برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د.أسماء برنس عبدالله

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية بالوادي الجديد

مستخلص الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من خمس وثلاثين طالبة بمدرسة الشعراوي الثانوية بنات بإدارة الخارجة التعليمية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة لتحديد مظاهر الإرهاب الفكري وقائمة لتحديد أبعاد الوعي القرائي واختبار مواقف الإرهاب الفكري المناسب لعينة الدراسة، ومقياس الوعي القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية،وبرنامج مقترح قائم على نموذج درايفر، وتم تطبيق الأدوات قبليا والتدريس باستخدام البرنامج المقترح، ثم تطبيقها بعديا للتوصل إلى النتائج، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذي دلالة دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح – نموذج درايفر– الإرهاب الفكري– الوعي القرائي– القراءة التشاركية

A proposed program in teaching the Arabic language based on Driver's model to confront intellectual terrorism and develop reading awareness and the trend towards collaborative reading among secondary school students.

Abstract

The current study aimed to measure the effectiveness of a proposed program in teaching the Arabic language based on the Driver model in confronting intellectual terrorism and developing reading awareness and the trend towards collaborative reading among secondary school students. The study sample consisted of thirty-five female students at Al-Shaarawi Secondary School for Girls, Al-Kharga Educational Administration, and to achieve the research objectives. A list was prepared to determine the manifestations of intellectual terrorism, a list to determine the dimensions of reading awareness, and to test the positions of intellectual terrorism appropriate to the study sample, a measure of reading awareness, a measure of the trend toward participatory reading, and a proposed program based on the Driver model. The tools were applied preliminarily and taught using the proposed program. Then, it was applied post-hoc to reach the results. The study found that there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-applications of testing the attitudes of intellectual terrorism in favor of the post-application, and there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-applications of the awareness scale. reading in favor of the post-application, and the presence of a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-applications of the measure of attitude towards collaborative reading in favor of the post-application.

Keywords: proposed program - Driver's model - intellectual terrorism - reading awareness - participatory reading

المقدمة

يتعرض مجتمعنا للعديد من التحديات المحلية والإقليمية والعالمية نظرًا لما نعيشه من تغيرات على جميع الأصعدة السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وهذا يتطلب من المؤسسات التربوية إعادة النظر في أهدافها وبرامجها لتكون قادرة على بناء الإنسان الذي يحقق تطلعات المجتمع ويسهم في حل مشكلاته، ويتسلح بالمفاهيم الصحيحة والفكر المستنير الذي يواجه أشكال الغزو الفكري والثقافي ومحاولات طمس الهوية وزعزعة الثوابت الدينية بدعوى الانفتاح والتحرر، ويقاوم التبعية والانغلاق وجمود الفكر، ويقف سدًا منيعًا أمام الظواهر الغريبة التي تبتعد عن مبادئ الإسلام السمحة وتعاليمه السامية. ويأتي الإرهاب الفكري في مقدمة الظواهر التي تهدد أمن الأفراد والمجتمعات، وتقف حجر عثرة في وجه الجهود المبذولة لتنمية أي مجتمع نظرًا لتعدد مظاهره وتنوع آلياته، وخطورة النتائج المترتبة عليه.

ويلخص علاء مطر(٢٠١٦) أسباب الإرهاب الفكري في: التعصب للرأي، الفهم الخاطئ للنص ،الفراغ الفكري للمجتمع، وجود عوامل اجتماعية مختلفة من البطالة والتفكك الأسري وضعف التربية الصالحة وأصدقاء السوء، وكذلك القمع الفكري وإلغاء الرأي الآخر.

كما تضيف دراسة (Abboud& Abdul Hamid, 2016) إلى الأسباب السابقة أسبابًا متعلقة بدور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة ، ومناهج التعليم، والمحاضرات والخطب الدينية، والمذاهب والرموز الدينية .

ومما يزيد الأمر خطورة هو تعدد مظاهر الإرهاب الفكرى ، فلم يعد مفهومه ونطاقه يقتصر على مجرد التعصب للرأى وحرمان الآخر من التعبير عن رأيه أو عدم احترام رأيه وتقبله، بل امتد ليشمل كل وسائل التضييق على الآخر وتشويه صورته والتقليل من شأنه والنيل منه ومحاولة فرض الرأي بالقوة. وحرمان المجتمع من هذا التنوع والثراء في معالجة القضايا المختلفة، فضلاً عن عدم الاعتراف بسنة الله فى خلقه من حيث اختلاف البشر وتباين تفكيرهم ونظرتهم للأمور أو تقييمهم لما يحدث، أضف إلى ذلك البعد الأخطر عندما يتمسك الإنسان ببعض الأفكار المريضة والفهم غير الصحيح ويقع أسيرًا لبعض العقول التي

تُسَيِّره وتتلاعب بمشاعره وعواطفه، وتستخدمه في خدمة أغراضها ومصالحها، فيكون كالآلة الصماء التي تنفذ الأوامر والتعليمات وتنقاد انقيادًا أعمى لنشر الفتنة وإثارة الفوضى.

والإرهاب الفكري ليس وليد العصر بل له جذوره المتشعبة في تاريخ الأمم والشعوب، ولو استعرضنا تاريخ الأنبياء مع أقوامهم وتاريخ الرسول مع قريش سنجد أن الإرهاب الفكري هو أول ما تقوم به الأمم المكذبة للرسل...وقد استخدمت قريش أساليب مختلفة للقضاء على الدعوة في مهدها، وتلخصت هذه الأساليب في : السخرية والتحقير والاستهزاء والتكذيب والتضحيك، وإثارة الشبهات وتكثيف الدعايات الكاذبة، والحيلولة بين الناس وسماعهم القرآن ومعارضته بأساطير الأولين.(محمد فرحات، ٢٠١٦– ٣٠١-٣٠٤)

ونظرًا لخطورة هذا الأمر فقد تناولته العديد من الدراسات؛ منها دراسة:(عبد المحسن أحمد،٢٠١٠) ودراسة (علاء مطر، ٢٠١٦) ودراسة (محمد فرحات، ٢٠١٦) ودراسة (فيصل المطيري، ٢٠١٧) ودراسة(عبد الصبور الأنصاري، ٢٠١٩) ودراسة (رانيا نظمي، ٢٠٢١) ودراسة (Mohammed ,2022)

وعلى جانب آخر فإن زيادة الوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية والارتقاء بمستواهم الفكري والثقافي مما يساعد في التصدي لمثل هذه الأفكار والممارسات غير الرشيدة. وتعد القراءة أداة مهمة لتحقيق هذا الغرض؛ فهي نافذة تطل على جميع المعارف، ووسيلة لتصحيح المفاهيم الخاطئة وبناء العقول والأفهام، وتقديم الخبرات والتجارب المتنوعة التي توسع المدارك وتثري التفكير وتتيح فرص التعايش مع عوالم مختلفة، فتهيئ لقبول الاختلاف والتنوع. ولا شك أن الطلاب بحاجة إلى تبصيرهم بطبيعة عملية القراءة وبخطواتها المختلفة ليكونوا أكثر قدرة على الوعي بها وتحقيق أهدافها وجني ثمار ما يقرأون والاستفادة منه في مواجهة التحديات المعرفية والمجتمعية.

ويحتل الوعي بإستراتيجيات التعلم عامة وبإستراتيجيات القراءة بخاصة أهمية كبيرة في الانتقال بالمتعلمين من مستوى التعلم الكمي العددي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والذي يؤكد على أهمية التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، وتزويد المتعلمين بالوسائل التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع

المعلومات في مصادرها المختلفة، سعيًا إلى تحقيق مستوى أفضل من الفهم لهذه المعلومات وكيفية توظيفها. (رعد رزوقي،حيدر إبراهيم، ضمياء داود، ٢٠٢٢، ٢٠)

وتتعدد إستراتيجيات الوعي القرائي لتشمل: إستراتيجية التخطيط التي تتضمن تحديد أهداف التعلم، وترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية، وتحديد المتطلبات القبلية للتعلم، وتحديد العقبات والصعوبات المحتملة، واقتراح أساليب مواجهة الصعوبات والعقبات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرجوة، وتحديد واختيار إستراتيجية التنفيذ، وإستراتيجية التنفيذ والتنظيم وتشمل التصفح، وتحديد الفكرة الرئيسة، والأسئلة الذاتية، والتصنيف، والخرائط المفاهيمية الدلالية، وعمل مذكرات توضيحية بالهامش ، والتخمين.

أما إستراتيجية المراقبة والتحكم فهي تشير إلى كيفية حدوث التعلم، وبيان القدرة على استيعاب القواعد، كما تشير إلى العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في أثناء عملية التنفيذ وتتضمن عددًا من المهارات الفرعية: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات.وإستراتيجية التقييم وتشمل الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج وتقييم خطة دراسة الموضوع والتلخيص (. (بليغ إسماعيل، ٢٠١٣، ٢٣٢-٢٤٨)

وقد تعددت الدراسات التي ربطت بين الوعي القرائي والعديد من المتغيرات في إشارة إلى دوره المهم في تحقيق أهداف التعلم، وعلاج الكثير من المشكلات التي يواجهها المتعلمون ومن بين هذه الدراسات: دراسة فراس الحموري(٢٠١٢)

، ودراسة محمد عيسى، وليد أبو المعاطي، منار أحمد(٢٠١٥) Ahmadi, Ismail, Abdullah, (2013) ، ودراسة خلود حجة (٢٠٢٢) Sheikh, Soomro, & Hussain. (2020)(وعندما تتعدد الرؤى والأفكار تجاه النص المقروء من خلال التفاعل بين الطلاب فإن هذا قد يعطي فرصة لظهور الأفكار الإبداعية وتنمية المهارات الاجتماعية وزيادة الوعي القرائي والدافعية نحو القراءة ، ويساعد في التغلب على صعوبات الفهم القرائي، ويتيح مساحة للمناقشة والتدريب على الاختلاف المتحضر الراقي، وترسيخ أسس الحوار السليم والتغلب على مظاهر الإرهاب الفكري التي قد يلجأ إليها البعض للتأثير على الآخرين وتقييد حريتهم وإضعافهم معنويًا.

والقراءة التشاركية للنصوص المقروءة يمكن أن تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وسائر المهارات اللغوية، ومهارات ما وراء المعرفة، وتنمية قدرة الطلاب على استخدام هذه المهارات، من خلال تدريبهم على مجموعة من الخطوات والأداءات التي يقومون بها قبل التعلم وقراءة النصوص اللغوية، وأثناء التعلم والقراءة، وبعد الانتهاء من التعلم وقراءة النصوص، مما يتيح للطلاب القدرة على فهم النصوص اللغوية، ومراقبة هذا الفهم وتقويم مدى النمو والتقدم الحادث في الفهم وإنجاز الأهداف اللغوية المنشودة بكفاءة وفاعلية واستقلال. (علي الأسمري، ٢٠١٨، ٣٩٤)

وتشير نتائج دراسة Olaya, González (2020) إلى أن العمل بشكل تعاوني له تأثير أعلى على مهارات القراءة لدى الطلاب. وتسلط الاستنتاجات الضوء أيضًا على أن التعلم التعاوني يعزز مهارات القراءة ،ويعزز مهارات القيادة وصنع القرار والتواصل وقدرات حل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يزيد من المشاركة والتحفيز وتحقيق الأهداف في عملية تعلم اللغة للطلاب.

ومما تقدم ذكره يتضح أهمية التركيز على المتغيرات السابقة من خلال مقرراتنا الدراسية، وخاصة مقرر اللغة العربية الذي يضم عددا من النصوص القرائية التي يمكن توظيفها في مناقشة القضايا المختلفة وتدريب الطلاب على ممارسة الوعي القرائي والقراءة التشاركية. وقد تعددت النماذج التدريسية التي يمكن توظيفها في تحقيق هذه الأغراض، ومن بين هذه النماذج: نموذج درايفر ويتميز هذا النموذج بوضوح الخطوات وتسلسلها حيث تتمثل خطواته في:التوجيه، وإظهار الفكرة، وإعادة صياغة الأفكار، وتطبيق الأفكار، مراجعة التغيير في الأفكار، كما يتميز بالمرونة لاحتوائه على إستراتيجيات وأساليب متنوعة كالتعلم التعاوني والحوار والمناقشة، تحقيقًا لذاتية المتعلم في الصف الدراسي. (منى المطيري، ٢٠٢١)

وهو أحد النماذج التي تستهدف تصويب المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين؛ لأنه يتيح الفرصة للكشف عن الأفكار المختلفة، ومناقشة هذه الأفكار وقيام المتعلمين بدور إيجابي وفاعل في تحديد الأفكار الخاطئة، وممارسة أنشطة تجريبية توضح التناقض أو الاختلاف بين ما يمتلكونه في بنيتهم المعرفية والأفكار الجديدة، فيسعون جاهدين لتصحيح هذه الأفكار وإعادة صياغتها، وتطبيقها في مواقف جديدة ليتضح الفهم الصحيح لها، وتأتي مرحلة

مراجعة الأفكار ليختبر المعلم من خلالها مدى التحسن في أدء المتعلمين ومدى إتقان المفاهيم الجديدة وبالتالي إبراز نقاط القوة والضعف وتقديم التغذية الراجعة التي تعزز جوانب القوة وتعالج نقاط الضعف.

وتأتي أهمية هذا النموذج في كونه ينطلق من النظرية البنائية بمبادئها المختلفة، فالنظرية البنائية تهتم بدور المتعلم الذي يعتمد على النشاط والحيوية والإيجابية نحو التعلم، تركز على نشاط المتعلم وتوجه هذا النشاط نحو المزيد من التعلم، تهتم بالدافعية للتعلم والاستفادة من المثيرات الداخلية والخارجية واللازمة لزيادة تلك الدافعية نحو التعلم، تشجع المتعلم على الاكتشاف، تركز على المستويات العليا من التفكير والفهم القائم على التحليل والنقد بدلا من التركيز على الحفظ والتذكر، تقدِّر أهمية الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم في بناء الخبرات الجديدة وتنظيم التعلم، وأهمية النشاط الصفي وغير الصفي في رفع مستوى التعلم، وكذلك أهمية الجمع بين التعلم الفردي والتعلم التعاوني.(يوسف قطامي، ٢٠١٣، ٧٥٥)

ونظرًا لأهمية هذا النموذج فقد تناولته العديد من الدراسات في التخصصات المختلفة ومنها دراسة (حنان زكي، ٢٠١٣)، دراسة (زاهر الغمري، ٢٠١٥)، ودراسة (نورة الزهراني، ٢٠١٨)، ودراسة (منى المطيري، ٢٠٢١)، ودراسة (نجوى زين العابدين، ٢٠٢١) ، ودراسة (محمد إبراهيم، ٢٠٢٢)، إلا أن الدراسات في تخصص اللغة العربية- على حد علم الباحثة- تكاد تكون محدودة.

وتأتى الدراسة الحالية لتبحث في فاعلية استخدام هذا النموذج في مواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية وتتخذ من المشكلات والظروف التي يعيشها الطلاب فرصة لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة، وترسيخ بعض القيم والمبادئ التي غابت عن مجتمعنا بما يؤصل لحوار فكري معتدل حول تلك القضايا ويطرح الأفكار المريضة والفهم غير الصحيح والممارسات غير المنضبطة، ويشجع على التعامل مع النص المقروء بشكل منظم وفي ضوء مراحل محددة تنطلق من التخطيط مرورًا بالتنفيذ والمراقبة والتقييم لتنجح في الوصول إلى ما خطط له الطالب، وفي أجواء تشاركية يمكن أن تسهل عملية التعلم وتسهم في تنمية المهارات اللغوية و الاجتماعية و مهارات التفكير المختلفة.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ما يلي :

- **مقابلة غير مقننة مع معلمي اللغة العربية بمدرسة الشعراوي الثانوية بنات بإدارة الخارجة التعليمية وتركزت المقابلة حول الأسئلة الآتية:**

س هل لاحظت بعض مظاهر الإرهاب الفكري بين الطالبات أثناء مناقشة القضايا المختلفة؟ وما دورك في مواجهة هذه المشكلات؟

س هل يتم التركيز على مشكلة الإرهاب الفكري من خلال محتوى مقرر اللغة العربية؟

س هل تهتم بتنمية الوعي القرائي لدى الطالبات؟ وما أهمية ذلك؟

س هل تستخدم القراءة التشاركية في معالجة موضوعات القراءة؟

وأشار المعلمون أنه لا يتم التركيز على قضايا الإرهاب الفكري في محتوى مقرر اللغة العربية، وإن كانت النصوص تتضمن بعض القضايا التي تتعدد الآراء حولها فالاهتمام يكون منصبًا على استعراض الآراء المختلفة دون التركيز على اتخاذ الطالبات موقفًا تجاه هذه القضايا وتعرف نظرتهن وطريقة التعامل مع من يختلف معهن في الرأي، وبالتالي لا تكون هناك فرصة كبيرة لملاحظة مظاهر الإرهاب الفكري واتخاذ خطوات جادة لمواجهتها، أضف إلى ذلك أن معالجة النصوص المقروءة تتركز حول الإلمام بالفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية وتعرف المعاني الصعبة التي تعوق فهم النص بما يساعد في الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنص، كما أسفر النقاش عن ضعف إلمام المعلمين بالوعي القرائي بخطواته المختلفة وبالتالي عدم استخدامه في التعامل مع النصوص، وعدم التركيز على القراءة التشاركية.

- **حوار مفتوح مع طالبات أحد فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة الشعراوي الثانوية بنات ودار الحوار حول الأسئلة الآتية:**

س ما رأيك في بعض مظاهر الإرهاب الفكري المنتشرة بين الشباب؟

س كيف تختلفين مع الآخر؟ وما قواعد الاختلاف المتحضر؟

س كيف تقرأين نصوص القراءة؟

س هل لديك فكرة عن طبيعة عملية القراءة وخطواتها؟

س هل تمارسين عمليات التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتحكم والتقييم عند التعامل مع النصوص المقروءة؟

س هل تفضلين القراءة التشاركية مع الأقران؟ وما مميزات وسلبيات هذا النوع من القراءة؟

وأشارت الطالبات إلى رفضهن لجميع الممارسات المتعلقة بالإرهاب الفكري ورغبتهن في التمتع بحرية الرأي، والتعامل مع الاختلاف بالشكل الذي يتسق مع الضوابط الدينية، أما فيما يتعلق بالنص المقروء فإن التركيز الأكبر على المفردات الصعبة التي تحول دون فهم النص، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به، وأشارت الطالبات إلى عدم معرفتهن بطبيعة الوعي القرائي وإجراءاته وبالتالي عدم اهتمامهن بممارسة خطواته المختلفة عند التعامل مع النصوص باستثناء تنفيذ بعض الإسترتيجيات أثناء القراءة بما يساعد في تعرف النقاط المهمة والتركيز عليها، كما انقسمت الآراء ما بين مؤيد ومعارض لاستخدام القراءة التشاركية في النصوص المقررة.

- **نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية نموذج درايفر في علاج التصورات البديلة والفهم الخاطئ في التخصصات المختلفة**

مثل دراسة حنان زكى (٢٠١٣) ، دراسة خمائل الجمال (٢٠١٣)، دراسة زاهر الغمرى(٢٠١٥).دراسة زيان علي، وفردوس أمين(٢٠١٧) دراسة نورة الزهراني (٢٠١٨) دراسة منى المطيري(٢٠٢١) دراسة نجوى زين العابدين (٢٠٢١) ، دراسة محمد إبراهيم (٢٠٢٢)، ودراسة مصطفى شحاتة (٢٠٢٣)

الدراسات التي أشارت إلى أهمية الوعي القرائي

ومنها دراسة (2010) Van Keer& Vanderlinde

دراسة فراس الحموري(٢٠١٢)

، Ahmadi, Ismail& Abdullah (2013)

دراسة محمد عيسى، وليد أبو المعاطي، منار أحمد (٢٠١٥)، ودراسة هدى هلالي(٢٠١٨) دراسة خلود حجه (٢٠٢٢) ، Sheikh, Soomro, & Hussain. (2020)

*** الدراسات التي أشارت إلى أهمية القراءة التشاركية**

كدراسة رولا حسن (٢٠١٨) التي أوضحت تأثير القراءة التشاركية على تنمية مهارات القراءة الناقدة والميل نحو القراءة، ودراسة علي الأسمري (٢٠١٨) التي أشارت إلى أهمية القراءة التشاركية في تنمية الفهم القرائي، ودراسة

Al–Gibouri & Al–Gibouri. (2019). وقد ربطت بين القراءة التشاركية وفهم النصوص المقروءة والتفكير المنطقي

سلوى العنزي (٢٠٢٠) التي استخدمت القراءة التشاركية في علاج صعوبات القراءة الجهرية، ودراسة أمل عبد الحليم (٢٠٢٢) التي ربطت بين القراءة التشاركية وتنمية التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية

Asiri(2022) وركزت على أهمية القراءة التشاركية في تنمية الاستيعاب القرائي

Fayyadh,Hameed&Sabea.(2023). وأشارت إلى أهمية القراءة التشاركية في تنمية المفاهيم البلاغية

إلا أن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يتمثل في استخدام تلك الدراسات القراءة التشاركية كمتغير مستقل أما الدراسة الحالية فتركز على تنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية باعتبارها متغيرًا تابعًا.

- **ما نشهده على الساحة المحلية من تعدد وانتشار لمظاهر الإرهاب الفكري مما يستدعى التصدي لهذه الظاهرة.**

وهذه المظاهر تتمثل في:(التعصب، السخرية والاستهزاء، التفاخر على الآخرين، نشر الشائعات،وإساءة الظن، اتهام الآخرين من غير بينة، التصنيف، الاستخدام الخطأ لبعض المفاهيم العامة إلخ

- **خطورة المرحلة الثانوية وخصوصيتها.**

- فالطالب يتعرض لتغيرات نفسية وعقلية واجتماعية، تجعله أكثر انفتاحية ومرونة على الآراء المختلفة، قادرًا على إبداء الرأي والنقد، كما أنه يسعى لتحقيق ذاته وإثبات شخصيته والاستقلال بقراراته وآرائه حول القضايا المختلفة.
- تنمو اتجاهاته نحو مجموعة الرفاق وتفضيل المناقشة معها في أمور تتصل بحياته وأفكاره.
- يتعرض لبعض حالات اليأس والقنوط والحزن.

- يتمرد على تقاليد المجتمع التي لا تتفق مع رغباته، وعلى ما هو قائم.
- يسعى للاستقلال عن كل مظاهر السلطة.

ويمكن توظيف ذلك في إعطاء الطالب الفرصة لمناقشة القضايا محل الاختلاف، وتعرف وجهة نظره وآرائه واحترامها، وتدريبه على الاختلاف المتحضر الذي يجنبه الإرهاب الفكري ومشكلاته، كما أن حالة النضج العقلي يمكن توجيهها لزيادة الوعي القرائي حول النصوص المقروءة، واتجاهاته نحو جماعة الرفاق وتفضيله المناقشة معها يهيئ للتركيز على القراءة التشاركية وتعرف آثارها ونتائجها على فهمه واتجاهاته وآرائه.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في: انتشار مظاهر الإرهاب الفكري وضعف الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أسئلة الدراسة.

١. ما مظاهر الإرهاب الفكري التي تنتشر بين طلاب المرحلة الثانوية؟
٢. ما أبعاد الوعي القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟
٣. كيف يمكن إعداد برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية
٤. ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٥. ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الوعي القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٦. ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

فروض الدراسة

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة

١. تحديد مظاهر الإرهاب الفكري التي تنتشر بين طلاب المرحلة الثانوية.

٢. تعرف أبعاد الوعي القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية

٣. إعداد برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤. قياس فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٥. قياس فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الوعي القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦. قياس فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١- ترصد الدراسة الحالية أهم مظاهر الإرهاب الفكري الذي ينتشر بين الطلاب ويهدد ثقافة الاختلاف، ويزيد الفرقة والتشرزم، ويرفض معاني التسامح وقبول الآخر.

٢- توضح الدراسة أهمية الوعي القرائي ودوره في تحقيق أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية.

٣- تسلط الدراسة الضوء على القراءة التشاركية وأهميتها في تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا عن نموذج درايفر والإرهاب الفكري والوعي القرائي والقراءة التشاركية.

الأهمية التطبيقية

١-قد تسهم الدراسة الحالية في مواجهة الإرهاب الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢-تفيد المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس في استخدام الإستراتيجيات والنماذج المناسبة لعلاج المشكلات التي يعانى منها الطلاب.

٣-قد تسهم الدراسة الحالية في تطوير مقررات اللغة العربية بما يناسب التحديات الحالية والمستقبلية.

٤-تقدم تصورًا لاستخدام نموذج درايفر لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية.

٥-تقدم الدراسة أدوات بحثية يمكن الاستفادة منها في مجال المناهج وطرق التدريس.

٦-قد يساعد استخدام نموذج درايفر في تعميق وعى الطلاب بالقضايا المهمة، والكشف عن تصوراتهم وأفكارهم ، ومواجهة كثير من المخاطر التي تهدد عقولهم وممارساتهم.

منهجا الدراسة

(أ) المنهج الوصفي والذي يستخدم في إعداد الإطار النظري ، وإعداد قائمة لتحديد مظاهر الإرهاب الفكري وقائمة الوعي القرائي ، وكذا عند إعداد البرنامج المقترح باستخدام نموذج درايفر وإعداد مقياس الوعي القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية واختبار مواقف الإرهاب الفكري.

(ب) المنهج التجريبي والذي يستخدم للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وصدقها ، وكذلك عند اختيار العينة وتطبيق الأدوات وهو يعتمد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث يتم تطبيق الأدوات على العينة المختارة، ثم التدريس باستخدام البرنامج المقترح ، ثم إعادة اختبارها بنفس الأدوات لقياس الفرق بين نتائج المجموعة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر.

المتغير التابع : الإرهاب الفكري والوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية.

حدود الدراسة

أولاً : الحدود الموضوعية :

التركيز على مظاهر الإرهاب الفكري وأبعاد الوعي القرائي المناسبة لعينة الدراسة .

ثانيًا : الحدود الزمانية :

تدريس البرنامج المقترح للطلاب عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

ثالثًا : الحدود المكانية : مدرسة الشعراوي الثانوية بنات بمركز الخارجة بمحافظة الوادي الجديد.

رابعًا : الحدود البشرية : عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الشعراوي الثانوية بنات

مواد الدراسة وأدواتها : (من إعداد الباحثة)

١- قائمة لتحديد مظاهر الإرهاب الفكري.

٢- قائمة لتحديد أبعاد الوعي القرائي.

٣- برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر ويشمل: دليل المعلم وكتاب الطالب

٤- اختبار مواقف للإرهاب الفكري.

٥- مقياس الوعي القرائي

٧- مقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية

مصطلحات الدراسة

نموذج درايفر

تعرف الباحثة نموذج درايفر أنه أحد نماذج النظرية البنائية والذي يركز على علاج التصورات البديلة والفهم الخاطئ لبعض القضايا لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واكتساب خبرات تعليمية يمكن تطبيقها في مواقف جديدة من خلال عدة مراحل هي: التوجيه، وإظهار الفكرة، وإعادة صياغة الأفكار ، وتطبيق الأفكار في مواقف جديدة، ومراجعة التغيير في الأفكار.

الإرهاب الفكري عرَّفت الدراسة الحالية الإرهاب الفكري أنه: استخدام طالبات الصف الأول الثانوي وسائل مختلفة للتضييق على من يختلف معهن في الرأي والنيل منه وإضعافه معنويًا، وحرمانه من ممارسة حقه المشروع في إبداء الرأي حول القضايا المختلفة ، مع التعصب لأفكار معينة ومحاولة فرضها بكل قوة.

الوعي القرائي عرَّفت الدراسة الحالية الوعي القرائي بأنه استخدام طالبات الصف الأول الثانوي لإستراتيجيات معينة تساعد في التخطيط لقراءة النصوص، والتنفيذ والتنظيم والمراقبة والتحكم أثناء قراءة النص، والتقييم لأدائهن القرائي بما يساعد في التحكم والسيطرة على عمليات التفكير وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرتبطة بتلك النصوص.

القراءة التشاركية عرَّفت الدراسة الحالية القراءة التشاركية أنها تعاون الطالبات في قراءة النص من خلال العمل في مجموعات، واستخدامهن لإستراتيجيات الوعي القرائي بشكل يمكنهن من مراقبة العمليات المعرفية والتحكم فيها لتحقيق الأهداف المرتبطة بقراءة النص، وبما يساعد في الكشف عن مظاهر الإرهاب الفكري والتصدي لها.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول: ما مظاهر الإرهاب الفكري التي تنتشر بين طلاب المرحلة الثانوية؟

؟ يتم اتباع الآتي :-

١- الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت الإرهاب الفكري، وخصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تصميم قائمة لتحديد مظاهر الإرهاب الفكري .

٣- تحكيم القائمة بواسطة المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

٤- إجراء التعديلات وفقًا لنتائج التحكيم، وصياغة القائمة في صورتها النهائية.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أبعاد الوعي القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

يتم اتباع الآتي :-

١- الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التي تعلقت بالوعي القرائي .

٢- تصميم قائمة لأبعاد الوعي القرائي.

٣- تحكيم القائمة بواسطة المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس .

٤- إجراء التعديلات وفقًا لنتائج التحكيم، وصياغة القائمة في صورتها النهائية.

للإجابة عن السؤال الثالث: كيف يمكن إعداد برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية؟ يتم اتباع الآتي

١-الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة الخاصة بنموذج درايفر والوعي القرائي والقراءة التشاركية.

٢-اختيار بعض الموضوعات والقضايا لمعالجتها وفقًا لهذا النموذج.

٣-بناء الإطار العام للبرنامج في ضوء ما تم اكتسابه من معلومات ومهارات متعلقة بمتغيرات الدراسة بحيث يشمل الإطار العام : أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم .

٤-تحكيم البرنامج بعرضه على الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية .

٥-إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري؟

؟ يتم اتباع الآتي:-

١- إعداد اختبار مواقف الإرهاب الفكري وتحكيمه.

٢- تطبيق اختبار مواقف الإرهاب الفكري على عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدقه وثباته.

٣- تطبيق الاختبار على العينة التجريبية تطبيقًا قبليًا .

٤- تدريس الموضوعات للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح.

٥- إعادة تطبيق اختبار المواقف على العينة التجريبية .

٦- تحليل نتائج الطلاب إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات .

٧- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم تفسيره من نتائج.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الوعي القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟ يتم اتباع الآتي:-

١- إعداد مقياس الوعي القرائي وتحكيمه.

٢- تطبيق مقياس الوعي القرائي على عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدقه وثباته.

٣- تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية تطبيقًا قبليًا.

٤- تدريس الموضوعات للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح.

٥- إعادة تطبيق مقياس الوعي القرائي على العينة التجريبية

٦- تحليل نتائج الطلاب إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات .

٧- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم تفسيره من نتائج.

للإجابة عن السؤال السادس: ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نموذج درايفر في تنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟ يتم اتباع الآتي:-

١- إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية وتحكيمه.

٢- تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية على عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب صدقه وثباته.

٣- تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية تطبيقًا قبليًا.

٤- تدريس الموضوعات للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح.

٥- إعادة تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية على العينة التجريبية

٦- تحليل نتائج الطلاب إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات .

٧- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم تفسيره من نتائج.

الإطار النظري

نموذج درايفر

التعريفDriver & Oldham(1986,105-122) عرَّفه أنه نموذج تدريسي ومخطط مرن يتكون من خمس مراحل، ويتم من خلاله إثارة الطلاب حول موضوع معين ، بهدف

التشجيع الفعلي لبناء المعنى، مع توفير الوقت الكافي لهم، ومن ثم مناقشة الآراء المختلفة التي يحملونها واختبار مدى فاعليتها وصحتها وعمليتها وإمكانية تعديلها واستخدامها وأخيرا تقييمها، ومراجعة التغيير فيها.

وعرفته نورة الزهراني(٢٠١٨، ٢٥٥) أنه أحد نماذج الفلسفة البنائية التي تقوم المعلمة فيه بتدريس طالباتها في داخل الفصل وفق خطوات خمس محددة هي التوجيه وإظهار الفكرة وإعادة صياغة الأفكار وتطبيق الأفكار ومراجعة التغيير في الأفكار من أجل بناء المعرفة بنفسها ورفع مستوى التحصيل الدراسي

عرفته شيماء أحمد (٢٠١٨، ١٧١) أنه "عبارة عن مجموعة خطوات تعليمية تعلمية بنائية يوظفها المعلم بصورة منظمة، بحيث تبدأ بالتوجيه وإظهار الفكرة، وإعادة صياغتها، وتطبيقها على مواقف جديدة، ثم مراجعة أخيرة."

كما عرفته منى المطيري(٢٠٢١) أنه: أحد نماذج الفلسفة البنائية يتكون من مجموعة من المراحل هي: التوجيه، وإظهار الفكرة، إعادة صياغة الأفكار، تطبيق الأفكار، مراجعة تغيير الأفكار، والتي من خلالها تربط الطالبات بين مفاهيمها القبلية وخبرات التعلم الجديدة المقدمة لها في الدرس، لتعديل البنى المعرفية وتسهيل إحداث التغير المفاهيمي لديها.

أهداف نموج درايفر

- إثارة دافعية الطلاب وتشويقهم وجذب انتباههم.
- الكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم.
- إحداث تغيير مفاهيمي من خلال إعادة صياغة الأفكار التي يحملها الطلاب والتي قد تكون خاطئة أو ناقصة أو مشوشة.
- إثراء الطالب بمواقف جديدة تساعد في تطبيق ما تم تعلمه من معلومات.
- تنمية التفكير بمختلف أنواعه.
- إعطاء تغذية راجعة تساعد في ترسيخ ما تم اكتسابه من معلومات.(منى المطيري،٢٠٢١)

مراحل نموذج درايفر

أولا: التوجيه

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بعرض الأنشطة أو النماذج عن المحتوى أو الموضوع لتوجيه أفكار المتعلمين نحوها وتهيئة ما يملكون من المعلومات العلمية التي سبق وأن تعلموها أو أثارت اهتمامهم وحفزتهم على التفكير، أي توجيه مختصر لتعريف المعلمين ماذا سيدرسون؟ ويشير بعض التربويون في هذا الصدد إلى أن على المدرس أن يحدد كيف يدخل في الدرس بما يثير دافعية المتعلمين للتعلم ويحفز فضولهم العلمي، ويمكن ان تكون على شكل أنشطة ينجزها أمامهم. لذا فالغرض الأساسي من هذه المرحلة تهيئة اذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه

ثانيا: إظهار الفكرة

يجيب المتعلمون عن الأسئلة من الأفكار الموجودة لديهم ويظهرون الأخطاء المفاهيمية لديهم، ففي هذه المرحلة يعد المدرس مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إظهار ما لدى المتعلم من معلومات في وقت محدد، ويوجهها لجميع المجموعات للإجابة عنها، ويتم تقسيم الطلاب لمجموعات تتراوح من ٢-٤ طلاب .لذا فعلى المدرس صرف جزء كبير من الوقت لتشخيص الأفكار الخاطئة لدى المتعلمين، وتوقع المبررات التي يمكن أن يلجأ إليها هؤلاء في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة..

وقد يعطي للمتعلمين فرصة لتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء تجربة ذاتياً لتقوية إدراكهم الحسي، وإبراز نقاط القوة والضعف لخلق تفاعل وتوافق معنوي بين المتعلم والمعلم والذي بدروه سوف يسهل تخطيطاً للإجراءات والأنشطة والأهداف الواجب إتباعها في المرحلة اللاحقة، للتوصل الى تصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ متجاوزاً العقبات والصعوبات في ذلك

ثالثاً:إعادة صياغة الأفكار

يشترك المتعلمون في مجموعات تعاونية لتوضيح الأفكار والآراء وتبادلها، وإجراء الأنشطة والتجارب، وإدراكهم المعاني المتضاربة أو أخطائهم المفاهيمية، وتقبلهم التخلي عنها وتغييرها، وفي هذه المرحلة يتوصل المتعلم عن طريق عرض المفاهيم إلى وجود عقبات

تسبب سوء فهم، فيحاول تعديل أفكاره مع أفراد مجموعته عن طريق التجريب وعمل الأنشطة يكتشف فيها بالتدريج التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد توصل إليه فيعيد صياغة الأفكار صياغة صحيحة، حيث إن عرض كل مجموعة لنتائجها، وقيام المتعلمين بإعادة صياغة ما يسمعون أو ما يكتشفون وقيامهم بمقارنته مع غيره من النتائج يجعلهم في حالة عدم اتزان مما يدفعهم إلى مراجعة أفكارهم بروية وتأمل وتحسينها بما يعطي النتائج المثمرة

رابعًا: تطبيق الأفكار

بعد أن ربط المتعلمون الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة وقاموا بتعديل الخاطئ منها وجمع الأدلة عنها بواسطة أنشطة الكشف المتمثلة بالتجريب وأنشطة العرض،تبدأ بعد ذلك مرحلة تطبيق المفهوم، والتطبيق يدفع المتعلمين إلى تعزيز ما تعلموه، ويعزز المتعلمون بناء الأفكار الجديدة أو صوغها باستعمالها من جديد في مواقف مألوفة وجديدة من خلال تطبيق المتعلم للمعلومات التي حصل عليها في المرحلة السابقة لزيادة استيعابها ووضوحها لديه، ويساعد المعلم للوقوف على تلك النقاط التي لم يستوعبها المتعلم استيعابا جيداً .

ولهذه المرحلة اهمية كبيرة من الناحية السيكولوجية، فهي تثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية ، وذلك عن طريق عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم عند ممارسته لأنشطة مرحلة إعادة صياغة الأفكار في مرحلة تطبيق الأفكار.فضلاً عن أنها تعطي المتعلم ثقة بنفسه وتمنحه دافعية اكثر نحو تعلم آخر . فجميع ما يتم تعلمه في المدرسة ما هو إلا وسيلة لتسهيل الحياة العلمية والاستفادة من جميع إمكانياتها .

خامسًا: مراجعة التغيير في الأفكار

يعكس مدى تحسن أداء المتعلمين وإستيعابهم للأفكار من خلال طرح المعلم مجموعة من الأسئلة تخص المفاهيم التي سبق ذكرها خلال الدرس , للتعرف من خلال إجابات الطلاب مدى إستيعاب وتعديل الأفكار مقارنة بالإجابات الأولية , فضلًا عن تنبيهم إلى أخطائهم ومحاولة تصحيحها .

وللتغذية الراجعة تأثير كبير في تحسين عملية التعلم فهي تعطي تعزيزًا للمتعلم يثبت عن طريقه المعاني والارتباطات المرغوب فيها وتصحح الأخطاء , وتهذب الفهم الخاطئ , كما تزيد ثقة المتعلم بناتاجاته وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه , مما يزيد من احتفاظه بالمادة التعليمية لفترة طويلة. وتشير هذه العملية إلى تزويد المتعلم بمعلومات عن مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه المحددة . وكلما كانت النتائج أجود نوعية كلما زادت سرعة التعلم وارتفع مستواه (شيماء احمد , ٢٠١٨ , ١٧١ – ١٧٣)

نموذج درايفر كأحد نماذج النظرية البنائية

تستند البنائية إلى عدد من المبادئ:

مد الطلبة بالخبرة المناسبة في عملية بناء المعرفة، مد المتعلم بتصورات عن الواقع والبعد عن المبالغة، جعل الطالب محور عمليات التعلم، جعل الطلبة يصوغون أهداف تعلمهم بأنفسهم، المحافظة على السياق التعليمي الحقيقي وعلى استمراره، المطابقة بين أهداف التعليم والتعلم، المطابقة بين المجال المعرفي والمهمات التعليمية، انسحاب وتقلص دور المعلم تدريجيًا في موقف التعلم، تزويد الطلبة كأفراد ومجموعات بتغذية راجعة مستمرة، إشاعة جو وسياق اجتماعي يضم الطلبة والمعلمين والخبراء من العلماء في المجال، تواصل مع المصادر لبناء نوع من المعرفة المرجعية، تواصل مع الرفاق والزملاء في الموضوع لبناء معرفة تعاونية(يوسف قطامي، ٢٠١٣، ٧٥٨).

ولو نظرنا لهذا النموذج لاتضحت لنا هذه المبادئ ؛ فالمتعلم له دور إيجابي في عملية التعلم ابتداء من مرحلة التوجيه مرورًا بإظهار الفكرة ثم إعادة صياغتها وتطبيقها في مواقف جديدة، وأثناء ذلك فهو يحاول الاستفادة من الخبرات السابقة في اكتساب خبرات تعليمية جديدة تضيف على ما لديه من معلومات، أو تصحح ما يمتلكه من مفاهيم خاطئة، وتعيد صياغة ما تشكل في بنيته المعرفية بشكل مختلف يمهد لبناء معرفة جديدة، كما أن النقاش حول الموضوعات المختلفة في جو اجتماعي يسهم في إظهار الأفكار واكتشاف ما فيها من صحة أو خطأ ومحاولة الوصول إلى صيغ صحيحة بمساعدة الآخرين، وبالتجارب والأنشطة المختلفة التي يقومون بها، مع تطبيق الأفكار الجديدة في مواقف مختلفة لتثبيتها والشعور بأهميتها وارتباطها بالمتعلم وبحياته، ولا ننسى ما يتيحه النموذج من زيادة دافعية المتعلم من

خلال ما يقدمه المعلم من تهيئة في مرحلة التوجيه، وتحفيز وتشجيع على المشاركة والنقاش وتنفيذ التجارب المختلفة، والتغذية الراجعة المستمرة.

أهمية نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري

يمكن أن يسهم نموذج درايفر في مواجهة الإرهاب الفكري، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين للكشف عن تصوراتهم وأفكارهم ومفاهيمهم المتعلقة ببعض القضايا، وتوفير مناخ يشجع على الحوار والمناقشة بشأن تلك التصورات والمفاهيم مما يساعد في اكتشاف المتعلم للأخطاء المفاهيمية وتقبله التخلي عنها بعد أن تحقق من عدم صحتها بالحوار الهادف والتجارب والأنشطة المختلفة، كما يعد هذا المناخ فرصة لتشخيص بعض مظاهر الإرهاب الفكري التي يمكن أن يقع فيها المتعلم عند مناقشته للغير وتوضيح خطورتها وكيفية التعامل الأمثل عند الاختلاف مع الآخر مما يرسِّخ لقواعد وآداب سلوكية تجنبنا الكثير من المشكلات على الأصعدة المختلفة.

وإذا كانت الدراسات السابقة– على حد علم الباحثة – لم تربط بين هذا النموذج ومواجهة الإرهاب الفكري ، إلا أن الدراسات المختلفة أشارت إلى فاعليته في تنمية المفاهيم المختلفة وتصحيح المفاهيم الخاطئة وتنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي والتفكير التباعدي والتوليدي وتنمية التحصيل مثل دراسة دراسة حنان زكى (٢٠١٣) ، دراسة خمائل الجمال (٢٠١٣)، دراسة زاهر الغمرى(٢٠١٥).

ودراسة زيان علي، فردوس أمين (٢٠١٧)، دراسة نورة الزهراني (٢٠١٨) دراسة منى المطيري(٢٠٢١)

دراسة نجوى زين العابدين (٢٠٢١) ، دراسة محمد إبراهيم (٢٠٢٢)، ودراسة مصطفى شحاتة (٢٠٢٣)،Alzahrani(2023)

فإن هذا إشارة إلى إمكانية إسهامه في الارتقاء بفكر الطالب وتصحيح أخطائه المفاهيمية وإكسابه خبرات جديدة تساعد في وقايته من الإرهاب الفكري، وتشجعه على الحوار الموضوعي للقضايا بعيدًا عن التعصب والانغلاق، وتعالج ما قد يقع فيه من مشكلات وما يصدر عنه من ممارسات غير رشيدة

نموذج درايفر وتنمية الوعي القرائي

قد يسهم نموذج درايفر في تنمية الوعي القرائي لدى الطلاب من خلال ما يقوم به المعلم من إثارة الطلاب نحو موضوع الدرس وتهيئتهم لتطبيق إجراءات الوعي القرائي وتوضيح أهميته بوسائل وأساليب مختلفة، ومن ثم التطبيق الفعلي لهذه الإجراءات من خلال تقسيمهم لمجموعات، بما يسمح بالتدريب على التخطيط لقراءة النصوص المقررة و الكشف عن الآراء والتصورات المختلفة للموضوعات والقضايا محل النقاش من خلال مرحلة إظهار الفكرة، ومراقبة التفكير أثناء معالجة النصوص والتعاون من أجل حل المشكلات التي قد تظهر، والتحكم في مسار التفكير والعمليات الذهنية وتوجيهها التوجيه الصحيح الذي يقود لتحقيق الأهداف المخطط لها وذلك في مرحلة إعادة صياغة الأفكار وتطبيق الأفكار، وتساعد مرحلة مراجعة التغيير في الأفكار في عملية التقييم لقراءة النص وتحديد جوانب القوة والضعف في ممارسة عملية القراءة وما يرتبط بها من أفكار متعلقة بالقضايا المطروحة.

نموذج درايفر وتنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية

يمارس الطلاب القراءة التشاركية أثناء تطبيق نموذج درايفر لأن خطواته تُنفَّذ من خلال مجموعات، وذلك يساعد في تعرف مميزات ومعوقات هذه القراءة، والعمل على حل المشكلات المرتبطة بها، ويمكن اكتشاف ذلك من خلال متابعة أداء المجموعات أثناء مناقشة القضايا التي تطرحها النصوص وتطبيق مراحل نموذج درايفر، وسؤال الطلاب عن آرائهم عن القراءة التشاركية، وتقييمهم في تنفيذ إجراءات الوعي القرائي، وفهم النصوص المقررة ، وممارسة المهارات اللغوية المختلفة، والمهارات الاجتماعية، والدافعية نحو القراءة، كما يمكن للمعلم تشجيع الطلاب على ممارسة هذه القراءة وتوضيح أهميتها بما يسهم في تعديل الاتجاهات السلبية نحوها والإقبال على ممارستها.

الإرهاب الفكري:

تعريف الإرهاب الفكري: عرّفته ويكيبيديا أنه"نوع من أنواع الأيدولوجية التي تؤمن بعدم احترام الرأي الآخر، وتسلبه حقه بحرية التعبير وحرية العقيدة، وهو يحجر على العقول والحريات ويحرم عليها التعبير عن ذاتها بحجة أن هذا مخالف لثقافة أو لمذهب أو عقيدة أو رأى ما، ويحمل الإرهاب الفكري مفاهيم مثل التعصب والتطرف والتكفير."

ويركز التعريف السابق على حرمان الآخرين من التعبير عن آرائهم ويستعرض حجتهم في هذا الاتجاه ،كما يشير إلى بعض المظاهر المرتبطة بهذا النوع من الإرهاب.

كما عرَّفت وفاء البرعي(٢٠٠٢، ١١) الإرهاب الفكري أنه " استخدام السلطة المعنوية أو المادية في وجه الآخرين بغرض فرض رأي محدد، أو إجبار الآخرين على سلوك ما يعتقد من يستخدم السلطة المعنوية أو المادية أنه صواب."

وهذا التعريف قد تناول بعدًا مهمًا يوضح طبيعة ذلك النوع من الإرهاب وهو فرض الرأي وإجبار الآخرين على تبنيه ، إلا أنه أغفل الأبعاد الأخرى والمتمثلة في الأساليب والوسائل التي يلجأ إليها الفرد لحرمان الآخرين من التعبير عن آرائهم أو تشويه صورتهم أو النيل منهم لمجرد الاختلاف في الرأي

وعرّف خالد القريشى (٢٠٠٤، ٢٦) الإرهاب الفكري أنه" نشاط يستهدف إفساد المعتقد أو السلوك باستخدام الوسائل والأساليب المعنوية، يخل بالأمن العام" وتعتقد الباحثة أن الإرهاب الفكري ليس هدفه فقط إفساد المعتقدات والأفكار أو تشويهها وإنما كذلك حرمانها من الظهور و الحجر عليها بالوسائل المختلفة ، كذلك فإن وسائل مناهضة الفكر لا تقتصر على الوسائل المعنوية بل تشمل أساليب كثيرة تستهدف إضعاف معنويات الفرد.

وأوضح جلال صالح(٢٠٠٨، ٢٧) في تعريفه للإرهاب الفكري خطورة ذلك النوع من الإرهاب ومرتكزاته ووسائله وغاياته فهو" عدوان بشرى ينبني على أسس فكرية بهدف الحيلولة دون وعى الإنسان بالحقيقة المجردة، وذلك باستخدام شتى وسائل الضغط النفسي والبدني والاقتصادي والاجتماعي والثقافي من أجل التحكم في إرادة الفرد والمجتمع لأهداف فكرية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية أو كل ذلك معًا" ومع شمول هذا التعريف لأكثر من بعد أو جانب إلا أن انحصار هدف الإرهاب الفكري في الحيلولة دون وعى الإنسان بالحقيقة المجردة كان ضيقًا وخاصة أنه فصَّل هذه الأهداف فيما بعد، إضافة إلى أنه ليس شرطًا أن يكون الاختلاف بين الأفراد وممارسة أي طرف لهذا النوع من الإرهاب مرتبطًا بحقائق مجردة؛ لأن الأمر يتسع لأمور قد تتعدد وجهات النظر بشأنها، أو أنها تقبل التفكير فيها من أكثر من زاوية.

ويأتي تعريف رمزي عبد الحي(٢٠٠٨، ١٣١-١٣٢) ليركز على الوسائل التي من خلالها يمكن مناهضة الأفكار المعارضة فالإرهاب الفكري عنده يتجسد في "مناهضة حاملي الأفكار المتناقضة مع فكر الجهة الممارسة للإرهاب" ويأخذ الإرهاب الفكري عنده عدة مستويات: منع نشر الفكر بواسطة وسائل الإعلام السمعية والبصرية والمقروءة، منع إقامة المهرجانات والتظاهرات الفكرية في الأماكن العمومية، مصادرة الكتب والجرائد والمجلات والنشرات. والملاحظ على هذا التعريف أنه ركَّز على معارضة الفكر من قبل الدولة وسلطاتها وقصر الأمر على ما يظهر على الساحة من توجهات وما يُبَث من خلال الجهات أو الرموز المعروفة، وأغفل ما يحدث بين الأفراد في المناقشات والحوارات والأحاديث اليومية والذي يأخذ مظاهر أخرى يجب الإشارة إليها.

كما عرَّفت عزة عبد الرحمن، هند القحطاني، السيد منصور(٢٠١٤) الإرهاب الفكري أنه" اعتناق فرد أو جماعة أو دولة أفكارًا متطرفة أو متشددة في معيار الشرع، ومحاولة إلزام الناس بها قسرًا وتهديدًا ماديًا أو معنويًا إن هم خالفوها." وترى الباحثة أن هذا التعريف يؤكد على اعتناق الفرد للأفكار المتطرفة ومحاولة فرضها على الآخرين، إلا أن هذا الاتجاه يُقْصِي من يمتلك الأفكار المعتدلة لكنه يفتقد للحوار الراقي والمتحضر مع الآخر، مما يصرف الآخر عن الاستماع إليه أو تقبل ما يطرحه.

وعرَّف صلاح حسن (٢٠٢٠، ٥٣) الإرهاب الفكري "أنه ذلك النوع من الإرهاب الذي يتم بواسطة فرد أو جماعة أو نظام من خلال تزويد الفرد أو إكسابه معلومات ومعارف مغلوطة تخالف ما لديه من معلومات، أو سلب الفرد حريته في التعبير عن رأيه بهدف توجيهه الوجهة الصحيحة التي تتفق وأهداف ذلك النظام." وأشار هذا التعريف إلى الأفراد أو الجهات التي تتبنى هذا النهج من التفكير مركزًا على بعض الوسائل التي يلجأ إليها هؤلاء لإرهاب الآخرين فكريًا، وإن كانت الإشارة إلى تلك الوسائل وغاياتها محدودًا ويحتاج إلى نوع من التفصيل.

مظاهر الإرهاب الفكري

لخَّص خالد القريشى(٢٠٠٤،٢٩- ٥٥) تلك المظاهر في :

-**اتهام الآخرين من غير بينة.** فتوجيه التهمة من غير أدلة وبراهين، بل لمجرد الشكوك، أو الأهواء، أو الانتماءات، نوع من الإرهاب الذي رفضه الإسلام، وحذَّر منه أشد التحذير، وتكلم عنه العلماء بيانًا وتفصيلا لخطورته، وتوضيحًا لضوابطه وشروطه وأقسامه ونوعه.

- **التصنيف.** كقول بعضهم: هذا مداهن، أو مراءٍ، أو من علماء السلطة...وكقول بعضهم:هذا ماسوني، أو علماني، أو شيوعي ، أو اشتراكي، أو بعثي، أو قومي، أو عميل.

أما إذا كان الإنسان يصرح بفكره ويعلنه، ويحدد انتماءه لمثل هذه الفرق والأفكار السابقة، وقامت على ذلك الأدلة والبراهين، حينئذ يكون على الدعاة والعلماء التحذير منه، ومن فكره وعقيدته، وبيان ما فيها من مخالفات شرعية وعقدية.

- **الاستخدام الخطأ لبعض المفاهيم العامة.** ومن الأمثلة على تلك المفاهيم:

القول إذا لم تكن معي فأنت ضدي ويجب أن نشير إلى أن اختلاف الأفكار في كثير من الأحيان لا يلزم معه التضاد والمشاحنة والخصام والعداوة، بل هذا اعتقادك وهذا اعتقادي، وينبغي أن يحترم كلنا رأي الآخر، وأن نتحاور ويجتهد كل منا في الوصول إلى الحقيقة، وإزالة الخطأ وتصحيحه.

وآخرون يصادرون رأي الأقلية ويكبتونه بحجة أن هذا هو رأي الأغلبية أو الأكثرية.

وآخرون يمارسون الضغط على الأفراد بحجة أن هذه هي عادة القبيلة أو الأسرة أو المجتمع.

إطلاق الأمثال والحكم واستخدامها في غير مكانها كقول بعض العامة: من شب على شيء شاب علية كإشارة إلى أن التغيير مستحيل في حق بعض الناس، وقولهم ما ترك الأول للآخر شيئًا فلا مجال للابتكار أو الاكتشاف أو الاستنباط...

الفهم الخاطئ لبعض الأحاديث النبوية. كقوله: صلى الله عليه وسلم " انصر أخاك ظالمًا أو مظلومًا"

قول البعض عن تبرج النساء وانحلالهن بأنه حرية ورقي.

تغيير المصطلحات وتسميتها بغير مسمياتها.

وتطرح رفيف الفارس(٢٠١٤) بعض الأحكام والتعميمات التي يتبناها البعض أو يصدرونها تجاه من يخالفهم الرأي ونتائج وآثار ذلك بقولها: كل من لا يتفق معي فهو عدوي, كل من يخالفني الرأي يجب أن اقمعه هذا هو ببساطة مفهوم الإرهاب الفكري متخذا الكثير

من المصطلحات الفكرية القمعية والتخويفية النفسية التي تضع الانسان على حافة اللا شرعية الاجتماعية وإصدار الأحكام مثل: التكفير .. الخيانة العظمى .. الانحلال .. اللا أخلاق.. أو حتى الحرمان من الامتيازات أو الحاجات الأساسية، فكل ما لا ينطبق على العقل الجمعي سيواجَه بالقمع والتخويف والتشدد والإلغاء ، وبهذا نخسر فرصة التطور الإنساني على الصعيد الفردي مما يؤدي إلى خسارة فرصة التطور الاجتماعي الكلي، فتصرف الفرد أساس لما سيكون عليه المجتمع ككل, وخضوع الفرد أو الجماعات لمفهوم أو توجه معين خوفا من الإقصاء أو التهميش أو الحرمان أو الأحكام الجاهزة لن يخلق مجتمعًا سويا نأمل منه التقدم أو الخلق أو الإبداع وبالتالي التطور.

وما تقدم يضيف بعدًا خطيرًا للإرهاب الفكري لارتباط فكر الشخص المتعصب بقواعد معينة تبرر رفضه للآخر، وبأحكام مبالغ فيها تُعَظِّم من الجرم الذي ارتكبه مخالفوه من وجهة نظره، وبالتالي يصبح إقناعه أمرًا في غاية الصعوبة. أضف إلى ذلك خطورة أشد عندما يتطور الإرهاب الفكري إلى إرهاب جسدي وتصفية وعدوان على الآخر ويكون سببًا له، وهذا ما يضاعف من مخاطر ذلك النوع من الإرهاب، ويستوجب تعبئة كل الجهود لاقتلاع جذوره.

ويضيف خالد القريشى (٢٠٠٤،٥٦- ١٠٥) على المظاهر السابقة:

- **الإشاعة.** وهذه الأسلحة إذا كانت تستخدم في أوقات الحروب، ويستهدف بها معنويات الجيوش العسكرية، وقادتهم، لتحقيق النصر عليهم، فهذا من الأسلحة المشروعة، أما إذا كانت تمارس في غير أوقات الحروب والمعارك، ويقصد بها عامة الناس وأفرادهم، وذلك لإجبارهم على تغيير معتقداتهم وأفكارهم، فهو من الإرهاب الفكري المرفوض، الذي ينبغي أن يحذر منه الجميع،ويبذلوا وسعهم للقضاء عليه وإزالته ورفضه.

- **الاستهزاء والسخرية.** إن السخرية والاستهزاء والضحك والغمز واللمز والتعالي على المؤمنين، أسلوب رخيص مرفوض في الإسلام، فهو نوع من أنواع الإرهاب الفكري االذي يسعى مرضى النفوس من خلاله إلى التأثير في الآخرين، ومحاولة صدهم وصرفهم عما هم فيه من سلوك واعتقاد، وذلك عندما يفقدون جميع الأسلحة التي بها يغيرون عقائد الناس وأفكارهم.

- **التخذيل والتخويف.** ومما يوصف بانه نوع من الارهاب الفكري : ما يمارسه بعض الناس من تخذيل المؤمنين ، وتخوفهم من المستقبل , أو الواقع , من خلال تضخيم المشكلة , أو الذنب , أو العدو , وغير ذلك من الأمور , التي من خلالها يدفعونهم إلى تغيير إعتقادهم , أو سلوكهم , وهذا كله يتم تحت وطأة هذه الصورة من الإرهاب الفكري .

- **التعصب.** فالتعصب المقيت الذي يحمل صاحبه إلى المنابذة والإصرار على الباطل، لا لشيء إلا لأن القائل بالحق ليس من جماعته أو حزبه، أو ربما ليس من بلده، فهذا هو عين الإرهاب الفكري حين يصبح المرء أحادي النظرة، نابذًا لآراء جميع مخالفيه غير مستعدٍ لأن يتمعن في مقولتهم فضلا عن أن يقبلها.

إن من شأن التربية القرآنية والنبوية أن تزيل كل الحواجز التي تقف بين المسلم وقبول الحق، فإن قبول الحق متى بان خير من التمادي في الباطل.

- **التفاخر على الآخرين واحتقارهم.** وذلك يكون باللون أو الجنس أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الاقتصادية أو الموقع والسكن وهذا كله من الإرهاب الفكري الذي يمارس من البعض، فينشأ عنه الخوف والشعور بالنقص، وفيه يغلب منطق الأقوى أو الغالب ويضمحل العقل والفكر، فيحجم بعض الناس عن إظهار الحق والدعوة إلى الخير وإبراز النافع بسبب أنه ينتمي إلى فئة أقل وأحقر من أن تتكلم بحضرة الكبار ومن هم أفضل منه.

- **الغيبة والنميمة.** قد يكره الناس صاحب الحق والآمر به، بسبب ما تعرض له من غيبة ونميمة نُشِرت عنه من قبل إنسان مريض، نظر وانشغل بعيوب الناس، ولم ينظر وينشغل بعيوبه، وما أكثرها لو تأمل في حاله..... والغيبة والنميمة متلازمتان، لأن النميمة مشتملة على ضربين: نقل كلام المغتاب إلى الذي اغتابه، والحديث عن المنقول عنه بما لا يريده.

- **تعميم الخطأ.** فمثلا يخطئ رجل من قبيلة ما أو من بلد ما فيقع في الكذب أو الخيانة فيقال للقبيلة أو البلد الذي ينتمي لها هذا الرجل: كلهم كذبة، أو يقال: كلهم خونة.أو تجد البعض إذا سمع أو قرأ عن شخص ما أي مقولة أو فعل ما فإنه– وفي الحال– يتكون لديه قناعة فكرية معينة، تجعله يتخذ موقفًا ثابتًا لا يتغير حيال كل الأقوال والأفعال الأخرى لهذا الشخص حتى لو كانت تحمل الخير فإنه يفسرها ويتأولها على محمل ظن السوء وإرادة الشر.

- **إقصاء الآخرين وهضم حقوقهم.** قد يصل الإقصاء إلى عدم الاعتراف بالآخرين وبوجودهم، وهضم حقوقهم، وهذا نوع من الإرهاب الفكري يُمارَس من طائفة غلب عليها الجهل بحقوق الآخرين، وأنهم على أقل تقدير لهم حق الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

أما جلال الدين صالح (٢٠٠٨) فيلخصها في:

الولاء المطلق وانعدام الموضوعية.

الأحادية في الرأي مع العدوانية في الخلاف.

إساءة الظن وبث الشائعات.

وتحدد دراسة(وليد خليفة، ماجد عيسى، حسنين عطا، أحمد كيشار، ٢٠١٩) أبعاد الإرهاب الفكري في: **الإرهاب الفكري الثقافي، والإرهاب الفكري الديني، والإرهاب الفكري السياسي.**

وحدَّدت دراسة (محمد فرحات،٢٠١٦) أساليب الإرهاب الفكري التي اتبعتها قريش لتقضي بها على الدعوة الإسلامية في مهدها وهي:

السخرية والتحقير والاستهزاء والتكذيب والتضحيك من خلال اتهام الرسول بالجنون، وصم الرسول بالساحر الكذاب،ونظرهم للنبي بحسد، الاستهزاء بالنبي وأصحابه.

إثارة الشبهات وتكثيف الدعايات الكاذبة كوصفهم القرآن بأنه أضغاث أحلام، وبأنه مفترى من عند نفسه أو من عند غيره،أو زعمهم بأن الجن أو الشياطين تتنزل عليه بالقرآن كما تتنزل على الكهان.

الحيلولة بين الناس وبين سماعهم القرآن ومعارضته بأساطير الأولين.

أسباب الإرهاب الفكري

يوضِّح صلاح حسن(٢٠٢٠، ٥٧-٦٠) أسباب الإرهاب الفكري في:

أسباب عقدية وذلك مثلما يحدث من انقسامات فكرية بين تيارات مختلفة في كثير من دول العالم الإسلامي، وانحراف ديني وعقدي عن مساره الصحيح،أو انحراف فكري نتج عن التباس الحق بالباطل، وتعصب قبلي أو طائفي، أو غلو في الدين وتطرف فيه وعدم التزام حق الاعتدال في شتى شئون الحياة.

أسباب سياسية تتلخص الأسباب السياسية في الاضطهاد والظلم،والاستعباد والقمع السياسي، والحرمان من الحرية والاعتقال والمعاناة، إضافة إلى ما يلاقيه بعض الأفراد من

قمع فكري وإلغاء للرأي الآخر، إضافة إلى دوافع مقاومة الاحتلال الأجنبي، أو الصراعات المحلية بين طبقات المجتمع.

أسباب اجتماعية ترجع للتنشئة الاجتماعية غير السوية، والتفكك الأسري الذي قد يدفع بعض أفراد الأسرة للانحراف ومن ثم سهولة استغلاله، والثورة المعلوماتية وما نتج عنها من سهولة نقل الأفكار ونشر الإشاعات المغرضة، وتزييف الباطل ليصير حقًا وتزييف الحق ليصير باطلاً، والتغير في النسق القيمي للمجتمع وطغيان القيم المادية على القيم الروحية.

أسباب اقتصادية ومن هذه الأسباب: انخفاض مستوى الدخل لبعض الأسرفي ظل ارتفاع معدلات الفقر وارتفاع تكاليف المعيشة والحياة

أسباب نفسية ومن أهم هذه الأسباب: الميل للعدوان، وتكون هذه الميول إما نحو الذات أو الآخرين، وضعف الضمير لدى بعض الأفراد الذين تعرضوا لتربية أسرية قاسية أو الذين يشعرون بالنقص أو لديهم ميول ودوافع عدوانية لا شعورية، وسيطرة الهوى على الشخصية الإنسانية وانفصام الشخصية إلى غير ذلك مما قد يدفع بهؤلاء الأشخاص إلى سلوكيات مضادة للمجتمع.

أسباب تربوية تتمثَّل في القصور والتبعية في مناهج التعليم، وضعف الأساليب التربوية، وقلة ترسيخ الولاء والانتماء لدى النشء، وضآلة الاهتمام بالتفكير الناقد والحوار البناء من قبل المربين والمؤسسات التربوية، وغياب القدوة الصالحة، وكذلك التدريس البنكي القائم على التلقين والتكرار والحفظ دون إعمال للعقل ودون تحليل أو نقد، والقصور في التربية الدينية، وقلة الاهتمام بالأنشطة الطلابية ، وقصور المناهج والمقررات في غرس القيم التي تشجع على التسامح واحترام الآخر، والزيف الإعلامي الذي يؤدي إلى تزييف الوعي وتشويه الحقائق.

ويلخِّص علاء مطر(٢٠١٦، ١٨٣–١٨٥) أسباب الإرهاب الفكري في التعصب للرأي، الفهم الخاطئ للنص، الفراغ الفكري للمجتمع، العوامل الاجتماعية، الانحراف الديني والعقائدي، القمع الفكري وإلغاء الفكر الآخر.

مخاطر الإرهاب الفكري

الإرهاب الفكري هو أخطر أنواع الإرهاب، وهو تجميد العقل وقتل الحريات وتكميم الأفواه ومصادرة كل حقوق الإنسان في الإبداع والتفكير واتخاذ القرار وحق الاختيار ويحوله إلى آلة ينفذ ما يؤمر به دون أي اعتراض، ويجعله مستسلم الإرادة لا حول ولا قوة له فيما يحدث حوله، فهو يدمر الإنسان من الداخل ويتمدد عموديا وأفقيا ليشمل المجتمع كله، حتى يتقزم المجتمع ويجبر الناس على تزوير أفكارهم وأنفسهم فيسقطوا في قاع الخنوع والذل والهوان والعبودية، حتى تتلاشى شخصيتهم المعنوية ليصبحوا مرغمين على تقبل كل ما يملى عليهم طائعين خاضعين تحت قوة التهديد والوعيد. (ناصر العليمى، ٢٠١٢)

ويشير أحمد الغامدى(٢٠١٠) إلى ارتباط الإرهاب الجسدي بالإرهاب الفكري بقوله: إننا يجب أن نعرف أن الإرهاب الجسدي أو الاقتصادي ليس هو المرض الحقيقي الذي يجب أن تتوجه الجهود الاستراتيجية الكبرى إليه؛ لأنه في الحقيقة عرض ناشئ عن الإرهاب الفكري الذي تولدت زعاماته وأتباعه من محضنه الأساسي، الذي هو التشدد والغلو في الدين، ذلك المنهج الذي اتخذ الكثير من الوسائل والبرامج بين أظهرنا ليقوم على تهيئة وتعبئة شبابنا بالغلو والتشدد، شعر بعضهم بذلك أو لم يشعر، فتلك البيئة هي التي تتيح له نموا مطردا عبر الأنشطة المختلفة التي قد نرى في ظاهرها الخير، وفي باطنها يكمن الخطر الحقيقي، الذي ولد مخزونا كبيرا في اللاوعي من عقول الناشئة والشباب....

إن الإرهاب الفكري نتيجة من نتائج التشدد والغلو في الدين؛ لأن التشدد يدفع بأصحابه لفرض مفهومهم عن الدين والعدالة الشرعية، ولو باتهام الآخرين أو أفعالهم بالظلم أو الفسق أو الكفر. أو غير ذلك من التهم الجاهزة عندهم بنصوص يحملونها لم تجاوز حناجرهم؛ فلم تصل معانيها الحقيقية لقلوبهم؛ ليُرهبوا بهذه التهم من يتهمونه، ويسيرونه كما شاءوا، ويجبرونه فكريا على فهمهم القاصر للدين، خوفا من التكفير والتفسيق! ومن طبيعة هذا الإرهاب الفكري للمتشددين دينيا أن ينقلب بعد حين إلى مرحلة الإرهاب الجسدي. كما حذر منهم المصطفى – صلى الله عليه وسلم – في أحاديث ذكر فيها كيف أنهم يخرجون بالسلاح على الأمة فيقتلونهم، وبشر الواقفين أمامهم والمواجهين لهم بالأجر العظيم.

ومع اقتناعنا بأن التشدد أو الغلو في الدين قد يغذى ذلك النوع من الإرهاب أو يصبح تربة صالحة له إلا أن ذلك لا يعنى انحصاره في النطاق الديني؛ لأن الإرهاب الفكري يرتبط

بمختلف القضايا والمناقشات التي تقبل الرأي والرأي الآخر، إضافة إلى أن علاجه يجب أن يرتبط بأسباب الوصول إلى تلك المرحلة من الغلو والتشدد أو التعصب للرأى.

ويربط وليد خليفة،ماجد عيسى، حسنين عطا، أحمد كيشار (٢٠١٩، ٦٤١) بين تقدم الأمم وانتشار هذا النوع من الإرهاب بقولهم: يعرقل الإرهاب الفكري مصير تقدم الأمم ويدمر اقتصادها في العصر الحالي , حيث لا يحترم الإرهابيون الفكريون آراء الآخرين ويعملون جاهدين للسيطرة على تفكيرهم , ويسلبون إرادتهم , ويجردونهم من أدنى مستويات التدبر والتفكير ،محاولين بكل ما أوتوا من قوة الحجر على أذهانهم و تكميم أفواههم ،ومنعهم من التعبير عن ذواتهم بتلقائية في جو آمن فكريًا , وبناء على ذلك يفرز الإرهاب الفكري بشكل عام من التطرف المنحدر في معظم المجتمعات المنغلقة والمهيمنة فكريًا.

سبل الوقاية من الإرهاب الفكرى

يطرح خالد القريشى(٢٠٠٤، ١٠٧-١٢٦) بعض الوسائل التى يمكن من خلالها الوقاية من الإرهاب الفكرى وهى:

١- تحديد مفهوم الإرهاب بشكل عام والإرهاب الفكرى بشكل خاص، وأن نسعى جميعًا للاتفاق ولو على أقل مساحة ممكنة من تحديد المقصود من المصطلح وما يدخل تحته من أفعال وأقوال.

٢- القناعة التامة بأهمية التعبير عن الرأى وإظهار القناعات والأفكار، ليتم الحوار حولها فيصحح الخطأ ويقبل الصحيح.

٣- أهمية الإيمان بأن اجتماع الناس على كلمة واحدة وقول واحد فى كل القضايا أمر مستحيل.

٤- تقوية الجانب العلمى بين أفراد المجتمع فكما هو معلوم أن الشر يعود سببه إلى شيئين: الجهل أو الظلم.

٥- محاربة الحسد والبغضاء وإزالة الأثرة والأنانية ونشر المودة والمحبة والإخاء والوئام بين أفراد المجتمع.

٦- أهمية أن يقوم كل من الناس بمسؤوليته فى النصح والتوجيه والترغيب والحث على الخير والمعروف، والترهيب والتحذير من الشر وكل ما هو ضار ، ومن هؤلاء: الأسرة، والعلماء والدعاة، والخطباء والوعاظ، وأساتذة الجامعات ومدرسو التعليم.

ولتحقيق ما سبق ينبغى تعميق الوعى الدينى وغرس الثقافة الإسلامية الصحيحة فى نفوس الشباب، وقيام الجهات المختلفة بدورها المنوط بها فى تربية النشء وتصحيح المفاهيم الخاطئة وإرساء قواعد الاختلاف المتحضر الراقى ، وتوفير مناخ من الحرية المنضبطة ،وأظن أن الأمر لا يقتصر على الأسرة والمؤسسات التربوية والدينية بل يشمل كل المؤسسات الثقافية والاجتماعية والكيانات السياسية ووسائل الإعلام والمسؤولين عن الفن، وكل الجهات التى تؤمن برسالتها وتدافع عن دورها المتميز فى بناء الأجيال وتحصينهم مما يهددهم، أو يحطم ثوابتهم ومعتقداتهم الراسخة،ومن بين المعوقات التى تقف فى طريق تحقيق ذلك : اعتقادنا بأن الدور قد ينحصر فى التوجيه والنصح والوعظ والتوعية بعيدًا عن تجسيد معانى القدوة الصالحة وتشجيع الممارسات الإيجابية، وهذا بدوره يشكك فى صدق النوايا والتوجهات ويقلل من ثقة الشباب فى الجهود المبذولة والتحركات المستمرة للوقاية من الإرهاب الفكرى وتداعياته.

ويشير هلال فلمبان(٢٠٠٦) إلى دور الحوار التربوى فى وقاية الشباب من الإرهاب الفكرى " فالحوار البناء معهم يشعرهم بمكانتهم الرفيعة، ودورهم الكبير فى الأسرة والمجتمع، ويساعدهم على الفهم الصحيح للإسلام، ويحدد لهم ما لهم وما عليهم من مسؤوليات وواجبات تجاه أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم ووطنهم، كما أن الحوار يتيح لهم فرصة التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم ومشكلاتهم بأسلوب مقنع مفيد، ويبصرهم بالأفكار الصحيحةوالآراء السديدة والاتجاهات السليمة، وهو بذلك يهيئ لهم فرصة تصحيح أخطائهم وأفكارهم وسلوكهم على أساس من الوضوح والاقتناع والاحترام والثقة؛ مما يساعدهم على التواصل والتفاعل والتوافق والتكيف الاجتماعى."

ويمكن أن نختم هذا الجزء بما ذكره إسماعيل علي(٢٠١٧، ١٢-١٣) بقوله:" إن الله جلت قدرته مثلما جعل لكل منا بصمة إصبع يستحيل أن تتطابق مع بصمة إنسان آخر، مما جعل مهمة التحقيق الجنائي ميسرة إلى حد كبير، قد جعل لكل منا كذلك عقلاً هو

الآخر له بصمته الفكرية التي يصعب أن تتطابق تمامًا في كل شيء مع بصمة فكر عقل آخر، مما يؤسس لاختلاف وجهات النظر ويشرع لتبادل الحوار."

علاج الإرهاب الفكري

اقترح محمد فرحات(٢٠١٦، ٣١٥– ٣٢٨) بعض الحلول لمواجهة الإرهاب عامة والإرهاب الفكري خاصة وقد تمثَّلت في:

- نشر الثقافة الإسلامية الأصيلة
- تحكيم الشريعة الإسلامية
- معالجة المشكلات الاقتصادية
- التصدي لمختلف صور الفساد في المجتمعات الإسلامية

ويركِّز صلاح حسن(٢٠٢٠، ٦٣–٦٦) في دراسته على دور الجامعة في التصدي للإرهاب الفكري. " ويعد دور الجامعة في التصدِّي للإرهاب الفكري حصيلة مجموعة من الجهود تقوم بها الجامعة ممثلة في إدارتها وأعضاء هيئة التدريس بها، والمناهج والمقررات الجامعية، والأنشطة والخدمات الطلابية وانعكاس كل ذلك على الممارسات والتطبيقات التي تتم داخل الجامعة أو خارجها."

ويطرح خالد القريشي(٢٠٠٤، ١٤٢–١٤٤) سبل علاج الإرهاب الفكري وتتمثل في:

- الابتعاد عن دعم الإرهاب وتشجيعه ومنه الإرهاب الفكري.
- إنزال العقوبة الشرعية المناسبة بمن يقع منه الإرهاب الفكري وتثبت عليه التهمة.
- الصبر والتمسك بالحق لمن نزل به نوع من الإرهاب الفكري.
- الاستفادة من تجارب الآخرين ممن عرفوا بالعدل والعقل والتجربة الطويلة في محاربة الإرهاب بأنواعه.
- التعاون التام بين فئات المجتمع للوقوف صفًا واحدًا ضد جميع أنواع الإرهاب ومنه الفكري.

ويضيف فوزي الشربيني(٢٠٢٠، ٣٣–٣٥) بعض المحاور التي يمكن من خلالها مواجهة التطرف والإرهاب وهي:

- تطوير المناهج وتعديل سياسة القبول بكليات التربية.
- عمل اختبارات قبول دقيقة للمقبولين بكليات التربية للتأكد من صلاحيتهم للعملية التعليمية وعدم انتمائهم لهذه الفئات المضللة.
- ملاحقة الفساد، وترسيخ القدوة الحسنة والمثل العليا.
- استثمار طاقات الأطفال والشباب في الأنشطة التربوية، وتعويدهم العمل الجماعي والانتماء للوطن، وغرس السلوكيات الحميدة فيهم.
- الإعداد الجيد للمعلم بهدف تنشئة الشخصية السوية القادرة على التصدي للإرهاب على المدى البعيد.
- إعادة النظر في محتوى برامج إعداد المعلم قبل الخدمة بكليات التربية شكلاً وموضوعًا بحيث يتضمن الخبرات التعليمية التي تساعد الطلاب المعلمين على اكتساب المعلومات المتعلقة بهذه التحديات وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، بما يمكنهم من تدريسها لطلابهم في مدارس التعليم ما قبل الجامعيبطريقة فعالة من الناحيتين الكمية والكيفية.

ثالثًا:الوعي القرائي

تعريف الوعي القرائي عرَّف حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣، ٣٣٩) الوعي بعمليات التفكير ما وراء المعرفي أنه " المستوى الذي يقوم العقل من خلاله بمراقبة العمليات التي تجري داخله بطريقة منظمة ذاتيًا؛ بهدف تكوين وعي بعملية التعلم ذاتها، كما أنه يعرف بأنه اتخاذ القرارات في ضوء التفكير في عملية التفكير نفسها." كما عرف (Brown(2003, 10 الوعي بالفهم القرائي أنه: "الوعي الخاص بالقراءة، وحل المشكلات، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قبل القارئ" وعرفه (Israel(2007, 3 أنه: وعي القارئ لما يُمارس من عمليات تفكير في أثناء القراءة، ومعرفته بالاستراتيجيات التي تعينه على التخطيط للقراءة، وتنظيم نشاطه القرائي، ومراقبة تقدمه، وتقويم أدائه القرائي. (محمد عيسى، وليد أبو المعاطي، منار أحمد، ٢٠١٥، ٤٩) كما ذكر محمد عيسى وآخرون(٢٠١٥، ٥٠) أن "الوعي بإستراتيجيات الفهم القرائي يشير إلى قدرة الطالب على تقويم فهمه للنص المقروء

وتحديد درجة نجاحه أوفشله أو الخطأ في تكوين المعنى من أجل توظيف الإستراتيجيات المناسبة لمعالجة مشكلات الفهم وتصحيح تعلمه."

وعرَّف بليغ إسماعيل (٢٠٢٣، ٣١) الوعي القرائي أنه "معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وتشمل المهارات والإستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم والسيطرة على العمليات المعرفية والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم."

إستراتيجيات الوعي القرائي

أولا: إستراتيجية التخطيط

تتضمن إستراتيجية التخطيط جملة من القواعد والمهارات الفرعية المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتخطيط خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة. **وتتضمن هذه الإستراتيجية:**

- **تحديد أهداف التعلم** تتضمن هذه المهارة تحديد المتعلمين لأهداف دراستهم لموضوع ما، وتشمل هذه المهارة إخبار الطلاب بموضوع الدرس وإثارة رغبتهم فيه، ومدى أهميته، والفائدة المرجوة التي سيحققها لهم؛ من أجل تحديد أهداف عامة وخاصة.
- **ترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية.** وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بترتيب الأهداف التي حددها في المهمة السابقة وذلك حسب الأهمية، وكذلك ترتيب المهام التي سيقوم بها مثل تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع الدراسي، ثم تحديد الأفكار الثانوية، وتشمل هذه المهارة القدرة على تقدير أهمية الهدف، وكذلك تحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المقصود قراءته والتفكير فيه.
- **تحديد المتطلبات القبلية للتعلم.** وهي مهارة تشير إلى تحديد مدى استيعاب المتعلم للمعلومات والمعارف الأساسية ذات الصلة بموضوع التعلم الحالي، وأنه قادر على ربط هذه المعرفة والمعلومات السابقة بالخبرة الجديدة، ويحتاج المتعلم في هذه المهمة إلى اتخاذ قرار واعٍ حول معلوماته السابقة عن الموضوع، حيث ما يعرفه عنه وما يريد أن يعرفه قبل تناوله بالدراسة.

- **تحديد العقبات والصعوبات المحتملة.** وتشير إلى وعي المتعلم بما سوف يدرسه، وما قد يواجهه من صعوبات تتعلق بالموضوع نفسه، مثل طول الموضوع وحداثته وصعوبات بعض المفردات به أو قصر الفترة الزمنية المخصصة لدراسته.
- **اقتراح أساليب مواجهة الصعوبات والعقبات.** وتهدف إلى زيادة وعي المتعلم بعملية التعلم والعقبات التي ستواجهه، ومن ثم محاولة التخطيط لتحديد واقتراح الأساليب والوسائل التي تساعده في مواجهة هذه العقبات والصعوبات.
- **التنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرجوة.** وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على توقع أحداث تأسيسًا على معلوماته السابقة، سواء كانت ناتجة عن ملاحظاته، أو ن استنتاجات خرج بها من تجارب معينة.
- **تحديد واختيار إستراتيجية التنفيذ.** وتشير هذه المهارة إلى أن تحديد المتعلم لإستراتيجية التنفيذ يمكن أن يسهم في تحسين التعلم الصفي، وتدريب المتعلم لأن يكون مخططًا إستراتيجيًا لتعلمه يجعله يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال.(بليغ إسماعيل، ٢٠١٣، ٢٣٢- ٢٣٦)

ثانيًا : إستراتيجية المراقبة والتحكم وتشمل:

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

ثالثًا: إسترتيجية التقييم وتشمل:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٥٠)

أهمية الوعي القرائي

تعد ممارسة المتعلمين للتفكير ما وراء المعرفي أثناء قراءتهم من أعلى مستويات التفكير؛ لأنه مستوى من التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة القارئ للعمليات الإدراكية العقلية، ذلك أن المتعلم القادر على أن يحل مشكلاته العامة والخاصة يستطيع أن يتحدث مع نفسه بصورة مستمرة، ويتأكد أولا بأول من التقدم الذي أحرزه، ويقيم فيما إذا كان قد استعمل الأسلوب الأمثل والوجهة المناسبة أم لا، فيعدل أسلوبه القرائي وفق ذلك أو يستمر عليه.(رعد رزوقي وآخرون،٢٠٢٢، ٢٠)

ويشير بليغ إسماعيل(٢٠١٣، ٢٥٥) إلى أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند تدريس النصوص الأدبية وذلك بتخطيط المتعلم لتعلمه الذي يشتمل على تحديد أهدافه من دراسة نص أدبي، وترتيبها من حيث أهميتها وأولوية تحقيقها، وتحديد خبرته السابقة عن هذا النص والوعي بها، وما يريد أن يعرفه من هذا النص، وتحديده للمصادر التي قد يستعين بها من أجل تحقيق الفهم.

كما أنه يستطيع باستخدام إستراتيجية التنفيذ ومهاراته الفرعية أن يحيط بجميع جوانب النص الأدبي من خلال تحديده لمعنى النص وفكرته الرئيسة، وتصنيفه للمعلومات والبيانات الواردة به، ومن خلال مراقبة أدائه يمكن للمتعلم أن يكتشف الأخطاء التي يقع فيها، والعقبات التي تعترض طريقه في دراسة النص الأدبي، ومن ثم يقوم بتعديل خطته التي رسمها من قبل، وفي مرحلة التقييم يقوم المتعلم بالحكم على النتائج التي توصل إليها مثل استنتاج العوامل المؤثرة في شعر شاعر معين، وتقييم الخطة التي حددها في مرحلة التخطيط من حيث تحقيقها للأهداف، وكتابة ملخص للنص أو الموضوع الذي درسه متضمنًا ما به من أفكار ومفاهيم

وأشارت Zenotz(2015,16) إلى أن رفع مستوى الوعي ما وراء المعرفي هو عنصر أساسي في أي تعليم استراتيجي يهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب في سياق

اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وتم الحصول على كل من البيانات الكمية والنوعية في دراستها باستخدام أدوات مختلفة، بما في ذلك بعض الأدوات ما وراء المعرفية، مثل مسح استراتيجية القراءة عبر الإنترنت، أو نشاط ما وراء المعرفي، أو مذكرات الإستراتيجية. كشفت النتائج أن استراتيجية التدريب ما وراء المعرفي كان لها تأثير إيجابي على القراءة عبر الإنترنت ولكن ليس لها تأثير على عدد الاستراتيجيات المستخدمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن الوعي القرائي يساعد الطلاب على التخطيط لدراسة النص المقروء بما يشمله من تحديد للأهداف، وتصور للمشكلات المحتملة وكيفية التعامل معها، وتحديد للإجراءات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف وتوقع النتائج، وتوظيف الخبرات السابقة في عملية التعلم، مرورًا باستخدام الإستراتيجيات المناسبة التي تذلل العقبات المرتبطة بفهم النص وتساعد على تنظيمه ووضوح أفكاره المهمة، و مراقبة التفكير وتحديد المشكلات التي تواجهه والتعامل معها والتحكم في العمليات الذهنية التي يمارسها من أجل بلوغ الأهداف، وفي المرحلة الأخيرة للوعي يستطيع الطالب تقييم أدائه وخطة دراسته للموضوع وتحديد نقاط القوة والضعف بما يساعده على الاستفادة من هذا التقييم في معالجة موضوعات أخرى، وعندما تُمارس تلك العمليات بمساعدة الأقران فقد تعطي الفرصة للاستفادة من الخبرات المتنوعة والآراء المختلفة في تذليل صعوبات الفهم وتسهيل إنجاز المهام ومناقشة القضايا بشكل موسع، ورصد بعض مظاهر الإرهاب الفكري بين أفراد المجموعة الواحدة أو المجموعات المختلفة، والتصدي لها بالشكل المناسب.

إسترتيجيات تساعد في تنمية الوعي القرائي

النمذجة مع التوضيح: يتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة، وكيفية تنفيذ كل عملية، وأما في الحالات التي لا يريد أن يعطي فيها الإجابةأو لا يعرفها، فإنه يستطيع أن يقود طلبته في التخطيط للوصول إلى الإجابة، ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف.

التعليم المباشر: إن الإستراتيجية المباشرة تقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات الآتية:

يكتب المعلم اسم المهارة على السبورة، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سوف يُدرّس لعرض مهارة التفكير المطلوبة.

يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطته مبتدئًا بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ، ويمكن أن يتوصل إلى الكثير في هذا المجال إذا طَرَح الموضوع للنقاش وطلب من الطلاب اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على السبورة.

المشاركة الثنائية للطلاب. يبدأ المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات تضم كل منها طالبين فقط، ثم يوزع الأدوار بحيث يقوم أحد الطالبين في كل مجموعة بحل المشكلة التي ستُعطى له بصوت عالٍ، بينما يُطْلب من الطالب الثاني أن يستمع بانتباه شديد، ويدقق في كل ما يسمع أو يرى من أقوال زميله وأفعاله. (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٣٩٣-٣٩٦)

أضف إلى ذلك إستراتيجيات أخرى أشارت إليها العديد من الدراسات مثل:

دراسة(Van Keer & Vanderlinde (2010 كشفت الدراسة عن تأثير تدخل القراءة التجريبي الذي يركز على تعليم إستراتيجية القراءة الصريحة وتعليم الأقران عبر الأعمار على الوعي بإستراتيجية القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث والسادس، واستخدام إستراتيجية القراءة المعرفية وما وراء المعرفية، دراسة هدى هلالي (٢٠١٨) والتي استخدمت نموذجًا تدريسيًا في القراءة قائمًا على نظرية معالجة المعلومات لتنمية أبعاد الفهم العميق والوعي القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدخل القراءة الإستراتيجية المشتركة في دراسة (حجاج محمد، ٢٠٢٢)، ودراسة (نها بحيري، ٢٠٢٣) واستخدامها لإستراتيجية ميردر إلى غير ذلك من دراسات.

صعوبات تنمية الوعي القرائي

أظهرت نتائج دراسة Firman, Haerazi & Dehghani (2021) أن الطلاب لديهم انخفاض في التحصيل القرائي في المرحلة الثانوية. ويتأثر انخفاض التحصيل ببعض صعوبات القراءة مثل قلة تمارين القراءة، وعدم الرغبة في القراءة بصوت عالٍ، وضعف

مهارات القراءة، وانخفاض المفردات، وضعف الوعي الصوتي، وانخفاض استراتيجيات القراءة، وانخفاض الكفاءة النحوية.

وقد تكون بعض أسباب انخفاض التحصيل القرائي سببًا مهمًا وراء ضعف الوعي القرائي لدى الطلاب بشكل عام ، وطلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص. أضف إلى ذلك أسبابا متعلقة بصعوبات تنمية الوعي القرائي. وتوضِّح الباحثة هذه الأسباب في الآتي.

- ضعف مستوى بعض الطلاب.
- عدم اهتمام المعلم بتنمية الوعي القرائي.
- عدم اقتناع المعلم أو المتعلم بجدوى إجراءات الوعي القرائي.
- قلة التدريب على إجراءات الوعي القرائي.

القراءة التشاركية

التعريف

عرَّف Klinger&Vaughn(1998) القراءة التشاركية أنها مدخل كلي شمولي تم استحداثه لتحسين مهارات صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات العمل التعاوني لدى الطلاب العاديين والذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتسم المدخل بأنه ذو مستويات متعددة وللمعلم دور رئيس في المدخل يتمثل في تدريب الطلاب على كيفية توظيف الإستراتيجيات بكفاءة وفاعلية.

كما عرَّف ديان براودر، فريد سبوتر(٢٠١٣، ١٩٩) القراءة التعاونية أنها أسلوب تتعلم منه المجموعات بصورة تعاونية لفهم النص عن طريق استخدام إستراتيجيات معينة مثل بطاقة عرض عام ، وبطاقة مبهم وغير مفهوم، وبطاقة احصل على الفكرة الأساسية، بطاقة تلخيص.

وعرَّف علي الأسمري(٢٠١٨، ٣٨٦) القراءة التعاونية أنها " مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضًا، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية عند تناول موضوعات القراءة، وذلك طبقًا لإستراتيجيات فرعية هي التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص بهدف فهم المادة المقروءة والإفادة منها، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته."

كما عرّفت رولا حسن (٢٠١٨، ٨٣) مدخل القراءة التشاركية بأنه "نمط تدريسي يعتمد على قيام الطلاب في مجموعات تعاونية من ٤-٦ ، بأدوار محددة، وتطبيق أربع إستراتيجيات متنوعة ومتكاملة خلال مراحل قراءة النص؛ للوصول إلى فهم عميق لمحتواه".

والملاحظ على التعريفات السابقة ما يلي:

- اختلاف الآراء حول القراءة التشاركية ما بين أسلوب للتعلم أو مدخل للتدريس أو إجراءات تدريسية.
- اتفاق التعريفات على استخدام إستراتيجيات معينة في القراءة التشاركية.
- التركيز على الغرض الأساسي من القراءة التشاركية وهو فهم النصوص المقروءة.

أهمية القراءة التشاركية

أوضح عبد اللطيف صوفي(٢٠٠٧، ٨٦-٨٧) "أن القراءة الجماعية لها فوائد متعددة، منها تطوير قدرات التلاميذ، وتعويدهم على العمل الجماعي، والتعاون، وتبادل الرأي حول المواد المقروءة، وإجراء النقاش حولها، إلى غير ذلك من الفوائد التي تصب في مجال تنمية الميل للمطالعة، والترغيب بها. فالقراءة الجماعية تدعم الفهم، من خلال طرح الأسئلة بعد القراءة حول المفردات، أو استخراج الأفكار الرئيسة من النصوص."

كما أوضحت دراسة Namaziandost, Gilakjani& Hidayatullah (2020) أنه في ظل الظروف التعاونية، يمكن أن تكون هناك مزايا واضحة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لقضاء الوقت في إتقان مواد اللغة الثانية.

وأشارت دراسة Nwosu, Unachukwu & Hickman (2021) إلى أن المهارات ما وراء المعرفية للقراءة يمكن تعزيزها بشكل أفضل في نهج التعلم التعاوني. وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحثون بإمكانية استخدام CIRC في تطوير مهارات ما وراء المعرفة اللازمة في فصول القراءة بالمدارس الثانوية.

. وفي ضوء نتائج دراسة Asiri(2022) فإن أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام أسلوب القراءة التشاركية كانت لديهم فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستيعاب القرائي والتي قد تعزى إلى استراتيجية التدريس.

وأشار Klingner,Vaughn(2000) أن القراءة الإستراتيجية التعاونية ساعدت الطلاب على قضاء وقت كبير في المناقشة الأكاديمية، ومساعدة بعضهم البعض في فهم معاني الكلمات، والحصول على الفكرة الرئيسة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، وربط ما كانوا يتعلمونه بالمعرفة السابقة، إضافة إلى تحسن درجاتهم في اختبار مفردات اللغة، وتحسن سلوكيات المساعدة لأقرانهم من خلال التعليمات المقدمة إليهم.

وأوضح حجاج محمد (٢٠٢٢، ٢٤) أهمية مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، وتنمية مهارات الفهم العميق للموضوع، ومهارات التحليل والاستنتاج، والنقد والتذوق والإبداع، والإفادة من المقروء في مواقف حياتية، إضافة إلى تدريب الطلاب على إستراتيجيات هذا المدخل بما ينمي لديهم العمل التعاوني، والمهارات الاجتماعية، وتحمل المسئولية، وإكسابهم لمهارات التعلم الذاتي، أضف إلى ذلك أهميته لطلاب المرحلة الثانويةعلى وجه الخصوص في ظل نظام التقييم الجديد؛ حيث يساعدهم على الفهم العميق للنص والوصول إلى المعاني الضمنية والأهداف الخفية وغير ذلك من مهارات يتم قياسها في نظام التقييم الجديد للثانوية العامة.

ويمكن القول إن القراءة التشاركية تسهم في تشجيع الطلاب على الحوار والنقاش حول النصوص المقروءة، والاستفادة من الآراء المختلفة، وتنشيط الأفكار الإبداعية، والتعاون في حل المشكلات ،واكتساب مهارات العمل الجماعي، وتسهيل إجراءات الوعي القرائي، وتنمية المستويات المختلفة للفهم القرائي، إضافة إلى طرح الأفكار والتصورات الخاصة بالقضايا المطروحة مما يعطي فرصة لممارسة الطالب حقه في إبداء الرأي وتدريبه على الاختلاف المتحضر مع الآخر، وإعادة صياغة الأفكار الخاطئة للوصول إلى المفاهيم الصحيحة وتطبيقها، كما تؤكد القراءة التشاركية على إيجابية المتعلم وتفاعله مع الموقف التعليمي وتحمله لمسئولية تعلمه، ومراقبته لأدائه، كما تساعد على التحسن التدريجي لمستويات الطلاب الضعفاء لاستفادتهم من آراء زملائهم وقدراتهم.

وبالرغم من هذه المميزات إلا أن هناك صعوبات على الجانب الآخر أو مشكلات قد تظهر أثناء ممارسة القراءة التشاركية مع الزملاء وهذه المشكلات تتمثل في:

- جهل الطالب ببعض القواعد والمعلومات الخاصة بممارسة هذا النوع من القراءة.

- تشتيت جهود الطلاب إذا لم يتم توزيع الأدوار والتنسيق بينها بشكل سليم.
- احتياج هذا النوع من القراءة إلى وقت طويل لتنفيذ بعض المهام المرتبطة بها.
- عدم اقتناع الطلاب بأهمية القراءة التشاركية.
- سيطرة بعض الطلاب على النقاش مقابل السلبية من البعض الآخر
- عدم الوصول للأهداف المرجوة نتيجة القصور في تقييم الأداء.

إستراتيجيات القراءة التشاركية

إستراتيجية المعاينة والعصف الذهني للأفكار

تركز هذه الإستراتيجية على أخذ الطلاب فكرة عامة عن النص المقروء بأكمله قبل قراءة كل جزء منه على حدة، وتحقق هذه الإستراتيجية الأهداف الآتية.

- تمكين الطلاب من تعلم أكبر قدر ممكن من المعلومات عن النص المطلوب قراءته خلال فترة زمنية قصيرة.
- تنشيط الخلفية المعرفية لدى الطلاب ذات الصلة بالموضوع المتناول.
- مساعدة الطلاب في صياغة تنبؤات بشأن ما سيتم تعلمه لاحقًا.
- مساعدة الطلاب في توليد وصياغة الأسئلة التي تتناول النص المقروء.
- تحفيز دافعية الطلاب لتناول الموضوع المطلوب وإشراكهم في قراءته على نحو نشط.

إستراتيجية المراقبة الذاتية للفهم القرائي

وتعد إستراتيجية المراقبة الذاتية للفهم القرائي إستراتيجية للمراقبة والتوجيه الذاتي أثناء القراءة، وتساعد الطلاب في التحكم على نحو إيجابي في فهمهم الذاتي لهدف كاتب النص والكلمات والمفاهيم والأفكار التي يفهمونها بالفعل، أو التي لا يفهمونها أصلا، أو التي يحتاجون إلى معرفة المزيد من المعلومات عنها أثناء القراءة.

إستراتيجية تحديد الفكرة الرئيسة

وتستخدم إستراتيجية تحديد الفكرة الرئيسة في أثناء القراءة، وتركز على تحديد الطلاب للأفكار الرئيسة الواردة في النصوص اللغوية المقروءة، واستبعاد التفاصيل الثانوية أو الفرعية أو غير المهمة، بهدف تأكيد فهمهم لما يرد بها من معلومات مختلفة، وتركز على تحديد الفكرة الأكثر أهمية في كل جزء على حدة (كإحدى الفقرات مثلاً).

إستراتيجية مراجعة وتلخيص الأفكار الرئيسة المقروءة

تركز هذه الإستراتيجية على تنمية مهارات الطلاب في الصياغة والإجابة عن التساؤلات التي تدور حول ما تعلموه بالفعل، ومراجعة الأفكار الرئيسة الواردة بالنص المقروء، ويتمثل الهدف الرئيس من وراء ذلك كله في الارتقاء بمعرفة وفهم الطلاب للنصوص المقروءة. (علي الأسمري، ٢٠١٨، ٣٩٤-٣٩٥)

دور المعلم والطالب في القراءة التشاركية

أولا: دور المعلم

يكمن دور المعلم في إستراتيجية القراءة التشاركية في دور الموجه، والمرشد، والميسر للتعلم، وكيفية إدارة الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلم نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بعرض الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمة المشوقة والمثيرة. وعلى المعلم أن يتخذ القرارات الخاصة بالأهداف، وتشكيل المجموعات، وشرح أساسيات الإستراتيجية، والتقويم الشامل لأعمال الطلاب، كما يجب عليه أن يختار الأنشطة التي تزيد من دافعية الطلاب. (فلاح حسين، وسام حسين، ٢٠١٩، ٤٦٢-٤٦٣)

ثانيًا: دور المتعلم

يشير عبد اللطيف صوفي(٢٠٠٧، ٨٨-٨٩) إلى الأدوار التي يمكن أن يؤديها أفراد المجموعة أثناء ممارسة القراءة الجماعية ما بين من يطرح الأسئلة على زملائه، ومن يسجل الأفكار التي تناقشها المجموعة،وآخر يراقب دقة العمل، ومنهم من يقدم لمحة وملخصًا عن الموضوع، ورئيس الجلسة الذي يدير النقاش والحوار ، والمسؤول عن كتابة تقرير عام عن أعمال المجموعة، ويمكن أن تكون هناك استمارات لتقييم الأداء يجرى ملؤها من قبل كل مشارك في المجموعة توضِّح مدى المشاركة أو الاستفادة من هذا العمل الجماعي وانطباعتهم نحوه.

كما يحدد Klinger&Vaughn(1998,4) أدوار المتعلم في القراءة التشاركية في الآتي:

القائد: يقود المجموعة لتطبيق إستراتيجيات القراءة التشاركية، من خلال تحديد المادة المقروءة التي سيقوم أفراد مجموعته بقراءتها، ويحدد لهم الإستراتيجيات التي سيقومون بها، ويقوم بدور المنسق بين أفراد مجموعته والمعلم.

خبير تحديد العناصر الصعبة: ويتم إنجاز هذا الدور من خلال استخدام مجموعة من البطاقات التي تساعدهم في تحديد معاني المفردات والمفاهيم الصعبة.

المعلن: وهو الشخص الذي يقوم بالتواصل مع أفراد المجموعة كافة لتشجيعهم على القراءة والمشاركة في المناقشات التي تدور حول الموضوع، والتأكد من أن كل طالب في المجموعة يشارك بإيجابية، وأن مشاركته تتم في الوقت المحدد والمناسب له.

المشجع: وهو الطالب الذي يساند أداء المجموعة، ويقدم تغذية راجعة عن أداء المجموعة ككل، وتحديد الطلاب المشاركين بفعالية، وكذلك يقدم مجموعة من المقترحات لتطوير أداء المجموعة.

المقرر: وهو الشخص الذي يقدم تقريرًا عن الفكرة الرئيسة التي طرحتها المجموعة التعاونية، وأهم الأسئلة المفضلة التي تمكنت هذه المجموعة من توليدها وطرحها..

المؤقت: وهو الطالب الذي يحدد الوقت المخصص لاستخدام كل إستراتيجية فرعية، ويحدد كذلك متى يمكن للمجموعة الانتقال من إستراتيجية إلى أخرى.

أدوات الدراسة :

أولا: قائمة لتحديد مظاهر الإرهاب الفكرى

الهدف من إعداد القائمة:

تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مظاهر الإرهاب الفكرى التى تنتشر بشكل كبير فى عصرنا الحالي، ليتسنى لنا إلقاء الضوء عليها ومعالجتها عند عينة الدراسة.

مصادر إعداد القائمة:

تم الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع التي اهتمت بالإرهاب الفكرى

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأى المحكم.
- مظاهر الإرهاب الفكري التى يراد تحكيمها

عرض القائمة على المحكمين

طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة من حيث :

- شمول محاور القائمة لمظاهر الإرهاب الفكري.
- تناسب مظاهر الإرهاب الفكري مع طلاب الصف الأول الثانوي.
- وضوح العبارات ودقتها.
- سلامة الصياغة اللغوية
- إضافة أو حذف ما يرونه من عبارات.

القائمة في صورتها النهائية

تضمنت القائمة في صورتها النهائية أربعة عشر مظهرًا للإرهاب الفكري بعد حذف المظاهر المكررة وإعادة صياغة بعضها وإضافة ما يتناسب مع طبيعة هذا النوع من الإرهاب.

ثانيا: قائمة لتحديد أبعاد الوعي القرائي

الهدف من إعداد القائمة:

تمثَّل الهدف من إعداد القائمة في تحديد أبعاد الوعي القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي حتى يمكن تنميتها باستخدام نموذج درايفر.

مصادر إعداد القائمة:

تم الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع التي اهتمت بالوعي القرائي

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأى المحكم.
- أبعاد الوعي القرائي التى يراد تحكيمها

عرض القائمة على المحكمين

طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة من حيث :

- شمول محاور القائمة لأبعاد الوعي القرائي.

- تناسب الأبعاد المذكورة مع طلاب الصف الأول الثانوي
- وضوح العبارات ودقتها.
- سلامة الصياغة اللغوية
- إضافة أو حذف ما يرونه من أبعاد.

قائمة أبعاد الوعي القرائي في صورتها النهائية

تضمنت القائمة في صورتها النهائية أربعة أبعاد البعد الأول : التخطيط واشتمل على سبعة محاور فرعية، والبعد الثاني التنفيذ والتنظيم واشتمل على ستة محاور فرعية، والبعد الثالث المراقبة والتحكم وتضمن ثمانية محاور فرعية، والبعد الأخير التقييم وتضمن ثلاثة محاور.

ثالثًا: البرنامج المقترح في ضوء نموذج درايفر

أولاً : فلسفة البرنامج المقترح

تنطلق فلسفة البرنامج المقترح في ضوء نموذج درايفر من النظرية البنائية التي يعد أحد نماذجها ؛ فالمتعلم له دور إيجابي في عملية التعلم ابتداء من مرحلة التوجيه مرورًا بإظهار الفكرة ثم إعادة صياغتها وتطبيقها في مواقف جديدة، والاستفادة من الخبرات السابقة في اكتساب خبرات تعليمية جديدة تضيف على ما لديه من معلومات، أو تصحح ما يمتلكه من مفاهيم خاطئة، وتعيد صياغة ما تشكل في بنيته المعرفية بشكل مختلف يمهد لبناء معرفة جديدة، كما أن النقاش حول الموضوعات المختلفة في جو اجتماعي يسهم في إظهار الأفكار واكتشاف ما فيها من صحة أو خطأ ومحاولة الوصول إلى صيغ صحيحة بمساعدة الآخرين، وبالتجارب والأنشطة المختلفة التي يقومون بها، مع تطبيق الأفكار الجديدة في مواقف مختلفة لتثبيتها والشعور بأهميتها وارتباطها بالمتعلم وبحياته، والتركيز على دافعية المتعلم من خلال ما يقدمه المعلم من تهيئة في مرحلة التوجيه، وتحفيز وتشجيع على المشاركة والنقاش وتنفيذ التجارب المختلفة، والتغذية الراجعة المستمرة.

ثانيًا : أسس بناء البرنامج

تتلخص أسس بناء البرنامج المقترح في الآتي :

١-مراعاة ميول واهتمامات المتعلمين وقدراتهم.

٢-مراعاة التدرج في تقديم المعلومات والمفاهيم الخاصة بالبرنامج.

٣-صياغة الأهداف بطريقة صحيحة.

٤-اختيار وتنظيم المحتوى وخبرات البرنامج وارتباطها بالأهداف.

٥-التركيز على التقويم الشامل وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.

٦- إتاحة فرص التعاون والمناقشة بين المتعلمين حول الموضوعات المثارة بما يسهم في الكشف عن تصوراتهم عن الإرهاب الفكري أو مواجهة بعض مظاهره وزيادة الوعي بخطورته.

٧-التعبير عن ثقافة المجتمع، والدفاع عن الموروث الديني والمفاهيم الإسلامية الصحيحة من خلال طرح القضايا المختلفة ومناقشتها وتعزيز الأفكار الصحيحة والتصدي للأفكار الخاطئة.

٨-التركيز على قضايا ومشكلات تختلف فيها الآراء لتدريب المتعلمين على الحوار المتحضر وترسيخ أسس الاختلاف وقواعده بعيدًا عن مظاهر الإرهاب الفكري المنتشرة.

٩-التركيز على إيجابية المتعلم ونشاطه عند قراءة النصوص المختلفة.

١٠- الاعتزاز باللغة العربية التي تعد من أهم عوامل حفظ التراث الثقافي والحضاري الذي يزخر بالفكر الراقي المستنير الذي يقوم مسيرة الأجيال ويصلح اعوجاجها.

١١- مراعاة مبدأ الوظيفية في تدريس محتوى البرنامج من خلال ربط المحتوى بالواقع الذي يعيشه المتعلم من خلال القضايا والمشكلات المعاصرة.

ثالثًا : مصادر بناء البرنامج المقترح

تم بناء البرنامج المقترح في ضوء الآتي :

- قائمة مظاهر الإرهاب الفكري
- قائمة أبعاد الوعي القرائي
- طبيعة الطلاب في المرحلة الثانوية (ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم وخصائصهم واحتياجات النمو وكذلك فلسفة وأهداف هذه المرحلة)
- المراجع والدراسات السابقة الخاصة باستخدام نموذج درايفر.

- الكتابات والبحوث التي اهتمت بالإرهاب الفكري والوعي القرائي والقراءة التشاركية
- الإطار النظري للبحث الحالي

رابعًا : خطوات بناء البرنامج المقترح

تتلخص خطوات بناء البرنامج في الآتي :

١- تحديد أهداف البرنامج.

٢- بناء محتوى البرنامج.

٣- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة.

٤- اختيار الوسائل التعليمية.

٥- تحديد الأنشطة التعليمية

٦- تحديد أساليب التقويم.

٧- ضبط البرنامج المقترح.

وفيما يلي تفصيل ذلك :

١- أهداف البرنامج

تتمثل أهداف البرنامج في:

مواجهة الإرهاب الفكري.

تنمية الوعي القرائي.

تنمية الاتجاه نحو القراءة التشاركية.

٢- محتوى البرنامج(كتاب الطالب)

تضمن إعداد الكتاب عدة خطوات أولها:

أ) إعداد صورة مبدئية لكتاب الطالب تشمل ما يلي:

- مقدمة للطالب.
- الموضوعات المقررة وهى ثمانية موضوعات لقضايا تتعدد الآراء حولها.

- الأهداف الإجرائية للدرس.
- تطبيق مراحل نموذج درايفر مع إجراءات الوعي القرائي والقراءة التشاركية.
- التقويم.

- بعض المراجع التي تعين الطالب عند دراسته لمحتوى البرنامج.

ب) عرض الصورة المبدئية على السادة المحكمين:

تم عرض الكتاب بصورته المبدئية على عدد من السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لمعرفة آرائهم فيما يتعلق ب

- دقة تعليمات البرنامج ووضوحها للطالب.
- مناسبة الموضوعات المختارة لتحقيق أهداف البرنامج.
- مناسبة الأنشطة والتدريبات لتحقيق أهداف البرنامج.
- صلاحية البرنامج للتطبيق.

ج) إجراء التعديلات وصياغة كتاب الطالب في صورته النهائية:

دليل المعلم:تم إعداد دليل المعلم ليرشد القائم بالتدريس ويوجهه من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وقد تم إعداده كالآتي:

أ) إعداد صورة مبدئية لدليل المعلم تشمل ما يلي:

- نبذة عن نموذج درايفروالوعي القرائي والقراءة التشاركية.
- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم بشأن تدريس الموضوعات.
- الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات.
- خطة السير في تدريس الموضوعات.

ب) عرض الصورة المبدئية على السادة المحكمين:

للتأكد من سلامة وصدق الدليل تم عرضه على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم في:

- سلامة صياغة الهدف العام والأهداف الإجرائية.
- مناسبة الهدف العام والأهداف الإجرائية للطالب
- مناسبة إجراءات عرض الدروس لمواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية.
- تعبير خطوات عرض الدرس عن التطبيق الإجرائي لنموذج درايفر.

ج) إجراء التعديلات وصياغة دليل المعلم في صورته النهائية:

٣- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة

تطبيق نموذج درايفر مع استخدام الإستراتيجيات الآتية:

- القراءة التشاركية
- العصف الذهني
- المناقشة الجماعية
- حل المشكلات

٤- اختيار الوسائل التعليمية

ويمكن تلخيص الوسائل التعليمية التي يمكن أن تعين في تدريس البرنامج وتسهم في تحقيق أهدافه في الآتي:

- السبورة الذكية لعرض محتوى البرنامج والتدريبات والأنشطة الخاصة به والاستفادة من مواقع الإنترنت والبرامج المختلفة للاستزادة ومناقشة القضايا المختلفة.
- فيديوهات توضح بعض مظاهر الإرهاب الفكري المنتشرة للتحذير منها وزيادة الوعي بخطورتها.
- فيديوهات للاستماع لآراء المتخصصين في القضايا المطروحة.
- Data Show لعرض ما يتعلق بالبرنامج من تفاصيل وإجراءات.
- لوحة ورقية توضِّح إجراءات الوعي القرائي.
- بطاقات للتعريف بقواعد الاختلاف مع الآخرين.
- رسوم توضيحية لمراحل نموذج درايفر.

٥- تحديد الأنشطة التعليمية

ومن أهم الأنشطة التعليمية المقترحة في هذا البرنامج:

- كتابة مقال عن القضايا المعاصرة ومناقشة الآراء المتعلقة بها.
- تكليف الطلاب بكتابة تقرير عن إجراءات الوعي القرائي ومدى الاستفادة منها عند قراءة النصوص.
- اشتراك الطلاب في إعداد بحث عن الإرهاب الفكري ومخاطره.
- الرجوع إلى مواقع التواصل الاجتماعي ورصد المظاهر المختلفة للإرهاب الفكري ومناقشتها.

- القراءة التشاركية حول الموضوعات المقررة من خلال العمل في مجموعات.
- تحليل آراء المتخصصين حول أسباب الإرهاب الفكري ومظاهره ونتائجه الخطيرة على المجتمع.
- مناقشة الطلاب في مميزات ومعوقات الوعي القرائي.
- عقد مناظرات بين مجموعات الطلاب حول القضايا والمشكلات المعاصرة.
- المناقشة بين المجموعات المختلفة في الأسئلة المتعلقة بالموضوعات المقررة

٦- تقويم البرنامج

يمر تقويم البرنامج بثلاث مراحل هي :

التقويم القبلي : وذلك من خلال تطبيق اختبار مواقف الإرهاب الفكري و مقياس الوعي القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية تطبيقًا قبليًا.

التقويم البنائي: ويتمثل في مجموعة التدريبات والأنشطة التي تقدم باستمرار طوال تدريس البرنامج للتأكد من مدى تحقق الأهداف الإجرائية الموضوعة.

التقويم النهائي: والذي يهدف إلى قياس فاعلية البرنامج المقترح في مواجهة الإرهاب الفكري وتنمية الوعي القرائي والاتجاه نحو القراءة التشاركية بعد تطبيق أدوات القياس تطبيقًا بعديًا، والمقارنة بين درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدى.

الصورة النهائية للبرامج المقترح

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح تم عرضه على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي :

- مدى مناسبة الأهداف العامة والأهداف السلوكية لموضوعات البرنامج.
- مدى مناسبة الموضوعات المختارة لتحقيق أهداف البرنامج.
- مدى مناسبة طريقة عرض المحتوى.
- مدى مناسبة طرائق التدريس التي سيتم تطبيقها.
- مدى مناسبة الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لتحقيق الأهداف المرجوة.

تم إجراء التعديلات الخاصة بالبرنامج بناءً على آراء المحكمين، وأصبح صالحًا للتطبيق على العينة

رابعًا: اختبار مواقف الإرهاب الفكري

أولاً : إعداد صورة أولية للاختبار وفقا لما يلي:

الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى الكشف عن مدى ممارسة الطالبات للإرهاب الفكري أثناء مناقشة الموضوعات المختلفة

صياغة مواقف الاختبار:

عند صياغة المواقف المكونة لهذا الاختبار روعي مجموعة من الأسس أهمها:

- أن تناسب طالبات الصف الأول الثانوي من حيث مضمونها ولغتها وأسلوبها.
- أن ترتبط بواقع ممارسات الطالبات وأن تتصل بالمشكلات التي تعيشها الطالبات في هذه المرحلة.
- أن تكون المواقف والاختيارات المرتبطة بها متقاربة في الطول والقصر.
- أن تتنوع ما بين قضايا عامة وقضايا خاصة تختلف فيها الآراء.
- أن تكون صالحة لقياس مظاهر الإرهاب الفكري عند طالبات الصف الأول الثانوي.

أبعاد الاختبار

تضمن الاختبار أربعة عشر مظهرًا لكل مظهر ثلاثة مواقف.

جدول مواصفات اختبار الإرهاب الفكري

بعد تحديد المظاهر التي يقيسها الاختبار تم توزيع مواقف الاختبار على مظاهر الإرهاب الفكري، والنسبة المئوية لكل مظهر داخل الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

جدول مواصفات اختبار الإرهاب الفكري

م	مظاهر الإرهاب الفكري	أرقام المواقف التي تقيس المظاهر	المجموع	النسبة المئوية
١	اتهام الآخرين من غير بينة	١ ،١٣ ، ١٧	٣	%٧.١٤
٢	التصنيف	٢، ٣٣، ٣٨	٣	%٧.١٤
٣	الاستخدام الخطأ لبعض المفاهيم العامة.	٣، ١٧، ٣٢	٣	%٧.١٤
٤	إساءة الظن وبث الشائعات	٤، ٣٤، ٣٧	٣	%٧.١٤
٥	الاستهزاء والسخرية من الآخرين	٥، ٧، ١٢	٣	%٧.١٤
٦	التعصب	١١، ٢٤، ٣١	٣	%٧.١٤
٧	التفاخر على الآخرين واحتقارهم	١٤، ٢٣، ٢٩	٣	%٧.١٤
٨	الغيبة والنميمة	١٦، ٢٦، ٣٦	٣	%٧.١٤
٩	تعميم الخطأ	٢٢، ٣٥، ٣٩	٣	%٧.١٤
١٠	إقصاء الآخرين وهضم حقوقهم	١٥، ٢٠، ٢٨	٣	%٧.١٤
١١	استخدام التعبيرات والإشارات التي تسيء للطرف الآخر	٩، ١٩، ٤٠	٣	%٧.١٤
١٢	التخذيل والتخويف	٦، ٢٥، ٣٠	٣	%٧.١٤
١٣	عدم تحري الصدق واستخدام الكذب والتضليل	٨، ٢١، ٤١	٣	%٧.١٤
١٤	التسلط الفكري	١٠، ٢٧، ٤٢	٣	%٧.١٤
	المجموع		٤٢	%١٠٠

تحديد نوع مفردات الاختبار

تم تحديد النوع في الاختيار من متعدد؛ حيث إن كل مفردات الاختبار عبارة عن مواقف يطلب فيها من المتعلم اختيار أحد البدائل المطروحة التي تعبر عن سلوكه في هذه المواقف.

صياغة تعليمات الاختبار

تمت صياغة التعليمات الخاصة به، وهى مدونة في بداية الاختبار، كما أن الفاحص سيلقيها شفويًا قبل بدء الإجابة، ويكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار يتعلق بها، وقد روعي في هذه الصياغة وضوحها وبعدها عن الغموض، وتوضيح الهدف من الاختبار

وزمن الإجابة عنه، وقد تم التنبيه على الطالبات بكتابة بياناتهم، وقراءة السؤال جيدًا، والتأكيد على أن البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

حساب الزمن اللازم لإجراء الاختبار

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب / عدد الطلاب = ٢٤٠٠ / ٤٠ = ٦٠ دقيقة

تصحيح الاختبار :

يتمثل مفتاح تصحيح الاختبار في الآتي:-

- يحصل الطالب على درجة واحدة عند إجابته إجابة تتفق مع السلوك المناسب الذي يبتعد عن الإرهاب الفكري، ولا يؤيده، أولا يتخذ موقفًا سلبيًا تجاه التصرفات أو المظاهر الدالة عليه.
- وتكون إجابته صفر عند إجابته إجابة تدعم الإرهاب الفكري أو يتخذ موقفًا سلبيًا تجاه التصرفات أو المظاهر الدالة عليه.
- وكانت النهاية العظمى للاختبار ٤٢

بعد صياغة مواقف الاختبار وتعليماته في صورته المبدئية، تم عرض هذه الصورة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في هذا المجال، لإبداء آرائهم ووجهة نظرهم، وبناء على ذلك تمت إعادة صياغة بعض المواقف التي اقترحوا تعديلها، وحذف بعض المواقف غير المناسبة، وجاءت نسبة الاتفاق على المواقف الأخرى من٩٠% إلى١٠٠%؛ وبالتالي أصبح عدد مواقف الاختبار(٤٢) موقفًا موزعة على أربعة عشر بعدًا فرعيًا ، وبذلك أصبح الاختبار قابلا للتطبيق في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للاختبار

١. **تقييم صلاحية الأسئلة:** بهدف معرفة مدي تأثير كل سؤال من أسئلة الاختبار على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعًا أو انخفاضًا فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات الاختبار بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود الاختبار بعد حذف أحد البنود ٠ والجدول رقم (٢) التالي يوضح هذه القيم

جدول (٢) صدق المحك لأسئلة اختبار الإرهاب الفكري (ن= ٤٢)

السؤال	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	السؤال	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	20.35	89.849	0.449	0.888	٢٢	20.43	89.635	0.487	0.884
٢	20.55	89.613	0.484	0.888	٢٣	20.53	88.974	0.577	0.882
٣	20.50	89.590	0.475	0.889	٢٤	20.53	89.948	0.469	0.884
٤	20.40	89.400	0.410	0.891	٢٥	20.50	88.615	0.609	0.882
٥	20.50	89.513	0.388	0.888	٢٦	20.53	89.999	0.464	0.884
٦	20.53	89.461	0.396	0.888	٢٧	20.43	89.430	0.509	0.883
٧	20.55	89.587	0.396	0.886	٢٨	20.43	89.430	0.509	0.883
٨	20.55	89.895	0.362	0.887	٢٩	20.43	89.430	0.509	0.883
٩	20.45	89.228	0.319	0.886	٣٠	20.43	88.969	0.559	0.883
١٠	20.48	89.410	0.497	0.888	٣١	20.58	89.251	0.328	0.887
١١	20.48	89.435	0.300	0.886	٣٢	20.58	89.251	0.328	0.887
١٢	20.48	89.640	0.478	0.887	٣٣	20.58	89.251	0.328	0.887
١٣	20.53	89.3	0.318	0.88	٣٤	20.53	89.9	0.469	0.88

		33			6		48		4
١٤	20.50	89.308	0.310	0.887	٣٥	20.50	89.846	0.474	0.884
١٥	20.48	89.435	0.514	0.883	٣٦	20.55	89.690	0.506	0.883
١٦	20.48	89.230	0.536	0.883	٣٧	20.50	90.513	0.402	0.885
١٧	20.53	89.999	0.464	0.884	٣٨	20.48	89.666	0.370	0.888
١٨	20.38	89.830	0.466	0.884	٣٩	20.43	89.020	0.431	0.889
١٩	20.45	89.997	0.450	0.884	٤٠	20.53	89.922	0.347	0.888
٢٠	20.50	89.538	0.508	0.883	٤١	20.50	89.538	0.380	0.889
٢١	20.45	87.946	0.672	0.881	٤٢	20.35	89.695	0.465	0.888
معامل الفالكرونباخ للاحتبار ككل						0.888			

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق ما يلي:

– عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل سؤال على حدة بقيم المتوسط والتباين للبند بعد حذف درجته يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقاربها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلي أن المدى الذي تذبذب فيها هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع الاسئلة متجانسة إلي حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

– أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين السؤال والدرجة الكلية للاختبار عند حذف درجة السؤال دالة إحصائياً، ويؤكد هذا تمتع جميع الأسئلة بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية الأسئلة محكاً لقياس صدق السؤال (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ٣١٤) ٠وهذه المعاملات تعتبر معامل تميز لكل سؤال باعتبار بقية البنود كمحك.

– أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار لا يتأثر بعد حذف أي سؤال وهذا يعد مناسبا وتتفق هذه النتيجة مع صدق المحكمين السابق.

٢– تحديد معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التميز لأسئلة الاختبار

تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار والجدول(٣) يوضح هذه المعاملات

جدول (٣) معاملات الصعوبة والسهولة والتميز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	0.50	0.50	0.449	٢٢	0.51	0.49	0.487
٢	0.48	0.52	0.484	٢٣	0.49	0.51	0.577
٣	0.50	0.50	0.475	٢٤	0.49	0.51	0.469
٤	0.51	0.49	0.410	٢٥	0.50	0.50	0.609
٥	0.50	0.50	0.388	٢٦	0.49	0.51	0.464
٦	0.49	0.51	0.396	٢٧	0.51	0.49	0.509
٧	0.48	0.52	0.396	٢٨	0.51	0.49	0.509
٨	0.48	0.52	0.362	٢٩	0.51	0.49	0.509
٩	0.50	0.50	0.319	٣٠	0.51	0.49	0.559
١٠	0.50	0.50	0.497	٣١	0.47	0.53	0.328
١١	0.50	0.50	0.300	٣٢	0.47	0.53	0.328
١٢	0.50	0.50	0.478	٣٣	0.47	0.53	0.328
١٣	0.49	0.51	0.318	٣٤	0.49	0.51	0.469
١٤	0.50	0.50	0.310	٣٥	0.50	0.50	0.474
١٥	0.50	0.50	0.514	٣٦	0.48	0.52	0.506
١٦	0.50	0.50	0.536	٣٧	0.50	0.50	0.402
١٧	0.49	0.51	0.464	٣٨	0.50	0.50	0.370
١٨	0.51	0.49	0.466	٣٩	0.51	0.49	0.431
١٩	0.50	0.50	0.450	٤٠	0.49	0.51	0.347
٢٠	0.50	0.50	0.508	٤١	0.50	0.50	0.380

٢١	0.50	0.50	0.672	٤٢	0.50	0.50	0.465

يتضح من الجدول(٣) ما يلي:

- معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار جاءت في المدي المقبول (من ٠.٣ الي ٠.٨)
- معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار جاءت في المدي المقبول (أكبر من ٠.٣)

٣. **الاتساق الداخلي للاختبار:** للتحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل (بيرسون) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٤) يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٠)

م	مظاهر الارهاب الفكري	معامل الارتباط
١	اتهام الآخرين من غير بينة	.728**
٢	التصنيف	.786**
٣	الاستخدام الخطأ لبعض المفاهيم العامة.	.713**
٤	إساءة الظن وبث الشائعات	.528**
٥	الاستهزاء والسخرية من الآخرين	.655**
٦	التعصب	.767**
٧	التفاخر على الآخرين واحتقارهم	.797**
٨	الغيبة والنميمة	.786**
٩	تعميم الخطأ	.753**
١٠	إقصاء الآخرين وهضم حقوقهم	.745**
١١	استخدام التعبيرات والإشارات التي تسيء للطرف الآخر	.755**
١٢	التخذيل والتخويف	.714**
١٣	عدم تحري الصدق واستخدام الكذب والتضليل	.777**
١٤	التسلط الفكري	.776**

** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤)أن ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار قوية (أكبر من ٠.٧) وداله إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) وهذا يدل على أن الاختبار بمواقفه يتمتع باتساق داخلي عالي.

٤. الثبات بطريقه ألفا كرونباخ:

تم حساب قيمه معاملات ألفا كرونباخ للاختبار ككل، وبلغت (٠.٨٨٨) وهذا دليل كافٍ على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالٍ، وبذلك يكون صالحًا للاستخدام.

خامسًا : مقياس الوعي القرائي

أولاً : إعداد صورة أولية للمقياس وفقا لما يلي:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس درجة الوعي القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية

صياغة مفردات المقياس: عند صياغة العبارات المكونة لهذا المقياس روعي مجموعة من الأسس أهمها:

- أن تناسب طلاب الصف الأول الثانوي من حيث مضمونها ولغتها وأسلوبها.
- أن تشمل مراحل الوعي القرائي وإجراءاته
- أن تتنوع ما بين عبارات إيجابية وسلبية.
- أن تتنوع العبارات ما بين معرفة وجوانب وجدانية ومهارية

أبعاد المقياس: شمل المقياس خمسًا وثلاثين عبارة توزَّعت على أربع مراحل هي التخطيط ،والتنفيذ والتنظيم ، والمراقبة والتحكم، والتقييم.

تحديد نوع مفردات المقياس: يقابل كل عبارة من عبارات المقياس خمس استجابات هي: دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرا- لا يتحقق يرجى من الطالبة اختيار استجابة واحدة تعكس معرفتها بالوعي القرائي أو اهتمامها به أوممارستها لإجراءاته

صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة التعليمات الخاصة به، وهى مدونة في بداية المقياس، كما أن الفاحص سيلقيها شفويًا قبل بدء الإجابة، ويكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار يتعلق بها، وقد روعي في هذه الصياغة وضوحها وبعدها عن الغموض، وتوضيح الهدف من المقياس ، وقد تم التنبيه على الطلاب بكتابة بياناتهم، وقراءة العبارة جيدًا، ووضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يتناسب مع آرائهم ، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن آرائهم بصدق والتأكيد على

عدم ترك عبارات بدون إجابة، وأن البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

الصورة المبدئية للمقياس تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للتأكد من الآتي:

- مدى ملاءمة المقياس للأهداف التي يراد تحقيقها.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- مناسبة المقياس لطالبات الصف الأول الثالنوي
- شمول المقياس لمراحل الوعي القرائي وإجراءاته
- دقة ووضوح التعليمات.

حساب الزمن اللازم لإجراء المقياس

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب / عدد الطلاب = ١٦٠٠ / ٤٠ = ٤٠ دقيقة

تصحيح المقياس : يتمثل مفتاح تصحيح الاختبار في الآتي:-

- يحصل الطالب على خمس درجات كاملة عندما يختار دائمًا في العبارة الإيجابية أو لا يتحقق في العبارة السلبية، ثم تقل الدرجة بناء على تدرج المستويات أعلى المقياس.
- يحصل الطالب على درجة واحدة عندما يختار لا يتحقق في العبارة الإيجابية أو دائما في العبارة السلبية وتزداد الدرجة بناء على تدرج المستويات أعلى المقياس
- وكانت النهاية العظمى للمقياس ١٧٥ درجة

الخصائص السيكومترية للمقياس

١. **تقييم صلاحية البنود:** بهدف معرفة مدي تأثير كل بند من بنود المقياس على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود المقياس بعد حذف أحد البنود ٠ والجدول رقم (٥) التالي يوضح هذه القيم ٠

جدول(٥) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل الفا بعد حذف درجة البند

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	111.27	174.962	0.615	0.953	19	111.51	175.191	0.447	0.955
٢	111.21	173.793	0.684	0.952	20	111.62	173.311	0.512	0.955
٣	111.37	173.940	0.586	0.953	21	111.29	173.951	0.584	0.953
٤	111.17	175.093	0.672	0.952	22	111.27	172.720	0.660	0.952
٥	111.19	174.868	0.654	0.953	23	111.14	175.933	0.682	0.952
٦	111.22	173.649	0.730	0.952	24	111.17	176.399	0.638	0.953
7	111.25	172.966	0.693	0.952	25	111.18	174.551	0.682	0.952
8	111.30	172.789	0.771	0.951	26	111.20	174.523	0.692	0.952
9	111.25	172.862	0.786	0.951	27	111.29	172.450	0.654	0.953
10	111.42	173.319	0.623	0.953	28	111.17	175.845	0.650	0.953
11	111.41	173.466	0.642	0.953	29	111.20	173.906	0.727	0.952
12	111.32	171.051	0.796	0.951	30	111.19	175.029	0.685	0.952

١٣	111.30	173.782	0.737	0.952	31	111.25	173.556	0.633	0.953
١٤	111.14	175.933	0.682	0.952	32	111.19	174.868	0.654	0.953
١٥	111.17	176.399	0.638	0.953	33	111.22	173.649	0.730	0.952
١٦	111.18	174.551	0.682	0.952	34	111.25	172.966	0.693	0.952
١٧	111.20	174.523	0.692	0.952	35	111.30	172.789	0.771	0.951
١٨	111.29	172.450	0.654	0.953					
معامل الفا للمقياس ككل						0.91			

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق ما يلي:

– عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل بند على حدة بقيم المتوسط والتباين للبند بعد حذف درجته يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقاربها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلي أن المدى الذي تذبذب فيها هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلي حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

– أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة البند دالة إحصائيًا، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية البنود محكاً لقياس صدق البند (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ٣١٤) ٠وهذه المعاملات تعد معامل تميز لكل بند باعتبار بقية البنود كمحك.

– أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للبنود لا يتأثر بعد حذف أي بند وهذا يعد مناسبا وتتفق هذه النتيجة مع صدق المحكمين السابق.

٢. **الاتساق الداخلي للمقياس:** للتحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل (بيرسون) بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٦)يوضح هذه النتائج:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٤٠)

التخطيط	معامل الارتباط	التنفيذ والتنظيم	معامل الارتباط	المراقبة والتحكم	معامل الارتباط	التقييم	معامل الارتباط
١	.٧٣٨**	١	.910**	١	.810**	١	.٨٠١**
٢	.٨٣٨**	٢	.950**	٢	.825**	٢	.٧٦٨**
٣	.٧٦٠**	٣	.820**	٣	.894**	٣	.٨٠١**
٤	.٨٤١**	٤	.826**	٤	.917**	٤	.٨١١**
٥	.٨١٦**	٥	.916**	٥	.٨٢٥**	٥	.٨٦٨**
٦	.٨٣٦**	٦	.903**	٦	.٨٦٠**	٦	
٧	.٨٢٥**	٧	.812**	٧	.٨٥٠**		
٨	.770**	٨	.730**	٨	.٨٠٣**		
٩	.804**	٩	.814**	٩	.884**		
				١٠	.702**		
				١١	.823**		
معامل ارتباط البعد بالمقياس	.857**	معامل ارتباط البعد بالمقياس	.846**	معامل ارتباط البعد بالمقياس	.689**	معامل ارتباط البعد بالمقياس	.٨٥٠**

** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق بان بنود المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية (أكبر من ٠.٧) وداله إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما أن ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس قوية وداله إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) وهذا يدل على أن المقياس ببنوده يتمتع باتساق داخلي عال.

٣. **الثبات عن طريق معامل الفا وجتمان(٦):** تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل الفا لكرونباك ومعامل جتمان (٦) والجدول(٧) يبين معاملات ثبات المقياس

جدول(٧) معاملات الفا لكرونباخ وجتمان(٦)

المعامل	التخطيط	التنفيذ والتنظيم	المراقبة والتحكم	التقييم	المقياس ككل
alpha	0.91	0.95	0.88	0.94	0.91
جتمان(٦)	0.91	0.95	0.87	0.95	0.90

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. ارتفاع قيم الثبات بالطرق المختلفة وجاءت جميع هذه القيم (أكبر من ٠.٧)

٢. تقارب قيم معاملات ثبات لكرونباك وجتمان (٦)، وهذا يدل على الثبات المرتفع للمقياس

من خلال ما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

المقياس في صورته النهائية تضمن المقياس في صورته النهائية أربعة أبعاد التخطيط وشمل تسع عبارات، والتنفيذ والتنظيم وتضمن تسع عبارات، والمراقبة والتحكم وتضمن إحدى عشرة عبارة، أما التقييم فشمل ست عبارات ليصبح مجموع العبارات خمسًا وثلاثين عبارة.

سادسًا: إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية.

أولاً : إعداد صورة أولية للمقياس وفقا لما يلي:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة التشاركية.

صياغة مفردات المقياس:عند صياغة العبارات المكونة لهذا المقياس روعي مجموعة من الأسس أهمها:

- أن تناسب طلاب الصف الأول الثانوي من حيث مضمونها ولغتها وأسلوبها.
- أن تشمل جوانب التعلم التي تظهر من خلال القراءة التشاركية.
- أن تتنوع ما بين عبارات إيجابية وسلبية.

أبعاد المقياس: شمل المقياس خمسين عبارة توزَّعت على خمسة أبعاد هي الوعي بعملية القراءة، والمهارات الاجتماعية، تكامل مهارات اللغة، الفهم القرائي، الدافعية نحو القراءة

تحديد نوع مفردات المقياس:

يقابل كل عبارة من عبارات المقياس خمس استجابات هي: دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرا- لا يتحقق يرجى من الطالبة اختيار استجابة واحدة تعكس اتجاهها نحو جوانب التعلم المختلفة التي يكتسبونها من خلال القراءة التشاركية.

صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة التعليمات الخاصة به، وهى مدونة في بداية المقياس، كما أن الفاحص سيلقيها شفويًا قبل بدء الإجابة، ويكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار يتعلق بها، وقد روعي في هذه الصياغة وضوحها وبعدها عن الغموض، وتوضيح الهدف من المقياس ، وقد تم التنبيه على الطلاب بكتابة بياناتهم، وقراءة العبارة جيدًا، ووضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يتناسب مع آرائهم ، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن آرائهم بصدق والتأكيد على عدم ترك عبارات بدون إجابة، وأن البيانات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

الصورة المبدئية للمقياس تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للتأكد من الآتي:

- مدى ملاءمة المقياس للأهداف التي يراد تحقيقها.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- مناسبة المقياس لطالبات الصف الأول الثانوي
- شمول المقياس لجوانب التعلم المختلفة عند ممارسة القراءة التشاركية
- دقة ووضوح التعليمات.

حساب الزمن اللازم لإجراء المقياس

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب / عدد الطلاب = ٢٠٠٠ / ٤٠ = ٥٠ دقيقة

تصحيح المقياس : يتمثل مفتاح تصحيح الاختبار في الآتي:-

- يحصل الطالب على خمس درجات كاملة عندما يختار دائمًا في العبارة الإيجابية أو لا يتحقق في العبارة السلبية، ثم تقل الدرجة بناء على تدرج المستويات أعلى المقياس.

- يحصل الطالب على درجة واحدة عندما يختار لا يتحقق في العبارة الإيجابية أو دائما في العبارة السلبية وتزداد الدرجة بناء على تدرج المستويات أعلى المقياس
- وكانت النهاية العظمى للمقياس ٢٥٠ درجة

الخصائص السيكومترية للمقياس

١. **تقييم صلاحية العبارات:** بهدف معرفة مدى تأثير كل عبارة من عبارات المقياس على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعًا أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف عباراته وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للعبارات، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل عبارة من عبارات المقياس بعد حذف إحدى العبارات ٠ والجدول (٨)يوضح هذه القيم

جدول (٨) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل الفا بعد حذف درجة العبارة

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	114.09	227.379	0.644	0.960	26	114.08	230.546	0.425	0.961
٢	114.02	227.567	0.664	0.960	27	114.04	228.591	0.582	0.960
٣	114.11	228.316	0.575	0.960	28	113.95	227.851	0.699	0.960
٤	114.14	228.603	0.563	0.960	29	114.04	228.742	0.563	0.960
٥	114.17	230.272	0.455	0.961	30	114.02	228.995	0.574	0.960
٦	114.13	228.194	0.561	0.960	31	114.07	228.061	0.588	0.960

٧	114.16	229.137	0.498	0.960	32	114.03	227.813	0.635	0.960
٨	114.15	228.577	0.538	0.960	33	114.12	227.198	0.620	0.960
٩	114.16	229.120	0.523	0.960	34	114.06	227.192	0.662	0.960
١٠	114.14	228.952	0.502	0.960	35	114.06	226.444	0.698	0.959
١١	114.06	228.670	0.553	0.960	36	114.05	226.048	0.711	0.959
١٢	114.05	226.902	0.660	0.960	37	114.11	226.350	0.669	0.960
١٣	114.09	227.053	0.643	0.960	38	114.13	227.058	0.617	0.960
١٤	114.12	226.991	0.641	0.960	39	114.18	226.185	0.645	0.960
١٥	114.09	227.224	0.623	0.960	40	114.21	228.931	0.495	0.960
١٦	114.01	229.005	0.599	0.960	41	114.20	228.673	0.509	0.960
١٧	114.03	228.381	0.598	0.960	42	114.16	230.276	0.471	0.960
١٨	114.02	228.568	0.581	0.960	43	114.10	228.683	0.573	0.960
١٩	114.04	229.863	0.524	0.960	44	114.14	228.952	0.543	0.960
٢٠	114.03	229.703	0.518	0.960	45	114.14	228.362	0.588	0.960
٢١	114.0	228.62	0.60	0.96	46	114.1	228.78	0.53	0.96

	0	3	5	0		9	5	4	0
٢٢	114.14	228.362	0.588	0.960	47	114.13	228.194	0.561	0.960
٢٣	114.19	228.785	0.534	0.960	48	114.16	229.137	0.498	0.960
٢٤	114.11	227.321	0.656	0.960	49	114.15	228.577	0.538	0.960
٢٥	114.08	230.546	0.425	0.961	50	114.03	228.381	0.598	0.960
معامل الفا للمقياس ككل									0.960

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

– عند مقارنة قيمتي المتوسط والتباين لكل عبارة على حدة بقيم المتوسط والتباين للعبارة بعد حذف درجته يتضح عدم اختلاف القيم في الحالتين وتقاربها بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن المدى الذي تذبذبت فيه هذه القيم صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع العبارات متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

– أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة دالة إحصائياً، ويؤكد هذا تمتع جميع العبارات بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية العبارات محكاً لقياس صدق العبارة (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ٣١٤) ،وهذه المعاملات تعد معامل تميز لكل عبارة باعتبار بقية العبارات كمحك.

– أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار لا يتأثر بعد حذف أي عبارة وهذا يعد مناسبا وتتفق هذه النتيجة مع صدق المحكمين السابق.

٢– **الاتساق الداخلي للمقياس:** للتحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل (بيرسون) بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدولان (٩،١٠)يوضحان هذه النتائج التالية:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٤٠)

	الوعي بعملية القراءة	معامل الارتباط	المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط	تكامل مهارات اللغة	معامل الارتباط	الفهم القرائ	معامل الارتباط	الدافعية القراءة	ن	معامل الارتباط
١	.825**		١	.789**	١	.794**	١	.881**	١		.763**
٢	.779**		٢	.795**	٢	.868**	٢	.791**	٢		.781**
٣	.807**		٣	.811**	٣	.807**	٣	.873**	٣		.780**
٤	.747**		٤	.794**	٤	.793**	٤	.779**	٤		.722**
٥	.859**		٥	.760**	٥	.723**	٥	.907**	٥		.721**
٦	.782**		٦	.767**	٦	.862**	٦	.731**	٦		.866**
٧	.721**		٧	.784**	٧	.823**	٧	.860**	٧		.767**
٨	.801**		٨	.715**	٨	.822**	٨	.757**	٨		.756**
٩	.786**		٩	.716**			٩	.734**	.757**		.757**
١٠	.785**		١٠	.788**							
١١	.743**		١١	.773**							
١٢	.711**		١٢	.707**							
١٣	.792**										

** دال عند (٠.٠١) ** دال عند (٠.٠١)

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٠)

البعد	الوعي بعملية القراءة	المهارات الاجتماعية	تكامل مهارات اللغة	الفهم القرائي	الدافعية نحو القراءة
معامل الارتباط	.782**	.746**	.717**	.794**	.778**

*دال عند (٠.٠٥)، ** دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدولين (٩،١٠) أن عبارات المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية (أكبر من ٠.٧) ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما أن

ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس قوية (أكبر من ٠.٧) ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) وهذا يدل على أن المقياس بعباراته يتمتع باتساق داخلي عالٍ.

٣- الثبات بطريقه ألفا لكرونباخ: تم حساب قيمه معاملات الثبات بطريقه ألفا – كرونباخ وقد جاءت جميع هذه القيم مرتفعة (أكبر من ٠.٧) وهذا دليل كاف على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ، وبذلك يكون صالحاً للاستخدام، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١١):

جدول (١١) معاملات ألفا–كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس

البعد الاختبار	الوعي بعملية القراءة	المهارات الاجتماعية	تكامل مهارات اللغة	الفهم القرائي	الدافعية نحو القراءة	المقياس ككل
الفا لكرونباخ	0.888	0.885	0.912	0.926	0.923	0.960

المقياس في صورته النهائية

تضمن المقياس في صورته النهائية خمسة أبعاد الوعي بعملية القراءة وشمل ثلاث عشرة عبارة، و المهارات الاجتماعية وتضمنت اثنتي عشرة عبارة، وتكامل مهارات اللغة وتضمن ثماني عبارات، والفهم القرائي وشمل تسع عبارات، أما الدافعية نحو القراءة فشملت ثماني عبارات ليصبح مجموع العبارات خمسين عبارة.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن تساؤلات البحث تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم التربوية والاجتماعية والمعروف ببرنامج **SPSS(26)** وتم استخدام الأساليب الآتية:

- المتوسط الحسابي **Mean**
- الانحراف المعياري **Std. Deviation**
- معامل ارتباط بيرسون **Person**
- اختبار "ت" للمجموعات المترابطة **T – Test For Paired Samples**
- الأشكال والرسوم البيانية**Graphs**
- حجم التأثير (d)

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص علي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين T – Test For Paired Samples وجاءت النتائج كما يبينها جدول (١٢)

جدول (١٢)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري وكذلك حجم التأثير (d)

المتغير(المهارة)	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	d
الارهاب الفكري	القبلي	٣٠	32.433	2.473	٣٩.١٦٢	دال عند ٠.٠١	7.150
	البعدي	٣٠	14.100	1.470			مرتفع

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

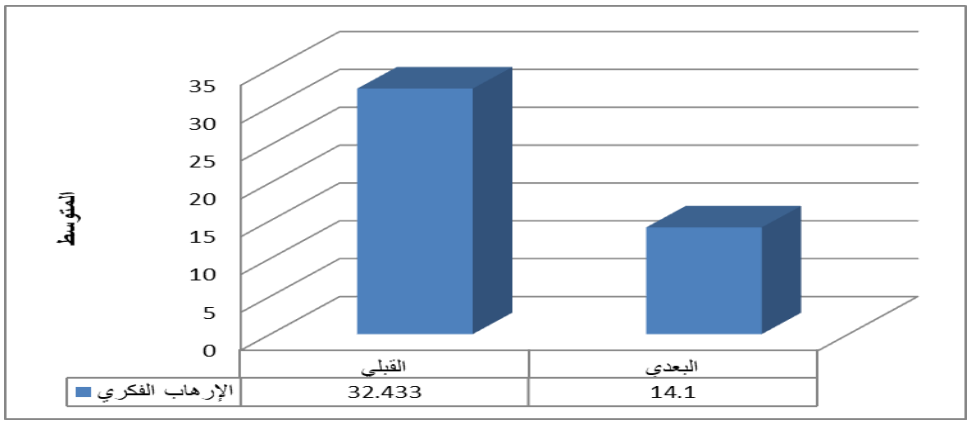
أولاً، تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة ٣٩.١٦٢ وهي قيمة كبيرة جداً تدل على وجود فرق حقيقي بين المتوسطين، وكان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١.

ثانياً، تراوحت متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي ما بين ٣٠ و ٣٥ درجة بمتوسط قدره ٣٢.٤٣ درجة وانحراف معياري ٢.٤٧. بينما انخفض المتوسط في التطبيق البعدي إلى ١٤.١ درجة بانحراف معياري ١.٤٧. مما يعكس قدرة البرنامج على خفض الإرهاب الفكري لدى الطلاب بشكل ملحوظ.

ثالثاً، بلغ حجم التأثير (Effect Size) المقاس بمؤشر "د" حوالي ٧.١٥ وهي قيمة عالية جداً تعكس أن البرنامج التدريبي كان له تأثير كبير وواضح على خفض مستوى الإرهاب الفكري لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وبشكل إجمالي، تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في الحد من الإرهاب الفكري لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك في ضوء التحسن الملحوظ في متوسطات

درجاتهم في الاختبار وكبر حجم التأثير إحصائياً. ويوضح الشكل (١) مقارنة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الإرهاب الفكري على المجموعة التجريبية



شكل (١) الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الارهاب الفكري على طلاب المجموعة التجريبية

بشكل عام تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الإرهاب الفكري، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويعود ذلك إلى:

- فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع المجموعة التجريبية في التصدي لمواقف الإرهاب الفكري وتعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب.
- احتواء البرنامج على جلسات وأنشطة هدفت بشكل مباشر إلى مواجهة الأفكار المتطرفة وتفنيد المزاعم غير المنطقية.
- تزويد الطلاب بالمهارات والأدوات اللازمة للتمييز بين الأفكار السليمة والأفكار المغلوطة أو المتطرفة.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والنقاش البناء حول القضايا المثيرة للجدل. تنوع القضايا والمشكلات التي تختلف فيها الآراء مما يعطي الفرصة لاكتشاف الكثير من التصورات البديلة والفهم الخاطئ المتعلق بها.

- تشجيع الطلاب على الحوار والمناقشة حول أهم القضايا مما يساعدهم على التدرب على آداب الحوار وتطبيق قواعده.
- اكتشاف بعض مظاهر الإرهاب الفكري أثناء الحوار بين أفراد المجموعة الواحدة أو بين المجموعات المختلفة وإتاحة الفرصة للإشارة إليها وتوضيح خطورتها.
- تعرُّف آراء الطلاب حول السلوكيات الخاطئة والأفكار المضللة وأهم مظاهر الإرهاب الفكري التي تنتشر في المجتمع وتوجيههم التوجيه الصحيح حتى لا يقعوا فريسة لهذه المخالفات.
- تسليط الضوء على مظاهر الإرهاب الفكري بالتفصيل من خلال الدروس المختلفة، والإشارة إلى بعض الأمثلة عليها.
- مراجعة الطلاب لأفكارهم الخاطئة من خلال القيام بأنشطة وتجارب تساعد في الوصول إلى أفكار صحيحة.
- إتاحة الفرصة لتطبيق الأفكار الجديدة في مواقف مختلفة لتثبيتها والتأكيد عليها.
- محاولة المعلم التأكد من اكتساب الطلاب للمفاهيم الصحيحة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
- الدور الإيجابي للمتعلم في الوصول إلى المفهوم الصحيح من خلال الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة المكتسبة.

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص علي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين T Test For Paired Samples – وجاءت النتائج كما يبينها جدول (١٣)

جدول (١٣)اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لمقياس الوعي القرائي وكذلك حجم التأثير (d)

المتغير(المهارة)	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	d
التخطيط	البعدي	٣٠	٣٢.٨٦٧	٤.٣٣٧	١٦.٢٩٨	دال عند ٠.٠١	2.976
	القبلي	٣٠	١٨.٤٦٧	١.٩٩٥			مرتفع
التنفيذ والتنظيم	القبلي	٣٠	٣٠.٢٦٧	٤.٢٠١	١٤.٨١٣	دال عند ٠.٠١	2.704
	البعدي	٣٠	١٦.٦٣٣	١.٧١٢			مرتفع
المراقبة والتحكم	القبلي	٣٠	٤٠.٣٣٣	٤.١٧٢	٢٢.٥٨٥	دال عند ٠.٠١	4.123
	البعدي	٣٠	١٩.١٦٧	١.٦٤٢			مرتفع
التقييم	القبلي	٣٠	٢٢.٠٣٣	٣.١٢٤	١٥.٣٠٧	دال عند ٠.٠١	٢.٧٩٥
	البعدي	٣٠	١٢.١٦٧	١.٢٦٢			مرتفع
الوعي القرائي ككل	القبلي	٣٠	١٢٥.٥	٧.١٧٦	٣٨.٠٠١	دال عند ٠.٠١	٦.٩٣٨
	البعدي	٣٠	٦٦.٤٣٣	٣.٤٣١			مرتفع

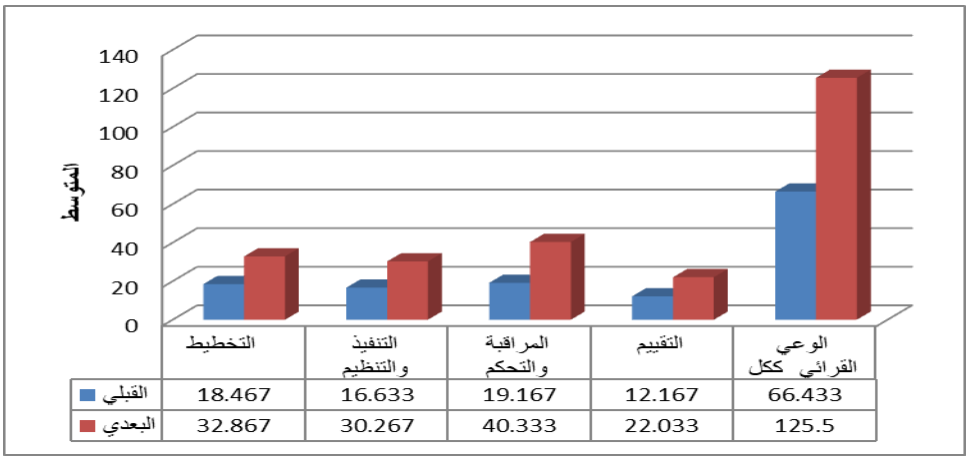
في الجدول (١٣)، يمكن استنتاج ما يلي:

أولاً، تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي وجميع مكوناته (التخطيط، التنفيذ والتنظيم، المراقبة والتحكم، التقييم) ، حيث كانت قيم "ت" مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ في جميع المكونات والدرجة الكلية.

ثانيًا، ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية من ٦٦.٤٣ في القياس القبلي إلى ١٢٥.٥ في القياس البعدي للدرجة الكلية للمقياس. كما ارتفعت المتوسطات في جميع مكونات المقياس بفارق ملحوظ. مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي القرائي بمكوناته.

ثالثا، بلغ حجم التأثير على الدرجة الكلية للمقياس ٦.٩٣٨ وهي قيمة كبيرة جدًا تؤكد التأثير الإيجابي الواضح للبرنامج على تنمية الوعي القرائي بشكل عام.

مما سبق، يمكن القول إن البرنامج التدريبي كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية الوعي القرائي بمكوناته المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويوضح الشكل (٢) مقارنة بين متوسطات التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الوعي القرائي على المجموعة التجريبية



شكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي على طلاب المجموعة التجريبية

بشكل عام تشير النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي القرائي وجميع مكوناته، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويرجع ذلك بشكل رئيس إلى ما يلي:

- استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة في البرنامج أسهم في تنمية الوعي بالعمليات القرائية.
- تضمين البرنامج أنشطة وتمارين عملية زاد من تفاعل الطلاب ووعيهم بالمهارات القرائية.
- استثارة دافعية الطلاب وتشويقهم من خلال استراتيجيات البرنامج المختلفة.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات من خلال نموذج درايفر أسهم في تذليل الصعوبات المتعلقة بممارسة إجراءات الوعي القرائي.
- مناقشة الطلاب حول الصعوبات المتعلقة بالوعي القرائي ساعد في طرح الحلول المناسبة لها .

– تقييم أداء المجموعات في قراءة النصوص ساعد في التحسن التدريجي لمستوياتهم.

وبالتالي فإن النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج بدرجة كبيرة في تحسين مستوى الوعي القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من الفرض الثالث والذي ينص علي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين T – Test For Paired Samples وجاءت النتائج كما يبينها جدول (١٣)

جدول (١٣) **اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية وكذلك حجم التأثير (d)**

المتغير (المهارة)	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	d
الوعي بعملية القراءة	القبلي	30	27.9	2.657	24.458	دال عند ٠.٠١	4.465
	البعدي	30	50.8	5.333			مرتفع
المهارات الاجتماعية	القبلي	30	24.433	2.635	15.423	دال عند ٠.٠١	2.816
	البعدي	30	40.333	4.678			مرتفع
تكامل مهارات اللغة	القبلي	30	16.5	1.815	21.94	دال عند ٠.٠١	4.006
	البعدي	30	28.1	2.426			مرتفع
الفهم القرائي	القبلي	30	17.833	2.451	15.044	دال عند ٠.٠١	2.747
	البعدي	30	33.333	4.551			مرتفع
الدافعية نحو القراءة	القبلي	30	15.967	1.771	21.884	دال عند ٠.٠١	3.995
	البعدي	30	30.333	3.1			مرتفع
الاتجاه نحو القراءة التشاركية ككل	القبلي	30	102.633	5.75	34.638	دال عند ٠.٠١	٦.٣٢٤
	البعدي	30	182.9	9.226			مرتفع

بناءً على النتائج الموضحة بالجدول (١٣) ، يتضح ما يلي:

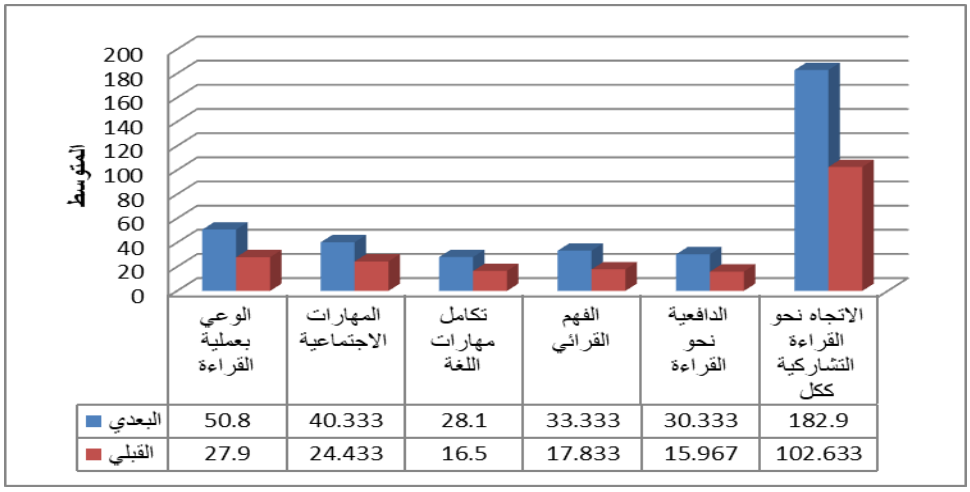
١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية وجميع مكوناته (الوعي بعملية القراءة، المهارات الاجتماعية، تكامل مهارات اللغة، الفهم القرائي، الدافعية نحو القراءة) ولصالح التطبيق البعدي.

٢. ثانياً، ارتفع المتوسط الكلي للمقياس من ١٠٢.٦٣ في القبلي إلى ١٨٢.٩ في البعدي. كما ازدادت المتوسطات في كل مكون بشكل ملحوظ، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة التشاركية.

٣. بلغ حجم التأثير على الدرجة الكلية ٦.٣٢٤ وهي قيمة كبيرة جداً، تؤكد التأثير الإيجابي المرتفع للبرنامج على اتجاهات الطلاب.

٤. خلاصة، المؤشرات الإحصائية جميعها تشير إلى فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة التشاركية.

ويوضح الشكل (٣) مقارنة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية على المجموعة التجريبية



شكل (٣) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية

يتضح من خلال النتائج الإحصائية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة التشاركية وجميع مكوناته، ولصالح القياس البعدي.

ويُعزى ذلك بشكلٍ أساسي إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع المجموعة التجريبية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو القراءة بشكل عام والقراءة التشاركية بشكل خاص، حيث أسهم البرنامج في زيادة وعي الطلاب بأهمية القراءة وعملياتها، وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية واللغوية المرتبطة بالقراءة، بالإضافة إلى تنمية دافعيتهم وحبهم للقراءة من خلال الأنشطة والتدريبات المصاحبة للبرنامج.

كما أسهم توظيف استراتيجيات وأساليب القراءة التشاركية بفاعلية في البرنامج في توفير بيئة تعلم إيجابية، وتوفير خبرات قرائية إيجابية للطلاب، مما انعكس على اتجاهاتهم نحو القراءة التشاركية.

هذا بالإضافة إلى كون البرنامج ركز على الجوانب التطبيقية وتوظيف الممارسات القرائية التشاركية بصورة فاعلة، وتعرف المشكلات المرتبطة بها وتذليل الصعوبات المختلفة، والاستفادة من القراءة التشاركية في تطبيق إجراءات الوعي القرائي.

توصيات الدراسة

- استخدام نموذج درايفر في تدريس باقي فروع اللغة العربية.
- إعطاء المزيد من الاهتمام للمرحلة الثانوية نظرًا لكثرة المشكلات والتحديات التي يمر بها الطالب في هذه المرحلة.
- التركيز على مظاهر الإرهاب الفكري في المراحل المختلفة والتصدي لمخاطره.
- تضمين المقررات الدراسية موضوعات وأنشطة تتعلق بالإرهاب الفكري وغيره من القضايا الفكرية لزيادة الوعي بها وتحصين الطلاب مما يهددهم.
- استخدام الحوار والمناقشة مع الطلاب عند التدريس لتعرف آرائهم ومفاهيمهم واكتشاف التصورات الخاطئة والعمل على علاجها.
- تعويد الطلاب على التحليل والنقد وممارسة مهارات التفكير عند معالجة القضايا المختلفة.

- تبني نموذج درايفر وغيره من نماذج النظرية البنائية عند التخطيط للمناهج وتطويرها.
- تركيز المعلم على تطبيق إجراءات الوعي القرائي عند تدريس نصوص القراءة.
- تضمين المقررات الدراسية أنشطة مختلفة لتشجيع الطلاب على ممارسة الوعي القرائي والقراءة التشاركية.
- تنويع طرائق التدريس والتأكيد على المشاركة الإيجابية والتعاون والنقد البناء واستخدام التفكير العلمي.
- استخدام القراءة التشاركية لتعرف المشكلات المرتبطة بها وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز أهمية الوعي القرائي والقراءة التشاركية عند الطلاب.
- ترسيخ مفاهيم الوسطية والاعتدال والفكر المستنير في نفوس الطلاب.
- تدريب المعلمين على استخدام النماذج والإستراتيجيات التدريسية الحديثة والاستفادة من مميزاتها في عملية التدريس.

البحوث المقترحة

- استخدام نموذج درايفر في تدريس البلاغة لتصويب التصورات البلاغية البديلة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية.
- تضمين مفاهيم الإرهاب الفكري في محتوى مقرر اللغة العربية في المرحلة الثانوية وأثره في الوعي بهذه المفاهيم والاتجاه نحو الإرهاب الفكري.
- تقويم محتوى مقرر اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.
- فاعلية استخدام نموذج درايفر في علاج الأخطاء الصرفية الشائعة لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- برنامج مقترح قائم على نموذج درايفر لاكتساب المفاهيم الدينية الصحيحة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- وحدة مقترحة في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية والوعي القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام نموذج درايفر في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو القراءة التشاركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المراجع

١- أحمد قاسم الغامدي (٢٠١٠) . الإرهاب الجسدي نتيجة للإرهاب الفكري والإرهاب الفكري نتيجة للغلو والتطرف. *جريدة الشرق الأوسط*، العدد ١١٤٩٤.

٢- أمل علي محمد عبد الحليم (٢٠٢٢). القراءة الإستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *المجلد ٣٨* ، العدد الرابع، ٢٨٣-٣١١.

٣- بليغ حمدي إسماعيل (٢٠١٣). *إستراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المناهج.

٤- ---------- (٢٠٢٢) . *المرجع في تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق*. الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

٥- ---------- (٢٠٢٣). *إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي" تنمية مهارات اللغة*". الجيزة : وكالة الصحافة العربية.

٦- جلال الدين محمد صالح(٢٠٠٨). *الإرهاب الفكري أشكاله وممارساته*. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

٧- حجاج أحمد عبد الله محمد(٢٠٢٢). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،*المجلد السادس عشر*، العدد الحادي عشر.

٨- حسن شحاتة(٢٠١٥). *المرجع في علم النفس المعرفي وإستراتيجيات التدريس*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩- حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣). مراجعة حامد عمار معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠- حنان مصطفى زكي(٢٠١٣). أثر استخدام برنامج قائم على نموذج درايفر في تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية الأخلاقية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *المجلد ١٦* ، العدد (٣)، ١-٨١.

١١- خالد بن عبد الرحمن القريشي(٢٠٠٤) .*الإرهاب الفكري (مفهومه – بعض صوره- سبل الوقاية منه* ، المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

١٢- خلود يوسف عبد الرسول حجه(٢٠٢٢). *التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل*. رسالة ماجستير ، جامعة القدس.

١٣- خمائل شاكر غنام الجمالي (٢٠١٣). *أثر أنموذج درايفر وبوسنر في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير التباعدي عند طالبات الصف الخامس الأدبي*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

١٤- ديان براودر، فريد سبوتر (٢٠١٣). *تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة*. ترجمة بندر بن ناصر العتيبي، عبد الرقيب أحمد البحيري، الرياض: مكتبة الملك فهد.

١٥- راضي عبد المجيد طه (٢٠١٤). *التربية بين الأصالة والمعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- رانيا محمد عزيز نظمي (٢٠٢١). الإرهاب الفكري وجذوره التقنية، رؤية تفسيرية لظاهرة الإرهاب في عالم القرية الواحدة. *مجلة الإنسانيات*، دمنهور، العدد (٥٧)

١٧- رعد مهدي رزوقي، حيدر معن إبراهيم، ضمياء سالم داود (٢٠٢٣). *نظرية التلقي والإستراتيجيات المنبثقة منها*. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٨- رفيف الفارس (٢٠١٤). *الإرهاب الفكري مفاهيم عامة وحلول أولية*. الورقة المشاركة في ملتقى فيض الثقافي في المركز الثقافي البغدادي ، العراق، متاح في:www.alnoor.se/article.asp?id=253718

١٩- رمزي أحمد عبد الحي (٢٠٠٨). *التربية وظاهرة الإرهاب (دراسة في الأصول الثقافية للتربية)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- رولا نعيم سليم حسن (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٦١)، ص ص ٧٩- ١٠٧

٢١- زاهر محمد الغمري (٢٠١٥). *أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، فلسطين.

٢٢- زيان علي، فردوس أمين (٢٠١٧). أثر أنموذج درايفر في تحصيل مادة الأدب القديم لدى طلبة قسم اللغة الكردية. *مجلة الأستاذ*، جامعة بغداد، كلية التربية ،ابن رشد للعلوم الإنسانية، *مجلد* ٢٢٠ ، عدد (٢).

٢٣- سعيد إسماعيل علي (٢٠١٧). مقدمة *صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية* (أحمد محمد الدغشي). الطبعة الثانية، مركز الكتاب الأكاديمي.

٢٤- سلوى سعود مغيران العنزي (٢٠٢٠). توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار* ، جامعة أسيوط، *المجلد* ٢ ، العدد (١)،ص ص ١٦٨- ٢٠٣.

٢٥- شيماء أحمد محمد أحمد (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس العلوم لتنمية الاستقصاء العلمي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *المجلد ١٦* ، العدد(٣) ، ١٧١- ١٧٣.

٢٦- صلاح عبدالله محمد حسن (٢٠٢٠). دور الجامعة في التصدي لظاهرة الإرهاب الفكري لدى طلابها دراسة ميدانية على جامعة أسيوط. *المجلة العلمية*، كلية التربية بأسيوط، *المجلد ٣٦* ، العدد (الثالث)، ص٥٣.

٢٧- عبد الصبور أحمد محمود الأنصاري (٢٠١٩). الإرهاب الفكري الأسباب، الآثار، العلاج دراسة في ضوء القرآن الكريم، *المجلة الدولية للدراسات الإسلامية المتخصصة*، الأردن، *المجلد٢* ، العدد (الأول).

٢٨- عزة محمد عبد الرحمن، هند سعد القحطاني(٢٠١٤). السيد أحمد عبد الله منصور.الإرهاب الفكري حقيقته- أسبابه- آثاره- علاجه. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد (١٥٧)،الجزء الثالث.

٢٩- علاء شنون مطر(٢٠١٦). مفهوم الإرهاب الفكري في الفكر الإسلامي والعقلية الغربية. كلية الفقه، جامعة الكوفة، العدد (٤١)، ١٨٣-١٨٤.

٣٠- علي موسى منصور الأسمري(٢٠١٨). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد (التاسع عشر)، ٣٨١-٤٠٩.

٣١- فتحي عبد الرحمن جروان(١٩٩٩) *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

٣٢- فلاح صالح حسين، وسام مخلف حسين(٢٠١٩). أثر إستراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*،٢٦ ،(٦) ، ٤٥٥- ٤٧٨.

٣٣- فهد الطريسي(٢٠١٤). الإرهاب الفكري والتشدد الديني. *مجلة الحياة*، متاح في www.alhayat.com

٣٤- فوزي الشربيني(٢٠٢٠). *رؤية جديدة في طرق وإستراتيجيات التدريس*.المنصورة: المكتبة العصرية للنشر.

٣٥- محمد إقبال فرحات(٢٠١٦). *الإرهاب الفكري وعلاجه في ضوء القرآن الكريم*. المؤتمر الدولي القرآني الأول: توظيف الدراسات القرآنية في علاج المشلات المعاصرة، جامعة الملك خالد، *المجلد الأول*.

٣٦- محمد جمعة محمد إبراهيم (٢٠٢٢). أثر استخدام نموذج درايفر على بعض نواتج التعلم في مقرر التربية الرياضية المقارنة لطلاب كلية التربية الرياضية. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة بكلية التربية الرياضية أبو قير جامعة الإسكندرية*، *المجلد ٨*، العدد (١١١)، ٣٤٩-٣٧٠.

٣٧- مصطفى أحمد شحاتة (٢٠٢٣).،فاعلية نموذج درايفر في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل. *المجلة التربوية لتعليم الكبار أسيوط* ، *المجلد ٥*، العدد (١) يناير ١٥٩-١٩٧.

٣٨- منى بنت شباب المطيري(٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه، *مجلة العلوم التربوية*، العدد (التاسع والعشرون)، الجزء الأول، ٨٧-٨٩.

٣٩- ناصر العليمي(٢٠١٢). الإرهاب الفكري، *جريدة الأنباء*، متاح في:www.alanba.com

٤٠- نجوى زين العابدين (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس مادة طرق تدريس على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية جامعة المنيا*، *المجلد ٧*، العدد (٣٤) ، مايو ١٣٧٦-١٤٢٤.

٤١- نها محمد (٢٠٢٣). أثر استخدام إستراتيجية ميردر في تنمية الوعي القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالعريش، *المجلد ١١* ، العدد (٣٣)، يناير، ٣٩٣-٤١٥

٤٢- نورة بن علي قدان الزهراني(٢٠١٨) فاعلية نموذج درايفر في تدريس الكيمياء على مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد(١٩)، الجزء ٤، ٢٢٧-٢٦٩.

٤٣- هدى محمد محمود هلالي(٢٠١٨) فاعلية نموذج تدريسي في القراءة قائم على نظرية معالجة المعلومات لتنمية أبعاد الفهم العميق والوعي القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *مج٢٤* ، ع(٤) ، ٥٠٥-٥٦٨.

٤٤- هلال حسين فلمبان (٢٠٠٦). *دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٥- وفاء البرعي (٢٠٠٢). *دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٦- وليد السيد أحمد محمد خليفة وآخرون(٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على التسامح في الوقاية من الإرهاب الفكري لدى طلاب جامعة الطائف. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الطائف،العدد (٦١)، ص ٦٤١.

٤٧- يوسف قطامي(٢٠١٣). *إستراتيجيات التعليم والتعلم المعرفية*. عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

48-Abboud,S.N.& Abdul Hamid,Z.A.S. (2016), The basis of the anti-intellectual terrorism
AL- Mouhaqiq Al-Hilly Journal for legal and political science , Volume 8, Issue 2, Pages 483-536

49-Ahmadi,M.R ,Ismail,H.N &Abdullah,M.K.K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension English Language Teaching,•ERIC

50-Al-Gibouri,F.S.H. & Al-Gibouri, W. M.H. (2019). The Impact of participatory Reading Strategy in Understanding the Biological Texts by the students of the Literary Grade and the Development of their Logical Thinking. *Journal of Tikrit University for Humanities, 26*(6), 455–478. https://doi.org/10.25130/jtuh.26.6.2019.21
More Citation Formats

51- Alzahrani,K.S.&Alfadhli,E.(2023).The effectiveness of Driver's model in teaching mathematics f

52-Asiri,A.A.(2022). The Effectiveness of the Participatory Reading Strategy in Teaching Language Skills to Develop Reading Comprehension Skills. *Journal of Arts and Humanities*

***Vol. 11* No.(09**

53- Driver,R. & Oldham,V.(1986), A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science,*Studies in Science Education ,volume 13*,issue,105-122

54-Firman, E., Haerazi, H., & Dehghani, S. (2021). Students' Abilities and Difficulties in Comprehending English Reading Texts at Secondary Schools; An Effect of Phonemic Awareness. *Journal of Language and Literature Studies, 1*(2), 57–65. https://doi.org/10.36312/jolls.v1i2.613

55- Klingner,J.K.& Vaughn,S.(1998).Using Collaborative Strategic Reading,Researchgat,july,30(6)

56-Klingner,J.K.& Vaughn,S. (2000). The Helping Behaviors of Fifth Graders While Using Collaborative Strategic Reading During ESL Content Classes.*tesol,volume34,*issue1,69-98

57-Mohammed,A,R (2022). News Processing for Intellectual Terrorism Phenomena in News Websites, Analytical Study: Kurdistan 24 and NRT *Journal of University of Raparin, Vol. 9* No.(4),Pages222-256

58- Namaziandost, E., Gilakjani, A.P., & Hidayatullah, H. (2020c). Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1738833

59-Nwosu, K. C., Unachukwu, G. C., & Hickman, G. P. (2021). Cooperative and teacher directed learning classrooms: places for the development of metacognitive skills for reading proficiency. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 19-50.

60- Olaya,M.L. & González-González,G.M.E. (2020). Cooperative Learning to Foster Reading Skills *GIST*. *Education and Learning Research Journal*, n(21) p119-139

61-Sheikh,I., Soomro,K.I. & Hussain,N. (2020). Metacognitive Awareness of Reading
Strategies, Reading Practices and Academic Attainments of University Students. *Journal of Education and Educational Development*, *6*(1), 126-137. Retrieved from http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joeed/article/view/89

62-Van Keer,H. &Vanderlinde, R. (2010).The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders reading strategy awareness, reading strategy USE and reading comprehension. *Middle Grades Research Journal* . Spring2010, *Vol. 5* Issue 1, p33-45. 13p..

63-Zenota,V. (2015) *Awareness Matters, Awaeness development foronline reading,*Routledge,1st Editiion

64-Fayyadh,M.S.,Hameed,A.M.&Sabea,M.M.(2023). The impact of the strategy of participatory reading in the acquisition of rhetorical concepts among students of the fifth grade literary and the development of scientific. Journal of STEPS for humanities and social sciences-Vol. 2, Iss: 1