برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية لتنميةعادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية

إعداد
د/ عبد الرحيم عباس أمين
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
Ameenabdoo@yahoo.com

برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية لتنميةعادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية

إعداد
د/ عبد الرحيم عباس أمين
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
Ameenabdoo@yahoo.com

المستخلص :

استهدفت الدراسة بناء برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية ؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث مقياسين لعادات العقل في القراءة والكتابة ، لقياس هذه العادات ، وتكون كل مقياس من ست وأربعين مفردة تقيس خمس عادات ، وتم ضبطهما ، كما قام الباحث ببناء البرنامج المستهدف ، وطبقت الدراسة على أربعة وسبعين طالباً من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بقنا ، واعتمد الباحث على التصميم التجريبي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج ككل لدى طلاب كلية التربية ، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية الأبعاد الفرعية في عادات العقل ، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين عادات العقل في مقررات طرق تدريس اللغة العربية ، وتدريب معلمي اللغة العربية وموجهيها على مدخل التلمذة القرائية واستراتيجياته.

الكلمات المفتاحية: مدخل التلمذة القرائية ، عادات العقل المنتج ، البرنامج القائم على مدخل التلمذة القرائية

Program Based on Reading Apprenticeship Approach for Developing Productive Habits of Mind among the Faculties of Education Students

Dr.Abdelrahem Abass Amen
Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language
Faculty of Education
South Valle University
Ameenabdoo@yahoo.com

Abstract:

The Study aimed at building a program based on reading Apprenticeship approach for developing the habits of the productive mind among the students of the faculties of education. To achieve this goal, the researcher prepared two Scales of the habits of the mind in reading and writing. for Measure These Habits . Each of the Scale consisted of forty-six measured five habits of mind, then the researcher built the program based on reading Apprenticeship approach. The study applied to seventy-four of the first section of the basic education students in Qena Faculty of Education .The researcher adopted the experimental design of the same group with tribal and post-tribal measurement. The study results revealed of the effectiveness of the program based on reading Apprenticeship Approach for developing of habits of the productive mind among the students of the faculties of education in general & the effectiveness it has in particular sub habits of mind among the students. The study recommended the need to include the habits of the mind in the teaching methods of teaching the Arabic language, and the training of teachers of Arabic language and its teachers at the entrance to the school of learning strategies.

Keywords: Reading Apprenticeship Approach, Productive Habits of Mind, Program Based on Reading Apprenticeship Approach

مقدمة:

تحقق اللغة وظائفها في سياق مهاراتها المتمثلة في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات إلا أن القراءة والكتابة تمثلان أهمية عظمى بين تلك المهارت ؛ وذلك لأنهما مهارتان متكاملتان فالضعف في الأولى يترتب عليه ضعف في الثانية ، ومن ثم فالقارئ الجيد هو كاتب متمكن مما ينتجه عقله من مكتوب ، فيتلقاه القارئ بتأمل دقيق ، وتفكير عميق في مضمونه، وحينئذ يتحقق التواصل اللغوي الذي يرتكز في بنائه على ناتجين من نواتج العادات العقلية هما الكلمة المكتوبة والكلمة المقروءة .

فالفهم الجيد للموضوع في سياقه المكتوب ، أو المقروء يعد من عادات العقول المنتجة ؛ فتتحقق بذلك متطلبات الوصول لمعنى المضمون في أحد السياقين بين أفراد المجتمع من خلال قيام الفرد بالتمثيل المنظوم لعاداته الذهنية، فتارة يكون هذا الفرد مستقبلا للمقروء ، وتارة أخرى يصبح معبرا بالمكتوب ، ومن ثم فالتمكن من مهارات كل منهما يعد مثالا واضحاً للاستقبال ، والتعبير اللغويين عبر تطبيق عادات قرائية وكتابية صحيحة تتمثل في التصور الذهني لرموز الكتابة ومعانيها، والمثابرة الذهنية لقراءة مبانيها ، وسياق جملها، والتساؤل الذهني حول بعض معانيها المتضمنة في سياقاتها ، مما يستدعي من القارئ تطبيق معرفته السابقة في فهم المقروء ، وإبداع المكتوب عبر تعمق وتفصيل في الموضوع المنشود ؛ لاستنتاج المعنى المخزون تحققاً لمستوى الأداء اللغوي المطلوب.

عادات العقل المنتج ذات أهمية خاصة في تحقق جودة الأداء القرائي والكتابي لطالب المرحلة الجامعية حيث يتكون لديه وعي بتفكيره ، ومشاعره، وسلوكياته استعدادا لتفاعله مع النص بغية فهمه، في ضوء هدفه من القراءة . " فيعرف كيف يخطط استراتيجيات فهمه للموضوع ، ويراقب ويعدل من نماذج تفكيره ، فيختار المدخل المناسب لفهم النص كشكل من أشكال حل المشكلة ، فيحدد أسئلته العقلية ، والمعلومات وثيقة الصلة بالموضوع ، ويراقب نفسه ذاتيا ، ويستخدم مهارات ما وراء المعرفة في المراحل الفهمية للنص: قبل وأثناء وبعد قراءته لموضوعه " (Costa & Kallick, 2009 , 118)(*)

ونظرا لأهمية عادات العقل المنتج بعامة وفي الأداء القرائي والكتابي بخاصة ؛ لتحديد ما ينبغي أن يعرفه الطالب من جوانب معرفية ، وتفكرية ، وسلوكية ، وقيمية في القراءة والكتابة ، ويوظفها في سياقها الصحيح ، فقد نالها الاهتمام على المستوى العالمي حيث بادرت العديد من

*) تم اتباع نظام (APA) الجمعية الأمريكية لعلم النفس في التوثيق.

المؤسسات التربوية ، والجامعات، ومراكزها التعليمية والبحثية بتحديد عادات العقل المنتج من خلال نماذج تعليمية ، ودورات تدريبية ، ومقاييس أدائية، وورش عمل تثقيفية ، وسيمنارات وجلسات تفكرية وتأملية...." .

ومن مظاهر الاهتمام أيضا بعادات العقل لدى بعض كليات التربية أن جعلتها مكوناً رئيساً من مكونات رسالتها ورؤيتها ، وفلسفة جودتها بل وجاعلة من هذه العادات سبيلاً لإبداع طلابها ، وأساساً فلسفياً لتنمية استراتيجيات التفكير لديهم بوجه عام ، فيصبح هؤلاء الطلاب أعضاء أكثر معرفة بالقراءة والكتابة الأكاديميتين في مجتمع زاخم بالمعرفة وثورة المعلومات والتكنولوجيا بوجه خاص.

أما على المستوى المحلي فقد قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بصياغة الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية بمصر ، متضمنة بعض العادات العقلية في القراءة والكتابة .

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠١٠، ٦٦-٦٨).

وبادرت وزارة التربية والتعليم بمزيد من الاهتمام بعادات العقل المنتج ، فجعلتها من أسس بناء المستويات المعيارية للغة العربية بوصفها نواتج لتعلمها ، ووصفتها بأنها عبارات وصفية وجمل خبرية تحدد بدقة ما الذي ينبغي على التلاميذ معرفته في القراءة والكتابة من مهارات ، وقيم ، وأساليب تفكير ، وعادات صحيحة ، وما الذي يجب عليهم أداؤه فيهما نتيجة لدراستهم محتوى معين في المقروء والمكتوب (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣، ١٦٠).

كما أجريت العديد من البحوث والدراسات المتعلقة بعادات العقل في المواد الدراسية ، ومن ثم فقد تعددت الروئ البحثية ، وتباينت مشروعاتها التربوية بغية التغلب على المشكلات باستخدام هذه العادات .

وبالرغم من أهمية عادات العقل المنتج في تعليم مهارات اللغة العربية ، وما نالها من اهتمام ، إلا أن بعض طلاب الجامعة يعانون من ضعف في مؤشرات أدائها ومن ثم " ترتب على هذا الضعف قصور في تحصيل بعض الطلاب أكاديمياً وانخفاض قدرة بعضهم على ممارسة عادات الكتابة بشكل صحيح، وقصور مستوى الممارسة لعادات القراءة العادية – إلى حد كبير– بين البعض الآخر من خريجي الجامعات ، وقد ترتب على ذلك آثار اجتماعية ، واقتصادية ، وثقافية واضحة، وارتبط ذلك بغياب فرص العمل ، وفرص أقل للتقدم والنجاح الوظيفي في الحياة المدنية

" (NEA , 2007) . ومن ثم أصبحت الحاجة فارضة نفسها نحو ضرورة البحث عن مداخل بديلة واستراتيجيات حديثة يمكن من خلالها تنمية عادات العقل المنتج.

يعد مدخل التلمذة القرائية Reading Apprenticeship Approach عملية تفاعلية نشطة ، يمكن من خلاله تنمية إجراءات تعليم القراءة والكتابة ؛ وذلك لتنمية العادات الصحيحة وتدريب الطلاب على اكتساب المعرفة ، والاتجاهات اللغوية التي يحتاجون إليها؛ ليصبحوا قراء وكتاباً منظمين ذاتيا ، ومراقبين لأدائهم القرائي والكتابي ؛ فيعتادون استحضار خبراتهم السابقة وتوظيفها في إنجاز أهدافهم التعليمية ، وحل مشكلاتهم القرائية والكتابية (Schoenbach, Greenleaf, & Murphy, 2012, 22). فيصبح هذا المدخل من المداخل الحديثة الذي يمكن توظيفه في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية.

الإحساس بالمشكلة :

بالرغم من أهمية عادات العقل المنتج في مختلف المراحل الدراسية عامة ، ومرحلة التعليم الجامعي خاصة ، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام وزارة التربية والتعليم بها من حيث جعلها ناتجا استراتيجيا من نواتج تعلم اللغة العربية ، وأهداف تعليمها في جميع الصفوف الدراسية إلا أن نتائج بعض التقارير والدراسات أشارت إلى ضعف بعض طلاب الجامعة في ممارسة عادات العقل المنتج ، وافتقاد تطبيق مؤشرات أدائه في ممارساتهم القرائية في موادهم الأكاديمية ، وغياب تطبيق هذه العادات والإفادة منها في إنجاز مهامهم الكتابية عبر مجالاتها (ICAS, 2002 , Wiersema & Licklider, 2009 , Lee & Spratley , 2010, Sullivan, 2012 , Fletcher, 2013 , Donham , 2014) ودعمت النتيجة السابقة ، وتحققت واقعيتها بما توصلت إليه نتائج دراسة (Elyousif & Abdelhamied , 2013) التي أشارت إلى أن معلمي المواد الدراسية في المرحلة الثانوية (مجموعة الدراسة) لم يتمكنوا من تطبيق مؤشرات الأداء التدريسي ؛ لتنمية عادات العقل لدى طلابهم .

وتشير دراسة (Wiersema & & Licklider, 2009) إلى أن معظم طلاب الجامعة لا يطبقون بشكل اعتيادي عادات العقل التي تساعدهم على التفكير العميق في فهم النصوص القرائية ؛ لاكتساب المعرفة الذاتية ، ونمو القدرة على الصياغة التعبيرية .

وفي السياق نفسه توصلت دراسة (الدليمي ، وحراجشة ،٢٠٠٩) إلى أن تطبيق عادات العقل في القراءة والكتابة يتطلب مستوى عاليا من المهارة ،حتى تصبح نمطا من السلوك العقلي ، يعود إلى أفعال إنتاجية ، حتى تكون النتائج أفضل عند توظيف المواد الفكرية في السياق القرائي أو الكتابي. ودراسة (الربعي ، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى ضعف الدور الذي تسهم به مناهج القراءة

في تنمية العادات العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وضآلة الاهتمام بالعادات العقلية في محتوى مقرر القراءة في هذا الصف.

وتبين دراسة (عياصرة ، ٢٠١٢) أن مستوى أداء طالبات الجامعة لعادات العقل جاء متفاوتا، فكانت المثابرة ، والتفكير بمرونة ، والتساؤل وحل المشكلات بدرجة عالية ، وجمع البيانات باستخدام الحواس، والاستعداد الدائم للتعلم بدرجة متوسطة ، ولم تظهر الطالبات أية مؤشرات تدل على امتلاك عادة التفكير ما وراء المعرفي .

وخلصت دراسة (الغانم ، ٢٠١٤) إلى أن درجة استخدام استراتيجيات عادات العقل لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة أيضا.

وفي السياق ذاته تبين دراسة (الشقيفي ، ٢٠١٥) أن مستوى أداء طلاب كلية القنفدة في المملكة السعودية لعادات العقل جاء متوسطاً ، ووجود علاقة ارتباطية بين عادت العقل ، ومستوى التحصيل.

وفي الإطار ذاته يشير (Murray, 2016) إلى أن بعض الطلاب لديهم المهارات اللازمة للنجاح في المناهج الجامعية ، ولكنهم يفتقرون إلى العادات العقلية مثل عادات الدراسة والتركيز والفهم ، والدافع، والقدرة على الحفاظ على المهمة والوقت ، والقدرة على إدارته تحقيقاً لنجاحهم الأكاديمي.

ومن ثم يتضح أن افتقاد بعض الطلاب لعادات العقل المنتج في ممارستهم القراءة والكتابة ، وغياب توظيفهم لمؤشرات أداء كل منهما ، لم يزدهم إلا فقرا في التفكير ، وضعفاً في الصياغة والتأليف ، وتأخراً في التحصيل ، ومن ثم أصبح ذلك دافعاً لاستقصاء أهمية هذه المشكلة ، وذلك من خلال :

– ملاحظة الباحث حيرة بعض طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وافتقادهم كيفية دراسة بعض موادهم الأكاديمية ، وجاءت المقابلة مع بعضهم لتكشف أبعاد هذه الحيرة ، وتحدد أسبابها صراحة ، وقد تمثلت في قلة خبرتهم الذهنية اللغوية ، وغياب ممارستهم للعادات العقلية والفكرية ، والاقتصار على المحاضرة كاستراتيجية تدريسية ، وغياب النمذجة في تمثيل الأداء ، ورؤية العمليات العقلية لتطبيقه ، والتعاون والمشاركة في الخبرات الأكاديمية سيما القرائية والكتابية ، وأدوات قياس نواتج تعلمها، وتقويمها ذاتياً ، وفريقا ، وجماعياً ، مما ترتب عليه

صعوبة في تفاعلهم تحصيليا. وهو ما أكدته بعض الدراسات وصرح به بعض علماء المناهج وخبرائها (Hazard, 2013,45).

– إجراء كثيرا من المقابلات مع بعض طلاب الفرقة الرابعة بالكلية وذلك في أثناء الإشراف على مجموعاتهم في برنامج التربية العملية (*) شعب (اللغة العربية ، والفيزياء والكيمياء ، واللغة الانجليزية ، والتاريخ ، والفلسفة والاجتماع) تراوح عدد المجموعة ما بين (٩–١٠) طلاب ، ومناقشتهم حول مفهوم عادات العقل المنتج ، من حيث تعريفها ، وأهميتها وكيفية تطبيقها ، ..." ومدى تضمين بعضها في المقررات الأكاديمية فيما يدرسونه كل حسب تخصصه ، ومدى تركيزهم على بعض هذه العادات في محتوى ما يقومون بتعليمه لتلاميذهم وطلابهم .

ولم تكن إجاباتهم أفضل حالاً مما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث ، والتقارير المحلية، والعالمية ، فقد أشار معظمهم أنهم لا يعرفون هذا المفهوم قصداً ، أو كيفية تطبيقه فيما يدرسونه من مواد أكاديمية ، ولم يقرءوه بشكل صريح ومباشر في مناهج ما يقومون بتعليمه لطلاب المرحلة الثانوية سواء كنواتج للتعلم ، أو كمحتوى دراسي ، وقلما يمارسون عادات التصور الذهني في المقروء ، أو حتى في أثناء شروعهم في صياغة المكتوب ، وذلك في أثناء قيامهم بالتخطيط للمشروح ، وافتقاد تطبيق طرح المشكلات في المدروس والتساؤل الذهني حول تفاصيله ، وغياب استحضار خبراتهم السابقة وتوظيفها في حل ما يواجههم من مشكلات أكاديمية وتعليمية ، ومن ثم ترتب على ذلك قصور في قدرة البعض منهم على التعمق والتفصيل الذهني فيما يسمعون ويتكلمون ويقرءون ويكتبون، وخارت قدرة البعض منهم على تطبيق المثابرة الذهنية حق تطبيقها ، ولم يعرفوا حق قدرها وتمثيلها في مواقف حياتهم الدراسية والاجتماعية واستعدادا وتهيؤاً لحياتهم المدنية والمستقبلية .

– كما أجرى الباحث بعض المقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، وذلك في المدرسة نفسها محل الاشراف على التربية العملية ، وبسؤالهم عن مدى تضمين عادات العقل المنتج في حصص اللغة العربية ، ومؤشرات الأداء لبعض هذه العادات ، وجاءت إجابات معظمهم لتفيد بأن بعض هذه المؤشرات يأتي تضمينها عرضا في بعض الدروس ، وبشكل ضمني ، والبعض الآخر أشار بأنهم لا يعرفون مصطلح عادات العقل بشكل مباشر ، وكيفية تطبيقه في القراءة أو في الكتابة .

*) إشراف التربية العملية في مدرسة الثانوية بنات بمدينة قنا.

– بمراجعة بعض دفاتر تحضير هؤلاء الطلاب ، اتضحت حقيقة ما تم ذكره في الفقرة السابقة ، وتأكدت واقعيته من خلال تقويم بعض تدريبات الطلاب المقروءة والمكتوبة في بعض المحاضرات ، مثل طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية ، فقد تم مناقشتهم ومتابعة نشاطهم اللغوي شفوياً، وكتابياً في بعض محاضرات طرق التدريس، وجاءت استجاباتهم بنوعيها لتظهر مدى افتقادهم لبعض عادات العقل المنتج ، في مهارتي القراءة والكتابة ، مثل التصور الذهني للمقروء ، والتساؤل الذاتي حول تخطيط التعبير المكتوب، والمثابرة الذهنية الفهمية للاثنين وفق السياق المطلوب ؛ وذلك لافتقادهم ممارسة الاستراتجيات النشطة كالتفكير جهريا والحديث إلى النص ، ..." والتي من خلالها يمكن تقديم نموذجا عمليا يشاهدونه حول كيفية تطبيق هذه العادات والعمليات العقلية اللازمة لحل مشكلات القراءة والكتابة .

علاوة على ماسبق فإنه لا توجد دراسة تناولت استخدام مدخل التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج – في حدود علم الباحث – وذلك على الرغم من أهمية هذا المدخل في التدريب على مهارات القراءة وفهم النصوص في مجالات أكاديمية متعددة ، وفي السياق ذاته يشير (Lowery, 2010 , 38) أن هناك ندرة في البحوث التي استخدمته في المشروعات البحثية العالمية بعامة ، وفي البحوث العربية بخاصة سيما في تنمية عادات العقل المنتج ، مما يشير إلى أهمية إجراء هذه الدراسة .

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة في افتقاد تحديد عادات العقل المنتج ، وغياب تمثيلها وتطبيقها في تعليم القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية شعبة التعليم الأساسي ، مما يتطلب تنميتها باستخدام برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية.

أسئلة الدراسة :

للتصدي لمشكلة الدراسة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

(١) ما عادات العقل المنتج في القراءة المناسبة لطلاب كليات التربية ؟

(٢) ما عادات العقل المنتج في الكتابة المناسبة لهؤلاء الطلاب ؟

(٣) ما فاعلية برنامج قائم على التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة لدى طلاب كليات التربية ؟

(٤) ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية عادات العقل المنتج في الكتابة لدى هؤلاء الطلاب ؟

(٥) ما العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل المنتج في القراءة ومقياس عادات العقل المنتج في الكتابة ؟

أهداف الدراسة:

– تحديد عادات العقل المنتج في تعليم القراءة والكتابة المناسبة لطلاب كليات التربية .

– تحديد مستوى أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) لعادات العقل المنتج في تعليم القراءة والكتابة.

– التعرف على فاعلية البرنامج القائم على مدخل التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في تعليم القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية.

– التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) لعادات العقل المنتج في القراءة ومستوى أدائهم لهذه العادات في الكتابة ؟

أداتا الدراسة :

– مقياس عادات العقل المنتج في القراءة لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي. (من إعداد الباحث)

– مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي. (من إعداد الباحث)

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، الذي يقوم على جمع المعلومات وتحليلها ، واعتماده على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي/ البعدي للمجموعة نفسها ، وذلك من خلال تطبيق مقياسي عادات العقل في القراءة والكتابة قبليا ، ثم تطبيق البرنامج القائم على التلمذة القرائية على الطلاب (مجموعة الدراسة) بوصفه متغيرا مستقلاً ، ثم تطبيق المقياسين بعدياً لقياس فاعلية البرنامج في تنمية عادات العقل في القراءة والكتابة بوصفهما المتغيرين التابعين ، ومن ثم إيجاد الفروق بين متوسطات طلاب كلية التربية (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياسي عادات العقل في مجالي القراءة والكتابة ككل ، ثم مؤشرات الأداء الخاصة بكل مستوى من مستوياتها النوعية .

محددات الدراسة :

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية :

١ – المحدد البشري : طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساس بكلية التربية بقنا ؛ حيث إنهم في احتياج شديد لمثل هذه العادات ؛ لتكون عونا لهم في انجاز وتحصيل موادهم الأكاديمية من جهة، ومعرفة كيفية تنميتها لدى تلاميذهم فيما بعد من جهة أخرى. مما يكسبهم مزيداً من الفهم العميق لعادات العقل المنتج ، والقدرة على تطبيقها في القراءة والكتابة بوصفهما أداتا الدرس والتحصيل.

٢- (أ) المحدد الموضوعي : بعض عادات العقل المنتج بلغ عددها خمس عادات ، وهي عادة تطبيق التساؤل الذهني وطرح المشكلة ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والمثابرة الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني ، والتصور الذهني ، وتم اختيار هذه العادات على وجه الخصوص ؛ لأنه من الصعب على أية دراسة الإحاطة بالعادات العقلية جميعها ، علاوة أن عملية تنميتها تستغرق وقتاً كبيراً ، وجهداً عظيماً.

ب- التلمذة القرائية بأبعادها : وتتمثل في البعد الإجتماعي ، والشخصي ، والمعرفي ، وبناء الخبرات؛ لأن هذه الأبعاد تتناسق وتتفاعل مع طبيعة كل من القراءة والكتابة ، وتتسق ديناميا مع العمليات الذهنية ، وما وراء المعرفة اللازمة لكل منهما ، علاوة على مناسبة مدخل هذه الأبعاد لعادات العقل المنتج المستهدفة من حيث طبيعتها ، ومؤشرات أدائها لدى طلاب كلية التربية المستهدفين.

٣- المحدد الزماني : التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م ، نظرا لدراسة الطلاب (مجموعة الدراسة) مقرر تعليم القراءة والكتابة في الفصل الدراسي الأول.

مصطلحات الدراسة :

- مدخل التلمذة القرائية : إطار تعليمي قائم على التصميم الإجرائي لاستقصاء التعلم المهني للمعلم، والبحث والتطوير المستمرين في برنامج تخصصات تعليم القراءة والكتابة ، والدراسات الإجرائية للاصلاح، وتقويم أثر هذا البرنامج على الطلاب والمعلمين (Wested , 2009).

ويعرفه الباحث إجرائياً : بأنه إطار تدريسي وتعليمي ، يقوم على مبادئ التلمذة ، ومحادثات ما وراء المعرفة ، عبر تفاعلات بين الطلاب والطالبات ، وتوظيفهم استراتيجيات التفكير جهرياً والنمذجة ، والسقالة، والتلخيص ؛ لتنمية عادات التعمق والتفصيل في فهم موضوعات القراءة والكتابة ، وتخطيط وبناء نصوص الكتابة ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، وتصور الجمل والفقرات في السياقات ، والتساؤل الذاتي حول التحديات ، وتمثيل المثابرة الذهنية والفكرية ؛ لتحقق جودة الأداءات في القراءات والكتابات.

برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية Program Based on Reading Apprenticeship Approach

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه منظومة تعليمية شاملة ترتكز على استراتيجيات التفكير جهريا والحديث إلى النص ، وتتكون من الأهداف والمحتوى والتدريس والأنشطة القرائية والكتابية لتنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب كليات التربية.

– عادات العقل المنتج : هي منظومة من الأنماط السلوكية التي تصبح عادات بالممارسة ، والتكرار ، وتعمل على توليد التفكير ، فتتحول هذه العادات إلى استراتيجيات عند استخدام الطلاب لها في تنمية المهارات اللغوية (الدليمي ، وحراحشة ، ٢٠٠٩، ٧٧).

وتعرف إجرائياً : بأنها منظومة المهارات ، والاتجاهات ، والسلوكيات الذكية التي توجه الطلاب في ممارستهم اللغوية ، وتقودهم نحو معالجة الخبرات ، وبناء المعرفة ، وحل المشكلات القرائية والكتابية التي تواجههم في مواقف الحياة الدراسية والاجتماعية.

إجراءات الدراسة :

سارت الدراسة وفقا للإجراءات التالية :

١– تحديد أسس بناء البرنامج القائم على التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ– طبيعة مدخل التلمذة القرائية (مفهومها ، أبعادها ، أهميتها).

ب– طبيعة عادات العقل المنتج (مفهومها ، تصنيفاتها ، أهميتها).

ج– مقرر تعليم القراءة والكتابة لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي.

٢– إعداد قائمة بعادات العقل المنتج في القراءة.

٣– إعداد قائمة بعادات العقل المنتج في الكتابة.

٤– بناء البرنامج القائم على التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية ، وتم ذلك من خلال الوصف والتحديد لما يلي :

فلسفة البرنامج ، والأهداف ، والمحتوى ، واستراتيجيات التدريس ، والأنشطة والتقويم.

٥– إعداد أداتي الدراسة :

أ– بناء مقياس عادات العقل المنتج في مجال القراءة وضبطه وتحكيمه.

ب– بناء مقياس عادات العقل المنتج في مجال الكتابة، وضبطه وتحكيمه.

٦– قياس فاعلية هذا البرنامج في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة ، وذلك من خلال :

أ– تحديد الطلاب مجموعة الدراسة من بين (طلاب الفرقة الأولى– شعبة التعليم الأساسي) .

ب– تطبيق مقياسي عادات العقل المنتج في االقراءة والكتابة تطبيقاً قبلياً.

ج– تطبيق برنامج الدراسة .

د– تطبيق مقياسي عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة تطبيقاً بعدياً.

٧– تحليل النتائج إحصائيا وتفسيرها.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي :

أ- إفادة فئات متعددة من :

١- مخططي المناهج في المرحلة الجامعية : وذلك من خلال تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بوجه عام وتطوير مناهج تعليم القراءة والكتابة بوجه خاص في ضوء الخطوات الإجرائية لمدخل التلمذة القرائية ، وتخطيط الأدلة التعليمية لإفادة طلاب الجامعة من الاستراتيجيات التعليمية .

٢- طلاب الفرقة الأولى بكليات التربية : وذلك من خلال تزويدهم بمقياسي عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة ؛ لقياس وتحديد مستوى أدائهم لهذه العادات.

٣- الباحثين : من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تختبر تطبيق مدخل التلمذة القرائية في الفروع اللغوية الأخرى مثل الاستماع ، والتحدث ، والقواعد ، ...." للتحقق من فعاليته في التغلب على ضعف التحصيل ، وعلاج بعض المشكلات الأكاديمية لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

ب- إمداد الفئات السابقة ، ومن يهمه الأمر بإطار نظري تفصيلي عن مدخل التلمذة القرائية ، وأبعادها التعليمية ، والاجتماعية ، والشخصية ، والمعرفية ....، ومحادثاتها ما وراء المعرفية ، واستراتيجيات تمثيل هذا المدخل حيث ندرة وجود أدبيات ودراسات وبحوث توضح طبيعة هذا المدخل وأبعاده.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: مدخل التلمذة القرائية: مفهومه ، وأبعاده ، وأهميته.

مفهوم مدخل التلمذة القرائية Reading Apprenticeship Approach

التلمذة القرائية مدخل تعاوني وتفاعلي بين المعلم وتلاميذه تم استخدامه لتنمية القراءة والكتابة والعادات العقلية الصحيحة لتمثيل مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب في المراحل الدراسية ، والصفوف التعليمية، والتغلب على مشكلات محو الأمية بعامة ، والأكاديمية منها بخاصة ، ويتسم مدخل التلمذة القرائية بأنه ذو أبعاد متعددة ، مرتكزة على تطبيق ما وراء المعرفة.

وبذلك يعد هذا المدخل من المداخل التدريسية الرائدة الذي تم تطويره من خلال مبادرة محو الأمية الاستراتيجية في معهد ويستد، ومقره سان فرانسيسكو بكالفورنيا، وتمثل هدف المبادرة في تنفيذ برامج واسعة النطاق في تعليم القراءة والكتابة بهدف تحسين مهاراتها بعامة، والأكاديمية

بخاصة من خلال إنشاء كيانات جديدة تحقيقا لهذه المبادرة ، والعمل مع المعلمين ، والمجتمعات المحلية لتطوير مستويات عليا لمحو الأمية (Strategic Literacy Initiative , 2007).

وتم تفعيل استخدام مدخل التلمذة القرائية في كليات المجتمع في اثنتا عشرة ولاية أمريكية وهي (ألاسكا، وأريزونا، وكاليفورنيا، وكولورادو، وكونيتكيت ، وإنديانا ، وميشيغان ، وميسيسبي ، وجنوب كارولينا ، وبنسلفانيا، وتكساس ، وواشنطن) وبدأ التدريب المهني باستخدام هذا المدخل في مجتمعات هذه الولايات وفصولها الدراسية (Smith , 2009).

ويشير (Jordan & Schoenbach , 2003, 8) بأن مدخل التلمذة القرائية " هو إطار تعليمي للقراءة بالمرحلة الثانوية، يتفاعل فيه معلمو المواد الدراسية ، مع الطلاب ومدراء التعليم كشركاء للخبرة ، لتدعيم الوعي الذاتي للطلاب ، وتحقق إندماجهم في نصوص القراءة ، وتحسين أدائهم لمهارتها، وذلك من خلال دعم شبكة التواصل بين المدارس ، والمقاطعات ، ولجان التربية ؛ لتحسين الأداء القرائي لدى الطلاب".

وبذلك يشجع هذا المدخل التعاون القائم بين المعلمين وطلابهم، في " حديث مشترك حول عمليات القراءة وعاداتها الصحيحة، والتفكير فيها، وجعلها مرئية، ومن ثم مساعدتهم على تفعيل استراتيجيات التفكير بصوت عال حول النص، فيمارسون في ضوء هذه الاستراتيجيات العمليات الذهنية اللازمة لتعميق الفهم القرائي ، وعاداته المتمثلة في التخيل، والاستجواب ، والتلخيص ،..." (Vandeweghe, 2004).

في حين يرى (Mehdian, 2009) أن مدخل التلمذة القرائية يهدف إلى فهم أعمال القراءة ، وعاداتها الصحيحة ، والسعي إلى تقييمها؛ وذلك من خلال دمج المعلمين أربعة أبعاد تفاعلية في سياق الفصول الدراسية التي تدعم القراءة اجتماعيا ، وشخصيا ، ومعرفيا ، وبناء الخبرات والقدرات ، وذلك في ضوء مناقشات ما وراء المعرفة مع الطلاب.

وفي الإطار ذاته يشير المركز الاحصائي للتعليم (IES, 2010,1) إلى التلمذة القرائية بأنها مدخل تدريسي يستهدف طلاب المدارس المتوسطة ، والثانوية ، والتعاون مع المجتمع المحلي ، وذلك بهدف تحسين الطلاقة في القراءة ، ومستويات فهمها من خلال استخدام أنشطة التطوير المهني للمعلمين ، والتركيز على التفاعل بين الأقران في ممارستهم القراءة، وحل مشكلاتها ، وتنمية خبراتها لديهم.

وبذلك يتضح أن التلمذة القرائية مدخل استراتيجي يهدف إلى حل المشكلات ومساعدة المتعلمين في كل المراحل التعليمية على تطوير معارفهم ، وتنمية مهاراتهم لزيادة المشاركة

القرائية ، وتعزيز الطلاقة التعبيرية ، مع القدرة على فهم محتوى المقروء، تحقيقا لأهداف المكتوب ، ويتولى المعلم دور القارئ الخبير من خلال عرض نموذجه الصحيح ، وتوجيه طلابه لممارسة هذا الدور، من أجل بناء استراتيجيات فهم المقروء ، وممارسة عاداته الصحيحة .

وفي السياق ذاته تشير كلية المجتمع بكاليفونيا (CCC , 2013, 50) " إلى مدخل التلمذة بأنه مدخل قائم على البحوث الأكاديمية لمحو الأمية، ومساعدة المدربين على الاندماج مع الطلاب ، وتمكينهم من تطوير عاداتهم الذهنية، واستراتيجياتهم الفهمية التي يحتاجونها ؛ لتحسين القراءة عبر موادهم الأكاديمية وصولا لمستوى النجاح المنشود ".

ترى (Galvestion College , 2014 , 18) أن هذا المدخل يساعد الطلاب على بلوغهم مستوى النضج في ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ، ويزيد فرص تعلمهم للمقروء ، وتمكنهم من أفكاره وتفاصيله ، واكسابهم القدرة على استخدام مدخل النصوص لتعميق الفهم من خلال تأمل النص فيتصورون لغة خطابه عبر استخدامهم عدسة القارئ الخبير.

وتشير (WestEd, 2015) إلى أن مدخل التلمذة القرائية هو " إطار التعلم المهني الذي يعد المعلمين في جميع المجالات الدراسية ؛ لتعليم طلابهم القراءة والكتابة أكاديميا ، من خلال توجيه الطلاب إلى استراتيجيات القراءة الفعالة ، وتطوير البيئات الصفية ، التي تدعم التعاون ، وتعزز استمرار تفاعل الطلاب مع المواد التعليمية المعقدة ".

وبالنظر إلى ما سبق عرضه من توضيح لطبيعة مدخل التلمذة القرائية وتعريفاته الإجرائية يتضح ما يلي:

– اتفاق هذه التعريفات على أن هذا المدخل تعليمي وتدريبي لكل من المعلمين والطلاب.

– الهدف الرئيس لهذا المدخل هو مساعدة الطلاب على تطوير عمليات، وعادات القراءة والكتابة الأكاديمية ، والتغلب على تحدياتهما ، وحل ما يواجههم من مشكلات ؛ من خلال تعاونهم مع معلمهم وأقرانهم، وزيادة الدافع، وبث الثقة ، ليصبحوا قراء أكثر فهماً ؛ تحقيقاً للإنجاز الأكاديمي.

– مدخل التلمذة القرائية مدخل استراتيجي وكلي ؛ لأنه ارتكز في فلسفة بنائه على جميع مكونات الموقف التعليمي ، فركز على البيئة الصفية التعاونية الآمنة بين المعلم وطلابه ؛ لتنمية المهارات باستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، وتوظيف العادات العقلية الصحيحة في السياقات القرائية والكتابية.

– يتمحور هذا المدخل حول صناعة المعنى، عبر محادثات ما وراء المعرفة ، والتفاعل بين الأبعاد المتعددة للبيئة الصفية : بما في ذلك الاجتماعية ، والشخصية ، والمعرفية.

– استراتيجيات التفكير جهرياً ، والحديث إلى النص من الاستراتيجيات الفاعلة التي يرتكز عليها مدخل التلمذة القرائية في تحقيق النواتج القرائية وعاداتها الصحيحة ؛ مما يتيح فاعلية المناقشات التعليمية ، وما وراء المعرفية بين الطلاب وزملائهم حواراً داخليا، وبينهم وبين معلمهم حواراً خارجياً حول القراءة الصحيحة، والعادات العقلية المشتركة لتعزيز عمليات الفهم في القراءة والكتابة.

– نقل خبرة القراءة وعملياتها، وعاداتها الصحيحة من المعلمين بوصفهم خبراء ، إلى طلابهم ، وذلك من خلال إظهار العمليات الذهنية غير المرئية اللازمة لتحقق الفهم ، والتوصل للمعنى ، باستخدام استراتيجيات التفكير جهريا ، والحديث إلى النص والتصور الذهني ، والتساؤل الذاتي ، وتوظيف الخبرة ، والتعمق الذهني في المقروء...وكلها تمثل عادات ذهنية للقراءة الصحيحة ، فضلا عن الكتابة الجيدة.

ومن خلال ما تم عرضه من شرح وتفصيل لمفهوم هذا المدخل وتوضيح لطبيعته ، يمكن تعريف مدخل التلمذة القرائية إجرائياً : بأنه إطار تدريسي وتعليمي ، يقوم على مبادئ التلمذة القرائية ، ومحادثات ما وراء المعرفة ، عبر تفاعلات بين الطلاب والطالبات (مجموعة الدراسة) ، وتوظيفهم استراتيجيات التفكير جهرياً والنمذجة ، والسقالة ، والتلخيص ؛ لتنمية عادات التعمق والتفصيل في فهم موضوعات القراءة ، وتخطيط وبناء نصوص الكتابة ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، وتصور الجمل والفقرات في سياق المقروءات، والتساؤل الذاتي حول التحديات ، وتمثيل المثابرة الذهنية والفكرية ؛ لتحقق جودة الأداءات في القراءات.

لما كان هذا المدخل ذا أساس راسخ في مبادئ ونظريات التعلم ؛ فإن ذلك يستلزم حديثاً، وشرحاً ، وتوضيحاً لهذه المبادئ وتلك النظريات ، حتى تتضح أبعاد مدخل التلمذة القرائية ، ومبادئها التي يرتكز عليها، ومن ثم تحديد أسس بناء البرنامج القائم على هذه التلمذة .

ترتكز الفلسفة البنائية لهذا المدخل على وجهة نظر التعلم البنائي بوصفه عملية تفاعلية معرفية اجتماعية ، عن طريق " الوساطة الاجتماعية" ، أي أن الطلاب يتعلمون عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة من خلال المشاركة في الأنشطة اللغوية مع المعلمين بوصفهم خبراء في مهارات القراءة والكتابة وتفاعلهم مع أقرانهم الأكثر كفاءة في استخدامهم استراتيجيات تطبيق هذه المهارات وتلك العادات في سياقاتها الصحيحة، ومن ثم فهؤلاء المعلمون يقدمون الدعم لطلابهم في سبيل انجاز المهمات التي لا يستطيعون القيام بها بأنفسهم ، فضلا عن تفاعلهم تدريجياً في أنشطة القراءة والكتابة ، كما أن مدخل التلمذة القرائية يشبه مدخل التلمذة المعرفية ،

الذي يستند في بنائه على نظرية التعلم عند فيجوتسكي حيث ينظر إلى المبتدئين كأفضل تعلم من خلال التفاعلات التي تحدث بين الآباء والمعلمين والأقران حول مهمة أصيلة مع "المزيد من المعرفة الأخرى" داخل "منطقة التنمية القريبة من المتعلم"

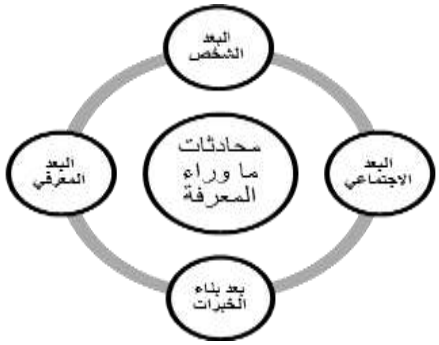
(Vygotsky, 1978, Collins, Brown & Holum,1991, Knapp, 2015)

ولمزيد من الشرح والتفصيل حول إجراءات مدخل التلمذة القرائية ، واستراتيجياته التعليمية ، يمكن توضيح أبعاد هذا المدخل فيما يلي :

أبعاد مدخل التلمذة القرائية Dimension Of Reading Apprenticeship Approach

تتنوع أبعاد التلمذة القرائية لتتناسق مع طبيعة عمليتي القراءة والكتابة، وما تستلزمه كل منهما من عادات عقلية ، ومهارات تفكرية لتتفاعل هذه الأبعاد معاً في منظومة تعليمية تشاركية بين المعلم والطلاب تارة ، وبين الطلاب مع بعضهم البعض تارة أخرى ، وذلك تحت مظلة المحادثات والمناقشات ما وراء المعرفية في ثنايا كل بعد من هذه الأبعاد ، وتتمثل هذه الأبعاد كما يوضحها الشكل التالي فيما يلي :

(WestEd, 2005, 2 , Mehdian, 2009, Schoenbach , Greenleaf & Murphy, 2012, 27)

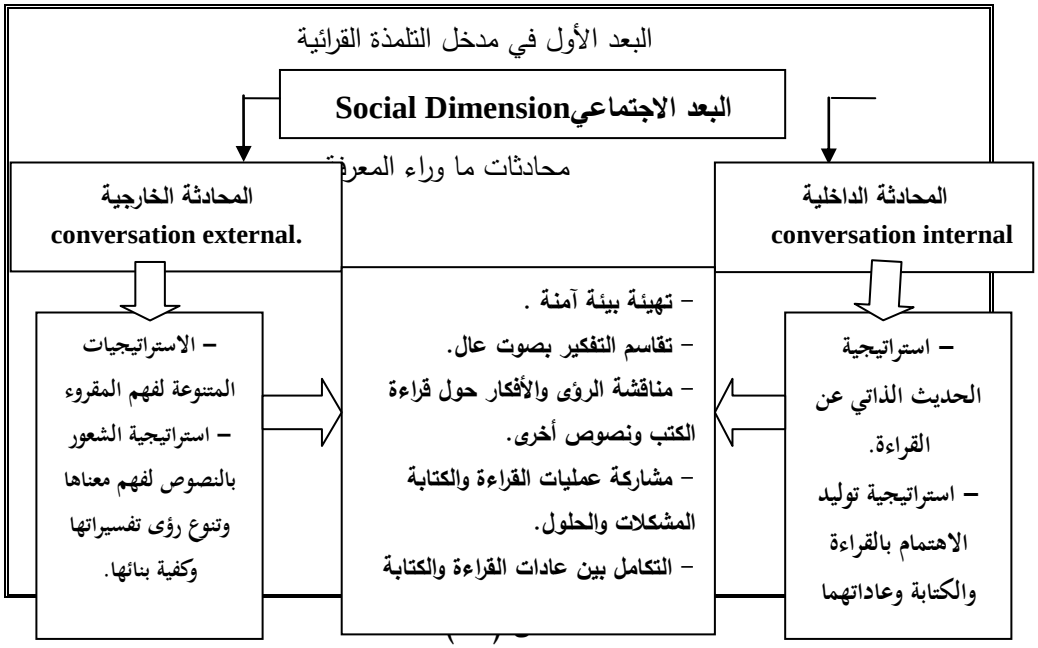


شكل (١)

أبعاد مدخل التلمذة القرائية

يتضح من خلال الشكل السابق أن اطار مدخل التلمذة القرائية يتكون من محادثات ما وراء المعرفة عبر أبعادها الاجتماعية والشخصية والمعرفية وبناء الخبرات ، ويمكن تفصيل الحديث عن كل بعد من هذه الأبعاد فيما يلي :

البعد الاجتماعي : يستهدف هذا البعد بناء مجتمع القراءة ؛ وذلك من خلال الفصول الدراسية التي تعد بيئة آمنة للدراسة ، وإتاحة المحادثات والمناقشات التفكرية التفاعلية المستمرة بين المعلم والطلاب معاً ، ومناقشة علاقاتهم الشخصية للقراءة ، والبيئة الاجتماعية ، وموارد الفصول التعليمية ، وأنواع المعرفة المطلوبة لإعطاء معنى للنص.والشكل التالي يوضح طبيعة البعد الاجتماعي لمدخل التلمذة القرائية



يوضح البعد الاجتماعي في مدخل التلمذة القرائية

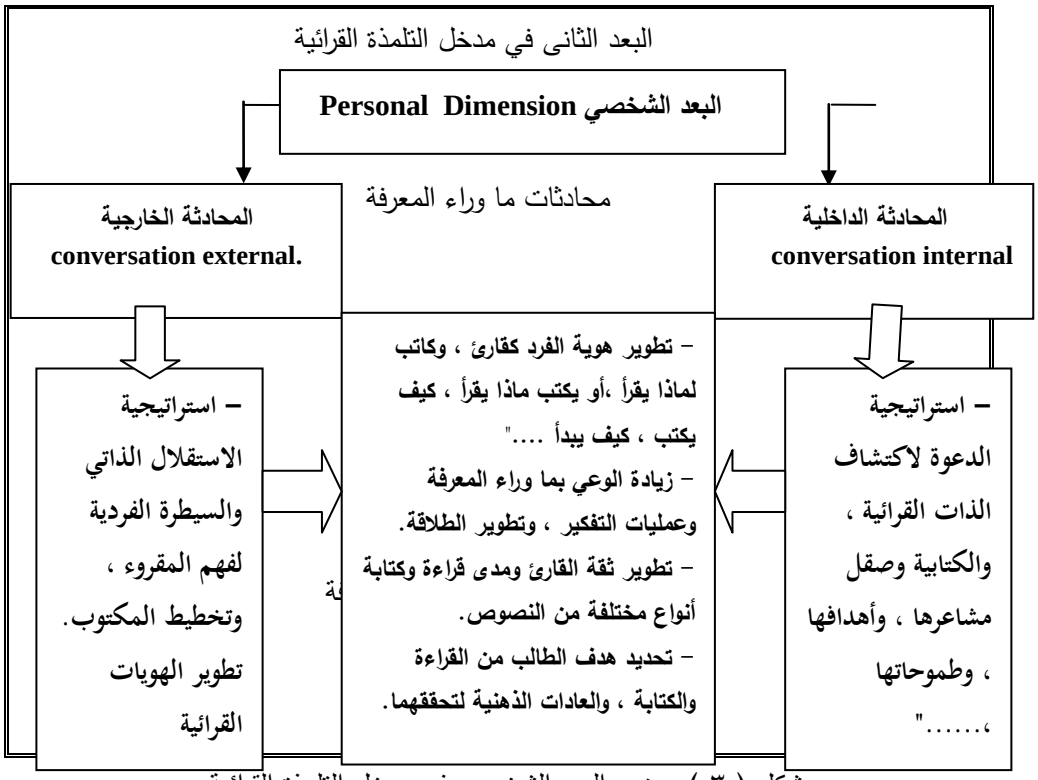
يتضح من خلال الشكل السابق طبيعة البعد الاجتماعي لمدخل التلمذة القرائية ، حيث ارتكاز عملية القراءة والكتابة وعاداتهما العقلية على التعاون ، والمشاركة الإيجابية بين الطلاب ومعلمهم الخبير في تمثيل المهارات المستهدفة، عبر استخدام اجراءات التفكير جهرياً ، وموضحاً بذلك كيفية مواجهة المشكلات الأكاديمية ، والتحديات الفهمية ، والعادات القرائية والكتابية .

البعد الشخصي : يركز على تنمية التذوق اللغوي ، وتطوير علاقات الطلاب الفردية بالقراءة والكتابة في مجموعات تعاونية ، وربط المهام الأكاديمية الحالية بالأهداف المهنية ، ومن أمثلة الأنشطة القرائية والكتابية وعاداتهما العقلية الصحيحة ما يلي:

– الكتابة والتحدث مع الآخرين حول تجارب القراءة السابقة.

– الكتابة والتحدث مع الآخرين حول عادات القراءة ، من حيث المشاعر ، والآمال والطموحات ،....."

والشكل التالي يوضح طبيعة البعد الشخصي عبر محادثات ما وراء المعرفة :



شكل (٣) يوضح البعد الشخصي في مدخل التلمذة القرائية

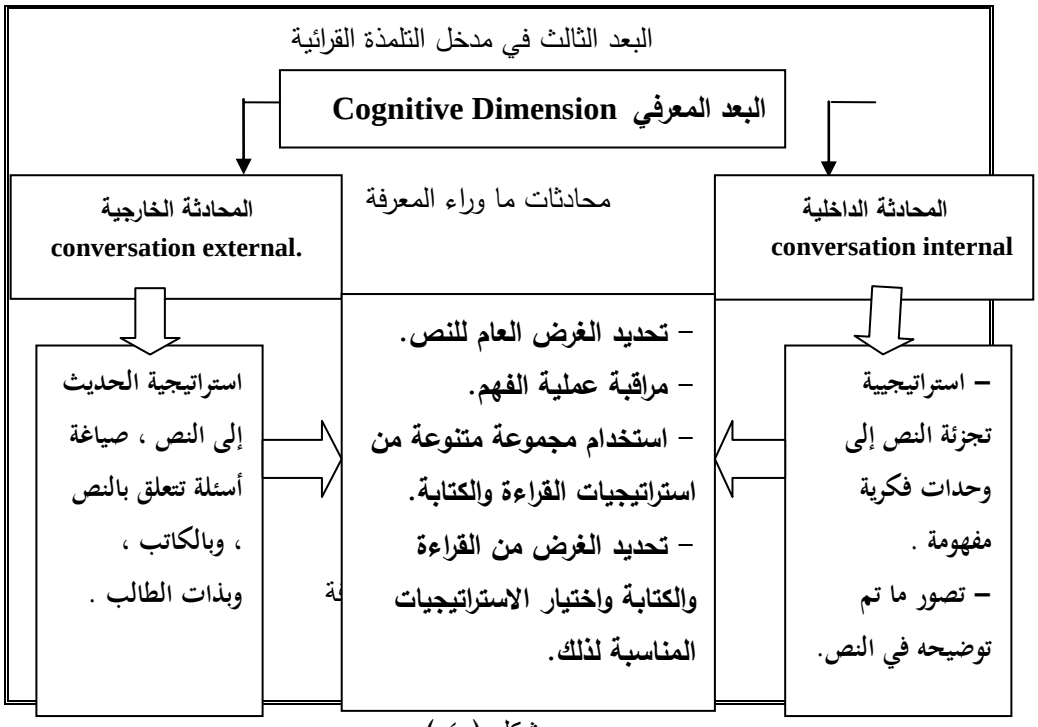
يتضح من الشكل السابق خصائص البعد الشخصي وأهدافه الناقدة والداعية إلى تطوير هوية الطلاب قرائياً، وكتابياً ، وتطوير ثقافتهم المعرفية بخبرات القراءة والكتابة وعاداتهما، ومهاراتهما الفهمية ، وعملياتهما التفكرية ، وكيفية مراقبة الطالب لمدى فهمه للمقروء وتسطير المكتوب ، وتصوره للمعنى المنثور في السياق المنشود، وتغلبه على تحديات المكتوب، في سياقه المقصود

، وفي ذلك ارتقاء بمستواه الثقافي ، وممارسة فاعلة لما وراء المعرفة ، وزيادة الثقة في قراءة أنواع متعددة من النصوص.

البعد المعرفي : يركز هذا البعد لمدخل التلمذة القرائية على زيادة مخزون الطلاب من الأدوات العقلية، والاستراتيجيات المعرفية ؛ لبناء الشعور بمعنى النصوص المقروءة المتنوعة ، وفي ذلك تنمية لمعرفة مؤشرات بنائها المرحلية ، والمهارات والعادات الصحيحة المصاحبة ، وذلك باستخدام الأنشطة التالية :

- تحديد أنواع النصوص ومصادرها.
- تحديد الهدف العام للموضوع .
- تحديد المقشود من النصوص ، ودراستها.

والشكل التالي يوضح طبيعة البعد المعرفي في التلمذة القرائية ، كما يلي :

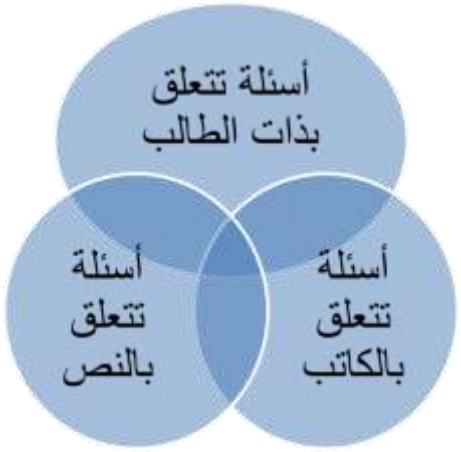


شكل (٤)

يوضح البعد المعرفي في مدخل التلمذة القرائية

يتضح من الشكل السابق خصائص البعد المعرفي من حيث تركيزه على إمداد الطلاب بمجموعة استراتيجيات قرائية وكتابية ؛ لتنمية العادات العقلية لفهم النصوص تحليلاً وتركيباً ، وفي ذلك

مراعاة للهدف من القراءة والكتابة ، فضلا عن تحديد الغرض العام للمقروء ، فيصبح القارئ بذلك مراقباً لسلوك القراءة ، ومدى فهمه لسياقاتها الجزئية والكلية ، والشكل التالي يوضح أبعاد توظيف الطالب لعادة التساؤل الذهني في القراءة.



شكل (٥)

يوضح أبعاد تطبيق عادة التساؤل الذهني في القراءة

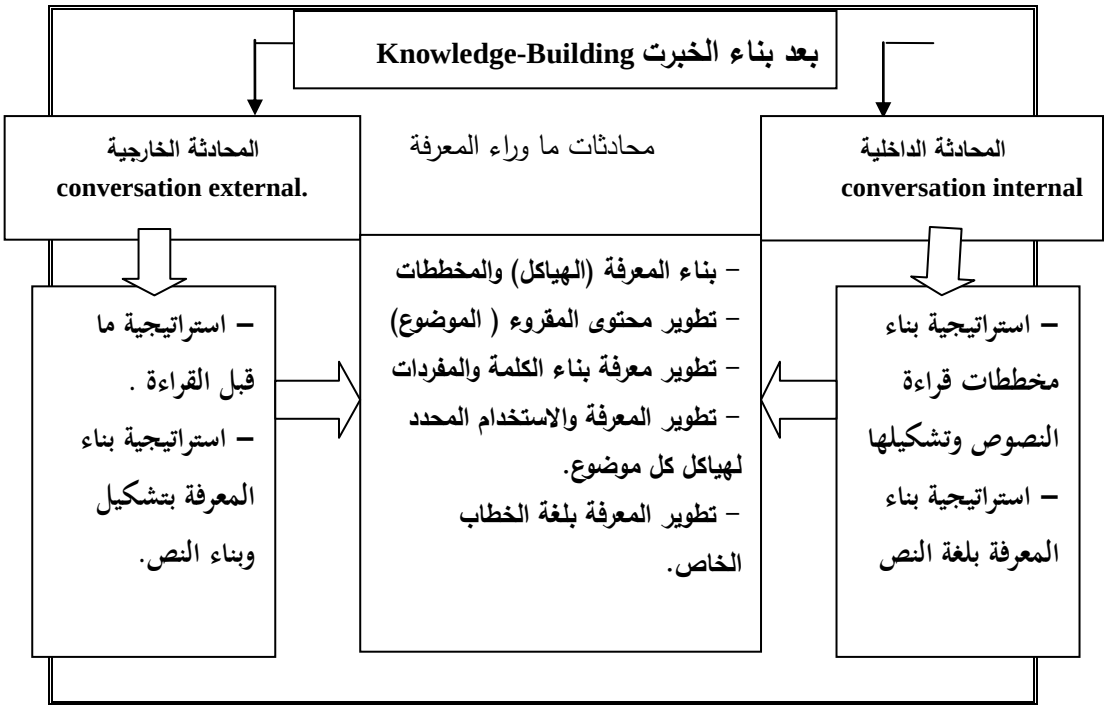
يتضح من خلال الشكل السابق اتساق عادات العقل المنتج مع بعضها البعض ، حيث استخدام الطالب التصور الذهني ،..... ثم صياغة أسئلة متنوعة تتناول ذاتية الطالب (القارئ) ، مروراً بالكاتب ، ....."

بعد بناء الخبرات : يهتم هذا البعد بتنمية قدرات القارئ ، وزيادة خبراته القرائية والمعرفية ، من خلال معرفته بالأفكار في النص ، وطرق صياغة نصوص معينة ، ومعرفة أساليب التفكير في سياقاتها ، واللغة المناسبة التي تدعم عمليات الفهم، كنتيجة للقراءة وتطورا لها ، ومن الأنشطة المستهدفة لهذا البعد ما يلي:

– تطوير المعرفة القرائية واستخدام هياكل النص.

– استخدام تنظيم النص لبناء مخطط للفهم ، لاحظ العلامات الهيكلية من هذا القبيل، مثل : العناوين ، والعناوين الفرعية ، والرسوم التوضيحية ، ولمزيد من التوضيح يمكن عرض الشكل التالي:

البعد الرابع في مدخل التلمذة القرائية



شكل (٦)

يوضح بعد بناء الخبرات في مدخل التلمذة القرائية

يتضح من الشكل السابق خصائص البعد الرابع في منظومة مدخل التلمذة القرائية ، ألا وهو بعد بناء الخبرات المعرفية ، وتنمية ما تستلزمه من مهارات ما وراء معرفية ؛ لتنمية العادات الفكرية ، وصقل المهارات القرائية والكتابية، المتسقة في هياكلها المنظومة ، ومخططاتها المقروءة والمسطورة ، في مشاركة تفاعلية بين قارئ ، وكاتب ، وبيئة نصية ؛ استندت في بنائها على معرفة بلغتها الخطابية ، وسياقاتها التركيبية ، في مستوياتها الجزئية والكلية ، ومعرفة قرائية بمهارات ما وراء الخطابية Metadiscource

بغية تحصيل الفهم والفهمية ، وتحقق ذلك يحتاج إلى تمكن القارئ فهمياً، فضلا عن براعة الكاتب كتابياً عبر توظيفهما للعادات العقلية في السياقات القرائية والكتابية الصحيحة.

وفي ضوء هذه الأبعاد التفاعلية لمدخل التلمذة القرائية يتسنى للمعلمين تطبيق استراتيجياتها في تحقق نواتج تعلم محتوى مناهج المواد الدراسية في اللغة الإنجليزية ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات،....." ، وذلك نظرا لما يتميز به هذا المدخل من خصائص مشتركة تتمثل في الآتي

: (Jourdan & Schoenbach , 2003, 9)

– التركيز على الفهم ، والنمذجة الصريحة ، والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على فهم النص.

– التركيز على العناصر الغامضة في القراءة ، وجعل العمليات الذهنية (المهارات ، العادات ، ..) القرائية الخفية ، مرئية ومسموعة للمتعلمين من خلال تطبيق الاستراتيجيات اللفظية والكتابية .

– مناخ التعاون المشترك بين المعلم والطلاب.

– التركيز على تطوير استقلالية الطلاب ومسئوليتهم عن تعلمهم ، مما يكسبهم الثقة في أنفسهم.

ومن خلال الحديث السابق عن مكونات منظومة مدخل التلمذة القرائية في أبعادها الاستراتيجية ؛ تكون قد اتضحت فلسفتها المنهجية ، وأسباب نجاحها تربوياً كمدخل تدريبي ، وتعليمي ، وتعاوني ، ودوره النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة ، والعادات العقلية لمؤشرات تحققهما ، ومن ثم يمكن تناول جوانب أهمية هذا المدخل فيما يلي :

أهمية مدخل التلمذة القرائية:

يحتل مدخل التلمذة القرائية مكانة خاصة بين المداخل التعليمية الفاعلة في المجال التعليمي والتدريبي على حد سواء ، لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين ، وتنمية المهارات الأكاديمية لدى المتعلمين ، سيما مهارات القراءة والكتابة ، وتشخيص وعلاج جوانب الضعف فيهما ، والعادات الذهنية والعقلية .

قدم (Smith , 2009) دراسة استهدفت التحقق من تأثير مدخل التلمذة القرائية على الوعي بما وراء المعرفة وفهم النصوص الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مدخل التلمذة القرائية في تنمية مهارات فهم النصوص الأكاديمية ، ونمو مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية.

وأجرى (Lowery , 2010) دراسة استهدفت المقارنة بين تأثير التدريس باستخدام الطريقة التقليدية وطريقة التلمذة القرائية في مقرر الأدب العالمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية وزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو القراءة ، على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول طريقة التلمذة.

, Herman & Jones, , Boscardin , Rosen Hanson، (Greenleaf, Litman 2011a) وقدم

دراسة استهدفت التعرف على فاعلية التلمذة القرائية المهنية في دمج تعلم القراءة والكتابة في العلوم (البيولوجي) على الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم وتحصيل طلابهم ، وأوضحت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي وزيادة التحصيل مما يدل على فاعلية التلمذة القرائية في تحقيق التنمية المهنية.

وفي السياق ذاته استهدفت دراسة (Yeal , David, Stephanie, Claire & Christy, 2011) التعرف على فاعلية برنامج التلمذة القرائية في التطوير المهني لتدريب معلمي المرحلة الثانوية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لكل من المعلمين والطلاب، مما يدل على فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية مهارات التطوير المهني لدى المعلمين ، وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين.

وأعد (Greenleaf, Hanson, Herman, Litman, Rosen, Schneider & Silver, 2011b) دراسة استهدفت التعرف على فعالية التلمذة القرائية في التطوير المهني وتعليم وتعلم تاريخ وعلوم المرحلة الثانوية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مدخل التلمذة القرائية في تطوير مهارات المعلمين في تطبيق استراتيجيات هذه التلمذة ، ودمج مهارات القراءة والكتابة في محتوى التاريخ والبيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتنمية مهارات محو الأمية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب.

وأجرى (Kanapp , 2015) دراسة استهدفت التعرف على أثر طريقة التلمذة القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى بعض التلاميذ المبتدئين والضعاف قرائيا في برنامج القراءة الصيفية ، وأسفرت النتائج عن فاعليتها في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول والمتأخرين قرائياً في الصف الثاني .

وفي ضوء ما سبق عرضه من دراسات وبحوث ومشروعات تناولت مدخل التلمذة القرائية يتضح فاعلية هذا المدخل في تنمية وتدريب ما استهدفه من مهارات لدى المعلمين والطلاب على حد سواء ، سواء في القراءة أم في غيرها من مجالات المحتوى الأكاديمي ، ولم توجد دراسة – في حدود علم الباحث– حاولت تنمية عادات العقل المنتج باستخدام هذا المدخل ، مما يعد مبررا لإجراء الدراسة الحالية ، وقد تم الافادة من هذه الدراسات في بعض خطواتها الإجرائية لتنمية عادات العقل المنتج ، كما أوصت الدراسات السابقة بضرورة توظيف إجراءات هذا المدخل في سياقات أكاديمية ، ومن ثم فالدراسة الحالية تعد استجابة لهذه التوصيات.

وقد تعددت جوانب الأهمية لاسخدام مدخل التلمذة القرائية في تنمية السياقات الأكاديمية للمعلمين والطلاب، ومن ثم يمكن تناول ذلك بشئ من التفصيل والشرح والتوضيح :

أهمية استخدام مدخل التلمذة القرائية للطلاب :

يساعد مدخل التلمذة القرائية الطلاب ليصبحوا قراء أفضل ، وذلك من خلال :

- زيادة قدرة الطلاب على صياغة الأهداف التي تشكل عمليات القراءة.
- جعل عمليات القراءة القائمة على انضباط المعلمين مرئية للطلاب.
- إشراك الطلاب في المزيد من المشاركة العقلية لعملية القراءة.
- تدريب الطلاب على مراقبة ورصد عمليات فهمهم للنص.

ويساعد مدخل التلمذة القرائية المعلمين على تحقق إجراءات عادات العقل المنتج في تعليم القراءة والكتابة ، وذلك من خلال ما يلي (WestEd , 2015) :

- تخطيط الدروس المستهدفة ، وتضمينها أبعاد إطار مدخل التلمذة القرائية.
- اندماج الطلاب في فهم عمليات تفكيرهم واستخدامهم ما وراء المعرفة ، للتدريب على عادات العقل.
- وصف ونمذجة إجراءات تعرف الطلاب على استراتيجيات القراءة والكتابة .
- دمج محتوى مادة الموضوع قرائيا وكتابياً، ومن ثم إمكانية تسريع تعلم الطلاب عادات القراءة والكتابة.

يرتكز مدخل التلمذة القرائية على مبادئ ومسلمات تتمثل في أنه يزود الطالب بإجراءات عمل خريطة تفكيرية ما وراء معرفية للعمليات القرائية والكتابية التي يقوم بها أثناء القراءة والكتابة الأكاديمية، حيث تدرج مؤشرات الأداء التي ينبغي عليه القيام بها عبر محادثات ما وراء معرفية وتتمثل في أن :

(WestEd , 2002,6, Schoenbach , Greenleaf & Murphy , 2012 , 337, Stockdill , 2014, 4)

- يلاحظ تفكيره
- يطبق التنبؤات عبر السياقات.
- يكون على بينة من لغة الخطاب في الموضوع
- ينشط الصور الذهنية للمقروء والمكتوب.

والشكل التالي يعرض نموذجا لخريطة محادثة ما وراء المعرفة في القرءة :

شكل (٧)

نموذج خريطة لمحادثة ما وراء معرفية

يتضح من الشكل السابق مكونات نموذج خريطة ما وراء المعرفة الذي يشتمل على أبعاد محددة تشترك جميعها في مؤشرات أداء ينبغي على الطالب معرفتها في القراءة والتركيز على أدائها يختص ثلاثة منها بذاتية القارئ، والمؤشر الأخير يختص بالطبيعة التركيبية للنص من حيث التركيز على الوعي بلغة خطابه التي تتباين من نص إلى آخر طبقا لموضوع النص ، وطبقا لكاتبه وخصائص أسلوبه.

وفي السياق ذاته تشير (Ontario Ministry of Education , 2006 , 62) إلى تقويم الطالب لأدائه في القراءة والكتابة عبر أسئلة ذاتية ما وراء معرفية تستخدم في تقويم مواقف القراءة والكتابة ، ([١])

فقد يسأل الطالب / القارئ نفسه الأسئلة التالية في مواقف القراءة :

- ما الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها قبل القراءة؟
- كيف يمكنها مساعدتي على الفهم؟
- كيف يمكنني تفعيل خبرتي ومعرفتي السابقة؟
- كيف أساعد نفسي في تذكر المعلومات؟
- هل يمكنني اختيار التفاصيل المهمة؟

وقد يسأل الطالب / الكاتب نفسه الأسئلة التالية في مواقف الكتابة :

- ما الاستراتيجيات التي استخدمها قبل الكتابة ؟ أو تعرض أفكاري؟
- كيف يمكنها مساعدتي؟

[١]) انظر ملحق (٦) قائمة أسئلة ما وراء المعرفة الفهمية والكتابية.

- كيف يمكنني تطوير أفكاري لتحقق الوضوح في عملي؟
- كيف يمكنني أن أشرح لأعرض بوضوح ما أعني وأقصد؟
- هل فكرت في جميع وجهات النظر؟

وإذا كانت هذه الأسئلة مهمة للقارئين والكتاب من البنين والبنات ، فإنها تزداد أهمية لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي ، إذ التمكن من هذه الاستراتيجيات ، وتلك العادات يؤهلهم بشكل فاعل لاستكمال مسيرتهم التعليمية بجدارة ، فلا يتيهون في فراغ الوقت ويصبحون من الحيارى إنما يكونون مستعدين وبعادات العقل المنتج مهيئين للحصول على الفرص الوظيفية في الحياة المدنية.

ومن ثم فتمكن طلاب كليات التربية من مؤشرات الأداء السابقة عبر استخدامهم خريطة محادثة ما وراء المعرفة يعد ضرورة لتحقق عادات العقل المنتج لديهم ، وتوظيف أبعادها في النص المقروء في سياقه القرائي تارة، أو تحققها لدى ممارستهم كتابة موضوع النص في سياقه الكتابي تارة أخرى .

وتتحقق فعالية مدخل التلمذة القرائية لجني ثمار أهميته من خلال استراتيجياته الرئيسة التي تنبثق منها استراتيجيات فرعية تحقيقاً لإجراءاته التعليمية والتدريبية ، وتتمثل فيما يلي :

استرتيجية التفكير جهريا (بصوت عال) : Thinking Aloud Strategy

التفكير جهرياً هو الأسلوب الذي يعبر به الطلاب لفظيا عن أفكارهم كما هم يقرأون ، مما يفسح لهم المجال لاستخدام الاستراتيجيات التي يستخدمونها لفهم النص قرائياً ، أو تخطيط الموضوع كتابياً ، وتتمثل أهمية التفكير بصوت عال فيما يلي :
(Mckeown & Gentilucci, 2007 , 137 , Ritchhart & Perkins , 2008 , 52 , Schade & Hogan, 2013 , 20)

- يمثل جانباً من التفاعل الاجتماعي.
- يدرب الطلاب على دقة الملاحظة ، واستخدام بعضهم البعض كموارد لإضفاء معنى.
- يعد وسيلة لتحقق فهم المعالجة الذهنية المتعلقة بفهم القراءة ودراسة بحوثها.
- يساعد على جعل تفكير الطالب مسموعاً ، حتى يتمكن من تصميم طرق فعالة لقراءة النصوص .

ومن ثم يعرض المعلم إجراءات التفكير جهرياً والنمذجة لعادات العقل المنتج المستهدفة في القراءة والكتابة ، عبر سياق توضيحي عملي للتفاعل مع المقروء ، أو للإعداد والتخطيط للمكتوب ، موظفا استراتيجيات السقالة والتدعيم ، لتنتقل مسئولية التعلم وإجراءاته تدريجيا من

المعلم إلى طلابه ، تحت مظلة بيئة التلمذة القرائية ، في سياق فصولها التعليمية داخل المدرسة أو خارجها عبر الانترنت ، فتستمر عملية التوجيه والإرشاد خطوة تلو الأخرى لتدريب المتعلمين على الممارسة الفهمية للمهارات الذهنية والعادات العقلية وتمثيلها لإنجاز الأداء القرائي والكتابي.

وفي السياق ذاته يعرض كل من (Ontario Education , 2006 , 151 , Lesmeister , 2014 , 23, Ness & Kenny , 2016 , 457) إجراءات استراتيجية التفكير جهرياً كما يوضحها الجدول التالي

جدول (١)
إجراءات استراتيجية التفكير جهرياً

التفكير بصوت مرتفع	مؤشرات الأداء
التنبؤ (التوقع) Predicting	أتوقع .. في الجزء التالي أعتقد .. أعتقد أن هذا هو.....
التساؤل Questioning	لماذا .. ماذا .. كيف .. أين كان .. يجب أن يكون هناك....
التصور Visualizing	أرى .... أتصور أن ..... الصورة التي أتخيلها.....
Clarifying التوضيح	لقد شعرت بالحيرة عندما .. لست متأكدا إذا .. لم أكن أتوقع....
.....	.....
.....	.....

يتضح من خلال الجدول السابق إجراءات التفكير جهرياً ، حيث يوضح المعلم لطلابه شفهيا كيفية القيام بتمثيل العادة العقلية في القراءة ، أو في الكتابة فيعرض أمام طلابه النموذج العملي للعمليات الفهمية الهادفة لصنع المعنى ، واستنتاجه فيما هو مقروء ،أو تصوره حين الشروع لتسطير المكتوب بشكل واضح وصريح ، مستخدما مؤشرات الأداء للاستراتيجية المستهدفة ، وذلك عن طريق "النمذجة الذهنية " بصوت مرتفع والتعبير عن كيفية ممارسة التفكير في موضوع القراءة ، عبر التمييز تركيبياً بين المتشابه والمختلف على مستوى الكلمة ، والجملة ، والعبارة ، والفقرة.([١])

والشكل البياني التالي يوضح جدول تطبيق التفكير جهريا لتنمية عادات العقل المنتج ، ويتمثل فيما يلي:

جدول (٢)
إجراءات استراتيجية التفكير جهريا لتنمية عادات العقل المنتج

ما يتضمنه النص	العادة العقلية لفهم النص	تفكير المعلم والقرناء جهرياً

[١]) انظر ملحق (٧) قائمة استراتيجية القارئ

أهداف الموضوع	المثابرة الذهنية ،التعمق والتفصيل..	الشرح والتمثيل لفظياً
كلمات النص المفتاحية	التصور العقلي ، التساؤل الذهني	تسجيل ما يسرده المعلم والتلاميذ
الأفكار الرئيسة للنص	تطبيق المعرفة الذهنية	التأمل والتلخيص ، .....

يتضح من خلال الجدول السابق أن إجراءات التفكير جهرياً لتنمية عادات العقل المنتج تستلزم أولاً تحديد أهداف الموضوع ، والأفكار الرئيسة للنص ، وكلماته المفتاحية ، فينتقي الطالب من الاستراتيجيات (العادات) ما يتسق مع الهدف من قراءة النص ، وذلك من خلال تطبيق المعلم – بروتوكول (فكر – زاوج – شارك) : The Think- Pair- Share Protocol حيث يمنح هذا الأسلوب الطلاب صوتًا ومشاركة إيجابية في صنع المعنى فيتدربون على تفكيك النص ، إعوادة بناء المعنى ، وهو أسلوب تعلم نشط يستخدم البعد الشخصي والاجتماعي ويدعم الأبعاد المعرفية وبناء المعرفة في مدخل التلمذة القرائية.ومن الاستراتيجيات الفاعلة في مدخل التلمذة القرائية استراتيجية التحدث إلى النص ، وتتمثل فيما يلي:

استراتيجية التحدث إلى النص : Talking to the Text Strategy (TttT)

روتين تعليمي يستخدم بانتظام في القراءة في فصول التلمذة القرائية بالتزامن مع التفكير بصوت عالٍ ، وتساعد هذه الاستراتيجية الطلاب والقراء على إنجاز فهم أفضل لما يقرءونه من نصوص وموضوعات قد تكون صعبة في السياق الأكاديمي أو السياق الحياتي، ومن ثم فهذه الاستراتيجية تعد ترجمة حقيقية للتفكير بصوت عال ، ولكن في سياق مكتوب.

ولما كانت لغة الخطاب لدى طلاب كلية التربية تتباين طبقا لخصائص نموهم العقلية واللغوية ، فإن درجة تفاعلهم مع النصوص الأكاديمية القرائية والكتابية تختلف من حيث الفهم والاستيعاب وذلك لأن فهم هذه النصوص ذو طبيعة خاصة في السياق الأكاديمي ؛ ومن ثم استلزم ذلك منهم أن يكونوا على وعي بطبيعته في أثناء قيامهم بالقراءة أو الكتابة ، وتطبيق التصور الذهني بوصفه عادة عقلية تساعدهم على وضوح المعنى ، وفي ضوء هذا العرض التفصيلي لمدخل التلمذة القرائية من حيث المفهوم والأبعاد والأهمية يمكن تحديد دور كل من المعلم والطلاب في إجراءات استراتيجيات التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج ، وذلك كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٣)

أدوار كل من المعلم والطلاب في إجراءات استراتيجية التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل

المرحلة	الاستراتيجية	دور المعلم	دور الطلاب

المرحلة	الاستراتيجية	دور المعلم	دور الطلاب
الأولى	النمذجة	نمذجة المعلم وهذا يتضمن ما يلي: – يحدد عادة العقل المستهدفة. – يشرح لماذا استخدام هذه العادة ، ومتى وأين يمكن استخدامها. – إظهار كيفية القيام بذلك . – استخدام التفكيرجهرياً أثناء العرض	مراقبة الطلاب وهذا يتضمن مايلي: – الاستماع – المراقبة – التفكير – عمل الارتباطات
الثانية	الممارسة المشتركة	ممارسة المعلم وينطوي ذلك على: – النمذجة ،والتفكير جهريا ، والمناقشة ثم الشرح ، وإشراك الطلاب	مشاركة الطلاب وهذا ينطوي على : الاستماع والمشاركة. تحديد متى وأين يمكن استخدام العادة العقلية ، ومحاولة العرض.
الثالثة	الممارسة التوجيهية)عادة في مجموعات	تقديم المعلم ودعمه (كما هو مطلوب) وهذا يتضمن : المراقبة ، والسقالات ثم التوضيح ، وتقديم التغذية الراجعة ، والتشجيع .	ممارسة الطلاب ، وهذا يتضمن : – استخدام وتوظيف عادة العقل ، والتفكير جهريا والتحدث عنها. ثم حل المشاكل ، والتصحيح .
الرابعة	الممارسة المستقلة والتطبيق	مراقبة المعلم وهذا ينطوي على : الملاحظة والمراقبة ، ثم التقييم ، وتحديد الأهداف لتهيئة الفرص للاستقلال والممارسة والتطبيق ، ثم التخطيط للدعم الاضافي والتعليم	ممارسة الطلاب وهذا يتضمن : استخدام العادة العقلية بشكل مستقل. تطبيق التعلم ، وتوجيه النشاط الخاص التفكير جهريا لاثبات الفهم وتقييم العمل والتأمل.

يتضح من خلال الجدول السابق وضوح الخطوات الإجرائية لاستراتيجيات التلمذة القرائية ، ومؤشرات أدائها في تنمية عادات العقل المنتج لدى كل من المعلم والطلاب، وذلك من خلال تدرج الأداء المستهدف من المعلم لطلابه لتنمية العادات العقلية في القراءة والكتابة وانتقال مسئولية التعلم من المعلم إلى طلابه.

المحور الثاني: عادات العقل المنتج : تعريفها ، تصنيفها ، أهميتها:

تعد عادات العقل المنتج أنماط سلوك واع يستخدمه الطالب في حل ما يواجهه من مشكلات تواجهه في المواقف الحياتية والدراسية ، ومن ثم فهذه العادات تستلزم إعمال التفكير الناقد ، وتطبيق القدرات الذهنية والعقلية والعاطفية ، وممارسة مهارات ما وراء المعرفة ، وذلك بشكل مباشر تارة ، وبشكل غير مباشر تارة أخرى ، طبقا لسياق كل موقف ؛ ومن خلال هذا التطبيق للقدرات ، وتلك الممارسة للمهارات، يتوصل الطالب لحل ما يواجهه من مشكلات ، وبذلك يعد ممارساً لهذه العادات عبر تكرار أدائها.

" فالعادة اسم لتكرار الفعل والانفعال حتى يصير تعاطي ذلك سهلا كما لو أنه من داخل الطبع ، ولذلك قيل العادة طبيعة ثانية ، ويماثلها في التكرار العرف ، إلا أن العادة هي العمل المتكرر من الفرد ، والعرف هو العمل المكرر من الجماعة ، والعادة تأتي عن النفس ، ولذلك يقال عنها بأنها ظاهرة نفسية " (الزين ، ٢٠٠٨، ٧١٧).

ومن ثم تنوعت التعريفات التي تناولت عادات العقل المنتج ، وذلك في ضوء سياق أدبياتها النظرية ، ودراساتها الوصفية، ومشروعاتها البحثية التطبيقية المحلية والعالمية التي أجريت حول تنميتها ، أو دراسة علاقتها بالمتغيرات التربوية والمنهجية وثيقة الصلة بها.

ويشير عبدالعظيم (٢٠٠٩، ١٥) إلى عادات العقل بأنها : " مجموعة الأداءات التي تدفع تلميذ المرحلة الإعدادية نحو استخدام المهارات والعمليات العقلية المرتبطة بعادات(التساؤل وطرح المشكلات - والتفكير بمرونة - التخيل والتجديد والإبداع) بصورة مستمرة في أثناء كتابتهم" .

ويرى كل من الدليمي وحراحشة (٢٠٠٩، ٧٧) عادات العقل بأنها " منظومة من الأنماط السلوكية التي تصبح عادات بالممارسة والتكرار ، تعمل على توليد التفكير ، وتحول هذه العادات إلى استراتجيات عند توظيفها في تنمية المهارات اللغوية ".

ويرى أحمد (٢٠١٢، ١٤) أن عادات العقل هي : " مجموعة الأداءات والأفعال السلوكية التي تتبناها الطالبة المعلمة وتفضلها باستمرار وتمارسها في المواقف التعليمية المختلفة من أجل تحصيل المعرفة العلمية ، وأداء المهام ، والأنشطة المرتبطة بها ؛ لتحقيق الأهداف الدراسية ، ومهارات الدافعية الدراسية التي تساعد على تحسين عملية التعلم".

وفي السياق ذاته يشير سالمان (٢٠١٣، ١٣) إلى عادات العقل " بأنها مجموعة من الأداءات السلوكية المعتادة التي يمكن للمتعلم من خلالها أن يعبر عما يدور في عقله من آراء، وأفكار ، ودوافع دخيلة؛ تستهدف حلولا ذكية لمواقف وقضايا تعليمية يتعرض لها أثناء تدريس مقرر الثقافة الإسلامية".

ويصف عبد السلامي (٢٠١٣، ٩٨٣) عادات العقل بأنها " منظومة من الأنماط السلوكية التي تصبح عادات بالممارسة والتكرار ، تعمل على توليد التفكير ، وتحول هذه العادات إلى استراتيجيات عند توظيفها في تنمية المهارات اللغوية " .

وتشير الحريشي (٢٠١٤، ٢٨) إلى عادات العقل بأنها " منظومة من الأنماط السلوكية تولد عند الطالبات الذكاء والتفكير بحيث تقود الطالبة إلى ممارسات عملية منتجة ، واستخدام النمط السلوكي المناسب في الموقف المناسب ، وتشتمل على : المثابرة ، والإصغاء بتفهم وتعاطف ، والتساؤل وطرح المشكلات ، والتفكير الإبداعي ، والتفكير التبادلي ، واستخدام جميع الحواس".

يلاحظ من خلال ما سبق عرضه من تعريفات تناولت عادات العقل المنتج ما يلي :

– عادات العقل المنتج هي أداءات سلوكية يعتادها المتعلم ، ويألفها عقله فيعتمد عليها في تفكيره ، فتدفعه نحو استخدام المهارات والعمليات العقلية المرتبطة بحل ما يواجهه من مشكلات .

– ونظر البعض إلى هذه العادات بأنها مجموعة الأنماط السلوكية التي يختار المتعلم منها ما يلائم سياق الموقف التعليمي المستهدف ، فتقود المتعلم إلى ممارسة عملية منتجة.

– كذلك نظرت بعض التعريفات إلى عادات العقل المنتج بأنها المهارات والاتجاهات والقيم التي تساعد المتعلم على بناء تفضيلات تساعد الفرد على السلوك بطرق ذكية عند مواجهة خبرة جديدة ، بغية حل ما يعترضه من مواقف أو مشكلات ، وبذلك تتضمن هذه العادات العقل والوجدان والشعور.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن تعريف عادات العقل المنتج إجرائياً بأنها : بأنها منظومة المهارات، والاتجاهات ، والسلوكيات الصحيحة التي توجه الطلاب في ممارستهم اللغوية ، وتقودهم نحو معالجة الخبرات النصية، وبناء معرفتهم حول معاني موضوعاتها ، وحل المشكلات القرائية والكتابية التي تواجههم في مواقف الحياة الدراسية والاجتماعية.

وتباين الرؤى لعادات العقل المنتج في سياق المواقف القرائية والكتابية لم يقتصر على درجة معرفة الطلاب بتفعيل هذه العادات كأنماط سلوكيات تفكرية ، واستراتيجيات أدائية في الخبرات الحياتية والدراسية؛ وإنما امتد ليشمل تنوع وجهات نظر الباحثين والتربويين نحو تصنيفاتها ، وفلسفة كل منهم وحجته لتفضيل تصنيف على آخر ، وزيادة في التوضيح والتفصيل لهذا التصنيف يمكن استعراضه فيما يلي:

تصنيف عادات العقل المنتج :

لما كان العقل ذا طبيعة خاصة من حيث التكوين والأداء وتباين في القدرات بين الأفراد ؛ فقد ترتب على ذلك تنوع التفسير لعاداته ، واستراتيجيات توظيف عملياته لتحقق نواتج التعلم المستهدفه فيما يدرسه الطلاب بعامة ، وفي تعليمهم القراءة والكتابة وتعلمها بخاصة ، وذلك في ضوء الأداء لعادات قرائية وكتابية صحيحة ، ترتكز في ممارسة مهارتها على التفكير الناقد ، والتفكير المنظم ذاتياً.

وقد صنف (Dufresne , Gerace, Leonard & Beatty , 2002, 9) عادات العقل في نوعين ، يمثل الأول منهما عادات رئيسة ويمثل الثاني عادات متقدمة ، ويتكامل هذان النوعان معاً طبقا للنشاط الذهني ، والعمليات العقلية المستهدفة ، وتتمثل مجموعة العادات الرئيسة فيما يلي : البحث عن التمثيلات البديلة ، والمقارنة والتفسير ، والوصف والرسم ، ....الخ ، والملاحظة والتنبؤ ، وتوسيع السياق ، والمراقبة وتحسين التواصل. وتتمثل مجموعة العادات المتقدمة في : توليد الحلول المتنوعة ، والتصنيف ، والمناقشة والتلخيص ، والنمذجة ، والتخطيط ، وتصميم الاستراتيجيات ، والتأمل والتقويم ، وما وراء التفكير.

ويرى (Blau , 2003 ,19-21, Billmeyer , 2004 , 117) أن عادات العقل المنتج في تعليم القراءة والكتابة تتمثل في :

- تحديد الغرض القرائي ، وصياغة أسئلة للفهم. – الإدارة الذاتية ، والمراقبة الذاتية ، والتعديل الذاتي .
- اختيار المدخل المناسب لقراءة النص . – المساعدة في التوصل إلى معنى النص.
- القدرة على الانتباه والتركيز المستمرين . – إعادة القراءة مرة أخرى.
- القدرة على مراقبة القارئ لعملية القراءة . – صياغة سيناريو الصور الذهنية.
- توقع النجاح ، وبناء الارتباطات للتعلم السابق. – التسامح للالتباس والتناقض والشك .

وحدد (قطامي ،٢٠٠٥، ٣٥) عادات العقل المنتج في ثلاثين عادة وتمثل بعضها فيما يلي :

السعي من أجل الدقة، والعصف الذهني ، والإبداع الذهني ، والتفكير والتفاهم ، والتعلم المستمر ، والتعمق والتفصيل الذهني ، والاستماع الذهني ، والتفكير بمرونة ذهنية ، ولمعة الذهن ، والانفتاح الذهني، ومهاجمة مخاطر مسئولة ذهنية ، والتحرك الذهني ، والتصور الذهني ، والحدس الذهني ، والمثابرة الذهنية، وتطبيق المعرفة الذهنية، والتساؤل الذهني ، والتفكير بدعابة ذهنية .

وتوصلت بعض الدراسات (Walters , Hunter & Giddens , 2007, Hew &Cheung , 2011, Sullivan , 2012) إلى أن الكتاب الناجحين يستخدمون في التخطيط لكتاباتهم عادات العقل التالية ، وتتمثل في : الفضول والانفتاح ، المشاركة والمسئولية ، التفكير النقدي والإبداعي ، المثابرة ومحاولة التغلب على التحديات ، الرغبة في التعلم ، اظهار الاهتمام الشديد بالموضوع ، الايجابية في التعاون ، فهم كيفية الكتابة في السياقات الصعبة ، الاستجابة بشكل إيجابي للنقد ، الاندماج في ما وراء المعرفة ، الحساسية تجاه الآخرين ، العقل المتفتح ، الدقة في البحث .

وصنف (Costa & Kallick , 2008 , 2009) عادات العقل المنتج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٤)
تصنيف عادات العقل المنتج

م	عادة العقل	شرح وتفسير العادة
١	المثابرة Persisting	الاستمرار في إكمال المهمة القرائية والكتابية ، والاصرار على إنجازها ، والتغلب على التحديات الأكاديمية ، والسير في الخطة طبقا لأهدافها.
٢	التحكم بالاندفاع	التروي وعدم التسرع في إنجاز المهمة اللغوية في القراءة أم الكتابة ، والتمعن ، وحسن الاستماع لوجهة نظر المعلم ، والقرين عند العرض والشرح والتفسير.
٣	الإصغاء بتفهم وتعاطف	الانصات لكل ما يطرحه الآخرون من أفكار وخبرات قرائية وكتابية ، وتجارب سابقة في الموضوع المستهدف ، ومن ثم تطوير هذه الأفكار والبناء عليها.
٤	التفكير بمرونة	تدبر الأفكار البديلة ودراستها من جميع جوانبها ، وطرح وجهات نظر متنوعة وتفنيدها ، في النص المقروء ، أو النص المكتوب.
٥	التفكير حول التفكير	تركيز كل طالب على العمليات العقلية اللازمة لكل عادة عقلية في سياق موضوعات القراءة ، أو موضوعات الكتابة ، وملاحظة المعلم في أدائه لها.
٦	الاجتهاد والكفاح وصولا للدقة	مراجعة الطالب باستمرار لخطواته الإجرائية في القراءة والكتابة ، وتقويم مستوى أدائه في ضوء معايير وأهداف كل درس.

م	عادة العقل	شرح وتفسير العادة
٧	التساؤل وطرح المشكلات	توظيف الأسئلة الذاتية لتسهيل أداء ما كلف به الطالب ، والنظر إلى الموضوع من جميع جوانبه ، وتحديد الإجابة المناسبة لكل سؤال.
٨	تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة	فالقرءة والكتابة تستلزمان هذه العادة ، حيث توظيف ما اكتسبه الطالب من خبرة سابقة في سياق مواقف جديدة ، واستحضار الطالب لقواعد القراءة والكتابة يساعده في التغلب على المواقف الطارئة ، وذلك من خلال تطبيقه لها.
٩	الوضوح والدقة في التواصل	يقصد بها قدرة الطالب على انتقاء الألفاظ المعبرة عن المعاني المستهدفة لسياق الموقف سواء في القراءة لموضوع ما أم في التعبير عن مضمونه كتابياً.
١٠	جمع البيانات باستخدام الحواس	توظيف أكبر عدد من الحواس في جمع البيانات وتفسيرها في سياق المقروء أو المكتوب أدعى إلى جودة الأداء اللغوي ، وتمكن الطالب من مهاراته.
١١	الإبداع ، التخيل ، الابتكار	تنشيط الطلاقة الفكرية والتعبيرية في قراءة النص ، وتخطيط تفاصيله ، وإضافة أفكار وحلول إبداعية جديدة للمشكلات الواردة فيه.
١٢	الاستجابة بدهشة ورهبة	شعور الطالب بمتعة قيامه بالقراءة والكتابة ، وعند ممارسته لأنشطتهما ، ووقع كلا منهما على نفسه وذاته وعقله ، وزيادة دافعيته نحو مواصلة التعمق فيهما
١٣	الإقدام على مخاطر مسئولة	تقبل الطالب للتحديات في المواقف القرائية والكتابية ، والاستعداد للتجربة واختبار الفروض ، والتحقق من البدائل والاقدام على مواجهة العقبات.
١٤	إيجاد الدعابة	ارتكاز تعليم القراءة والكتابة على الجانب الشعوري بغية اشاعة جو من السرور والمتعة والبهجة ، واكتشاف كل ما هو جديد في النصوص المقروءة والمكتوبة.
١٥	التفكير التبادلي	التعلم التعاوني في القراءة والكتابة في مجموعات ثنائية أو تعاونية صغيرة يحقق تفاعلا إيجابياً بين الطلاب وتلاقي الرؤى ومرونة التفكير واحترام الآراء.

م	عادة العقل	شرح وتفسير العادة
١٦	الاستعداد للتعلم المستمر	تنمية احساس الطلاب بأهمية استمرار التعلم وتكوين الاتجاه الايجابي نحوه ، وتفعيل التعلم الذاتي والمستمر لمهارات القراءة والكتابة .

وفي السياق ذاته حددت (Harvard Liberary, 2013) عادات العقل في القراءة وجعلت تمكن طالب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية لديها أساساً لنجاحه الأكاديمي ، وهي كالتالي :

- معاينة النص : انظر حول النص قبل البدء في القراءة.
- الملاحظة التوضيحية : اجعل تفكيرك القرائي عميقاً من البداية إلى النهاية.
- الأفكار الرئيسة : لخصها ، وحللها ، وتأمل في تفاصيلها.
- إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغتك الخاصة.
- حدد التكرار والأنماط : الصور المتكررة ، الكلمات والجمل ، والصور ، والرسوم ..."
- السياق : بانتهاء القراءة أردفها بتعليق نشط.
- القراءة والتباين : قارن هذه القراءة بما يناسبها من حيث الموضوع.

وفي الإطار ذاته خصصت (university of New Orleans , 2015) عادات العقل المنتج في مجال الكتابة وتمثلت في : السؤال والفضول ، والبحث عن الإجابات ، وتعليق الحكم ، والبحث عن التعقيد، ومعرفة أن الكتابة الأكاديمية هي محادثة ، وفهم الكتابة بوصفها عملية.

وترى (Bowling Green State University , 2016) أن عادات العقل المنتج تتمثل في :

- العمل بشكل تعاوني لحل المشاكل.
- تحسين كيفية التعبير عن أفكارنا في الكتابة والمحادثة.
- استخدام الخبرة لتحسين العالم كمواطنين منتجين ومُشاركين.
- طرح أسئلة مدروسة ؛ وتطبيق التفكير المنطقي ، نظريا ، وعمليا ؛ وتقييم الأدلة ، واحتضان التعقيد.

واتخذت (Mary MacKillop College , 2016) من التفكير أساساً فلسفياً لعادات العقل المنتج وتوصيفاً نظرياً وعملياً لمؤشرات أدائه فحددت بذلك ما ينبغي على الطلاب معرفته والتمكن من أدائه في الأبعاد الذهنية لهذه العادات ، وتتمثل في البعد المعرفي، والمهاري ، والوجداني ، وتتدرج هذه المؤشرات عبر مجالات عقلية تفكرية فيما يلي :

١- مجال التفكير الناقد : ٢- مجال التفكير الإبداعي :

٣- التفكير المنظم ذاتيًا:

وفي السياق نفسه ترى (Abdelhalim , 2017 ,41- 42) أن عادات العقل للفهم تتمثل في الآتي :

- معاينة النص (تطبيق المعرفة السابقة).
- القراءة الأولية (المثابرة والاستجواب).
- القراءة الثانية (الكفاح من أجل الدقة والاستجواب).
- الشرح والتفسير التعاوني (التفكير المتبادل والتواصل بدقة ووضوح).

يتضح من خلال ما تم عرضه من تحديد وتصنيف لعادات العقل طبقا لسياقها النظري ، والبحثي التشابه الواضح ، وإن كان هناك بعض التباين فيما بينها ؛ فذلك مرجعه إلى السياق الذي عرض فيه تحديد هذه العادات مثل تصنيف بعض الجامعات العالمية لعادات العقل ، ومن ثم لمزيد من التعرف على تصنيف عادات العقل ، وفقا لمؤشرات أدائها، وإجراءات تنميتها ، يمكن عرض بعض الدراسات والبحوث والمشروعات التي تناولت عادات العقل المنتج فيما يلي :

استهدفت دراسة (Anderson , 2001) التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تطوير المهارات اللغوية للطلاب في إحدى المدارس الاسترالية ، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستهدف في اكتساب عادات العقل وتحسن المهارات اللغوية للطلاب.

وقدمت (San Jose University , 2007) مشروعها البحثي الذي استهدف تطبيق عادات العقل ضمن نموذجها القائم على محو الأمية الأكاديمية في مجالات (علم المكتبات ، والتكنولوجيا ، والقراءة والكتابة) ، ورأت في نموذج كوستا وكاليك فيما قدمه من عادات العقل أنها سمات تعلم مدى الحياة .

وأجرت (Steinkuehler & Duncan, 2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الألعاب في تنمية العادات العلمية للعقل ، وذلك كبديل للكتب المدرسية والمختبرات العلمية ، وتم استخدام المنتديات والمناقشات عبر الانترنت ، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الألعاب في تنمية عادات العقل المنتجة

وأجرت (عبدالعظيم ، ٢٠٠٩) دراسة هدفت التحقق من فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الابداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية واختبار عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية .

كما استهدفت دراسة (أحمد ، ٢٠١٢) التحقق من فاعلية مدخل الحوار الحجاجي على تنمية مهارات الدراسة وعادات العقل لدى الطالبة المعلمة شعبة التاريخ ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الدراسة ، ومقياس عادات العقل ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فاعلية المدخل المستهدف في تنمية عادات العقل ومهارات الدراسة لدى طالبات شعبة التاريخ.

وأجرى (Bee , Seng & Jusoff , 2013) دراسة استهدفت التعرف على مدى استخدام تلاميذ المرحلة الابتدائية عادات العقل أثناء تفاعلهم في القراءة التعاونية في اللغة الانجليزية كلغة ثانية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك هؤلاء التلاميذ مستويات عالية من التفكير النقدي في ممارستهم الأنشطة الجماعية ، وأنهم يقرأون بشكل تعاوني ، وأوصت الدراسة بمزيد من البحوث التي تتناول تأثير عادات العقل على مهارات لغوية مثل التحدث والكتابة.

واستهدفت دراسة (الحريشي ، ٢٠١٤) التعرف على أثر خرائط التفكير في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي عند طالبات كلية التربية ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس عادات العقل ، واختبار التحصيل الأكاديمي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل، واختبار التحصيل الاكاديمي.

وأجرى (طه، ومصطفى ، ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نموذج أبعاد التعلم في رفع المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية في نظم استرجاع مصادر الويب ثلاثية الأبعاد وتنمية بعض عادات العقل لديهم ، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية النموذج في رفع المستوى التحصيلي للطلاب ، وتنمية بعض عادات العقل لديهم.

واستهدفت دراسة (Koura & Zahran , 2017) التعرف على فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة والاستقلال في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة ، ومقياس الاستقلال الذاتي للطلاب.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات والمشروعات البحثية التي تناولت عادات العقل المنتج ، يتضح أن بعضها تناول تنمية عادات العقل المنتج ، والبعض تناول بناء برامج باستخدام هذه العادات في تنمية المهارات اللغوية ، ومحو الأمية الأكاديمية ، والاستيعاب القرائي ،....."

ومشروعات بحثية تناولت تنمية أبعادها ، فتناولت هذه الدراسات في متغيراتها المستقلة ، وبالرغم من هذا الزخم في هذه الدراسات والتنوع فيها ، إلا أنه لم توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت تنمية عادات العقل المنتج باستخدام مدخل التلمذة القرائية ، مما يعد مبررا لإجراء الدراسة الحالية، كما استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء قائمة عادات العقل المستهدفة ، علاوة على الإفادة من بعض الإجراءات في تنمية هذه العادات من خلال البرنامج المقترح .

أهمية عادات العقل المنتج :

أ- أهمية عادات العقل المنتج في تعليم القراءة :

تعد عادات العقل استراتيجيات لمداخل التعلم الذهنية والعملية والشعورية على حد سواء ، ومن ثم فهي تمثل أهمية خاصة لطلاب كليات التربية، فهي تساعدهم على النجاح في مجموعة متنوعة من المجالات والتخصصات ، وذلك تحت مظلة الدراسة الأكاديمية باستخدام نصوصها القرائية ، سيما عندما يتم تشجيع هؤلاء الطلاب على تطبيق خبراتهم بهذه العادات ، وتوظيفها فيما يواجهون من مواقف حياتية وتعليمية ومهنية ، فيعتادون بذلك ممارسة الفضول والرغبة في التعلم وانقياد اتجاهاتهم نحو تحري العادات الصحيحة في ممارسة القراءة والكتابة حول ما يتعلمون دراسياً ويتفقهون أكاديمياً.

وليس أدل على أهمية عادات العقل من ذكرها صراحة في القرآن الكريم في كثير من السور والآيات البينات التي تحض على إعمال العقل بقدراته وعاداته التفكرية والتدبرية وربط هذه القدرات بسياق القراءة والكتابة ، فعلى سبيل المثال قوله تعالى :

[ڈ ڈ ٹ ٹ ڈ ڈ ٹ ٹ ڈ ڈ ڤ ڤ] الأعراف ،١٤٥.

[ڳ ڳ ڳ ڳ ڳ ڳ] الأعراف ، آية ١٧٤.

[ۇ ۇ گ گ گ گ] الإسراء ، آية ١٢

فهذه الآيات تشير إلى عادة التعمق والتفصيل الذهني.

[ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڃ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ] البقرة ، آية ١٢٩.

كذلك ورود بعض الآيات التي توضح طبيعة التكامل المنهجي بين القراءة والكتابة فعلى سبيل المثال وليس الحصر الآية التالية [ۇ ۇ گ گ گ گ ں ں ڻ ڻ] الحاقة ، آية ١٩.

فعادات العقل المنتج تساعد القراء على توسيع قدراتهم على القراءة ، وتعميق فهمهم لنصوصها ، فيعرف القراء الاستراتيجيون أن القراءة أساسها المعنى ، فيتولون مسئولية قراءاتهم ، فيطورون مجموعة أدوات من الاستراتيجيات الرسمية وغير الرسمية للتركيز ، ومراقبة التفكير وعمليات الفهم : قبل وأثناء وبعد القراءة (Billmeyer , 2005 , 117).

فيعرف القراء الاستراتيجيون كيفية ذلك ، فيمارسون التفكير بمرونة ، والاستمرار من أجل فهم النص بدرجة أفضل ، والمثابرة في سبيل تحصيل المعنى المراد ، وتحديد غرض الكاتب ، وهدفه من كتابة الموضوع ، ومعتقداته ، وقيمه ، وأفكاره ، ووجهة نظره التي يبثها لقرائه.

ويشير (Costa & Kallick , 2009 , 119) إلى أن القارئ الاستراتيجي يؤسس ويبني استراتيجيات ما وراء المعرفة ، فيحدد مستواه القرائي فيما يقرأ ، ويتكون لديه وعي بالبيئة من حوله ليس فقط بالمعنى الذي يبنيه ويستنتجه ، ولكن مدى كفاءة هذه العمليات التي يوظفها ويطبقها لبناء المعنى خاصة عادات العقل التي تساعد القارئ على مراقبته الذاتية .

ومن ثم تمكن الطالب في شعبة التعليم الأساسي من عادات القراءة الصحيحة يمنحه الثقة بالنفس ، والثبات في مواجهة تحديات القراءة عبر نصوصها ، فلا يعجزه غموض معنى ، ولا يستعصي عليه إنجاز مهمة ، فهو قادر على أن يطور من فكره، وسلوكه واعتقاده ، وذلك طبقا لسياق المقروء ، فيستدعي لكل موضوع استراتيجياته الفهمية المناسبة ، سواء على مستوى الكلمات أو الجمل والفقرات ، ويوظف استراتيجيات التلمذة القرائية في التغلب على التحديات الفهمية ، وتحقيق القراءة الاستيعابية ، وايجاد حلول للمشكلات الأبية ، والعثرات النصية لاستيعاب المفهومات في المقروءات ، وتحديد الثغرات وتصحيح الهنات في المكتوبات ، والوصول إلى المخبوءات من المعاني ، والذائقات في النصوص والمباني تارة من النثريات والشعريات ، وتارة أخرى من التطبيقات الأكاديميات والمهنيات ، فيجتمع لديه بذلك توظيف عادات العقل المنتج في السياق الاستقبالي والانتاجي في آن واحد ، مع مراعاة السياقات اللغوية.

وإذا كانت هذه العادات مهمة في مجال بناء المعني القرائي وأغراضه ؛ فإنها تزداد من حيث الأهمية في مجال تخطيط الموضوع الكتابي وأهدافه ، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

ب- أهمية عادات العقل في تعليم الكتابة :

تعد عادات العقل المنتج إجراءات تدبرية وتعليمية تساعد الطلاب على تحقيق نواتج تعلم الكتابة ، وتقديم الحلول ، والتصرفات للهنات التعبيرية ، والمشكلات الكتابية التي تواجههم لدى ممارستهم عملية الكتابة ، فيتخيل الطالب نفسه ككاتب ، ليخط بقلمه ما يجول في خاطره ، فيستحضر خبراته الكتابية ، لتسطير الموضوع ، ومراعاة فلسفته البنائية شكلاً ومضموناً ، فيبدأ من خلال ذلك بصياغة هدفه من الكتابة ، والجمهور المستهدف ، وخصائص النص الكتابي وميزاته ، ومن ثم يتسنى للطالب تحقيق ذلك من خلال تطبيقه لعادات العقل المنتج في السياق الكتابي ، وذلك عبر تمكنه منها في السياق القرائي.

وتساعد عادات العقل الطلاب في الكتابة فيما يلي , (CWPA, NCTE & NWP , 2011 :4-5)

- استخدام الاستفسار والتوضيح لتطوير الأسئلة ذات الصلة بالجمهور في تنوع من التخصصات .
- ممارسة طرق مختلفة في الكتابة للتجمع والتحقيق والتطوير وعرض المعلومات.
- القدرة على استخدام أساليب جديدة لتوليد الأفكار والتحري عنها وتمثيلها.
- تمثيل ما تعلموه بطرق كتابية متنوعة .
- تقييم آثار اختياراتهم لمجالات الكتابة الإبداعية.
- الالتزام بالاستكشاف ، والكتابة ، والموضوع ، والفكرة .

المحور الثالث: تعليم القراءة والكتابة:

ترتبط القراءة بالكتابة لأنها تعتمد على المعرفة المشتركة من خلال العمليات المعرفية المستهدفة لطبيعة كل منهما ، فتحسن أداء التلميذ في إحداهما يترتب عليه جودة أداءه في الأخرى، ومن ثم ، فاستراتيجيات تعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة تكاد تكون واحدة ، هذا فضلا عن تكامل العادات الصحيحة والعمليات الذهنية لتمثيل مهارات الفهم القرائي ، والتعبير الكتابي ، وامتلاك الطالب لمهارات القراءة والكتابة ، وتطبيقها في سياقها اللغوي الصحيح ، يساعده على استكمال دراسته الجامعية ، وفتح باب الدراسات العليا أمامه ، وتحقيق آماله وطموحاته المستقبلية،..".

وافتقاد التلميذ لبعض عادات العقل وعدم قدرته على تحقيق الحد الأدنى لأدائها، يترتب عليه ضعفاً في التحصيل ، وضياع فرصته في التقدم والتطوير ، وتأخره في تحقيق هدفه القريب (أكاديمياً) والبعيد (مستقبليا)، وهذا ما أوضحته نتائج بعض البحوث والدراسات ، ونادى بأهمية مراعاته كثير من الخبراء.

فيشير الناقة وحافظ (٢٠٠٢ ، ٢٠٥) إلى أن السبب في صعوبة المادة أو التأخر فيها هو الفقر في عادات قرائية جيدة ، ومن ثم تدني مستوى الأداء القرائي والكتابي لدى بعض التلاميذ وضعف تحصيلهم.

وذلك ما دعا الهيئة القومية لضمان جودة التعليم(٢٠١٠) أن تحدد المعايير الأكاديمية لخريجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للتعليم الابتدائي وتتمثل مؤشرات القراءة في : يبسط مفهوم القراءة وأهميتها ، ويشرح مهارات القراءة ، ويستخلص الأفكار من المادة المقروءة ، ويستخلص معاني النص المقروء المباشرة والضمنية ...." ، وتتمثل مؤشرات الكتابة في: يوضح

مفهوم الكتابة وأهميتها ، ويحدد مهارات الكتابة ، ويقترح تعديل النص في ضوء معايير كتابته ...."

لعل هذه المعايير ومؤشرات أدائها تحمل في طياتها عادات عقل منتج في مجالي القراءة والكتابة، فعلى سبيل المثال لا الحصر : يحدد هدفه من القراءة ، ويطبق ما استخلصه من المقروء في مواقف أخرى، وكذلك في الكتابة ؛ فتتكامل بذلك مهارات القراءة والكتابة تحت مظلة عاداتها الصحيحة ، ومهارات ما وراء المعرفة ، مع نمو في القدرات العقلية والفكرية ، وفي الوقت ذاته يوظف طالب شعبة التعليم الأساسي هذه المؤشرات القرائية والكتابية لذاته ، ولعل تمكنه منها يمنحه الثقة في تعليم تلاميذه وتدريبهم عليها مستقبلا عبر تكرار عمليات التعليم والتدريب على هذه العادات في السياق القرائي والكتابي.

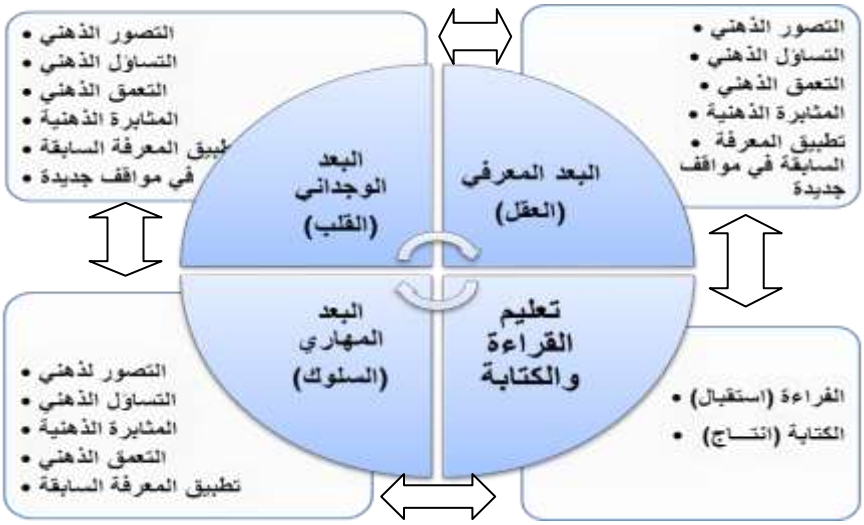
ومن ثم فمؤشرات الأداء السابق عرضها تمثل عادات عقل منتج في القراءة والكتابة ، وهي المؤشرات نفسها التي توصلت إليها نتائج بحوث الدماغ حول رؤيتها في تعليم القراءة والكتابة. وفي هذا السياق يشير(Urquhart & Frazee , 2012, 1) إلى أن نتائج أبحاث الدماغ قد توصلت إلى خمسة مبادئ أساسية في تعليم القراءة والكتابة ، وتتمثل فيما يلي :

– يبني القارئ معنى النص . – تلعب المعرفة السابقة دوراً مهما في التعلم .

– القراءة والكتابة مترابطتان بشكل متكامل. – يزداد التعلم عندما يتعاون الطلاب.

– يعتمد الفهم القرائي للقارئ – بشكل كبير – على ما وراء المعرفة.

ومن ثم يمكن الإفادة من هذه المبادئ ومراعاتها في تحديد قائمتي عادات العقل المنتج ، ومروراً بفلسفة بناء محتوى البرنامج المستهدف ، واستراتيجيات تدريسه لتنمية هذه العادات لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي ، ولمزيد من التوضيح تعرض الدراسة طبيعة العلاقة بين تعليم القراءة والكتابة وعادات العقل المنتج ، فتتضح أبعادها في تكامل جوانب النمو لدى المتعلم (معرفيا، ومهاريا ، ووجدانيا) كما يوضح فلسفتها الشكل التالي :



شكل (٨)

العلاقة بين تعليم القراءة والكتابة وعادات العقل المنتج

يتضح من خلال تأمل الشكل السابق أن القراءة والكتابة عمليات تفكرية معقدة ترتكز في تعليم مهاراتها على عمليات ذهنية متدرجة تبدأ بالمستوى الاستقبالي وتمثله القراءة تارة ، ثم المستوى الانتاجي وتمثله الكتابة تارة أخرى ، فتكتمل بذلك دائرة تعلمهما لدى المتعلمين (الكبار والصغار) ارسالاً واستقبالاً باكتمال أبعاد التعلم (البعد المعرفي ، والمهاري ، والوجداني) من جهة ، وعادات العقل المنتج من جهة أخرى ، وبتفاعل هذه الأبعاد والعادات معاً تتحقق نواتج التعلم المستهدفة. وافتقاد توظيف المتعلم لأحد الأبعاد أو العادات يترتب عليه ضعف في الفهم القرائي والأداء الكتابي ، وبذلك يمكن القول أن تعليم القراءة والكتابة وعادات العقل المنتج لمتطلباتهما ليس مجرد خيار ، ولكن يصبح بذلك ضرورة لكل من منهج تعليم القراءة والكتابة من جهة ، والمعلم وطلابه من جهة ثانية .

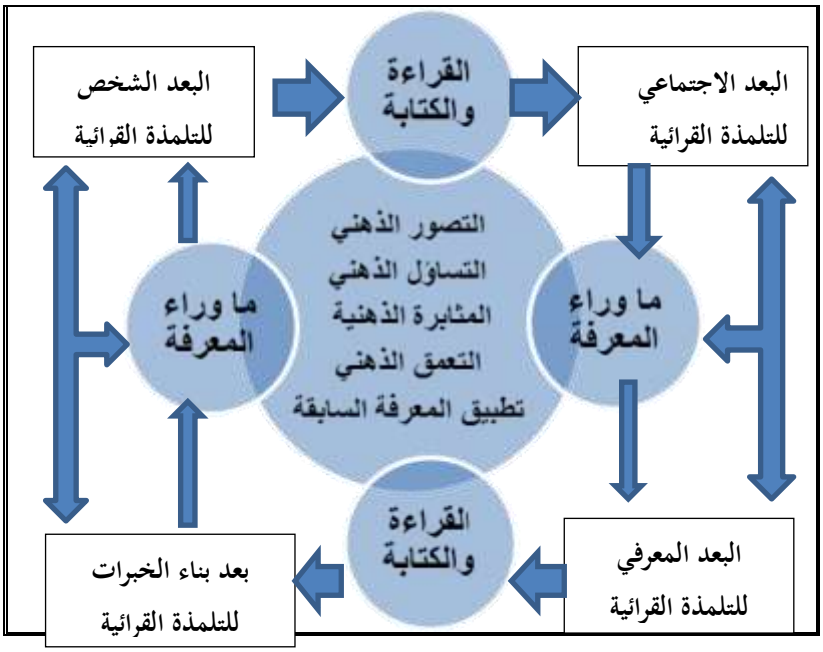
ومن ثم تظهر العلاقة جلية واضحة بين كل من مدخل التلمذة القرائية وعادات العقل وتعليم القراءة والكتابة ، ويمكن تناول الحديث عن هذه العلاقة تفصيليا فيما يلي :

العلاقة بين مدخل التلمذة القرائية وعادات العقل وتعليم القراءة والكتابة :

تدريبات القراءة والكتابة تعد أنشطة وظيفية وتكاملية ، تستلزم عمليات معرفية ، وعادات ذهنية معقدة ، ولذا فتعليم التلاميذ وتعلمهم لمبادئ القراءة والكتابة والعادات الصحيحة ، يستلزم توافر بيئة صفية آمنة ، واستراتيجيات تعليمية فاعلة ، وذلك يمثل الطبيعة المميزة لمدخل التلمذة

القرائية ، التي ترتكز على المشاركة والتعاون بين المعلم وتلاميذه ، فيشرح المعلم طبيعة المهارة المستهدفة، فينتقل إلى تمثيلها عملياً أمامهم ، فيقدم نموذجا مبسطا لهذه المهارة ، ثم يشرك تلاميذه في تطبيقها ، وذلك من خلال استخدامه التفكير جهرياً فيظهر أمامهم العمليات العقلية غير المرئية المناسبة لتحقق الأداء المستهدف ، ويناقش تلاميذه في معتقداتهم وآرائهم وأفكارهم حول ما يشاهدونه من عرض فعال تمثيلا لمهارات القراءة وعاداتها ، ثم يبدأ تدريجيا في إفساح المجال لقيامهم بتمثيل الأداء ، فيؤدي كل تلميذ المهارة بمفرده تارة ، وفي أزواج من الأقران تارة أخرى ، فيعتمد كل منهم على ذاته في انجاز الأداء فيكتسب الثقة في نفسه ، فيقدم لهم المعلم التغذية الراجعة المناسبة حسب السياق .

فيتكون لديهم وعي بسلوكهم، ومشاعرهم القرائية ، واتجاهاتهم الكتابية ، فيدركون أن الغاية من القراءة والكتابة هي بناء المعنى ، ولكي يكون هذا المعنى صحيحاً ينبغي أن يتناسب مع سياق المؤشرات الفهمية للنص في صورته المقروءة والمكتوبة ، ومن ثم فهناك علاقة بين التلمذة القرائية وعادات العقل المنتج وتعليم القراءة والكتابة ، والشكل التالي يوضح طبيعة هذه العلاقة.



شكل (٩)

العلاقة بين مدخل التلمذة القرائية وعادات العقل المنتج والقراءة والكتابة

يتضح من خلال الشكل السابق أن مدخل التلمذة القرائية بأبعاده يوفر البيئة المناسبة للتدريب على عادات العقل المنتج التي تقع في قلب الشكل البياني ، ويحيط بها القراءة والكتابة من جهة وما وراء المعرفة من جهة أخرى ، وفي ذلك تعد ما وراء المعرفة قاسماً مشتركاً بين التلمذة القرائية ، وعادات العقل المنتج، فهي تحتل بذلك مكنون التلمذة القرائية ، وتمثل عُمد أبعادها ، وبواسطتها يتسنى للطلاب القيام بالمحادثات الداخلية والخارجية ، وحل ما يواجههم من مشكلات أو تحديات قرائية أو كتابية ، وهي – أي ما وراء المعرفة – تمثل استراتيجيات في منظومة عادات العقل المنتج ، تيسر على التلاميذ بناء المعنى القرائي والكتابي المستهدف ، هذا فضلا عن وجود علاقات تفاعلية أخرى بين التلمذة القرائية وعادات العقل المنتج وتعليم القراءة والكتابة ، تتمثل في تكامل جوانب أبعاد التعلم المتمثلة في البعد المعرفي ، والمهاري والوجداني ، تحت مظلة مدخل التلمذة القرائية ، وتتسق هذه الأبعاد في ثنايا العمليات التي يقوم بها دماغ كل قارئ فيتكامل نشاط نصفيه الدماغي الأيمن والأيسر.

ويرى (Steve & Michael , 2010) أن الكتابة تعزز القراءة في ثلاث طرق تتمثل في:

– القراءة والكتابة تعد كل منهما أنشطة وظيفية يمكن دمجهما لتحقيق أهداف محددة .

– ترتبط القراءة بالكتابة لأنها تعتمد على المعرفة المشتركة من خلال العمليات المعرفية .

– تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة ، فالقراءة والكتابة أنشطة اتصال.

وفي ضوء ما سبق عرضه من محاور تناولت مدخل التلمذة القرائية: مفهومه ، وأبعاده ، وأهميته ، مروراً بالحديث عن عادات العقل المنتج : تعريفها ، وتصنيفها ، وأهميتها ، وانتهاء بتعليم القراءة والكتابة ، يمكن الخروج من كل ذلك بتحديد أسس بناء البرنامج القائم على التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية (شعبة التعليم الأساسي) ، ومن ثم تنتقل الدراسة إلى عرض الدراسة الميدانية وتمثل فيما يلي :

الدراسة الميدانية

المحور الأول : أسس بناء برنامج التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج :

من خلال ما تم عرضه في الجانب النظري للدراسة الحالية ، يمكن استنتاج الأسس التي يقوم عليها البرنامج لتحقيق الهدف الأساسي له وهو تنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وتمثلت هذه الأسس فيما يلي :

١– لما كانت عادات العقل المنتج ذات طبيعة خاصة ، فإن ذلك يتطلب توفير بيئة تعاونية للتدريب عليها حيث تضمين هذه العادات في موضوعات تعليم القراءة والكتابة التي يدرسها

الطلاب، وذلك باستخدام استراتيجيات التلمذة القرائية التي تناسب طبيعة هذه العادات من جهة وتناسب الطلاب من جهة أخرى.

٢- طبيعة خصائص طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية ، فهم قد وصلوا إلى مرحلة من النضج في القدرات العقلية واللغوية ، متمثلة في نمو القدرة علي التفكير بمهاراته، والنقد ، والاستنتاج ، والتذوق ،....."

والنضج في بناء المعنى بتمثيل مهارات القراءة والكتابة ، وتطبيق عادات العقل في ممارسة أغراضهما ، ومن ثم تم مراعاة ذلك في سياق دروس البرنامج من حيث تنظيم موضوعاته واستراتيجيات تدريسها ....".

٣- تركيز دروس البرنامج على ما هو مستهدف دراسته من موضوعات تعليم القراءة والكتابة وأنشطة وطرق تدريس كل منها ، ومن ثم أهمية عادات العقل المنتج في تنمية هذه الأنشطة ، وكيفية تطبيق هذه العادات في إجراءات كل طريقة ، وأهمية كل عادة في زيادة الدافعية نحو تعليم هذه الموضوعات .

٤- تنوع الأنشطة في البرنامج ما بين أنشطة صفية وغير صفية ، قام بتمثيلها الطلاب في أثناء جلسات البرنامج ، عبر المناقشات اللفظية تارة ، والكتابية تارة أخرى ، بشكل فردي أو بشكل جماعي في شكل مجموعات صغيرة ، وفي شكل أزواج ، وكذلك في استجابتهم بأدء ما يكلفون به في نهاية الجلسة .

٥- تمثيل أبعاد مدخل التلمذة القرائية من حيث البعد الاجتماعي ، والشخصي ، والمعرفي ، وتكامل الخبرات ، عبر مناقشات ما وراء المعرفة ، وتعريف الطلاب بأهمية كل بعد .

٦- كثرة التدريبات في محتوى البرنامج ومن ثم إتاحة الفرص للتدريب على عادات العقل المنتج ، كالتساؤل الذهني ، والتعمق والتفصيل لإدراك التفاصيل الرئيسة والجزئية ، وتفعيل الصور الذهنية للمقروء في تحديد المعنى المقصود من الكلمات والجمل والفقرات ، عبر استحضار الخبرات السابقة لفهم القراءة .

المحور الثاني : بناء البرنامج :

يتناول هذا المحور توضيحاً لخطوات بناء برنامج قائم على التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي : وتمثلت مكونات هذا البرنامج في الآتي :

أولاً : أهداف البرنامج :

يستهدف البرنامج تنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وتم ذلك من خلال تحديد عادات العقل المنتج في القراءة ، و تمثلت خطوات بناء القائمة الأولى (عادات العقل المنتج في القراءة) فيما يلي:

١- تحديد الهدف من بناء قائمة عادات العقل في القراءة :

تحديد عادات العقل المنتج في القراءة المناسبة لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي، والتي يستهدف البرنامج تنميتها لدى هؤلاء الطلاب.

٢- مصادر بناء القائمة :

تم بناء القائمة في ضوء الاعتماد على المصادر التالية :

أ- الدراسات والأدبيات التي تناولت طبيعة عادات العقل المنتج (مفهومها ، وتصنيفاتها ، وأهميتها) ومنها على سبيل المثال :

- (الربعي ، ٢٠٠٩ ، عبد العظيم ، ٢٠٠٩ ، عثمان ، ٢٠١١ ، محمود ، ٢٠١٢ ، الحريشي ، ٢٠١٤، العزب ويس وأبو السعود ، ٢٠١٥، عناقرة والجراح ، ٢٠١٥، السلطاني ، والحبوري ، ٢٠١٥). Schoenbach , Greenleaf & Murphy , 2012 , Harvard Liberary, 2013, Mary MacKillop College , 2016, Abdelhalim , 2017.

ب- المراجع والكتب التي تناولت عادة العقل المنتج ،٣٠ عادة عقل (قطامي ، ٢٠٠٥).
- (Costa & Kllick , 2008, Costa & Kllick , 2009)
- تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته (الناقة وحافظ ، ٢٠٠٢).

٣- ضبط قائمة عادات العقل المنتج في القراءة :

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٥) عادات عقلية ، تضمنت (٥٢) مؤشرا فرعيا ، ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين لإقرارها [١] ، وقد أجرى الباحث عددا من المقابلات معهم وتم مناقشة بنود القائمة ، وتم الأخذ ببعض آرائهم ، علاوة على ذلك اقترحت الدراسة مجموعة من المعايير لضبط عادات العقل المناسبة للقراءة ، وتمثلت هذه المعايير في:

- الاقتصار على خمس من العادات العقلية الأكثر ذكرا في القرآن الكريم وارتباطا بالقراءة. [٢]
- اتساق عادات العقل مع طبيعة عمليتي القراءة والكتابة، ونظريات التعلم المفسرة لحدوثهما.
- ندرة تناول بعض دراسات مناهج اللغة لهذه العادات في سياقات إجراءاتها البحثية.

[١]) انظر ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين.
[٢]) انظر ملحق (٢) قائمة بالسور والآيات التي وردت فيها عادات العقل .

– تناسق هذه العادات مع فلسفة مدخل التلمذة القرائية ، ونموذج عملياتها.
– مراعاة مناسبة هذه العادات التكامل بين عمليتي القراءة والكتابة.
– عادات العقل التي أشارت الجامعات العالمية إلى أهمية ممارستها.
– تمثيل هذه العادات لجانبي الدماغ الأيمن والأيسر.
– أهمية العادات في تحقق سلوكيات القراءة والكتابة الجيدة.
– موافقة المحكمين على هذه العادات ومناسبتها للعملية القرائية.

وقد اشتملت القائمة في صورتها النهائية على خمس عادات عقلية هي :

التصور الذهني، والتعمق والتفصيل الذهني ، والمثابرة الذهنية ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، واشتملت كل عادة على تسعة بنود فرعية وبلغ عدد البنود في التساؤل الذهني عشرة ليصبح مجموع بنود القائمة (٤٦) بندا .(١)

وتمثلت خطوات بناء القائمة الثانية (عادات العقل المنتج في الكتابة) فيما يلي :

١– تحديد الهدف من بناء قائمة عادات العقل في الكتابة :

تحديد عادات العقل المنتج في الكتابة المناسبة لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، والتي يستهدف البرنامج تنميتها لدى هؤلاء الطلاب.

٢– مصادر بناء القائمة :

تم بناء القائمة في ضوء الاعتماد على المصادر التالية ، ودراستها :

أ– الدراسات والأدبيات التي تناولت طبيعة عادات العقل المنتج بعامة وفي الكتابة بخاصة.

– (الربعي ، ٢٠٠٩ ، عبد العظيم ، ٢٠٠٩ ، عثمان ، ٢٠١١ ، محمود ، ٢٠١٢ ، الحريشي ، ٢٠١٤، العزب ، ٢٠١٥، عناقرة والجراح ، ٢٠١٥، السلطاني ، والحبوري ، ٢٠١٥).

CWPA, NCTE & NWP Harvard Liberary, 2013, koura & Zahran , 2017 , 2011,

ب– عادات العقل سلسلة تنموية (آرثرل كوستا وبينا كاليك ، ٢٠٠٣ أ،ب،ج،د).

– استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية (يونس ، ٢٠٠٠).

٣– ضبط قائمة عادات العقل المنتج في الكتابة :

[1]) انظر ملحق (٣) القائمة النهائية لعادات العقل في القراءة .

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٥) عادات عقلية ، تضمنت (٥٣) مؤشرا فرعيا ، ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين لإقرارها ، علاوة على ذلك اقترحت الدراسة مجموعة من المعايير لضبط العادات العقلية المناسبة للكتابة ، وتمثلت هذه المعايير في :

- الاقتصار على خمس من عادات العقل لأنها الأكثر ورودا في القرآن الكريم وارتباطا بالكتابة.
- تمثيل عادات العقل جزء لا يتجزأ من طبيعة عملية الكتابة ، واستراتيجيات تدريسها.
- تمثيل هذه العادات في بعض النماذج العقلية للكتابة ، والتصنيفات التفكيرية ذات الصلة.
- عادات العقل المدرجة في أدلة الجامعات العالمية ويشار إلى أهميتها.
- تناسق هذه العادات مع فلسفة مدخل التلمذة القرائية واستراتيجياتها .
- مراعاة مناسبة هذه العادات التكامل بين عمليتي القراءة والكتابة.
- موافقة المحكمين على هذه العادات ومناسبتها لعملية الكتابة.

وبعد ضبط القائمة في ضوء المعايير السابقة ، ومناقشة آراء المحكمين تم التوصل إلى القائمة النهائية لعادات العقل المنتج في الكتابة وتمثلت في خمس عادات هي التصور الذهني، والتعمق والتفصيل الذهني، والمثابرة الذهنية ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، واشتملت كل عادة على تسعة بنود فرعية ، وبلغ عدد البنود في التصور الذهني عشرة ليصبح مجموع بنود القائمة (٤٦) بندا.([١])

- مصادر بناء البرنامج القائم على التلمذة القرائية :

تم بناء برنامج التلمذة القرائية من خلال :

- دراسة طبيعة مدخل التلمذة القرائية ، واستراتيجياته التعليمية.
- مراجعة الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيري البحث.
- دراسة الأدبيات المرتبطة بعادات العقل المنتج.
- مراجعة مقرر تعليم القراءة والكتابة المقرر على طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي.
- طبيعة طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي.

ثانياً : الإطار العام لمحتوى البرنامج :

تم اختيار محتوى البرنامج في ضوء مجموعة من الأسس تتمثل في :

- أهداف البرنامج المتمثلة في عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة.

[١]) انظر ملحق (٤) القائمة النهائية لعادات العقل في الكتابة .

– مناسبة محتوى البرنامج لطلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي.

– اختيار المحتوى في ضوء مدخل التلمذة القرائية ، واستراتيجيات التدريس المناسبة لهذا المدخل.

– مقرر تعليم القراءة والكتابة الذي يقوم الباحث بتدريسه لهؤلاء الطلاب.

– دراسة المعايير الأكاديمية القياسية لخريجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للتعليم الأساسي.

وقد تم إعادة تخطيط نصوص موضوعات القراءة والكتابة في ضوء أبعاد واستراتيجيات مدخل التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة ([1]) والجدول التالي يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج .

جدول (٥)
الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

عنوان الوحدة	عناوين الدروس	زمن / عدد الجلسات الجلسة : ساعة
الوحدة الأولى	اللقاء التمهيدي : التعريف بمدخل التلمذة القرائية ، وعادات العقل المنتج.	جلستان
	تعليم مهارات القراءة	جلستان
	متطلبات عملية الاستعداد للقراءة	جلسة
	طرق تعليم القراءة	جلستان
الوحدة الثانية	تعليم مهارات الكتابة للطفل	جلستان
	طرق تعليم الكتابة	جلستان
	التدريبات العملية لإعداد الطفل للقراءة والكتابة	جلسة
المجموع		(١٢) جلسة

ثالثاً : تدريس البرنامج :

[1]) انظر ملحق (٥) البرنامج القائم على مدخل التلمذة القرائية .

في ضوء ما تم عرضه في المحاور السابقة من الدراسة الحالية يسير تدريس البرنامج القائم على التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة كما يلي :

١- مرحلة إعداد الدرس :

مرحلة تمهيدية تضم عادتي (تطبيق المعرفة الذهنية ، وعادة التساؤل الذهني) :

- يقوم المعلم باثارة اهتمام الطلاب وفضولهم عن طريق ذكر عنوان الجلسة ، وممارسة التنبؤ (التوقع).

- يستبط المعلم تنبؤات الطلاب ، ويتلقى أسئلتهم واستفساراتهم الذهنية حول الموضوع ، ثم توجيه نشاطهم لاستحضار خبرتهم ومعرفتهم السابقة الخاصة بموضوع الجلسة ، وذلك من خلال :

- المناقشة والفهم لأهداف الجلسة ونواتج تعلمها.

- يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ، وبذلك يتحول التفكير الفردي للطلاب إلى تفكير جماعي ، واستخدام أوراق العمل الخاصة بتخطيط مرحلة ما قبل التدريس .

- يقوم أحد الطلاب بتسجيل وملء ورقة العمل بالتعاون مع زملائه.

جدول (٦)
تخطيط المرحلة التمهيدية (مرحلة ما قبل التدريس)

م	عنوان الموضوع	العميات الذهنية وعادات العقل	استراتيجيات التفكير جهريا والحديث إلى النص
(أ)	أهداف الموضوع	تطبيق المعرفة الذهنية	يشارك المعلم الطلاب في التفكير والتنبؤ بعنوان الموضوع ،....
	١-	التساؤل الذهني	استخدام قائمة استراتيجيات القارئ
	٢-	التنبؤ (التوقع)	
	٣-	التصور	

٢- مرحلة تنفيذ الدرس :

وتضم عادتي (عادة التصور الذهني ، وعادة التعمق والتفصيل الذهني) :

- يشرح المعلم بعض فقرات الدرس ، ومشاركة نقاشية من الطلاب ، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأسئلة التفسيرية التي يلقيها عليهم المعلم.

- استخدام الرسوم البيانية والخرائط التوضيحية ، عبر استخدام ورقة العمل في مخطط (KWL)

– يتولى أحد الطلاب تسجيل بيانات الموضوع المتمثلة في :

– المفاهيم الجديدة ، والأفكار الرئيسة .

– تطبيق التصور الذهني للوقوف على تفاصيل الموضوع.

– تسجيل أسئلة للمناقشة ، لمعالجة أفكار الموضوع.

٣– مرحلة تقويم الدرس : وتضم عادات تطبيق المعرفة الذهنية ، وعادة التساؤل الذهني ، عادة التصور الذهني ، وعادة التعمق والتفصيل الذهني ، والمثابرة الذهنية :

وهي مرحلة تتكامل فيها جميع العادات لأنها مرحلة استراتيجية يتم فيها الوقوف على نواحي القوة والضعف فيما تم إنجازه من أهداف ونواتج تعلم ، ويتحقق ذلك من خلال صياغة أسئلة :

– تدعيمية شفوية من قبل المعلم للطلاب .

– استفسارية لقياس مدى فهمهم لتفاصيل الموضوع.

– تحريرية ختامية يسجلها الطلاب لقياس مدى تحقيقهم أهداف الموضوع.

– استخدام قواعد التقدير لقياس مدى التمكن من تطبيق عادات العقل في سياق جديد.

– تلخيص أفكار الموضوع .

رابعاً : التقويم في البرنامج :

حاولت الدراسة أن تتحرى متطلبات ومعايير تقويم محتوى البرنامج وصولا لجودة أدائه، وذلك من خلال ارتكاز أدواته على الموضوعية ، وفلسفة مدخل التلمذة القرائية تقتضي تنوع أدوات التقويم فردياً ، وتعاونياً، شفوياً وتحريرياً ، لتنمية عادات العقل المستهدفة ... ومن هذه الأدوات ، الأسئلة بنوعيها الشفوي والتحريري.

أ– استخدام الأسئلة الشفوية في بداية الجلسة ؛ لإثارة الطلاب واستحضار معارفهم السابقة، وربطها مع سياق خبرات الدرس المستهدف ، وفي ذلك تنمية لعادة تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة التي تمثل بدورها عادة من ضمن عادات العقل المنتج.

١– استخدام الأسئلة الشفوية في أثناء التدريس ونهايته ؛ لتدريب الطلاب على كيفية ممارسة العادات العقلية المستهدفة ، وتدريبهم على كيفية صياغة الأسئلة وطرح المشكلة وتحديدها ، واقتراح الحلول.

٢– استخدام الأسئلة التحريرية في نهاية التدريس ، كنشاط إثرائي تتبعي وتحديد مستويات الأداء.

٣– استخدام ملف انجاز الطالب ، وتقديم التغذية الراجعة في بعض فقراته ، وفي ذلك تدريب للطلاب على استخدام التقويم الذاتي عبر استخدام قواعد التقدير المتدرجة.

ضبط برنامج الدراسة :

نظراً لحداثة مدخل التلمذة القرائية في البحوث العربية ، فقد استعان الباحث ببعض الدراسات والأدبيات الأجنبية ، وبعض مواقع الجامعات العالمية للتعريف بتفاصيل هذا المدخل وتحديد كيفية ضبطه، وأدوات قياسه ...." ومن ثم فقد تم ضبط برنامج الدراسة الحالية من خلال الاجراءات التالية :

– دراسة بعض الدراسات السابقة التي تناولت برامج قائمة على التلمذة القرائية لتنمية مهارات القراءة والكتابة وعاداتها الصحيحة مثل دراسة :

(Smith , 2009 , Lowery , 2010 , (Greenleaf, Hanson, Herman, Litman, Rosen, Schneider & Silver, 2011b, Schade & Hogan , 2013 , Kanapp , 2015)

- دراسة بعض المواقع العالمية المتخصصة في مداخل التلمذة القرائية وبرامجها التربوية والتعليمية مثل :

(WestEd , 2002 , 2004 , 2005 , 2009 , 2015)

– دراسة بعض الأدبيات والكتب والمراجع والأدلة ذات الصلة بمدخل التلمذة القرائية في القراءة والكتابة .

ب- مقياس عادات العقل المنتج في القراءة .

١– الهدف من المقياس :

استهدف مقياس عادات العقل المنتج في القراءة الحكم على مدى نمو مستوى أداء طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي لعادات العقل المنتج (التصور الذهني ، والمثابرة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني) ، ومن ثم التعرف على فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية هذه العادات لدى هؤلاء الطلاب.

٢– مصادر بناء المقياس :

تم إعداد المقياس ، وبناء فقرات أدائه في ضوء دراسة ما يلي :

– دراسة بعض الأدبيات والكتابات ذات الصلة في عادات العقل المنتج.

(Johnson, et. al , 2005)

– دراسة بعض البحوث التي أجريت في عادات العقل المنتج بعامة وفي اللغة العربية بخاصة مثل دراسة Anderson , 2001 ، Wiersema & Licklider , 2009 ، عبد العظيم ، ٢٠٠٩ ، محمود ، ٢٠١٢ ، أحمد ، ٢٠١٢ ، هلال ، ٢٠١٣ ، Bee , Seng & Jusoff , 2013 ، العليمات ، ٢٠١٤،

السيد ، الحريشي ، ٢٠١٤ ، القحطاني، ٢٠١٤، السلطاني ، والجبوري ، ٢٠١٥، طه ، ومصطفى، ٢٠١٥ ، خليفة ، ٢٠١٥ ، الشراري والهاشمي ، ٢٠١٦.

– دراسة بعض مقاييس عادات العقل العربية (عناقرة ، حازم ، والجراح، زياد ، ٢٠١٥).

٣– تحديد نوعية مفردات المقياس :

تم تصميم المقياس وفقا لتصنيف ليكرت الثلاثي (موافق – متردد – غير موافق) ودرجته (٣ – ٢– ١) على الترتيب للفقرات الموجبة ، ودرجته (١ – ٢– ٣) بالنسبة للفقرات السالبة ، وتم اختيار هذا التصنيف لأن هناك بعض الدراسات استخدمته (النادي ، ٢٠٠٩ ، عثمان ، ٢٠١١ ، السواح ، ٢٠١١، عبدالمجيد، ٢٠١٤) ، فضلا عن أنه يتيح تركيزا أعمق للطالب للتفاعل مع فقرات الأداء وفهمها ومن ثم تسجيل استجابته بصدق.

٤– تحديد أبعاد المقياس :

تحددت أبعاد المقياس في خمسة ، يمثل كل بعد فيه عادة من عادات العقل المنتج ، وقد حوى كل بعد مجموعة من الفقرات كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٧)

أبعاد مقياس عادات العقل المنتج في القراءة وفقراته التي تقيس كل عادة

م	أبعاد عادات العقل المنتج	فقرات الأداء الموجبة	فقرات الأداء السالبة	
١	التصور الذهني	٢ ، ٣، ٤، ٥، ٧،	١، ٦، ٨، ٩	٩
٢	المثابرة الذهنية	١١، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨	١٠، ١٢، ١٤، ١٥	
٣	التساؤل وطرح المشكلات	١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦،	٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٨	٩
٤	تطبيق المعرفة الذهنية	٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦	٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧	٩
٥	التعمق والتفصيل الذهني	٣٨،٣٩ ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥	٤٠، ٤٣، ٤٦	
	المجمـوع	٢٦	٢٠	٩

٥– تحكيم مقياس عادات العقل المنتج في القراءة:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين([١]) المتخصصين في المناهج بعامة وطرق تدريس اللغة العربية بخاصة، وكذلك في علم النفس التربوي للتأكد من صلاحيته ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس يشتمل على (٤٦) ست وأربعين فقرة ، منها (٢٦) ست وعشرين فقرة موجبة ، (٢٠) وعشرين فقرة سالبة.

٦– ضبط المقياس :

١) انظر ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين.

استلزم ضبط مقياس عادات العقل المنتج في القراءة ، قيام الباحث بإجراء داسة استطلاعية على مجموعة من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وتم تطبيق المقياس على ثلاثين طالبا وطالبة وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٠/١٢م ، وتم إعادة التطبيق على الطلاب أنفسهم الذين طبق عليهم في المرة الأولى ، بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، حيث تم التطبيق الثاني يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٦، وتم استبعاد طالبين بسبب غيابهما ؛ ليصبح عدد الطلاب ثماني وعشرين طالباً. وذلك لحساب الآتي :

– صدق الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب علاقة كل فقرة من فقرات عادات العقل المنتج بالدرجة الكلية للعادة العقلية التي تنتمي إليها كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٨)
معاملات ارتباط فقرات مقياس عادات العقل في القراءة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
التصور الذهني	١	٠,٥٩**	٤	٠,٥٢**	٧	٠,٥٤**
	٢	٠,٥٢**	٥	٠,٥٢**	٨	٠,٧٣**
	٣	٠,٦٦**	٦	٠,٥٠**	٩	٠,٤٨**
المثابرة الذهنية	١	٠,٧٨**	٤	٠,٧٥**	٧	٠,٧٧**
	٢	٠,٧٥**	٥	٠,٧٤**	٨	٠,٧٤**
	٣	٠,٧٤**	٦	٠,٧٥**	٩	٠,٧٤**
التساؤل وطرح المشكلات	١	٠,٨٠**	٥	٠,٨٣**	٩	٠,٧٤**
	٢	٠,٨٠**	٦	٠,٨٩**	١٠	٠,٩١**
	٣	٠,٧٩**	٧	٠,٧٨**		
	٤	٠,٥٥**	٨	٠,٨٨**		
تطبيق المعرفة الذهنية	١	٠,٩١**	٤	٠,٨٦**	٧	٠,٩٠**
	٢	٠,٧٩**	٥	٠,٧٥**	٨	٠,٩١**
	٣	٠,٨٠**	٦	٠,٨٧**	٩	٠,٧٥**
التعمق والتفصيل الذهني	١	٠,٨٩**	٤	٠,٧٠**	٧	٠,٨٢**

	٢	٠,٧٠**	٥	٠,٨٤**	٨	٠,٨٤**
	٣	٠,٦٩**	٦	٠,٥٥**	٩	٠,٨٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق معامل صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، وذلك بمعرفة علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للعادة العقلية ، وكما هو واضح أن جميع قيم معاملات الاتباط دالة جميعها ، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٨- ٠,٩١) مما يشير على أن مقياس عادات العقل المنتج في القراءة على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي

- حساب زمن المقياس :

تم تطبيق المقياس على طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وتم حساب أزمنة الإجابة التي استغرقها جميع الطلاب ، وقسمتها على عددهم ، ووجد أن متوسط زمن الإجابة هو (٣٥) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق لشرح تعليمات المقياس ؛ ليصبح الزمن الكلي (٤٠) دقيقة.

- حساب ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس عادات العقل المنتج في القراءة عن طريق إعادة التطبيق على الطلاب أنفسهم الذين طبق عليهم في المرة الأولى ، وتم ذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، حيث تم التطبيق الثاني يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٦ ، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام برنامج (SPSS, V17)والجدول التالي يوضح معامل الثبات للمقياس:

جدول (٩)

معامل الثبات لمقياس عادات العقل المنتج في القراءة

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التصور الذهني	٠,٨٨٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	المثابرة الذهنية	٠,٨٦٠	
٣	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٨٧٤	
٤	تطبيق المعرفة الذهنية	٠,٦٧٨	
٥	التعمق والتفصيل الذهني	٠,٨٧٩	
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧٧	

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات تراوحت قيمه بين (٠,٦٧٨- ٠,٨٨٧) وهي قيم مرتفعة تدل على أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات ، ومن ثم أصبح المقياس صالحا للتطبيق.

٧- الصورة النهائية للمقياس :

تكون المقياس في صورته النهائية [١] من (٤٦) فقرة تقيس خمس عادات ذهنية تتمثل في (التصور الذهني ، المثابرة الذهنية ، التساؤل الذهني وطرح المشكلات ، تطبيق المعرفة الذهنية ، التعمق والتفصيل الذهني) وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس (١٣٨) وأقل درجة (٤٦).

مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة.

١- الهدف من المقياس :

استهدف مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة الحكم على مدى نمو مستوى أداء طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي لعادات العقل المنتج (التصور الذهني ، والمثابرة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني) ، ومن ثم التعرف على فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية هذه العادات في الكتابة لدى هؤلاء الطلاب.

٢- مصادر بناء المقياس :

تم إعداد المقياس ، وبناء فقرات أدائه في ضوء دراسة ما يلي :

- دراسة بعض الأدبيات والكتابات ذات الصلة في عادات العقل المنتج.

- دراسة بعض البحوث التي أجريت في عادات العقل المنتج مثل دراسة Anderson , 2001 ، Wiersema & Licklider , 2009 ، عبد العظيم ، ٢٠٠٩ ، عبيدة ، ٢٠١١، محمود ، ٢٠١٢ ، أحمد ، ٢٠١٢ ، هلال ، ٢٠١٣ ، Bee , Seng & Jusoff , 2013 ، العليمات ، ٢٠١٤، السيد ، الحريشي ، ٢٠١٤ ، القحطاني، ٢٠١٤، إبراهيم ، ٢٠١٤ ، السلطاني ، والجبوري ، ٢٠١٥، طه ، ومصطفى ، ٢٠١٥ ، مرجان ، ٢٠١٥ ، منصور ، ٢٠١٥ ، الشراري والهاشمي ، ٢٠١٦.

- دراسة بعض مقاييس عادات العقل (عثمان ، عيد ، ٢٠١١، عناقرة ، حازم ، والجراح، زياد ، ٢٠١٥).

Schwertner, 2015 , Ellis & Murtha , 2014 ,

[١]) انظر ملحق (٩) مقياس عادات العقل المنتج في القراءة

٣- تحديد نوعية مفردات المقياس :

تم تصميم المقياس وفقا لتصنيف ليكرت الثلاثي (موافق – متردد – غير موافق) ودرجته (٣ – ٢- ١) على الترتيب للفقرات الموجبة ، ودرجته (١ – ٢- ٣) بالنسبة للفقرات السالبة ، وتم اختيار هذا التصنيف لأن هناك بعض الدراسات استخدمته (حسام الدين ، ٢٠٠٨ ، الفضلى ، ٢٠١٣ ، عبد المجيد ، ٢٠١٤ ، منصور ، ٢٠١٥) ، فضلا عن أنه يتيح تركيزا أعمق للطالب وجدية في التفاعل مع فقرات المقياس.

٤- تحديد أبعاد المقياس :

تحددت أبعاد المقياس في خمسة ، يمثل كل بعد فيه عادة من عادات العقل المنتج ، وقد حوى كل بعد مجموعة من الفقرات كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٠)

أبعاد مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة والفقرات التي تقيس كل عادة

م	أبعاد عادات العقل المنتج	فقرات الأداء الموجبة	فقرات الأداء السالبة	المجموع
١	التصور الذهني	١، ٣، ٦، ٨ ، ١٠	٢، ٤، ٥، ٧، ٩	١٠
٢	المثابرة الذهنية	١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧	١٢، ١٦، ١٨، ١٩	٩
٣	التساؤل وطرح المشكلات	٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥،	٢١، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٩
٤	تطبيق المعرفة الذهنية	٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤،٣٦	٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧	٩
٥	التعمق والتفصيل الذهني	٣٨،٤٠، ٤٣، ٤٥	٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٤،	٩
المجمـــوع		٢٤	٢٢	٤٦

يتضح من الجدول السابق عدد فقرات الأداء في كل بعد من أبعاد المقياس ، وقد تراوح عدد فقرات كل بعد ما بين (٩-١٠) فقرات ، قسمت بالتساوي تقريباً تحقيقا لمتطلبات أبعادها ما بين السالبة والموجبة ، وبلغ مجموعها الكلي(٤٦) فقرة.

٥- تحكيم مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة :

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في المناهج بعامة وطرق تدريس اللغة العربية بخاصة، وكذلك في علم النفس التربوي ، وذلك للتأكد من صلاحيته ، وبعد إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون أصبح المقياس يشتمل على

*) انظر ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين.

(٤٦) ست وأربعين فقرة ، منها (٢٤) ثلاث وعشرين فقرة موجبة ، (٢٢) وثلاث وعشرين فقرة سالبة.

٦- ضبط المقياس :

استلزم ضبط مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة ، قيام الباحث بإجراء داسة استطلاعية من خلال تطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي ، وتم تطبيق المقياس على ثلاثين طالبا وطالبة وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٠/١٢م. وتم استبعاد طالبين بسبب غيابهما ؛ ليصبح عدد الطلاب ثماني وعشرين طالباً. وذلك لحساب الأتي :

أ- حساب زمن المقياس :

تم تطبيق المقياس على الطلاب المستهدفين ، وتم حساب أزمنة الإجابة التي استغرقها جميع الطلاب ، وقسمتها على عددهم ، ووجد أن متوسط زمن الإجابة هو (٣٥) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق لشرح تعليمات المقياس ؛ ليصبح الزمن الكلي (٤٠) دقيقة.

ب- حساب ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس عادات العقل المنتج في القراءة عن طريق إعادة التطبيق على الطلاب أنفسهم الذين طبق عليهم في المرة الأولى ، وتم ذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، حيث تم التطبيق الثاني يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٦ ، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام برنامج (SPSS, V17)والجدول التالي يوضح معامل الثبات للمقياس:

جدول (١١)

معامل الثبات لمقياس عادات العقل المنتج في الكتابة

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التصور الذهني	٠,٨٨١	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	المثابرة الذهنية	٠,٨٦٧	
٣	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٦٤٨	
٤	تطبيق المعرفة الذهنية	٠,٨٧٢	
٥	التعمق والتفصيل الذهني	٠,٩٢٧	
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥٣	

٧- الصورة النهائية لمقياس عادات العقل المنتج في الكتابة :

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٦) فقرة تقيس خمس عادات ذهنية تتمثل في (التصور الذهني، والمثابرة الذهنية ، والتساؤل الذهني وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة

الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني) وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في استجابته المقياس (١٣٨) وأقل درجة (٤٦). ([١])

المحور الثالث : تطبيق البرنامج :

ويتضمن هذا المحور الآتي :

أولاً : التصميم التجريبي للدراسة :

اختيار مجموعة الدراسة :

وقد تم اختيار مجموعة الدراسة من بين طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي وقد بلغ عددهم (٧٤) طالبا وطالبة ، بطريقة عشوائية ، وقد روعي أن يكونوا ممن لم تطبق عليهم أدوات الدراسة في التجربة الاستطلاعية ، وذلك لضمان أن يكون التأثير الرئيس على أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) للمتغير المستقل فقط وهو تدريس البرنامج.

ثانياً: التطبيق القبلي لأداتي الدراسة :

تم تطبيق أداتي الدراسة متمثلة في مقياسي عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة في يوم الأحد الموافق الثاني من نوفمبر من سنة٢٠١٤ميلادية.

ثالثاً : تدريس البرنامج :

تم تدريس البرنامج على الطلاب (مجموعة الدراسة) في الفترة من التاسع من نوفمبر ٢٠١٤ حتى الثالث والعشرين من ديسمبر أي استمر التطبيق حوالى ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً ، وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج يوم الأحد الموافق الحادي والعشرون من ديسمبر سنة ٢٠١٤م.

رابعاً : ملاحظات أثناء تدريس البرنامج :

– تولى الباحث بنفسه تدريس البرنامج ، كما سبق توضيح ذلك سابقاً.

– إقبال الطلاب على دروس البرنامج ، وذلك بعد أن استوعبوا أهمية دراسة محتوى موضوعاته المتعلقة بالقراءة والكتابة ، وطرق تعليمها ومهاراتها وعاداتها ، وقد أثارت هذه الموضوعات ذاكرتهم ومعارفهم وخبراتهم حول القراءة والكتابة ، لعل أقرب هذه المعارف وتلك الخبرات ما تم دراسته في العام الماضي وهم في طريقهم لإنهاء المرحلة الثانوية ، فأصبح من اليسير عليهم استدعاء خبراتهم السابقة وتوظيفها فيما يتعلمون ويدرسون من نصوص وموضوعات.

– تفاعل الطلاب مع استراتيجيات تدريس البرنامج المتبعة ، سيما في ضوء قائمة استراتيجيات القارئ التي وجد فيها كل واحد منهم ضالته المنشودة ، ووسيلته لفهم واستيعاب محتوى التعلم ، فبدأوا يتفاعلون معها بشكل فردي تارة ، وبشكل جماعي تارة أخرى ، وتغذية راجعة ، وتدعيم ،

[١]) انظر ملحق (١٠) مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة .

وتفكير ، وما وراء المعرفة ، .." فكل ذلك أصبح مدعاة للاقبال والمشاركة في تعليم المحتوى المستهدف تحققياً لنواتج تعلمه.

– المناقشات الدائمة والمستمرة للتدريب على عادات العقل المنتج في سياق محتواها المستهدف ، جعل الطلاب لا يشعرون بالملل الذي ينتابهم وهم جالسون في بعض المحاضرات يتلقون، ولا يشاركون ، ولعل هذه المناقشات عبر استراتيجيات التفكير جهرياً عالجت كثيراً من الفروق الفردية بينهم ، وذلك من خلال تنوع سلوك المشاركة وأدائها فتارة تكون فردية ، وتارة في مجموعات صغيرة ، وأحياناً ترتكز على لغة المحادثة ، وأحيان أخرى يرتكز نشاطها على ممارسة التعبير والكتابة والتلخيص ، وصياغة الأسئلة ، والمراجعة والتنقيح لأفكار الدرس الرئيسة والثانوية.

خامساً : التطبيق البعدي لأداتي الدراسة :

تم التطبيق البعدي لمقياسي عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة على الطلاب (مجموعة الدراسة) نفسها التي تم التطبيق القبلي عليها ، والبالغ عددها أربعاً وسبعين طالبا وطالبة ، وتم ذلك يوم الأحد الموافق الثامن والعشرون من ديسمبر سنة ٢٠١٤م.

سادساً : المعالجة الإحصائية للنتائج :

– تم حساب قيمة "ت" للمتوسطين المرتبطين لمقارنة نتائج أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي.

– تم حساب حجم التأثير (مربع معامل إيتا $\eta 2$) لحساب حجم تأثير البرنامج .

– تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل المنتج في القراءة ومقياس عادات العقل المنتج في الكتابة.

– تم استخدام برنامج (SPSS, V17) الأحصائي في إجراء المعالجات الأحصائية.

المحور الرابع : نتائج الدراسة ، وتفسيرها ، ومناقشتها ، وتوصياتها :

أولاً : نتائج الدراسة :

تعرض الدراسة نتائجها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية الثالث والرابع والخامس :

١– الإجابة عن السؤال الثالث المتمثل في : ما فاعلية البرنامج القائم على التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة لدى طلاب كليات التربية ؟ في الإجابة عن هذا السؤال تحقق من صحة الفرضين التاليين:

نتائج الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في القراءة ككل لصالح القياس البعدي.
ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في أدائهم لمقياس عادات العقل المنتج في القراءة ، وذلك من خلال استجابة الطلاب لمؤشرات أبعاد المقياس البالغ عددها خمسة أبعاد ، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي .

جدول (١٢)
الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء على مقياس عادات العقل المنتج في القراءة (الأبعاد – الدرجة الكلية) ن= ٧٤

المتغيرات / الأبعاد	القياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	(n2)*	مستوى التأثير
التصور الذهني	القبلي	١٤٩٦	٢٠,٢٢	١,٢٩٩	٢٤,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٣١٧	كبير
	البعدي	١٨٢٨	٢٤,٧٠	٠,٨٥٦				
المثابرة الذهنية	القبلي	١٤٧٢	١٩,٨٩	١,١٨٩	١٩,٢٢٤		٠,٣٤٨	كبير
	البعدي	١٧٣٩	٢٣,٥٣	١,١٩٦				
التساؤل الذهني	القبلي	١٨٢٦	٢٤,٦٥	٠,٩٢٨	١٩,٨٦٢		٠,٥٠٣	كبير
	البعدي	٢٠٧٠	٢٧,٩٩	٠,٨١٩				
تطبيق المعرفة الذهنية	القبلي	١٨٠١	٢٤,٣١	١,٠٥٩	٥,٣٨٦		٠,٤٦٥	كبير
	البعدي	١٨٩٠	٢٥,٥٧	١,٧٥٢				
تطبيق التعمق والتفصيل الذهني	القبلي	١٦٦٠	٢٢,٤٣	١,٢٤٠	١٨,١٤٧		٠,٤٥١	كبير
	البعدي	١٨٧٣	٢٥,٣١	٠,٦١٨				
	القبلي	٨٢٥٥	١١١,٥٥	٢,٦٥٣	٣٨,٣٥٥		٠,٥	

*) حجم التأثير عند المستوى (٠,٠١) ضعيفاً ، وإذا كان حجم التأثير عند (٠,٠٦) يصبح متوسطاً ، وإذا كان حجم التأثيرعند (٠,١٥) يصبح كبيراً (الدردير ، ٢٠٠٦، ٧٧) .

الدرجـــــة الكلية	البعدي	٩٤٠٠	١٢٧,٠٣	٢,٧٥٦			٨٥	كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء على مقياس عادات العقل المنتج في القراءة (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل عادة على حده ، فقيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين ٥,٣٨٦ – ٢٤,٨٩ بينما ت الجدولية عند درجة حرية ٧٣ ومستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦٤) ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس عادات العقل المنتج في القراءة (الأبعاد – الدرجة الكلية) كبيرة مما يشير إلى أثر البرنامج المستهدف في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب الفرقة الأولى ، وكانت الفروق في أبعاد عادات العقل المنتج في القراءة لصالح القياس البعدي ، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي وردت في سياق البحث الحالي ومنها دراسة (Anderson, 2001 ، والنادي ، ٢٠٠٩، وهلال ، ٢٠١٣، والحريشي ، ٢٠١٤) كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري يرتبط بمدخل التلمذة القرائية ، وأبعادها البنائية،

وارتكازها على استراتيجيات التفكير جهرياً، والحديث إلى النص ، مما ساعد الطلاب على استدعاء خبراتهم القرائية السابقة وتوظيفها في السياق الأكاديمي لعادات العقل المنتج.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة فيما يلي :

– تأسيس برنامج الدراسة الحالية على أبعاد التلمذة القرائية وفلسفة بنائها ، حيث قيام المعلم بعرض النموذج ودعمه للطلاب ، ثم تعاون الطلاب مع بعضهم البعض ، عبر محاثات ما وراء المعرفة القرائية والكتابية واستراتيجيات التفكير جهريا ، والحديث مع النص ، وبث الثقة فيما بينهم .

– تشجيع الطلاب على تصور المهمة المستهدفة ، واختيار استراتيجية عادة العقل واستخدامها في السياق المناسب ، وقد تحقق لهم ذلك من خلال استحضار خبراتهم السابقة في القراءة والكتابة وربطها مع السياق المطلوب ، وذلك باستخدام الخريطة الذهنية لما وراء المعرفة.

– تحفيز الطلاب على استخدام استراتيجيات التفكير جهرياً (التنبؤ) في بداية كل جلسة ، ومن ثم استنتاج نواتج التعلم المستهدفة ، وتقييم مدى صحة توقعاتهم واستجاباتهم لأفكارهم.

– حث الطلاب وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة المختلفة ذات الصلة بمهام التعلم المستهدفة .

– تكليف بعض الطلاب بتلخيص موضوع الجلسة في شكل أفكار رئيسة ، وصياغة الأسئلة .

نتائج الفرض الثاني:

اختبرت الدراسة الحالية صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في القراءة في كل بعد على حده لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لمؤشرات أداء كل عادة من عادات العقل المنتج في القراءة ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة التصور الذهني في القراءة ن = ٧٤

مؤشرات أداء التصور الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	١,٢٦	٠,٤٤٠	١٥,٦٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢,٠٣	٠,١٦٣		
المؤشر الثاني	القبلي	١,٣٤	٠,٤٧٦	١٧,٦٣٩	
	البعدي	٢,٧٣	٠,٤٤٧		
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٥	٣,٢٤١	
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨		
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٥	٢,٩٧٥	
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥		
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٤٢	٠,٤٩٧	٢,٣٩٤	
	البعدي	٢,٦٨	٠,٤٧١		
المؤشر السادس	القبلي	٢,٨١	٠,٣٩٤	٢,٧٨٧	
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩		
المؤشر السابع	القبلي	١,١٩	٠,٣٩٤	١٥,٨٨٥	
	البعدي	٢,٦٦	٠,٤٧٦		
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٥	٣,٣٧٧	

	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣		
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٥	٢,٣٠٠	
	البعدي	٢,٨٦	٠,٣٤٤		

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في مؤشرات أداء عادة التصور الذهني لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٢,٣٠٠- ١٧,٦٣٩) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة التصور الذهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ، ومنها نتائج دراسة (محمد ، ٢٠١٣) ودراسة (القحطاني ، ٢٠١٤) ونتائج دراسة (عبدالمجيد ، ٢٠١٤) ودراسة (خليفة ، ٢٠١٥) .

وتفسر الدراسة الحالية النتيجة السابقة فيما يلي :

- تشجيع الطلاب على تطبيق عادة التصور الذهني في سياق ما يدرسون من مواد أكاديمية ، ومعرفة مدى أهميتها كاستراتيجية تعليمية في التحصيل الأكاديمي .

- تدريب الطلاب على كيفية تمثل هذا التصور في تفاعلهم مع نصوص الموضوعات المقروءة ، وتخيل المعنى في بعض الكلمات والجمل والفقرات.

- التفاعل بين بعض الطلاب في شكل مجموعات صغيرة ، واشتراكهم في أنشطة تعاونية قرائية وكتابية تستند إلى تفعيل التصور الذهني في سياق المقروء والمكتوب.

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة المثابرة الذهنية في القراءة

مؤشرات أداء المثابرة الذهنية	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٢٨	٠,٤٥٤	٧٣	٥,٣٧٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٥٧	٠,٤٩٩			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٨١	٠,٣٩٤	٧٣	٢,٧٦٢	٠,٠١
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٦٥	٠,٤٨١	٧٣	٤,١٢٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٤	٠,٣٧١			
المؤشر الرابع	القبلي	١,٣١	٠,٤٦٦	٧٣	١١,٢٢٨	٠,٠١

مؤشرات أداء المثابرة الذهنية	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	البعدي	٢,٤٣	٠,٤٩٩			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٢٢	٠,٤١٤	٧٣	٢,٣٨١	٠,٠١
	البعدي	٢,٤٣	٠,٤٩٩			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٨٩	٠,٣١٣	٧٣	١,١٥٧	غير دالة
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر السابع	القبلي	١,١٤	٠,٣٤٤	٧٣	٢٦,٩٣٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٣٠	٠,٤٦٠			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٧٧	٠,٤٢٤	٧٣	٣,٣٧٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٨٢	٠,٣٨٣	٧٣	٢,٧٦٢	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٢	٠.٢٧٥			

يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في مؤشرات أداء عادة المثابرة الذهنية لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٢,٣٨١ – ٢٦,٩٣٩) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة المثابرة الذهنية ، وجاءت قيمة المؤشر السادس غير دالة إحصائيا ، ويتمثل هذا المؤشر في " أتغلب على الثغرات والفجوات في النص بطرح تساؤلات حولها " ، ومن ثم فهذا المؤشر يمارسه القارئ بشكل مباشر أثناء قراءة النص ، فمن المنطقي أيضا أن يتساءل الطلاب أثناء قراءتهم الموضوع ، فقد يتساءل بعضهم عن معاني بعض الكلمات أو الجمل والفقرات التي لم يذكرها الكاتب صراحة في النص ويخمنوا معناها المستهدف طبقا لسياقها.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، ومنها دراسة الحريشي ، ٢٠١٤، ودراسة صالح ، ٢٠١٥ ، ودراسة الشراري والهاشمي ، ٢٠١٦.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كما يلي :

– قيام الطلاب بتعميم تطبيق مؤشرات المثابرة فيما يكلفون به من مهام أكاديمية قرائية أوكتابية ، تارة بشكل منظم ذاتيا ، وتارة أخرى في شكل الفريق بالتشارك بين اثنين من الطلاب .

– التناسق بين الاستراتيجيات المنبثقة عن مدخل التلمذة القرائية من ناحية ، وبين عادات العقل المنتج ومحتوى البرنامج من ناحية ثانية ، ساعد الطلاب على إنجاز ما كلفوا به من مهام متنوعة في كل جلسة.

– انتباه الطلاب ومتابعتهم لما يعرض عليهم ، ونمذجة المعلم في كيفية توظيف عادة المثابرة في سياق تطبيق هذه العادات ، باستخدام التفكير جهريا واستراتيجياته .

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة التساؤل الذهني في القراءة

مؤشرات أداء التساؤل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٢,٩٧٥	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٦٣			
المؤشر الثاني	القبلي	١,٢٠	٠,٤٠٥	٧٣	٢٢,٩٠٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٣٠	٠,٥٤٢			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٧٢	٠,٥٦٢	٧٣	٤,٦٦٦	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٦٥	٠,٦٥٠	٧٣	٢,٥٦٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٤	٠,٣٧١			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٨٨	٠,٣٢٩	٧٣	٢,٣٠٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٨٥	٠,٣٥٨	٧٣	٣,١٧٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٧	٠,١٦٣			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٩٢	٠,٢٧٥	٧٣	١,٧٥٦	٠,٠٥
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر الثامن	القبلي	١,٣١	٠,٤٦٦	٧٣	٢٤,٥٨٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٥٧	٠,٤٩٩			

المؤشر التاسع	القبلي	٢,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	٢,٣٠٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٧	٠,١٦٣			
المؤشر العاشر	القبلي	٢,٣٨	٠,٤٨٨	٧٣	٥,٠٢٢	٠,٠١
	البعدي	٢,٦٤	٠,٤٨٥			

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١- ٠,٠٥) في مؤشرات أداء عادة التساؤل الذهني ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٢,٣٠٠- ٢٢,٩٠٤) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة التساؤل الذهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Wiersema & Licklider , 2009) ونتائج دراسة

(Bee , Seng & Jusoff , 2013) ، ودراسة(إبراهيم ، ٢٠١٤) ، وكذلك دراسة (القضاة ، ٢٠١٤) التي أثبتت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين عادات العقل المنتج ودافعية الانجاز.

وتفسر الدراسة هذه النتيجة كما يلي :

- فاعلية مدخل التلمذة القرائية وتكامل أبعاده ، في تنمية عادة التساؤل الذهني لدى الطلاب مجموعة الدراسة ، وذلك من خلال نشاطهم في محادثات ما وراء المعرفة ، وتمكنهم من التساؤل وطرح بعض المشكلات وتحديدها ، والتغلب عليها.
- توظيف الطلاب مهارات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وتفاعلهم مع محتوى القراءة والكتابة ، حيث بدا ذلك واضحا من خلال مراجعة وتقويم تكليفات كل جلسة للطلاب مع تفعيل التغذية الراجعة
- تكامل عادات العقل المنتج فيما بينها ، واتساقها ، وتداخلها سيما في السياق المقروء ، على سبيل المثال وليس الحصر ، فعادة التنبؤ تستلزم التساؤل الذهني ، واستحضار الخبرة السابقة لبناء المعنى في السياق المقروء ، ومن ثم أصبحت الفرصة سانحة لزيادة التمكن والتدريب على التساؤل الذهني وتحديد التحديات ومواجهتها والتغلب عليها.

جدول (١٦)
الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة تطبيق المعرفة الذهنية في القراءة

مؤشرات أداء تطبيق المعرفة الذهنية	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٥١	٠,٥٠٣	٧٣	٥,٠٢٢	٠,٠١

مؤشرات أداء تطبيق المعرفة الذهنية	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	البعدي	٢,٧٧	٠,٤٢٤			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٧٢	٠,٤٥٤	٧٣	٤,١٢٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٢,٥٣٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٤٧	٠,٥٠٣	٧٣	٢,٢٣٥	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٠	٠,٤٦٠			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٨٥	٠,٣٥٨	٧٣	٢,٧٦٢	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٦٤	٠,٤٨٥	٧٣	٤,٤٨٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٥	٠,٣٥٨			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٧٧	٠,٤٢٤	٧٣	٣,٣٧٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٦١	٠,٤٩٢	٧٣	٣,٣٧٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٤	٠,٤٤٠			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	١,٤٢٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة تطبيق المعرفة الذهنية ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (١,٤٢٤– ٥,٠٢٢) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة تطبيق المعرفة الذهنية . وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة القاضي ، ٢٠٠٧، ودراسة السواح ، ٢٠١١ ، ودراسة جاد الحق ، ٢٠١٥.

ويفسر الباحث هذه النتيجة فيما يلي :

– ادراك الطلاب أن عملية القراءة أساسها المعنى الذي يتحقق من خلال فهم المقروء ، ومن ثم فكل قارئ يبني فهمه من خلال تطبيق معرفته الذهنية السابقة في تفاعل مع النص ، ومعرفة أسلوب الكاتب.

– الطبيعة المنهجية لمدخل التلمذة القرائية التي ساعدت الطلاب ، وأمدتهم بالخبرة ، وهيأتهم لتكون لديهم القدرة على تطبيق خبراتهم السابقة لتحقيق جودة المقروء وعاداته الصحيحة .

– شعور الطلاب بأهمية هذا المدخل ودوره الفاعل في تدريبهم على أن يصبحوا –بحق– قراء استراتيجيين.

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة التعمق والتفصيل الذهني في القراءة

مؤشرات أداء التعمق والتفصيل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,١٤	٠,٣٤٤	٧٣	٦,٩٢٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٢	٠,٤٥٤			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٩٦	٠,١٩٩	٧٣	١,٤٢٤	غير دالة إحصائيا
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٧٦	٠,٤٣٢	٧٣	٣,٩٤٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٩٢	٠,٢٧٥	٧٣	٢,٣٠٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	٢,٠٤٢	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر السادس	القبلي	١,٠٤	٠,١٩٩	٧٣	٢٤,٥٨٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٣٠	٠,٤٦٠			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٧٦	٠,٤٣٢	٧٣	٣,٩٤٤	٠,٠١

مؤشرات أداء التعمق والتفصيل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٤٧	٠,٥٠٣	٧٣	٤,٨٤٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٢	٠,٤٥٤			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٦٨	٠,٤٧١	٧٣	٣,٣٧٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٨١	٠,٣٩٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة التعمق والتفصيل الذهني ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (١,٤٢٤- ٢٤,٥٨٠) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة التعمق والتفصيل الذهني ، فيما عدا المؤشر الثاني المتمثل في " اهتمامي بتفاصيل النص المقروء وتركيزي في قراءتها يزيد فهمي لها "، فجاءت نسبته غير دالة إحصائياً ، ولعل سبب ذلك واضحاً بيناً ، فكل طالب تتوقع منه هذه الاستجابة ، ولكن السبب الخفي يكمن في مهارة تحديد تفاصيل كل نص على حدة ، ثم امتلاك العادات الصحيحة التي يتحقق معها التركيز الذي يمكن في ضوئه تحقق درجة الفهم لهذا النص.وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة (Steinkuehler & Duncan, 2008) ، ودراسة (السواح ، ٢٠١١) ، ودراسة (الحريشي ، ٢٠١٤) .

وتفسر النتيجة السابقة كما يلي :

- فهم الطلاب كيفية حدوث عملية القراءة عبر استراتيجيات التفكير جهرياً ، والحديث إلى النص ، والمناقشات الجماعية ، والمحاثات ما وراء المعرفية تحت مظلة مدخل التلمذة القرائية .
- الأنشطة الصفية وغير الصفية سواء في أثناء الجلسات ، أو خارجها ساهمت في تدريب الطلاب على العادات الصحيحة لفهم المقروء ، والتعمق والتفصيل الذهني في ثنايا تفاصيله ، فتكاملت بذلك العمليات الذهنية اللازمة لتجزئة الموضوع ، واللازبة لتأليف وتشكيل المكتوب .
- استراتيجيات النمذجة والتدعيم (السقالة) وتجزئة النص ، وتدريب الطلاب على تمثيل إجراءاتها وفق السياق المطلوب للموضوع ، كانت بمثابة دعم لتعزيز ثقة كل طالب في نفسه ، فأصبح

الدافع الداخلي للقراءة أعمق وأوقع فضلا عن الدوافع الخارجية ، وانعكس ذلك على أدائهم للعادات العقلية المستهدفة.

وبذلك يكون قد اتضحت فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة في كل بعد من أبعاد المقياس على حده، ومن ثم يمكن قبول الفرض الثاني ، حيث ثبت من خلال عرض النتائج أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس العقل في القراءة في كل بعد على حده لصالح القياس البعدي.

الإجابة عن السؤال الرابع : ويتمثل في :

ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية عادات العقل المنتج في الكتابة لدى طلاب كليات التربية ؟

في الإجابة عن هذا السؤال تحقق من صحة الفرضين التاليين:

نتائج الفرض الثالث :

اختبرت صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في الكتابة ككل لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في أدائهم لمقياس عادات العقل المنتج في الكتابة ، وذلك من خلال إجابة الطلاب لمؤشرات المقياس البالغ عددها خمسة أبعاد ، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات في القياسين القبلي والبعدي .

جدول (١٨)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء على مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة (الأبعاد – الدرجة الكلية) ن= ٧٤

المتغيرات / الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	(η2)*	مستوى التأثير
التصور الذهني	القبلي	٢٣,٩٧	٠,١٦٣	٧٣	٥٣,٥٦٠	دالة عند مستوى	٠,٢٦	كبير
	البعدي	٢٧,٣٨	٠,٤٨٨					
المثابرة	القبلي	٢١,٧٠	٠,٤٦٠	٧٣	٣٣,٧٧٩		٠,٩	كبير

*) حجم التأثير عند المستوى (٠,٠١) ضعيفاً ، وإذا كان حجم التأثير عند (٠,٠٦) يصبح متوسطاً ، وإذا كان حجم التأثيرعند (٠,١٥) يصبح كبيراً (الدردير ، ٢٠٠٦، ٧٧) .

المتغيرات / الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	(η2)*	مستوى التأثير
الذهنية	البعدي	٢٥,٣١	٠,٤٦٦			٠,٠١	٦٩	
التساؤل الذهني	القبلي	٢٢,٥٥	٠,٥٠٠	٧٣	٥٤,٨٩٩		٠,٦٠٢	كبير
	البعدي	٢٥,٣١	٠,٤٦٦					
عادة تطبيق المعرفة الذهنية	القبلي	٢٢,٤١	٠,٤٩٤	٧٣	٩٦,٤٤٢		٠,٨٧٢	كبير
	البعدي	٢٥,٤٩	٠,٥٠٣					
عادة تطبيق التعمق والتفصيل الذهني.	القبلي	٢١,٧٠	٠,٤٦٠	٧٣	٣٩,٠٥٨		٠,٦٧٦	كبير
	البعدي	٢٥,١٦	٠,٣٧١					
الدرجة الكلية	القبلي	١١٣,٦٥	٠,٤٨١	٧٣	٢١٧,٦٣٤		٠,٤٠٤	كبير
	البعدي	١٢٨,٩٢	٠,٢٧٥					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء على مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة (الأبعاد – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل عادة على حده ، فقيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين ٣٣,٧٧٩– ٩٦,٤٤٢ بينما ت الجدولية عند درجة حرية ٧٣ ومستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦٤) ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس عادات العقل المنتج في الكتابة (الأبعاد – الدرجة الكلية) كبيرة مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستهدف في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلاب الفرقة الأولى ، وكانت الفروق في أبعاد عادات العقل المنتج في الكتابة لصالح القياس البعدي ، وبذلك يتضح فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في الكتابة.وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث ، حيث ثبت من خلال عرض النتائج أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في الكتابة ككل لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات والمشروعات البحثية السابقة التي وردت في سياق البحث الحالي ومنها دراسة مشروع جامعة (San Jose University , 2007) ودراسة (El-Khudair , 2013) ودراسة مشروع جامعة (California Community Colleges , 2013) ، ودراسة (القحطاني ، ٢٠١٤) ، ودراسة (الحريشي ، ٢٠٤) ، ودراسة (طه ، ومصطفى ، ٢٠١٥) ، كما تتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة الحالية حيث تعاضد مدخل التلمذة القرائية في كل بعد من أبعادها (الاجتماعي ، والشخصي، والمعرفي ، وتكامل الخبرات) مع طبيعة عمليات الكتابة ، ومراحلها ، وعاداتها العقلية ، فكل طالب أدرك أهمية التحلي بالمثابرة في تحقق الكتابة ، وتدرب تدريباً مكثفاً على تطبيقها لدى قيامه بالتعبير الكتابي ، فتصور ذهنيا شكل الموضوع من حيث متطلبات تخطيطه شكلاً ومضموناً ، وطبق التساؤل ذهنياً، قبل الكتابة ، وفي أثنائها ، وبعد الانتهاء منها ، وكلما اجتاز مرحلة من مراحلها ، استطاع أن يجهز ذاته مستحضرا خبراته السابقة ومعرفته بقواعدها واستراتيجياتها المناسبة لسياق كل موضوع ، وأتبع ذلك بتعمقه في الموضوع ، عبرتحديد تفاصيله.

وتفسر الدراسة هذه النتيجة كما يلي :

– اتساق عادات العقل المنتج مع برنامج الدراسة الحالية القائم على التلمذة القرائية من حيث فلسفة بنائها واستراتيجيات تطبيقها من جهة ، وتناسق هذه العادات مع طبيعة تعليم القراءة والكتابة من جهة أخرى ، ومن ثم ساعد ذلك الطلاب على التفاعل مع المنظومة المنهجية لتنمية العادات في السياقات الكتابية.

– تنوع أنشطة البرنامج الحالي في كل جلسة ، هيأت للطلاب فرصاً جيدة للتدريب على عادات العقل المنتج في الكتابة ، واستراتيجيات تحققها .

– تكامل عادات العقل المنتج فيما بينها تارة ، وفيما بينها وبين سياق القراءة والكتابة تارة أخرى جعل الطلاب يدركون طبيعة العمليات العقلية المشتركة بين القراءة والكتابة وفاعلية التكامل بين مهاراتهما.

– اتساق محتوى برنامج الدراسة الحالية مع استراتيجيات التدريس المستهدفة ، شجع الطلاب على سهولة الاستيعاب والتفاعل مع موضوع كل جلسة تحقيقاً لنواتج تعلمها ، كما أن تطبيق استراتيجية الحديث إلى النص في جميع الجلسات زادت من دافعية الطلاب ، وومنحتهم مزيداً من التدريب على عادات الكتابة الصحيحة عبر استراتيجياتها . وبذلك يتضح فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في الكتابة ، وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع :

اختبرت صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في الكتابة في كل بعد على حده لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لمؤشرات أداء كل عادة من عادات العقل المنتج في الكتابة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (١٩)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في عادة التصور الذهني

مؤشرات أداء التصور الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٣,١٧٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر الثاني	القبلي	١,٢٣	٠,٤٢٤	٧٣	١٤,١٦٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٤٧	٠,٥٠٣			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٧٣	٠,٤٤٧	٧٣	٤,٤٨٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر الرابع	القبلي	١,٢٣	٠,٤٢٤	٧٣	١٣,٨٢٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٥٧	٠,٤٩٩			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٧٦	٠,٤٣٢	٧٣	٣,٩٤٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٦٥	٠,٤٨١	٧٣	٤,١٢٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٤	٠,٣٧١			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٨٢	٠,٣٨٣	٧٣	٣,٣٧٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٤٥	٠,٥٠٠	٧٣	٥,٠٢٢	٠,٠١

مؤشرات أداء التصور الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	البعدي	٢,٧٠	٠,٤٦٠			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٤٢	٠,٤٩٧	٧٣	٥,٧٣٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٣	٠,٤٤٧			
المؤشر العاشر	القبلي	٢,٨٢	٠,٣٨٣	٧٣	٣,٧٥٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة التصور الذهني في الكتابة ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٣,١٧٩- ١٤,١٦٤) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة التصور الذهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، ومنها نتائج دراسة (El- Khudair , 2013)، ودراسة

(هلال ، ٢٠١٣) ، ودراسة (الحريشي ، ٢٠١٤) ، ودراسة (صالح ، ٢٠١٥) .

ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي :

- تطبيق استراتيجيات التفكير جهريا والحديث إلى النص ، جعل الطلاب يدركون العمليات العقلية غير المرئية اللازمة لعملية الكتابة ، ويتفهمون الإجراءات الصحيحة لتشكيلها ، وأنها ترتكز على تمثل التصور الذهني للكلمة والجملة والعبارة والفقرة بوصفها لبنات أساسية لعملية الكتابة.

- تشجيع الطلاب على تمثيل استراتيجيات ما وراء المعرفة في الكتابة فيما بينهم ، وتخيل المعنى المستهدف لسياق الموضوع أولاً ، ثم تخيل الشكل المناسب لفقراته.

- تعزيز تعاون الطلاب مع بعضهم في مجموعات صغيرة ، وتطبيق استراتيجيات تجزئة النص إلى وحدات فكرية ، ثم تشكيل هذا النص وبنائه من جديد ، عبرتصور ذهني للمعنى المراد.

- استثارة الطلاب نحو استخدام التصور الذهني في تلخيص موضوع الجلسة ، وتحديد أفضل مجموعة قدمت ملخصاً وافياً للموضوع المستهدف.

جدول (٢٠)
الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة المثابرة الذهنية في الكتابة

مؤشرات أداء	القياس	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة (ت)	مستوى

المثابرة الذهنية		الحسابي	المعياري	الحرية		الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٣,١٧٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٦٨	٠,٤٧١	٧٣	٥,٢٠٠	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,١٤	٠,٣٤٤	٧٣	٩,٦٠٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٤	٠,٤٤٠			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٨٥	٠,٣٥٨	٧٣	٢,٩٧٥	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر الخامس	القبلي	١,٢٣	٠,٤٢٤	٧٣	١٤,٠٢٧	٠,٠١
	البعدي	٢,٥٩	٠,٤٩٤			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٣,١٧٩	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٢٣	٠,٢٢٤	٧٣	٤,٤٠١	٠,٠١
	البعدي	٢,٦٦	٠,٤٧٦			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٨٦	٠,٣٤٤	٧٣	٢,٥٣٨	٠,٠١
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,١٢	٠,٣٢٩	٧٣	٤,٦٧٤	٠,٠١
	البعدي	٢,٥٠	٠,٥٠٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة المثابرة الذهنية في الكتابة ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٣,١٧٩- ١٤,٠٢٧) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة المثابرة الذهنية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، ومنها دراسة (Steinkuehler & Duncan, 2008) ، ونتائج دراسة

(Wiersema & Licklider , 2009) ، ودراسة (محمد ، ٢٠١٣) ، ودراسة (مرجان ، ٢٠١٥) ، ودراسة (Koura & Zahran , 2017) .

ويعزو الباحث النتيجة السابقة كما يلي :

– تشجيع الطلاب على تمثيل الكتابة فيما يكلفون به من مهمات ، وتلخيصات ، فردياً وجماعياً.

– استثارة الطلاب لممارسة الكتابة بوصفها عملية استراتيجية ، والمثابرة على تحدياتها حتى اكتمال متطلباتها ، ومن ثم إنجاز مجالاتها المستهدفة.

– زيادة دافعية الطلاب نحو الكتابة سيما لدى تطبيقهم استراتيجيات التفكير جهريا ، والحديث إلى النص ، وحل المشكلات ، مما عزز لديهم المثابرة الذهنية في دراسة تفاصيل موضوعات الكتابة ، والشروع فيها.

جدول (٢١)
الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة التساؤل الذهني في الكتابة

مؤشرات أداء التساؤل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	١,٣٨	٠,٤٨٨	٧٣	٣٩,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢,٤٣	٠,٤٩٩			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٨١	٠,٣٩٤	٧٣	٣,٥٧٠	
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٧٣	٠,٤٤٧	٧٣	٤,١٢٧	
	البعدي	٢,٩٢	٠,٢٧٥			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٥	٧٣	٣,٣٧٧	
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٦٩	٠,٤٦٦	٧٣	٤,٤٨٨	
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٣١	٠,٤٦٦	٧٣	٣,٤٩٣	
	البعدي	٢,٦٩	٠,٤٦٦			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٢٣	٠,٤٢٤	٧٣	٣,٧٥٠	

مؤشرات أداء التساؤل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	البعدي	٢,٥٩	٠,٤٩٤			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	٢,٣٠٠	
	البعدي	٢,٩٧	٠,١٦٣			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٧٠	٠,٤٦٠	٧٣	٤,٣٠٨	
	البعدي	٢,٩١	٠,٢٩٥			

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة التساؤل الذهني في الكتابة ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٢,٣٠٠– ٣٩,٨٢٧) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة التساؤل الذهني ، وهذه النتيجة تتسق مع بعض نتائج الدراسات السابقة ، ومنها دراسة دراسة (عبدالعظيم ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٢) ، ودراسة (السواح ، ٢٠١٥) ، ودراسة (الشراري والهاشمي ، ٢٠١٦).

وتفسر الدراسة هذه النتيجة كما يلي :

– تأسيس مدخل التلمذة القرائية على تكامل أبعاده البنائية وتفاعلها ، والتي انبثق منها الأداء لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل استراتيجية بناء مخططات قراءة النصوص وتشكيلها ، واستراتيجية بناء المعرفة بلغة النص ، واستراتيجية صياغة أسئلة تتعلق بالنص ، وبالكاتب ، وبذات الطالب .

– مشاركة الباحث بتوجيه الطلاب وارشادهم لتمثيل هذه الاستراتيجيات وتطبيقها في السياق المناسب للكتابة مع اختيار الاستراتيجية المناسبة وفقا للتحديات الكتابية أو القرائية في كل جلسة.

– تطوير ثقة الطالب في قراءة وكتابة أنواع مختلفة من النصوص كأنشطة تدريبية ، ومن ثم نمو قدرة الطالب على تحديد هدفه من القراءة والكتابة ، وتمثليه التساؤل الذهني لتحقق مؤشرات الأداء لمتطلباتهما.

جدول (٢٢)
الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة)
في الأداء لعادة تطبيق المعرفة الذهنية في الكتابة

مؤشرات أداء التساؤل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	٢,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	٢,٣٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢,٩٧	٠,١٦٣			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٠٩	٠,٢٩٥	٧٣	٩,٢٧١	
	البعدي	٢,٧٨	٠,٤١٤			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٩٥	٠,٢٢٨	٧٣	١,٧٥٦	
	البعدي	٢,٩٩	٠,١١٦			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٥٥	٠,٥٠٠	٧٣	٣,٩٤٤	
	البعدي	٢,٧٣	٠,٤٤٧			
المؤشر الخامس	القبلي	٢,٨٥	٠,٣٥٨	٧٣	٢,٥٣٨	
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر السادس	القبلي	١,٥٤	٠,٥٠٢	٧٣	١٠,٣٧٥	
	البعدي	٢,٦٤	٠,٤٨٥			
المؤشر السابع	القبلي	٢,٨٠	٠,٤٠٦	٧٣	٣,٧٥٩	
	البعدي	٢,٩٦	٠,١٩٩			
المؤشر الثامن	القبلي	١,٩١	٠,٢٩٥	٧٣	١١,٢٧٣	
	البعدي	٢,٥٤	٠,٥٠٢			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٨٢	٠,٣٨٣	٧٣	٣,١٧٩	
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة تطبيق المعرفة الذهنية في الكتابة ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (١,٧٥٦- ١١,٢٧٣) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة تطبيق المعرفة الذهنية ، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات مثل دراسة القاضي ، ٢٠٠٧، ودراسة أحمد ، ٢٠١٢.

ويعزى تفسير هذه النتيجة كما يلي :

– تفاعل الطلاب مع بعضهم ، وفهم أن مدخل التلمذة القرائية يتحقق في ضوء أبعاده التي منها البعد المعرفي واعتماد تطبيقه على استراتيجياته مثل استراتيجيية تجزئة النص إلى وحدات فكرية مفهومة ، وتصور ما تم توضيحه في النص ، واستراتيجية الحديث إلى النص ، وصياغة أسئلة ،....".

– تشجيع الطلاب على التعاون والمشاركة في تطبيق الاستراتيجيات عبر النصوص المقروءة والمكتوبة ، وتأمل نواتج التعلم المستهدفة في كل درس ، وانتقاء الاستراتيجيات المناسبة للأهداف والمحتوى ، والتقويم.

– استثارة الطلاب لفهم كل استراتيجية وممارسة التطبيق العملي لها ، وذلك طبقا لسياق المحادثة الداخلية مع الذات ، أو المحادثة الخارجية مع الأقران وأفراد المجموعة ، أو بالرجوع إلى الباحث.

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) في الأداء لعادة التعمق والتفصيل الذهني في الكتابة

مؤشرات أداء التعمق والتفصيل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر الأول	القبلي	١,١٦	٠,٣٧١	٧٣	٢٨,٣٦٩	دالة عند مسوى ٠,٠١
	البعدي	٢,٣٠	٠,٤٦٠			
المؤشر الثاني	القبلي	٢,٧٦	٠,٤٣٢	٧٣	٣,٩٤٤	
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥٣			
المؤشر الثالث	القبلي	٢,٥٧	٠,٤٩٩	٧٣	٥,٧٣٨	
	البعدي	٢,٨٨	٠,٣٢٩			
المؤشر الرابع	القبلي	٢,٦٦	٠,٤٧٦	٧٣	٣,٩٤٤	
	البعدي	٢,٨٤	٠,٣٧١			
المؤشر الخامس	القبلي	١,٥٨	٠,٤٩٧	٧٣	٥٤,١١٢	
	البعدي	٢,٦١	٠,٤٩٢			
المؤشر السادس	القبلي	٢,٧٨	٠,٤١٤	٧٣	٣,٧٥٩	
	البعدي	٢,٩٥	٠,٢٢٨			

مؤشرات أداء التعمق والتفصيل الذهني	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشر السابع	القبلي	٢,٥٥	٠,٥٠٠	٧٣	٤,٤٨٨	
	البعدي	٢,٧٧	٠,٤٢٤			
المؤشر الثامن	القبلي	٢,٩٢	٠,٢٧٥	٧٣	٢,٠٤٢	
	البعدي	٢,٩٧	٠,١٦٣			
المؤشر التاسع	القبلي	٢,٧٢	٠,٤٥٤	٧٣	٤,٣٠٨	
	البعدي	٢,٩٢	٠,٢٧٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مؤشرات أداء عادة التعمق والتفصيل الذهني في الكتابة ، بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد (مجموعة الدراسة) لصالح القياس البعدي ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٢,٠٤٢- ٥٤,١١٢) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مؤشر من مؤشرات عادة تطبيق التعمق والتفصيل الذهني ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (San Jose University , 2007)، ونتائج دراسة (Steinkuehler & Duncan, 2008) ، ودراسة (عبدالعظيم ، ٢٠٠٩) ونتائج دراسة (الحريشي ، ٢٠١٤) ، ودراسة (عبدالمجيد ، ٢٠١٤) .

وتفسر الدراسة هذه النتيجة كما يلي :

- تنوع استراتيجيات التدريس ساعد على معالجة الفروق الفردية بين الطلاب مما جعلهم إيجابيين في تفاعلهم مع محتوى متصل مباشرة بالقراءة والكتابة ، وفي الوقت نفسه نشطين في ممارستهم العادات الذهنية الصحيحة ، ومن ثم تحقق نواتج التعلم المستهدفة.

- تنوع الوسائل التعليمية والتكنولوجية ما بين أوراق عمل وتصميم بطاقات قرائية وكتابية ، وخرائط ذهنية ما وراء معرفية ، واستخدام جهاز الداتا شو في عرض المحتوى ، ....." جعل

الطلاب يتذوقون جمال القراءة والكتابة في مهاراتها ، وتطبيق استراتيجياتها، مع اكتساب مهارات التنظيم في تمثيل عاداتها.

– تكامل عادات العقل المنتج سواء ما تم تطبيقه في برنامج الدراسة الحالية ، أو العادات الأخرى التي تعد جزءاً لا يتجزأ من الطبيعة اللغوية بعامة ، والقراءة والكتابة بخاصة ، الأمر الذي جعل الطلاب يقبلون على هذه العادات واستراتيجيات تمثلها ، في سياق تعليم القراءة والكتابة.

وبذلك يتضح فاعلية برنامج التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في الكتابة في كل بعد من أبعاد المقياس على حده، وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع، حيث ثبت من خلال عرض النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس عادات العقل في الكتابة في كل بعد على حده لصالح القياس البعدي.

الإجابة عن السؤال الخامس: والذي نصه يتمثل في :

ما العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل المنتج في القراءة ومقياس عادات العقل المنتج في الكتابة ؟

في الإجابة عن هذا السؤال تحقق من صحة الفرضين التاليين:

نتائج الفرض الخامس :

اختبرت صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه :

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل في القراءة

ودرجاتهم في مقياس عادات العقل في الكتابة.

تم اختبار صحة هذا الفرض على النحو التالي :

جدول (٢٤)
معاملات الارتباط بين مقياس عادات العقل المنتج في القراءة ومقياس عادات العقل في الكتابة لدى الطلاب مجموعة الدراسة ن= (٧٤)

المتغيرات	أبعاد مقياس عادات العقل المنتج في القراءة				
أبعاد مقياس عادات العقل المنتج في الكتابة	التصور الذهني	المثابرة الذهنية	التساؤل وطرح المشكلات	تطبيق المعرفة الذهنية	التعمق والتفصيل الذهني
التصور الذهني	٠,٢٢٦	-٠,٧٣٦**	-٠,٤٧٣**	٠,٨٨٤**	٠,٤٤٩**
المثابرة الذهنية	-٠,٢٥٦*	-٠,٦٥٠**	-٠,٧٨٨**	-٠,٩٣٥**	٠,٨٥٨**
التساؤل وطرح المشكلات	٠,١١٥	٠,٦٣٥**	-٠,٢٤١*	٠,٤٥١**	١,٠٠٠**
تطبيق المعرفة الذهنية	-٠,١٦٧	٠,٢٤٣**	٠,٣٤٨**	-٠,٦٥٠**	٠,٧١٤**
التعمق والتفصيل الذهني	-٠,٣٤٥**	٠,٤١٤**	٠,٧٢١**	-٠,٦١٤**	٠,٦٧٦**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق بصورة عامة أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين عادات العقل المنتج في القراءة، وعادات العقل المنتج في الكتابة ، مما يدل على وجود علاقات متداخلة بين العادات العقلية لكل

من القراءة والكتابة ، حيث وجدت علاقات موجبة دالة بين عادات العقل المنتج في القراءة (المثابرة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني) وعادات العقل المنتج في الكتابة (التصور الذهني ، والمثابرة الذهنية ، والتساؤل وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة الذهنية ، والتعمق والتفصيل الذهني) ، بينما ارتبطت هذه العادات نفسها في القراءة والكتابة ارتباطا سالباً ، بينما لا توجد علاقات دالة بين عادة العقل (التصور الذهني في القراءة) ، وعادات العقل المنتج في الكتابة (التصور الذهني ، والتساؤل وطرح المشكلات ، وتطبيق المعرفة الذهنية).

ويستخلص من ذلك أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد عادات العقل المنتج في القراءة ، وأبعاد عادات العقل المنتج في الكتابة ، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ومضمونه " توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات

العقل في القراءة ودرجاتهم في مقياس عادات العقل في الكتابة ، وهذه النتيجة تتسق مع بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة

(عبدالعظيم ، ٢٠٠٩) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل.ودراسة (القضاة ، ٢٠١٤) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة ، ومقياس دافعية الإنجاز ومجالاته من جهة أخرى.

نتائج الفرض السادس :

اختبرت صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه :

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل في القراءة

ودرجاتهم في مقياس عادات العقل في الكتابة في كل بعد على حده.

تم اختبار صحة هذا الفرض على النحو التالي :

جدول (٢٥)

معامل الارتباط بين مؤشرات أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) لكل بعد من أبعاد مقياسي عادات العقل في القراءة والكتابة

مؤشرات أداء عادات العقل المنتج في القراءة والكتابـــة	البعد الأول التساؤل المشكلات	البعد الثاني التصور الذهني	البعد الثالث تطبيق المعرفة	البعد الرابع المثابرة الذهنية	البعد الخامس التفصيل الذهني
	التصور الذهني	المثابرة الذهنية	التفصيل الذهني	التساؤل الذهني	تطبيق المعرفة
الأول	١,٠٠٠**	-١,٠٠٠**	٠,٣٥٥**	٠,٧٦٢**	٠,٢٦٥**
الثاني	٠,٧٤٥**	٠,٣٩٣**	٠,٦٣١**	٠,٦٣٦**	٠,٣١٧**
الثالث	٠,٨٠٥**	٠,٤٠٧**	٠,٥٤٣**	٠,٦٧٥**	٠,٤٣٥**
الرابع	٠,٥٠٤**	٠,٦٣٦**	٠,٥١٦**	٠,٢٣٥*	٠,٢٧٤*
الخامس	٠,٨٨٨**	٠,٨٣٩**	٠,٢٧٤*	٠,٢٨٢*	٠,٧٦٤**
السادس	٠,٣٧٩**	٠,٥٦٩**	٠,٣٨٤**	٠,٣٥٦**	٠,٤٩٣**
السابع	٠,٨٦٠**	٠,٧٠٦**	٠,٥٣١**	-٠,٧٨٨**	٠,٧٦٤**
الثامن	٠,٢٣٥*	٠,٩١٩**	٠,٢٨٤*	٠,٥١٦**	٠,٦٨٣**
التاسع	٠,١٨٣	٠,٣٩٥**	٠,٩٠٦**	٠,٩١٩**	٠,٤٩٥**

مؤشرات أداء عادات العقل المنتج في القراءة والكتابـــة	البعد الأول التساؤل المشكلات	البعد الثاني التصور الذهني	البعد الثالث تطبيق المعرفة	البعد الرابع المثابرة الذهنية	البعد الخامس التفصيل الذهني
	التصور الذهني	المثابرة الذهنية	التفصيل الذهني	التساؤل الذهني	تطبيق المعرفة
العاشر	٠,٢٢٠	–	–	–	–

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

بقراءة الجدول السابق يتضح ما يأتي :

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائيا بين مؤشرات أداء كل بعد من أبعاد مقياسي عادات العقل المنتج في القراءة ، ومؤشرات أداء كل بعد من أبعاد عادات العقل المنتج في الكتابة لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في مؤشرات أداء البعد الأول من (الأول حتى الثامن) لعادات العقل المنتج (التساؤل وطرح المشكلات في القرءة ، والتصور الذهني في الكتابة) لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في مؤشرات أداء البعد الثاني من (الثاني حتى التاسع) لعادات العقل المنتج (التصور الذهني في القراءة ، والمثابرة الذهنية في الكتابة) لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في مؤشرات أداء البعد الثالث من (الأول حتى التاسع) لعادات العقل المنتج (تطبيق المعرفة الذهنية في القراءة ، والتعمق والتفصيل الذهني في الكتابة) لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في مؤشرات أداء البعد الرابع من (الأول حتى التاسع) فيما عدا السابع لعادات العقل المنتج (المثابرة الذهنية في القراءة ، والتساؤل وطرح المشكلات في الكتابة) لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ في مؤشرات أداء البعد الخامس من (الأول حتى التاسع) لعادات العقل المنتج (التعمق والتفصيل الذهني في القراءة ، وتطبيق المعرفة الذهنية في الكتابة) لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في المؤشر الأول للبعد الثاني ، والمؤشر السابع للبعد الرابع لعادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

– لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مؤشرات عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة في البعد الأول ، وذلك في المؤشرين التاسع والعاشر لدى الطلاب (مجموعة الدراسة).

ونخلص من ذلك بأنه توجد علاقات دالة بين أبعاد عادات العقل في القراءة وأبعاد عادات العقل في الكتابة في كل بعد على حده ، ومن ثم في ضوء ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ومضمونه " توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في مقياس عادات العقل في القراءة ودرجاتهم في مقياس عادات العقل في الكتابة في كل بعد على حده" ، وهذه النتيجة تتسق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها نتائج دراسة (عبدالعظيم ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (القضاة ، ٢٠١٤) .

ويمكن تفسير النتيجتين السابقتين فيما يلي :

– أن عادات العقل التي تم اختيارها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتطلبات الأساسية لتعليم القراءة والكتابة ، مثل عادة التصور الذهني ، وعادة التساؤل وطرح المشكلات ، فكل منهما يعضد الآخر.

– أن العمليات العقلية اللازمة لكل من القراءة والكتابة متشابهة ، وهذا ما أوضحته نتائج بعض البحوث والدراسات ، ونادى به كثير من خبراء المناهج وطرق التدريس .

– تكامل العمليات المستهدفة لتعليم القراءة والكتابة ، انعكس إيجابا في إنجاز الطلاب لعادات العقل المنتج التي تم اختيارها في الدراسة الحالية.

– اختيار الدراسة الحالية عادات العقل في القراءة والكتابة تم في ضوء معايير أبحاث الدماغ ، ومن ثم تكامل هذه العادات من حيث الفص الدماغي الأيمن للمخ والفص الدماغي الأيسر له وذلك في أثناء ممارسة القراءة والكتابة وتمثيل الطالب المهارات الفهمية والتعبيرية.

ثانياً : توصيات الدراسة ومقترحاتها :

التوصيات :

في ضوء أدبيات الدراسة ، وما تم التوصل إليه من نتائج ، يوصى بما يلي :

١– ضرورة إعداد ورش تدريبية لتديب معلمي اللغة العربية على استخدام مدخل التلمذة القرائية باستراتيجياته، وتتمثل في استراتيجية الحديث الذاتي عن القراءة ، واستراتيجية الشعور بالنصوص لفهم معناها ، واستراتيجية توليد الاهتمام بالقراءة والكتابة وعاداتهما ، واستراتيجية تطوير الهويات القرائية ، واستراتيجيية تجزئة النص إلى وحدات فكرية ، واستراتيجية الحديث إلى النص ، استراتيجية التفكير جهرياً.

٢– ضرورة الاهتمام بمحادثات ما وراء المعرفة وتوظيفها في مهارات لغوية أخرى.

٣- تدريب معلمي اللغة العربية (قبل الخدمة) على إجراءات التفكير جهريا ، والحديث إلى النص في القراءة الناقدة ، والتذوق الأدبي ، والقصة.

٤- ضرورة إعداد أدلة توضيحية للمعلمين لتوظيف إجراءات الاستراتيجيات النوعية لمدخل التلمذة القرائية.

٥- تضمين مقياسي عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة في مناهج إعداد المعلمين (شعبتي التعليم الأساسي - العام) تخصص لغة عربية .

٦- تدريب موجهي اللغة العربية (شعبة التعليم الأساسي) على عادات العقل المنتج لتوجيه المعلمين ومساعدتهم على تدريب التلاميذ عليها.

٧- عمل ورش عمل لتدريب المعلمين على عادات العقل المنتج المناسبة لتحقق التكامل في تعليم التحدث والاستماع لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام ، وتصميم أدوات تقويمية معيارية لقياس نواتج تعلمهما.

٨- تضمين عادات العقل المنتج في مقررات طرق تدريس اللغة العربية .

رؤى تطبيقية :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن الإفادة بمجموعة من الرؤى التطبيقية التربوية والتعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية ، وتنمية العادات اللازمة لتعليم القراءة والكتابة وتعلمها ، وتتمثل فيما يلي :

- دعم التدريب على مدخل التلمذة القرائية باستراتيجياته وأنشطته (التفكير جهرياً ، والحديث إلى النص) ، في تنمية المنظومة القرائية والكتابية وعاداتها الذهنية بما يزيد من تحفيز المتعلم وفاعليته واقباله في تعلم القراءة والكتابة.

- تشجيع التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة وتعلمهما باستخدام وتوظيف الاستراتيجيات وتنمية المهارات والعادات وذلك تحت مظلة التلمذة القرائية ذات الأبعاد (البعد الاجتماعي ، والشخصي ، والمعرفي ، والخبرات ، وماوراء المعرفة) .

- توجيه طلاب الجامعة بعامة وكليات التربية بخاصة في استخدام استراتيجية العلاج المنظم ذاتيا لتحديد الأخطاء الأكاديمية في القراءة والكتابة ، عبر تدريبهم على العادات والعمليات العقلية المناسبة لتفاعلهم واستيعابهم للمحتوى الأكاديمي.

- تدريب طلاب الجامعة على تطبيق مدخل التلمذة القرائية في التعاون القرائي الأكاديمي ، تارة في شكل فريق ، وتارة أخرى في شكل مجموعات صغيرة ، ومن ثم التغلب على ما يواجههم من تحديات ومشكلات الاستيعاب فيما يتم تعلمه من مقررات المحتوى الجامعي.

– الاستعانة بأوراق العمل في الدراسة الحالية (قئمة استراتيجية القارئ ، وقائمة ما وراء المعرفة الفهمية والكتابية ، وقائمة فكر، زاوج ، شارك، ...) في عمل دليل طلابي جامعي يساعد الطلاب على معرفة كيفية القراءة والفهم والاستيعاب لما يتم تعلمه من مقررات جامعية.

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء دراسات ومشروعات بحثية تتمثل في الآتي :

١– برنامج قائم على التلمذة القرائية لعلاج الصعوبات الكتابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢– فاعلية مدخل التلمذة القرائية لتنمية الذائقات الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣– برنامج قائم على التلمذة القرائية لتطوير الهويات الاستماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤– برنامج قائم على التلمذة القرائية لعلاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ مراحل التعليم العام.

٥– برنامج قائم على التلمذة القرائية لتحقيق جودة الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية.

٦– برنامج قائم على التلمذة القرائية لتنمية الوعي بالمستويات المعيارية القرائية لدى معلمي اللغة العربية.

٧– فاعلية برنامج قائم على التلمذة القرائية لتنمية العادات العقلية في مناهج اللغة بالمرحلة الثانوية.

مراجع الدراسة :

إبراهيم ، أحمد سيد محمد ، وسعيد ، فاطمة محمد محمد ، ومحمود ، عبدالرازق مختار (٢٠١٤) .

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٣٠(٤) ، ١١٦- ١٦٥.

أحمد ، فاطمة حجاجي (٢٠١٢) . التدريس باستخدام مدخل الخطاب الحجاجي لتنمية بعض مهارات الدراسة وعادات العقل لدى الطالبة المعلمة شعبة التاريخ . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (٣٩) ، ٢٠٢- ٢٤٨.

آرثرل كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣أ) . استكشاف وتقصي عادات العقل ، الكتاب الأول ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

آرثرل كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣ب) . تفعيل وإشغال عادات العقل ، الكتاب الثاني ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

آرثرل كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣ج) . تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها ، الكتاب الثالث ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

آرثرل كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣د) . تكامل عادات العقل والمحافظة عليها ، الكتاب الرابع ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

الحريشي ، منيرة بنت عبدالعزيز بن علي (٢٠١٤) . أثر خرائط التفكير في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي عند طالبات كلية التربية. مجلة القراءة والمعرفة ، (١٤٧) ، ١٥٥- ١٩٩.

الدردير ، عبدالمنعم أحمد (٢٠٠٦) . الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : عالم الكتب.

الدليمي ، طه علي حسين ، وحراجشة ، إبراهيم محمد علي (٢٠٠٩) . تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات عادات العقل والذكاء العاطفي بين التنظير والتطبيق. مجلة الثقافة والتنمية ، ٩ (٢٨) ، ٦٨-١٠٦.

الربعي ، محمد بن عبدالعزيز (٢٠٠٩) . دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي "دراسة تقويمية في ضوء الواقع والمأمول" . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (١٤٩) ، ٧٩- ١٣٠.

الزين ، سميح عاطف (٢٠٠٨) . معرفة النفس الانسانية في الكتاب والسنة علم النفس . القاهرة : دار الكتاب المصري.

السلطاني ، حمزة هاشم ، والجبوري ، نجلاء علي (٢٠١٥) . أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل ، العراق ، (١٩) ، ٢٠٨- ٢٣٥.

السواح ، منار (٢٠١١) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال . مجلة العلوم التربوية ، ١٩(٣) ، ٥٥-٩٧ .

السيد ، صباح عبدالله عبدالعظيم ، والجهني ، منال ، مسلم صالح (٢٠١٧) . بزنامج مقترح قائم علي نظرية التعلم السريع لتدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٨٣) ، ٣١٩- ٣٥٨ .

الشراري ، عايد محمد ، والهاشمي ، عبدالرحمن (٢٠١٦) . أثر طريقة السرد القصصي في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية . مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، (٢٠) ، ١٤٨-١٦٩.

الشقيفي ، موسى بن أحمد (٢٠١٥) . عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفدة . المملكة العربية السعودية ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٦(١١) ، ٣٣-٥٩ .

العزب ، ايمان صابر ، ويس ، عطيات محمد ، وأبو السعود ، محمد (٢٠١٥) . وحدة مقترحة لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية جامعة بنها. مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٦ (١٠٢) ، ٣٦١- ٣٩٤ .

العليمات ، علي مصطفى (٢٠١٤) . أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة . دراسات في الطفولة ، (٤) ، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات التعليمية ، الجزائر، ٥٥- ٨٩ .

الغانم ، وعد أحمد فرج (٢٠١٤) . درجة استخدام استراتيجيات عادات العقل لدى معلمي اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

الفضلى ، فضيلة جابر (٢٠١٣) . عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الصف الثاني عشر بدولة الكويت وعلاقتها بمتغيرات ديموغرافية . مجلة عالم التربية ، ١٤(٤٢) ، ١٥- ٥٣.

القاضي ، هيثم ممدوح (٢٠٠٧) . أثر استراتيجيات عادات العقل في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية.

القحطاني، عثمان علي (٢٠١٤) . فاعلية برنامج إثرائي قائم على أنموذج أبعاد التعلم لمادة الجبر فيتنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين في الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٥ (٨) ، ١٤١- ١٦٨.

القضاة ، محمد فرحان (٢٠١٤) . عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود . المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٥ (٨) ، ٣٣- ٥٩ .

النادي، عزة محمد جاد (٢٠٠٩) . أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات تربوية وإجتماعية ، ١٥(٣) ،٣١٣- ٣٤٩.

الناقة ، محمود كامل ، وحافظ ، وحيد السيد (٢٠٠٢) . تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته) ج١، القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس .

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠) . الوثيقة القومية لمعايير تقويم و اعتماد كلياتالتربية بمصر ، متاح

www. scc.mans.eun.eg/facedum/arabic/Files/NARS.pd

جاد الحق ، نهلة عبدالمعطي الصادق (٢٠١٥) . تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٥٧) ، ١٢١- ١٦٥ .

حسام الدين ، ليلى عبدالله (٢٠٠٨) . فاعلية استراتيجية" البداية - الاستجابة - التقويم" في تنمية التحصيلوعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم . المؤتمر العلمى الثانى عشر - االتربية العلمية والواقع المجتمعى ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١- ٤.

خليفة ، حسن محمد حويل (٢٠١٥) . فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتدريس أساسيات الهندسة الكهربية في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣١ (٤) ، ٤٢٢- ٤٦١.

سالمان ، أسامة كمال الدين ابراهيم (٢٠١٣) . استراتيجية قائمة على الرمز المتعلم ذاتياً فى تدريس الثقافة الإسلامية لتنمية بعض عادات العقل ومهارات الأمن الفكري لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (١٩٤) ، ٨٤- ١٣٢.

صالح ، صالح محمد (٢٠١٥) . فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٦ (١٠٣) ، ١٧٣- ٢٤٢.

طه ، مصطفى عبدالرحمن ، ومصطفى ، إيمان محمد صبري (٢٠١٥) . فاعلية نموذج أبعاد التعلم في رفع المستوى التحصيلي لطلاب كلية التربية في نظم استرجاع مصادر الويب ثلاثية الأبعاد وتنمية بعض عادات العقل لديهم ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،(٦٠) ، ١٧- ٨٠ عبد السلامي ، جاسم محمد (٢٠١٣) . تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات العادات العقلية بين التنظير والتطبيق . مجلة كلية التربية للبنات ، ٢٤ (٤) ، ٩٧٩- ٩٩٢.

عبدالعظيم، ريم أحمد (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الابداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . مجلة القراءة والمعرفة ، (٩٤) ، ٣٢- ١٢.

عبدالمجيد ، عبدالله إبراهيم يوسف (٢٠١٤) . أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو دراسة المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٥٣) ، ١١١- ١٧٥.

عبيدة ، ناصر السيد عبد الحميد (٢٠١١) . استخدام أستديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (١٧٣) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٠٣- ١٤٧.

عثمان ، عيد عبد الغني الديب (٢٠١١) . فاعلية استخدام المنظمات البيانية لتنمية بعض عادات العقل اللازمة للتفكير البصري في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي ، (١٢) ، ٣- ٥٤.

عناقرة ، حازم ، والجراح، زياد (٢٠١٥) . عادات العقل و علاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية . مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، الأردن ، ٢١(٤) ، ٢٩- ٧٥.

عياصرة ، محمد نايف (٢٠١٢) . عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية اربد الجامعية . مجلة العلوم التربوية بمصر ، ٢٠ (٣) ، ٢٩٣-٣١٢ .

فضل ، أحمد ثابت (٢٠١٥) . أثر التدريب علي خرائط التفكير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، (٥٨) ، ١-٨٤ .

قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) . ثلاثون عادة عقل. عمان : ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد ، صلاح محمد محمود (٢٠١٣) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة نادي العلماء في تنمية عادات العقل المنتجة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . المؤتمر العلمي العربي

السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها بعنوان : التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي ، (١) ، ٢٤١- ٢٩٥ .

محمود ، عبدالرازق مختار (٢٠١٢) . برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٢٨، ٥١٧- ٦١١.

مرجان ، سمر محمد رضا (٢٠١٥) . فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضياتلتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، ١٨ (١) ، ٢١٩- ٢٢٦.

منصور ، ماريان ميلاد (٢٠١٥) . أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية . مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٣١ (٥) ، ١٢٦- ١٦٧.

هلال ، سامية حسنين عبدالرحمن (٢٠١٣) . فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات و تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٤٤) ، ج١ ، ١٢٣- ١٦٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) . المعايير القومية للتعليم في مصر ، مشروع إعداد المعايير القومية . (١)، القاهرة : الأمل للطباعة والنشر.

يونس ، فتحي علي (٢٠٠٠) . استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية . القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث .

Abdelhalim , Safaa, M. (2017) . Developing EFL Students' Reading Comprehension and Reading Engagement: Effects of a Proposed Instructional Strategy .Theory and Practice in Language Studies, 7(1) , 37-48.

Anderson , J . (2001) . Teaching Habits of Mind Using Habits of Mind Cards. The Grang P-12 College Hoppers Crossing . Australia Education Leadership , 50(2) , 75-80 .

Bee , M . Seng , G . & Jussf , K . (2013) . Habits of Mind in the ESL ClassroomEnglish Language Teaching ; Published by Canadian Center of Science and Education , (6) 11, 130- 138.

Billmeyer, R .(2004) . Strategic Reading in The Content Areas : Practical Applications for Creating Athinking Environment . Omaha , NCRachel&Association inc.

Billmeyer , R . (2005) . Creating Thoughtful Readers Through Habits of Mind , Habits of Mind across the Curriculum : Practical and Creative Strategies for Teacher s, Alexandria, VA: ASCD.115-134.

. Blau , Sheridan (2003) . Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers . Voices from the Middle, (10) 3, 18-22.

Bowling Green State University (2016) . Arts and Sciences. Retrieved from , https://www.bgsu.edu/arts-and-sciences/about.../habits-of-mind.html

California Community Colleges (2013) . Basic Skills Completion , Program and Projects . Retrieved from , http://creativecommons.org/licenses/by/3.01

Center for Academic Excellence (2013) . Reading Apprenticeship . College of San Mateo, Retrieved from , www.collegeof sanmateo.edu/c.

Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. American Educator, 15(3), 6–11, 38–46.

Costa , A. & Kllick ,B ., (2008) . Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success. Association for Supervision and Curriculum DevelopmentAlexandria , Virginia :USA , (ASCD).

Costa , Arthur , L & Kllick , Bena (2009) . Habits of Mind across the Curriculum : practical and creative strategies for teachers .Alex Virginia , USA : ASCD.

CWPA, NCTE, & NWP (Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project (2011) . Framework for Success in Postsecondary Writing. Berkeley.CA: National Writing Project.

Donham , J. (2014) . College Reading – What Can We Learn From First – Year College Assignment ? An Examination of Assignments in Iow Colleges and Universities School Liberary Research , (17) , 1-1 Retrieved from , www.alla.org/aasl/slr

Dufresne , R., Gerace, W., Leonard, W. & Beatty , I . (2002). Assessing-to- leam: Reflective formative assessment using a classroom communication system . Retrieved from , https://www.researchgate.net/publication/228804736

El- Khudair , Amal , B . (2013) . Effectiveness of Program Based on Mind

Habits in Developing Creative Writing Skills in Poetry Field for High School Female Students in Saudi Arabia . International Conference The Future Education , Lungarno del Tempio 44 – Florence, Italy , Retrieved from ,

http://conference.pixel-online.net/foe2013

Ellis , D . & Murtha , M . (2014) . Staging an Essay: Play and Playwriting for Redirecting Habits of Mind . Journal of Basic Writing, (33) 1, 74-102.

Elyousif , Y. & Abdelhamied, N. (2013) . Assessing Secondary School Teachers' Performance in Developing Habits of Mind for The Students. Journal of Education ,(2) 2, 169-180.

Fletcher , J . (2013) . Critical Habits of Mind , Exposing The Process of Development . Liberal Education , (99) , 50-55.Galvestion College (2014) . Read Deeper . Critical Reading Across Disciplines ,Retrieved from ,

http://www.gc.edu/wp-content…/read-deeper-qep-pdf-version.pdf

Greenleaf, C. L., Litman, C., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, C. K., Herman, J. & Jones, B. (2011a). Integrating literacy and science in science: Teaching and learning impacts of Reading Apprenticeship professional development. American Educational Research Journal, 48(3), 647–717.

Greenleaf, C.L., Hanson, T., Herman, J., Litman, C., Rosen, R., Schneider, S. & Silver, D. (2011b). A Study of the Efficacy of Reading

Apprenticeship Professional Development for High School History and Science Teaching and Learning. Final report to Institute for Education Sciences, National Center for Education Research, Teacher Quality/Reading and Writing, Grant # R305M050031.

Harvard Library (2013) . Interrogating Texts: 6 Reading Habits to Develop in Your First Year at Harvard . Retrieved from , https://bsc.harvard.edu/.../interrogating_texts_six_reading_habits_to_...

Hazard , L . (2013) . Cultivating the Habits of Mind for Student Success and Achievement . Research and Teaching in Developmental Education, (29) 2 , 45-48.

Hew , K .& Cheung , W . (2011) . Student Facilitator 'Habits of Mind and Their Influences on Higher – Level Knowledge Construction Occurrences in Online Discussions : a case Study Innovation in Education and Teaching International , (48)3 , August , 275- 285.

International Education Sciences (2010) . Reading Apprenticeship , WWc Intervention Report. Retrieved from , ...https://ies.ed.gov/.../wwc/.../wwc_reading_apprenticeship_071310.pd

Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS) (2002) . Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students .EnteringCalifornia's Public Colleges and Universities

IntersegmentalCommittee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California .

., North, R., Vermont , B., Rutledge , M., Burlington, R., B Johnson, Poppe, V.& Vermont , C. (2005) . Habits of Mind A Curriculum for Community High School of Vermont Students Based on Habits of Mind: A

Developmental Series By Arthur L. Costa and Bena Kallick, Revised by: Vermont Consultants for Language and Learning Montpelier, Vermont.

Jourdan, M . & Schoenbach , R . (2003) . Breaking Through The Literacy Ceiling : Reading is demystified for secondary students in reading apprenticeship classrooms, where students can "read to learn" in all their Leadership , 8- 12.

Knapp , N. F. (2015) Reading Together: A Summer Family Reading Apprenticeship Program for Delayed and Novice Readers . Literacy Research and Instruction, 55(1) , 48-66, DOI: 10.1080/19388071

Koura, A. A . & Zahran, F. A. (2017). Using Habits of Mind to Develop EFL
Writing Skills and Autonomy. Arab World English Journal, 8 (4). 183- , 198 , Retrieved from
https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.12.

Spratley , A . (2010) . Reading in The Disciplines : The Challenges of adolescent Literacy . New Yourk , NY: Carnegi Corporation of New Yourk. Lee , C.&

Lesmeister , M .(2014). Reading Apprenticeship Routines Showcase.
Retrieved from , https://readingapprenticeship.org/./2014/../Teaching-Adults-to-Rea

Lesmeister , M .(2010) . Teaching Adults To Read with Reading Apprenticeship . 28-32, Retrieved from, www.acteonline.org

Lowery , D. (2010) . A comparison of The Effects of Instruction Using Traditional Methods to Instruction Using Reading Apprenticeship.
A Dissertation on Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy , Submitted to the Faculty of of The Mississippi State University

(2016) . MacKillop Education . Academic Mary MacKillop College Excellence Habits of Mind . Retrieved from ,
http://www.mmc.qld.edu.au/mackillop%20education/academic-

Mckeown , R . & Gentilucci , J . (2007) . Think-Aloud Strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom . Journal O f Adolescent & Adult Literacy , International Reading Association , 136- 147.

Mehdian, N. (2009) . Teacher's Role in The Reading ApprenticeshipFramework : Aid by The Side or Sage by The Stage , English Language Teaching, 2(1) , 3-12.

Murray, J. (2016) . Skills Development Habits of Mind and The Spiral Curriculum : A dialectical Approach to Undergraduate General Education Curriculum Mapping .Cogent Education , 3 Retrieved from,http://dx.doi.org/10

Ness, M. & Kenny, M . (2016) . Improving The Quality of Think-Alouds , The Reading Teacher 69(4) , 453– 460.

Ontario Ministry of Education (2006) . A Guide to Effective Literacy Instruction, Grades 4 to 6 . Volume One: Foundations of Literacy
Junior Learner , Queen's Printer for Ontario Instruction for the
Ritchhart , R . & Perkins , D . (2008) . Making Thinking Visible Educational Leadership , 65 (5) , 57- 61.

San Jose State University (2007) . CASTL Program- What is Integrative Learning ? Retrieved from , http://www.sjsu.edu.
Schade, T. & Hogan , N . (2013) . Infusing Reading Apprenticeship in First
Year Seminars: Talking To Text is Talking Success . power point

Schoenbach , R., Greenleaf , C . & Murphy , L.(2012) . Reading for Understanding : How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms . New Yourk , NY: John Wiley& sons.

Schwertner , B . (2015) . Using the Habits of Mind to Improve Writing , power point , Retrieved from ,
Smith , P . R ., (2009) . The Effects of Reading Apprenticeship on Junior College Students' Metacognitive Awareness And Comprehension Of Academic Texts . A Dissertation on Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy , of The University of Southern Mississippi.

Steve , G . & Michael , H . (2010) . Writing to Read Evidence for How Writingcan Improve Reading . A report From Carnege Corporation of New Yourk , The Alliance for excellent Education .Stockdill, D . (2014) .

Modeling Thinking About Thinking: Metacognition and Apprenticeship , How one teacher studied student minds and found an apprenticeship method , Oakland Schools , Retrieved from , www.oaklandschoolsliteracy.org/?mdocs-file=3251

Strategic Literacy Initiative (2007) . Reading Apprenticeship LIRA 2007-2008 Trainer's Guide. San Francisco, CA: WestEd.

Steinkuehler, Constance & Duncan , Sean (2008) . Scientific Habits of Mind in Virtual Worlds . Journal of Science Education and Technology, 17 (6) , 530-543.

Sullivan , Patrick (2012) . Essential Habits of Mind for College Readiness . College English, 7 (6) , 547-553.

University of New Orleans (2015) . Habits of mind . Retrieved from , www.uno.edu/first-year-writing-program/habits-of-mind.aspx

Urquhart , V . & Frazee , D . (2012) . Teaching Reading in The Content Area 3rd Edition : ASCD Publication , Retrieved from , www.ascd.org

Vandewege , R. (2004) . Reading Apprenticeship . English Journal , 93(5) , 90-94.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge , MA: Harvard University Press.

Yael , S . David, S ., Stephanie, A ., Claire, N. & Christy, B . (2011) . IES Teacher Assignment Final Report. CRESST Report 786 , National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). Retrieved from , http://www.cresst.org

Giddens, E. (2007) "Qualitative Research on &Walters, M., Hunter, S. International to Success in Professional Writing . Leads What 1-16 , 1(2)16 , : Journa for the Scholarship of Teaching and Learning https://doi.org/10.20429/ijsotl.2007.010216 , Retrieved from (2002) . The Metacognitive Conversation : Making Thinking WestEd Visible Retrieved from , , www.readingapprenticeship.org/research impact

Retriedeved .WestEd (2004) . Reading Apprenticeship: An Introduction from, www.readingapprenticeship.org/research-impactWestEd (2009) Retrieved from, .. Reading Apprenticeship A cross The Disciplines www.readingapprenticeship.org/research-impact

Wested. org (2015) . Welcome To Reading Apprenticeship : WritingConnections . Retrieved from , http://www.readingapprenticeship.org

Wiersema, J. & Licklider, B. (2009) . International Mental Processing :Student Thinking AS Habits of Mind. Journal of Ethnographnc & Qualitative Research , (3) 117-127.