



كلية التربية بالوادي الجديد

قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج مقترح قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى  
 لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد  
 لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

دكتور / عقيلي محمد محمد أحمد موسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط

١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م



## برنامج مقترح قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

دكتور / عقيلي محمد محمد أحمد موسى  
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد  
كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط

### أولاً- الإطار العام ومنطلقات البحث : ١- المقدمة والدراسات السابقة :

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي تعتمد على مبدأ السببية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث ، والمتأمل لدوره يجد أن له دوراً مهماً في المحافظة على المستويات العليا لجودة التعلم والتدريس ، فالتأمل يعني التساؤل والتحقق والتركيب والربط ، ويتجاوز معرفة ماذا حدث إلى معرفة لماذا حدث ؟ لذا فهو يعرف على أنه نشاط عقلي هادف إلى حل المشكلات .

وقد أكدت وثيقة معايير الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي ، في قياسها لأداء المتعلم وما يكتسبه من مهارات أساسية ، أكدت على أهمية ممارسة التفكير التأملي وحل المشكلات ، حيث إن التفكير التأملي يتضمن التحليل ، واتخاذ القرار ، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها أو بعدها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨ ، ١٣٩) .

وممارسة التفكير التأملي تعد ضرورة في التعليم بشكل عام ، وتعليم اللغة بشكل خاص ، وبخاصة عند التدريب على مهارات الفهم في القراءة ، حيث يعد الفهم في القراءة البنية الأساسية التي تساعد المتعلم في استيعاب المحتوى المطلوب دراسته .

وثمة علاقة وثيقة بين مهارات الفهم القرائي الناقد في القراءة والتفكير التأملي ؛ حيث إن كليهما يسمح للتعلم بالتقييم المستمر لاعتقاداته ، وفروضه ، في ضوء المعلومات المتاحة ويحسن من مهارات حل المشكلات ، ووضع القرارات المناسبة ( King,P.M,1994,6 ) .

وقد أثبتت عديد من الدراسات أن القارئ الناقد نشط ، يناقش ما يعرفه ، ويحاول أن يفهم ، كما أن له رأياً وموقفاً حيال الموضوع المطروح للنقاش ، فهو يدرك أن معرفته ليست ثابتة ؛ لأنه يعرضها للتقييم باستمرار ، ويربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية ، ويستدعي القواعد العامة التي يمكن تطبيقها ، وكذلك المعلومات التي ترتبط بالمشكلة ، ويستطيع كذلك تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل ، واختيار الفروض في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة ، كما أنه قادر على التنبؤ والخروج بالنتائج والتوقعات المنطقية ، والتمييز بين الحقيقة والرأي وربط السبب بالنتيجة .

( El Shura.S ,1999,205 )

ويؤكد فتحي الزيات هذه الحقيقة ( فتحي الزيات ، ١٩٩٥ ، ٢٥ ) حيث يذكر أن العوامل التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي تتركز على مبادئ أبرزها : أن الفهم القرائي عملية تفكير ، واستنتاج ؛ بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص ، كما أن القراءة نوع من حل المشكلات ، وفي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ، ويعدل هذه المفاهيم ويشتق المعاني ، ولذا يمكن تقرير أن القراءة نشاط ذهني موجه .

وفي مجال التفكير التأملي أجريت العديد من الدراسات على المستويين العربي والأجنبي ، اهتم بعضها بتصميم وتطوير مقاييس ؛ لتعرف أبعاد التفكير التأملي لدى المتعلمين كدراسة كل من : ( Lucas,U,&Tan,ph,2006, Semerci,C,2007. ) واهتم البعض الآخر بتحديد مستوى التفكير التأملي لدى المتعلمين ، كدراسة كل من : ( عفانة واللولو ، ٢٠٠٣ ) ودراسة بركات ( ٢٠٠٥ ) ودراسة الشكعة ( ٢٠٠٧ ) ، كما أجريت دراسات تجريبية هدفت إلى تنمية التفكير التأملي ، كدراسة ( Stoddard.2002 ) ودراسة خريسات ( ٢٠٠٥ ) ، ودراسة عودات ( ٢٠٠٥ ) ودراسة ( Pavlovich ,el.al,2009 )

وعن العلاقة بين التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد ، فقد أشارت بعض الأدبيات التربوية المتخصصة ( Richard Kimberlee; 53.2005 ) بأن التفكير التأملي عملية صنع معنى ينتقل المتعلم فيها من خبرة إلى أخرى ، وما يشمله ذلك من فهم للعلاقات والروابط المتضمنة بين الخبرات والأفكار الأخرى ، وأن العوامل التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي تتركز على مبادئ ، أهمها : أن الفهم القرائي عملية تفكير ، والقراءة نوع من حل المشكلات ، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ، ويطور ويختبر ، ويشتق المعاني ، ومن ثم تكون عملية القراءة نوعا من التفكير ، والاستنتاج ، والقفز في الاستنتاج ؛ بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص ، وهذه المهارات تتدرج تحت مهارات التفكير التأملي .

وعلى هذا تنطلق الدراسة الحالية من أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي ، فامتلاك القارئ لهذه المهارات يسهم بدرجة كبيرة في عملية الفهم القرائي .

وامتلاك المتعلم لهذه المهارات يمكن تفعيله من خلال منحى للقراءة داخل مجالات المحتوى تتفاعل بداخله ثلاثة عناصر أساسية متفاعلة ومتداخلة وهي : القارئ وما لديه من خبرة ومعلومات سابقة ، وملاح النص وما يميزه في الشكل والمضمون ، والمناخ الذي تحدث فيه عملية القراءة ، وتتفاعل هذه العناصر وتتداخل بشكل يؤثر فيه كل منها على الآخر ، " فمثلا إذا كان المناخ والسياق العام مناسباً وميسراً لنجاح عملية القراءة ، وكانت ملاح النص مميزة وواضحة للقارئ ، لكنه لا يمتلك الخبرة الكافية السابقة حول النص ، أو يفتقد لإحدى مهارات معالجة النص ، فإن ذلك قد يؤدي إلى عدم نجاح عملية القراءة " ( عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٥٥ ) .

ومدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى له دوره في عملية التعلم وتحقيق الفهم بشكل عام ، حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة ، كما أن مستوى السهولة أو الصعوبة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ ، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح محتواه بالنسبة للقارئ ، مما يزيد من فرص فهمه له . ( عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٧٣ ) .

ويشير وضوح النص إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع ، مثل : ترتيب وتسلسل الأفكار ، والرسوم والبيانات والصور ، وإعطاء فكرة موجزة ، بالإضافة إلى عناصر الإخراج ( بنط الكتابة والصور الملونة ) ، وكذلك وجود معجم للكلمات وكشف بأسماء الأماكن والشخصيات ، وقائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها ، أخذاً بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة والتعلم الذاتي ولاشك بأن تحديد عناصر مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى يسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد (Borkowski J.G,K,S &Muthukrishna. 2002 .3-4) أبرزها : إتاحة الفرصة للطالب للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء ، والتحليل لكافة المعلومات المتوفرة ، وتنظيم المفاهيم ، والأنشطة والخبرات التعليمية في صورة تتيح للمتعم تطبيق هذه المعلومات والمفاهيم في مواقف جديدة ، كما يتيح للطلاب طرح أسئلة على أنفسهم والاشتراك بفاعلية في المناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار .

وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث ذات الصلة بالفهم القرائي وتنمية مهارات التفكير؛ إلا أن هذه الدراسات لم تسع للكشف عن دور مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في تنمية مهارات التفكير ، وبخاصة التفكير التأملي ، وذلك على مستوى التطبيق والتنفيذ ، لذ تنطلق الدراسة الحالية من أهمية الكشف عن العلاقة بين مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى وكل من التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد .

## ٢- الإحساس بمشكلة البحث :

شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال ما يلي :

١- إشراف الباحث على بعض المجموعات من طلاب شعبة اللغة العربية بمدارس التدريب الميداني لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، و اتضح من خلال الإشراف انتقال التلاميذ لمهارات التفكير التأملي ، وترتب على ذلك - بالضرورة - ضعفهم في مهارات الفهم القرائي الناقد ، واتضح ذلك من خلال بعض المناقشات التي كان يجريها طلاب التربية العملية أثناء حصص اللغة العربية .

٢- المقابلة الشخصية : حيث أجرى الباحث مقابلة مع عشرين معلماً ومعلمة تخصص اللغة العربية ، بمنطقة الخارجة التابعة للوادي الجديد ، كان هدفها تعرف مدى إدراك المعلمين لمهارات التفكير التأملي ومدى استخدامهم لمداخل واستراتيجيات تدريسية تسهم في تنمية التفكير التأملي والفهم القرائي ، واتضح ما يلي :

أ- أن جميع المعلمين لا يعرفون مفهوم التفكير التأملي ومهاراته .

ب- ٧٠% من المعلمين لا يعرفون مهارات الفهم القرائي ولا مستوياته ، و ٣٠% أجابوا تخميناً وكانت أكثر الإجابات خطأ .

ت- أن مفهوم تدريس القراءة عند ٨٠% من المعلمين - عينة المقابلة - يقف عند مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي ، ولا يتعدى ذلك إلى الفهم العميق ، أو النقد ، أو التدقيق أو إبداء الرأي أو حل المشكلات

٣- ملاحظة الأداء التدريسي : حيث لاحظ الباحث الأداء التدريسي لثلاثين معلماً ومعلمة تخصص لغة عربية بالمرحلة الإعدادية في بعض مدارس الخارجة بالوادي الجديد ، اتضح من خلال الملاحظة غلبة الأداء التقليدي في تعليم القراءة ، حيث إن ٧٥% من المعلمين يؤدون دروس القراءة بالإعلان عن عنوان الموضوع ، وقراءته من قبل المعلم قراءة جهرية نموذجية ، أو من بعض الطلاب المتميزين ، ثم تناوب القراءة بين الطلاب ، وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية ، أو عرض فكرة ما في الموضوع ، ثم إجابة أسئلة الكتاب ، كما لاحظ الباحث أن المعلمين لا يستثمرون التدريبات اللغوية التي تنمي الفهم القرائي ويكتفون بتكليف التلاميذ بحلها في المنزل ، كل ذلك يعني عدم اهتمام المعلمين بأي نوع من مهارات التفكير التأملي أو الفهم القرائي .

٤- بجانب ذلك فإن الكثير من الكتابات التربوية والرسائل العلمية قد أثبتت وجود ضعف في مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي ، هذا الضعف يحتاج لمداخل تدريسية تعالج مجالات المحتوى اللغوي لتنمية هذه المهارات ، وهذا ما تسعى لتحقيقه هذه الدراسة، وذلك من خلال برنامج قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يتوقع إسهامه في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي .

ومن هذه الدراسات دراسة، Harman, Janis-M, Hedrick, Wando, 2000 حيث أكدت أهمية عرض المعلومات داخل الكتب الدراسية باستخدام استراتيجية القراءة وتأثيرها الإيجابي على بناء المعنى وتنمية الفهم العام للموضوع الذي تتم دراسته . وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Camp, Denna, 2000 التي قام الباحث فيها بدراسة مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات القراءة في عرض موضوعات الكتب المختلفة ، من خلال عمل تحليل لبعض الموضوعات الدراسية التي تضم موضوعات حقيقية وخيالية ، ثم عرض معلومات هذه الموضوعات باستخدام استراتيجيات أخرى ، وقد أظهرت نتائج هذا البحث أن استخدام هذه الاستراتيجيات في عرض الموضوعات أدى إلى تبسيط المعلومات والمفاهيم وعرضها بشكل شيق ؛ مما كان له أثر على شعور الطلاب بالمتعة أثناء القراءة والمساهمة في تنشيط المعارف لدى الطلاب ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Combs Done, 2004 التي بحثت أثر فاعلية استخدام استراتيجيات مختلفة لعرض المفاهيم داخل بعض الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة على مجموعة من العوامل وهي : ( دافعية الطلاب - مشاركته

الصفية - تحصيله ) ودراسة Joann Marie&Corole Policastro,2005 التي هدفت إلى بحث أثر استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال كإحدى استراتيجيات القراءة على تنمية الفهم القرائي وعمليات التفكير ، وقد كشفت النتائج أن تدريب المعلمين على استخدام هذه الإستراتيجية داخل الصفوف الدراسية قد ساهم في اكتساب الطلاب مهارات المناقشة والقدرة على إدارة الحوار ؛ مما كان له تأثير كبير على منحهم الشعور بالثقة بالنفس ، وكذلك نتائج دراسة رشا عبدالله ٢٠١٤ التي استخدمت استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية التفكير (رشا عبدالله ، ٢٠١٤ ص ١٨٢ - ١٨٥).

**ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في:** ضعف مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؛ لاعتمادهم على مداخل وطرائق تدريسية تهتم بالحفظ على حساب الفهم وتنشيط البناء المعرفي .

### ٣- أسئلة البحث:

- للتصدي لدراسة هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :
- ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية :
- ١- ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
  - ٢- ما مهارات الفهم القرائي الناقد اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
  - ٣- ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
  - ٤- ما البرنامج القائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
  - ٥- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

### ٤- حدود البحث :يقصر هذا البحث على :

- ١- تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؛ حيث يعد هذا الصف مرحلة انتقالية أو وسطا بين الصف الأول والثالث ، ويفترض إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الأساسية في الصف الأول كالفهم المباشر والاستنتاجي ، ومن ثم يكونون قد وصلوا إلى مستوى من النضج القرائي يمكنهم من إتقان مهارات الفهم القرائي الناقد ومهارات التفكير التأملي المرتبطة بها .

٢- النصوص الروائية والمعلوماتية المقررة على الصف الثاني الإعدادي الفصل الدراسي الأول، حيث تتضمن مجموعة من الحقائق والمعلومات والأفكار المتعددة والتفسيرات والنقاشات التي تحتاج من التلاميذ مهارات مثل : التفسير والتحليل وإبداء الرأي والتقييم والنقد .

٣- بعض مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي التي أثبتت التجربة الاستطلاعية ضعف التلاميذ فيها والحاجة إلى تلميتها .

## ٥- تحديد المصطلحات:

١- مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى : هو تقنية تدريبية تعتمد على عملية القراءة ، حيث ينظر من خلالها إلى عملية بناء المعنى على أنها نشاط حل للمشكلات ، يهدف إلى تنشيط عمليات التفكير المختلفة أثناء القراءة ، وهذا المدخل يعتمد على استراتيجيات مختلفة تم تصميمها وتجميعها لتحسين مهارات الفهم ، بحيث يتم الانتقال بالمحتوى المقروء من الحفظ الآلي أو الفهم السطحي إلى توظيفه في العمليات المعرفية بالشكل الذي يؤدي إلى تعميق طبقات الفهم وتنشيط البناء المعرفي ، ويعتمد المدخل على ثلاثة عناصر متفاعلة ومتداخلة في عملية القراءة وهي : القارئ وما لديه من خبرة ومعلومات سابقة ، وملامح النص وما يميزه في الشكل والمضمون ، والمناخ الذي تحدث فيه عملية القراءة ، وتتفاعل فيه هذه العناصر وتتداخل بشكل يؤثر فيه كل منها على الآخر .

٢- الفهم القرائي الناقد : يعني قدرة المتعلم على إصدار حكم يتعلق بمادة القراءة ، وتحديد نواحي القصور والجودة فيها . ويقاس إحصائياً في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض

٣- التفكير التأملي : عملية تبادلية نشطة ومستمرة بين المعلم والتلميذ ، يتم من خلالها تشجيع الطلاب على الوصف التأملي للأحداث ، والمشكلات والعلاقات واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة ، بناء على دراسة واقعية منطقية للأحداث والمشكلات ، قائمة على التخطيط التأملي، واستراتيجيات تدريسية أبرزها حل المشكلات والعصف الذهني وخرائط التفكير .

٤- مهارات التفكير التأملي : مجموعة المهارات التي تساعد الفرد على قراءة ذاته وتوجيه حياته ، واستخدام العقل وعمل الاستنتاجات المختلفة وتحليل ورسم النتائج في ضوء هذه الاستنتاجات ، ثم التنقيح والتصحيح ، كما تتضمن مهارات التأمل القدرة على الاستماع إلى أفكار الآخرين ، وتعزيز القدرة على التأمل في خبرات الفرد وما يقوم به معنى التأمل لديه ، كما يشجعه على تكملة المهمة المطلوب إنجازها .

## ٦- خطوات البحث وإجراءاته :

يسير البحث الحالي وفق الخطوات والإجراءات الآتية :



١- تحديد مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وذلك من خلال :

أ- دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد وتنميتها ووضعها في قائمة .

ب- ضبط القائمتين من خلال معرفة الخبراء والمختصين .

٢- تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، ويتم ذلك من خلال :

أ- دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد وتنميتها.

ب- دراسة الأدبيات التي تناولت مدخل تعلم القراءة داخل مجالات المحتوى .

ج- طبيعة نمو تلميذ المرحلة الإعدادية .

٣- بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال :

أ- تحديد الأهداف ب- اختيار المحتوى

ج- تحديد خطوات التدريس وفنياته . د- بناء اختباري التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد .

٤- تطبيق البرنامج القائم على مدخل القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال :

أ- اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وتقسيمها إلى مجموعتين ، ضابطة وتجريبية.

ب- تطبيق الاختبارين قبلًا على المجموعتين .

ج- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية .

د- تطبيق الاختبارين بعدًا على المجموعتين .

هـ- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها .

## ٧- أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث فيما يقدمه لكل من :

١- مخططي المنهج : حيث يسهم في توجيه أنظار القائمين على بناء منهج تعليم القراءة في

المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات والمداخل الحديثة التي يمكن أن تنمي مهارات التفكير التأملي والفهم الناقد.

٢- المعلمين : يعطي فرصة للمعلمين لاستخدام البرنامج القائم على مدخل تعلم لقراءة داخل

مجالات المحتوى في تعليمهم القراءة للتلاميذ ؛ مما يؤدي إلى تحسن أدائهم التدريسي في تنمية هذه المهارات .

٣- الباحثين : تفتح المجال لدراسات أخرى تتناول بناء برامج قائمة على مدخل تعلم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مستويات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى التلاميذ في المراحل المختلفة .

### ثانيا : الإطار النظري للبحث :

يهدف عرض الإطار النظري إلى التعرف على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى وتأثيره على مهارات التفكير التأملي ومهارات الفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وذلك من خلال الأبعاد التالية :

**أولا : الفهم القرائي : مفهومه ، ومستوياته ومهاراته ، ويندرج تحته ما يلي :**

#### ● مفهوم الفهم القرائي :

يعد المفهوم القرائي الغاية الرئيسية من درس القراءة، وهذا المفهوم يتطلب من القارئ قراءة واعية هادفة يستخدم فيها قدراته العقلية لإضفاء معنى على النص المقروء ، بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة ، والخلفية المعرفية للقارئ من جهة أخرى .

وقد تعددت التعريفات المتعلقة بمصطلح الفهم القرائي ، وتناولتها الأدبيات من زوايا متعددة ، فمنها ما أكد في تعريفه للفهم القرائي على الجانب العقلي مثل تعريف (الحيلوني، ٢٠٠٣، ١٤٢ ) الذي أشار إلى أنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة ، يوظف من خلالها القارئ الجهاز المعرفي لديه لفهم النص .

كما عرفه (جاب الله، ٢٠٠٧، ٢٢) بأنه قدرة الفرد على التعرف والإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللغوي ، مع القدرة على النقد والتحليل ، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص ، وبين حصيلة الفرد من الخبرات .

ومنها من أكد على دور الجانبين التفاعلي والبنائي في تحقيق الفهم مثل تعريف (٣-٤، ٢٠٠٠، Thompson) للفهم القرائي بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي : القارئ ، والنص القرائي ، والسياق .

كما عُرف بأنه عملية بنائية تتطلب من القارئ القيام بجهد عقلي يتمثل في التفاعل الإيجابي بين الذات ( القارئ ) وبين الموضوع ( النص القرائي ) ؛ ويترتب على ذلك حسن تصور القارئ للمعنى (عبد الباري ، ٢٠١٠، ١٥ )

كما أكدت بعض الأدبيات في تناولها لمصطلح الفهم القرائي على ما يتضمنه من عمليات تنظيمية ومتطلبات إجرائية ، حيث عرفه (شحاته و النجار ، ٢٠٠٣ ، ٢٣٢ ) بأنه عملية إستراتيجية تمكن القارئ

من استخلاص المعنى من النص المكتوب ، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة . وعُرف أيضا أنها عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بأدوار مختلفة في أثناء التفاعل مع الموضوع المقروء تتمثل في استخدامه لاستراتيجيات فهم النص والوصول الى معناه بنفسه . (الظنحاني ، ٢٠١١ ، ٢٨-٢٩) .

### ● مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

نظراً لأهمية ومكانة الفهم القرائي فقد حظى باهتمام التربويين ، فحددوا مهاراته ومستوياته وتناولوها بالدرس والتحليل والتصنيف ، وقد تم الاطلاع على عدد من التصنيفات المختلفة للفهم القرائي ومهاراته ؛ تمهيدا للخروج منها بقائمة الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ومن هذه التصنيفات تصنيف كل من : (عبد الله ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٤) ، (Thompson, 2000 , 4) ، (يونس ، ٢٠٠١ ، ٢٩٨) ، (موسى ، ٢٠٠١ ، ٧-٨٨) ، (عوض و السيد ، ٢٠٠٣ ، ٧٦) ، (طعيمة و الشعبي ، ٢٠٠٦ ، ٩٢-٩٣) ، (الناقة وحافظ ، ٢٠٠٦ ، ٢١٥-٢١٨) ، وقد اتفقت هذه الدراسات على مستويات للفهم القرائي منها :

١- الفهم الحرفي ٢- الفهم التفسيري ٣- الفهم الاستيعابي ٤- الفهم التطبيقي ٥- الفهم القرائي الناقد ،

والبحث الحالي سوف يقوم بتنمية مهارات الفهم القرائي الناقد والذي يعني "قدرة المتعلم على إصدار حكم يتعلق بمادة القراءة ، وتحديد نواحي القصور والجودة فيها" ، ويتضمن هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- يحدد النقاط الجديدة في الموضوع . - يحكم على ظاهرة أو شخصية وردت في الموضوع - يحدد درجة اتفاهه مع ما ورد في الموضوع . - يحدد رأيه في ظاهرة وردت في المحتوى - يحدد الصواب أو الخطأ في تصرف شخصية أو ظاهرة .

ووفقا لمدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى ، فإنه سوف يتم تقسيم مهارات الفهم القرائي حسب مراحل عملية القراءة كالتالي :

١- مرحلة التنشيط ( قبل القراءة ) سوف تشتمل على معالجة ما يلي:

- تحديد الغرض من القراءة . - الاطلاع على النص .

- تنشيط المعارف الأولية . - عمل تنبؤات .

٢- مرحلة التفاعل ( أثناء القراءة ) وتشتمل على ما يلي :

- الانتباه لبنية ونوعية النص . - المناقشات المثيرة وربط المعرفة السابقة .

- مراقبة الفهم .

- ٣- مرحلة التأمل ( بعد القراءة ) وتشتمل على ما يلي :
- مهارات التأمل - الربط بالمستويات العليا للتفكير - تيسير عملية الكتابة والتلخيص .  
وسوف يتم توضيح ذلك عند بناء البرنامج التدريسي

#### - العلاقة بين الفهم القرائي والتفكير التأملي :

يعد استخدام مهارات التفكير التأملي ضرورة لا غنى عنها في تعلم مهارات اللغة ، وبخاصة مهارات الفهم القرائي ، فالقراءة الواعية الناقدة تتطلب اندماج العقل فيما تتم قراءته ؛ حيث يستطيع القارئ ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية ، واستدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها ، وكذلك الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة ، ويستطيع كذلك تكوين فروض محددة للموقف المشكل واختبار كل فرض ، في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة ، كما أثبتت عديد من الدراسات أن القارئ الناقد نشط ، يناقش ما يعرفه ، ويحاول أن يفهم ما يعرفه ، وله رأي وموقف حيال الموضوع المطروح للنقاش ، فهو يدرك أن معرفته ليست ثابتة ؛ لأنه يعرضها باستمرار للتقييم ، كما أن لديه رغبة لتعديل وجهة نظره وتطوير مخزونه الحالي من المعلومات ، كما أنه قارئ مستقل يستخدم كل ما يدفعه للوصول إلى الحقيقة ، والصواب في ضوء أطر مرجعية لديه . ( El Shura .S.1999.40 )

وكل هذه المهارات تؤكد قدرة المفكر تفكيراً تأملياً على التعمق في العمليات اللازمة لحل المشكلات ، والخطوات المتبعة فيها ، وهي من مهارات التفكير الناقد التي تمثل المستويات العليا في الفهم القرائي . ( Colorado.Colorin.2007 4-38 )

لذا فقد قسم فارا ( ١٩٨٧ ) الفهم القرائي طبقاً لمستويات العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية إلى : الفهم السطحي ، والفهم التفسيري ، أو فهم ما بين السطور ، والفهم الناقد (Fara ,G.1987,42)

ولما كان التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط ، بالمعاني الجديدة للخبرات ، واشتقاق استدلالات منها (مصطفى ، ١٩٩٤ ، ١٣) وأنه عملية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويم الحلول والنتائج (إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، ٢٩) ، وأن الفهم القرائي عملية إدراك علاقات بين مدلولات الألفاظ ، والجمل ، والأفكار ، والوصول إلى المعاني الخفية ، واستقراء النتائج ، وحسن التوقع والتنبؤ بما يكون عليه الواقع ، وإصدار الأحكام (مدكور ، ١٩٩٧ ، ١١٠ ) ولما كان التفكير التأملي يسهم بدرجة كبيرة في الوصول بالقارئ لمستويات عليا في الفهم القرائي ، ولما كانت القراءة إحدى المؤشرات المهمة على صحة التفكير ، وسلامته من التعرض للتضليل ؛ إذا فالأفراد الذين يفكرون تفكيراً تأملياً هم أكثر قدرة على توجيه حياتهم وأقل

انسياقا للآخرين ، وأكثر ثقة في أنفسهم ، وفي قدراتهم على حل المشكلات ، ويتسمون بالفتح العقلي ، والاستماع لآراء الآخرين ، والمفاضلة بينها . (الأعسر ، ١٩٩٨ ، ٥١ )

### ثانيا : التفكير التأملي :

يعد التأمل ضروريا لعمليتي التعليم والتعلم ، فهو أحد أهم الأساليب الفعالة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف المختلفة التي تتطلب منه التأني وإمعان الفكر قبل الإجابة أو اتخاذ القرار ، وبالتالي تعد ممارسة التأمل والتفكير التأملي للمعلم والمتعلم ضرورة يحتمها القرن الحادي والعشرون . ويرجع الأساس النظري لمفهوم التأمل إلى " جون ديوي " ، حيث عرف التأمل بأنه النظر بطريقة فعالة ومتأنية ، وأن الشخص المتأمل هو الذي يبحث دوما في أهدافه وأفعاله ويسأل عن مدى صحتها ، وهو الذي يستعرض أفعاله ، ويأخذ بعين الاعتبار الآثار القريبة والبعيدة . (خريسات ، ٢٠٠٥ ص ٥٦ )

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي كانت ولا زالت موضع اهتمام الكثير من الباحثين والتربويين ، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر ، " ويستخدمه الفرد عندما يشعر بارتباك في مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها نتيجة لعدم وضوح طريقة لحل المشكلة أو المسألة ، وعندما يلجأ الفرد إلى تحليل المشكلة أو المسألة إلى عناصرها ويفرض الفروض للحل ، يحاول اختبار هذه الفروض . ( شوق ، ١٩٩٧ ص ٣٤ ) . وتعددت تعريفات التفكير التأملي وفق وجهات النظر التي تناولته منها تعريفات ( حبيب ، ٢٠٠٣ ) و ( عبيد وعفانة ، ٢٠٠٣ ، ٤٤ ) و ( إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، ٦٣ ) ومن خلال هذه التعريفات نجد أنها اتفقت على أن التفكير التأملي :

- يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره والتخطيط للوصول إلى النتائج .
- يتضمن تبصر في الأعمال والمواقف ؛ مما يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج .
- أنه تفكير موجه ، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينة .
- يركز على الاهتمام بالموقف الغامض أو المشكلة التي تواجه الفرد ودراستها التي يتم التوصل إليها في ضوء الأدلة والبراهين المتوفرة .
- يعد أحد أنماط التفكير المهمة التي تجعل الفرد يخطط دائما ، ويطبق أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب .

- مهارات التفكير التأملي :

بالنظر إلى تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة التفكير التأملي ، ومهاراته فقد وجد الباحث العديد من التصنيفات لمهارات التفكير التأملي ، حيث صنفها عبيد وعفانة ( ٢٠٣ ، في الآتي

١- التأمل والملاحظة ٢- الكشف عن المغالطات ٣- الوصول إلى استنتاجات ٤- إعطاء تفسيرات مقنعة ٥- وضع حلول مقترحة .

وصنفها (سوارتز ، ٢٠٠٣ ، ٥٤) إلى مجموعتين من المهارات هما : أ - مهارات الاستقصاء وتتضمن مهارات تجميع البيانات ، تحليلها ، والفحص الدقيق للمعلومات ، وتكوين الفروض المناسبة ، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة ، وتقديم تفسيرات منطقية .  
ب- مهارات التفكير الناقد : وتتضمن مهارات الاستنباط ، والاستدلال ، والاستنتاج ، وتقويم الحجج ، والمناقشات ، والتنبؤ

ويوضح عبد العزيز، (٢٠٠٦ ، ٢٨) مهارات التفكير التأملي في : تحديد السبب الرئيسي للمشكلة ، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة ، وتحديد الإجراءات الخطأ في المشكلة ، وإعطاء تفسيرات منطقية للتوصل إلى حلول مقترحة أو قرارات معينة .

وفي السياق ذاته حددت وثيقة معايير الجودة والاعتماد مهارات التفكير التأملي أبرزها ما يلي:  
(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠٠٨ ، ١٣٩)

- ١- إعادة التفكير فيما يتعلمه المتعلم مرات ومرات .
- ٢- استخدام خطوات منظمة في حل المشكلات .
- ٣- تحديد وتحليل المشكلة المطلوب حلها .
- ٤- تقديم بدائل عديدة لحل المشكلة الواحدة .
- ٥- الاعتماد في الوصول إلى حل المشكلة على تحديد أسبابها .
- ٦- إضافة أفكار جديدة في المواقف التي تحتاج لذلك .

وتأسيساً على ما سبق ، يمكن القول بأن التفكير التأملي جزء لا يتجزأ من التفكير الناقد ، ولما كان أحد أهم أهداف البحث الحالي تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد ، فقد تم تحديد قائمة مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد ، وتم اختيار خمس منها لتطبيقها على التلاميذ - عينة البحث - وذلك للأسباب التالية :

- اتفاق هذه المهارات مع أهداف البحث الحالي .
- شمولها مستويات مهمة في عملية الفهم القرائي ، مطلوب تنميتها للتلاميذ في هذه السن وأبرزها مستوى الفهم القرائي الناقد وهذه المهارات هي :
- ١- تنقيح المخطط. ٢- عمل استنتاجات. ٣- استخلاص النتائج. ٤- تحليل المعلومات.
- ٥- توسيع المعرفة

لذا فالطالب الذي يتمتع بالقدرة على التأمل هو القادر على :

- قراءة النص واستبعاد العناصر غير المهمة في ضوء الهدف من القراءة .

- النظر لموضوع النص من زوايا متعددة ، وتحليل مدى تماثل وارتباط خبراته به .
  - عمل استنتاجات ورسم نتائج لما يقوم به .
  - إعادة النظر ومراجعة المخطط كلما احتاج الأمر ، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.
  - توسيع المعرفة وصلها وتعميق فهمه للمواد التي تعلمها .
- ويؤكد اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على أهمية منح الطالب الفرصة المتباينة لممارسة مهارات التأمل وتدعيمها ؛ حتى تصبح جزءا من بنائهم المعرفي يتضح في السلوك الذي يقومون به أثناء أداء المهمة ، وهناك بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تنشيط مهارات التأمل وتعزيزها ، منها : الأسئلة والحوار ، والمناقشة ، والتعبير الكتابي ، وغير ذلك من الأساليب التي سيتم توظيفها في هذا البحث .

### ثالثا : مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى :

يستمد مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى أساسه النظري من أبحاث ونظريات علم النفس الارتقائي وعلم النفس المعرفي ، التي أشارت إلى أن تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى "هو تقنية تدريبية تعتمد على عملية القراءة ، حيث ينظر من خلالها إلى عملية بناء المعنى على أنها نشاط حل للمشكلات ، يهدف إلى تنشيط عمليات التفكير المختلفة أثناء القراءة ، وهذا المدخل يعتمد على استراتيجيات مختلفة تم تصميمها وتجميعها لتحسين مهارات الفهم ، بحيث يتم الانتقال بالمحتوى المقروء من الحفظ الآلي أو الفهم السطحي إلى توظيفه في العمليات المعرفية بالشكل الذي يؤدي إلى تعميق طبقات الفهم وتنشيط البناء المعرفي". (عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٣٣ )

وتؤكد ( Billmeyer,1998 ) اعتماد تطبيق هذه الاستراتيجيات على عملية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلم والطلاب وبعضهم البعض داخل الصف الدراسي ، من خلال طرح الأسئلة واستحضار الخبرات السابقة ، وإجراء المناقشات ومنح الطلاب الفرصة لممارسة عمليات التفكير التي تيسر عملية بناء المعنى وتطور عمليات التنظيم الذاتي لهم "

كما أن تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يعتمد على فكرة التنوع والتخصيص ، بمعنى أن هناك مدى واسعا وعددا كبيرا من الاستراتيجيات المتنوعة التي يمكن أن يستعين بها المعلم أو الطالب ، بحيث تم تنظيم هذه الاستراتيجيات وتصنيفها للاستخدام مع أنواع المحتويات التعليمية المتباينة ، كذلك تحديد توقيت استخدامها في مراحل القراءة المختلفة ( قبل وأثناء وبعد القراءة ) .

ويقوم مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى على أساس مجموعة من الافتراضات الخاصة بعملية التعلم ، وهي أن التعلم :

\* ذو هدف موجه \* يعني الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة \* يعتمد على تنظيم المعلومات \* يعني اكتساب البنى المعرفية وما وراء المعرفية . \* يتم في مراحل \* يؤثر ويتأثر بالتطور المعرفي .

ولا تكمن أهمية تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى فقط في استخدام استراتيجيات القراءة ، وإنما في الجمع بين نظريات علم النفس الحديثة حول عملية التعلم مثل : قابلية البناء المعرفي للتعديل ، وخبرات التعلم بالوسيط بالإضافة إلى النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي .

كما يشير ( Randal,g,Michael,F,1999 P44 ) إلى مجموعة من القواعد الأساسية التي يعتمد عليها تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى ، يمكن توضيحها كالتالي :

- ١- يفترض تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى وجود ثلاثة عناصر مترابطة لعملية القراءة تؤثر على الفهم ، وهي : القارئ ، والمناخ التعليمي ، والخصائص المميزة لملاح النص .
- ٢- يعتمد على مبدأ أن الطالب يكتسب المعرفة أو المعنى من خلال تطبيق الاستراتيجيات المناسبة للاستخدام مع مختلف محتويات المواد الدراسية وأي مراحل تعليمية .
- ٣- يكتسب الطالب المعنى من خلال تطبيق الاستراتيجيات والمهارات ، بالإضافة إلى معارفه السابقة حول النص .

٤- إن بيئة الصف الدراسي ( دينامية / اجتماعية / ثقافية ومعرفية ) ، حيث يكتسب الطالب المعلومات ويقوم ببناء المعارف بنفسه ، وهذا يعني أن يكون لدى المعلم القدرة على تقييم عناصر الخلفيات البيئية والاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها طلابه ، والمصادر التي يحصلون منها على معلوماتهم ، ومن ثم يقوم بتحديد المداخل المناسبة للتعامل مع هؤلاء الطلاب ، بالإضافة إلى اختيار الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة .

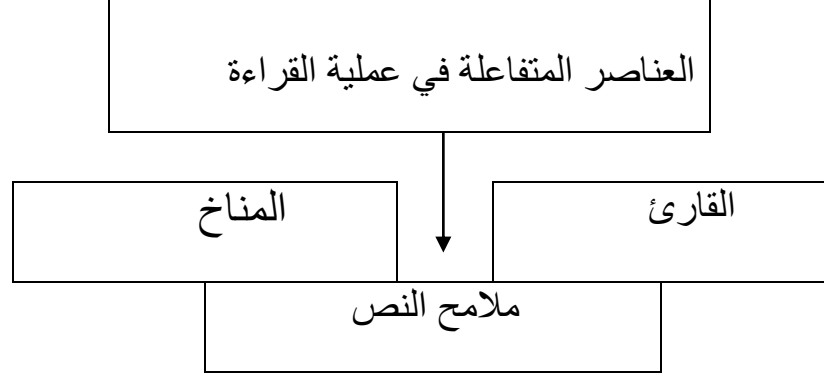
٥- يمد تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى الطلاب بالسياق المناسب لتطبيق معارف ومعلومات القراءة والكتابة ، الأمر الذي يعني أنه لا يعتمد بشكل أساسي ومنفرد على الكتاب المدرسي ، حيث يتضمن استخدام مصادر أخرى مختلفة مثل : الفيديو ، الكمبيوتر ... إلخ

٦- يهدف تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى إلى تيسير فكرة التعلم النشط ، كما يهدف إلى اكتساب المعلم الخبرة الكافية بالمحتوى وطلابه والبيئة الصفية المناسبة لهم ، بحيث يكون قادراً على عمل توازن بين احتياجات الطلاب والوقت الذي يمضيه في شرح وتوضيح الاستراتيجيات ، فيعرف كيف ومتى يستخدم إستراتيجية معينة ، ومتى يستخدم غيرها بما يتناسب مع تفعيل بيئة التعلم .

وبشيء من التفصيل حول العناصر المتفاعلة في عملية القراءة يمكن القول ، إن هذا المدخل يعتمد على ثلاثة عناصر متفاعلة ومتداخلة في عملية القراءة وهي : القارئ وما لديه من خبرة ومعلومات سابقة ، وملاح النص وما يميزه في الشكل والمضمون ، والمناخ الذي تحدث فيه عملية



القراءة ، وتتفاعل فيه هذه العناصر وتتداخل بشكل يؤثر فيه كل منها على الآخر . ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل التالي :



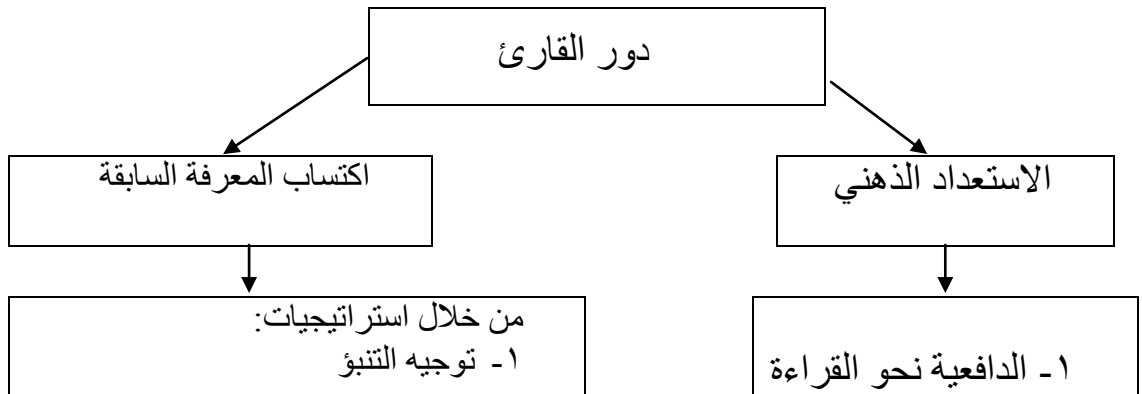
شكل (١) العناصر الثلاثة المتفاعلة في عملية القراءة

أولاً : دور القارئ

" يمكن إجمال العوامل التي تؤثر في قدرة القارئ على بناء المعنى في مصدرين من المصادر الداخلية له وهي كالتالي : (عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٥٦-٥٧)

١- المعرفة السابقة وتعني كل ما تشمله من خبرات سابقة ومعلومات يدركها القارئ أثناء عملية القراءة ، والتي يمكن تنميتها والعمل على إثرائها من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المختلفة.

٢- الاستعداد الذهني : ويقصد به رؤية وتقييم القارئ لنفسه من خلال بعض النقاط مثل : دافعيته نحو القراءة ، مدى ثقته بنفسه ، قدرته على الربط والتكامل ، علاوة على ميوله واتجاهاته، ويوضح الشكل التالي المصادر الداخلية التي تؤثر على الفرد في عملية القراءة :



٢- مواقف حل المشكلات  
٣- تهيئة ما قبل القراءة  
٤- ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟  
٥- القراءة الموجهة وأنشطة التفكير

٢- الثقة بالنفس  
٣- القدرة على الربط والتكامل

شكل ( ٢ ) دور القارئ والعمليات الداخلية المؤثرة في عملية القراءة (عبدالله ، ٢٠١٤ ، ٥٨ )

### ثانيا : دور المناخ :

بدأ الباحثون النظر إلى المناخ الصفّي كوظيفة لاتجاهات المتعلم وإدراكه ، أكثر من كونها عوامل خارجية بالنسبة للمتعم ، إذ إنّ التعلّم ضمن السياق الاجتماعي النشط يؤدي إلى ارتفاع ظهور المعتقدات الإيجابية حول كفاءة الطلاب الذاتية ، ويتأكد الاندماج المعرفي في أنشطة القراءة عندما تحدث .

وبصفة عامة يؤكد منحنى تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى أنّ هناك بعض الأساليب أو العوامل التي تؤثر في المناخ أو البيئة الصفية وهي كالتالي : (شريف ، ٢٠١٦ ص ١١٨ )  
١- القبول من المعلم ٢- الأمان والتنظيم والترتيب ، ٣- القيمة والكفاءة .

### ثالثا : دور ملامح النص :

ملامح النص كعامل من العوامل المتفاعلة في عملية القراءة له دوره في عملية التعلّم وتحقيق الفهم بشكل عام ، حيث تؤثر ملامح النص على الفهم بشكل كبير " حيث إنّ النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة ، كما أنّ مستوى السهولة أو الصعوبة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ ، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح محتواه بالنسبة للقارئ ، مما يزيد من فرص فهمه له (الحري ، ٢٠١٤ ، ٢٣ )

ويشير وضوح النص إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع ، مثل : ترتيب وتسلسل الأفكار ، والرسوم والبيانات والصور ، وإعطاء فكرة موجزة ، بالإضافة إلى عناصر الإخراج ( بنط الكتابة والصور الملونة ) ، وكذلك وجود معجم للكلمات وكشف بأسماء الأماكن والشخصيات ، وقائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها ، أخذاً بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة والتعلّم الذاتي ويؤكد منحنى القراءة داخل مجالات المحتوى على ثلاثة عناصر أساسية بالنسبة لملامح النص

هي :

\* معينات القارئ \* المفردات أو المفاهيم المستخدمة \* بنية النص

من خلال هذه العوامل بات الاهتمام بدراسة المقروئية يشكل أهمية كبيرة في مجال البحوث والدراسات التربوية ، وفي هذا الإطار البحثي ، يذكر أبو ججوح ( ٢٠٠٩ ، ٤٣ ) أن أهمية دراسة المقروئية تكمن في التالي :

- إعداد معايير متعلقة بمقروئية النصوص ، ومدى مناسبتها للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة
  - بناء نصوص تعليمية مناسبة وفق المعايير المتعلقة بمقروئية النصوص .
  - مواجهة الضعف القرائي لدى الطلبة .
  - علاج مشكلات التأخر الدراسي ، وصعوبات التعلم لدى الطلبة .
  - مد الجسور بين مبحث اللغة وباقي المباحث في المواد الدراسية ، وفهم مضامينها .
  - تنمية مهارات القراءة الصحيحة ، بما ينعكس بالإيجاب على عملية التعلم .
- وعليه بات من الأهمية بمكان لدى الطالب إدراك الاتصال الفعال مع المادة المكتوبة وضرورته ، كما أصبح من اللازم الكشف عن صعوبة مقروئية النصوص من خلال استخدام أداة معينة لقياس محتوى المواد الدراسية ، وذلك بهدف الكشف عن مستوى صعوبتها .
- وحتى يتحقق الفهم القرائي المنشود ، ولكي يصبح الطالب مفكرا ناقدا ، لابد من توفير مواد ذات مقروئية تراعي العناصر الأساسية لملاح النص اللغوي .

**الأسس المستخلصة من النقاط السابقة للاستناد إليها عند بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى:**

- أن تتضمن إجراءات التدريس خطوات محددة تهتم بتهيئة التلاميذ وإثارتهم نحو التفاعل مع النص ، من خلال عدد من الوسائل والأساليب التي تجذب انتباههم نحو استقبال النص دراسة وتفسيرا وتقييما .
- تدريب التلاميذ أولا على تحديد بنى النص من أفكار رئيسية وأفكار فرعية ، وتعرف معانيه المباشرة ودلالاته ؛ لمساعدتهم على استخلاص ما بين البنى من علاقات ودلالات ضمنية غير مباشرة ، وهذا يؤكد تضمين الإجراءات التدريسية خطوات محددة تهتم بمهارات الفهم المباشر للنص قبل أعمال مهارات النقد والفحص والتقييم له .
- ضرورة الاهتمام في أثناء تدريس القراءة إلى تحديد الأفكار العامة للنص ، وكذا الآراء والقضايا المتضمنة ، وما يتفرع عن ذلك من أفكار فرعية أو ثانوية ومعان ضمنية ، وما يعبر عن ذلك من ألفاظ وتراكيب تمهيدا لفهم النص وتنمية مهارات نقده ، والحكم عليه .
- ضرورة تضمين الإجراءات التدريسية عددا من الخطوات التي تساعد التلاميذ على معالجة معلومات النص المقروء من خلال توظيف مجموعة من الإستراتيجيات التي تساعدهم على إدراك الفروق الفردية والاختلافات المميزة لمعلومات النص ، ومن ثم فهمها وتفسيرها ونقدها .

- الاهتمام والتركيز في أثناء التدريس على تحديد تلك الكلمات والألفاظ والتراكيب المعبرة عن المعاني المباشرة والمعبرة عن المعاني غير المباشرة ، وكذا الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو استنباط ما وراء التراكيب والجمل من دلالات وإيحاءات وأغراض لم يصرح بها كاتب النص ، وذلك تحقيقاً للفهم السليم والنقد البناء .
- ضرورة الاهتمام في أثناء التدريس بالأسئلة التوجيهية ، والأسئلة المحفزة للتلاميذ لإبداء آرائهم في أفكار النص ومعانيه .

### ثالثاً : بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

يعرض هذا المحور لعدة نقاط تمثلت في بناء البرنامج ، وتطبيقه ، ونتائجه ، ووضع التوصيات

والمقترحات ، وتفصيل ذلك فيما يلي :

أولاً : بناء البرنامج المقترح :

يتضمن بناء البرنامج الخطوات التالية :

#### ١- تحديد مهارات التفكير التأملي :

وقام الباحث باستخلاص هذه المهارات وتحديدتها من خلال مصادر عديدة منها :

أ- الأدبيات التي تناولت طبيعة التفكير التأملي ومهاراته مثل :

ب- طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ هذه المرحلة .

ج- رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين .

د- وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية أربعين مهارة من مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ

الصف الثاني الإعدادي تدرج تحت خمسة محاور رئيسية ( انظر ملحق قائمة مبدئية بمهارات

التفكير التأملي )

موضوعية المهارات :

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين وعددهم تسعة محكمين من

متخصصي المناهج وطرق التدريس ، وبعض الموجهين والمعلمين في المرحلة الإعدادية ( انظر

ملحق قائمة بأسماء السادة المحكمين ) ، وذلك في شكل استبانة قسمت إلى أربعة أعمدة ؛ حيث

خصص العمود الأول من اليمين للمهارات ، وخصص العمودان الثاني والثالث لإبداء الرأي في كل

مهارة ، مناسب ، غير مناسب ، أما القسم الرابع وهو مخصص ( لتعديل الصياغة ) فطلب من

المحكم تعديل صياغة المهارات إذا كانت تحتاج لذلك ، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا

أية مهارات إذا رأوا ضرورة ذلك .

وتلخصت آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض المهارات منها : - يوظف الخبرات السابقة في التوصل إلى استنتاجات ، بدلا من أن يستخدم الخبرات - تقييم آراء الكاتب ومحاكمتها ، بدلا من تقييم آراء الكاتب ونقدها - يتضمن أسئلة تساعد على توقع النتائج ، بدلا من أن يتضمن أسئلة تساعد على الفهم للأحداث ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات ؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من عشرين مهارة كل محور من المحاور الخمسة يشتمل على أربعة مهارات فرعية ( انظر ملحق القائمة في صورتها النهائية )

## ٢- تحديد مهارات الفهم القرائي الناقد :

وقام الباحث باستخلاص هذه المهارات وتحديدتها من خلال مصادر عديدة منها :  
أ-الأدبيات التي تناولت طبيعة الفهم القرائي ومهاراته مثل : (الناقاة و حافظ٢٠٠٧ ) رسلان ، ٢٠٠٨  
(.رفاعي ، ٢٠١١ )

ب- طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ هذه المرحلة .

ت- رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين .

د-وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية ثلاثون مهارة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي تقع تحت مراحل عملية القراءة ( قبل - أثناء - بعد ) ( انظر ملحق قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي الناقد)

### موضوعية المهارات :

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين وعددهم اثنا عشر محكما من متخصصي المناهج وطرق التدريس ، وبعض الموجهين والمعلمين في المرحلة الإعدادية ( انظر ملحق قائمة بأسماء السادة المحكمين ) ، وذلك في شكل استبانة قسمت إلى أربعة أعمدة ؛ حيث خصص العمود الأول من اليمين للمهارات ، وخصص العمودان الثاني والثالث لإبداء الرأي في كل مهارة ، مناسب ، غير مناسب ، أما القسم الرابع وهو مخصص ( لتعديل الصياغة ) فطلب من المحكم تعديل صياغة المهارات إذا كانت تحتاج لذلك ، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا أية مهارات إذا رأوا ضرورة ذلك .

وتلخصت آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض المهارات منها :- إعطاء صورة عن المعاني الكامنة خلف السطور ، بدلا من بين السطور ، - تحديد المعاني المجازية الواردة في النص بدلا من المعاني الخيالية ، - موازنة النص المقروء بنصوص أخرى، بدلا من تحديد الفروق بين النصين ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات ؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثلاث مراحل يندرج تحتها عشر مهارات، المرحلة الأولى مرحلة التنشيط( قبل القراءة ) تشتمل على أربع مهارات ، ومرحلة أثناء

القراءة ( مرحلة التفاعل ) تشتمل على ثلاث مهارات ، ومرحلة بعد القراءة ( مرحلة التأمل ) تشتمل على ثلاث مهارات ( انظر ملحق القائمة في صورتها النهائية )  
**٣- وضع محتوى البرنامج :**

تم وضع محتوى البحث الحالي من خلال وحدتين قرائيتين مقررتين على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ومعالجتهما وفقا لمدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى ، وذلك في الفصل الدراسي الأول ، ٢٠١٦-٢٠١٧ من قبل وزارة التربية والتعليم .

#### ٤- خطوات وإجراءات البرنامج المقترح :

بنى البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في ضوء مجموعة من الأسس، تمثلت في :

أ- تحديد مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد المناسبين لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .  
 ب- تحديد الأسس والتوجيهات التدريسية المستخلصة من طبيعة مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى .

ت- ترجمة هذه الأسس والتوجيهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تسهم في مهارات التفكير التأملي والفهم الناقد ، وفصلت هذه الخطوات في مجموعة من الإجراءات والأداءات التي ينبغي على المعلم تطبيقها لتنمية هذه المهارات ، تمثلت فيما يلي :

#### ●مرحلة ما قبل القراءة: Before Reading

وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة الاستعداد للقراءة ، حيث يقوم المعلم بممارسة مجموعة من الاستراتيجيات ليتمكن الطالب من التعامل مع النص بكفاءة ، من خلال مساعدته على التفكير بما سوف يقوم بقراءته قبل البدء في القراءة ، ويمكن تحديدها في الخطوات التالية:

#### ●توضيح وتحديد الغرض من القراءة :

يقصد به أن يقوم المعلم بتوجيه الطالب للتفكير بشكل واع في الغرض من قراءة النص المحدد ، وقد يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي يحتاج الطالب إلى أن يسألها ويجب عليها مثل : لماذا أقوم بقراءة هذا النص تحديدا ؟ ما هو الهدف من القراءة ؟ هل هو الحصول على معلومات ، أم مفاهيم محددة ، أم معرفة أحداث قصة ؟

#### ●الاطلاع أو عمل مسح للنص :

يعنى أن يقوم الطالب بعمل مسح أولى للنص الذى هو بصدد قراءته ، وذلك بهدف التعرف بشكل عام على محتويات النص ، وإذا ما كان يفي بالهدف من القراءة ، ويتضمن ذلك القراءة والتفكير في عنوان نص والأفكار الرئيسية والمقدمة والنهاية بالإضافة إلى الجداول والرسوم

البيانية أي الإجابة على مثل التساؤلات التالية : ما هو الموضوع الذي يطرح في هذا النص ؟ ما الأفكار المهمة التي يغطيها ؟ ما طريقة تنظيم الكاتب للنص ؟ ما المفاهيم التي يجب فهمها من قراءة هذا النص ؟

### ● تنشيط المعارف السابقة للطالب المرتبطة بموضوع النص :

ويعنى مساعدة المعلم للطالب على استشارة وتنشيط معارفه السابقة والبحث فيها عما يمكن أن يكون له علاقة بموضوع النص ، والذي يتضمن الإجابة عن تساؤلات مثل: ما الذي أعرفه بالفعل عن موضوع النص ؟ وكيف يمكن ربطه بالمعلومات الواردة داخله ؟

### ● عمل تنبؤات حول موضوع النص :

يتم تنشيط عملية التنبؤ في بداية القراءة ، حيث يساعد المعلم الطلاب من خلال قراءة العنوان على التنبؤ حول ماذا يمكن أن يكون موضوع النص ، ثم بعد أن يربط الطالب بين معرفته السابقة والمعلومات الجديدة ، يقوم بعمل تنبؤات عما سيتعلمه بعد الانتهاء من دراسة هذا النص ، فمثلا دراسة فصل عن التلوث الصناعي ، يمكن أن تدفع الطالب الى أن يتنبأ بأنه سيحصل على معلومات عن صحة الأطفال الذين يعملون في المصانع .

وفي هذه المرحلة هناك بعض الإستراتيجيات التي يقترحها مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى ، والتي تسهم في تنشيط معارف ومعلومات الطلاب السابقة حول موضوع النص ، كما تتيح الفرصة لممارسة عمليات التفكير التي تتطلبها هذه المرحلة مثل : التنبؤ والاستنتاج والمقارنة والتصنيف والتفسير .

ومنها : إستراتيجية خريطة توضيح المفاهيم ، إستراتيجية خطة ما قبل القراءة ، القراءة الموجهة / أنشطة التفكير ، إستراتيجية موجه التنبؤ ، إستراتيجية (ماذا أعرف؟ - ماذا أريد أن اعرف ؟ - ماذا تعلمت؟ KWL ) ، وغيرها من الاستراتيجيات التي تصلح للتعامل مع النصوص المختلفة (روائي - معلوماتي ) في هذه المرحلة . ( ملحق الاستراتيجيات المناسبة لكل مرحلة )

### ● مرحلة أثناء القراءة : During Reading :

تعتبر هذه المرحلة مرحلة البدء بالتفاعل مع النص ، وفيها يستخدم المعلم مجموعة من الاستراتيجيات للزيادة من انتباه الطالب في موضوع النص ، ومساعدته على فهم وتذكر ما يقوم بقراءته ، كذلك مساعدة الطالب على مراقبة الفهم لديه ، ويمكن تحديدها في الخطوات التالية :

● تركيز الانتباه للتعرف على بنية النص ونوعه :

يقصد هنا أن يقوم المعلم بتوجيه الطالب ليركز انتباهه بشكل كامل على موضوع النص ، والتعرف على بنية النص ، والطريقة التي يتم بها تنظيم وعرض المحتوى ونوعه ، هل هو نص روائى أم معلوماتي ؟ وبناء على ذلك يقرر أي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنظيم وعرض معلومات النص بشكل منطقي يوضح تسلسل الأحداث ، أو يوضح العلاقة بين المعلومات وبعضها ، أو نوع المشكلة وكيفية حلها ، وذلك تبعاً لنوع النص المقروء .

● إجراء المناقشات المثيرة وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة في النص :

يعنى ذلك أن يساعد المعلم الطالب على التأكد من معرفته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة في النص من خلال طرح الأسئلة وفتح باب المناقشة ، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تساعد على ممارسة عمليات التفكير الناقد ، كما يقوم المعلم في هذه المرحلة باستخدام استراتيجيات تتطلب استخدام أنشطة بشكل فردي وبشكل جماعي بين الطلاب وبعضهم ، وذلك لتنمية العمليات الوجدانية المختلفة مثل : مهارات التواصل الاجتماعي .

● مراقبة عملية الفهم :

تعتبر مراقبة الفهم هي العملية التي يقوم فيها الطالب القارئ بالمراجعة المستمرة واللحظية لفهمه من النص عن طريق المطابقة بين الفهم اللحظي لبنية النص الجزئية مع الفهم الكلي لبنية النص ، حيث إن إدراك عدم التطابق بينهما في أية لحظة أثناء القراءة تنبه إلى تعديل نمط انتباهه ، وإعادة تقييمه للنتائج التي قادت إلى هذا التصور للبنية الجزئية ، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتدريب الطالب على مراقبة فهمه أثناء القراءة ، وملاحظة وتحديد اتجاهاته نحو النص ، كذلك أسلوب القراءة والاستراتيجيات التي يستخدمها ، أي الإجابة عن الأسئلة التالية : هل ما أقرؤه واضح بشكل كامل بالنسبة لي ؟ أم علي القيام بطرح أسئلة أكثر ارتباطاً بالأحداث مثل : من ، أين ، متى ، ماذا ، وكيف ؟ كما يعتبر تلخيص النص إحدى الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الطالب لمراقبة عملية الفهم لديه .

ولا يقف المعلم فقط عند مراقبة الفهم ، ولكن يمتد ذلك لمساعدة الطالب على امتلاك وتطوير أدوات ، يستطيع من خلالها التعرف على الجزئيات التي لم يفهمها بشكل واضح ، من خلال طرح بعض الأسئلة عليه مثل : وضح كيف وصلت لهذا الاستنتاج ؟ ما هي خطوات تفكيرك



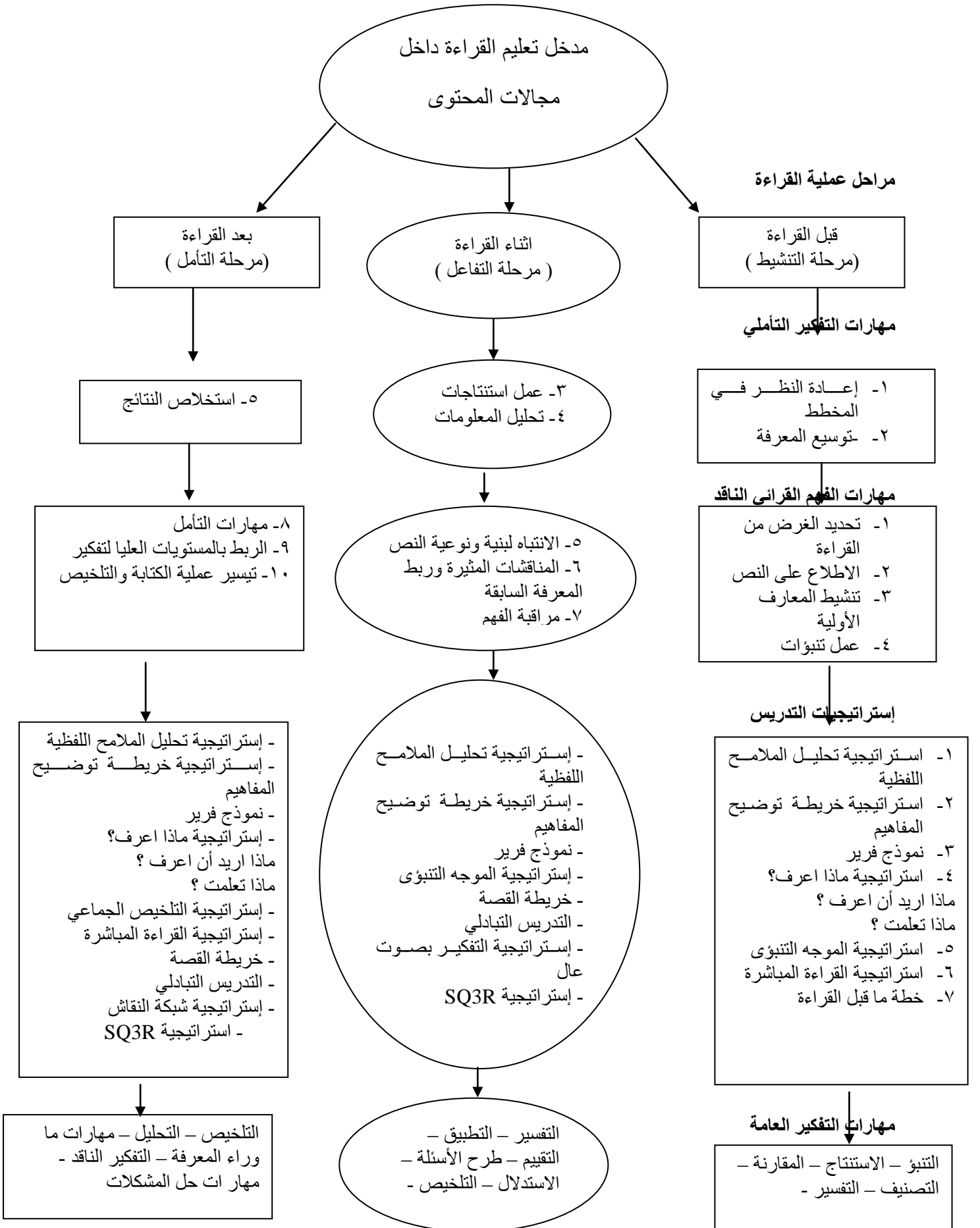
التي استخدمتها ؟ وما هي الاستراتيجيات التي استعنت بها ؟ وما هي الإستراتيجية او الاستراتيجيات البديلة التي يمكن أن يستخدمها للفهم بشكل أفضل ؟ .

ويجب أن نشير إلى أنه يمكن الاستعانة ببعض من استراتيجيات قراءة المحتوى التي يمكن استخدامها مع هذه المرحلة ، والتي تسهم في اندماج وتفاعل الطالب مع النص بشكل كبير ، حيث تتيح الفرصة لممارسة عمليات التفكير التأملي والفهم القرائي التي تتطلبها هذه المرحلة . ومن هذه الاستراتيجيات : إستراتيجية تحليل الملامح السيمانتية ، واستراتيجية خريطة القصة ، واستراتيجية التدريس التبادلي ، والتفكير بصوت عال . ( ملحق الاستراتيجيات المناسبة لكل مرحلة

● **مرحلة ما بعد القراءة After Reading :**

تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة في عملية القراءة وفيها يوجه المعلم الطالب لممارسة مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي ، أي مراقبة وتقييم مدى فهمه للنص والاستراتيجيات التي استخدمها من خلال الاستعانة ببعض الأسئلة مثل : ما هو شعورك تجاه ما قرأته ؟ ما هي الاستراتيجيات التي وجدتها أكثر يسرا في تعميق الفهم ؟ ما الاختلافات بين تنبؤاتك في البداية عن النص وبعد الانتهاء من قراءته ؟ ما الذي تعلمته عن نفسك ويمكن مساعدتك في مواقف أخرى مشابهة ؟ ثم يقوم بالتعبير عما قام بقراءته في صورة ملخص شفوي ، مرئي ( رسم تخطيطي ) ، أو في صورة جمل مكتوبة .

مخطط مقترح يوضح العلاقة بين مدخل تعليم القراءة بمراحله الثلاث داخل مجالات المحتوى ومهارات التفكير التأملي والفهم القرائي.



شكل ( ٣ ) مخطط مقترح يوضح العلاقة بين مدخل تعليم القراءة بمراحله الثلاث داخل مجالات المحتوى ومهارات التفكير التأملي والفهم القرائي

##### ٥- تقويم البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى :

- يتمثل تقويم البرنامج في اختباري التفكير التأملي والفهم القرائي :
- لما كان البحث يستهدف بناء برنامج في القراءة لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي، فإن الأمر يتطلب أداتي تقويم تحددان لنا مستوى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من هذه المهارات؛ ومن ثم التأكيد من فاعلية البرنامج قبل تطبيقه وبعده ، ولكي يقوم الباحث ببناء الاختبار قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد (سعودي ، ٢٠٠٩ ) ( محمد ، ٢٠٠٧ ) ( سليمان ، ٢٠٠٢ ) ..
- وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند البناء وهي :
- أن يكون محتوى الاختبار من الموضوعات التي يدرسها الطلاب ؛ حتى لا يتأثروا بطريقة معالجتها تدريسيا داخل الفصل ، أو يناقشوها مع معلمهم ، وأن تتسم مفرداتها بالبساطة والشيوع بين التلاميذ وتجنب التعقيد والصعوبة في تراكيبها ، وتحقيق ذلك من خلال اختيار نصوص قرائية لبعض الكتاب المشهورين بسهولة الكتابة وبساطة الأسلوب
  - أن تكون أسئلة الاختبار : واضحة في معناها ، وألا توحى بالإجابة ، وأن تتنوع بين الاختيار من متعدد ، وبين المقالية .
- وبعد تحديد هذه الأمور - التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء الاختبارين - يمكن عرض خطوات بناء الاختبار كما يلي ( انظر ملحق اختبار مهارات التفكير التأملي في صورته المبدئية )
- أولا : اختبار مهارات التفكير التأملي : وقد اشتمل على ما يلي :**
- محتوى الاختبار : اختير عدد من النصوص القرائية لبعض الكتاب المعروفين ، كما هو موجود في كتبهم لضمان تكافؤ النصوص المختارة للاختبار مع النصوص التي يتم تدريسها للتلاميذ من قبل الوزارة
  - مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها : خصص لكل مهارة رئيسية من مهارات التفكير التأملي أربعة أسئلة فتكون الاختبار من عشرين سوؤالا ، وزعت على النحو التالي :

- خمس قطع يندرج تحت كل قطعة أربعة أسئلة وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار (٢٠) عشرون درجة) ، كل سؤال مقابله درجة واحدة .
- وفيما يلي مواصفات أسئلة الاختبار

جدول ( ١ ) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
تنقيح المخطط	٤	٢٥%	١-٦-١٠-١٤-
عمل استنتاجات	٤	٢٥%	٢-٧-١١-١٥-
استخلاص النتائج	٤	٢٥%	٣-٨-١٢-١٦-
تحليل المعلومات	٤	٢٥%	٤-٩-١٣-١٧-
توسيع المعرفة	٤	٢٥%	٥-١٨-١٩-٢٠-

- تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه :
- ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المعلم على تطبيق الاختبار بدقة
- يوضح الإجابة المقترحة للأسئلة ، كما يوضح توزيع الدرجات ( انظر ملحق مفتاح تصحيح الاختبار )
- موضوعية الاختبار :
- صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله ، ويطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه ممثلاً للجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها ، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابق يتضح أنه تضمن جميع المهارات ، ومن ثم يكون صادقاً من حيث المحتوى ، وللتحقق من صدقه عرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق التدريس وموجهي ومعلمي اللغة العربية ( انظر ملحق قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار ) وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها ، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد قاموا ببعض التعديلات التي أخذها الباحث في الحسبان ، ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية ( انظر ملحق اختبار مهارات التفكير التأملي في صورته النهائية ) .

#### • التجربة الاستطلاعية للاختبار :

- بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طبق استطلاعياً بهدف :
- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار .
  - حساب معامل ثبات الاختبار .
  - حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار .
- واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها عشرون تلميذا بمدرسة الزهور الإعدادية المشتركة بإدارة الخارجة التعليمية محافظة الوادي الجديد ، ، وذلك في يوم الأحد الموافق ١٠/٩ / ٢٠١٦ ، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه ، جاءت نتائجه بما يلي :
- أسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار .

#### • زمن الاختبار :

حدد من خلال حساب الزمن الذي يستغرقه كل تلميذ من تلاميذ التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار ، ثم حساب متوسط هذا الزمن ؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل ، ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية :

زمن الاختبار = مجموعة أزمنة التلاميذ

مجموع عددهم

ويضاف خمس دقائق أخرى لقراءة التعليمات ليكون الزمن التقريبي للاختبار ( ٥٠ ) دقيقة  
معامل ثبات الاختبار :

حسب بطريقة إعادة الاختبار من خلال معادلة سبيرمان وبراون (البهي ، ٢٠٠٦ ، ٣٨١ ) ويقصد بها تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ يطلق عليها عينة التقنين ، ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار على العينة نفسها مرة أخرى بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع ، ثم يحسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والتطبيق الثاني . ومن ثم حسب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون (الخضري وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ٩٣ ) وتطبيق المعادلة جاء معامل ثبات الاختبار ( ر ) - ٧٦ ، %

إن معامل ثبات الاختبار ( ر ) ٧٦ ، ٠ وهذا يعني تمتع الاختبار بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها .  
\* معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار :

وذلك بهدف تحديد مدى سهولة وصعوبة الاختبار هذه المفردات ، ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة ( ٨٠ % ) وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة ( ٢٠ % ) ويحسب معامل السهولة لكل سؤال بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذا السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخطأ معا، وتعد

العلاقة بين معامل السهولة والصعوبة علاقة عكسية ، ولحساب معامل السهولة استخدمت المعادلة التالية ( فؤاد البهي ، ٢٠٠٦ ، ٤٤٦ )

معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار = عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين ( ٠.٣٠ \_ ٠.٦٣ ) ؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين ( ٠.٣٧ \_ ٠.٧٠ ) ، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠% ، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة .

**ثانيا : اختبار مهارات الفهم القرائي الناقد : وقد اشتمل على ما يلي :**

● محتوى الاختبار : اختيار عدد من النصوص القرائية لبعض الكتاب المعروفين ، كما هو موجود في كتبهم لضمان تكافؤ النصوص المختارة للاختبار مع النصوص التي يتم تدريسها للتلاميذ من قبل الوزارة

● مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها : خصص لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي العشرة سؤالان فتكون الاختبار من عشرين سؤالاً ، وزعت على النحو التالي :

- خمس قطع يندرج تحت كل قطعة أربعة أسئلة

وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار ( ٢٠ ) عشرين درجة ، كل سؤال مقابله درجة واحدة.

جدول (٢) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات الفهم القرائي الناقد

مراحل عملية القراءة	مهارات الفهم القرائي الخاصة بكل مرحلة	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
١- مرحلة التنشيط (قبل القراءة)	- تحديد الغرض من القراءة	٢	١٠%	٣-١
	- الاطلاع على النص	٢	١٠%	٤-٢
	- تنشيط المعارف الأولية	٢	١٠%	٦-٥
	- عمل تنبؤات	٢	١٠%	٩-٧
٢- مرحلة التفاعل ( أثناء القراءة)	- الانتباه لبنية ونوعية النص	٢	١٠%	١٠-٨
	- المناقشات المثيرة وربط المعرفة السابقة	٢	١٠%	١٢-١١
	- مراقبة الفهم	٢	١٠%	١٤-١٣
٣- مرحلة التأمل (بعد)	- مهارات التأمل	٢	١٠%	١٨-١٥

القراءة				
١٧-١٦	%١٠	٢	- الربط بالمستويات العليا بالتفكير	
٢٠-١٩	%١٠	٢	- تيسير عملية الكتابة والتلخيص	

#### - تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه :

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المعلم على تطبيق الاختبار بدقة ، وتوجه التلاميذ إلى كيفية الإجابة ، وقد اقترح مفتاح لتصحيح لأسئلة الاختبار ، يوضح الإجابة المقترحة للأسئلة ، كما يوضح توزيع الدرجات ( انظر ملحق مفتاح تصحيح الاختبار )

#### - موضوعية الاختبار

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله ، ويطلق على الاختبار أنه صادق بمناقشة متخصصي المناهج وطرق التدريس وموجهي ومعلمي اللغة العربية ( انظر ملحق قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار ) وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها ، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد قاموا ببعض التعديلات التي أخذها الباحث في الحسبان ، ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية ( انظر ملحق اختبار مهارات الفهم القرائي الناقد في صورته النهائية ) .

#### ● التجربة الاستطلاعية للاختبار :

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طبق استطلاعيا بهدف :

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار .
- حساب معامل ثبات الاختبار .
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار .

واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها عشرون تلميذا بمدرسة الزهور الإعدادية المشتركة بإدارة الخارجة التعليمية محافظة الوادي الجديد ، وذلك في يوم الأحد الموافق ١٠/٩ / ٢٠١٦ ، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه جاءت نتائجه بما يلي:

- أسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار .

#### ● زمن الاختبار :

حدد من خلال حساب الزمن الذي يستغرقه كل تلميذ من تلاميذ التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار ، ثم حساب متوسط هذا الزمن ؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل ، ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية :

زمن الاختبار = مجموعة أزمنة التلاميذ

مجموع عددهم

ويضاف خمس دقائق أخرى لقراءة التعليمات ليكون الزمن التقريبي للاختبار (٤٥) دقيقة

•معامل ثبات الاختبار :

حسب بطريقة إعادة الاختبار من خلال معادلة سبيرمان وبراون (البهي ، ٢٠٠٦ ، ٣٨١ ) ويقصد بها تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ يطلق عليها عينة التقنين ، ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار على العينة نفسها مرة أخرى بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع ، ثم يحسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والتطبيق الثاني . ومن ثم حسب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون (الخضري وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ٩٣ ) وتطبيق المعادلة جاء معامل ثبات الاختبار ( ر ) - ٨٥ ، %

إذن معامل ثبات الاختبار ( ر ) ٨٥ ، ٠ وهذا يعني تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية

\* معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار :

وذلك بهدف تحديد مدى سهولة وصعوبة مفردات الاختبار ، ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة ( ٨٠ % ) وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة ( ٢٠ % ) ويحسب معامل السهولة لكل سؤال بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذا السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخطأ معا ، وتعد العلاقة بين معامل السهولة والصعوبة علاقة عكسية ، ولحساب معامل السهولة استخدمت المعادلة التالية ( فؤاد البهي ، ٢٠٠٦ ، ٤٤٦ )

معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار = عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين ( ٣٠ \_ ٦٣ . ) ؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين ( ٣٧ \_ ٧٠ . ) ، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠ % ، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة .

٦- وضع دليل المعلم :



لما كان البحث يهدف إلى بناء برنامج قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، فإن هذا البرنامج يتطلب وضع دليل للمعلم لتنفيذه ، ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي لتطبيق البرنامج وتنفيذه ، ومساعدة له في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد ، وقد تضمن الدليل ما يأتي : ( انظر ملحق دليل المعلم لتنفيذ البرنامج )

- مقدمة عن مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى .
  - أهداف البرنامج ( تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد ) .
  - المحتوى : وحدتين من كتاب القراءة والنصوص المطبق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من قبل وزارة التربية والتعليم ، الفصل الدراسي الأول ٢٠١٦ - ٢٠١٧ ) مصوغتين وفقا لمدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى .
  - خطوات البرنامج المقترح وإجراءاته .
  - تخطيط لتدريس نصين من خلال البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى
  - **٧: تطبيق البرنامج المقترح :**
  - يهدف هذا المحور إلى تحديد خطوات التطبيق الميداني للبرنامج التدريسي لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . ويتضمن كلا من :
    - ١- التصميم التجريبي المستخدم في البحث :
- استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث تم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية في تدريس القراءة .
- ٢- اختيار عينة البحث : اختيرت عينة البحث من مدرسة الزهور الإعدادية المشتركة ومدرسة الشعراوي الإعدادية المشتركة التابعتين لإدارة الخارجة التعليمية بالوادي الجديد والجدول التالي ( جدول ٣ ) يوضح توزيع عينة البحث حسب المدارس

نوع المجموعة	العدد	المدرسة
تجريبية	٣٥	الزهور الإعدادية المشتركة
ضابطة	٣٥	الشعراوي الإعدادية المشتركة

### ٣- ضبط المتغيرات :

للتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة على كلتا المجموعتين ؛ بهدف تحقيق التكافؤ بين هاتين المجموعتين ، ومن هذه المتغيرات ضبط العمر الزمني للطلاب ، والمعلم القائم بالتدريس .

### ٤- التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي :

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير التأملي ، ومن ثم أجري التطبيق القبلي للاختبار على المجموعتين خلال يوم الأحد الموافق ١٦/١٠/٢٠١٦ وقد خصص للاختبار حصتان

ولإجراء المعالجات الإحصائية للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:  
اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لقياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية.

اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في كل من التطبيقين البعدي والقبلي لكل مجموعة علي حده.

- قياس حجم الأثر بحساب مربع إيتا (Eta squared) ( $\eta^2$ )

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

- قوة التأثير (d) =  $\frac{2 \times \text{ت}}{\text{درجات الحرية}}$

وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة طبق الباحث اختبارين قبلياً (اختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار مهارات الفهم القرائي الناقد) وحسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية وبيين الجداول رقم (٤) التالي ملخص هذه الإحصائيات لدرجات الطلاب في أبعاد الاختبارين و يلاحظ من الجدول رقم (٤) التالي اختلاف المتوسطات الحسابية ظاهرياً لدرجات الطلاب في أبعاد الاختبارين وعليه تم فحص تكافؤ المجموعات قبل (بدء الدراسة) وذلك بتطبيق اختبار "ت" للفروق بين العينات المستقلة وبيين جدول (٤) التاليين خلاصة نتائج "ت" المذكور.

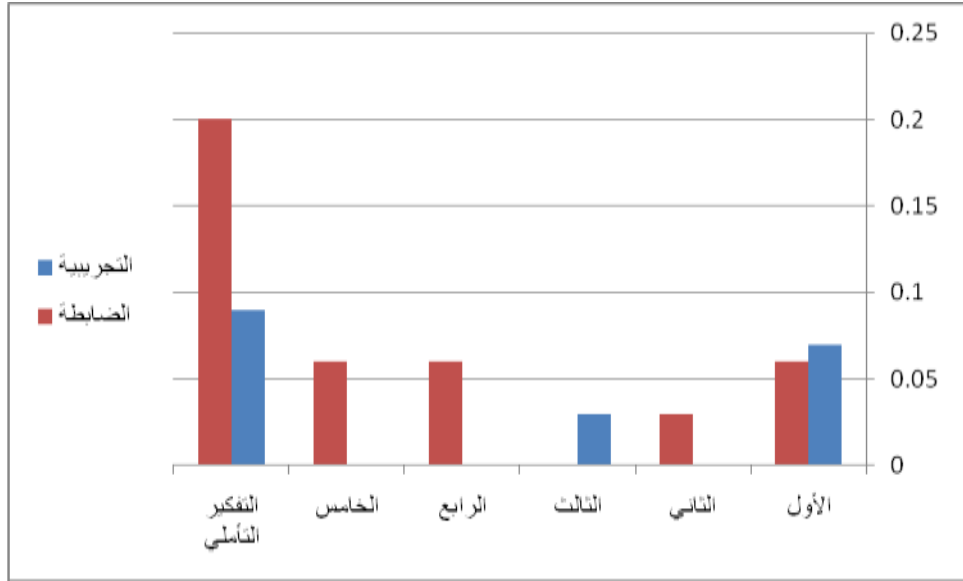
جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للتطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير

التأملي لمجموعتي الدراسة (ن للتجريبية = ٣٥ ، ن للضابطة = ٣٥)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
١- تنقيح المخطط	التجريبية	.07	.136	.213	غير دال إحصائياً
	الضابطة	.06	.236		
٢- عمل استنتاجات	التجريبية	.00	.000	1.000	غير دال إحصائياً
	الضابطة	.03	.169		
٣- استخلاص النتائج	التجريبية	.03	.169	1.000	غير دال إحصائياً
	الضابطة	.00	.000		

٤- تحليل المعلومات	التجريبية	.03	.169	غير دال إحصائيا	.583
	الضابطة	.06	.236		
٥- توسيع المعرفة	التجريبية	.00	.000	غير دال إحصائيا	1.435
	الضابطة	.06	.236		
المقياس ككل	التجريبية	.11	.323	غير دال إحصائيا	.978
	الضابطة	.20	.406		

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعات قبل البدء في الدراسة في مهارات التفكير التأملي والشكل التالي (شكل ٤) يوضح مثل هذه النتائج

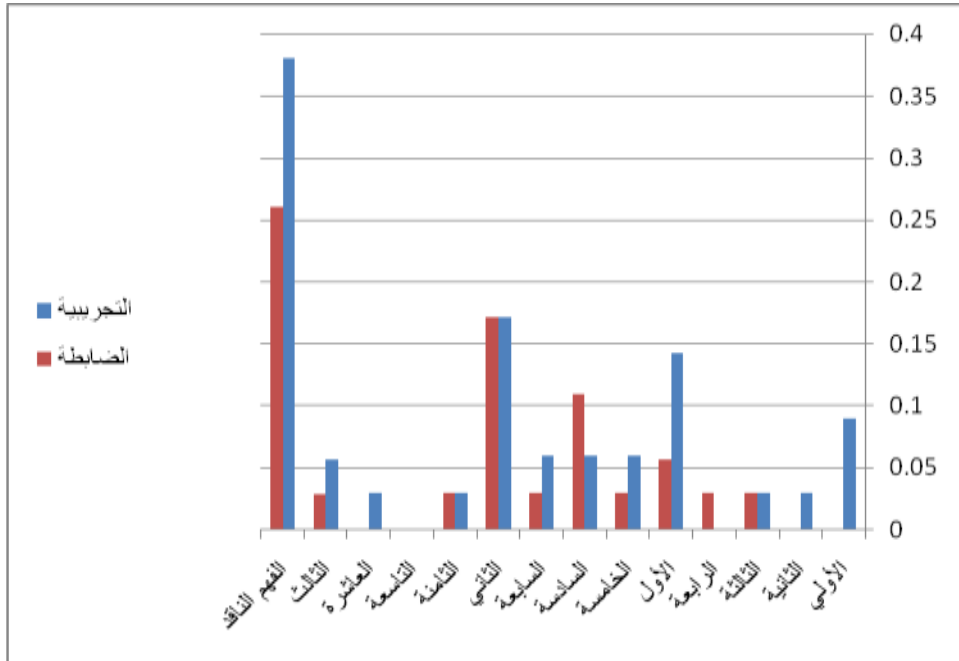


جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للتطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الناقد لمجموعتي الدراسة (ن للتجريبية = ٣٥ ، ن للضابطة = ٣٥)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
١- تحديد الغرض من القراءة	التجريبية	.09	.284	.213	غير دال إحصائيا
	الضابطة	.00	.000		
٢- الاطلاع على النص	التجريبية	.03	.169	1.785	غير دال إحصائيا
	الضابطة	.00	.000		
٣- تنشيط المعارف الأولية	التجريبية	.03	.169	1.000	غير دال إحصائيا
	الضابطة	.03	.169		
٤- عمل تنبؤات	التجريبية	.00	.000	.000	غير دال إحصائيا
	الضابطة	.03	.169		
المحور الأول: مرحلة التنشيط	التجريبية	.1429	.35504	1.19	غير دال إحصائيا
	الضابطة	.0571	.23550		

غير دال إحصائيا	1.000	.236	.06	التجريبية	٥- الانتباه لبنية
		.169	.03	الضابطة	ونوعية النص
غير دال إحصائيا	.583	.236	.06	التجريبية	٦- المناقشات المثيرة
		.323	.11	الضابطة	وربط المعرفة السابقة
غير دال إحصائيا	.846	.236	.06	التجريبية	٧-مراقبة الفهم
		.169	.03	الضابطة	
غير دال إحصائيا	0.00	.38239	.1714	التجريبية	المحور الثاني: مرحلة
		.38239	.1714	الضابطة	التفاعل
غير دال إحصائيا	.583	.169	.03	التجريبية	٨- مهارات التأمل
		.169	.03	الضابطة	
غير دال إحصائيا	.011	.022	.02	التجريبية	٩- الربط بالمستويات
		.011	.01	الضابطة	العليا بالتفكير
غير دال إحصائيا	1.000	.169	.03	التجريبية	١٠- تيسير عملية
		.000	.00	الضابطة	الكتابة والتلخيص
غير دال إحصائيا	0.583	.23550	.0571	التجريبية	المحور الثالث: مرحلة
		.16903	.0286	الضابطة	التأمل
غير دال إحصائيا	.960	.547	.37	التجريبية	المقياس ككل
		.443	.26	الضابطة	

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا مما يدل علي تكافؤ المجموعات قبل البدء في الدراسة في مهارات الفهم القرائي الناقد والشكل التالي (شكل ٥) يوضح مثل هذه النتائج



٨-تدريس البرنامج القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملية والفهم القرائي الناقد :

درس البرنامج في الفترة من الثلاثاء الموافق ٢٠١٦ / ١٠ / ١٨ وحتى ٢٠١٦ / ١٢ / ١٨ بواقع أربع حصص أسبوعيا ، وفيما يلي عرض الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج .

جدول ( ٦ ) الزمن المخصص لتنفيذ البرنامج

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص لكل درس
الأول	نصائح غالية	ثلاث حصص
الثاني	كبرياء طفل	ثلاث حصص
الثالث	عهد الطفولة	ثلاث حصص
الرابع	تدريبات على الوحدة الأولى	ثلاث حصص
الخامس	منتصر ومجاهد	ثلاث حصص
السادس	طيار مقاتل مرة واحدة	ثلاث حصص
السابع	نصر أكتوبر العظيم	ثلاث حصص
الثامن	سيناء أرض الفيروز	ثلاث حصص
التاسع	تدريبات على الوحدة الثانية	ثلاث حصص
المجموع	سبعة موضوعات + التدريبات	سبع وعشرون حصة بواقع ثلاث حصص لكل موضوع وتدريب

وقد سار تدريس البرنامج في الخطوات التالية :

أ- ناقش الباحث مع المعلم خطوات البرنامج التدريسي وإجراءاته التفصيلية ، وكيفية استخدامها في التدريس ، كما ناقش معه دور دليل المعلم المصاحب لتطبيق البرنامج في تنمية المهارات ، وقد أبدى ارتياحه لأن البرنامج يحقق أهداف تدريس القراءة الموضوعية من قبل الوزارة .

ب-تابع الباحث إجراءات التدريس أثناء تنفيذ البرنامج من قبل المعلم ، وذلك بهدف

- تعرف أهم الملحوظات على تدريس البرنامج .رصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلم في أثناء التدريس ومناقشته في كيفية التغلب عليها .
- حضور الباحث للحصص المخصصة للغة العربية مع المعلم وتدريب الباحث لعدد من الحصص ؛ ليوضح للمعلم كيفية توظيف إجراءات البرنامج ، ثم متابعة المعلم في أثناء التنفيذ للموضوعات الأخرى موظفا البرنامج التدريسي .

- عقد لقاء ختامي نهاية اليوم الدراسي لمناقشة الملحوظات حول تطبيق البرنامج وتنميته لمهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد .

٦- التطبيق البعدي للاختبارين :

طبق الاختباران بعديا على تلاميذ المجموعتين عينة الدراسة ، وذلك لقياس مدى نمو مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لديهم بعد تطبيق البرنامج المقترح ، ومن ثم قياس فاعليته

في تنمية هذه المهارات ، وقد طبق يومي - ١٩ - ٢٠ / ١٢ / ٢٠١٦ .

٥- المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق :

#### رابعاً : نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها :

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك من خلال التحقق من فروض البحث كما يلي :

**للتحقق من صحة الفرض الأول** الذي ينص علي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية ، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (٧) التالي "

جدول ( ٧ ) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق

البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي وكذلك حجم التأثير ( قيمة مربع  $(\eta^2)$  وقوة التأثير (d) (ن = ٣٥)

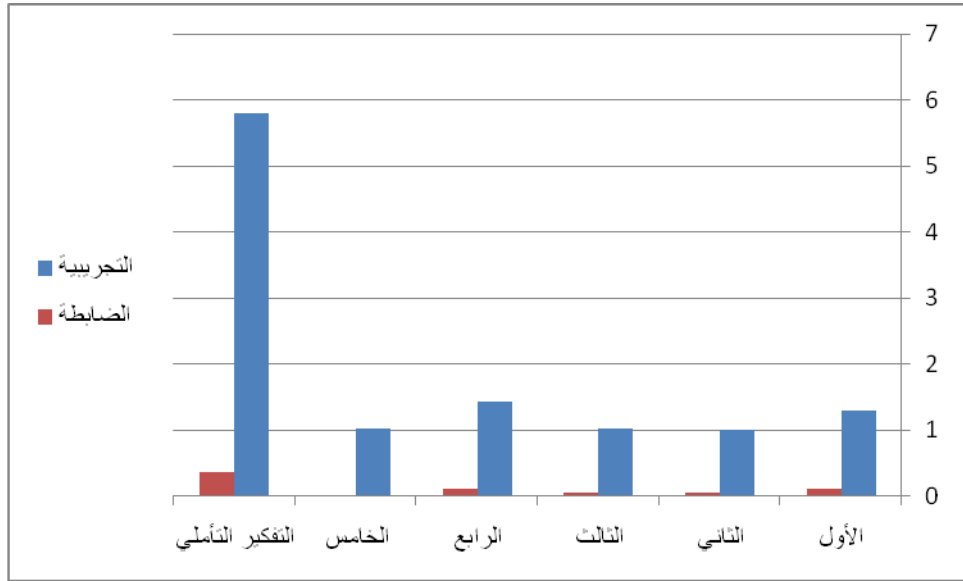
البعدي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا <sup>2</sup>	قوة التأثير (d)
١- تنقيح المخطط	التجريبية	1.2857	.45835	12.362	دال عند	٠.٦٩	٣.٠٢
	الضابطة	.1143	.32280		من ٠.٠١		
٢- عمل استنتاجات	التجريبية	1.0000	.00000	23.685	دال عند	٠.٨٩	٥.٧٨
	الضابطة	.0571	.23550		من ٠.٠١		
٣- استخلاص النتائج	التجريبية	1.0286	.16903	19.825	دال عند	٠.٨٥	٤.٨٤
	الضابطة	.0571	.23550		من ٠.٠١		
٤- تحليل المعلومات	التجريبية	1.4286	.50210	13.026	دال عند	٠.٧١	٣.١٨
	الضابطة	.1143	.32280		من ٠.٠١		
٥- توسيع المعرفة	التجريبية	1.0286	.16903	24.749	دال عند	٠.٩٠	٦.٠٤
	الضابطة	.0286	.16903		من ٠.٠١		
الاختبار ككل	التجريبية	5.7714	.91026	29.328	دال عند	٠.٩٣	٧.١٥
	الضابطة	.3714	.59832		من ٠.٠١		

يتضح من جدول (٧) السابق ما يلي

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ في كل بعد والاختبار ككل بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن اتجاه تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يقوم على أهمية منح الطالب الفرصة المتباينة لممارسة مهارات التأمل وتدعيمها ؛ حتى تصبح جزءا من بنائهم المعرفي يتضح في السلوك الذي يقومون به أثناء أداء المهمة ، كما أن هذا المدخل يتضمن بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تنشيط مهارات التأمل وتعزيزها منها : الأسئلة والحوار ، والمناقشة ، والتعبير الكتابي... إلخ

والشكل رقم (٦) التالي يوضح هذه النتائج



- **للتحقق من الفرض الثاني** والذي ينص علي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الناقد لصالح المجموعة التجريبية ، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (٨) التالي "

جدول ( ٨ ) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكذلك حجم التأثير ( قيمة مربع  $(\eta^2)$  وقوة التأثير (d) (ن للمجموعتين = ٣٥)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا <sup>2</sup>	قوة التأثير (d)
١	التجريبية	1.8286	.38239	25.471	دال عند ٠.٠١ من	٠.٩١	٦.٢١ مرتفع
	الضابطة	.0286	.16903				
٢	التجريبية	1.2000	.40584	14.056	دال عند ٠.٠١ من	٠.٧٤	٣.٤٣ مرتفع
	الضابطة	.0714	.24683				

٣.٠٨	٠.٧٠	دال عند	12.624	.49705	1.4000	التجريبية	٣
مرتفع		من ٠.٠١		.32861	.1286	الضابطة	
٣.٧٦	٠.٧٨	دال عند	15.418	.50709	1.5143	التجريبية	٤
مرتفع		من ٠.٠١		.23550	.0571	الضابطة	
٧.٦٢	٠.٩٣	دال عند	31.238	.93755	5.9429	التجريبية	المحور الأول
مرتفع		من ٠.٠١		.51856	.2857	الضابطة	
٤.٠١	٠.٨٠	دال عند	16.444	.50709	1.5143	التجريبية	٥
مرتفع		من ٠.٠١		.16903	.0286	الضابطة	
٣.٤٢	٠.٧٤	دال عند	14.012	.49024	1.3714	التجريبية	٦
مرتفع		من ٠.٠١		.24683	.0714	الضابطة	
٣.٧٣	٠.٧٧	دال عند	15.303	.50210	1.4286	التجريبية	٧
مرتفع		من ٠.٠١		.18675	.0429	الضابطة	
٥.٣٣	٠.٨٨	دال عند	21.861	1.07844	4.3143	التجريبية	المحور الثاني
مرتفع		من ٠.٠١		.33368	.1429	الضابطة	
٣.٧٣	٠.٧٧	دال عند	15.303	.50210	1.4286	التجريبية	٨
مرتفع		من ٠.٠١		.18675	.0429	الضابطة	
٣.٠٥	٠.٧٠	دال عند	12.496	.47101	1.3143	التجريبية	٩
مرتفع		من ٠.٠١		.30541	.1286	الضابطة	
٣.٣٠	٠.٧٣	دال عند	13.526	.50543	1.4571	التجريبية	١٠
مرتفع		من ٠.٠١		.29916	.1143	الضابطة	
٤.١٩	٠.٨١	دال عند	17.184	1.25558	4.2000	التجريبية	المحور الثالث
مرتفع		من ٠.٠١		.48938	.2857	الضابطة	
٧.٧٥	٠.٩٤	دال عند	31.759	2.40518	14.4571	التجريبية	الاختبار ككل
مرتفع		من ٠.٠١		.87687	.7143	الضابطة	

يتضح من جدول (٨) السابق ما يلي

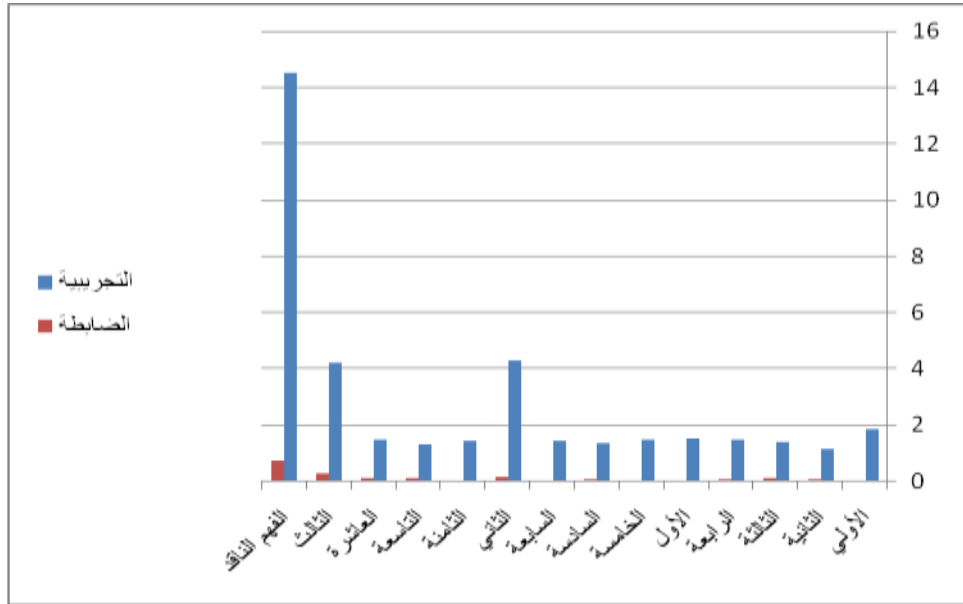
وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ في كل بعد والاختبار ككل بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير ذلك بأن منحى تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى تتفاعل بداخله ثلاثة عناصر أساسية متفاعلة ومتداخلة هي : القارئ وما لديه من خبرة ومعلومات سابقة ، وملامح النص وما يميزه في الشكل والمضمون ، والمناخ الذي تحدث فيه عملية القراءة ، وتتفاعل هذه العناصر وتتداخل بشكل يؤثر



فيه كل منها على الآخر ، هذا التفاعل كان له تأثيره الإيجابي في فهم مهارات القراءة بكافة مستوياتها وخاصة مهارات الفهم القرائي الناقد .

والشكل رقم (٧) التالي يوضح هذه النتائج



- **للتحقق من الفرض الثالث** والذي ينص علي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مترابطتين وجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (٩) التالي " جدول ( ٩ ) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي وكذلك حجم التأثير ( قيمة مربع ( $\eta^2$ ) وقوة التأثير (d) (ن = ٣٥)

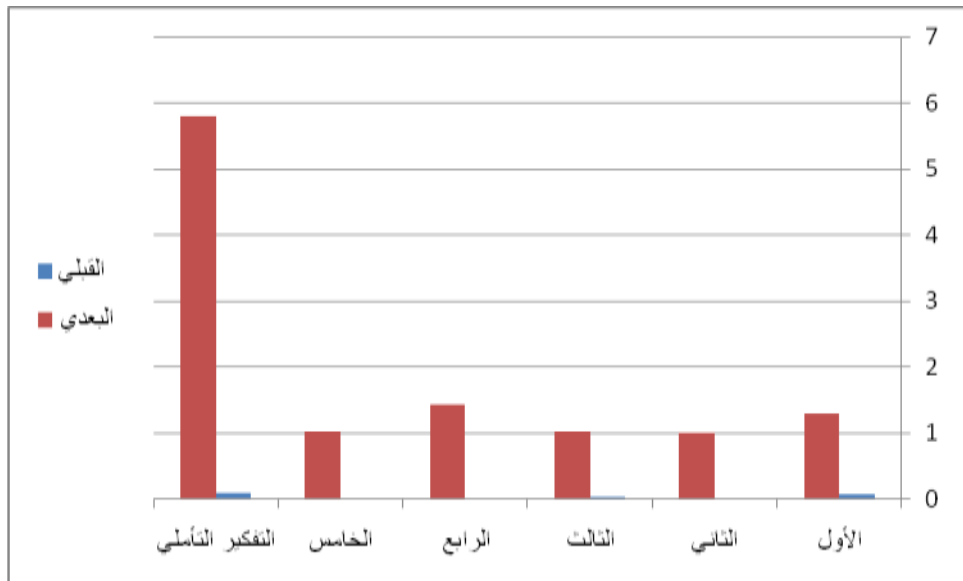
قوة التأثير (d)	ايتا <sup>2</sup>	مستوي الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق	البعد
٥.١١	٠.٨٧	دال عند ٠.٠١	14.826	.45835	.07	القبلي	١
مرتفع				.32280	1.2857	البعدي	
٥.٧٥	٠.٨٩	دال عند ٠.٠١	16.663	.000	.00	القبلي	٢
مرتفع				.49705	1.4000	البعدي	
٨.٤١	٠.٩٥	دال عند ٠.٠١	24.393	.169	.03	القبلي	٣
مرتفع				.16903	1.0286	البعدي	
٥.١٦	٠.٨٧	دال عند ٠.٠١	14.976	.169	.03	القبلي	٤
مرتفع				.50210	1.4286	البعدي	
١٢.٤١	٠.٩٧	دال عند ٠.٠١	36.000	.000	.00	القبلي	٥
مرتفع				.16903	1.0286	البعدي	
١١.٩٢	٠.٩٧	دال عند ٠.٠١	34.560	.323	.11	القبلي	الاختبار ككل
مرتفع				.91026	5.7714	البعدي	

يتضح من جدول (٩) السابق ما يلي

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ في كل بعد والاختبار ككل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي وهذا ما أبدته العديد من الدراسات منها : كدراسة ( Stoddard,2002 ) ( عفانة واللولو ، ٢٠٠٣ ) ودراسة بركات ( ٢٠٠٥ ) ، ودراسة خريسات ( ٢٠٠٥ ) ، ودراسة عودات ( Lucas,U,&Tan,ph,2006,٢٠٠٥ ) ودراسة الشكعة ( ٢٠٠٧ ) ودراسة ( Semerci,C,2007 ) ، ودراسة ( Pavlovich ,el.al,2009 ) (وشريف ، ٢٠١٣ ) ( ودراسة الحنان ٢٠١٥ )

ويمكن تفسير ذلك بأن مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي ، حيث إنه يعمل على : إتاحة الفرصة للطالب للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء ، والتحليل لكافة المعلومات المتوفرة ، وتنظيم المفاهيم ، والأنشطة والخبرات التعليمية في صورة تتيح للمتعلم تطبيق هذه المعلومات والمفاهيم في مواقف جديدة ، كما يتيح للطلاب طرح أسئلة على أنفسهم والاشتراك بفاعلية في المناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار .

والشكل رقم (٨) التالي يوضح هذه النتائج



- للتحقق من الفرض الرابع والذي ينص علي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الناقد لصالح التطبيق البعدي ، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (١٠) التالي "

جدول ( ١٠ ) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكذلك حجم التأثير ( قيمة مربع  $(\eta^2)$  ) وقوة التأثير (d) ( ن = ٣٥ )

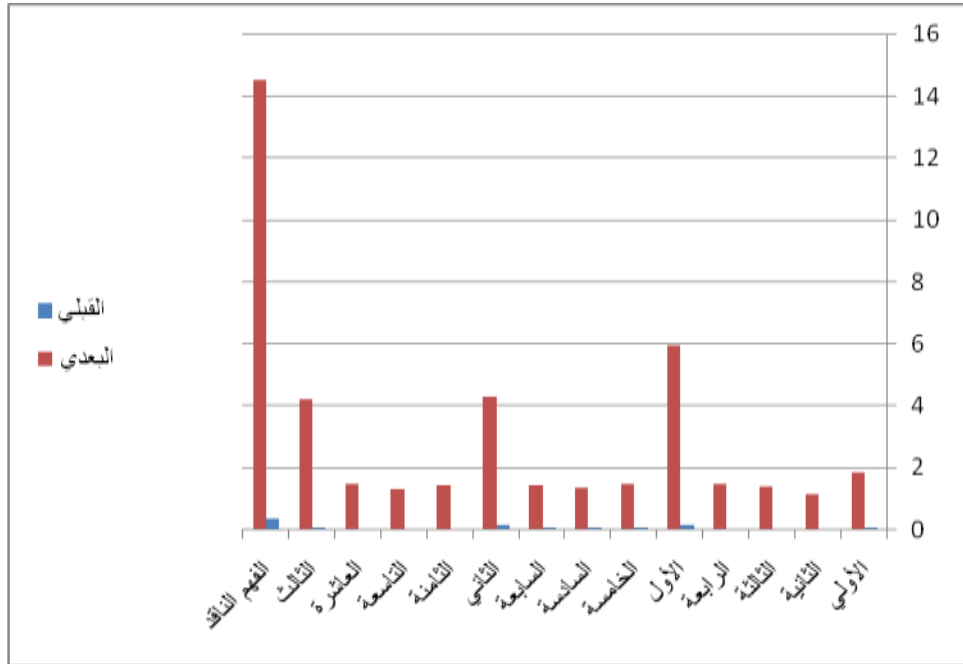
البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	ايتا <sup>2</sup>	قوة التأثير (d)
١	القبلي	.09	.284	23.252	دال عند من ٠.٠١	٠.٩٤	٨.٠٢ مرتفع
	البعدي	1.8286	.38239				
٢	القبلي	.03	.169	18.124	دال عند من ٠.٠١	٠.٩١	٦.٢٥ مرتفع
	البعدي	1.2000	.40584				
٣	القبلي	.03	.169	14.834	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٧	٥.١٢ مرتفع
	البعدي	1.4000	.49705				
٤	القبلي	.00	.000	17.667	دال عند من ٠.٠١	٠.٩٠	٦.٠٩ مرتفع
	البعدي	1.5143	.50709				
المحور الأول	القبلي	.1429	.35504	31.795	دال عند من ٠.٠١	٠.٩١	١٠.٩٦ مرتفع
	البعدي	5.9429	.93755				
٥	القبلي	.06	.236	17.056	دال عند من ٠.٠١	٠.٩٠	٥.٨٨ مرتفع
	البعدي	1.5143	.50709				
٦	القبلي	.06	.236	14.677	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٦	٥.٠٦ مرتفع
	البعدي	1.3714	.49024				
٧	القبلي	.06	.236	13.561	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٤	٤.٦٨ مرتفع
	البعدي	1.4286	.50210				
المحور الثاني	القبلي	.1714	.38239	21.006	دال عند من ٠.٠١	٠.٩٣	٧.٢٤ مرتفع
	البعدي	4.3143	1.07844				
٨	القبلي	.03	.169	14.976	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٧	٥.١٦ مرتفع
	البعدي	1.4286	.50210				
٨	القبلي	.00	.000	16.508	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٦٩ مرتفع
	البعدي	1.3143	.47101				
١٠	القبلي	.03	.169	15.157	دال عند من ٠.٠١	٠.٨٧	٥.٢٣ مرتفع
	البعدي	1.4571	.50543				
المحور الثالث	القبلي	.0571	.23550	18.406	دال عند من ٠.٠١	٠.٩١	٦.٣٥ مرتفع
	البعدي	4.2000	1.25558				
الاختبار ككل	القبلي	.37	.547	32.269	دال عند من ٠.٠١	٠.٩٧	١١.١٣ مرتفع
	البعدي	14.4571	2.40518				

يتضح من جدول (١٠) السابق ما يلي

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في كل بعد والاختبار ككل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي وهذا ما أيدته بعض الدراسات . منها دراسة Janis-Combs, Harman M, Hedrick, Wando, 2000 ودراسة Camp, Denna, 2000 ودراسة Joann Marie & Corole Policastro, 2005 ودراسة عبدالله ٢٠١٤، Done, 2004 ودراسة عبد العظيم ٢٠١٢، شريف ، ٢٠١٦ ) .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى يهدف إلى جعل الطلاب والطالبات في حالة تفاعل مستمر مع المحتوى المقروء ، فمن خلال الاستراتيجيات التي تم توظيفها داخل مجالات المحتوى استطاع الطالب أن يخرج كل ما لديه ويستثمره في فهم الموضوعات المقروءة .

والشكل رقم (٩) التالي يوضح هذه النتائج



- للتحقق من الفرض الخامس والذي ينص علي : " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات الفهم القرائي الناقد ومهارات التفكير التأملي عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (١١) التالي "

جدول (١١) مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات الفهم القرائي الناقد ومهارات التفكير التأملي

الاختبار ككل	التفكير التأملي					الفهم القرائي الناقد
	٥	٤	٣	٢	١	
	.923**	.878**	.852**	.853**	.897**	.804**
	.843**	.869**	.721**	.844**	.808**	.709**

.877**	.793**	.888**	.767**	.781**	.790**	٣
.827**	.851**	.680**	.826**	.829**	.700**	٤
.828**	.830**	.693**	.807**	.842**	.713**	٥
.793**	.802**	.683**	.777**	.808**	.650**	٦
.814**	.836**	.660**	.812**	.828**	.695**	٧
.808**	.836**	.660**	.812**	.828**	.669**	٨
.784**	.794**	.622**	.806**	.818**	.661**	٩
.807**	.808**	.656**	.782**	.834**	.710**	١٠
.948**	.924**	.859**	.897**	.908**	.821**	المحور الأول
.865**	.876**	.722**	.850**	.880**	.731**	المحور الثاني
.842**	.856**	.680**	.842**	.870**	.716**	المحور الثالث
.919**	.918**	.789**	.894**	.916**	.787**	الاختبار ككل

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين مهارات الفهم القرائي الناقد ومهارات التفكير التأملي وهذا ما أيدته العديد من الدراسات منها : ( King,P.M,1994, ( فتحي الزيات ، ١٩٩٥ ) ( El Shura.S ,1999 )) ( شريف ، ٢٠١٣ )

ويمكن تفسير هذا الارتباط بأن القارئ الناقد نشط ، يناقش ما يعرفه ، ويحاول أن يفهم ، كما أن له رأياً وموقفاً حيال الموضوع المطروح للنقاش ، فهو يدرك أن معرفته ليست ثابتة ؛ لأنه يعرضها للتقييم باستمرار ، ويربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية ، ويستدعي القواعد العامة التي يمكن تطبيقها ، وكذلك المعلومات التي ترتبط بالمشكلة ، ويستطيع كذلك تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل ، واختيار الفروض في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة ، كما أنه قادر على التنبؤ والخروج بالنتائج والتوقعات المنطقية ، والتمييز بين الحقيقة والرأي وربط السبب بالنتيجة .

وقد تعزى نتائج الدراسة الحالية بجانب ما سبق إلى :

- تقديم البرنامج المقترح في اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بصورة جديدة من صور تطوير المقررات والبرامج وأدوار المعلم .
- تعليم مهارات التفكير التأملي ومهارات الفهم القرائي الناقد بطريقة مقصودة ومنظمة من خلال مقرر اللغة العربية .

- تصميم البرنامج المقترح القائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في ضوء إطاره العام ، وما قام عليه من أسس ووضوح الأهداف ، وما اشتمل عليه من تخطيط محتوى وطرائق تدريس ووسائل وأنشطة وأساليب تقويم وما اتصف به من إجراءات تدريسية فعالة ومميزة ساعدت الطلاب على :
- القدرة على فهم مهارات التأمل ومهارات النقد القرائي ، وتوجيه الطالب بكامل طاقاته نحو معالجة المهارة التي يرغب في معالجتها وسيطرته على مفردات مجاله المعرفي باستكشاف الغامض فيه ، وحل التناقضات القائمة وضبطها وإقامة التواصل بينه وبين الواقع ومحاولة التأثير فيه إيجابيا .
- توفير فرص الاستماع والمشاركة في الآراء والاستفادة من خبراتهم الخاصة وتحمل مسئولية التعلم والقدرة على استخدام مهارات التفكير التأملي ومهارات الفهم القرائي الناقد في مواقف التعلم المختلفة .
- القدرة على الاعتماد على أنفسهم ، وإعمال فكرهم لتصميم منتجات فكرية مستحدثة تخدم أغراضهم التعليمية في فهم مهارات التأمل والفهم الناقد للمقروء .

#### توصيات البحث :

- في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:
- لما كان البحث الحالي قد توصل إلى قائمة بمهارات التفكير التأملي ومهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؛ لذا يوصي بتقديمها للمعلمين للاستفادة منها أثناء تدريسهم للقراءة .
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ؛ لتدريبهم على تنفيذ المدخل المقترح الذي قدمه البحث .
- تبصير واضعي المناهج الدراسية بأهمية تضمين مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد داخل المحتوى.
- الانتفاع بمدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى في تنمية فنون اللغة العربية ومهارات التفكير المختلفة نظرا لإمكاناته الجيدة في تنمية المادة العلمية .
- مقترحات البحث :** في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح البحوث التالية :
- دراسة فاعلية بعض المداخل التدريسية في تنمية التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- دراسة العلاقة بين إتقان التلاميذ لمهارات الفهم القرائي والتعبير الإبداعي الكتابي .
- دراسة العلاقة بين تمكن التلاميذ من مهارات التفكير التأملي ، والتفوق اللغوي لديهم .
- استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير النحوي والصرفي والبلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

## المراجع العربية والأجنبية :

- ابراهيم ، مجدى عزيز (٢٠٠٥) : التفكير من منظور تربوي (تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه ) القاهرة ، عالم الكتب .
- أبو حطب ، فؤاد ، وصادق ، آمال (١٩٩٦م)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأعرس ، صفاء (١٩٩٨) ، تعليم من أجل التفكير ، القاهرة، دار قباء.
- البعلى ، ابراهيم عبد العزيز محمد (٢٠٠٦) : وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الاول الثانوي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس . العدد ١١١ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٦-٤٩.
- الحربي ، خالد ، ( ٢٠١٤ ) ، مستوى مقروئية كتب العلوم للصف الثالث متوسط وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في المملكة العربية السعودية ، مجلة القراءة والمعرفة ، عدد١٥٠ ، الجزء الثاني، إبريل ٢٠١٤ ، ص ص ٢٣ - ٩٢
- الحنان ، أسامة محمود ، ( ٢٠١٦ ) ، استراتيجيات التفكير المتشعب ، دار السحاب .
- الحيلواني ، ياسر ( ٢٠٠٣ ) : تدريس وتقييم مهارات القراءة ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر
- الخضري ، سليمان وآخرون (٢٠٠٨) : الإحصاء النفسي والتربوي ، القاهرة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ط ٨ .
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٧) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي . والذاكرة والابتكار . ط (١) ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- السعودي ، علاء (٢٠٠٩) :استخدام مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الناقد والوعى بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر العلمي الواحد والعشرون "تطور المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة " مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد السادس . ٤٤- ٩٢

- السيد ، فواد البهى (٢٠٠٦) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- الشكعة ، على (٢٠٠٧) : مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية . مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الانسانية ) ٢١(٤) ، ٢٢٢ - ٢٧٥ .
- الظنحاني ، محمد عبيد ( ٢٠١١ ) : فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب والتوزيع ..
- الناقة ، محمود ، و حافظ ، وحيد (٢٠٠٧) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مداخله وفتياته ، القاهرة ، كلية التربية - جامعة عين شمس .
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQA AE 2008) : وثيقة معايير جودة واعتماد مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي : Available at [www.naqaae.org](http://www.naqaae.org)
- بركات ، زياد امين (٢٠٠٥) العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين ، وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية . مجلة علوم التربية والنفسية ، ٦(٤) ، ١٩٠ - ٢٣٥ .
- جاب الله ، علي سعد ( ٢٠٠٧ ) : تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية ، القاهرة : مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع .
- ججوح ، يحيى أبو ، ( ٢٠٠٩ ) ، جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفة معلمهم بها ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٦ (٢)، ٢١٤-١٨١
- حسن ، ثناء عبد المنعم رجب ( ٢٠٠٣ ) ، أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، العدد ٨٦ ، يونيو ٢٠٠٣ ، ١٥٠ - ٢٠١
- خريسات ، محمد سليمان عيسى (٢٠٠٥) أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- رسلان ، مصطفى (٢٠٠٨) :تعليم اللغة العربية ، القاهرة ، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- رفاعي ، سعيد (٢٠١١) : مهارات القراءة الناقدة ، معوقاتها وأساليب تنميتها ، المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، ٥٥ - ٩١ .



- سوارتز ، ويرت ، وباركس، ساندر (٢٠٠٣) : **دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس** ، دليل تصميم الدروس ترجمة عماد احمد أبو عياش ، وفاطمة يوسف البلوشي ، ابو ظبي ، مركز ادراك، ٢٠٠٣.
- شحاتة ، حسن ، و النجار ، زينب ، ( ٢٠٠٠ ) ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية .
- شريف ، أسماء إبراهيم علي ، ( ٢٠١٣ ) ، فاعلية استخدام برنامج قائم على قصص القرآن لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي لدى طالبات الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمحافظة فرسان بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ١٤٦ ، الجزء الثاني ، ديسمبر ، ٢٠١٣ ، ص ص ٥٣ - ١٢٥
- شريف ، أسماء إبراهيم علي ، ( ٢٠١٦ ) ، فاعلية إستراتيجية تحليل النص لتنمية عمليات ومهارات مراقبة الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، العدد ١١٧ ، الجزء الأول ، يناير .
- شوق ، محمود أحمد ، ( ١٩٩٧ ) ، **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات** ، ط٢ ، الرياض ، دار المريخ .
- طعيمة ، رشدي ، و الشعبي ، محمد علاء ، ( ٢٠٠٦ ) ، **تعلم القراءة والأدب** ، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عبد الباري ، ماهر شعبان ( ٢٠١٠ ) : **استراتيجيات فهم المقروء** ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- عبد العظيم ، ريم أحمد ، ( ٢٠٠٩ ) ، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٥٠ - ٨٩
- عبدالله ، رشا ( ٢٠١٤ ) **تعليم التفكير من خلال القراءة** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد المنعم رجب حسن ، ثناء ( ٢٠٠٣ ) أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد السادس والثمانون ، يونيو، ٦٤ - ١٠٢

- عبيد ، وليم تاضروس ، وعفانة ، عزو ( ٢٠٠٣ ) ، التفكير والمنهاج المدرسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- عصر ، رضا (٢٠٠٣م)، " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥-٦٧٣.
- عطية ، جمال سليمان (٢٠٠٢) : برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه (غير منشورة ) ،كلية التربية جامعة بنها.
- عفانة ، عزو ، واللولو ، فتحية (٢٠٠٣) : مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة . مجلة التربية العلمية ،٥(١) ١٢٢-١٦٠
- عودات ، ميسر حمدان (٢٠٠٥) : اثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر فى مبحث التربية الوطنية في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة اليرموك .
- عوض ، فايزة ، وسعيد ،محمد ( ٢٠٠٣ ) : فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرآني وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثالث ، القراءة وبناء الإنسان ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة ، ٩-١٠ يوليو ، ٣٣٣-٣٨٨ .
- محمد ، السيد حسين (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة .
- مذكور ، على احمد (١٩٩٧) : تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة دار الفكر العربي ،١٩٩٧
- مصطفى ، شريف (١٩٩٤) : تعليم التفكير للطالبات وتنميته تأمليا لدى المعلمين والمعلمات ، عمان، المدرسة الأهلية للبنات.
- موسى ، مصطفى إسماعيل ( ٢٠٠١ ) أثر استراتيجيه ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرآني والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر

العلمي الأول ، دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة ، الجمعية المصرية للقراءة  
 والمعرفة ، المجلد الأول ، ١١-١٣ يوليو ، ١٩٠-٢٣٨ .  
 - يونس ، فتحي علي ( ٢٠٠١ ) : استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة ،  
 مطبعة الكتاب الحديث .

- Billmeyer R & Mary lee B(1998 : (teaching reading in content area if not me then who MCREL2nd Edition.
- Borkowski J. G ;.K.S &Muthukrishna ,N. (2002): A Process-oriented Model of Metacognitive :Links between Motivation and Executive Functioning .in C Impara and L .Murphy)eds .(Buros Nebraska Series an Measurement and Testing: Issues in Measurement of Metacongntion) pp. 1-41 (Lincoln .NE .Buros Institute of Mental Measurement .
- Colorado .Colorin .Reading Comprehension Strategies for Content Learning 2007 .available [http://www colorinolorado.Org/educators/content/comprehension](http://www.colorinolorado.Org/educators/content/comprehension).
- Combs ,D :(2004) .A frame Work for Scaffolding Content Area Reading Strategies, Middle School Journal, Vol.36, Issue 2, pp .20-13 .
- Combs ,D :(2004) .A frame Work for Scaffolding Content Area Reading Strategies, Middle School Journal, Vol.36, Issue 2, pp .20-13 .
- El Shura. S : (1999)The Effectiveness of some Met-cognitive strategies in Developing critical Reading awareness of prospective Teachers of English At the Faculty of Education unpolished PhD. Faculty of e Zagazig University
- Fara,G :(1987) .Students. Concept of reading and their achievement in reading comprehension Journal of reading ,Vol.31 ,No.2 P.16.
- Harman, J. M & .Hedrick ,W.B(2000): A Content Analysis of Vocabulary Instruction in social studies Text books for Grade 4-8, Elementary School Journal, vol. 100 ,No pp .271-253 .
- Harman, J. M & .Hedrick ,W.B(2000): A Content Analysis of Vocabulary Instruction in social studies Text books for Grade 4-8, Elementary School Journal, vol. 100 ,No pp .271-253 .

- King ,P .M & Kitchener K.S .Developing reflective judgment Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco :Jossey-Bass Publishers. 1994
- Lucas ,U & .Tan, ph .(2006) .Assessing Levels of Reflective Thinking The Evaluation of an instrument for Use within Accounting and Business Education. Paper presented to the 1st Pedagogic Research in Higher Education Conference ,Liverpool Hope University. Liverpool2,nd3 rd May
- Pavlovich ,K Collins &.Jones, (2009). Developing Students ,Skills in Reflective Practice: Design and Assessment. Journal of Management Education 33(1),37-58.
- Randall ,J .R & .Michael ,F G. (1999): Reading and Learning in Content Areas, Second Edition, John Wiley &Sons, Inc
- Camp, D. (2000): It takes two: Teaching with Twin Text Fiction ,Reading of Fact and Teacher, vol. 53 ,No.5 ,pp .408-400 .
- Camp, D. (2000): It takes two: Teaching with Twin Text Fiction ,Reading of Fact and Teacher, vol. 53 ,No.5 ,pp .408-400 .
- Joann, M & .Corole ,P.(2005): Using a Think loud with Diverse Students, Three Prima Grade students Experience Chrysanthemum, Journal of Early Childhood Education, vol. 33 ,No.3 ,pp. 171-177
- Joann, M & .Corole ,P.(2005): Using a Think loud with Diverse Students, Three Prima Grade students Experience Chrysanthemum, Journal of Early Childhood Education, vol. 33 ,No.3 ,pp. 171-177
- Randall, J. R & .Michael ,F G. (1999): Reading and Learning in Content Areas, Second Edition, John Wiley &Sons, Inc.  
Retention Strategies ,Educational Resource Information Center ( ERIC) . Ed440327 .
- Richards ,P &Kimberlee ,B(2005): Teacher: as Reflective Practitioner Action Researcher West Chester University Reading for Reflective Teaching, London, Continuum
- Semerci,C .(2007)Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teacher. Educational Sciences Theory &Practice , .1376-1369 ,(3)7
- Thompson,S.( 2003):Effective Content Reading Comprehension and