أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي

م.د. غصون علي حسن

المديرية العامة لتربية بابل

البريد الإلكتروني Email : nennonascii@gmail.com

الكلمات المفتاحية: استراتيجية قوة التفكير، تنمية، مهارات القراءة الواعية.

كيفية اقتباس البحث

حسن ، غصون علي، أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية،٢٠٢١،المجلد:١١ ،العدد:٢ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The effect of thinking force strategy in developing the conscious reading skills of fifth- grade literary students

Lec.Dr. Ghusoon Ali Hasan
General Directorate of Babylon Education

Keywords : thinking force strategy, developing, the conscious reading skills.

How To Cite This Article
Hasan, Ghusoon Ali, The effect of thinking force strategy in developing the conscious reading skills of fifth- grade literary students, Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, Year :2021,Volume:11,Issue 2.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

This research aims to know the effect of the power of thinking strategy on developing the conscious reading skills of literary fifth-grade students, and to achieve the research goal. The researcher followed the procedures of the quasi-experimental approach, as she adopted an experimental design with partial control. By the same way the researcher chose (B)class to represent the experimental group where it is students will learn the perusing topics using the thinking force strategy by (35) students, And Division (A) to represent the control group whose students will study reading topics in the usual way by (34) students, and then the researcher rewarded between the students of the two research groups a statistical equivalence in some variables: (chronological age, intelligence, and the test of conscious reading skills), the experiment was applied in the course The sccond academic year 2017-2018 AD.

As for the research tool, the researcher built a test in the conscious reading skills consisting of (25) items of the multiple choice type, and the researcher verified the validity and reliability of the test, and extracted the discriminatory powers, the difficulty coefficients of its items, and the effectiveness of its incorrect alternatives. On the students of the research

sample, the researcher used a set of statistical methods, and after processing the data statistically, the research found that there was a statistically significant difference in testing the conscious reading skills in favor of the experimental group at a significance level (0.05). In light of the research result, the researcher concluded a set of conclusions It also recommended a set of recommendations, and suggested a set of proposals as an extension of the research to complement it.

الملخص:

يرمي هذا البحث الى تعرف أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق مرمى البحث؛ اتبعت الباحثة اجراءات المنهج شبه التجريبي، إذ اعتمدت تصميمًا تجريبيًا ذا ضبطٍ جزئيّ، وقد اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية ثانوية شط العرب لتمثّل عينة البحث، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (ب) لتمثّل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة باستراتيجية قوة التفكير بواقع(٣٥) طالبة، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية بواقع (٣٤) طالبة، ثم كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث تكافؤًا احصائيًا في بعض المتغيرات: (العمر الزمني، والذكاء، واختبار مهارات القراءة الواعية)، طُبقت التجربة في الكورس الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

أما أداة البحث، فقد بنت الباحثة اختبارًا في مهارات القراءة الواعية تكوّن من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته، واستخرجت القوى التمييزية، ومعاملات صعوبة فقراته، وفاعلية بدائله غير الصحيحة، وبعد اجراء التجربة طُبِّق الاختبار على طالبات عينة البحث، استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية، وبعد معالجة البيانات احصائيًا توصل البحث الى وجود فرق دال احصائيًا في اختبار مهارات القراءة الواعية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وفي ضوء نتيجة البحث استنتجت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات، كما أوصت بمجموعة من التوصيات، واقترحت مجموعة من المقترحات امتدادًا للبحث استكمالًا له.

١- الفصل الأول: التعريف بالبحث

١- ١ مشكلة البحث:

عندما تتغاضى واحة تعليم اللغة العربية عن قيمة العملية القرائية الواعية ودورها المحوري في بناء جيلٍ واعٍ متيقّظٍ يواجه سيول المعارف المتنوعة والأحداث المتسارعة التي تغمره كلّ يوم بل كل ساعة، ينتُج عنها جيلٌ غارقٌ في السطحية والتوهان القرائي، مُحاربًا بالتناقضات

الفكرية لا يَعي كيفية التعامل مع المعلومة بالوقوق عندها، وتمحيصها، وادراك ما ورائها وما تبتغيه.

إن التعمق في تناول المقروء مفقود في مؤسساتنا التعليمية لا سيما المرحلة الاعدادية التي يبلغ الطالب فيها أود وعيه الفكري[١]، فنتجَ عنه ضعف واضح في فهم القراءة ونقدها وهذا ما أكدته دراسات عربية ومحلية منها دراستي مصطفى (١٩٩٣)، والعيساوي (٢٠٠٧).

وترى الباحثة من طريق خبرتها في ميدان التدريس الثانوي أنّ ضعف الطالبات في فهم النصوص القرائية واستلهامها بالوعي والادراك ربما يعود لأسبابٍ عدة منها: اهمال تدريس المطالعة واستثمار حصصها لإتمام تدريس فروع اللغة العربية المُطوّلة من قواعد وأدب، أو ربما يرجع السبب الى طبيعة موضوعات المطالعة التي لا تُحاكي ميول الطالبة واتجاهاتها، علاوة على أنّ تلك الموضوعات لا تطرح قضايا معاصرة تُثير عناية الطالبة وتجذبها بالوقوف عندها وادراك مضامينها وغاياتها بالمحاورة والنقاش، أو ربما يعود السبب الى نمط التدريس السائد وطريقته المتّبعة التي تعتمد على جودة الالقاء، وتستند الى شرح المفردات اللغوية الصعبة، وصولًا الى تكرار القراءة مراتٍ عدة من دون ادراك المقروء وفهمه للارتقاء بالسلم القرائي وصولًا الى مهارات القراءة الواعية.

فالواقع التعليمي يُعاني من غلبة سطحية قراءة النصوص، وضبط أواخر الكلمات على حساب عمق استيعابها ونقدها، والربط بين جملها وفقراها، واغفال العناية بعنصر الدلالة والمُبتغى[٢]، فما تزال طريقة التدريس تعتمد على تكرار قراءة الفقرات مراتٍ عدة قصد الإجادة، واعتبار المدرس والمقرر هما المصدر الاساس للحصول على المعرفة الجاهزة، على الرغم من أن مهمة التدريس لم تعد تحصيل المادة المقروءة وإجادة قراءتها في المقام الأول؛ بل تنمية مهارات الإفادة متها توظيفها وانتاج المعارف الجديدة[٣]، كما أن الدرس القرائي الذي يقتصر على المعنى الحرفي من دون معرفة الأسباب الكامنة وراء الأحداث والأفكار المدونة، أو من دون استلهام العبر والمعاني العميقة من النص المقروء من طريق تنشيط العمليات الادراكية الواعية يُعد نوعًا من أنواع قولبة العقل ومنعه من التحليق في سماء الأفكار وآفاق الخيال الرحب هذا من جانب، ومن جانب آخر فإنّ القراءة السطحية، وإن كانت لا تخلو من فائدة، لكنها لا تمنح الطالب سوى معرفة هامشية ومفاهيم مجزأة ومقطعة الأوصال وغير منظمة وغير مترابطة فتكون هذه القراءة عاجزة عن تقديم صورة واضحة، وبنية معرفية متكاملة عن الحقائق المطروحة وخباياها فلا يكون حصاد الطالب منها إلا شذرات متناثرة من المعرفة فيُحرم من الرؤية الشمولية للأمور ومن ثم يصبح نطاق وعيه بذاته وبمجتمعه محدودًا قاصرًا[٤].

ومما تقدّم تبيَّن أن قضية سطحية القراءة وهامشيتها أفرزت ضعفًا في مهارات القراءة بنحو عام، ومهاراتها الواعية بنحو خاص، وهذا ما قاد الباحثة لمحاولة تجريب إحدى الاستراتيجيات الحديثة عسى أن تُنمي مهارات القراءة المُغيبة في درسنا القرائي، أو على الأقل الحد من الضعف فيها؛ لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: **(هل لاستراتيجية قوة التفكير أثر في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي؟)**.

١-٢ أهمية البحث:

اللغة نسقٌ مندمج ونظامٌ متكامل وجزء لا يتجزأ عن ماهية الفرد وهويته، فهي المُشكّل لنشاط المجتمع الواحد، المُعبّر عمّا يأتون به من أفعال، ويُحسنون من مدركات ويمارسون من تقاليد ويؤمنون به من معتقدات، وهي بذلك ذات وجود كلّي في حياة البشر[٥].

وتُعد اللغة العربية بما تتماز من سمات، وما تنفرد به من خصائص واحدة من أجمل اللغات وأكثرها ألقًا وثراءً[٦].

والقراءة فن ومهارة من مهارات اللغة العربية والنجاعة فيها تعني جودة القراءة أي الفهم المطلوب واستثمار الطاقات الكامنة عند الفرد وتفعيلها من أجل الوعي والإدراك، كما ان عملية القراءة تماثل العمليات جميعها التي يعتمدها الطالب في التعلم، فهي تتطلّب الفهم، والربط، والاستنتاج، واصدار الأحكام، وحلّ المشكلات علاوة على عنصر الاستمتاع الذي يرافق عملية القراءة كون القارئ يجد لذة وسرورًا وتنفيسًا لبعض الرغبات والميول المكبوتة من طريقها[٧].

وعن القراءة وأهميتها صار الهدف منها انتاج ذهنية واعية ومُفكرة، قادرة على استقراء الاحداث والوقائع ، وتتنبأ بإمكانات المستقبل المنفتح على التأويل؛ لتعتمد اجراءات وقائية بعقلية علمية تتكئ على المعارف السابقة والمواقف والخبرات، وهي بذلك تكون قراءة تحليلية وناقدة وخلّاقة، علاوة على دورها في تأسيس شخصية متماسكة مستندة الى الثقة بذاتها وبمعتقداتها وتقاليدها وعاداتها رافضة المَساس بهويتها ومُعتزة بقيمها الحضارية والدينية، ومُفتخرة بانتماءاتها الوطنية قادرة على أن تُصبح واجهة مُشرقة لأوطانها في الميادين والمحافل الثقافية والعلمية والمعرفية والفكرية[٨].

تُعد القدرة على القراءة الواعية متطلّبًا رئيسًا لفئات المجتمع جميعها، إذ ان الفرد الذي يمتلك هذه القدرة يكون مُستقلًا في تفكيره، مراقبًا له، مُتحررًا من التبعية، وقادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته، واعيًا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده لا يُسلّم بها كما هي، وإنما يحاكمها على وفق معايير محددة، ويتخذ منها مواقف[٩]، إذ ان التفكير

الواعي العميق يمتاز بالحيوية والنشاط عمومًا والثبات مع الأصالة والتكيف والتفاعل مع الحياة المعاصرة[١٠].

وتجدر الاشارة الى ان التنمية الذهنية الواعية ينبغي لها أن تحتل موقع الصدارة في المؤسسات اللغوية العربية في القرن الواحد والعشرين وذلك بافتراض ان المعرفة اللغوية ليست هدفًا في ذاتها، وانما هي وسيلة لتحسين البنية الذهنية الواعية للمتعلم[١١]، كما وعلينا أن نولي عناية كبيرة لتنمية مهارات القراءة؛ لأهميتها المركزية في العملية التعليمية والوسيلة الشائعة في التحصيل الدراسي، والوسيلة الأنجح لتطوير التفكير[١٢].

كما ان التغيرات الاجتماعية والانفجار المعرفي علاوة على التحديات التي تتعرّض لها تجعل من الضرورة بمكان خلق ردود افعال واعية تتلاءم وهذا المد الثقافي، وهذا يتطلب الشروع في التدريب على تنمية مهارات التفكير خارج نطاق الاسترجاع[١٣]، واذا أردنا أن نبني جيلًا مُفكرًا وننشئ مجتمعًا متماسكًا واعيًا يلتزم بالجدية في آرائه وافكاره وتطلعاته يتصف بالإبداع ينبغي للمؤسسات التربوية تعليم كيفية التفكير باعتماد استراتيجيات تدريسية مُعاصرة وفاعلة؛ لأنه أصبح ضرورة تربوية ملحة املتها مُستجدات العصر الذي نعيشه[١٤].

وفي خضم هذه المستجدات ظهرت استراتيجية قوة التفكير كاستراتيجية من استراتيجيات النظرية البنائية، التي تُشجّع الطلبة على الاستقلالية في الاختيار والعمل، وتنشط ردود أفعالهم وتحليلاتهم وتنبؤاتهم[١٥].

وتجدر الاشارة الى ان تعليم كيفية التفكير، وكيفية توجيهه واستثمار قوته هو بمثابة تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات او المتغيرات التي يأتي بها في المستقبل، علاوة على انها تعطي الطالب إحساسًا بالسيطرة الواعية على تفكيره، وخاصة عندما يقترن هذا التعليم مع تحسّن مستوى التحصيل إذ ينمو لديه الشعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية[١٦].

وبما أن التفكير نشاط ذهني يمثل سيلًا من الافكار[١٧]، ترى الباحثة ان استراتيجيات التفكير وممارساته صُممت لتقوية هذا السيل وتوجيهه؛ حتى تتشكل حلقات معرفية جديدة متطورة منبثقة من تبلور المفاهيم والبنى المعرفية السابقة، التي يمكن ترسيخها وتمثيلها فيغدو المتعلم مفكرًا جيدًا، موجهًا لقوة تفكيره نحو تحقيق الاهداف نتيجة قانون انعكاسيته الواعية للموقف التعليمي.

تكمن اهمية استراتيجيات التفكير وقوته في تشجيع الطلبة على تناقش الأفكار والقضايا المطروحة في الدرس. فينشغل الطلبة في حوارات نقاشية، وهذا بدوره يشجعهم على التفكير

المتعمق، فتتحوّل غرفة الصف الى مجتمع تقص، حيث يُصغي الطلبة لبعضهم البعض باحترام وتقدير لوجهات النظر المبنية على أسس منطقية، فيبنون على أفكار بعضهم البعض مما يُعزز الحوار والتأمل والتدبر لديهم، علاوة على ان استراتيجيات التفكير تمكن الطالب من التفكير العميق بممارسات وقدرات عقلية متمثلة بالتمييز وادراك التفاصيل والانتباه التلقائي المركز، ومن عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج والابداع والنقد والتحليل مع التعمق في دلالات مادة التفكير بهدف الحصول على منتج يتمتع بدرجة عالية من التعمق[١٨].

وترى الباحثة ان استراتيجية قوة التفكير تمنح الطلبة وتدربهم على مهارة الاستدلال من طريق تحديدهم لعناصر الخبرة التعليمية؛ لاستخلاص العلاقات المنطقية للروابط الاستدلالية بين الأفكار والمفاهيم والقضايا موضوع الدراسة، وتتبلور مقدرتهم على الاستدلال من طريق المناقشة والسجالات المنطقية التي تعطي إضاءات فكرية وومضات تنويرية لمعطيات الأمور وجوانبها المتعددة.

ولأن استراتيجية قوة التفكير تدرب الطلبة على مهارة تنظيم الأفكار وترتيبها وتصنيفها بحسب قوتها ومنطقيتها وتأثيرها فهي بدورها تُعمق من قدراتهم على التقدير للأمور والظروف الذي ينعكس ايجابًا على تقديرهم لذواتهم من جهة وتقديرهم للمحيطين من حولهم من جهة اخرى.

وتعد المرحلة الاعدادية مرحلة التعمق والنضج في القراءة، إذ تتضح فيها استعدادات الطلبة، وتزداد خبراتهم، وتتجلى فيها قدراتهم على التفكير الواعي بالفهم، والتخليل، والنقد، واصدار الاحكام إذ تتسع ميولهم القرائية ومدركاتهم، ويرتفع مستوى التذوق لديهم، ونمو ثرواتهم اللغوية، والمعرفية، وتتبلور لديهم الافكار والمعارف المتنوعة[١٩].

١-٣ هدف البحث

يرمي هذا البحث تعرّف أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي.

١-٤ فرضية البحث

في ضوء مرمى البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس طالباتها موضوعات المطالعة باستراتيجية قوة التفكير، والمجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في مهارات القراءة الواعية.

١-٥ حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

١.**الحد البشري:** طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية.

٢.**الحد المعرفي:** ثماني موضوعات من كتاب المطالعة المُقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الاعدادي.

٣.**الحد المكاني:** المدارس الثانوية والاعدادية النهارية في مركز محافظة بابل.

٤. **الحد الزماني:** الكورس الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م.

١-٦ تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر، عرفه كل من:

١. **(شحاتة وزينب،٢٠٠٣) بأنه:** "ناتج تغيرات مرغوبة أو غير مرغوبة لدى المتعلمين نتيجة عملية التعلم"[٢٠].

٢. **(ابراهيم،٢٠٠٤) بأنه:** "قدرة العامل الذي يكون موضع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية وتغيرات مضمونة المحتوى فاذا اخفق في تحقيق تلك النتيجة فانه يكون سبب من الاسباب الرئيسة لحدوث تداعيات سلبية"[٢١].

تبنت الباحثة تعريف شحاتة وزينب (٢٠٠٩) **تعريفًا نظريًا**؛ كونه الأقرب الى هدف البحث.

التعريف الإجرائي للأثر: التغير الذي يحدثه التدريس باعتماد استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي.

ثانياً: استراتيجية قوة التفكير، عرفها كل من:

١. **الفقي (٢٠٠٧) بأنها:** "استراتيجية تفكيرية تتعامل مع طبيعة الافكار واتجاهاتها بعقلية متعمقة تربطها بتصورات داخلية وخارجية لتجارب سابقة، وتدعمها باعتقاد وتوقع فتجذب إليها كل ما يتعلق بها فينعكس عنها نتيجة معينة بحُلة جديدة"[٢٢].

٢. **الشمري(٢٠١١) بأنها:** "احدى استراتيجيات التعلم النشط المستندة الى النظرية البنائية تساعد الطلبة_على تدوين الأفكار والملاحظات المعروضة، وعند قراءة محتوى المادة يستخرجون الافكار والمفاهيم ويتناقشونها بالإدراك والاستيعاب، ويصنفونها بناءً على قوتها وعموميتها"[٢٣].

تبنت الباحثة تعريف الشمري (٢٠١١) **تعريفًا نظريًا**؛ كونه الأقرب الى هدف البحث.

التعريف الإجرائي للاستراتيجية: احدى استراتيجيات النظرية البنائية ذات التعلم النشط التي تمكّن طالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية) من تفحص الافكار والقضايا المطروحة في موضوعات المطالعة المحددة في أثناء مدة التجربة بالتركيز والتنظيم التوقعي، ثم قراءة نصوصها وتحليلها وتفسيرها في جو تفاعلي قائم على المناقشة المنطقية، مرورًا باستدلال العلاقات بين تلك

الأفكار وصولًا الى تنظيم معرفي جديد بتصنيفات مدروسة مستندة الى قوة تلك الأفكار ودلالاتها.

ثالثاً: التنمية، عرفها كل من:

١. **شحاته وآخرون (٢٠٠٣) بأنها:** "رفع مستوى أداء الطلاب في موقف تعليمية مختلفة"[٢٤].

٢. **زاير وسماء (٢٠١٣) بأنها:** "التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه الى متغيرات تعليمية فاعلة"[٢٥].

تبنت الباحثة تعريف زاير وسماء (٢٠١٣) **تعريفًا نظريًا**؛ كونه الأقرب الى هدف البحث.

التعريف الإجرائي للتنمية: النهوض بمستوى اداء طالبات عينة البحث – المجموعة التجريبية– بقدرة أعلى على تحقيق تقدم ملحوظ بالتمكن من مهارات القراءة الواعية، المحددة سلفًا نتيجة تأثرهن باستراتيجية قوة التفكير لمدة كورس دراسي كامل، وتقاس هذه التنمية بعدد الاستجابات الصحيحة عن فقرات اختبار مهارات القراءة الواعية المُعد من الباحثة لهذا الغرض.

رابعاً: المهارة، عرفها كل من:

١. **عصر (١٩٩٩) بأنها:** "عمليات تشغيل حركية أو عقلية قائمة على الفهم؛ لمعالجة المعلومات السمعية أو البصرية سواء أكانت استقبالا أو ارسالا ترتبط بالطلاقة والمرونة وتحكمها معايير ثلاثة: المستوى، والعمق، والسرعة"[٢٦].

٢. **مصطفى (٢٠١٠) بأنها:** "القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى"[٢٧].

تبنت الباحثة تعريف مصطفى (٢٠١٠) **تعريفًا نظريًا**؛ كونه الأقرب الى هدف البحث.

خامساً: القراءة الواعية، عرفها كل من :

١. **الحسّون (٢٠٠٢) بأنها:** "القراءة التي ترتقي بمستوى الفرد الفكري فتمكنه من الرؤية الشمولية للمقروء عن طريق اعمال الفكر بمعرفة الاسباب الكامنة وراء الأحداث مكونا صورة واضحة وبنية معرفية نابهة، مُتبصرا بأهداف النص وخباياه، فاحصا وجهات النظر المطروحة، مُنشطا عملياته الادراكية اليقظة فهو لا يقتنع بالمقروء بدون اختبار صدقه، وتقييم دلالاته، والاطمئنان من صحته"[٢٨].

٢. **حبيب الله (٢٠٠٩) بأنها:** " مستوى عالٍ من القراءة متمثلة بقراءة ما وراء السطور تمكن الطالب من نقد المقروء بالتمييز بين الحقائق والآراء، وتبيّن اسلوب الدعاية، وتقييم المقروء والتفاعل معها، والافادة منه في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة، ويستطيع الطالب في هذا

المستوى من القراءة أن يقبل أو يعارض أو ينتقد، ويعرض حلولًا بديلة ممكنة وبهذا يصل الى الخلق والابداع"[٢٩].

تبنت الباحثة تعريف الحسّون (٢٠٠٢) **تعريفًا نظريًا**؛ كونه الأقرب الى هدف البحث.

التعريف الإجرائي لمهارات القراءة الواعية: مجموعة من الأداءات اللغوية المتقنة قائمة على اليقظة والادراك التابه لطالبات عينة البحث، واستثمارها في القراءة بنحو ناقد ومبدع استنادًا الى أبعاد القراءة الواعية: الدلالي، والحدسي، والتأملي، والابداعي، والنقدي، وتُقاس هذه الأداءات اللغوية بالدرجة التي تحصل الطالبات عليها بإجاباتهن الصائبة عن فقرات اختبار مهارات القراءة الواعية الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض .

سادساً/ الصف الخامس الأدبي:

عرفته وزارة التربية بأنه:

"ثاني سنة دراسية من سنوات من سنوات دراسة المرحلة الاعدادية، مدتها ثلاث سنوات، تلي المرحلة المتوسطة ومكملة لها، ترمي الى ترسيخ ما تمَّ اكتشافه من قابليات الطلبة، وميولهم، وتمكنهم من بلوغ مستويات اعلى من المعرفة، والمهارة، مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتعميقها تمهيدا لمواصلة الدراسة العالية، وإعداد للحياة العلمية والإنتاجية"[٣٠].

٢- الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

٢-١ أولا: قوة التفكير:

•توطئــة:

أصبحت العناية بتعليم التفكير ضرورة ملحة لبناء جيل واعٍ متسلح بالمعارف العلمية المعاصرة يستطيع مواكبة عالم الألفية الثالثة بكفاءة وقدرة عاليتين، فنحن نعيش اليوم عالمًا تكنولوجيًا سريعًا في خطواته عميقًا في مفاهيمه واسعًا في تطلعاته، فلا بدّ من أن نتعلم وندرك ونبدع ونستثمر الفرص لتعليم التفكير؛ لإثارة دافعية التجديد والإبداع الذي يطلق طاقات الانسان ويُنمي تفكيره[٣١].

إنّ عمل العقل يتم في سياق أقرب الى الاشراق الدائم، وقوة تفكير ذلك العقل تشبه في عملها سلسلة من الومضات واللمحات التي تتفاوت شدة وحِدة، إنها أشبه بمرجلٍ يغلي، فهي لا تكاد تعرف الاستقرار، والمحافظة على قوة نشاطها واستمراريتها يتطلب رعاية تعليمية توجيهية[٣٢].

وتجدر الاشارة الى انّ الأفراد الناجحون في التفكير هم أكثر الأفراد درايةً ومعرفةً به، لكن المعرفة وحدها لا تكفي، إذ لا بدّ أن تقترن بمعرفةٍ لعمليات التفكير والكفاية فيها؛ حتى يكون

التفكير تفكيرًا حاذقًا ومُنتجًا، وهذا النوع من التفكير يتطلب تعليمًا منظمًا هادفًا ومرانًا مستمرًا حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له، فالتعليم الهادف يلعب دورًا فاعلًا في تنمية عمليات التفكير التي تمكن الطلبة من تطوير كفاياتهم التفكيرية وقواها[٣٣].

وفي هذا السياق ظهرت استراتيجية قوة التفكير كإستراتيجية تعليمية تستثمر قوة تفكير الطلبة وتوجهها؛ لبناء المعرفة، وإعادة اكتشاف الخبرة التعليمية وبلورتها بتنظيم الموقف التعليمي تنظيمًا جديدًا؛ للوصول الى إدراكات معرفية جديدة، واستنتاجات قابلة للاختبار[٣٤].

استراتيجية قوة التفكير:

تعدُّ استراتيجية قوة التفكير احدى استراتيجيات التعلم النشط التي تستند الى النظرية المعرفية البنائية فهي تتيح للطلبة تحديد الافكار الرئيسة والفرعية وغربلتها وترشيحها، ممّا تمكنهم من المشاركة الفاعلة مع الطلبة من طريق العمل الجامعي وتبادل الافكار مع بعضهم البعض، واعطائهم دور ايجابي وفاعل للاكتشاف وتطوير قدراتهم العقلية[٣٥].

قوانين قوة التفكير:

يرى الفقي أن لقوة التفكير قوانين ستة متتابعة هي: (السبب والنتيجة، والاعتقاد، ونشاط العقل الباطن، والتوقع (التخمين)، والانجذاب، والانعكاس)[٣٦].

- **قانون السبب والنتيجة:** ويتمثل في وصف الصلة بين حدثين يكون الأول سببًا في وقوع الآخر، والنتيجة تبيِّن ماذا حدث (وصف الحدث)، والسبب يُعلل ويُفسِّر لماذا حدث[٣٧].
- **قانون الاعتقاد:** ويتمثل بقدرة الفرد على الثقة بالآراء، والأفكار أو الأحداث؛ كونها أمورًا قائمة والتمسك بها الى أن يتم فحصها واثبات صحتها من عدمه[٣٨].
- **قانون نشاط العقل الباطن:** إن قانون عقل الفرد هو ذاته قانون الاعتقاد والايمان، ويُقصد بذلك إن الفرد يؤمن بطريقة عمل عقله، ويؤمن بالمُعتقد ذاته، واعتقاد عقله هو فكر عقله؛ لذا فإن كل افعال الفرد وتجاربه والاحداث والظروف التي مرَّ بها هي ردود افعال عقله الباطن لأفكاره، والعقل الباطن هو قاعدة اساسية تعمل طبقًا لقانون الاعتقاد والايمان، ويتعيّن على الفرد أن يعي طبيعة الايمان أو الاعتقاد سببه، وكيفية عمله[٣٩].
- **قانون التوقع (التخمين):** وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد معلومات غير متوافرة أمامه، والتوقع على نوعين: التوقع البسيط وفيه لا يعرف الفرد ماذا سيحصل في المستقبل، وكل ما يقوله عن المستقبل ضرب من التوقع، وفيه يكون احتمال حصول ما يتوقعه قويًا، ما لم يأتِ بشيء مخالف ويُغايره، والتوقع الكبير عندما لا يعتمد توقع الفرد على اسباب منطقية، سيكون

احتمال الخطأ يوازي احتمال الصواب، وعندها تكون الحالات الشاذة موازية أو أكثر من الحالات الاعتيادية(٤٠).

• **قانوني الاجتذاب والانعكاس:** بمعنى ان اي شيء يرسله الفرد للمحيط سينعكس عائدا إليه، وهذا معناه ان الفرد يجذب الى حياته أي شيء يُفكر فيه بقوة، ويتصوره بنحو واضح، فإن كان الفرد ايجابيًا في موقفه فإنه سيجذب السرور، والرضا، والقناعة، فينعكس عنها راحة نفسية واستقرار فكري وشعوري، فيميل الأفراد لجذب الاحداث والموقف التي تتطابق مع توقعاتهم سواء أ كانت ايجابية أم سلبية بحسب طبيعتهم(٤١).

إضاءات حول استراتيجية قوة التفكير :

•**للتفكير قوة راسخة:** إن الفكرة قد تكون بسيطة إلا أنها في الحقيقة أعمق وأقوى مما نتخيل إذ تمكننا من الادراك الواعي والمغزى، وتلهمنا القيم والاعتقادات والمبادئ، فتتشكّل لدينا قوة راسخة مستمدة من مصادر عدة وهي (المحيط العائلي، والاجتماعي، والمدرسي، والاعلامي، ومواقع التواصل الاجتماعي، علاوة على البرمجة الذاتية).

•**مجالات تأثير قوة التفكير(الفكر يؤثر في الذهن والاحاسيس والسلوك والجسد والنتائج):** إن العقل البشري يعمل في اتجاهات، وهذا يعني أن أية فكرة يفكر فيها المتعلم يتبناها عقله ويسير في اتجاهها، ويبحث في مخازن الذاكرة عن جميع الملفات التي تساعده وتدعمه في هذا الاتجاه، فقوة الفكرة تؤثر في الذهن وتجعل المتعلم يركّز في الموقف والحدث الذي يشغله (يُفكّر فيه) وهذا التركيز يكوّن الاحاسيس، والاحاسيس ستوجه ذلك الفرد نحو السلوكيات، ومن هنا تظهر التعبيرات على الوجه، ويبدأ الجسم في التحرك لكي يدعم توجه ذلك السلوك، وبدورها ستؤثر في النتائج، فقوة الفكرة لها القدرة على ان تجعل المتعلم مجتهدًا فيدرس بجد فينتج عنها نجاح وتفوق، أو تجعله لا يدرس بل على العكس يكره الدراسة والمدرسين فلا يبذل اي مجهود كي ينجح مما ينتج عنه اخفاقه في الاختبارات.

•**علاقة التفكير بالتسلسل الذهني:** انَّ احساس المتعلم بنفسه، وتقبله لذاته ومعرفة قيمتها تولد عنده قوة تفكيرية تدفعه لتعزيز تقديره الذاتي(٤٢).

•**قوة التفكير تولد العادات:** العادة هي نمط في سلوك المتعلم يغدو راسخًا عند تكراره حتى يتعود المتعلم على ادائه، ويعدّ سلوكًا اعتياديًا عنده في التفكير والشعور، وقوة التفكير تسهم في توجيه الدوافع والاتجاهات المترسخة عند المتعلم، وتدعمه لممارسة سلوكيات عقلية بنحوٍ مستمر حتى تتولد عنده عادات عقلية(٤٣).

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية قوة التفكير: تتمثل بالآتي:

١.نمذجة الاستراتيجية للطلبة من طريق تدريبهم على مثالٍ بسيط يُسهل استيعابهم لطبيعة العمل.

٢.تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة غير متجانسة.

٣.عرض افكار الموضوع المتنوعة ومفاهيمه على الطلبة من دون تحديد علاقات أو أرقام لقوة تلك الافكار أو طبيعتها.

٤.تصنيف الأفكار والمفاهيم من الطلبة بناءً على علاقاتها وقوتها، بمعنى إعطاء الفكرة الرئيسة رقم (١)، والفكرة الفرعية التي لها علاقة بالفكرة الرئيسة رقم (٢) ثم الفكرة الفرعية الاقل قوة تعطى رقم (٣) وهكذا، وبعد ذلك يستمر النشاط الفعلي للطلبة.

وترى الباحثة أن الطلبة في هذه الخطوة يستندون الى قوانين قوة التفكير (السبب والنتيجة، الاعتقاد، ونشاط العقل الباطن، والتوقع).

٥.قراءة الطلبة لمحتوى النص القرائي، فيشرعون في ادراك العلاقات بين الافكار من النص، ومن ثمّ تفسيرها، ومناقشتها.

٦. بعد قراءة النص وادراك افكاره وقضاياه بالشرح والتفسير يشرع الطلبة بتصنيف الأفكار بحسب قوتها ودلالاتها بتدوينها في بطاقات إذ تحتوي كل بطاقة على صنف من الأفكار مرتبة بحسب قوتها واهميتها، ومن الممكن لصق تلك البطاقات في لوحة منجزات الطلبة في الصف الدراسي.

وترى الباحثة أن الطلبة في هذه الخطوة يستندون في تعليمهم الى قانوني قوة التفكير الاجتذاب والانعكاس، فيجذبون الأفكار والمعلومات ويعطونها صبغة توليفية ادراكية بحسب قوتها، ثم يعكسوا تعلمهم وادراكهم واستدلالاتهم المنطقية الى تبويب تلك النتائج التي توصلوا إليها الى تصنيفات معلوماتية منظمة، ومن المعروف ان للأفكار أصنافًا متعددة منها: (الرئيسة، والآراء، والحقائق، والأسباب ونتائجها، والعبر المستلهمة، والنتائج المترتبة على قضية ما ... وغيرها)، وتجدر الاشارة الى أن الطلبة بعد الشرح والمناقشة البناءة للقضايا المطروحة في النص يستنتجون أفكارًا جديدة ومعارف مستلهمة منبثقة من رحم الحوار النقاشي، فيضمّنوا هذه الأفكار الجديدة ضمن التصنيفات النهائية للأفكار النص وقضاياه بالاستناد الى درجة قوتها وتأثيرها وأهميتها.

٧.تقويم الطلبة لما أنجزوه؛ لمعرفة مدى تحقيق اهداف الدرس، فضلًا عن تعديل بعض المعتقدات الغلط التي ربما كانت راسخة في اذهانهم قبل التعلم الجديد[٤٤].

تستنتج الباحثة ان استراتيجية قوة التفكير تتضمن مهارات تفكيرية وعمليات متسلسلة وهي: التركيز عند التلقي والاندماج والتنظيم التوقعي والتفسير والتحليل والاستدلال والتنظيم (التصنيف المدروس) والتقويم.

دور الطالب في استراتيجية قوة التفكير:

يتمثل دور الطالب في استراتيجية قوة التفكير بوصفها إحدى استراتيجيات النظرية البنائية بالآتي:

١.تحليل العلاقات المعرفية وتصنيفها؛ لبناء علاقات معرفية متوقعة تعتمد قوة الافكار المعروضة.

٢.قراءة النص التعليمي، والنظر إليه بطريقة كلية؛ لبناء صورة كلية مدركة للنص القرائي.

٣.ادراك واستشعار العلاقات بين الافكار والمفاهيم المتضمنة في النص وجمعها؛ لبناء علاقات ترابطية تأثرية انتقائية.

٤.تنظيم التعلم تنظيمًا منطقيًا بنائيًا قائمًا على ادراك ووعي شامل للموقف التعليمي.

٥.عمليات تفاوضية اجتماعية بين مجموعات الطلبة .

٦.توليد افكار جديدة منبثقة من حيثيات النص وافكاره؛ لبناء علاقات جديدة وتصنيفها.

٧.بناء تمثيلات متعددة على وفق قوة الافكار المتنوعة[٤٥].

ترى الباحثة أن الطالب في استراتيجية قوة التفكير يندمج ويتفاعل مع المعرفة؛ لإعادة بنائها وتطويرها، فهو حينما يواجه خبرة تعليمية جديدة فإنّ بناه المعرفية تتطور وتحفزه على اعادة تنظيم بناء المعرفة السابقة بوعي وادراك، أو تعديلها بالمناقشة وتبادل أطراف الحديث مع زملائه الطلبة فتتبلور لديه المعلومات فيطور أبنيته المعرفية، علاوة على أن الحوار والمناقشة تؤجج لديه أفكارًا ورؤى جديدة افرزتها ظروف الموقف التعليمي الجديد.

دور المدرس في استراتيجية قوة التفكير:

١. اعداد المادة التعليمية متمثلة بصياغة الأفكار والقضايا واستخراج المفاهيم عرضها على الطلبة.

٢. تزويد الطلبة بمجموعة من الأسئلة؛ لتنشيط معرفتهم الخامدة في اذهانهم؛ للوصول الى بناء استعداد مفاهيمي علاقاتي قبلي، فيكون دوره مُسهلًا ومُنشطًا للتعلم.

٣. تدريب الطلبة على بناء توقعات أو بناء آراء، ومساعدتهم على اكتشاف العلاقات للأنظمة المعرفية بافتراض أن لكل معرفة نظامًا معرفيًا خاصًا بها

٤. إتاحة الفرصة للطلبة للإتيان بنشاط أصيل؛ للوصول الى بناء جديد للمحتوى التعليمي[٤٦].

ترى الباحثة أن للمدرس دورًا اكثر اهمية من الدور التقليدي، فهو في هذه الاستراتيجية مُعدًا للمادة التعليمية، مُنظمًا للخبرات، ومُنشطًا للتفكير مُعززًا له، مُصححًا لمسيرة التفكير داعمًا لها من طريق التفاوض مع طلبته من جهة، ومراقبًا لمناقشة الطلبة فيما بينهم من جهة أخرى.

٢-٢ ثانياً: القراءة الواعية

•بدايات الوعي:

هناك من ربط حالة الوعي بالحواس الجسدية، والمعلومات الحسية التي تزودها (اللمس، والنظر، والشم، والسمع) بينما أعطى الفيلسوف الأوربي (إمانويل كانت) وغيره لحالة الوعي دورًا أكثر مركزيًا وأكثر فاعلية، اما الفيلسوف الذي كان له تأثير مباشر في الدراسات والابحاث اللاحقة عن حالة الوعي كان (يوهان فريدريك هيربارت) في القرن التاسع عشر الذي رأى أن الأفكار تتصف بالجودة أو الكفاءة، ويمكن للأفكار أن تُنهي بعضها أو تدعم وتسهّل بعضها البعض، ويمكن للأفكار أن تنتقل من حالة واقعية (حالة واعية) الى حالة مزاجية لا إرادية (حالة لا وعي)، ويوجد خط فاصل بين كلتا الحالتين يُسمى (عتبة الوعي) وهذه الصيغة التي اوجدها هيربارت كانت الخطوة الأولى في الاتجاه الذي سلكه بعده (غوستاف فيشنر) في الفيزياء النفسية، و(سيغموند فرويد) صاحب مفهوم اللّا وعي فيما بعد[٤٧].

•مفهوم الوعي:

يعرّف علماء النفس الوعي بأنه مجموع ما يتحصّل من الشعور والادراك والنزوع[٤٨]، ويوصف ايضًا بأنه: "الحدس الحاصل للفكر بخصوص حالاته وافعاله، وهو ادراكنا للواقع والأشياء، ويعد بمثابة النور الذي يكشف للذات عن بواطنها[٤٩]، اما المفهوم العلمي للوعي فهو نشاط عقلي يرتد الى النشاط العصبي سواء كان هذا النشاط العقلي تفكيرًا أو انفعالًا أو شعورًا أو وعيًا بالذات، فهو في آخر المطاف نشاط عصبي مشروط فيزيولوجي وهو ما يتأكد من طريق الوظيفة التمثيلية للعقل في علاقته مع الأشياء الخارجية، كما ويتأكد ايضًا من طريق الطابع المادي للصور الذهنية من منطلق ان هذا بمثابة نتائج او مفعولات للعمل الدينامي المتعلق بالخلايا والسيالات العصبية[٥٠].

•مستويات الوعي:

ميّز لالاند (٢٠١٢) في قاموسه التقني للمصطلحات النفسية بين مستويي الوعي:

▪**المستوى الأول نفسي:** ويتضمن دلالات مختلفة، ان الوعي في هذا المستوى يقع في أساس كل معرفة، كما يستعمل كذلك للدلالة على حالات الإحساس الأولى التي لا نُميز فيها بين الذات والموضوع المُدرك ويُسمى هذا وعيًا تلقائيًا عفويًا؛ وذلك لخلوه من الانتباه والتركيز، ومن التفكير

في الأفعال والتصرفات على خلاف الوعي التأملي الذي يتطلب من الانسان عمليات ذهنية عليا كالإدراك والتذكر والحكم المنطقي، وعليه فإنّ الانسان ينتج المعرفة من طريق إحساسه وإدراكه وتخيله، أي ينتج معرفة عن إرادة، إذ يدل الوعي على مجموعة الظواهر النفسية الخاصة بفرد ما أو جماعة ما.

▪**المستوى الآخر أخلاقي معياري:** وفيه يكون الوعي خاصية للفكر الانساني يُصدر من طريقها أحكامًا معيارية وتقييمات للأشياء، والأحداث، والأشخاص، والطبيعة ، والسلوك لبعض الأفعال الفردية ولأفعال الغير، إنه يقترن بالضمير، حيث يتم تحديد المواقف والحكم عليها معياريًا أو قيميًا؛ وذلك بإعطائها قيمة، ومن طريق هذا الوعي الأخلاقي المعياري يشعر الانسان بالمسؤولية(٥١).

●**القراءة الواعية:**

تندرج مصطلحات عدة تحت مسمى الوعي وهي: اليقظة والانتباه والالتزام والذات والآخر والمنطق والادراك الذاتي والعقلاني والحسي والشعور والحكمة(٥٢).

تعد القراءة الواعية نوعًا مخصوصًا من الوعي يتصل بالفهم، والادراك، والاستجابة النابهة للظواهر الواقعية بكل ما تعنيه هذه الاستجابة من ابعاد دلالية، ووجدانية انفعالية، ومعرفية، وحسية، واجتماعية حيث يتخلّق هذا الوعي ويتشكّل من طريق طبيعة العلاقة بين هذه الابعاد التي تتفاعل فيها العوامل الذاتية التي ترتبط بخبرة الفرد وقدرته على تأمل الواقع والإفادة منه، والعوامل الموضوعية التي تتمثل في مظاهر اليقظة التي تُثير كل ما يحيط بالقارئ(٥٣).

إن القراءة الواعية هي قراءة ما وراء السطور(٥٤)، وقراءة ما وراء السطور قد تكون ابداعية تساعد القارئ في ايجاد حل لمشكلة تواجهه أو تقديم اقتراح، وقد تكون ناقدة تجعل القارئ يحكم على النص أو يقيمه(٥٥).

تستنتج الباحثة مما سبق كون القراءة الواعية هي قراءة ما وراء السطور المتضمنة كل من القراءة الناقدة والابداعية فهي تجمع بين التفكير المتقارب والتفكير المتشعب. إذ ان التفكير الناقد هو تفكير متقارب يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة، يقبل بها أو يرفضها، ولا يعمل على تغييرها، ويتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه، في حين أن التفكير الابداعي هو تفكير متشعّب، يتصف بالأصالة وعادة ما يخرج عن مبادئ موجودة ومقبولة، وهو لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه(٥٦).

يُعد النقد مظهرًا من مظاهر استيقاظ القراءة، ويعني النقد وعي الوعي بذاته، وقدرته على تجاوز النماذج الشائعة المغلوطة، والعودة الى الأصول والأهداف الكبرى في القضايا التي

تحتاج الى إعادة تظر، كما ويعني النقد أيضًا أن الوعي مازال يحتفظ بطاقة اليقظة والتمنع عن الاندماج في الموضوع المفروض، كما يعني أنه متحررٌ الى حدٍّ ما من أسر البرمجة النفعية، والنقد هو الذي يجدد الأبنية الفكرية، حين يصقلها ويجعلها في حالة من التوهج والإشعاع، وتجدر الاشارة الى ان أبنيتنا الفكرية، وملاحظاتنا النقدية تحتفظ بقوتها وديمومتها في عمق الوعي، وطفوها على سطح الوعي يتطلب الرعاية، والحياطة، والتدعيم[٥٧]، فالوعي يزيد وينقص وليس امرًا ثابتًا، فهو يزيد بالقراءة، والتجربة (الممارسة)، واليقظة، والتأمل، وينقص بالجهل، وقلة الخبرة، والغفلة، واهمال العقل[٥٨].

•مكونات القراءة الواعية:

للقراءة الواعية مكونات عدة تتشكّل فيما بينها مكونة إياها متمثلة بالتفكير، والحدس، والخيال، والأحاسيس، والمشاعر، والإرادة، والضمير، وهناك القيم والمبادئ، ومرتكزات الفطرة، وحوادث الحياة، والنظم الاجتماعية، والظروف التي تكتنف حياة الفرد، وهذا الخليط من مكونات الوعي يعمل على نحو معقد جدًا، ويُسهم كلّ مكون بنسبة تختلف من شخص الى آخر، مما يجعل لكل شخص نوعًا من الوعي يختلف عن وعي الآخرين، وهذه المكونات تشكّل لدى الفرد ما يُمكن أن نسميه بالخبرة، والخبرة هي الأداة التي يعتمدها الوعي للتعرّف على الوجود الطبيعي والاجتماعي وادراك موضوعاتها وظواهرها واستقصائها وتفسيرها[٥٩]، إذ ان العمل الأدبي لا يمكن أن ينفصل عن عالمنا الذاتي؛ لأننا حينما نفهم العمل الأدبي فإننا نستحضر خبراتنا الذاتية بتشكيلاتها جميعها التي بلورتها الحياة بواقعها وماضيها معًا[٦٠]، فالقارئ الواعي عليه فهم النص بناءً على ما لديه من خبرة متراكمة وممارسة سابقة أو معطيات متعلقة بموضوع النص أو بعض جزئياته[٦١]، وتعد الصورة الذهنية من أهم الوسائل التي يعتمدها الوعي في تنظيم الخبرة والتعامل مع المحيط الخارجي؛ وذلك لأن الوعي لا يستطيع الإحاطة بالمحيط الذي نعيش فيه من طريق الحواس وحدها؛ لذلك يحتاج الى الحدس والخيال، فالوعي يعتمد على الاستقراء والتعميم المستند الى معطيات كافية من أجل ايجاد قواعد ومنطلقات واساليب يتعامل من طريقها مع احداث الواقع المختلفة ، وفي أثناء كل ذلك يتولد لدى الذات الواعية عدد هائل من الصور الذهنية عن الاشخاص، والاجناس، والوقائع، والنظم، والظواهر المختلفة[٦٢].

•مهمة القارئ الواعي:

إن مهمة القارئ الواعي البحث عما وراء السطور من طريق فك الرموز والدلالات السياقية والاجتماعية والفكرية، وتحليل النص وتفكيكه باعتماد أدوات وآليات قراءة ذات مرجعية معرفية واخلاقية ومعيارية تستمد عناصر تأويلها من مصادر الحياة وجوانبها المتعددة (السياسية

والاجتماعية والاقتصادية والايديولوجية والدينية) والمرجعيات التاريخية والثقافية، وكل ما يُسهم في إغناء الوعي وإثرائه، وهذا المخزون المتنوع يتطلب تحريك "المتحف الخيالي" ثم المعالجة التشكيلية، والتمييز والتجديد بالمقارنة بين التيارات الفكرية، والمفاهيم السائدة في عصر ما، مع استشعار نوايا الكاتب وادراك الرسالة المراد تبليغها، والوصول الى مرحلة توليد فرضيات جديدة وافكار جديدة وعلاجات منطقية للمشكلات المطروحة(٦٣).

كما يقع على القارئ الواعي أن يُشكّل ذاته، ويبني استقلاله بعيدًا عن قيود النمطية، وخارج معطيات البرمجة الثقافية والمحلية، وخارج حدود النظام الاجتماعي المتقولب؛ وذلك بغية الحصول على أفضل إدراك للحقائق الموضوعية المختلفة، ونظرًا لصلة القارئ الواعي الوثيقة بالواقع وبالمعطيات الثقافية المختلفة، وبالمستجدات الاجتماعية التي تتسم بالتطور المستمر، فإنه يظل مطالبًا بأن يُجدد وعيه؛ لتأدية وظيفته في تنظيم الخبرة، وادراك التحديات، وطرح الحلول الملائمة لتنفيذها(٦٤).

وترى الباحثة أن القارئ الواعي يُمثّل قوة تفكيرية متدفقة رصينة ومتيقظة للتحولات الفكرية المتسارعة والمتلاحقة، قادرة على تكوين اتجاه واضح، وبدراية وتفكّر نحو تحقيق الأهداف، وقادرة على استقراء الوقائع بذهنية متبصرة مدركة لما ورائها من أهداف وغايات.

•العلاقة بين النص القرائي والذات الواعية:

وتتمثل هذه العلاقة في محاولة فهم ودراسة الأبعاد النفسية للكاتب (صاحب النص)، ومزج ذلك بذكاء واحترافية القارئ وانفعالاته النفسية ومدى تأثير النص فيه، وبالتالي فإن هذه العلاقة ليست محددة في البناء والتركيب اللغوي للنص، بل تخطت ذلك لتشكّل بعدًا نفسيًا جديدًا يضاف الى أفق النص وأفق القارئ؛ فعلى القارئ أن لا يكتفي بتفسير النص وتأويله كمادة خامة مجردة بل عليه من طريق ذلك كلّه أن يسبر أغوار المؤلف ويتغلل الى اعماقه؛ لفهم نفسيته ودوافعه(٦٥).

وان القراءة الواعية عملية تفاوضية بين القارئ والكاتب، أي ان القارئ يدخل مع الكاتب في عمليات أخذ وعطاء، ومحاولة التوفيق بين الآراء والاختلافات؛ ليقبل ما يقبله ويرفض ما يرفضه، والمطلوب من القارئ إغناء النص من طريق التفاوض، وليستطيع القارئ أن يكون متفاوضًا ومتواصلًا مع كاتب النص لا بد له من أن يفهم النص فهمًا متعمقًا، وأن يكون لديه خبرة واسعة؛ لذا فان اهداف القارئ من القراءة النابهة الفهم، وتقديم آراء ومقترحات (إغناء النص)، وإعادة بناء النص، ومحاولة ربط مضامين النص بالحياة للإفادة منها، وعليه فإن القراءة

الواعية للنص المكتوب تتمثّل في العمليات التي تتيح للقارئ فرصة التدريب على صناعة الأفكار والحلول وتطوير المعاني وابتكارها(٦٦).

وتتفاعل تنبؤات القارئ واهتماماته، وأعراف النصوص المكتوبة وسياقاتها مع بعضها البعض؛ ليحدث التواصل من طريق المطروح من افكار ومعطيات في النص باعتماد نقاط عدة متمثلة بالتنبؤات العامة والنوعية، ووجهة نظر الكاتب، والأعراف العامة والخاصة، ثم مواصفات النص المقروء(٦٧).

•أنواع السياق القرائي:

من مقتضيات القراءة الواعية ادراك طبيعة سياق المحتوى القرائي ونوعه، وللسياق أربعة أنواع:

١.**السياق اللغوي:** وفيه يتعرّف القارئ على معنى الكلمة من طريق السياق اللغوي التي وردت فيه نحو كلمة (حسن) قد تطلق اسمًا لشخص، أو وصفًا لشيء أو مقدارًا له، فإذا ما وردت في سياق لغوي مع كلمة (رجل) فهي تعني الناحية الأخلاقية، واذا ما وردت في سياق لغوي وصفًا لطبيبٍ أو معلمٍ فهي تعني التميّز أو التفوق.

٢.**السياق العاطفي:** ويُعنى به درجة القوة والضعف في الانفعال فكلمة (يبغض) غير كلمة (يكره) على الرغم من اشتراكهما في أصل المعنى.

٣.**سياق الموقف:** اي الموقف الخارجي، والظروف، والملابسات التي يمكن أن تقع فيها الكلمة نحو عبارة (يرحمك الله) ردًا على العاطس، و(يرحمه الله) في مقام الترحم بعد الموت، فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا، والأخرى طلب الرحمة في الآخرة.

٤.**السياق الثقافي:** ويقتضي وعي القارئ بالمحيط الثقافي والاجتماعي فكلمة (عقيلة) تعد في العربية المعاصرة علامة على الطبقة الاجتماعية المتميزة بالنسبة لكلمة (زوجة)(٦٨).

•ابعاد القراءة الواعية:

١.**الوعي الدلالي:** ويتمثل بالتحرّز الذكي لمعنى المقروء باعتماد المفردات اعتمادًا معينًا ضمن نسق لغوي مع مفردات النص الأخرى، وفيه يستعين القارئ برموز ودلالات لفظية أو معنوية تتعلّق بشكل الكلمة الصوتية وما تثيره في نفس القارئ أو من طريق المقارنة والتشبيه ضمن الجملة الواحدة أو المقابلة والمعارضة أو المرادف والمضاد أو بالاستعانة بمعنى الجملة، وللدلالة أنواع: المعجمية، والسياقية، والاجتماعية، بإدراك العنصر الدلالي متمثلًا بالعلاقة التي تربط الجانب اللفظي المقروء (الدال) بالجانب الذهني المُدرك (المدلول)(٦٩).

٢.**الوعي الحدسي:** ويعني ادراك نفس القارئ للحقائق الباطنة والظاهرة متمثلة بالتصور وعلى نحو كلّي في فكرة أو صورة يمكن تشكيلها في تكوين ادراك ذهني متيقّظ يتعذر على العقل الاستدلالي بلوغه والحدس تيار قوي يذعن الذهن بحكمة ويزول معه الشك(٧٠).

٣.**الوعي التأملي:** ويتمثل في يقظة القارئ الذهنية وتركيزه في المقروء، فيحلله الى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لإدراكه حتى يصل الى النتائج التي يتطلّبها الموقف القرائي، ثم يقيّم هذه النتائج في ضوء الأهداف المرجوة، ويهتم هذا النوع من الوعي بفحص أسس الأفكار والبحث في مقوماتها استنادًا الى الادلة والبراهين(٧١).

٤.**الوعي الابداعي:** ويعني قدرة القارئ على توظيف القدرات الذاتية والخبرات المعرفية المستندة الى الخيال بحيث ينتج عنها فكرة أصيلة وعمل جديد غير مألوف ونتاجات معاصرة تُسهم في حل المشكلات أو الحكم على الظواهر(٧٢).

٥.**الوعي النقدي:** ويتمثّل في حكم القارئ المُنظم ذاتيًا الذي يهدف الى التفسير والتحليل والاستنتاج والتقييم واصدار الاحكام، علاوة على أنه يعتني بشرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين والأدلة، والمفاهيم، والطرائق والمقاييس التي يستند القارئ إليها في الحكم للذي توصل إليه(٧٣).

•مهارات القراءة الواعية:

أورد العبد الله (٢٠٠٧) مجموعة من مهارات القراءة النابهة الملائمة لطلبة المرحلة الإعدادية، وهي:

- بيان معنى الكلمة ومرادفها.
- التمييز بين السبب والنتيجة.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الواقع والخيال.
- الموازنة بين القضايا المطروحة في النص.
- استنتاج العلاقات بين الأفكار.
- استنتاج ما يدعو النص إليه.
- بيان هدف الكاتب.
- الكشف عن وجهة نظر الكاتب.
- الكشف عن مدى واقعية المقروء.
- تحليل شخصية الكاتب.
- تفسير عواطف الكاتب ونغمته نحو ما كتبه.

- استنتاج اتجاه الكاتب.
- بيان مدى مصداقية الكاتب.
- تحديد الإطار المُساقة فيه الأفكار.
- تقييم افكار النص من حيث تسلسلها المنطقي وترابطها.
- استشعار روح لغة النص وكفايتها.
- بيان النتائج المترتبة على قضية ما في النص.
- اقتراح عنوان مبتكر للنص.
- توقع نهاية مقنعة لقضايا مطروحة في النص.
- بيان وجه الإفادة من المقروء.
- بيان درجة ارتباط المقروء في الحياة المعاصرة.
- الكشف عن منطقية تبريرات الكاتب من عاطفيتها.
- بيان اللغة العاطفية في النص.
- الكشف عن الدعاية ونوعها في النص.
- بيان درجة قوة الحجة المُساقة ومصداقيتها في النص.
- تحديد قبول المقروء أو رفضه.
- بيان ما وراء النص المقروء[٧٤].

٢-٣: دراستان سابقتان

أ. دراسة تناولت استراتيجية قوة التفكير: لم تجد الباحثة – بحسب علمها– دراسات تناولت استراتيجية قوة التفكير في طرائق تدريس اللغة العربية، إلا انها وجدت دراسة واحدة تناولت استراتيجية قوة التفكير في غير الاختصاص، وهي:

دراسة العلكاوي (٢٠١٧): (أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية التفكير المتشعب عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي).

أُجريت هذه الدراسة في العراق، ورمتْ تعرف أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية التفكير المتشعب، بلغت عينة الدراسة (٧٠) طالبة، أُختيرت بنحوٍ قصدي من طالبات مجتمع البحث، موزعة بين مجموعتين: تجريبية وأُخرى ضابطة، عدد كلّ منها (٣٥) طالبة. استغرقت التجربة فصلًا دراسيًا كاملًا. أعدَّت الباحثة اختبارًا لقياس التفكير المتشعب في ضوء الخطوات الرئيسة لاختبار الشيخلي (٢٠٠١) لقياس التفكير المتشعب، وبعد انتهاء التجربة، طبقت الباحثة أداة الدراسة، وبعد معالجة البيانات بنحو احصائي أظهرت النتائج: تفوق طالبات المجموعة

التجريبية على نظيرتها المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المتشعب البعدي، وقد أوصت الباحثة بضرورة تضمين استراتيجية قوة التفكير في برامج إعداد المدرسين والمدرسات، كما اقترحت مجموعة من المقترحات(٧٥).

ب. دراسة تناولت القراءة الواعية: لم تجد الباحثة – بحسب علمها– دراسة تناولت مهارات القراءة الواعية، إلا انها وجدت دراسة واحدة تناولت الوعي القرائي، وهي:

دراسة حرب (٢٠٠٩): (أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن).

أجريت هذه الدراسة في الاردن، ورمت فحص أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي عند طلاب الصف العاشر الاساسي في دولة الأردن، وتعرّف هل يختلف مستوى الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي؟ تألفت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا من طلاب الصف العاشر وزعوا بين مجموعتين بواقع (٤٠) طالبًا للمجموعة التجريبية، و(٣٧) طالبًا للمجموعة الضابطة، أعتمد الباحث اختبار الوعي القرائي المطور لجاكوب وباريس(١٩٨٧) مكونًا من (٢٠) فقرة موزعة بين أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والتقويم، والمعرفة الشرطية، ترجم الباحث الاختبار الى العربية، ثم تأكد من صدقه الظاهري، وثباته، استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الاحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الوعي القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التعليم التبادلي، وظهرت هذه الفروق عند الطلاب مُرتفعي التحصيل، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتبني استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية وفي تدريس المباحث المعرفية الأخرى(٧٦).

٣– الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

٣–١ منهج البحث:

من أجل التحقق من مرمى البحث، اعتمدت الباحثة على وفق طبيعة البحث المنهج شبه التجريبي؛ كونه من اقرب المناهج؛ لعلاج المشكلات بالطريقة العلمية، ودراسة الظواهر التربوية؛ اذ يُعد تغييرًا متعمدًا مضبوطًا للشروط المحددة لحدث ما، مع تتبع التغيرات الواقعة في ذلك الحدث وتفسيرها(٧٧).

٣–٢ التصميم التجريبي:

اعتمدتْ الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبليّ، والشكل الآتي يُبين ذلك:

المجموعة	الاداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	الاختبار القبلي	استراتيجية قوة التفكير	مهارات القراءة الواعية	الاختبار البعدي
الضابطة		ــــــــــــــــ(♦)		

الشكل

التصميم التجريبيّ المعتمد في البحث

٣-٣ مجتمع البحث وعينته: ضم مجتمع البحث طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، وقد اختارت الباحثة ثانوية شط العرب للبنات بطريقة السحب العشوائي البسيط*، وبعد زيارة المدرسة، وبنحوٍ عشوائي** اختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة باستراتيجية قوة التفكير بواقع (٣٦) طالبة، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية بواقع (٣٥) طالبة، وبعد استبعاد الطالبتين المخفقتين أصبح عدد طالبات العينة النهائي (٦٩) طالبة، وجدول (١) يبن ذلك:

جدول (١)

توزيع عينة البحث بين مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الصف والشعبة	المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الخامس الأدبي (ب)	التجريبية	٣٦	١	٣٥
الخامس الأدبي(أ)	الضابطة	٣٥	١	٣٤
المجموع				٦٩

٣-٤: التكافؤ بين مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي):

١-**العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالشهور*****: حصلت الباحثة عليه من الطالبات انفسهن من طريق استمارة وزعت عليهن تتناول مجموعة من الاستفسارات، وبعد حساب العمر الزمني بالشهور بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٧٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٦٧) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبهذا تكون طالبات مجموعتي عينة البحث متكافئتين في متغير العمر الزمني، وجدول (٢) بين ذلك:

جدول (٢)

تكافؤ أعمار طالبات مجموعتي البحث محسوبًا بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٩٤,٩٨٤	٢٢,٧٦٢	٦٧	٠,٤٧٢	٢,٠٠٠	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٣٤	١٩٥,٥٢٨	٢٣,٨٩٧				

٢- الذكاء:

اختارت الباحثة اختبار القدرة العقلية (لهنمون – نلسون) المعدل والمطبق على البيئة العراقية وللمرحلة الاعدادية من الباحثة السوداني (٢٠١٠)، إذ طبقت الباحثة النسخة المعدلة على طالبات مجموعتي عينة البحث المتكوّن من (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق الاختبار، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٠٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٦٧) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبهذا تكون مجموعتي البحث متكافئتين في هذا المتغير، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٢٦,٢٦٣	٤٠,٨٧٣	٦٧	٠,٢٠٢	٢,٠٠٠	غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٣٤	٢٥,٩١٢	٦٤,٦٨٥				

٣-الاختبار القبلي لمهارات القراءة الواعية:

طبقت الباحثة اختبار القراءة الواعية المُعد من الباحثة على طالبات مجموعتي البحث للتحقق من تكافؤ المجموعتين، صُحِّح الاختبار بحسب مفتاح الاجابة المُعد، وبعد التصحيح لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وجدت الباحثة أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,٨١٣) اصغر من القيمة التالية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وبذلك تكون مجموعتا عينة البحث متكافئتين في هذا المتغير، وجدول (٤) بين ذلك:

جدول (٤)

تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي للقراءة الواعية

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٠,٥٧١	٧,٨٩٧	٦٧	٠,٨١٣	٢,٠٠٠	غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٤	١١,١٤٧	٩,٧٧٢				

٣-٥ خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية للتصميم التجريبي)

حاولت الباحثة قدر الإمكان تجنب أثر عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة وفيما يأتي عرض للمتغيرات الدخيلة وكيفيّة ضبطها:

١. **الفروق في اختيار العينة:** تمت السيطرة على أثر هذا المتغير بالاختيار العشوائي البسيط للعينة.

٢. **الحوادث المصاحبة:** لم تتعرّض طالبات عينة البحث الى أي طارئ أو ظرف يعرقل سير التجربة.

٣. **الاندثار التجريبي:** لم تتعرض التجربة لحالات الانقطاع او الترك، عدا حالات الغياب الفردي لبعض طالبات مجموعتي البحث بنسب ضئيلة، وبنسب متساوية تقريبًا.

٤. **النضج:** لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة؛ لقصر مدة التجربة، وان طالبات المجموعتين تعرضن للمدة نفسها.

٥. **أداة البحث:** طُبقت أداة موحدة معدّة من الباحثة وهي اختبار (مهارات القراءة الواعية) على مجموعتي البحث في آنٍ واحدٍ؛ لذا يمكن القول انّه امكن تفادي أثر هذا العامل.

٣-٦ سادساً: أثر الاجراءات التجريبية: ضُبطت مجموعة من الاجراءات التجريبية؛ لضمان سير التجربة، وسلامتها، ودقة نتائجها، وتمثّلت بالآتي:

١. **المادة العلمية:** كانت المادة العلمية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث، إذ اعتمدت الباحثة ثماني موضوعات من كتاب المطالعة المُقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الاعدادي.

٢. **القائم بالتدريس:** درّست الباحثة طالبات مجموعتي البحث؛ لتلافي تأثير هذا المتغير.

٣. مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الاحد الموافق ٢٠١٨/٢/١٨م، وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/٤/٣٠م.

٤. **توزيع الحصص:** درّست الباحثة مادة المطالعة للمجموعتين بنحو متساوٍ بواقع حصة واحدة في الاسبوع لكل مجموعة باعتماد جدول الدروس الاسبوعي من دون تغيير، وجدول (٥) يبيّن ذلك:

جدول (٥)

توزيع الحصص الدراسية بين مجموعتي البحث واوقاتها

المجموعة	اليوم	الحصة	الساعة
الضابطة	الاثنين	الأولى	٨,٠٠
التجريبية		الثانية	٨,٤٥

٣-٧: **متطلبات التجربة:** من متطلبات هذا البحث:

***تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة ثماني موضوعات لتدريسها لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الاعدادي.

* **الأهداف السلوكية:** صاغت الباحثة (٨٧) هدفًا سلوكيًا، ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين؛ لبيان آرائهم في سلامة صياغتها، وشمولها المادة العلمية المقررة ، ودقة تصنيفها، وقد اتفق المحكمين على صلاحيتها بعد اجراء بعض التعديلات عليها من دون حذف أيٍّ من تلك الأهداف.

* **الخطط التدريسية:** أعدّت الباحثة خططًا دراسية لتدريس موضوعات المطالعة المحددة في أثناء مدة التجربة، وكانت على نوعين، الأول منها باعتماد استراتيجية قوة التفكير لتدريس طالبات المجموعة التجريبية، والآخر على وفق الطريقة الاعتيادية لتدريس طالبات المجموعة الضابطة، وعرضت الباحثة انموذجين من تلك الخطط على مجموعة من المحكمين والخبراء ملحق (١) وقد أجريت التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، واصبحت الخطط جاهزة للتنفيذ، كما موضح في ملحق (٢).

٣-٨: **أداة البحث:** أعدّت الباحثة اختبارًا لقياس مهارات القراءة الواعية، مُتبعة الخطوات الآتية في بنائه:

١. **تحديد الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار الكشف عن مستوى أداء طالبات مجموعتي البحث في مهارات القراءة الواعية.

٢. **قائمة مهارات القراءة الواعية:** أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الواعية وعرضتها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ملحق (٣) فحازت على موافقتهم.

٣. **اختيار نص الاختبار**: اختارت الباحثة ورشّحت مجموعة من النصوص القرائية لم تدرس لطالبات عينة البحث وعرضتها باستبانة ملحق (٤) على مجموعة من المحكمين فوقع الاختيار على واحد من تلك النصوص، إذ حصل على نسبة موافقة (٩٠%) من اختيار المحكمين.

٤. **مصادر بناء الاختبار**: اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على مصادر عدة وهي: المؤلفات والبحوث، والدراسات السابقة التي تناولت الوعي، والقراءة النابهة.

٥. **صياغة فقرات الاختبار**: تم صياغة فقرات الاختبار من الباحثة من نوع الاختيار من متعدد، إذ جاءت فقرات الاختبار على شكل جمل مصوغة يتبع كل منها أربعة بدائل، واحدة من هذه البدائل صحيحة، والباقية خطأ، تكوّن الاختبار من (٢٥) فقرة اختبارية.

٦. **وضع تعليمات الاختبار**: وضعت الباحثة للاختبار تعليمات واضحة، اشتملت على بيان الهدف من الاختبار، والمطلوب من الطالبات بدقة.

▪**صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار اعتمدت الباحثين نوعين من الصدق:

أ.**الصدق الظاهري**: عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم ملحق (١)؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى صدق المظهر العام للاختبار، من حيث صلاحية: نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وموضوعيّتها، وتعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها، ومدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات القراءة الواعية، ومدى ملاءمة مفتاح الاجابة، وفي ضوء ملحوظاتهم، أجرت الباحثة بعض التعديلات، ولم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار.

ب.**صدق البناء (صدق التكوين الفرضي)**: حددت الباحثة مهارات القراءة الواعية عند عرض الاختبار على المحكمين بنحوً دقيق، إذ وضعت تحت كل مهارة رئيسة المهارات الفرعية التي تُمثلها، وتحت كل مهارة فرعية الفقرة التي تقيسها، فتبيّن أن فقرات الاختبار ممثلة للمهارات المعنيّة، وعليه أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق متكونًا من (٢٥) فقرة اختبارية ملحق (٥).

▪**التجربة الاستطلاعية للاختبار**: طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه، اختيرت بنحوٍ عشوائي، مكونة من (٢٨) طالبة من طالبات اعدادية الزرقاء للبنات، تبيّن بعد التطبيق أن فقرات الاختبار مفهومة وواضحة، وتمّ التوصل الى زمن الاجابة عن فقراته، من طريق حساب متوسط أزمان اجابات الطالبات، وقد تبيّن أن متوسط زمن الاجابة عن فقرات الاختبار هو (٣٨) دقيقة.

▪**التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار**: لتحليل فقرات الاختبار احصائيًا التأكد من ثباتها، طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (١٢٥) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي

اختارتها عشوائيًا من مجتمع البحث موزعة بين مدرستين الأولى كانت اعدادية الثورة للبنات بواقع (٧٣) طالبة، والمدرسة الأخرى كانت ثانوية الحلة للبنات بواقع (٥٢) طالبة، ويُعد هذا الحجم مناسبًا برأي (Nuannally) الذي يقترح أن يكون حجم عينة تحليلي الفقرات من (٥-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس؛ لتقليل من أثر الصدفة[٧٨]، وبعد تصحيح الاجابات، رتبت الباحثة درجات الطالبات تنازليًا، ثم اختارت أعلى (٢٧%) من الدرجات وادناها، ومن ثم احتسبت عدد الاجابات، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

أ.صعوبة فقرات الاختبار:

تراوحت قيم معاملات صعوبة الفقرات ما بين (٠,٣٤ – ٠,٦٨)، اذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعدّ جيدة إذا تراوحت قيم صعوبتها ما بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠)[٧٩] وعليه قُبلت فقرات الاختبار جميعها.

ب.**قوى تمييز الفقرات:**

حسبت الباحثة قوى تمييز فقرات الاختبار، فوجدتها تتراوح بين (٠,٣٤- ٠,٦٧) ويشير (Ebel) الى أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر[٨٠]، وهذا يدل على أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة وذات قدرة تمييزية جيدة.

ت.**فاعلية البدائل غير الصحيحة:** عند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار وجدتها الباحثة تتراوح بين (-٠,٢٥) و (-٠,٤) ، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددًا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا، وبذلك تكون البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار فاعلة؛ لذا تقرر الابقاء على ما هي عليه من دون تغيير. فالبديل الذي لا يختاره أغلب الطلبة من المجموعة الدنيا يعني أنه بديل غير فاعل، ويُفضّل استبداله، ويكون البديل اكثر فاعلية عندما تزداد قيمته في السالب[٨١].

ث.ثبات الاختبار: طبقت الباحثة معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات على درجات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (١٢٥) طالبة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٧٩) وهو معامل ثبات جيد، إذ يُعد الاختبار جيدًا، اذا تراوحت قيمة معامل ثباته بين (٠,٦٠-٠,٨٠)[٨٢].

٣-٩: تطبيق التجربة: تمثلت اجراءات تطبيق التجربة في المراحل الآتية:

أ.مرحلة ما قبل تطبيق التجربة: زارت الباحثة طالبات عينة البحث؛ للتعرّف عليهن، وتعريف طالبات المجموعة التجريبية باستراتيجية قوة التفكير، وقوانينها، وخطواتها، ودورهن فيها، مع نمذجة الاستراتيجية، وتم في هذه المرحلة تطبيق اختباري الذكاء، و مهارات القراءة الواعية ؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في هذين المتغيرين.

ب.مرحلة تطبيق التجربة: شرعت الباحثة بتطبيق التجربة بتدريس طالبات عينة البحث يوم الاحد الموافق ٢٠١٨/٢/١٨م، بواقع حصتين في الاسبوع، حصة لتدريس المجموعة الضابطة، وحصة لتدريس المجموعة التجريبية، وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/٤/٣٠م.

ت.مرحلة ما بعد التطبيق: بلغت الباحثة طالبات عينة البحث بموعد اختبار القراءة الواعية البعدي قبل مدة من تطبيقه، ثم طُبق الاختبار يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/٥/٧م.

٣-١١: الوسائل الإحصائية:

١. **الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين:** استعملت لإيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) للطالبات، وفي معرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الواعية.

٢. **معادلة معامل صعوبة الفقرات الموضوعية، ومعادلة معامل تمييز الفقرات الموضوعية، ومعادلة فعالية البدائل غير الصحيحة:** استعملت هذه الوسائل؛ للتحقق من صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار القراءة الواعية وقوى تمييزها وفاعلية بدائلها غير الصحيحة.

٣. **معادلة الفا-كرونباخ:** استعملت لحساب ثبات اختبار القراءة الواعية.

٤- الفصل الرابع: عرض النتيجة وتفسيرها

٤-١ عرض النتيجة:

للوصول الى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيًة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس طالباتها موضوعات المطالعة باستراتيجية قوة التفكير، والمجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في مهارات القراءة الواعية) استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة الواعية، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (٦).

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي(t-Test) لمجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة الواعية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٩,١٤٢	٨,١٧٩	٦٧	٨,٢٥٣	٢,٠٠٠	دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٣٤	١٣,٣٢٣	٩,٥١٢				

يلحظ في جدول (٦) أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٩,١٤٢)، وبتباين (٨,١٧٩) أما طالبات المجموعة الضابطة فكان متوسط درجاتهن (١٣,٣٢٣) وبتباين (٩,٥١٢)، وان القيمة التائية المحسوبة (٨,٢٥٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة(٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٦٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية لوجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الواعية.

مما تم عرضه يتبيّن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن موضوعات المطالعة باستراتيجية قوة التفكير على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في اختبار القراءة الواعية.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة العلكاوي (٢٠١٧) التي أثبتت وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح المجموعة التي درست باعتماد استراتيجية قوة التفكير.

٤-٢ تفسير النتيجة:

في ضوء النتيجة التي عرضت تعتقد الباحثة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الواعية يعود الى:

١. ان استراتيجية قوة التفكير غرست جذور الثقة في نفوس الطالبات، وبذلك كانت ثقتهن في نفوسهن عالية وقوية باعتماد قانون الاجتذاب بزراعة الأفكار الايجابية وجذبها التي بدورها غذّت أذهانهن، وجعلت تركيزهن الايجابي يقوي ثقتهن في نفوسهن مهما كانت التحديات فأصبحت الثقة أقوى وأعمق في مخازن الذاكرة المتمركزة في عقولهن الباطنة مما أثر تأثيرًا واضحًا في نتيجة اجاباتها باعتماد قانون الانعكاس[٨٣].

٢. ان التدريس باستراتيجية قوة التفكير زاد من وعي الطالبة بعمليات التفكير المطلوبة منها في الموقف التعليمي والاختباري الذي تمر فيه، مما جعلها أكثر انتقاءً ودراية بطبيعة الاستجابات المطلوبة منها.

٣. ان اعتماد استراتيجية قوة التفكير في التدريس وفّر مناخًا تعليميًا نشطًا فمنح الطالبات فرصًا حقيقية للكشف عن طاقاتهن التفكيرية والتعبير عن خبراتهن الذاتية مع التوجيه المستمر لتقوية هذه الطاقات وتنمية تلك الخبرات.

٤. إن التدريس على وفق استراتيجية قوة التفكير ساعد الطالبات على بناء معرفتهن وتنضيدها من طريق توصيف المعلومات القرائية واعادة بنائها، واستدلال العلاقات بينها، واستشراق الأفكار الجديدة التي تولدت من روح المناقشة الصفية، وتنظيم المحتوى القرائي تنظيمًا مدروسًا وواعيًا

مما أدى الى ادراكٍ اعمق للمهمات القرائية وفهمها فهمًا قرائيًا ساعد على الارتقاء بسلم مهارات القراءة الواعية.

ويمكن الإشارة الى أنّ نتيجة دراسة العلكاوي (٢٠١٧) السابقة أنها جاءت متسقة مع نتيجة الدراسة الحالية التي اثبتت وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باعتماد استراتيجية قوة التفكير.

٥- الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

٥-١ الاستنتاجات:

في ضوء نتيجة البحث يُمكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي:

١. وجود علاقة تناغمية بين استراتيجية قوة التفكير والقراءة الواعية، فالعمليات التفكيرية المُشكِّلة لهيكل التفكير وقوته في الاستراتيجية تُنمّي مدارك الطالبات وتزيد من يقظتهن الفكرية للمهمات القرائية الموكلة إليهن باستقراءٍ واعيٍ متيقظ ومتناغم مع متطلبات التفكير، متبصرٍ بآليات توجيه تدفقه ونشاطه.

٢. ان قراءة الموضوعات باعتماد استراتيجية قوة التفكير يطور تشكيل الصور الذهنية لحيثيات الموضوعات القرائية ومضامينها في اذهان الطالبات، وبالمقابل تعد الصورة الذهنية من أهم الوسائل التي يستعين بها الوعي لتنظيم الخبرة التي تعد النقطة التي ينطلق منها لتناول المقروء دلالةً، وحدسًا، وتأملًا، وابداعًا، ونقدًا.

٥-٢ التوصيات:

في ضوء النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. الابتعاد عن سطحية القراءة ونمطيتها على حساب عمق فهمها وادراك مضامينها، والنهوض بدروسنا القرائية من دروس غايتها الاتقان اللفظي الى الادراك الواعي المتيقّظ للغاية من المقروء، والوقوف على مبتغاه، والافادة منه.

٢. انتقاء موضوعات المطالعة بما يُنمي القراءة الواعية بأبعادها المتعددة.

٣. انعاش روح الدروس القرائية باستراتيجيات تدريسية تثير عناية الطالبات وتنمي مداركهن وتوسع من دائرة تفاعلهن النشط في انجاز المهمات القرائية المطلوبة.

٤. الالتفات الى اهمية تنمية مهارات القراءة الواعية في المراحل الدراسية جميعها؛ كونها متطلبًا ضروريًا في عصر الفكرة المنمقة في خضم التحولات الفكرية والثقافية المتسارعة.

٥-٣ المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث تقترح الباحثة إجراء دراسة الآتي:

١. أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية مهارات القراءة التحليلية عن طالبات الصف الرابع الأدبي.

٢. أثر استراتيجية قوة التفكير في الاستيعاب الناقد والتفكير الجانبي عند طالبات الصف الخامس الادبي.

٣. فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق التفكير الايجابي في تنمية مهارات القراءة الواعية عند طالبات الصف الخامس الأدبي.

الهوامش

(١) يونس، ٢٠٠٠: ٢٤٨.
(٢) نبيل، ٢٠٠١: ٢٦٩.
(٣) ابراهيم، ٢٠١١: ٣٥.
(٤) الحسّون، ٢٠٠٢: ٣٦-٣٧.
(٥) ابراهيم، ٢٠١١: ٥٤.
(٦) لافي، ٢٠١٢: ٩.
(٧) حبيب الله، ٢٠٠٩: ١١-٣٨.
(8) www.al- jazira.com.
(٩) العبد الله، ٢٠٠٧: ٩٥.
(١٠) الجبوري، ٢٠١٢: ٣٥.
(١١) ابراهيم، ٢٠١١: ٢٠.
(١٢) حبيب الله، ٢٠٠٩: ١٠.
(١٣) وهيب وندى، ٢٠٠١: ٢٥.
(١٤) الجبوري، ٢٠١٢: ١١-٧٥.
(١٥) لافي، ٢٠٠٦: ٤٦.
(١٦) جروان، ١٩٩٩: ١٥-١٦.
(١٧) العتوم وآخران، ٢٠٠٩: ١٩.
(١٨) العتوم وآخران، ٢٠٠٩: ٢٦-٤٤.
(١٩) لافي، ٢٠٠٦: ٢٠، ٧٢.
(٢٠) شحاتة وزينب، ٢٠٠٣: ٢٢.
(٢١) ابراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠.
(٢٢) الفقي،٢٠٠٧: ٣٣.
(٢٣) الشمري، ٢٠١١: ١٢٣-١٢٤.
(٢٤) شحاته وآخرون، ٢٠٠٣: ١٥٧.
(٢٥) زاير وسماء، ٢٠١٣: ١٥٧.
(٢٦) عصر، ١٩٩٩: ٥٤-٥٥.
(٢٧) مصطفى، ٢٠١٠: ٤٣.
(٢٨) الحسّون، ٢٠٠٢: ٣٦-٣٧.
(٢٩) حبيب الله، ٢٠٠٩: ٣٣.
(٣٠) وزارة التربية، ١٩٩٠: ٢٥.
(٣١) الجبوري،٢٠١٢: ١١.
(٣٢) بكار،٢٠٠٠: ١٠.
(٣٣) جروان ،١٩٩٩: ١٤.
(٣٤) قطامي، ٢٠١٣: ١٧٢.
(٣٥) أمبو سعيدي وهدى، ٢٠١٦: ٥٨.

(٣٦) الفقي، ٢٠٠٧: ١٠٣.
(٣٧) قطامي،٢٠١٣: ٥٠٣.
(٣٨) الجبوري، ٢٠١٢: ٢٢٦.
(٣٩) ميرفي، ٢٠١٥: ٢٩.
(٤٠) الجبوري، ٢٠١٢: ٢٢٤-٢٢٥.
(٤١) غاوين، ٢٠١٠: ٣٠.
(٤٢) الفقي، ٢٠٠٧: ٢٩-٥٤.
(٤٣) جابر، ٢٠٠٦: ٢٨١.
(٤٤) الشمري، ٢٠١١: ١٢٣-١٢٤.
(٤٥) قطامي، ٢٠١٣: ١٧٣-١٧٤.
(٤٦) قطامي،٢٠١٣: ١٧٣.
(٤٧) غاتشف،١٩٩٠: ٢٣.
(٤٨) بكار،٢٠٠٠: ١٠.
(٤٩) قاسم، ١٩٩٨: ١٩.
(٥٠) فيرست، ١٩٨٧: ٤١.
(٥١) لالاند، ٢٠١٢: ٣٢٤.
(٥٢) قاسم، ١٩٩٨: ١٩.
(٥٣) غيورغي، ٢٠٠٢: ٢.
(٥٤) حبيب الله، ٢٠٠٩: ٣٣.
(٥٥) الخزاعلة وآخرون،٢٠١١: ٢٣.
(٥٦) العبد الله،٢٠٠٧: ٩٦.
(٥٧) بكار،٢٠٠٠: ٤٠-٤١.
(٥٨) الحسّون، ٢٠٠٢: ٥٤.
(٥٩) بكار، ٢٠٠٠: ١٠.
(٦٠) حسن، ٢٠٠٩، ٢١٢.
(٦١) غينيه، ١٩٧٨: ٢٥.
(٦٢) بكار، ٢٠٠٠: ١١.
(٦٣) غينيه، ١٩٧٨: ٢٧-٢٩.
(٦٤) بكار، ٢٠٠٠: ١٣-١٨.
(٦٥) غينيه، ١٩٧٨: ٢٢- ٢٣.
(٦٦) الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٢٠٥-٢٠٦.
(٦٧) العبد الله، ٢٠٠٧: ٢٤.
(٦٨) ابراهيم، ٢٠١١: ١١٩-١٢٠.
(٦٩) حبيب الله، ٢٠٠٩: ٦١-٦٢.
(٧٠) الساوي ، ٢٠٠٤: ٣٧٦.
(٧١) الجبوري، ٢٠١٢: ٦٩.
(٧٢) الجبوري، ٢٠١٢: ٤٣.
(٧٣) أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٢٠٩.
(٧٤) العبد الله، ٢٠٠٧: ٨٢ -٨٥.
(٧٥) العلكاوي، ٢٠١٧: ل- م.
(٧٦) حرب، ٢٠١١: ١٧٤٠- ١٧٤٩.
(٧٧) الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩: ٧٩.

♦ الطريقة المُتبعة في تدريس مادة المطالعة.

* اعتمدت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتبت اسماء المدارس في أوراق صغيرة، ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم ثانوية شط العرب للبنات.

** كتبت الباحثة اسمي الشعبتين في ورقتين صغيرتين، ووضعتهما في كيس، وسحبت ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية، واعتبرت الورقة التي تحمل اسم شعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة .
*** حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالطالبات بوساطة استمارة وزعت بين الطالبات ، ضمت معلومات عن الاسم الثلاثي، والشعبة، وتاريخ الولادة (اليوم، والشهر، والسنة).

([78]) Nuannally, 1974: 262.
([79]) Bloom,1971:186.
([80]) Ebel,1972:406.

([81]) الخياط،٢٠١٠: ٢٦.
([82]) عودة، ١٩٩٨: ٢٢٦.
([83]) الفقي، ٢٠٠٧: ٦٤-٦٨.

المصادر:

- ابراهيم، صفاء محمد محمود. **مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها**، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ٢٠١١م.
- ابراهيم، مجدي. **موسوعة التدريس**، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٤م.
- أبو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل. **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٧م.
- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وهدى بنت علي الحوسينية. **١٨٠ استراتيجية مع الامثلة التطبيقية**، دار المسيرة، عمان، ط٢، ٢٠١٦م.
- بكّار، عبد الكريم. **تجديد الوعي**، دار القام، دمشق، ٢٠٠٠م.
- جابر، جابر عبد الحميد. **تنمية تفكير المراهقين (الصغار والكبار) استراتيجيات للمدرسين**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- الجبوري، حسين محمد جواد. **تعليم التفكير(رؤية إستراتيجية للتجديد والابداع)**، دار التعارف، بيروت، ٢٠١٢م.
- الجرجري، عبد الله علي ابراهيم. "**مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الاعدادية في العراق ومقترحات علاجه**"، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٢م.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمان، ١٩٩٩م.
- حبيب الله، محمد. **أسس القراءة وفهم المقروء** ، ط٢، دار عمار ، الاردن، ٢٠٠٠م.
- حرب، ماجد. أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد ٣٨، ملحق٥، ٢٠٠٩م، ص:١٧٤٠- ١٧٤٩.
- الحسّون، علاء. **تنمية الوعي**، دار الغدير، قم، ٢٠٠٢م.
- حسن، ماهر عبد المحسن. **مفهوم الوعي الجمالي**، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٩م.
- الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون. **الإستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي**، دار صفاء، عمان، ٢٠١١م.
- الخياط، ماجد محمد. **اساسيات القياس والتقويم في التربية**، دار الراية، عمان، ٢٠١٠م.
- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المرتضى، بغداد، ٢٠١٣م.
- الساوي، زين الدين عمر بن سهلان. **البصائر المصيرية في علم المنطق**، يكتا، طهران، ٢٠٠٤م.
- السوداني، لقاء شامل خلف عريبي. **اعداد اختبار هنمون- نلسون للقدرة العقلية على وفق نظرية السمات الكامنة باستخدام نموذج راش للمرحلة الاعدادية**، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٠م.
- شحاته، حسن، وآخرون. **معجم المصطلحات التربوية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر،٢٠٠٣م.
- شحاتة، حسن وزينب النجار. **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- الشمري، ماشي بن محمد. **١٠١ استراتيجية في التعلم النشط**، المملكة العربية السعودية، ٢٠١١م.

•العبد الله، محمد قندي. **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة والمتفوقين عقليًا**، عالم الكتب الحديث، إربد، ٢٠٠٧م.
•العتوم، عدنان يوسف، وآخران. **تنمية مهارات التفكير**، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.
•عصر، حسنى عيد الباري. **قضايا فى تعليم اللغة العربية وتدريسها**، المكتب العربى الحديث، الاسكندرية، ١٩٩٩م.
•العلكاوي، مها جاسم محمد. **أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية التفكير المتشعب عند طالبات الصف الثاني المتوسط فى مادة التاريخ العربى الاسلامى**، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٧م.
•عودة، أحمد سلمان. **الإحصاء للباحث فى التربية والعلوم الانسانية**، مكتبة الفكر ، عمان، ١٩٩٨م.
•العساوي، سف طارق. مستوى طلاب المرحلة الاعدادية فى فهم النصوص الأدبية، **مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية**، جامعة بابل، المجلد الثانى، ٢٠٠٧م.
•غاتشف، غيورغى. الوعي والفن، **محلة علم المعرفة**، العدد(١٤٦)، ترجمة: نوفل نيوف، ١٩٩٠م.
•غاتشف، غيورغى. **الوعى والفن**، سلسلة كتب عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والآداب، الكويت، ٢٠٠٢م.
•غاوين، شاكتي. **التصوّر الابداعي استخدم طاقة خيالك لابداع ما تريده في حياتك**، ترجمة: أسامة بديع جناد، دار الفكر المعاصر، مكتبة الاسكندرية، دمشق، ٢٠١٠م.
•غينيه، هويغ. **الفن تأويله وسبيله**، ج١، ترجمة صلاح برمدة، وزارة الثقافة والارشاد القومى، دمشق، ١٩٧٨م.
•الفقى، ابراهيم. **قوة التفكير**، شركة الدكتور ابراهيم الفقى العالمية للتنمية البشرية، ٢٠٠٧م.
•فيرست، تشارلز. الدماغ والفكر، ترجمة محمود سيد رصاص، دار المعرفة، دمشق، ١٩٨٧م.
•قاسم، محمد محمد. علاقة نماذج الادراك المعرفى بالتمثيلات الذهنية (بحث فى فلسفة العقل)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٨م.
•قطامى، نايفة. **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٣م.
•لافى، سعيد عبد الله. **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
•لافى، سعيد عبد الله. **تنمية مهارات اللغة العربية**، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٢م.
•لالاند، اندريه. **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة وتحقيق: خليل أحمد خليل، عويدات للنشر والطباعة،٢٠١٢م.
•مصطفى، عبد الله على. **مهارات اللغة العربية**، ط٣، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
•ميرفى، جوزيف. **قوة عقلك الباطن**، مؤسسة جوزيف ميرفى ترست، مكتبة جرير، ٢٠١٥.
•نبيل، على. **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، سلسلة عالم المعرفة، ع٢٦٥، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ٢٠٠١م.
•الهاشمى، عبد الرحمن، ومحسن على عطية. **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)**، دار صفاء، عمان، ٢٠٠٩م.
•وزارة التربية، جمهورية العراق. **منهج الدراسة الاعدادية**، المديرية العامة للمناهج، ٢٠١٢م.
•وهيب، محمد ياسين، وندى فتاح زيدان. **برامج تنمية التفكير(انواعها–ستراتيجياتها– اساليبها)**، كلية التربية/ جامعة الموصل، ٢٠٠١م.
•يونس، صفاء. **استخدام الإستراتيجيات الحديثة لتنمية قدرات ما وراء المعرفة**، دار المعرفة، عمان، ٢٠٠٢م.
•Bloom –Bs.etal .**hand book an formative and summative evaluation of student learning** ,NewYork , Mcgrow ,Hill,1971
•Ebel, R.L. **Essentials of Education Measurment** ,Engle Wood cliff ,NewJersey prentice – Hall , 1972.
•Nuannally ,J.G. Psychometric Theory , New York . McGraw . till Company, 1974.
الموقع الالكتروني : **(www.al- jazira.com)**

References:

Ibrahim, Safaa Muhammad Mahmoud. Thinking Skills in Learning and Teaching the Arabic Language, Horus International Foundation, Alexandria, 2011 AD.

Ibrahim, Magdy. Encyclopedia of Teaching, Dar Al Masirah, Amman, 2004 AD.
• Abu Jadu, Salih Muhammad Ali, and Muhammad Bakr Nofal. Teaching theoretical and practical thinking, Dar Al Masirah, Amman, 2007 AD.
• Ambo Saeedi, Abdullah bin Khamis, and Hoda Bint Ali Al Hosinyeh. 180 Strategies with Practical Examples, Dar Al Masirah, Amman, 2nd Edition, 2016 AD.
Bakkar, Abdel Karim. Renewing awareness, Dar Al-Qam, Damascus, 2000 AD.
• Jaber, Jaber Abdel-Hamid. Adolescent Thinking Development (Young and Old) Strategies for Teachers, Arab Thought House, Cairo, 2006 AD.
• Al-Jubouri, Hussein Muhammad Jawad. Teaching Thinking (a strategic vision for innovation and creativity), Dar Al-Ta'rif, Beirut, 2012.
• Al-Jarjari, Abdullah Ali Ibrahim. "Problems of Teaching Reading in the Preparatory Stage in Iraq and Proposals for its Treatment", College of Education / Ibn Rushd, University of Baghdad, (unpublished Master Thesis) 2002 AD.
• Jarwan, Fathy Abdel-Rahman. Teaching thinking concepts and applications, University Book House, Amman, 1999 AD.
• Beloved of Allah, Muhammad. Foundations of Reading and Comprehension of Reading, 2nd Edition, Dar Ammar, Jordan, 2000 AD.
Harb, Majid. The effect of the reciprocal education strategy on the reading awareness of tenth grade students in Jordan, Journal of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan, Volume 38, Supplement 5, 2009 AD, pp: 1740-1749.
• Hassoun, Alaa. Awareness Development, Dar Al-Ghadeer, Qom, 2002.
• Hassan, Maher Abdel Mohsen. The concept of aesthetic awareness, Dar Al-Tanweer, Beirut, 2009.
• Al-Khaza'leh, Muhammad Salman Fayyad, and others. Educational Strategies and Educational Communication Skills, Dar Safa, Amman, 2011 AD.
• Al-Khayyat, Majid Muhammad. Fundamentals of Measurement and Evaluation in Education, Dar Al-Raya, Amman, 2010.
• Zayer, Saad Ali, and Sama Turki inside. Modern Trends in Teaching the Arabic Language, Dar Al-Murtada, Baghdad, 2013 AD.
• Al-Sawy, Zain Al-Din Omar bin Sahlan. Fatal Insights in the Science of Logic, Yekta, Tehran, 2004.
• Al-Sudani, a comprehensive meeting behind Oreibi. Preparation of the Hanmon-Nelson Test of Mental Ability according to the theory of latent traits, using the Rush model for the preparatory stage, College of Education / Ibn Rushd, University of Baghdad, unpublished Master Thesis, 2010.
Shehata, Hassan, and others. Glossary of educational terms, the Egyptian Lebanese House, Egypt, 2003 AD.
• Shehata, Hassan and Zainab Al-Najjar. Dictionary of Educational and Psychological Terms, The Egyptian Lebanese House, Cairo, 2003 AD.
• Al-Shammari, Mashi bin Muhammad. 101 Strategies in Active Learning, Kingdom of Saudi Arabia, 2011 AD.
• Al-Abdullah, Mohamed Fendi. The foundations of teaching critical reading for students and the mentally challenged, Modern Book World, Irbid, 2007.
Al-Atoum, Adnan Youssef, and two others. Development of thinking skills, Dar Al Masirah, Amman, 2009 AD.

• Asr, Hosni Abdel Bari. Issues in Teaching and Teaching the Arabic Language, Modern Arab Office, Alexandria, 1999 AD.
Al-Alkawi, Maha Jassim Muhammad. The Impact of the Power of Thinking Strategy on the Development of Divergent Thinking Among Second Grade Intermediate Students in the subject of Arab-Islamic History, College of Basic Education, University of Diyala, Unpublished Master Thesis, 2017 AD.
• Odeh, Ahmed Salman. Statistics for the Researcher in Education and Human Sciences, The Thought Library, Amman, 1998 AD.
• Al-Issawi, Saif Tariq. The level of middle school students in understanding literary texts, Journal of the College of Education for Human Sciences, University of Babylon, Volume Two, 2007 AD.
• Getsch, Georgy. Awareness and Art, Journal of Knowledge Science, Issue (146), translated by: Nawfal Nayouf, 1990 AD.
• Getsch, Georgy. Awareness and Art, The World of Knowledge Book Series, The National Council for Culture, Science and Literature, Kuwait, 2002 AD.
Gawen, Shakti. Creative visualization, use the energy of your imagination to create what you want in your life, translated by: Osama Badi Janad, House of Contemporary Thought, Bibliotheca Alexandrina, Damascus, 2010.
Guinée, Huigh. Art: Its Interpretation and Its Path, Part 1, translated by Salah Barmada, Ministry of Culture and National Guidance, Damascus, 1978 AD.
• Al-Feki, Ibrahim. The Power of Thinking, Dr. Ibrahim Al-Feki International Company for Human Development, 2007 AD.
First, Charles. The Brain and Thought, translated by Mahmoud Sayyid Rasas, House of Knowledge, Damascus, 1987 AD.
Qasim, Muhammad Muhammad. The relationship of cognitive perception models to mental representations (Research in the Philosophy of Mind), University Knowledge House, Alexandria, 1998 AD.
• Qatami, Nayfeh. The Schwartz Model and Teaching Thinking, Dar Al Masirah, Amman, 2013 AD.
• Lavi, Saeed Abdullah. Reading and Thinking Development, The World of Books, Cairo, 2006 AD.
• Lavi, Saeed Abdullah. Development of Arabic language skills, The World of Books, Cairo, 2012.
Laland, Andre. Laland Philosophical Encyclopedia, translated and investigated by: Khalil Ahmad Khalil, Oweidat for Publishing and Printing, 2012 AD.
Mustafa, Abdullah Ali. Arabic Language Skills, 3rd Edition, Dar Al Masirah, Amman, 2010.
Murphy, Joseph. The Power of Your Subconscious Mind, Joseph Murphy Trust Foundation, Jarir Bookstore, 2015.
• Nabil, Ali. Arab Culture and the Information Age, A World of Knowledge Series, No. 265, The National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, 2001 AD.
• Al-Hashemi, Abdul-Rahman, and Mohsen Ali Attia. Analyzing the content of Arabic language curricula (an applied theoretical view), Dar Safa, Amman, 2009 AD.
• Ministry of Education, Republic of Iraq. The preparatory study curriculum, General Directorate of Curricula, 2012 AD.

• Wahib, Muhammad Yassin, and Nada Fattah Zidan. Thinking Development Programs (Types - Strategies - Methods), College of Education / University of Mosul, 2001 AD.
• Yunus, Safaa. The Use of Modern Strategies to Develop Metacognition Capabilities, House of Knowledge, Amman, 2002 AD.
Bloom – Bs.etal .hand book an formative and summative evaluation of student learning, NewYork, Mcgrow, Hill, 1971.
Ebel, R.L. Essentials of Education Measurment, Engle Wood cliff, NewJersey prentice - Hall, 1972.
Nuannally, J.G. Psychometric Theory, New York. McGraw. till Comp 1974