# استخدام نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

**أ.م.د صفاء محمد محمود إبراهيم***

**المستخلص**

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ باستخدام نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية، وقد أشارت النتائج إلى أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $0.05 \geq \alpha$بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، وأنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $0.05 \geq \alpha$بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"، وأنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية"، وأنه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $0.05 \geq \alpha$بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في مقياس عادات العقل لصالح متوسط الدرجات في القياس البعدي، وأوصت الباحثة بالعناية بتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ بجميع المراحل الدراسية باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، واقترحت إجراء بحوث منها: أثر استخدام نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وإجراء المزيد من الأبحاث التربوية للكشف عن واقع عادات العقل والقراءة التأملية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

**الكلمات المفتاحية** : قراءة تأملية، عادات العقل ، نموذج شوارتز

## أولًا: المقدمة.

اللغة قدرة ذهنية فطرية مكتسبة في آن، وهي رموز لا تنفصل عن نسق من المعاني، يهيمن عليها على نحو متزامن في الحدث اللغوي؛ بحيث توجب تلك المعاني نسقية نظام اللغة الذي تعارف عليه أهلها بطريقة اعتباطية، ويسعى مستخدم اللغة إلى تحقيق أغراض قد تتداخل فيما بينها في الموقف الواحد؛ مستخدمًا وسائل التعبير، وأشكال الرموز اللفظية كافة ناظمًا تلك الرموز اللغوية في إطار نسق من القواعد؛ ليتواصل مع من يتلقون لغته؛ محققًا الأغراض التي أمّلها، والمعاني التي أراد أن يبثها للآخرين.

وهذا يعني أن اللغة نظام معقد، تميز به الإنسان على ما عداه من المخلوقات، وهي قدرة ذهنية تتداخل فيها عوامل فسيولوجية تتمثل في: تركيب الأذن، والجهاز العصبي، والمخ، والجهاز الصوتي لدى الإنسان، كما أن اللغة ليست عشوائية التركيب، أو الاستعمال، أو المعنى، فوحداتها وتراكيبها تخضع لنسق من القواعد، وللمعنى الصدارة في استخدام اللغة، ويعد عنصرًا أساسيًا في عملية التواصل اللغوي؛ تلك العملية التي يتفاعل أطرافها؛ لتحقيق أغراض متعددة .

* أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية.
البريد الالكتروني : d.sa.faa333@gmail.com

يصبح – إذن – من بدهيات العلاقة بين اللغة والفكر، أنّ الإنسان يفكر من خلال اللغة، وينقل فكره ويجعله قابلًا للتداول من خلال اللغة أيضًا ؛ فاللغة دائما متلبسة بفكر، وبدونه تكون لغوًا لا لغة .

وقد أشار التراث اللغوي إلي تلك العلاقة في غير موضع؛ فقد نبه الجاحظ ، (١٩٧٥، ت ٢٥٥ه، ص. ١٧٥) إلى التداخل بين اللغة والفكر، وأن اللغة دائمًا متلبسة بفكر؛ حيث يقول:".....المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، والمتخلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم، مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة، وموجودة في معنى معدومة، لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى ما لا يبلغه من حاجات نفسية إلا بغيره؛ وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إياها ..." .

وللغةِ العربيةِ أهميتها فى جميع مراحل التعليم؛ لاعتماد كلِ نشاطٍ يؤديه الطالب عليها؛ سواء أكان ذلك عبر الاستماع، والقراءة، أم عبر التحدث، والكتابة، وإذا كانت الوظيفة الإنسانية للغة تتمثل في قدرتها على الوفاء بالتعبير المدقق، والحي عن حاجات الإنسان النفسية، والشعورية في إمداد من يريد التعبير بكثير من الصور، وعديد من التراكيب اللغوية؛ فإن هذا كان دافعًا – بصفة دائمة – أن تكون نظرة المفكرين، والباحثين للغة على أنها وسيلة الفكر، وأداته؛ من حيث إنها نظامٌ رمزيٌ عالٍ في التجريد، يترجم مستخدمه رموزه إلى مدلولاتها، ومعانيها العميقة، في صورةٍ لغويةٍ – شفهية، أومكتوبة – ومن ثم فالصلة لا تنقطع بين التفكير واللغة.

وقد أكد علماء علم نفس العرفان Cognitive Psychology دور الذهن في الفعل اللغوي؛ فاللغة – من منظورهم – هي لب النشاط الذهني الإنساني، وهي ليست إلا مجموعة من المعاني أو الصور الذهنية التي تستقر في الذهن، وهي من مجلوبات الحواس جميعها، وبغير تلك الحواس فلا وجود لهذه الصور وتلك المعاني (برونر، ٢٠٠٠، ص. ١٧).

لذا تتجه الدراسات والأبحاث اللغوية نحو دراسات العمليات الذهنية، وأثرها في التعلم اللغوي؛ ومن هنا صار تعليم اللغة تعليم المتعلمين صنع المعنى الذي لايتحقق إلا بممارسة مهارات التفكير؛ لأنه لا يمكن تجاهل تلك المهارات في أثناء تعلم اللغة تلقيًا و إنشاءً؛ فالمتحدث، والمستمع، والكاتب، والقارئ كل منهم نسّاج لمعانٍ، وهو صائغ للألفاظ، وبانٍ لأشكالها؛ وفقًا لبنيته العقلوجدانية (عبد الحليم، ١٩٩٩، ص. ١٠).

والقول السابق يعنى أن اللغة تمثل عونًا كبيرًا على تنمية التفكير، وتنظيمه؛ فاللغة في الاستعمال مهارات وفي الدرس اللغوي معرفة، ومهارات اللغة هي نفسها مهارات التفكير؛ لذا فإن "التنمية الذهنية " يجب أن تحتل موقع الصدارة في تعليم اللغة العربية؛ بحيث تكون اللغة وسيلة لتحسين البنية الذهنية للمتعلم وعمليات التفكير لديه؛ وهذا يعني أن يتضمن منهج اللغة العربية عناصر تشجع علي التفكير، وتُدرب المتعلمين على مهاراته.

و مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده، ولا تكتسب بتراكم المعرفة والمعلومات فقط؛ بل لابد أن يكون هناك تعليم منتظم وتدريب عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، ويمكن تعليم مهارات وعمليات التفكير لكل الطلاب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية؛ بحيث تنمو على نحو متدرج في نسيج بناء شخصية الطالب ونموه العقلي والدراسي.

وقد حدث تطور في العلوم التربوية والنفسية ونقلة نوعية كان لها انعكاسات على التنظيمات المنهجية، وطرائق التدريس، ودور المعلم؛ فقد انتقل محور الاهتمام من المحتوى العلمي إلى المتعلم، ومن سلبية المتعلم في المواقف التعليمية إلى إيجابيته ومشاركته، ومن التركيز على المستويات المعرفية الدنيا إلى التركيز على المستويات العليا، ومن الحفظ والتخزين إلى تنمية أنواع التفكير ومن تقديم المعلومات في صورتها النهائية إلى البحث عنها في المصادر المختلفة للمعرفة، كما انتقلت العناية بالمعرفة النظرية إلى العناية بكيفية تطبيقها في مواقف عملية وحياتية، وكان لابد أن يختلف دور المعلم في ظل هذه الرؤى؛ فتغير دوره من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه، ومرشد، وميسر لتعلم طلابه. ( المفتي، ٢٠١٩، ص. ٣٦٢)

من هنا باتت تنمية القدرات العقلية العليا والإمكانات غير المتناهية للعقل البشري؛ مثل: التأمل، والتحليل، والاستنباط هدفًا أساسيًا من أهداف تطوير المناهج في ظل التحديات المعاصرة؛ فالمتعلم لم يعد بحاجة لمن يلقنه المعلومات؛ ولكنه في حاجة لعملية تدريس تنظم تعلمه وتستثيره، وتيسره وتوجهه وتقومه؛ وتمكنه من كيفية التعلم؛ وبالتالي صارت طبيعة عملية التعليم والتعلم تتسق مع الأهداف الجديدة للتدريس (الناقة، ٢٠١٤، ص. ٢٢)

ويشير علي،(٢٠١٩، ص. ٣٨٩) إلى أنه من الأساليب والتوجهات التربوية التي تعين على تحقيق مهارات المتعلم في القرن الحادي والعشرين في ظل الثورة الصناعية الرابعة: تطوير عملية التفكير وتنميتها، وتشجيع تكوين العلاقات المعرفية وتكوينها، والسماح بوقت للتركيز، وتعزيز التفكير التأملي والتحليلي.

وفيما يتعلق بمناهج اللغة العربية أكد نصر، وسليمان،(٢٠١٧) أن تنمية تفكير المتعلم من متطلبات البناء الفكري من خلال مناهج اللغة العربية بمناشط يمكن أن يستخدمها معلم اللغة العربية لاستثارة تفكير المتعلمين بأنواعه المختلفة؛ مثل الأنشطة التي تهيئ فرص التفكير بأنواعه المختلفة؛ مثل أنشطة: التخيل، والتأمل، و البحث، والاكتشاف، والتجريب، والتحدي.

وفي هذا الإطار استهدف المؤتمر الدولي اللغة العربية وآدابها(٢٠١٨) مناقشة التجديد في مناهج تعليم اللغة العربية، والإفادة من التجارب والخبرات في تعليمها، ودراسة مشروعات تطوير مناهجها، وأشارت دراسة نصر،( ٢٠١٩، ص. ٤٩٨- ٥٠١) إلى أن التحديات التي تواجه المجتمعات العربية في هذا القرن تتعدد وتتنوع، وتفرض التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم القائم على التفكير المنتج، ومناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة – شأنها شأن المواد الدراسية الأخرى- يمكن أن تسهم بنصيب وافر في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وتهيئة المتعلمين لمواكبة عصر العولمة بتحدياته ومتطلباته؛ فللمحتوى وطرائق تدريسه دور في إكساب المتعلمين مهارات التفكير، وكفايات القرن الحادي والعشرين؛ وهو بحاجة إلى دمج مهارات التفكير في مستوياته العليا في تلك المناهج.

إن تعلم اللغة وتعليمها ينبغي أن ينسجم مع طبيعتها؛ فلا يكتفي في تعلمها بمعرفة الأشكال اللغوية وقواعدها؛ وإنما يجب أن تستثار فيه العمليات العقلية العليا ؛ لأن الأداء اللغوي بناء ونسج وصياغة معان وأفكار تختلج في نفس منتج اللغة ومتلقيها؛ وبالتالي فإن تعليم اللغة يصبح فاعلًا عندما يكون وسيلة لتنمية التأمل والفكر والإدراك والتبصر والمقارنة والتذوق ( الجعافرة، ٢٠١١)

و يعد تعليم القراءة من أول الأهداف التي يجب أن تتحقق عند كل متعلم؛ إلا أنها تتحول لتصبح وسيلة لاهدفًا بذاته؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية الأخرى؛ فالقراءة جزء من كل مادة دراسية؛ لأنها وسيلة الحصول على المعلومات من هذه المواد؛ وبالتالي فإن عدم تمكن المتعلم من القراءة ، وضعف قدرته فيها يؤثر في تعلم المواد الدراسية الأخرى( الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٦)

ومع بزوغ نتائج أبحاث الإدراك حول طبيعة القراءة بدأ التوجه صوب تعليم القراءة كعلم تطبيقي يعنى بكيفية بناء القارئ للمعنى، ودراسة النشاطات العقلية التي ينشغل بها القارئ الجيد؛ مما أضفى أبعادًا جديدة على مفهوم القراءة بالنظر إليها على أنها عملية نشطة معقدة لبناء المعنى، وليس لممارسة مهارة، وأسفرت هذه الأبحاث عن تداعيات ظهرت آثارها في تنظيم قاعات دروس القراءة الفعالة، وثروة معلوماتية حول كيف يقرأ القارئ الجيد، وفيم تختلف ممارساته عن القارئ الضعيف؟ وما المساعدات التي تسهم في بناء قارئ جيد؟( سليمان، ٢٠١٥، ص. ٢٥٧)

و قد تبنت النظرية البنائية، ونظرية التعلم المستند للدماغ موضوع التفكير وتنمية مهاراته ودمجه بالمحتوى التعليمي، لما لهذا الموضوع من أهمية في تطوير أداء المتعلم ، وتحديد مهاراته ؛ كعضو فاعل في العملية التعليمية؛ من هنا كانت العناية بتعليم مهارات التفكير وعملياته لكل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم؛ حتى تساعد على نحو متدرج في بناء شخصيته ، ونمو مهاراته.

و عند تتبع اتجاهات تعليم التفكير، يظهر الاختلاف الواضح بين المنظرين؛ إذ يميل بعضهم إلى تعليم التفكير عبر برامج مستقلة بعيدة عن المحتوى، ويرى فريق آخر أن تعليم التفكير يكون على نحو ضمني في محتوى المادة الدراسية؛ ونظرًا لعمق الهوة بين الاتجاهين، ظهر فريق ثالث له اتجاه توفيقي بين الرأيين السابقين، وهو تعليم التفكير على نحو مباشر وضمن محتوى المادة الدراسية( جروان، ٢٠٠٧؛ نوفل، ٢٠١٠)

وقد أوردت الكتابات والبحوث والدراسات السابقة عددًا من النماذج التي عُنيت بكيفية تدريس مهارات التفكير بدمجها بمحتوى المادة الدراسية؛ فقد ظهرت عدة نماذج لتعليم التفكير؛ منها ما هو مستقل عن المنهج، وتدرس من خلاله مهارات التفكير؛ كمقرر مستقل كبرنامج "كورت" CORT "لديبونو De bono"، أو نماذج لدمج التفكير بالمنهج؛ حيث تدرس الدروس مرتبطة بخطوات تفكير منظمة وواضحة، كما في نموذج "مارزانو" Marzano، ونموذج "شوارتز" Swartz ( الفراص، وشمسان، ٢٠١٨، ص. ٣٦)

ويعد نموذج "شوارتز" الذي اقترحه العالم" روبرت شوارتز" "Swartz. J Robert" من أبرز هذه النماذج؛ حيث يرى إمكانية تعليم الطلاب مهارة واحدة على الأقل من مهارات التفكير على نحو صريح ومباشر ضمن إطار محتوى المادة الدراسية (زيتون، ٢٠٠٨).

ويوضح "شوارتز وباركس" Swartz, R. J., & Parks, S. (537:1994) مبررات دمج مهارات التفكير في المحتوى بأن ذلك الدمج يعزز فهم المتعلم الموضوع الذي تم اختياره للمنهج المتكامل، ويساعد في تنفيذ تعليم التفكير؛ بتكرار استخدام عمليات التفكير ومهاراته وتوظيفها؛ مما يسهم في ثبيتها على نحو مقصود ومباشر.

وأشارت دراسة "راو" Rao,K., (٢٠٠٥) إلى أن غرس مهارات التفكير الناقد في المحتوى؛ باستخدام مجموعة من الأمثلة المختارة بعناية، يبرهن على أن مهارات التفكير الناقد يمكن إدخالها على نحو طبعي في محتوى المقررات الدراسية، و أن ضخها في المحتوى يحفز المتعلمين على استخدام التفكير ويحسن قدراتهم على التعلم.

وقد أجريت عديد من **الدراسات التي تناولت نموذج "شوارتز" في تنمية المهارات المختلفة،** ومن هذه الدراسات دراسة السويط،(٢٠١٤) التي أشارت إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وحدات تعليمية يتم تعليمها باستخدام نموذج شوارتز القائم على دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي، واقترحت دراسة الدراوشة،(٢٠١٤) تصميم وحدات دراسية في المواد الدراسية المختلفة لتحسين مهارات التفكير المختلفة ؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى تلاميذ التعليم الأساس. وأوصت دراسة الحجاجحة، و الزق، (٢٠١٥،ص. ٣٧١) بضرورة توظيف نموذج شوارتز لتعليم التفكير في الغرف الصفية لفاعليته في تنمية مهارات التفكير ، كما أوصت بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول نموذج شوارتز في التفكير الماهر؛ لافتقار المكتبة العربية لمثل هذه الدراسات، وقد أظهرت نتائج دراسة قطامي، و السكاكر(٢٠١٥) التأثير الواضح لنموذج "شوارتز" في تنمية مهارات حل المشكلات، و أوصت بزيادة العناية بدمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي، وتدريب المعلمين على استخدامه في تنمية مهارات التفكير، وإجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعلية النموذج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد و الدافعية للإنجاز، وأكدت دراسة الشيخ،(٢٠١٧) ضرورة الاستفادة من البرامج التعليمية والبرامج التدريبية القائمة على نموذج "شوارتز" بمختلف المراحل الدراسية وتوظيفها في العملية التعليمية؛ بما يحقق إيجابية المتعلم، ودعت دراسة الحجاجحة، و الزق،(٢٠١٥) إلى توظيف نموذج شوارتز القائم على التفكير الماهر؛ لتعليم التفكير في الغرف الصفية لفاعليته في تنمية مهارات التفكير المركبة، وأشارت دراسة معوض، (٢٠١٦) إلى ضرورة تفعيل استخدام نموذج شوارتز" في تنمية مهارات التفكير؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، وأوضحت دراسة عامر،(٢٠١٧) إمكانية تنمية مهارات التفكير من خلال استخدام نموذج" شوارتز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وأشارت دراسة الفراص، وشمسان، (2018) إلى أن تعليم مهارات التفكير وتعلمها بدمجها بالمحتوى من خلال نموذج "شوارتز" يسهم في تحسين تفكير المتعلم، ويعزز تعلم المحتوى؛ وأوصت بضرورة أن يتبنى مؤلفو المناهج دمج مهارات التفكير بالمحتوى عند تطويره؛ بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة، وبما يساير التطورات العلمية المتلاحقة، وبما يسهم في تحقيق إيجابية المتعلم ، و اقترحت دراسة السعدي،(٢٠١٨) استخدام نموذج "شوارتز" لتنمية مهارات التفكير؛ لقدرته على تحفيز القدرات العقلية من خلال تحسين التفكير، وتوفير بيئة مناسبة للحوار والنقاش وإبداء الرأي، وأشارت دراسة جناد، وآخران(٢٠١٩) إلى ضرورة العناية بنموذج "شوارتز"؛ بوصفه نموذجًا متكاملاً شاملاً، يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في التعليم، وأوصت بضرورة الاستفادة منه في تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ، ودعت إلى إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول استخدامه في مواد وصفوف أخرى ومتغيرات أخرى، وأوصت دراسة العوفي، (٢٠٢٠) باستخدام نموذج" شوارتز في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وقد تعددت **الدراسات التي أكدت أهمية تنمية التفكير التأملي في سياق الدرس اللغوي**؛ وبخاصة درس القراءة، ومن تلك الدراسات دراسة سعودي،(٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن تلاميذ المرحلة الإعدادية لايتعدى مستوى فهمهم ما يقرأون مستوى الفهم الحرفي المباشر؛ الأمر الذي يتطلب إجراء دراسات

ترتكز إلى مداخل تدريسية حديثة غير تقليدية لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، و أوصت دراسة العماوي،(٢٠٠٩) بالعمل على تنمية التفكير التأملي في الدرس القرائي، وكشفت دراسة زعرب، (٢٠١٢) عن وجود علاقة دالة بين مستويات التفكير التأملي وممارسة التحليل القرائي، وفي الإطار نفسه أشارت دراسة جلال،( ٢٠١٣) إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال تدريس منهج اللغة العربية، وضرورة تبني الباحثين النماذج الحديثة لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام، ودراسة معادلة،(٢٠١٥) التي أوصت بعدم الاقتصار على الطرائق التقليدية في تعلم اللغة، وضرورة التركيز على الاستراتيجيات التي تبني المعرفة لدى المتعلمين وتنظم فكرهم وتنمي في الوقت ذاته مهارات اللغة لديهم، ودراسة عفشى، (٢٠١٦) التي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي في أثناء التحليل القرائي للنصوص، وأوصت بإجراء دراسات تستقصي مستويات التفكير التأملي والقراءة، وأشار عبد الله، وآخران (٢٠١٩) إلى أن التدريس في مدارسنا بحاجة إلى تعلم مهارت التفكير المختلفة، ومنها التفكير التأملي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة التي قد تخدم عند تطبيقها مهارت التفكير المختلفة، وأوصت دراسة محمد، (٢٠٢١) بضرورة إعادة النظر في طرائق التدريس المتبعة مع الطلاب بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية.

وتُعد دراسة عادات العقل رؤيةً حديثةً وتوجهًا معاصرًا نسبيًا، ظهر في إطار بحوث الفاعلية البشرية، فلم يعد الذكاء المسؤول الوحيد عن نجاح المتعلم في حياته العلمية والعملية؛ بل ينبغي أن يسلك المتعلم سلوكًا ذكيًا يحترم فيه عقله وقدراته وإمكاناته اللامحدودة؛ كي يصل إلى عقل يمتلك عادات عقلية أكثر فاعلية وإنتاجية وكفاءة.

ويري الربعي،( ٢٠٠٩: ٨٦) أن هناك قصورًا في نجاح **تعليم عادات العقل** لدى المتعلمين في مدارسنا، وأن ذلك يرجع إلى :

- عدم اتضاح بنية عادات العقل بدرجة كافية في المناهج؛ مما أضعف وعي المعلم بهذه العادات وكيفية تنميتها.
- افتقاد الصيغة العامة لبنية عادات العقل في الكتابات التربوية العربية؛ فلم يحدد هذا المصطلح على نحو مدقق يصفه إلا ضمن سياقات معينة.
- التحديد غير الوافي لبنية عادات العقل، والذي بدوره أثر في المعلومات المشتقة للتطبيقات داخل البيئة الصفية.
- عدم توفر دراسات ترشد وتوجه المعلمين لتحسين الميول المتعلقة بتلك العادات.

وهذا يتفق مع ما أورده كوستا وكاليك Costa ,A. & Kallick , B. (٢٠٠٣) في كتابهما" عادات العقل"؛ فقد أشارا إلى أن القصور في النتاج التعليمي يرجع إلى إهمال استخدام عادات العقل؛ فأهميتها لاتكمن في المساعدة في امتلاك للمعلومات فقط؛ وإنما تكمن في معرفة كيفية استخدامها، وتوظيفها؛ لأنها نمط من السلوك الذكي يصل بالمتعلم إلى إنتاج المعرفة لا استظهارها.

وتعد عادات العقل من المتغيرات المهمة ذات الصلة بالأداء الأكاديمي للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة؛ لذلك أكدت عدة دراسات أهمية إعمال عادات العقل وتنميتها لدى المتعلمين؛ حتى تصير جزءًا من ذواتهم وبنيتهم العقلية ( عبد الوهاب، و الوليلي، ٢٠١١، ص. ٢٣١) .

وهذا ما دعت إليه دراسة محيسن، و زيتون، (٢٠١٦) بضرورة عناية مطوري المناهج بتنمية عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وأوصت دراسة أبو طبنجة، و الحوامدة( ٢٠٢٠) بتنمية وعي المتعلمين بأهمية عادات العقل، و إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول دور عادات العقل في تنمية مهارات اللغة وفي مراحل دراسية مختلفة، وهذا ما أكده مازن،(٢٠٢٠) من ضرورة تنمية عادات العقل لدى المتعلم طوال حياته؛ حتى يتعود ممارستها في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية.

**ثانيًا: الإحساس بمشكلة البحث:**

على الرغم من أهمية القراءة التأملية وضرورة التمكن من مهاراتها للارتقاء بفهم التلاميذ للنصوص المقروءة واستيعابها، والاستفادة منها؛ إلا أن هناك ضعفًا واضحًا في مهارات القراءة؛ وبخاصة مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تأكد ذلك الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال المصادر التالية:

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وبخاصة تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة؛ ومن ثم ضرورة العمل على تنميتها، مثل دراسة كل من: عبد الرحمن،(٢٠١١)، و اللبودي، (٢٠١١)، عبد الغني،( ٢٠١٢). و سعودي،(٢٠١٣)، و عبد الباقي،(٢٠١٥)، و صبري،(٢٠١٥)، وسعودي،(٢٠١٦)، و بصل،(٢٠١٦)، و محمد،(٢٠١٦) وسنجي،(٢٠١٦)، و أبو لبن، (٢٠١٦)، و حنا، (٢٠١٧)، و علي،( ٢٠١٨)

٢- نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغ عددهم (٣٠) تلميذًا بمدرسة الشاطبي الإعدادية بنين؛ وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠؛ حيث هدفت الدراسة الاستكشافية إلى التعرف على مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في بعض مهارات القراءة التأملية؛ وذلك بتطبيق اختبار مبدئي في القراءة التأملية يركز على بعض مهاراتها، وقد تم التوصل إلى أن هناك ضعفًا واضحًا في مهارات القراءة التأملية لدى أفراد مجموعة الدراسة الاستكشافية؛ حيث بلغت نسبة التلاميذ ذوي المستوى المنخفض ( ٨٠%) .

٣- نتائج المقابلة التي أجريت مع بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؛ وذلك لمعرفة آرائهم حول مهارات القراءة التأملية، والأساليب التربوية التي يستخدمونها في تدريب التلاميذ عليها، ومدى عناية منهج اللغة العربية في صفوف المرحلة الإعدادية بها؛ وأشارت نتائج هذه المقابلات إلى أن منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الإعدادي بوضعه الراهن لايعنى بمهارات القراءة التأملية، كما أن معلمي اللغة العربية لايعلمون المقصود تحديدًا بمهارات القراءة التأملية، ويستخدمون الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ ويهملون دور التلميذ في أثناء تدريس اللغة العربية، ولايعرفون نموذج شوارتز، ودوره في تنمية مهارات التفكير من خلال المحتوى بالرغم من أهميته وتوصيات عديد من الدراسات بضرورة توظيفه في التدريس.

٤- نتائج تحليل محتويات بعض الاختبارات الفصلية؛ وبخاصة المرتبطة بالقراءة والنصوص؛ وقد تبين أنها تركز على نحو أساسي على التذكر، واسترجاع المعلومات، وتغفل مهارات القراءة التأملية التي تتطلب إعمال العقل، وتفحص النص المقروء .

**ثالثًا: تحديد مشكلة البحث:**

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة التأملية، وقصور استخدام عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لذا عُني البحث الحالي باستخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لديهم.

**وقد حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١. ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٢. ما مهارات عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٣. ما أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٤. ما أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

**رابعًا: حدود البحث:**

**اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:**

- **حدود موضوعية**:

- تمثلت في بعض مهارات القراءة التأملية التي أشار السادة المحكمون بأنها مناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهي:

- بعض عادات العقل في ضوء رؤية "كوستا وكاليك" Costa & Kallick، والتي أشار السادة المحكمون بأنها مناسبة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهي: التفكير فوق المعرفي، وتطبيق المعارف الماضية علي مواقف جديدة، و التساؤل وطرح المشكلات.

- **حدود بشرية:** تمثلت في:

- تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك لكونه الصف الذي يكون فيه التلميذ قد اكتسب مهارات القراءة الأساسية في المرحلة الابتدائية، ويمكن فيه البدء بتنمية مهارات القراءة التأملية وتعميقها وتأكيدها في الصفوف الأعلى.

- مجموعة من البنين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

  - حيث أشارت عدة دراسات إلى أن الجنس عامل غير مؤثر في مستوى عادات العقل بين البنين والبنات؛ حيث لاتوجد فروق بين البنين والبنات في عادات العقل ومن تلك الدراسات دراسة كل من: نوفل،(٢٠٠٦)، وعبد الوهاب، والوليلي،(٢٠١١)، النواب، وحسين،( ٢٠١٣)، و سالم، وعطية،(٢٠١٦)، و عبد الرحيم،( ٢٠١٨).

  - كما أشارت عدة دراسات إلى أن عامل الجنس غير مؤثر في مستوى مهارات التفكير؛ وبخاصة مهارات التفكير التأملي بين البنين و البنات، ومنها دراسة السيد،(٢٠١١) التي

أشارت إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات البنين والبنات في مهارات التفكير، ودراسة العساسلة،(٢٠١٢) التي أشارت إلى أن عامل الجنس غير مؤثر في نمو مهارات التفكير التأملي، و دراسة الحوامدة،(٢٠١٥) التي أشارت إلى أن استراتيجية التدريس بما تتضمنه من إجراءات ومناشط تؤثر في الجنسين بقدر متساو، ودراسة الدليمي، و الدليمي، ( ٢٠١٨) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي بين طلبة المرحلة الإعدادية ترجع إلى متغير الجنس.

- **حدود زمانية؛** حيث طبق الجانب الميداني من البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠٢٠/ ٢٠٢١م
- **حدود مكانية؛** تمثلت في مدرسة الشاطبي بنين بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

**خامسًا: تحديد المصطلحات:**

- **نموذج"شوارتز"**: مجموعة من المناشط والإجراءات والخبرات المنظمة التي تستند إلى دمج مهارات التفكير في محتوى المنهج من خلال خطوات النموذج في الوحدات التعليمية في الوقت ذاته؛ حيث توزع تلك المهارات على نحو مدروس على محتوى المنهج؛ حتى يصل المتعلم إلى درجة إتقانها، و إتقان إدارة عملية تعلمه، بدلًا من حفظ المعلومات واستذكارها، والمتعلم فيه محور عمليتي: التعليم، التعلم؛ الأمر الذي يسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلميذ الصف الأول الإعدادي؛ باستخدام استراتيجيات للتفكير، واستراتيجيات لتعليم كل مهارة؛ بدمجها ضمن محتوى منهج اللغة العربية؛ وتوظيف مجموعة متنوعة من الطرائق والأدوات والأساليب المناسبة.
- **القراءة التأملية:** تعرف الباحثة القراءة التأملية بأنها: عملية ملاحظة وتأمل بهدف فهم النص وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه؛ ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة حوله، ويُعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاختبار المُعدُّ لهذا الغرض.
- **عادات العقل:** تعرف الباحثة عادات العقل بأنها: أنماط من الأداء العقلي والسلوك الذكي التي تدير عمليات العقل وتنظمها، والتي يمكن ملاحظتها في أقوال المتعلم وأفعاله، وتستند إلى عدد من: المهارات، والاتجاهات، والقيم، والخبرات السابقة، والميول، وتتضمن معرفة كيف يتصرف المتعلم بذكاء عندما يكون لايعرف الإجابة، وتساعد المتعلم على ممارسة التفكير على نحو جيد، في المواقف التي تتطلب منه فهمًا؛ لتصير بالتدريب والممارسة أفعالًا اعتيادية، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المقياس المعد لذلك.

**سادسًا: خطوات البحث وإجراءاته.**

**سار البحث الحالي وفق الخطوات والإجراءات التالية ، وهي:**

١- تحديد مهارات القراءة التاملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك من خلال:

- دراسة الكتابات والدراسات والبحوث التي عُنيت بمهارات القراءة؛ وبخاصة مهارات القراءة التأملية.
- آراء الخبراء والمختصين في الميدان.

٢- تحديد عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك من خلال:

- دراسة الكتابات والدراسات والبحوث التي عُنيت بعادات العقل في ضوء رؤية "كوستا وكاليك" Costa & Kallick
- آراء الخبراء والمختصين في الميدان.

٣- توضيح كيفية استخدام خطوات نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك من خلال:

- الاستناد إلى ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.
- دراسة الكتابات والدراسات والأبحاث التي عُنيت بنموذج " شوارتز" ، وأوضحت كيفية استخدامه وتوظيفه في تدريس محتوى المنهج؛ وبخاصة محتوى منهج اللغة العربية.

٤- بناء دليل المعلم الذي يوضح كيفية استخدام نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك من خلال :

- تحديد أهداف استخدام نموذج"شوارتز" في تدريس اللغة العربية.
- تحديد المحتوى الذي سينفذ في ضوئه نموذج " شوارتز".
- تحديد إجراءات التدريس وفنياته ؛ وفقًا لنموذج "شوارتز".
- تحديد أساليب التقويم في إطار النموذج.
- بناء اختبار مهارات القراءة التأملية، ومقياس عادات العقل، وضبطهما؛ بحساب صدقهما، وثباتهما.
- إعداد كتاب التلميذ الذي يتضمن المهام وأوراق العمل والمناشط المطلوبة من تلميذ الصف الأول الإعدادي.

٥- قياس تأثير استخدام نموذج "شوارتز"في تنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل من خلال تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك باستخدام المنهج التجريبي، وتصميمه شبه التجريبي؛ وذلك من خلال:

- اختيار مجموعتي البحث (٦٠ تلميذًا)( ٣٠ للمجموعة التجريبية، ٣٠ للمجموعة الضابطة) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية، ومقياس عادات العقل على مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة تطبيقًا قبليًا.
- تطبيق نموذج" شوارتز" على المجموعة التجريبية.
- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية، ومقياس عادات العقل على مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة تطبيقًا بعديًا.
- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

**سابعًا: فروض البحث:**

**سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية:**

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية".
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في مقياس عادات العقل لصالح متوسط الدرجات في القياس البعدي.

**ثامنًا: أهمية البحث:**

تأتي الأهمية النظرية لهذا البحث من أهمية التفكير ذاته، وما يمكن أن يعود به التفكير الماهر من فائدة ونفع للمتعلم، كما تتمثل أهمية هذا البحث فيما يقدمه لكل من:

١- **المتعلمين:** فنموذج "شوارتز" يجعل المتعلم محور عملية التعلم، ويهدف إلى إتقان المتعلم عمليات التعلم بدلًا من حفظ المعلومات واستذكارها.

٢- **معلمي اللغة العربية؛** بتوجيههم نحو توظيف نموذج"شوارتز" في تدريس اللغة العربية؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.

٣- **مخططي المناهج ومصمميها؛** وذلك في تصميم منهج اللغة لعربية وفقًا للنموذج شوارتز؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل في أثناء التخطيط لمكونات المنهج وتطبيقه.

٤- **الباحثين؛** بتوجيه أنظارهم تجاه توظيف نموذج "شوارتز" في تنمية مهارات اللغة العربية؛ استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة.

## الإطار النظري

### نموذج "شوارتز"
### ودوره في تنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

سار هذا البحث في ثلاثة محاور؛ على النحو التالي:

المحور الأول: القراءة التأملية.
المحور الثاني: عادات العقل.

المحور الثالث: نموذج شوارتز ودمج تعليم مهارات التفكير في منهج اللغة العربية.

وقد استهدفت الباحثة من عرض تلك المحاور تحديد مصطلحات البحث، ومفهوماته؛ وتحديد مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل؛ للاستناد إليها في بناء أداتي الدراسة، وتحديد معالم استخدام نموذج "شوارتز" في إطار دمج تعليم مهارات التفكير في محتوى منهج اللغة العربية للصف الأول الإعدادي، وفيما يلي هذه المحاور.

## المحور الأول

## القراءة التأملية

القراءة من أهم مهارات اللغة؛ فهي وسيلة الفرد للاطلاع على المعلومات في كل زمان ومكان؛ وهي في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة؛ لارتباطها بالنشاط الذهني والفسيولوجي للإنسان، الذي يساعد في الفهم المدقق والتفكير العميق، والقدرة على الربط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتأمل والتفاعل والتواصل والانفعال؛ لذا كانت مهارات القراءة أكثر مهارات اللغة استخدامًا في نقل الفكر ودعمها ودراسة المواد الدراسية المختلفة، وصارت ضرورة من ضرورات الحياة التي بدونها لايمكن مواكبة التطور العلمي، وتتعدد أنواع القراءة بتعدد الغرض من استخدامها، ومن هذه الأنواع القراءة التأملية.

وتؤدي القراءة التأملية دورًا بارزًا في زيادة وعي المتعلم بخبراته السابقة، ومعلوماته السابقة المرتبطة بموضوع النص المقروء؛ ومن ثم يمكنه تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف، ويمكنه تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص، و انتقاء النقاط الرئيسة التي تهمه من النص المقروء، و إهمال التفاصيل غير المهمة، و تجميع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية واستنتاجاته( Glennine (2015,p 5

والقراءة عملية بناء للمعنى من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة، وعناصرها؛ القارئ، والنص، والنشاط القرائي أو المهمة، ويحدث التفاعل عبر سياق اجتماعي وثقافي في وجود قابليات إدراكية(الانتباه- الذاكرة- القدرة التحليلية- حافز للقراءة) وتحليل هذه العلاقات يشير إلى أن القارئ يبني اعتراضات مختلفة من النص، وهي مهمة للاستيعاب، وتتمثل في الرمز السطحي، وقاعدة النص كما تعكسها الوحدات الفكرية في النص، والنماذج العقلية كطرائق لمعالجة المعلومات، والتحديات التي تعوق الاستيعاب، والإمكانات التي تدعمه؛ فالنشاط القرائي يتضمن غرضًا أو مهمة تتطلب عمليات لمعالجة النص؛ أي أن قابليات القارئ وطبيعة النص تتأثران بالسياقين: الاجتماعي، والثقافي، والغرض من القراءة وإمكانية تغييرها، وطرائق المراقبة الذاتية للاستيعاب، وترجمة النص لغويًا وسيمانطيقيا، ومدى توافق المعلومات في البنية المعرفية للقارئ ( سليمان، ، ٢٠١٥، ص. ٢٥٦).

وتعد مهارات القراءة التأملية من المهارات المهمة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ كما أن إثارة دافعيتهم لتعلمها يُعد من الأمور الأكثر أهمية؛ وذلك بتكوين مشاعر إيجابية لديهم نحو هذه المهارات؛ بحيث يمثل تعلمها هدفًا لهم، كما أن الدافعية لتعلم القراءة التأملية تساعد على تكوين الباعث الداخلي لدى هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة التعليمية التي تمكنهم من امتلاك هذه المهارات؛ وذلك بتوفير بيئة صفية

ثرية، وإتاحة حرية التفكير، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة حول الاستنتاجات التي يقدمونها، وتشجيعهم على التأمل من خلال الحوافز المختلفة( السيد،٢٠٠٢، الزعبي، 2011، قاسم، 2014)

كما تعد القراءة التأملية من أهم مستويات القراءة العليا، ولها أهمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث تساعدهم على أن يكون لديهم عقول متدبرة ومفكرة، كما تجعلهم يراقبون تفكيرهم ، وتساعدهم في طرح أسئلة في أثناء القراءة، وتزيد من قدرتهم على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وتكسبهم الثقة بالنفس في أثناء القراءة، فضلًا عن أنها تسهم في تشكيل المعنى الحقيقي للنص المقروء من خلال التشابه والاستقراء، فضلًا عن أنها تساعدهم على ربط الفِكر بالخبرات السابقة والحالية، والمتنبأ بها.

.( Moallem, 1998,p 32، Short, P.M and Rinehart, J.S,1991. ،p 43)

ولا يمكن إغفال أهمية القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ فالقراء الذين تتشكل لديهم مواقف سلبية من القراءة لا يستطيعون تحديد مشكلات النص، ولا يقدرون على تحليل عناصره، ولا يستطيعون نقد هذا النص وتحديد المتناقضات به، ولا يتوصلون إلى اتخاذ قرار بشأنه، كما أنهم لا يستطيعون تقديم اقتراحات بحلول متعددة للمشكلات وتحديد الفِكَر المفقودة والزائدة في النص، ولا يقترحون نهايات متنوعة لهذا النص، ولا يتوصلون إلى نتائج مغايرة لما توصل إليه كاتب النص؛ فمع زيادة الموقف السلبي من التلاميذ تجاه القراءة؛ يصعب لديهم التمكن من عملياتها ومهاراتها في مستوياتها كافة.

(Yurdakal, I. H., 2019)

ومهارات القراءة التأملية تتطلب استهدافها من خلال استراتيجيات تدريس تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وخبراته قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها (الشمري، ٢٠١٩، ص. ٧٥).

**مفهوم القراءة التأملية:**

تناولت عديد من الدراسات والأدبيات التربوية مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر متعددة؛ يمكن عرضها على النحو التالي:

يرى موسى،(٢٠٠١، ص. ٤٥) أن القراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، ونشاط يحوي أنماط التفكير والتحليل، وليس نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة؛ فالقراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ بخبراته ومعارفه ما يتضمنه النص من إيحاءات وإشارات ورموز ودلالات، ويتفاعل معه بالتفسير والتعليق والتحليل والنقد، ممايجعله حاكما للنص، لا محكوما به، ويساعد على إيجاد قارئ ذي نشاط إيجابي

ويعرفها كل من عبيد، و عفانة، (٢٠١٣، ص. ٢١) بأنها عملية يحدد من خلالها القارئ مدى تأثير خبراته السابقة على فهمه للنص الذي يقرأه، ومدى نجاح الاستراتيجية التي استخدمها في فهم النص.

ويوضح "باسول ، جي ، وإيفين جينسيل ، آي(٢٠١٣: ٩٤١) ,Basol, G., & Evin Gencel I.أن القراءة التأملية تهدف إلى جعل القراء ماهرين في دراسة النص؛ بما يساعدهم على تنمية مهارات الفهم والتحليل والنقد والإبداع ؛ وتحمل مسئولية التعبير عن آرائهم

ويعرفها عزيز،(٢٠١٥، ص. ٤٤٦) بأنها عملية تدبر وتبصر القارئ للنص؛ فيحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، ويحدد فيه نقاط القوة والضعف، ويكشف المغالطات المنطقية فيه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ثم يقَوم هذه النتائج في ضوء خطط معدة مسبقًا، وفي النهاية يتخذ قرارات بشأن هذا النص.

كما يعرفها سعودي، (٢٠١٦، ص. ١٧) بأنها نوع من القراءة يقوم من خلاله التلميذ بربط خبراته الحياتية، ومعارفه الأكاديمية بخبرات النص الذي يقرأه بطرح أسئلة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات ذاتيه، ورؤى جديدة تعمق فهمه للنص المقروء.

وأوضح محمد، (٢٠٢١، ص. ٥٢٦) أن القراءة التأملية:

- تتطلب إعمال العقل، وممارسة مهارات: الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والتعليل، والتقويم، وإبداء الرأي، وتوظيف المعلومات في مواقف جديدة.
- تستند إلى المستويات العليا في التفكير، وتعتمد على الإيجابية والذاتية في تكوين الآراء.
- تحث القارئ نحو البحث عن: المعلومات، والأدلة، والبراهين التي تدعم رأيه.
- توجه القارئ نحو التوسع في القراءة ؛ لزيادة معارفه، وفهمه النصوص.

**وتعرف الباحثة القراءة التأملية بأنها:** عملية ملاحظة وتأمل بهدف فهم النص وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه؛ ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة حوله، ويُعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاختبار المُعدُّ لهذا الغرض.

**أهمية القراءة التأملية:**

يمكن أن تساعد القراءة التأملية التلاميذ على:

- تحويلهم إلى قراء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، لكنهم ناقدون
- جعلهم فاحصين منتجين.
- طرح التساؤلات، وبناء رؤى جديدة.
- التحول إلى قُراء مدى الحياة.
- تحقيق التنور المعلوماتي لديهم.
- زيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.
- تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع.
- تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم.
- اكتساب المرونة العقلية (Glennie,A.,2015، سعودي، ٢٠١٦، ص. ٢٦، الشمري، ٢٠١٩)

**خصائص القارئ المتأمل ، أن يكون:**

١- واعيًا بخبراته السابقة، وبالمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النص الذي يقرأه.
٢- قادرًا على تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف.

٣- ذاتيًا، فيقدم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص.

٤- انتقائيًا، حيث يحدد النقاط الرئيسة التي تهمه في النص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.

٥- باحثًا، حيث إنه يجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النص ( سعودي، ٢٠١٦، ص. ٢٥ ) ،( Carolyn,M., 2015). )

وبناء عليه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند توظيف نموذج "شوارتز"؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية ما يلي:

- الاهتمام بالعمليات الذهنية التي تقود التلميذ إلى الملاحظة والتأمل للوقوف على أسرار النص وتحليله.
- استدعاء خبرات التلميذ السابقة، و استخدام أنشطة تعتمد على طرح الأسئلة، والاستنتاج، والنقد الذاتي، والتوصل إلى رؤى جديدة وعميقة للنص المقروء.
- **عمليات يقوم بها القارئ لتحقيق القراءة التأملية:**

القراءة التأملية عملية مركبة تتضمن ثلاث خطوات وعمليات رئيسة يقوم بها القارئ، على النحو التالي:

أ. تكوين روابط بين: الخبرات الحياتية، والمعارف الأكاديمية المتوفرة لدى القارئ من جهة، وخبرات النص المقروء من جهة آخري؛ وذلك من خلال اكتشاف أوجه الاختلاف، والتشابه بينها.

ب. طرح أسئلة موجهة ومرشدة للتأمل مثال : كيف....؟ ولماذا...؟ وماذا لو ؟

ج. التوصل إلى استنتاجات ورؤى جديدة تعمق فهم القارئ للنص( سعودي، ٢٠١٦، ص.٢٦).

**مهارات القراءة التأملية:**

تضمنت الكتابات التربوية عددًا من المحاولات لتحديد مفهوم القراءة التأملية، وصوغ تعريف لها، ومن هذه الدراسات: السمان،(٢٠١٤)، و سعودي،( ٢٠١٦)، و الشمري،( ٢٠١٩)، و أبو القمصان،(٢٠٢٠)، و محمد،(٢٠٢١) ؛ ويمكن عرض ملامح القراءة التأويلية في ضوء تعريفها في تلك الدراسات في نقاط، هي:

- القراءة التأملية عملية مركبة يربط خلالها المتعلم معارفه السابقة بخبرات النص ومعلوماته؛ بطرح الأسئلة التي تمكنه من توقع استنتاجات صحيحة ذاتية ومعلومات جديدة تعد مؤشرًا على فهمه النص.
- نشاط عقلي يهدف إلى إيجاد علاقات جديدة، واستنتاج تفاصيل مهمة بين عناصر النص ومكوناته، والتوصل إلى آراء وتوقعات مقنعة حول مضمون النص وفكرته.
- تأمل المتعلم النص وتحليل عناصره للتوصل إلى نتائج مفيدة وجديدة.
- عملية مركبة يُقييم المتعلم من خلالها النص من حيث: نقاط القوة، ونقاط الضعف، والكشف عن لاستنتاجات التي تكمن وراء البناء اللغوي للنص.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى عدد من مهارات القراءة التأملية، منها دراسات كل من: السمان،(٢٠١٤)، و" موليم" Moallem, M., ( ٢٠١٥) و سعودي،( ٢٠١٦)، Short P., & Rinehoart, J (٢٠١٦) ، و الشمري، (٢٠١٩) ، أبو القمصان، (٢٠٢٠) ، و محمد، (٢٠٢١)، وتتمثل أبرز هذه المهارات في:

١- عرض الأفكار الرئيسة والفرعية للنص.
٢- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.
٣- استنتاج قيم من النص.
٤- تطوير استنتاجات في ضوء التغذية الراجعة المقدمة من المعلم والزملاء.
٥- تقييم استدلالات مؤلف النص.
٦- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية متشابهات النص.
٧- طرح أسئلة حول النص.
٨- تحديد الهدف من النص.
٩- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.
١٠- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة في النص.
١١- استدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف.
١٢- تحديد العلاقات بين أفكار النص.
١٣- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.
١٤- تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.
١٥- تدعيم الاستنتاجات بأدلة من النص أو خارجه.
١٦- الربط بين موضوع النص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.
١٧- تحديد الإدعاءات في النص.
١٨- التعرف على التناقضات في النص
١٩- طرح أسئلة مفتوحة حول النص.
٢٠- تحديد إجابات متعددة للسؤال الواحد.
٢١- تحديد المعلومات المهمة في النص.
٢٢- ربط عنوان النص بمضمونه.
٢٣- الربط بين خبرات القارئ السابقة ومعلومات النص.
٢٤- تحديد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص.
٢٥- إبداء الرأي في ترتيب معلومات النص مع التعليل.
٢٦- اقتراح الفِكَر التي تتكامل وأفكار النص.
٢٧- طرح المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي.

**خصائص مهارات القراءة التأملية:**

أشار أبو جحجوح، وحمدان،(٢٠٠٦، ص. ٢٢-٢٣) إلى عدة خصائص لمهارات القراءة من أبرزها:

- تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تنمو وتتكون.
- تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية، وتعد المهارات في المراحل السابقة أساسًا للنمو في المراحل اللاحقة.
- لا تقف مهارات القراءة عند حد التعرف؛ بل تتطلب تفاعل القارئ مع المقروء؛ لتحقيق الفهم القرائي.
- تتكون مهارة القراءة من عمليتين: إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والأخرى داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

وفي الإطار نفسه أشار مجاور،( ٢٠١٦، ص. ٤٤) إلى أن خصائص مهارات القراءة التأملية تتمثل في أن:

- القراءة عملية مرتبطة بعدد من المهارات.
- هناك أنماط عامة من المهارات من صف لآخر.
- مهارات القراءة لا تعلم دفعة واحدة من غير تكرار، بل هناك مستويات متدرجة من
- الصعوبة تنمى المهارات خلالها.
- مهارات القراءة تنمو كلما زاد نضج المتعلم، واتسعت دائرة خبرته.

يتبين مما سبق أن مهارات القراءة متنوعة، ومتعددة، ومكتسبة، ومتطورة بقدر تقدم التلميذ في عملية التعلم، وتختلف من صف لآخر، ولها مستويات، ومهارات متراكمة، كما أن قدرة التلميذ تنمو تدريجيًا؛ لإتقان هذه المهارات ابتداءً من المهارات التي تتطلب قدرات مبسطة متمثلة في التعرف، وصولاً إلى المهارات التي تتطلب قدرات عليا متمثلة في الفهم.

**مداخل تنمية القراءة التأملية:**

أكدت عديد من الدراسات أن هناك عدة مداخل يمكن الاعتماد عليها في عملية التعلم لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ (سعودي، ٢٠١٦ ، ص.٢٦، ٢٧، الشمري، ٢٠١٩، ص. ٨٥- ٨٦ ؛Chittooran,M.,( 2015, 33) منها:

**التساؤل الذاتي:** حيث يساعد تدريب التلاميذ على طرح أسئلة ذات الإجابات مفتوحة على نمو مهارات القراءة التأملية لديهم؛ حيث يتدرب التلاميذ على طرح قائمة من الأسئلة التي توجه فهمهم للنص المقروء، ويمكن من خلال هذه الأسئلة التوصل إلى رؤى واستنتاجات جديدة حول النص، ويمكن طرح الأسئلة المثيرة لتفكير التلميذ وتأمله، على نحو فردي أو في سياق مناقشات جماعية بين التلاميذ.

**التغذية الراجعة:** تساعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون والزملاء حول الرؤى التي يقدمها التلميذ بعد قراءته للنص على تنمية مهارات القراءة التأملية لديه: من خلال تقديم إرشادات تساعد على تطوير هذه الروى.

**تقديم رؤى بديلة:** يمكن تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على طرح رؤى بديلة للرؤية التي يطرحها النص المقروء؛ حيث يطلب المعلم من التلاميذ أن يجيبوا عن سؤال مفتوح مثل:"ماذا لو... "؛ ومن ثم يطلب من التلاميذ أن يتوقعوا النتائج المترتبة على تغيير السياق الخاص بالنص المقروء

**سجلات القراءة**: ويقصد بها تدوين التلميذ لتأملاته وآرائه عقب قراءة النصوص المختلفة بشكل دوري: يومي، أو أسبوعي، أو شهري؛ يدويًا أو إلكترونيًا، ويمكن أن يتشارك التلميذ هذه السجلات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو على مستوى الفصل بأكمله، ثم يعرض التلميذ هذه السجلات على معلمه بشكل دوري لفحصها، وتقييمها، ويمكن أن تقدم للتلاميذ سجلات قراءة موجهة تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة توجه تأملاتهم للنص أثناء قراءته .

**مجموعات القراءة**: ويقصد بها تكوين مجموعات من التلاميذ يبلغ عدد كل منها من ثلاثة إلى خمسة تلاميذ، وتشكل هذه المجموعات من خلال المعلم، أو من خلال التلاميذ أنفسهم، ويطلب من هذه المجموعات تقديم رؤاهم حول النص المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنص التي توصلهم إليها من خلال تحليلهم للنص في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم العلمية المرتبطة بالنص.

**دراسات الحالة:** من خلال تقديم المعلم لنص يستغرق موقفاً حياتيًا أو مشكلة تخص أحد الأشخاص، ويطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص بشكل فردي، أو جماعي؛ ومن ثم تحليله للتوصل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة.

وبعد استعراض الوسائل والأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة التأملية يمكن القول بأن الدراسة الحالية تستند إلى استخدام نموذج" شوارتز" يمكن أن ينمي مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث يوفر استخدام النموذج فرصة التدريب على مهارات القراءة التأملية.

## المحور الثاني

## عادات العقل

يعرض هذا المحور مفهوم عادات العقل من حيث: تعريف هذا المصطلح، و تحديد مبادئه، واستخداماته، وسماته، وتصنيفاته، وما اختصالبحث الحالي بتنميته من تلك العادات، فضلًا عن توضيح علاقة عادات العقل بمهارات التفكير، ونموذج "شوارتز"، وفيما يلى تفصيل ذلك:

**تعريف عادات العقل** :

تمثل عادات العقل إطارًا من السمات الفكرية الذكية والأداء الناجح التي يحتاجها الإنسان عندما يواجه تحديات أو صعوبات في بعض المواقف؛ لأنها تساعده في حل مشكلاته، وتنمي مهارات تفكيره وذكاءه؛ فهي نمط من الأداءات وألوان السلوك الذكية، التي يستخدمها الإنسان عند مواجهته مواقف تتعارض مع خبراته.

وعادات العقل تتحكم في استجابة الفرد تجاه الأشياء استجابة تلقائية غير منظمة من دون وعي؛ ولكي تتطور هذه العادات لابد من الخبرة والممارسة؛ لأنها تتطور وتنمو بالتكرار، والأداء الذهني الذي يتطلب نشاطًا عاليًا؛ ليسمح بظهور الفِكَر الجديدة (Margolis, H. 1993, p. 9-16).

وتعرف عادات العقل بأنها: ميول لأداء سلوك يبديه الفرد الذكي مستجيبًا لمشكلة معينة قد لاتبدو حلولها ظاهرة في الحال، فعادات العقل تجعل الفرد صاحب عقل ناقد يدير عملياته، وينظمها، ويرتبها، ويضع نظامًا لهذه العمليات ونظام ترتيب الأولوليات فيها (Costa, A., & Kallick, B., 2005).

وعرفها "كوستا وكاليك" Costa, A. L., & Kallick, B. (٢٠٠٠) بأنها: اتخاذ اتجاه في التفكير، عندما يواجه الفرد مشكلة تتعارض مع خبراته، أو يواجه شيئًا غريبًا غير واضح، أو يواجه موقفًا يتطلب سلوكًا عقلانيًا؛ فهي ألوان سلوك يحتاجها الفرد عند مواجهة مشكلة حلها غير ظاهر في الوقت الحالي.

ويرى كوستا وكاليك Costa, A. L., & Kallick, B. (2005) أن عادات العقل تتكون من عدد من: المهارات، والاتجاهات، والقيم، والخبرات السابقة، والميول، التي تقود إلى معرفة كيف يتصرف المتعلم بذكاء عندما لايعرف إجابة سؤال أو حل مشكلة تتطلب بحثًا واستقصاءً وتفكيرًا؛ فهي نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، نتيجة تلك الاستجابة.

ووصف "كوستا وكاليك" Costa, A., & Kallick, B (٢٠٠٩) عادات العقل بأنها : مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التي يمتلكها الفرد، وتعني تفضيل نمط من ألوان السلوك الذهني عن غيره من الأنماط؛ ولذا فهي تعني ضمنيًا صنع اختيارت أو تفضيلات حول أي تلك الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين دون غيره.

ويرى "بويز وواتس" Boyes, K., & Watts, G. C (2009, p.1-2) أن عادات العقل ألوان سلوك في التفكير، وأدوات قوية تسمح باستخدام الذكاء؛ لمواجهة التحديات، و تعد دليلًا على إدارة التعلم الناجح داخل الصفوف.

وعادات العقل عند نوفل،(٢٠١٠، ص. ٦٨) يقصد بها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو ألوان السلوك الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها؛ بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أوقضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا النهج.

وعرفتها النشوى،(٢٠١١) بأنها: مجموعة من ألوان السلوك الذهني الملحوظ بالأقوال والأفعال، التي تساعد المتعلم على ممارسة التفكير على نحو جيد، وتتطلب منه فهمًا؛ لتصير بالتدريب والممارسة أفعالًا اعتيادية.

وترى همام،(٢٠١٨، ص. ١١٥) أن عادات العقل ما هي إلا أنماط من السلوك الذكي التي تدير عمليات العقل وتنظمها، وتتكون من خلال استجابة المتعلم لأنماط معينة من المشكلات التي تحتاج تفكيرًا، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقل نتيجة ممارستها على نحو متكرر بسرعة وتلقائية عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة.

كما يعرفها عبد الرحيم،( ٢٠١٨،ص. ٤٥٩) بأنها مجموعة من القدرات المعرفية والوجدانية التي تهدف إلى تعديل ألوان السلوك بمجموعة من المناشط العقلية المعرفية والوجدانية؛ مما يتيح للمتعلم القدرة على التصرف بنجاح في المواقف التي يواجها والتي تختلف من موقف لآخر.

وتعرفها الحويطي،( ٢٠١٨) بأنها: ألوان سلوك تعمل على إبقاء الفرد متيقظًا؛ ليعمل بكفاءة؛ فهي خصائص منطقية يتميز بها بعض الناس، وتمثل مجموعة متميزة من الاتجاهات والتفضيلات العقلية التي تنظم التفكير في كافة جوانب الحياة.

ويمكن القول بأن هناك ثلاثة اتجاهات لتعريف عادات العقل؛ يرى الاتجاه **الأول** منها أنها نمط من الأداءات الذكية، ويرى الاتجاه **الثانى** بأنها تفضيل اتجاهات عقلية ودوافع معينة دون غيرها، في حين يرى الاتجاه **الثالث** بأنها استراتيجيات ذهنية قائمة على مجموعة من المقومات الخاصة والممارسات؛ فهي ليست مجرد امتلاك المعلومات؛ بل إنها معرفة كيفية استخدامها؛ أي أنها تعنى بالكيف وليس الكم.

يتضح مما سبق أن عادات العقل تتضمن مجموعة من الأبعاد المترابطة فيما بينها؛ حيث إنها تتضمن مجموعة من القدرات المعرفية، وألوان السلوك الذكية، والقدرة على توظيف الانفعالات في المواقف الاجتماعية وتحديد الرؤى؛ مما يتيح للفرد استخدم كامل طاقاته المعرفية والوجدانية للتوصل إلى إيجاد الحلول الملائمة للمواقف المتباينة و المشكلات.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة عادات العقل بأنها: أنماط من السلوك الذكي، تدير عمليات العقل وتنظمها، وتستند إلى مجموعة القدرات المعرفية والوجدانية، وتهدف إلى تعديل ألوان السلوك الذهني عن طريق مجموعة المناشط العقلية والوجدانية والفسيولوجية؛ بما يتيح للمتعلم القدرة على التصرف بنجاح في المواقف التي يواجها والتي تختلف من موقف لآخر

**مبادئ عادات العقل**:

اشتق مفهوم عادات العقل من إطار كبير مكون من مجموعة من النظريات المعرفية أهمها نظريات الذكاء، ونظرية الذكاء الوجدانى، ونماذج معالجة المعلومات ونماذج ما وراء المعرفة، والأنماط المعرفية، والنماذج البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي (محمود، و عمور، ٢٠٠٥، ص. ٧١٣).

وفي هذا الإطار حدد يوسف، (٢٠١٢، ص. ١٤٥) مبادئ عادات العقل والافتراضات التي تشكل الأساس النظري للتدريب على عادات العقل، وتتمثل في أن:

- العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاية عالية.
- الجميع يمتلك العقل؛ وبالتالي يستطيع إدارته كما يريد.
- لكل فرد القدرة الكافية للتوجيه الذاتي للعقل، وتقويمه ذاتيًا وإدارته وتعديله.
- تعليم عادات العقل أمر ممكن؛ للتوصل إلى نتاجات تشغيل الذهن وإدارته.
- تحديد مجموعة من العادات والمهارات ضروري للوصول إلى كفاية الأداء في كل عادة.

- إضافة أي عادة جديدة تمكن من التعامل مع الذهن، واكتشاف سعته، وإمداده بالطاقة الذهنية؛ لتحقيق أداء أعلي.
- تنظيم مواقف تعليمية تساعد في امتلاك عادات العقل ضمن مادة دراسية محددة.
- مهارات إدارة عملية التعلم تبدأ بتحقيق عادات العقل، والمهارات والعادات اليسيرة الأكثر تعقيدًا.
- تحديد عادات العقل تحديدًا مدققًا؛ يساعد في الوصول إلي أداءات محددة لكل مهارة يمكن أن تلاحظ وتقاس.
- عادات العقل تتكون نتيجة استجابة الفرد إلى أنماط من المشكلات والتساؤلات التي تحتاج بحثًا واستقصاءً للوصول إلى حلها.

يتضح مما سبق أن عادات العقل توجد لدى الأفراد على نحو متفاوت؛ لذا يتطلب الأمر البحث عن أساليب اكتشافها، وتنميتها وتطويرها.

**أهمية تنمية عادات العقل:**

أشار كوستا وكاليك Costa, A. & Kallick, B. (٢٠٠٣,p. ، ٥٠) في إجابتهما عن سؤال مفاده:"لماذا نعلم عادات العقل؟ إلى أنها: تركز على المواقف والعادات وصفات الشخصية إضافة إلى المهارات المعرفية، وتضم عددًا من الأدوار المختلفة التي تؤديها العواطف في التفكير وفي عملية التعلم، وتعترف بأهمية الحساسية التي تشكل سمة رئيسة من سمات السلوك الذكي، وتشكل مجموعة من ألوان السلوك التي تدعم التفكير ضمن موضوعات مدرسية .

وقد أكد نيميفرتا Niemivirta, M (٢٠٠٤,p.٢) أن اكتساب عادات العقل يؤثر في طريقة تفكير الطلاب، ويجعل لديهم القدرة علي: التقويم الذاتي، واكتساب المعرفة، والاحتفاظ بالمعلومة، واستخدام المعرفة السابقة أو القبلية.

وأوضح سعيد( ٢٠٠٦، ص. ٤٣٠-٤٣١) أن أهمية اكتساب عادات العقل تتمثل في أنها تعطي للشخص رؤية شاملة للأشياء، وتساعده في تفسير الظواهر، واتخاذ القرار على نحو علمي، وتدعم التفكير الناقد، وتنشط العقل، و تقوي الروابط الاجتماعية، وتشحذ العقل، وتتيح الفرصة للطالب على رؤية مسار تفكيره الخاص، واكتشاف كيف يعمل عقله في أثناء حل المشكلات، وتكسبه عادات مفيدة في الحياة العملية، وتساعده على اكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد و الإبداعي و التنظيم الذاتي.

وأضافت عراقي ( ٢٠٠٧، ص. ١٧٠) إلى أن عادات العقل تكسب المتعلم القدرة علي: التعامل بكفاية مع مواقف الحياة المختلفة، و توجه عملية التعلم وتنظمها، وتحمل مسؤوليتها، و اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به، وإجادة التعامل والموضوعية، والوضوح؛ سعيًا وراء تحقيق مستوي أفضل من الإدراك؛ لفهم تلك المعلومات، والإفادة منها علي الوجه الأكمل استخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه

من هنا تدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون عادات العقل هدفًا رئيسًا في جميع مراحل التعليم بدايةً من التعليم الابتدائي إلى مراحل التعليم المختلفة، وأكدت أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب

قصورًا في نتائج العملية التعليمية؛ فعادات العقل نمط من ألوان السلوك الذكية تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة بدلاً من اكتسابها (Boyes, K., & Watts, G. C.2009).

فالهدف والغاية من تنمية عادات العقل المساعدة في إعداد متعلم منتبه ومتعاطف ومتعاون ، يمكنه استخدام عمليات التفكير في التعلم واكتساب المعلومات وفهمها، إنتاج المعرفة وتطبيقها، و الاستفادة من تعلمها في الوصول إلى تعلم ذي معنى( قطامي،٢٠١٣ ، ص. ١٩٥)

وقد بدأت العناية بها فى إطار الاتجاه المعرفى؛ بحثًا عن استراتيجيات تعليمية تعلمية، ترتب أوضاع المتعلم البيئية، وتشجع على ممارسة مهارات التفكير، وتشكل مجموعة من العمليات الذهنية التى تمكنه من تطوير نتاجه الفكري؛ ليستخدمها فى شتى مناحى حياته العلمية والعملية، وتجعله ينطلق نحو عالم أرحب؛ فهي تعطيه رؤية شاملة للأشياء، وتساعده في تفسير الظواهر، واتخاذ القرار على نحو علمي، وتدعم التفكير الناقد، و تنشط العقل، و تقوي الروابط الاجتماعية، وتشحذ العقل بروح العمل الفاعل في ميدان العمل والإنتاج والإبداع (طنطاوي، ٢٠١٧، ص. ١٠٣، حسانين، ٢٠١٨، ص. ١١٥).

ويشير عبد الرحيم( ٢٠١٨) إلى وجود تفاعل بين عادات العقل والدافعية نحو التعلم؛ فالمتعلمون مرتفعو عادات العقل لديهم قدرة أكبر على التركيز في المهام الموكلة إليهم من غيرهم، كما أن عادات العقل تؤدي دورًا مهمًا في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية؛ بمعنى أنه كلما زادت عادات العقل ؛ زادت كفاءة التعلم الإيجابية .

ويوضح ( مازن، ٢٠٢٠) أن عادات العقل القوية تؤدي – بالضرورة- إلى تعلم قوي والعكس بالعكس؛ وهذا يتطلب أن يركز في التدريس على الكيفية التي يتصرف بها المتعلم عندما لايعرف إجابة سؤال أو حل مشكلة، و على تنمية قدرته على إنتاج المعرفة أكثر من تنمية قدرته على استرجاعها؛ بحيث يتحول محور العملية التعليمية من العناية بالمنهج الدراسى وما يحتويه من مادة علمية ومقررات إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته وكيفية استقباله المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها فى الذاكرة طويلة الأجل؛ لتصير سهلة التذكر والتطبيق، وبالتالى تتكون لديه عادات عقل متقدمة سهلة الممارسة.

**استخدامات عادات العقل**:

لا يقتصر استخدام عادات العقل على الفصل الدراسي في إطار عمليتي: التعليم ، والتعلم؛ فهي تستخدم في كافة المواقف الحياتية التي تواجه الفرد، والتي تتطلب تفكيرًا عميقًا؛لأنها تسمح بتأسيس علاقات إيجابية بين الأفراد من مختلف الثقافات، وتنمي مهارات التواصل الفعال، وتنمي الوعي بالعلاقات بين الأشخاص ، وحسن الإصغاء والاستماع للآخرين، وتنمي التفكير التأملي والمرونة في التعامل مع المواقف المعقدة، التي تتطلب اتخاذ قرارات أو حل المشكلات.

فعادات العقل ترتبط بالأفراد في أعمارهم المختلفة؛ لذا فهم في حاجة إلى استخدامها في مواقف حياتهم المتنوعة؛ ومن هنا كان التدريب عليها ضروريًا في مراحل التعليم المختلفة؛ لأنها ستساعدهم في مواجهة المشكلات المختلفة، لإعطاء القرارات، وتقييم هذه المشكلات، واستخدام جميع أنماط التفكير في حلها؛ بالاستفادة من الخبرات السابقة؛ فعادات العقل هي أفضل حل لفهم الثقافات المختلفة، وإعطاء معايير لنظام التدريس في الصف( De Nicolás, A. T 2000,p. :3-4, Hawkins, B, 2006,p. 57-66 )

**سمات عادات العقل:**

من سمات عادات العقل الخاصة بالمتعلم (Costa, A& Kellick,B.,2008, p. 17)

١. **التقييم**: وتعني القدرة على اختيار الأفضل والمفاضلة بين البدائل.

٢. **الحساسية؛** وتعني إدراك الفرص و اختيار الوقت والمكان والظروف الملائمة لتنفيذ السلوك.

٣. **امتلاك المقدرة؛** وتعني امتلاك المهارات والقدرات الأساسية اللازمة؛ لتنفيذ السلوك وإنجازه.

٤. **النزعة أو الميل:** وتعني استشعار الميل لاستخدام نمط من أنماط سلوك الذهن.

٥. **الالتزام:** وتعني الحرص على استمرارية التفكير و مواصلة السعى والتأمل فى أداء نمط سلوكي، وتحسينه وتطويره على نحو مستمر.

٦. **السياسة؛** وتعني دمج أنماط سلوك العقل فى الأفعال، والقرارات، وحلول الأوضاع المثيرة للجدل.

**تصنيف عادات العقل:**

تعددت تصنيفات عادات العقل؛ فقد تناول الباحثون عادات العقل من خلال توجهات نظرية مختلفة ومتعددة؛ وقد عرضها مارزانو( ٢٠٠٠، ص. ٢٨١- ٢٨٤) من خلال أربعة مكونات، هي: التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأطلق عليها عادات العقل المنتجة.

ومن أشمل تصنيفات عادات العقل وأحدثها، وأكثرها تحديدًا تصنيف "كوستا وكاليك"؛ حيث صنفا ستة عشر سلوكًا ذكيًا للتفكير الفعال عُرفت" بعادات العقل"، وقد درسها الباحثون؛ بوصفها سمات يتسم بها أداء المتعلم الماهر في أثناء تعلمه، وفيما يلي توضيح لكل منها:

١) **المثابرة:** وتعني المواظبة وعدم التراجع، والاستمرار بالمحاولة، ورفض الخمول والكسل والانعزال، وحث العقل على النشاط، وتعني- أيضًا- التزام الفرد بأداء المهمة المكلف بها، والإصرار على إكمالها باستخدام طرائق أخرى؛ فالمثابرة إشارة لتجريب طريق آخر، وتظهر من المتعلم عند مراجعته الكتب وقواعد البيانات، واستعانته بمواد متنوعة.

٢) **التحكم في الاندفاع** : ويعني اختيار بدائل حل المشكلة بعيدًا عن التسرع، كما يعني التأني في حل المشكلة قبل إعطاء حل لها، والنظر في بدائل حلها؛ حتي يحدث فهم لأبعادها، والمعلم لايسعي للمعرفة في أسرع وقت؛ ولكن يعطي الطلاب وقتهم.

٣) **الإصغاء بتفهم وتعاطف**: هو الاستماع إلي آراء الآخرين، والتعاطف مع فكرتهم وفهمها، ويحدث هذا من خلال إعادة صياغة تلك الفِكَر بدقة، وذلك يمثل أعلى أشكال السلوك الذكي، والمعلم يطلب من تلاميذه إعادة صياغة الفِكَر، وإضافة معاني أخري عليها، وتقدير وجهات نظر الجميع.

٤) **التفكير بمرونة:** مرونة التفكير من أصعب عادات العقل؛ لأنه يعني القدرة على تغيير الرأي، هو النظر لوضع ما بطريقة أخري، وإيجاد طريقة لتغيير المنظور، واستنتاج بدائل أخري؛ فالمتعلم يتعلم أكثر من طريقة لحل المشكلة؛ فهي فن معالجة المعلومات بطرائق غير التي اعتادها المتعلم.

٥) **التفكير في التفكير(التفكير فوق المعرفي):** ويقصد به أن يكون المتعلم أكثر إدراكًا لأفعاله وتأثيرها في الآخرين، ويعني القدرة على التخطيط لبناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها، فمن طبيعة الأذكياء أنهم يخططون لمهاراتهم واستراتيجياتهم، ويتأملون فيها ويقيمون جودتها، ويعملون خطة عمل، ويراقبون الخطط عند استخدامها.

٦) **الكفاح من أجل الدقة**: ويعني أخذ الوقت الكاف لفحص دقة الإنتاج، ومراجعة القواعد التي يجب الالتزام بها، و مراجعة المعايير المستخدمة في المهام التعليمية؛ للتأكد من دقة النواتج النهائية؛ بحيث تكون مستندة إلي خطوات مراجعة بدقة.

٧) **التساؤل وطرح المشكلات، وفرض حلول لها:** وهو النزوع نحو اكتشاف المشكلة وحلها، هي القدرة علي العثور علي المشكلات وحلها، وإثارة أسئلة من شأنها ملء الفجوة بين ما يعرف وما لم يعرف، ومعرفة كيفية طرح الأسئلة، وتتفاوت مستويات الأسئلة في التعقيد والتركيب، والأسئلة تيسر الفهم، والتلاميذ عليهم طرح أسئلة قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها.

٨) **تطبيق الخبرة السابقة في مواقف جديدة**: وتعني توظيف المعرفة والاستفادة منها، كما تعني التعلم من الخبرة، وتفسير المشكلات مقارنة بتجارب مرت في الماضي، واسترجاع مخزون المعارف التي تعد مصادر البيانات.

٩) **التفكير و التواصل بوضوح ودقة**: هو محاولة التعبير بدقة وبوضوح عن التفكير، وامتلاك التلاميذ مزيدًا من اللغة المدققة؛ ليصفوا أعمالهم بدقة، وهذه الخطوة تحقق التواصل.

١٠) **جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:** استخدام الحواس لجمع المعلومات؛ فقد أكد علماء الأعصاب أنه عندما تكون الحواس كسولة، فإن التفكير يصير كسولًا؛ لأن المعلومات تدخل الدماغ عبر مسارات حواسنا.

١١) **الإبداع، والتخيل، والتجديد:** هي مسارات ذهنية نتدرب عليها بدوافع داخلية، وذلك لممارسة التفكير الأصيل، وتوليد احتمالات للفِكَر والمشكلات وقدح الذهن، ورسم الخرائط يساعد علي تحرير التفكير.

١٢) **الاستجابة بدهشة، ورهبة**: وتعني ممارسة التفكير بحب، والشعور بحماسة تجاه التعلم، والشعور بالانبهار نحو المحتوي؛ لذا فإن العاطفة مفتاح الإبداع.

١٣) **الإقدام علي مخاطر مسؤولة**: ويقصد به الانطلاق في التجربة، والإقدام علي المخاطر؛ ولكن مع سابق خبرة؛ فالتلاميذ يتعلمون من تجاربهم، التي تنطوي علي مستوي عالٍ من المخاطرة؛ ويمكن التدريب على تلك العادة بدعوة التلاميذ لكتابة مخاطر قام بها السابقون، ومقارنة حالات الإقدام علي المخاطر في حالات متنوعة.

١٤) **إيجاد جو من المرح (التفكير بمرح):** ويقصد بتلك العادة أن تنميتها يتطلب البحث عن كل ما هو جديد ومتقلب، ومتغاير وغير متوقع.

١٥) **التفكير التبادلي**: هو تعليم الطلاب من خلال علاقات متعاونة، ومنظمة، والعمل في مجموعات تعاونية؛ لتكوين وحدات متماسكة، ونجاح كل فرد على نحو فردي، يتوقف علي نجاح أفراد المجموعة كلهم؛ فالمجموعات متعددة الميزات توفر مزيجًا من الثقافات، واللغات والأنماط

والمنهجيات، ووجهات النظر، والتلاميذ يصعب التعامل مع بعضهم، من دون استخدام مهارات التفكير بمرونة، والإصغاء بتفهم، وتعاطف، والتفكير حول التفكير بتواصل ووضوح ودقة، وإيجاد الدعابة؛ للتواصل في جو تسوده المودة.

- وقد أشار " كوستا وكاليك" Costa & Kallick (2008, p. 36) إلي أن الفرد يميل إلي التفكير في مجموعات تبادلية؛ لأنها تتيح مشاركة ونشاطًا وقوة في أداء المهام المطلوبة؛ مقارنة بالعمل الفردي.
- فالقدرة علي الاتفاق مع الآخرين والتفكير معهم؛ تحقق التكافل، وتساعد في حل المشكلات؛ لأن التفكير في المشكلة على نحو فردي يجعلها معقدة وصعبة.
- ويفتقر كثير من التلاميذ للعمل في مجموعات؛ مما يفقدهم المهارات الاجتماعية؛ فالعمل في مجموعات يتطلب مهارات معينة؛ مثل: المرونة، وحل المشكلات، و تقبل النقد، كما أنه ينمي مهارات؛ مثل: الاستماع للآخر، وقيادة المجموعات، والتعاطف مع الآخر، و تفضيل الآخر علي الذات(الإيثار)، والتعاون.

١٦) **الاستعداد الدائم للتعلم المستمر**: هو الاستمرار في تحسين الذات، والتعلم مدي الحياة، والتقاط المشكلات، والنزاعات بوصفها ظروف ثمينة للتعلم.

وقد أشار "كوستا وكاليك" Costa & Kallick (٢٠٠٨, p.٤٠:٣٨) إلي أن الست عشرة عادة من عادات العقل تخدم نظام التفكير، وتحدد نظام مواجهة المشكلات، وتعبر عن أفضل أداء يمكن أن يؤديه المتعلم، و يوظفه في كل المجالات وفي كل الأماكن؛ بما يساعده في تنظيم عمله على نحو ناجح مستمر.

**وقد اختص البحث الحالي بتنمية عادات العقل التالية: التفكير فوق المعرفي، وتطبيق المعارف الماضية علي مواقف جديدة، و التساؤل وطرح المشكلات؛ وذلك بعد الرجوع للدراسات والكتابات السابقة التي أشارت إلى أن تنمية تلك العادات تتوافق مع تنمية مهارات القراءة.**

وفيما يلي بيان هذه العادات تفصيلًا:

**التفكير فوق المعرفي:**

أوضح جروان (٢٠٠٧، ص. ٤٣- ٥٠) أن التفكير فوق المعرفى هو:عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد فى حل المشكلة، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة فى حل المشكلة، وإدارة تلك المهارات، وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي، أو معالجة المعلومات، ومهاراته هى: التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتضم كل فئة منها عدداً من المهارات الفرعية.

وهي مهارات ذهنية معقدة تنمو مع التقدم فى العمر والخبرة، وتؤدي مهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام قدرات الفرد وموارده المعرفية بفاعلية فى مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وقد فسر" كوستا وكاليك" Costa & Kallick (٢٠٠٨,p.٢٣) التفكير فوق المعرفي بأن هناك صنفًا من البشر يعرفون كيف يفكرون، وكل ما يشغلهم هو تحليل تفكيرهم، ودائمًا يوجهون تفكيرهم، و يفكرون في كيف يفكرون؟.

وقد أكد" كوستا وكاليك" Costa, A. & Kallick, B. (٢٠٠٣,p.٢٩ ) أن التفكير فوق المعرفي هو القدرة على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، ويجسد القدرة على تخطيط منهجيات مطورة في بناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها، كما أنه يعني أن يصير المرء أكثر إدراكًا لأفعاله، ولتأثيرها في الآخرين.

وقد أكدت جانيك Janice (2009,p. 117-127)أن الهدف الأساس من تعليم الطلاب، هو كيفية استخدام قدراتهم العقلية فى حل المشكلات التى تواجههم فى المستقبل؛ لأن جميع مواقف التعلم تتطلب إعمال العقل لدى المتعلم؛ الذي يسأل نفسه في هذه المواقف: ماذا أفعل؟، ولماذا أفعل هذا؟، وماذا أتعلم؟، ولماذا أتعلم هذا؟ ، فتفكير المتعلم في طريقة تفكيره، وكيفية تعلمه، أو التفكير في طريقة التفكير(التفكير فوق المعرفي) هو مسئولية المتعلم نفسه، لأنه سيجعله يفكر في الشيء قبل أن يفعله، ويصير قادرًا على التصرف في المواقف المختلفة .

**تطبيق المعارف السابقة علي أوضاع جديدة:**

وتعني قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات جديدة محيرة؛ فيلجأ إلى خبراته ويستخلص منها ما يمكنه الاستفادة منه من تجارب مشابهة لحلها.

وقد عرفها كوستا& كاليك Costa, A. & Kallick, B. (٢٠٠٣,p.٢٩) بأنها توظيف المعرفة، والإفادة منها، وهو شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل؛ فالأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة، يلجأون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم، ويوضحون ما يفعلون حاليًا بمقارنته بتجارب مشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب.

كما أكد كوستا وكاليك Costa, A. & Kallick, B. (2008,p.28) أن ذكاء الإنسان يتكونّ من التجارب، والخبرات التي يمر بها عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة، فهو يقارن بين المواقف التي يواجهها والخبرات السابقة التي مر بها، والتي هي مرجع يخزنه في ذاكرته؛ لتصير مصدرًا مهمًا لخبراته.

وتساند المعلومات المخزنة في الذاكرة في حل المشكلات، و فهم المواقف الجديدة، وصنع مواقف مبتكرة؛ فالارتباط بين الواقع والمعارف السابقة مع المواقف الجديدة ضروري؛ حتي يسهل التعلم، وتتيسر مهمة المعلم.

**التساؤل وطرح المشكلات:**

أوضح "كوستا وكاليك" Costa, A. & Kallick, B (2003,p.29) أن كثيرًا ما يكون صوغ مشكلة ما أكثر أهمية من حلها؛ فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضياتية أو تجريبية. أما طرح أسئلة واحتمالات جديدة والتمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة ؛ فذلك يتطلب خيالًا خلاقًا

وقد أشار "كوستا وكاليك" Costa, A. & Kallick, B.(2008, p.26-27) إلي التساؤل وطرح المشكلات وأوضحا أنه: عند مواجهة الفرد أي مشكلة، يبدأ يسأل عدة أسئلة مؤثرة تملأ الفراغ بين ما يعرف، ومالا يعرف، وهذه الأسئلة من مثل: ما الدليل علي صحة ما لديه؟، وإلي أي مدي يثق أن ما لديه صحيحًا؟، وما مدي الثقة في مصادر معلوماته؟

وتتضمن الأسئلة تفسيرًا للعلاقات بين المواقف، والأحداث، وبعض الأسئلة تفترض وجود مشكلات مثل: ماذا تعتقد لو حدث كذا؟، لو هذا صحيحًا ماذا يجب أن يحدث، وما الحلول البديلة لهذه المشكلة؟، ومن أهم أهداف الأسئلة الوصول إلى النتائج النهائية؛ ولكن لا يدرك بعض التلاميذ أهمية الأسئلة، بسبب ضعف الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب عليها، ونقص محاولات البحث عن الحلول.

وقد أكد "كوستا وكاليك" Costa, A. & Kallick, B. ( 2000,p.2-6) أنه **لتصميم المنهج في ضوء عادات العقل؛ فلابد أن يتضمن:**

١. استراتيجيات التدريس التي تنمي عادات العقل .
٢. المعرفة، ومصادرها.
٣. تقييم تعلم التلاميذ.
٤. ما يفكر فيه الطلاب، وكيف يفكرون.
٥. الأهداف، والعناية بنواتج التعلم.
٦. المهارات، و قوائم التقدير، ووضع رؤية مستقبلية للمنهج.

**ومن خلال ما سبق يمكن استنتاج أن عادات العقل:**

- سلوك فردي، وأداء ثابت مستمر؛ فهي أنماط سلوكية تلازم أداء الفرد في أثناء استخدامه مهارات التفكير؛ يحيث تسمح له بالتصرف المناسب في حل مشكلة ما
- تتيح للفرد فرصة التفكير، وتسمح له بتطوير تفكيره والوصول إلي أعلي درجاته؛ أي أنها تمكن الفرد من استخدام مهارات التفكير العليا.
- يمكن تعليمها على نحو متدرج للوصول إلى أعلى كفاءة في تشغيل الذهن وإدارته والسيطرة عليه.
- يمكن تنظيم بعض المواقف التعليمية لتحقيق امتلاكها ضمن مادة دراسية محددة، في إطار النظرة التكاملية للمعرفة، والقدرة علي انتقال أثر التعلم؛ فهي قابلة للانتقال من مادة إلي أخري، ومن سياق لآخر
- تتيح للمتعلم التفاعل، والمشاركة الإيجابية، وهذا يساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال مناشط تعليمية متنوعة.
- دور المعلم في التدريب عليها هو أن يضع المتعلم في مواقف تنميها لديه؛ حتي يستمر المتعلم في استخدامها؛ و تتحول إلي عادات سلوكية دائمة ومستمرة.

**عادات العقل وعلاقتها بالتفكير:**

أكد بايير Beyer, B., ( 2001 ,p.28 ) أنه يجب التركيز على عادات العقل؛ فالمعلم يجب أن يكون على وعي بها؛ لأنها حلقة الوصل بين إرادة المتعلم في التفكير وخصائص أنماط تفكيره.

وقد أوضحت دراسة عمور،(٢٠٠٥) أن النمو الإيجابي لمهارات التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يتأثر بالنمو الإيجابي لعادات العقل لديهم، كما أشار أبو رياش، و زهرية (٢٠٠٧، ص ٢٨٥) إلى أن عادات العقل توفر الوقود للانشغال في التفكير الاستراتيجي الماهر؛ فلكي يتمكن الفرد من الانشغال بمهارة حل المشكلات وصنع القرارات، وتحليل الافتراضات أو تأكيد مصداقية المصادر؛ يجب أن يمتلك القدرة على مقاومة التهور وإظهار التعاطف، وإبداء حب البحث والاستقصاء والمثابرة؛ فالعلاقة بين عادات العقل والعمليات المعرفية ومهارات التفكير علاقة هرمية، كما أشار محمد (٢٠٠٩) في دراسته إلى أن التدريب على مهارات التفكير من خلال استراتيجيات التفكير المتشعب ينمي عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومما يساعد في تنمية مهارات التفكير وعادات العقل لدى المتعلم، الاعتقاد بقدرته على تنمية مهارات تفكيره، وتعريضه لمشكلات تتحدى قدراته، واختيار المهارات والعادات التي تناسب مراحل نموه، وبذلك يصير التفكير هدفًا تربويًا يتحقق بإتقان المتعلم عادات العقل(حجات، ٢٠١٠، ص، ٤٦-٥٣).

فالتفكير عملية ذهنية يمارسها الفرد بحيوية وفاعلية، وممارسة عادات العقل؛ فهو إن امتلكها يتمكن من تطوير قدراته العقلية بصورة مستمرة، وهي من الخصائص التي تميز من يصلون إلى القمة في أدائهم في جميع المجالات(الرابغي، ٢٠١٥-، ص. ٧٧- ٧٨).

وتشير محمد( ٢٠١٥، ص. ٤٢) إلى أن امتلاك الفرد عادات العقل تؤثر في إرادته وميله لاستخدام مهارات التفكير والقدرات العقلية في جميع مناشط الحياة، أو جميع المواقف الحياتية التي تواجهه؛ فالتفكير يدعو إلى التساؤل حول الفِكَر والمعلومات المعروفة، في حين تساعد عادات العقل في تعلم كيفية تحديد الافتراضات؛ وبالتالي طرح الآراء والبدائل والدفاع عنها، وكشف العلاقة بين هذه الفكر.

فعادات العقل تساعد على ممارسة التفكير الماهر؛ فالعلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير علاقة هرمية(العبادي، ٢٠١٩، ص ١٣٤- ١٣٥)

## المحور الثالث

## نموذج "شوارتز" ودمج تعليم مهارات التفكير في منهج اللغة العربية.

يعرض هذا المحور نموذج " شوارتز" من حيث: الأسس الفلسفية التي يستند إليها، ومفهومه، وأهميته، وخطواته، واستراتيجياته، ودور المعلم والمتعلم في أثناء استخدامه.

**الأسس الفلسفية التي يستند إليها دمج تعليم التفكير في المنهج:**

تشكل النظرية المعرفية العامة أساسًا نظريًا لأي دمج تعليم للتفكير في المنهج؛ حيث تفترض أن التعلم يقصد به التفكير أينما يستخدم؛ فالمتعلم مفكر نشط في معالجاته، ويبحث عن حلول لمشكلاته، ويعيد تنظيم

ما فكر لاستدخاله؛ فالتفكير مبني على: تجميع الفكرة، وتنظيمها، وفهمها، واستدخالها، وإدماجها، وتطبيقها، ونقلها إلى مواقف تفكير جديدة.

وتنبثق النظرية البنائية من معطيات النظرية المعرفية؛ حيث إن المتعلم يبني معرفته بنفسه، وتتحدد معرفته وفق خبراته؛ فالتعلم عملية ذهنية، ووظيفة التعليم هي جعل المفكر متفاعلًا مع الخبرة وموقف التفكير؛ منظمًا للخبرات، وأضاف" فيجوتسكي" أن المتعلم يربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن سياقات اجتماعية ثقافية.

كما تعد النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم هي من أكثر النظريات التي يمكن الاستناد إليها للتدريب على مهارات التفكير المدمجة في المنهج؛ حيث تنطلق هذه النظرية من افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر فيها وأن هذه الخبرات تلخص وتضمن مواد تعلمية في المنهج.

والمادة التعليمية ذات معنى طبقًا لنظرية التعليم ذي العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم؛ وبذلك يغدو التعلم ذا معنى.

**مفهوم نموذج شوارتز**:

يعد نموذج " شوارتز" من النماذج التي تقدم حلولًا مثلى لدمج مهارات التفكير بمحتوى المنهج بممارسات عملية قائمة على خطوات منظمة واضحة، تتضمن تحليل الحجج، والبراهين، وإيجاد الأسباب والنتائج والكشف عن الافتراضات التي تستند إليها كل معلومة (Swartz, R., & McGuinness, C., 2014)

وتنظم هذه المهارات في فئات هي: الفهم، والاستيعاب، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وعادات العقل، وفي كل فئة مجموعة من مهارات التفكير، واستراتيجيات وخطوات أداء كل مهارة وعملية منها، وتوضع في برنامج محدد الخطوات يمر بالخطوات التالية: الأهداف، والأساليب والمواد، والاستراتيجيات المستخدمة، مقدمة للمحتوى والمهارة المدمجة، والتفكير النشط، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير، وتقويم التفكير

(نايفة والسكاكر، ٢٠١٥،ص. ٨٣٥- ٨٨٨ , Swartz, R.; et al ,2010 )

ويرى شوارتز (٢٠٠١)" Swartz, R.," أن أثر التعليم يكون أقوى عندما يسهم المناخ الصفي في إعمال العقل والتفكير النشط ، وعندما يتم دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي؛ فهو نموذج يدمج مهارات التفكير ضمن مكونات التفكير في سياق مناشط ذهنية تعتمد على التفكير في أهداف المحتوى وإبراز العلاقة بين المعلومات، وتوجيه المتعلم نحو استخدام المنظمات البيانية، وتزويده بموجهات لفظية تدعم عملية التفكير لديه.

فنموذج " شوارتز" (٢٠٠٨, ٢٠٠١) .Swartz,R نموذج للتفكير الماهر يرى فيه أن يعتمد على ثلاثة أنواع من التفكير هي؛ التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي؛ حيث يتفرع عن هذه الأنواع من التفكير مهارات فرعية عديدة، أهمها، مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد

البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ. وبالتالي، فحسب نموذج شوارتز، فإن تطوير هذه المهارات الفرعية يؤدي إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

لكن شوارتز(٢٠٠٨؛ ٢٠٠١) Swartz, R. J. يؤكد أيضًا على أهمية مراقبة الفرد تفكيره في أثناء عملية التفكير، كما يؤكد أهمية أن يطوّر المتعلم عادات عقل إيجابية. ومن هنا فإن نموذج شوارتز يؤكد ضرورة ممارسة التفكير فوق المعرفي وحث المتدربين على تبني عادات عقل إيجابية تتضمن الحرص على المثابرة، والمبادرة، والمرونة. أما من حيث استراتيجيات التدريب، فيوصي شوارتز باستخدام استراتيجيات تشمل خرائط التفكير اللفظية، والمنظِّمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير.

ويعد نموذج "شوارتز" أحد النماذج التي تم الاستناد إليها في بناء برامج لتعليم التفكير ودمج مهاراته بالمحتوى المدرسي، وقد ظهر هذا النموذج في أمريكا في العقد الأخير من القرن العشرين؛ حيث ركز على تعليم الأفراد مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي؛ مثل: المقارنة، والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ ودمجها بالمحتوى، تزامنًا مع تدريبهم على مهارات التفكير فوق المعرفي، وعادات العقل وفق نظرية كوستا وكاليك، باستخدام خرائط التفكير اللفظية، والمنظمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير(الزق، و الحجاحجة، 2015).

وتستند فلسفة نموذج" شوارتز" إلى ثلاثة مبادئ رئيسة؛ لتحسين نوع التفكير عند المتعلم، هي: عندما يكون تدريس التفكير واضحًا؛ فإن تأثيره في المتعلم يكون كبيرًا، وعندما يخيم على مناخ التدريس داخل الصف جو من إعمال العقل بات بمقدور المتعلم التوصل إلى طريقة التفكير الأفضل، وعندما تدمج مهارات التفكير بمحتوى الدرس؛ زاد ذلك من فهم المتعلم ومستوى معالجته معلومات الدرس(غصون، ٢٠٢٠،ص. ٢٠٦).

وعرفه "شوارتز" Swartz,R., (2008 ,p. 3-4) بأنه نموذج تعليمي حول المتعلم يتجه نحو دمج بعض مهارات التفكير بالمحتوى، من أجل إتقان عمليات العلم، بدلًا من حفظ المعلومات واستظهارها؛ حيث ينظم مجموعة من مهارات وعمليات التفكير في فئات،هي:" الفهم والاستيعاب، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وصناعة القرار، وحل المشكلات" وتتضمن كل فئة مجموعة من مهارات وعمليات التفكير.

فهو نموذج لتعليم التفكير الماهر، ويُعنى بتدريب الأفراد على مهارات التفكير: التحليلي، والناقد، والإبداعي، و المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبّؤ، تزامنًا مع تدريبهم على مهارات التفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية وفق تصنيف "كوستا وكاليك"، باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير اللفظية، والمنظّمات البيانيّة، والكتابة المستندة إلى التفكير؛ مما ينمي مراقبة المتعلم تفكيره في أثناء عملية التفكير، ويطور من عادات عقله الإيجابية (٢٠١٠، ٢٠٠٨ ,2001، Swartz ، خليل، ٢٠١١)

وعرفته قطامي (٢٠١٣، ص. ٩٨) بأنه طريقة لتعليم مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة؛ ويتضمن دمج مهارات التفكير المحددة بمحتوى الدرس؛ بحيث يؤدي تفعيل تلك الدروس المصممة إلى تحسين تفكير المتعلمين، وتعزيز تعلم المحتوى لديهم.

وعرفه شوارتز ومكجينس ,.Swartz,R.,& McGuinness, C (2014 , p.6) بأنه مهارات تفكير مدمجة ضمن المنهج، وتتضمن تحليل الحجج، والبراهين وإيجاد الأسباب والنتائج والكشف عن الافتراضات التي تقف وراء كل معلومة تقدم للطالب.

وفى ضوء ذلك يمكن تعريف "نموذج شوارتز" بأنه: هو نموذج يجعل المتعلم محور عملية التعلم، ويهدف إلى جعله يتقن عمليات التعلم، ويديرها بدلًا من حفظ المعلومات واستذكارها، ويقسم مهارات التفكير وعملياته إلى خمس فئات؛ هي: الفهم والاستيعاب، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات؛ وتتضمن كل منها عمليات ومهارات فرعية؛ مما يسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل لدى تلميذ الصف الأول الإعدادي؛ باستخدام استراتيجيات للتفكير، واستراتيجيات لتعليم كل مهارة؛ بدمجها ضمن محتوى منهج اللغة العربية؛ باستخدام مجموعة متنوعة من الطرائق والأدوات والأساليب.

**أهمية نموذج" شوارتز":**

وتأتي أهمية نموذج "شوارتز" من أهمية التفكير ذاته، وما يمكن أن يعود به التفكير الماهر من فائدة ونفع للمتعلم، وهو نموذج يجعل المتعلم محور عملية التعلم، ويهدف إلى إتقان المتعلم عمليات التعلم بدلًا من حفظ المعلومات واستذكارها؛ فالنموذج يقسم مهارات التفكير وعملياته إلى خمس فئات: الفهم والاستيعاب، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وصناعة القرار، وحل المشكلات، وتندرج تحت هذه المهارات عمليات ومهارات فرعية، كما تميز النموذج بتوضيح استراتيجيات للتفكير، واستراتيجيات لتعليم كل مهارة من خلال دمجها ضمن محتوى المقررات الدراسية، ومجموعة متنوعة من الطرق والأدوات والأساليب (Swartz, 2008, p.3-4).

وقد أرجع شوارتز، وروبرت بيركنز (٢٠٠٣) Swartz & Perkins فشل الأفراد في عملية التفكير إلى أربعة أخطاء يقعون فيها من دون أن يشعروا بالخطأ؛ عليهم أن يتصرفوا على نحو مختلف لتجنبها، وهذه الأخطاء هي: السرعة، وضيق الأفق، والغموض، والتشعب؛ فالسرعة تشير إلى عدم اتخاذ الوقت الكافي لاتخاذ القرار، وضيق الأفق يشير إلى قصور النظر في الجوانب الأخرى للموضوع، ويشير الغموض إلى تشتت الفكر واضطرابها عند اتخاذ القرار، والتشعب يشير إلى التفكير غير المنظم عند دراسة موقف معقد؛ فهذه الأخطاء على اختلافها تقود إلى قرار خطأ وسلوك غير صحيح .

وتشير نايفة، والسكاكر(٢٠١٥) إلى أن "نموذج شوارتز" تميز بتزويد المعلمين بخطوات منظمة وضابطة لتسيير الدرس من بدايته حتى نهايته، تساعد المعلم في تقديم المادة العلمية على نحو صحيح، وتقديم الأساليب التعليمية التي تساعد المتعلم مدى الحياة، كما أنه يعتمد مبادئ التعلم والتعليم الحديثة التي جعلت المتعلم محور عملية التعلم، وأسهمت في كونه عنصرًا نشطًا في عمليتي: التعليم والتعلم من خلال التعلم الفردي والتعلم ذي المعنى؛ وذلك وفق خطوات منظمة ومتسلسلة، و تخطيط مسبق.

وتظهر أهمية نموذج "شوارتز" في أنه يسهم في تنمية مستوى ذكاء المتعلم، ويرفع كفاءته، ويصوب طريقة تفكيره، ويزيد ثقته بنفسه؛ بتدريبه على ضبط الذات؛ لأنه يحقق المشاركة النشطة في الموقف التعليمي؛ مما يجعل تفكير المتعلم تفكيرًا بناءًا ناقدًا؛ الأمر الذي يوضح ضرورة استخدام هذا النموذج في مراحل التعليم جميعها ؛ تحقيقًا لمبدأ إمكانية تعليم التفكير في أي مرحلة عمرية (النافع، ٢٠٠١؛ قطامي، ٢٠١٣؛ قطامي والسكاكر،٢٠١٥)

وترى أحلام محمد عامر الشيخ (٢٠١٧) أن نموذج "شوارتز" يدرب المتعلم على تحليل البيانات، وتفسيرها وتقويمها، كما ينمي القدرة على اتخاذ القرار في حل مشكلة ما؛ بوصفه أسلوبًا للتعلم الفردي، والتعلم ذي المعنى، الذي يجعل المتعلم نشطًا في العملية التعليمية؛ مما يرفع كفاءته وطريقة تفكيره، وتضيف جناد وآخران(٢٠١٩) أن دمج مهارات التفكير في محتوى المنهج وفق نموذج " شوارتز" يزيد من دافعية التعلم لدى المتعلمين.

**خطوات نموذج "شوارتز:**

تمثل الموضوعات الدراسية المختلفة سياقات تدريسية مناسبة لتعليم التفكير، و يوصي" شوارتز" باستخدام استراتيجيات تشمل خرائط التفكير اللفظية، والمنظمات البيانية، والكتابة المستندة على التفكير (Swartz.R., ٢٠٠١ 2008،٢٠١٠) وفق أربع خطوات تعتمد على دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي، هي على النحو التالي:

**الخطوة الأولى( مقدمة)**: **تحديد الأهداف وصياغتها**: حيث يحدد المعلم أهداف المحتوى الدراسي ويصوغها إضافة إلى تحديد مهارة التفكير المناسبة لتحقيق أهداف تعلم المحتوى، و وممارسة مهارة التفكير وإتقانها عبر توظيف ذلك المحتوى كوسيط، وبالتالي توظيف المحتوى كأداة لتعلم مهارة التفكير ومن ثم إتقانها؛ ففي هذه المرحلة يعرض المعلم مهارة التفكير المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وتوضيح الأهداف التي تعلمها وفوائدها وربطها بالمحتوى مستعينًا بالأسئلة المرشدة أو الخرائط التفكير أو المنظم البياني.

فالمعلم يناقش المتعلمين حول: أهمية التفكير وممارسته، وأهمية استعماله وتوظيفه ضمن المنهج، وربط ذلك بخبراتهم، والأسباب التي تدعو للتفكير فيما يعرفون، وما يتعلمون، وكيف يتعلمون.

**الخطوة الثانية: التفكير النشط**: وتبدأ أول الخطوات التي تعطي دورًا أكبر للمتعلم؛ للتأكد من فهمه المحتوى، ويمارس نشاط ذهني ( فردي أو جماعي)؛ حيث يستخدم المتعلم أنظمة الذهن ومعالجة آلياته، بهدف تعلم مهارة التفكير، وتقوم هذه الخطوة على دمج مهارات التفكير في مناشط ذهنية تستند إلى التفكير في أهداف المحتوى، وإبراز العلاقة بين المعلومات وتوجيه الطلاب إلى استخدام المنظمات البيانية، وتزويدهم بموجهات لفظية لدعم عملية التفكير، ويكتب المعلم أسئلة منظمة ومتسلسلة على السبورة "خارطة تفكيرّ؛ لتنشيط تفكير المتعلمين، ويطلب منهم تدوين إجاباتيم التي استخلصوها من خارطة التفكير بصورة مرئية داخل المنظم البياني الذي أمامهم.

وفي هذه الخطوة يؤكد المعلم مع المتعلمين استمرار متابعة التفكير، واستمرار دفعهم لأنفسهم للمشاركة في ممارسة التفكير، والتفكير في المحتوى، والسؤال عن قيمة المعلومات في المحتوى، وما الذي تضيفه لهم، ويراعي المعلم في هذه الخطوة ممارسة طرح الأسئلة الشفهية، والاستمرار في طرح الأسئلة لاستثارة انتباه المتعلمين والحفاظ على استمراره، وتقديم توجيهات لفظية؛ مثل: لخص ما فكرت به، اعرض الفكرة، أضف إليها جزءًا جديدًا، علق على فكرة زميلك

**الخطوة الثالثة**: **التفكير في التفكير**: وهي مرحلة تدريب المتعلم على إدارة عقله وتفكيره؛ حيث يطلب المعلم من المتعلم ممارسة التفكير التأملي بعيدًا عن محتوى الدرس؛ وذلك بهدف: الاستعداد لممارسة مرحلة أكثر تقدمًا من التفكير، وزيادة التأكيد على ممارسة التفكير، وزيادة وعي المتعلم بما يقوم به قبل

الدخول في التفكير في المحتوى وتقليبه ذهنيًا، وتحديد السهولة والصعوبة في ممارسة التفكير به، التفكير في تطوير العملية من حيث: الحذف أو الإضافة أو المراجعة، ويتم في هذه المرحلة زيادة التأكيد على ممارسة التفكير والاستعداد لمرحلة أكثر عمقًا في التفكير من خلال زيادة وعيهم بما يقومون به وممارسة التفكير التأملي قبل الدخول في المحتوى الدراسي؛ حيث يتوقع من الطالب بعد هذه المرحلة أن يكون قادرًا على التعميم، وهو تطبيق المهارة في مواقف مماثلة في هذه المرحلة يطلب المعلم من المتعلمين ممارسة التفكير التأملي بما قاموا به في مرحلة التفكير النشط، من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة وبعيدا عن المحتوى، وذلك للاستعداد لممارسة مراحل أكثر تقدما في التفكير وزيادة التأكيد على ممارسته، مع زيادة وعي الطالب لما يقوم به من تفكير وتقليبه ذهنيًا قبل الدخول في المحتوى، كما أن التفكير في التفكير يساعد على فحص ما فكر فيه الطالب للاستفادة منه في المواقف الحياتية وتطوير خبرته، والتخطيط لممارسة التفكير في المستقبل وفقا لما تم ممارسته وفهمه والتوصل إليه، وتتضمن هذه الخطوة أربع مهارات أساسية كما أوضحتها قطامي(٢٠١٣ ):

- تحديد نوع التفكير الذي سيقوم به الطالب.
- كيفية قيام الطالب بالتفكير في الموضوع.
- التحقق من أن إجراءات التفكير التي مارسها الطالب صحيحة، والأدلة على ذلك، وكيفية تحسين التفكير الممارس.
- كيفية القيام بهذا النوع من التفكير في المرات القادمة.

فدور المعلم في هذه المرحلة يتركز في: زيادة وعي المتعلمين بما يؤدونه، والتحدث فيما يفكرون به، والتأكد من أنهم على وعي بما أراد منهم، والاطمئنان على سلامة سير التفكير في التفكير وشحذ نشاطهم، وتشجيعهم على تقويم أنفسهم والتحدث عن مدى رضاهم عن سير تفكير وتقليب تفكيرهم، والتفكير في سير تفكيرهم والتحدث عنه، وعن الصعوبات التي واجهوها وبناء خطة لتحسين هذه الممارسة وتعميقها في المستقبل.

**الخطوة الرابعة**: **تطبيق التفكير** بعد تعلم مهارة التفكير المطلوبة، يتم الاستمرار لحين تحقيق نواتج التعلم المطلوبة؛ وفقًا لما خطط له مسبقًا؛ لحين الوصول إلى مرحلة التطبيع، وهي القيام بتطبيق التفكير بطريقة تلقائية، ووقت وبجهد أقل (قطامي و السكاكر،٢٠١٠ ، و قطامي، ٢٠١٣ )

وفي هذه المرحلة يطلب من المتعلم تطبيق ما تعلمه من مهارة تفكير في مواقف مماثلة، ويتوقع في هذه المرحلة من المتعلم السير على نحو تلقائي؛ بهدف ممارسة مهارة محددة، ومعرفتها، وإدخالها في خبراته، وتكرار ممارستها؛ بهدف الوصول لألفة الإتقان في استخدامها، وتتضمن هذه المرحلة نوعين من تطبيق التفكير هما:

- **الانتقال القريب**؛ إذ يتم تطبيق مهارة التفكير على جزء آخر من الدرس نفسه الذي طبقت فيه مهارة التفكير المستخدمة وفي الحصة نفسها، أو في حصة تالية وعلى محتوى مماثل.
- **الانتقال البعيد**؛ إذ يتم فيه تطبيق المهارة المستخدمة على محتوى مختلف أو درس مختلف عن الدرس الذي تعلم فيه المهارة

وقد ذكرت قطامي (٢٠١٣ ) أن هذه المرحلة تمر بثلاث خطوات :

- الاستعمال التلقائي لما يتم تعلمه: ويطلق عليها الاستعمال المباشر؛ حيث يطبق المتعلم تطبيقًا تلقائيًا من دون تصنع نتيجة لفهمه وقدرته على إدارة أفكاره والتعامل معها.
- الانتقال إلى مستوى قصير المدى: بحيث يطبق المتعلم المهارة بعد وقت قصير على محتوى مماثل للمحتوى الذي تدرب عليه.
- الانتقال إلى مستوى بعيد المدى: بحيث يطبق المتعلم المهارة في موضوعات جديدة ومختلفة عن المحتوى الذي تدرب عليه؛ وهو ما يتطلب فهمًا أكثر على مهارة التفكير المستهدفة.

**الخطوة الخامسة: تقويم التفكير:** ويقصد بها مدى تطبيق المتعلم خطوات المهارة؛ ويتم ذلك من خلال طرائق عدة؛ منها: عمل استبانة تشمل جمل لتقويم خطوات المهارة، ومدى إجادة المتعلم لها، وتقويم الأداء وممارسة عملية التفكير، والتأكد من تحقق المؤشرات الإيجابية، وانطباقها، والتدقيق في الأداء.

وأوصى شوارتز(Swartz,R., 2008 ) باستخدام الاستراتيجيات التالية:

- **خرائط التفكير**: حيث يستخدم المعلم نتائج المناقشات التي يجريها مع المتعلمين حول مهارة التفكير؛ لإنشاء دليل على شكل أسئلة متسلسلة؛ وذلك لتنظيم تفكيرهم، وإتقان مهارات التفكير التي يجرى التدريب عليها؛ ولذلك يطلق عليها خريطة الأسئلة أو الخارطة اللفظية التي يتم تصميمها لتوجيه تفكير المتعلمين عند التدريب على مهارات التفكير، وتنمي التدريبات على إنشاء واستخدام خرائط التفكير في التفكير بإثارة وعي المتعلم بما قام به من عمليات التفكير.
- **المنظمات البيانية**: وهي تمثيلات بصرية للحقائق والمفهومات تساعد المتعلم على التعامل مع المعلومات وتنظيمها، وتنمي لديه القدرة على التلخيص والتركيب واكتشاف العلاقات؛ مما يزيد قدرة المتعلم على التفكير واسترجاع المعلومات؛ حيث يكلف المتعلم بصوغ الفكر التي تدرب عليها، ويلخصها في خريطة تفكير تقدم ورقة تحوي مساحات فارغة، معنونة بخطوات المهارة التي جرى التدريب عليها؛ لنقل الفكر إليها على نحو متسلسل يسهم في تنظيمها بأقل عبئ ممكن على الذاكرة العاملة.
- **الكتابة المستندة إلى التفكير**: وهي أنشطة ما فوق المعرفة، وتنظم استنادًا إلى المنظم البياني الذي تم العمل عليه، وقد أطلق شوارتز على الانتقال من نشاط التفكير المنظم البياني إلى نشاط الكتابة بالكتابة المستندة إلى التفكير؛ مما يساعد المتعلم على صقل خياله ومهارات التركيب لديه؛ وهي نوعان: إقناعية، وتوضيحية تفسيرية.

**دور المعلم في نموذج شوارتز:**

**يتحدد دور المعلم** في نموذج " شوارتز" في أنه: يساعد المتعلم في تنظيم فكره والتعبير عنها، ويدربه على مجموعة من مهارات التفكير العليا، ويشجعه على استخدام خياله، وينمي قدرته على توليد البدائل والاحتمالات، ويتيح له الفرصة لتقويم ذاته، ويدربه على تبادل فكره مع زملائه.

وهذه الأدوار تتطلب من المعلم: أن ينفتح على فكرة دمج مهارات التفكير في المحتوى، وأن يمارس الدمج في مختلف المواقف، ويؤدي عمليات ذهنية بكفاءة، وينتج مواقف يتحقق فيها دمج مهارة التفكير في المحتوى

**دور المتعلم في نموذج" شوارتز":**

أما **دور المتعلم** في نموذج " شوارتز" فيكمن في أنه: يبني تعلمه، ويكتسب المعلومات، وينقل المعرفة، ويحاور ويناقش لعرض فِكره، وينظم فِكره التي اكتسبها؛ فهو نشط في الموقف التعليمي(الشيخ، ٢٠١٧ ، ص. ٢١).

وعندما يتعلم المتعلم التفكير وفق نموذج"شوارتز"؛ فإن عليه تحويل الفِكَر وتدويرها، أن يطبق المهارة على أي محتوى مماثل للمحتوى الذي تدرب عليه، وأن ينقل استخدام المهارة التي تعلمها إلى موضوعات جديدة ومختلفة.

**عادات العقل في نموذج "شوارتز":**

أوصى شوارتز بالتدريب على عادات العقل في أثناء التدريب على مهارات التفكير إلا أنه لم يصنفها كمهارات تفكير؛ وحث المتدربين على تبني عادات عقل إيجابية؛ ووصفها بأنها سلوكيات عقلية ضرورية في أثناء ممارسة التفكير، وأكد على أهمية أن يطور المتعلم عادات عقل إيجابية؛ حيث لايجب الافتراض بأن هذه العادات موجودة مسبقًا لديه أو أنها تنمو لديه على نحو تلقائي؛ بل يجب أن توفر له الظروف المناسبة لتنميتها وتطويرها على نحو مستمر في حياته؛ لتطبيقها في كل الأوقات و المواقف (Swartz, R. 2008, Swartz. R. 2008, Swartz. R.et al, 2010)

وأكدت عديد من الدراسات العلاقة الطردية بين استخدام نموذج "شوارتز"، ونمو عادات العقل، ومن تلك الدراسات ما أشارت إليه دراسة الفراص، و شمسان(٢٠١٨) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على نموذج "شوارتز" في تنمية عادات العقل، وما أكدته دراسة جناد وآخران(٢٠١٩، ص. ١٤٢) من أن نموذج شوارتز يهدف إلى تطوير قدرات المتعلم على اتخاذ القرار وحل المشكلات بمهارة، وهذا ما أطلق عليه التفكير الماهر الذي يتضمن وفق شوارتز ثلاثة مكونات هي: مهارت التفكير، وعادات العقل، والتفكير فوق المعرفي.

## إجراءات البحث الميدانية

يهدف هذا الجزء إلى عرض إجراءات البحث؛ من حيث: منهجها، ومتغيرتها، وأدواتها، وتصميمها شبه التجريبي، كما يتضمن بناء أداتي الدراسة، وإعداد دليل المعلم، وكتاب التلميذ، واختيار مجموعة الدراسة، وأخيرًا الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها ، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي :

**(١) : منهج البحث، وتصميمه التجريبي :**

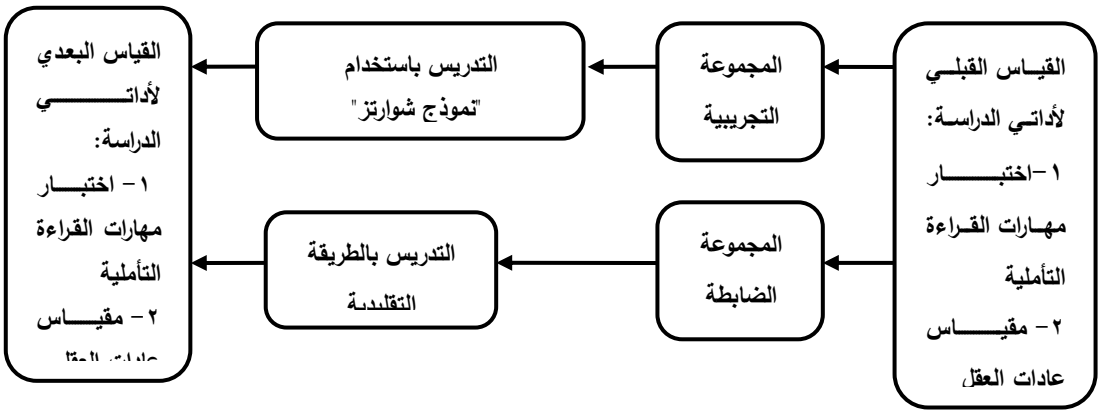
- استخدمت الباحثة منهجين من مناهج البحث، هما:

- **المنهج الوصفي؛** وذلك لمراجعة الكتابات، والبحوث، والدراسات التي تناولت متغيرات البحث(نموذج شوارتز، ومهارات القراءة التأملية، وعادات العقل)؛ لتحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحديد أبعاد عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحديد ملامح استخدام " نموذج شوارتز، وإجراءات تطبيقه في تدريس اللغة العربية.

- **المنهج التجريبي،** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث، وضبط متغيراته، وتم اختيار مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام نموذج شوارتز، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة؛ وذلك لتعرف أثر نموذج شوارتز في تنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **تصميم البحث :**

استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين؛ بتطبيق أدوات الدراسة تطبيقًا قبليًا وبعديًا؛ حيث استخدمت مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ثم طبقت أدوات الدراسة على المجموعتين تطبيقًا قبليًا، وبعد ذلك تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل " استخدام نموذج شوارتز"، ولم تتعرض المجموعة الضابطة للنموذج، وبعد الانتهاء من التجريب طُبقت أدوات الدراسة تطبيقًا بعديًا على المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل، ويعبر عن هذا التصميم شكل رقم(١):




**شكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة**

**(٢) : أدوات الدراسة، ومواد المعالجة التجريبية :**

أعدت الباحثة أدوات الدراسة، ومواد المعالجة التجريبية، وهي على النحو التالي:

١- استبانة لتحديد قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

٢- استبانة لتحديد عادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣- اختبار مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

٤- مقياس عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٥- دليل المعلم وفق نموذج شوارتز.

٦- كتاب التلميذ.

**وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة، ومواد المعالجة التجريبية المعتمدة عليها :**

**أولًا: استبانة لتحديد قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي**

للوصول إلى مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، أعدت الباحثة قائمة تتضمن عددًا من مهارات القراءة التأملية، وتتطلب ذلك إجراء الخطوات التالية:

**الهدف من القائمة:** هو تحديد أهم مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ بحيث تكون تلك المهارات هي نقطة البداية التي تقترحها الدراسة لتنميتها باستخدام نموذج شوارتز.

**مصادر بناء القائمة :** استعانت الباحثة بمجموعة من المصادر لاشتقاق قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهذه المصادر، هي:

أ. الكتابات والدراسات والبحوث السابقة؛ العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التفكير التأملي، ومهارات القراءة التأملية؛ منها دراسة كل من: السمان،(٢٠١٤)، و" موليم" Moallem, M., (٢٠١٥) وسعودي،(٢٠١٦)، Short P., & Rinehoart, J (٢٠١٦) ، الدليمي و الدليمي (٢٠١٨) ، والشمري، (٢٠١٩) ، أبو القمصان، (٢٠٢٠) ، و محمد، (٢٠٢١).

ب. طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ج. أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية؛ وبخاصة الصف الأول الإعدادي.

د. المهارات الخاصة بمادة القراءة الواردة في سجل تقويم التلميذ في الصف الأول الإعدادي.

ه. كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

و. مقابلة بعض المعلمين والموجهين، والاستفادة من آرائهم حول مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

**وصف القائمة :** بعد الاطلاع على ما سبق، حصرت الباحثة مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد بلغ عدد هذه المهارات ثماني عشرة مهارة، وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد لسؤال السادة المحكمين عن مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (مناسبة – غير مناسبة)، ولسؤالهم عن مدى انتماء المهارة للمستوى الذي صنفت فيه (منتمية – غير منتمية)، وللسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة – غير واضحة)، ويوضح ملحق رقم (١) قائمة مهارات القراءة التأملية في صورتها الأولية.

**صدق القائمة:** عرضت الباحث في صورتها الأولية في **صورة استبانة** على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية- ويوضح ملحق رقم(٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة- واستطلعت الباحثة آراءهم حول الآتي:

أ. مناسبة كل المهارات المقترحة؛ لقياس مهارات القراءة التأملية

ب. مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ج. "إضافة أو حذف أو تعديل" ما يرونه من مهارات.

**التعديلات التي أجريت على قائمة مهارات القراءة التأملية بناء على آراء السادة المحكمين:**

- حُذفت المهارة رقم (٢) والتي تنص على: " إبداء الرأي في ترتيب معلومات النص مع التعليل".
- وحُذفت المهارة رقم(٥) والتي تنص على: " ربط عنوان النص بمضمونه".
- وحُذفت المهارة رقم(٧) والتي تنص على:" اقتراح الفِكَر التي تتكامل وأفكار النص ".
- وحُذفت المهارة رقم(١٢) والتي تنص على: " تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة في النص ".
- وحُذفت المهارة رقم(١٤) والتي تنص على:"التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص".
- وحُذفت المهارة رقم(١٦) والتي تنص على: "تدعيم الاستنتاجات بأدلة من النص أوخارجه".
- وحُذفت المهارة رقم(١٨) والتي تنص على: "تحديد الادعاءات في النص".

يتضح ذلك من ملحق رقم(٣) الذي يوضح نسب الاتفاق والاختلاف على كل مهارة من مهارات القراءة التأملية.

في حين أشار بعض الأساتذة المحكمين إلى أهمية إضافة المهارات التالية:

- توظيف الكلمة في جملة مفيدة.
- اقتراح عنوان مناسب للنص.
- تلخيص النص المقروء.

**وصف القائمة في صورتها النهائية:** بعد تعديل قائمة مهارات القراءة التأملية في ضوء آراء السادة المحكمين، وحذف المهارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٠ % من إجمالي عدد المحكمين؛ ونتيجة لذلك صارت القائمة النهائية لمهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعداي مكونة من(١٥) مهارة، ويوضح ملحق رقم (٤) قائمة مهارات القراءة التأملية في صورتها النهائية.

**ثانيًا: اختبار مهارات القراءة التأملية :**

أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وفقًا للخطوات الآتية:

**تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

**مصادر بناء الاختبار:** استعانت الباحثة بمجموعة من المصادر لبناء اختبار مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، هي على النحو التالي:

١. قائمة مهارات القراءة التأملية التي حددت في الإجراء السابق.

٢. الدراسات والبحوث التي تناولت قياس القراءة التأملية.

٣. طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

**تحديد محتوى الاختبار:** تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة التأملية التي حصلت على نسبة عالية من آراء المحكمين، والبالغ عددها خمس عشرة مهارة، وقد وضعت الباحثة ثلاثين مفردة اختبارية بواقع مفردتين لكل مهارة؛ وذلك للسببين التاليين:

١. أن المهارة الواحدة من الأفضل ألا تقاس في موقف واحد.

٢. التقليل من أثر التخمين.

وقد أعدت الاختبار متحررًا تمامًا من محتوى الكتاب المدرسي المقرر على التلاميذ؛ وذلك للمبررات التالية:

١. أن ارتباط الاختبار بمحتوى الدروس؛ قد يؤدي إلى حكم ناقص على أداء التلاميذ لمهارات القراءة التأملية.

٢. أن الهدف هو قياس تنمية التلاميذ على أداء تلك المهارات في مواقف جديدة لم يسبق لهم معرفتها.

٣. أن ارتباط الاختبار بمحتوى الدروس سوف يجعل التذكر عاملًا حاسمًا في استجابات التلاميذ على الاختبار، وفي هذه الحالة يتحول الاختبار إلى اختبار تحصيلي، وليس اختبار مهارات القراءة التأملية.

**صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، وقد وضعت مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، يختار منها التلميذ بديلًا واحدًا.

**تعليمات الاختبار:** بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها، وضعت الباحثة تعليمات الاختبار التي تبين للتلاميذ كيفية الإجابة عن الاختبار، وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

- تخصيص مكان لبيانات خاصة بالتلميذ (الاسم- المدرسة- الصف- التاريخ).

- تعليمات خاصة بوصف الاختبار.

- تعليمات خاصة بكيفية الإجابة عن الاختبار، وقد كانت هذه التعليمات مكتوبة على ورقة تعليمات الاختبار، ثم تم شرحها شفويًا للتلاميذ قبل الإجابة عن الاختبار.

**الاختبار في صورته المبدئية:** وضع اختبار مهارات القراءة التأملية في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم عرض نص، يعقبه مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة التأملية المستهدفة، ووضعت البدائل في ورقة الأسئلة؛ بحيث يشير التلميذ إلى البديل الصحيح بوضع

(دائرة حول رقم الإجابة الصحيحة)، والسماح له بالكتابة في المكان المخصص للإجابة عن الأسئلة التي تتطلب الإجابة عن الأسئلة المقالية.

**ضبط الاختبار:** ضبط الاختبار من خلال الإجراءات التالية:

١ ـ **صدق الاختبار:** راجعت الباحثة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات القراءة التأملية، والوقوف على قدرته على قياس تلك المهارات المستهدف تنميتها؛ تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرضه- في صورته الأولية - على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (*) في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومجموعة من مدرسي مادة اللغة العربية -عددهم (١٣) محكمًا، وأخذت رأيهم في صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المستهدفة، ومناسبة صياغتها اللغوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتعد نسبة الاتفاق فيما بينهم على ذلك بمثابة مؤشر لصدق محتوى الاختبار.

**واستطلعت الباحثة آراء السادة المحكمين حول الآتي:**

١- مناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٢- مناسبة الأسئلة لقياس مهارات القراءة التأملية.

٣- البدائل وانسجامها مع بعضها.

٤- وضوح صياغة كل سؤال.

٥- مدى صواب البديل ودقته للدلالة على الإجابة الصحيحة.

٦- المقترحات من حذف أو إضافة.

**وجاءت آراء السادة المحكمين على النحو التالي:**

أ- أن الاختبار في جملته مناسب لقياس مهارات القراءة التأملية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

ب- أن تعليمات الاختبار في صورتها الحالية واضحة وكافية لإعطاء التلاميذ فكرة مناسبة عن نوع الاستجابة المطلوبة منه وكيفية أدائها.

ج- أبدى بعض المحكمين ملحوظات وتعديلات منها:

١- في السؤال الأول تم استبدال كلمة الضخمة بالكبيرة.

٢- في السؤال الرابع تم استبدال كلمة ضعفهم بعجزهم.

٣- في السؤال الثامن تم استبدال كلمة مستند إلى بمدعم.

٤- في السؤال الثالث والعشرون تم استبدال كلمة لنفسه بكلمة لذاته.

* ملحق رقم (٢) أسماء السادة المحكمين.

٥- بالنسبة لكل من السؤال رقم( ١٧- ١٨- ٢٠- ٢٦)، وضعت بدائل لكل سؤال وبه إجابة واحدة صحيحة.

٦- لم يسجل السادة المحكمون تعديلات على مفردات الاختبار الأخرى .

وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين العناية، وأُجريت التعديلات التي أشير إليها، وبذلك صار الاختبار في صورته الأولية مكونًا من ثلاثين مفردة تقيس خمسة عشرة مهارة من مهارات القراءة التأملية.

**٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار:** أجريت تجربة استطلاعية للاختبار، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٤٤) تلميذًا بالصف الأول الإعدادي من خارج عينة الدراسة الأصلية ، وكان الهدف من هذه التجربة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

١. مدى وضوح تعليمات الاختبار.

٢. حساب زمن الإجابة على الاختبار.

٣. حساب ثبات الاختبار.

**أ- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته؛** حيث أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته.

**ب- تحديد زمن الاختبار:** تم حساب زمن تأدية التلاميذ للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ أفراد العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٤٠) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول تلميذ + زمن إجابة آخر تلميذ}}{٢}$$

زمن إجابة أول تلميذ: ٣٠ دقيقة.

زمن إجابة آخر تلميذ: ٥٠ دقيقة.

٣٠+ ٥٠ =٨٠ ÷٢= ٤٠؛ وبذلك يكون زمن الاختبار (٤٠) دقيقة.

**٣-ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات اختبار مهارات القراءة التأملية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي:**

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار، والدرجة الكلية، ويوضح جدول (١) معاملات الارتباط بين المفردات، والدرجة الكلية للاختبار.

**جدول(١) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التأملية**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .٦٤٤ | ١٦ | .٢٥٧ | | |
| ٢ | .٥٨٩ | ١٧ | .٣١٥ | | |
| ٣ | .٥٤٧ | ١٨ | .٢١٩ | | |
| ٤ | .٥٣٨ | ١٩ | .٢٩١ | | |
| ٥ | .٥١٧ | ٢٠ | .٣٣١ | | |
| ٦ | .٤٩٨ | ٢١ | .٣٨٥ | | |
| ٧ | .٤٢٣ | ٢٢ | .٣١٩ | | |
| ٨ | .٥٢٥ | ٢٣ | .٢٤٣ | | |
| ٩ | .٤٠٠ | ٢٤ | .٢٦٣ | | |
| ١٠ | .٥٢٣ | ٢٥ | .٢١٧ | | |
| ١١ | .٤٩٢ | ٢٦ | .٢٠٩ | | |
| ١٢ | .٥١٧ | ٢٧ | .٢٣٢ | | |
| ١٣ | .٤١٥ | ٢٨ | .٢٦٥ | | |
| ١٤ | .٤٣٥ | ٢٩ | .٢٥٧ | | |
| ١٥ | .٣٧٦ | ٣٠ | .٢٤١ | | |

يتضح من جدول رقم(١) ما يلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٤٤،٠,٢٠٩)، وأن جميع هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار.

**الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة التأملية:**

بعد حساب صدق الاختبار وثباته ، وتحديد الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، صار الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (١٥) مهارة وتم قياسها بثلاثين سؤال، بواقع سؤالين لكل مهارة، وفي ضوء ما سبق صار الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق (ملحق رقم ٥ ).

**جدول(٢) يوضح مهارات القراءة التأملية، وعدد أسألتها، وأرقامها، والدرجة**

| مسلسل | المهارة | عدد الأسئلة | أرقام الأسئلة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١. | عرض الفِكَر الرئيسة و الفِكَر الفرعية للنص. | ٢ | ١-٢ | ٢ |
| ٢. | تحديد الهدف من النص. | ٢ | ٣-٤ | ٢ |
| ٣. | التعرف على التناقضات في النص. | ٢ | ٥-٦ | ٢ |
| ٤. | تحديد المبررات والأسباب والأدلة المنطقية التي تدعم معلومة أو رأي | ٢ | ٧-٨ | ٢ |
| ٥. | طرح أسئلة مفتوحة حول النص. | ٢ | ٩-١٠ | ٢ |
| ٦. | توظيف الكلمة في جملة مفيدة. | ٢ | ١١-١٢ | ٢ |
| ٧. | التمييز بين: الحقيقة، والرأي. | ٢ | ١٣-١٤ | ٢ |
| ٨. | اقتراح عنوان مناسب للنص. | ٢ | ١٥-١٦ | ٢ |
| ٩. | استنتاج قيم من النص. | ٢ | ١٧-١٨ | ٢ |
| ١٠. | تحديد العلاقات بين فِكَر النص. | ٢ | ١٩-٢٠ | ٢ |
| ١١. | تجزئة النص إلى عناصره الأساسية. | ٢ | ٢١-٢٢ | ٢ |

| مسلسل | المهارة | عدد الأسئلة | أرقام الأسئلة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١٢. | تقييم استدلالات مؤلف النص. | ٢ | ٢٤-٢٣ | ٢ |
| ١٣. | استدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف. | ٢ | ٢٦-٢٥ | ٢ |
| ١٤. | استنتاج معلومات غير مصرح بها في النص. | ٢ | ٢٨-٢٧ | ٢ |
| ١٥. | تحديد المعلومات المهمة في النص | ٢ | ٣٠-٢٩ | ٢ |

**مفتاح التصحيح الاختبار:** صُححت درجات الاختبار بتسجيل درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر عن الإجابة الخطأ، أو المتروكة، أوالحالة التي يختار فيها التلميذ أكثر من إجابة، وبذلك تتراوح درجة الاختبار ما بين (صفر -٣٠) درجة، وتم إعداد مفتاح التصحيح موضحًا به رقم السؤال والحرف الدال على الإجابة الصواب (ملحق رقم ٦).

**ثالثًا: مقياس عادات العقل " من إعداد الباحثة**

أعدت الباحثة مقياسًا لبعض عادات العقل، وفقًا للخطوات الآتية:

١. **تحديد الهدف من المقياس**:حيث حدد الهدف من المقياس في قياس بعض عادات العقل (التفكير فوق المعرفي- تطبيق المعارف السابقة علي أوضاع جديدة-التساؤل وطرح المشكلات) لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٢. **مصادر تصميم المقياس:**اعتمدت الباحثة في تصميم المقياس واشتقاق مادته علي الدراسات السابقة التي تتضمنت أدواتها مقياس عادات العقل؛ منها دراسة كل من: محيسن و زيتون(٢٠١٦) و أحمد(٢٠١٩)، و شمام وبن كتيلة( ٢٠١٩).

٣. **صوغ عبارات المقياس**: صاغت الباحثة مجموعة من الجمل التي يمكن أن تقيس عادات العقل لدي طلاب الصف الأول الإعدادي ، ثم صنفت العبارات في ثلاثة محاور:

(التفكير فوق المعرفي- تطبيق المعارف السابقة علي أوضاع جديدة-التساؤل وطرح المشكلات) ، وقد راعت الباحثة في أثناء صوغها ما يلي: وضوحها، مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤-**وصف المقياس في صورته المبدئية:** تكون المقياس من(٣٦) جملة في صورة مبدئية، مصنفة على ثلاثة محاور، حيث يختار التلميذ من بين ثلاثة بدائل ( يحدث دائمًا- يحدث أحيانًا- لايحدث أبدًا) ، ويكون تقدير الدرجات (٣- ٢- ١) وقد شمل المقياس- في صفحته الأولي- مقدمة توضح الهدف من المقياس ، والمطلوب من التلميذ قراءة جمل المقياس بإمعان، ثم اختيار البديل الذي يعبر عنه بصدق؛ حتي يتحقق الهدف من المقياس، وشملت صفحة التعليمات مكاناً لكتابة بيانات الطالب.

٥-**عرض المقياس علي السادة المحكمين**(*):عرضت الباحثة المقياس- في صورته المبدئية -علي السادة المحكمين؛ لإبداء ملحوظاتهم، وآرائهم فيما ما يلي:

- مدى انتماء كل جملة للمحور الذي وضعت لقياسه.
- وضوح جمل المقياس ، ومناسبتها لمستوي طلاب الصف الأول الإعدادي.
- تمثيل جمل المقياس لقياس بعض عادات العقل؛ كما حددها التعريف الإجرائى.
- صلاحية الجمل لقياس عادة العقل المحددة.
- إبداء أية ملحوظات تتعلق بالإضافة، أو الحذف بشأن كل جملة.

**معامل صدق المقياس:**

حُسب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين؛ وفيما يلى تفصيل ذلك:

**صدق المحكمين:** عُرض المقياس- في صورته الأولية -على عدد من المحكمين(١٣) من الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرق التدريس، ومجموعة من مدرسي مادة اللغة العربية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية، تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائى لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته، وصدقه؛ لقياس بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وإبداء ملحوظاتهم.

وقد تمثلت أراء السادة المحكمين فيما يلي :

- مناسبة كل جملة للمحور المندرجة تحته ، ومناسبتها لمستوي تلاميذ الصف الأول الإعدادي
- حذف بعض الجمل التي رأوا أنها مكررة ، أو أن معني بعضها يغني عن بعضها الآخر.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون ، صار المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٤) جملة، والجمل كلها إيجابية؛ ومن ثم تتحدد الدرجة الكلية على المقياس في صورته النهائية من(١٠٢) درجة

**جدول رقم (3)**

**نسب اتفاق المحكمين علي عبارات مقياس بعض عادات العقل ( ن=١٣)**

| م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % | م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % | م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ١٣ | ٢ | ١١ | ١٥،٣ | ٢٥ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ |
| ٢ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ | ١٤ | ٥ | ٨ | ٣٨،٤ | ٢٦ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ |
| ٣ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ | ١٥ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ | ٢٧ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ |
| ٤ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ١٦ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ٢٨ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ |
| ٥ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ | ١٧ | ١٣ | ــــ | ١٠٠ | ٢٩ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ |

* ملحق رقم (٢ ) أسماء السادة المحكمين.

| م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % | م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % | م | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ١٨ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ | ٣٠ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ |
| ٧ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ١٩ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ٣١ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ |
| ٨ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ٢٠ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ | ٣٢ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ |
| ٩ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ٢١ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ٣٣ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ |
| ١٠ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ٢٢ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ | ٣٤ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ |
| ١١ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ | ٢٣ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ٣٥ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ |
| ١٢ | ١٢ | ١ | ٩٢،٣ | ٢٤ | ١١ | ٢ | ٨٤،٦ | ٣٦ | ١٣ | ـــــ | ١٠٠ |

يتضح من جدول رقم (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل جملة من جمل المقياس تتراوح ما بين (٨٠% -١٠٠%).

**التجربة الاستطلاعية**: طُبق المقياس في صورته الأولية علي عينة استطلاعية حجمها (٤٤) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة علي الشاطبي الإعدادية إدارة وسط التعليمية محافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف حساب كل من: زمن المقياس، و ثباته.

أ-**تحديد زمن المقياس:** حُدد زمن المقياس بتطبيق المقياس علي تلاميذ العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها، و حُسب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهي من الإجابة عن جمل المقياس، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ انتهي من الإجابة عن جمل المقياس، وطبقت المعادلة التالية:

متوسط زمن تطبيق المقياس= الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهي من الإجابة عن عبارات المقياس+ الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ انتهي من الإجابة عن عبارات المقياس/٢ = (١٥ + ٢٥)/٢=٢٠ دقيقة؛ وبذلك تحدد الزمن المناسب للاستجابة إلى جمل مقياس عادات العقل في ٢٠ دقيقة

**ثبات مقياس بعض عادات العقل:**

حُسب ثبات هذا المقياس بتطبيقة على تلاميذ العينة الاستطلاعية (٤٤) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، فكانت قيم معاملات ثبات هذا المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ تساوى (٠,٧١٨)، كما حسبت الباحثة الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق؛ فكان الثبات (٠,٨٢٦)، وجميعها قيم تدل على ثبات معقول للمقياس، ويوضح الملحق (رقم ٧ ) مقياس عادات العقل في صورته النهائية

**رابعًا: دليل المعلم لاستخدام نموذج " شوارتز" فى تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**

مر إعداد دليل المعلم بالخطوات التالية:

**تحديد الهدف من الدليل:** هدف هذا الدليل إلى توجيه المعلم وإرشاده إلى فنيات وخطوات استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية ، وعادات العقل، وليساعد في توضيح خطوات تدريب التلاميذ على استخدام التفكير عند التعلم، ودمج مهارات التفكير المختلفةب محتوى منهج اللغة العربية

**مصادر بناء الدليل:** استندت الباحثة عند بناء دليل المعلم إلى عدة مصادر، هي:

- الكتابات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث (نموذج "شوارتز"، ومهارات القراءة التأملية، وعادات العقل).
- قائمة مهارات القراءة التأملية التي تم التوصل إليها.
- أبعاد مقياس عادات العقل التي تم التوصل إليها.
- طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية× وبخاصة الصف الأول الإعدادي

**مكونات الدليل:** يتكون هذا الدليل من جزأين:

**أولهما**: الجانب النظري، ويشمل: مقدمة الدليل، وتحوي نبذة عن نموذج " شوارتز" القائم على دمج مهارات التفكير بالمحتوى؛ لإبراز الفلسفة التي استند إليها، والتعريف بمهارات التفكير المدمجة " القراءة التأملية"، والتعريف بعادات العقل المتوقع تنميتها، وأهمية الدليل، وأهدافه ، وشرح مختصر عن استراتيجية التدريس التبادلي، وإجراءات التدريب على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والمراجع التي يمكن أن تفيد المعلم والتلاميذ في هذا الموضوع.

**ثانيهما**: ويتضمن الجانب التطبيقي، ويشمل: الموضوعات المقررة في مادة اللغة العربية، والتي ستدرس وفق نموذج شوارتز؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية، و عادات العقل، وقد تضمن كل درس من الدروس ما يلي:

- عنوان الدرس.
- الزمن المخصص لتدريس الدروس .
- الأهداف التي يهدف الدرس إلى تحقيقها.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- إجراءات تنفيذ الدرس وفق استراتيجية التدريس التبادلي (خطة السير في الدرس).
- الأنشطة التي يُكلف بها التلاميذ بهدف ترسيخ مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لديهم
- التقويم النهائي للدرس.

**وقد روعي عند بناء الدليل ما يأتي:**

- صياغة نواتج التعلم، وأهداف دروس اللغة العربية صياغة إجرائية.
- تحديد وتوضيح دور المعلم والمتعلم عند استخدام نموذج "شوارتز" لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل،وإيضاح خطوات الدمج بين التي تستخدم وفق هذا النموذج.
- إجراءات تدريس اللغة العربية باستخدام نموذج "شوارتز"، والاستراتيجيات المناسبة

- إجراءات تقويم مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل في إطار استخدام نموذج " شوارتز".

**ضبط الدليل:** للتأكد من صلاحية دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة الأهداف الإجرائية لكل درس.
- مناسبة الوسائل التعليمية لمحتوى الموضوعات المقررة.
- مناسبة إجراءات الدرس بما يتفق مع خطوات ومراحل التدريس باستخدام نموذج شوارتز
- مناسبة أساليب التقويم.

وقد اتفق السادة المحكمون على وضوح الدليل وتعليماته وصلاحيته لتحقيق أهدافه، في مساعدة المعلم في تدريس الدروس المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وفق " نموذج شوارتز"، ويوضح ملحق ( رقم ٨) دليل المعلم لاستخدام نموذج " شوارتز" في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

**خامسًا: إعداد كتاب التلميذ:**

مر إعداد كتاب التلميذ بالخطوات التالية:

**تحديد الهدف من الدليل:** استهدف إعداد دليل التلميذ مساعدة التلاميذ على دراسة الموضوعات المقررة عليهم وفق نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل

**مكونات دليل التلميذ:** تكون كتاب التلميذ من جزأين، هما:

**الجزء الأول**: الجانب النظري، ويتضمن:

وشرح مختصر عن نموذج شوارتز، ودور المتعلم عند استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية للصف الأول الإعدادي.

**الجزء الثاني:** الجانب التطبيقي، ويتضمن:

- عنوان الدرس.
- الأهداف التي يهدف الدرس إلى تحقيقها.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- المناشط والتدريبات و المهام المطلوبة من التلميذ
- التقويم، وأوراق العمل

**ضبط كتاب التلميذ:** لضبط كتاب التلميذ تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتأكد من صدقه وإبداء آرائهم حول مدى:

- مناسبة الأهداف لكل درس.
- مناسبة الوسائل التعليمية لمحتوى موضوعات القراءة.
- مناسبة المناشط والتدريبات.
- مناسبة أساليب التقويم.

وقد أشار السادة المحكمون إلى أن كتاب التلميذ مناسب، وصالح للتطبيق على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويوضح ملحق ( رقم ٩) كتاب التلميذ

**(٣) الدراسة الميدانية:**

**إجراءات التطبيق الميداني:**

١- اختيار مجموعة البحث : طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١م، على مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشاطبي الإعدادية، ويوضح جدول (4) التالي عدد التلاميذ في كل مجموعة:

**جدول (4) مجموعتا الدراسة**

| المدرسة | المجموعة | الفصل | عدد التلاميذ |
|---|---|---|---|
| الشاطبي الإعدادية | التجريبية | ١/١ | ٣٠ |
| | الضابطة | ٢/١ | ٣٠ |
| المجموع | | | ٦٠ |

وطبق هذا البحث على(٦٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ بواقع (٣٠) تلميذًا في المجموعة الضابطة، و(٣٠) تلميذًا في المجموعة التجريبية والتي تم اختيارهم من مدرسة الشاطبي الإعدادية

٢- **التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية:** طبق اختبار مهارات القراءة التأملية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبل التجريب، وقد استخدم الباحث اختبار (ت) T. Testللمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة، والجدول (5) يوضح ذلك:

**جدول(5) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية**

| المجموعة | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ١٢،٣٣ | ٤،٢٠٠ | ١،١٥٨ | ٠،٠١ غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ١٣،٣٨ | ٤،٣٥٥ | | |

يتضح من جدول (5) أن الفرق بين متوسطي المجموعتين: التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية غير دال إحصائيًا؛ وهذا يعني وجود تكافؤ بين أفراد مجموعة البحث من حيث متغير مهارات القراءة التأملية.

٣- **التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل:** طبق مقياس عادات العقل على المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبل التجريب، وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) T. Test للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة، والجدول (6) يوضح ذلك:

**جدول (6) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة في القياس القبلي لمقياس عادات العقل**

| المستوى | التطبيق | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة٠،٠١ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل | التجريبية | ٣٠ | ١٦،٦١ | ٤،٢٠٠ | ٢،٠١١ | غير دالة |
| | الضابطة | ٣٠ | ١٦،٨١ | ٣،٣٧٥ | | |

يتضح من جدول (٦) أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس عادات العقل غير دال إحصائيًا؛ وهذا يعني وجود تكافؤ بين أفراد مجموعة البحث من حيث متغير عادات العقل

**(٤) إجراءات التجريب:**

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، طبقت الباحثة نموذج " شوارتز" على مجموعة البحث التجريبية، بواقع عشرين حصة، وسارت وفق الخطة الزمنية الآتية :

١- **القياس القبلى** : وافق يوم الثلاثاء ٢٠/ ١٠/ ٢٠٢٠ ؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولى على مجموعتي الدراسة: التجريبية، والضابطة فى مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها من ناحية أخرى.

٢- **تطبيق نموذج شوارتز** بداية من يوم الخميس الموافق ٢٢/ ١٠/ ٢٠٢٠ إلى يوم الخميس الموافق ٢٤/ ١٢ بواقع عشرة أسابيع؛ وبواقع حصتان فى الاسبوع .

٣- **القياس البعدي**: طبق اختبار مهارات القراءة التأملية، ومقياس عادات العقل على مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، وبعد الانتهاء من التدريس وفقًا للدليل المقترح؛ وذلك يوم الخميس الموافق٢٩/ ١٢/ ٢٠٢٠؛ بهدف المقارنة بين متوسطات الدرجات التى حصلوا عليها فى االقياس القبلى ، والبعدى؛ وذلك لتعرف تأثير البرنامج فى تنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل.

**إجراءات ما بعد التجريب :** قيمت درجات التلاميذ على أداتي البحث لمجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة؛ وفقًا لطريقة التصحيح المحددة، تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، وتمهيدًا لمناقشتها، وتفسيرها.

**(٥) تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

عالجت الباحثة البيانات التي حصلت عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS ، وهي :

- الإحصاء الوصفي ، ويتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات، والنسب المئوية.
- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينتين مستقلتين، أثناء التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي اختبار صحة بعض الفروض.
- اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين عينتين مرتبطتين في أثناء اختبار صحة بعض الفروض.
- معامل ارتباط سبيرمان – براون وجيتمان .
- معادلة ألفا كرونباخ .
- معادلة حجم الأثر $\eta^2$ .

وفيما يلي المعالجة الإحصائية للبيانات ، والتى استندت فيها الباحثة إلى برنامج SPSS -23؛ للتحقق من صحة فروض الدراسة والتوصل إلى نتائجها .

**نتائج الدراسة : عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا**

**للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على**: "ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال رجعت الباحثة إلى الكتابات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالقراءة؛ وبخاصة القراءة التأملية، وإلى أهداف تعليم القراءة ومحتواها في الصف الأول الإعدادي، ثم أعدت قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم عرضتها على السادة المحكمين من المتخصصين والخبراء في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، للتأكد من صدقها، ومن أجل التعديل أو الحذف أوالإضافة وإبداء الرأي فيها، وبعد جمعها ورصدها؛ وتعديلها في ضوء ما انتهت إليه أراء السذة المحكمين، كانت قائمة مهارات القراءة التأملية في صورتها النهائية ؛ تتمثل في (١٥) جملة، وجدول(٧) يبين مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

**جدول رقم ( ٧) مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي**

| | |
|---|---|
| ١ | **عرض الفِكَر الرئيسة و الفِكَر الفرعية للنص.** |
| ٢ | **تحديد الهدف من النص.** |
| ٣ | **التعرف على التناقضات في النص.** |
| ٤ | **تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.** |

| | |
|---|---|
| ٥ | طرح أسئلة مفتوحة حول النص. |
| ٦ | توظيف الكلمة في جملة مفيدة. |
| ٧ | التمييز بين: الحقيقة، والرأي. |
| ٨ | اقتراح عنوان مناسب بمضمون النص. |
| ٩ | استنتاج قيم من النص. |
| ١٠ | تحديد العلاقات بين فِكَر النص. |
| ١١ | تجزئة النص إلى عناصره الأساسية. |
| ١٢ | تقييم استدلالات مؤلف النص. |
| ١٣ | الربط بين عناصر النص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة. |
| ١٤ | تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة في النص. |
| ١٥ | تلخيص المقروء. |

**وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على**: "ما عادات العقل المناسبة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال رجعت الباحثة إلى الكتابات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بعادات العقل، والتي أشارت إلى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم أعدت قائمة بها، تم عرضتها على السادة المحكمين من المتخصصين والخبراء في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي، للتأكد من صدقها، ومن أجل التعديل أو الحذف أوالإضافة وإبداء الرأي فيها، وبعد جمعها ورصدها؛ وتعديلها في ضوء ما انتهت إليه أراء السادة المحكمين، كانت قائمة عادات العقل في صورتها النهائية؛ تتمثل في التفكير فوق المعرفي، و تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، و التساؤل وطرح الأسئلة.

**نتائج إجابة السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:**

ينص السؤال الثاني على: "ما أثر استخدام نموذج" شوارتز في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ لصف الأول الإعدادي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الباحثة صحة الفرضين: الأول، والثاني من فروض الدراسة، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

**اختبار صحة الفرض الأول: الذي نص** على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى$\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وللتحقق من الفرض الأول حسبت الباحثة متوسطات الدرجات، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المتساوية غير المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، ويوضح جدول رقم(٨) تلك النتائج :

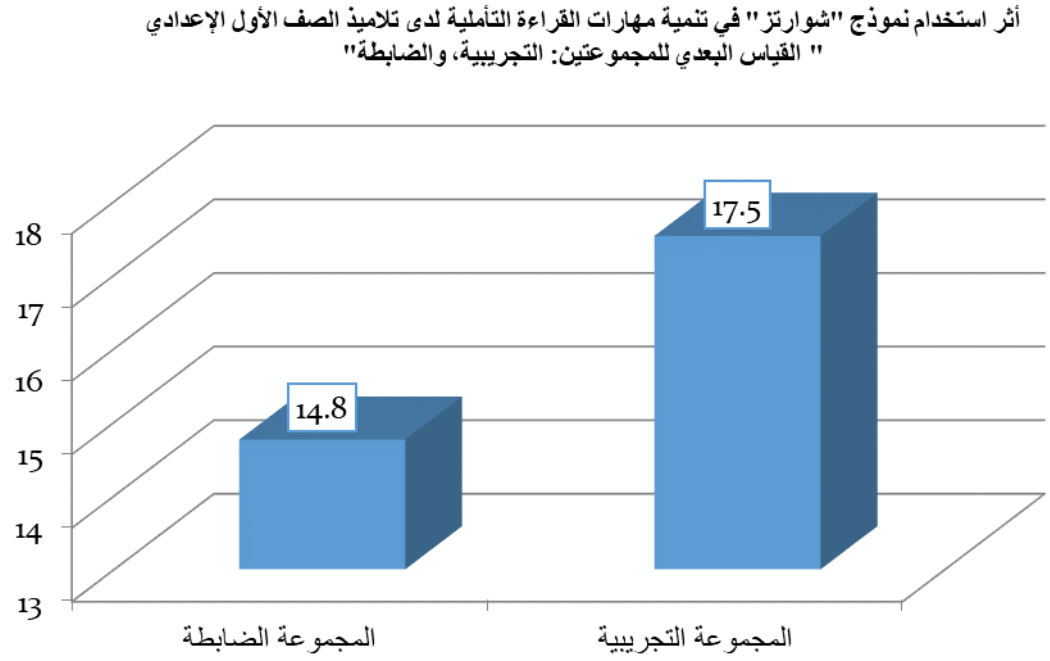
**جدول (٨) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي**

**درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية**

| المجموعة | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ١٧،٥٣ | ٢،٢٥ | ٥،٦١٧ | ٠،٠١ دالة | كبير ٠،٦٨ |
| الضابطة | ٣٠ | ١٤،٧٦ | ٣،٢١ | | | |

يتضح من جدول رقم(٨) ما يلي:

أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة التأملية أكبر من المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية، وهذا يعني أنه : "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطيّ درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية"، كما جاء حجم التأثير كبيرًا فيما يتعلق باختبار مهارات القراءة التأملية؛ مما يدل على أن المتغير المستقل "استخدام نموذج شوارتز" له تأثير في المتغير التابع (مهارات القراءة التأملية) بدرجة كبيرة لصالح المجموعة التجريبية.




**شكل رقم(٢) القياس البعدي لمهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة.**

وتدل تلك النتيجة على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها باستخدام نموذج شوارتز مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التي تم التدريس لها بالطريقة التقليدية المتبعة بالمدرسة في مهارات القراءة التأملية، وهو ما يعطي مؤشرًا على فاعلية " نموذج شوارتز" المستخدم في الدراسة الحالية، وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

**وتتفق هذه النتيجة مع عديد من الدراسات التي استخدمت نموذج "شوارتز"**

وتعزي الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات القراءة التأملية إلى أنه يرجع إلى أن استخدام نموذج" شوارتز" :

- جعل تلاميذ المجموعة التجريبية أكثر متعة من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين استخدم معهم الطريقة التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار للمعلومات، و لا تركز على عمليات العقل العليا بصورة منظمة.
- ساعد التلاميذ على تحليل المواقف، والنظر والتمحيص المدقق لمصادر المعلومات، وتحري مدى دقتها؛ مما زاد من قدرتهم على التأمل والنظر في المعطيات، وعزز القدرة على ابتكار البدائل والاحتمالات، وأسهم في رغبتهم في التفاعل النشط مع المواقف التي تتطلب التفكير.
- ساعد على اكتساب المعلومات الجديدة الواردة في النص، وإثارة دافعية التلاميذ نحو القراءة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم.
- أتاح الفرصة للمشاركة الفعالة بين التلاميذ مع النصوص المقروءة.
- أتاح للتلاميذ مراقبة تفكيرهم للوصول للتعلم المراد، وساعد في جذب انتباههم وإثاره فضولهم نحو تعلم جديد.
- وفر نوعًا من التعلم المتمركز حول المتعلم، وهو ما جعل تلاميذ المجموعة التجريبية أكثر تركيزًا واستيعابًا؛ مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات القراءة التأملية لديهم.
- حفز التلاميذ على اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم من خلال مراقبتهم لأنفسهم في أثناء أداء المهام القرائية، وقد أدى ذلك الى مثابرتهم، وتعديل سلوكهم القرائي؛ مما أدى إلى التغلب على الصعوبات في أثناء القراءة التي تواجههم، وضبط معتقداتهم عن الأداء القرائي الصحيح.

**اختبار صحة الفرض الثاني الذي نص على أنه**:"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى$\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني حسبت الباحث متوسطي الدرجات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، وقد ت اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، ويوضح جدول رقم(٩) تلك النتائج :

**جدول(٩) قيمة (ت) لدلالة الفرق**

**بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية**

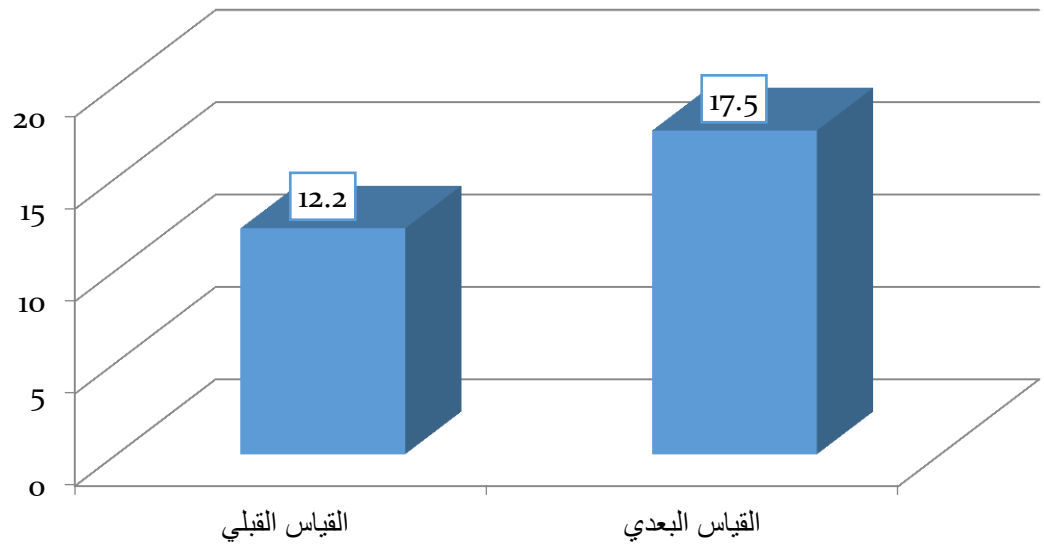
| المجموعة التجريبية | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ٣٠ | ١٢،٣٣ | ٤،٢٠ | ١٢،٥١٩ | ٠،٠١ دالة | كبير ٠،٧٢ |
| القياس | ٣٠ | ١٧،٥٣ | ٢،٢٥ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | | | | | | |

يتضح من جدول (٩) السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية يساوي (١٧،٥٣)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية الذي يساوي (١٢،٣٣)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٢،٥١٩) وهي دالة إحصائيًا؛ وهذا يعني أنه : "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط الدرجات في القياس البعدي". كما جاء حجم التأثير كبيرًا؛ مما يدل على أن المتغير المستقل "استخدام نموذج شوارتز" له تأثير في المتغير التابع (مهارات القراءة التأملية) بدرجة كبيرة لصالح القياس البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

أثر استخدام نموذج "شوارتز" في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية "




**شكل رقم(٣ ) القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية**

ويأتي هذا الفرض في إطار التأكيد على نتائج الفرض الأول، وليؤكد على الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج شوارتز في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويرجع ذلك إلى:

- الإجراءات المتبعة في كل خطوة من خطوات نموذج شوارتز؛ حيث حرصت الباحثة على جذب انتباه التلاميذ، وتحقيق متعة التعلم لديهم.
- حرصت الباحث على توفير جو يسوده الحب والاحترام المتبادل وسيادة التعاون بين المعلم والتلاميذ وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية داخل المجموعات التعاونية، والتحدث أمام الزملاء واللجوء إلى المعلم عند مواجهة أية مشكلة، والتخلص من الخوف والانطواء.

وتتفق تلك النتيجة مع ما تشير إليه بعض الدراسات، ومنها:

- دراسة كافالياوسكيني ، جي ، كامينسكييني ، إل ، وأنوسيني ، إل (٢٠٠٧) Kavaliauskienė, G., Kaminskienė, L., & Anusienė, L التي سعت إلى تنمية الكفاءة اللغوية من خلال التفكير التأملي في اللغة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP)، وأشارت إلى البحث في تأثير تأملات المتعلمين المكتوبة في إتقان اللغة.

- وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى **تأثير نموذج "شوارتز" الإيجابي في تنمية مهارات اللغة ومهارات التفكير**، ومنها دراسة "جالوي Galloway(٢٠٠٩) التي هدفت إلى اختبار أثر برنامج لتطوير الكتابة المستندة إلى التفكير الماهر لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتوصلت نتائجها إلى أن مهارات التفكير الماهر ساهمت في تطوير الكتابة لدى التلاميذ في جميع معايير الكتابة ، وأن المنظمات البيانية، وخرائط الكتابة المستمدة من تنمية التفكير وفق شوارتز أسهمت في تطور مستوى الكتابة لدى التلاميذ، ودراسة الدراوشة (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية نموذج شوارتز في تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، ودراسة السويط( ٢٠١٤ ) التي تحققت من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، ودراسة Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015) التي استخدمت نموذج شوارتز في تنمية التفكير الناقد لدى متعلمين في فئات عمرية ممتدة من مرحلة الطفولة المبكرة و حتى مرحلة المراهقة في المدرسة الثانوية؛ وذلك في سياق المحتوى في برنامج إضافي استهدف طلابًا من خلفيات ثقافية ومستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، و أظهرت النتائج نمو مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، ودراسة معوض(٢٠١٦) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على نموذج " شوارتز" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي العام في مادة علم النفس، ودراسة الشيخ(٢٠١٧) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على نموذج " شوارتز" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، و دراسة السعدي (٢٠١٨) إلى الكشف عن مدى فاعلية نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء بمديرية تربية القادسية بالعراق؛ وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج " شوارتز" على طلاب المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى الأثر الإيجابي لاستخدام النموذج في تنمية التفكير الناقد، ودراسة العوفي(٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن مهارات القراءة؛ وبخاصة **مهارات القراءة التأملية يمكن تنميتها باستخدام إجراءات تدريس تدمج مهارات التفكير في المحتوى**، وتحث على على ضرورة مراقبة المتعلم تفكيره في أثناء عملية التفكير، منها دراسة الحوامدة(٢٠١٤) التي تحقق فيها من فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة، ودراسة السمان(٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة له تأثير فاعل في تنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي المتفوقين عقليًا، ودراسة سعودي(٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ودراسة الشمري(٢٠١٩) تحققت من فاعليه استراتيجية مقترحه قائمه على التعلم المنظم ذاتيًا في تنميه مهارات القراءة التأملية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقه حائل، ودراسة أبو القمصان(٢٠٢٠) التي تحققت من الأثر الإيجابي

لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التأملية والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، وأشارت إلى فاعلية لتنمية مهارات القراءة التأملية.

- ونتائج الدراسات التي تفيد **إمكانية تنمية مهارات التفكير التأملي في سياق تدريس اللغة؛ باستخدام إجراءات تدريس تنمي مهارات التفكير ومهارات اللغة لدى المتعلمين من خلال محتوى الدرس اللغوي**؛ ومن تلك الدراسات دراسة معادلة(٢٠١٥) التي تحققت من الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ودراسة دراسة الصمداني(٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدي طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبد الحليم (٢٠١٨) Safaa M.Abdelhalim التي أشارت إلى أن ممارسة التأمل الذاتي تحسن مهارات الاستماع؛ فالاستراتيجية القائمة على الدمج بين نموذج الصف المقلوب في التدريس وممارسات التأمل الذاتي لتحسين مهارات الاستماع وتنظيم الذات لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية من ذوي الكفاءة اللغوية المتوسطة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- **و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء:**

- عنصر الحرية القائم على الاختيار الحر لدور التلميذ داخل المجموعة والإجابة عن استفسارات الزملاء داخل المجموعة.
- تشجيع التلاميذ على توضيح النقاط الغامضة، والتلخيص في صورة مبسطة وسهلة، وطرح التساؤلات، وتحليل الافتراضات والتنبؤ بالأحداث المتوقعة والمستقبلية، وتنظيم المعلومات، وإنهاء المهام التي تم تكليفهم بها للوصول إلى الأهداف المرجوة.
- تهيئة التلاميذ واستثارة تفكيرهم بأساليب وطرائق مختلفة، وتقديم أنشطة ومهام متعددة، والانتقال بالعملية التعليمية من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم.

كما ترى الباحثة أن تفوق القياس البعدي على القياس القبلي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة التأملية، قد يرجع إلى أن نموذج "شوارتز":

- ساعد التلاميذ على تذكر واستدعاء وتنشيط معرفتهم السابقة.
- ربط معلومات التلاميذ السابقة باللاحقة.
- عمل على جذب التلاميذ وساعدهم على تحديد الغرض من الموضوع.
- نظم عملية التفكير لدى التلاميذ، وذلك من خلال طرح تساؤلات والإجابة عليها.
- وفر فرصاً للابتكار من خلال استدعاء المعرفة السابقة وصياغتها في صورة جديدة.
- قيِّم فهم التلاميذ للموضوع من خلال مناقشة المعرفة المتعلمة ومقارنتها بالتعلم السابق.

يتضح مما سبق أن تعليم مهارات التفكير وتعلمها بدمجها بالمحتوى يسهم في تحسين تفكير المتعلمين، ويعزز تعلمهم؛ فامتلاكهم هذه الهارات في محتوى منظم يسهم في تحسين أدائهم، ويدعم رغبتهم في التعلم

**نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ، وتفسيرها، ومناقشتها:**

**نص السؤال الرابع على:** "ما أثر استخدام نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الباحثة صحة الفرضين: الثالث، والرابع من فروض الدراسة، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

**اختبار صحة الفرض الثالث: الذي** ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث حسبت الباحثة متوسط الدرجات، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي، و استخدمت اختبار (ت) للعينات المتساوية غير المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس عادات العقل، ويوضح جدول(١٠) تلك النتائج :

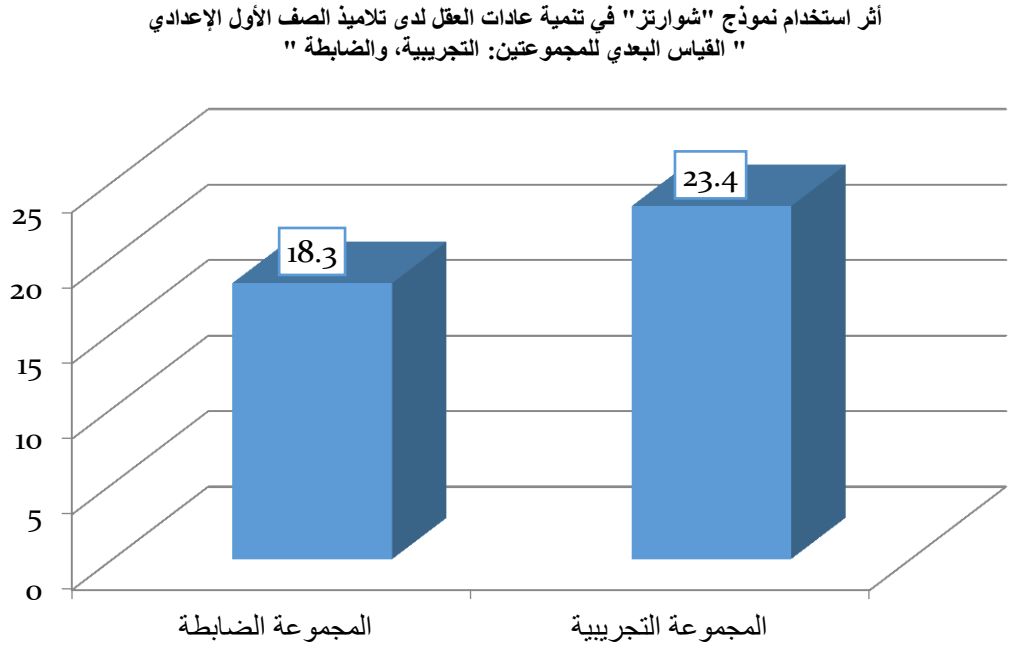
**جدول(١٠) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين**

**متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل**

| المستوى | المجموعة | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل | التجريبية | ٣٠ | ٢٣،٣٧ | ٣،٣٧٥ | ٥٨ | ٧،٥١٤ | ٠،٠١ | كبير ٠،٧٢ |
| | الضابطة | ٣٠ | ١٨،٢٨ | ٢،٩٩٤ | | | | |

يتضح من جدول (١٠) السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي في التطبيق القياس البعدي للمجموعة التجريبية يساوي (٢٣،٣٧)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والذي يساوي (١٨،٢٨)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٧،٥١٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١؛ وهذا يعني أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطيّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس عادات العقل، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية"، كما جاء حجم التأثير كبيرًا في بعد المثابرة الأكاديمية مما يدل على أن المتغير المستقل "استخدام نموذج شوارتز" له تأثير على هذا البعد بدرجة كبيرة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول هذا الفرض.




**شكل رقم (٤) القياس البعدي لعادات العقل لدى تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة**

وترى الباحثة أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عادات قد ترجع إلى:

- الإجراءات المتبعة في كل خطوة من خطوات نموذج شوارتز، والتي تستند إلى أسس تربوية وعلمية مدروسة، وتمر بخطوات وإجراءات منهجية منظمة، وقد اتسمت بمناخ عام ساعد على زيادة الثقة بالنفس والمشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ وإزالة الخوف والتوتر، وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة وتنوعها.

**كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى استخدام (نموذج شوارتز) حيث تم:**

- تقديم معلومات خطوات نموذج شوارتز للتلاميذ؛ مما أدى إلى توفر درجة من الوعى لدى التلاميذ لما يقومون به في أثناء التنفيذ.
- مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات على نحو مبسط، وتوظيفها في مواقف جديدة؛ جعل من التلميذ عنصرًا نشطًا وفعالًا، ويؤدي دورًا أساسيًا في الموقف التعليمي.
- تنمية نقاط الضعف لديهم، وإحداث تكامل بين: التدريس والتقييم.
- فنيات التدريب: والتي تمثلت في: التعلم التعاوني، والنمذجة، والعصف الذهنى، والحوار والمناقشة، و التفكير بصوت مرتفع، و التغذية المرتدة، و التعزيز.

- محتوى التدريب: حيث تضمنت الجلسات مجموعة من الدروس والأنشطة المختلفة، فضلًا عن تنوع طرائق العرض؛ الأمر الذى جعل المتدربين يستمتعون بالمحتوى الذي يهيئ لهم الفرص لطرح التساؤلات والاستجابة للتحديات، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم
- الانتقال بالعملية التعليمية من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم؛ مما يؤدى إلى المشاركة الإيجابية، والفعالة من جانب المتعلمين في الأنشطة المقدمة لهم في الجلسات.
- ويرجع ذلك –أيضا- إلى نمذجة خطوات نموذج شوارتز، والاشتراك في المجموعات، والمراقبة عن بعد والتوجيه والتعقيب على ما توصلت إليه المجموعات التعاونية في أثناء التدريب، والتفاعل المثمر والجيد بين الباحث والمتدربين.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى **فاعلية نموذج" شوارتز" في تنمية عادات العقل،** ومنها دراسة كل من: صالح خليل الحجاحجة و أحمد يحيى الزق (٢٠١٥) التي نظرت إلى عادات العقل بوصفها مكونًا يقع ضمن مكونات نموذج "شوارتز"، وذكرى علي محمد الفراص، وأحمد عبد الرحمن شمسان(٢٠١٨) التي تحققت من الأثر الإيجابي لبرنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى المتعلمين، وأشارت إلى أن تعليم مهارات التفكير وتعلمها بدمجها في المحتوى من خلال نموذج شوارتز يسهم في تحسين تفكير المتعلم، وتحسين أدائه، ويساعد على تكيفه، و روعة جناد ومنال سلطان وريم غسان جحجاح(٢٠١٩) التي تحققت من الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج شوارتز في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي .

كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أكدت **فاعلية أساليب التدريس غير التقليدية في تنمية عادات العقل،** ومنها دراسة كل من: ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وضحي بنت حباب (٢٠١٠) التي استخدمت خرائط التفكير في تنمية عادات العقل، وناصر السيد عبد الحميد عبيدة(٢٠١١) الذي تحقق في دراسته من الأثر الإيجابي من استخدام استديو التفكير في التدريس في تنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والسعدي الغول يوسف(٢٠١٢) الذي كشفت نتائج دراسته عن فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وغادة أحمد رأفت( ٢٠١٦) التي تحققت من فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل، و داليا محمد همام محمد(٢٠١٨) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات عادات العقل ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة.

**<u>اختبار صحة الفرض الرابع الذي</u>** ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى$\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في مقياس عادات العقل لصالح متوسط الدرجات في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع حسبت الباحثة متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، وقد استخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس عادات العقل، ويوضح (١١) جدول التالي تلك النتائج :

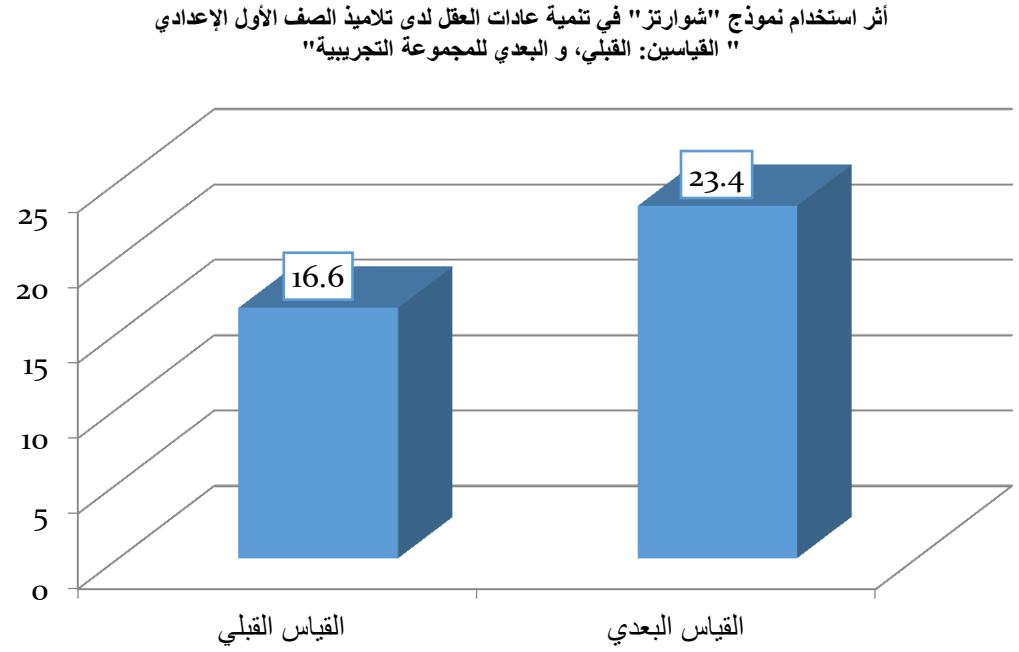
**جدول(١١) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين**

**متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس عادات العقل**

| المستوى | التطبيق | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل | القبلي | ٣٠ | ١٦،٦١ | ٤،٢٠٠ | ٢٩ | ١١،٠٤١ | ٠،٠١ | كبير ٠،٦٤ |
| | البعدي | ٣٠ | ٢٣،٣٧ | ٣،٣٧٥ | | | | |

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

**أن بالنسبة** المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية يساوي (٢٣،٢٣)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية الذي يساوي (١٦،٦١)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١١،٠٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١؛ وهذا يعني أنه : "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، لصالح متوسط درجات القياس البعدي". كما جاء حجم التأثير كبير؛ مما يدل على أن المتغير المستقل " استخدام نموذج شوارتز" له تأثير في المتغير التابع (مقياس عادات العقل) بدرجة كبيرة لصالح القياس البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الرابع.




**شكل رقم ( ٥) القياسين: القبلي والبعدي لعادات العقل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية**

وترجع تلك النتيجة إلى أن:

- نموذج شوارتز أدى إلى تنمية ملكة النقد لدى التلاميذ من خلال حكمهم على الآراء المطروحة، فضلًا عن شعور التلاميذ بالمتعة الذهنية والسعادة؛ نظرًا لتسليط الضوء عليهم، وتحول أدوارهم من متلقيين سلبيين إلى إيجابيين في فهم النص المقروء.
- ما تضمنه نموذج شوارتز من إجراءات، وممارسة التلاميذ تلك الإجراءات داخل مجموعات تعاونية، ومشاركة معارفهم السابقة حول موضوع النص؛ الأمر الذي ساعدهم في التغلب على الصعوبات المتضمنة فيه.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخرشة ( ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن عادات العقل تحسن مهارات التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

ودراسة جاد(٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستقصائية(SWH) في تدريس العلوم تنمي التفكير التأملي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

- توفر بيئة تعلم خالية من الخوف، وذلك من خلال المناقشة والتفاعل، وعرض كل تلميذ لوجهة نظره، في حل المشكلة أو التساؤل المطروح، من دون خجل أو خوف أو تردد، أمام زملائه في الفصل.
- عرض أنشطة متنوعة ربما ساعد علي زيادة التعلم، وغرس في التلاميذ روح المودة والتعاون والتآلف بين تلاميذ كل مجموعة.
- استناد التعلم في تلك الاستراتيجية على مبدأ التفاعل من خلال العمل في إطار مجموعات، وإن اختلفت إجراءات التفاعل داخل المجموعات، وعلى مبدأ التعاون؛ فالتلميذ يبحث، ويجمع المعلومات، ثم يناقش ويحاور، ويفسر ، ويطبق، ويشترك مع أقرانه في مختلف الأنشطة.
- وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية ترتكز على تفعيل دور المتعلم في أثناء عملية التعلم، فهو الذي يفكر، ويشارك، ويتفاعل، ويناقش، ويبحث، ويجرب، ويكتشف العلاقات، ويلاحظ، ويستنتج، ويرتب المفاهيم ويصنفها؛ حيث أشارت نتائج الدراسات الى أن المتعلم في أثناء التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي منها استراتيجية التدريس التبادلي يشارك بفاعلية في الأنشطة داخل غرفة الصف بحيث تأخذه إلى ما هو أبعد من الاستماع السلبي إلى أخذ زمام المبادرة في الأنشطة التي يمارسها مع زملائه.
- وربما يرجع إلى استخدام التقويم المستمر (مبدئي ـ دوري أو مرحلي ـ نهائي)، وعرض الدروس في صورة أسئلة حوارية يستجيب عليها التلاميذ.

**<u>خلاصة النتائج</u> :**

توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج ، هي على النحو التالي :

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطيّ درجات المجموعتين:التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطيّ درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس عادات العقل، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس عادات العقل لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

➢ **توصيات الدراسة :**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي :

١. تضمين محتوى منهج اللغة العربية مهارات التفكير وعادات العقل ودمجها مع مفردات المادة

٢. ضرورة عناية كليات التربية بتدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، على كيفية استخدام نماذج دمج مهارات التفكير في محتوى منهج اللغة العربية .

٣. إعطاء دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة حول نموذج شوارتز، لتوظيفها في تنمية مهارات القراءة التأملية، وقياس عادات العقل.

٤. العناية بتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ بجميع المراحل الدراسية، باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة .

٥. العناية بتنمية عادات العقل لدى التلاميذ بجميع المراحل الدراسية، في ضوء الاتجاهات الحديثة.

٦. ضرورة عناية معلمي اللغة العربية بالتنويع في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة؛ مما يساعد المتعلم على اكتساب المهارات والاحتفاظ بها.

٧. الابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية التي يكون فيها التلميذ سلبيًا، والعناية بطرائق التدريس التي تعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم مثل استراتيجية التدريس التبادلي.

٨. ضرورة العناية بتنمية القراءة التأملية، و عادات العقل في أثناء تدريس اللغة العربية.

٩. تشجيع معلمي اللغة العربية على توظيف عادات العقل في المناشط اللغوية؛ لما لها من تأثير إيجابي في تنمية مهارات اللغة.

١٠. إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية حول التطبيقات التربوية لعادات العقل في مناهج اللغة العربية، وكيفية تدريب التلاميذ عليها.

١١. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على الاتجاهات الحديثة في دمج عادات العقل وتوظيفها في تدريس اللغة العربية.

١٢. تضمين منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي مناشط تسهم في تنمية التفكير التأملي من خلال فنون الأداء اللغوي.

١٣. اعتماد نموذج شوارتز كأحد نماذج بناء المنهج؛ وذلك من خلال تصميم وحدة تعليمية أو مجموعة من الدروس وفق هذا النموذج.

١٤. إجراء دراسات أخرى لتقصي أثر تدريس اللغة العربية باستخدام نموذج " شوارتز" في تنمية مهارات لغوية أخرى.

١٥. إجراء دراسات وصفية تتقصى العلاقة بين نموذج شوارتز، وكل من عادات العقل، ومهارت الأداء اللغوي.

١٦. إجراء دراسات تجريبية تدرس أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية على متغيرات أخرى، ولدى عينات مختلفة ولصفوف دراسية أخرى.

١٧. إدراج عادات العقل والقراءة التأملية في تصميم محتوى مناهج اللغة العربية، وممارستها ممارسة فعلية من خلال مناشط ومواقف حقيقية.

١٨. إدراج نموذج شوارتز ضمن الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم ممثلة في توجيه اللغة العربية؛ لتعريف المعلمين به، وتدريبهم على تطبيقه.

١٩. ضرورة مراعاة مطوري مناهج اللغة العربية والمدرسين مستوى عادات العقل والقراءة التأملية المتوافرة لدى المتعلمين، عند تطوير المناهج وتدريسها للمتعلمين من حيث استخدام طرائق التدريس، والمناشط التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة، والنماذج التعليمية.

**➢ دراسات وبحوث مقترحة :**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على تنمية عادات العقل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
- أثر استخدام نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي
- أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل التلاميذ بطيء التعلم.
- أثر استخدام نموذج" شوارتز" في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، والقراءة التفاعلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية في تنمية كفاءة الذات، والدافعية لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إجراء المزيد من الأبحاث التربوية للكشف عن واقع عادات العقل والقراءة التأملية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وتعرف مدى ارتباطهما بالتفوق الدراسي.

**المراجع العربية والأجنبية:**


أبو جحجوح ، يحيى محمد و حمدان، محمد عبد الفتاح.(٢٠٠٦). مهارات القراءة في مناهج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج ٣، ص ص ٩٤- ١١٢.

أبو رياش، حسين، وزهرية، عبد الحق.(٢٠٠٧).**علم النفس التربوي" للطالب الجامعي والمعلم الممارس"**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر.

أبو طبنجة عبد الله عبد الرؤوف ، و الحوامدة، محمد فؤاد.( ٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي قائم على عادات العقل في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات التذوق الأدبي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة اليرموك، مج ٢٨، ع ٥، ص ص ٧٨٤- ٨٠٣.

أبو القمصان، وليد صلاح الدين.( ٢٠٢٠). **استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التأملية والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**( رسالة ماجستير غير منشورة) معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.

أحمد، آمنة إبراهيم حسين .(٢٠١٩). **الخصائص السيكومترية لمقياس عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية**( رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة حلوان.

برونر، جون(٢٠٠٠). **مدارس تعليم التفكير**، (ترجمة : محمد الأنصاري)، الكويت: دار الشروق.

بصل، سلوى حسن محمد.( ٢٠١٦). أثر استراتيجية تألف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٧٣، ج٢.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.(١٩٧٥).**البيان والتبين**،(تحقيق وشرح : عبد السلام هارون) ط١، القاهرة: مكتبة الخانجي.

جاد، إيمان فتحي جلال.( ٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستقصائية(SWH) في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة التربوية**، كلية التربية جامعة سوهاج ، ع. ٧١، ص ص ١- ٤٥.

الجعافرة، عبد السلام .(٢٠١١). **مناهج اللغة وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان: مطتبة المجتمع العربي.

جروان، فتحي.(٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٣، عمان، الأردن: دار الفكر العربي.

جلال، محمد أحمد محمد .(٢٠١٣) **استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس البلاغة وأثرها في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**( رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة بورسعيد

جناد، روعة و سلطان، منال و جحجاخ، ريم غسان.(٢٠١٩). أثر نموذج شوارتز في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي دراسة شبه تجريبية في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين**، الآداب والعلوم الإنسانية، اللاذقية – سورية، مج ٤١، ع ٥، ص ص ١٣٥- ١٥١.

حباب، ضحي بنت .(٢٠١٠).فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدي طالبات الأحياء بكلية التربية جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية**.مج٥، ع١ ص ص١٨٨-٢٥٠.

الحجاحجة، صالح خليل و الزق، أحمد يحيى.(٢٠١٥). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي، مج ١١، ع ٣، ص ص ٣٥٧-٣٧٢.

حجات، عبد الله إبراهيم.( ٢٠١٠). **عادات العقل والفاعلية الذاتية،** ط١، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

حنا، كريستين زاهر.(٢٠١٧). فاعلية التعلم بالتعاقد في تنمية مهارات القراءة الإنترنتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٩٢، ج١، ص ص ١٥٩- ٢٠٦.

الحوامدة، محمد فؤاد .(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** كلية التربية، جامعة اليرموك، مج ١١، ع٢، ص ص ١١٣- ١٢٧.

الخرشة، سميحة إبراهيم. ( ٢٠١٨). أثر استراتيجية تدريس قائمة على عادات العقل في تحسين مهارات التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،** سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٣٣، ع ٢، ص ص ١١١- ١٥٤.

خليل، خليل حسين .(٢٠١١). **مقدمة في التعلم القائم على التفكير،** منشورات المركز الوطني الأمريكي لتعليم التفكير.

الدراوشة، ميسون أحمد فايز .(٢٠١٤). **أثر تصميم وحدة دراسية فى العلوم قائمة على نموذج شوارتز فى تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعى لدى طلبة الصف الرابع الأساسى**(رسالة دكتوراه منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن https://search.mandumah.com/Record/860600

الدليمي، ألاء طالب و الدليمي، سالي طالب .( ٢٠١٨). التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية للبنات،** جامعة بغداد، مج ٢٩، ع.٢، ص ص ٢١٧١- ٢١٨٧.

الدليمي، طه علي و العمايرة، إيمان عبد الفتاح .( ٢٠٢٠). أثر تدريس النصوص الأدبية باستخدام عادات العقل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** مج ٢٨، ع ٥، ص ص ٥٩٥- ٦٠٧.

الرابغي، خالد محمد.(٢٠١٥). **عادات العقل ودافعية الإنجاز،** ط١، عمان: مركز ديبينو لتعليم التفكير.

الربعي، محمد بن عبد العزيز. (٢٠٠٩). دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي"دراسة تقويمية في ضوء الواقع والمأمول" **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١٤٨، ص ص ٨٠- ١٣٠.

الزغبي، نزار.(٢٠١١). **إثاره دافعيه الطلبة للتعلم،** أكاديمية علم النفس، جامعة الإسراء.متاح على الرابط، https://acofps.com/vb/d/11070

زغرب، هاني حميدان سليمان.( ٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي- التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي**( رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الزق، أحمد يحيى و الحجاحجة، صالح خليل .(٢٠١٥). **فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلاب الصف السابع**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول بكلية التربية في جامعة الباحة( التربية آفاق مستقبلية) ص ص ٢- ٣١ .

الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن.(٢٠١٧). برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ٢٢٤، ص ص ١٥٩- ٢١.

زيتون، حسن حسين.( ٢٠٠٨). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

سالم، هانم، و عطية، رانيا محمد.( ٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطالب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. **مجلة التربية الخاصة**، الصادرة من مركز المعلومات التربوية والنفسية بجامعة الزقازيق.ع ١٤، ص ص ٥٠- ١١٣.

سعودي، علاء الدين حسن.(٢٠٠٩). **استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس :" تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، ٢٨- ٢٩يوليو، مج ٣، ص ص ١٠٧٢- ١١٦٠.

سعودي، علاء الدين حسن.(٢٠١٣). منهج قائم على مهارت القرن الحادي والعشرين لتنمية القراءة الابتكارية واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية إعادة إنتاج النص، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٩٢، ص ص ١٥- ٥٤.

سعودي، علاء الدين حسن.( ٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ٢١٧، ج٢، ص ص١٦- ٤٤.

سعيد، أيمن حبيب .( ٢٠٠٦). **أثر استخدام استراتيجية" حلل- إسأل- استقصي" على عادات تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال الكيمياء**، المؤتمر العلمي العاشر: التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٢، ٣٩١- ٤٦٤.

سليمان، محمود جلال الدين.(٢٠١٥).**نموذج إجرائي قائم على أساليب القراءة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للموهوبين والمتفوقين**، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" القراءة للجميع : المتفوقين، وذوي الاحتياجات الخاصة" ص ص ٢٤٩-٢٩٧.

السمان، مروان أحمد محمد.( ٢٠١٤). استراتيجية توليفة قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا ، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٥٥، ج١، ص ص ٨١- ١٢٨.

سنجي، سيد محمد سيد.( ٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٨٠، ج ٢، ص ص١- ٤٦.

السويط، مذود بن محروث مذود .( ٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي مستند على نموذج شوارتز لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**( رسالة دكتوراه منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن، متاح بتاريخ ٧مارس ٢٠٢١ على الرابط:
https://search.mandumah.com/Record/861111/Description#tabnav

السيد، يسري مصطفى.(٢٠١٠). **إثاره دافعية التلميذات للتعلم، أبوظبي**، مركز الانتساب الموجه، كلية التربية ، جامعة الإمارات

شمام، عاصم أحمد خليل و بن كتيلة، فتحية.( ٢٠١٩).مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطةفي مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة الوادي بالجزائر، مج ٨، ع ١، ص ص ٤٠- ٥٤.

الشمري، زيد بن مهلهل .(٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، مصر، ع١٠٦ ، ص ص ٧٢ - ١١٠.

شوارتز، روبرت، و بيركنز دي إن.(٢٠٠٣). **تعليم مهارات التفكير: القضايا والأساليب دليل الممارس لتعليم التفكير**(ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان) الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية.

الشيخ، أحلام محمد عامر .(٢٠١٧). **برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة**(رسالة ماجستير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، متاح على الرابط:

https://search.mandumah.com/Record/875340

الصمداني، هاشم بن احمد.(٢٠١٦). فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدي طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع (١٧٢)، ص ص ١٧٢- ٢٢٣.

الطنطاوي، محمود.(٢٠١٧). عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدي معلمي الإعاقة الفكرية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مج،٦، ع ٢١، ص ص ٩٣- ١٥١.

عافشي، ابتسام عباس.(٢٠١٦). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مج ٣٥، ع ١٦٩، ج٢، ص ص ٥٥- ٨٩.

العبادي، ضاري خميس.(٢٠١٩). **سيكولوجية عادات العقل والسلوكيات الذكية( التعود العقلي)**، العراق: مكتب اليمامة للطباعة والنشر.

عبد الباقي، فوزي عبد الغني خالد.(٢٠١٥). استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٧، ج٢، ص ص ٣١٣- ٢٣٤.

عبد الحليم ،أحمد المهدي .(١٩٩٩). **رؤية جديدة لتعلم اللغة العربية وتعليمها**، مؤتمر أعلام دمياط الثاني عشر (٥-٦ إبريل)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة .

عبد الرحمن، بدر رمزي عبد الله، وإبراهيم، أحمد سيد محمد، و محمد، عبد الرحيم فتحي.(٢٠١٩). يعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع ١٢، ج ٢، ص ص ٦٧٦- ٧١٠.

عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد.( ٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٧، ص ص ١٣٨- ١٨٤.

عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد.(٢٠١٨). عادات العقل، والدافعية العقلية، والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، **مجلة كلية التربية بسوهاج**، ع٥٢، ص ص ٤٣٧- ٥٥٩.

عبد العظيم، ريم أحمد.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٩٤، ص ص٣٢- ١١٢.

عبد الغني، أميمة بكري حسين .( ٢٠١٢). مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١٣٠، ج١، ص ص ٥٨- ٦٤.

عبد الوهاب، صلاح شريف و الوليلي، إسماعيل حسن.( ٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على تحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،ج١، ع ٧٦، ص ص ٢٣٠- ٢٩٥.

عبيد، وليم ، عفانة، عزو.(٢٠١٣). **التفكير والمنهاج المدرسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبية، ناصر السيد عبد الحميد.(٢٠١١). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١٧٢، ص ص ١٠٢- ١٤٧

العتيبي ، وضحى بنت حباب بن عبد الله .( ٢٠١٤). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١٤٩، ج ٢، ص ص ١٧٥- ٢١٣.

عراقي، نهي سمير .(٢٠٠٧).**فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة الفلسفة**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس.

عزيز، مجدى.(٢٠١٥). **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير**. القاهرة، عالم الكتب.

العساسلة، سهيلة محمد سالم.( ٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة جامعة النجاح الوطنية**، مج ٢٦، ع ٧.، ص ص ١٦٥٥- ١٦٧٨.

علي، إبراهيم محمد .( ٢٠١٨). استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع ٢٠٠، ج ١، ص ص٧٥- ١١١.

العماوي، جيهان أحمد.( ٢٠٠٩).**أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة

عمور، أميمة محمد .(٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي قائم علي عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طلبة المرحلة الأساسية**( رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

العوفي، إبراهيم عوض الله رجاء .(٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٧، ع ٣، ص ص ٢٦٣-٢٨٠.

غادة حمود الحويطي.( ١٠١٨) **عادات العقل وكيفية تنميتها" التدريس التبادلي نموذجًا" دعوة لاستخدام الذكاء في كافة جوانب الحياة**، القاهرة: عالم الكتب

غضون، سماح.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، **مجلة جامعة تشرين**،الآداب والعلوم الإنسانية، اللاذقية، سورية، مج ٤٢، ع ٣، ص ص ١٩٩- ٢١٤

الفراص، ذكرى علي محمد، و شمسان، أحمد عبد الرحمن.(٢٠١٨). أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، ع ٧، ص ص ٣٤- ٥٨.

قاسم، معتبر .(٢٠١٤). الدافعية والتعلم مردود كبير باقل جهد، الرياض، وزاره التربية والتعليم، مجلة المعرفة، ع ١٦٦

قطامي، نايفة. ( ٢٠١٣). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قطامي، نايفة و السكاكر، عبد العزيز.(٢٠١٥). **أثر برنامج تدريبي في التفكير مستند إلى نموذج شوارتز على مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين المؤتمر العاشر، ص ص٨٤٥- ٨٨.

قطامي، يوسف و عمور، أميمة محمد.(٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق)** ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون

كوستا، كاليك. (٢٠٠٣).**استكشاف وتقصي عادات العقل**.(ترجمة: حاتم عبد الغني).الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى إبراهيم .( ٢٠١١). تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ١١٨، ج١، ص ص ٢٠٣- ٢٤٦.

النافع، عبد الله.(٢٠٠١). برنامج التدريب على تعليم مهارات التفكير العليا ضمن المواد الدراسية بمدارس الملك فيصل، **مجلة البيان،** الرياض: ع ١٠، ص ص ١٤- ١٨

الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات،** منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ( إيسسكو).

الناقة، محمود كامل.(٢٠١٤).أسس تطوير المناهج الدراسية ومعاييره في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ٢٠٦، ص ص١٥-٤٨.

النشوي، حسين إبراهيم.(٢٠١١). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض عادات العقل لدى دارسات الفصل الواحد**(رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

النواب، ناجي و حسين، محمد.( ٢٠١٣). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية. **مجلة العلوم الإنسانية،** بالعراق. ع ١٩، ص ص ١٤٩- ١٧٢.

نوفل، محمد بكر.(٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة المعلم الطالب،** الأونروا، اليونسكو، ع١ ،٢ ، ص ص ٢٥-.١١٠.

نوفل، محمد بكر.( ٢٠١٠). **تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل** ، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف، السعدي الغول .(٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية بالوادي الجديد،** جامعة أسيوط، ع ٧، ص ص ١٣٥-٢١٣.

مارزانو ، روبرت.(٢٠٠٠) **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسى** (ترجمة: جابر عبد الحميد) القاهرة: دار قباء.

مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٢٠). فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني(. Web CT) في تدريس العلوم على تنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية،** كلية التربية- جامعة سوهاج ، ع٢، ص ص ٨٠- ١٤٢.

محمد، داليا محمد همام. (٢٠١٨). برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات عادات العقل ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة، **مجلة الطفولة،** ع ٢٩، ص ص٩٨- ١٥٢

محمد، رحاب عصام.(٢٠١٥). **أثر برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى الطلبة المعلمين( قسم التربية- تعليم أساسي) في جامعة القدس المفتوحة بغزة**( رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر- غزة.

محمد، سيد رجب.(٢٠١٦). نموذج لتدريس القراءة القائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس،ع ٢١١

محمد، سيد رجب.(٢٠٢١). نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، **مجلة كلية التربية المجلة التربوية،** جامعة سوهاج، عج١، ع ٨٤، ص ص ٤٩٥- ٥٨٠.

محمد، وائل عبد الله.(٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوي في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدي تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٥٣، ص ص٤٧-١١٧.

محمد، وائل عبد الله .( ٢٠١٩). **التعليم والتعلم في ظل الثورة الصناعية الرابعة ومتطلباتها،** المؤتمر العلمي الدولي السادس( السابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس):" توجهات مستقبلية في المناهج والتدريس" ٢٤-٢٥ يوليو ، مج ٢، ص ص ٣٨٢-٣٩٠.

محيسن، مها محمد و زيتون، عايش محمود .(٢٠١٦). مستوى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة غوث الدولية لعادات العقل في ضوء مشروع ٢٠٦١ وعلاقته بمتغيرات المستوى التعليمي والجنس والتحصيل المدرسي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٣، ملحق ٥، ص ص ٢٠٠٥- ٢٠١٨.

مجاور، محمد صلاح.(٢٠١٦). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٤.

مصطفى، إيمان محمد صبري .(٢٠١٥). تأثير تعليم اللغة الانجليزية الأولى على مهارات الأداء اللغوي في اللغة العربية الأم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي،، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٢، ج١، ص ص ٢٣-١٢٩.

معادلة، أنس نواف أحمد .(٢٠١٥).**أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية الأردنية

معوض، أميرة حمدي .( ٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز لتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم النفس لدى طالبات الصف الثالث الثانوي العام، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج ١٦، ع ٦، ص ص ٥٣٢- ٥٨٣.

المفتي، محمد أمين.(٢٠١٩). **توجهات مستقبلية في تنظيم المنهج** " توجهات مستقبلية في المناهج والتدريس" المؤتمر العلمي الدولي السادس" السابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس"، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مج ٢، ص ص٣٥٨- ٣٦٩

مهدي، جواهر محمد.(٢٠١٣). **استثمار بعد عادات العقل في تحفيز الذكاء اللغوي لدى المتعلمين من خلال المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام(نموذج مقترح)**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية في الفترة من ٧-١٠ مايو ٢٠١٣ ، دبي، ١-٢٥.

المؤتمر الدولي اللغة العربية وآدابها.(٢٠١٨).كتاب المؤتمر، عمان – الأردن ٣٠ يونيو- ٢ يوليو

موسى، محمد.(٢٠٠١). فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع ٧٠، ص ص ١٥٥- ٢١٥

Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015). Developing Critical Thinking Skills from Dispositions to Abilities: Mathematics Education from Early Childhood to High School. ***Creative Education***, 6(04), 455-462.

Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 941-946.

Beyer, B., (2001). What research suggests about teaching skills. In Costa, A (ED) ***developing minds: A book for teaching thinking:*** Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development

Carolyn, M., (2015). Reflective Thinking and Writing, Southampton Solent Uni disciplinary Shanahan&Shanaha (2008).Using Self Reflective Reading strategies to Literacy Mentoring Minds https://scholar.google.com.eg/scholar?hl=ar&as_sdt=0,5&q=http:+//www.mentoritvminds.com/bloo+using+-self-reflective-reading+strategies-to-develop-disciplinary-literacy

Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, *143*(143), 79-95.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). ***Describe 16 habits of mind***, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, U. S. A.

Costa, A. & Kallick, B. (2003). "***Integrating and sustaining Habits of Mind"***. Association for Alexandria. Virginia Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A & Kellick, B, (2005).***Describing 16 habits of mind***. Retrieved from for habits of mind. https://www.habitsofmindinstitute.org/about-us/hear-art/ com/…./16.hom.pdf from: http://www. Habits of mind. net/ whatare

Costa, A., & Kallick, B. (2005). ***Habits of Mind a Curriculum for A Curriculum for Community High School of Vermont Students Based on Habits of Mind***: A Developmental Series, Vermont Consultants for Language and Learning Montpelier, Vermont http://www.chsvt.org/wdp/Habits_of_Mind_Curriculum_VT_WDP.pdf

Costa, A., & Kallick, B. (2009). **Habits of Mind across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers**, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD),

Costa, A& Kallick, B. (2009). ***Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential characteristics for success***. Virginia, USA: Association for supervision and Curriculum Development ASCD.

De Nicolás, A. T. (2000). *Habits of mind: An introduction to clinical philosophy*. Authors Choice Press.

Galloway, B. (2009) Teachers of Thinking- Aotearoa Collaborative. ***The Skillful Thinker***, (5) pp. 1-6.

Glennie,A.,(2015). Reactive Reading Learning Support Teachers, Scotland: Andrell Education, https://www.thelearningzoo.co.uk/reflective-reading/

Hawkins, B. (2006). ***Twelve Habits of Successful it professional,*** Educause Review, Vol, 41, No. 1, Pp.56-66.

Janice. (2009).Intentional mental processing: student thinking as a habits of mind. ***Journal of ethnographic & qualitative research***.2009: vol, 3.117-127.

Boyes, K., & Watts, G. C. (2009). *Developing habits of mind in elementary schools*. ASCD.

Kavaliauskiene, G., Kaminskiene, L., & Anusiene, L. (2007). Reflective practice: assessment of assignments in English for Specific Purposes. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (14), 149-166.

Moallem, M. (1998). Reflection as a means of developing expertise in problem solving, decision making, and complex thinking of designers (No. IR 019 040). In *St. Louis: Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) Sponsored by the Research and Theory Division*.

Margolis, H. (1993). *Paradigms and barriers: How habits of mind govern scientific beliefs*. ANSI, University of Chicago Press.

Niemivirta, M (2004).Habits of Mind and Academic Endeavors the Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. Department of education, research report 169.

Rao, K. (2005). ***Infusing critical thinking skills into content of AI course***, : an Experience in Teaching Artificial Intelligence, *Proceedings of the 10th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education,* June 2005 37(3) Pages 173–177. https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1067445.1067494

Safaa M.Abdelhalim. (2018). An Integrative Strategy Based on Incorporating Flipped Model of Instruction and Self-Reflection Practices to Enhance EFL Students' Listening Comprehension and Self- Regulated Learning , ***Journal of Curriculum &Instruction*** , No, 230. PP 50-99

Short, P.M and Rinehart, J.S (1991). " Critical Reflective Thinking As A Means of Professional Development " Paper presented at the Annual Meeting of the university council for Educational Administration , Baltimore, MD , October.

Stella, C. (2007). Creative reading. England: Macmillan publishers.

Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). ***Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction:*** *A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Press and Software, PO Box 448, Pacific Grove, CA 93950-0448.

Swartz, R. (2001). ***Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction.*** In: A. Costa (Ed.), Developing minds, A Resource Book for Teaching Thinking (pp. ١٧٧–١٨٤). (3.Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Swartz, R. J. (2008). *Energizing Learning***.** ***Educational Leadership****,* v65, n5, pp.26-31 Feb 2008 (Special Issue on Teaching Students to think).

Swartz, R. J. (2008). Thinking-Based Learning. Making the Most of What we have learned about Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring out the Best in Our Students. *Educational Leadership, 65*(5).

https://www.academia.edu/38620498/Thinking_Based_Learning_Making_the_Most_of_What_we_Have_Learned_About_Teaching_Thinking_in_the_Regular_Classroom_to_Bring_Out_the_Best_in_Our_Students

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2010). ***Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century***. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). Developing and accessing thinking skills. *The International Baccalaureate Project*. ***Final Report Part 1***. Funded by the International Baccalaureate Organisation

Yurdakal, I. H. (2019). Examination of Correlation between Attitude towards Reading and Perception of Creative Reading. ***European Journal of Educational Research,*** *8*(2), 443-452.

# The using of the "Schwartz" model in teaching Arabic; To develop the contemplative reading skills and habits of mind among the first year middle school pupils

**Safaa Mohamed Mahmoud Ebrahim**

**Faculty of education, Alex University**

## Abstract

The aim of the current research is to develop the contemplative reading skills and habits of mind among first-grade middle school pupils. By using the "Schwartz" model in teaching Arabic, the results indicated that: There is a statistically significant difference at the level of α 0.05 between the mean scores of the two groups: the experimental and control groups in the post-measurement test of contemplative reading skills, in favor of the average scores of the experimental group, and that "there is A statistically significant difference at a level of 0.05 between the mean scores of the two groups: the experimental and control subjects in the post-measurement of the habits of mind scale in favor of the average scores of the experimental group. Among them are: The effect of using the Schwartz model on developing the different thinking skills of students of the basic education stage, and conducting more educational research to reveal the reality of the habits of mind and contemplative reading of learners in different stages of education.

**Keywords** : Reflective Reading ,Habits of mind, Schwartz -