المعرفة لحل المشكلات كانوا أكثر نجاحاً من نظرائهم في صفوف المجموعة الضابطة، وتوصلت دراسة تروت(Torut 1995) إلى انه لا توجد علاقة بين الوعي بالإستراتيجية ما وراء المعرفية والاستيعاب في أثناء القراءة باللغة الإنكليزية ، وتوصلت دراسة كرامارسكي وميفرج (Kramarski & Mevarech 1997) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا للمعالجة ما وراء المعرفية نفذوا الرسوم البيانية بنمو أفضل من نظراتهم الذين تعرضوا الى مثل هذه المعالجة، أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى أن

هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي ،والتفكير الإبداعي ولمنفعة المجموعة التجريبية

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من إطلاعه على الدراسات السابقة ، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية :

- تحديد مشكلة الدراسة الحالية وهدفها .
- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي .
- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات .
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية .
- الإطلاع على اختبارات فهم المقروء .
- اختيار اختبار التفكير الإبداعي.
- تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها .

أولاً- التصميم التجريبي Experimental Design

التصميم التجريبي يعني وضع خطة تجريبية ، يروم الباحث بها تحقيق فرضية ،أو رفضها ، وقياس مدى التغير الذي يطرأ على أحد المتغيرات نتيجة لتغير مدى مؤثر ما ، وهذا يعني أنَّ التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة التي تمثل تغييراً مقصوداً يحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة التي يراد بحثها،(داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٤-٢٥٦) وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم التجريبي المختار الذي تتجلى فائدته في انه يذلل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي التي يحصل عليها بعد إجراء تجربته .(فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص ٩٦)

يُعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يستطيع الباحث بوساطتها جمع المعلومات اللازمة ،وضبط العوامل ،أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات.

ومن المعروف أن التربية بحكم طبيعة الظواهر التي تعالجها لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حدّ الكمال في الضبط ، لذا تظل عملية الضبط في البحوث التربوية جزئية مهما اتخذ فيها من إجراءات ؛ لذلك اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات بحثه فجاء التصميم على ما مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة تجريبية	استراتيجيات ما وراء المعرفة	فهم المقروء و التفكير الإبداعي	اختبار فهم المقروء و التفكير الإبداعي
المجموعة ضابطة	ــــــــــــــــ		
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار فهم المقروء و اختبار التفكير الإبداعي			

يتضح من هذا التصميم ، أن الباحث استعمل مجموعتين ، إحداهما تجريبية تعرّض للمتغير المستقل (استراتيجيات ما وراء المعرفة)، والأخرى ضابطة لا تعرّض له ، ومن ثم يجري اختباراً نهائياً للمجموعتين في الفهم القرائي ، والتفكير الإبداعي ، ويحسب الفرق بين نتائج المجموعتين .

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

١- مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ م التي تشتمل على شعبتين فأكثر ، لذا زار الباحث المديرية العامة لتربية بابل ، بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل – كلية التربية / صفي الدين الحلي (ملحق ١) لمعرفة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات التابعة لها ، و جدول(٢) يبين ذلك

جدول (٢)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل

ت	المدرسة	العنوان
١	ثانوية الباقر	قرية كويخات
٢	ثانوية شط العرب	حي الجزائر
٣	ثانوية دجلة	قرية وردية خارج
٤	ثانوية الجنائن	قرية الطهمازية
٥	ثانوية الحلة	حي بابل
٦	ثانوية الحوراء	حي الأساتذة
٧	ثانوية بنت الهدى	حي البكرلي
٨	ثانوية الصالحات	حي الشهداء
٩	ثانوية خديجة الكبرى	حي الأكرمين
١٠	ثانوية الوائلي	حي الخسروية
١١	ثانوية الزرقاء	حي شُبر
١٢	ثانوية الفضائل	حي الشهداء
١٣	ثانوية الشموس	حي الضباط

١٤	ثانوية فلسطين	قرية عنانة
١٥	ثانوية النجوم	حي المهندسين
١٦	ثانوية التحرير	حي الخسروية
١٧	ثانوية سكينة بنت الحسين	حي العسكري
١٨	ثانوية الحلة للمتميزات	حي بابل
١٩	إعدادية الثورة	حي ١٧ تموز
٢٠	إعدادية طليطلة	نادر الثانية
٢١	إعدادية أم البنين	العمارات السكنية
٢٢	إعدادية الطليعة	حي المرتضى
٢٣	إعدادية الخنساء	شارع ٤٠

يظهر من الجدول (٢) أن عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات ٢٣ مدرسة ، ثمان عشرة مدرسة ثانوية ، و خمس مدارس إعدادية.

٢- عينة البحث

عينة الدراسة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيارها بأساليب مختلفة ، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي ، وتحقق أغراض البحث ، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكاملة ، لذا تتقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي :

أ. **عينة المدارس**

اختار الباحث إعدادية الثورة للبنات بطريقة عشوائية [*] لإجراء بحثه فيها .

[*]. استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ كتب أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس ، وسحب ورقة واحدة ، فكانت الورقة التي تحمل اسم إعدادية الثورة للبنات .

ب. **عينة الطالبات**

زار الباحث إعدادية الثورة للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل (ملحق ٢) ، فوجد أنها تحوي ثلاث شعب للصف الرابع العلمي ، وهي (أ ، ب ، ج) . اختار الباحث شعبتي (أ ،ب) بطريقة عشوائية [**] لتكونا مجموعتي البحث ، فكانت شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي تُدرّس باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تُدرّس بالطريقة التقليدية ، وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	قبل الاستبعاد	المستبعدات	بعد الاستبعاد
ا	التجريبية	٣٤	١	٣٣
ب	الضابطة	٣٧	٣	٣٤
	المجموع	٧١	٤	٦٧

نلحظ من الجدول (٣) ، أن عدد طالبات عينة البحث بلغ (٧١) طالبةً ، بواقع (٣٤) طالبةً للمجموعة التجريبية ، و (٣٧) طالبةً للمجموعة الضابطة ،و بعد أن استبعد الباحث بيانات الطالبات الراسبات من المجموعتين ، وهن (١) طالبة واحدة من المجموعة التجريبية ، و (٣) طالبات من المجموعة الضابطة ، لأنهن درسن المادة نفسها ، وبقاء بياناتهن يُعد خللاً في نتائج البحث كان مجموع طالبات عينة البحث(٦٧) طالبة بواقع (٣٣) طالبة للمجموعة التجريبية ، و(٣٤) طالبة للمجموعة الضابطة .

[**]. كتب الباحث أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب ورقتين فكانت الورقتان المسحوبتان تحملان اسمي الشعبتين (أ ، ب) ، ثم وضع الباحث الورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبتين (أ ، ب) في كيس ، وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية ، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (أ) ، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب) ، فكانت المجموعة الضابطة .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من ان طالبات العينة من منطقة سكنية واحدة ، ويدرسن في مدرسة واحدة ، ومن الجنس نفسه ، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور (الملحق ٣) .

٢- التحصيل الدراسي للآباء .

٣- التحصيل الدراسي للأمهات .

٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ (الملحق ٤) .

٥- درجات الاختبار في الفهم القرائي لأغراض المكافئة (ملحق ٥)

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا من الطالبات مباشرة وذلك بتوجيه استمارة فيها المعلومات المطلوبة، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارة المدرسة ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث :

١. العمر الزمني محسوبا بالشهور :

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطالبات مجموعتي البحث ، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طالبات المجموعتين ، وعند حساب الفرق إحصائياً ، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٦٥) ، و جدول (٤) يبين ذلك .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٩٥,٢	٢١,١٦	٦٥	٠,٧٥	٢,٠٠٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٤	١٩٤,٨	٢٤,٠١				

يتضح من الجدول (٤) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية بلغ (**١٩٥,٢**) شهرا ، وتباينها(٢١,١٦) ، وان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (**١٩٤,٨**) شهرا ، وتباينها(٢٤,٠١) وان القيمة التائية المحسوبة (**٠,٧٥**) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (**٢,٠٠٠**) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء باستعمال مربع كاي(كا^{٢}) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٤) بين المجموعتين في تحصيل الآباء ، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٦	٥	٩	٧	٦	٤	٣,٢٢	٩,٤٩	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٤	٨	١٠	٧	٤	٥				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (كا٢) المحسوبة بلغت (٣,٢٢) وهي أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبدرجة حرية (٤)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء.

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمهات باستعمال مربع كاي (كا^{٢}) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٤) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات ، وجدول (٦) يبين ذلك .

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة و الجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٦	٧	٧	٥	٨	٤	١,٩٦	٩,٤٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٤	٥	٧	٩	٨	٥				

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (كا٢) المحسوبة كانت (١,٩٦) وهي اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبدرجة حرية (٤) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات.

٤. درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الثالث المتوسط

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط (الامتحان الوزاري) للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ التي حصل عليها من سجلات المدرسة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طالبات مجموعتي البحث في الصف الثالث المتوسط ، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٦٥) وجدول (٧) يبين ذلك .

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث للعام ٢٠٠٨-٢٠٠٩

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	*الجدولية*	
التجريبية	٣٣	٧٨	٩٦,٠٤	٦٥	١,٤	٢,٠٠٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٤	٧٦,٩	١٢٢,١				

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٧٨) درجة ،وتباينها (٩٦,٠٤) ، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧٦,٩) درجة، وتباينها (١٢٢,١)،وان القيمة التائية المحسوبة(١,٤) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٦٥) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

٥. درجات الاختبار في الفهم القرائي لأغراض المكافئة.

لمعرفة مستوى طالبات عينة البحث في الفهم القرائي ،أعدّ الباحث اختباراً لهذا الغرض ، تكون من (٢٥) فقرة ، ثم طُبّق الاختبار بتاريخ ١٤ / ٢ / ٢٠١٠ م ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار القبلي ، وعند حساب الفرق وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٦٥)، وجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢٠,٢	١١,٥٦	٦٥	٠,٨	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٤	١٩,٨	٢٧,٠٤				

يتضح من الجدول (٨) ، ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠,٢) ، وتباينها (١١,٥٦) ، في حين ان متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩,٨) ، وتباينها (٢٧,٠٤) ، وان القيمة التائية المحسوبة (٠,٨) ، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٦٥) ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي للفهم القرائي .

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً ، وضبط التجربة ليس بالأمر الهيّن ، إذ إنها لا تتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير آخر ، وإنما يشمل التعرّف والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي تؤثر في المتغير التابع (الزوبعي ، ومحمد، ١٩٨٣ ص٩١) ، وإذا لم يضبط الباحث هذه المتغيرات فان النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها ، وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالتها الإحصائية ، لذلك حاول الباحث ضبط المتغيرات غير التجريبية ، وأهم هذه المتغيرات هي :

١. **اختيار العينة** : حاول الباحث السيطرة على الفروق في اختيار العينة ، وذلك باختيارها عشوائياً ، وإجراء تكافؤ إحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في والعمر الزمني لطالبات المجموعتين محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط الامتحان الوزاري للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ ودرجات الاختبار القبلي في الفهم القرائي) .

٢. **الحوادث المصاحبة** : لم تتعرض طالبات المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل .

٣. **الاندثار التجريبي** : ويعني ان بعض أفراد العينة يترك مجموعته في أثناء التجربة أو ينقطع عن بعض مراحلها ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج ، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أية طالبة أو انقطاعها .

٤. **العمليات المتعلقة بالنضج** : ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لإفراد التجربة في أثناء إجرائها (الزوبعي،ومحمد، ١٩٨٣ص٩٥- ٩٨) ، ولقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز ثلاثة أشهر ، ولأن طالبات المجموعتين تعرضن للمدة نفسها ، لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة .

٥. **أداتا القياس** : استعمل الباحث اختبار الفهم القرائي ، واختبار التفكير الإبداعي لقياس الفهم القرائي لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، وتفكيرهن الإبداعي.

٦. **أثر الإجراءات التجريبية** : عمل الباحث للحدّ من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي :

أ. **المادة الدراسية** : كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي عشرة موضوعات من كتاب المطالعة للصف الرابع العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ .

ب. **القائم بالتدريس** : ان تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرس أو شخصيته ، لذلك فضّل الباحث تدريس مجموعتي البحث بنفسه لتلافي تأثير هذا المتغير .

ت. **توزيع الحصص** : اعتمد الباحث الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه ،إذ درّس الباحث حصتين في الأسبوع ، بواقع حصة واحدة لكل مجموعة ، وجدول(٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

توزيع الحصص الدراسية على مجموعتي البحث

المجموعة	الخميس
التجريبية	الحصة الأولى
الضابطة	الحصة الثانية

يتضح من الجدول (٩) ، أن الحصة الأولى من يوم الخميس للمجموعة التجريبية ، والحصة الثانية من يوم من اليوم نفسه للمجموعة الضابطة .

ث. **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي (١٠) أسابيع ، إذ بدأت التجربة بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠١٠ ، وانتهت بتاريخ ٥ / ٥ / ٢٠١٠ .

خامساً : تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي: عشرة موضوعات من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ ، وجدول(١٠) يبين ذلك.

جدول(١٠)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١	يا مدينة السلام / للشاعر نزار قباني	٢٧- ٢٩
٢	ماذا يريد الإسلام من المسلمين/د.احمد كمال أبو المجد	٣٠- ٣٣
٣	صون النفس / محمد بن إدريس الشافعي	٣٤- ٣٦
٤	مكانة القصيدة العربية/ د. عناد غزوان	٣٧- ٤١
٥	تنويمة الجياع / للشاعر محمد مهدي الجواهري	٤٥- ٤٧
٦	حول طبيعة الإنسان:العامية والتفرد/ د. علي الوردي	٤٨- ٥٢
٧	حكايات ألف ليلية وليلة	٦٦- ٧٢
٨	الكندي الفيلسوف العراقي	٧٣- ٧٦
٩	أدب الحكمة	٨١- ٨٣
١٠	رثاء واسطة العقد/للشاعر علي بن العباس الرومي	١٠٩-١١٤

سادساً : صياغة الأهداف السلوكية :

الأهداف السلوكية تعني تحديد الخطوات المسبقة المطلوب القيام بها والعمل على تحقيقها بين المدرس وطلبته في الصف، (سعادة ، ٢٠٠١ ، ص ٦١٨) وتساعد الأهداف السلوكية في تقويم الطالب بشكل محدد، إذ تصبح هذه الأهداف بمثابة المحكات التي يتم في ضوئها الحكم على أداء الطالب،و تجعل الطالب على بينة من مستواه، (أبو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥٧-٢٥٨)

وقد صاغ الباحث (١٠٢) مئة وهدفين سلوكيين اعتماداً على الأهداف العامة ، (ملحق ٨) ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ،والتطبيق، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) . وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وفي العلوم التربوية والنفسية، (ملحق ١٥) .

وبعد تحليل إجابات الخبراء قبل الباحث الأهداف كلها ، اذ كانت قيمة كاي المحسوبة اكبر من الجدولية . وبذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠٢) مئتين وهدفين سلوكيين ، بواقع (٢٩) هدفًا سلوكيًا لمستوى المعرفة ، و (٣٢) هدفًا سلوكيًا لمستوى الفهم ، و (٧) أهداف سلوكية لمستوى التطبيق،و(١٧) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل،و(٤) أهداف سلوكية لمستوى التركيب، و(١٣)هدفاً سلوكياً لمستوى التقويم، (ملحق٩) .

سابعاً : إعداد الخطط التدريسية :

تعرّف الخطط التدريسية بأنَّها تخطيط لفعاليات الدرس في المستقبل ، وكشف عن الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والأدوات التي يستعملها، (إبراهيم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث للمجموعة التجريبية خططاً باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ،أما المجموعة الضابطة فقد أعد لها خططاً بالطريقة التقليدية .

و عرض الباحث خطتين من هذهِ الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، ومدرسي اللغة العربية (ملحق١٥)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ. (ملحق١٠) و (ملحق١١)

ثامناً: أداتا البحث:

١. اختبار الفهم القرائي النهائي:

فهم المقروء مهارة مهمة جداً لمتعلمي اللغة، و نظراً لأهمية هذه المهارة ؛ فإنها تكتسب وزناً جديراً بالعناية في عملية تقويم الطلبة؛ ولهذا السبب كان مُهمّا في اختبار فهم المقروء، أن يكون قياسه لقدرة الطلبة في فهم ما يقرأ قياساً صادقاً وثابتاً ، ولبناء اختبار الفهم القرائي اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- اختيار نص مناسب:

من الأفضل اختيار نص يسهل تكييفه ليناسب مواصفات الاختبار، من حيث طول النص، وألفة موضوعه وكذلك صعوبته، و ان يكون قريباً مما سيقرؤه الطلاب في المستقبل ، و ليس موضوعاً كثير الشيوع لكي نتأكد من أن الطالبات لا يركنن فقط إلى معلوماتهن السابقة في الإجابة عن الأسئلة. (دوايت و بيتر ، ٢٠٠٥، ص٧٩-٨٠)

لذلك اختار الباحث أربعة نصوص لم تدرس لطالبات مجموعتي البحث، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والمناهج ، ومدرسي اللغة العربية ، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لاختيار نص مناسب لبناء اختبار الفهم القرائي (ملحق١٥) ، وبعد تحليل إجابات الخبراء ، تم اختيار نص الجاحظ (بين قاض وقور وذباب جسور)،اذ حصل هذا النص على اتفاق الخبراء جميعهم (ملحق ١٢).

ب- مواصفات الاختبار:

في اختبار فهم المقروء تعد مواصفات الاختبار قائمة بتفاصيل نوعية الموضوع الذي يتناوله النص، و طوله وصعوبته، زيادة على ذلك ينبغي لمواصفات اختبار فهم المقروء، أن تحدد أي مهارة فرعية في هذا المجال يراد اختبارها وقياسها مثل: (التصفح السريع، وتعيين الأفكار الرئيسة في الفقرات، وتمييز الحقائق من الآراء، وتخمين معاني المفردات الغريبة عبر السياق)، و نوعية الأسئلة التي ينبغي طرحها، (دوايت و بيتر ، ٢٠٠٥، ص٧٨) وجدول(١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

مواصفات اختبار الفهم القرائي

ت	عنوان المحتوى	مهارات الاختبار	نوعية الأسئلة
١	التتابع الزماني والمكاني	فهم النص	أسئلة اختيار من متعدد
٢	تعامل القاضي مع الذباب	فهم النص وفحصه بدقة	أسئلة اختيار من متعدد وأسئلة الجواب المحدد
٣	وصف القاضي من الكاتب	فهم النص ، والقدرة على التحليل والتمييز بين الحقيقة والرأي	أسئلة اختيار من متعدد أسئلة الجواب المحدد إشارات تخمين الأوصاف
٤	الحكمة من النص	فهم النص تصفح سريع آراء رئيسة حقيقة ورأي ما وراء الفكرة	أسئلة الجواب المحدد إشارات تخمين المفردات الغريبة تلخيص فقرة

ت- كتابة فقرات الاختبار

إن نوعية الأسئلة التي يضعها مُعِدُّ اختبار فهم المقروء تعتمد على النص المقروء، وعلى مواصفات الاختبار ومن الجدير بالعلم أنه ليست هناك طريقة يمكن أن يقال هي أفضل طريقة لاختبار فهم المقروء لذا لا توجد طريقة تعنى بكل أغراض اختبار فهم المقروء، (Aldersan, 2001: 204) وبعبارة أخرى عند إعداد اختبار فهم المقروء يتطلب استعمال شتى أنواع الأسئلة مثل الأسئلة الموضوعية التي تطلب من الطالب اختيار جواب من أجوبة متعددة، و الأسئلة الذاتية التي تطلب من الطالب الإجابة بعبارته، فإذا استعملت نوعية واحدة في كل الأسئلة ، فإن ذلك يقوّض صدق الاختبار وعليه يجب استعمال أنواع الأسئلة التي تتضمن الآتي:

- أسئلة الاختيار من متعدد.

- أسئلة الجواب المحدد.
- أسئلة الإشارة.
- مزاوجة الأفكار الرئيسة مع فقراتها.
- فحص المحتوى.
- تخمين معاني المفردات عبر السياق.
- تلخيص النص. (دوايت و بيتر ، ٢٠٠٥، ص٨٣-٨٤)

لذلك أعد الباحث اختباراً مكوناً من أربعة أنواع من الأسئلة ، النوع الاول الاختيار من متعدد وتكون من إحدى عشرة فقرة ، و النوع الثاني الأسئلة ذات الإجابة المحددة وتكون من ثلاث عشرة فقرة ، و النوع الثالث أسئلة المزاوجة وتكون من خمس فقرات ، و النوع الرابع أسئلة تلخيص النص وتكون من فقرتين ، وبذلك يكون مجموع الفقرات في الاختبار (٣١) فقرة، (ملحق١٣)

ث- تحديد درجة السؤال

إن كانت الإجابات الصحيحة عن أسئلة الاختبار تكسب درجات متساوية، فذلك دليل على أن كل الأسئلة في درجة واحدة من الصعوبة، وتحتاج إلى درجة متساوية من التفكير للوصول إلى الإجابة والأمر في الحقيقة لا يكون كذلك، فلذلك ينبغي على واضع الاختبار أن يفكر جيداً في تحديد درجات كل جزء من أجزاء الاختبار، وكذلك درجة كل سؤال من أسئلته، ولا يجعل همه إعطاء درجات يصل مجموعها إلى ١٠٠% فإن ذلك سهل بضرب الدرجات التي حصل عليها الطالب في (١٠٠) ثم تقسيم النتيجة على مجموع درجات الاختبار، و لتكن عنايته عند تحديد درجة كل سؤال هي مدى صعوبة السؤال، والوقت الذي يستغرقه الطالب في حلّه، ومن المهم كذلك أن يكون المختبرون على علم بكيفية توزيع درجات الأسئلة، لأن ذلك يُحقق الشفافية . (دوايت و بيتر ، ٢٠٠٥، ص٨٥)

لذلك وزع الباحث درجات الاختبار على وفق نوعية الأسئلة ، والوقت الذي تحتاجه الطالبة في الإجابة عن السؤال ؛ لذلك أعطى الباحث درجة واحدة لكل فقرة من فقرات السؤالين الأول الاختيار من متعدد والثالث أسئلة المزاوجة ، و أعطى ثلاث درجات لكل فقرة من فقرات السؤال الثاني الأسئلة ذات الإجابة المحددة ، وأعطى خمس درجات لكل فقرة من فقرتي السؤال الرابع أسئلة تلخيص النص.

ج- صدق الاختبار

يُعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات ، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس السمة ،أو الخاصية التي أعد لقياسها، فأعتمد الباحث الصدق الظاهري ولغرض التثبت من صدق الاختبار ، وتحقيقه الأهداف التي وضع من اجلها، عرضه الباحث على نخبة من المتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية (ملحق١٥) لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة فقراته النص المحدد للاختبار، فضلاً عن صلاحية مفتاح الإجابة الخاص بالسؤال الثاني، ومناسبة توزيع الدرجات على فقرات الاختبار ، وفي ضوء ملاحظاتهم ، عدّل الباحث بعض الفقرات، ولم يحذف أية فقرة من فقرات الاختبار البالغة (٣١) فقرة اختبارية (ملحق ١٣) .

ح- تعليمات الاختبار

وضع الباحث التعليمات الآتية :

- تعليمات الإجابة :

- اكتبي اسمك ، وشعبتك ، في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة .
- اقرئي النص قراءة متأنية محاولة فهم ما ورد فيه من أفكار.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، المطلوب الإجابة عنها جميعها من دون ترك أية فقرة منها .
- الإجابة تكون في ورقة الأسئلة .

- تعليمات التصحيح :

خصص الباحث درجة واحدة لكل فقرة من فقرات السؤالين الأول والثالث ، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وعامل الباحث الفقرة المتروكة ، أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة ، وخصص ثلاث درجات لكل فقرة من فقرات السؤال الثاني ، وخمس درجات لكل فقرة من فقرات السؤال الرابع ، وقد صحح الباحث هذين السؤالين على وفق مفتاح الإجابة الذي أعده الباحث .

خ- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبق الباحث اختبار الفهم القرائي بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٦) طالبة من طالبات إعدادية الزرقاء للبنات بتاريخ ١٤ / ٤ / ٢٠١٠ ، وقد هدف الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى :

- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار .
- تحليل فقرات الاختبار من حيث :
  - ❖ مستوى الصعوبة .
  - ❖ قوة التمييز .
  - ❖ فاعلية البدائل غير الصحيحة
- حساب معامل ثبات الاختبار .
- **تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار**

بعد تطبيق اختبار فهم المقروء على العينة الاستطلاعية ، وجد الباحث ان أسرع طالبة أكملت الإجابة بـ(٤٠) دقيقة ، وأبطأ طالبة أكملت الإجابة بـ (٥٢) دقيقة ، ثم حسب مدى زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة}}{٢} = \frac{٤٠ + ٥٢}{٢}$$

= ٤٦ دقيقة .

فأتضح للباحث أن مدى الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (٤٦) دقيقة .

- **تحليل فقرات الاختبار**

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها ، ومدى مراعاتها الفروق الفردية ، فيما يخص الصفة المراد قياسها ، وذلك لتحسين نوعية الاختبار ، بكشف المآخذ في الفقرات الضعيفة ، لاجل إعادة صياغتها ، أو إستبعاد الفقرات غير الصالحة بفحص إجابات الطالبات عن كل فقرة ، وبعد

تصحيح الباحث إجابات طالبات العينة الاستطلاعية ،رتب درجات الطالبات تنازلياً ، ثم قسم الدرجات على نصفين ، النصف العلوي ، ويشمل (٢٣) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات ، والنصف الأسفل يشمل (٢٣) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أقل الدرجات . ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من ٥٠) أخذها الباحث بكاملها بدلاً من أخذ نسبة (٢٧%) (الإمام وآخرون،١٩٩٠ ،ص١٠٨) ، فكانت أعلى درجة بين درجات المجموعة العليا(٥٤) درجة ، فيما كانت أقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا(١٥) درجة ، ثم حسب الباحث متوسط الصعوبة ، وقوة التمييز ، وفاعلية البدائل غير الصحيحة ، وعلى النحو الآتي:

❖ **مستوى صعوبة الفقرة Difficulty level:**

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ ص١٠٩) ، وقد بينت الدراسات ان الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الطلبة المختبرين ، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (٥٠%) تقريباً ، أي يستطيع أن يجيب(٥٠%) من الطلبة عن كل فقرة من فقرات الاختبار . (علام،٢٠٠٠ ص٢٨٦) .

وتحسب صعوبة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرات ، فإذا كانت تلك النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة ، وإذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (سماره،١٩٨٩ ،ص: ١٠٥-١٠٦) ، وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها تنحصر بين (٠,٣٠) و (٠,٦٧)، (ملحق٦) وهي بهذا تعد معاملات صعوبة مقبولة،إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصر معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) . (Bloom,1971: p 168) .

❖ **قوة تمييز الفقرة Discrimination Power**

يقصد بقوة التمييز ، قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة ، والطلاب الذين لا يعرفونها .

(الإمام وآخرون، ١٩٩٠ ص١١٤) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أنها تنحصر بين (٠,٣٠) و (٠,٦٥) ، (ملحق٦) و تعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص: ٨٠) ، ولهذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها.

❖ **فاعلية البدائل غير الصحيحة :**

يعد البديل فاعلا عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا ، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة ، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة .(الزوبعي ،١٩٨١ ، ص:٨١) .

وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجد الباحث أنها كانت بين (-٢٨ .٠) و (-١٠ .٠) ، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا ، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير ، (ملحق٧)

❖ **حساب معامل الثبات**

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وفي حدود زمن بين اسبوع و اسبوعين ، إذ ان قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم .

(داود ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٢)

اختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار فهم المقروء ، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أسبوعين أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات (الملحق ١٦) وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٠,٨٣)

وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار . وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق (ملحق ١٣) .

د. تطبيق الاختبار النهائي

بعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة ، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبر الباحث طالبات مجموعتي البحث ، ان هنالك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات العشرة التي درسنها ، ثم طبق الباحث اختبار فهم المقروء على طالبات مجموعتي البحث يوم الأربعاء الموافق ٥ / ٥ / ٢٠١٠ ، في الساعة (٩,٤٥) صباحاً ، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي :

١. إشراف الباحث على تطبيق الاختبار بمساعدة مدرستين اثنتين.
٢. شرح التعليمات الخاصة بالاختبار وتوضيحها.
٣. إجراء الاختبار في وقت واحد .
٤. إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ليسهل السيطرة عليهما .

ذ. ثبات التصحيح

للتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختار الباحث عشوائياً (١٥) استمارة من استمارات الإجابة لمجموعتي البحث البالغ عددها (٦٧) استمارة واستخرج ثبات تصحيح الاختبار بطريقتين هما : -

- **الثبات عبر الزمن :**

لإيجاد ثبات تصحيح الاختبار عبر الزمن ، صحح الباحث الاستمارات ، وبعد مضي أسبوعين أعاد تصحيحها ، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيحي الباحث (٠,٩٠) .

- **الثبات مع مصحح آخر**

لاستخراج ثبات تصحيح الاختبار مع مصحح آخر ، صُححت الاستمارات نفسها من مصحح آخر [*] وجرى الاتفاق معه على حجب الدرجة وعدم وضع

*** .م. حمزة هاشم محيميد / جامعة بابل / كلية التربية.**

إشارات، وعلامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثر المصحح ، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيح الباحث وتصحيح مصحح آخر(٠,٨٨).

٢- اختبار التفكير الإبداعي:

اعتمد الباحث اختبار تورانس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي المعرب من سيد خير الله عام ١٩٧٤ وهو الاختبار الملائم للدراسة الحالية (ملحق ١٤).إن هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العربية وسبق أن استعمل في العديد من الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي . (خير الله،١٩٨١ :ص١٠)

ويتكون هذا الاختبار من قسمين:

القسم الأول: مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري المعروف The Minnesota Tests of creative Thinking

القسم الثاني : هو اختبار بارون المعروف باسم : Barrons Tests of Anagrams.

يشمل القسم الأول أربع اختبارات فرعية هي:

- **الاستعمالات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية . (زمن كل وحدة ٥ دقائق).
- **المترتبات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار يتكون من وحدتين هما:
  - ❖ ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟
  - ❖ ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟

(زمن كل وحدة ٥ دقائق).

- **المواقف:** وفيها يطلب من المفحوص ان يتبين كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

❖ إذا عينت مسؤولاً عن صرف النقود في النادي ويحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين. ماذا تفعل؟ وقد غير الباحث هذا الموقف إلى : إذا عُينتي مسؤولةً من زميلاتك عن جمع التبرعات في الصف للقيام بعمل ما وتحاول إحداهن أن تدخل في تفكير الأخريات أنك غير أمينة ، ماذا تفعلين؟

❖ لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (أو كانت ملغاة) ماذا تفعلين لكي تصبحي متعلمة؟ (زمن كل موقف ٥ دقائق).

- **التطوير والتحسين:** وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح عدة طرائق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر(زمن كل وحدة ٥ دقائق).

أما القسم الثاني فانه يستعمل لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية، بنها) ، وقد غير الباحث كلمة (بنها) إلى كلمة (عراق) ، إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة.

إن مجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. (خير الله ،١٩٨١: ص١٠-١٢)

أ- **صدق الاختبار :**

اعتمد الباحث الصدق المعتمد في دراسة العابدي وهو الصدق العاملي في حساب صدق الاختبار ، وهو مدى قياس الاختبار الظاهرة ، والسمة التي وضع لقياسها بحساب درجة تشبع الاختبار بالظاهرة أو السمة ، إذ طبَّق الباحث – العابدي- اختبار القدرة على التفكير الإبداعي على عينة من طلبة الصف الخامس الأدبي بلغت (١٠٠) طالب وطالبة ، و باستخراج مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة المكونة للاختبار ، وهي : اختبارات الاستعمالات ، والمترتبات ، والمواقف ، والتحسينات ، والتداعي، وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة لاختبار التفكير الابداعي

اسم الاختبار	استعمالات	مترتبات	مواقف	تحسينات	تداعي	المجموع
استعمالات	١	٠,٣٩٩	٠,٤٢٤	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٢,٥٧٨
مترتبات	٠,٣٩٩	١	٠,٤٩٥	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٢,٥٣
مواقف	٠,٤٢٤	٠,٤٩٥	١	٠,٣٢٥	٠,٢٤٥	٢,٤٨٩
تحسينات	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٠,٣٢٥	١	٠,٣٨٥	٢,٤٦٥
تداعي	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٠,٢٤٥	٠,٣٨٥	١	٢,٢٦٦
المجموع	٢,٥٧٨	٢,٥٣	٢,٤٨٩	٢,٤٦٥	٢,٢٦٦	١٢,٣٢٨

المجموع الكلي للارتباطات = ١٢,٣٢٨ .

والجذر التربيعي للمجموع الكلي = ٣,٥١١ .

ومن أجل الحصول على درجة تشبع هذه الاختبارات بالقدرة على التفكير الإبداعي ، يقسم مجموع كل اختبار على الجذر التربيعي للمجموع الكلي ، وجدول (١٣) يبين ذلك .

جدول (١٣)

درجات تشبع اختبارات البطارية بالقدرة على التفكير الإبداعي

ترتيب الاختبار	اسم الاختبار	درجة التشبع
الأول	استعمالات	٠,٧٣
الثاني	مترتبات	٠,٧٢
الثالث	مواقف	٠,٧٠
الرابع	تحسينات	٠,٧٠
الخامس	تداعي	٠,٦٤

يتضح من الجدول (١٣) أنَّ درجات تشبع اختبارات البطارية بالقدرة على التفكير الإبداعي درجات مرتفعة ، فهي تتراوح بين (٠,٦٤ – ٠,٧٣) ، مما يدل على صدق هذه البطارية عاملياً . (العابدي ،٢٠٠٧ ،ص ١٥٨– ١٦٠)

ب– ثبات الاختبار :

اعتمد الباحث ثبات اختبار التفكير الإبداعي المستعمل في دراسة العابدي (٢٠٠٧) ، لكون هذه الدراسة لم يمض على تطبيق الاختبار فيها أكثر من خمس سنوات ، إذ طبَّق الباحث – العابدي– اختبار القدرة على التفكير الإبداعي على عينة من طلبة الصف الخامس الأدبي بلغت (١٠٠) طالب وطالبة ، وذلك بحساب الارتباط بين درجات الوحدات الفردية و درجات الوحدات الزوجية للعوامل المختلفة (طلاقة ، ومرونة ، وأصالة) ، ثمَّ صحَّح الباحث هذا الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان– براون وكان ثبات العوامل ،وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١٤)

درجات ثبات العوامل بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التفكير الابداعي

	الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة	القدرة على التفكير الإبداعي
قبل التصحيح	٠,٥٣	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٦٦
بعد التصحيح	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٧٩

يتضح من الجدول (١٤) أن الاختبار يمتاز بدرجة عالية من الثبات سواء فيما يتعلق بعوامل (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة) ، أو ما يتعلق بالقدرة الإبداعية العامة . (العابدي ،٢٠٠٧ ، ص١٥٧-١٥٨)

تاسعاً:إجراء التجربة

بعد أن انتهى الباحث من متطلبات إجراء التجربة ، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠١٠/٢/١٧ ، في الحصة الأولى عرّف الباحث طالبات المجموعتين بنفسه ، وفي الحصة الثانية من الأسبوع نفسه باشر الباحث بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة (ملحق١٠)، في حين درّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (ملحق١١) ، وقد انتهت التجربة يوم الأحد الموافق ٥ / ٥ / ٢٠١٠ م.

عاشراً: تطبيق أداتي البحث.

بعد ان أصبح الاختباران جاهزين بصيغتيهما النهائية طبقهما الباحث على طالبات العينة البالغ عددهن (٦٧) طالبة ، وبعد الانتها من التطبيق حلل الباحث الإجابات على وفق متغيرات البحث ، إذ صحح اختبار الفهم القرائي ، فوجد ان الدرجة (٥٥) كانت أعلى درجة، والدرجة (١٥) أقل درجة، (ملحق ١٧) ، ثم صحح

اختبار التفكير الإبداعي ، فوجد ان الدرجة (٢١٣) كانت أعلى درجة ، والدرجة (٥٣) كانت أقل درجة، (ملحق ١٨)

حادي عشر : طريقة تصحيح الاختبار:

- **الطلاقة الفكرية:** تقاس بالقدرة على ذكر اكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول، وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الثاني للاختبار.
- **المرونة التلقائية:** وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة زادت درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول وتقاس في القسم الثاني بذكر اكبر عد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.
- **الأصالة:** تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الثاني من الاختبار. وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة أو الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا أما إذا زاد تكرارها فأنها تقل درجة أصالتها.
- **الدرجة الكلية:** هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار،وقد وضع تورانس لتقدير الأصالة النسب المئوية ،وجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول(١٥)

النسب المئوية التي وضعها تورانس لحساب الأصالة

التكرار	درجة أصالتها
اقل من ٢٠%	٤
من ٢١%-٤٠%	٣
من ٤١% -٦٠%	٢
من ٦١%-٨٠%	١

من ٨١% فأكثر	صفر

ووضع سيد خير الله تعديلا لهذا التقدير، وجدول(١٦) يبين ذلك

جدول (١٦)

تقدير درجة الأصالة على وفق تعديل سيد خير الله

تكرار الفكرة (نسب مئوية)	١-٩	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠
درجة أصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

يمثل هذا الجدول معيار تصحيح الأصالة (خير الله، ١٩٧٥، ص١٢-١٣).

وقد اعتمد الباحث في حساب درجات طالبات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) في اختبار القدرة الإبداعية على الآتي :

- **حساب درجة طلاقة التفكير** : تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة ، وغير خرافية ، أو غير معقولة تكتبها الطالبة التي يطبق عليها اختبار القدرة الإبداعية، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالبة تساوي عدد الأفكار التي تكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، أو غير المعقولة .
- **حساب درجة مرونة التفكير** : يتم منح درجة واحدة لجميع الأفكار التي تنتمي إلى ميدانٍ حياتي واحد (صناعة ، زراعة ، تجارة ، سياسة ....الخ) مهما يكن عددها ، وبذلك تكون درجة مرونة الطالبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتها لكل فقرة من الفقرات ، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام أقل من درجة الطلاقة .
- **حساب درجة الأصالة** :

❖ يتم تدوين جميع استجابات طالبات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) عن فقرات الاختبار ، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ، ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة و المرونة .

❖ تنمح (٣) درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة فقط في استجابات طالبات العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

❖ تمنح (٢) درجتان لكل فكرة تتكرر مرتين عند طالبات العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

❖ تمنح درجة واحدة فقط لكل فكرة تتكرر (٣) مرات عند طالبت العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

❖ أما الأفكار التي تتكرر (٤) مرات فأكثر في استجابات طالبات العينتين (التجريبية ، والضابطة) فتمنح صفراً (٠) .

وعلى أساس الخطوات السابقة تحسب درجات الأصالة لكل طالبة على النحو الآتي :

٣× ( ) + ٢× ( ) + ١ × ( ) = ( ) درجة الأصالة

- حساب درجة الإبداع الكلية : تحسب الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة . (عبد نور ، ٢٠٠٥ ،ص٤٥)

على الرغم من هذه التقديرات إلا أن الباحث وضع شرطاً هو أن تكون الفكرة التي تحصل على درجة أصالة متوافقة مع المنطق ، أي أن الفكرة التي تحصل على تكرار (١) إلا أنها فكرة تقليدية ، ففي تلك الحالة فأن هذه الفكرة لا تحسب لها درجة أصالة .

- **ثبات تصحيح الاختبار**

للتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختار الباحث عشوائياً (١٥) استمارة من استمارات الإجابة لمجموعتي البحث البالغ عددها (٦٧) استمارة واستخرج ثبات تصحيح الاختبار بطريقتين هما :

- **الثبات عبر الزمن :**

لإيجاد ثبات تصحيح الاختبار عبر الزمن ، صحح الباحث الاستمارات وبعد مضي أسبوعين أعاد تصحيحها وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) وجد ان الثبات كان على ما مبين في جدول (١٧).

- **الثبات مع مصحح آخر :**

لاستخراج ثبات تصحيح الاختبار مع مصحح آخر ، صُححت الاستمارات نفسها من تدريسية عاملة في المجال نفسه [*] ، وجرى الاتفاق معها على حجب الدرجة وعدم وضع إشارات وعلامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثر المصحح ، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) وجد ان الثبات كان على ما مبين في جدول (١٧) .

الجدول (١٧)

درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي عبر الزمن ومع مصحح آخر

ت	نوع الثبات	ثبات الطلاقة	ثبات المرونة	ثبات الأصالة	الثبات الكلي
١	الباحث مع نفسه عبر الزمن	٠,٨٩	٠,٨٨	**٠,٩٣**	٠,٩٠
٢	الباحث مع مصحح آخر	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٨٧	٠,٨٩

يتضح من الجدول (١٧) أن ثبات تصحيح الباحث مع نفسه عبر الزمن بلغ (٠,٨٩) لدرجات الطلاقة ، و(٠,٨٨) لدرجات المرونة ، و(٠,٩٣) لدرجات الأصالة ، و(٠,٩٠) للدرجة الكلية، وبلغ ثبات التصحيح مع المصحح الآخر (٠,٩١) لدرجات الطلاقة ، و(٠,٩٠) لدرجات المرونة ، و(٠,٨٧) لدرجات الأصالة ، و(٠,٨٩) للدرجة الكلية، وهذا يعني ان تصحيح الاختبار يتمتع بدلالة ثبات عالية .

*** م.م. زينب طارق حسين / جامعة بابل / كلية التربية.**

ثاني عشر: الوسائل الإحصائية :

١. الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (درجات الاختبار القبلي ،و العمر الزمني للطالبات ،و درجات الطالبات في الامتحان الوزاري ،واختبار فهم المقروء النهائي ،واختبار التفكير الإبداعي)

$$ت = \frac{(س^{-}_{١} - س^{-}_{٢})}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)ع^{٢}_{١} + (ن_{٢}-١)ع^{٢}_{٢}}{ن_{١}+ن_{٢}-٢}\left[\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right]}}$$

إذ تمثل :

(س$^{-}_{١}$) – الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

(س$^{-}_{٢}$) - الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

(ن$_{١}$) – عدد أفراد المجموعة الضابطة .

(ن$_{٢}$) – عدد أفراد المجموعة التجريبية .

(ع$^{٢}_{١}$) – التباين للمجموعة الضابطة .

(ع$^{٢}_{٢}$) - التباين للمجموعة التجريبية .

(البياتي ،١٩٧٧، ص٢٦٠)

٢. مربع كاي (كا^{٢})

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين .

$$\text{كا}^{٢} = \text{مج} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

(ل) – التكرار الملاحظ

(ق) – التكرار المتوقع

(Dennis, 2000 : P. 147)

٣- معامل ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Cofficient)

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار) وحساب ثبات التصحيح.

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد افراد العينة

(س) قيم المتغير الاول

(ص) قيم المتغير الثاني (فيركسون، ١٩٩٠، ص١٤٥)

٤. معادلة معامل الصعوبة (Difficulty formula)

لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي :-

$$\text{ص} = \frac{\text{خ ع} + \text{خ د}}{\text{ك}}$$

حيث أن

ص : تمثل معامل الصعوبة .

خ ع : تمثل عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة العليا .

خ د : تمثل عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا .

ك : تمثل عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة .

(ملحم ، ٢٠٠٠ ،ص ٢٣٤)

٥. معادلة تمييز الفقرة (Item Discrimination) .

لحساب قوى تمييز فقرات اختبار فهم المقروء :-

$$\text{ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$$

حيث أن :

ت : يمثل معامل التمييز .

ص ع : يمثل عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

ص د : يمثل عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا .

ن : يمثل عدد طلاب إحدى المجموعتين .

(عودة ، ١٩٩٣ : ٢٨٨)

٦-معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة:

استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأول في اختبار فهم المقروء

$$\text{ف} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

ن ع م : عدد الطالبات اللائي اخترن البديل من المجموعة العليا .

ن ع د : عدد الطالبات اللائي اخترن البديل من المجموعة الدنيا .

ن : عدد الطالبات في إحدى المجموعتين .

(عودة ، ١٩٩٣ ، ص ١٢٥)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

والاستنتاجات والتوصيات و المقترحات

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها

١. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول: تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

أ. رتب الباحث درجات طالبات مجموعتي البحث تنازليا فوجد ان أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي كانت (٥٥) ، و أقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (٢٢) ، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (٤٩) ، وأقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة(١٥) ، وجدول(١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي النهائي مرتبة تنازليا

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٥	١٨	٣٦	١	٤٩	١٨	٢٦
٢	٥٥	١٩	٣٥	٢	٤٨	١٩	٢٦
٣	٥٤	٢٠	٣٤	٣	٤٦	٢٠	٢٦
٤	٥٤	٢١	٣٤	٤	٤٤	٢١	٢٥
٥	٤٦	٢٢	٣٣	٥	٤٢	٢٢	٢٥
٦	٤٥	٢٣	٣٣	٦	٤٢	٢٣	٢٤
٧	٤٥	٢٤	٣٢	٧	٣٦	٢٤	٢٣
٨	٤٥	٢٥	٣١	٨	٣٦	٢٥	٢١
٩	٤٥	٢٦	٢٦	٩	٣٥	٢٦	٢١
١٠	٤٤	٢٧	٢٦	١٠	٣٤	٢٧	٢١
١١	٤٣	٢٨	٢٦	١١	٣١	٢٨	٢١
١٢	٤٣	٢٩	٢٦	١٢	٣٠	٢٩	٢٠
١٣	٤٣	٣٠	٢٥	١٣	٣٠	٣٠	٢٠
١٤	٤٢	٣١	٢٤	١٤	٣٠	٣١	١٩
١٥	٤٢	٣٢	٢٣	١٥	٢٩	٣٢	١٩
١٦	٣٩	٣٣	٢٢	١٦	٢٧	٣٣	١٦
١٧	٣٧			١٧	٢٧	٣٤	١٥

ب. وزّع الباحث الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين فئات ، فلاحظ ان طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) تباينت أعدادهن بين الفئات ، وجدول (١٩) يبين ذلك.

جدول (١٩)

فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي النهائي

ت	الفئة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	١٥-٢٠	-	-	٦	%١٧,٦
٢	٢١-٢٦	٨	%٢٤,٢	١١	%٣٢,٤
٣	٢٧-٣٢	٢	%٦,٠٦	٧	%٢٠,٦
٤	٣٣-٣٨	٧	%٢١,٢	٤	%١١,٨
٥	٣٩-٤٤	٧	%٢١,٢	٣	%٨,٨
٦	٤٥-٥٠	٥	%١٥,١	٣	%٨,٨
٧	٥١-٥٦	**٤**	**%١٢,١**	-	-
المجموع		**٣٣**	**%١٠٠**	**٣٤**	**%١٠٠**

يتضح من الجدول (١٩) ، انه لم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة التجريبية ضمن الفئة الأولى(١٥-٢٠) ، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة (٦) طالبات ، ونسبتهن (١٧,٦ %) ، وبلغ عدد طالبات الفئة الثانية (٢١-٢٦) ، (٨) طالبات من المجموعة التجريبية ونسبتهن (٢٤,٢%)، و (١١) طالبة من المجموعة الضابطة ونسبتهن (٣٢,٤%) ، بينما بلغ عدد طالبات الفئة الثالثة (٢٧-٣٢)، (٢) من المجموعة التجريبية، و نسبتهما (٦,٠٦%)، و(٧) طالبات من المجموعة الضابطة ،ونسبتهن (٢٠,٦%)، وبلغ عدد طلبات الفئة الرابعة (٣٣-٣٨) ، (٧) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهن (٢١,٢%) ، و(٤) طالبات من المجموعة الضابطة ، نسبتهن (١١,٨%) ، وبلغ عدد طالبات الفئة الخامسة(٣٩-٤٤) ،

(٧) طالبات من المجموعة التجريبية ،ونسبتهن (٢٠,٦%) ، و(٣) طالبات من المجموعة الضابطة ،ونسبتهن (٨,٨%) ، بينما بلغ عدد طالبات الفئة السادسة (٤٥-٥٠) ، (٥) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهن (١٥,١%) ، و(٣) طالبات من المجموعة الضابطة ، نسبتهن (٨,٨%) ، أما الفئة السابعة (٥١-٥٦) فقد بلغ عدد طالباتها (٤) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهن (١٢,١%) ، ولم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة.

ج. حسب الباحث متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الفهم القرائي، ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٠)

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي النهائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٧,٦	٩٦,٠٤	٦٥	٣,٨	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٤	٢٨,٩	٨٦,٤٩				

يتضح من الجدول (٢٠) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٧,٦) درجة ، وتباينها (٩٦,٠٤) ، و متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٨,٩) ، ودرجة تباينها (٨٦,٤٩) ، وان القيمة التائية المحسوبة (٣,٨) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٦٥) ،وهذا يدلّ على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستعمال استراتيجيات ما وراء

المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث ، التي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الفهم القرائي للطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات الفهم القرائي للطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة التقليدية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى تفوق استراتيجيات ما وراء المعرفة على الطرائق التقليدية في تحصيل الطلبة ، وهي دراسة (السليمان٢٠٠٢) ، ودراسة(اليور١٩٩٥)

٢. تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الأول.

في ضوء النتائج التي تم عرضها يعتقد الباحث ان سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي يعود إلى:

أ- ان استراتيجيات ما وراء المعرفة جعلت الطالبات يطورن عملية التنظيم الذاتي قبل القراءة، و في أثنائها ، وبعدها مما أدى إلى زيادة فهم ما يقران من نصوص ،اذ ان تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة في المحتوى الدراسي يؤدي إلى إحداث تغيير ملحوظ في التنظيم الذاتي لدى الطالبات ، و بالتالي زيادة فهمهن القرائي .
(Brown ,et ll,1981:p16)

ب- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس زاد من دافعية الطالبات نحو القراءة ، وبالتالي زيادة فهمهن لما يقران، إذ ان زيادة معرفة الطالبات باستراتيجيات ما وراء المعرفة أو معتقداتهن حول النص يعد مفتاحا لهذا النص ، وهذا هو المكون الأساس لدافعية التخطيط لفهم ذلك النص . (Wenden , 1999 :p 436)

ت- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات يطورن مهارة السؤال الذاتي لحل أية مشكلة ، فلكي تستوعب الطالبة نصا ما عليها ان تسأل نفسها فيما إذا كانت قد استوعبت معاني الكلمات ، ام لا ، وتسأل نفسها عن

الكلمات التي لم تستوعبها ، وعما إذا كانت تمتلك فكرة عامة حول الموضوع ، ام لا وعما إذا كانت قادرة على التعبير عن الفكرة بأسلوبها الخاص ، وهذا كله يتطلب عملية سؤال الذات ، والاستماع إليها ، وهذا ما تعنيه استراتيجيات ما وراء المعرفة (عطية ، ٢٠١٠، ص ١٣٨)

ث- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات أكثر دراية بالغرض من القراءة ، وهذا أدى بدوره إلى زيادة فهمهن لما يقران ، لان السبيل إلى زيادة وعي الطلبة بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة هو إكسابهم القدرة على تحصيل استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة ، وتركيز الانتباه على العناصر البارزة في النص القرائي. (بدران ، ٢٠٠٨،ص٦٠)

ج- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات أكثر نشاطاً وحيوية وايجابية عقلية باستمتاعهن بمراقبة الطريقة التي يفكرن بها للوصول إلى الغرض من القراءة وكيفية تحقيق هذا الغرض، مما بعث الحياة والحركة في الصف ، فاثر إيجاباً في فهم الطالبات ما يقران.

ح- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات أكثر تحكماً في عمليات تفكيرهن بحيث أصبحن يدركن ان التعلم ، والفهم وحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها بالبعض الآخر وليس مجموعة من المفاهيم المتناثرة ، إذ ان تكوين بناء واضح محدد للنص القرائي ، وإدراك ما بين المفاهيم من ارتباط ساعد الطالبات على الفهم بكفاية .

(فونتين، وارثر،١٩٩٨،ص١٧٣)

خ- ان استيعاب القراءة وانتاج الأفكار الجيدة يعتمد على ما لدى الطالبات من خزين معلوماتي، وهذا يرتبط بمعرفة الطالبات الفاعلة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستعمالها في القراءة. (Harller and Child , 1988 :p 5)

د- ان طالبات المجموعة التجريبية وجدن في استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في درس المطالعة أسلوبا جديداً ، وفيه كسر للرتابة المعتادة في الدروس التقليدية، مما حقق نتائج ايجابية في درس المطالعة

٣. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: تعرف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

أ . رتب الباحث درجات طالبات مجموعتي البحث تنازليا فوجد ان أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي كانت (٢١٣) ، وكانت أقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (٨٤) ، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (١٨٩) ، وأقل درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (٥٣) ، وجدول (٢١) يبين ذلك

جدول(٢١)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي مرتبة تنازليا

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢١٣	١٨	١٤١	١	١٨٩	١٨	١١٢
٢	١٨١	١٩	١٤٠	٢	١٦٦	١٩	١١١
٣	١٧٧	٢٠	١٣٨	٣	١٦٣	٢٠	١١٠
٤	١٧٧	٢١	١٢٤	٤	١٥٨	٢١	١٠٧
٥	١٦٩	٢٢	١٢٢	٥	١٥٨	٢٢	١٠٦
٦	١٦٦	٢٣	١١٩	٦	١٤٨	٢٣	١٠٤
٧	١٦٢	٢٤	١١٣	٧	١٤٦	٢٤	١٠٤
٨	١٦١	٢٥	١١٢	٨	١٤٤	٢٥	١٠١
٩	١٥٩	٢٦	١٠٩	٩	١٣٨	٢٦	١٠٠
١٠	١٥٥	٢٧	١٠٤	١٠	١٣٤	٢٧	٩٨
١١	١٥١	٢٨	١٠١	١١	١٣٣	٢٨	٩٨
١٢	١٤٧	٢٩	٩٧	١٢	١٢٩	٢٩	٩٦
١٣	١٤٤	٣٠	٩٤	١٣	١٢٨	٣٠	٨٨
١٤	١٤٤	٣١	٩٠	١٤	١٢٤	٣١	٨٦
١٥	١٤٣	٣٢	٨٩	١٥	١٢٤	٣٢	٦٤
١٦	١٤٣	٣٣	٨٤	١٦	١٢٣	٣٣	٥٩
١٧	١٤٣			١٧	١٢٢	٣٤	٥٣

ب.وزّع الباحث الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين فئات ، فلاحظ ان طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) تباينت أعدادهن بين الفئات ، وجدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢)

فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي

ت	الفئة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	٥٠ – ٦٩	–	–	٣	%٨,٨٢
٢	٧٠ – ٨٩	٢	%٦,٠٦	٢	%٥,٨٨
٣	٩٠ – ١٠٩	٦	%١٨,١٨	٩	%٢٦,٤٧
٤	١١٠ – ١٢٩	٥	%١٥,١٥	٩	%٢٦,٤٧
٥	١٣٠ – ١٤٩	٩	%٢٧,٢٧	٦	%١٧,٦٥
٦	١٥٠ – ١٦٩	٧	%٢١,٢١	٤	%١١,٧٦
٧	١٧٠ – ١٨٩	٣	%٩,٠٩	١	%٢,٩٤
٨	١٩٠ – ٢٠٩	–	–	–	–
٩	٢١٠ – ٢٢٩	١	%٣,٠٣	–	–
المجموع		٣٣	%١٠٠	٣٤	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢٢) ، انه لم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة التجريبية ضمن الفئة الأولى(٥٠–٦٩) ، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة (٣) طالبات ، ونسبتهن (٨,٨٢ %) ، وبلغ عدد طالبات الفئة الثانية (٧٠–٨٩) (٢) من المجموعة التجريبية ونسبتهما (٦,٠٦%)، و (٢) من المجموعة الضابطة ونسبتهما (٥,٨٨%) ، بينما بلغ عدد طالبات الفئة الثالثة (٩٠–١٠٩) (٦) طالبات من المجموعة التجريبية ، و نسبتهن (١٨,١٨%) ، و(٩) طالبات من المجموعة الضابطة ،ونسبتهن (٢٦,٤٧%) ، وبلغ عدد طلبات الفئة الرابعة (١١٠–١٢٩) (٥) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهن (١٥,١٥%)

، و(٩) طالبات من المجموعة الضابطة، نسبتهن(٢٦,٤٧%) ، وبلغ عدد طالبات الفئة الخامسة(١٣٠-١٤٩) (٩) طالبات من المجموعة التجريبية ،ونسبتهن (٢٧,٢٧%) ، و (٦) طالبات من المجموعة الضابطة ،ونسبتهن (١٧,٦٥%) ، بينما بلغ عدد طالبات الفئة السادسة (١٥٠-١٦٩) (٧) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهن (٢١,٢١%)، و(٤) طالبات من المجموعة الضابطة ، نسبتهن (١١,٧٦%) ، أما الفئة السابعة (١٧٠-١٨٩) فقد بلغ عدد طالباتها (٣) طالبات من المجموعة التجريبية ، ونسبتهما (٩,٠٩%) ، وطالبة واحدة من المجموعة الضابطة ونسبتها (٢,٩٤%) ، أما الفئة الثامنة (١٩٠-٢٠٩) فلم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعتين التجريبية، و الضابطة ضمن هذه الفئة ، أما الفئة التاسعة (٢١٠-٢٢٩) فقد بلغ عدد طالباتها (١) من المجموعة التجريبية ونسبتها (٣,٠٣%) ، بينما لم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة

ج. حسب الباحث متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار الإبداعي ، ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٣) .

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة و الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٣٦,٧	٩٧٣,٤	٦٥	٢,٧	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٤	١١٨,٤	٥٢٩,٩				

يتضح من الجدول (٢٣) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣٦,٧) درجة ، وتباينها (٩٧٣,٤) ، وان متوسط درجات المجموعة الضابطة (١١٨,٤) ، ودرجة تباينها (٥٢٩,٩) ، وان القيمة التائية المحسوبة (٢,٧) ، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٦٥) ، وهذا يدلّ على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث ، والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي للطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات التفكير الإبداعي للطالبات اللائي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة التقليدية)

٤. **تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الثاني** : في ضوء النتائج التي تم عرضها يعتقد الباحث ان سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي يعود إلى:

أ- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة حفز الطالبات على التفكير الإبداعي مستعملات عقولهن وخيالهن، اذ ان تنمية الإبداع يرتبط بممارسة أساليب جديدة وان هذه الأساليب الجديدة تؤدي دوراً فاعلاً في تطوير الإبداع وتشجيع الطالبات على رؤية الأشياء المحيطة بمنظور جديد ومختلف في بيئة تعليمية تربطها علاقات جديدة . (بورال، ١٩٨٧، ص٥٤)

ب- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة شجع الطالبات على تبني نهج المُباداة الذاتية ، والاعتماد على البيئة المستجيبة لهذا النهج في تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف ، وهذا بدوره نمى التفكير الإبداعي لديهن . (السليتي ، ٢٠٠٦، ص٤٨)

ت- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة مكّن الطالبات من توليد المعاني ، وانتاج الأفكار ، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية متنوعة ، ومتداخلة تتيح للقدرة الذهنية ان تعمل في إطار من التنوع ، والإبداع ، الخلق والتجديد. (شحاتة ، ١٩٩٢، ص١٠١)

ث- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة خلق قارئات مبدعات يتناولن النص القرائي بشكل غير تقليدي، لان الفهم القرائي يتضمن جهداً في الإجابة عن الأسئلة التي يفترضها القارئ ، وتشكيل الافتراضات ، ومراقبة النتائج (استراتيجيات ما وراء المعرفة)، وتتطلب القراءة الإبداعية استجابة فاعلة تمتد إلى المعاني المحتملة كلها في النص القرائي ، وهي بذلك تمثل التفكير الإبداعي في إطاره العملي. (السليتي ، ٢٠٠٦، ص ٣٩)

ج- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات يمارسن عملية التقويم في مراحل عملية القراءة مختلفة ، وهذا بدوره نمى التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أو حل جديد. (جروان،١٩٩٩ص ١١٦)

ح- استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة ساعد الطالبات على تقصي المعاني الخفية في النصوص القرائية ، والوقوف على مراميها البعيدة ، مما أكسبهن القدرة على تطوير التفكير الإبداعي . (عبد الهادي ، وآخرون ، ٢٠٠٣ ،ص ٢٥٧)

خ- ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة المطالعة زود الطالبات بالمهارات الأساسية التي تمكنهن من الوصول إلى المعرفة بانفسهن ومن ثم معالجتها وتنظيمها بشكل يُمكّنهن من فهمها والاحتفاظ بها واسترجاعها بسهولة ، مما شجع الطالبات على توليد أفكار إبداعية في الموضوعات التي درسنها باستعمال هذه الاستراتيجيات . (ابو عليا والوهر ، ٢٠٠١ ص ١)

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١.ان لاستراتيجيات ما وراء المعرفة اثرا في تشكيل الأبنية المعرفية الجديدة للطالبات.

٢.ان استراتيجيات ما وراء المعرفة أسهمت في إعادة تنظيم الخبرات والمعلومات المتحصلة لدى الطالبات .

٣.ان زيادة الفهم القرائي ، وتنمية التفكير الإبداعي أمر ممكن إذا ما توافرت استراتيجيات مناسبة .

٤.ان تدريس المطالعة باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة يحقق الأهداف التربوية الحديثة لمفهوم القراءة ، إذ تصل الطالبات باستعمال هذه الاستراتيجيات إلى مستوى القراءة الإبداعية .

٥.ان استراتيجيات ما وراء المعرفة زادت من فاعلية الطالبات القرائية ، وقدرتهن على فحص المقروء ، وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى.

ثالثاً: التوصيات

١. إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على آليات استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وكيفية الإعداد لها .

٢. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة فاعلة في فروع اللغة العربية كافة.

٣. عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومدرساتها يتم فيها زيادة وعيهم باستراتيجيات ما وراء المعرفة .

٤. إعادة النظر في موضوعات المطالعة من حيث الاختيار والعرض ، وبما يسهل اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسها .

٥. إصدار دليل يتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وطريقة استعمالها في تدريس اللغة العربية.

رابعاً : المقترحات

١. إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والبلاغة ، والإملاء ، والأدب ، لان البحث الحالي اقتصر على المطالعة فقط .

٢. إجراء دراسة لتطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلبة المراحل الدراسية كافة بدءا برياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.

٣. إجراء دراسة لمعرفة علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بمتغيرات أخر مثل: العمر، والجنس، والمستوى الدراسي.

٤. إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيلهم في مادة المطالعة.

100.Alderson ، J. C. **Testing is Too Important to be Left to Testers. In Coombe** ، C. (Ed). Selected Papers from the CTELT Conferences ، Dubai: TESOL Arabia. (2001) .

101.Berk, Laura. B. **Child Development** (4th ed). London: Allyn & Bacon(1997)

102.Beyer,B.K **Practical strategies for the teaching of thinking** , Boston :Allyn & Bacon , Inc. (1987)

103.Bloom, B. S. and others: **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**, New York, McGraw-Hill, 1971.

104.Brenda manning , White ,C,S & Daugherty , M .**Young children s Private speech as a precursor to metacognitive Strategy Use During Task Engagement** .Discourse Processes ,17 , 1994.

105.Brown ,A.L , et al "learning to learn:on training students to learn from texts ",**Educational Researcher** (1981).

106.Dennis, H. and Dunean, C: **An introduction to statistics in psychology a complete guide for student**, 2nd edition. Prentice Hall, England, 2000.

107.Elawar , M. Cardell ,. Effects of Metacognitive instruction on low achievers in Mathematics problems. **Abstract by Ann Nevin-Teachina and Teacher Education**. Vol. (11). No. 1 (1995).

108.Fiero, Alan Patrick. The role of the Metacognitive skills of awarenes and regulation in enhaneiog scientific Prpblem. Solving in middle school students. STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT ALBANY (0668) Degree: PHD, Date: 1993 (PP:415). **Dissertation Abstracts** ACC 9406837 Proquest(1993)..

109.Flavell ,J.H & et al "Developmental changes in memorization processes" , **Cognitive Psychology** , 1, (1970).

110.Flavell, J. H. **Cognitive development : past, present, and future. Developmental psychology**. 28 :p:998 – 1005. (1992).

111.Gagne, Robert M. & Briggs, Leslie J. **Principles of instructional Design**, 2nd . ed., New York: Holt Rinehart and Winston(1979)..

112.Glover J & Ronning R . **Historical Foundations of Educational Psychology** . plenum press , 1987

113.Hacker, Douglas J., John Dunlosky & Arthur C-Gracsser. **Meta cognition in Educational theory and practice. Issues in Education,** Vol. 6 . Issue ½ , (PP: 7-167). (1998).

114.Haller, E.P. Child, D. A. nad Wabery, H. J. **Can comprehension bp taught ? AQuantitative synthesis of Metacognitive studies** . Educational and Research, (1988).

115.hosen Feld. J. F: **Interroduction.In. J. Feldhosen. J. vontssel Baska & seeley (Eds)** : Excellence in education the Publishing company.1989.

116.Kluwe,R.H."**Cognitive knowledge and executive control :meta cognitive** " . In D. R. Griffin (Ed) , Animal Mind-human mind . new York :Springer-Verlag, 1982

117.Kramarski, B. & Mevarech, R. AMetacognitive Training Within a Problem solving Based logo Environment. **British Journal of Educational Psychology**. Vol . 67,(1997).

118.Ollemann .hilda .**grating level thinking with reading response** , journal of Adolescent and adult literacy vol30, 1996

119.Palincsar ,A,S & Brown , A,L .**Reciprocal Teaching : Activities to promote Reading with your mind** , In T. L. Harris &E.J, cooper (Eds) Reading Thinking and concept Development , new york : 1985

120.Schoefeld, A. H." **What all the fuss about metacognition** ? In A. H. Schofeld (Ed). Cognitive Science and mathematics Hillsdale , N J :Erlbum(1987).

121.Snider ,v ,e . **Reading comprehension performance of Adolescents with learning disability** , Quarterly Mc Craw – Hill book Co , new York , 1989 .

122.Sternberg, R. J.. Beyond IQ: **Atriarchic theory of human intelligence**. Cambridge, England: Cambridge(1985).

123.susan et al . **Meta cognition in Literacy Learning : assessment instruction ,and professional development** , Mahwah , new jersey, 2005

124.Swanson , H.L " Influence of meta cognitive knowledge and aptitude on problem solving ", **Journal of Educational Psychology** , 82(2) , (p:306-314) (1990) .

125.Torut ,B "**Metacognitive strategy awareness and EFI reading comprehension** :A study of Thai secondary students ",DAI- A, 56/ 05, NOV(1995).

126.Van den broek. **Comprehension and memory of narrative texts**: inferences and coherence .In M Gernsbcher (Ed) Hand book of psycholinguistics. Academic press 1994

127.Webster's **Seenth New collegiate Dictionary Dictionary**. Condon, G. Bell & Sons(1971).

128.Wenden , A " **An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning** : Beyond the basics " , System , 27, (p: 435-441) (1999)

- **القرآن الكريم**

١. الآلوسي، جمال حسين، وأميمة علي خان . **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية جامعة بغداد، ١٩٨٣.

٢. إبـراهيم ، عبـد العلـيم **الموجــه الفنــي لمدرســي اللغــة العربيــة** ، ط٤ ، دار المعارف القاهرة، مصر، ١٩٦٨م.

٣. إبراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر، ١٩٨٣ .

٤. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . **لسان العرب** ، تحقيق عبد الله علي الكبير ، وآخرين، م١ ، م٥، ، دار المعارف للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ، ت.د .

٥. أبو جادو ، صالح محمد علي . **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣ .

٦. أبو جادو ، صالح محمد ونوفل بكر."استراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها في التدريس الصفي" ، **مجلة المعلم / الطالب** ، العددان الأول والثاني ، حزيران ، كانون الأول ، ٢٠٠٤

٧. ــــــــــــــ. **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ٢٠٠٧

٨. أبو رياش ، حسين محمد . **التعلم المعرفي** ، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن٢٠٠٧.

٩. أبو عليا ، محمد ومحمود الوهر " درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الاعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها " **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** مج ٢٨ ، ع ١ ، عمان : جامعة اليرموك ٢٠٠١ .

١٠. أبو مغلي، سميح . **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط٢، دار مجد لاوي ، الأردن، ١٩٨٦ .

١١. أحمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم اللغة العربية**،ط٥، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر، ١٩٨٦

١٢. إسماعيل ، زكريا. **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،٢٠٠٥

١٣. الاعظمي، ليلى عبد الرزاق نعمان. استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس، **مركز البحوث التربوية والنفسية** ، جامعة بغداد ،٢٠٠٢

١٤. . أكسفورد ، ربيكا . **استراتيجيات تعلم اللغة** : ترجمة :محمد دعرور ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٦.

١٥. الإمام ، مصطفى محمود، وآخرون. **القياس والتقويم** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١٦. بدران، عبد المنعم احمد . **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**، دار العلم والإيمان للنشر، كفر الشيخ، مصر ، ٢٠٠٨.

١٧. بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق. **الميسر في علم النفس التربوي**. ط٢، دار الفرقان للطباعة والنشر ،عمان ،الأردن،١٩٨٣.

١٨. بورال رينيه. **الإبداع** ،(ترجمة)عدنان محمود محمد، مطبعة أياس، طرطوس، سوريا ،١٩٨٧.

١٩. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناثيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧م.

٢٠. التل، شادية. "أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب"، جامعة اليرموك، **مجلة أبحاث اليرموك**. مج٧، ١٩٩١.

٢١. التل، شادية. "أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية و الجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن" ، **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، المجلد ٨ العدد١٢ سنة١٩٩٢

٢٢. الجاحظ، عمرو بن بحر(٢٥٥هـ) . **الحيوان**، ج١، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت ، لبنان، ١٩٥٠

٢٣. الجبوري ، قيس صباح ناصر حسين . **اثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم** ، جامعة بغداد– كلية التربية ، ابن رشد، ٢٠٠٤ (أطروحة دكتوراه ،غير منشورة) .

٢٤. جروان ، فتحي عبد الرحمن . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . ط١ ، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية ،، ١٩٩٩ .

٢٥. ـــــــــــــــــــ **الإبداع**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ط١ ،٢٠٠٢

٢٦. ـــــــــــــــــــ **الموهبة والتفوق والإبداع**. ط٢، دار الكتاب الجامعي العين،الأمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٤، .

٢٧. جمهورية العراق ، وزارة التربية، **الأهداف التربوية في القطر العراقي**، ط ٢ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٠م.

٢٨. الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. **تعليم التفكير**، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٩.

٢٩. حبيب الله ،محمد . **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق** ، ط٢،دار عمار ، عمان،الأردن، ٢٠٠٠

٣٠. حسين ، زينب طارق . **أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص** ، جامعة بابل ـ كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٨ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣١. الخطيب ، جمال ، ومنى الحديدي. **المدخل إلى التربية الخاصة** ، ط١، مكتبة الفلاح ، عمان، الأردن، ١٩٩٧ .

٣٢. خير الله، سيد .**اختبار القدرة على التفكير الابتكاري**، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية،القاهرة، ١٩٧٥.

٣٣. ــــــــــــــ. **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت. ١٩٨١

٣٤.دافيدوف، ليندا .**موسوعة علم النفس، المعلم وعملياته الأساسية(التفكير. اللغة. التوافق)**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر،٢٠٠٠.

٣٥. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين . **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ م .

٣٦. دروزة ، أفنان نظير. **أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم** ، ط١ ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، ١٩٩٥ .

٣٧. الدليمي ، ستار احمد محمد . **اثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسيٍ لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء** ، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد ،٢٠٠٥ (رسالة ماجستير ، غير منشورة).

٣٨. الدليمي، طه علي حسين ، وسعاد عبد الكريم الوائلي . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، عالم الكتب الحديث ، عمان ، الأردن ٢٠٠٩

٣٩. دويت،إلويد، وبيتر ديفيدسون . **توجيهات لأعداد اختبار فهم المقروء**،ترجمة: خالد عبد العزيز الدامغ ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٥.

٤٠. دي بونو، ادوارد . **تعليم التفكير**، ترجمة: عادل عبد الكريم وآخرين، دار الرضا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ٢٠٠١.

٤١. الرحيم، أحمد حسن. **إستراتيجية تقييم المناهج الدراسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد، ١٩٩٥.

٤٢. روبرت زورن. **القراءة السريعة** ، ترجمة: عبد الله مكي القروحي، مطبعة دار البيان العربي، بيروت ، لبنان، ١٩٩١.

٤٣. روشكا ، الكسندر . **الإبداع العام والخاص** ، ترجمة : غسان عبد الحي أبو فخر ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٩ م .

٤٤. الزغلول ، رافع النصير ، وعماد عبد الرحيم الزغلول . **علم النفس المعرفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣.

٤٥. زغلول، عماد عبد الرحيم. **مبادئ علم النفس التربوي**، ط٢،دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة، ،٢٠٠٢.

٤٦. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد احمد الغنام : **مناهج البحث في التربية** ، ج٢ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤م.

٤٧. الزوبعي، عبد الجليل . **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١

٤٨. زيتون ، كمال عبد الحميد و حسن زيتون. . **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** . ط١ ، عالم الكتب، القاهرة ، ٢٠٠٣ .

٤٩. سعادة ، جودت احمد : **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ .

٥٠. ـــــــــــــــــ . **تدريس مهارات التفكير** ، دار الشرق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م.

٥١. سلامة ، عبد الحافظ وآخرون : **الموهبة والتفوق** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠٢ .

٥٢. السليتي، فراس محمود مصطفى . **التفكير الناقد والإبداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الادبية**، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ٢٠٠٦.

٥٣. سليم، مريم . **علم النفس المعرفي**، درا النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٩.

٥٤. السليمان ، مها عبد الله. **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي** ، جامعة الخليج العربي ،كلية الدراسات العليا، البحرين ٢٠٠٢.

٥٥. سمارة ، عزيز ، وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ١٩٨٩

٥٦. سوسا، ديفيد . **العقل البشري وظاهرة التعلم** ، ترجمة : خالد العامري، دار الفاروق ، مصر ، ٢٠٠٩

٥٧. شتيل ، مريان.**الطفل الموهوب** ، ترجمة: محمود فؤاد سليم وآخرين. ، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٩٥.

٥٨. شحاتة ، حسن . **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٢.

٥٩. ــــــــــــــ . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر ١٩٩٢.

٦٠. العابدي، أحمد جبار . **أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس** ، جامعة بغداد– كلية التربية – ابن رشد ، ٢٠٠٧ (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٦١. عبد الله، سامي ."رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة" . **مجلة حوليات كلية التربية** ، جامعة قطر، السنة الثانية ، العدد الثاني لسنة ١٩٨٣.

٦٢. العبد الله، محمود فندي. **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً** ، جدارا للكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧

٦٣. عبد نور، كاظم . **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع،** ط١، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ٢٠٠٥.

٦٤. عبد الهادي، نبيل، وآخرون. **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٣.

٦٥. العتوم، عدنان يوسف وآخرون . **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨

٦٦. عدس ، عبد الرحمن . **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والطباعة ، عمان ، الأردن،١٩٩٩.

٦٧. ــــــــــــــ .**المدرسة وتعليم التفكير**، ط١،دار الفكر للطباعة وللنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٠.

٦٨. عصر، حسني عبد الباري. **مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج الدراسي**، المكتب العربي الحديث، الاسكندريه، مصر،١٩٩٩

٦٩. ــــــــــــــ . **التفكير مهاراته ، واستراتيجيات تدريبية** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ٢٠٠٥

٧٠. عطا ، إبراهيم محمد . **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦ .

٧١. عطية، محسن علي.**الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ،٢٠٠٦.

٧٢. ــــــــــــــ.**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ،٢٠٠٧.

٧٣. ــــــــــــــ . **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ٢٠١٠.

٧٤. علام ، صلاح الدين محمود . **القياس والتقويم التربوي والنفسي** ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٧٥. عمار ،سام . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط١، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢.

٧٦. عمران ،سمير ."سلم التفكير في آيات الله" ، **مجلة آيات** ، العدد الأول ، السنة الأولى ، تشرين الأول ، ٢٠٠٣.

٧٧. عودة ، احمد سليمان . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن، ١٩٩٣

٧٨. عيسى، حسن أحمد . **الإبداع في الفن والعلم** ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ١٩٩٠

٧٩. العيساوي، سيف طارق . "مستوى طلاب المرحلة الإعدادية في فهم النصوص الأدبية" ، **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية** ، المجلد الثاني ، ٢٠٠٧.

٨٠. غانم،محمود محمد .**التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**،ط١،دار الفكر، عمان ، الأردن،١٩٩٥.

٨١. ــــــــــــــ. **التفكير عند الأطفال**. دار الثقافة للنشر والتوزيع ط١، عمان، الأردن،٢٠٠٤.

٨٢. فان دالين ، ديوبولد .ب ، وآخرون . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة: عمر نبيل وآخرين ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥.

٨٣. فونتين ، جيون ، و ارثر فويسكو. **تعليم من اجل التفكير، استراتيجيات لتدعيم عمليات الميتا معرفة – التفكير في التفكير** ، ترجمة: صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٨

٨٤. فيركسون ، جورج آي . **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس** ، ترجمة : د. هناء العكيلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م

٨٥. قطامي، نايفة، **تعليم التفكير**، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٨٦. ـــــــــــــ . **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ٢٠٠٤م .

٨٧. قطامي ، يوسف . **تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعلمه** . ط١، دار عمان الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٠ .

٨٨. قطامي ، يوسف وآخرون . **تصميم التدريس** ،ط١ ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن،٢٠٠١.

٨٩. قطامي ، يوسف و أميمه عمور . **عادات العقل والتفكير** ، **النظرية والتطبيق** ،ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن،٢٠٠٥.

٩٠. كبه ،نجاح هادي .**في طرائق تدريس اللغة العربية** ،ج٤،المجمع العلمي ،دائرة علوم اللغة العربية ،بغداد ،٢٠٠١.

٩١. لافي، سعيد عبد الله. **القراءة وتنمية التفكير** ، عالم الكتب ، القاهرة، مصر،٢٠٠٦

٩٢. المعايطه، خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام البواليز.**الموهبة والتفوق**، ط١، مكتبة الفكر للطباعة والنشر، عمان ، الأردن ،٢٠٠٠.

٩٣. المعتوق، احمد محمد.**الحصيلة اللغوية**، سلسلة عالم المعرفة ، العدد٢١٢ الكويت ١٩٩٦

٩٤. معروف، نايف. **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط١، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥.

٩٥. ملحم ، سامي محمد .**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن،٢٠٠٠.

٩٦.الهاشمي ، عابد توفيق. **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة،بيروت ،٢٠٠٦

٩٧. الوحيدي ، ميسون سليمان . **أثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ، ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، جامعة عمان للدراسات العليا، ٢٠٠١ (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٨. الوقفي، راضي. **مقدمة في علم النفس**. دار الشروق للنشر والتوزيع، ط٣، عمان،١٩٩٨.

٩٩. وهبة ، مراد . ***الإبداع والتعليم العام*** ، المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية ، القاهرة، ١٩٩١ .

ملحق(١)

كتاب جامعة بابل الى المديرية العامة لتربية بابل

Ministry of Higher Education &Scientific Research
University of Babylon
Department of postgraduate Studies

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعة بابـل
قسم الدراسات العليا

التاريخ : / / ٢٠٠٩
العدد : ٤ / ٢٣٣٦٥ / ١٢٤٣
E:- mail: babil_hiedu@yahoo.com
E:- mail : hiedu@ babylon-uni .com

إلى/ المديرية العامة للتربية / بابل
م/تسهيل مهمة

تهديكم أطيب التحيات :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طلبة الدراسات العليا /الدكتوراه المدرجة أسماءهم أدناه في قسم العلوم التربوية والنفسية /طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية /صفي الدين الحلي جامعتنا .

الأسماء :-

- شكري عز الدين محسن .
- فراس حسن عبد الأمير .
- رغد سلمان طوفان .
- نعيم خليل عبود .
- حمزه هاشم محمد
- بسام عبد الخالق

للتفضل بالإطلاع ... مع التقدير

أ.د.فارس ناجي عبود
مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية
/ ١٢ / ٢٠٠٩

نسخه منه إلى

- مكتب السيد مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية / للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير .
- قسم الدراسات العليا / مع الأوليات .
- الصادرة .

*** ديفـــاء ***

ملحق(٢)

كتاب مديرية تربية بابل الى المدرسة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوي
شعبة البحوث
العدد / ٢٦٤٦
التاريخ ٢٤/١٢/ ٢٠٠٩

إلى / إدارات المدارس الإعدادية في مركز الحلة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة .....

إشارة لكتاب جامعة بابل / قسم الدراسات العليا المرقم ٢٣٢٣٥ في ٢٠٠٩/١٢/٢٢ يرجى تسهيل مهمة السادة المدرجة أسماؤهم أدناه / قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية / صفي الدين / لانجاز بعض متطلبات بحوثهم وإبداء تعاونكم معهم بحدود الممكن عند زيارتهم مدارسكم مع التقدير .

الأسماء
******
١. حمزة هاشم محيميد
٢. بسام عبد الخالق
٣. حيدر ديكان درويش

عبد العظيم علي الإبراهيمي
معاون المدير العام

نسخة منه الى :
جامعة بابل / قسم الدراسات العليا / كتابكم أعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير
مديرية الإشراف التربوي / السيد الاختصاصي كاظم الجادر لإبداء تعاونكم وتسهيل المهمة مع التقدير
السادة ة الباحثين أعلاه
التخطيط التربوي / تسهيل المهمة مع الأوليات

E. mail : bab_edu_٢٠٠٤@yahoo.com

ملحق(٣)

أعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة محسوبا بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر
١	١٩٠	١٨	١٩٤	١	١٨٩	١٨	١٩٤
٢	١٨٩	١٩	١٩٤	٢	١٨٩	١٩	١٩٤
٣	١٨٩	٢٠	١٩٥	٣	١٨٩	٢٠	١٩٤
٤	١٨٩	٢١	١٩٦	٤	١٨٩	٢١	١٩٤
٥	١٨٩	٢٢	١٩٧	٥	١٨٩	٢٢	١٩٥
٦	١٩٠	٢٣	١٩٧	٦	١٨٩	٢٣	١٩٦
٧	١٩٠	٢٤	١٩٩	٧	١٩٠	٢٤	١٩٦
٨	١٩٠	٢٥	٢٠٠	٨	١٩١	٢٥	١٩٨
٩	١٩٠	٢٦	١٩٩	٩	١٩١	٢٦	١٩٩
١٠	١٩٣	٢٧	١٩٩	١٠	١٩١	٢٧	١٩٩
١١	١٩٣	٢٨	٢٠٠	١١	١٩٢	٢٨	٢٠١
١٢	١٩٣	٢٩	٢٠٠	١٢	١٩٢	٢٩	٢٠١
١٣	١٩٣	٣٠	٢٠١	١٣	١٩٢	٣٠	٢٠١
١٤	١٩٣	٣١	٢٠١	١٤	١٩٢	٣١	٢٠٢
١٥	١٩٣	٣٢	٢٠٣	١٥	١٩٤	٣٢	٢٠٤
١٦	٢٠٠	٣٣	٢٠٤	١٦	١٩٤	٣٣	٢٠٥
١٧	١٩٨			١٧	١٩٤	٣٤	**٢٠٤**
المجموع ٦٤٤١				المجموع ٦٦٢٤			
المتوسط ١٩٥,٢				المتوسط ١٩٤,٨			
الانحراف المعياري ٤,٦				الانحراف المعياري ٤,٩			

ملحق(٤)

درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٩	١٨	٩١	١	٦٩	١٨	٦٠
٢	٨٨	١٩	٩٠	٢	٧٥	١٩	٧٦
٣	٧٨	٢٠	٨٥	٣	٦٣	٢٠	٨٤
٤	٨٤	٢١	٦٣	٤	٨٦	٢١	٧٥
٥	٧٦	٢٢	٧٧	٥	٨١	٢٢	٨٦
٦	٨٥	٢٣	٨٢	٦	٦٣	٢٣	٧٨
٧	٧٥	٢٤	٦٤	٧	٨٣	٢٤	٨٩
٨	٦٢	٢٥	٧٢	٨	٩٦	٢٥	٦٠
٩	٧٠	٢٦	٧٧	٩	٩٢	٢٦	٥٧
١٠	٥٤	٢٧	٧٦	١٠	٩٠	٢٧	٧٦
١١	٨٠	٢٨	٩٠	١١	٦٧	٢٨	٧٧
١٢	٦٦	٢٩	٦٨	١٢	٨٤	٢٩	٩١
١٣	٨١	٣٠	٩٠	١٣	٩١	٣٠	٨٤
١٤	٨٩	٣١	٨٩	١٤	٨٢	٣١	٧٥
١٥	٨٣	٣٢	٧٨	١٥	٦٥	٣٢	٧٠
١٦	٦٩	٣٣	٧١	١٦	٨٧	٣٣	٧٣
١٧	٩٢			١٧	٧٣	٣٤	**٥٥**
المجموع ٢٥٧٤				المجموع ٢٦١٣			
المتوسط ٧٨				المتوسط ٧٦,٩			
الانحراف المعياري ٩,٨				الانحراف المعياري ١١,٠٥			

ملحق(٥)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي القبلي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١١	١٨	٢٠	١	٢٥	١٨	٢٨
٢	٢١	١٩	١٩	٢	١٩	١٩	٢٤
٣	١٢	٢٠	١٩	٣	١٠	٢٠	٢٢
٤	١٥	٢١	٢٠	٤	٢١	٢١	٢٠
٥	٢٠	٢٢	٢١	٥	١٥	٢٢	٢٢
٦	٢٣	٢٣	٢٠	٦	٢٠	٢٣	٢٢
٧	٢٦	٢٤	٢٣	٧	١٨	٢٤	٢٤
٨	٢٢	٢٥	٢٠	٨	٢٠	٢٥	٢٢
٩	٢٠	٢٦	١٨	٩	١٣	٢٦	٢٥
١٠	٢١	٢٧	١٩	١٠	١٠	٢٧	١٦
١١	١٩	٢٨	٢٣	١١	١٢	٢٨	٢٢
١٢	٢٢	٢٩	٢٢	١٢	٩	٢٩	٢١
١٣	٢١	٣٠	١٤	١٣	١٨	٣٠	١٧
١٤	٢٢	٣١	٢٠	١٤	١٢	٣١	٢٦
١٥	١٩	٣٢	٢٢	١٥	٢٠	٣٢	٢١
١٦	٢٤	٣٣	٢٢	١٦	٢٧	٣٣	٢٣
١٧	٢٧			١٧	٢٨	٣٤	٢٢
المجموع ٦٦٧				المجموع ٦٧٤			
المتوسط ٢٠,٢				المتوسط ١٩,٨			
الانحراف المعياري ٣,٤				الانحراف المعياري ٥,٢			

ملحق(٦)

معاملا صعوبات فقرات اختبار الفهم القرائي النهائي وقوى تمييزها

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
س١				
١	١٤	٣	٠,٣٦	٠,٤٧
٢	١١	٣	٠,٣٠	٠,٣٤
٣	١٢	٤	٠,٣٤	٠,٣٤
٤	١٥	٥	٠,٤٣	٠,٤٣
٥	١٧	٩	٠,٥٦	٠,٣٤
٦	١٤	٥	٠,٤١	٠,٣٩
٧	١٤	٥	٠,٤١	٠,٣٩
٨	١٢	٤	٠,٣٤	٠,٣٤
٩	١٦	٦	٠,٤٧	٠,٤٣
١٠	١٣	٦	٠,٤١	٠,٣٠
١١	١٤	٤	٠,٣٩	٠,٤٣
س٢				
١	١٥	٥	٠,٤٣	٠,٤٣
٢	٢٠	٩	٠,٦٣	٠,٤٧
٣	١٣	٤	٠,٣٦	٠,٣٩
٤	١٧	٥	٠,٤٧	٠,٥٢
٥	١٥	٦	٠,٤٥	٠,٣٩
٦	١٣	٣	٠,٣٥	٠,٤٣
٧	١٦	٥	٠,٤٥	٠,٤٧
٨	١٢	٣	٠,٣٢	٠,٣٩
٩	١٢	٤	٠,٣٤	٠,٣٥
١٠	١٤	٦	٠,٤٣	٠,٣٥
١١	١١	٣	٠,٣٠	٠,٣٥
١٢	١٣	٢	٠,٣٣	٠,٤٨
١٣	١٤	٥	٠,٤١	٠,٣٩
س٣				
١	١٩	٨	٠,٥٨	٠,٤٨
٢	٢١	١٠	٠,٦٧	٠,٤٨
٣	٢٣	٨	٠,٦٧	٠,٦٥
٤	١٦	٦	٠,٤٥	٠,٤٣
٥	٢١	٦	٠,٥٨	٠,٦٥
س٤				
١	١٢	٤	٠,٣٥	٠,٣٥
٢	١٣	٢	٠,٣٣	٠,٤٨

ملحق(٧)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من اختبار فهم المقروء

ت الفقرة	فعالية البديل الأول	فعالية البديل الثاني	فعالية البديل الثالث
١	٢٥-	١١-	١٣-
٢	١٥-	٢٦-	١١-
٣	١٥-	٢٦-	١١-
٤	١٥-	١٥-	١٥-
٥	١٥-	١١-	١١-
٦	٢٨-	١١-	١٠-
٧	٢٢-	١٥-	١١-
٨	١٥-	١١-	١١-
٩	١٥-	١١-	٢٢-
١٠	٢٧-	١٠-	١٠-
١١	١٠-	١١-	٢٨-

ملحق (٨)

الأهداف العامة لتدريس مادة المطالعة

١. تنمية ذخيرة المتعلم من الألفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبيره ويعين اسلوبه الشفهي و الكتابي.
٢. تنمية ذخيرة المتعلم من الخبرات والحقائق العلمية.
٣. تنمية خبرات المتعلمين اللغوية.
٤. إمداد المتعلم بألوان جديدة من الخبرة والثقافة بما يتضمنه النص المقروء.
٥. تنمية قدرة المتعلم على فهم الأدب فهما دقيقا يقف فيه على خصائصه ومزاياه.
٦. تمكين المتعلم من ضبط أواخر الكلمات ومعرفة اثر العوامل الداخلة عليها واثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها.

(جمهورية العراق، ١٩٩٠،ص٢٨)

ملحق(٩)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية / صفي الدين الحلي

قسم التربية وعلم النفس

طرائق تدريس اللغة العربية/ دكتوراه

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل..... المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ " **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة** " . وتتطلب إجراءات الدراسة بناء أهداف سلوكية مطلوب تحقيقها في ضوء محتوى الموضوعات الواردة في الكتاب المقرر للصف الرابع العلمي .

ولما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية يضع الباحث بين أيديكم الأهداف السلوكية التي اشتقها من الأهداف العامة و محتوى المادة ، راجياً التفضل بإبداء آرائكم و ملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحيتها وسلامة بنائها و تغطيتها محتوى الموضوعات المقررة.

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: **عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الأفراد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي إحدى مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.**

وتقبلوا من الباحث شكره وامتنانه

الباحث

بسام عبد الخالق عباس

طرائق تدريس اللغة العربية

الموضوع الأول: يا مدينة السلام والزيتون

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعّرف بالشاعر	معرفة
٢	تقرأ النص قراءة معبرة.	معرفة
٣	تبين صفات مدينة القدس كما جاءت في النص.	فهم
٤	توضح قصد الشاعر في وصفه القدس بأنها أقرب طريق بين الأرض والسماء.	تركيب
٥	تحدد الأقوال التي تدل على الحزن.	معرفة
٦	تحلل قول الشاعر" وتفرح السنابل الخضراء و الغصون"	تحليل
٧	تعرب قول الشاعر"يا قدس ...يا منارة الشرائع"	تطبيق
٨	تبين الألوان البلاغية الواردة في النص.	تحليل
٩	تبدي رأيها في النص	تقويم
١٠	تطبق ما ورد في النص من أفكار في حياته اليومية	تطبيق

الموضوع الثاني: ماذا يريد الإسلام من المسلمين

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تقرأ النص قراءة معبرة.	معرفة
٢	تذكر الأمور التي يبني من طريقها الشباب الحضارة	معرفة
٣	توضح أسباب جعل الكاتب عنوان الموضوع سؤالاً	فهم
٤	توضح معاني الكلمات (فرقعة لفظية ، لغواً)	فهم
٥	تفسر قول الكاتب " وعد الله بالنصر و الاستخلاف في الأرض وعد مشروط".	تحليل
٦	تذكر الآية القرآنية التي توضح شرط النصر	معرفة
٧	تحدد المهمة الكبرى للمسلمين	تحليل
٨	تبدي رأيها فيما ورد في النص من أفكار	تقويم
٩	تستنتج من النص ما يريده الإسلام من المسلمين	تحليل
١٠	تطبق الأفكار التي وردت في النص	تطبيق

الموضوع الثالث: صون النفس

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تقرأ النص قراءة معبرة.	معرفة
٢	تعّرف بالشاعر	معرفة
٣	توضح معاني الكلمات (صون النفس، متلون ، النائبات)	فهم
٤	تحلل البيت الرابع	تحليل
٥	تحدد البيت الذي يفسر القول"إنكم لتكثرون عند الطمع وتقلون عند الجزع"	فهم
٦	تبين الموقف الذي يوحي به الشاعر إذا تعرض الفرد إلى النكد العيش	فهم
٧	تبدي رأيها في النص	تقويم
٨	تستنتج من طريق النص الكيفية التي يصون الإنسان بها نفسه ويحصل على رضا الناس	فهم
٩	تطبق الأفكار التي وردت في النص ليصون نفسه من الزلل	تطبيق

الموضوع الرابع: مكانة القصيدة العربية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعّرف بالكاتب	معرفة
٢	توضح مفهوم النقد الأدبي	معرفة
٣	تبين أثر الرواة في إشاعة القصيدة العربية في الأوساط الأدبية	فهم
٤	يضرب مثالاً على تصحيح الرواة القصائد وبيان وجهة نظرهم فيها	تطبيق
٥	تبين رأيها في تفسير الكاتب مفهوم القيمة الفنية للقصيدة	تقويم
٦	تحدد الأسباب التي جعلت القصيدة الجاهلية و شعرائها يتبوءان المكانة الأولى في تراث الأدب لدى الرواة	فهم
٧	تبين سبب اهتمام الرواة بوحدة البيت في القصيدة	فهم
٨	تذكر من أوجد مقياسا نقدياً للقصيدة العربية	معرفة
٩	تفسر سبب تفضيل أبو عمر بن العلاء و ابن الاعرابي للشعر القديم وتجاهلهما لإبداع الشعراء المحدثين	تحليل
١٠	تبين وجهة نظر الآمدي و القيرواني في شعر القدامى و المحدثين	فهم

الموضوع الخامس: تنويمة الجياع

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تقرأ النص قراءة معبرة.	معرفة
٢	تعّرف بالشاعر	معرفة
٣	تبين سبب اعتبار هذه القصيدة من القصائد القوية	فهم
٤	تعلل سبب استعمال الشاعر الخطاب المباشر	تحليل
٥	يشخص الأسباب التي ابتدعها الجواهري ليبرر بها نوم الجياع	فهم
٦	يستخرج أسلوب النداء في القصيدة	تعرف
٧	تبين سبب تكرار كلمة (نامي)	فهم
٨	توضح لون القصيدة	معرفة
٩	تبين العلاقة بين الجوع والكرامة	فهم
١٠	تحلل البيتين الثاني عشر و الثالث عشر	تحليل
١١	تبدي رأيها في القصيدة	تقويم

الموضوع السادس : حول طبيعة الإنسان ،العامية والتفرد

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تقرأ النص قراءة معبرة.	معرفة
٢	تحدد العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للإنسان	معرفة
٣	توضح مفهوم التنويم الاجتماعي.	معرفة
٤	تبين أوجه الشبه بين التنويم الاجتماعي و التنويم المغناطيسي	فهم
٥	تعلل سبب إيراد الكاتب قول الإمام علي (عليه السلام).	تحليل
٦	توضح معنى الأنانية.	فهم
٧	تعرّف مفهوم الجزاء الاجتماعي.	معرفة
٨	تفسر قول الكاتب " هناك نظامان متناقضان من القيم " .	تركيب
٩	تبدي رأيها في مفهومي الانانيه والغيرية.	تقويم
١٠	تفسر قول الكاتب" إن التضحية بالنفس نوع من أنواع الأنانية "	تركيب
١١	تبدي رأيها في أسلوب الكاتب في تناول النص	تقويم
١٢	تربط بين أفكار النص والواقع الاجتماعي الذي تعيش فيه.	فهم

الموضوع السابع : حكايات ألف ليلة وليلة

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعرف بكتاب ألف ليلة وليلة	معرفة
٢	توضح المغزى من سرد الحكايات	فهم
٣	تبين سبب سرد الحكايات من قبل شهرزاد	فهم
٤	تبين العُقدة التي أصيب بها شهريار من النساء	فهم
٥	توضح الطريقة التي أوصلت بها شهرزاد معنى الآية الكريمة " وَلاَ تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى*" إلى زوجها	تحليل
٦	تبدي رأيها في تشعب الحكايات في قصص شهرزاد	تقويم
٧	تبين أوجه الشبه بين مضامين كتاب كليلة ودمنة و كتاب ألف ليلة وليلة	فهم
٨	تبدي رأيها في الحكاية موضوع الدرس	تقويم
٩	تستخرج ثلاث جمل أسمية	فهم
١٠	تطبق العِبر التي تحملها الحكايات في حياته اليومية	تطبيق

الموضوع الثامن: الكندي. الفيلسوف العراقي

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعرف بالكندي	معرفة
٢	تسمي ثلاث مؤلفات للكندي	معرفة
٣	تحدد معنى كلمة فلسفة	فهم
٤	تعلل سبب انصراف الكندي للفلسفة	تحليل
٥	تبين دور الكندي في نشر علوم الفلسفة بين العرب في ظل الإسلام	فهم
٦	توضح أسلوب الكندي في تمكين الدارسين من استيعاب العلوم الفلسفية	فهم
٧	تناقش رأي الكندي في النفس الإنسانية	تركيب
٨	تبين الطريقة التي وفق فيها الكندي بين الفلسفة والدين	تحليل
٩	تبدي رأيها بالعلاقة بين الفلسفة والدين	تقويم
١٠	تعرب الجملة " كان الكندي أول من مهد لنشر الفلسفة "	تطبيق
١١	تبين فائدة الفلسفة في حياته اليومية	فهم

* الأنعام١٦٤

الموضوع التاسع: أدب الحكمة.

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعرف الحكمة	معرفة
٢	يعرف أدب الحكمة	معرفة
٣	تذكر حديث نبوي شريف تبين مكانة الحكمة	معرفة
٤	تبين الأوجه التي تتمثل بها الحكمة	فهم
٥	تذكر بعض أقوال الحكماء عن الحكمة	معرفة
٦	تبين المنافع التي نرجوها من الحكم والمواعظ	تحليل
٧	تكمل الحكمة:(رب ضارة ..... ، الوقاية خير من.....)	معرفة
٩	تذكر الحكمة التي يؤمن بها	معرفة
١٠	تبين مكانة الإمام علي (عليه السلام) في مجال الحكم والمواعظ	تحليل
١١	تبدي رأيها في الحكم التي ذكرت	تقويم

الموضوع العاشر: رثاء واسطة العقد(محمد أوسط الأبناء)

جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	الهدف	المستوى
١	تعّرف بالشاعر	معرفة
٢	تبين أي ألوان الشعر اشتهر بها ابن الرومي	فهم
٣	توضح الغرض الذي جاءت فيه القصيدة	فهم
٤	تبين سبب كتابة القصيدة	تحليل
٥	تحلل البيت التاسع من القصيدة	تحليل
٦	تبين معاني الكلمات والعبارات(الرند، النظام، ثكلت سروري، جودا)	فهم
٧	تذكر واحداً من فنون البلاغة التي استعملها ابن الرومي في القصيدة	معرفة
٨	تبدي رأيها في القصيدة	تقويم

ملحق(١٠)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية / صفي الدين الحلي

قسم التربية وعلم النفس

طرائق تدريس اللغة العربية/ دكتوراه

م/ استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ " **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة** " . وتتطلب إجراءات البحث إعداد خطط تدريسية في موضوعات مادة المطالعة التي ستدرس في أثناء مدة التجربة ؛ لذلك أعدَّ الباحث خطتين أنموذجيتين لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية يرجى قراءة الخطتين الأنموذجيتين والتثبُّت من مدى صلاحيتهما ومناسبتهما لعينة البحث، وموضوعات الدراسة ، وإبداء الملاحظات والتعديلات التي ترونها .

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: **عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لاداء الأفراد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي إحدى مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات**

وتقبلوا من الباحث شكره وامتنانه

الباحث

بسام عبد الخالق عباس

طرائق تدريس اللغة العربية

خطة انموذجية للمجموعةالتجريبية

باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة

المادة : المطالعة اليوم والتاريخ :

الموضوع / حول طبيعة الإنسان الصف :الرابع العلمي

وقت الدرس : ٤٥ دقيقة

أولاً: الأهداف العامة:(ملحق ٨)

ثانياً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تقرأ النص قراءة معبرة.

٢. تحدد العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للإنسان.

٣. توضح مفهوم التنويم الاجتماعي.

٤. تبين أوجه الشبه بين التنويم الاجتماعي و التنويم المغناطيسي.

٥. تعلل سبب إيراد الكاتب قول الإمام علي (عليه السلام).

٦. توضح معنى الأنانية.

٧. تعرّف مفهوم الجزاء الاجتماعي.

٨. تفسر قول الكاتب " هناك نظامان متناقضان من القيم " .

٩. تبدي رأيها في مفهومي الانانيه والغيرية.

١٠.تفسر قول الكاتب" إن التضحية بالنفس نوع من أنواع الأنانية "

١١.تبدي رأيها في أسلوب الكاتب في تناول النص.

١٢.تربط بين أفكار النص والواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ثالثاً: الوسائل التعليمية.:

- الحاسبة
- الداتا شو

ربعاً: خطوات التدريس:

١. التمهيد.

قيل في الأمثال الغربية " غيّر معيشة الإنسان يتغير بذلك تفكيره" فالفقير الجائع يكاد لا يفهم الحقيقة إلا على شكل رغيف ، أما المدلل المتخم فتراه مستهاماً بالمثل العليا ، فالإنسان في حياته الاجتماعية يتأثر بقيود تحدد سلوكه ، ومن هذه القيود: القيود النفسية ، اذ ان الإنسان يمتلك نفساً معقدة فيها كثير من الرغبات المكبوتة و العواطف المشبوبة و الاتجاهات الدفينة التي تقيد تفكيره ، وكذلك هو مقيد بقيود اجتماعية فهو ينتمي إلى جماعة أو طبقة أو بلد لذلك هو يتعصب لجماعته في الحق و الباطل وهذا ما كان يفعله عرب الجاهلية، وكذلك هناك القيود الحضارية وهي القيود التي تشترك بها الجماعات داخل حضارة معينة فالبدو لهم قيم ومثل وأهداف في الحياة يؤمنون بها جميعاً ، وهذه القيم الحضارية تتغلغل في اللاشعور اذ ينشأ عليها الفرد و يعتادها حتى تصبح جزءاً من منطقه وسلوكه و أسلوب تفكيره ،وهذا ما اصطلح عليه بـ(التنويم الاجتماعي والحضاري) كما سيرد في النص الذي أمامنا للدكتور علي الوردي. فمن هو الدكتور علي الوردي؟

طالبة: عالم عراقي متخصص في علم الاجتماع.

الباحث: نعم أحسنت . وما ابرز مؤلفاته؟

طالبة: لمحات اجتماعية من تاريخ العراق المعاصر.

الباحث: نعم أحسنت . وهل له نظرية في علم الاجتماع؟

طالبة : نعم له نظرية حول ازدواجية الشخصية العربية و تسمى (نظرية التقوقع)

الباحث: نعم ممتاز . واليوم سوف نعرض من طريق النص الذي نحن بصدد دراسته شيئاً من هذه النظرية.

ثم بعد ذلك يوزع الباحث استمارات تتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الواجب أخذها بنظر الاعتبار من الطالبات وطرحها على أنفسهن قبل القراءة و في أثنائها وبعدها ، إذ يبدأ (الباحث) في مرحلة التمهيد بالاستمارة

الأولى الخاصة باستراتيجيات ما قبل القراءة ، التي تشير إلى الخطوط العريضة المستحضرة لدى الطالبات والمعلومات السابقة للموضوع ، ومن هذه الاستراتيجيات :

أ. ما موضوع القراءة ؟

ب. هل استطلع النص قبل القراءة .

ت. ما أهدافي من قراءة هذا الموضوع؟ (تكتب في الاستمارة).

ث. كيف أنظم وقتي بما يضمن تحقيق أهدافي في القراءة ؟

ج. ما الذي أعرفه عن النص موضوع الدرس؟ (تكتب في الاستمارة).

ح. ما الذي أرغب في تعلمه عن الموضوع ؟ (تكتب في الاستمارة).

خ. أكتب أسئلة محددة اعتقد أن النص يجيب عنها(تكتب في الاستمارة).

والآن نفتح الكتب على الصفحة (٤٨) لقراءة النص.

٢ .قراءة المدرس الانموذجية.

قبل البدء بالقراءة يخبر الباحث الطالبات أخذ الأقلام والانتباه إلى قراءته ووضع علامات الترقيم (النقطة والفارزة وعلامتي التعجب والاستفهام) ،وضبط أحرف الكلمات وبالخصوص أواخرها في غير موضع الوقف، كما ينبههن إلى ضرورة نطق الكلمات وإخراج حروفها من مخارجها الصحيحة ، ثم يبدأ الباحث بقراءة النص بعد تأكده من تأهب الطالبات واستعدادهن لذلك وإمساكهن الأقلام للتحريك .

حول طبيعة الإنسان: العامية والتفرد

للدكتور علي الوردي

ان الإنسان يخضع في حياته الاجتماعية لتنويم يشبه من بعض الوجوه التنويم المغناطيسي وهو ما يمكن ان نسميه بـ(التنويم الاجتماعي) فالمجتمع يسلط على الإنسان منذ طفولته إيحاء مكرراً في مختلف شؤون العقائد والقيم والاعتبارات الاجتماعية وهو بذلك يضع تفكير الإنسان في قوالب معينة يصعب التحرر منها . وهذا هو الذي جعل الإنسان الذي ينشأ في بيئة مغلقة ينطبع تفكيره بما في تلك البيئة من عقائد دينية و ميول اجتماعية واتجاهات عاطفية وما أشبه. فهو يضن انه اتخذ تلك العقائد والميول بإرادته واختياره ولا يدري انه صنيعة بيئته الاجتماعية ولو انه نشأ في بيئة أخرى لكان تفكيره على نمط آخر.

إن التنويم المغناطيسي في حقيقته ليس إيحاء مكرر يسلط على الشخص كأن يقال له تكراراً انه يرى شيئاً معيناً ، وربما كان هذا الشيء غير موجود لكن صورته تنطبع في ذهن الشخص كأنه موجود فعلاً وهذا ما يفعله التنويم الاجتماعي في الكثير من الناس بحيث يجعلهم يؤمنون بالأوهام و الخرافات وهم واثقون بأنها حقائق واضحة لا يجوز ان يتجادل فيا أو يشك فيها الإنسان.

ثبت علمياً ان الأفراد لا يتأثرون كلهم بالتنويم المغناطيسي على وتيرة واحدة . فمنهم من يتأثر به كل التأثر ومنهم من يكون تأثيره فيه ضعيفاً وهناك أفراد لا يمكن تنويمهم إطلاقا و الظاهر ان الأفراد يتفاوتون في التنويم الاجتماعي على منوال ما يتفاوتون تجاه التنويم المغناطيسي.

فالملاحظ ان السواد الأعظم من البشر في كل العصور ، وهم الذين نسميهم العامة يتأثرون بالتنويم الاجتماعي تأثراً كبيراً . فالفرد منهم يكون خاضعاً للإيحاء الاجتماعي المسلط عليه ، فهو يفكر مثلما يفكر الناس من حوله ، يحب ما يحبون ويكره ما يكرهون ، وتكون عقائده وميوله طبق ما هي في محيطه الاجتماعي لا يخالفها إلا قليلاً في أفعال اعتدائي عاتية أيدهم وهتف لهم بشرط ان تكون أفعالهم موافقة للإيحاء المسلط عليه ، أما إذا كانت مخالفة فانه يشجبها ويتقزز منها ويتعجب كيف قام الناس بها، فإذا رأوا شخصاً يشذ عنهم استغربوا منه وألصقوا بهت عمة الجنون. تعجبني في هذا المقام كلمة للإمام علي (عليه السلام) هي: الناس ثلاث : عالم رباني ، ومتعلم على سبيل نجاة ، والباقي همج رعاع ينعقون مع كل ناعق ويميلون مع كل ريح).

الأنانية والغيرية.

إن الأنانية هي الصفة الأساسية في الإنسان ، فهو يحب نفسه دائما ويفضلها على الغير ، لكننا قد نجد الإنسان يضحي بنفسه أو بمصلحته في سبيل الغير أحيانا كما تفعل الأم تجاه ولدها ، أو البدوي تجاه قبيلته ، أو المؤمن تجاه دينه...الخ.

يمكن القول ان الغيرية التي نراها في الإنسان أحيانا ليست غيرية بمعناها الحقيقي ، بل عي أنانية كأنها غيرية ، وبعبارة أخرى: ان الغيرية في الإنسان ليست سوى صورة من صور الأنانية أو مستمدة منها.

خذ الأم مثلاً حين تتفانى في سبيل ولدها إنما تتفانى في سبيل نفسها من حيث لا تشعر ، وذلك ان ولدها ليس كائناً غريباً عنها بل هو جزء من ذاتها وامتداد لها ، اذ عي تفخر بفخاره وتعتار بعاره ، وكثيراً ما يتعلق مصيرها بمصير ولدها ارتفاعاً أو انخفاضاً.

ومثل هذا يمكن ان نقول عن البدوي تجاه قبيلته ، ولو بدرجة اضعف ، فالبدوي يرمي بنفسه في الموت في سبيل قبيلته لأنه يدرك ان انتصارها انتصار له وهزيمتها هزيمة له ، وإذا ذلت قبيلته أو أهينت فلابد ان يصيبه الذل و الهوان عاجلاً أو آجلاً.

وهناك جانب آخر من هذا الموضوع ما نسميه بـ (الجزاء لاجتماعي) فالإنسان كثيراً ما يخدم الغير ، أو يضحي في سبيله لكي ينال التقدير من الناس وترتفع منزلته بينهم، خذ مثلاً ذلك الشخص الذي يسمع عن حدوث حريق في محلته وصوت استغاثة ينبعث منه، فهو يسرع الى النجدة متلهفاً وقد يرمي بنفسه الى النار لينقذ أحدا منها وهو اذ يفعل ذلك يتوقع ان ينال التقدير من أبناء محلته بعدئذ ، فيتحدث الرجال في المقهى عن بطولته ، وتروي النساء القصص المثيرة عنه ، وإذا مشى في الطريق أشار الناس اليه بالبنان وردوا له التحية باحسن منها.ان هذا الذي يفعله الفرد المحلي يفعله كل إنسان ، غير ان الناس يختلفون من حيث المظهر الذي يظهرون به أو الوسيلة التي يستعملونها للحصول على (الجزاء الاجتماعي) .

الواقع ان للقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع أثراً كبيراً في توجيه أفراده نحو عمل ما .فإذا كان المجتمع يقدر العلماء مثلاً اندفع أفراده نحو طلب العلم و التنافس عليه ، وإذا كان يقدر الشعراء صار كل فرد راغباً في حفظ الشعر وروايته ، أو التحدث فيه على أمل أن يكون في يوم من الأيام شاعراً مشهوراً ، أو ناقداً للشعر على اقل تقدير.

وفي بعض المجتمعات قد يكون هناك نظامان متناقضان من القيم ، احدهما واقعي وهو الذي يجري تقدير الأشخاص به عملياً، والآخر مثالي وهو الذي يتواعظ به الناس في خطبهم ومقالاتهم فينشأ فيهم من جراء ذلك ما نسميه (ازدواج الشخصية) حيث يجد الناس هناك يتمرغون بالمثل العليا في أقوالهم بينما هم في أفعالهم يسيرون على الضد منها .

إذا أردنا ان نعرف المستوى الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات وجب ان نغض النظر عما يتواعظ أفراده به من أقوال رنانة ونركز نظرنا على القيم الواقعية التي يجري تقدير الأشخاص فيها.

قال احد علماء الاجتماع :" انظر إلى الأشخاص الذين يقدرهم المجتمع تعرف الاتجاه الحضاري السائد في ذلك المجتمع ومصيره".

٣ . قراءة الطالبات الصامتة:

بعد فراغ الباحث من القراءة الانموذجية للنص يكف عن القراءة ويخبر الطالبات ان يرجعن إلى كتبهن ليقرأن قراءة صامتة مشروطة بما يأتي : الانتباه إلى الحركات والسكنات ، ووضع خط تحت الكلمة التي يشكن في تحريكها أو يجهلنها ، وتحت الكلمة الصعبة المعنى أو التعبير الغامض ، ويخبرهن ان يؤجلن الاسئلة حين القراءة الصامتة حذراً من إفسادها بالكلام ، وينبههن إلى استرجاع قراءته في ذاكرتهن حين القراءة الصامتة .ويطلب الباحث من الطالبات في هذه الخطوة استعمال الاستمارة الثانية التي تضم الاستراتيجيات التي يطبقنها في أثناء القراءة ، وهذه الاستراتيجيات تشير إلى فهم النص وهي:

أ- أبحث عن المعلومات المهمة في النص (تكتب في الاستمارة).

ب- أضع خطوطاً تحت العبارات التي أراها مهمة.

ت- أحاول ربط النقاط المهمة مع بعضها محاولة فهم النص .

ث- أحاول أن ابني على معلوماتي السابقة بالموضوع لتساعدني على فهم النص.

ج-استعمل معرفتي عن الموضوع لتوليد أسئلة عن النص(تكتب في الاستمارة).

ح-في أثناء القراءة أعيد النظر بمعرفتي السابقة عن الموضوع في ضوء محتوى النص.

خ-عندما لا افهم النص أحاول أن أغير من طريقتي في القراءة . على سبيل المثال أقرأ ببطء ، أو أعيد القراءة مرة ثانية.

د-في أثناء القراءة أحاول تقويم النص فيما إذا كان يضيف إلى معرفتي أو فهمي النص شيئا ما.

ذ- هل قمت بقراءة المعلومات كاملة وبعناية؟

ر-ما أهم أجزاء النص؟

وفي اثناء القراءة تراجع الطالبات هذه الاستراتيجيات (بعد أن تم توضيح معناها وشرح عدد منها في الدرس السابق قبل بدء البرنامج التدريسي للمجموعة التجريبية فقط) ،وكذلك يطلب الباحث من الطالبات في أثناء قراءتهن الدروس في البيت كتابة التعليقات و الملاحظات حول تطبيق هذه الاستراتيجيات في دفتر الملاحظات .

٤. شرح المفردات الصعبة:

بعد انتهاء الطالبات من القراءة الصامتة يسأله الباحث عن المفردات التي لم يفهموا معناها كاتباً هذه المفردات على السبورة منها .

- عقائد: مفردها عقيدة ، ما عقد عليه القلب و الضمير.
- همج : جمعها اهماج الرعاع من الناس الحمقى ، فيقال قومٌ همج أي لا خير فيهم
- الشقي : كلمة عامية تعني الشخص الذي يعتدي على الناس دون وجه حق.

٥. قراءة الطالبات الجهرية وشرح المعنى :

أ. أما القراءة فتشمل :

❖ القراءة الأولى للفوقة : بعد أن يقضي الباحث ثلث الوقت في المراحل السابقة يبدأ هذه الخطوة للفوقة المجيدين للقراءة تجنباً للأخطاء و ترسيخاً للقراءة الجيدة في أذهان الطالبات الباقين ليقتدوا بها ، ويكتفي بالإنصات و التصحيح العابر للأخطاء التي ترد في قراءة الطالبات.

❖ قراءة الطالبات بالتتابع: يراعي الباحث من حيث الإنصات والتصحيح ما راعاه في القراءة الأولى ، ولا يلتزم بتسلسل الهجاء ، ولا بتسلسل المقاعد ولا برفع الأيدي، ليشعر الطالبات كلهن بمسؤولية القراءة وتوقعهن لها .

ب. أما شرح المعنى فيكون بعد انتهاء القارئ من فقرته مع مناقشة الطالبات بالاستراتيجيات السابقة التي وردت في الاستمارتين(ما قبل القراءة، وفي أثنائها) للتأكد من إفادة الطالبات من هذه الاستراتيجيات وكما يأتي :

الباحث: بعد قراءة الفقرة الأولى .هل من أسئلة أجاب النص عنها؟

طالبة: كيف تُحدد طبيعة الإنسان الواردة في العنوان ؟ فوجدت الإجابة بعد قراءة النص وتحديدا في الفقرة " فالمجتمع يسلط على الإنسان منذ طفولته إيحاء مكرراً في

شؤون العقائد والقيم والاعتبارات الاجتماعية المختلفة وهو بذلك يضع تفكير الإنسان في قوالب معينة يصعب التحرر منها".

طالبة اخرى: هل هناك فرق بين الشخصية العامية والشخصية المتفردة؟ فوجدت الإجابة بعد قراءة النص وهي ان الشخصية العامية هي الشخصية التي تتأثر بسهولة بالمؤثرات الاجتماعية وتنطبع بما يمليه الواقع الاجتماعي ، أما الشخصية المتفردة التي لا تتأثر بسهولة بالمؤثرات الاجتماعية .

طالبة اخرى: أ لشخصية الإنسان صورة واحدة ،أمّ لها أكثر من صورة؟ فوجدت الإجابة بعد قراءة النص ان الإنسان نتيجة للأنانية التي يحملها ،و رغبته بالحصول على الجزاء الاجتماعي نشأ عنده ما يسمى بـ (ازدواج الشخصية) وهذا فسر مقولة قرأتها عن هذا الموضوع وهي أيضا للدكتور على الوردي " داخل كل عربي بدوي صغير يظهر عند الحاجة".

الباحث : بعد قراءة الفقرة الرابعة. برأيكم ما المعلومات المهمة التي وردت في النص؟

طالبة: أنا اعتقد ان أهم معلومة وردت في النص هي ما ذكره الكاتب عن التنويم الاجتماعي وتقريب هذه الصورة من طريق ما يحصل في التنويم المغناطيسي.

طالبة اخرى: بالإضافة إلى معلومة زميلتي التي ذكرتها وردت أيضا معلومة على قدر كبير من الأهمية هي ان الناس لا يتأثرون بالقدر نفسه بالمؤثرات الاجتماعية واستشهد على ذلك بمقولة للإمام علي (عليه السلام).

طالبة اخرى: بالإضافة إلى معلومات زميلاتي فقد وردت معلومة مهمة وهي تفسير الكاتب لأسباب تضحية الإنسان بنفسه أو بمصلحته وردها إلى أنانية الإنسان وبحثه عن الجزاء الاجتماعي، وضرب أمثالا تفسر رأيه مثل الأم والبدوي والمؤمن ، وكذلك الذي يرغب بان يصبح شاعراً أو فناناً.

طالبة اخرى: وردت معلومة كنت دائماً أتساءل عنها وهي الازدواجية في شخصية الإنسان ،لأني لاحظت في بعض الأشخاص ينهون عن بعض الأفعال وبعد فترة يقومون بها فكنت لا أجد تفسيرا لتصرفهم هذا، ولكن النص أجابني عن هذه الحالة الموجودة في المجتمع.

الباحث: بعد قراءة الفقرة الخامسة . ما أهم أجزاء النص؟

طالبة: أهم جزء هو الذي تحدث فيه الكاتب عن ازدواجية الشخصية.

طالبة اخرى: أهم جزء هو الذي تحدث فيه الكاتب عن الأنانية والغيرية وتفسير كل منهما.

طالبة اخرى: أهم جزء هو الذي تحدث فيه الكاتب عن التنويم الاجتماعي و التنويم المغناطيسي.

الباحث : بعد قراءة الفقرة السابعة. هل أضاف النص إلى معرفتكم السابقة بالموضوع شيئاً؟

طالبة: أضاف لي معلومات تفسر الظواهر الاجتماعية الموجودة في المجتمع مثل الرياء و الكذب و الظهور بأكثر من صورة

طالبة اخرى: كنت أعلم ان المجتمع يؤثر في سلوكياتنا ولكن لم أكن أعلم الكيفية التي يؤثر بها المجتمع في هذه السلوكيات فأكمل النص هذا النقص في المعلومات التي لدي.

طالبة اخرى: كنت أظن أن التضحية بالمصلحة دائماً هدفها خدمة الآخرين إلا أن النص أضاف لي معلومة جديدة هي ان التضحية فيها جانب شخصي اذ فسر الكاتب ان التضحية بالنفس والمصلحة نوع من الأنانية

٦. التطبيقات اللغوية:

بعد فراغ الطالبة من قراءة فقرتها يعرج الباحث إلى تصويب أخطائها النحوية المهمة، والى بعض المراجعات النحوية ، ولاسيما ما يتعلق منها بدروس النحو الخاصة بسنتهن الدراسية ، ولا يرى الباحث ضرورة لإقحام الطالبات بدقائق النحو التي لا تفيدهن عملياً ، ولا يتطرق للموضوعات التي لم يسبق لهن دراستها ، لأن في ذلك مضيعة للوقت وخروجاً عن هدف المطالعة ، وكما يأتي:

الباحث: (ان الإنسان يخضع في حياته الاجتماعية لتنويم يشبه من بعض الوجوه التنويم المغناطيسي). ما إعراب كلمة الإنسان؟

طالبة: اسم ان منصوب وعلامة نصبة الفتحة الظاهرة على آخره.

الباحث:ممتاز، وأين خبر ان في الجملة؟

طالبة: الجملة الفعلية (يخضع في حياته....الخ).

الباحث: نعم أحسنت ، (فالمجتمع يسلط على الإنسان منذ طفولته إيحاء مكرراً) .

اين الفعل في هذه الجملة ؟ وما نوعه؟.

طالبة: الفعل في هذه الجملة (يسلط) . وهو فعل مضارع.

الباحث: بارك الله فيك ، وأين الفاعل في هذه الجملة ؟

طالبة: الفاعل ضمير مستتر تقديره هو عائد على المجتمع.

الباحث : ممتاز ، وأين المفعول به في الجملة نفسها؟

طالب: إيحاءً.

الباحث: (فمنهم من يتأثر به كل التأثر). لماذا كتبت الهمزة على الألف ؟

طالبة: لأنها ساكنة بعد مفتوح.

الباحث : ومتى تكتب على النبرة؟

طالبة : إذا كسرت هي ، أو ما قبلها.

الباحث: أحسنت ، وهل وردت مكتوبة على النبرة في النص ؟

طالبة: نعم وردت كلمة بيئة

الباحث: (إن الأفراد يتفاوتون في التنويم الاجتماعي) . أي نوع من أنواع الأفعال الفعل (يتفاوتون) ؟

طالبة : من الأفعال الخمسة.

الباحث: ما علامات إعراب الافعال الخمسة؟

طالبة: علامة رفعها ثبوت النون، وعلامة نصبها وجزمها حذف النون.

.الخاتمة :

في هذه الخطوة يطلب الباحث من الطالبات استعمال الاستمارة الثالثة (استراتيجيات ما بعد القراءة)، وإعطاؤهن وقتاً للتفكير فيها ومناقشتهن فيها بصورة مختصرة مع تدوين ملاحظاتهن في ورقة الاستمارة ، والاستراتيجيات هي:

أ. بعد قراءة النص أحاول تلخيصه باختصار(يكتب الملخص في الورقة).

ب.بعد قراءة النص أحاول تفسيره لتحديد فيما إذا كنت قد فهمته.

ت.بعد قراءة النص أحاول أن أحدد كيفية استعمال المعرفة التي اكتسبتها من قراءتي اياه. (يكتب الاستخدامات في الورقة)

ث. أقّوم النص من طريق تحديد ما إذا كان ما قرأته يرتبط بأهدافي المحددة مسبقاً أمّ لا.

ج. بعد قراءة النص أحاول أن أجد هل توقعاتي كانت صحيحة أم لا (وهنا توازن الطالبة بين ما جاء في الاستمارة الأولى والاستمارة الثالثة)

ثم يذكر الباحث الخلاصة للموضوع مع ذكر الفوائد العلمية و السلوكية بصورة مرتبة ومتسلسلة ليتمكن الطالبات من مقارنة إجاباتهم مع ما تم التوصل إليه من طريق الاستمارات الثلاث التي ضمت الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة

الخلاصة

إن قسطاً كبيراً من بلائنا الذي نحن فيه ناتج من كوننا نعتمد في خطبنا جميعها ، وفي مواعظنا و نصائحنا على الشعور وحده ونهمل اللاشعور ، فنحن إذا أردنا إصلاح إنسان لجأنا إلى إقناعه بوساطة الجدل المنطقي ، وان اشتكينا من ظالم ناشدنا ضميره ولجأنا إلى عقله نحاول ان نجد فيه رادعاً يردعه عن ظلمه، اذ لا يجوز للمظلوم ان يعتمد على ضمير الظالم ، ذلك لأنه ينظر إلى الأمور من طريق منظار خاص به يختلف عن ذلك المنظار الذي ينظر من طريقه المظلوم، ان ضمير الظالم مبني على أساس القيم الاجتماعية التي اعتاد الظالم احترامها والإيمان بها حتى أحدثت عنده تنويما اجتماعيا ، وذلك لأن العقل الباطن هو الذي يسير الإنسان في كثير من أموره و يوجه سلوكه ، أما العقل الظاهر فليس إلا طلاءً ورياءً. ونحن كلما اعتنينا بالعقل الظاهر و حشوناه بالمبادئ الأفلاطونية و المعلومات المطلقة خلقنا بينه وبين العقل الباطن ثغرة وجعلنا شخصية الفرد من جراء ذلك ذات شقين ، ويمسي الفرد بهذا مرائياً يقول شيئاً ويفعل نقيضه.

٧. **التقويم والواجب البيتي**: ويكون التقويم بطرح الأسئلة الآتية من الباحث وهي:

- ماذا تعلمت اليوم؟
- في أي شيء واجهت صعوبة؟

- كيف تعاملت مع هذه الصعوبة؟
- هل حققت هدف نشاط اليوم؟

ثم بعد ذلك أذكرهن بالواجب البيتي وهو مراجعة الموضوع ، مع قراءة الموضوع القادم ليستعدن له قراءة وفهماً مع تذكيرهن بمتابعة تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في كل الدروس وليس في درس المطالعة فقط.

ملحق(١١)

خطة انموذجية للمجموعة الضابطة

بالطريقة التقليدية

المادة : المطالعة اليوم والتاريخ :

الموضوع / حول طبيعة الإنسان الصف :الرابع العلمي

وقت الدرس : ٤٥ دقيقة

أولاً: الأهداف العامة: (ملحق ٨)

ثانياً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تقرأ النص قراءة معبرة.

٢. تحدد العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للإنسان.

٣. توضح مفهوم التنويم الاجتماعي.

٤. تبين أوجه الشبه بين التنويم الاجتماعي و التنويم المغناطيسي.

٥. تعلل سبب إيراد الكاتب قول الإمام علي (عليه السلام).

٦. توضح معنى الأنانية.

٧. تعرّف مفهوم الجزاء الاجتماعي.

٨. تفسر قول الكاتب " هناك نظامان متناقظان من القيم " .

٩. تبدي رأيها في مفهومي الانانيه والغيرية.

١٠.تفسر قول الكاتب" إن التضحية بالنفس نوع من أنواع الأنانية ".

١١.تبدي رأيها في أسلوب الكاتب في تناول النص.

١٢.تربط بين أفكار النص والواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

- الحاسبة
- الداتا شو

ربعاً: خطوات التدريس:

٢. التمهيد.

قيل في الأمثال الغربية " غيّر معيشة الإنسان يتغير بذلك تفكيره" فالفقير الجائع يكاد لا يفهم الحقيقة إلا على شكل رغيف ، أما المدلل المتخم فتراه مستهاماً بالمثل العليا ، فالإنسان في حياته الاجتماعية يتأثر بقيود تحدد سلوكه ، ومن هذه القيود القيود النفسية ، اذ ان الإنسان يمتلك نفساً معقدة فيها كثير من الرغبات المكبوتة و العواطف المشبوبة و لاتجاهات الدفينة التي تقيد تفكيره ، وكذلك هو مقيد بقيود اجتماعية فهو ينتمي إلى جماعة ،أو طبقة ،أو بلد لذلك هو يتعصب لجماعته في الحق و الباطل على منوال ما كان عرب الجاهلية يفعلون حين قالوا انصر أخاك ظالما أو مظلوما "وكذلك هناك القيود الحضارية وهي القيود التي تشترك بها الجماعات داخل حضارة معينة فالبدو لهم قيم ومثل وأهداف في الحياة يؤمنون بها جميعاً ، وهذه القيم الحضارية تتغلغل في اللاشعور اذ ينشأ عليها الفرد و يعتادها حتى تصبح جزءاً من منطقه وسلوكه و أسلوب تفكيره ،وهذا ما اصطلح عليه بـ(التنويم الاجتماعي والحضاري) كما سيرد في النص الذي أمامنا للدكتور علي الوردي.

الباحث: من هو الدكتور علي الوردي؟

طالبة: عالم عراقي متخصص في علم الاجتماع.

الباحث: نعم أحسنت . وما ابرز مؤلفاته؟

طالبة: لمحات اجتماعية من تاريخ العراق المعاصر.

الباحث: نعم أحسنت . وهل له نظرية في علم الاجتماع؟

طالبة : نعم له نظرية حول ازدواجية الشخصية العربية و تسمى (نظرية التقوقع)

الباحث: نعم ممتاز . واليوم سوف نعرض من طريق النص الذي نحن بصدد دراسته شيئاً من هذه النظرية، والآن نفتح الكتب على الصفحة (٤٨) لقراءة النص

٢ .قراءة المدرس الانموذجية.

قبل البدء بالقراءة يخبر الباحث الطالبات أخذ الأقلام والانتباه إلى قراءته ووضع علامات الترقيم (النقطة والفارزة وعلامتي التعجب والاستفهام) ،وضبط أحرف الكلمات وبالخصوص أواخرها في غير موضع الوقف، كما ينبههن إلى ضرورة نطق الكلمات وإخراج حروفها من مخارجها الصحيحة ، ثم يبدأ الباحث بقراءة النص بعد تأكده من تأهب الطالبات واستعدادهن لذلك وإمساكهن الأقلام للتحريك .

حول طبيعة الإنسان: العامية والتفرد

للدكتور علي الوردي

ان الإنسان يخضع في حياته الاجتماعية لتنويم يشبه من بعض الوجوه التنويم المغناطيسي وهو ما يمكن ان نسميه بـ(التنويم الاجتماعي) فالمجتمع يسلط على الإنسان منذ طفولته إيحاء مكرراً في مختلف شؤون العقائد والقيم والاعتبارات الاجتماعية وهو بذلك يضع تفكير الإنسان في قوالب معينة يصعب التحرر منها . وهذا هو الذي جعل الإنسان الذي ينشأ في بيئة مغلقة ينطبع تفكيره بما في تلك البيئة من عقائد دينية و ميول اجتماعية واتجاهات عاطفية وما أشبه. فهو يضن انه اتخذ تلك العقائد والميول بإرادته واختياره ولا يدري انه صنيعة بيئته الاجتماعية ولو انه نشأ في بيئة أخرى لكان تفكيره على نمط آخر.

إن التنويم المغناطيسي في حقيقته ليس إيحاء مكرر يسلط على الشخص كأن يقال له تكراراً انه يرى شيئاً معيناً ، وربما كان هذا الشيء غير موجود لكن صورته تنطبع في ذهن الشخص كأنه موجود فعلاً وهذا ما يفعله التنويم الاجتماعي في الكثير من الناس بحيث يجعلهم يؤمنون بالأوهام و الخرافات وهم واثقون بأنها حقائق واضحة لا يجوز ان يتجادل فيا أو يشك فيها الإنسان.

ثبت علمياً ان الأفراد لا يتأثرون كلهم بالتنويم المغناطيسي على وتيرة واحدة . فمنهم من يتأثر به كل التأثر ومنهم من يكون تأثيره فيه ضعيفاً وهناك أفراد لا يمكن تنويمهم إطلاقا و الظاهر ان الأفراد يتفاوتون في التنويم الاجتماعي على منوال ما يتفاوتون تجاه التنويم المغناطيسي.

فالملاحظ ان السواد الأعظم من البشر في كل العصور ، وهم الذين نسميهم العامة يتأثرون بالتنويم الاجتماعي تأثراً كبيراً . فالفرد منهم يكون خاضعاً للإيحاء الاجتماعي المسلط عليه ، فهو يفكر مثلما يفكر الناس من حوله ، يحب ما يحبون ويكره ما يكرهون ، وتكون عقائده وميوله طبق ما هي في محيطه الاجتماعي لا يخالفها إلا قليلاً في أفعال اعتدائي عاتية أيدهم وهتف لهم بشرط ان تكون أفعالهم موافقة للإيحاء المسلط عليه ، أما إذا كانت مخالفة فانه يشجبها ويتقزز منها ويتعجب كيف قام الناس بها، فإذا رأوا شخصاً يشذ عنهم استغربوا منه وألصقوا بهت عمة الجنون. تعجبني في هذا المقام كلمة للإمام علي (عليه السلام) هي: الناس ثلاث : عالم رباني ، ومتعلم على سبيل نجاة ، والباقي همج رعاع ينعقون مع كل ناعق ويميلون مع كل ريح).

الأنانية والغيرية.

إن الأنانية هي الصفة الأساسية في الإنسان ، فهو يحب نفسه دائما ويفضلها على الغير ، لكننا قد نجد الإنسان يضحي بنفسه أو بمصلحته في سبيل الغير أحيانا كما تفعل الأم تجاه ولدها ، أو البدوي تجاه قبيلته ، أو المؤمن تجاه دينه...الخ.

يمكن القول ان الغيرية التي نراها في الإنسان أحيانا ليست غيرية بمعناها الحقيقي ، بل عي أنانية كأنها غيرية ، وبعبارة أخرى: ان الغيرية في الإنسان ليست سوى صورة من صور الأنانية أو مستمدة منها.

خذ الأم مثلاً حين تتفانى في سبيل ولدها إنما تتفانى في سبيل نفسها من حيث لا تشعر ، وذلك ان ولدها ليس كائناً غريباً عنها بل هو جزء من ذاتها وامتداد لها ، اذ عي تفخر بفخاره وتعتار بعاره ، وكثيراً ما يتعلق مصيرها بمصير ولدها ارتفاعاً أو انخفاضاً.

ومثل هذا يمكن ان نقول عن البدوي تجاه قبيلته ، ولو بدرجة اضعف ، فالبدوي يرمي بنفسه في الموت في سبيل قبيلته لأنه يدرك ان انتصارها انتصار له وهزيمتها هزيمة له ، وإذا ذلت قبيلته أو أهينت فلابد ان يصيبه الذل و الهوان عاجلاً أو آجلاً.

وهناك جانب آخر من هذا الموضوع ما نسميه بـ (الجزاء لاجتماعي) فالإنسان كثيراً ما يخدم الغير ، أو يضحي في سبيله لكي ينال التقدير من الناس وترتفع منزلته بينهم، خذ مثلاً ذلك الشخص الذي يسمع عن حدوث حريق في محلته وصوت استغاثة ينبعث منه، فهو يسرع الى النجدة متلهفاً وقد يرمي بنفسه الى النار لينقذ أحدا

منها وهو اذ يفعل ذلك يتوقع ان ينال التقدير من أبناء محلته بعدئذ ، فيتحدث الرجال في المقهى عن بطولته ، وتروي النساء القصص المثيرة عنه ، وإذا مشى في الطريق أشار الناس اليه بالبنان وردوا له التحية باحسن منها.ان هذا الذي يفعله الفرد المحلي يفعله كل إنسان ، غير ان الناس يختلفون من حيث المظهر الذي يظهرون به أو الوسيلة التي يستعملونها للحصول على (الجزاء الاجتماعي) .

الواقع ان للقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع أثراً كبيراً في توجيه أفراده نحو عمل ما .فإذا كان المجتمع يقدر العلماء مثلاً اندفع أفراده نحو طلب العلم و التنافس عليه ، وإذا كان يقدر الشعراء صار كل فرد راغباً في حفظ الشعر وروايته ، أو التحدث فيه على أمل أن يكون في يوم من الأيام شاعراً مشهوراً ، أو ناقداً للشعر على اقل تقدير.

وفي بعض المجتمعات قد يكون هناك نظامان متناقضان من القيم ، احدهما واقعي وهو الذي يجري تقدير الأشخاص به عملياً، والآخر مثالي وهو الذي يتواعظ به الناس في خطبهم ومقالاتهم فينشأ فيهم من جراء ذلك ما نسميه (ازدواج الشخصية) حيث يجد الناس هناك يتمرغون بالمثل العليا في أقوالهم بينما هم في أفعالهم يسيرون على الضد منها .

إذا أردنا ان نعرف المستوى الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات وجب ان نغض النظر عما يتواعظ أفراده به من أقوال رنانة ونركز نظرنا على القيم الواقعية التي يجري تقدير الأشخاص فيها.

قال احد علماء الاجتماع :" انظر إلى الأشخاص الذين يقدرهم المجتمع تعرف الاتجاه الحضاري السائد في ذلك المجتمع ومصيره".

٣ . قراءة الطلابات الصامتة:

بعد فراغ الباحث من القراءة الانموذجية للنص يكف عن القراءة ويخبرهن بان يرجعن إلى كتبهن ليقران قراءة صامتة مشروطة بما يأتي : الانتباه إلى الحركات والسكنات ، ووضع خط تحت الكلمة التي يشكن في تحريكها، وتحت الكلمة الصعبة المعنى أو التعبير الغامض ، ويحذرهن من السؤال حين القراءة الصامتة حذراً من إفسادها بالكلام ، وينبههن إلى استرجاع قراءته في ذاكرتهن حين القراءة الصامتة .

٤. شرح المفردات الصعبة:

بعد انتهاء الطالبة من القراءة الصامتة يسألها الباحث عن المفردات التي لم تفهم معناها كاتباً هذه المفردات على السبورة منها .

- عقائد: مفردها عقيدة ، ما عُقد عليه القلب و الضمير.
- همج : جمعها اهماج الرعاع من الناس الحمقى ، فيقال قومٌ همج أي لا خير فيهم
- الشقي : كلمة عامية تعني الشخص الذي يعتدي على الناس دون وجه حق.

٥. قراءة الطالبات الجهرية وشرح المعنى :

أ. أما القراءة فتشمل :

❖ القراءة الأولى للفوقة : بعد ان يقضي الباحث ثلث الوقت في المراحل السابقة يبدأ هذه الخطوة للفوقة المجيدين للقراءة تجنباً للأخطاء و ترسيخاً للقراءة الجيدة في أذهان الطالبات الباقيات ليقتدن بها ، ويكتفي الباحث بالإنصات و التصحيح العابر للأخطاء التي ترد في قراءة الطالبات ،

❖ قراءة الطالبات بالتتابع: يراعي الباحث من حيث الإنصات والتصحيح ما راعاه في القراءة الأولى ، ولا يلتزم بتسلسل الهجاء ، ولا بتسلسل المقاعد ولا برفع الأيدي، ليشعر الطالبات كلهن بمسؤولية القراءة وتوقعهن لها .

ب. أما شرح المعنى فيكون بعد انتهاء القارئ من فقرته وكما يأتي:

الباحث: كيف فسر الكاتب مصطلح التنويم الاجتماعي؟ الفقرة رقم(١).

طالبة: فسر هذا المصطلح من طريق عقد مقارنة مع مصطلح آخر هو التنويم المغناطيسي ، أي من طريق الإيحاءات التي تسلط على الإنسان فيبرمج عقله عليها فتكون هي الحقيقة التي يعتقد بها.

الباحث: حسب رأي الكاتب أيتخذ الإنسان عقائده بإرادته أم تفرض عليه؟ الفقرة رقم(١)

طالبة: ان الإنسان – حسب رأي الكاتب – يظن انه يتخذ تلك العقائد والميول بإرادته ، ولا يدري انه لو نشأ في بيئة اجتماعية أخرى لكان تفكيره على نمط آخر.

الباحث: فسر قول الكاتب " الفرد يكون خاضعاً في تفكيره للإيحاء الاجتماعي المسلط عليه". الفقرة رقم(٤)

طالبة:أي ان البيئة التي يعيش فيها الإنسان تكون مؤثرة في تفكيره ،وفي المواقف التي يتخذها وهذا ما اسماه الكاتب بالتنويم الاجتماعي.

الباحث: يعتقد الكاتب ان الأفراد يتأثرون بدرجات متفاوتة واستشهد بمقولة للإمام علي(عليه السلام). كيف يكون ذلك؟ الفقرة رقم(٥)

طالبة: ان الأفراد لا يتأثرون بالبيئة الاجتماعية على درجة واحده ، فمنهم من يتأثر بها كل التأثير ومنهم من يكون تأثره ضعيفاً و منهم من لا يتأثر إطلاقاً ، لذلك قسم الأمام علي (عليه السلام) الناس على ثلاث طبقات (عالم ، ومتعلم ، والباقي همج يتأثرون بالمؤثرات من دون تفكير) .

الباحث: كيف فسر الكاتب ان التضحية بالنفس والمصلحة نوع من الأنانية ؟ الفقرة رقم(٧)

طالبة: فسر الكاتب التضحية بالنفس والمصلحة والتفاني في عمل معين من طريق ضربه أمثالا عن الأم التي تتفانى في سبيل ولدها لاجل نفسها والبدوي الذي يدافع عن قبيلته لأنه يعرف ان انتصارها انتصاره وخسارتها خسارته والمؤمن الذي يموت في سبيل الله الذي بموته يفقد المنفعة القليلة العاجلة من اجل منفعة كثيرة آجلة.

الباحث: يسعى الفرد في مجتمعه إلى ان يكون عالماً أو شاعراً أو فناناً أو أديباً، ما لذي يدفعه إلى ذلك برأي الكاتب؟ الفقرة رقم(١٣)

طالبة: ان الذي يدفع الإنسان إلى ذلك بحسب رأي الكاتب هو ما أسماه الجزاء الاجتماعي، وأنا اخلف الكاتب في هذا الرأي لان الإنسان أحيانا يفعل كل ما ذكره الكاتب بهدف تحقيق الذات وليس بهدف الجزاء الاجتماعي أو رضى المجتمع فقط .

الباحث: نجد أحيانا بعض الناس يتمرغون بالمثل العليا في أقوالهم ، بينما في أفعالهم يسيرون على الضد منها، ماذا نسمي ذلك ؟ الفقرة رقم (١٥)

طالبة : يسمى ازدواج الشخصية ، اذ يقول الكاتب ان داخل كل عربي بدوي صغير يظهر عند الحاجة.

٦. التطبيقات اللغوية:

بعد فراغ الطالبة من قراءة فقرتها يعرج الباحث إلى تصويب أخطائها النحوية المهمة والى بعض المراجعات النحوية ، ولاسيما ما يتعلق منها بدروس النحو الخاصة بسنتهم الدراسية ، ولا يرى الباحث ضرورة لإقحام الطلاب بدقائق النحو التي لا تفيد

الطالبات عملياً ، ولا بالموضوعات التي لم يسبق لهن دراستها ، لأن في ذلك مضيعة للوقت وخروجاً عن هدف المطالعة ، وكما يأتي:

الباحث: (ان الإنسان يخضع في حياته الاجتماعية لتنويم يشبه من بعض الوجوه التنويم المغناطيسي). ما إعراب كلمة الإنسان؟

طالبة: اسم ان منصوب وعلامة نصبة الفتحة الظاهرة على آخره.

الباحث:ممتاز، وأين خبر ان في الجملة؟

طالبة: الجملة الفعلية (يخضع في حياته....الخ).

الباحث: نعم أحسنت ، (فالمجتمع يسلط على الإنسان منذ طفولته إيحاء مكرراً) . اين الفعل في هذه الجملة ؟ وما نوعه؟.

طالبة: الفعل في هذه الجملة (يسلط) . وهو فعل مضارع.

الباحث: بارك الله فيك ، وأين الفاعل في هذه الجملة ؟

طالبة: الفاعل ضمير مستتر تقديره هو عائد على المجتمع.

الباحث : ممتاز ، وأين المفعول به في الجملة نفسها؟

طالبة: إيحاءً.

الباحث: (فمنهم من يتأثر به كل التأثر). لماذا كتبت الهمزة على الألف ؟

طالبة: لأنها مفتوحة سبقت بحرف مفتوح.

الباحث : ومتى تكتب على النبرة؟

طالبة : إذا كسرت هي ، أو ما قبلها.

الباحث: أحسنت ، وهل وردت مكتوبة على النبرة في النص ؟

طالبة: نعم وردت كلمة بيئة

الباحث: (إن الأفراد يتفاوتون في التنويم الاجتماعي) . أي نوع من أنواع الأفعال الفعل (يتفاوتون) ؟

طالبة : من الأفعال الخمسة.

الباحث: ما علامات إعراب الافعال الخمسة؟

طالبة: علامة رفعها ثبوت النون، وعلامة نصبها وجزمها حذف النون.

٦.الخاتمة :

إن قسطاً كبيراً من بلائنا الذي نحن فيه ناتج من كوننا نعتمد في خطبنا جميعها ، وفي مواعظنا و نصائحنا على الشعور وحده ونهمل اللاشعور ، فنحن اذا أردنا اصلاح انسان لجأنا إلى اقناعه بالجدل المنطقي ، وان اشتكينا من ظالم ناشدنا ضميره ولجأنا إلى عقله نحاول ان نجد فيه رادعاً يردعه عن ظلمه، اذ لا يجوز للمظلوم ان يعتمد على ضمير الظالم ، لأنه ينظر إلى الامور من طريق منظار خاص به يختلف عن ذلك المنظار الذي ينظر من طريقه المظلوم، ان ضمير الظالم مبني على اساس القيم الاجتماعية التي اعتاد الظالم احترامها والايمان بها حتى أحدثت عنده تنويم اجتماعي ، وذلك لأن العقل الباطن هو الذي يسير الإنسان في كثير من أموره و يوجه سلوكه ، اما العقل الظاهر فليس الا طلاءً ورياءً. ونحن كلما اعتنينا بالعقل الظاهر و حشوناه بالمبادئ الافلاطونية و المعلومات المطلقة خلقنا بينه وبين العقل الباطن ثغرة وجعلنا شخصية الفرد من جراء ذلك ذات شقين ، ويمسي الفرد بهذا مرائياً يقول شيئاً ويفعل نقيضه.

٧. الواجب البيتي:

مراجعة الموضوع ، مع قراءة الموضوع القادم ليستعدوا له قراءة وفهماً

ملحق(١٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية / صفي الدين الحلي

قسم التربية وعلم النفس

طرائق تدريس اللغة العربية /دكتوراه

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية النصوص المعدة لاختبار الفهم القرائي

الأستاذ ..... المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ " **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة** " . وتتطلب إجراءات الدراسة بناء اختبار الفهم القرائي ، فاختار الباحث نصوصا لهذا الغرض

ولما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية يضع الباحث بين أيديكم النصوص المعدة لهذا الغرض، راجياً التفضل بإبداء آرائكم و ملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحيتها واختيار نص لنباء اختبار الفهم القرائي في ضوئه.

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: **عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الأفراد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي إحدى مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.**

ويعرف الفهم القرائي بأنه: **عملية تفكير يعي القارئ من طريقها الفكرة ، ويفهمها بدلالة خبرته ، ويفسرها بدلالة حاجاته ، وأغراضه ،ويختار الحقائق ، والمعلومات من النص ، ويربطها بالمعرفة السابقة لديه ، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه**

وتقبلوا من الباحث شكره وامتنانه

الباحث

بسام عبد الخالق عباس الاسدي

طرائق تدريس اللغة العربية

بين قاض وقور وذباب جسور

لأبي عمرو بن بحر الجاحظ

كان لنا بالبصرة قاض يقال له عبد الله بن سوار . لم ير الناس حاكما زميتاً ركيناً ولا وقوراً حليماً، ضبط من نفسه وملك من حركته مثل الذي ضبط وملك، كان يصلي الغداة في منزله وهو قريب الدار من مسجده ، فيأتي مجلسه فيحتبي ولا يتكئ فلا يزال منتصباً لا يتحرك له عضو، ولا يلتف ولا تحل حبوته ولا يحل رجلا على أخرى ولا يعتمد على احد شقّيه حتى كأنه بناء مبني أو صخرة منصوبة فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة الظهر ، ثم يعود إلى مجلسه فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة العصر ، ثم يرجع إلى مجلسه فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة المغرب ، ثم ربما عاد إلى مجلسه ، بل كثيرا ما كان يكون كذلك إذا بقي عليه شيء من قراءة العهود والشروط والوثائق ، ثم يصلي العشاء الآخرة وينصرف.

فالحق يقال لم يقم طريق تلك المدة والولاية مرة واحدة إلى الوضوء ، ولا احتاج إليه ولا شرب ماء ولا غيره من الشراب. كذلك كان كأنه في طوال الأيام وفي قصارها ، وفي صيفها وشتائها ، وكان مع ذلك لا يحرك يداً ولا عضواً ولا يشير برأسه ، وليس إلا ان يتكلم ثم يوجز ويبلغ باليسير من الكلام إلى المعاني الكثيرة.

فبينما هو كذلك ذات يوم وأصحابه حواليه ، وفي السماطين بين يده سقط على انفه ذباب فأطال المكث ، ثم تحول إلى موق عينيه ، فرام الصبر على سقوطه على الموق، وصبر على عضته ونفاذ خرطومه ، كما رام الصبر على سوطه على انفه ، من غير ان يحرك أرنبته أو يغضن وجهه أو يذب بإصبعه ، فلما طال ذلك عليه من الذباب ، وشغله وأوجعه وأحرقه ، وقصد إلى مكان لا يحتمل التغافل ، أطبق جفنه الأعلى على جفنه الأسفل فلم ينهض ،فدعاه ذلك إلى ان يوالي بين الإطباق والفتح ، فتنحى ريثما سكن جفنه ، ثم عاد إلى موقه بأشد من مرته الأولى ، فغمس خرطومه في مكان كان قد آذاه فيه قبل ذلك ، فكان احتماله أقل ، وعجزه عن الصبر في الثانية أقوى ، فحرك أجفانه

وزاده في شدة الحركة وألح في فتح العين وفي تتابع الفتح والإطباق فتنحى عنه بقدر ما سكنت حركته ، ثم عاد إلى موضعه، فما زال يلح عليه حتى استفرغ صبره وبلغ مجهوده فلم يجد بدا من ان يذب عن عينيه بيده ففعل وعيون القوم ترمقه وكأنهم لا يرونه فتنحى عنه بقدر ما رد يده وسكنت حركته ، عاد إلى موضعه ، ثم ألجأه إلى ان يذب عن وجهه بطرف كمه ، ثم ألجأه إلى أن تابع ذلك ، وعلم ان فعله كله بعين من حضره من أمنائه وجلسائه فلما نظروا إليه قال: أشهد ان الذباب ألج من الخنفساء وأزهى من الغراب ، قال: وأستغفر الله عز وجل أن يعرفه من ضعفه ما كان مستورا وقد علمتك أني عند نفسي وعند الناس من أرزن الناس ، فقد غلبني وفضحني أضعف خلقه ، ثم تلا قوله تعالى:

﴿ وَإِن يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴾ الحج٧٣

الجاحظ، عمرو بن بحر(٢٥٥هـ) . الحيوان، ج٣، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت /لبنان، ١٩٦٠ ص٣٤٣-٣٤٤

الصديق

لأبي حيان التوحيدي

قال أبو حيات التوحيدي في رسالة (الصداقة والصديق):

قلت لأبي سليمان محمد بن طاهر السجستاني : اني أرى بينك وبين ابن سيّار القاضي ممازحةً نفسيةً، وصداقة عقلية ، ومساعدةً طبيعيةً ، وموالاة خلقيةً . فمن اين هذا ؟ وكيف هو ؟ فقال : يا بني اختلطت ثقتي به بثقته بي ، فاستفدنا طمأنينةً وسكوناً ، لا يرِثّان على الدهر ، ولا يحولان بالقهر ، ومع ذلك فبيننا بالطّبع ومواقع الكواكب مُشاكلةٌ عجيبةٌ ومظاهرةٌ غريبةٌ ، حتى أننا نلتقي كثيراً في الإرادات و الاختيارات ، والشهوات والطلبات ، وربما يزورني فيحدثني بأشياء جرت له . بعد افتراقنا . من قبل ، فأجدها شبيهة بأمور حدثت لي في ذلك الوقت أو قبله بقليل . قال ورأيته قد ملكه العجَبُ من هذا وشبهه ، فحدثته بما نتقاسمه من قوى الفلك ، وان سهامنا واحدة ، وأنصابنا منها متساوية أو قريبة من التساوي ، فعجب وازداد بصيرةً في إخلاص الصداقة و توكيد العلاقة .

فقلت لأبي سليمان : كيف يصح هذا وأنت مطالبك في الفلسفة وصورك مأخوذة من الحكمة وحوضك في الغوامض والدقائق ،وذلك رجل في عداد القُضارة ....وأصحاب القلانس ؟

فقال هذا هو الذي انفردنا عنه بعد ان ازدوجنا عليه ، والأصل أبداً مخالفٌ للفرعِ ، لا مخالفة الضد ، ولكن خلاف الشكل للشكل ، وكان مشتريه خالياً من قوة . زُحل . فبرز في حلبة القُضاة ، وكان المشتري لي مقتبساً من زحل فظهرت بما ترى ، فجمعنا المُشاكلة على العلم ، وفرّقنا الاخلاف بالفنّ.

قلت : والله هذا طريف ، ومما يزيد في طرافته أنك من سجستان ، وهو من الصّيمرة.

حقوق الطفل

لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق و الحريات المقرة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أشار بوضوح كاف إلى أن للطفولة الحق في رعاية مساعدة خاصتين. وقد ربط هذا الإعلان بين حقوق الطفل ، وبين حماية الأسرة بوصفها وحدة اجتماعية وإقامة بيئة حيث أن كليهما حاضنتان للطفل ، كي يترعرع شخصه كاملاً ومتناسقاً .ذكرت حقوق الطفل في إعلان جنيف عام ١٩٢٤ وفي إعلان الجمعية العامة لحقوق الإنسان ، وفي العهد الدولي الخاص بحقوق المدنية والسياسية لاسيما في المادتين (٢٣ و ٢٤)، وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ولاسيما المادة (١٥)، وفي النظم الأساسية والصكوك ذات الصلة للوكالات المتخصصة ، والمنظمات الدولية المعنية بخير الطفل.

ان الطفل بسبب عدم نضجه البدني والعقلي ، يحتاج إلى إجراءات وقائية ورعاية خاصة بما في ذلك حماية قانونية مناسبة قبل الولادة وبعدها .

وتشير الإعلانات والعهود الدولية إلى وجوب حماية الأطفال ، والاهتمام الخاص بالحضانة ، والتبني على الصعيدين الوطني والدولي ، والى قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين) والإعلان الخاص بحماية النساء والأطفال في أثناء الطوارئ والمنازعات المسلحة.

وقد أعتمد الجمعية العامة للأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل في ١١/٢٠/ ١٩٨٩م و بدأ نفاذها في ٩/٢/ ١٩٩٠ وهي تتألف من أثنتين وأربعين مادة ، وقد عرفت مادتها الأولى الطفل بـ " كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه " فيما نصت المادة الثانية على وجوب إحرام الدول الموقعة على الاتفاقية ، حقوق الطفل بشكل مطلق داخل أسرته ، وخارجها في المجتمع ، وأمام القانون.

وتلزم بقية المواد الدول كافة بتفصيلات حقوقية ، لا تترك أي ثغرة إلا وغطتها تشريعية واضحة في أن الأطفال بشر تجب معاملتهم مع الكبار على السواء ، ويمكن أن ندرج هنا أهم حقوقهم:

١. الحماية والرعاية والسلامة والصحة.

٢. حق الحياة.

٣. حق الهوية.

٤. حق العيش في أسرة ، إلا في حالة تعرضه لسوء.

٥. حق الإقامة في وطن ، وبخاصة وطن الطفل الأصلي.

٦. حق التعبير عن الرأي ، أو تأليف جمعية سلمية.

٧. حق الحصول على المعلومات.

٨. حق التعلم المتواصل.

٩. حق تنمية المواهب و المهارات.

١٠. حق المحاكمة أمام قضاء عادل.

هذه أهم حقوق الطفل التي وردت في الاتفاقية ، التي تضمنت تفصيلات أوفى وفي العراق الجديد ، تكفل الدستور والقوانين بصيانة هذه الحقوق ،، فالعراق من الدول الموقعة على هذه الاتفاقية ، وعليه ميثاق شرف ، أن يفي بما تعهد به فيها ، وهذا هو ما حصل .

قصة الحجر الصغير
للشاعر إيليا أبي ماضي

سمع الليل ذو النجوم أنينـــــــــا ... وهو يغشى المدينة البيضـــــاءَ
فانحنى فوقها كمسترق الهمـــــــــ ... ـس ،يطيل السكوت والإصغـاءَ
فرأى أهلها نياماً كأهل الـــــــــــ ... ـكهف ،لا جلبة ولا ضوضـــاءَ
ورأى السد خلفها محكم البنـــــــــ ... ـيان ، والماء يشبه الصحـــراءَ
كأن ذاك الأنين من حجر في السـ ... ـدِّ يشكو المقادر العميـــــــاءَ
أي شأن . يقول . في الكون شأنـي ... لست شياً فيه ولست هبـــــاءَ
لا رخام أنا فأنحت تمثـــــــــــا ... لاً ، ولا صخرة تكون بنـــــاءَ
لست أرضاً فأرشف الماء أو مـا ... ءً ، فأروي الحديقة الغنـــــاءَ
لست دراً تنافس الغادة الحســـ ... ـناءُ فيه ، المليحة الحسنـــــاءَ
لا أنا دمعةٌ ، ولا أنا عيـــــنٌ ... لست خالاً أو وجنةً حمـــــراءَ
حجر أغبر أنا وحقيـــــــــرٌ ... لا جمالاً ، لا حكمةً ، لا مضاءَ
فلأُغادر هذا الوجود وأمضـــي ... بسلام أني كرهت البقـــــــاءَ
وهوى من مكانه وهو يشكو الـ ... ـأرضَ والشهب والدجى والسمـاءَ
فتح الفجر جفنه فإذا الطّـــــو ... فانُ يغشى المدينة البيضـــــاءَ

ملحق(١٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية / صفي الدين الحلي

قسم التربية وعلم النفس

طرائق تدريس اللغة العربية /دكتوراه

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار الفهم القرائي

الأستاذ ..... المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ " **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة** " وتتطلب إجراءات الدراسة بناء اختبار الفهم القرائي ، فاختار الخبراء نصاً لهذا الغرض بنى الباحث في ضوئه الاختبار.

ولما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية يضع الباحث بين أيديكم الاختبار ، ومفتاح الإجابة ، وتوزيع الدرجات على فقرات الاختبار، راجياً التفضل بإبداء آرائكم و ملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات ، ومناسبة الدرجات لكل فقرة.

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: **عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الأفراد في حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها، وهي إحدى مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.**

ويعرف الفهم القرائي بأنه: **عملية تفكير يعي القارئ من طريقها الفكرة ، ويفهمها بدلالة خبرته ، ويفسرها بدلالة حاجاته ، وأغراضه ،ويختار الحقائق ، والمعلومات من النص ، ويربطها بالمعرفة السابقة لديه ، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه**

وتقبلوا من الباحث شكره وامتنانه

الباحث

بسام عبد الخالق عباس الاسدي

بين قاض وقور وذباب جسور

لأبي عمرو بن بحر الجاحظ

كان لنا بالبصرة قاض يقال له عبد الله بن سوار . لم ير الناس حاكما زميتاً ركيناً ولا وقوراً حليماً، ضبط من نفسه وملك من حركته مثل الذي ضبط وملك، كان يصلي الغداة في منزله وهو قريب الدار من مسجده ، فيأتي مجلسه فيحتبي ولا يتكئ فلا يزال منتصباً لا يتحرك له عضو، ولا يلتف ولا تحل حبوته ولا يحل رجلا على أخرى ولا يعتمد على احد شقّيه حتى كأنه بناء مبني أو صخرة منصوبة فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة الظهر ، ثم يعود إلى مجلسه فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة العصر ، ثم يرجع إلى مجلسه فلا يزال كذلك حتى يقوم إلى صلاة المغرب ، ثم ربما عاد إلى مجلسه ، بل كثيرا ما كان يكون كذلك إذا بقي عليه شيء من قراءة العهود والشروط والوثائق ، ثم يصلي العشاء الآخرة وينصرف.

فالحق يقال لم يقم طريق تلك المدة والولاية مرة واحدة إلى الوضوء ، ولا احتاج إليه ولا شرب ماء ولا غيره من الشراب. كذلك كان كأنه في طوال الأيام وفي قصارها ، وفي صيفها وشتائها ، وكان مع ذلك لا يحرك يداً ولا عضواً ولا يشير برأسه ، وليس إلا ان يتكلم ثم يوجز ويبلغ باليسير من الكلام إلى المعاني الكثيرة.

فبينما هو كذلك ذات يوم وأصحابه حواليه ، وفي السماطين بين يده سقط على انفه ذباب فأطال المكث ، ثم تحول إلى موق عينيه ، فرام الصبر على سقوطه على الموق، وصبر على عضته ونفاذ خرطومه ، كما رام الصبر على سقوطه على انفه ، من غير ان يحرك أرنبته أو يغضن وجهه أو يذب بإصبعه ، فلما طال ذلك عليه من الذباب ، وشغله وأوجعه وأحرقه ، وقصد إلى مكان لا يحتمل التغافل ، أطبق جفنه الأعلى على جفنه الأسفل فلم ينهض ،فدعاه ذلك إلى ان يوالي بين الإطباق والفتح ، فتنحى ريثما سكن جفنه ، ثم عاد إلى موقه بأشد من مرته الأولى ، فغمس خرطومه في مكان كان قد آذاه فيه قبل ذلك ، فكان احتماله أقل ، وعجزه عن الصبر في الثانية أقوى ، فحرك أجفانه وزاده في شدة الحركة وألح في فتح العين وفي تتابع الفتح والإطباق فتنحى عنه بقدر ما سكنت حركته ، ثم عاد إلى موضعه، فما زال يلح عليه حتى استفرغ صبره وبلغ مجهوده فلم يجد بدا من ان يذب عن عينيه بيده ففعل وعيون القوم ترمقه وكأنهم لا يرونه فتنحى

عنه بقدر ما رد يده وسكنت حركته ، عاد إلى موضعه ، ثم ألجأه إلى ان يذب عن وجهه بطرف كمه ، ثم ألجأه إلى أن تتابع ذلك ، وعلم ان فعله كله بعين من حضره من أمنائه وجلسائه فلما نظروا إليه قال: أشهد ان الذباب ألج من الخنفساء وأزهى من الغراب ، قال: وأستغفر الله عز وجل أن يعرفه من ضعفه ما كان مستورا وقد علمتك أني عند نفسي وعند الناس من أرزن الناس ، فقد غلبني وفضحني أضعف خلقه ، ثم تلا قوله تعالى: ﴿ وَإِن يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴾[1]

الجاحظ، عمرو بن بحر(٢٥٥هـ) . الحيوان، ج٣، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت /لبنان، ١٩٦٠ ص٣٤٣-٣٤٤

[1] سورة الحج الآية ٧٣

السؤال الأول:

السؤال الذي أمامك يتكون من احدى عشرة فقرة لكل فقرة أربعة بدائل، منها بديل واحد صحيح ، المطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة ، ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي ترينها صحيحة فقط . (لكل فقرة درجة واحدة فقط)

١. ماذا كان يفعل القاضي قبل جلوسه للقضاء؟

أ. يصلي الغداة في منزله.

ب.يصلي الغداة في المسجد.

ت.يذهب لزيارة الأصدقاء.

ث.يذهب إلى السوق.

٢. إن معنى كلمة (غداة) هو:

أ. وقت الظهيرة.

ب.وقت ما بين الفجر وطلوع الشمس.

ت.وقت ما بعد غروب الشمس.

ث.وقت ما بعد شروق الشمس.

٣. ماذا فعل القاضي بعد أن حط الذباب أول مرة على موقه ؟

أ. أبعده بيده.

ب.صبر على سقوطه على موقه.

ت.ضربه برقعة لديه.

ث.قام القاضي من مجلسه .

٤. ماذا فعل القاضي بعد أن قصد الذباب مكان لا يحتمل التغافل عنه؟

أ. أبعد عنه الذباب بيده.

ب.أغمض عينيه دقيقة من الزمن.

ت.أطبق جفنه الأعلى على جفنه الأسفل.

ث.أهمل القاضي الذباب ولم يلتفت إليه.

٥. ماذا يفعل القاضي بعد صلاة المغرب؟

أ. يعود إلى مجلسه.

ب.يعود إلى بيته.

ت.ربما يعود إلى مجلسه.

ث.لا يفعل شيئاً.

٦. الأماكن التي حط عليها الذباب بالترتيب هي.

أ. حط الذباب على موقه ثم أنفه .

ب.حط الذباب على أنفه ثم أنتقل إلى موقه.

ت.حط الذباب على يده ثم أنفه ثم موقه.

ث.حط الذباب على موقه ثم يده ثم أنفه.

٧. الأماكن التي كان يؤدي فيها القاضي الصلوات الخمس بالترتيب هي:

أ. صلاة الغداة في منزله ، وصلاة الظهر ، والعصر ، والمغرب ، والعشاء في المسجد.

ب.صلاة الغداة ، والظهر ، والعصر ، والمغرب ، والعشاء في المسجد

ت.صلاة الغداة في منزله ، وصلاة الظهر ، والعصر ، والمغرب، في المسجد وصلاة العشاء تكون في المسجد أحياناً ، وفي مكان آخر أحياناً أخرى.

ث.صلاة الغداة ،و الظهر ، والعصر ، والمغرب ، والعشاء في منزله

٨. كم مرة حط الذباب على موق القاضي؟

أ. مرة واحدة . ب. مرتين . ت. ثلاث مرات .ث. أكثر من ثلاث مرات

٩. لماذا كان تحمل القاضي في المرة الثانية أقل من تحمله في المرة الأولى؟

أ. لأن الذباب غمس خرطومه في مكان قد آذاه فيه من قبل.

ب.لأن عيون القوم ترمق القاضي.

ت.لأن الذباب حط على أنفه.

ث.لأن القاضي أكثر من أطباق جفنيه.

١٠. كم مرة كان يتوضأ القاضي في اليوم ؟

أ. خمس مرات . ب . مرتين . ت . مرة واحدة . ث. أربع مرات

١١.كلمة مما يأتي ليست من مرادفات (رام) هي :

أ. قصد .ب. هدف . ت. أراد . ث. حلّ

السؤال الثاني : أجيبي عما يأتي معتمدةً على ما ورد من أفكار في النص الذي أمامك ..

(لكل فقرة ثلاث درجات)

١. ما دليلك على صبر القاضي على الذبابة التي حطت على أنفه؟

٢. صف الإستراتيجية التي اتبعها القاضي في التعامل مع الذباب .

٣. صف ثوب القاضي كما يوحيه إليك النص.

٤. ما الأفكار الحقيقية في النص ؟

٥. ما الأفكار التي تنم عن رأي الكاتب ؟

٦. هل ترى في هذا النص مزج بين المألوف وغير المألوف ؟ وضحي الإجابة بالأمثلة

٧. ما الفكرة الرئيسة في النص ؟

٨. ما الأفكار الفرعية في النص ؟

٩. أذكر خمسة مضادات لكل من (حليم ، العجز).

١٠.ما رأيك في سلوك القاضي اليومي ؟ أذكر الايجابيات والسلبيات.

١١.ما الافتراضات الضمنية التي بنى القاضي سلوكه عليها إزاء الذباب؟

١٢.ما الحكمة التي تستخلصينها من واقعة الذباب مع القاضي ؟

١٣.ما العلاقة بين الذباب والخنفساء في قول الكاتب (الذباب ألج من الخنفساء)؟

السؤال الثالث : زاوج بين العبارات بما يناسبها . (لكل فقرة درجة واحدة فقط)

• ألج من الخنفساء	أكثر تكبراً وخيلاء
• أرزن	يلحظه لحظاً خفيفاً
• يرمق	أثقل وأوقر
• زميتاً	الجليل الوقور
• أزهى من الغراب	أكثر تردداً
• يذب	
• موق	

السؤال الرابع :

- **لخصي النص في خمسة اسطر.(خمس درجات)**

السؤال الخامس

- **ضعي خمسة عنوانات أخرى للنص. (خمس درجات)**

مفتاح الاجابات

السؤال الأول:

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
١	أ
٢	ب
٣	ب
٤	ت
٥	ت
٦	ب
٧	ت
٨	ث
٩	أ
١٠	ت
١١	ث

السؤال الثاني:

١. ما دليلك على صبر القاضي على الذبابة التي حطت على أنفه؟

الإجابة ، الدليل على ذلك أنه لم يحرك أرنبة انفه ولم يغض وجهه لكي يطرد الذباب عن أنفه.

٢. صفي الإستراتيجية التي اتبعها القاضي في التعامل مع الذباب .

الإجابة:الخطوة الأولى حرك جفنه العلوي ثم حرك أجفانه ، ثم تابع حركة الأجفان ، ثم ذب بيده ، ثم بطرف كمه، ثم تابع ذلك .

٣. صف ثوب القاضي كما يوحيه اليك النص.

الإجابة: لقد كان القاضي يرتدي ثوباً ذا أكمام واسعة وطويلة ، لدرجة أن القاضي كان يستطيع أن يمسك بطرف الكم ويذب به الذباب عن عينه .

٤. ما الأفكار الحقيقية في النص ؟

الإجابة: أسم القاضي ، ومكان عمله ، ومحافظته على الصلوات الخمس ، ونزاهته في القضاء ، وفصاحته .

٥. ما الأفكار التي تنم عن رأي الكاتب ؟

الإجابة: وصف الكاتب جلسة القاضي ، وسلوكه في جلسته ، وتصرفاته بعد أن حطت الذبابة على أنفه .

٦. هل ترى في هذا النص مزجاً بين المألوف وغير المألوف ؟

الإجابة: نعم هناك مزج واضح بين المألوف وغير المألوف في هذا النص ، ومن أمثلة ذلك :

⇐قوله فالحق يقال لم يقم طوال تلك المدة والولاية مرة واحدة إلى الوضوء ، ولا أحتاج إليه ، ولا شرب ماء ولا غيره من الشراب.

⇐وصفه الدقيق لمحاولات القاضي لطرد الذباب ، ولما يختلج في صدر القاضي من أحاسيس وهو يعالج الذباب .

⇐وصفه لجلسة القاضي.

٧. ما الفكرة الرئيسة في النص ؟

الإجابة: وصف شخصية القاضي النادرة هي الفكرة الرئيسة .

٨. ما الأفكار الفرعية في النص ؟

الإجابة:

⇐أماكن صلاة القاضي.

⇐وصف الأماكن التي حط عليها الذباب .

⇐حركات القاضي في ذبه للذباب عن عينيه.

⇐بيان ضعف الإنسان.

٩. أذكر خمسة مضادات لكل من (حليم ، العجز).

الإجابة:

⇐حليم : ضيق الصدر ، قليل الصبر ، سريع الغضب ، أهوج ، لجوج

⇐العجز : القدرة ، القوة ، النشاط ، النصرة ، الإغاثة

١٠.ما رأيك في سلوك القاضي اليومي ؟ أذكر الايجابيات والسلبيات.

الإجابة :

⇐الايجابيات :

- المحافظة على أدائه الصلوات الخمس.
- محافظته على أداء الواجب .
- محافظته على الوقت وعدم تضييعه.

⇐السلبيات

- يصلي صلاة الغداة في منزله رغم قرب المسجد الى بيته.
- تشدده أكثر من اللازم في جلسته.

١١.ما الافتراضات الضمنية التي بنى القاضي سلوكه عليها إزاء الذباب؟

الإجابة : عدّ القاضي أن تحركه مخلاً بالوقار والرزانة ، وعده أيضا دليلاً على عدم الصبر

١٢.ما الحكمة التي تستخلصينها من واقعة الذباب مع القاضي ؟

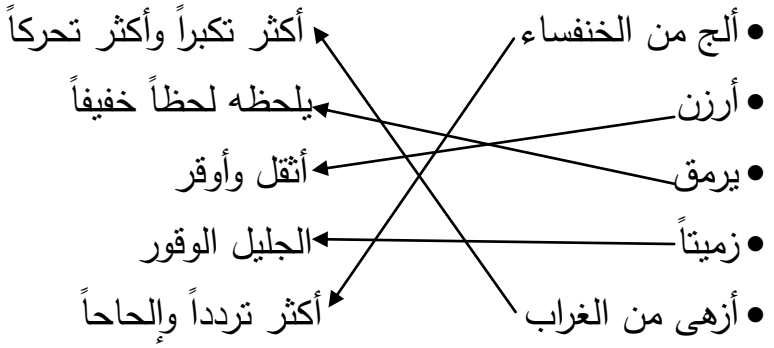
الإجابة : راجع القاضي دوافع سلوكه فاكتشف ان فيها شيئا من الإعجاب بنفسه ، وعلم ان ذلك لا يحبه الله ، فأرسل إليه الذباب لكي يبين له ضعفه وعجزه الذي كان مستوراً ، لذلك تاب إلى الله من العجب واستغفر الله لذنبه ، واستشهد بقوله تعالى :((﴿ ﴾))

الحج ٧٣

١٣. ما العلاقة بين الذباب والخنفساء في قول الكاتب (الذباب ألج من الخنفساء)؟

الإجابة : كلاهما يلح في الرجوع إلى المواضع التي يقع عليها .

السؤال الثالث : زاوج بين العبارات بما يناسبها .



- يذب
- موق

السؤال الرابع :

- **لخص النص في خمسة اسطر.**

الإجابة :

كان لنا بالبصرة قاض يقال له عبد الله بن سوار . لم ير الناس حاكما زميتاً ركيناً ولا وقوراً حليماً، ، كان يصلي الغداة في منزله ، فيأتي مجلسه فيحتبي ولا يتكئ وفي يوم وأصحابه حواليه ، وفي السماطين بين يده سقط على انفه ذباب فأطال المكث ، ثم تحول إلى موق عينيه ، قال: أشهد ان الذباب ألج من الخنفساء وأزهى من الغراب ، قال: وأستغفر الله عز وجل أن يعرفه من ضعفه ما كان مستورا ، فقد غلبني وفضحني أضعف خلقه

السؤال الخامس

- **ضع عنوانات أخرى للنص.**

تعتمد إجابة هذا السؤال على العنوانات التي توردها الطالبات

ملحق(١٤)

اختبار القدرة على التفكير الإبداعي

اسم الطالبة:.....

العمر .....

الصف الدراسي.....

المدرسة.....

الطلاقـــــة الفكرية							المجموع
المرونـــــة التلقائية							
الأصالة							
الدرجـــــة الكلية							

تعليمات عامة

- اقرأي كل سؤال جيدا لكي تعرفي المطلوب منه.
- لكل جزء من الاختبار زمن محدد.
- حاولي ان تجيبي عن اسئلة الاختبار باقصى سرعة ممكنة ولا تتركي سؤالا من دون اجابة.
- حاولي ان تفكري في اكبر عدد ممكن من الاجابات التي لا يفكر فيها زميلاتك مسجلة اياها في المكان المناسب في الاختبار.
- لا تقلبي أي صفحة ولا تبدئي في الاجابة حتى يؤذن لك.

الجزء الأول

اذكري اكبر عد ممكن من الاستعمالات التي تعديها استعمالات غير عادية (أي لا تفكر فيها زميلاتك) للأشياء الاتية والتي تعتقدين انها تجعل هذه الاشياء اكثر فائدة واهمية.

أ)علبة الصفيح

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

لا تقلبي الصفحة قبل أن يؤذن لك

الوقت (٥ دقائق)

ب) الكرسي:

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

١٥. .....

١٦. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق)

الجزء الثاني

ماذا يحدث لو ان نظام الاشياء تغير فاصبحت على النحو الذي سياتي ذكره فيما بعد؟

حاولي ان تفكري في اكبر عدد ممكن من الاجابات التي لا تفكر فيها زميلاتك.

أ) ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

١٥. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق)

ب) ما يحدث لو ان الارض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الاخرى فيها؟

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

١٥. .....

١٦. .....

١٧. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

الجزء الثالث

أ) إذا عينتي من قبل زميلاتك مسؤولةً عن جمع التبرعات في الصف للقيام بعمل ما وتحاول إحداهن أن تدخل في تفكير الأخريات أنك غير أمينة ، ماذا تفعلين؟

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

ب) لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعلين لكي تصبحي متعلمةً؟

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

الجزء الرابع

فكري في طريقتين او أكثر لتصبح الاشياء العادية الآتية على نحو أفضل لا تشغلي بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحينه ممكنا تطبيقه ألان ام لا. كما يجب الا تقترحي شيئا يستخدم حاليا ليجعل الشيء على نحو افضل.

أ) دراجة (أو عجلة):

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

ب) قلم الحبر

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

١٥. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

الجزء الخامس

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الاتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال: كلمة (قرأ)تتكون من حروف ق، ر،أ فيمكن ان تكون من هذه الحروف كلمات اخرى مثل (ارق) (قرر). من الممكن ان تستخدم الحروف الواحدة اكثر من مرة في الكلمة الواحدة.

اتبعي الطريقة نفسها في الكلمات الاتية مكونةً اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم:

أ) ديمقراطية:

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....

لا تقلبي الصفحة قبل ان يؤذن لك.

الوقت (٥) دقائق

ب) عراق:

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

الوقت (٥) دقائق

ملحق(١٥)

أسماء الخبراء الذين استعان الباحث بهم في إجراءات البحث

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطط	النصوص	الاختبار
١	أ.د.أسعد محمد علي النجار	لغة	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية	–	✓	✓	✓
٢	أ.د.سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد – كلية التربية	✓	✓	–	✓
٣	أ.د.علي ناصر غالب	لغة	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
٤	أ.د.فاروق سيد عبد السلام	مناهج وطرائق تدريس	جامعة القاهرة – معهد البحوث التربوية والنفسية	✓	✓	✓	✓
٥	أ.د.فاهم حسين الطريحي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية	–	✓	✓	✓
٦	ا.د. فتحي علي يونس	مناهج وطرائق تدريس	جامعة عين شمس – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
٧	أ.م.د.قيس حمزة الخفاجي	أدب	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
٨	أ.د.هناء جواد عبد السادة	أدب	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
٩	أ.م.د.تركي خباز البيرماني	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	–	–
١٠	أ.م.د.حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
١١	أ.م.د.حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
١٢	أ.م.د.عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية الأساسية	✓	✓	✓	✓
١٣	أ.م.د. عبد العظيم رهيف	أدب	جامعة بابل–كلية التربية	✓	✓	✓	✓
١٤	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	جامعة بابل–كلية التربية الأساسية	–	✓	–	–
١٥	أ.م.د.فاضل ناهي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية – كلية التربية	–	✓	–	✓
١٦	أ.م.د.كاظم عبد نور عبد زيد	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية	✓	✓	✓	✓
١٧	السيد جواد كاظم مطر	مدرس لغة عربية	إعدادية الكندي	✓	✓	✓	✓

ملحق(١٦)

درجات طالبات العينة الاستطلاعية المستعملة في تحليل اختبار الفهم القرائي واستخراج ثباته

التطبيق الأول				التطبيق الآخر			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٢	٢٤	٣١	١	٢٦	٢٤	٣٢
٢	٢٠	٢٥	٢١	٢	٢٦	٢٥	٢٤
٣	٣٠	٢٦	٢١	٣	٤٤	٢٦	٢٢
٤	٣٨	٢٧	٢٣	٤	٤٣	٢٧	٢٢
٥	٣٣	٢٨	٢١	٥	٤٢	٢٨	٢٥
٦	٢٧	٢٩	٢٦	٦	٢٥	٢٩	٢٧
٧	٤٠	٣٠	٢٥	٧	٤٥	٣٠	٢٦
٨	٢٦	٣١	٤٠	٨	٢٧	٣١	٤١
٩	٣٧	٣٢	٣٠	٩	٣٣	٣٢	٣١
١٠	٢٦	٣٣	١٦	١٠	٢٥	٣٣	٢٣
١١	٥٤	٣٤	٤٩	١١	٥٥	٣٤	٥٢
١٢	٣٣	٣٥	٤٢	١٢	٣٩	٣٥	٤٣
١٣	٣٨	٣٦	٢٠	١٣	٥٠	٣٦	٢٥
١٤	٣٨	٣٧	٣٠	١٤	٤٣	٣٧	٣٣
١٥	٤٥	٣٨	٤٢	١٥	٥٤	٣٨	٤٣
١٦	٢٥	٣٩	٣٠	١٦	٢٦	٣٩	٣١
١٧	٥٠	٤٠	٤٣	١٧	٥٥	٤٠	٥١
١٨	٣٤	٤١	٣٢	١٨	٣٥	٤١	٤٢
١٩	٤٤	٤٢	٣٥	١٩	٥٥	٤٢	٤٥
٢٠	٤٠	٤٣	١٥	٢٠	٤٩	٤٣	٣٢
٢١	٣٢	٤٤	٤٤	٢١	٣٣	٤٤	٥٥
٢٢	٣٠	٤٥	٣٠	٢٢	٣٨	٤٥	٣٥
٢٣	٣٢	٤٦	١٥	٢٣	٣٥	٤٦	٢١

ملحق(١٧)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار فهم المقروء النهائي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٤	١٨	٣٢	١	٢٠	١٨	٣٠
٢	٢٦	١٩	٢٤	٢	١٩	١٩	٢١
٣	٤٥	٢٠	٤٦	٣	٢٧	٢٠	٢١
٤	٤٣	٢١	٢٢	٤	٣٥	٢١	٢٣
٥	٤٢	٢٢	٤٥	٥	٢٩	٢٢	٢١
٦	٢٦	٢٣	٥٥	٦	٢٥	٢٣	٢٦
٧	٤٣	٢٤	٣٦	٧	٣١	٢٤	٢٥
٨	٢٦	٢٥	٤٥	٨	٢٦	٢٥	٣٦
٩	٣٣	٢٦	٣١	٩	١٥	٢٦	٣٠
١٠	٢٥	٢٧	٢٣	١٠	٢٦	٢٧	١٦
١١	٥٥	٢٨	٤٤	١١	٤٤	٢٨	٤٩
١٢	٣٩	٢٩	٣٤	١٢	٣٤	٢٩	٤٢
١٣	٤٥	٣٠	٣٧	١٣	٣٦	٣٠	٢٠
١٤	٤٣	٣١	٣٥	١٤	٢٤	٣١	٣٠
١٥	٥٤	٣٢	٤٢	١٥	٤٦	٣٢	٤٢
١٦	٢٦	٣٣	٣٣	١٦	٢٧	٣٣	٢١
١٧	٥٤			١٧	٤٨	٣٤	١٩
مجموع الدرجات : ١٢٤٣ المتوسط:٣٧,٦ الانحراف المعياري : ٩,٨				مجموع الدرجات :٩٨٤ المتوسط:٢٨,٩ الانحراف المعياري : ٩,٨٣			

ملحق(١٨)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعة التجريبية										المجموعة الضابطة									
ت	ط	م	ص	مج	ت	ط	م	ص	مج	ت	ط	م	ص	مج	ت	ط	م	ص	مج
١	٧٧	٣٤	٢	١١٣	١٨	٩٧	٦٤	٥	١٦٦	١	٧٩	٤٥	٠	١٢٤	١٨	٦٥	٢٣	٠	٨٨
٢	٨٦	٥٠	٤	١٤٠	١٩	٨٦	٦٠	١	١٤٧	٢	٧٥	٦٢	١	١٣٨	١٩	٨٨	٤٣	٣	١٣٤
٣	٩٨	٤٢	١	١٤١	٢٠	٨٨	٤٩	٧	١٤٤	٣	٦٧	٤٤	٠	١١١	٢٠	٧٨	٥٠	١	١٢٩
٤	٧٥	٣٧	٠	١١٢	٢١	٩٥	٧٧	٥	١٧٧	٤	٨٨	٤٣	٢	١٣٣	٢١	٦٥	٤٠	١	١٠٦
٥	٦٥	٢٤	٠	٨٩	٢٢	٦٨	٥٤	٢	١٢٤	٥	٦٥	٣٢	١	٩٨	٢٢	٦٧	٣٣	٠	١٠٠
٦	١٠٣	٥٤	٤	١٦١	٢٣	١١٣	٩٤	٦	٢١٣	٦	٩٩	٨٧	٣	١٨٩	٢٣	٦٧	٥٥	٢	١٢٤
٧	٥٥	٤١	١	٩٧	٢٤	٧٥	٦١	٢	١٣٨	٧	٧٥	٤٦	٢	١٢٣	٢٤	٦٥	٤٤	١	١١٠
٨	١١٨	٥٦	٧	١٨١	٢٥	٨٧	٥٦	٠	١٤٣	٨	٦٧	٥٥	٠	١٢٢	٢٥	٥٦	٤٣	٢	١٠١
٩	٩٦	٤٥	٣	١٤٤	٢٦	٥٦	٤٥	٣	١٠٤	٩	٥٨	٤٤	٢	١٠٤	٢٦	٩٦	٤٥	٣	١٤٤
١٠	٨٦	٦٠	٥	١٥١	٢٧	٩٦	٦٠	٣	١٥٩	١٠	٨٩	٥٦	١	١٤٦	٢٧	٧٦	٤٩	٣	١٢٨
١١	٩١	٥٦	٨	١٥٥	٢٨	٩١	٦٦	٥	١٦٢	١١	٩٠	٦٥	٣	١٥٨	٢٨	٨٧	٦٧	٤	١٥٨
١٢	٥١	٤٣	٠	٩٤	٢٩	٥١	٣٣	٠	٨٤	١٢	٧٨	٦٥	٥	١٤٨	٢٩	٤٣	٢١	٠	٦٤
١٣	٧٨	٦٣	٢	١٤٣	٣٠	٦٦	٤٣	٠	١٠٩	١٣	٦٥	٣٨	١	١٠٤	٣٠	٣٣	١٩	١	٥٣
١٤	٩٨	٦٧	٤	١٦٩	٣١	٦٨	٣٣	٠	١٠١	١٤	٥٥	٣١	٠	٨٦	٣١	٦٧	٤٣	٢	١١٢
١٥	٦٥	٥٤	٠	١١٩	٣٢	٨٥	٥٤	٤	١٤٣	١٥	٧١	٣٤	٢	١٠٧	٣٢	٩٨	٦٥	٣	١٦٦
١٦	٥٦	٣٤	٠	٩٠	٣٣	٩٩	٧٦	٢	١٧٧	١٦	٨٤	٧٧	٢	١٦٣	٣٣	٣٢	٢٧	٠	٥٩
١٧	٧٢	٤٧	٣	١٢٢						١٧	٥٦	٣٩	١	٩٦	٣٤	٥٠	٤٧	١	٩٨

١. الطلاقة : المجموع :٢٦٩١ المتوسط : ٨١,٥ التباين:٣١٣,٣ الانحراف المعياري: ١٧,٧

٢. المرونة: المجموع: ١٧٣٢ المتوسط: ٥٢,٥ التباين:٢١٦,٠٩ الانحراف المعياري: ١٤,٧

٣. الأصالة: المجموع: ٨٩ المتوسط: ٢,٧. التباين: ٥,٧ الانحراف المعياري : ٢,٣٨

٤. الدرجة الكلية: المجموع: ٤٥١٢ المتوسط: ١٣٦,٧ التباين : ٩٧٣,٤ الانحراف المعياري : ٣١,٢.

١.الطلاقة : المجموع :٢٣٩٤ المتوسط : ٧٠،٤ التباين:١٣٢,٢٥ الانحراف المعياري: ١١,٥

٢. المرونة: المجموع: ١٥٧٧ المتوسط: ٤٦,٤ التباين:١٧٦,٩ الانحراف المعياري: ١٣,٣

٣. الأصالة: المجموع: ٥٣ المتوسط: ١,٦ التباين: ١,٧ الانحراف المعياري : ١,٣

الدرجة الكلية: المجموع: ٤٠٢٤ المتوسط: ١١٨,٤ التباين : ٥٢٩,٩ الانحراف المعياري : ٢٣,٠٢.

ملحق(١٩)

نموذج تصحيح الأصالة في اختبار التفكير الإبداعي

الجزء	الفكرة	درجة الأصالة
الجزء الأول/أ علبة الصفيح	١. حفظ المواد الغذائية	٠
	٢. حفظ النفط و وقود السيارات	٠
	٣. حفظ مواد البناء	٠
	٤. حفظ الأوساخ والمهملات	٠
	٥. صناعة أواني للطعام	١
	٦. صناعة مبردة	٠
	٧. صناعة سكين قطع	١
	٨. صناعة سور للحدائق	٠
	٩. صناعة أحواض للنباتات	٢
	١٠. صناعة حصالة نقود	٠
	١١. صناعة لعبة على شكل سيارة	٢
	١٢. صناعة طاولة طعام	٠
	١٣. توضع في الشباك بدل الزجاج	٠
	١٤. تذويب المعدن الموجود فيها	٢
الجزء الأول/ ب الكرسي	١. استعماله في لعبة الكرسي	٠
	٢. يستعمل في لعبة القفز	٠
	٣. جعله هزاز للأطفال	٢
	٤. تحويله إلى سيارة اطفال	١
	٥. نقل العاجزين الى الأماكن العالية	٢
	٦. نقل المرضى من طريق وضع عجلات	٠
	٧. صنع اطر لوحة	٢
	٨. صنع الرحلات المدرسية	٠
	٩. صنع السلالم	١
	١٠. صنع أدوات منزلية	٠
الجزء الثاني/ أ فهم لغة الطيور والحيوانات	١. فهم نمط حياتها	٠
	٢. معرفة أماكن وطرق عيشها	١
	٣. معرفة كيفية حصولها على الطعام	٠
	٤. معرفة طريقة علاجها عند المرض	٢

	٥. معرفة كيف تتكلم مع بعضها البعض	٠
	٦. التمكن من قياس ذكاء الحيوان	٣
	٧. معرفة الأشياء التي يحتاجونها	١
	٨. إرسالها لإيصال الأخبار	٠
	٩. تدريب الحيوانات على استخدام الكومبيوتر	١
	١٠. استخدام الطيور لإرسال الرسائل	٠
	١١. للمؤانسة عند الوحدة	٠
	١٢. نستخدم الحيوانات قي الحروب	٠
	١٣. الاستفادة منها في الأنواء الجوية	٣
	١٤. الاستفادة منها لتلبية حاجاتنا	٠
	١٥. تسخيرها في الأعمال المنزلية	٢
	١٦. نجعلها تعمل في مكافحة العبوات الناسفة	٣
الجزء الثاني/ ب حفر الأرض	١. اكتشاف ما في طبقات الأرض من الآثار	١
	٢. استعمال الحفرة أثناء السفر	٠
	٣. استخدام الحفرة في النقل النفط	٠
	٤. استخدام الحفرة للتنقل بين طرفي العالم	٠
	٥. النزول إلى الطرف الأخر من الحفرة	٠
	٦. تقل الكائنات الحية على وجه الأرض	١
	٧. تفقد الأرض جاذبيتها	٠
	٨. تخلخل الضغط نتيجة الحفرة	٠
	٩. رؤية جذور النباتات	٠
	١٠. كثرة البراكين نتيجة مركز الأرض الحار	٢
	١١. اكتشاف معادن جديد	٠
	١٢. تغير حركة الأنهار	٢
	١٣. اكتشاف حيوانات جديدة	١
	١٤. اكتشاف الكنوز،	٠
	١٥. التغيير في النظام الكوني	٠

	١٦. اكتشاف باطن الأرض	٠
	١٧. سياحية داخل الأرض	٢
	١٨. استعمال حرارة الأرض في توليد الكهرباء	٣
الجزء الثالث: / أ التشكيك في أمانة الطالبة	١. معرفة سبب اتهامها لي بالسرقة	٠
	٢. سوف اترك الوظيفة لحين ظهور الحقيقة	٠
	٣. أسامحها	١
	٤. أحقق في الموضوع وأثبت أنها كاذبة	٠
	٥. عد النقود الموجودة	١
	٦. نتحقق من صرف النقود	١
	٧. اطلب منها تقديم أدلة تثبت عدم أمانتي	٠
	٨. أذهب إلى طرف آخر يحكم في الاتهام	٠
	٩. نخبر الآخرين بأنها كاذبة	٠
	١٠. أقنع زميلاتي بأني أمينة	٠
	١١. أقدم شاهداً لبراءتي	٠
	١٢. نسلمها للشرطة	٠
	١٣. أقوم بضربها إذا لم تكن صادقة	٠
الجزء الثالث: / ب غلق المدارس	١. نتعلم من الآخرين	٠
	٢. نتعلم من طريق تجارب الآخرين	٠
	٣. نجري تجارب علمية بأنفسنا	٢
	٤. نطلب بناء مدارس	١
	٥. نتعلم من البيئة التي نعيش فيها	١
	٦. قراءة الكتب واستعارتها من المكتبة	٠
	٧. أسأل عن الشيء الذي أريد تعلمه	٢
	٨. نتعلم من طريق استخدام الانترنيت	٢
	٩. ندرس في الجوامع من طريق المحاضرات الدينية	٠
	١٠. نتعلم من طريق مشاهدة التلفزيون	٠

	١١. يدرسني أهلي	٠
	١٢. أتعلم من صديقاتي المتعلمات	٠
الجزء الرابع: / أ تطوير دراجة هوائية	١. إضافة محرك كهربائي لزيادة السرعة	٢
	٢. تركيب عربة خلف الدراجة	١
	٣. إضافة قمارة للدراجة	٢
	٤. إضافة ثلاث عجلات أخرى للدراجة	٣
	٥. تغييرها إلى دراجة نارية بإضافة محرك ديزل	٠
	٦. جعلها تسير على الماء بوضع ألواح تزلج	٣
	٧. إضافة ريمونت كنترول	٢
	٨. إضافة جهاز هاتف	١
	٩. نضيف له مقياس للسرعة والمسافة	٣
	١٠. إضافة أبواب للدراجة	٠
	١١. جعل الدراجة تعمل على الطاقة الكهربائية	٠
	١٢. إضافة صندوق للأدوات الاحتياطية	١
	١٣. نضيف له سي دي	١
	١٤. جعل الدراجة تعمل على الطاقة الشمسية	٢
	١٥. نضيف له خزان للوقود	٠
	١٦. ،نضيف له أكثر من مقعد	٠
	١٧. جعل المقود دائري على غرار السيارة	٠
	١٨. وضع مظلة واقية من المطر والشمس	٢
	١٩. إضافة خزان صغير لحفظ الماء	٢
	٢٠. إضافة زجاج	٠
	٢١. إضافة تلفزيون يعمل على البطارية	١
	٢٢. اضافة مصابيح ليلية	٢
الجزء الرابع: (ب) قلم الحبر	١. إضافة سكين	١
	٢. نستخدمه كآلة لقياس درجة الحرارة	١
	٣. إضافة مقدحة للقلم	١
	٤. جعل القلم جهاز هاتف	٠
	٥. يعمل بالطاقة الشمسية	١

	٦. نضع فيه عدة رؤوس للكتابة	٠
	٧. جعله يصدر أصوات أثناء الكتابة	٠
	٨. يعمل على بصمات صاحبه	٢
	٩. نجعل فيه زر لتشغيله	٠
	١٠. إضافة ممحاة للحبر في القلم	٠
	١١. إضافة كاميرة	٠
	١٢. وضع مصباح للقلم	٠
	١٣. إضافة حاسبة صغيرة	٢
	١٤. نضع له عداد يحسب الكلمات	٣
الجزء الخامس:/أ (كلمة ديمقراطية)	١. رقيق	١
	٢. قرار	١
	٣. إقرار	١
	٤. تقرير	١
	٥. دمار	١
	٦. ديمية	١
	٧. مطير	١
	٨. طيار	١
	٩. طري	١
	١٠. مداد	١
	١١. ديم	١
	١٢. راقي	١
	١٣. دامية	١
	١٤. مطية	١
	١٥. دقيق	٠
	١٦. طية	١
	١٧. طرية	١
	١٨. قُم	١
	١٩. أريد	٠
	٢٠. إطرق	١
	٢١. اقرأ	١

	٢٢. يمد	١
	٢٣. يدمر	١
	٢٤. يقرر	١
	٢٥. يرمي	١
	٢٦. يمامة،أدم ، رامي تمارة، ،ديار ،مقداد،أية،أمير	٠
	٢٧. يمر، يمتطي ،يريد،يميت،يديم،يقدر،يقر	٠
	٢٨. دام،طرق، ،رمق ،دمدم،دمر،أدار،قاد، طار ،دق	٠
	٢٩. قرط،راية،قارة،قرية،طريقة،قدر ،مطار،قيراط	٠
	٣٠. قدم، ،رقم ، قير،ممر،دار، مرمر، قمة	٠
	٣١. طرق،طريق،قيمة،تقرير،قمم،مقاطعة،قلم	٠
	٣٢. قمر طارق ريم، ديمة ، طير	٠
	٣٣. راق،قام،أمَرَ،أمْر،رق	٠
	٣٤. قرد، قط ، يرقة، قطة ،تمر، مطاط، طماطة	٠
الجزء الخامس:/أ (كلمة عراق)	عرق، عرعر، قرع، قار، عق،	٠
	قراع ، أقرع ،قعر ، قارع ، عاقر ،	١
	قعقاع ، قاع، عاق ، عقر	٢