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

اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ^{3}R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة

اطروحة قدمتها الى

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

رغد سلمان علوان الجبوري

اشراف

الاستاذ المساعد الدكتور
فاضل ناهي عبد عون الجبوري

٢٠١١م ١٤٣٢هـ

Ministry of Higher Education and

Scientific research
University of Babylon
College of Education/Safy Aldeen Al-Hilly

The Impact of the Two Strategies Modeling of Thinking and SQ^3R in Reading Comprehension and Critical Thinking of the Fourth Literary in the Subject of Reading

A Thesis Submitted

To the Council of College of Education- Safy Aldeen Al-Hilly/ University of Babylon in Partial Fulfillment of Requirements of Ph.D Degree in Methodology of Arabic Language

By

Raghed Salman Alwan

Supervised by

Dr. Fadil Nahi Abd Aun

2011 **1432**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ
وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ
هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾

صدق الله العلي العظيم

(ال عمران: ١٩١)

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار المشرف

اشهد ان اعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ**(اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة)** التي قدمتها الطالبة **(رغد سلمان علوان)** قد جرى باشرافي في جامعة بابل/ كلية التربية–صفي الدين وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف
الاستاذ المساعد الدكتور
فاضل ناهي عبد عون الجبوري
/ /٢٠١١

بناءً على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الاطروحة للمناقشة

الاستاذ الدكتور
فاهم حسين الطريحي
رئيس قسم التربية وعلم النفس
/ /٢٠١١

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار الخبير العلمي

اشهد اني اطلعت على هذه الاطروحة الموسومة بـ(اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة) التي قدمتها الطالبة **(رغد سلمان علوان)** وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

اللقب:

الاسم:

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة اننا اطلعنا على هذه الاطروحة الموسومة بـ**(اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة)**، وقد ناقشنا الطالبة **(رغد سلمان علوان)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد انها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

بتقدير ( )

عضوا عضوا

عضوا عضوا

عضواً ومشرفاً رئيساً

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية صفي الدين الحلي/ جامعة بابل

بتاريخ: / /٢٠١١

العميد

أ.د. خضير مهدي عمران الجبوري

/ /٢٠١١

الاهداء

الى:

من رأته عيناي كالورد، جميلا بشكله، عبقا برائحته، رائعا بالوانه،

رقيقا حتى بشوكه، جارحا رادعا لمن يدانيه ويعاديه (وطني)

من اوصى الله لهما بالدعاء والرحمة (والدي)

من جعل مبادئه نصب عينيه

من آمن بان قيمة الانسان في عطائه

من خاطب ضميره قبل ان يخاطب الاخر

اهدي بحثي هذا

رغد

شكر وامتنان

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على معلم الأمم سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى اله الطيبين وأصحابه الغر الميامين.

ان الشكر من تمام النعم قال جلَّ وعلا في محكم كتابه "لئن شكرتم لأزيدنكم"* ، فلله الشكر والحمد على ما أعطاني من قدرة لإتمام بحثي المتواضع هذا، حمداً يعجز لساني عن ترديده وشكراً تفيض جوارحي به.

يدعوني واجب الوفاء، وقد أنجزت إعداد هذه الاطروحة أَن أقدم جزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور فاضل ناهي عبد عون الجبوري على إرشاداته العلمية القيمة، ودقة ملاحظاته التي كان لها الأثر الكبير في إعداد هذه الأطروحة.

ويشرفني ان أزجي خالص شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري، على إرشاداته العلمية، وتوجيهاته السديدة، وسعة صدره، التي كانت عوناً للباحثة في إعداد أطروحتها.

وانه لمن دواعي الإقرار بالفضل أَن أوجه عظيم الامتنان الى رئيس قسم التربية وعلم النفس الأستاذ الدكتور فاهم الطريحي، والى أساتذة القسم الأفاضل لما تفضلوا به من آراء ومقترحات أغنت البحث واخص بالذكر الأستاذ المساعد الدكتور حسين ربيع.

ويشرفني ان أقدم الشكر والامتنان إلى أعضاء الحلقة النقاشية الأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد، والأستاذ المساعد الدكتور كريم فخري هلال والأستاذ الدكتور عمران جاسم حمد على توجيهاتهم العلمية التي وضعت عنوان الأطروحة بالشكل الصحيح

وأود ان أسجل شكري وامتناني الى الأستاذ المساعد الدكتور محسن علي عطية الحاضر دوما في فكر طلابه، على اغناء البحث بالتوجيهات العلمية والمصادر والاطاريح التي أفادت الباحثة.

الباحثة

---

* ابراهيم: ٧.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاية	أ
اقرار المشرف	ب
اقرار الخبير العلمي	ج
قرار لجنة المناقشة	د
الاهداء	هـ
شكر وامتنان	و
ثبت المحتويات	ز–ي
ثبت الجداول	ك–ل
ثبت الملاحق	م
ملخص الاطروحة	ن–ع
الفصل الاول: التعريف بالبحث	**١–٢٥**
مشكلة البحث	٢–٤
اهمية البحث	٥–١٧
هدف البحث	١٧
فرضيات البحث	١٧–١٩
حدود البحث	١٩
تحديد المصطلحات	١٩–٢٥
الفصل الثاني: خلفية نظرية	**٢٦–٧٢**
المحور الاول: استراتيجيات ما وراء المعرفة	٢٨–٥١
اولا: الجذور التاريخية لمفهوم ماوراء المعرفة	٢٨–٣٠
مهارات ماوراء المعرفة	٣٠–٣١
مكونات ماوراء المعرفة	٣١
ثانياً: مفهوم استراتيجيات ماوراء المعرفة	٣١–٣٢
عناصر التعلم باستراتيجيات ماوراء المعرفة	٣٢–٣٣
الاهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة	٣٣–٣٤

الموضوع	الصفحة
ثالثاً: استراتيجيات ماورء المعرفة والاستيعاب القرائي	٣٥-٣٨
عناصر استراتيجيات ماوراء المعرفة المتعلقة بالاستيعاب القرائي	٣٨-٣٩
مهارات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي	٣٩-٤٢
مكونات الوعي بمهارات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي	٤٢-٤٣
رابعاً: استراتيجية نمذجة التفكير	٤٤-٤٥
خطوات استراتيجية نمذجة التفكير	٤٥-٤٧
الاهمية التربوية لاستراتيجية نمذجة التفكير	٤٧-٤٨
خامساً: استراتيجية(SQ^3R)	٤٨-٤٩
خطوات استراتيجية (SQ^3R)	٤٩-٥٠
الاهمية التربوية لاستراتيجية (SQ^3R)	٥١
المحور الثاني: الاستيعاب القرائي	٥١-٥٩
اولاً: مفهوم الاستيعاب القرائي	٥١-٥٢
ثانياً: مهارات الاستيعاب القرائي	٥٣-٥٤
ثالثاً: مستويات الاستيعاب القرائي	٥٤-٥٦
رابعاً: العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي	٥٧
خامساً: عمليات الاستيعاب القرائي	٥٨
سادساً: مبادئ الاستيعاب القرائي	٥٨
سابعاً: اساليب تنمية الاستيعاب القرائي	٥٩
المحور الثالث: التفكير الناقد	٥٩-٧٢
اولاً: مفهوم التفكير	٥٩-٦٠
مستويات التفكير	٦٠-٦١
انماط التفكير	٦١-٦٢
التفكير في القرآن الكريم	٦٢-٦٥
ثانياً: التفكير الناقد	٦٥-٧٢
الجذور التاريخية للتفكير الناقد	٦٥-٦٦
مفهوم التفكير الناقد	٦٦-٦٧
مكونات التفكير الناقد	٦٧

الموضوع	الصفحة
مهارات التفكير الناقد	٦٨
معايير التفكير الناقد	٦٨-٦٩
سمات التفكير الناقد	٦٩-٧٠
اهمية تعليم التفكير الناقد	٧٠-٧١
استراتيجيات تعليم التفكير الناقد	٧١-٧٢
الفصل الثالث: دراسات سابقة	**٧٣-٩٣**
اولاً- دراسات عربية	٧٥-٨٢
١-دراسة التل ومقدادي، ١٩٨٨	٧٥
٢-دراسة دروزه، ١٩٩٥	٧٦-٧٧
٣-دراسة لافي، ٢٠٠٠	٧٧-٧٨
٤-دراسة النعيمي، ٢٠٠١	٧٨-٧٩
٥-دراسة الاعظمي، ٢٠٠٢	٧٩-٨٠
٦-دراسة الوحيدي، ٢٠٠٨	٨٠-٨١
٧-دراسة الربيحات، ٢٠٠٩	٨١-٨٢
ثانياً- دراسات اجنبية	٨٢-٨٧
١-دراسة جيلبرت (Glbert,1986)	٨٢-٨٣
٢-دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquillo &Nunz, 1988)	٨٣-٨٤
٣-دراسة فان (Fan 1994)	٨٤-٨٥
٤-دراسة وندر (Wander 1995)	٨٥-٨٦
٥-دراسة الشاي (Al-shaye 2002)	٨٦-٨٧
ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة	٨٧-٩٣
الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته	**٩٤-١٢٦**
اولا: التصميم التجريبي	٩٥-٩٦
ثانيا: مجتمع البحث وعينته	٩٦-٩٩
ثالثا: تكافؤ مجموعات البحث	٩٩-١٠٧
رابعا: ضبط المتغيرات غير التجريبية	١٠٧-١١٠

الموضوع	الصفحة
خامسا: تحديد المادة العلمية	١١٠-١١١
سادسا: صياغة الاهداف السلوكية	١١١-١١٢
سابعا: اعداد الخطط التدريسية	١١٢-١١٣
ثامنا: اسلوب تطبيق التجربة	١١٣-١١٥
تاسعا: اداتا البحث	١١٥-١٢٢
عاشرا: الوسائل الاحصائية.	١٢٢-١٢٦
الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**١٢٧-١٤٣**
اولا: عرض النتائج	١٢٨-١٣٦
ثانيا: تفسير النتائج	١٣٦-١٤٠
ثالثا: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٤٠-١٤٣
الاستنتاجات	١٤٠-١٤١
التوصيات	١٤١-١٤٢
المقترحات	١٤٢-١٤٣
المصادر	١٤٤-١٦١
المصادر العربية	١٤٤-١٥٤
المصادر الاجنبية	١٥٤-١٦١
مصادر شبكة المعلومات العالمية	١٦٠-١٦١
الملاحق	١٦٢-٢٣٦
المخلص باللغة الانكليزية	A-D

الفصل الاول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تعد الدقة والعمق في استيعاب المقروء من المطالب الاجتماعية الملقاة على عاتق القارئ اليوم الا اننا نجد ان قراءة المتعلم اليوم في المؤسسات التعليمية لا تتوافر فيها هذه الدقة وهذا العمق، وأن القارئ لايعتني بالقراءة الاستيعابية التي تتطلب الفهم و القدرة على استخلاص الافكار والاحتفاظ بالمعلومات والتفاعل مع النص المقروء و اكتشاف هدف النص.(شحاتة، ١٩٩٣، ١٢٣).

إنَّ ما يواجه القارئ اليوم من تحديات متمثلة في تفحص المادة المقروءة و فهمها و استيعابها لمسايرة العصر الذي يتسم بالتطور السريع في المجالات الحياتية كافة والافادة منه في بناء فكره لايمكن ان يتم بالقراءة الالية للنص. فضلا عن ان تنمية قدرة القارئ على فهم فكر الاخر والتخاطب معه وصولا الى مستوى من التفاعل الفكري القائم على التأثر بالاخر والتأثير فيه لايمكن ان يحصل من دون قراءة متعمقة للنصوص المقروءة .

إن الاستيعاب عملية عقلية وهو من المهارات القرائية الاساسية، الا اننا نجد ان هذه المهارة لا تنمى عند تدريس النصوص المقروءة في درس المطالعة ولاينظر الى النص المقروء على انه اداة اتصال بين مرسل ومستقبل وان هناك رسالة يراد ايصالها من المرسل الى المستقبل لكي يبلغ الهدف الذي يحدده لنفسه عندما اطلق الرسالة، ومن جهة اخرى لابد ان يدرك المستقبل الغاية التي يريدها المرسل من تبليغ رسالته له، وهذا لايتم من دون فهم النص المقروء واستيعابه (عمار، ٢٠٠٢، ٩٩).

إنَّ الاتصال السليم بين المرسل و المستقبل لن يتم ما لم يفهم المستقبل الرسالة التي يبثها المرسل و معرفة مضمونها و دلالاتها، ومقاصد المرسل العلنية والمضمرة، و اتخاذ موقف محدد من الرسالة يستطيع المرسل بدوره ان يتخاطب مع المستقبل فيؤدي الى خلق حالة من الاندماج الفكري و اللغوي. (جمل، ٢٠٠٤، ٢٤).

ان التعمق في تناول المقروء مفقود في مؤسساتنا التعليمية وخاصة في المرحلة الاعدادية و هي المرحلة التي يبلغ فيها المتعلم اوج نضجه الفكري، وانما ينظر الى النص المقروء نظرة سطحية ويُدرس دراسة سطحية تقف عند المفهوم الميكانيكي للقراءة وعدم الالتفات الى الفهم او التقويم الا بصورة يسيرة، اما حل المشكلات او ربط المعلومات التي يكتسبها القارئ من القراءة بمعلوماته السابقة، واستعمال هذه المعلومات و الخبرات في حل ما يواجهه الفرد من مشكلات فلا تحفل به المدارس الاعدادية في درس المطالعة (يونس، ٢٠٠٠، ٢٤٨ – ٢٤٩).

وبناء على ذلك بقيت الطرائق التي يتناول من طريقها المدرس النصوص المقروءة تُعالج بطريقة تقليدية تبدأ بالقراءة الصامتة ثم الجهرية لبعض الفقرات وشرح المدرس بعض معاني المفردات الصعبة، اما تحليل النص وبيان ما يحتويه من افكار ومناقشتها ونقدها، وادراك ما وراء العبارات فلا يأخذ وقتا من جهد المدرس وهذا يشكل مشكلة تؤثر بطبيعة الحال في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة واستثمار قدراتهم العقلية الى حدها الاقصى. مما يحرم المتعلمين من تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم كالقدرة على ابداء الرأي والجدل والقدرة على التأمل والمناقشة و اصدار الاحكام وتجعل المتعلم متلقياً سلبيا للنص المقروء لا دور له في ادراك العلاقات المتصلة بالمعنى واستيعابها وجعلها جزءاً من بنيته المعرفية. (لافي، ٢٠٠٦، ٧٢) .

ويتفق ذلك ومقولة الزيات ((إنَّ الضعف في الفهم القرائي يمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسي ويؤثر في صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاية الذاتية، بل قد يقود الفشل القرائي الى انحصار تقديره لذاته، وتسربه من المدرسة، ومايصاحب ذلك من خسارة)) (الزيات، ١٩٩٨، ٤٠).

و يبدو أَن ظاهرة ضعف الطلبة في استيعاب المقروء هي ظاهرة عامة في الوطن العربي و ليست بالجديدة ، و تبين ذلك من نتائج الدراسة التي اجراها الدكتور داود عبده الذي درس "ضعف الطلبة الجامعيين في فهم المقروء" في قسم اللغة العربية بجامعة الكويت للعام الدراسي (١٩٧٧– ١٩٧٨) التي اظهرت ضعفا مقلقا في مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء، وخرج الدكتور عبده بالخلاصة

الاتية (ان نتائج الدراسة تدل بوضوح على ضعف شديد في فهم المقروء و بخاصة عندما يكون الفهم المطلوب عميقا ودقيقا او عندما يتطلب هذا الفهم قراءة ما بين السطور) (عبد الملك وخلدون ، ١٩٩٤، ٧٥) .

وما يؤكد هذا المستوى المتدني للمتعلمين، ما اشار اليه نصر (١٩٩٥) الى أنَّ طلبتنا لم يتمكنوا من اكتساب مهارات القراءة التي تلزم القارئ استيعاب المقروء وفهم ما بين السطور وما وراءها وخلص الى النتيجة الاتية ((ان المدرس في درس القراءة لا يضع خطة فاعلة تضمن ايجاد حالة من التفاعل بين الطلبة والنص المقروء، ولايدرب الطلبة على تحليل النصوص واستنتاج المعاني الكامنة خلف السطور ولايطرح الاسئلة المثيرة للتفكير التي تنميّ عند الطلبة القدرة على تلخيص افكارهم وصياغة الملخص بأساليبهم الخاصة لقياس مدى استيعابهم القرائي))، فيما اشارت دراسة فائزة السيد (١٩٩٦) الى أنَّ طلبة المدارس الاعدادية يواجهون صعوبة كبيرة في متابعة المقروء والإلمام به في اثناء قراءتهم الصامتة، مما يؤدي بطبيعة الحال الى ضعف قدراتهم على استيعاب النص المقروء و تتبع تفاصيل فكرته الرئيسة والفكر الفرعية فيه (عطية، ٢٠٠٩، ٥١ – ٥٢)

وتأسيسا على ما تقدم وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي اولتها الدراسات والابحاث التي تناولت الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لم يلقَ درس المطالعة العناية الكافية في مدارسنا الاعدادية الامر الذي يتطلب دراسة هذا الموضوع دراسة علمية وموضوعية وهذا ما شجع الباحثة على اجراء هذه الدراسة محاولة التحقق من فاعلية استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ^3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة.

اهمية البحث

حبا الله تعالى الانسان باللغة و جعلها وسيلته في التواصل مع افراد المجموعات البشرية على اختلاف الوانها و اصولها والاداة التي تنتج بها الشعوب ثقافاتها وتصوغ افكارها و تغنى ادابها و تروي تواريخها و تنقل معارفها وهي بذلك اداة الابداع و حافظته فلا تعلّم و لا ادراك للمجردات ولاتفكير سليم ولا ابداع من دون لغة. (عبد الملك وخلدون، ١٩٩٤، ٦٣)، واللغة العربية واحدة من اللغات التي شرفها الله سبحانه وتعالى لتحمل الفكر السماوي المقدس فنزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات الى النور قال تعالى ((**حم* تنزيل من الرحمن الرحيم *كتاب فصلت اياته قرانا عربيا لقوم يعلمون**))* فاصبحت بذلك لغة مقدسة يحتاج كل مسلم الى ان يتعلمها ليتمكن من قراءة القرآن الكريم و فهمه وحفظه وتدبر اياته البينات فتستقيم بذلك حياته وتنمو مدركاته، وهي ذات قدرة كبيرة على تذليل الصعاب، وقوة واضحة في مجابهة مستجدات الحياة فهي تتسع لكل جديد من العلم والحكمة والفلسفة والوان المعرفة ولكل نزعة من نزعات الفكر ولكل خلجة من خلجات القلب بما لها من قدرة على الافصاح والتعبير (والي، ١٩٩٨، ٣٤).

اللغة العربية اداة مهمة من ادوات التعلم والتعليم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها ممثلة بمهاراتها الاربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). (جابر، ١٩٩١، ٣٨).

وتعد القراءة من اهم الوسائل التي تنقل الينا ثمرات العقل البشري و هي المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية الرئيسة التي تساعد الطلبة على ان يكتسبوا اكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف فتثير لديهم الرغبة في الكتابة و الابداع فقديما قالوا "اقرا ما شئت تكتب ما شئت، فان الكلام من الكلام يولد". (والي ١٩٩٨، ٢١٤).

والقراءة تساعد المتعلم على بناء فكره وتكوين ميوله واتجاهاته وتساعده على بناء شخصيته و ظهورها بين افراد المجتمع بمظهر مميز فكريا و ثقافيا، وتنمي عند المتعلم روح الخيال و تكسبه مفردات جديدة ومعانٍ جديدة يستنير بها في الانطلاق

* فصلت: ١-٣

بعيدا نحو افق اوسع في التعبير عن خلجات نفسه ووصف دقيق لأفكاره (اسماعيل، ٢٠٠٥، ١١٠ – ١١١) .

والاقبال عليها من المعايير التي يقاس بها رقي المجتمعات و تقدمها لأنها وسيلة الانسان لمواكبة التطور فعندما سئل فولتير عمن سيقود الجنس البشري اجاب ((الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون)) ومن يبحث في حياة المتفوقين في تاريخ البشرية يجد انهم قرؤوا في طفولتهم و شبابهم فأحسنوا ما قرؤوا فهما وتمثلا ثم اضافوا اليه من لبنات افكارهم فحققوا الاصالة و الابداع (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩ ،٣).

و تبدو اهمية القراءة في سعة المخزون اللغوي وحسن الفهم والاستيعاب وفهم النصوص ذات المستوى العالي والسرعة في القراءة، والمهارة في التحدث، وقوة الشخصية واكتمالها، ومن طريقها يخلو المتعلم الى ذاته فيصوب أغلاطها، ويقومها ويوجهها في الاتجاه الصحيح بعد ان يستفيد من المقروء وينصهر في بنيته المعرفية والفكرية (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥، ١٧٠).

وتلفت قدماء العرب الى اهمية القراءة عدوها اساس ثقافتهم، فألفوا كتباً قيمة مثل الكامل للمبرد والامالي لابي علي القالي، وكان المدرسون يقرؤون منها نصا ما فيستخرجون معاني المفردات ثم يسعون الى تفسيره ومقارنته بنصوص اخرى وتعد هذه طريقة مثالية في استيعاب النصوص المقروءة. (الدهان، ١٩٦٢، ١١٥– ١١٦) .

و كلما زادت مقدرة الطلبة على القراءة زاد استيعابهم وفهمهم لما يقرؤونه وقد اثبتت الدراسة التي اجراها (بيكارز) بأن الطلبة من ذوي القدرة القرائية الضعيفة يفشلون في استيعاب المعاني الضمنية والنقدية ويقتصرون في استيعابهم على المعاني السطحية في حين يتجاوز الطلبة ذوو القدرة القرائية القوية المعاني السطحية الى المستويات الضمنية والنقدية للنص المقروء. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ١١–١٢) .

وتعد القراءة باب الولوج الى المعرفة الانسانية مهما امتد بها الزمان والمكان، وبدون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسالة اغناء فكر المتعلم بالمعرفة الانسانية

محدودة جدا لا تتعدى مستوى الاستيعاب الحرفي السطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والافكار فهماً مباشراً وهذا لايرتقي بالقارئ الى استيعاب النص المقروء ما لم يتضمن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى الاستيعاب الناقد (حراحشة، ٢٠٠٧، ٨٠).

إنِّ استيعاب النص المقروء هو الهدف الاساس من عمليات القراءة كلها وهو الغاية من القراءة ذلك ان تنمية مستويات الاستيعاب لدى القارئ تمكنه من الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب وتمكنه من تجميع المعلومات وتنظيمها والقدرة على استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وهو بهذا يوظف كل مهاراته الفكرية في استيعاب النص المقروء. (شحاتة ١٩٩٣، ١٢٨).

يعدّ الاستيعاب جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل الى معنى النص واستيعابه سواء أكان المعنى ظاهريا أم ضمنيا قريبا ام بعيدا، وبذلك تصبح القراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير. (عاشور، ٢٠٠٣ ،٨٤)، تتجاوز النظر الى النصوص المقروءة على انها عملية تحريك العيون على المادة المكتوبة الى استعمال المهارة والمعرفة بشكل مترابط و بالتالي فانها تتطلب عدداً من العمليات العقلية كالتعرف، والفهم، والاستيعاب، والاستبقاء، والاستدعاء، والتطبيق. (حراحشة، ٢٠٠٧، ٧٥).

واستيعاب المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم والوصول الى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج ونقد المادة المقروءة وهذا يتعدى الفهم العام الذي يعتمد على ادراك الكليات، الى فهم المعاني من سياق الجملة او العبارة، الى الفهم الضمني الذي يتعدى المعاني الظاهرة (اسماعيل ،٢٠٠٥، ١٠٦) .

فالقارئ الذي يستوعب المادة المقروءة استيعاباً دقيقا يشارك الكاتب مزاجه وافكاره وعواطفه ويخلق لنفسه خيالا حيا حساسا فينجم عن القراءة ليس اضافة معلومات فحسب بل اضافة خبرة جديدة. (مونرو، ١٩٦١، ٢٣٢) فاستيعاب المقروء يستثمر قدرات القارئ واعمال فكره وتوظيف الجانب الادراكي الذي يؤدي الى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القارئ و النص المكتوب ويصبح هذا النص في نفس القارئ و فكره فيعدل من سلوكه او يضيف اليه او يطوره بالاتجاه الذي يبلور

شخصية القارئ ويقومها وهذا يؤكده قول الفيلسوف الانكليزي فرنسيس بيكون "إنَّ القراءة تصنع الانسان الكامل". (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ٣، ١٣).

وعليه يمكن للقارئ ان يعيد بناء النص بصورة فكرية من طريق التواصل الفكري والوجداني والثقافي بينه وبين كاتب النص، الذي يُوصل المتعلم الى الخلق والابداع، فالعلاقة بين القارئ والكاتب هي علاقة دائرية غالباً ماتفسر عن توليد نص جديد، فالمعنى يكمن في السياق العقلي للقارئ، والسياق اللغوي والثقافي والاجتماعي للكاتب، وهذا يتطلب من القارئ اندماج معرفته بمعرفة الكاتب، وبالسياق الثقافي والاجتماعي للكاتب بصورة متكاملة، فالقارئ عندما يتمكن من تمييز معنى المقروء وفهم كلماته، يقوم برد فعل ذهني نحو الافكار والمعلومات المكتسبة التي تم استيعابها ليقرر مدى تأثيرها وقيمتها لديه بعد ان تتفاعل خبراته السابقة المتوافرة حول الموضوع مع المعلومات الجديدة ليتمكن من الوصول الى معلومات صحيحة. (شحاتة، ١٩٩٣، ١٠٦-١١٠).

إنَّ مهارة استيعاب المقروء لاتكشف عن نفسها الا اذا استطاع القارئ ان ينقد النص، ويتبنى موقفاً منه، فأدنى مستويات الفهم هو تحصيل المعاني القريبة، واعلى درجاته هو قدرة القارئ على النفاذ الى اغوار المقروء، والوصول الى الظاهر والخفي من معانيه والتمكن من نقد المعاني والمباني نقداً يكشف عن تذوقها والرضا عنها، او استهجانها والنفور منها مما يطور مهارات التفكير الناقد عند القارئ .(العزاوي، ١٩٨٨، ٤٩)، وهذا يتطلب ان تكون وظيفته عملاً استكشافياً يسعى فيه الى معرفة هدف كاتب النص، ويتطلب منه ثلاثة مستويات للنشاط بوجود النص يتمثل المستوى الاول بقراءة عامة يبحث فيها عن مقطع يثير اهتمامه، والمستوى الثاني قراءة مركزة يلجأ فيها الى تحديد العناصر المحددة في مقطع معين، والمستوى الثالث قراءة تفسيرية اذ يعطي القارئ معنىً للنص المقروء تبعاً لهدفه. (عمار، ٢٠٠٢، ١٠٢-١٠٤).

لقد اثبتت الدراسات الحديثة ان نحو (٧٠%) مما يتعلمه المرء يصل اليه من طريق مهارة الفهم الكتابي للنصوص المقروءة، مما يوضح اهمية مهارة استيعاب النصوص المقروءة وفهمها في ممارسة عملية التعلم، فالمتعلم يحتاج الى هذه المهارة في اتقان الموضوعات التي يدرسها جميعها، وفي اجتيازه الاختبارات التي غالباً ماتكون كتابية، التي تعتمد على قدرته على الاستيعاب. (عبد الحميد، ٢٠٠٦، ٨٧).

ان تدريب المتعلم على تنمية مهارة استيعاب المقروء، تساعده على التخلص من انماط التفكير السائد في مجتمعنا، التي تؤكد الرؤية المنغلقة والسطحية للأمور وتعمق النواحي العاطفية والانفعالية، الى تنمية قدرات ابداء الرأي وحرية التفكير والابداع. (لافي، ٢٠٠٦، ٧٠)، ويساعد هذا التدريب المتعلم على مواجهة الكثير من المشكلات الشخصية، وتنمية شعوره بالذات وذوات الاخرين، وتدفع العقل الى التأمل والتفكير في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأييداً، وتثير روح النقد لما يكتب، فيكتسب هؤلاء الطلبة شعوراً بالانتساب الى عالم الثقافة والمعرفة. (عطا، ٢٠٠٦، ١٦٨).

ان طلبة المرحلة الثانوية تتبعث في انفسهم ميولاً جديدة، اذ تتعطش نفسهم لسبر اغوار المعرفة، وتتبادر في ذهنهم الاسئلة والاستفسارات عن كل مايتصل بحياتهم من امور، ولكي تكون هذه الرغبة وهذه الميول موجهة لابد ان ننمي فيهم القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والموازنة واعمال فكرهم في البحث بين السطور ووراءها لاكتشاف الحقائق، وهذا يتطلب قراءة قائمة على الفهم والاستيعاب والغوص في النص المقروء.

فالمتعلم يستعمل اساليب واستراتيجيات لمعرفة معنى ما يقرأ، ويبحث عن اشارات ودلائل للتوفيق بين المعلومات ودمجها معاً بما لديه من افكار، وهو يتنبأ بناءً على ما يقرأ، ويبدي توقعاته عن النص، ثم يعود الى تفسير ماقرأ سابقاً. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ٢٢).

وهذا يتطلب مدرساً يؤدي دوراً كبيراً في توجيه الطلبة نحو طريقة التفكير المناسبة لاستيعاب افضل للمقروء، ويعد المدرس من اهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، فهو الذي يهيئ طلبته للتعلم، ويوجه نشاطهم بغية تحقيق ادراكهم الفاعل للمادة الدراسية، فتهيئة الظروف الصحيحة لعملية استيعاب المقروء تساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية بشكل اعمق. (جبرائيل، ١٩٨٣، ٦٥)، فمن اهم الادوار التي يؤديها المدرس ان يكون انموذجاً لنوع التفكير او السلوك الذي يريد من المتعلمين ان يحاكوه حتى يتحقق افضل تأثير. (جابر، ١٩٩٩، ٤٧).

إن القراءة المبنية على استيعاب النصوص المقروءة من المتعلم مرتبطة بالتفكير النقدي الخلاق، من طريق توظيف المتعلم لخبراته السابقة وتفسيره المادة المقروءة وتقويمها، واستخراج الافكار الجديدة ومقارنتها بما تعلمه سابقاً. (عطا، ٢٠٠٦، ١٦٤)، وهذا يتفق مع ماذهبت اليه نظريات اللغة وعلم النفس، التي اشارت الى ان عملية الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً يهدف الى اكتساب المعرفة وتحصيلها. (Anderson, 1988, 8).

ويؤكد روبرت ثورندايك في بحثه الذي اجراه حول فهم المقروء، أَنَّ التفاوت بين المتعلمين الذين خضعوا للاختبار في فهم المقروء. كان سببه التفاوت في مهارات التفكير عند المتعلمين وليس اختلاف اللغة، على الرغم من اختلاف لغة كل بلد من الذين شاركوا في الاختبار. (حبيب الله، ٢٠٠٠، ١٣-١٤).

إن العناية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة يزيد الوعي النقدي والاستقصاء الذي يمكن المدرس من انتقاء الخبرات في اثناء العملية التعليمية، وتمكن الطلبة من مقارنة المعلومات وفهم المتناقضات والاستنتاج من المقدمات التعليمية التي يتبناها المدرس في درسه. (مراد، ١٩٩٤ -، ٢٢١).

إن اهمية التفكير الناقد تكمن في تناوله مايجب اعتقاده او عمله في موقف او حادث ما، ويتسم بسمتين اساسيتين الاولى: انه تفكير عقلي بمعنى انه يؤدي الى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة بطريقة مقبولة والاخرى: انه تفكير متأمل يظهر فيه

وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها الى الاستنتاجات والقرارات، وهذان النوعان من الاحكام يوفران اساساً لتحديد النزعات والقدرات التي تشكل التفكير الناقد. (Ennis, 1985: 45).

فالتفكير الناقد يؤدي بالفرد الى الاستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق الى مجالات اوسع من طريق تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق من دون تحرٍ أو استكشاف ويرى فشر (Fisher) ان مهارات التفكير الناقد تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحائق التي ينبغي لهم تعليمها وتعلمها، وانما في اكتساب الاساليب المنطقية والعقلية والابداعية في استنتاج الافكار وتفسيرها. (الحموري والوهر، ١٩٩٨، ١١٢).

ولما كان التفكير الناقد يشكل العمليات العقلية كلها والاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم لحل المشكلات وصنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة، وتنمية قدرته على اصدار الاحكام على وفق معايير محددة، يصبح التفكير الناقد ضرورة تربوية لاغنى عنها، ولابد من البحث عن الاستراتيجيات التي تنمي قدرته على التفكير الناقد وبالتالي يؤدي الى فهم اعمق للمستوى المعرفي الذي يتعلمه. (ابراهيم، ٢٠٠٥، ٣٦٩).

ان التفكير الناقد لايُنمى بالصدفة عند المتعلم،وانما يحتاج الى استعمال الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة، التي تعمل على اعمال فكر المتعلم وقدراته على البحث والتحليل، مما يؤدي الى تنمية مستويات الاستيعاب والتفكير لدى المتعلم.

والمتعلمون الماهرون هم الذين يتعلمون استراتيجيات مناسبة في استيعاب المقروء، ويكونون على وعي بطريقة تفكيرهم في اثناء القراءة، ويميزون بين متطلبات المهام القرائية، ومايميز القارئ الجيد يكمن في نوعية الاستراتيجية التي يستعملها في القراءة. (Anderson, 1988, 50).

إنَّ استراتيجيات ماوراء المعرفة من الاستراتيجيات التي تنمي قدرات التفكير الناقد لدى المتعلم، وتجعله باحثاً نشطاً عن المعرفة من طريق تحريك نشاطاته المعرفية جميعها، والاستفادة من الخبرات السابقة ومواءمتها مع المعلومات الجديدة التي استقاها المتعلم من النص المقروء، ليكون بها خبرة جديدة يوظفها في حياته العلمية العملية.

ان استراتيجيات ماوراء المعرفة تساعد المتعلم على الامساك بزمام تفكيره والتأمل فيه بروية والتحكم فيه، والتوقف من حين لآخر في اثناء عملية التعلم من اجل مراجعة عملية تفكيره، وتعديل خطته ومعرفة ما اذا كانت الاستراتيجية التي اعتمدها في التفكير تسير نحو الهدف او تحتاج الى تغيير. (ابو رياش، ٢٠٠٧، ٣٨).

لذا لابد من استعمال الطلبة لاستراتيجات ماوراء المعرفة في اثناء تعلمهم، لان المعرفة بهذه الاستراتيجيات والوعي باستعمالها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي الى التقليل من صعوبات التعلم، وتسهم في الارتقاء الى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف.(ابراهيم، ٢٠٠٥، ١٠٥)، وان الوعي باستراتيجيات ماوراء المعرفة يساعد على تنمية التفكير الناقد، والتفكير الابداعي، فضلاً عن تحسين القدرة عن الاستيعاب.(Zohar, 1999, 429).

وتكمن اهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة في استيعاب النصوص المقروء وفهمها، كون هذه الاستراتيجيات تمثل مستوى معقداً من التفكير، بها يعي المتعلم عمليات تفكيره ويراقب كيفية استعمالها في عملية التعلم في اثناء القراءة، وقادرٍ على بناء إستراتيجية ملائمة لاستدعاء المعلومات التي يريد، وقادراً على تقويم ما توصل اليه من نتائج. (Zohar, 1999, 413).

ان تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى المتعلم تجعله قادراً على توظيف استراتيجيات مختلفة لاستيعاب النص المكتوب، لذا فإن استعمال الاستراتيجيات المناسبة والفاعلة قبل القراءة وفي اثنائها وبعدها، تساعده على تنظيم عملياته

المعرفيــة وتوظيفهــا لحــل المشــكلات والتوصــل الــى اســتيعاب افضــل للمقــروء. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ٣٩).

ومـن اجـل أَن يسـتوعب القـارئ الـنص عليـه أن يسـأل نفسـه عمـا اذا كـان قـد استوعب معـاني الكلمـات، ومـا الكلمـات التـي لـم يسـتوعبها، وعمـا اذا كـان قـد فهـم الموضوع، واذا كان قادراً على التعبير عن الفكرة باسلوبه الخالص، وكل هذا يقتضـي ان يفكـر بصـوت مهمـوس مـع نفسـه، وان يسـتمع الـى الصـوت الـذي يفكـر بـه، أي الاستراتيجية التي اتخذها في التفكير ليصل الى استيعاب النص المقروء، مما يعني ان تتكون لديه مهارات ماوراء المعرفة.(عطية، ٢٠٠٩، ١٣٨).

إن اسـتراتيجيات مـاوراء المعرفـة تشـارك فـي تحسـين قـدرة المـتعلم علـى معالجـة المعلومـات المقـروءة، ممـا يـدل علـى فاعليـة اسـتراتيجيات مـاوراء المعرفـة فـي تنميـة انمـــاط الفهـــم القرائـــي العليـــا ((الاســـتيعابي والتطبيقـــي والنقـــدي)). (الخاقاني، ٢٠٠٨، ص٦٩).

والمتعلمون الذين يمتلكون مهارات ضعيفة في ماوراء المعرفة عادة مايفهمون ما قرؤوه من دون ان يعرفوا انهم لم يفهموا، اما المتعلمون البارعون في ماوراء المعرفة يفحصون التناقض وعدم الترابط المنطقي في النص المقروء، وهم على وعي بعدم قـدرتهم علـى عمليـة الفهـم لهـذا الـنص المقـروء، وبنـاء عليـه فهـم يضـعون خطـة إصـلاحية علاجيـة، مثـل اعـادة القـراءة، وربـط اجـزاء مختلفـة مـن الفقـرة واحـدة تلـو الاخرى، والبحـث عن فقرات ملخصـة او ربـط المعلومـات الحاليـة بالمعرفـة السـابقة. (Stone, 2000, 437).

ويتجلـى دور المـدرس فـي تطـوير مهـارات مـاوراء المعرفـة، فـي الوقـوف علـى الاستراتيجية المستعملة من الطلبة في الموقف التعليمي، وخطوات تلك الاستراتيجية ثـم نمـذجتها مـن المـدرس مـن اجـل تـدريبهم علـى كيفيـة اسـتعمالها، واسـتعمال طريقـة التفكير المناسبة. (ابو رياش، ٢٠٠٧، ٤٢).

ومن استراتيجيات ماوراء المعرفة التي تعمل على ضبط عملية التعلم ومراقبتها من المتعلم وتعديلها للوصول الى مستوى ارقى واعمق للاستيعاب القرائي والتفكير الناقد، هما استراتيجيتا نمذجة التفكير و (SQ^3R)، ففي هاتين الاستراتيجيتين ينشغل المتعلمون في بناء معنى لما يقرؤونه، ويحاولون اظهار العلاقات المنطقية القائمة بين الافكار، وتشكيل الافكار الى افكار اخرى، والقيام بالكثير من الانشطة الذهنية التي تدعم الاستيعاب. (Stone, 2000, 450).

تشكل النمذجة جزءً مهما في التدريس، وتتألف من حديث المدرس المباشر في الصف ليصف عمليات التفكير التي يستعملها في المهمات التي يطلب من الطلبة اداءها، وتعد النمذجة المعرفية او نمذجة التفكير مهمة في تعليم الطلبة المفاهيم والاستراتيجيات التي يستعملوها للوصول الى حل مشكلة تعليمية معينة او استيعاب نص معين. (عاشور ومحمد، ٢٠٠٩، ٨٧).

وربما كان التعلم بالقدوة انجح اساليب التعلم واكثرها فاعلية وبخاصة مايقترن بايضاحات او تعليقات يقدمها النموذج او القدوة (المدرس) في اثناء قيامه بالعمل. (Pratt, 1980, 30)

وتمثل هذه الاستراتيجية نافذة على الدماغ وتعد من اهم الادوات التي تظهر للطلبة كيف ينبغي لهم ان يفكروا. (عاشور ومحمد، ٢٠٠٩، ٨٨).

وتعد استراتيجية (SQ^3R)(امسح، اسأل، اقرأ، سمَّع، راجع) من الاستراتيجيات الحديثة في الاستيعاب القرائي، ومن اكثر اساليب القراءة اهمية وشيوعاً، ومن صفاتها انها جادة وهادفة، وتتطلب الكثير من التروي والاعادة والتكرار حتى يستطيع المتعلم فهم المادة واستيعابها. (حبيب الله، ٢٠٠٠، ٤١).

إن استراتيجية (SQ^3R) تجعل الطلبة قارئين نشيطين، ولكي يستوعب الطلبة الموضوع المقروء ويكونون قادرين على استخراج الافكار الرئيسة، لابد للمدرس ان يأخذ وقتاً كافياً لكي يقدم الدرس بطريقة فاعلة، وباستعمال الكلمات المفتاحية التي

تكـون بمثابــة الافكــار الرئيســة التــي توصــل الطلبــة الــى اســتيعاب المقــروء. (Thirede, 2003, 66)

وتعد من اهم استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة، وهي فاعلة في تحسين اساليب التعلم والتذكر لدى الطلبة، فالمشاركة النشطة المنظمة تساعد على تحسين انتباه المتعلم وتحسين تذكره، فينتج عنه تحقيق مستويات عالية من الفهم. (www.edb.utexs.edu) ، وهي فاعلة في تقليل الوقت الذي يستعمل للاستيعاب والربط والحفظ للمادة التعليمية، وهذه الاستراتيجية تطور مهارات استيعاب الافكار الرئيسة في النص، وتزيد التركيز على القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلي للنص المقروء، وانها تنشط التعلم الذاتي، وتفعل دور المتعلم وتجعله اكثر ايجابية ومحوراً للعملية التعليمية. (الهاشمي وطه ، ٢٠٠٨، ١١٥-١١٦).

وتتجلى اهمية البحث من طريق المبررات الآتية:

١- اهمية القراءة، بوصفها الاداة الرئيسة في التعلم، واكتساب المعلومات، واغناء الفكر الانساني بالتجارب والخبرات، وعنصراً اساساً في التخاطب بين الشعوب.

٢- اهمية الاستيعاب القرائي بوصفه جوهر عملية القراءة، والغاية الرئيسة من قراءة أي نص، وبه تصبح القراءة عملية فكرية تستهدف الغوص في النص لاستكشاف المعاني الكامنة بين السطور وماوراء السطور، وليس فقط المعاني الظاهرة في النص المقروء.

٣- اهمية التفكير الناقد بوصفه أحد انماط التفكير المهمة يتم تطويره عادة على وفق ما تهيئها المدرسة من خبرات وموارد تعليمية وممارسات يعرضها المدرسون بوصفها نماذج ذهنية واجتماعية وكل هذه الوسائل تشكل الظروف الحقيقية التي تهيئ المواقف التي تنتج نمو هذا النمط من التفكير او تعوقه.

٤- الدراسات التي استعملت استراتيجيات ماوراء المعرفة، تعد دليلاً واضحاً على اهميتها التطبيقية. وتتجلى هذه الاهمية التطبيقية بالنقاط الآتية:

- تحسين اكتساب المتعلمين عمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم.

- وجود علاقة ايجابية بين معرفة الطلبة لطريقة تفكيرهم، وبما يستعملونه من استراتيجيات، وقدرتهم على استعمالها.

- زيادة قدرة الطلبة في تفحص كل مايقرؤونه ونقده.

- تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم في اثناء عملية التعلم يساعده على القيام بدور ايجابي في اثناء مشاركته بعملية التعلم. (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ٥٢).

٥- الكشف عن اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R)، في استيعاب النصوص المقروءة في مادة المطالعة، بوصفها من الاستراتيجيات التي تنمي القدرات العقلية للمتعلم، وتنمي قدراته على الفهم والتحليل.

٦- تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى المربين والمسؤولين عن العملية التربوية والتعليمية، في اهمية العلاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والتفكير الناقد.

٧- الاسهام في تطوير طرائق تدريس مادة القراءة (المطالعة)، وأساليبها اذ ان تجريب هذه الاستراتيجيات يمكن ان يشكل زيادة للأبحاث والدراسات في هذا المجال.

٨- زيادة التحديات التي تواجه الطالب العربي، والتي ينبغي له ان يتغلب عليها حتى يحافظ على وجوده في عالم تقني علمي متغير، وحتى تسهم التربية في تنمية جيل جديد لايقتصر على مجرد نقل المعرفة، بل يشارك في صنعها

وإبداعها في عالم لم يعد فيه ماتعلمناه علماً، بل اصبح التفكير والإبداع اساس النهضة والتقدم.

٩- اهمية الصف الرابع الادبي، بوصفه صفاً دراسياً مهماً، وهو جزء من مرحلة دراسية مهمة وهي المرحلة الاعدادية، اذ يعد الطلبة فيها لمواصلة دراستهم الادبية، ومن ثم مواصلة دراستهم الجامعية، وتأهيلهم للمشاركة الفاعلة والايجابية في مناحي الحياة المختلفة. وانها المرحلة التي ينضج فيها تفكير الطلبة وتنمو قدراتهم على الفهم والتحليل والتقويم.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة.

فرضيات البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي.

٢- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير

ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي.

٤- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي

٥- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجيةٍ SQ^3R ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

٦- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

٧- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

٨- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) في التفكير الناقد.

حدود البحث

١- يقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠,

٢- عشرة موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وهي (الصديق لابي حيان التوحيدي، بيدبا فيلسوف الهند واديبها، يامدينة السلام والزيتون، ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟،حول الطبيعة الانسانية العامية والتفرد، في المشورة لشهاب الدين الاشبيني، صون النفس، حقوق الطفل، رسالة الى متمرد، مأساة هاملت).

تحديد المصطلحات

١- الاستراتيجية

أ- عرفها اولفر (Oliver) بأنها: مجموعة من الانشطة واساليب التفاعل الاجتماعي والاكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم مايهدف اليه المنهج (Oliver, 1977, 194).

ب- عرفها الشريف بأنها: ((مجموعة من الافكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الانساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد احداث تغييرات فيه وصولاً الى اهداف محددة)). (الشريف، ١٩٧٩، ٣٠).

ج- عرفها سجانك (Schunk) بأنها: مجموعة من الاجراءات الارشادية التي تحدد وتوجه عمل المعلم للوصول الى مخرجات التعلم او نواتجه المحدودة مما هو عقلي او وجداني او نفس حركي (Schunk, 2000,113).

د- عرفها الحلاق بأنها: ((نمط الافعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة وهذه التصرفات والافعال تعمل على وفق تحقيق نتائج مرغوب فيها)). (الحلاق، ٢٠٠٧، ١٠٥).

هـ- عرفها عطية بأنها: ((الخطوات الاساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق اهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل او اجراء له غاية او غرض)). (عطية، ٢٠٠٨، ٣٠).

التعريف الاجرائي

الاستراتيجية:

مجموعة الفعاليات والإجراءات ونمط الافعال والتصرفات التي تحددها المدرسّة لغرض تنفيذ خطوات درسها على وفق خطوات أستراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) وعلى اساس تحقيق استيعاب قرائي وتفكير ناقد.

٢-نمذجة التفكير:

أ- عرفها باندورا (Bandura) بأنها: تعلم الاستجابات او الانماط السلوكية الجديدة من طريق ملاحظة سلوك الآخرين او من طريق ملاحظة النماذج ويسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج. (Bandura, 1969, 65)

ب- عرفها حسن وآخرون بأنها: ((العملية التي يتعلم بها الفرد من طريق مشاهدة سلوك الافراد الاخرين)). (حسن وآخرون، ١٩٨٦، ٥٤٢).

ج- عرفها ابوجادو بأنها: ((العملية التي يتم فيها تمثيل الخبرات التي يعرضها إنموذج يتصف بخصائص محددة مهمة لدى الملاحظ، وتحقق اهدافها لدى الملاحظ ايضاً)). (ابوجادو، ٢٠٠٢، ٢٨٢).

د- عرفها العلوان بأنها: ((الاستجابة الجديدة للفرد من طريق ملاحظة سلوك الافراد التي تجري امامهم)). (العلوان، ٢٠٠٩، ٢٤١).

التعريف الاجرائي

نمذجة التفكير:

هي محاكاة طالبات الصف الرابع الادبي لنمط التفكير الذي تقدمه مدرسة اللغة العربية في الصف في ثناء تدريسها مادة المطالعة وتمكين الطالبات من معرفة طريقة التفكير الاكثر فاعلية في استيعاب النصوص المقروءة وتنمية التفكير الناقد.

٣- SQ^3R:

أ- عرفها روبنسن (Robinson) بأنها: الدراسة الفعَّالة او المؤثرة وتتألف من خمس خطوات هي: المسح، طرح الاسئلة، والقراءة الاولية، والسرد او التسميع، والقراءة النهائية، وهي فعالة في تقليل الوقت الذي يستخدم للاستيعاب والربط والحفظ للمادة التعليمية. (Robinson, 1970, 8)

ب-عرفها روثز (Ruthus) بأنها: طريقة يمكن ان تساعد على المشاركة الجدية للطلبة وهي اختصار للحروف الاولى من الكلمات الآتية: المسح (Survey)، السؤال (Question) ، القراءة (Read) (التسميع (Recite) المراجعة (Review). (Ruthus, 2002, 54).

ج- عرفها عطية بانها: ((من استراتيجيات ماوراء المعرفة ويطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة، وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب)). (عطية، ٢٠٠٩، ٤٤).

التعريف الاجرائي

SQ^3R:

هي توظيف طالبات الصف الرابع الادبي لهذه الاستراتيجية بخطواتها الخمس ذاتياً مع النصوص المقروءة الموجودة في كتاب المطالعة من اجل التوصل الى استيعاب افضل لهذه النصوص وفهمها.

٤-الاستيعاب القرائي :

أ- عرفه كود (Good) بأنه: ادراك المعنى الرئيس او الحرفي للكلمة او العبارة او الجملة. (Good, 1973, 563).

ب- عرفه التل بأنه: ((محصلة مايستوعبه القارئ، ومايستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد الى خلفيته المعرفية)). (التل، ١٩٩١، ٥٩).

ج- عرفه شحاتة بأنه: ((عملية تعرف الكلمات المكتوبة، ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة عن المقروء)). (شحاتة، ١٩٩٣، ١٠٦).

د- عرفه الدليمي وسعاد بأنه: ((عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته واغراضه، وبعملية التفكير يختار التلميذ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق اهدافه وتلبية حاجاته)). (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٩، ٩).

هـ-عرفه عبد الباري بأنه: ((عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع)). (عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٠).

التعريف الاجرائي

الاستيعاب القرائي

عملية عقلية بنائية تتفاعل من طريقها الطالبات مع النص المقروء لاستخراج الفكرة الرئيسة والافكار الفرعية وتحديد المعنى العام للنص وتقاس من طريق انجاز طالبات الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب القرائي المقدم اليهن من الباحثة في مستوياته: (السطحي والتفسيري والناقد والتذوقي والابداعي).

٥- التفكير الناقد

التفكير

لغةً:

فكر: الفَكْرُ والفِكْرُ: اعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولايجمع الفِكرُ ولا العِلمُ ولا النظر، قال وقد حكى ابن دريد في جمعه افكاراً. والفِكرة: كالفِكْر وقد فكَر في الشيء وأفكَرَ فيه. وتفكر بمعنى. ورجلٌ فِكِّير، وَفْيكَر: كثير الفِكْر، الجوهري: التفكُّر التأمل، والاسم الفِكْرُ والفِكْرَة، والمصدر الفَكر، بالفتح، قال اليعقوبي: يقال ليس في هذا الامر فكرٌ أي ليس فيه حاجة. (ابن منظور، مادة فكّر، ج١١، ٢٠٠٤، ٢١٠-٢١١).

اصطلاحاً:

أ- عرفه أرنست (Ernest) بأنه: السلوك الذي يستخدم الافكار او الرموز التي تمثل الاشياء او الاحداث حتى يتجه الافراد نحو الوصول الى ادراك الحل الصحيح للمشكلة. (Ernest, 1962, 111).

ب- عرفه ديبونو (De-Bono) بأنه: القدرة على استخدام الذكاء الموروث واستخراجه الى ارض الواقع. (De-Bono, 1984, 65).

ج- عرفه هيمان (Heiman) بأنه: القدرة على القراءة مابين السطور والتقويم ومن ثم اصدار الحكم. (Heiman, 1989, 11).

د- عرفه الوقفي بأنه: ((نشاط عقلي به تكتسب المعارف وتحل المشكلات ويظهر سلوكنا على اكثر مايكون منطقية ومعقولية، وبه كذلك نكتشف من المعارف مايؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه)). (الوقفي، ١٩٩٨، ٤٧٧).

هـ- عرفه الزغلول بأنه: ((عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات، وتقوم على اساس استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية المجردة) بهدف الوصول الى نواتج معينة)). (الزغلول، ٢٠٠١، ٢٦٧).

و- عرفه جروان بأنه : ((سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحدة او اكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر، والسمع، والشم والتذوق)). (جروان، ١٩٩٩، ٤٠).

التفكير الناقد:

أ- عرفه واطسن وكلاسر (W&G) بأنه: فحص المعتقدات والمقترحات بكفاءة وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز على النتائج. (Watson & Galasser, 1964, 10).

ب- عرفه (ابو حطب وعثمان) بأنه: ((مجموعة من مهارات التفكير المنطقي وهو بحاجة الى امرين اساسيين هما المعرفة بمبادئ المنطق والمعرفة ببعض سمات الشخصية)). (ابو الحطب وعثمان، ١٩٧٢، ٩٧).

ج- عرفه أنس (Ennis) بأنه: تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه او يتم اداءه. (Ennis, 1985, 54).

د- عرفه سترنبرج (Sternberg) بأنه: يشكل العمليات العقلية والاستراتيجية والتمثيلات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات وصنع القرار وتعلم مفاهيم جديدة. (Sternberg, 1986, 54).

هـ- عرفه غانم بأنه: ((مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال وهو ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها واجادتها، ويستلزم اصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه)). (غانم، ٢٠٠٩، ١٧٨).

التعريف الاجرائي

التفكير الناقد

عملية عقلية تعتمد على استعمال قواعد الاستدلال المنطقي من طالبات الصف الرابع الادبي، ويقاس من طريق الدرجة التي يحصلن عليها عند اجابتهن على فقرات اختبار التفكير الناقد المستعمل في البحث.

٦- **الصف الرابع الادبي:** هو الصف الاول ضمن مرحلة الاعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الانسانية واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، والدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه. (العراق، وزارة التربية، ٢٥)

٧- **مادة المطالعة:** كتاب يُدرس لطالبات الصف الرابع الادبي ويحتوي على نصوص نثرية وشعرية تتضمن موضوعات سياسية واجتماعية وثقافية وعلمية، بهدف تمكين الطالبات من النطق بصورة صحيحة وتكوين خبرة لغوية، وفهم النصوص واستيعابها والقدرة على تحليلها ونقدها وتوظيفها في الحياة العملية.

الفصل الثالث
دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا موجزا لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وموازنتها ، مرتبة تبعا لتسلسلها الزمني بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية .

اولاً: دراسات عربية

١-دراسة التل ومقدادي(١٩٨٨).

٢-دراسة دروزة (١٩٩٥).

٣-دراسة لافي(٢٠٠٠).

٤- دراسة النعيمي (٢٠٠١).

٥-دراسة الاعظمي (٢٠٠٢).

٦-دراسة الوحيدي (٢٠٠٨).

٧-دراسة الربيحات (٢٠٠٩).

ثانياً: دراسات اجنبية

١-دراسة جيلبرت (Gillbert, 1986).

٢-دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquillo & Nunz, 1988)

٣-دراسة فان (Fan, 1994).

٤-دراسة وندر (Wander, 1996).

٥-دراسة الشاي (Al-Shaye, 2002).

اولاً- دراسات عربية

١- دراسة التل ومقدادي، (١٩٨٨)

((اثر استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي))

اجريت هذه الدراسة في الاردن في جامعة اليرموك، وهدفت الى معرفة اثر استعمال الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في الوحدات المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي، اختيرت عينة الدراسة المكونة من (٦٠) طالبة من طالبات مدرسة الثوار الابتدائية في مدينة اربد انحصرت اعمارهن بين (١١) سنة و (١٣) سنة. قُسمت العينة بطريقة عشوائية منتظمة على مجموعتين، مجموعة تجريبية استعملت معها اسئلة تتطلب قدرات عقيلة عليا، ومجموعة ضابطة استعملت معها اسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا في تعليم الوحدات التعليمية نفسها. ولغرض تكافؤ المجموعتين في الاستيعاب القرائي طبق الباحثان اختباراً قبلياً اتسم بالصدق والثبات. اما اداة الدراسة فكانت اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع الاختبار المقالي لقياس الاستيعاب القرائي تكون من (٥٠) سؤالاً يقع في مستويات الاستيعاب القرائي جميعها اعداه وطبقاه الباحثان على مجموعتي الدراسة، استعمل الباحثان الاختبار التائي، وسيلة احصائية لمعالجة البيانات.

توصلت الدراسة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي استعملت معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا. (التل ومقدادي، ١٩٨٨، ٢٧٣-٢٨٤).

٢- دراسة دروزة (١٩٩٥)

((اثر تنشيط الاستراتيجيات فوق المعرفية على مستوى التذكر والاستيعاب القرائي))

اجريت هذه الدراسة في فلسطين المحتلة في جامعة النجاح الوطنية هدفت الى معرفة اثر تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في مستويين للتعلم (التذكر والاستيعاب القرائي) جاءت على شكل ثلاث دراسات، تكونت الاولى من (٢٤) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من بين طلبة الصف الاول في كلية التربية جامعة النجاح الوطنية، وزعوا عشوائياً بين مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تعرضت المجموعة التجريبية الى معالجة تجريبية وهي عبارة عن قراءة نص معين ترافقه ثلاث مجموعات من الاسئلة يكون من شأنها استثارة إستراتيجيات ماوراء المعرفة. فالاجابة على المجموعة الاولى من الاسئلة من شأنها استثارة وعي المجيب لما يقرؤه قبل قراءة النص المدروس، اما المجموعة الثانية من الاسئلة فيبحث عنها الطالب في اثناء قراءة النص، وهدفها تعريف الطالب بمدى تحكمه وضبطه لما يقرؤه. اما المجموعة الثالثة من الاسئلة فيجيب عليها الطالب بعد انتهائه من عملية القراءة لتقويم الخطأ وتصحيحه وسد النقص الحاصل.

اما المجموعة الضابطة فكان نصيبها قراءة النص المدروس فقط من دون التعرض لمثل هذه الاسئلة، اما اداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً لقياس مستويي التذكر والاستيعاب القرائي أعدتها الباحثة وطبقتها على مجموعتي الدراسة.

توصلت الدراسة الى انه ليست هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين اداء المجموعتين على الرغم من تفوق اداء المجموعة التجريبية، وأرجعت السبب الى عدم ضبط اثر القدرة المدرسية التعليمية في المعدل العام لامتحان الدراسة الثانوية العامة (الاعدادية)، وهذا ماسوغ اجراء دراستها الثانية في الفصل الدراسي الثاني، اذ أجرت تجربة ثانية في السنة الدراسية نفسها التي طبقت فيها التجربة الاولى للتحقق من الغرض نفسه مستعملة النص التعليمي نفسه والاسئلة السابقة

والاختبار نفسه، بعد ان تم اختبار عينة عشوائية بلغت (٢٨) طالباً وطالبة من الكلية نفسها واتبعت الاجراءات نفسها التي اتبعتها في الدراسة الاولى.

لم تجد الباحثة فرقاً ذا دلالة احصائية بين اداء المجموعتين في اختبار التذكر في حين ظهر فرق ذو دلالة احصائية في اختبارات الاستيعاب وعزت ذلك الى ضعف ضبط التجربة اذ لوحظ أَن المجموعة الضابطة لم تلتزم بتعليمات قراءة النص مرة واحدة بل كانت تعيده اكثر من مرة.

من هنا اجرت الباحثة تجربة ثالثة استعملت فيها عينة عشوائية من طلبة كلية السنة الاولى في كليتي التربية والاداب بلغت (٢١) طالباً وطالبة لاعادة التجربة نفسها بما فيها النص التعليمي واختبار التذكر، فتوصلت الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين اداء المجموعتين في اختبار الاستيعاب فقط لمصلحة المجموعة التجريبية في حين لم يظهر فرق بينهما في التذكر. (دروزة، ١٩٩٥، ١٠٣-١٠٤).

٣- دراسة لافي (٢٠٠٠)

((برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة واثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية))

اجريت هذه الدراسة في مصر في جامعة عين شمس، وهدفت الى تقديم قائمة بأهم القضايا المعاصرة التي ينبغي تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية، وبناء برنامج في القراءة لطلاب المرحلة نفسها في ضوء القضايا المعاصرة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلاب.

اختار الباحث عينة البحث من الصف الاول الثانوي العام وهم يمثلون مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بواقع مجموعة تجريبية واحدة والاخرى ضابطة، وبعدها طبق الباحث عليهم اختبارين الاول يقيس التحصيل والثاني

لقياس التفكير الناقد قبلياً، ثم درسوا بعض موضوعات برنامج القراءة المقترح لطلبة الصف الاول الثانوي وبعد ذلك تم تطبيق كل من اختباري التحصيل والتفكير الناقد بعدياً. ثم حلل الباحث بيانات بحثه احصائياً.

توصلت الدراسة الى تمتع البرنامج بدرجة مقبولة من الفاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد عند طلاب المرحلة الثانوية، ورفع معدل تحصيلهم في الموضوعات التي درسوها (لافي، ٢٠٠٠، ١٨٦).

٤- دراسة النعيمي (٢٠٠١)

((اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام))

اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية(ابن رشد)، وهدفت الى معرفة اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام تبعاً لمتغير الجنس. ولتحقيق هدفت الدراسة اختار الباحث عشوائياً اعدادية القدس للبنين، وقصدياً اعدادية الفاروق للبنات الواقعتين في مدينة بغداد، بلغت عينة البحث (٢٩٠) طالباً وطالبة، بواقع (١٥٠) طالباً و (١٤٠) طالبة وزعوا عشوائياً بين المجموعات الاربع درست المجموعة التجريبية الاولى باستعمال استراتيجية الاختبارات القبلية، والمجموعة الثانية باستعمال استراتيجية الاهداف السلوكية، والمجموعة الثالثة باستعمال إستراتيجية الملخصات العامة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، اما اداة الدراسة فكانت اختباراً في الاستيعاب القرائي تكون من اربعين فقرة موزعة بين مجموعتين من الاسئلة ضمت المجموعة الاولى ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، في حين ضمت المجموعة الثانية عشر فقرات من نوع الصواب والخطأ اعده الباحث. وطبقه في نهاية التجربة، واستعمل الباحث

الوسائل الاحصائية الآتية (تحليل التباين الاحادي، وتحليل التباين الثنائي، وطريقة شيفيه).

توصلت الدراسة الى تفوق طلبة المجموعات الثلاث على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري. (النعيمي، ٢٠٠١، ١٣-١٣٣).

٥- دراسة الاعظمي (٢٠٠٢)

((استراتيجيات الادراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس))

اجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، وهدفت الى معرفة استراتيجيات الادراك فوق المعرفية التي يستعملها طلبة الجامعة في كليتي التربية (ابن رشد) والتربية (ابن الهيثم) من الذكور والاناث في اثناء قراءاتهم لأي نص ومحاولة تعرف وجود فروق في هذه الاستراتيجيات بحسب متغيري التخصص والجنس، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة الصفين الثاني والثالث في كليتي التربية (ابن الهيثم) التي تضم الاقسام العلمية والتربية (ابن رشد) التي تضم الاقسام الانسانية ومن قسمين دراسيين اختيروا عشوائياً من كل كلية بلغ عددها (٢٤٠) طالباً وطالبة مناصفة بين الذكور والاناث، اما اداة الدراسة فكانت استبانة ضمت (٣٥) استراتيجية واحتوت الاستبانة على خمسة بدائل للأجابة امام كل فقرة: (ابداً، نادراً، احياناً، غالباً، دائماً) اعطيت درجات (صفر، ١ ،٢ ،٣ ،٤)، تم التحقق من صدقها وثباتها، استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي، وتحليل التباين الثنائي) لتحليل بيانات بحثها.

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

١-وجود فروق دالة احصائياً في استعمال الطلبة استراتيجيات الادراك فوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- ليست هناك فروق دالة احصائياً في استعمال استراتيجيات الادراك فوق المعرفية بحسب التخصص (علمي-انساني) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- ليس هناك اثر لمتغير الجنس في استعمال الطلبة استراتيجيات الادراك مافوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). (الاعظمي، ٢٠٠٢، ٣-١٤).

٦- دراسة الوحيدي (٢٠٠٨)

((اثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن))

اجريت هذه الدراسة في الاردن، وهدفت الى معرفة اثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الاساسية٠تكونت عينة البحث من (١٦٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الاساسي في مدرستي ذكور ماركا الاعدادية الاولى، واناث ماركا الاعدادية الاولى، التابعتين لمديرية الزرقاء التعليمية (أنروا)، موزعين بين اربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً بين مجموعتين عشوائيتين، اما اداتا الدراسة فكانتا اختباراً للاستيعاب القرائي، مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختباراً في التعبير الكتابي اعدتهما الباحثة، وطبقتهما على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، واعدت الباحثة ايضاً دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات الاستراتيجية التعليمية القائمة على

نظرية الذكاء المتعدد، استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (تحليل التباين المشترك الثنائي، واستعمال المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية).

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي يعزى الى استراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا على وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

٢- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي يعزى الى اثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس، لصالح الطالبات. (الوحيدي، ٢٠٠٨، ١٢-١١٢).

٧- دراسة الربيحات (٢٠٠٩)

((اثر التدريس وفقاً لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الادبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن))

اجريت هذه الدراسة في الاردن جامعة عمان للدراسات العليا، وهدفت الى معرفة اثر استراتيجية تنال القمر قي تنمية استيعاب النص الادبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن. تكون افراد الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من الصف التاسع الاساسي في مدرستي العيص الثانوية للبنين، وعين البيضاء الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة، للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ موزعين بين اربع شعب دراسية وزعت هذه الشعب عشوائياً بواقع شعبتين لكل منهما. شعبة تجريبية من الاناث والاخرى ضابطة، وشعبة تجريبية من الذكور والاخرى ضابطة اما اداتا الدراسة فكانت اختباراً لاستيعاب النصوص الادبية، مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد واختباراً لقياس التفكير الناقد اعدهما الباحث، وطبقهما على مجموعات الدراسة

بشكل قبلي وبعدي، واعد الباحث دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات استراتيجية تنال القمر. واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتحليل التباين الثنائي المشترك، للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من الاختبارين.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استيعاب النصوص الادبية وتنمية مهارات التفكير الناقد يعزى لاستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستعمال استراتيجية تنال القمر.

٢- لايوجد تفاعل بين الاستراتيجية والجنس عند مستوى (٠,٠٥) في استيعاب النصوص الادبية والتفكير الناقد. (الربيحات، ٢٠٠٩، ١٣-١١٥).

ثانياً- دراسات اجنبية

١- دراسة جيلبرت (Gillbert, 1986)

((اثر استخدام التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي))

اجريت هذه الدراسة في امريكا، وهدفت الى معرفة اهمية استعمال التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة اختيروا من المرحلة الجامعية، وزعوا عشوائياً بين اربع مجموعات مجموعة ضابطة طلب منها قراءة نص واستعمال الاستراتيجية المعرفية التي تراها مناسبة لفهمه واستيعابه وثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة التجريبية الاولى عرض عليها انموذج لاسئلة اختبار لاحق ثم شجعت على التفكير في صياغة اسئلة مشابهة لتساعدهم على الاجابة على فقرات

الاختبار اللاحق بشكل صحيح، اما المجموعة التجريبية الثانية فقد اعطيت معلومات حول كيفية استعمال عدد من الاستراتيجيات المعرفية يعتقد انها فاعلة لتحسين الفهم والاستيعاب وطلب منهم استعمال الاستراتيجية المعرفية التي يرونها مناسبة في اثناء القراءة في حين تلقت المجموعة الثالثة معلومات واضحة حول عدد من استراتيجيات ماوراء المعرفة ثم دربت على كيفية استعمالها من طريق اعطائها انموذجاً يوضح ذلك، اما اداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي اعده الباحث وطبقه على مجموعات الدراسة، ثم حلل الباحث بيانات بحثه احصائياً.

واسفرت نتائج الدراسة عن أَن اداء المجموعة التجريبية الثالثة فاق اداء المجموعات الثلاث الأخر بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت الى ان استراتيجيات التخطيط والضبط والتقويم كانت اكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الناجحين الذين حصلوا على درجات عالية في اختباري الفهم والاستيعاب القرائي وظهر أَن للتدريب اهمية في استعمال الاستراتيجيات ماوراء المعرفة لضمان الفهم والاستيعاب (Gillbert, 1986, 1-3).

٢- دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquillo& Nunz, 1988)

((اثر تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي))

اجريت هذه الدراسة في امريكا هدفت الى معرفة امكانية تنشيط إستراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي وذلك بتعليم عينة تكونت من (٦٨) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي وزعوا عشوائياً بين مجموعتين الاولى تلقت تدريباً مباشراً عن كيفية استعمال إستراتيجيات ماوراء المعرفة من طريق تلخيص مادة مقروءة وتوضيح مضمونها وطرح اسئلة تعليمية بخصوصها على افتراض ان هذه الطرائق وسائل تنشط المتعلم وتساعده في التحكم وضبط عملية الاستيعاب القرائي باستعمال الحاسوب التعليمي، اما المجموعة الثانية (الضابطة) فقد طلب

منها استعمال الاستراتيجيات نفسها ولكن من طريق قراءتها بنشرة مكتوبة من دون تلقي تدريب عليها وتم قياس القدرة على الاستيعاب من طريق اختبار صمم لذلك.

اظهرت نتائج الدراسة تفوق اداء المجموعة التجريبية في الاستيعاب على اداء المجموعة الضابطة بفرق ذي دلالة احصائية مما يدل على فاعلية التدريب في استعمال إستراتيجيات ماوراء المعرفة واثرها في تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق الحاسب التعليمي بوصفه اداة للتدريس. (Carrasquillw Nunz, 1988: 1-3).

٣- دراسة فان (Fan, 1994)*

((ماوراء المعرفة والاستيعاب: دراسة تحليلية شاملة لتعلم استراتيجيات ماوراء المعرفة))

اجريت هذه الدراسة في جامعة سنسانتي في الولايات المتحدة، وهدفت الى بحث نتائج مجموعة من الدراسات حول العلاقات مابين تدريس استراتيجيات قراءة ماوراء معرفة وتحسين القراءة واستيعاب المفردات اللغوية باستعمال اساليب ماوراء التحليل والتحليل الشامل، من خلال مجموعة من المعايير حددها الباحث، فوقع الاختيار على (٤١) دراسات مابين الاعوام (١٩٧٩-١٩٩١)، تكونت من (١٨) اطروحة دكتوراه ورسائل ماجستير و (١٨) مقالة منشورة في المجلات المتخصصة و (٥) وثائق منشورة لدى مجلة (أرك Eric). بلغ عدد طلاب عينة الدراسات الـ (٤١) ٣٢١٩ طالباً كانوا بين طلبة مدارس ابتدائية الى تعليم جامعي.

اظهرت نتائج الدراسة ان الوسط المرجح لحجم الاثر الاستيعابي في اثناء القراءة قد بلغ (٠,٥٦)، وهو حجم متوسط للأثر في حين بلغ الوسط المرجح لحجم الاثر لاستيعاب المفردات (٠,٢٣) وهو حجم صغير الاثر، فأوصت هذه النتائج

* اطروحة دكتوراه من جامعة University of Cincinnati

أَن الطلبة الاعتياديين الذي يتلقون تدريباً على استراتيجيات قراءة معرفية اظهروا تحسناً في استيعابهم للقراءة بنسبة كانت بين (٠,٥٠ و ٠,٧٠) في حين كان استيعابهم للمفردات بين (٠,٥٠ و ٠,٥٩).

وزيادة على ذلك حلل الباحث (٢١) متغيراً مثل سنة النشر ونمطه والقدرة على القراءة ومستوى المرحلة الدراسية وطريقة التدريس وحجم الدراسة. لمعرفة العلاقة بين كل متغير وحجم اثره، ولم تكن أي من هذه المتغيرات دالة احصائياً. واخيراً اكدت نتائج الدراسة افضلية تدريس القراءة بإستراتيجيات ماوراء المعرفة. (Fan, 1994, 1-3).

٤- دراسة وندر (Wander, 1996)

((اثر استراتيجية SQ^4R واستراتيجية روبنسون (Robinson) لتحسين مهارات التذكر وطرح الاسئلة الذاتية)).

اجريت هذه الدراسة في امريكا وهدفت الى معرفة فعالية كل من استراتيجية SQ^4R واستراتيجية روبنسون (Robinson) لتحسين مهارات التذكر وطرح الاسئلة الذاتية، وهدفت الدراسة ايضاً الى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجيات المستعملة قبل دراستهم لهذه الاستراتيجيات وبعدها. بلغت عينة الدراسة (٧٦) طالباً من طلبة الصف الخامس الثانوي في احدى المدارس التابعة لولاية فلوريدا الامريكية، تم تقسيمهم عشوائياً الى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الاولى درست باستراتيجية (SQ^4R) والمجموعة التجريبية الثانية درست باستراتيجية روبنسن، اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية التي يتبعها المدرس في تدريس نصوص القراءة. بعد انتهاء التجربة طبق الباحث اختباراً في الاستيعاب القرائي، واستعمل مقياساً لتصنيف الاسئلة الذاتية المطروحة، ثم حلل الباحث بيانات بحثه احصائياً.

اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذوات دلائل احصائية في الاستيعاب القرائي بين مجموعات الدراسة، ومع ذلك فقد كان اداء المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي افصل على الرغم من عدم وجود دلالة احصائية، واشارت النتائج الى تحسن نوعية الاسئلة المطروحة ذاتياً في المجموعتين التجريبيتين، واظهرت النتائج ان اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجيات المستعملة قد تحسنت بعد تدريبهم عليها، اذ زاد استعمالهم لها في دراسة المواد الدراسية الاخرى. (Wander, 1996, 1-3).

٥- دراسة الشاي **(Al-Shaye, 2002)**

((اثر فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي))

اجريت هذه الدراسة في الكويت، وهدفت الى دراسة فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة الانكليزية، تناولت الدراسة استراتيجيتين لما وراء المعرفة هما: (KWL & SQ^3R) (ماذا أعرف، ماذا اريد ، ماذا تعلمت)، و (تصفح، واسأل، واقرأ، واستذكر، وراجع). وزع الباحث افراد العينة على اربع مجمعات هي:

١-مجموعة درست بالطريقة التقليدية.

٢- مجموعة درست باستراتيجية SQ^3R.

٣- مجموعة درست باستراتيجية KWL.

٤- مجموعة درست بالاستراتيجيتين (KWL + SQ^3R)

اما اداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي اعده الباحث وطبقه على مجموعات الدراسة. ثم حلل الباحث بيانات بحثه احصائياً.

اظهرت نتائج الدراسة ان استراتيجيات ماوراء المعرفة لها الاثر الايجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، اكثر من الطريقة التقليدية، ولاتوجد فروق بين استراتيجيات تعلم القراءة المختلفة، واظهرت الدراسة أن استراتيجية (SQ^3R) تسهم في تحسين التعلم والتفكير، بالاضافة الى استعمال استراتيجية KWL. (الربيحات، ٢٠٠٩، ٥١-٥٢).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

إن اهم المؤشرات التي يمكن استخلاصها من هذه الدراسات سوف تؤشرها الباحثة من خلال عرض موازن بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في ضوء اوجه الشبه والاختلاف بينها وعلى الوجه الآتي:

١-الاهداف

هدفت اغلب الدراسات السابقة معرفة اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي وهي دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦) ودراسة (كراسكويلو وننز، ١٩٨٨) ودراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨) ودراسة (فان، ١٩٩٤) ودراسة، (دروزة، ١٩٩٥) ودراسة (وندر، ١٩٩٦) ودراسة (النعيمي، ٢٠٠١) ودراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢) ودراسة (الشاي، ٢٠٠٢) ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨).

وهدفت بعضها معرفة اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في التفكير الناقد وهي دراسة (لافي، ٢٠٠٠) ودراسة (الربيحات، ٢٠٠٩).

بينما هدفت الدراسة الحالية الى معرفة اثر متغيرين مستقلين هما استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R وهما من الاستراتيجيات التي تنمي تفكير المتعلم ماوراء المعرفي، ومعرفة اثرهما في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد بوصفهما متغيرين تابعين.

٢- منهج البحث

اعتمدت اغلب الدراسات المنهج التجريبي في دراستها، وهو المنهج المناسب لمعرفة اثر بعض المتغيرات المستقلة في متغيرات تابعة اخرى وهي دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦)، ودراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨)، ودراسة (كراسكويلوننز، ١٩٨٨)، ودراسة (دروزة، ١٩٩٥)، ودراسة (وندر، ١٩٩٦)، ودراسة (لافي، ٢٠٠٠)، ودراسة (النعيمي، ٢٠٠١)، ودراسة (الشاي، ٢٠٠٢)، ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨)، بينما اعتمدت دراسة (فان، ١٩٩٤) ودراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢) المنهج الوصفي لتحقيق اهداف بحثهما.

واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي لتحقيق اهداف بحثها.

٣- التصميم التجريبي

استعملت معظم الدراسات السابقة التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي. واستعملت بعض من هذه الدراسات مجموعتين واحدة تجريبية والاخرى ضابطة وهي دراسة (كراسكو يلوونز، ١٩٨٨) ودراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨)، ودراسة (دروزة، ١٩٩٥)، ودراسة (لافي، ٢٠٠٠)، ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨)، واستعملت دراسات اخرى ثلاث مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة وهي دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦)، ودراسة (النعيمي، ٢٠٠١)، ودراسة (الشابي، ٢٠٠٢)، واستعملت دراسة (وندر، ١٩٩٦) مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بينما استعملت دراسة (الوحيدي،٢٠٠٨) ودراسة (الربيحات، ٢٠٠٩) التصميم التجريبي ذي الاختبارين القبلي والبعدي، بواقع مجموعة تجريبية واحدة ومجموعة ضابطة للدراسة الاولى، ومجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين للدراسة الثانية.

واعتمدت الدراسة الحالية التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي، واستعملت مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. تدرس المجموعة التجريبية الاولى مادة المطالعة باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير،

وتدرس المجموعة التجريبية الثانية مادة المطالعة باستعمال استراتيجية (SQ^3R)، وتدرس المجموعة الضابطة مادة المطالعة بالطريقة التقليدية.

٤- المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة للمرحلة الدراسية التي طبقت عليها التجربة، فبعضها اجري في المرحلة الابتدائية وللجنسين البنين والبنات وهي دراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨)، ودراسة (كراسكو يلوونتز، ١٩٨٨). واجريت دراسات اخر تجربتها على طلبة المرحلة الاعدادية والثانوية وهي دراسة (وندر، ١٩٩٦)، ودراسة (لافي، ٢٠٠٠)، ودراسة (النعيمي، ٢٠٠١)، ودراسة (الشاي، ٢٠٠٢) بينما اجريت دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦)، ودراسة (دروزة، ١٩٩٥)، ودراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢) دراستها على طلبة المرحلة الجامعية. واجريت دراسة (فان، ١٩٩٤) دراستها من مراحل التعليم الابتدائي الى تعليم جامعي،

اما الدراسة الحالية طبقت على طالبات المرحلة الاعدادية، الصف الرابع الادبي.

٥- عينة الدراسة

اجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة تم اختيارها بطريقة عشوائية، بعضها صغيرة الحجم وهي دراسة (دروزة، ١٩٩٥) اذ تكونت من (٢٤) طالباً وطالبة، ودراسة (جيلبرت، ١٩٨٦) اذ تكونت من (٥٨) طالباً وطالبة، ودراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨) اذ تكونت من (٦٠) طالبة، ودراسة (كراسكو يلوونتز، ١٩٨٨) وهي تكونت من (٦٨) تلميذاً، ودراسة (وندر، ١٩٩٦) من (٧٦) طالباً، واجريت دراسات اخر على عينات كبيرة الحجم وهي دراسة (الربيحات، ٢٠٠٩) ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨)، ودراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢)، ودراسة (النعيمي،

٢٠٠١) اذ كانت العينات متكونة على التتالي من (١٢٠) و (١٦٢) و (٢٤٠) و (٢٩٠) وبلغ اكبر عينة في دراسة (فان، ١٩٩٤) اذ تكونت من (٣٢١٩) طالباً وطالبة.

اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (١٠٤) طالبات اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية.

٦- ادوات القياس

اعتمدت الدراسات السابقة الاختبارات اداة لقياس المتغير التابع الاول، أي لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة البحث، وكان عدد فقرات الاختبار في دراسة كل من (التل ومقدادي، ١٩٨٦)، و (النعيمي، ٢٠٠١) و (الوحيدي، ٢٠٠٨) و (الربيحات، ٢٠٠٩) (٥٠، ٤٠، ٣٠، ٤٠) فقرة على التوالي، واعتمدت معظم الدراسات على نوع واحد من انواع الاسئلة الموضوعية، وهو الاختيار من متعدد، عدا دراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨) التي اعتمدت الاختبار المقالي، واعتمدت دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦) و (كراسكويلوننز، ١٩٨٨) و (دروزة، ١٩٩٥)، اسئلة تعليمية واعتمدت دراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢) استبانة ضمت (٣٥) استراتيجية تحتوي على بدائل متعددة.

اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة فيها اختباراً في الاستيعاب القرائي تكون من مجموعتين من الاسئلة ضمت المجموعة الاولى (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وضمت المجموعة الثانية (١٤) فقرة من نوع الاسئلة المقالية أداة لبحثها لقياس مستوى طالبات البحث في الاستيعاب القرائي حول موضوع محدد.

اما الاداة الثانية التي استعملت لقياس المتغير التابع الثاني التفكير الناقد، فقد اعدت الدراستين السابقتين اختباراً للتفكير الناقد، وهي دراسة (لافي، ٢٠٠٠)، ودراسة (الربيحات، ٢٠٠٩)، واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية الاختبار الذي

اعده الباحث (اسماعيل ابراهيم علي، ٢٠٠٤) مستنيراً ومسترشداً باختبار (واطسن وجلسر) للتفكير الناقد، ذلك لان الباحثة وجدته من افضل الاختبارات ايفاءاً بمتطلبات بحثها لاشتماله على اغلب مهارات التفكير الناقد في المجالات الخمسة التي تضمنها الاختبار. وجدت الباحثة انه لا ضرورة لاعداد اختبار في التفكير الناقد في اللغة العربية وفي مادة المطالعة، لأن الهدف من الاختبار الذي يقدم لطالبات البحث هو قياس مدى امتلاكهن مهارات التفكير الناقد، ان أي اختبار يشتمل على اسئلة او مجالات تقيس مهارات التفكير الناقد سوف يكون مناسباً لقياس مستوى طالبات البحث بالتفكير الناقد، وأن حداثة الاختبار ومناسبته للمرحلة الاعدادية وهي المرحلة التي طبقت عليها الباحثة الاختبار كان من الاسباب التي دفعت الباحثة لتبني هذا الاختبار.

٧- الوسائل الاحصائية

استعملت الدراسات السابقة وسائل احصائية متعددة في تحليل بياناتها، مثل الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وهي دراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨) ودراسة (دروزة، ١٩٩٥) ، ودراسة (لافي، ٢٠٠٠).

واستعملت دراسات اخر فضلاً عن تلك الوسائل الاحصائية، معامل الفاكرونباك، تحليل التباين الاحادي، وتحليل التباين الثاني، واختبار شيفيه، واختبار ماموتني، وتحليل التباين الثلاثي، واستعمال المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية، وهي دراسة (فان، ١٩٩٤)، و (النعيمي، ٢٠٠١) ودراسة (الاعظمي، ٢٠٠٢)، ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨) ودراسة (الربيحات، ٢٠٠٩).

اما الدراسة الحالية استعملت تحليل التباين الاحادي، ومعامل الصعوبة، ومعامل التمييز، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كا^{٢}، واختبار شيفيه، وسائل احصائية لتحقيق اهداف بحثها.

٨- النتائج

توصلت الدراسات السابقة التي هدفت الى معرفة اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي الى وجود فروق ذوات دلائل احصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في الاستيعاب القرائي وهي دراسة (جيلبرت، ١٩٨٦)، ودراسة (كراسكو يلو وننز، ١٩٨٨) ودراسة (التل ومقدادي، ١٩٨٨) ودراسة (دروزة، ١٩٩٥) ودراسة (وندر، ١٩٩٦) ودراسة (النعيمي، ٢٠٠١) ، ودراسة (الشاي، ٢٠٠٢) ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨).

اما الدراسة الحالية فقد توصلت الى وجود فروق ذوات دلائل احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير واستراتيجية (SQ^3R) وتوصلت الى عدم وجود فرق دال احصائياً بين استراتيجية نمذجة التفكير و (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي.

اما الدراسات السابقة التي لها علاقة بالتفكير الناقد، فقد توصلت الى وجود فروق ذوات دلائل احصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة ولصالح المجموعات التجريبية في التفكير الناقد وهي دراسة (لافي، ٢٠٠٠) و (الربيحات، ٢٠٠٩).

توصلت الدراسة الحالية الى وجود فروق ذوات دلائل احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التفكير الناقد ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير للمجموعة الاولى، و (SQ^3R) للمجموعة التجريبية الثانية. وتوصلت الى عدم وجود فرق دال احصائياً بين المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال (SQ^3R) في التفكير الناقد.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

يمكن ايجاز جوانب الافادة من الدراسات السابقة بـ:

١-تحديد هدف البحث الحالي.

٢- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث.

٣- اسلوب تحديد العينة.

٤-اجراءات التكافؤ بين مجموعات البحث في عدد من المتغيرات.

٥- اختيار الاختبار المناسب لهدف البحث واجراءاته.

٦- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لاجراءات البحث.

٧- تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

٨-الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.

الفصل الثاني
خلفية نظرية

المحور الاول: استراتيجيات ماوراء المعرفة

اولاً: الجذور التاريخية لمفهوم ماوراء المعرفة

قديماً قال افلاطون: "حينما يفكر العقل فأنما يتحدث مع نفسه".
(Costa, 2009, 26). إنَّ مراقبة الفرد لتفكيره واندماجه في عمليات التفكير يطلق عليها عمليات ماوراء المعرفة او التفكير في التفكير او التفكير فوق المعرفي. (عفانة ونائلة، ٢٠٠٩، ١٢٣).

يعد مفهوم ماوراء المعرفة من اكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثةً واثارةً للبحث ويعود في اصوله الى اصول علم النفس وافكار منظريه من امثال ديوي (Dewey) وثورندايك (Thorndike)، وجود (Judd)، اذ تحدثوا عن اهمية معرفة الفرد لاجراءات حل المشكلة ذهنياً، ومن ثم محاولة نقلها الى المواقف الجديدة، اذ ركز ديوي على الفعل التأملي الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي، والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد. (Harris, 1998, 78)، وكتب الباحث المعرفي فلافل (Flavell) في عام ١٩٦٣ واصفاً هذا المفهوم ((إنَّ مايتم انجازه فعلاً في العمر من (٧-١٢) سنة هو المعرفة المنظمة للاشياء الملموسة والاحداث، فالمراهق يؤدي هذه العمليات زيادة على اشياء أخر، فهو يأخذ نتاجات هذه العمليات الملموسة ويجعلها تتناسب بعضها مع البعض معتمداً على مايمتلكه من تفكير ناقد، ثم يراجعها ويعمل عليها بنوع من الترابط المنطقي بينها)). (Flavell, 1963, 206).

تبلور هذا المفهوم بصورة جلية في بداية السبعينات من طريق الابحاث التي قام بها فلافل حول عمليات الذاكرة ليضيف بُعداً جديداً في

مجال علم النفس المعرفي، ويفتح افاقاً واسعة للدراسات التجريبية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وتطّورت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينات نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، واجريت دراسات كثيرة كمقارنة مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى العاديين والموهوبين والافراد الذين يعانون من قصور عقلي، واظهرت نتائج هذه الدراسات ان الاطفال والافراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي لهم عمله أو اتباعه من استراتيجيات او اساليب لحل المشكلة ، كما أنَّ ادارتهم لسلوكياتهم الذاتية لحل مُشكلة معينة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهبين. (جروان، ١٩٩٩، ٤٢-٤٣).

عرفت ما وراء المعرفة تعريفات عدة اذ يرى فلافل وويلمان (Flavell & Wellman 1977) بأنها: اعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في اثناء التفكير في حل المشكلة. (Flavell & Wellman, 1977, 33)، ويرى ليفنجستون (Livingston,1991) انها تعود الى تفكير عالي الرتبة يتضمن مراقبة انشطة العمليات المعرفية، التي تتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم. (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٠٥).

واوضح ونج وونج (Wang & Wong, 1986) ان ما وراء المعرفة هي الوعي الاستبطاني بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للفرد، كذلك فحص الفرد لافكاره ودوافعه ومشاعره، وانها تشمل عدة مهارات اهمها التنبؤ والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق، والضبط التأملي وجميعها تهتم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد على حل مشكلاته. (Wang & Wong,1986,12).

واشار ويد رينولدز (Wade Reynolds,1989) ان ماوراء المعرفة هي قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه، وتحكمه في هذا التعلم، ولكن قبل ان يكون المتعلم قادراً على التحكم في تعلمه لابد ان يكون على

وعي بما يتعلمه في موقف معين وهذا يسمى وعي بالمهمة، وان يكون على وعي بكيفية تعلمه على النحو الامثل وهذا يسمى وعي بالاستراتيجية، وان يكون على وعي ايضاً الى أي مدى تم له التعلم وهذا يسمى وعي الاداء. (Wade Reynolds, 1989,6)، وعرفها (ابو علام، ٢٠٠٤) بانها: " المنَظِم لتعلم الفرد والمرشد لتجهيز المعلومات، والمراقب لفاعلية الاستراتيجيات التي يستعملها في موقف تعليمي معين". (ابو علام، ٢٠٠٤، ١٨٨).

مهارات ما وراء المعرفة:

يُقصد بمهارات ما وراء المعرفة، مهارات التعلم النشط التي يستعملها المتعلم لتساعده على التفكير في اثناء اداء مهمة تعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب معرفة بدرجة متعمقة وادراك ابعادها من حيث المضمون والاسلوب وماوراء ذلك من فكر اعلى واعمق. (عبيد، ٢٠٠٩، ٢١٨).

وتتضمن ماوراء المعرفة ثلاث مهارات رئيسه هي:

أ- مهارة التخطيط: وتتضمن اختبار مسار الاهداف والاجراءات المتبعة خلال التمهيد والتخطيط للمهمات التفكيرية، وتتضمن هذه المهارة اسئلة معينة يطرحها المتعلم على نفسه على سبيل المثال: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي احتاجها؟، وكم احتاج من الوقت وما المواد التي احتاجها؟

ب-مهارة المراقبة: وتتعلق بمراقبة الذات والخطوات التي يتبعها الفرد لتحقيق الهدف، وتتضمن الاسئلة الاتية: هل لدي فهم واضح لما افعله؟، وهل للمهمة معنى؟، وهل يتعين عليَّ اجراء تغيرات؟

جـ- مهارة التقويم: وتتعلق بتقويم انجازات الفرد ذاتياً ومراجعة عناصر القوة والضعف في تفكير الفرد، وتتضمن الاسئلة الاتية: هل تحققت اهدافي؟ وما الذي تحقق لدي؟ وما الذي لم يتحقق؟ هل اقوم بعملي المرة القادمة بشكل مختلف؟ . (العتوم واخرون، ٢٠٠٨، ٢٣٤).

مكونات ماوراء المعرفة

هناك اتفاق بين علماء النفس المعرفيين على ان ما وراء المعرفة تنقسم الى بنيتين الاولى التقويم الذاتي للمعرفة، والاخرى تتمثل بما يطلق عليه الادارة الذاتية للمعرفة وتشتمل البنية الاولى على ثلاثة انماط هي:

١- المعرفة التقريرية (التصريحية): وتشير الى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لانجاز المهمة المراد القيام بها.

٢- المعرفة الاجرائية: هي المعرفة المتعلقة بالاجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما.

٣- المعرفة الشرطية: وهي المعرفة التي تضم الشروط و القرائن المصاحبة لاجراءات محددة تتصل بمتى يستعمل شيء ما، ولأي غرض يمكن استعماله، وتشمل البنية الثانية على التنظيم والتخطيط والتقويم. (الوهر وبطرس، ١٩٩٩، ٣٢٧).

ثانياً: مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

ان استراتيجيات ما وراء المعرفة اكثر اجرائية في طبيعتها، يستعملها الفرد في عمليات ادارة التعلم وتقويمه وتخطيطه، لذا يطلق عليها استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويكون فيها المتعلم على وعي بالعوامل التي تؤدي الى حدوث التعلم.
(بهجات، ٢٠٠٤، ٧٦).

ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً مراقبة المعرفة وضبطها وتنظيمها والعوامل المؤثرة في عملية التعلم كالدافعية والادارة والجهد، وافترضت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً ان عمليات المراقبة والتنظيم لا ترتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفة وانما تعتمد عليها ايضاً. (رشوان، ٢٠٠٦، ٣٣)، ويرى ليندوستروم (Lindstrom, 1995) أن استراتيجيات ماوراء المعرفة هي تلك الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على صنع الاهداف الخاصة بهم والقدرة على تحقيقها والقدرة على التقويم الذاتي، والوعي بتفكيرهم والتحكم في استراتيجيات التفكير لديهم. (Lindstrom, 1995, 28).

إن استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون مناسباً في اثناء الدراسة الابتدائية او المتوسطة، اذ يستطيع المتعلم ان يستعملها كمبادرة منه، او بانتهاز الفرصة عندما يطرح احد الطلبة مشكلة أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس، ذلك أن التدريس على وفق هذه الاستراتيجيات ينطلق من افتراض ان النجاح يعتمد بشكل رئيس على الاستعمال المناسب للاستراتيجية، وان الطلبة غير الناضجين يستطيعوا ان يحضّوا تعلمهم من طريق تدريبهم على استعمال استراتيجية فاعلة. (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٣٥٩).

ولحظ الباحثون في علم نفس النمو أن المتعلمين ينخرطون مع زيادة اعمارهم بصورة اكبر في مراقبة فهمهم، وتتحسن قدرتهم على مراقبة الفهم خلال سنوات الدراسة. ويصبحون اكثر وعياً بما يعرفون ومتى يعرفونه، وكثيراً مايعتقد اطفال السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية بقدرتهم على المعرفة والفهم قبل ان يحدث ذلك فعلاً، ولذلك لايدرسون اشياء يجب عليهم دراستها، ولايسألون اسئلة عندما يحصلون على معلومات ناقصة. (Siegler, 1998, 38).

عناصر التعلم باستراتيجيات ما وراء المعرفة

يتضمن التعلم باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة عناصر هي:

١- المعرفة: وتتضمن المعرفة الشخصية، وهي معرفة المتعلم بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفة بالمهمة وهي معرفة المتعلم على أن فهم

المهمات المختلفة ويتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، ومعرفة بالاستراتيجيات، وهي قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة.

٢-الوعي: ويعني وعي المتعلم بالاجراءات التي ينبغي له القيام بها لتحقيق نتيجة معينة.

٣-الضبط: ويشير الى طبيعة القرارات والافعال التي يأتي بها المتعلم في اثناء ممارسته للنشاط بناء على معرفته ووعيه السابقين. (Gunston, 1993, 134).

الاهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

ان استعمال المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعده على توافر بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن ان تهتم في تحقيق ما يأتي:

١-تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.

٢-تحسين قدرة المتعلم على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة.

٣-تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي في عملية التعلم.

٤-زيادة قدرة المتعلم على توظيف معلوماته بصورة فَاعلة في مواقف التعلم المختلفة.

٥-تحقيق تعلم افضل، من طريق زيادة قدرة المتعلم على التفكير بصورة افضل. (Harris, 1998, 59).

والجدول الآتي يوضح استراتيجيات ما وراء المعرفة المستعملة في غرفة الصف الدراسي.

جدول (١)

استراتيجيات ما وراء المعرفة المستعملة في غرفة الصف الدراسي

الاستراتيجية Strategy	وصف الاستراتيجية Strategy -Description	تعريف الاستراتيجية Strategy-Definition
التخطيط– التنظيم المتقدم Advanced-organization	– المراجعة الاولية. – القراءة للبحث عن المعلومة. – خلاصة الموضوع.	مراجعة الافكار والمفاهيم الاساسية الواردة في الدرس، وتحديد المبدأ المنظم (الفكرة الاساسية).
التخطيط التنظيمي Organizational Planning	تخطيط ما يجب القيام به	تخطيط كيفية انجاز مهمة التعلم وتخطيط الافكار الجزئية.
التخطيط ..... Selective Attention	– الاتساع والقراءة اختباراً. – القيام بعمليات المسح. ايجاد معلومات محددة.	الانتباه للكلمات المتاحة، والعبارات والافكار والمهارات اللغوية وانماط المعلومات.
ادارة الذات Self-Managements	تحديد الزمان والمكان وكيفية حدوث عملية التعلم	اختبار الظروف التي تساعد على حدوث عملية التعلم وترتيبها.
المراقبة الذاتية Self-Monitoring	التفكير في اثناء الاستماع	تحقق الفرد من مدى استيعابه
مراقبة الاستيعاب Monitoring-Comprehension	– التفكير في اثناء القراءة. – التفكير في اثناء الكلام. – التفكير في اثناء الكتابه.	الاستماع والقراءة، وتحقيق الفرد من مدى انتاجه الشفوي والكتابي في اثناء تنفيذ المهمة.
التقويم الذاتي Self-Evaluation	– التحقق من انجاز المهمة. – انشاء سجل للتعلم. – تأمل ما تم تعلمه.	اصدار حكم على مستوى الجودة الذي تم تحقيقه في مهمة التعلم.

(ابو رياش وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٦–٢٧).

ثالثاً: استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي

يشير مفهوم ما وراء المعرفة في تطبيقه على القراءة الى معرفة المتعلم بما له علاقة بفهم نص معين، وما يتوجب عليه ان يفعله عند فشله في فهم المقروء، فالقّراء الكفوئين لديهم تفكير ما وراء المعرفة يجعلهم يدركون المهمات التي تواجههم والاستراتيجيات التي تمكنهم من انجاز هذه المهمات، لذا فان وعي القارئ بما يستوعبه في اثناء القراءة وقدرته على استعمال استراتيجيات مناسبة، ومحاولته تصحيح طريقة تفكيره، واستعمال استراتيجيات بديلة حين يفشل في فهم المقروء هي مسألة اساسية لتكوين قارئ فاعل، وتعليم الطلبة هذه الاستراتيجيات يعد من اهم الطرائق لتحسين الاستيعاب. (عاشور ومحمد ، ٢٠٠٩ ،٩١).

وقد ميز التربويون بين استراتيجيتين مهمتين في عملية الاستيعاب القرائي هما:

١- استراتيجيات معرفية.

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة.

اذ تتعلق الاستراتيجيات المعرفية بالعمليات العقلية التي يوظفها القارئ لدى معالجته لنص قرائي معين واستيعابه، كالتحليل والتنظيم والتجميع، اما الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي وعي المتعلم ويقظته لهذه العمليات وضبطه وتحكمه بها. (دروزه، ١٩٩٥،، ٨٢-٨٣).

أَنَّ أي نشاط للتفكير يقوم به العقل لانجاز مهمة معينة ماهو الا دمج نوعين من النشاط هما؛ انشطة معرفية تستعمل لاكتساب المعلومات والمعارف وتتضمن مهارات منها اتخاذ القرار وحل المشكلة والتفكير الناقد والابداعي، وانشطة ماوراء معرفة توجه جهود القارئ وتنظيمها وتضبطها وتقومها بهدف اكتساب هذه المهارات وتطبيقها وتتكون من مهارات رئيسة هي التخطيط والرقابة والتقويم. (الرويثي، ٢٠٠٩، ٢٩-٣٠).

وعلى الرغم من اهمية الاستراتيجيات المعرفية في تنمية الاستيعاب القرائي، الا أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة قد حظيت بأهتمام المربين والباحثين، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات لا تمكن المتعلم من التفكير الذاتي فقط، وانما تجعله يعي عملية تفكيره، ويراقب هذه العملية، ويصحح مسار تفكيره من اجل استيعاب النص المقروء، فهي تأكيد للتعلم المنظم ذاتياً، وتأصيل لمبدأ جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية. (Brown, 1989, 35).

وهي تجعل الطلبة قادرين على استعمال معرفتهم بصورة اكثر فاعلية وذلك بأن يكونوا انتقائيين، فالطلبة ذوو المستويات العالية في استراتيجيات ماواء المعرفة يعالجون النصوص المقروءة بشكل اكثر عمقاً ويفهمون اكثر من غيرهم حتى اذا لم يخصص لهم وقت كان او جهد للتعلم، كما أن استراتجيات ماوراء المعرفة تعوض ذوي القدرة المتوسطة والمنخفضة اذ اوضحت الدراسات انه عندما يكون الوعي باستراتيجيات ماوراء المعرفة عالياً عند الطلبة يكون اداءهم اسرع مما هو عليه واكثر فاعلية حتى اذا لم تكن قدراتهم عالية مقارنة بقدرات الطلبة الآخرين (Swanson, 1993, 307).

وعندما يستدعي المدرس معرفة المتعلمين بما وراء المعرفة في عملية القراءة، فأنه يُعد قارئ جيد يستطيع الوصول الى فهم كامل لما يقرأ. (Wenden, 1999, 436).

إن القارئ الجيد يفهم ويتذكر بفاعلية ما قرأ، اذ يقوم بالآتي:

١-يحدد بوضوح لماذا يقرأ.

٢-تختلف طريقة قراءته بحسب الهدف من القراءة.

٣-يحدد مايجب تعّلمه وتذكره، ويركز جهده على ماحدده..

٤-يحاول أَن تكون المادة المقروءة مادة يقبلها عقله وذلك بأن يخرج منها ببعض الاستنتاجات ويتعرف على المعلومات المنطقية بينها.

٥-يستعمل معلوماته السابقة في فهم مايقرأ ومايخرج به من استدلالات.

٦-يسأل نفسه اسئلة يحاول الاجابة عنها وهو يقرأ.

٧-يراجع نفسه من مدة لأخرى ليتأكد انه يفهم ويتذكر ما قرأ.

٨-يصر على بذل الجهد لفهم ما قد يصادفه من صعوبة في اثناء القراءة.

٩-يقرأ لاحتمال حدوث أي تغيير في المفاهيم، أي انه يقرأ وهو يعرف ان الافكار التي يقابلها قد تكون غير متسقة مع الاشياء التي يعتقد فيها حالياً.

١٠- يقرأ قراءة ناقدة.

١١- يلخص ما قرأ.

وعلى العكس من ذلك نجد أن القارئ غير الجيد هو الذي يواجه متاعب في تعلم وتذكر الاشياء التي قرأها وتذكرها، فهو ليس لديه وعي بماوراء المعرفة من معلومات ومهارات. (Ormrod, 2004, 325).

وحددت سوزان (Susan, 2005) احدى عشر استراتيجية يستعملها القارئ الجيد هي:

١- يعالج المعنى من طريق تحديد معاني الكلمات والجمل، والذي يتأتى من سياق الكلام الوارد في النص.

٢- يعالج التركيب من طريق قواعد بناء النص.

٣- يدمج مميزات المعنى والتركيب للوصول الى معنى النص.

٤- يكشف التماسك الذاتي للنص من طريق الارتباطات المنطقية بين المعاني في النص.

٥- يكشف التماسك الخارجي للنص من طريق ارتباط الحقائق الواردة في النص بخبرة القارئ.

٦- يفحص التماسك الحرفي في النص.

٧- يفحص التماسك النحوي في النص.

٨- يعالج المعلومات الواردة في النص.

٩- يحدد الانعكاسات الذاتية للنص المقروء.

١٠- يصف تطور الحوادث الواردة في النص.

١١- يحدد الانعكاسات الذاتية للنص المقروء. (Susan, 2005, 130).

عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالاستيعاب القرائي:

حدد (جورن وبراون) عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالاستيعاب القرائي بالنقاط الآتية:

١-وعي القارئ الذاتي بالعمليات العقلية التي يوظفها في أثناء القراءة: كأن يدرك انه يؤشر تحت الافكار المهمة لانها تساعده على فهم ما يقرأ، وتتعلق بهذه العملية ثلاثة متغيرات رئيسة هي:

أ- وعي الفرد بحقيقة قدراته العقلية واستعداداته، وميوله، ورغباته، ومستوى انتباهه، وسعة ذاكرته، وكل ما يتعلق بتفكيره وشعوره وعملياته العقلية.

ب- وعي الفرد بخصائص المادة التي يقرؤوها وكيفية تنظيمها وارتباط افكارها.

ج- وعي الفرد بالطريقة الدراسية وبالنشاطات التعليمية التي يوظفها للفهم والاستيعاب.

٢-تحكم القارئ وضبطه العمليات العقلية، كأن يسأل المتعلم نفسه في اثناء القراءة اذا ما كان فاهماً لما يقرأ، وتتعلق بهذه العملية الاعمال الاتية:

أ- فحص المادة المقروءة.

ب-التخطيط لكيفية دراستها.

ج- ضبطها.

د-اختبار مدى تعلمها.

هـ- تعديل الاستراتيجيات. (دروزه، ٢٠٠٤، ١٠٩-١١٠).

ان العمليات العقلية لما وراء المعرفة المصاحبة للقراءة تنعكس بثلاثة ابعاد اساسية، تشمل وعي القارئ ومعرفته المتعمقة بالهدف من القراءة، ثم فهمه للطرائق والاساليب المستعملة لبلوغ هذا الهدف، ووعيه بالعمليات الذهنية والأدائية المتعلقة بالنشاطات العقلية واللغوية المبذولة في موقف القراءة. (Weisberg, 1988, 149).

مهارات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي

ان مهارات ما وراء المعرفة ضرورية للقراءة من اجل الاستيعاب، وهي محددة في التركيب المعرفي لعقل القارئ، وثروته المفاهمية، ومعرفته السابقة، وخبراته اللغوية، وقدرته على التمييز بين اوجه الشبه والاختلاف، وهذا يجعل القارئ قادراً على تكوين معنى للنص المقروء في بنيته العميقة فضلاً عن بنيته الظاهرة. (عصر، ١٩٩٩، ٣٣٧)

وتتركز مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بثلاث مراحل هي: ما قبل القراءة، وفي اثناء القراءة وما بعد القراءة:

١-مرحلة ما قبل القراءة: تتضح خبرات ما وراء المعرفة في الخطوط العريضة المستحضرة لدى القراء لقراءة الموضوع اذ ان نمط النص واسلوبه ومتطلبات القراءة امران مهمان قبل القراءة، فالقارئ في هذه المرحلة يحدد ويميز ما يعرف عن الموضوع، فيكتب قائمة بالاسئلة التي لابد ان يجيب عنها، ويكتب قائمة بالافكار المحددة، ويقدم تنبؤات نوعية ومحددة عما سيعمله.

٢-مرحلة اثناء القراءة: يحاول المتعلم في هذه المرحلة ان يولد صوراً عقلية عن المقروء، فيلخص بين الحين والآخر، ويجيب عن الاسئلة التي يطرحها،

ويحدد ما اذا كانت تنبؤاته وتوقعاته صحيحة، ويحدد الاشياء التي ادت الى خلط المعلومات لديه.

٣-مرحلة ما بعد القراءة:إن خبرات ما وراء المعرفة تحتوي على الانشطة المعرفية المستعملة فيما بعد عملية القراءة والمرتبطة بالمهام المطلوب انجازها، وفي المراحل الثلاث السابقة فان الوعي بخبرات ما وراء المعرفة هو الاساس في ادراك مدى النجاح او الفشل في عملية الاستيعاب. (Garnar, 1994, 115).

وهذا ما اثبتته دراسة فوكس (Fox, 1994) الى ان التدريبات على مهارات ما وراء المعرفة ينمي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستعملها القارئ ما قبل القراءة وفي اثنائها وبعد القراءة، والتي بدورها تحسّن الفهم والاستيعاب القرائي. (Fox, 1994, 506).

صنفت ربيكا اكسفورد مهارات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي الى:

١-**تركيز عملية الفهم:** ان التركيز في عملية التعلم مهم جداً لتجنب حدوث فوضى في المعلومات ومن الاستراتيجيات التي تركز عملية الفهم ما يأتي:

أ-النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل: وهذه الاستراتيجية تشمل المبادئ والمواد السابق تعلمها وذلك من اجل القيام بنشاط لغوي، على ان يقوم المتعلم بربط هذه المعلومات الجديدة بما يعرفه سابقاً.

ب-تركيز الانتباه: تستعمل هذه الاستراتيجية بطريقتين: الانتباه الموجه: ويعني الانتباه المركز: والانتباه الانتقائي ويعني اتخاذ القرارات مسبقاً بالتركيز على تفاصيل محددة وتعد هاتين الطريقتين مهمتين في تعلم اللغة.

جـ- تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع: اشار التربويون الى ضرورة وجود مدة صمت لكل المتعلمين والتركيز على الاستماع.

٢-**التنظيم والتخطيط للتعلم:** تحتوي هذه المهارة على استراتيجيات تفيد جميعها في تعلم المهارات اللغوية، ومنها:

أ- فهم عملية تعلم اللغة: وتعني الكشف عن اسرار تعلم اللغة فغالباً لا يسأل المتعلمون عن آليات تعلم اللغة، على الرغم من فعالية هذه الآليات.

ب-التنظيم: وتتضمن توظيف العديد من الادوات مثل توفير ظروف بيئية جيدة والتخطيط الجيد وعمل كراسة خاصة بتعلم اللغة.

جـ- فهم الغرض من المهمة اللغوية: وهذه الاستراتيجية مهمة جداً في تركيز جهود المتعلمين نحو الاتجاه الصحيح لفهم الغرض من المهمة اللغوية.

د- التخطيط للمهمة اللغوية: تتضمن تحفيز المتعلمين وتحضيرهم للمصادر والعينات اللازمة لأدائهم المهمة اللغوية.

٣- تقويم التعلم: وتشتمل هذه المهارة على استراتيجيتين هما:

أ- المراقبة الذاتية: المقصود بها اتخاذ المتعلمين قراراً بأن يراقبوا بوعي اداءهم اللغوي، أي ملاحظة ما اصابوا وما اخطأوا فيه، ومن المهم جداً تقصي اسباب الصعوبات التي يواجهها المتعلمون او الاخطاء التي يقعون فيها للعمل على اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة للتخلص من هذه الصعوبات او الاخطاء وهذا ما يتعلمه القراء فهم يخمنون عند القاء النظرة السريعة ثم يبدأون بعد ذلك في تصحيح تخميناتهم والتأكد من صوابها عندما يقرأون القراءة المتأنية.

ب- التقويم الذاتي: ويتضمن مقارنة منظمة لاداء الطلبة مع الاهداف التي رسمها المتعلم وتعتمد عملية التقويم الذاتي على فاعلية

الذات والتخطيط للهدف والملاحظة الذاتية.

.(Clark & Zimmerman, 1980, 375-376)

مكونات الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي

يمكن ايجاز مكونات الوعي بمهارات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي بالآتي:

١- التنبؤ:وهو توقع المتعلم لما يستطيع القيام به ودرجة هذا التوقع، كما يقصد به المهارة في قراءة البيانات او المعلومات المتوافرة والاستدلال من طريقهما الى ما هو ابعد من ذلك.

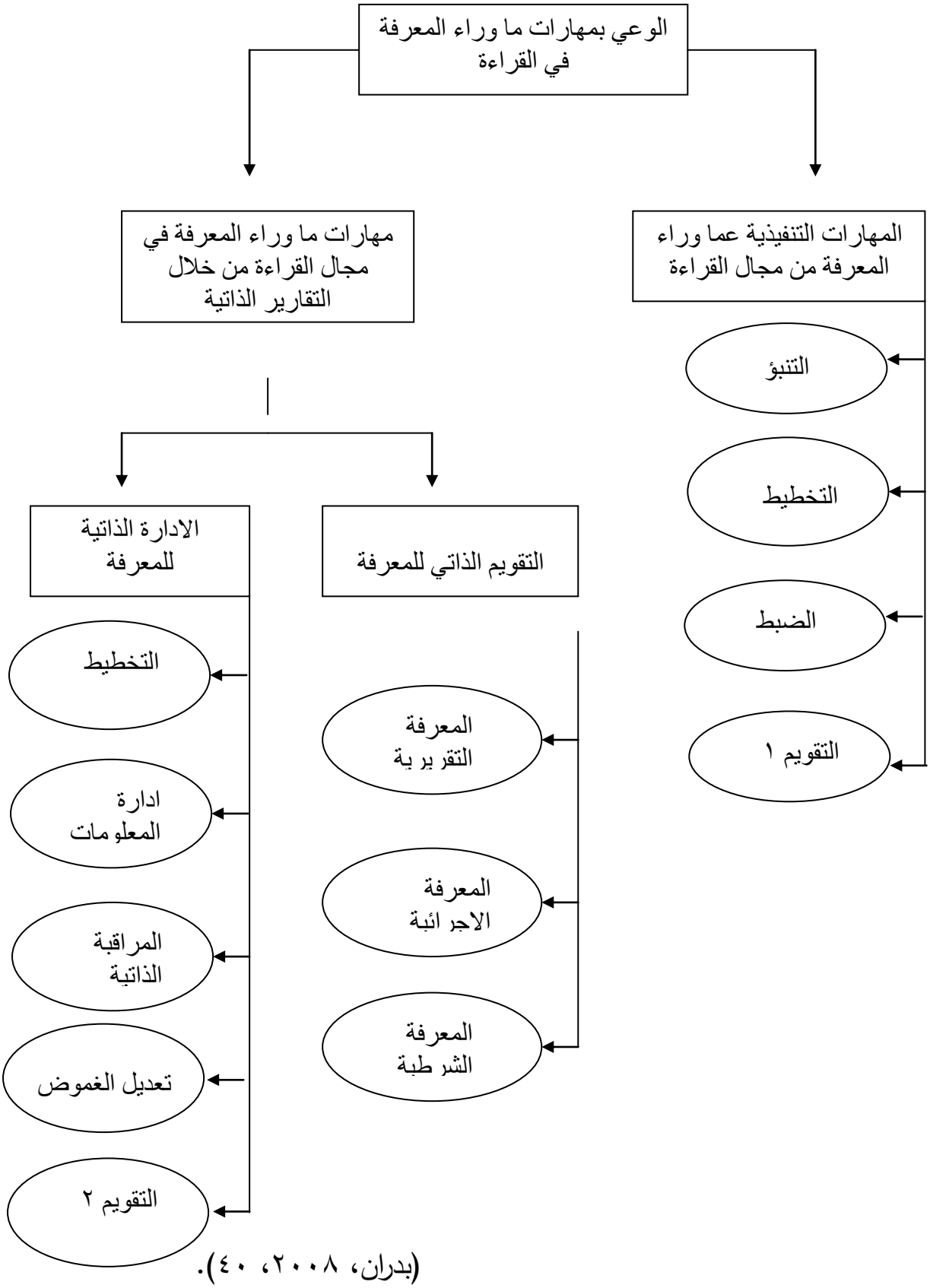
٢- التخطيط: ويتضمن تحديد الاهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة لاستيعاب المقروء، والاجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة وتحديد الصعوبات الكامنة والتنبؤ بالنتائج.

٣- الضبط: وهو القرارات الواعية والافعال التي يقوم بها المتعلم في اثناء ممارسته لنشاطه القرائي بناءً على معرفته ووعيه السابقين.

٤- التقويم: وهو القدرة على تحليل الاداء واصدار حكم بعد حدوث عملية القراءة. (Schraw & Dennison, 1994, 475)

من كل ما سبق من عرض لـ مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام ثم الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بشكل خاص، أمكن التوصل الى الانموذج النظري ((الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في القراءة)) من طريق الشكل الآتي:

أنموذج نظري مقترح لـ (الوعي بمهارات ماوراء المعرفة في القراءة)



(بدران، ٢٠٠٨، ٤٠).

رابعاً: استراتيجية نمذجة التفكير

اقترح هذه الاستراتيجية كل من ولن وفيلبس (Wilen and Philip, 1995) وهي استراتيجية مهمة لتطوير الادراك فوق المعرفي وتنمية مهارات ماوراء المعرفة، ان النمذجة تستوجب ان يقدم المعلم نماذج لما وراء المعرفة في الحياة اليومية والمدرسية، ويتم تقديم نمذجة للعمليات العقلية والمهارات الخاصة من المعلم للطلبة، من طريق النصوص التي تم معالجتها، على ان يوضح المعلم من طريق تلك النصوص كيفية استعمال هذه الاستراتيجية. (ابراهيم، ٢٠٠٥، ١٤٧).

النمذجة ليست مجرد تقليد الطلبة للمدرس او ملاحظته وانما تجسيدهم لطريقة تفكيره وهو يحل مشكلة تعليمية، ويوجه نفسه ذاتياً من طريق طرح الاسئلة والاجابة عنها والتخطيط لحل المشكلة، ومراجعة اجوبته التي توصل اليها، وتقويم كل مايقوم به ولايقَّوم فقط ناتج ماقام به. (عبيد، ٢٠٠٩، ٢٢٣).

ان الطلبة يحاكون هذه السلوكيات الفكرية بتمثيل او تقليد مدرسهم في البيئة الصفية، مع اتاحة الفرصة لهم للتعبير عن افكارهم وآرائهم، وبالتالي فان المتعلمين تصبح لديهم القدرة على التمييز بين انماط التفكير المختلفة، والحكم على النمط او الاستراتيجية المناسبة في التفكير والتي يستطيعون من طريقها استيعاب أي نص مقروء وفهمه، وبالتالي فهم يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته. (Costa, 1999, 212).

عندما ينمذج المدرس لطلبته استراتيجيته في التفكير، فأنه يشرح بشكل عام كل عنصر، ويسأل الطلبة من اجل مراقبة فهمهم وتقويمه، ثم يستخرج امثلة من الطلبة انفسهم لكل عنصر او خطوة في النموذج على ان يقدم الطلبة تغذية راجعة لبعضهم البعض حول جودة الامثلة التي يعطونها. (عطية، ٢٠٠٩، ٢٣١)، وهذا ما يجعل الطلبة يسمعون ما يجري داخل عقل الخبير أو المدرس (مقدم النمذجة)، وكيف يخطط لعملية تفكيره، ويرقب تفكيره ويقوّمه ليصل الى استيعاب النص

المقروء، وقد يوقع المدرس نفسه في خطأ ليدرك مدى وعي الطلبة بهذا في اثناء النمذجة فيتجنبونه ويتخلصون منه. (Jinenez, 2001, 8).

إن النمذجة الفاعلة تتأسس على الصلة المثبتة القوية بين المدرس وطلبته، إذ يتحقق في الدرس محادثة تفاعلية بدلاً من مناجاة النفس من المدرس وحده، فالمدرس يستعمل النمذجة ليوضح لطلبته كيف يلخصون، ويصلون المعرفة السابقة، ويراقبون الذات. (ابراهيم، ٢٠٠٥، ١٤٨)، فمن الادوار المهمة التي يؤديها المدرس ان يكون إنموذجاً لنوع التفكير او السلوك الذي يريد لطلبته ان يحاكوه، فكل ما يعمله المدرس في تناوله موضوع ما أو القيام بمهمة تعليمية يعدّ الى حد كبير انموذجاً لخبرة اعظم ودليلاً على سعة اطلاع.(http:hcuru.eds chool/).

خطوات استراتيجية نمذجة التفكير

تتضمن نمذجة التفكير الخطوات الاتية:

١- التقديم للمهارات المطلوب تعلمها: يعرف المدرس الطلبة بالمهارة التي يراد تعلمها، بتحديدها وبيان اهميتها والحاجة اليها وعمليات التفكير المتضمنة فيها، واهم الصعوبات التي يتوقع مواجهتها وكيفية التغلب عليها.

٢- النمذجة بوساطة المدرس: يقدم المدرس أَنموذج للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر انه يفكر بصوت عال امام الطلبة وقد يقرأ جهراً سطراً في كتاب امام الطلبة، ويوجه نفسه ذاتياً ولفظياً وكأنه يفكر بصوت مسموع مستعملاً الاستجواب الذاتي ليعبر عما يدور في ذهنه.

٣- تحديد المدرس ادوار كل متعلم: من طريق الانموذج الذي سيقوم بمحاكاته مع مراعاة التزام كل متعلم بالموضوع الذي ينمذجه علما بأن الانموذج الذي يراد محاكاته من المتعلمين قد يكون نمطاً وفكرياً او نمطاً سلوكياً.

٤-النمذجة بوساطة المتعلم: يطلب المدرس من المتعلمين نمذجة المهارة او السلوك على وفق ما جاء في نمذجته، ويعطي الفرصة لهم ليقارن كل متعلم عمليات النمذجة التي قام بها بعمليات زميله الذي يجلس بجواره، اذ يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يطلع كل منهما على عمليات تفكير الاخر، ويستطيع المدرس ان يتدخل في الوقت المناسب في اثناء النمذجة ليرفع من مستوى المتعلمين في الاداء، مع اعطاء الفرصة لهم لحل مُشكله معينه، او تعديل مسار تفكيرهم، ويكون دور المدرس مرشداً وموجهاً ومنظماً لدرسه.

٥-المناقشة: يناقش المدرس طلبته حول انماط التفكير ومساره وكيفية الاستفادة منه في الحياة، واظهار انماط التفكير الجيدة، ونماذج التفكير السيئة. (عفانة ونائلة، ٢٠٠٩، ١٣٩).

ويتم استيعاب النصوص المقروءة باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير باتباع الخطوات الاتية:

١-تحديد الموضوع او النص المقروء والتعريف به.

٢-حفز الطلبة على دراسة الموضوع وبيان اهميته والحاجة اليه في الحياة اليومية.

٣-قراءة المدرس الجهرية.

٤-تحديد الهدف من قراءة الموضوع.

٥-قراءة الموضوع من الطلبة قراءة صامتة ويشمل:

أ- التخطيط لعملية القراءة: في هذه الخطوة يسأل المتعلم نفسه العديد من الاسئلة التي توجه مسار قراءته مثال: ما الذي يمكن ان اتوصل اليه بعد قراءة الموضوع؟ ما الذي ابحث عنه في الموضوع؟ ما الوقت اللازم لفهم الموضوع؟ ما الوسائل التي استعين بها لفهم الموضوع؟.

في ضوء هذه التساؤلات يضع المتعلم خطة ذهنية لعملية القراءة.

ب-المراقبة: في هذه الخطوة يراقب المتعلم عملية القراءة، وكيفية تنفيذ الخطة التي وضعها بنفسه، كأن يسأل نفسه، هل اسير بشكل صحيح؟ هل توجد في الموضوع فكرة لا أفهمها؟ هل أتمكن من تحديدها؟ ما الافكار الاكثر اهمية في الموضوع؟ هل أتذكر ما قرأته؟ هل استطيع استرجاع ما حفظته؟ (هذا يحدث في اثناء القراءة).

جـ- التقويم الذاتي: في هذه الخطوة يقوّم المتعلم عملية القراءة التي قام بها من طريق مساءلة نفسه عن الموضوع، ما الاستراتيجية التي تحقق فهم افضل للموضوع، كيف اقرأ بطريقة تمكنني من استيعاب افضل للمقروء؟ هل فهمت كل شيء عن الموضوع؟.

٦-المناقشة والتقويم: تجري مناقشة نواتج التعلم بقيادة المدرس من طريق طرح ما توصل اليه الطلبة، ومدى تحقق اهداف الدرس التي حددها المدرس ومساءلة الطلبة المتميزين الذين حققوا انجازاً جيداً في استيعاب المقروء، عن امكانية تقديم نمذجة للاستراتيجية التي استعملوها أي معرفة طريقة التفكير الاكثر انجازاً، (عطية، ٢٠١٠، ٢١٧-٢١٨).

الاهمية التربوية لاستراتيجية نمذجة التفكير

تتجلى الاهمية التربوية لاستراتيجية نمذجة التفكير بـ:

١-تجعل المتعلم ايجابياً نشيطاً في عملية التعلم.

٢-يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

٣-تبني روح التعاون بين المتعلمين، من طريق ما يقدمه بعضهم للبعض الاخر من تغذية راجعة.

٤-تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.

٥-يتعرف المتعلم من طريق هذه الاستراتيجية كيفية استعمال مهارات ما وراء المعرفة في التعلم.

٦-تمكن الطلبة من تصحيح مسار تفكيرهم في عملية التعلم.(Costa, 1999, 213).

خامساً: استراتيجية (SQ^3R)

يطلق عليها نظام الخطوات الخمس في القراءة وضع هذا النظام او المنهج فرانسيس روبنسون في عام(١٩٤٦)، وتسمى ايضاً باستراتيجية روبنسن. (Mayev, 1998, 79)

وتعد استراتيجية منظمة، تساعد الطلبة على قراءة الكتب والنصوص العلمية بطريقة فاعلة، اكتسبت شهرة لا من اجل المبادئ العلمية التي تقوم عليها فقط، وانما لأن الرمز الذي اختير لها سيجعل عملية تذكر خطواتها الخمس سهلة ويسيرة على المتعلم، اذ يتكون اسم هذه الاستراتيجية من مجموع الاحرف الخمسة الاولى لاسماء الخطوات التي تتكون منها الاستراتيجية وكالاتي:

١- S (Survey) استطلع او تصفح.

٢- Q (Question) اسأل.

٣- R (Read) اقرأ.

٤- R (Recite) استذكر او سمَّع.

٥- A (Review) راجع.(Anderson, 1988, 217).

وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة، وزيادة الفهم والاستيعاب القرائي، وتستعمل في الدروس القصيرة أما في الدروس الطويلة فهي تقدم من المدرس لغرض تطوير أنموذج متطور لها حتى يستطيع المتعلمون أن يستوعبوا الدرس من طريق الخطوات التي نمذجها المدرس لهم ثم يطبق المتعلمون الاستراتيجية بعد التدريب (Ford, 1998, 218).

ان دور المدرس في هذه الاستراتيجية التدريب على تطبيقها في الدرس من طريق النمذجة وتزويد الطلبة بدليل عمل يحتوي على التوجيهات والارشادات اللازمة لممارسة عملية التعلم بموجب هذه الاستراتيجية (Ruthmus, 2002, 55).

خطوات استراتيجية (SQ^3R)

تتضمن استراتيجية SQ^3R الخطوات الآتية:

١-المسح او الاستطلاع (Surrey): وتعني القاء نظرة عامة على النص وفيها يضع المتعلم مخططاً تمهدياً للمعلومات التي يتضمنها النص، وكيفيه سيره في قراءة هذه المعلومات.

٢-طرح الاسئلة (Question): ويعني طرح الاسئلة الذاتية من القارئ، مع توقع القارئ الحصول على اجابات عن هذه الاسئلة مما سيقرؤه.

٣-القراءة (Read): وفيها يقرأ القارئ للحصول على الاجابة عن الاسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة.

٤-التذكر (Recite): وفيها يحاول القارئ بتأنٍ شديد ان يهذب اجوبته، وان يجيب بصوت عال عن الاسئلة التي اثارها في الخطوة الثانية.

٥-المراجعة (Review): وفيها يراجع القارئ المادة بتكرار الاجزاء المهمة من النص، بهدف التحقق من صحة اجابته. www.arc.sbc,edu().

ويتم استيعاب النصوص المقروءة باستعمال استراتيجية SQ^3R باتباع الخطوات الخمس الاتية:

١-تصفح الموضوع او النص واستطلاعه: في هذه الخطوة يجري القارئ استطلاعاً سريعاً للنص، بمعنى يقرؤه قراءه سريعة (القراءة الاولى) الهدف منها تكوين فكرة عامة عن النص والفكرة التي يدور حولها على أَنْ يتساءل

وهو يتصفح الموضوع عن امكانية اعطائه عنوانات فرعيه بحيث يعبر كل عنوان عن افكاره.

٢-مساءلة الذات: في هذه الخطوة يسأل القارئ ذاته عن:

- امكانية اعطاء عنوانات فرعية للافكار التي يتضمنها الموضوع.
- الاسئلة التي يمكن ان يجيب عنها.
- ما تعلمه عن الموضوع بعد تصفحه الموضوع واستطلاعه، وما يريد الوصول اليه، على ان يدوّن التساؤلات التي يطرحها.

٣-قراءة النص الصامتة: في هذه الخطوة يقرأ القارئ الموضوع قراءة مركزة يبحث فيها عن اجابات للاسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة، محاولاً قراءة كل ما يتضمنه النص من البيانات والجداول.

٤-التسميع او الاسترجاع: في هذه الخطوة يلخص القارئ افكار الموضوع، ويربط بينها وصياغتها باسلوبه الخاص، ويسمعها لنفسه، ثم يدوّن الملخص بأسلوبه الخاص مؤشراً تحت الافكار والقضايا المهمة في الموضوع.

٥-المراجعة: تتم عملية المراجعة لما تم من قراءة وكتابة اسئلة، واسترجاع الاجابات عن الاسئلة ومقارنة ما تم انجازه وتحصيله بما يجب ان يكون لتأشير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه.

وتتضمن عملية المراجعة ما يأتي:

أ- كتابة اسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة.

ب- كتابة اسئلة عن الملاحظات والافكار الفرعية التي وردت.

ج- الاجابة عن الاسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه.

د- وضع الاسئلة التي يعتقد أنها صعبة ولها اهمية في بطاقات يحتفظ بها مع اجاباتها لمراجعتها عند الحاجة.).www.alawo.edu (

الاهمية التربوية لاستراتيجية (SQ^3R)

تتجلى الاهمية التربوية لاستراتيجية SQ^3R بـ:

١-امكانية استعمالها في المواد الاكاديمية، العلوم على اختلافها والفنون، باستثناء العلوم ذات الطبيعة الرقمية كالرياضيات والاحصاء.

٢-بساطة أجراءتها وسهولة تطبيقها.

٣-تجعل القراءة عملية نشيطة، مما يساعد على زيادة انتباه القارئ وتحسين تذكره. (www.uee.nt.edu).

٤-تنمي القدرة على القراءة الناقدة.

٥-تسهل عملية استيعاب المقروء وتساعد على تثبيته في الذهن.

٦-تدريب المتعلم على ان يعي ذاته ويعرف ما يجري من عمليات في اثناء التعلم.

٧- تنمي قدرة المتعلم على تذكر المعلومات التي يقرؤها. (عطية، ٢٠١٠، ١٥٧).

المحور الثاني: الاستيعاب القرائي

اولاً: مفهوم الاستيعاب القرائي

تناولت نظريات اللغة وعلم النفس مفهوم الاستيعاب بالدراسة والبحث، ومع تعدد وجهات النظر الا ان اغلب الباحثين والمعنيين في هذا المجال عدَّ الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً مركباً يستدعي عدداً من المهارات، ويأخذ انماطاً من الافعال والنشاطات التي يقوم بها الفرد لتحقيق المعرفة والفهم، ومفهوم الاستيعاب القرائي يستعمل لوصف العملية العقلية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي اراده الكاتب من النص، من طريق اعادة تنظيم المعرفة التي

اكتسبها القارئ سابقاً ومواءمتها مع المعلومات والمفاهيم الجديدة. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ٩).

ويعد مفهوم الاستيعاب القرائي من المفاهيم التي تحقق مستوى اعلى من القراءة، وفيها يوظف القارئ كل عملياته العقلية من اجل الوصول الى استيعاب افضل للمقروء يتعدى المعاني الصريحة والمباشرة للرموز المكتوبة الى فهم المعاني البعيدة، وقراءة ما بين السطور.

ان الاستيعاب القرائي نشاط ذهني ذو ابعاد متعددة يشتمل على تكوين بنية ذهنية مطابقة او مشابهة للبنية التي يروم المؤلف او الكاتب نقلها، أي العناية باعادة بناء النص اكثر من العناية باسترجاع انماط لغوية، اذ يبنى النص الحقيقي للرسالة من طريق الانشطة الذهنية التي يقوم بها القارئ وتؤدي الى قيام علاقات وتصنيفات وتركيبات، فيقوم القارئ بعملية استحضار المفاهيم والصور والمعلومات غير الموجودة في النص. (Snider, 1989, 87).

ولكي يحدث الاستيعاب لابد للقارئ ان يمتلك بعض القدرات الفكرية الاساسية التي تمكنه من استيعاب ما يقرأ، وهي الذكاء واللغة والخبرة، وجزء بسيط من المعلومات المطلوبة للاستيعاب موجود في النص، بينما الجزء الاكبر مخزون في الدماغ، وكلما امتلك القارئ او المتعلم خبرة بالنص القرائي، كان اكثر قدرة على فهم النص واستيعابه، وتتجلى هذه الخبرة بتوظيف مهارات التفكير التي تمكنه من استيعاب النص، اذ يتطلب استيعاب المحتوى القرائي ان يكون القارئ قادراً على تتبع تنظيم المؤلف للأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وبناء الفقرات. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ٢٩).

وهذا يتطلب من القارئ التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل مترابط، أي انها تتضمن ادراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والمتضمن. (التل، ١٩٩١، ١٢-١٣).

ثانياً: مهارات الاستيعاب القرائي:

للاستيعاب القرائي مهارات متعددة هي:

١- تحديد الافكار الرئيسة: تعد الافكار الرئيسة وما يتصل بها من تفاصيل داعمة اهم ما في المادة المكتوبة من مضامين ومحتويات، وأَن الحصول عليها هو اهم اهداف تعليم القراءة في المرحلة الاعدادية، فنجاح المتعلم او رسوبه في المادة الدراسية يتوقف على تحصيله لهذه الافكار، والافادة منها في تطوير بنائه المعرفي واثراء خبراته السابقة.

وعليه لابد من تدريب الطلبة في اثناء قراءتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع، وللمدرس الدور الاكبر في تنمية هذه المهارة عند طلبته، من طريق تثبته من أِنهم قادرون على البحث الدقيق داخل المادة المكتوبة، واستعمال ما فيها من قرائن لتعيين الافكار الرئيسة والتفاصيل المهمة.

٢- ترتيب الافكار على وفق تسلسلها المنطقي: فكل موضوع يحتوي على افكار معينة، وهذه الافكار تحصل من التتابع المتسلسل للجمل والمعاني، وواجب المدرس تنمية معرفة الطلبة لهذا التتابع المنظم للافكار من طريق القراءة بصورة مركزة للموضوع.

٣- القدرة على قراءة التعليمات والتوجيهات: يتدرب الطلبة على اكتساب خبرة المدرسين وطريقتهم في الحياة، والافادة منها في تتبع التعليمات والتوجيهات داخل النص المقروء، وهذا يستلزم الكثير من الحذر والانتباه عند تتبع هذه التعليمات خطوة خطوة حتى يدرك الطلبة المقصود منها، وكيفية تنفيذها، مما يحتاج الى قدر كبير من الدقة والتركيز.

٤- الاستدلال والاستنتاج مما يقرأ: مهمة المدرس تدريب الطلبة على القراءة المركزة والدقيقة للموضوع، وتدريبهم على الربط بين الافكار، وادراك العلاقات بين الحوادث المختلفة، ليتمكنوا من القيام باستنتاجات تؤدي الى معرفة جديدة ذات معنى.

٥- القدرة على التحليل والنقد في اثناء القراءة: لكل مادة مقروءة فكرة رئيسة، وواجب المدرس ان يستفيد من معارف الطلبة السابقة والمعلومات التي يمتلكونها في تحليل تلك الافكار، واصدار الحكم عليها من الطلبة، أي تبيان رأيهم فيها للحصول على اكبر قدر ممكن من الفهم والاستيعاب، وهذا من شأنه ان ينمي القدرة الناقدة في القراءة لدى الطلبة والتمييز بين ما يفيد وما لا يفيد.

٦- معرفة اسلوب الكاتب: هي معرفة الطلبة بطريقة عرض الكاتب لموضوعه، وطريقة عرضه للافكار ، واسلوبه في سوق الحجج والادلة والبراهين التي تدعم آراءه، ومعرفة الطلبة بالاساليب الدعائية التي يستعملها الكاتب لاقناع القارئ بوجهة نظره.

٧- تحديد سمات النص المقروء : لكل نص سمات وخصائص يتصف بها، وتميزه عن غيره من النصوص المقروءة، ومعرفة الطلبة بهذه السمات، يوصلهم الى فهم اعمق للنص.

٨- القدرة على تحديد غرض الكاتب: لكل نص مقروء هدف وغرض، ومعرفة الطلبة لغرض الكاتب وهدفه من النص المقروء، يعني ان الطلبة قد استوعبوا النص المقروء. (شحاتة، ١٩٩٣، ١٢٠-١٢١).

ثالثاً: مستويات الاستيعاب القرائي

صنف الاستيعاب القرائي الى مستويات متعددة اذ صنفه سترن (Strain) الى ثلاثة مستويات هي:

١-المستوى الحرفي: ويشمل تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء وربطها بالافكار الرئيسة، وهنا يكون القارئ قادراً على تحديد المعاني المناسبة للمفردات، وادراك معاني الجمل والفقرات، ويستطيع الاجابة عن الاسئلة المباشرة حول الافكار الرئيسة، ويحدد التسلسل المنطقي للاحداث.

٢-المستوى التفسيري: ويشمل ادراك العلاقات بين الاسباب والنتائج، والقدرة على تكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص.

٣-المستوى التطبيقي: ويتضمن القدرة على اصدار الحكم على المادة المقروءة وموازنة الافكار المتضمنة في النص مع تلك المشتقة منه، والقدرة على توظيف المقروء في حل المشكلات. (Strain, 1971, 132).

اما بيرت (Barrett) فقد صنف الاستيعاب القرائي الى اربعة مستويات هي:

١-المستوى الحرفي: ويتضمن استخراج الافكار الرئيسة في النص، وذكر الاحداث وتسلسلها وتحديد التفاصيل، وذكر الاسباب والنتائج، والمعلومات التي يتضمنها النص.

٢-المستوى الاستنتاجي: ويتضمن استنتاج فكرة النص، والغرض الذي يقصده الكاتب، ومعرفة الاسباب وربطها بالنتائج، والقدرة على التنبؤ بنتائج معينة من سياق النص، والقدرة على تحليل شخصيات ومعرفة سماتها.

٣-المستوى التقويمي: ويتضمن القدرة على تقويم الافكار في النص، واصدار الاحكام حول المحتوى والشخصيات، والقدرة على تلخيص النص وموازنة افكاره بأفكار القارئ.

٤-المستوى التقديري او التكاملي: ويتضمن القدرة على ادراك جمالية النص وصوره البلاغية، ومعرفة اسلوب الكاتب، واستنتاج الدروس و العبر، وتوليد افكار جديدة في ضوء ما جرى واستيعابه، والانتفاع بالمقروء، (Barrett, 1976, 218-220).

اما (العبد الله) فقد صنف الاستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات هي:

١- المستوى الحرفي: ويتضمن تعرف الرموز اللغوية، ومعرفة المعنى، وقراءة السطور، وتحصيل الثروة اللغوية وتحديد التفاصيل، وتذكرها، وتعرف الفكرة الرئيسة المصرح بها.

٢- المستوى التفسيري: ويتضمن قراءة ما بين السطور، ومعرفة المفردات التي وردت بالمعنى المجازي، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالاحداث، وتعرف افكار الكاتب وآرائه، وتعرف الافكار غير المصرح بها، واكمال المضامين، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات.

٣- المستوى النقدي: ويتضمن قراءة ما وراء السطور، وحل المشكلات، والابداع، والقراءة الناقدة، وتقدير مدى الدقة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وبيان اسلوب الدعاية في النص، وتقويم المقروء والتفاعل معه، والتفريق بين الواقع والخيال، وربط النتيجة بالسبب، وعمل استنتاجات مناسبة، واصدار احكام. (العبد الله، ٢٠٠٧، ٨٠).

ويضيف (حراحشة) للتصنيفات السابقة ما يأتي:

- مستوى الاستيعاب التذوقي: وهو الفهم العميق القائم على خبرة القارئ التأملية، واحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره.
- مستوى الاستيعاب الابتكاري (الابداعي): وهو مستوى عال من الفهم، ويتطلب من القارئ ابتكار افكار جديدة غير مألوفة.(حراحشة، ٢٠٠٧، ٨١).

وبناءً على ماتقدم ترى الباحثة ان الاستيعاب عملية عقلية تتطلب قدرات متعددة ومختلفة لمعالجة النصوص المكتوبة، تتمثل بالقدرة على فك الرموز المكتوبة والنطق بها، والقدرة على تحويل مدلولات تلك الرموز الى معانٍ ذهنية تعكس الافكار والحقائق المتضمنة في النص، والقدرة على الاستنتاج للوصول الى ما يرمي اليه الكاتب، والقدرة على تقويم المقروء، وتوظيفه والافادة منه.

رابعاً: العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي

هناك عوامل كثيرة يمكن ان تؤثر في قدرة القارئ على استيعاب المقروء، ومن هذه العوامل ما يأتي:

١-ملاءمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.

٢-صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مرَّ بها القارئ، والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنيته المعرفية السابقة.

٣-الاسلوب الذي يتم عرض المقروء به ومدى مناسبته لقدرات القارئ.

٤-سلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.

٥-واقعية القارئ وانجذابه لقراءة الموضوع.

٦-مقروئية المقروء وسهولة مفرداته.

٧-معايشة القارئ الموضوع المقروء وافكاره.

٨-قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب ودرجة اتقانه مهارات الاستيعاب القرائي.

٩-نضج القارئ واستعداده القرائي، بما في ذلك الاستعداد العقلي والعضوي والنفسي.

١٠- الحشو والتكرار في المقروء.

١١- الحركة الارتدادية لعين القارئ.

١٢-قدرة القارئ على تحليل النص المقروء والحكم عليه، وعدم التسليم بكل ما يحمل من افكار الى بعد محاكمتها والتأكد من صلاحيتها في ضوء خبراته السابقة. (عطية، ٢٠٠٨، ٢٩١).

خامساً: عمليات الاستيعاب القرائي

ذكر فيجاس (Vegas) ان هناك ثلاث عمليات للاستيعاب القرائي يؤديها القارئ في آن واحد هي:

١-الاختيار: يختار القارئ من النص العناصر التي يراها تتفق واهدافه، وبذلك يتحقق له فهم اولي للنص، يمهد لفهم النص واستيعابه.

٢-التصنيف: وفيه يصنف القارئ العناصر التي اختارها على وفق اهدافه.

٣-التحديد: وفيه يحدد القارئ من العناصر التي اختارها ما يحقق له الفهم الكلي للنص من طريق تحديد فكرته الرئيسه والافكار الفرعية المرتبطة بالفكرة الرئيسة والتي تؤدي الى توضيح هدف الكاتب. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ١٨).

سادساً: مبادئ الاستيعاب القرائي

اشار الزيات الى ان هناك عدداً من المبادئ التي تسهم اسهاماً كبيراً في تنشيط الاستيعاب القرائي ينبغي لنا مراعاتها في تدريس القراءة وهي:

١-الاستيعاب القرائي عملية معرفية: وهذا يعني ان الاستيعاب القرائي يقتضي استعمال اللغة في العمليات العقلية التي يجريها القارئ من اجل الوصول الى معنى النص، بمعنى ان القارئ لا يمكنه ان يفكر او يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها المقروء.

٢-الاستيعاب القرائي عملية تفكير: ان استيعاب نص ما، يعني قيام القارئ بجملة من العمليات العقلية العليا التي تقوده الى استنتاج ما يتضمنه النص من معانٍ كامنة خلف السطور، وفهم عرض الكاتب الظاهر والخفي.

٣-الاستيعاب القرائي عملية تفاعل بين القارئ والنص: فالقارئ يهدف من القراءة الى فهم هدف الكاتب، واستيعاب مقاصده غير المصرح بها، فيكون لكل من المشتركين في هذه العملية التفاعلية من الخصائص والمزايا التي تمكنه من اتمام العملية والخروج بنتائج ايجابية. (نصيرات، ١١٩،٢٠٠٦).

سابعاً: اساليب تنمية الاستيعاب القرائي

حظي الاستيعاب القرائي بعناية كبيرة من المربين والباحثين في سبل تطويره لدى المتعلمين، ومن الاساليب التي تسهم في تطوير الاستيعاب القرائي ما يأتي:

١-تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة و تحسين رغباتهم في القراءة وتدريبهم على استعمال المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات، فضلاً عن تدريبهم على استخراج الافكار التي يتضمنها المقروء، وتلخيصه، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء، ومن شأن ذلك كله الاسهام في تنمية القدرة على الاستيعاب القرائي وتطويره.

٢-تدريب المتعلمين على مهارات الاستيعاب القرائي وتطويرها لديهم.

٣-مساعدة المدرس المتعلمين على تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة، حتى يصل المتعلمون الى مستوى يمكنهم من الاعتماد على انفسهم في استيعاب المقروء.

٤-تدريب المتعلمين على استراتيجيات جديدة في استيعاب المقروء وفهمه، اثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب. (عطية، ٢٠١٠، ٥٠).

المحور الثالث: التفكير الناقد

اولاً: مفهوم التفكير:

ينظر الى التفكير على انه مفهوم افتراضي يشير الى عملية داخلية تعزى الى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجه نحو صياغة حل لمسألة ما، او اتخاذ قرار معين، أو اشباع رغبة في الفهم، أو ايجاد معنى، أو اجابة شاملة لسؤال ما، ولا يمكن ملاحظة هذه العملية وانما يستدل عليها من طريق ما يلحظ من سلوك داخلي أو ظاهري، اذ تتراكم خلالها مجموعة الخبرات التي يواجهها الفرد.
(Ruggier, 1988, 2).

والتفكير وظيفة عقلية وعملية معرفية تتم في ارفع المستويات العقلية، وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة، والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستعمل قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور. (ابراهيم، ٢٠٠٥، ٣).

لذا ظهرت الكثير من التعريفات بشكل عام، وتنوعت هذه التعريفات بتنوع النظريات المعرفية وتعددها التي عنيت بعملية التفكير، ويرى ديبونو. (De-Bono, 2003) انه لا يوجد تفسير واحد مرض للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند احد مستويات التفكير، وهو يرى ان التفكير عبارة عن استكشاف متروٍ للخبرة بهدف الوصول الى هدف، وقد يكون هذا الهدف هو تحقيق الفهم، او اتخاذ قرار، او حل مشكلات، او الحكم على الاشياء، او القيام بعمل ما.(ابو جادو ومحمد، ٢٠٠٧، ٢٧).

مستويات التفكير:

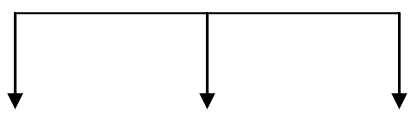
حدد بعض الباحثين والمعنيين بالتفكير مستويين رئيسين لهذه العملية الذهنية، ويمكن توضيحها بالاتي:

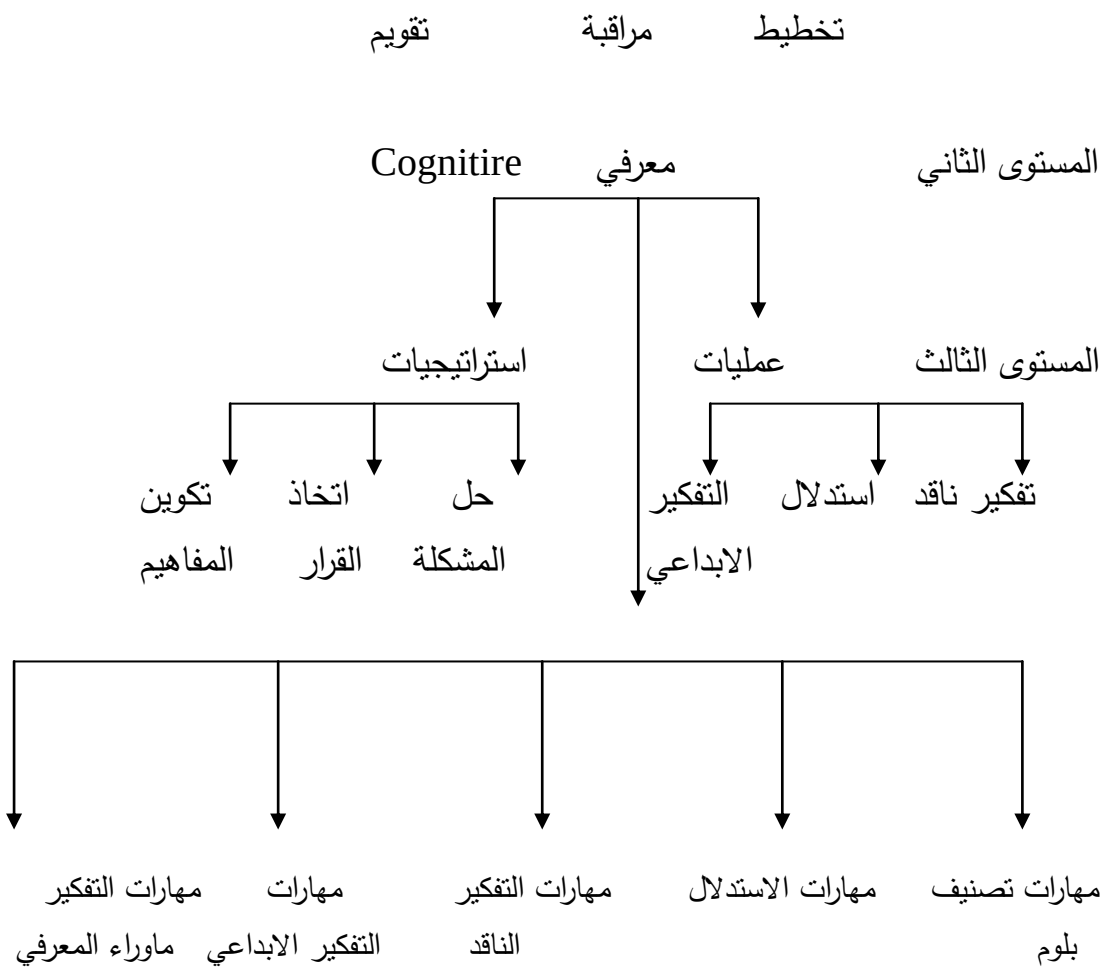
١- التفكير الاساسي: وهو عبارة عن الانشطة الذهنية او العقلية البسيطة غير المعقدة التي تتطلب ممارسة المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي او العقلي او تنفيذها، والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، والمتضمنة لبعض المهارات مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لابد من اتقانها للوصول الى مستوى التفكير المركب.

٢- التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابداعي، وحل المشكلات وعمليات صنع القرارات والتفكير ماوراء المعرفي. (سعادة، ٢٠٠٣، ٦٠).

والشكل الاتي يبين مستويات التفكير الاساسية والمركبة.

المستوى الاول ماوراء معرفي Mtacognitive





(جروان، ١٩٩٩، ٣٨)

انماط التفكير

للتفكير نمطان هما:

١-تفكير فعال: وهو التفكير الذي يتحقق فيه شرطان:

أ- تتبع فيه اساليب منهجية بشكل معقول.

ب-تستعمل فيه افضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها.

والتفكير الفعال أساس لفهم الاساليب من جهة، وتطوير المهارة واستعمالها من جهة اخرى، ويتطلب فضلاً عن اجادة مهارات التفكير واستراتيجياته توافر عدد من

القابليات الشخصية التي يمكن تطويرها بالتدريب لتدعيم برنامج تعليم مهارات التفكير.

٢- تفكير غير فعال: وهو التفكير الذي لا يبنى على منهجية واضحة ومحددة، وانما يبنى على مغالطات او افتراضات باطلة أو متناقضة أو ادعاءات غير متصلة بالموضوع، او التوصل الى استنتاجات ليست مبررة، أو اعطاء تعميمات واحكام متسرعة وغير مبررة، أو ترك الامور للزمن والحوادث لتعالجها. (جروان، ١٩٩٩، ٣٩-٤٠).

التفكير في القرآن الكريم:

يعد التفكير ضرورة حيوية من ضروريات الايمان بالله سبحانه وتعالى، ووسيلة الانسان لأكتشاف نواميس الكون، وتدبر حكمة الله جلَّ وعلا فيه، وهو احد المظاهر التي تميز الانسان عن باقي المخلوقات، وعملية ذهنية يمارسها الانسان في كل موقف من مواقف الحياة في مواجهة التحديات الحياتية الجديدة.

ولأهمية التفكير حضَّ القرآن الكريم الانسان المؤمن على التفكير من طريق آياته البينات، قال تعالى: ((قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ))*، وقوله تعالى: ((الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ))** فالآيات الكريمة ناطقة بدعوة الانسان وتحفيزه على التفكير، وعدم القبول بالامور كما هي، وانما التفكير في خلق السماوات والارض، ليكون ايمان الانسان بالله سبحانه وتعالى ليس فطريا، وانما الاهتداء الى الله الواحد الاحد خالق الكون من طريق العقل.

---

* سبأ:٤٦.

** ال عمران:١٩١.

إنَّ دعوة القرآن الى استعمال التفكير هي دعوة صريحة ومباشرة الى النظر العقلي والتأمل في الكون، والتفكير في خلق الله، فلم يحجر الاسلام العقل الانساني وانما دعا الى تفعيله، وجعل التفكير باباً من ابواب الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده، والى ترسيخ العقيدة، فلا خير في عبادة الا بتفكر، ولهذا قال السلف الصالح ((تفكر ساعة خير من قيام ليلة))*، وأذ امرنا الله سبحانه وتعالى بالتعبد واقامة الشعائر من صلاة وزكاة، امرنا بالتفكر والتدبر في آيات الله والتفكر بحقائق الوجود. (عمران، ٢٠٠٣، ١٨).

إنَّ اعجاز القرآن الكريم وعلومه ومجال آياته وتناسقها لاتدرك الا بالتفكير، لذلك حرر القرآن الكريم العقل من العقبات التي تعوق التفكير السليم، ووضع له المعالم الهادية، فالتفكير هو الذي يحرك نشاطات الانسان المعرفية جميعها، ويهيئ له الاستفادة من الخبرات السابقة، ثم يدفعه للانطلاق من التفكير في المخلوقات الى التفكير في خالقها عز وجل، فيتولد لدى الانسان الاعتبار والاتعاظ المؤدي الى توحيد الله تعالى وخشيته ثم الى سلوك ايماني صادق. (الحيثان ومحمد، ٢٠٠٢، ١٩١-١٩٢).

القرآن الكريم يحضّ الانسان على التدبر والتفكير في تجارب السابقين والامم الأخر والبحث والاطلاع على اثارهم لاستنتاج مدلولات جديدة، واستخلاص المعاني منها لتوظيفها في الواقع الحياتي المعاصر، قال تعالى ((أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ))**. (سعيد، ٢٠٠٨، ١٠٣).

ونلحظ من الآية القرآنية السابقة ان دعوة القرآن الكريم للتفكير اخذت صيغ عدة منها (النظر، والسمع، والعلم، والعقل، والتفكر، والتقدير)، ووصف جلَّ وعلا من يستعمل هذه الصيغ بأنهم أولي الالباب أَي اصحاب العقول،

* ورد في كنز العمال ج٣، ص١٠٧ للمتقي الهندي، ت ٩٧٥، تح الشيخ بكر حياني، مؤسسة الرسام، بيروت، ١٩٨٩م.

** الحج:٤٦

فالنظر هو تقليب البصر لرؤية الشيء ثم ادراكه، ويراد به التأمل والفحص والمعرفة الحاصلة بعد الفحص، قال تعالى: ((أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ))* ، وكما أن السمع يعبر عن الفهم وهو مصدر من مصادر جمع المعلومات عند الانسان، قال تعالى: ((وَمِنْ آيَاتِهِ مَنَامُكُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَابْتِغَاؤُكُم مِّن فَضْلِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ))** ، والعلم هو ادراك الشيء على حقيقته ويعد من مصادر المعلومات التي تشغل فكر الانسان، لذلك حضَّ الله تعالى عباده على تلقي العلم وفضل المتعلمين على غيرهم في قوله تعالى: ((قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ))*** ، والعقل هو بداية التفكير وشغل الفكر لادراك العلاقات وادراك النتائج فيما سيؤول اليه الامر اذا استمر الانسان على شيء او سلك أمراً ما، فالبداية تكمن في التمييز بين ما ينفعه وما يضره، وهو ما يسمى بالتفكير الناقد، قال تعالى: ((وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفاً وَطَمَعاً وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ))**** ، كما وردت كلمة التدبير مقترنة مع كلمة القرآن، والمراد من هذه الخصوصية هو تدبر القرآن الكريم، بمعنى تناوله بالفهم والاستيعاب، والتعمق في دراسة آياته، وواضح ان الله سبحانه وتعالى قد خصَّ القرآن الكريم بهذه الدرجة العالية والعميقة من التفكير لأهميته، وعليه يكون التدبر هو اعلى درجة من سلم التفكير في آيات الله، لأن القرآن لا يُنظر اليه بسطحية وانما بعمق لاستخراج الاحكام من باطن المعنى وليس اعتماداً على ظاهر النص. (عمران، ٢٠٠٣، ١٩-٢١).

* الغاشية:١٧

** الروم:٢٣

*** الزمر:٩

**** الروم:٢٤

واذا كانت الدعوة واضحة في القرآن الكريم للانسان ان يستعمل عقله ويفكر في آيات الكون، ويتدبر اسراره الظاهرة والخفية، فالاولى ان يكون التفكير هو سلاح كل متعلم ليصل الى المعلومة بنفسه ويمحص كل معلومة ويقلبها، ويفسرها ويحللها، ويميز الجيد منها فيوظفه في الاجابة عن أسئلته او حل مشكلة تعليمية تواجهه أي تتكون لديه القدرة على التفكير الناقد.

ثانياً: التفكير الناقد

الجذور التاريخية التفكير الناقد:

ان جذور التفكير الناقد موغلة في القدم، ويمكن ارجاعها الى الممارسات التدريسية للفيلسوف (سقراط) قبل (٢٥٠٠) سنة، الذي اكتشف طريقة في طرح الاسئلة تجعل محاوريه عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية بما يعرفون، أَن طريقة سقراط في التساؤل يطلق عليها (الطريقة الحوارية)، او منهج توليد الافكار. (علي، ٢٠٠٩، ٢٩-٣٠).

تجسد التفكير الناقد المنهجي في العصور الوسطى في كتابات بعض المفكرين وتعاليمهم، اذ اكد افلاطون وارسطو والمشككون الاغريقيون على ان الاشياء تكون غالباً مختلفة في صيغتها عما تبدو عليه في الظاهر، وان العقل المدرب فقط هو المؤهل للوصول الى الحقيقة، وفي عصر النهضة بدأ عدد من المفكرين بممارسة التفكير الناقد في حقول الدين والفن والطبيعة الانسانية والقانون والحرية. (الدوسري، ٢٠٠٥، ٢٥).

اسهم مفكرو عصر التنوير الفرنسيين في مجال التفكير الناقد من طريق كتاباتهم التي عكست اهمية التساؤل المنطقي الناقد، وذكر ماكسر (Maxer) ان مفكري القرن التاسع عشر وسعوا مفهوم التفكير الناقد، إذ طوروا ادراكنا لقوة التفكير الناقد وادواته، كما توسع التفكير الناقد في القرن التاسع عشر ليشمل مجال الحياة الانسانية. (الدوسري، ٢٠٠٥، ٢٢).

الواقع ان حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث بدأت مع جون ديوي (John Dewey) خلال المدة ما بين عام (١٩١٠-١٩٣٩) عندما استعمل في كتابه (كيف

نفكر) المصطلحات الاتية: التفكير المعاكس، والاستقصاء، والتي اعتمدها في اسلوبه العلمي، ثم جاء كلاسر (Glasser) واخرون فأعطوا معنى اوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالاضافة الى ما سبق اختبار العبارات وذلك في المدة ما بين عام (١٩٤٠-١٩٦١)، ثم جاء انس (Ennis) وزملاؤه ليستثنوا التفكير بأسلوب حل المشكلات والاسلوب العلمي ليتضمن تقويم العبارات فقط وذلك في المدة ما بين عام (١٩٦١-٠١٩٧٩)، ثم طوره انس (Ennis) الى اسلوب حل المشكلات وذلك في الحقبة ما بين (١٩٨٠-١٩٩٢). (Streib, 1993, 424).

مفهوم التفكير الناقد:

على الرغم من تزايد الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد تاريخيا ودولياً ومحليا، الا ان هذا المفهوم ما زال محل خلاف بين التربويين وعلماء النفس المعرفيين، فهو يستعمل احياناً استعمالاً دالاً على عمليات التفكير جميعها بدءاً من صنع القرارات وحل المشكلات الى تحليل العلاقات الجزئية والكلية وانتهاءً بالتفسير، ويستعمل في احيان أخر بمعنى مهارات التفكير الاساسية المتمثلة بالتذكر، والتنبؤ والتفسير والتطبيق والتحليل والتركيب. (الحموري ومحمود، ١٩٩٨، ١٤٦).

ويرى ديوي (Dewey) ان التفكير الناقد: هو تمهل في اعطاء الاحكام وتعليقها الى حين التحقق من الامر. (Dewey, 1933,120).

ويعرفه بولت (Polette) بانه: التفكير الذي يتطلب استعمال المستويات المعرفية العليا من تصنيف بلوم وهي التحليل والتركيب والتقويم. (جروان، ١٩٩٩، ٦١)، ويعرفه رسل (Russel) انه: عملية تقويم او تصنيف وفق معيار سابق متفق عليه. (الزغلول، ٢٠٠١، ٢٧٧).

وبناءً على ماتقدم فالتفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية كبرهنة الافراضات، وتقويم المناقشات، والاستنتاج، وهو عملية تقويمية تستعمل قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات كما يعد عملية مركبة من مهارات ومستويات.

أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ينمي لديهم القدرة على تقويم الادلة واتخاذ القرارات، فتتغير مدركاتهم وتتسع قدراتهم في حل المشكلات التي تواجههم. (Timothy, 1988,2).

مكونات التفكير الناقد:

للتفكير الناقد مكونات رئيسة هي:

١-المعرفة: يعد المجال المعرفي الذي يُمارس فيه التفكير الناقد بُعداً معرفياً لمهاراته، والمفكر الناقد هو الذي يعرف مصادر المعلومات المنتمية لهذا المجال، اذ ان التفكير الناقد لا يحدث في فراغ، ولا تشكل مهاراته بديلاً للخبرة او المعرفة بالمادة الدراسية.

٢-المهارة: تشير المهارة الى تلك العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقويمها، وتشير الى عدم التركيز على الحقائق وحفظها واستظهارها.

٣-الاتجاه: هو مجموعة القيم والاتجاهات التي يرتكز عليها التفكير الناقد، منها حب الاستطلاع للاستزادة من المعرفة، والشك فيما يقدم اليه من معلومات والصبر عندما يظهر الغموض فيما نفكر، إذ يشير بعض الباحثين الى أَن التفكير الناقد يتضمن مجموعة عناصر من القيم والعواطف والاحكام الشخصية. (غانم، ٢٠٠٩، ١٨٢).

مهارات التفكير الناقد.

تعددت مهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته، ومن اشهر من صنف هذه المهارات واطسن وكلاسر (Watson & Glaser)، الذي قسمها الى المهارات الاتية:

١- الافتراضات: هي القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة او عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

٢- التفسير: هو القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما اذا كانت التعليمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة ام لا.

٣- الاستنباط: ويشير الى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، او معلومات سابقة.

٤- الاستنتاج: ويشير الى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، ويكون لدى الفرد القدرة على ادراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

٥- تقويم الحجج: وهو قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها او رفضها، والتمييز بين المصادر الاساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، واصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. (الحلاق، ٢٠٠٧، ٤٨).

معايير التفكير الناقد.

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، التي تستمد اساساً من الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي او التقويمي الذي يمارسه الفرد من معالجة المشكلة المطروحة، ومن اهم هذه المعايير:

١- الوضوح: يعد من اهم معايير التفكير الناقد، فهو المدخل الرئيس لباقي المعايير، فأذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم على العبارة، ومن الاسئلة التي تقيس الوضوح، ماذا تقصد بقولك؟

٢- الصحة: هو ان تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها غير صحيحة، ومن الاسئلة التي يثيرها المدرس لمعرفة درجة صحة العبارة. هل ذلك صحيح بالفعل؟ من اين جئت بهذه المعلومة؟

٣-الدقة: هو استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير بلا زيادة او نقصان، ويستطيع المدرس ان يوجه طلبته لهذا المعيار من طريق السؤال الاتي: هل يمكن ان تكون اكثر تحديداً؟

٤-الربط: هو مدى العلاقة بين السؤال او الحجة او العبارة بموضوع النقاش او المشكلة المطروحة، ويمكن للمدرس ان يحكم على مدى الارتباط بين المشكلة وبين ما يثار حولها من افكار او اسئلة مثلاً، هل تتضمن هذه الافكار ادلة مؤيدة او واضحة للموقف؟

٥-العمق: هو اعطاء المعالجة الفكرية للمشكلة او الموضوع العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة او تشعب الموضوع.

٦-الاتساع: وهو اخذ جوانب المشكلة جميعها بالاعتبار.

٧-المنطق: صفة المنطق هي المعيار الذي يستند اليه الحكم على نوعية التفكير، ويقصد به تنظيم الافكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي الى معنى واضح، او نتيجة مترتبة على حجج معقولة. (جروان، ١٩٩٩، ٧٤-٧٦).

سمات المفكر الناقد:

يتسم التفكير الناقد بمهارات عدة تنعكس على المفكر الناقد، وتمكنه من اتخاذ قرارات واحكام قائمة على اسس موضوعية تتفق مع المنطق، وحدد هارنادك (Harnadek 1996) سمات المفكر الناقد بـ:

١-منفتح الذهن نحو الافاق الجديدة.

٢-يحدد حاجته من المعلومات الجديدة

٣-يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقة والتي يجب ان تكون حقيقة.

٤-يتجنب الاخطاء الشائعة لدى الناس عند تحليله للامور.

٥-كثير التساؤل عما لا يفهمه.

٦-يفصل بين التفكير المنطقي والتفكير اللامنطقي.

٧-له كلماته الخاصة، إذ يستطيع توضيح ما يقوم به للاخرين، وفهم ما يقوله الاخرون.

٨-لديه الكثير من الادلة التي تدعم وجهة نظره.

٩-يتراجع عن ارائه في حالة ثبوت خطئها. (سعيد، ٢٠٠٨، ٧٩).

اهمية تعليم التفكير الناقد:

ان تعليم التفكير الناقد يعد هدفاً تربوياً، اساسياً يجب السعي لتحقيقه في الوقت الحاضر، وذلك لمساعدة الطلبة على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم وتنمية قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات، ان تعليم التفكير الناقد يحقق الفوائد الاتية:

١-ان التفكير الناقد يجعل المتعلم اكثر صدقاً مع نفسه، ويتعرف على ما لا يعرفه، وتكون معتقداته خاصة به وليس ما يفرزه الاخرون.

٢-تتحسن قدرة المتعلم على استعمال عقله بدلاً من عواطفه، ويستطيع تحديد مشاعره وربطها منطقيا مع عواطفه، ويساعده على تطوير مستويات افضل من التفكير.

٣-ان تعليم التفكير الناقد يكسب المتعلم منهجية في دراسة الكثير من المواد، كالمنطق والادب والتاريخ والفن، إذ يستطيع تقويمها ودراستها موضوعيا.

٤-إن تعليم التفكير الناقد يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية والبعد عن التطرف.

٥-يحسن تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.

٦-يشجع على ممارسة مهارات كثيرة، منها حل المشكلات، ومهارات التفكير المتشعب، والتفكير الابداعي.

٧-يشجع المناقشة والحوار وسعة الافق والقدرة على التوصل بين المدرس وطلبته.

٨-يحسن قدرة المتعلم على التعلم الذاتي، ويساعد على البحث الجاد في الكثير من اموره. (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٢٠-٢٢١).

استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

يرى بعض المفكرين امكانية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين من طريق اتباع المدرس بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل استراتيجية الكلمات المترابطة، واستراتيجية تحديد وجهات النظر، ويمكن تلخيص كلا الاستراتيجيتين بالاتي:

١-استراتيجية الكلمات المترابطة:

تتكون هذه الاستراتيجية من الخطوات الآتية:

أ- عرض مجموعات عديدة من الكلمات، وتتألف كل مجموعة من خمس كلمات تمثل موضوعاً معيناً يعرفه الطلبه من طريق خبراتهم السابقة، وفي كل مجموعة توجد كلمة واحدة ليست لها صلة بالموضوع نهائياً.

ب- مناقشة المدرس الطلبة بصورة جماعية، وتدريبهم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الاربع التي لها صلة بالموضوع، وشطب الكلمات التي لا صلة لها بالموضوع.

ج- يطلب المدرس من الطلبة تركيب الكلمات الاربع الباقية في جملة يتضح فيها منطق ترابط هذه الكلمات، على ان تكون الجملة ذات صلة بالموضوع المدروس.

د- يشجع الطلبة على التفكير بأسلوب منطقي صحيح.

٢-استراتيجية تحديد وجهات النظر:

تتكون هذه الاستراتيجية من الخطوات الاتية:

أ- تحديد الموضوع بدقة، ليساعد المدرس على وضع اسئلة تتناسب والجدل القائم حول الموضوع.

ب-تطوير وجهات نظر عديدة ومختلفة، ومناقشة الاسباب التي تجعل كلا منها مناسباً.

ج- اختيار وجهة نظر معينة، وهذا يستلزم:

- تقديم البراهين والادلة لتدعيم وجهة النظر المختارة.
- اختيار كل برهان بمفرده لتوضيح مدى صلته بوجهة النظر.
- ترتيب الكلمات المؤيدة لوجهة النظر وتلخيصها في عبارات تدعم وجهة النظر وتدافع عنها.

ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في تدريس بعض الموضوعات التي تحتمل عرض وجهات نظر متعددة مثل بعض القضايا الجدلية. (ابراهيم، ٢٠٠٥، ٣٨٠-٣٨١).

الفصل الخامس
عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة في ضوء فرضيات البحث الثمان، وتفسير تلك النتائج، والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى وفق ما يأتي:

اولا- عرض النتائج

١-نتائج فرضيات البحث المتعلقة بالاستيعاب القرائي

بعد ان صححت الباحثة اجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي، حسبت الباحثة متوسطات درجات هذه المجموعات وانحرافاتها المعيارية، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١١).

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاستيعاب القرائي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (نمذجة التفكير)	٣٥	٣٣,٨٥	٦,٧٧
التجريبية الثانية (SQ^3R)	٣٤	٣٥	٦,٠٦
الضابطة	٣٥	٣٠,٤٢	٤,٩٨
المجموع	١٠٤		

يلحظ من جدول (١١) ان متوسط المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) بلغ (٣٣,٨٥) وانحرافها المعياري (٦,٧٧)، وان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (SQ^3R) بلغ (٣٥) وانحرافها المعياري (٦,٠٦)، اما المجموعة الضابطة فبلغ متوسطها (٣٠,٤٢) وانحرافها المعياري (٤,٩٨).

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في الاستيعاب القرائي استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١٢).

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٩٢,٥	٢	١٩٦,٢٧	٥,١٦	٣,٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	٣٧٢٢,٨٦	١٠١	٣٦,٠١			
الكلي	٤٢٣٢,٣٦					

يلحظ من جدول (١٢) ما ياتي:

وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,١٦) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي)).

ونظراً لوجود فروق ذوات دلائل احصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) لمعرفة اتجاهات الفروق، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١٣).

جدول (١٣)

نتائج طريقة شيفيه (Sheffe) للموازنة بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي

ت	مجموعتا الموازنة	قيمة شيفيه Sheffe المحسوبة	قيمة شيفيه Sheffe الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١-	المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	٧,٢٣	٢,٤٧	دالة احصائياً
٢-	المجموعة التجريبية الثانية (SQ^3R) والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	١٣,١٩	٢,٤٧	دالة احصائياً
٣-	المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) والمجموعة التجريبية الثانية (SQ^3R)	٠,٨٦	٢,٤٧	غير دالة احصائياً

يلحظ من جدول (١٣) ما ياتي:-

أ- ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٧,٢٣) اكبر من قيمة شيفية الجدولية البالغة (٢,٤٧) عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي)).

ب- ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٣,١٩) اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) . وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) على طالبات للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي)) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Wander, 1996) ودراسة (Al-Shaye, 2002).

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ودرجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٨٦) اقل من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وهذا يدل على تساوي طالبات المجموعتين التجريبيتين في درجات الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي. وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي)).

٢-نتائج فرضيات البحث المتعلقة بالتفكير الناقد.

بعد ان صححت الباحثة اجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار التفكير الناقد، حسبت متوسطات درجات هذه المجموعة وانحرافتها المعيارية، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١٤).

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (نمذجة التفكير)	٣٥	٦٢,٦٨	١٥
التجريبية الثانية (SQ^3R)	٣٤	٦٥,٣٨	١٢,٤١
الضابطة	٣٥	٥٤,٩١	٨,٨٤
المجموع	١٠٤		

يلحظ من جدول (١٤) ان متوسط المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) بلغ (٦٢,٦٨) وانحرافها المعياري (١٥)، وان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (SQ^3R) بلغ (٦٥,٣٨) وانحرافها المعياري (١٢,٤١)، اما المجموعة الضابطة فبلغ متوسطها (٥٤,٩١) وانحرافها المعياري (٨,٨٤).

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في التفكير الناقد استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١٥).

جدول(١٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٠٣٨,٢١	٢	١٠١٩,١٠	٦,٦٧	٣,٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	١٥٤٠٩,١٨	١٠١	١٥٢,٥٦			
الكلي	١١٧٤٤٧,٣٩	١٠٣				

يلحظ من جدول (١٥) ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٦,٦٧) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد)).

ونظراً لوجود فروق ذوات دلائل احصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث. استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) لمعرفة اتجاهات الفروق، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (١٦)

جدول (١٦)

نتائج طريقة شيفيه(Sheffe) للموازنة بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

ت	مجموعتا الموازنة	قيمة شيفيه (Sheffe) المحسوبة	قيمة شيفيه (Sheffe) الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١-	المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	٩,٨٣	٢,٤٧	دالة احصائياً
٢-	المجموعة التجريبية الثانية SQ^3R والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	١٨,٢٣	٢,٤٧	دالة احصائياً
٣-	المجموعة التجريبية الاولى (نمذجة التفكير) والمجموعة التجريبية الثانية (SQ^3R)	٠,٤٦	٢,٤٧	غير دالة احصائياً

يلحظ من جدول (١٦) ماياتي:-

أ- أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، اذا كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٩,٨٣) اكبر من قيمة شيفية الجدولية البالغة (٢,٤٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

وبذلك ترفض الفرصة الصفرية السادسة التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد)).

ب- ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٨,٢٣) اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة التي نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية SQ^3R ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد)).

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير ودرجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة باستراتيجية SQ^3R. اذا كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٤٦) اقل من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وهذا يدل على تساوي طالبات المجموعتين التجريبيتين في درجات الاختيار البعدي للتفكير الناقد. وبذلك تقبل الفرصة الصفرية الثامنة التي

نصت على انه ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعه باستراتيجية نمذجة التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQ^3R) في التفكير الناقد)).

ثانيا:- تفسير النتائج

١-تفسير نتائج فرضيات البحث المتعلقة بالاستيعاب القرائي

اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير واستراتيجية (SQ^3R) على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، اذ رفضت الفرضيات الصفرية الاولى والثانية والثالثة من فرضيات هدف البحث المتعلقة بالاستيعاب القرائي ، وترى الباحثة ان التوصل الى هذه النتائج يعزى الى الاسباب الاتية:-

اسباب تشترك بها استراتيجية نمذجة التفكير واستراتيجية (SQ^3R)، وهذه الاسباب قد تعود الى واحد او اكثر مما ياتي.

أ- ان استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ^3R) تحفز المهارات المعرفية للطالبات فتزداد قدرتهن على البحث والتحليل والتعمق في تدبر المعاني الظاهرة والضمنية للموضوع المقروء، وهذا يحفز بدوره قدرة الطالبات على الفهم والاستيعاب. (Fox, 1994, 507).

ب- إن استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تنمي المستويات العليا من التفكير (التحليل، التركيب، التقويم، للطالبات ، فتتكون لديهن القدرة على تحليل فقرات النصوص المقروءة واعادة تركيبها لفهم المعنى العام واستخلاص الفكر الرئيسة والفرعية للنصوص المقروءة وبالتالي القدرة على استيعابها (عطية، ٢٠١٠، ١٤٦).

ج- فاعلية الاستراتيجيتين بجعلها الطالبات في موقف ايجابي من طريق جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقويمها في اثناء تفاعلهن مع الدرس

اعتمادا على طرح الاسئلة والبحث عن اجابات لها بدلا من الموقف السلبي الذي يعتمد فيه على المدرس. (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ٥٢).

د- وضوح الاهداف السلوكية لكل موضوع مقروء، يشارك في زيادة دافعية الطالبات لدراسة هذا الموضوع . ويرسخ معرفتهن لما يردن تحقيقه والوصول اليه، وزيادة تحصيل الطالبات الدراسي. وهذا يتفق مع الدراسات التربوية والنفسية التي تؤكد على ضرورة اطلاع الطلبة على الاهداف السلوكية لكل موضوع فهو يشكل جزء مهماً من فهم الموضوع واستيعابه.

ومن الاسباب التي تتعلق باستراتيجية نمذجة التفكير. قد تعود الى واحد مما يأتي:

أ- ان اعتماد استراتيجية نمذجة التفكير جعلت الطالبات اكثر قدرة على استيعاب المقروء وفهمه ، والتخطيط لاعادة التفكير اذا فشلن في الوصول الى الهدف من طريق مراقبة تعلمهن وتقويمه. (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٣٥٨).

ب- أن إستراتيجية نمذجة التفكير تعمل على تعزيز ثقة الطالبات بانفسهن من طريق السماح لهن بالوصول الى المعلومة فهي تجعل الطالبات باحثات عن المعنى اكثر من كونهن مستجيبات للمثيرات الخارجية. (جروان، ١٩٩٩، ٢٩٨).

والاسباب التي تتعلق باستراتيجية (SQ^3R) . قد تعود الى واحد او اكثر مما ياتي:-

أ- تسهم استراتيجية (SQ^3R) في تفعيل التعلم الذاتي للطالبات، فكل طالبة تستثمر مهاراتها الفكرية والوجدانية والنفس حركية في البحث عن المعلومة وتحليلها والبحث داخل النص المقروء، فيساعدهن هذا على استيعاب المقروء بشكل افضل. (عطية، ٢٠١٠، ١٥٧).

ب- تساعد استراتيجية (SQ^3R) في تحسين قدرة الطالبات على التذكر، وربط المعلومات او المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، فتزداد قدرة الطالبات على استخلاص الافكار واكتساب الخبرات، وتتحسن قدرتهن على الاستيعاب. (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ١٨٩).

جـ- تعمل استراتيجية (SQ^3R) على تنظيم تفكير الطالبات اذ تجعلهن يسرن في خطوات منطقية منظمة ومحددة للوصول الى اهدافهن بدقة في استيعاب النص او الموضوع القرائي. (حبيب الله، ٢٠٠٠، ٤١).

٢- تفسير نتائج فرضيات البحث المتعلقة بالتفكير الناقد

اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير واستراتيجية (SQ^3R) على المجموعة الضابطة في التفكير الناقد. اذ رفضت الفرضيات الصفرية الخامسة والسادسة والسابعة من فرضيات البحث المتعلقة بالتفكير الناقد. وترى الباحثة ان التوصل الى هذه النتائج يعزى الى الاسباب الاتية:

اسباب تشترك فيها استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R)، وهذه الاسباب قد تعود الى واحد او اكثر مما يأتي:

أ- ان استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تحفز المهارات المعرفية للطالبات، التي تطور قدراتهن الفكرية على البحث بين سطور النص المقروء وما وراءه، وعدم الاكتفاء بالفهم الظاهري للنص، فتتطور لديهن القدرات النقدية في تقويم الاحكام واصدارها على النص المقروء. (جروان، ١٩٩٩، ٦١).

ب- أن استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تنمي المستويات العليا للتفكير (التحليل- التركيب- التقويم) مما يطور لديهن القدرة على التمييز بين الحقائق والاراء، ومعرفة هدف الكاتب واستخلاص افكار النص المقروء مما يطور مهارات التفكير الناقد لديهن.(Zohar, 1999, 413).

ج- إن استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تجعل التفكير عملية منظمة، تصل من طريقها الطالبات الى افكار جديدة مدعومة بالادلة والبراهين تتحدى افكارهن التقليدية، فيصبحن قادرات على التمييز بين المعلومات الاساسية والمعلومات الهامشية الاقل ارتباطا بالفكرة الجديدة. وتتطور لديهن القدرة على التفكير الناقد (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ٥٢).

د- إن استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تجعل التفكير عملية منطقية، فيساعد الطالبات في البحث عن المعلومات بصورة موضوعية وتجنب الاخطاء الشائعة من طريق التمهل في اصدار الاحكام النقدية على القضايا المقدمة لهن واتخاذ القرارات بشانها.

والاسباب التي تتعلق باستراتيجية نمذجة التفكير، قد تعود الى واحد مما يأتي:

أ- ان استراتيجية نمذجة التفكير تجذب انتباه الطالبات وتزيد من تركيزهن، بوصفها اسلوب تدريسي حديث لم يعهدنه من قبل . ومن ثم زيادة درجات التفكير الناقد لديهن.

ب-أن إستراتيجية نمذجة التفكير تجعل الطالبات متحفزات لطرح الاسئلة ، مما يدفعهن الطالبات الى التفكير وممارسة العمليات العقلية العليا للوصول للاجابة وبالتالي زيادة درجات التفكير الناقد لديهن. (عطية، ٢٠١٠، ٢١٩).

والاسباب التي تتعلق باستراتيجية (SQ^3R) . قد تعود الى واحد او اكثر مما ياتي:

أ- تسهم استراتيجية (SQ^3R) في تنمية قدرة الطالبات على التعلم الذاتي من طريق طرح الاسئلة من الطالبات على انفسهن والبحث عن اجوبة لها. فهن لايكتفين بالحصول على الاجابة عن القضايا المطروحة امامهن واتخاذ القرارات بشانها فحسب، وانما تتحقق من كيفية اختيارهن لهذه الاجابات بموضوعية تامة.(الهاشمي وطه، ٢٠٠٨، ١١٦).

ب- وضوح خطوات استراتيجية (SQ^3R) إذ تجعل الطالبات يسرن بخطوات منظمة، وكل خطوة تحفز عدد من المهارات المعرفية التي تجعل الطالبات قادرات على التعامل مع المعلومات المتوافرة . واستعمال معيار للحكم على نوعية المعلومات او الاستنتاجات واصدار الاحكام واتخاذ القرارات الصائبة. (العتوم واخرون، ٢٠٠٨، ٢١٩).

جـ- ان استراتيجية (SQ^3R) تحفز الطالبات على صياغة اسئلة والبحث عن اجوبة لها تكون بمثابة اهداف سلوكية للموضوع المقروء، مما ينمي الوعي لديهن بما يحاولن الوصول اليه، ويكسبهن المهارات اللازمة لعملية التفكير الناقد.

ثالثا:-الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة تستنتج الباحثة ما ياتي:-

١- هناك حاجة تعليمية عند طالبات الصف الرابع الادبي الى استعمال اساليب تدريسية حديثة ومنها استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) تعمل على تنمية المستويات العقلية العليا للتفكير، واكسابهن طريقة التفكير الصحيحة التي يتوصلن من طريقها الى المعرفة.

٢- ان استعمال استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) في تدريس مادة المطالعة ذات اثر ايجابي في زيادة قدرة طالبات الصف الرابع الادبي على الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد.

٣- إن تطبيق هاتين الاستراتيجيتين في تدريس المطالعة يحقق الاهداف السلوكية المطلوب تحقيقها من الطالبات في الدرس بصورة افضل من الطريقة التقليدية.

٤- ان استعمال هاتين الاستراتيجتين في الصف الدراسي يشارك في زيادة دافعية الطالبات وتركيز انتباههن نحو المادة كونهما من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

٥- امكانية تطبيق استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) مع طلبة المرحلة الاعدادية وفي مادة المطالعة بشكل خاص.

٦- إن استعمال استراتيجية نمذجة التفكير و (SQ^3R) في تدريس مادة المطالعة يشارك في تحسين قدرة طالبات الصف الرابع الادبي على التعلم الذاتي.

٧- صحة ما تذهب اليه معظم الدراسات في التربية وعلم النفس في تاكيدها على ضرورة اشراك الطلبة في الدرس، وأَن يكون المتعلم عنصرا فاعلا فيه وباحثا نشطا عن المعرفة.

التوصيات:-

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بـ:

١- توجيه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الى استعمال استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) في تدريس مادة المطالعة.

٢- اثراء مدرسي مادة المطالعة ومدرساتها لدروسهم بالحوارات الفكرية، وطرح الاسئلة ذات العلاقة بموضوع الدرس والتي تنمي بدورها مستويات التفكير العليا للطالبات وتعمق فهمهن للموضوع وقدراتهن على التفكير الناقد.

٣- التركيز على المواقف التدريسية التي تحث القابلية الفكرية والاستيعابية، وتنشط القابلية النقدية للطالبات.

٤- العمل على تنمية مستويات الاستيعاب القرائي في مادة المطالعة لدى الطالبات المرحلة الاعدادية، والارتقاء بتفكيرهنَّ الناقد الى مستوى متطور باستعمال استراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس.

٥- زيادة وعي الطالبات من طريق تعريضهم لمواقف تعليمية وسياقات تتطلب استعمال استراتيجيات حديثة توظف مالديهنَّ من قدرات عقلية.

٦- اعادة تنظيم محتوى مادة المطالعة، ومراجعة اهدافها التدريسية بإعطاء مساحة اكبر للمستويات العليا من الاهداف التي تنمي الاستيعاب القرائي

للطالبات واعطاء مساحة اكبر للتفكير الناقد يوصفه هدفا إستراتيجيا معاصرا، وتبصير مدرسي المادة ومدرساتها بأهمية هذا النمط من التفكير.

٧- اطلاع المشرفين التربويين والاختصاصيين على خطوات تدريس الاستراتيجيتين واسس تدريسهما.

٨- ضرورة اصدار دليل من وزارة التربية يتضمن طريقة استعمال هاتين الاستراتيجيتين.

٩- ضرورة اشراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدورات تطويرية في كيفية اعداد هاتين الاستراتيجيتين واستعمالهما.

١٠- تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الاساسية ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات طرائق تدريسية حديثة منها استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R).

-المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة تقترح الباحثة ما ياتي:-

١-اجراء دراسة تجريبية لمعرفة اثر استراتيجيات أخر لما وراء المعرفة مثل استراتيجية تنال القمر وإستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L) في الاستيعاب القرائي.

٢-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مادة اخرى من مواد اللغة العربية.

٣-اجراء دراسة تجريبية لمعرفة اثر الاستراتيجيتين في مراحل دراسية اخر.

٤-اجراء دراسة تجريبية لمعرفة اثر الاستراتيجيتين في متغيري النصوص الادبية والتفكير الابتكاري.

٥-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور .

الفصل الرابع
منهجية البحث

اولاً: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي عبارة عن مخطط يوضح كيفية تنفيذ التجربة، والتحقق من الفرضيات، والوصول الى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة. (الزوبعي ومحمد، ١٩٧٤، ١٠٦).

والتصميم التجريبي للبحث يتوقف تحديده على طبيعة المشكلة موضوع البحث، وعلى ظروف العينة التي يختارها الباحث، ومن المعروف ان البحوث التربوية لم تصل الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط. لأن توافر درجة تامة من الضبط أمر بالغ الصعوبة، وذلك بحكم الظواهر التربوية المعقدة. (فان دالين، ١٩٨٥، ٣٨١).

لذا فإن الباحثة اعتمدت واحداً من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف بحثها، فجاء التصميم على الشكل الاتي.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع		الاختبار النهائي
	الاستراتيجية	الاول	الثاني	
التجريبية الاولى	نمذجة التفكير	الاستيعاب القرائي	التفكير الناقد	الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد
التجريبية الثانية	SQ^3R			
الضابطة				
	حساب الفرق بين نتائج المجموعات الثلاث في درجات الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي والتفكير الناقد			

يقصد بالمجموعة التجريبية الاولى، المجموعة التي تدرس طالباتها مادة المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير، ويقصد بالمجموعة التجريبية الثانية، المجموعة التي تدرس طالباتها مادة المطالعة باستراتيجية (SQ^3R).

اما المجموعة الثالثة الضابطة المجموعة التي تدرس طالباتها مادة المطالعة بالطريقة التقليدية.

ويقصد بالاستيعاب القرائي المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تعده الباحثة لاغراض البحث الحالي.

اما التفكير الناقد فهو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار تتبناه الباحثة.

اما الاختبار النهائي فيقيس المتغيرين التابعين (الاستيعاب القرائي، والتفكير الناقد) لمعرفة اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

١-مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠، اذ زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل، بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل- الدراسات العليا- ملحق (١) لمعرفة المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات ، فكانت المدارس على ما مبينة في جدول (٢).

جدول (٢)

اسماء المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل

ت	المدرسة	الموقع
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 الاساتذة
٧-	ثانوية بنت الهدى	حي البكرلي
٨-	ثانوية الصالحات	حي الشهداء
٩-	ثانوية الوائلي	حي الخسروية
١٠-	ثانوية خديجة الكبرى	حي الاكرمين
١١-	ثانوية الزرقاء	حي شبر
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	الحي العسكري
١٨-	ثانوية الحلة للمتميزات	حي بابل
١٩-	اعدادية الثورة	حي ١٧ تموز
٢٠-	اعدادية طليطلة	نادر الثانية
٢١-	اعدادية ام البنين	العمارات السكنية
٢٢-	اعدادية الطليعة	حي المرتضى
٢٣-	اعدادية الخنساء	شارع/ ٤٠

يتضح من جدول (٢)، أن عدد المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات (٢٣) مدرسة منها (١٨) مدرسة ثانوية و (٥) مدارس اعدادية.

٢- عينة البحث

عينة البحث جزء من مجتمع البحث الاصلي، يختارها الباحث باساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الاصلي، وتحقق اغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الاصلي بكامله. (عطوي، ٢٠٠٠، ٨٥)، لذا تتقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

أ-عينة المدارس

اختارت الباحثة اعدادية طليطلة للبنات بطريقة قصدية لاجراء بحثها، كونها المدرسة الوحيدة التي تضم ثلاث شعب للصف الرابع الادبي للبنات.

ب- عينة الطالبات

زارت الباحثة اعدادية طليطلة للبنات الواقعة في حي نادر/الثانية بعد استصدار كتاب من المديرية العامة لتربية بابل لتسهيل مهمتها، ملحق (٢)، فوجدت انها تحتوي على ثلاث شعب للصف الرابع الادبي وهي (أ، ب، ج)، اختارت الباحثة بطريقة عشوائية* الشعب الثلاث لتكون مجموعات بحثها، بلغ عدد طالباتها(١٠٩) طالبات منهن (٣٧) طالبة في شعبة (أ)، و (٣٧) طالبة في شعبة (ب)، و (٣٥) طالبة في شعبة (ج)، وبعد استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن(٥) طالبات بواقع طالبتين اثنتين في شعبتي (أ، ب) و طالبة واحدة في شعبة (ج). اصبح عدد افراد العينة (١٠٤) طالبات وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحثة ان الطالبات، المخفقات لديهن خبرة وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج، وقد ابقت الباحثة عليهن في الشعب الثلاث

* كتبت الباحثة اسماء الشعب الثلاث على اوراق صغيرة ووضعتها في كيس وسحبت الورقة الاولى فكانت تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية الاولى، وسحبت الورقة الثانية فكانت تحمل اسم شعبة (جـ) لتكون المجموعة التجريبية الثانية اما الورقة المتبقية التي تحمل اسم شعبة (أ) فكانت المجموعة الضابطة.

حفاظاً على النظام المدرسي ولئلا يحرمنَّ من درس المطالعة. بعد ذلك وزعت الباحثة الطرائق التدريسية بين الشعب الثلاث بالطريقة نفسها فكانت استراتيجية نمذجة التفكير من نصيب شعبة (ب) واطلق عليها المجموعة التجريبية الاولى، واستراتيجية (SQ^3R) من نصيب شعبة (ج) واطلق عليها المجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) واطلق عليها المجموعة الضابطة. وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
ب	التجريبية الاولى	٣٧	٣٥
جـ	التجريبية الثانية	٣٥	٣٤
أ	الضابطة	٣٧	٣٥
	المجموع	١٠٩	١٠٤

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث، في المتغيرات الاتية:

١-درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي. ملحق (٣)

٢-درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد. ملحق (٧)

٣- درجات مادة اللغة العربية لطالبات مجموعات البحث الثلاث لنصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠. ملحق (٨)

٤-العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور. ملحق (٩)

٥- التحصيل الدراسي لآباء الطالبات.

٦- التحصيل الدراسي لامهات الطالبات.

١-درجات الاختبار القبلي في لاستيعاب القرائي

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث اذ طبقت اختباراً قبلياً في الاستيعاب القرائي، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢، ١٠١)، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٢٧,٨٣	٢	٢١٦,٩١٥	٢,١٥	٣,٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	١٠٨٧٨,٨٣	١٠١	١٠٧,٧١			
الكلي	١١٠٣٠٦,٦٦					

يلحظ من جدول (٤) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,١٥) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في الاستيعاب القرائي.

٢- درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث، اذ طبقت اختباراً قبلياً في التفكير الناقد المعد من (علي، ٢٠٠٤)، ملحق (٤) صمم هذا الاختبار في ضوء اختبار وطسن وجلاسر (Watson & Glaser) للتفكير الناقد، يتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية هي (الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج)، صممت لقياس قدرات مختلفة تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الناقد، وكل اختبار يتكون من ستة مواقف، ولكل موقف ثلاث فقرات، خصصت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا (٩٠) والدرجة الدنيا (صفراً).

تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته قبل البدء بتطبيقه على طالبات مجموعات البحث الثلاث.

صدق الاختبار

اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري للاختبار، اذ عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وادابها وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، ملحق (٥). لابداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى صلاحية الفقرات من حيث شمولها، وسلامة بنائها، والمستوى الذي تقيسه الفقرة، وفي ضوء اراء الخبراء وملاحظاتهم اعيدت صياغة بعض الفقرات، واجريت التعديلات المقترحة على البعض الاخر، واستعملت الباحثة النسبة المئوية معياراً لقياس صلاحية الفقرات وملاءمتها للطالبات، وعُدت الفقرة صادقة اذا حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) فأكثر من الخبراء، وحصلت فقرات الاختبار جميعها والبالغ عددها (٩٠) فقرة على نسبة الاتفاق المطلوبة فأبقت الباحثة عليها جميعها، وبهذا الاجراء تحقق للاختبار الصدق الظاهري.

ثبات الاختبار

استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار، لذا طبقت الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد افرادها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي في اعدادية الخنساء للبنات، طبقت الباحثة الاختبار يوم الاثنين الموافق ٢٠١٠/٢/٥، ولاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم تصحيح اجابات طالبات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الاجابات الى قسمين القسم الاول يضم درجات اجابات الطالبات عن الفقرات الفردية، والقسم الثاني يضم درجات اجابات الطالبات عن الفقرات الزوجية، ملحق (٦)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (person) بلغ معامل الثبات بين نصفي الاختبار (٨٢%)، وبما ان تقسيم الاختبار الى نصفين يفقده مجموعة من الخصائص التي تؤثر في معامل الارتباط، لذلك تم تعديل هذا الوضع، باستعمال معادلة سبيرمان–براون (Spearman-Brown) فبلغ معامل الارتباط (٠,٩٠).

ويمثل هذا معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٧٥) فأكثر فأنها تعد جيدة في حين يعد مقبولاً اذ بلغ (٠,٦٥). (عبد الهادي، ١٩٩٩، ١٣٤).

تطبيق الاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على عينة البحث في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٠/٢/٦، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٣٣,١	٢	٦٦,٥٥	١,١٩	٣,٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	٦٥٤٣,٢	١٠١	٥٥,٨٧			
الكلي	٦٦٧٦,٣					

يلحظ من جدول (٥) أنه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,١٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٠٧) ، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التفكير الناقد.

٣- درجات مادة اللغة العربية لطالبات مجموعات البحث الثلاث لنصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠، التي حصلت عليها من سجلات المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٧٤,٤	٢	٢٨٩,٧	٠,٦٣	٣,٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	٤٦٤٩٥,٥	١٠١	٤٦٠,٤			
الكلي	١١٠٣٠٦,٦٦					

يلحظ من جدول (٦) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية بين طالبات مجموعات البحث الثلاث اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٣) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

٤- العمر الزمني محسوباً بالشهور

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور بين طالبات مجموعات البحث الثلاث ولمعرفة دلالة الفروق بين اعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) وجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٧).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي للعمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٠٩٩٦,٢٨	٢	٥٤٩٨,١٤	١,٤٦	٣,٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	٣٧٩٨٠٣,٣٧	١٠١	٣٧٦٠,٤٢			
الكلي						

يلحظ من جدول (٧) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية بين اعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٤٦) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني.

٥- التحصيل الدراسي للآباء

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا^{٢}) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (٨).

جدول (٨)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا٢		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣٥	١٥	١٢	٨	٢	١,٨٧	٥,٩٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٤	١٥	١٢	٧				
الضابطة	٣٥	١١	١٤	١٠				
المجموع	١٠٤	٤١	٣٨	٢٥				

يلحظ من جدول (٨) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين آباء طالبات مجموعات البحث الثلاث، لأن قيمة (كا٢) المحسوبة (١,٨٧) وهي اقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء.

٦- التحصيل الدراسي للامهات

أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي لامهات مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (٩).

جدول (٩)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	اعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا٢		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣٥	١٦	١٤	٥	٢	٠,٦	٥,٩٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٤	١٦	١٤	٤				
الضابطة	٣٥	١٧	١٥	٣				
المجموع	١٠٤	٤٩	٤٣	١٢				

يلحظ من جدول (٩) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين امهات طالبات مجموعات البحث الثلاث، لان قيمة (كا٢) المسحوبة (٠,٦) وهي اقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٥,٩٩) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمهات.

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

زيادة على اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات ذات التأثير في المتغيرين التابعين، حاولت الباحثة قدر الامكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

١- اختيار العينة

حاولت الباحثة السيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك باختيارها عشوائياً، واجراء التكافؤ احصائياً بين طالبات مجموعات البحث في (درجات الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي، درجات الاختبار القبلي للتفكير الناقد، ودرجات

اللغة العربية لنصف السنة، والعمر الزمني لطالبات مجموعات البحث محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين). زيادة على تجانس طالبات مجموعات البحث الثلاث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن الى بيئة اجتماعية واحدة.

٢- الاندثار التجريبي

هو الاثر الناتج عن ترك بعض الطالبات (عينة البحث) او انقطاعهن او نقل عدد منهن من المدرسة او اليها في اثناء مدة التجربة، مما قد يؤثر في النتائج. (الكيلاني ونضال ،١٩٩٨، ٥٩)، ولم تتعرض طالبات التجربة لمثل هذا الاثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعات بنسب ضئيلة ومتساوية.

٣- الحوادث المصاحبة

هي الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء مدة التجربة مثل الكوارث والزلازل والاعاصير، والحوادث الاخرى كالحروب والمظاهرات والاضرابات مما يعرقل سير التجربة، ولم يصاحب التجربة أي حادث لافت للنظر ذو أثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل، لذا امكن تفادي اثر هذا العامل.

٤- العمليات المتعلقة بالنضج

ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لافراد التجربة في اثناء اجرائها. (الكيلاني ونضال، ١٩٩٨ ، ٥٥)، ولقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز ثلاثة اشهر، ولان افراد مجموعات البحث تعرضوا للمدة نفسها لم يكن لهذا المتغير اثر في التجربة.

٥- اداتا القياس

استعملت الباحثة اداتين لتحقيق هدف بحثها، أحداهما اختبار في الاستيعاب القرائي، اعدته الباحثة في ضوء مستويات الاستيعاب القرائي (المباشر، والتفسيري، والناقد، والتذوقي، والابداعي) لقياس مستوى الاستيعاب القرائي

لطالبات مجموعات البحث الثلاث، والاخرى اختبار في التفكير الناقد تبنته الباحثة المعد من (علي، ٢٠٠٤) والمصمم في ضوء اختبار واطسن وجلاسر. طبق على طالبات مجموعات البحث الثلاث لقياس قدرتهن على التفكير الناقد، اتسمت الاداتان بالصدق والثبات.

٦- اثر الاجراءات التجريبية

عملت الباحثة للحد من اثر هذا العامل في سير التجربة بما يأتي:

أ-المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث،فقد اعتمدت الباحثة عشرة موضوعات من كتاب المطالعة المقرر لطالبات الصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وبهذا امكن السيطرة على تأثير هذا العامل.

ب- القائم بالتدريس:

درست الباحثة بنفسها موضوعات مادة المطالعة لمجموعات البحث، وكان تفاعلها واحداً مع المجموعات، وهذا قد يضفي على التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية لان تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يجعل من الصعب، رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد تعزى الى قوة احدى المدرسات وتمكنها من المادة او الى صفاتها ومقوماتها الشخصية او غير ذلك.

جـ- توزيع الحصص

اعتمدت الباحثة الجدول الاسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، اذ درست الباحثة ثلاث حصص في الاسبوع، بواقع حصة واحدة لكل مجموعة بحسب منهج الدراسة الاعدادية للصف الرابع الاعدادي وجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

توزيع الحصص الدراسية على مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	الاربعاء	الساعة
التجريبية الاولى	الحصة الاولى	٨,٠٠
التجريبية الثانية	الحصة الثالثة	٩,٤٠
الضابطة	الحصة الثانية	٨,٥٠

د- مدة التجربة

إنَّ مدة التجربة كانت واحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي (١٠) اسابيع، اذ بدأت التجربة في يوم الاربعاء الموافق ٧-٢-٢٠١٠ وانتهت يوم الاربعاء ٢٧-٤-٢٠١٠ .

٧- اثر هارثورن

ويعني هذا المتغير ان طالبات التجربة قد يغمرهن جو من الاهتمام العميق بالتجربة نتيجة معرفتهن بها، الامر الذي يجعلهن يبذلن قصارى جهدهن، والنتائج التي يصلن اليها قد تكون نتيجة اهتمامهن بالتجربة الجديدة. (عبد الدايم، ١٩٨١، ١١٦). لذلك لم تخبر الباحثة الطالبات بالتجربة لتلافي تأثير هذا العامل.

خامساً: تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعات البحث الثلاث في اثناء التجربة على وفق مفردات المنهج في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، ولم تتبع الباحثة التسلسل في اختيار الموضوعات، فراعت في تحديدها اختيار موضوعات تتسم بالثراء الثقافي، والتنوع الفكري، وتثير رغبة الطالبات على القراءة والبحث

والتحليل، مما ينمي مستويات الاستيعاب القرائي لديهن، لذلك حددت الباحثة الموضوعات التي ستدرسها في اثناء مدة التجربة وهي:

١- الصديق لابي حيان التوحيدي

٢- (بيدبا) فيلسوف الهند واديبها

٣- يامدينة السلام والزيتون

٤- ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟

٥-حول الطبيعة الانسانية العامية والتفرد

٦-في المشورة لشهاب الدين الاشبيني

٧-صون النفس

٨-حقوق الطفل

٩- رسالة الى متمرد

١٠-مأساة هاملت

سادساً: صياغة الاهداف السلوكية

يعد تحديد الاهداف السلوكية خطوة مهمة في نجاح أي مادة دراسية، لانها توضح نوع الاداء او السلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات او المواقف التعليمية، وتوفر اساساً سليماً لاعداد اختبارات وادوات مناسبة لتقويم تحصيل الطلبة. (فوزي، ١٩٨٦، ٨٨).

وتشكل الاهداف السلوكية اساساً لتنظيم عملية التدريس وبنائها محتوىً وتطبيقاً، لذا صاغت الباحثة اهدافاً سلوكية في ضوء الاهداف العامة ومحتوى المادة، ولكل موضوع من الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء مدة التجربة، واعتمدت الباحثة هذه الاهداف دليل عمل لها عند تطبيق التجربة، واعداد الخطط التدريسية وبناء الاختبار البعدي. صاغت الباحثة (١١٧) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

بغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية. ملحق (٥).

وبعد تحليل استمارات الخبراء البالغ عددهم (١٤) خبيراً وخبيرة عدلت بعض الاهداف، وحذفت (١٢) هدفاً سلوكياً لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدتها الباحثة وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء، أي قبلت الاهداف التي اتفق عليها (١٢) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي للخبراء. وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠٥) هدفاً سلوكياً، ملحق (١٠) وبواقع (١٦) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر، و (٣٥) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و (١٢) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و (٢٢) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و (١٠) اهداف سلوكية لمستوى التركيب، و (١٠) اهداف سلوكية لمستوى التقويم.

سابعاً: اعداد الخطط التدريسية

إنَّ الخطط التدريسية هي "اطار عام ودليل عمل يتضمن اهداف الدرس وسجل النشاطات والفعاليات التعليمية التي يقوم بها المدرس وطلابه في الصف من اجل تنفيذ الاهداف المنشودة" (الامين، ١٩٩٠، ٢٧).

ولما كان اعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، اذ يهتدي بها المدرس ليسير على وفق خطوات مرسومة له من اجل اتمام الدرس بما يحقق اهدافه، لذا كانت خطة الدرس اطاراً تسير على نهجه الباحثة في تدريسها، واعدت خططاً تدريسية يومية لتدريس مجموعات البحث الثلاث في ضوء المتغيرات المستقلة، ومحتوى المادة واهدافها السلوكية، وعرضت (٣) خطط منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ملحق (٥) وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات اليسيرة عليها، واعتمدت في تدريس الموضوعات المقررة في اثناء مدة التجربة . ملحق (١١).

ثامناً- اسلوب تطبيق التجربة

بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها، بدأت الباحثة بتطبيقها يوم الاربعاء الموافق ٧-٢-٢٠١٠ في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درس واحد لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث في الاسبوع.

درست الباحثة طالبات المجموعة التجريبية الاولى باستعمال استراتيجية نمذجة التفكير، وحرصت الباحثة في الاسبوعين الاولين من التجربة على نمذجة خطوات الاستراتيجية امام الطالبات وطبقت هذه الخطوات على الموضوعين الاولين من الموضوعات العشر في مادة المطالعة المشمولة بالتجربة، متبعة اسلوب الحوار الذاتي مع النفس في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية للوصول الى استيعاب المقروء، من طريق التخطيط لعملية القراءة وطرح الاسئلة التي تتبادر الى الذهن بعد عملية القراءة الاولى وقبل القراءة الثانية (الصامتة) فتتكون لكل طالبة خطة ذهنية او استراتيجية تصل من طريقها الى استيعاب الموضوع المقروء ثم طلبت الباحثة من الطالبات تطبيق خطوات الاستراتيجية باتباع اسلوب الحوار الذاتي مع النفس في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية وكتابة كل الافكار والاسئلة التي تطرحها الطالبات واجوبتها بصورة تحريرية على ان تطبق ذلك كل طالبة على الموضوع القرائي الموجود امامها لتصل الى استيعاب الموضوع القرائي وفهمه، وفي ضوء الاهداف السلوكية لكل موضوع. التي عرضتها عليهن الباحثة مع خطوات الاستراتيجية ومستويات الاستيعاب المقروء في بداية كل حصة لكي تكون بمثابة دليل عمل تسترشد به الطالبات عند قراءة كل موضوع قرائي والغوص في فقراته للوصول الى استيعاب افضل للمقروء. وفي مرحلة التقويم تطلب الباحثة من طالبتين أو اكثر تطبيق خطوات الاستراتيجية وكيفية الوصول الى استيعاب المقروء، أي معرفة طريقة التفكير التي اعتمدتها الطالبة للوصول الى استيعاب المقروء.

درست الباحثة طالبات المجموعة التجريبية الثانية باستعمال استراتيجية (SQ^3R)، وحرصت الباحثة في الاسبوعين الاولين من التجربة على توضيح خطوات الاستراتيجية للطالبات، وطبقت هذه الخطوات على الموضوعين الاولين من الموضوعات العشرة في مادة المطالعة المشمولة بالتجربة، وحرصت الباحثة في اثناء التطبيق توضيح طريقة التفكير الصحيحة التي تتوصل من طريقها الطالبات الى استيعاب المقروء، مع تنبيه الطالبات انه على الرغم من ان خطوات الاستراتيجية واحدة الا ان طرائق التفكير يمكن ان تتعدد للوصول الى الهدف نفسه وهو استيعاب الموضوع القرائي. واستيعاب فقراته ومعرفة المغزى والفكرة التي تنطوي عليها كل فقرة، مشددة على التعلم الذاتي لكل طالبة في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية، وفي طرح الاسئلة والاجابة عنها في كل موضوع من الموضوعات المتبقية المشمولة بالتجربة، ثم طلبت الباحثة من الطالبات التعامل مع الموضوع القرائي في ضوء خطوات استراتيجية (SQ^3R) . متبعة كل طالبة اسلوب الحوار الذاتي في طرح الافكار والاسئلة والاجابة عنها، وتسطير كل ذلك بصورة تحريرية على ان تطبق ذلك كل طالبة على الموضوع القرائي الموجود امامها، محاولة في ذلك ان تصل الى استيعاب كل فقرة من فقرات الموضوع المقروء، مع تنبيه الطالبات على ان الاسئلة الذاتية التي تطرحها كل طالبة على نفسها في الخطوة الثانية بعد خطوة القراءة الصامتة وفي ضوئها، هي بمثابة اهداف سلوكية للموضوع، وتوصل كل طالبة الى الاجابة الانموذجية عن هذه الاسئلة هو تحقيق للاهداف السلوكية للموضوع. التي عرضتها عليهن الباحثة مع خطوات الاستراتيجية ومستويات الاستيعاب القرائي في بداية كل حصة لكي تكون بمثابة دليل عمل تسترشد به الطالبات عند قراءة كل موضوع والغوص في فقراته للوصول الى استيعاب افضل للمقروء، وفي مرحلة التقويم الختامي تطلب الباحثة من طالبتين او اكثر حسب الوقت المتبقي تطبيق خطوات الاستراتيجية على الموضوع المقروء، وكيف توصلت الى استيعاب المقروء وفهمه.

ودرست الباحثة طالبات المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادة المطالعة، ولم تستعمل أي استراتيجية اخرى عند تدريسها موضوعات مادة المطالعة المشمولة بالتجربة.

-انتهت التجربة يوم الاربعاء الموافق ٢٧-٤-٢٠١٠.

تاسعاً: اداتا البحث

١- اختبار الاستيعاب القرائي

تعد الاختبارات احدى الوسائل الشائعة في قياس تحصيل الطلبة وتقويمهم، والاكثر استعمالاً في المدارس وذلك لسهولة اعدادها وتطبيقها، موازنة بالوسائل الاخر، (الامام، ١٩٨٧، ٤٧) فضلاً عن امكانية استعمال نتائجها في عملية تقويم طرائق التدريس المستعملة. (فوزي، ١٩٨٦، ٣٥).

ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد اختبار بعدي في الاستيعاب القرائي لمجموعات البحث الثلاث، بعد انتهاء مدة التجربة لمعرفة اثر المتغيرين المستقلين وهما استراتيجية نمذجة التفكير واستراتيجية (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين موازنة بالطريقة التقليدية، لذا اعدت الباحثة اختباراً في الاستيعاب القرائي واتبعت الخطوات الاتية في بنائه:

أ-صياغة فقرات الاختبار

اعدت الباحثة اختباراً بعدياً مكوناً من (٣٠) فقرة موزعة بين مجموعتين من الاسئلة ملحق (١٢) تضمنت المجموعة الاولى (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل، ويوصف هذا النوع من الاسئلة بانها الاكثر شيوعاً واستعمالاً. وتفوق الانواع الاخرى من الاختبارات الموضوعية صدقاً وثباتاً. (الظاهر، ١٩٩٩، ١٠١)، ويمكن استعمالها في قياس اهداف معرفية مختلفة فضلاً عن سهولة تحليل نتائجها احصائياً وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين (سلامة، ٢٠٠٢، ١٧٠-١٧١)، في حين تضمنت المجموعة الثانية (١٤) فقرة

من نوع الاسئلة المقالية وهذا النوع من الاسئلة يعد مناسباً لقياس الجوانب المعرفية كالفهم والتحليل، وهو يدرب الطالبات على الترتيب والتنظيم وجودة عرض الاجابة في نقاط محددة، كما يكسبهن القدرة على التلخيص والايجاز وتحديد العلاقات، وهو ملائم للحكم على قدرات متعددة من بينها الاستيعاب وحل المشكلات (والي، ١٩٩٨، ٤٠٠).

ب- صدق الاختبار

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ماوضع من اجله (الزوبعي، ١٩٨١، ٣٩) وللتحقق من صدق الاختبار. اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، ويقصد به المظهر العام للاختبار (الزوبعي، ١٩٨١، ٤٤)، وافضل وسيلة للتأكد من هذا النوع من الصدق هو أَن يقرر عدد من الخبراء والمتخصصين مدى تمثيل الفقرات الاختبارية السمة المراد قياسها. (مادوس، ١٩٨٣، ١٢٥)، لذا عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ، ملحق (٥) لابداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى صلاحية الفقرات من حيث شمولها، وسلامة بنائها، والمستوى الذي تقيسه الفقرة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم اعيدت صياغة بعض الفقرات، واجريت التعديلات المقترحة على البعض الآخر، واستعملت الباحثة النسبة المئوية معياراً لقياس صلاحية الفقرات وملاءمتها للطالبات وعدت الفقرة صادقة اذا حصلت على موافقة (٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء، حصلت فقرات الاختبار البالغ عددها (٣٠) فقرة جميعها على نسبة الاتفاق المطلوبة، فأبقت الباحثة عليها جميعها، وبهذا الاجراء تحقق للاختبار الصدق الظاهري.

جـ- العينة الاستطلاعية

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الاساس، اختيرت من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، بلغ عددها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي في اعدادية الخنساء، طبقت الباحثة الاختبار يوم الخميس الموافق ٢١-٤-٢٠١٠، بعد ان تأكدت الباحثة من ان هذه العينة قد درست الموضوعات التي درستها طالبات مجموعات البحث الثلاث.

هدفت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الى:

تحديد الزمن المناسب للاجابة عن الاختبار.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار من حيث:

أ-مستوى الصعوبة.

ب-قوة تمييز الفقرة.

حساب معامل ثبات الاختبار.

تحديد الزمن المناسب للاجابة عن الاختبار

بعد تطبيق إختبار الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية، وجدت الباحثة ان اسرع طالبة اكملت الاجابة بـ (٣٨) دقيقة، وأبطأ طالبة استغرقت (٤٢) دقيقة، ثم حسبت متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالبة + زمن ابطأ طالبة}}{٢} = \frac{٤٢+٣٨}{٢} = ٤٠\text{دقيقة}$$

فأتضح للباحثة ان متوسط الوقت الذي تستغرقه الطالبات للاجابة عن الاختبار كان (٤٠) دقيقة.

- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

ان الغاية من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية الاختبار، من طريق الكشف عن الفقرات الصعبة والسهلة من اجل اعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منه، (الزوبعي، ١٩٨١، ٧٤). وفيما يأتي التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.

-صححت الباحثة اجابات الطالبات على اساس اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات المجموعة الاولى من الاختبار التي تتكون من (١٦) فقرة، وصفر للاجابة غير الصحيحة. اما المجموعة الثانية من الاختبار فقد اعطيت الفقرات من (١-١٠) درجتين لكل فقرة اجابت عنها الطالبات اجابة صحيحة، وصفراً للاجابة غير الصحيحة، اما الفقرات (١١-١٢) فقد اعطيت ثلاث درجات لكل فقرة اجابت عنها الطالبات اجابة صحيحة، وصفراً للاجابة غير الصحيحة، واعطيت الفقرتان(١٣-١٤) اربع درجات لكل فقرة اجابت عنها الطالبات اجابة صحيحة، وصفراً للاجابة غير الصحيحة، وعلى هذا الاساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٥٠)والدرجة الدنيا (صفراً).

رتبت درجات الطالبات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة.

قسمت الباحثة الدرجات الى نصفين، النصف العلوي ويشمل (٢٠) ورقة اجابة من الاوراق الحاصلة على اعلى الدرجات، والنصف الاسفل ويشمل (٢٠) ورقة اجابة من الاوراق الحاصلة على اقل الدرجات. ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (اقل من ٥٠) اعتمدتها الباحثة بكاملها بدلاً من اعتماد اعلى واوطأ (٢٧%). (الامام، ١٩٩٠، ١٠٨)، وكانت اعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (٤٦) درجة، فيما كانت اقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (١٦) درجة، ثم حسبت الباحثة متوسط الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، كما يأتي:

مستوى الصعوبة

هو النسبة المئوية للمختبرين الذين يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة في عينة ما. (الظاهر، ١٩٩٩، ١٢٨) وتفسر درجة الصعوبة بانها كلما كانت النسبة المئوية للصعوبة اصغر كانت الفقرة صعبة، وكلما كانت هذه النسبة اكبر كانت الفقرة سهلة. (عزيز، ١٩٨٩، ١٠٥). وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، باستعمال معادلة معامل الصعوبة، تبين انها تنحصر بين (٠,٣٠-٠,٨٣) ملحق (١٣)، أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (Gradund, 1978, 122) وهذا يعني ان فقرات الاختبار تعد مقبولة.

قوة تمييز الفقرة

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرة الفقرة على التمييز بين طالبات الفئة العليا والفئة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (عودة، ١٩٨٨، ١٢٦).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها انحصرت بين (٠,٣٠-٠,٩٥) ملحق (١٣) وان الفقرة تعد مميزة اذا كان معامل تمييزها يزيد على (٠,٢٠). (الظاهر، ١٩٩٩، ١٣٠).

وفي ضوء هذه الاجراءات التي اتبعتها الباحثة من ايجاد مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها، وجدت الباحثة ان فقرات الاختبار صالحة جميعها، وذات قدرة تمييزية جيدة.

ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار دقة فقراته واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها، فالاختبار يعد ثابتاً عندما يعطي النتائج نفسها اذا ما أُعيد تطبيقه على الافراد انفسهم، وفي الظروف نفسها، (الغريب، ١٩٧٧، ٦٥٣).

استخرجت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية بوصفها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات غير المقننة، ولأنها تجنب

الباحثة اعادة الاختبار او اعداد صور متكافئة. (ابو لبدة، ١٩٧٩، ٢٥٧). وطريقة التجزئة النصفية شائعة الاستعمال نظراً لأن تقدير الثبات فيها يكون من خلال تطبيق الاختبار، مرة واحدة، مما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة. (الظاهر، ١٩٩٩، ١٤٥)، فضلاً عن انها تجنب اعطاء خبرة للطلبة على ما هو الحال في طريقة اعادة الاختبار. (الغريب، ١٩٧٧، ٦٥٧).

وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الاختبارية بين قسمين يضم القسم الاول درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية لطالبات العينة الاستطلاعية ملحق (١٤). واستخرجت الباحثة الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون (Pearson) فكان (٧٢%) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان–براون (Spearman-Brown) بلغ (٨٣%).

ويمثل هذا معامل ثبات جيد في الاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٧٥) فأكثر فأنها تعد جيدة، في حين يعد مقبولاً اذا بلغ (٦٥%). (عبد الهادي، ١٩٩٩، ١٣٤).

٢–اختبار التفكير الناقد

لمعرفة اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) في التفكير الناقد، طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد المعد من (علي، ٢٠٠٤) ملحق (٤)، والمصمم في ضوء اختبار واطسن–جلاسر (Watson & Glaser)، لمعرفة اثر المتغيرين المستقلين (نمذجة التفكير و SQ^3R) في التفكير الناقد.

تطبيق اداتي البحث

قبل انتهاء التجربة باسبوع واحد اخبرت الباحثة الطالبات بموعد اجراء الاختبارين، طبقت اختبار الاستيعاب القرائي على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الخميس الموافق ٢٨-٤-٢٠١٠. اما اختبار التفكير الناقد فقد طبقته على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الاحد الموافق ١-٥-٢٠١٠ وانيطت عملية المراقبة بمدرسات اللغة العربية في المدرسة المذكورة سابقاً، واشرفت الباحثة نفسها على تطبيق الاختبار حفاظاً على سلامة التجربة.

وبعد الانتهاء من التطبيق صححت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي الذي حددت درجته بـ (٥٠) درجة فوجدت ان اعلى درجة كانت (٤٥) واقل درجة (٢٠) ملحق (١٥) ثم صححت اختبار التفكير الناقد الذي حددت درجته بـ (٩٠) درجة فوجدت ان أعلى درجة كانت (٨٧) واقل درجة (١٧)، ملحق (١٦).

ثبات التصحيح

نظراً لتأثر الاختبارات المقالية بالذاتية في التصحيح والابتعاد عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الاجابة المطلوبة بصورة صحيحة قاطعة (والي، ١٩٩٨، ٤٠٠) ولكون الاختبار الذي اعدته الباحثة يتضمن اسئلة مقالية فقد استعملت الباحثة نوعين من الاتفاق في ثبات تصحيح المجموعة الثانية من اختبار الاستيعاب القرائي التي تحتوي على اسئلة مقالية وهما:

١-الاتفاق عبر الزمن

ارتأت الباحثة ضرورة التثبت من موضوعية تصحيح الاسئلة المقالية، فعمدت الى سحب ثلاثين ورقة عشوائياً من اوراق الاختبار البعدي لطالبات مجموعات البحث الثلاث وبواقع عشر اوراق من كل مجموعة، ثم صححت تلك الاوراق، بعد ان اخفت الاسماء باعطائها ارقاماً سرية.

وبعد اسبوعين صححت الاوراق نفسها، وهي مدة مناسبة لاعادة التصحيح علماً انه ليس هناك اتفاق على المدة الزمنية بين التصحيحين.

(الزوبعي، ١٩٨١، ٣٤-٣٥) فبلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين محاولتي الباحثة عبر الزمن (٠,٨٤) ملحق (١٧).

٢- الاتفاق بينها وبين مصحح آخر*

وزيادة في التأكد من موضوعية تصحيح المجموعة الثانية من اختبار الاستيعاب القرائي التي تضم اسئلة مقالية، طلبت الباحثة من مصحح آخر دربته الباحثة تصحيح الثلاثون ورقة التي يتم سحبها عشوائياً من اوراق الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي لطالبات مجموعات البحث الثلاث. بلغ معامل الارتباط بين الباحثة والمصحح الآخر (٠,٨٥) ملحق (١٧).

ويعد معامل الثبات في الحالتين المذكورتين انفاً جيداً بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي اذا انحصر معامل ثباتها مابين (٠,٦٠-٨٠%) فأنها تعد جيدة. (Gradund, 1978, 125).

عاشراً: الوسائل الاحصائية والحسابية

١- معادلة تحليل التباين الاحادي (Way Analysis of variance)

استعملت لاختبار معنوية الفروق بين المجموعات عند التكافؤ الاحصائي في المتغيرات الاتية (درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي، درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد، درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، وتحليل النتائج النهائية للاختبارين).

$$ف = \frac{م\ ع\ ب}{م\ ع\ د}$$

* المصحح طالب الدكتوراه، حمزة هاشم محيميد، طرائق تدريس اللغة العربية.

ويعني:

(ف): تحليل التباين الاحادي.

(م ع ب): متوسط المربعات بين المجموعات

(م ع د) : متوسط المربعات داخل المجموعات

(عودة، ١٩٨٨، ٣٨٤)

٢- معادلة مربع كاي (كا^{٢})

استعملت في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للوالدين

$$كا^{٢} = مج \frac{(ل-ق)^{٢}}{ق}$$

ويعني:

مج: المجموع

(ل): التكرار الملاحظ

(ق): التكرار المتوقع)

(Dennis, 2000, 147).

٣- معادلة معامل الصعوبة

استعملت في حساب معاملات صعوبات فقرات اختبار الاستيعاب القرائي.

$$ص = \frac{م}{ك}$$

ويعني:

ص: معامل الصعوبة

م: مجموع الطالبات اللاتي اجبن عن الفقرة اجابة صحيحة في كل من المجوعتين العليا والدنيا

ك: مجموع الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا. (الزوبعي، ١٩٨١، ٧٥).

٤- معادلة معامل تمييز الفقرة

استعملت في حساب قوة تمييز فقرات اختبار الاستيعاب القرائي

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\text{٢/١ (مج ك)}}$$

ويعني:

(ت): معامل التمييز

(مج ص ع): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

(مج ص د): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

(ك): المجموع الكلي للطالبات

(الظاهر، ١٩٩٩، ١٣٠).

٥- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استعمل في حساب معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية، وفي معامل ثبات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي، بطريقتي الاتفاق عبر الزمن، والاتفاق بين مصححين.

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

ويعني:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد افراد العينة الاولى

س: درجات المجموعة الاولى

ص: درجات المجموعة الثانية

(المنيزل وعايش، ٢٠٠٩، ١٢٨).

٦- معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown)

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الناقد (درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية) بعد ان استخرج الثبات بمعامل ارتباط بيرسون.

$$\text{ر ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١ + ر}}$$

ويعني:

(ر ث): معامل الارتباط الكلي

ر: معامل الارتباط بين النصف الاول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعادلة بيرسون.

(المنيزل وعايش موسى، ٢٠٠٩، ١٤٧).

٧- طريقة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي والتفكير الناقد

$$\text{ف} = \frac{(\bar{س}_{١} - \bar{س}_{٢})}{\text{م ع د}(١/\text{ن}_{١} + ١/\text{ن}_{٢})}$$

ويعني:

ف: معامل شيفيه

$\bar{س}_{١}$: الوسط الحسابي للمجموعة الاولى

$\bar{س}_{٢}$: الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

م ع د: متوسط المربعات داخل المجموعات

ن$_{١}$: عدد افراد المجموعة الاولى

ن$_{٢}$:عدد افراد المجموعة الثانية

(عودة ، ١٩٨٨، ٣٦٤)

٨- النسبة المئوية

استعملت لمعرفة نسبة الموافقين على صلاحية الاهداف السلوكية، وصلاحية فقرات اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الناقد.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times ١٠٠$$

(الغريب، ١٩٧٧، ١١٢).

اولاً: المصادر العربية

القرآن الكريم

١. ابراهيم، مجدي عزيز. التفكير من منظور تربوي، ط١ عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥.

٢. ابو جادو، صالح محمد ، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير- النظرية والتطبيق، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧.

٣. ابو حطب، فؤاد عبد اللطيف، عثمان سيد احمد. التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢.

٤. ابو رياش، حسين محمد. التعلم المعرفي، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٧.

٥. ـــ، وآخرون. اصول استراتيجيات التعلم والتعليم- النظرية والتطبيق، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٩.

٦. ابو علام، رجاء محمود. التعلم اسسه وتطبيقاته، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٤.

٧. ابو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس والتقويم للطالب الجامعي والمعلم العربي، مطبعة عمان، كلية التربية، الجامعة الاردنية، ١٩٧٩.

٨. اسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعة، الاردن، ٢٠٠٥.

٩. الاعظمي، ليلى عبد الرزاق. استراتيجيات الادراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقاتها بالتخصص والجنس، مركز البحوث التربوية والنفسية، مجلة جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ٢٠٠٢.

١٠. الامام، مصطفى محمود، واخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، ١٩٨٧م.

١١. امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ١٩٩٧.

١٢. الامين، شاكر محمود، واخرون. اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، مطبعة الادارة المحلية، بغداد، ١٩٩٠م.
١٣. بدران، عبد المنعم احمد. مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والايمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٨.
١٤. بهجات، رفعت محمود. اساليب التعلم للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٤.
١٥. التل، شادية احمد، ومحمد فخري مقدادي. دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (٦)، العدد (٢٠) ١٩٨٨.
١٦. ـــ، اثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب، مجلة ابحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد (٧)، العدد (٤)، عمان–الاردن، ١٩٩١.
١٧. جابر، عبد الحميد جابر. استراتيجيات التدريس والتعليم، ط١، دار الفكر المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٩٩.
١٨. جابر، وليد. اساليب تدريس اللغة العربية، ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٩١.
١٩. جبرائيل، بشارة. المنهج التعليمي، دار الرائد العربي للنشر، بيروت، ١٩٨٣.
٢٠. جروان، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير– مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.
٢١. جمل، محمد جهاد ، وسمر روحي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٤.
٢٢. حبيب الله، محمد. اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار عمار، عمان–الاردن، ٢٠٠٠.

٢٣. حراحشة، ابراهيم محمد علي. المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الخزامي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧.
٢٤. حسن، بول واخرون. اسس سيكولوجيا الطفولة والمراهقة، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٦.
٢٥. الحلاق، علي سامي علي. اللغة والتفكير الناقد، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٧.
٢٦. الحموري، هند، ومحمود الوهر. تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس ونوع الدراسة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، المجلد (٢٥)، العدد(١)، ١٩٩٨.
٢٧. الحيثان، محمود، ومحمد ملكاوي. منهج القران الكريم في تنمية التفكير، مجلة اليرموك، المجلد (١٨)، العدد (١٢) الاردن، ٢٠٠٢.
٢٨. خاطر، محمود رشدي، واخرون. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٢، دار المعرفة القاهرة، ١٩٨٩.
٢٩. الخاكاني، شذى عبد زيد شاكر، استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتميزين، والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، ٢٠٠٨، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٠. دروزة، افنان نظير. اثر تنشيط الاستراتيجيات الفوق معرفية على مستوى التذكير الاستيعاب القرائي، مجلة النجاح للابحاث، عمان- الاردن، المجلد (٣)، العدد(٩)، ١٩٩٥.
٣١. _____. استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كاساس التصميم التعليم، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٤.
٣٢. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان- الاردن، ٢٠٠٥.
٣٣. ـــ. تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، اربد-الاردن، ٢٠٠٩.

٣٤. الدهان، سامي. المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة اطلس، دمشق، ١٩٦٢.

٣٥. الدوسري، راشد احمد علي. اثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر، جامعة عمان للدراسات العليا، مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ٢٠٠٥، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٣٦. الربيحات، غازي محمد عطية، اثر التدريس وفقا لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الادبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، جامعة عمان للدراسات العليا كلية الدراسات التربوية العليا، ٢٠٠٩، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٣٧. رشوان، ربيع عبده احمد، التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات اهداف الانجاز- نماذج ودراسات معاصرة، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦.

٣٨. الرويثي، ايمان محمد احمد. رؤية جديدة في التعليم- التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٩.

٣٩. الزغلول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الاردن، ٢٠٠١.

٤٠. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج٢، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٤م.

٤١. ـــــ، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١.

٤٢. الزيات، فتحي. صعوبات التعليم- الاسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ١٩٩٨.

٤٣. سعادة، جودت احمد. مهارات التفكير، دار الشروق عمان- الاردن، ٢٠٠٣.

٤٤. سعيد، سعاد جبر. سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، ط١، عالم الكتب، عمان- الاردن، ٢٠٠٨.
٤٥. سلامة، عبد الحافظ. اساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.
٤٦. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٣.
٤٧. الشريف، محمود احمد، واخرون. استراتيجية تطوير التربية والتعليم، ط١، مؤسسة الريحاني للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٩.
٤٨. الطاهر، علي جواد. تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف، ١٩٦٩.
٤٩. الظاهر، زكريا محمود، واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.
٥٠. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجيتها، ط٢، دار الميسرة للنشر، والتوزيع ، عمان، الاردن، ٢٠٠٩.
٥١. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد حوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع الاردن، ٢٠٠٣.
٥٢. العبد الله، محمود فندي. اسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، جدارا للكتاب العالمي، عمان- الاردن، ٢٠٠٧
٥٣. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء- اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠١٠.
٥٤. عبد الحميد، هبة محمد. انشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦.
٥٥. عبد الدايم، عبد الله. التربية التجريبية والبحث التربوي، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.

٥٦. عبد الملك، انور، وخلدون النقيب. الابداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الامم المتحدة والهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٤.
٥٧. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط١، دار وائل للطباعة والنشر، الاردن، ١٩٩٩.
٥٨. عبيد، وليم تاردس. استراتيجيات التعليم والتعلم، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٩.
٥٩. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٤.
٦٠. ـــــ، واخرون. علم النفس التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٨.
٦١. العراق، وزارة التربية. منهج الدراسة الاعدادية، ط١، شركة الفنون المحددة، بغداد، ١٩٩٠.
٦٢. العزاوي، نعمة رحيم. من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٨.
٦٣. عزيز، سارة، واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.
٦٤. عصر، حسني عبد الباري. مداخل تعليم التفكير واثراؤه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، ١٩٩٩.
٦٥. عطا، ابراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٦.
٦٦. عطوي، جودت عزت. اساليب البحث العلمي- مفاهيمه- ادواته وطرقه الاحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
٦٧. عطية، محسن علي. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠٠٨.

٦٨. _____. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
٦٩. _____. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ٢٠١٠.
٧٠. عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزاندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الاردن، ٢٠٠٩.
٧١. العلوان، احمد فلاح. علم النفس التربوي– تطوير المتعلمين، ط١، دار الحامد، عمان–الاردن، ٢٠٠٩.
٧٢. علي، اسماعيل ابراهيم. اثر برنامج تدريبي في تنمية التنكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم، ٢٠٠٤، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٧٣. _____. التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ٢٠٠٩.
٧٤. عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت–لبنان، ٢٠٠٢.
٧٥. عمايرة، عبد الله عيسى. اثر برنامج تدريسي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم الجامعة الاردنية للدراسات العليا، ١٩٩٤، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٧٦. عمران، سمير. سلم التفكير في آيات الله، مجلة ايات متخصصة في الاعجاز القراني، المجلد (١)، العدد (١)، بيروت–لبنان، ٢٠٠٣.
٧٧. عودة، احمد سليمان. احصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٨.
٧٨. ـــ. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٣م.

٧٩. عياشي، منذر. الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، ط١، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨.
٨٠. غانم، محمود احمد. مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٩.
٨١. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧م.
٨٢. فان، داين، ديو بو لاب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل وآخرون، ط٣، مطبعة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
٨٣. فوزي، طه ابراهيم، ورجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، ط٢، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ١٩٨٦م.
٨٤. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي. سيوكلوجية التعلم الصفي، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ٢٠٠٠.
٨٥. الكيلاني، عبد الله زيد. ونضال كمال الشريفي. مدخل البحث في العلوم التربوية والاجتماعية– اساسياته– مفاهيمه– تصاميمه– اساليبه الاحصائية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.
٨٦. لافي، سعيد عبد الله. برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة واثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، دار الضيافة، جامعة عين الشمس، ٢٠٠٠.
٨٧. ـــ. القراءة وتنمية التفكير، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦.
٨٨. مادوس، جورج، ت، واخرون. تقييم تعلم الطالب الجمعي والتكويني، ترجمة محمد امين مغني واخرون، مطابع المكتب المصري الحديث، القاهرة، ١٩٨٣م.
٨٩. مراد، صلاح احمد. دور التفكير الناقد والخبرة التدريسية في التصرف في المواقف التربوية والاتجاه نحو العملية التعليمية لمعلمي الحلقة الاولى في

مرحلة التعليم الاساس، مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، مجلد(٣)، العدد (٢٥)، ١٩٩٤.

٩٠. المنيزل، عبد الله فلاح، وعايش موسى غرايبة. الاحصاء التربوي- تطبيقاته باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.

٩١. مونرو، ماريون، تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد، مراجعة وتقديم عبد العزيز التوسي، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦١.

٩٢. نصيرات، صالح. طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٦.

٩٣. النعيمي، طارق اسماعيل خليل. اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، ٢٠٠١، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٤. الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ٢٠٠٨.

٩٥. والي، فاضل فتحي محمد. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية- طرقه- اساليبه- قضاياه، دار الاندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٨م.

٩٦. الوحيدي، ميسون سليمان. اثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المرحلة الاساسية في الاردن، جامعة عمان للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، ٢٠٠٨، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٧. الوقفي، راضي. مقدمة في علم النفس، ط١، مطبعة كلية الاميرة ثروت، عمان، ١٩٩٨.

٩٨. الوهر، محمود، وبطرس ثيودرا. مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدل التراكمي، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٦)، العدد(٢٤)، ١٩٩١.

٩٩. اليماني، عبد الكريم علي. استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمان–الاردن، ٢٠٠٩.

١٠٠. يوسف، ردينة عثمان، وحذام عثمان يوسف. طرائق التدريس– منهج– اسلوب– وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الاردن، ٢٠٠٥

١٠١. يونس، فتحي. استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠٠.

ثانياً: المصادر الاجنبية

103. Anderson, J. R. Cognitive psychology and its implications. (3rd) Editlon. W. H. freeman and company, New York, 1990

104. Anderson, J.R. Cognitive psychology and implications. 2nd edition, WH.G. New York: Free men and company 17, 1988

105. Bandmra, A. Principles Behmriornodi Education. New York, Rinehart and Minscon, 1969.

106. Barrett, T.C. Taxonomy of reading comprehension. University of Chicago press, 1976

107. Brown, A. L. Analogical learning and transfer: what develop? Ins. Vosniodou& A. ortony (Eds)., similarity and

analogical reasoning. Cambridge, England: Cambridge university press. 1989

108. Carrasquillo, A & Nunz, B. Computer assisted meta cognitive strategies and the reading comprehension skills of ESI elementary school students, ERIC, 1988
109. Clark, N.X. Zimmer man, B.J. A social cognitive review of self regulated learning about health. Health educational research: theory and practice. R.5., n. 3. 1990.
110. Costa, A. Media ling the met a cognitive in Developing minds. A Resource Book For teaching thinking, reprised edition, vol. 19r. s. A, the Association For supervision and curial um Development. 1999.
111. DeBono. The cort-thinking skills-program. New York: Pergamon press. 1984
112. Dennis, H. and Dunean, G. An Introduction to statistics in psychology complete guide for student, 2nd edition prentice Hall, England, 2000
113. Dewey. J. How we think, Boston, Health, 1933
114. Ennis, R, Logical Basis for measurement Critical thinking, education leader ship, vol. 1985.
115. Fan, W, Metacognition and comprehension quantitative synthesis of metacognitive strategy instruction, DAI- A, 54/ 10, Apr. 1994.
116. Flavell, J.H. The develop mentpsychology of jeanpiagiaget, NY: D. ran nost raud. 1963.

117. Flavell, J.H,. Xwellman, H.M. meta memory in RV. Kail, J.W. Hagen (Eds). Perspectireson the development of ment of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1977

118. Ford, K. J., Gully, S. M,. Salas, E., Sith, E. M., & Weissbein D. A. Relation ships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. Journal of Applied psychology, 83, 1998.

119. Fox, S.D. metacognitire strategies in a Couege world literature coarse. American annals of the deaf, R. 139, n5. 1994.

120. Irnest, R. Ha: Introduction to psychology. M.S.A. Harcourt. Race woldinc. 1962

121. Garner, R. *Metacognition and executive control*. Inr. Ruddell, M.R. ruddell, M.R. Ruddell., 8h. singer (eds), theoretical mode and processes of reading. New York, De: 1994.

122. Gillbert, L.G Inducement of metacognitive Learning strategies : Take Know ledge, Instruction and Learning, paper presented at the Annual San Francisco, April, 6A, 1986.

123. Glorerj & Roming R. Historical foundations of education at psychology. Plenum press, 1987.

124. Good. C.R, Dictionary of Education, (3ed) McGraw hill book co., New York, 1973
125. Gronlund. M.E. Starting objectives for classroom instruction, (2nd ed), Macmillan Co. Inc, New York, 1978.
126. Gunstone, R. Metacognition and learning to teach, international journal of research in science teaching, ro1. 16, no. 5, 1993
127. Harris, D.M. Effects of metacognitire skill trainingvpon Academic performance in Accounting. D. A. I. vol. 59, No. 6., 1998.
128. Heiman, M. and Slomiamko, J., Critical thinking skill,3rd ed, national Education of the United stales, Washington, 1989.
129. Jinenez, L., Reading comprehension instruction Grades, north central regional Education laboratory, 2001.
130. Lindstrom, C. Empower the child with learning Difficulties to think metacognitirely, Australian journal of remedied education. R. 27. n. 2. 1995.
131. Mayer, R. E. Cognitive, metacognitire, and motivational aspects of problem solving. Instruction al science, 26, 1998
132. Oliver, A. Curriculum improvement, New York, Harper and Row, 1977
133. Omrod. L.E. Human learning. (4th ed). Upper saddle River. Nj: Pearson Education. 2004

134. Pratt, D. Curriculum design and development. New York: Harcourt brace Jovanovich. 1980.

135. Robinson, Francis Pleasant, Effective study, New York: Harper& Row.

136. Ruthus, Speucer A. Psychology in the new milleuium, 8thed. Thomson, USA. 2002

137. Ruygier, R. The art of thinking. (2nd) Edition, N. Y. Harper 8 Row pub com. 1988

138. Schraw, G.X. Dennison, R.S. Assessing metacognitive Awareness. Contemporary education al psychology, R. 1994.

139. Schunk, D.H. Learning theories: An education al perspective. (3 rd ed). New Jersey: Prentice hall. Inc. 2000.

140. Siegler. R. Children's thinking. (2nd ed). New jersey: prentice hall. Upper saddletree, 1998.

141. Sinder, R.E, Reading comprehension performance of A dolexents with learning Disability. Quarterly mc Grow-hill book Go. New York, 1989

142. Sternberg, R. Creatire G. Fetidness A multirariated investment Approach, Vol. 37, no 1986.

143. Stone, N.J. Exploring the relationship between calibration and self. Regulated learning. Education al psychology review. 72. 2000.

144. Streib, J. History and analysis of Critical thinking. (D.A.I), vol. 45, no8, 1993

145. Susan *et al*. Metacognition in literacy earning assessment instruction, and professional development. (eds), Mahwah, New Jersey, 2005.

146. Swanson, H.I. Influence of meta cognitive knowledge and aptitude on problem solving, Journal of educational psychology, 82, (2), 1990

147. Thirede, k. w. Anderson, M.G. M., therriault, D. Accuracy of metacognative monitoring affects learning of texts. Journal of Education al psychology, 95, 2003.

148. Timothy, M, R & *et al*. How school, teach thinking. Msingcort thinking in schools: Education leader ship, April, 1988.

149. Wander, D.C. The effectiveness of modified SQ^3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, Miami. 1996

150. Watson, G & Glasser, E. Watson- Glasser Critical thinking Appraisal, Neo York World Book Co. 1964

151. Weisbery, R.A, change in Focus of reading comprehension research: A review of reading, learning disunities research based on an interactive mode of Reading, learning Disability quarterly, R. 11, N. 2, 1988

152. Wenden, A, An introduction to metacognitive know ledge and beliefs in language learning: beyond the basics, system, 17, 1999

153. Wong, B.Y. & Wong. R. Study bachelor as a function of metacognitive know ledge about critical task roriables: A nine resignation of about average, average and learning disabled readers. Learning disabilities Research, R. 7. n. 2. 1986.

154. Zohar, A. Teachers metacognative knowledge and instruction of higher order the thinking. Tearing and teacher education. 15(4). 1999.

ثالثاً: مصادر شبكة المعلومات العالمية

155. htt:// www. Edb. Utexas. Edu / Robin son/ metacognition /index. Htm1

156. http://www.alamo.edu/sac/history/keller/AGGPitg/SQ^{3}R.htm

157. http://www.arc.sbc.ebc.edu/SQ^{3}R.htm.

158. Inerea sing textbook reading comprehension by using sqr http :// www. Uee. Nt. Edu/lynch/ textbook reading. Htm. Retriered 2006- 05- 19

159. http: hcuru.ed school/ rirginia. Edulgo/ readquscst/ start/ summarize. Html. 1999.

ملحق (١)

كتاب رئاسة جامعة بابل الى المديرية العامة لتربية بابل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعة بابـل
قسم الدراسات العليا
العدد: ج٤ /٢٣٦٥
E:- mail : hiedu@babylon-uni .com

Ministry of Higher Education &Scientific Research
University of Babylon
Department of postgraduate Studies
التاريخ: / /٢٠٠٩
E:- mail: babil_hiedu@yahoo.com

إلى/ المديرية العامة للتربية / بابل

م/تسهيل مهمة

نهديكم 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 علوان .
- نعيم خليل عبود .

للتفضل بالإطلاع ... مع التقدير

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

نسخة منه إلى

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

*** هيفـــاء ***

ملحق (٢)

كتاب مديرية تربية بابل الى المدارس الاعدادية والثانوية

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوي
البحوث
العدد/ ٢٧٦٦
التاريخ/ ٢٠٠٩/١٢/٢٢

إلى/ إدارات المدارس الإعدادية والثانوية كافة
في مركز المحافظة

تسهيل مهمة

تحية طيبة...
إشارة لكتاب جامعة بابل / قسم الدراسات العليا المرقم ب٥/٤ ٢٣٣٦ في ٢٠٠٩/١٢/٢٣ تسهيل مهمة طلبة الدراسات العليا / الدكتوراه والمدرجة أسماؤهم أدناه في قسم العلوم التربوية والنفسية/ طرائق تدريس اللغة العربية لغرض انجاز بحثهم وإبداء تعاونكم معهم عند زيارتهم لمدارسكم مع التقدير.

- نعيم خليل عبود
- فراس حسن عبد الأمير
- رغد سلمان علوان

عبد العظيم علي الإبراهيمي
معاون مدير العام

نسخة منة إلى
جامعة بابل / قسم الدراسات العليا/ كتابكم أعلاه للتفضل مع التقدير
السادة أعلاه
التخطيط التربوي/ تسهيل مهمة مع الأوليات

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي

١١٨٤= ٤٥٦٦٢

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة الضابطة
١	٤٢= ١٧٦٤	١	٢٣= ٥٢٩	١	٤٠-٣٦٠٠
٢	٤٦=٢١١٦	٢	٣٣=١٠٨٩	٢	٤٢= ١٧٦٤
٣	٤٢=١٧٦٤	٣	٣٧=١٣٦٩	٣	٣٦=١٢٩٦
٤	٤٠=٣٦٠٠	٤	٣٤=١١٥٦	٤	٣٧=١٣٩٦
٥	٤٢=١٧٦٤	٥	٣٨=١٤٤٤	٥	٢٦=٦٧٦
٦	٤٠=٣٦٠٠	٦	٤٩=٢٤٠١	٦	١٠=١٠٠
٧	٣٠=٩٠٠	٧	٢٩=٨٤١	٧	٢٧=٧٢٩
٨	٢٧=٧٢٩	٨	٢٥=٦٢٥	٨	٣٠=٩٠٠
٩	٢٩=٨٤١	٩	١٥=٢٢٥	٩	٢٤=٥٧٦
١٠	٣٤=١١٥٦	١٠	١٥=٢٢٥	١٠	٣٢=١٠٢٤
١١	٣٤=١١٥٦	١١	٣٢=١٠٢٤	١١	٢٤=٥٧٦
١٢	٣٠=٩٠٠	١٢	٣١=٩٦١	١٢	٢٥=٦٢٥
١٣	٣٢=١٠٢٤	١٣	٤٣=١٨٤٩	١٣	٢٣=٥٢٩
١٤	٣٧=١٣٦٩	١٤	٤٣=١٨٤٩	١٤	٢٢=٤٨٤
١٥	٣٦=١٢٩٦	١٥	٢٦=٦٧٦	١٥	٣٧=١٣٦٩
١٦	٢٦=٦٧٦	١٦	٤٣=١٨٤٩	١٦	٦=٣٦
١٧	١٧=٢٨٩	١٧	٣٥=١٢٢٥	١٧	٣٠=٩٠٠
١٨	٣٠=٩٠٠	١٨	٣٤=١١٥٦	١٨	٣٠=٩٠٠
١٩	٣٠=٩٠٠	١٩	٣٤=١١٥٦	١٩	٢٢=٤٨٤
٢٠	١٦=٢٥٦	٢٠	٣٤=١١٥٦	٢٠	٣١=٩٦١
٢١	٣٤=١١٥٦	٢١	٢٨=٧٨٤	٢١	٢٤=٥٧٦
٢٢	٤١=١٦٨١	٢٢	٢٨=٧٨٤	٢٢	٣٥=١٢٢٥
٢٣	٣٥=١٢٢٥	٢٣	٣١=٩٦١	٢٣	٣١=٩٦١
٢٤	٣١=٩٦١	٢٤	٣١=٩٦١	٢٤	٣٧=١٣٦٩
٢٥	٤٣=١٨٤٩	٢٥	٤٢=١٧٦٤	٢٥	١٦=٢٥٦
٢٦	٢٣=٥٢٩	٢٦	٤٢=١٧٦٤	٢٦	٣٤=١١٥٦
٢٧	٣٣=١٠٨٩	٢٧	٣٥=١٢٢٥	٢٧	٣٠=٩٠٠
٢٨	٣٥=١٢٢٥	٢٨	٤٢=١٧٦٤	٢٨	٢١=٤٤١

٢٩	١٠٢٤=٣٢	٢٩	١٢٢٥=٣٥	٢٩	٩٦١=٣١
٣٠	١٣٦٩=٣٧	٣٠	٩٠٠=٣٠	٣٠	٧٢٩=٢٧
٣١	١٠٨٩=٣٣	٣١	٦٢٥=٢٥	٣١	٤٠٠=٢٠
٣٢	١١٥٦=٣٤	٣٢	١٣٦٩=٣٧	٣٢	٤٠٠=٢٠
٣٣	١٧٦٤=٤٢	٣٣	٦٢٥=٢٥	٣٣	٤٨٤=٢٢
٣٤	١٠٢٤=٤٢	٣٤	٤٠٠=٢٠	٣٤	٩٠٠=٣٠
٣٥	١٥٢١=٣٩			٣٥	١٢٩٦=٣٦
	٤٥٦٦٢=١١٨٤		٣٦٢٣١=١١٠٤		٣١٣٥٢=٩٨٨

ملحق (٤)

جامعة بابل
كلية التربية/ صفي الدين الحلي
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا
دكتوراه طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة اراء الخبراء في مدى صلاحية اختبار التفكير الناقد

الاستاذ الفاضل .....المحترم.

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ**(اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ^3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة)**.

ومن متطلبات البحث اجراء اختبار لقياس التفكير الناقد يتوافر فيه الصدق والثبات ولما معروف عنكم من خبرة في هذا المجال تود الباحثة ابداء ارائكم ومقترحاتكم حول صلاحية فقرات الاختبار وصدقه لقياس التفكير الناقد، اعتمدت الباحثة مقياس التفكير الناقد الذي اعده الدكتور اسماعيل ابراهيم علي (٢٠٠٤) علما ان الاختبار صمم في ضوء اختبار واطسن جلاسر (Watson& Glaser).

تبنت الباحثة تعريف (واطسن– جلاسر Watson& Glaser) للتفكير الناقد وهو ((فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤديها، والحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز على النتائج)).

الباحثة

رغد سلمان علوان

اختبار التفكير الناقد

عزيزتي الطالبة.

الاختبار الذي بين يديك يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لقياس بعض مهاراتكِ وقدراتكِ العقلية وتكشف عن قابلياتك في التحليل واستعمال المنطق، وهذه الفقرات موزعة بين خمسة اختبارات فرعية. راجية الاجابة بدقة وبامانة خدمة لاهداف البحث، وللتعرف على مستواك في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا، علما ان اجابتكِ تستعمل لاغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات

١- اقرَئي التعليمات الخاصة بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الخمسة،وكذلك المثال التوضيحي قبل الاجابة.

٢- الاجابة تكون على الورقة المخصصة للاجابة حصرا.

٣- لاتتركي أي سؤال من دون اجابة.

اسم الطالبة: .....

الصف: .....

الشعبة: .....

الباحثة

رغد سلمان علوان

طرائق تدريس اللغة العربية

الاختبار الاول: معرفة الافتراضات

معرفة الافتراضات: العملية العقلية التي تتعرف من طريقها الطالبة على افتراضات متضمنة في المواقف المقدمة لها. حين تسمع الطالبة زميلتها تقول: (سأسافر في بداية العطلة الصيفية) فانها تسلم او تفترض انها ستعيش حتى شهر حزيران وانها تداوم حتى ذلك الوقت ثم تقوم بسفرتها. ان هذه الافتراضات تكون مقبولة منطقيا في ضوء (الموقف اعلاه) وفيما ياتي عدد من المواقف يتبع كلا منها عدة افتراضات مقترحة المطلوب منكِ ان تقرري ما ياتي:-

١- فيما اذا كان الافتراض مسلما به في ضوء محتوى الموقف، أي انكِ تجدين ان الافتراض وارد في ضوء ما جاء في الموقف، وفي هذه الحالة المطلوب ان تضعي علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الاجابة.

٢- اذا كنت تعتقدين الافتراض غير مسلم به في ضوء محتوى الموقف فضعي علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الاجابة أي تحت كلمة الافتراض غير وارد.

مثال: يقصد بالتعاون ان تعمل جماعة من الناس من اجل تحقيق هدف مشترك، كتعاون الناس من اجل الحصول على كسب مشترك، او للدفاع عن انفسهم، او لمساعدة الاخرين.... الخ.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	**التعاون مسالة موجودة بين الناس. (ان مضمون العبارة يشير الى وجود تعاون بين الناس في اكثر من مجال ولذلك فهو موجود فعلا ويمكننا التسليم بهذا الافتراض).**	×	
٢	**التعاون من اجل تحقيق اهداف مما نهى عنه الدين تعاون سلبي (هذا الافتراض غير وارد لان مضمون العبارة لايشير الى التعاون السلبي).**		×
٣	**عندما تلتقي اراء جماعة من الناس على هدف مشترك فان دليل على قدر كاف من التعاون فيما بينهم.(هذا الافتراض وارد لان التعاون في مجال العلم هو نتيجة التقاء الافكار بين مجموعة من الناس).**	×	

موقف(١)

تمكنت الطالبة (ايمان) من الاجابة بصورة صحيحة عن جميع فقرات الاختبار، لذا فقد حصلت على المرتبة الاولى.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	الطالبات الاخريات لم يكونوا بمستوى جيد.		
٢	فقرات الاختبار كانت سهلة		
٣	الطالبة (ايمان) متفوقة على اقرانها من الطالبات		

موقف (٢)

السفرات العملية تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية وتقترن اهميتها بالمشاهدة والتطبيق خارج قاعة الدراسة.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٤	السفرات العملية تتسم بالاهمية		
٥	السفرات العلمية تنفذ في قاعات الدراسة وداخل المكتبات		
٦	تعنى غالبية السفرات العلمية بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية		

موقف (٣)

امل، محظوظة لان مدرستها قريبة من منزلها ولهذا ليس لديها مشكلات في المواصلات.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٧	ليس عند الطلبات مشاكل في المواصلات		
٨	اذا اتبعنا النظام فان يكون هناك مشاكل في المواصلات		
٩	تكون الطالبات سيئات الحظ اذا كانت مدارسهم بعيدة عن منازلهم		

موقف (٤)

اذا كنت بحاجة للوصول الى البصرة بوقت قصير فانه يمكن ان تستقلي الطائرة.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٠	الذهاب بالطائرة يستغرق وقتا اقل من أي وسيلة اخرى		
١١	يمكن السفر بالطائرة الى البصرة		
١٢	السفر بالطائرة اكثر متعة من السفر بالسيارة		

موقف (٥)

علاقة الطفل بوالديه هي الاساس الذي يبنى عليه علاقته مع الاخرين فيما بعد.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٣	يؤدي الوالدان دورا مهماً في حياة الطفل الاجتماعية مستقبلا		
١٤	الطفل له شخصيته المستقلة ويستطيع ان يبني علاقته مع الاخرين بنفسه		
١٥	هناك تاثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية		

موقف (٦)

بعض الاعشاب الطبيعية تفيد في علاج الانسان اكثر من الادوية التي يقررها الطبيب

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٦	كل الوصفات الطبيعية تضر بصحة الانسان		
١٧	الاطباء لايفضلون الوصفات الطبيعية		
١٨	هناك بعض الوسائل الاخرى تفيد في علاج الانسان غير الادوية التي يقررها الطبيب		

الاختبار الثاني: التفسير

التفسير :العملية العقلية التي تحكم من طريقها الطالبة على الاستنتاجات المقترحة أمترتبة منطقيا على المعلومات المقدمة ام لا؟ على فرض ان هذه المعلومات صحيحة.

ويتكون هذا الاختبار من مواقف عدة وكل موقف يتكون من فقرات عدة تتبعها مجموعة نتائج مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار افترضي ان كل ما هو وارد في الموقف صادق وكل ما هو مطلوب منكِ ان تحكمي على تفسير مقترح ايترتب على المعلومات الواردة في الموقف ام لا أو كالاتي:

اذ كنت تعتقدين ان التفسير المقترح يترتب على البيانات الواردة في الموقف بدرجة معقولة من اليقين، ضعي (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح).

– اذا كنت تعتقدين ان التفسير المقترح لايترتب على البيانات الواردة في الموقف فضعي علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

مثال : اعلنت وزارة التربية ان نسبة النجاح لهذا العام في الفرع العلمي ٦٥% فيما بلغت نسبة النجاح في الفرع الادبي ٨٥%.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١	**مدرسات الفرع الادبي اكثر حرصا (هذه النتيجة غير مرتبة منطقيا بناء على ما ورد من وقائع في العبارة وليس هناك ما يسند هذا التفسير)**		×
٢	**طبيعة المواد العلمية الصعبة وراء انخفاض نسبة النجاح في الفرع العلمي (هذا التفسير مرتب منطقيا ، فطبيعة الدراسة العلمية في الفرع العلمي تجعل التفسير مقبولا منطقيا)**	×	
٣	**طلبات الفرع الادبي اكثر جدية وتحملا للمسؤولية. (ما متوفر في الموقف من حقائق لايجعل التفسير مقبولا منطقيا)**		×

موقف (١)

يهتم المسؤولين عن التربية في مدارسنا بتعليم اللغة الانكليزية، لانها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٩	يجب ان لانوجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانكليزية دون اللغات الاجنبية الاخرى وانما ندرسها جميعا على حد سواء		
٢٠	لايمكن الاستغناء عن دراسة اللغة الانكليزية		
٢١	يجب ان يتعلم الاجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل ان نتعلم اللغة الانكليزية في مدارسنا.		

موقف (٢)

إن عدد كبير من الطالبات الناجحات من المرحلة الاعدادية لايحصلنَّ على المعدل الذي يؤهلهم للقبول في الكليات التي يرغبون فيها ويتجهون الى اعادة الامتحان عاما اخر لتحسين معدلاتهم وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية التي يمكن استثمارها بصورة افضل

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٢	اغلبية الطلبة الناجحين في المرحلة الاعدادية لايدخلون الكليات		
٢٣	بعض الطلبة يعيدون امتحان المرحلة الاعدادية بهدف الدخول الى الكليات التي يرغبون فيها.		
٢٤	السماح للطالبات باعادة الامتحان امر يحتاج الى اعادة النظر.		

موقف (٣)

تستعمل المدرسة (بشرى) الوسائل التعليمية في تدريس مادتها الدراسية. بينما تلتزم المدرسة (امل) بالاسلوب التقليدي في تدريس المادة نفسها، وبعد اجراء الامتحانات تبين ان مستوى تحصيل طالبات المدرسة (بشرى) افضل مستوى من تحصيل طالبات المدرسة (امل).

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٥	طالبات المدرسة (بشرى) من مستويات ثقافية واجتماعية اعلى من طالبات امل		
٢٦	علاقة المدرسة بشرى بطالباتها افضل من علاقة المدرسة امل بطالباتها		
٢٧	الاسلوب الذي استعملته المدرسة (بشرى) في تدريس المادة افضل من الاسلوب الذي استعملته المدرسة (امل).		

موقف (٤)

ادت الحضارة الغربية الحديثة الى اكتساب بعض من شبابنا تقاليد الغرب وعاداتهم، في الوقت الذي يتمسك فيه الاباء بتقاليدنا وعاداتنا واخلاقنا العربية.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٨	**لكل حضارة عادات وتقاليد خاصة بها**		
٢٩	**الاباء مخطئون تماما، لانهم لايسايرون الحضارة الغربية الحديثة**		
٣٠	**للغرب وعاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.**		

موقف (٥)

توصلت احدى الدراسات العلمية الى ان الاطفال الاناث يتفوقْنَ بشكل عام على الاطفال الذكور في القدرة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الاناث بشكل عام في القدرة الحسابية.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣١	**كل الاناث افضل من كل الذكور في قواعد اللغة.**		
٣٢	**كل الذكور افضل من كل الاناث في القدرة الحسابية**		
٣٣	**هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من القدرة اللغوية والقدرة الحسابية**		

موقف (٦)

بين علماء الاجتماع ان وسط المدينة عادة يكون مزدحما بالسكان والمحلات التجارية ويقل الازدحام كلما ابتعدنا عن منطقة الوسط. الا ان المناطق المجاورة للمدن عادة تكون مزدحمة باولئك القادمين من الريف ممن ينتمون الى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣٤	**كل اهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا**		
٣٥	**كل اهل المدن من طبقات اجتماعية عليا**		
٣٦	**بعض الوافدين الى المناطق المجاورة للمدن هم من طبقات الاجتماعية الدنيا**		

الاختبار الثالث: تقويم الحجج

تقويم الحجج: العملية العقلية التي تميز من طريقها الطالبات بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناء على اهميتها وصلتها بالاسئلة المقدمة لها.

والحكم على قوة الحجة وضعفها يبنى على اساسين: الاول اتصال الحجة اتصالا مباشرا بالسؤال المقدم، والثاني وزن الحجة واهميتها، فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال وقد تكون الحجج ضعيفة، لكونها غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال، وفي هذا الاختبار تجدين العديد من المواقف يلي كل منها ثلاث حجج وعليكِ ان تعديها صادقة، ومشكلتك هي:

ان تحددي اذا ما كانت الحجة قوية او ضعيفة وطريقة الاجابة يوضع (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) اذا اعتبرتها كذلك، وتضعين علامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (ضعيفة) اذا وجدتها كذلك.

مثال: هل اصبحت الطائرة وسيلة ضرورية لرجال الاعمال؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
١	**نعم: لان رجال الاعمال اصبحوا بحاجة ماسة الى خدماتها (هذه الحجة قوية لان الطائرة وسيلة نقل سريعة وضرورية له لانجاز اعماله بسرعة)**	×	
٢	**كلا: لانها ترمز الى مظهر من مظاهر الترف والتباهي (هذه الحجة ضعيفة وغير منطقية، لان فيه ظاهرة التباهي والترف ليس الا)**		×
٣	**كلا: لان الطائرة عرضة للحوادث الكثيرة (فمن غير المعقول ان كل الطائرات تتعرض للحوادث).**		×

موقف (١)

هل يجب على الطلبة جميعهم الالتحاق بالدراسة الجامعية؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٣٧	**كلا: لان نسبة كبيرة من الطلبة ليس لديهم القدرة والامكانية على مواصلة تعليمهم الجامعي.**		
٣٨	**كلا: ان الدراسة المستمرة الزائدة عن الحد تؤذي شخصية الطالب.**		
٣٩	**نعم: لان الجامعة تتيح للطالب فرصة الترويح عن النفس.**		

موقف (٢)

هل ينبغي ان نسمح للابناء مناقشة ابائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٠	**كلا: ضرورة احترام الاباء وجعلهم فوق كل ذي اعتبار**		
٤١	**نعم: تتبلور شخصية الابناء من طريق هذه المناقشات**		
٤٢	**كلا: عند اعطاء الحرية الكاملة للابناء فانها تؤثر سلبيا على شخصياتهم**		

موقف (٣)

هل من الضروري ان نسمح للطلبة بعرض مشكلاتهم الخاصة على المرشد التربوي؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٣	نعم : لتجنب تفاقم هذه المشكلات فتصبح اكثر خطورة على الشخصية مستقبلا		
٤٤	كلا: لايمكن التوصل الى الحلول للمشكلات الدراسية الا من قبل الطالب نفسه		
٤٥	كلا: يمكن للمرشد التربوي ان يفشي اسرار طلبته.		

موقف (٤)

هل من الاهمية تنشيط السياحة في العراق؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٦	نعم: السياحة اصبحت صناعة تخطط لها معظم بلدان العالم		
٤٧	كلا: الوافدون قد يتسببوا في فقدان بعض اثارنا		
٤٨	نعم: لان السياحة مردوداتها الاقتصادية والثقافية المهمة.		

موقف (٥)

هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٩	نعم: التعليم يحقق الشخصية المستقلة للفتاة		
٥٠	نعم: الفتاة تعرف امورها الدينية والحياتية من طريق التعليم		
٥١	كلا: لافائدة من التعليم، لان نهاية الامر للفتاة هو البيت.		

موقف (٦)

هل يجب ان يفرض الزي الموحد على طلبة المدارس او ان يترك للطلبة حرية ارتداء ما يشاءون؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٥٢	الزي الموحد يمحو الفروق الاقتصادية بين الطلبة		
٥٣	الزي الموحد ينمي لدى الطالبة الشعور بالانتماء الى المدارس		
٥٤	ان اراحة الطالةب اهم من تقيدها بالزي الموحد.		

الاختبار الرابع: الاستنباط

الاستنباط: العملية العقلية التي تقوم من طريقها الطالب بالوصول الى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقتين.

ويتكون كل موقف من مواقف هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) بينهما نتائج عدة مقدمة (استدلالات)، وعليك ان تعدي العبارتين صحيحتين تماما وصادقتين حتى لو كانت احداهما او كلاهما ضد رأيكِ.

اقرئي الاستدلال الاول الذي يلي العبارتين واذا كنت تعتقدين انها ترتيب بالضرورة على العبارتين فضعي علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الاجابة، أي: تحت (النتيجة ترتب على المتقدمين).

واذا كنت تعتقدين انه ليس من الضروري ان تكون النتيجة مرتبة على العبارتين فضعي علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الاجابة تحت (النتيجة غير مرتبة)

مثال: كل الدول النفطية التي تنتج النفط يكون اقتصادها قويا، فالعراق بلد نفطي، وعلى ذلك:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
١	**اقتصاد العراق قوي بين اقتصاديات الدول المنتجة للنفط. (هذه النتيجة تترتب مع المتقدمين، لان العبارة الثانية تشير الى قوة اقتصادية وان مضمون العبارة الاولى تشير الى قوة اقتصاد أي بلد نفطي**	×	
٢	**بعض الدول لاتنتج النفط ويكون اقتصادها قويا. (هذه النتيجة لاتترتب على المتقدمين، لانها تتعارض ومضمون المقدمة الاولى التي اكدت ان كل دولة تنتج النفط يكون اقتصادها قويا.**		×
٣	**كل دول العالم المستقلة التي تنتج النفط يكون اقتصادها قويا. (هذه النتيجة لاتترتب على المتقدمين لان العبارة تؤكد ان كل الدول النفطية النتجة للنفط يكون اقتصادها قويا وليس الدول المستقلة).**		×

موقف (١)

بعض طالبات المدارس الاعدادية تفكيرهن ناقد، وبعضهنَّ الاخر يؤمنَّ بالخرافات، اذن:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٥٥	**بعض الطالبات تفكيرهم ناقد ومع ذلك يؤمنون بالخروقات**		
٥٦	**كل الطالبات الذين يؤمنون بالخروقات ليس لديهم تفكير ناقد**		
٥٧	**كل الذين تفكيرهنَّ علمي هنَّ طالبات المدارس الاعدادية**		

موقف (٢)

الطالبات المجتهدات في مادة اللغة الانكليزية مثابرات إذن

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة

٥٨	الطالبة المجتهدة في اللغة الانكليزية اكثر تحصيلا في المدرسة		
٥٩	المجتهدات في اللغة الانكليزية يصلن الى اعلى المراتب		
٦٠	المجتهدات في اللغة الانكليزية مجتهدات في اللغة العربية.		

موقف (٣)

كل الروايات العظيمة تمثل اعمالا وتستحوذ على خيالنا، بناء عليه:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦١	أي شيء يستحوذ على خيالنا هو عمل فني		
٦٢	كانت رواية (زقاق المدق) لنجيب محفوظ رواية عظيمة، فانها سوف تستحوذ على خيالنا		
٦٣	يمكن الاستحواذ على خيالنا بوساطة انواع اخرى من اشكال الفن		

موقف (٤)

الرأي الذي لايستند الى قناعة ينهار على الارجح امام ادنى حجة، كثير من ارائنا لاتسند الى قناعة وانما نتبناها دون تمعن او رؤية، بناء عليه:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦٤	من المحتمل ان نتخلى عن كثير من ارائنا		
٦٥	كثير من ارائنا تنهار امام ادنى حجة		
٦٦	اذ تاثر راي الشخص بسهولة بحجة مقدمة له، فهذا يعني ان الراي لم يكن مبينا على قناعة.		

موقف (٥)

التجار جميع يربحون ، ولكن بعضهم يغش في تجارته ولهذا

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦٧	لايوجد تاجر ثري يغش في تجارته		
٦٨	الاثرياء كلهم من التجار		
٦٩	بعض التجار الاثرياء نزيهون في تجارتهم		

موقف (٦)

العرب كرماء كلهم، بعض العرب مخلصون في العمل اذن:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة

٧٠	**لليس بين البخلاء من هو عربي**		
٧١	**بعض المخلصون في العمل كرماء**		
٧٢	**المخلصين كلهم في العمل كرماء**		

الاختبار الخامس

الاستنتاج: العملية العقلية التي تتوصل من طريقها الطالبة الى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق وبيانات مقدمة لها.

فقد يستنتج شخص ان هناك شخصا اخر في المنزل اذا سمع صوتا ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحا وقد لايكون فمن المكن ان يكون الصوت صادرا من جهاز المذياع الذي ترك مفتوحا.

ويتكون هذا الاختبار من مواقف عدة يبدأ كل موقف بتقديم حقائق (عليك اعتبار هذه الحقائق صادقة)، ويتبع هذه الحقائق استنتاجات عدة والمطلوب منك ان تفحصي كل استنتاج على حدة مقررة درجة صحته او خطئه او اذا كان هناك نقص في البيانات وكالاتي:

١- ضعي علامة (×) تحت البديل (صحيح) اذا وجدتي ان الاستنتاج صحيح تماما، أي انه يترتب منطقيا على الحقائق والمعلومات التي وردت في الموقف.

٢- ضعي علامة (×) تحت البديل (بيانات ناقصة) اذا وجدتي ان المعلومات الواردة في الموقف لاتكفي للحكم على صحة الاستنتاج او خطئه.

٣- ضعي علامة (×) تحت البديل (غير صحيح) اذا وجدتي الاستنتاج خاطئ تماما في ضوء المعلومات الواردة في الموقف، أي ان الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة.

مثال: طبق اختبار التفكير الابداعي على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية، فاظهرت النتائج ان مستوى تفكيرهم الابداعي بشكل عام كان فوق المتوسط، وان الطلبة الذين حصلوا على مستويات عالية من التفكير الابداعي كانوا متفوقين دراسيا.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
١	**الطالبات المبدعات ذكيات. (البيانات الواردة في الموقف ناقصة لصحة هذا الاستنتاج او خطئه)**		×	
٢	**هناك علاقة وثيقة بين درجة الابداع والتفوق الدراسي (الاستنتاجات صحيحة، لانه يتفق تماما والبيانات الواردة في الموقف**	×		
٣	**لايتمكن الالتحاق بالمدرسة الاعدادية سوى الطالب المبدعة. (الاستنتاج خطأ لانه يتعارض والبيانات الواردة في الموقف).**			×

موقف (١)

اجرت احدى المجلات الفنية استفتاء لدى جمهورها القراء حول افضل زوايا المجلة وكانت نتيجة الاستفتاء فوز احدى زوايا المجلة باغلبية الاصوات، وحصلت الزوايا الاخرى على عدد اقل نسبيا من الاصوات.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٣	**الزوايا الاخرى جميعها غير جيدة**			
٧٤	**الزوايا الفائزة هي اكثر الزوايا ارضاء لرغبات الجمهور**			
٧٥	**معظم المشتركين بالاستفتاء متفقون**			

موقف (٢)

ينصح اطباء الاسنان بالاقلال من اكل الحلوى قبل النوم لحمايتهم من تسوس الاسنان

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٦	**يكفي جدا لوقاية الاطفال من مرض تسوس الاسنان ان يمنع الاطفال من اكل الحلوى**			
٧٧	**توجد نسبة كبيرة من الاطفال المصابين بمرض تسوس الاسنان**			
٧٨	**الاقلال من اكل الحلوى قبل النوم وقاية كافية من مرض تسوس الاسنان**			

موقف (٣)

قامت مجموعة من الطلبات بممارسة اختيار الطالبة المثالية فيما بينهم وكانت النتيجة ان نالت آمال غالبية الاصوات بينما حصلت الطالبات الاخريات على عدد اقل نسبيا من الاصوات.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٩	**الطالبات الاخريات غير صالحات للقيادة الطلابية**			
٨٠	**آمال اكثر الطالبات اخلاصا لزميلاتها**			
٨١	**آمال هي افضل الطالبات من الناحية العلمية**			

موقف (٤)

ثلاثة طالبات يجلسن على رحلة واحدة، انتصار الى يسار رؤى، ومنى الى يسار انتصار.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات	غير

			ناقصة	صحيحة
٨٢	منى في الوسط			
٨٣	رؤى في الوسط			
٨٤	انتصار في الوسط			

موقف (٥)

استعملت احدى مدرسات مادة اللغة الانكليزية طريقتين في تدريس كتاب (تاجر البندقية)، اذ استعمل طريقة الالقاء مع احدى الشعب الدراسية، وطريق عرض الافلام مع الشعب الاخرى، وطبقت على الجميع اختباراً موحدا لقياس مدى فهمهن المادة. وقد تبين ان الطالبات اللاتي درسن بطريقة عرض الافلام تفوقك على الطالبات اللاتي درسن بطريقة الالقاء.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٨٥	تستطيع الطالبات تعلم أي موضوع من طريق عرض الافلام اكثر مما يستطعن تعلمه من الكتب			
٨٦	ستحاول المدرسة مستقبلا استعمال الافلام في تدريس مادة الرواية			
٨٧	الاختبار المستعمل مع الشعبة التي درست بمساعدة الافلام كان شفويا واختبار الشعبة الاخرى كانت مقاليا			

موقف (٦)

توصلت احدى الدراسات العلمية الى ان عدد الاصابات بشلل الاطفال في القرى والارياف اكثر منها في مراكز المدن، بينما لاتوجد فروق في معدل الاصابات بين اطفال القرى والارياف ومراكز المدن اذا كانوا في مستوى اقتصادي واحد، علما ان معدل دخل الفرد في مراكز المدن اعلى من دخل الفرد في مراكز القرى والارياف.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٨٨	رفع المستوى الاقتصادي للقرى والارياف يقلل من احتمال الاصابة بشلل الاطفال			
٨٩	الاصابة بالشلل اقل انتشارا بين الاطفال القرى والارياف ذوي الدخل المنخفض نسبيا مقارنة مع اطفال القرى والارياف ذوي الدخل المرتفع			
٩٠	احتمال الاصابة بالشلل عند اطفال مراكز المدن لاتتاثر بالمستوى الاجتماعي والثقافي.			

انموذج استمارة اجابة الطالبة
عن فقرات اختبار التفكير الناقد

اسم الطالبة:

الصف الدراسي:

الاختبار الاول معرفة الافتراضات			الاختبار الثاني التفسير			الاختبار الثالث تقويم الحجج			الاختبار الرابع الاستنباط			الاختبار الخامس الاستنتاجات		
ت	وارد	غير وارد	ت	صحيح	غير صحيح	ت	قوية	ضعيفة	ت	مرتب	غير مرتب	ت	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١			١٩			٣٧			٥٥			٧٣			
٢			٢٠			٣٨			٥٦			٧٤			
٣			٢١			٣٩			٥٧			٧٥			
٤			٢٢			٤٠			٥٨			٧٦			
٥			٢٣			٤١			٥٩			٧٧			
٦			٢٤			٤٢			٦٠			٧٨			
٧			٢٥			٤٣			٦١			٧٩			
٨			٢٦			٤٤			٦٢			٨٠			
٩			٢٧			٤٥			٦٣			٨١			
١٠			٢٨			٤٦			٦٤			٨٢			
١١			٢٩			٤٧			٦٥			٨٣			
١٢			٣٠			٤٨			٦٦			٨٤			
١٣			٣١			٤٩			٦٧			٨٥			
١٤			٣٢			٥٠			٦٨			٨٦			
١٥			٣٣			٥١			٦٩			٨٧			
١٦			٣٤			٥٢			٧٠			٨٨			
١٧			٣٥			٥٣			٧١			٨٩			
١٨			٣٦			٥٤			٧٢			٩٠			

مفتاح تصحيح
فقرات اختبار التفكير الناقد

الاختبار الاول معرفة الافتراضات	الاختبار الثاني التفسير	الاختبار الثالث تقويم الحجج	الاختبار الرابع الاستنباط	الاختبار الخامس الاستنتاجات

ت	وارد	غير وارد	ت	صحيح	غير صحيح	ت	قوية	ضعيفة	ت	مرتب	غير مرتب	ت	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١		×	١٩		×	٣٧	×		٥٥		×	٧٣			×
٢		×	٢٠	×		٣٨		×	٥٦	×		٧٤	×		
٣	×		٢١		×	٣٩		×	٥٧			٧٥		×	
٤	×		٢٢		×	٤٠		×	٥٨	×	×	٧٦			×
٥			٢٣	×		٤١			٥٩			٧٧		×	
٦	×		٢٤	×		٤٢		×	٦٠			٧٨	×		
٧			٢٥		×	٤٣	×		٦١		×	٧٩			×
٨			٢٦		×	٤٤		×	٦٢	×		٨٠	×		
٩	×		٢٧	×		٤٥		×	٦٣		×	٨١		×	
١٠	×		٢٨	×		٤٦			٦٤	×		٨٢			×
١١	×		٢٩		×	٤٧	×	×	٦٥		×	٨٣			×
١٢			٣٠	×		٤٨			٦٦	×		٨٤	×		
١٣	×		٣١		×	٤٩			٦٧			٨٥		×	
١٤			٣٢		×	٥٠			٦٨		×	٨٦	×		
١٥			٣٣	×		٥١		×	٦٩	×		٨٧		×	
١٦			٣٤		×	٥٢	×		٧٠			٨٨	×		
١٧	×		٣٥		×	٥٣			٧١			٨٩			×
١٨	×		٣٦	×		٥٤		×	٧٢	×	×	٩٠		×	

ملحق (٥)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات بحثها

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الاهداف	الخطط	اختبار	اختبار

				السلوكية	التدريسية	الاستيعاب القرائي	التفكير الناقد
١	أ.د جمعة رشيد كضاض	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية	×	×	×	×
٢	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد	×	×	×	×
٣	ا. د. عمران جاسم حمد الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية/صفي الدين الحلي	×	×	×	×
٤	ا.م.د. حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية	×	×	×	×
٥	ا.م.د حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية/ صفي الدين الحلي	×	–	–	×
٦	ا.م.د. حمزة عبد الواحد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	×	×	×	×
٧	أ.م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد	×	×	×	×
٨	ا.م.د. رقية عبد الائمة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد	×	×	×	×
٩	أ.م.د. ضياء عبد الله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد	×	×	×	×
١٠	ا.م.د. عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	×	–	–	×
١١	ا.م.د صباح عباس عنوز	ادب	جامعة الكوفة/كلية الفقه	–	×	×	–
١٢	ا.م.د. عصام حسن احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية/ كلية الاداب	×	×	×	×
١٣	ا.م.د. عبد الاله عبد الوهاب	ادب	جامعة الكوفة/ كلية التربية	–	×	×	–

١٤	ا.م.د. كاظم عبد نور	علم نفس التفكير والابداع	جامعة بابل/كلية التربية/ صفي الدين الحلي	×	–	–	×
١٥	ا.م.د. مراد يوسف علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة	×	×	×	×

ملحق (٦)

درجات طالبات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية.

ت	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الفردية	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الزوجية	المجموع الكلي للدرجات	ت	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الفردية	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الزوجية	المجموع الكلي للدرجات
١	٢٩	٤٣	٧٢	٢٣	٣٧	٢٦	٦٣
٢	٢٢	٣٨	٦٠	٢٤	٣٣	٢٥	٥٨
٣	١٨	٣٧	٥٥	٢٥	٤٣	٢٥	٦٨
٤	٣٥	٣٧	٧٢	٢٦	٣٣	٢٥	٥٨
٥	٣٥	٣٧	٧٢	٢٧	٣٦	٢٥	٦١
٦	٢٥	٣٦	٦١	٢٨	٤٣	٢٣	٦٦
٧	٢٣	٣٥	٥٨	٢٩	٣٥	٢٢	٥٧
٨	٣٤	٣٥	٦٩	٣٠	٢٨	٢٢	٥٠
٩	٣٢	٣٥	٦٧	٣١	٢٥	٢١	٤٦
١٠	٣٧	٣٤	٧١	٣٢	٢١	١٨	٣٩
١١	٢٦	٣٤	٦٠	٣٣	٢٥	٣٠	٥٥
١٢	٢٧	٣٣	٦٠	٣٤	٣٤	٣٥	٦٩
١٣	٣٤	٣٣	٦٧	٣٥	٣٩	٤٠	٧٩
١٤	٢٢	٣٣	٥٥	٣٦	٣٥	٣٠	٦٥
١٥	٣٧	٣٢	٦٩	٣٧	٣٧	٤٠	٧٧
١٦	٢٩	٣٢	٦١	٣٨	٣٩	٣٥	٧٤
١٧	٣٨	٣٠	٦٨	٣٩	٣٨	٣٤	٧٢
١٨	٢٥	٢٩	٥٤	٤٠	٤٠	٤٠	٨٠
١٩	٣٣	٢٩	٦٢				
٢٠	٣٢	٢٨	٦٠				
٢١	٣٠	٢٨	٥٨				
٢٢	٢٨	٢٧	٥٥				

مج س = ٧٦٤

مج ص = ٧٥٢

مج س ص = ١٦٩٦١

مج س^{٢} = ١٧٧٤٨

مج ص^{٢} = ١٧٢٦٢

ملحق (٧)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة

١	٩٠=٣٠	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
٢	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠
٣	٦٢٥=٢٥	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
٤	٦٢٥=٢٥	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
٥	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
٦	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
٧	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥	١٦٠٠=٣٥
٨	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠
٩	٦٢٥=٢٥	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
١٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
١١	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
١٢	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠
١٣	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
١٤	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥	١٦٠٠=٤٠
١٥	٢٠٢٥=٤٥	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥
١٦	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥
١٧	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
١٨	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
١٩	٢٠٢٥=٤٥	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
٢٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
٢١	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٢٢	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
٢٣	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥	١٢٢٥=٣٥
٢٤	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٢٥	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥	٢٠٢٥=٤٥
٢٦	٢٠٢٥=٤٥	٢٠٢٥=٤٥	١٢٢٥=٣٥
٢٧	٩٠٠=٣٠	١٦٠٠=٤٠	١٦٠٠=٤٠
٢٨	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥
٢٩	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠
٣٠	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥
٣١	٩٠٠=٣٠	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠

٣٢	٦٢٥=٢٥	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٣٣	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
٣٤	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠
٣٥	٦٢٥=٢٥		١٢٢٥=٣٥
مج	٤٠٤٥٠=١١٧٠	٣٧٠٧٥=١١٠٥	٣٦١٦٠=١٠٧٥

ملحق (٨)

درجات مادة اللغة العربية لطالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة
١	٦٧= ٤٤٨٩	٦٦=٤٣٥٦	٥٦=٣١٣٦
٢	٧١= ٥٠٤١	٥٧=٣٢٤٩	٥٥=٣٠٢٥
٣	٥٩=٣٤٨١	٥٥=٣٠٢٥	٥٩=٣٤٨١
٤	٦٩=٤٧٦١	٥٦=٣١٣٦	٧٣=٥٣٢٩
٥	٦٠=٣٦٠٠	٦٤=٤٩٦	٦١=٣٧٢١
٦	٧٨=٦٠٨٤	٦٧=٤٤٨٩	٤٨=٢٣٠٤
٧	٦٢=٣٨٤٤	٥٢=٢٧٠٤	٤١=١٦٨١
٨	٦٩=٤٧٦١	٧٠=٤٩٠٠	٨٢=٦٧٢٤
٩	٦٠=٣٦٠٠	٤٩=٢٤٠١	٥٣=٢٨٠٩
١٠	٦٠=٣٦٠٠	٧٠=٤٩٠٠	٦٧=٤٤٨٩
١١	٦٦=٤٣٥٦	٦٣=٣٩٦٩	٧٤=٥٤٧٦
١٢	٤٢=١٧٦٤	٥٦=٣١٣٦	٦٨=٤٦٢٤
١٣	٦٤=٤٠٩٦	٧٤=٥٤٧٦	٥٤=٢٩١٦
١٤	٧٢=٥١٨٤	٤٦=٢١١٦	٦٤=٤٠٦٩
١٥	٧١=٥٠٤١	٦١=٣٧٢١	٦٥=٤٢٢٥
١٦	٥٣=٢٨٠٩	٥٨=٣٣٦٤	٥٠=٢٥٠٠
١٧	٥٨=٣٣٦٤	٥٢=٢٧٠٤	٧٩=٥٠٤١
١٨	٦٧=٤٤٨٩	٦٢=٣٨٤٤	٥٤=٢٩١٩
١٩	٧٣=٥٣٢٩	٦٧=٤٤٨٩	٧٧=٥٩٢٩
٢٠	٧٣=٥٣٢٩	٦٥=٤٢٢٥	٦٠=٣٦٠٠
٢١	٧٣=٥٣٢٩	٥٦=٣١٣٦	٥٦=٣١٣٦
٢٢	٦٩=٤٧٦١	٧٣=٥٣٢٩	٧٠=٤٩٠٠
٢٣	٧٨=٦٠٨٤	٤٢=١٧٦٤	٥٨=٣٣٦٤
٢٤	٧٢=٥١٨٤	٦٠=٣٦٠٠	٦٤=٤٠٩٦
٢٥	٤٩=٢٤٠١	٨٢=٦٧٢٤	٦٠=٣٦٠٠
٢٦	٤١=١٦٨١	٥٩=٣٤٨١	٦٨=٤٦٢٤
٢٧	٦٤=٤٠٩٦	٧٨=٦٠٨٤	٥١=٢٦٠١
٢٨	٥٥=٣٠٢٥	٥٢=٢٧٠٤	٦٨=٤٦٢٤
٢٩	٥٩=٣٤٨١	٦١=٣٧٢١	٦٣=٣٩٦٩
٣٠	٤٧=٢٢٠٩	٦٥=٤٢٢٥	٤٣=١٨٤٩

٣١	٤٢٢٥=٦٥	٢٤٠١=٤٩	٢٧٠٤=٥٢
٣٢	٤٤٨٩=٦٧	٤٢٢٥=٦٥	٢٥٠٠=٥٠
٣٣	٣٩٦٩=٦٣	٢٨٠٩=٥٣	٣١٣٦=٥٦
٣٤	٤٤٨٩=٦٧	٤٢٢٥=٦٥	٣٨٤٤=٦٢
٣٥	٥١٨٤=٧٢		٣٧٢١=٦١
مج	١٤٤٥٨٤=٢٢٤٤	١٢٥١٢٨=٢١٣٥	١٧٤٩١٠=٢١٢١

ملحق (٩)

اعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبا بالشهور

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة
١	١٩٤=٣٧٦٣٦	٢٠١=٤٠٤٨	١٨٠=٣٢٤٠٠
٢	١٩٠=٣٦١٠٠	٢٠٣=٤١٢٠٩	٢٣٨=٥٦٦٤٤
٣	١٨٧=٣٤٩٦٩	١٨٦=٣٤٥٩٦	٢٠١=٤٠٤٠١
٤	١٨٥=٣٤٢٢٥	٢٠٣=٤١٢٠٩	١٨٧=٣٤٩٦٩
٥	١٩٥=٣٨٠٢٥	١٩٦=٣٨٤١٦	٢١٥=٤٦٢٢٥
٦	٢٠٥=٤٢٠٢٥	٢٢٧=٥١٥٢٩	١٨٥=٣٤٢٢٥
٧	٢٢٨=٥١٩٨٤	١٩٨=٣٩٢٠٤	٢٠٢=٤٠٨٠٤
٨	٢٠١=٤٠٤٠١	١٩٢=٣٦٨٦٤	٢٠٠=٤٠٠٠٠
٩	١٩٢=٣٦٨٦٤	١٨١=٣٢٧٦١	٢٠٠=٤٠٠٠٠
١٠	١٧٩=٣٢٠٤١	١٧٩=٣٢٠٤١	١٩٩=٣٩٦٠١
١١	٢٠٣=٤١٢٠٩	١٩١=٣٦٤٨١	١٨٦=٣٤٥٩٦
١٢	١٩٢=٣٦٨٦٤	١٩١=٣٦٤٨١	١٩٨=٣٩٢٠٤
١٣	١٩٥=٣٨٠٢٥	١٨٦=٣٤٥٩٦	٢٠٢=٤٠٨٠٤
١٤	٢٢٢=٤٩٢٨٤	١٨٣=٣٣٤٨٩	٢٠٢=٤٠٨٠٤
١٥	٢٢٧=٥١٥٢٩	١٩٩=٣٩٦٠١	١٩٩=٣١٦٠١
١٦	١٨١=٣٢٧٦١	٢٠٤=٤١٦١٦	١٩٨=٣٩٢٠٤
١٧	١٩٦=٣٨٤١٦	١٩٩=٣٩٦٠١	١٨٦=٣٤٥٩٦
١٨	٢٣٨=٥٦٦٤٤	١٩٨=٣٩٢٠٤	١٩٨=٣٩٢٠٤
١٩	٢٠٢=٤٠٨٠٤	١٨٢=٣٢٧٦١	١٩٢=٣٦٨٦٤
٢٠	١٨٠=٣٢٤٠٠	١٩١=٣٦٤٨١	١٨٨=٣٥٣٤٤
٢١	١٩٨=٣٩٢٠٤	١٩٧=٣٨٨٠٩	١٨٩=٣٥٧٢١
٢٢	١٩٤=٣٧٦٣٦	١٩٨=٣٩٢٠٤	٢٠٣=٤١٢٠٩
٢٣	١٩٨=٣٩٢٠٤	١٨٦=٣٤٥٩٦	٢٢٩=٥٢٤٤١
٢٤	٢٢٢=٤٩٢٨٤	١٨٤=٣٣٨٥٦	٢٥١=٦٣٠٠١
٢٥	٢٥٦=٦٥٥٣٦	١٨٥=٣٤٢٢٥	٢٣٥=٥٥٢٢٥
٢٦	٢١٩=٤٧٩٦١	١٩٧=٣٨٨٠٩	٢٤٩=٦٢٠٠١
٢٧	٢٢٦=٥١٠٧٦	١٩٠=٣٦١٠٠	٢٢٦=٥١٠٧٦
٢٨	١٨٤=٣٣٨٥٦	١٩٦=٣٨٤١٦	٢٠٢=٤٠٨٠٤
٢٩	٢٠١=٤٠٤٠١	١٨٦=٣٤٥٩٦	٢٠١=٤٠٤٠١
٣٠	١٨٤=٣٣٨٥٦	١٩٩=٣٩٦٠١	٢٠٣=٤١٢٠٩

٣١	٢١٨=٤٧٥٢٤	٢٠١=٤٠٤٠١	٢١٨=٤٧٥٢٤
٣٢	١٨٧=٣٤٩٦٩	١٨٥=٣٤٢٢٥	١٩٥=٣٠٨٢٥
٣٣	٢٠٩=٤٣٦٨١	١٨٣=٣٣٤٨٩	١٩٩=٣٩٦٠١
٣٤	٢٠٩=٤٣٦٨١	١٨٣=٣٣٤٨٩	٢٠٠=٤٠٠٠٠
٣٥	٢٠٢=٤٠٨٠٤		٢٠٠=٤٠٠٠٠
مج	٦١٢٣=١٤٠٥٨٢٦	٦٥٥٩=١٣٠٦٩٥٨	٦٩٦٨=١٣٩٠٧٣١

ملحق (١٠)

جامعة بابل
كلية التربية-صفي الدين الحلي

قسم التربية وعلم النفس
دكتوراه طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية الاهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة؛

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ "**اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة**". واعدت الباحثة عدداً من الاهداف السلوكية التي صاغتها من محتوى الموضوعات المشمولة في التجربة، ويسعد الباحثة ان تكونوا من السادة الذين يقررون صلاحيتها من عدم صلاحيتها واجراء التعديل عليها مع التقدير والاحترام الفائقين.

طالبة الدكتوراه
رغد سلمان علوان

الاهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن:

ت	اسم الموضوع	المستوى
١- الصديق لابي حيان التوحيدي		
١-	تترجم حياة الكاتب	تذكر

٢	تقرأ الموضوع قراءة معبرة عن المعنى	تذكر
٣-	تقدم امثلة توضح قيمة الصداقة	تطبيق
٤-	توضح معنى الصداقة	فهم
٥-	تبين صفات الصديق	فهم
٦-	تستنتج معيار الصداقة	فهم
٧-	تستخرج الفكرة الرئيسية للموضوع	فهم
٨-	توازن بين افكار الكاتب ومفهوم الصداقة	تحليل
٩-	تستخرج القيم الواردة في النص	تحليل
١٠-	تعطي امثلة من التراث تدل على اخلاص الصديق	تطبيق
١١-	تحلل الفكرة العامة للموضوع الى افكار جزئية	تحليل
١٢-	تلخص باسلوبها الخاص الموضوع بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
١٣-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٢- (بيدبا) فيلسوف الهند واديبها (صرع بحكمته بطش الملوك)		
١٤-	تُعرّف الاديب والفيلسوف الهندي بيدبا	تذكر
١٥-	تقرأ الموضوع قراءة بحيث تراعي تجويد النطق وحسن الاداء	تذكر
١٦-	تقدم امثلة تدعم رأي الكاتب	تطبيق
١٧-	تستخلص الافكار الرئيسة للموضوع	تحليل
١٨-	تربط بين الفكرة الرئيسة والافكار الفرعية للموضوع	فهم
١٩-	تفسر سبب تفضيل الاديب لقوة الكلمة وتأثيرها في محاربة الظلم بدلاً من قوة السيف	فهم
٢٠-	تبين اهم القيم الواردة في الموضوع	تحليل
٢١-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٢٢-	تعدد الافكار التي تضمنها الموضوع	تحليل
٢٣-	تلخص باسلوبها الخاص الموضوع بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
٣- يامدينة السلام والزيتون للشاعر نزار قباني		
٢٤-	تترجم حياة الشاعر	تذكر
٢٥-	تقرأ الموضوع قراءة معبرة عن المعنى	تذكر
٢٦-	تقدم امثلة تدعم رأي الكاتب	تطبيق

٢٧-	تبين المدرسة الادبية التي ينتمي اليها الشاعر	فهم
٢٨-	تعلل سبب تسمية الشاعر لقصيدته بمدينة السلام والزيتون	فهم
٢٩-	توضح الصفات المهمة التي ميزت القدس عن باقي المدن العربية	فهم
٣٠-	تعلل سبب مناجاة الشاعرة للقدس بنداء حزين	فهم
٣١-	تستنتج بعض الصور البلاغية الوادرة في القصيدة	تحليل
٣٢-	تبين اهم القيم الواردة في الموضوع	تحليل
٣٣-	تحلل الفكرة العامة للموضوع الى افكار جزئية	تحليل
٣٤-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٣٥-	تلخص باسلوبها الخاص الموضوع بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
٤- ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟ د.احمد كمال ابو المجد		
٣٦-	تُعرّف مفهوم الاسلام	تذكر
٣٧-	تقرأ الموضوع قراءة معبرة عن المعنى	تذكر
٣٨-	توضح اهم المرتكزات التي ارتكز عليها الاسلام	فهم
٣٩-	تستشهد بأقوال مأثورة تؤيد قول الكاتب	تطبيق
٤٠-	تبين محتوى رسالة الرسول الاعظم محمد (ص)	فهم
٤١-	تعلل سبب اخفاق المسلمين في ترجمة مبادئ الاسلام وقيمه الى واقع عملي	فهم
٤٢-	تفسر سبب موازنة الكاتب بين الكلام الكثير والعمل القليل	فهم
٤٣-	توضح الفجوة الزمنية التي فصلت المسلمين عن خريطة المستقبل	فهم
٤٤-	تستنتج الاسباب التي تؤدي الى عزل المسلمين عن مواكبة التطور في العالم	تحليل
٤٥-	تعدد الافكار التي تضمنها الموضوع	تحليل
٤٦-	تلخص باسلوبها الخاص دور الاسلام والمسلمين في السلام	تركيب
٤٧-	تبين رأيها بالموضوع	تقويم
٥- حول الطبيعة الانسانية العامية والتفرد د.علي الوردي		
٤٨-	تُعرف مفهوم التنويم الاجتماعي	تذكر
٤٩-	تقرأ الموضوع قراءة يراعى فيها تجويد النطق وتمثيل المعنى	تذكر

٥٠-	تقدم امثلة تدعم رأي الكاتب	تطبيق
٥١-	تفسر العلاقة بين التنويم الاجتماعي والتنويم المغناطيسي	فهم
٥٢-	تستنتج المرتكزات المهمة التي تبني شخصية الانسان وتوجهها باتجاه معين	فهم
٥٣-	تستخلص الافكار الرئيسة للموضوع	تحليل
٥٤-	توازن بين صفة الانانية والغيرية الحقيقة للانسان	تحليل
٥٥-	تعلل سبب رفض الكاتب النظام المثالي من القيم	فهم
٥٦-	توضح المضامين الاجتماعية المهمة التي ارتكز عليها الموضوع	فهم
٥٧-	تستنتج النظام الاجتماعي الذي يسير عليه مجتمعه	فهم
٥٨-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٥٩-	تلخص باسلوبها الخاص الموضوع بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
٦- في المشورة لشهاب الدين الاشبيني		
٦٠-	تُعرف مفهوم المشورة	تذكر
٦١-	تقرأ الموضوع قراءة معبرة عن المعنى	تذكر
٦٢-	تقدم امثلة تدعم رأي الكاتب	تطبيق
٦٣-	تستشهد بالآيات القرآنية الكريمة على دعوة الاسلام للمسلمين على المشاورة بينهم	تطبيق
٦٤-	تفسر موقف الاسلام من المشورة	فهم
٦٥-	تعلل سبب دعوة اهل البيت (عليهم السلام) لأمتهم الاخذ بالمشورة	فهم
٦٦-	توازن بين الانسان الذي يشاور غيره والآخر الذي لايشاور الاخرين	تحليل
٦٧-	تلخص باسلوبها الخاص اثر المشورة في المجتمع	تركيب
٦٨-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٧- صون النفس: محمد بن ادريس الشافعي		
٦٩-	تترجم حياة الشاعر الشافعي	تذكر
٧٠-	تبين غرض القصيدة	فهم
٧١-	تستشهد باقوال مأثورة تؤكد على صون النفس والابتعاد بها عن الرذائل	تطبيق

٧٢-	توضح سبب بدء الشاعر القصيدة بفعل الامر (صُن)	فهم
٧٣-	تبين اهم القيم الواردة في النص	تحليل
٧٤-	تعدد الاساليب اللغوية التي اعتمدها الشاعر في قصيدته	تحليل
٧٥-	تلخص باسلوبها الخاص مغزى القصيدة	تركيب
٧٦-	تبدي رأيها بالقصيدة	تقويم
٨- حقوق الطفل		
٧٧-	تُعرف معنى الطفولة	تذكر
٧٨-	توضح المعايير العالمية المهمة للتعامل مع الاطفال	فهم
٧٩-	تستنتج واجبات المجتمع المهمة تجاه الاطفال	فهم
٨٠-	تبين رأي الاسلام بحقوق الاطفال واسلوب معاملتهم	فهم
٨١-	تستخلص الافكار الرئيسة للموضوع	تحليل
٨٢-	تستدل بالآيات القرآنية واقوال اهل البيت (عليهم السلام) على ضرورة الاهتمام بحقوق الاطفال	تطبيق
٨٣-	تعدد الافكار التي تضمنها الموضوع	تحليل
٨٤-	تبدي رأيها بقوانين حقوق الاطفال في العراق	تقويم
٨٥-	تلخص باسلوبها الخاص ضرورة الاهتمام بحقوق الطفل	تركيب
٩- رسالة الى متمرد: لابن العميد		
٨٦-	تترجم حياة ابن العميد	تذكر
٨٧-	توضح الفن الادبي الذي كتب به ابن العميد	فهم
٨٨-	تقدم امثلة تدعم قول الكاتب	تطبيق
٨٩-	تفسر تأثير فن الخطابة في الانسان العربي في العصر لاسلامي	فهم
٩٠-	تعلل سبب استعمال الكاتب اسلوب الاغراء في مخاطبة المتمرد	فهم
٩١-	تعدد بعض الصور البلاغية التي لجأ اليها الكاتب	تحليل
٩٢-	تعلل سبب ولع ابن العميد باستعمال البديع في رسالته	فهم
٩٣-	تحلل افكرة العامة للموضوع الى افكار جزئية	تحليل
٩٤-	تبدي رأيها بالموضوع	تقويم
٩٥-	تلخص باسلوبها الخاص الموضوع بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
١٠- مأساة هاملت: وليام شكسبير		
٩٦-	تترجم حياة الكاتب الانكليزي وليام شكسبير	تذكر

٩٧-	تبين مكانة الاديب في الادب الانكليزي	فهم
٩٨-	تستشهد باقوال مأثورة تؤكد ماجاء به الكاتب	تطبيق
٩٩-	تستخلص الافكار الرئيسة للموضوع	تحليل
١٠٠-	تستخلص رموز الخير والشر في المسرحية	فهم
١٠١-	تبين الابعاد النفسية والحضارية التي توحي بها المسرحية	فهم
١٠٢-	تعلل الاسباب التي تؤدي الى انتشار الجريمة في أي مجتمع	فهم
١٠٣-	تستقي الدروس والعبر من المسرحية	تحليل
١٠٤-	تلخص باسلوبها الخاص المسرحية بما لايقل عن خمسة اسطر	تركيب
١٠٥-	تبدي رأيها بالمسرحية	تقويم

ملحق (١١)

جامعة بابل
كلية التربية-صفي الدين الحلي
قسم التربية وعلم النفس
دكتوراه طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية الخطط الانموذجية

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ "**اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع ادبي في مادة المطالعة**"، ومن متطلبات البحث اعداد خطط تدريسية على وفق متغيرات البحث لمجموعات البحث الثلاث، ولما معروف عنكم من خبرة في هذا المجال تود الباحثة ان تستأنس بآرائكم ومقترحاتكم في صلاحية كل خطة إنموذجية من الخطط التي بين ايديكم.

ولايسع الباحثة الا ان تقدم الشكر والامتنان الجزيلين لقبولكم قراءة الخطط.

طالبة الدكتوراه

رغد سلمان علوان

خطة انموذجية لتدريس المطالعة على وفق الطريقة التقليدية

الصف: الرابع ادبي **المادة: المطالعة**

التاريخ: **الموضوع: ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟**

د. أحمد كمال ابو المجد

الاهداف العامة للمطالعة في المرحلة الثانوية

١-زيادة خبرة الطلبة من الالفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبيرهم ويعين اسلوبهم الشفهي والكتابي.
٢-تنمية خبرة الطلبة من الخبرات والحقائق العلمية التي تتصل بنفسهم وبالعالم الاجتماعي والطبيعي الذي يعيشون فيه مما لايستطيع الوصول اليه بتجربتهم الشخصية.
٣-تنمية خبرتهم اللغوية.
٤-امداد الطلبة بالوان جديدة من الخبرة والثقافة بما يتضمنه النص الادبي المقروء من زاد ثقافي مما يوسع دائرة الفكر ويقوي صلة الطلبة بالحياة.
٥-تنمية الحصيلة اللغوية للطلبة، وتوسيع قدراتهم الادبية باطلاعهم على انواع من التراكيب والاساليب الادبية الرفيعة.
٦-تنمية قدرة الطلبة على فهم الادب فهماً دقيقاً يقفون منه على خصائصه ومزاياه ووسائله الفنية التي تكسبه الجمال وتزد تأثيره في النفوس.
٧-تمكين الطلبة من ضبط اواخر الكلمات ومعرفة اثر العوامل الداخلية عليها وبأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها

(وزارة التربية، ١٩٩٠، ٢٨)

الاهداف السلوكية/ جعل الطالبة قادرة على ان:

١-تُعرف مفهوم الاسلام؟
٢-تقرأ الموضوع قراءة معبرة عن المعنى.
٣-تُوضح اهم المرتكزات التي ارتكز عليها الاسلام.
٤-تبين محتوى رسالة الرسول الاعظم محمد (ص).
٥-تعلل سبب اخفاق المسلمين في ترجمة مبادئ الاسلام وقيمه الى واقع عملي.
٦-تفسر سبب موازنة الكاتب بين الكلام الكثير والعمل القليل.
٧-توضح الفجوة الزمنية التي فصلت المسلمين عن خريطة المستقبل.
٨-تستشهد باقوال مأثورة تؤكد قول الكاتب

٩-تستنتج الاسباب التي تؤدي الى عزل المسلمين عن مواكبة التطور في العالم.

١٠- تعدد الافكار التي تضمنها الموضوع.

١١- تلخص باسلوبها الخاص دور الاسلام والمسلمين في الاسلام.

١٢- تبين رأيها بالموضوع.

الوسائل التعليمية:

١-الكتاب المدرسي.

٢-اللوحة

خطوات سير الدرس

اولاً: التمهيد: (٥ دقائق) تثير المدرسة انتباه الطالبات الى موضوع الدرس وتشدهنَّ اليه، وتحفزهنَّ على الاستعداد له واهمية دراسته في العصر الحديث الذي يسمى بعصر العولمة. الذي اتهم به الاسلام بالتراجع عن مواكبة هذه العولمة، واتهم بانه دين الارهاب والعنف والقتل، واصبح هدف الاستعمار الحديث تضليل الاسماع والابصار عن القيم السامية والفضائل التي نادى بها الاسلام، بل اضحت مهمته قلب هذه القيم والفضائل وتصوير ديننا بافضع الصفات، وتضيف المدرسة نحن ازاء موضوع يرتبط بكل منا بصورة مباشرة، ويتحمل كل منا مسؤولية الدفاع عنه، فالاسلام هو تشريع سماوي كامل انزله سبحانه وتعالى على نبينا محمد (ص).

المدرسة: ما مفهومك عن الاسلام؟

الطالبة: الاسلام هو آخر الاديان انزل على الرسول (ص) والقرآن الكريم يوضح في آياته البينات المبادئ التي جاء بها الاسلام.

طالبة أخرى: الاسلام دين لكل الامم وليس للعرب فقط، ولكن القرآن الكريم نزل بلغة العرب وهو معجز ببيانه.

المدرسة: (أحسنتن): الاسلام هو تشريع سماوي كامل أنزله الله سبحانه وتعالى على خاتم الانبياء محمد (ص) لينظم حياة الناس في المجالات كافة وليس في الجانب الديني فقط، فنحن لايمكن ان نحصر أهمية ديننا في هذا الجانب فقط، ولو تدبرنا آيات القرآن لوجدناها زاخرة بالقيم والمبادئ التي تبني روح الانسان

وفكره، وبالنظريات الاقتصادية التي تنظم شؤون البشر وبالتنظيمات السياسية التي ترسم لنا الطريق لبناء مجتمع صحيح متماسك.

ثانياً: قراءة المدرسة الانموذجية (٥ دقائق)

-تقرأ المدرسة الموضوع قراءة جهرية وبصوت واضح يسمعه الجميع مراعية في ذلك تقطيع العبارات والوقفات والسكتات، مع تنبيه الطالبات بدءاً على ضرورة الانتباه على قراءة المدرسة وامساك اقلام الرصاص لتحريك الكلمات ولاسيما اواخرها.

ثالثاً: القراءة الصامتة للطالبات: (٥ دقائق)

تطلب المدرسة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة صامتة، ومحاولة تتبع فكرته الرئيسة وفكره الفرعية وفهم اطاره العام، وتحديد سريع للكلمات والعبارات الصعبة فيه، وتكوين انطباع عام عن موضوعه واسلوبه ومحتواه، وبعد ان تفرغ الطالبات من القراءة توجه المدرسة بعض الاسئلة:

المدرسة: لماذا طرح الكاتب موضوعه على شكل سؤال؟

طالبة: لكي يثير اهتمام القارئ بموضوعه.

طالبة اخرى: دائماً السؤال يثير التفكير لدى القارئ.

لمدرسة: نعم اراد اثارة تفكير القارئ واهتمامه، ولكن بماذا؟

طالبة: فالكاتب اراد ان يبدأ موضوعه بنقطة مهمة الا وهي ان الاسلام هو دين سماوي كامل، وان القرآن الذي فصلت اياته واحكمت من لدن عالم لايعلم، لايعتريه النقص، ولايشوبه الضعف، ولكن الضعف دبَّ في المسلمين الذين حملوا لواء رسالة الرسول الاعظم محمد (ص).

المدرسة: ما الفكرة الرئيسة للموضوع؟

طالبة: هي الصفات التي يجب ان يتصف بها المسلمون لكي يصححوا المسار الخاطئ الذي سار عليه المسلمون ولذلك اعطوا الامم الاخرى انطباعاً مغلوطاً عنه.

طالبة اخرى: الاسباب التي تؤدي الى عزل المسلمين عن العالم.

المدرسة: (أحسنتما) هو الدور الذي يجب ان يقوم به المسلمون لكي يحققوا مبادئ الاسلام وقيمه، ومن ثم يستطيعوا ان يكونوا أمة قوية تقف بوجه من يتهم

الاسلام بالارهاب والعنف، فنحن المسلمين عموماً قد تكاسلنا عن اداء دورنا الانساني في تطبيق رسالة الرسول (ص)، ولذلك فالكاتب يستشهد بقول محمد عبده عند ذهابه الى فرنسا وعودته منها عندما قال وجدت هناك اسلاماً بلا مسلمين اما هنا فقد وجدت مسلمين بلا اسلام.

رابعاً: شرح المفردات والتعابير الغامضة (٣ دقائق)

تمهيد للقراءة الجهرية للطالبات لابد من شرح المفردات الصعبة والتراكيب الغامضة التي وردت في الموضوع، فتطلب المدرسة من الطالبات استخراج الكلمات والتراكيب غير الواضحة، فتكتبها على اللوحة، وتسأل عن معانيها، ثم تكتب المعنى على اللوحة/ مثلاً تسأل المدرسة ما يأتي:

المدرسة: ما المقصود بالفرقعة اللفظية

طالبة: اصوات لفظية لامعنى لها.

المدرسة: احسنت، مامعنى الضرب في الارض؟

طالبة: السعي فيها.

خامساً: القراءة الجهرية للطالبات (٣ دقائق)

تطلب المدرسة في هذه الخطوة من احدى الطالبات المتفوقات قراءة الموضوع قراءة جهرية لانها اقدر من غيرها على الاجادة ومحاكاة مدرستها، ولتكون قدوة للاخريات من الطالبات فتقل اخطاؤهن.

سادساً: القراءة الجهرية الثانية للطالبات وشرح المعنى (١٥ دقيقة)

في هذه الخطوة تجزئ المدرسة الموضوع الى فقرات، وتطلب من الطالبات قراءتها، بأن تقرأ الطالبة الواحدة فقرة واحدة قراءة جهرية حتى تشرك اكبر عدد منهن في القراءة، وبعد انتهائها من قراءة الفقرة الاولى توجه المدرسة الاسئلة الآتية:

المدرسة: نعم احسنت (شكراً) ما محتوى رسالة نبينا (ص)

طالبة: هي رسالة لبناء الانسان من جميع الجوانب الفكرية والروحية.

طالبة اخرى: هي لبناء مجتمع متماسك، صحيح مبني على اسس سليمة.

المدرسة: (أحسنتم) فرسالة الرسول الاعظم (ص) جاءت لبناء الانسان الذي هو اساس المجتمع، وهذا البناء يتم على كل المستويات الفكرية والنفسية والجسمية منها، لتكوين الانسان الناجح المبدع المنتج لمجتمعه.

المدرسة: نجد ان الكاتب وازن بين الكلام الكثير والعمل القليل فلماذا عمد الى هذه الموازنة؟

طالبة: اراد الكاتب ان يقول ان سمة المسلمين الكلام الكثير والعمل القليل.

طالبة اخرى: اراد الكاتب ان يبين قوة الاسلام بالعمل وتحويل قيمه ومبادئه الى واقع، ولكي نشيد صرحاً عظيماً من الثقافة يجب عدم الركون الى الاقوال فقط.

المدرسة: نعم احسنتن، وللأسف فقد اصبح معروفاً عنا اننا نقول ولانفعل، وهذا يتضح من قلة الابداع والمشاركة وعدم الاستطاعة في مجاراة تطورات الحياة في العصر الحديث، وقد ادى انسحاب المسلمين عن مواكبة التطور الى اتهامه بأنه دين الارهاب والقتل.

المدرسة: وهذا يقودنا الى جانب يرتبط ارتباطاً مباشراً بالعلاقة بين الكلام والفعل، ودلالته واضحة من استشهاد الكاتب بآية قرآنية تدلل عليه، فما هو هذا الجانب؟

طالبة: هو ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

طالبة آخرى: واستشهد الكاتب بوله تعالى: (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)

المدرسة: احسنت في اجابتك، فالاسلام تشريع كامل في جوانب الحياة جميعها، ولذلك لابد من العمل بهذا التشريع وهذه المبادئ وليس الاكتفاء بالاقوال.

المدرسة: تطلب من طالبة اخرى قراءة الفقرة التالية من الموضوع وبعد القراءة تتم المناقشة.

المدرسة: (أحسنت)، ذكر الكاتب مصطلح (الفجوة الزمنية) ما المقصود به؟

طالبة: بين الكاتب اننا تفصلنا سنوات كثيرة عن التطور في مجالات الحياة جميعها.

طالبة اخرى: يقصد بها الكاتب اننا لانستطيع مجاراة تطور الحياة في العصر الحديث.

المدرسة: نعم احسنتم ولهذا أسباب فما الاسباب التي تؤدي الى عزل المسلمين عن خريطة المستقبل؟

طالبة: هناك اسباب نتحملها نحن كأمة مسلمة تتمثل في ضعف قدرتنا عن مواكبة التطور الحاصل في العالم في مجالات الحياة جميعها.

طالبة اخرى: وايضاً عدم ربط الجانب النظري للاسلام الذي يتمثل بالقيم والمبادئ والاسس التي جاء بها الاسلام، والمستمدة من الآيات القرآنية واقوال اهل البيت عليهم السلام، بالجانب التطبيقي الذي يتمثل بتحويل هذه المبادئ الى تطبيق فعلي.

المدرسة: (أحسنتن) وهنا جانب مهم آخر الا وهو الهجمة التي تشن على الاسلام والقرآن والمسلمين، وتصويره على انه دين القتل والدمار، فالاسباب يتعلق جزءاً منها بالمسلمين والبعض الاخر اسباب خارجية وهذا يتطلب منا بالطبع ان نكون على درجة من الوعي والشفافية حتى نستطيع التعامل مع هذه الحرب الصهيونية العالمية بوعي ونجاح.

سابعاً: تتناول المدرسة مع الطالبات بعض الجوانب الفنية في الموضوع: (٥ دقائق)

المدرسة: ما اسلوب الطلب الذي استعمله الكاتب في عنوان موضوعه؟

طالبة: هو بدأ باسلوب الطلب الاستفهام، اذ طرح موضوعه على شكل تساؤل ومن ثم اثار انتباهنا الى الموضوع والبحث فيه.

المدرسة: بماذا امتازت الالفاظ التي استعملها الكاتب؟

طالبة اخرى: كانت لغته جميلة سلسلة، والفاظه واضحة لاصعوبة فيها الا ماندر.

طالبة اخرى: اختار بعض المصطلحات التي جاءت معبرة عن فكرة الموضوع مثل (خريطة المستقبل) و (العزلة البهيمية)، و (الصحوة الاسلامية).

المدرسة: نعم صحيح، وما رأيكم بالموضوع الذي طرحه الكاتب.

طالبة: موضوع على قدر كبير من الاهمية ويمس كل مسلم.

طالبة اخرى: الموضوع حيوي يجعلنا ننتبه الى مايجري الان في العالم من حرب ضد الاسلام.

طالبة اخرى: يجعلنا نستطيع ان ندرك اكثر كيف ندافع عن الاسلام وننشر مبادئه ضد من يتهمونه بالارهاب والعنف.

ثامناً: استخلاص الدروس والعبر: (دقيقتان)

تطلب المدرسة من الطالبات استخلاص الدروس المستقاة من الموضوع وايجازها في عبارات قصيرة مكثفة المعنى، ومايمكن الاستفادة منه في مواقف الحياة المختلفة. ثم تلقي المدرسة بعض الاسئلة التقويمية تتضمن بيان اراء الطالبات في محتوى الموضوع، واسلوبه، والافكار الذي تضمنها، ومدى استيعابهن لهذه الافكار.

تاسعاً: الواجب البيتي (دقيقتان)

تطلب المدرسة من الطالبات كتابة تقرير باسلوبهن الخاص عن دور الاسلام في نشر الاسلام والمحبة والخير والقضاء على الارهاب.

خطة انموذجية لتدريس المطالعة على وفق استراتيجية نمذجة التفكير

الصف: الرابع ادبي **المادة: مطالعة**

التاريخ: **الموضوع: ماذا يريد الاسلام من المسلمين**

د. أحمد كمال ابو المجد

اولاً: تعريف الطالبات بالموضوع القرائي بعد تحديده.(دقيقتان)

ثانياً: التمهيد للموضوع: تم ذكره في الخطة التقليدية.(٥ دقائق)

ثالثا: قراءة المدرسة الانموذجية. (٥ دقائق)

تقرأ المدرسة الموضوع قراءة جهرية وبصوت واضح يسمعه الجميع مراعية في ذلك تقطيع العبارات والسكتات، مع تنبيه الطالبات بدءاً على ضرورة للانتباه على قراءة المدرسة وامساك اقلام الرصاص لتحريك الكلمات ولاسيما اواخرها.

رابعاً: صياغة الاهداف السلوكية (٥ دقائق)

تصوغ المدرسة الاهداف السلوكية المطلوب تحققها من الطالبات في الصف، وكتابتها على الوحة امام الطالبات ليتسنى لكل طالبة السير في استيعاب النص المقروء وفهمه على وفق تحقيقه هذه الاهداف.

-تم ذكر الاهداف العامة والسلوكية والوسائل التعليمية في الخطة التقليدية.

خامساً: قراءة الموضوع من الطالبات قراءة صامتة، في هذه الخطوة تخطط كل طالبة لما يأتي:

أ- التخطيط لعملية القراءة: (٥ دقائق)

في هذه الخطوة تسأل الطالبة نفسها العديد من الاسئلة التي توجه مسار قراءتها مثل: ما الذي ابحث عنه في الموضوع؟ وما الذي يمكن ان أتوصل اليه بعد قراءة الموضوع؟ ما الوقت اللازم لفهم الموضوع؟ ما الوسائل التي استعين بها لفهم الموضوع الذي اجده وان كان يسيراً لكنه كبير في مغزاه ومعناه.

في ضوء هذه التساؤلات تضع الطالبة خطة ذهنية لعملية القراءة قبل ان تبدأ بالقراءة الصامتة.

ب- قراءة الموضوع قراءة صامتة ومراقبة الطالبة لقراءتها (١٥ دقيقة)

في هذه الخطوة تقرأ الطالبة الموضوع او النص قراءة (صامتة) تفسيرية تأملية قائمة على التفكير من اجل التوصل الى تطبيق الخطة الذهنية التي وضعتها في الخطوة السابقة والتي كانت على شكل اسئلة، (هذا يحدث في اثناء القراءة) إذ تدخل الطالبة في حوار ذاتي توظف فيه كل عملياتها العقلية لاستيعاب المقروء ولها ان تسطر اتفكر به والتساؤلات التي تسألها واجاباتها على الورق فتبدأ بمحاورة نفسها: أنا أريد ان أتوصل الى مفهوم السلام، وما معنى العقيدة والمذهب فهذه المصطلحات غالباً ما ترتبط بالدين

ولطالما كان الصراع الدامي بين المسلمين انفسهم بسبب اختلافهم حول مصطلحات ومفاهيم نظرية اكثر من اختلافهم اكثر من اختلافهم في الجوهر، واذا كان شعار الاسلام هو السلام وهذا واضح من اسمه فلماذا هذه الهجمة الشرسة على ديننا بالذات؟ أهي هجمة دينية ام سياسية؟ هل السبب نحن المسلمين فيما ينسب الى ديننا، لفرقتنا واختلافنا وابتعادنا عن تعاليم القرآن الكريم واخلاق اهل البيت (عليهم السلام) وفضائلهم أم أن هناك مخططاً عالمياً يجري لتهديم دعائم الاسلام واضعاف سطوته؟ وقد يكون السبب ليس الضعف الذي دب بين المسلمين والذي اراه واضحاً، وانما قد يكون السبب هو قوة السلام كفكر وعقيدة، وما هو معروف ماتخشى سطوته هو القوي لا الضعيف ولكي نقف بوجه هذا الهجوم المنظم على ديننا لابد ان نمتلك الوعي لذلك وهذا الوعي يجب ان يبدأ بالاجابة عن السؤال الذي طرحه الكاتب كعنوان لموضوعه (ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟) وبدءاً يجب ان أتبين معاني بعض الكلمات الغامضة ولا استطيع ان احدد معناها بالضبط (تستعين الطالبة بالقاموس المدرسي الذي بين يديها) لمعرفة معاني الكلمات فتسجل مثلاً الكلمات الآتية: الاسلام خلافه، أي الاسلام بخلاف ذلك، مشروط: لايتم الا بشروط يجب توافرها. فرقعة لفظية: اصوات لفظية لا معنى لها. لغواً: كلاماً لافائدة منه، الضرب في الارض: السعي فيها.

ويتضح من خلال قرائتي الموضوع ان مفهوم الاسلام مفهوم واسع فقد اراد سبحانه وتعالى لديننا ان يكون دين السلام والامن والطمأنينة قبل كل شيء، دين لكل البشر، ولكل زمان ومكان، وهو يلتقي مع الاديان الاخرى المسيحية وغيرها، ويتفرد عنها بأن هذا الدين الذي نزل على نبينا محمد (ص)، جاء بمبادئ ومرتكزات طرزها كتاب الله عز وجل (القرآن الكريم) لكي يكون مناراً لكل البشر وليس للعرب فقط لكي يستدلوا بها، فيجد من يضل عن طريقه النور للهداية ومن تسير به القافلة بعيداُ الدرب الصحيح لكي يصل، ومن ملأت قلبه الظلمة النور لكي يستنير. فالاسلام جاء لكي يذهب النفس الانسانية ويصقلها، فهو يحاكي الجانب الروحي في الانسان لكي تسمو هذه النفس الانسانية وترتفع بقيمها ومبادئها التي استمدتها من نور القرآن الكريم، فرسالة الرسول (ص) هي رسالة حب وسلام وهي دعوة للارتقاء بالانسان وبناء فكره. وربَّ سائل يسأل ما دامت هذه هي مبادئ الاسلام ومحتوى رسالة الرسول (ص). فلماذا هذا الضعف الذي اصاب أمة الاسلام؟ ولماذا هذا التخلف في مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية

جميعها والعجز عن مواكبة التطور في هذه المجالات؟ لماذا تحولنا من أمة منتجة للفكر والابداع الى أمة تنتظر انتاج غيرها من الامم وابداعها؟ لماذا تحولنا من أمة صانعة الامل الى أمة بائسة حتى انها باتت تصدق كل مايلفق عنها على انها امة داعية للارهاب والحرب والقتل والتدمير؟ ولماذا اصبحت هدفاً سهلاً لكل مؤامرة تحاك. فالاخر يقول ونحن نصدق ونؤمن بما يقوله، واصبح ميزاننا نحن المسلمون هو كلام الغرب وليس القرآن وسنة اهل البيت (عليهم السلام). وللاجابة عن هذه الاسئلة. أرى انها يمكن ان تختصر بالاجابة الآتية: اننا لم نطبق مبادئ الاسلام. وإن آمنا بها ففي الجانب النظري لا التطبيقي. وبهذا أنا اساند رأي الكاتب (أنه لامكان للمسلمين على خريطة المستقبل الا اذا عدلوا من خطيئة الكلام الكثير والعمل القليل). حتى بات معروفاً عنا اننا امة تحب الكلام وهي تقول ولا تفعل وهذا ينافي بالتأكيد مبدأً مهماً من مبادئ الاسلام وهو تحويل الاقوال الى افعال. أي الربط بين الجانب النظري والتطبيقي فسبحانه وتعالى يأمرنا من خلال آياته البينات بالعمل المستمر الجاد الذي يخدم المجتمع والامة ويعود بالصالح عليها. واستعير استشهاد اكاتب بقوله تعالى: ((وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون))* وهذا كفيل بجعلنا امة في طليعة الامم وهذا ما ميز اجدادنا في حضارة وادي الرافدين، وبهذا كأني أضع يدي على اول الاسباب التي تفصل المسلمين عن (خريطة المستقبل) على حد قول الكاتب اذ ادت الى شبه عزلة سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية فصلت الامة الاسلامية عن العالم والسبب الثاني من وجهة نظري هو سبب خارجياً وليس داخلياً، فما نقرأه في الكتب والصحف والمجلات. وما نستمع اليه في وسائل الاعلام الغربية منها بل وحتى العربية، وتزايد العنف في العالم والقتل والدمار سببه اشخاص ينتمون الى تيارات اسلامية متعددة، تبيح قتل الابرياء بدون وجه حق، بل إنها تطالب بقتل الانسان لاسباب غير منطقية وازدادت هذه الهجمة الشرسة على الاسلام بعد احداث ٢٠٠١/٩/١١ الذي تم فيه الهجوم على مناطق محددة في امريكا وبخاصة مبنى التجارة العالمي وعزز ذلك انتشار مصطلح (الارهاب) بصورة مكثفة وربطه بصورة مباشرة بالاسلام والمسلمين، واصبح يشار لكل مسلم بأنه ارهابي او مشروع لعملية ارهابية وبالتأكيد سدت الاذان عن سماع الاصوات التي تنادي ببراءة الاسلام والمسلمين من هذه

* سورة اية .

التهم، وبأن الدين الاسلامي هو دين حب لا قتل ودين سلام لاحرب، ودين ألفة لا قتل لا يعفينا نحن المسلمون من الذنب، ومن ثم نستطيع ان نقول: إن الاسباب التي تؤدي الى عزل المسلمين عن العالم هي اسباب جزء منها منوط بالمسلمين ويتحملون اعباءه وهذه هي الاسباب الداخلية والاخرى مرتبطة بهجمة صهيونية على العرب والمسلمين والاسلام وهذه هي الاسباب الخارجية. واذا عرف السبب فالعلاج واضح، فنحن نحتاج الى صحوة فكرية تعيد المسلمين الى طريق العمل والانتاج والابداع، والتخلص من أي تطرف ديني، وهذا لايكون الا بالعودة الى القرآن الكريم وتدبر آياته والايمان بها قولاً وفعلاً، وهذا منوط طبعاً بالشباب بالدرجة الاولى لكي ينقذوا الامة من هذه (العزلة البهيمية) على حد قول الكاتب ومن ثم يستطيعون ان يقفوا بوجه أي هجمة صهيونية تريد النيل من الاسلام لسبب واضح وضوح الشمس الا وهو انه دين لكل الناس ولقوته يخشاه الغير، اجد ان الكاتب اختار موضوعاً في غاية الاهمية فهو موضوع يمس عقيدة كل مسلم وكرامته ووجوده سواء اكان عربياً أم غير عربي وقد وجدته قريباً جداً من نفسي وعقيدتي وديني وحضارتي لذلك لم أتردد بأن اطلق العنان لفكري للبحث فيه، ولقلمي للكتابة عنه. واجد اننا نحتاج الى توعية ثقافية وحضارية ودينية بديننا، فعلى الرغم من اننا مسلمون الا اننا بعيدون كل البعد عن قيم الاسلام ومبادئه، وهذا جعلنا لقمة سائغة للغير وجداراً ضعيفاً امام الاعداء لالصاق اية تهمة بنا وهذا ما جعل الكاتب يتذكر قول محمد عبده عند ذهابه الى فرنسا وعودته منها، اذ سئل عن فرنسا فقال وجدت اسلاماً بلا مسلمين وعندما رجعت وجدت مسلمين بلا اسلام. ويجب ان يعاد النظر في طرائق تدريس التربية الاسلامية لتكون اكثر فاعلية وفائدة، فالاسلام على العكس مما يشاع ضده بأنه دين الارهاب والقتل، بلهو دين السلام والمحبة، والايات الكريمة ناطقة بالاستدلال على ذلك، فديننا لايدعو الى حرب الا لاسترداد حق مغتصب اخذ من اهله، او لنصرة المسلمين في بقاع الارض او للدفاع عن عرض، او لنصرة مظلوم، ولطالما كان الاسلام يدعو الى الركون الى المحاورة والخطاب مع الاخر، والانفتاح على ثقافات العالم والاستفادة من النواحي الايجابية فيها.

ج- التقويم الذاتي (٥ دقائق)

في هذه الخطوة تُقوم الطالبة نفسها ذاتياً بعد عملية القراءة الصامتة للموضوع. وذلك بمساءلة ذاتها من طريق طرح الاسئلة، هل فهمت كل شيء عن الموضوع؟ هل اتذكر

كل شيء عنه؟ ما الاستراتيجية التي تحقق فهماً افضل للموضوع؟ كيف اقرأ بطريقة تمكنني من استيعاب افضل للمقروء؟ هل طرحت كل مايتعلق بالمحاور الرئيسة للموضوع وهي بحسب تصنيفي المحور الاول:- الاسباب التي تؤدي الى عزلة المسلمين وتخلفهم عن اللحاق بركب التقدم. المحور الثاني: ما يجب ان نفعله لكي نلحق بالركب بل ان نكون القادة فيه وما يجب ان نصححه من افكار الغير عن الاسلام بالفعل لا القول؟ واخيراً هل استطعت أن احتوي الموضوع من جوانبه جميعها؟

سادساً: المناقشة والتقويم (٣ دقائق)

وفيها تجري مناقشة نواتج التعلم بقيادة المدرسة من طريق طرح ما توصلت اليه الطالبات ومدى تحقيق اهداف الدرس التي صاغتها المدرسة، ومسائلة الطالبات المتميزات اللاتي حققن انجازاً جيداً في استيعاب الموضوع القرائي، عن امكانية تقديم نمذجة للاستراتيجية التي استعملوها أي معرفة طريقة التفكير الاكثر انجازاً.

خطة انموذجية لتدريس المطالعة على وفق استراتيجية SQ^3R

الصف: الرابع ادبي **المادة: مطالعة**

التاريخ: **الموضوع: ماذا يريد الاسلام من المسلمين؟**

د. أحمد كمال ابو المجد

التمهيد للموضوع: تم ذكره في الخطة التقليدية (٥ دقائق)

قراءة المدرسة الانموذجية. (٥ دقائق)

تقرأ المدرسة الموضوع قراءة جهرية وبصوت واضح يسمعه الجميع مراعية في ذلك تقطيع العبارات والسكتات، مع تنبيه الطالبات بدءاً على ضرورة الانتباه على قراءة المدرسة وامساك اقلام الرصاص لتحريك الكلمات ولاسيما اواخرها.

صياغة الاهداف السلوكية (دقيقتان)

تصوغ المدرسة الاهداف السلوكية المطلوب تحققها من الطالبات في الصف وكتابتها على اللوحة امام الطالبات لتبين كل طالبة السير في استيعاب النص المقروء وفهمه على وفق تحقيقه هذه الاهداف وربطها بالاسئلة التي يستيعين بها لفهم الموضوع.

تم ذكر الاهداف العامة والسلوكية والوسائل التعليمية في الخطة التقليدية.

خطوات سير الدرس معبراً عنها بلغة القارئ

اولاً: مسح الموضوع (٥ دقائق)

في هذه الخطوة القي نظرة سريعة على الموضوع (قراءة صامتة اولى) لمعرفة الفكرة التي يدور حولها، وتكوين فكرة عن الاسئلة التي يمكن ان تطرح حول الموضوع، وتحديد العنوانات الفرعية التي يمكن ان تشتق من الموضوع.

ثانياً: طرح الاسئلة (٥ دقائق)

في ضوء القراءة (الاولى) المسحية او الاستطلاعية أتوصل الى امكانية طرح الاسئلة الاتية التي تدور عن الموضوع التي من طريقها استطيع ان احتوي الموضوع واصل الى مدى استيعاب المادة المقروءة وفهمها.

١- مامفهوم الاسلام؟

٢- ما المبادئ والمرتكزات التي يبنى عليها الاسلام؟

٣- ما محتوى رسالة الرسول الاعظم محمد (ص)؟

٤- لماذا وازن الكاتب بين الكلام الكثير والعمل القليل؟

٥- كيف نوفق بين الجانب النظري والتطبيقي للاسلام؟

٦- ما الفجوة الزمنية التي فصلت الاسلام والمسلمين عن اللحاق بركب التطور؟

٧- ما الاسباب التي تؤدي الى عزل الاسلام والمسلمين عن خريطة المستقبل؟

٨- هل طرح الكاتب موضوعه باسلوب يناسب مستوى الموضوع؟

٩- ما دور الاسلام في نشر السلام وردع الارهاب؟

ثالثاً: أ- قراءة الموضوع قراءة هادفة لاستيعاب محتوى النص المقروء وفهم افكاره، والتوصل الى اجابات للاسئلة التي حددتها. (٥ دقائق)

ب- استيعاب النص وفهمه: (١٠ دقائق)

في هذه الخطوة احاول الاحاطة بالنص من جميع جوانبه والاجابة عن الاسئلة التي طرحتها بعد القراءة الاولى من اجل التوصل بنفسي الى استيعاب النص. (فيدخل المتعلم في حوار ذاتي يوظف من طريق عملياته الفكرية كلها، وله ان يسطر ما يفكر به على الورق). اجد نفسي امام موضوع قريب جداً من نفسي وعقيدتي وثقافتي، فطالما اثار الاسلام والمسلمين حفيظة الغير، ولكثرة ما تردد عن دور الاسلام والمسلمين فيما يحصل الان في العالم من اضطراب وفوضى، اجدني كطالب في المرحلة الثانوية مسؤولاً وملزماً بالبحث في هذا الموضوع الذي يمثل كرامة كل مسلم وعقيدته وشرفه. فالاسلام هو الدين السماوي الذي انزله الله سبحانه وتعالى على نبينا محمد (ص) ليكون دين الهداية لكل البشر، دين النور الذي اخرج العرب من أمة متخلفة جاهلة الغت تفكيرها، وتمرغت في ملذاتها، من أمة اهدرت كرامة الانسان، واباحت قتل الانفس، الى امة تحترم كرامة الانسان لا لحسبه او نسبه، ولا لسواده او بياضه، وانما لان الله سبحانه وتعالى كرم هذا الانسان ووصفه في اعلى منزلة بين المخلوقات، وجعل لغة التخاطب بين الناس الفكر، وميزان التفاضل بين الناس هو الخلق الرفيع وتقوى الله، ولذلك خاطب سبحانه وتعالى نبينا محمداً (ص) فأختار من صفات الرسول (ص) الاخلاق فقال (وانك لعلى خلق عظيم) فما اعظم هذا الدين الذي جاء لكي يقوم شخصية الانسان سواء أكان عربياً ام غير عربي وبهذه المبادئ والمرتكزات للاسلام، انطلق الرسول الاعظم محمد (ص) برسالته، فكان شعاره الكلمة الطيبة والقول الصادق وطالما نادى بان الكلمة اقوى تأثيراً من السيف.

لذلك حاز الرسول (ص) على احترام الناس حتى اعداء الاسلام، وجاء الامر الالهي مشدداً على ضرورة بناء الجانب الفكري والروحي للانسان، فخاطب سبحانه

الرسول (ص) قائلاً: ((ولو كنت فظاً غليظ القلب لأنفضوا من حولك))* فاذا كان ديننا بهذه القيم والمبادئ ورسولنا بهذا الخلق، فلماذا هذا الضعف الذي دبَّ فينا؟ ولماذا تحولنا من أمة مبدعة الى أمة خاملة تعيش على حساب غيرها؟

أجد وأنا اتفحص سطور هذا الموضوع ان الكاتب قد اشار لذلك اشارات قوية عندما وازن بين الكلام الكثير الذي اتصفنا به والعمل القليل الذي انزوينا عنه وتخاذلنا فيه، وكأنه يريد بنا أن نضع ايدينا على مواضع الخلل، فالاسلام ليس اقوال تردد فقط بل هو نهج وقانون يسير حياة البشر في المجالات كافة وفي كل الازمنة والامكنة فديننا لايريدنا ان نكتفي بالاقوال وترديدها، بل العمل هو الذي يبني المجتمعات، وفي اشارة ثانية وازن بين الجانب النظري والتطبيقي فالقرآن جاء بمنهج كامل لكي ينظم حياة الانسان، ويكفينا عملاً لو اننا حولنا هذا المنهج وترجمناه الى واقع عملي يوجه حياتنا لكنا من الدول القوية اقتصادياً وثقافياً وتربوياً، من دون الحاجة الى امتلاك القدرة النووية، فنحن بحسب رأي الكاتب قد أضعنا الطريق، لأننا لم نقيم مابين ايدينا من كنز مثل الاسلام. فهل خذل المسلمون الاسلام؟ برأيي نعم لقد خذلنا ديننا، لأن الانسحاب من حياة التقدم والنجاح والابداع وبناء فكر سليم، هو الذي سمح للمخططات الصهيونية ان تستعمل هذا الضعف لكي تمرر مخططاتها وتبرر كل مايحصل في الامة الاسلامية من قتل الشعوب ومصادرة حرية الفكر واستخفاف بالقيم والمبادئ وراحت تتهم الاسلام بانه دين الارهاب والقتل، ولكي نستطيع ان نجيب عن سؤال الكاتب، ونحدد دورنا في الحياة لابد ان نحدد الاسباب التي ادت الى ضعف المسلمين وتخاذلهم ومن ثم سوف تؤدي الى عزلهم عن المشاركة الفعلية في التطور الحضاري الذي يحصل في العالم، فتقاعس الامة الاسلامية عن اداء دورها وانشغالهم بامور نظرية والجدول حولها، وقلة ادراك القيمة الكامنة في القرآن الكريم، واغفال دعوة ديننا الى بناء فكر الانسان، هذا هو القسم الاول، اما القسم الثاني، فقد ادى اليه الاول اذ سمح للفكر الغربي الصهيوني العالمي بان يمرر مخططاته من طريق تحميل الاسلام والمسلمين كل مايحدث في العالم من قتل وزعزعة للامن والسلام وسبب هذه

* آل عمران :١٠٩.

الهجمة قوة الاسلام وضعف المسلمين. لذلك أعطى الكاتب لموضوعه عنواناً مثيراً، فطرحه على كل سؤال، فالخلل فينا، نحن من يجب ان ينهض ويفكر ويعمل ويبدع، نحن من يجب ان ننحي العاطفة جانباً ونستعمل فكرنا ونوظفه بالجانب الايجابي والحقيقة انني معجب باسلوب الكاتب من عنوانه حتى خاتمة الموضوع، فعندما بدأ موضوعه بعنوان مثير طرحه على شكل سؤال، فاثار في الدافع لقراءة هذا الموضوع، وانه اثار تفكيري واخرجه من استراحة طالما رافقته الى الرغبة في البحث والتنقيب والسؤال عن دورنا كمسلمين والمسؤولية التي نتحملها امام ديننا وامام العالم فسبحانه وتعالى اهدانا القرآن ليكون طريقاً ونوراً نهتدي به ونسير على هديه لا ان نجلس مستمعين الى من يكيل الاتهام للاسلام والمسلمين نحن اتهمنا مثلاً انن السبب في تفجير مبنى التجارة العالمي، او حتى السبب في توسع طبقة الاوزون في الارض، فنحن مؤمنون بأن ديننا هو دين حب وسلام وتسامح ولكننا بحاجة الى ان ننهض بمبادئه من كلام نظري الى واقع تطبيقي لكي نردم الفجوة التي فصلتنا عن التطور ونلحق بركب الحضارة.

رابعاً: التسميع والاسترجاع (٥ دقائق)

بعد القراءة الصامتة للنص والتوصل الى استيعاب النص استطيع:

١- ان احدد افكار الموضوع الرئيسة بمحورين؟

أ- الاسباب التي ادت الى انعزال المسلمين عن التطور الحضاري.

ب- المقومات التي يحتاجها المسلمون لكي ينهضوا من جديد

٢-ان اوزع الاسئلة التي طرحتها سابقاً بين المحاور الآتية؟

أ-مفهوم الاسلام

ب-المبادئ التي جاء بها الاسلام

ج-الاسباب التي ادت الى ضعف المسلمين

د-كيفية النهوض بالامة الاسلامية

٣-ان اعيد عرض فكرة الموضوع بعد ان استوعبته وحاولت الاحاطة به من طريق الاجابة عن الاسئلة التي طرحتها بعد القراءة الاولى. أي أعيد كتابته باسلوبي المتواضع ولغتي التي أثراها الكاتب عندما اضاف الى مخزوني اللغوي مصطلحات

ومفاهيم جديدة تعينني على التعبير مثل (الصحوة الاسلامية) و (خريطة المستقبل) و (الفجوة الزمنية)، وتقديمه لموضوع بلغة سهلة وسلسلة وواضحة للمتعلم في المرحلة الثانوية.

٤-ان اطرح بعض الاسئلة التي وردت الى ذهني بعد عملية البحث والتنقيب مثل.

أ-ما مدى الوعي الذي نمتلكه نحن طلبة المرحلة الثانوية عن الهجوم المنظم الذي يشن على ديننا؟

ب-ما عمق الثقافة التي تزودنا بها من السنوات السابقة من الدراسة لكي نفهم بعمق مبادئ ديننا من دون أي تطرف، وبالتالي نستطيع ان نقف بوجه هذه الهجمة؟

ج- كم الحاجة الى هذا النوع من الموضوعات التي تثري تفكيرنا وتدفعنا للبحث والسؤال، والقريبة من واقعنا المعاصر؟

خامساً: المراجعة (٣ دقائق)

بعد الموازنة بين قراءتي الفاحصة (الصامتة) والاسئلة التي طرحتها ومتطلبات اجابتها وربطها بالاهداف التي وضعتها المدرسة، وعملية البحث للتوصل الى هذه الاجابات، اجد نفسي قد نجحت في التوصل الى متطلبات اهداف القراءة التي عبرت عنها الاسئلة المطروحة.

ملحق (١٢)

جامعة بابل
كلية التربية-صفي الدين الحلي
قسم التربية وعلم النفس
دكتوراه طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية اختبار الاستيعاب القرائي

الأستاذ ..... المحترم

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ ((**أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة**)).

وتتطلب إجراءات الدراسة بناء اختبار في الاستيعاب القرائي، فاختارت الباحثة موضوعاً من موضوعات المطالعة. ولما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية تضع الباحثة بين أيديكم الاختبار، ومفتاح الاجابة، وتوزيع الدرجات على فقرات الاختبار، راجية التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات، ومناسبة الدرجات لكل فقرة.

يعرف الاستيعاب القرائي بأنه: عملية تفكير يعي القارئ من طريقها الفكرة، ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته، وأغراضه، ويختار الحقائق، والمعلومات من النص، ويربطها بالمعرفة السابقة عنده، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه.

وتقبلوا من الباحثة شكرها وامتنانها

الباحثة

رغد سلمان علوان

(النص) قصة بابلية

في زمن حمورابي

قبل اربعة آلاف سنة، كانت ارض العراق، أو بلاد مابين النهرين، مجزأة الى دويلات صغيرة متحاربة، فقام الملك السادس –حمورابي- بتوحيدها. واقام الدولة البابلية القوية عاصمتها مدينة بابل، نرى آثارها ماثلة حتى الان قرب مدينة الحلة.

أحب حمورابي الاصلاح والعدل، فأهتم بالزراعة، ووضع شريعته القانونية، وهي أقدم الشرائع في العالم، نحتها على مسلة كبيرة من حجر الديوريت، طولها

مترٌ وربع المتر وقطرها ستون سنتيمتراً، تم اكتشافها عام ١٩٠١ وهي محفوظة الان في متحف اللوفر في باريس.

ونحن هنا نقدم قصة وقعت في تلك الازمنة السحيقة، تبين كيف كان يتم تطبيق تلك القوانين لتحقيق العدالة والمساواة، وانتصار الحق أمام القضاء، ومعاقبة المسيئين.

آنو الطيب وأوراش الجشع*

استيقظ –آنو- على صوت دقات تقرع باب بيته. نهض متكاسلاً وفتح الباب، فإذا –أوراش- يقف أمامه وهو يرسم على شفيته ابتسامة ماكرة.

-صباح الخير آنو...

-صباح الخير أيها السيد أوراش.. ما الذي جاء بك هذا الصباح؟

-أرضك...! ألا تود أن تبيعها لي؟ سبق أن عرضت ذلك عليك مراراً.

صمت –آنو- واعتراه الغضب، ثم صاح وهو يصفق الباب بوجه أوراش: لن أبيع أرضي.. أفهمت...؟

كان على آنو أن يُعِدَّ أرضه للحراثة والبذار. فتناول كسراً من الخبز وحفنة من التمر ودسها في كيسه، وحمل فأسه وغادر البيت. كان عليه أن يجتاز شارع

* مقتبسة بتصرف ، دار ثقافة الاطفال، جعفر صادق.

الموكب ويمر بمحاذاة برج بابل ليعبر الجسر الى الضفة الاخرى من نهر الفرات حيث يقع حقله. وعند بوابة المدينة تطلع –آنو- الى مسلة حمورابي، وشعر بارتياح عميق وردد في نفسه:

ما أعظم مليكنا حمورابي...! حامي الضعفاء، والمظلومين.. ننعم تحت حكمه بالسلام والهدوء والهناء.

لحق به ولده –ننتو- وراح الاثنان يعملان بحراثة الحقل. وبعد مضي ساعات طويلة، استلقيا للراحة تحت ظل شجرة نخل، ومددا رجليهما في الساقية التي تفصل حقل –آنو- عن حقل الجار الشرير –أوراش-.

مضت شهور عدة وشمخت السنابل الخضراء في حقل –آنو-وكان-أوراش- يزداد حقداً كلما نظر الى زرع –آنو- وهو ينضج وتميل السنابل الى الاصفرار، وهو لم يزرع الا جزءاً يسيراً من حقله. بينما راح-آنو- وولده يحضران المناجل للحصاد.

وفي صباح يوم توجه –آنو- وولده الى الحقل للحصاد سعيدين بما سيجنيان من محصول وافر. وما ان عبر الجسر وصار الحقل قريباً، حتى تسمر –آنو- في مكانه صارخاً:

الحقل... الحقل... ضاع المحصول... يا للمصيبة، كانت المصيبة حقاً، فالمياه تغمر الحقل كله وتتلف المحصول، ثم صاح بولده قائلاً:

البكاء لن ينفعنا، ناد الفلاحين لننقذ ما نستطيع من المحصول، ونفتح السواقي لتصريف المياه الى النهر.

التفت –آنو-فوجد-أوراش-يبكي بخبث، فصاح به –ننتو-:

لن يفيدك البكاء يا –أوراش- سيكون عقابك قاسياً أنت خربت حقلنا وأغرقته بالمياه.

أمام القاضي:

نظر كبير القضاة الى –آنو- وقال:

أنت تتهم –أوراش- بتخريب حقلك وإتلاف زرعك، ننتظر ريثما يحضر –أوراش- لنبدأ المحاكمة، ثم أمر الحراس باحضاره.

في تلك اللحظة تقدم رجل عجوز يقتاد شاباً من يده، وقف أمام القضاة وقال:

ياسيدي، هذا الشاب قطع شجرة من بستاني من دون إذني.

سأل القضاة الشاب: أصحيح مايقول هذا الرجل؟

أحنى الشاب رأسه وقال:

نعم ياسيدي. كنت محتاجاً للشجرة لكي أتم بناء سقف بيتي.

نظر كبير القضاة الى كاتب المحكمة، وقال له:

اقرأ المادة التاسعة والخمسين من شريعة مليكنا حمورابي.

نظر كاتب المحكمة الى لوح طين موجود أمامه وقرأ بصوت عال:

((إذا قطع رجل شجرة من بستان رجل آخر من دون موافقة صاحب البستان فعليه أن يدفع نصف المنا (٥,٥ غرام) من الفضة)).

أحنى الشاب رأسه موافقاً على دفع الغُرْم وانصرف .

دخل الحراس وهم يقتادون –أوراش- الذي كان خائفاً وهو يقول:

أنا مظلوم ياسيدي. لم أفعل شيئاً.

قال كبير القضاة:

يقول-سمولا-الشاهد. إنك لم تغادر حقلك ليلة الحادثة، فماذا كنت تفعل هناك؟

تلعثم-أوراش-قائلاً: كنت، كنت.. أحرس الحقل ياسيدي.

ابتسم القاضي وقال:

اذا كنت تحرس الحقل. فكيف غمرت المياه جزءاً من حقلك، وأتلفت حقل –آنو- من دون الآخرين؟ إذا كنت تريد إثبات براءتك عليك بالقفز الى (النهر المقدس) فإن خرجت منه كنت بريئاً، وان أنقذك الحراس ثبتت عليك التهمة؟

أحس –أوراش- بالرعب وصاح:

ماذا؟ النهر المقدس؟ لا..لا.. أنا مذنب ياسيدي وسأعوض –آنو- عن الاضرار. قال كبير القضاة:

إذن استمع الى عقوبتك كما جاءت في المادة الخامسة والخمسين من شريعة حمورابي؟ وأخذ كتاب المحكمة يقرأ:

((إذا تقاعس رجل في اثناء فتح جدوله للسقي، فترك الماء يغمر حقل جاره، فعليه أن يدفع حبوباً لصاحب الحقل بقدر ما ينتجه حقل جاره)).

ثم قال القاضي:

وبما انك أغرقت حقل –آنو- متعمداً فعليك أن تدفع ضعف الغرامة.

فرح-آنو-وولده وسمولا، وهتف –آنو-:

لن يضيع الحق في ظل شريعة ملكنا حمورابي.

السؤال الاول:

السؤال الذي امامك يتكون من ست عشرة فقرة لكل فقرة منها ثلاثة بدائل، منها بديل واحد صحيح، والمطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة، ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة. (لكل فقرة درجة واحدة)

١- اقرب الكلمات معنى الى مفهوم (الازمنة السحيقة) هو الازمنة:

أ- الغابرة. ب- القديمة جـ- الموغلة في القدم

٢- (حامي الضعفاء) ، (ناصر المظلومين) –المعنى المشترك بينهما الاتي: (درجة واحدة).

أ-اقرار العدل. ب-المساواة بين الناس. جـ-انصاف الضعفاء.

٣- (ما أروع العدالة)، عندما تكتب هذه الجملة لتصف اعجابك برجوع الحق لأهله، تكون علامة الترقيم المناسبة هي:

أ-النقطة (.) ب- التعجب (!). جـ-الاستفهام (؟).

٤- (لن ابيع ارضي... أفهمت؟) اسلوب الطلب في هذه الجملة هو:

أ-الاستفهام. ب-الامر. جـ-النفي.

٥- (انتصار المظلوم) و (سلطة الظالم)

ان العلاقة التي تربط بين المعنيين هي:

أ-الترابط. ب-التكامل جـ-التضاد.

٦- (كلما نجح الانسان في عمله زاد تقدير من حوله له). العلاقة بين نجاح – آنو على الرغم من بساطته وزيادة تقدير الفلاحين له علاقة:

أ- ايجابية احياناً ب-ايجابية دائماً. جـ-ايجابية غالباً.

٧- ((اذا استعبدت الامة بقوانينها وانظمتها ثم بفكرها فلن تستطيع ان تكون حرة في زمن قريب))، لو حذفنا (بفكرها) يكون احتمال حصول الامة على حريتها:

أ-قريباً. ب-بعيداً. جـ-بعيداً جداً.

٨- (اذا قطع رجل شجرة من بستان، رجل آخر من دون موافقة صاحب البستان فعليه ان يدفع نصف المنا (٥,٥) غرامات من الفضة))

هذه العبارة تعني ان الشرائع:

أ- التي سنها حمورابي شرائع عادلة لاتفرق بين ضعيف وقوي.

ب- تلتزم بنص قوانين حمورابي وليس بروح القانون.

جـ- غير عادلة لانها لم تأخذ بعين الانصاف الطبقة الفقيرة من المجتمع.

٩- (هنا بدأ التاريخ) عبارة للعالم س.ن. كريمر ، مضمون العبارة السابقة تعني ان الانسان ينبغي له أنْ:

أ- يسير على وفق حضارة اجداده.

ب-يحدد نقطة انطلاقه ويستشعر الهدف.

جـ-يستفيد من الماضي في بناء المستقبل.

١٠- ((لن يضيع الحق في ظل شريعة حمورابي)). الاطار الذي ساق الكاتب فكرته فيه ذو طابع:

أ-سياسي. ب-عقلي. جـ-انساني.

١١- جملة (أول تشريع ديني واول نظام اخلاقي) جاءت:

أ-نتيجة لما قبلها ب-مفسرة لما قبلها. جـ- مرادفة لما قبلها.

١٢- قصة آنو الطيب واوراش الجشع يمكن ادرجها تحت القصص:

أ-السياسية. ب-الاجتماعية. جـ-الاخلاقية.

١٣- الذي دفع آنو ليتمسك بأرضه ويرفض بيعها هو:

أ- شعوره بمساندة اخوانه الفلاحين له.

ب-حبه لأرضه وتمسكه بها.

جـ-ايمانه بأن شريعة حمورابي تحمي الضعفاء امثاله.

١٤- اضداد الصفات بين آنو واوراش هي:

أ-الطيبة والجشع. ب- الحب والكره. جـ-الحق والباطل.

١٥- لم ينجح اوراش في لجوئه الى التهديد والمكر لكونه:

أ- فلاحاً لايزرع بل يقطع فقط.

ب-لايستطيع القفز من النهر المقدس.

جـ-وظف ذكاءه في طريق الظلم.

١٦- من خلال قراءتك لقصة آنو الطيب –الحكم الذي تحكم به على كاتب القصة، انه كاتب:

أ- جدي لانه طرح قصة اجتماعية فيها الكثير من الموعظة والحكمة.

ب-تاريخي لانه طرح قصة تاريخية فيها معلومات قيمة عن حضارة حمورابي.

جـ- حضاري لانه اراد ان نستلهم قيم الماضي ونتعرف على حضارة اجدادنا في بناء حاضر ومستقبل عظيمين.

السؤال الثاني: اجيبي عما يأتي معتمدة على ماورد في النص الذي امامك (لكل فقرة من الفقرات من ١-١٠ درجتان، وكل فقرة من الفقرتين ١١، ١٢ ثلاث درجات، ولكل فقرة من الفقرتين ١٣، ١٤ اربع درجات):

١-اختاري عنواناً مناسباً آخر لقصة آنو الطيب واوراش الجشع.

٢- بماذا توحي اليك، قصة آنو الطيب واوراش الجشع التي حدثت في زمن حمورابي؟

٣- ((البكاء لن ينفعنا، ناد الفلاحين لننقذ مانستطيع من المحصول ونفتح السواقي لتصريف المياه من النهر). ما المعنى الشامل الذي يريد ان يقرره الكاتب في العبارة السابقة؟

٤- هناك جسر ممتد بين الماضي والحاضر متمثل بشريعة حمورابي –وقيم الاسلام ومبادئه، ماذا يوضح هذا الجسر؟

٥- (صمت آنو واعتراه الغضب، ثم صاح وهو يصفق الباب بوجه اوراش: لن ابيع ارضي.. افهمت؟) ما الفكرة الرئيسة التي عالجها الكاتب في العبارة السابقة؟

٦- ما الافتراضات الضمنية التي بنى عليها القاضي موقفه من اوراش؟

٧- عيني النتيجة المترتبة على سيادة الفوضى وعدم تطبيق القانون في أي مجتمع؟

٨- (اذا تقاعس رجل في اثناء فتح جدول للسقي، فترك الماء يغمر حقل جاره، فعليه ان يدفع حبوباً لصاحب الحقل بقدر ما ينتجه حقل جاره) لخصي الفقرة السابقة بعبارة موجزة؟

٩- ما الافكار الحقيقية في النص؟

١٠- ما الافكار التي تنم عن رأي الكاتب؟

١١- ما الفكرة الرئيسة في النص؟

١٢- ما الافكار الفرعية في النص؟

١٣- لخصي النص بما لايقل عن خمسة اسطر؟

١٤- ما الحلول التي تفترضيها لبناء مجتمع حضاري يؤمن بالعدالة واحقاق الحق فكراً وسلوكاً؟

مفتاح تصحيح الاختبار

السؤال الاول

رقم الفقرة	الاجابة الصحيحة
١	ج
٢	ج
٣	ب
٤	أ
٥	جـ
٦	جـ
٧	أ
٨	أ
٩	ب
١٠	جـ
١١	أ
١٢	ب
١٣	ب
١٤	جـ

١٥	جـ
١٦	أ

السؤال الثاني

١- العدالة في حضارة حمورابي.

٢-كل مجتمع يتكون من مجموعة من الانظمة التي تنظم حياة الانسان وتحفظ له كرامته وحريته وتكفل له حقوقه وتعد شريعة حمورابي من اقدم الشرائع التي ارست دعائم لهذه الحقوق، وهي بحق تضاهي بل وتتفوق على الانظمة العالمية التي عدت على الدوام حافظة لحقوق الانسان.

٣- القدرة على تجاوز العقبات واستثمار الوقت لتعويض أي خسارة يتعرض لها الانسان هي دليل ايمانه برب العالمين ودليل قوته وثباته.

٤-جاء الاسلام ليدعم ويثبت القيم العربية الاصيلة التي سنت في زمن حمورابي، كالعدل، واحقاق الحق، والاصلاح.

٥- ثبات آنو وعزمه على عدم الاذعان لتهديدات اوراش والاستسلام لاي مغريات تقدم له، وعلى الرغم من بساطته، وفقر حاله الا انه رفض التضحية بأرضه لانها تعني للانسان العربي، الشرف والعرض.

٦-

أ- استماعه الى الشاهد (سمولا) الذي اكد عدم مغادرة اوراش لحقله ليلة الحادثة.

ب-تلعثم اوراش في اجابته عندما سأله القاضي بعد اعترافه انه كان في حقله عندما غمرته المياه، اذ كان سؤال القاضي، (اذا كنت تحرس الحقل فكيف غمرت المياه جزءاً من حقلك؟).

جـ- عدم قدرة اوراش على تنفيذ امر القاضي وهو القفز الى النهر المقدس لاثبات براءته.

٧-

أ- الغلبة تكون للاقوياء في المال والسلطة والجاه.

ب- يختفي صوت الحق ويحل مكانه صوت الظلم.

جـ-عدم لجوء الفقير والضعيف الى القانون لفقدان الثقة به والاعتماد على اساليب معنية ليسترد حقه.

٨- لكل انسان حقوق وعليه واجبات، فلكي يحصل على حقوقه عليه ان يلتزم بواجباته ويحافظ على حقوق الاخرين.

٩-

أ-احب حمواربي العدل والاصلاح، ب- اهتم بالزراعة، جـ-وضع شريعته القانونية.

١٠-

أ- وصف الكاتب لآنو بالغضب من طلب اوراش ببيع ارضه.

ب- هتاف آنو عندما تطلع الى مسلة حمورابي بانه حامي الضعفاء والمظلومين.

جـ- وصف الكاتب لبكاء اوراش عندما اغرق حقل آنو بانه يبكي بخبث.

١١- الصراع بين الحق والباطل باقي مابقي الانسان على وجه الارض ومن يوازن كفة الخير هو وجود شريعة عادلة مثل شريعة حمورابي.

١٢-

أ-ثبات الانسان على مبادئه.

ب-ارادة الانسان وايمانه برب الخليقة هي التي تحول الضعف الى قوة.

جـ- يد واحدة لاتصفق والوحدة على عكس الفرقة تكون جدار صلب بوجه الظلم ونصرة المظلوم.

د-شمول شريعة حمورابي على ادق التفاصيل مما يثير الاعجاب لوجود هكذا مسلة تعد تشريعات كاملاً لحياة الانسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

١٣- نحن نعيش ضمن حضارة عربية اسلامية تعد امتداد لحضارة حمورابي، وأن كان حمورابي في مسلته قد حفظ حقوق كل انسان سواء أكان فقيراً ام غنياً، صغيراً ام رجلاً مسناً، قوياً أم ضعيفاً، ألا أن الاسلام رفع من شأن الانسان وميزه عن باقي الكائنات وحفظ له حقوقه وكرامته، فلم يميز بين رجل وامرأة اسود وابيض، عربي واعجمي، بل جعل الميزان هو مبادئ الانسان، وقيمه التي يتثبت عليها. وتقوى الله قبل كل شيء.

١٤-

أ-لايمكن ان نبني مجتمعاً حضارياً يؤمن بحقوق الافراد وحرياته، أذا لم نشرع القوانين التي تحفظ حق كل فرد من المجتمع.

ب- التشريع وحده لايكفي بل يحتاج الى التطبيق الفعلي العملي مثلما فعل القاضي عندما طبق شرائع حمورابي بحق اوراش.

ملحق (١٣)

معاملات صعوبات فقرات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي وقوى تمييزها

الفقرة	الاجابة الصحيحة للمجموعة العليا	الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
١	٩	٦	٠,٢٨	٠,١١
٢	١١	٣	٠,٢٦	٠,٣٠
٣	١٢	٤	٠,٣٠	٠,٣٠
٤	١١	٢	٠,٢٤	٠,٣٣
٥	١٧	٩	٠,٤٨	٠,٣٠
٦	١٤	٥	٠,٣٥	٠,٣٣
٧	١٤	٥	٠,٣٥	٠,٣٣
٨	٩	٢	٠,٢٠	٠,٢٦
٩	٩	٢	٠,٢٠	٠,٢٦
١٠	١٣	٦	٠,٣٥	٠,٢٦
١١	١٠	٣	٠,٢٤	٠,٢٦
١٢	١٢	٤	٠,٣٠	٠,٣٠
١٣	١٢	٥	٠,٣١	٠,٢٦
١٤	٢٠	٦	٠,٤٨	٠,٥٢
١٥	١١	٤	٠,٢٨	٠,٢٦
١٦	٩	٣	٠,٢٢	٠,٢٢
١٧	١٥	٦	٠,٣٩	٠,٣٣
١٨	١٣	٧	٠,٣٧	٠,٢٢
١٩	١٢	٣	٠,٢٨	٠,٣٣
٢٠	١٧	٨	٠,٤٦	٠,٣٣

٢١	٢٠	٦	٠,٤٨	٠,٥٢
٢٢	١٧	٨	٠,٤٦	٠,٣٣
٢٣	٢٦	٧	٠,٦١	٠,٧٠
٢٤	١١	٣	٠,٢٦	٠٣٠
٢٥	١٣	٧	٠,٣٧	٠,٢٢
٢٦	٩	٣	٠,٢٢	٠,٢٢
٢٧	١٢	٥	٠,٣١	٠,٢٦
٢٨	١٣	٦	٠,٣٥	٠,٢٦
٢٩	١٧	٨	٠,٤٦	٠,٣٣
٣٠	١٢	٤	٠,٣٠	٠,٣٠

ملحق (١٤)

درجات طالبات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة التجزئة النصفية

ت	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الفردية	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الزوجية	المجموع الكلي للدرجات	ت	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الفردية	مجموع درجات الطالبات على الفقرات الزوجية	المجموع الكلي للدرجات
١	١٥	١٤	٢٩	٢٣	١٧	٢٠	٣٧
٢	١٠	١٢	٢٢	٢٤	١٨	١٥	٣٣
٣	١٠	٨	١٨	٢٥	٢٠	٢٣	٤٣
٤	١٥	٢٠	٣٥	٢٦	١٨	١٥	٣٣
٥	١٥	١٠	٢٥	٢٧	١٦	٢٠	٣٦
٦	١٠	١٨	٢٨	٢٨	٢٣	٢٠	٤٣
٧	١٣	١٠	٢٣	٢٩	٢٠	١٥	٣٥
٨	٢٠	١٤	٣٤	٣٠	١٥	١٥	٣٠
٩	١٥	١٧	٣٢	٣١	١٣	١٢	٢٥
١٠	٢٠	١٧	٣٧	٣٢	١١	١٠	٢١
١١	١٦	١٠	٢٦	٣٣	١٢	١٣	٢٥
١٢	١١	١٦	٢٧	٣٤	٢٠	٢٥	٤٥
١٣	١٤	٢٠	٣٤	٣٥	٢٠	٢٠	٤٠
١٤	١٢	١٠	٢٢	٣٦	٢١	٢٢	٤١
١٥	٢٠	١٧	٣٧	٣٧	٢٠	١٧	٣٧
١٦	١٤	١٦	٣٠	٣٨	١٧	١٥	٣٢
١٧	٢١	١٧	٣٨	٣٩	٢٠	٢٠	٤٠
١٨	١١	١٤	٢٥	٤٠	٢٢	٢٣	٤٣

١٩	١٥	١٨	٣٣	مج س=٥٠٥
٢٠	١٧	١٥	٣٢	مج ص=٤٩٨
٢١	١٣	١٧	٣٠	مج س ص=٧٥٥٥
٢٢	١٦	١٢	٢٨	مج س^{٢}=٨١٣٧
				مج ص^{٢}=٧٩٥٦

ملحق (١٥)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة
١	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
٢	٢٠٢٥=٤٥	٢٠٢٥=٤٥	٦٢٥=٢٥
٣	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠
٤	٤٠٠=٢٠	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠
٥	٦٢٥=٢٥	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠
٦	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥	١٢٢٥=٣٥
٧	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥	٦٢٥=٢٥
٨	٦٢٥=٢٥	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠
٩	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
١٠	٦٢٥=٢٥	٤٠٠=٢٠	٩٠٠=٣٠
١١	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥
١٢	٦٢٥=٢٥	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
١٣	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥
١٤	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠
١٥	١٦٠٠=٤٠	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
١٦	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	٦٢٥=٢٥
١٧	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠
١٨	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠
١٩	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	١٢٢٥=٣٥
٢٠	٢٠٢٥=٤٥	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥
٢١	٢٠٢٥=٤٥	٢٠٢٥=٤٥	٦٢٥=٢٥
٢٢	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥
٢٣	٢٠٢٥=٤٥	٢٠٢٥=٤٥	٩٠٠=٣٠
٢٤	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠

٢٥	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	٩٠٠=٣٠
٢٦	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٢٧	٩٠٠=٣٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٢٨	٢٠٢٥=٤٥	٢٠٢٥=٤٥	١٢٢٥=٣٥
٢٩	١٢٢٥=٣٥	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥
٣٠	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥	٦٢٥=٢٥
٣١	٦٢٥=٢٥	١٢٢٥=٣٥	٢٠٢٥=٤٥
٣٢	٩٠٠=٣٠	١٦٠٠=٤٠	١٢٢٥=٣٥
٣٣	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠	٩٠٠=٣٠
٣٤	١٢٢٥=٣٥	٩٠٠=٣٠	٦٢٥=٢٥
٣٥	٩٠٠=٣٠		٦٢٥=٢٥
المجموع	٤١٧٢٥=١١٨٥	٤٢٩٠٠=١١٩٠	٣٣٢٧٥=١٠٦٥

ملحق (١٦)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة
-١	٣٩٦٩=٦٣	٤٢٢٥=٦٥	٣٦٠٠=٦٠
-٢	٥١٨٤=٧٢	٤٤٨٩=٦٧	٢٦٠١=٥١
-٣	٣١٣٦=٥٦	٥٠٤١=٧١	٥١٨٤=٧٢
-٤	٦٥٦١=٨١	٢٩١٦=٥٤	٢٠٢٥=٤٥
-٥	٣٩٦٩=٦٣	٥٦٢٥=٧٥	٦٢٤١=٧٩
-٦	٧٢٢٥=٨٥	٣١٣٦=٥٦	٣٤٨١=٥٩
-٧	٣٧٢١=٦١	٢١١٦=٤٦	٣٠٢٥=٥٥
-٨	٣٠٢٥=٥٥	٤٧٦١=٦٩	٣٢٤٩=٥٧
-٩	٢٨٩=١٧	٤٧٦١=٦٩	٤٧٦١=٦٩
-١٠	٣٧٢١=٦١	٤٩٠٠=٧٠	٥٩٢٩=٧٧
-١١	٢٤٠١=٤٩	٥٣٢٩=٧٣	٣٢٤٩=٥٧
-١٢	٤٩٠٠=٧٠	٤٤٨٩=٦٧	٥٤٧٦=٧٤
-١٣	٢٩١٦=٥٤	٥٠٤١=٧١	٥٦٢٥=٧٥
-١٤	٣٢٤٩=٥٧	٦٢٤١=٧٩	٤٤٨٩=٦٧
-١٥	٣٣٦٤=٥٨	٣٢٤٩=٥٧	٤٤٨٩=٦٧
-١٦	٣٦٠٠=٦٠	٢١١٦=٤٦	٢٦٠١=٥١
-١٧	٣٦٠٠=٦٠	٣٠٢٥=٥٥	٤٣٥٦=٦٦
-١٨	٥٤٧٦=٧٤	٣٣٦٤=٥٨	١٧٦٤=٤٢
-١٩	٣٦٠٠=٦٠	٣٤٨١=٥٩	٥٠٤١=٧١
-٢٠	٤٣٥٦=٦٦	٢٠٢٥=٤٥	٤٠٩٦=٦٤
-٢١	٦٨٨٩=٨٣	٦٠٨٤=٧٨	٥٣٢٩=٧٣
-٢٢	٤٠٩٦=٦٤	٢١١٦=٤٦	٢٧٠٤=٥٢
-٢٣	٦٥٦١=٨١	٧٢٢٥=٨٥	٢٤٠١=٤٩
-٢٤	٣٩٣٩=٦٣	٢٧٠٤=٥٢	٢١١٦=٤٦

-٢٥	٤٢٢٥=٦٥	٧٥٦٩=٨٧	٢٩١٦=٥٤
-٢٦	٤٤٨٩=٦٧	٧٢٢٥=٨٥	٢٠٢٥=٤٥
-٢٧	٧٢٢٥=٨٥	٣٢٤٩=٥٧	٣٧٢١=٦١
-٢٨	٤٢٢٥=٦٥	٥٠٤١=٧١	٥٣٢٩=٧٣
-٢٩	٥١٨٤=٧٢	٥٦٢٥=٧٥	٢٨٩=١٧
-٣٠	٣٢٤٩=٥٧	٦٢٤١=٧٩	٢٩١٦=٥٤
-٣١	٦٢٤١=٧٩	٣٣٦٤=٥٨	١٨٤٩=٤٣
-٣٢	٣٠٢٥=٥٥	٦٢٤١=٧٩	٩٠٠=٣٠
-٣٣	٩٠٠=٣٠	٢٩١٦=٥٤	١٢٢٥=٣٥
-٣٤	٦٨٤=٧٨	٣٠٢٥=٥٥	١٢٢٥=٣٥
-٣٥	٦٤٠٠=٨٠	٦٢٤١=٧٩	٩٠٠=٣٠
المجموع	١٤٤٨١٤=٢١٩١	١٥٠٤٣٥=٢٢٢٣	١٠٨٢٠٧=١٩٢٢

ملحق (١٧)

درجات طالبات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب ثبات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بطريقتي الاتفاق عبر الزمن والاتفاق مع مصحح الاخر

ت	طريقة الاتفاق عبر الزمن		طريقة الاتفاق مع مصحح اخر
	درجة التصحيح الاول	درجة التصحيح الثاني	درجة تصحيح المصحح الاخر
١	٣٥	٣٤	٣٥
٢	٤٢	٤٣	٤٣
٣	٣٥	٣٥	٣٥
٤	٣٦	٣٦	٣٦
٥	٤٠	٤١	٤٠
٦	٤٦	٤٤	٤٦
٧	٣٥	٣٧	٣٠
٨	٢٩	٢٨	٢٧
٩	٣٣	٣٢	٣٣
١٠	٣٧	٣٧	٣٨
١١	٤٠	٤٢	٤٠
١٢	٣٠	٣١	٣١
١٣	٣٥	٣٧	٣٧
١٤	٣٧	٣٥	٣٧
١٥	٣٦	٣٦	٣٨
١٦	٤٢	٤٣	٤٣
١٧	٤٥	٤٥	٤٦

١٨	٣٠	٣١	٣٠
١٩	٢٨	٢٧	٢٨
٢٠	٤٧	٤٨	٤٨
٢١	٣٠	٣١	٣١
٢٢	٣٥	٣٦	٤٥
٢٣	٢٨	٢٨	٢٨
٢٤	٣٧	٣٦	٣٧
٢٥	٤٠	٤١	٤٠
٢٦	٣٣	٣٣	٣٣
٢٧	٣٦	٣٥	٣٦
٢٨	٤٠	٤١	٤١
٢٩	٤٧	٤٨	٤٨
٣٠	٣٥	٣٣	٣٤

مج س=١٠٩٩

مج ص=١١٠٤

مج س^{٢}=٤١٤١٩

مج ص^{٢} =٤١٥٧٨

مج س ×ص = ٤١٣٢٨