مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الرابع عشر - الجزء الثاني

ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

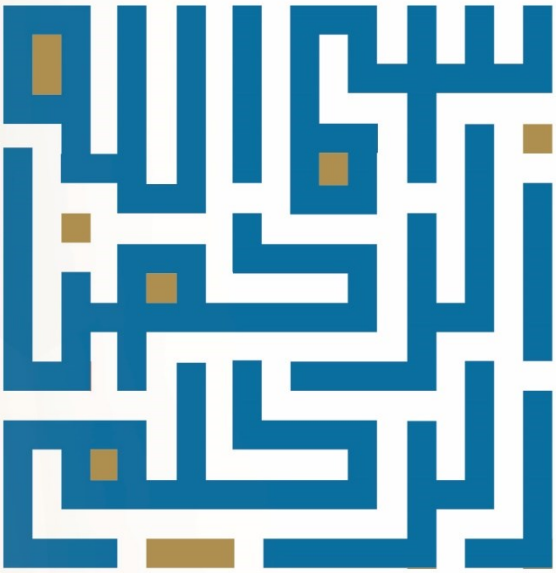
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	Teaching Perspective in Inclusive Classrooms for Students with Intellectual Disability in Sakaka Aljouf, Saudi Arabia: Qualitative Approach Dr. Khalid Habib Alshamri	11
2	فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك د. شيماء بنت نصر رحاب	23
3	الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بتحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل د. هبه بنت فرحان سلمان الرويلي	73
4	فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أ. د. وليد بن السيد أحمد خليفة / د. أحمد بن غانم أحمد علي	123
5	أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. رسماء بنت عايض الحارثي	189
6	متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية د. فوزيه بنت مناحي ماجد البقمي	247
7	دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية: دراسة نوعية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية د. فهد بن سليم سالم الحافظي	293
8	درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. صالح بن سالم العمري	331
9	الذكاء المنظومي كمنبئ بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم د. لمياء بنت سليمان إبراهيم الفنيخ	387
10	الروايات التاريخية عن مكة في كتاب القاموس المحيط للفيروآبادي (817هـ) دراسة تاريخية مقارنة د. شيخة بنت عبيد الحربي	431

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي

The effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among first-year secondary school students

إعداد

د. رسماء بنت عايض الحارثي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بجامعة طيبة

Dr. Rasmm Ayed Ali Alharthi

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

At Taibah University

DOI:10.36046/2162-000-014-015

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي وتكونت من (١٨) مهارة فرعية توزعت على خمسة مستويات، كما تم إعداد اختبار لمهارات الفهم القرائي، وجرى بناء مقياس عادات العقل تكون من (١٤) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة أبعاد. وتم التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (٣٤ طالبة) في المجموعة التجريبية، و (٣٢ طالبة) في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤، واستخدم المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ووجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وكشفت نتائج التحليل وجود معاملات ارتباط قوية وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريس مهارات الفهم القرائي من خلال أنشطة التعلم؛ لأثرها في نفوس الطلبة ودافعيتهم للتعلم، والتركيز على عادات العقل المختلفة لدورها الفعال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات في العملية التعليمية والتعلمية. والقيام بدراسة مماثلة حول أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طلبة المدرسة: دراسة مقارنة باختلاف المرحلة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أنشطة التعلم، تنمية المهارات، مهارات الفهم القرائي، عادات العقل.

Abstract

The study aimed to reveal the effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among first-year secondary school students.

To achieve the objectives of the study, A list of reading comprehension skills was built by the researcher in its final form of (18 skills branch) distributed over five levels, A test was also prepared for reading comprehension skills based on a scale of mind habits consisting of (14 skills branch) and distributed over three dimensions. The validity and reliability of the two study tools were verified.

The study sample consisted of (34 student female) in the experimental group and (32 female student) in the control group and the experiment was applied during the first semester of the academic year 1444 and the semi-experimental approach was used to conduct the study.

The results of the study showed an effect of teaching activities in developing the reading comprehension skills of first-year secondary school students. And there is an effect of learning activities in developing the habits of mind among first-year secondary school students. The results of the analysis revealed the presence of strong, positive, and statistically significant correlation coefficients at the statistical significance level ($\alpha = 0.05$) between the reading comprehension skills and mental habits of first-year secondary school students.

The study recommended that attention should be paid to teaching reading comprehension skills through learning activities. Because of their impact on students' hearts and motivation to learn and focus on the different habits of mind because of their efficacious role in developing students' reading comprehension skills in the teaching and learning process, conducting a similar study on the effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among school students: a comparative study according to the different stages of study.

Keywords: Learning activities, skill development, reading comprehension skills, mental habits.

المقدمة

يشهد العصر الحالي تسارعًا وتطوراً كبيرًا في عمليات التعلم والتعليم، فلم تعد قاصرة على التلقين والحفظ، بل أصبحت تركز على تنمية مهارات المتعلمين وتطويرها، وتعد القراءة من أهم تلك المهارات، إذ لا يستقيم تعلم أي مادة إلا من خلال القراءة وفهمها.

ويعد فهم المقروء الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، والغرض من القراءة ونوع المادة المقروءة. وهو من أهم مهارات القراءة وجوهرها؛ ذلك لأنه أساس عملية القراءة، فلا تعد القراءة بلا فهم قراءة بمفهومها الصحيح، وفهم المقروء لا يحدث فجأة؛ فهو لا يتوقف عند معرفة الرموز ونطقها، ولكنه عملية صعبة تسير في مستويات متعددة ومتتابعة، حيث تشمل الربط بين الرمز والمعاني، واستخلاص المعاني من السياق، واختيار المعاني المناسبة، وتنظيم الأفكار وتذكرها، واستخدامها نحو ذلك. وهذه المستويات تتطلب قدرات عقلية خاصة وإمكانات كالموازنة والنقد والتفسير والتحليل. (جاد، ٢٠٠٦).

والفهم القرائي هو محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إكسابها الناشئة؛ لترقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، والاستيعاب القرائي هو غاية القراءة، وضالته المنشودة، وهدف المتعلم الذي يسعى إليه لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى المتعلمين في مختلف المستويات الدراسية (snowball,2005)، وهو يسهم في تطوير الثراء اللغوي للمتعلمين بمعانيه الحرفية والمجازية، فبدون هذ الثراء اللغوي لن يفهم المتعلم ما يقرؤه، ويلي ذلك المهارات الأخرى مثل القدرة علي تحديد التفاصيل، وتحديد الأفكار المركزية الصريحة أو الضمنية، وتذكر الحقائق، والقدرة على تنظيم أفكر النص، من حيث التسلسل الموضوعي أو الزمني، ومهارة تنفيذ التعليمات، واستنباط النتائج، وتنبؤ الأحداث، والتعبير عن المشاعر، وحل المشكلات، والقدرة على النقد، ومن ثم إصدار الأحكام على ما ذلك المقروء (حبيب الله، ٢٠١٠، ص٥٠).

ويذكر (عبد الباري، ٢٠٠٩) بأنه يُستدل على الفهم القرائي من خلال امتلاك القارئ مجموعة من الأداءات السلوكية المعبرة عن ذلك الفهم، لذا فهو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بهدف استنتاج المعنى العام للموضوع. ويجده البعض القدرة على

فهم المقروء فهما حرفيا، واستنتاج المعاني الضمنية، والقدرة على النقد، واستحداث معرفة جيدة (البصيص، ٢٠١١، ص١٨٧).

ومما سبق يتضح بأن الفهم القرائي عملية يستخدم فيها المتعلم قدراته العقلية في النقد والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات للارتقاء به، فهو عنصر مهم في نجاح المتعلم ليس فقط في القراءة وحدها وإنما في بقية المقررات الأخرى، حيث يؤكد عبد الحميد (٢٠٠٠) على ذلك بقوله: "يعد الفهم القرائي مطلبا أساسيا وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية، وعلوم، ورياضيات". عليه فإنه لا يمكن القول إن القارئ يستطيع فهم المقروء فعلًا إلا إذا تمكن من استخراجه في جميع مستوياته المكونة له: (الحرفي، الاستدلالي، الناقد، التذوقي، والإبداعي) (ص٢٠٣)

ولقد زادت أهمية فهم المقروء مع التدفق المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم فأصبح فهم ما يقرأ من أهم الوسائل للتعامل مع تلك المعرفة المتجددة حيث يصبح متقن تلك المهارات أقل عرضة لتصديق الأفكار التي يقرؤها. وتزامنا مع ذلك التغير فقد حدث تطور في العلوم التربوية والنفسية ونقلة نوعية كان لها انعكاسات على التنظيمات المنهجية، وطرائق التدريس، ودور المعلم، كما انتقلت العناية بالمعرفة النظرية إلى العناية بكيفية تطبيقها في مواقف عملية وحياتية، وكان لابد أن يختلف دور المعلم في ظل هذه الرؤى؛ فتغير دوره من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه، ومرشد، وميسر لتعلم طلابه. (المفتي، ٢٠١٩، ص. ٣٦٢). وتنمية مهارات الفهم تحتاج إلى ذلك المعلم الذي يتبنى طرائق التدريس واستراتيجياته التي تساعد في تدريب المتعلمين وتمكنهم منها حتى تصبح عادة عقلية يمارسونها، ويستمتعون بها.

كما أن العادات الذهنية تسهم في تمكين المتعلمين من إدارة أفكارهم، وتنظيم تلك الأفكار بشكل متقن والنظر إلى العلاقات بصورة مختلفة غير مألوفة وتنظيم بنية الذهن للوصول لحل المشكلات المختلفة، وبالتالي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي (قطامي، وعموري، ٢٠٠٥)، وهذا ما دعت إليه الاتجاهات الحديثة في أواخر القرن العشرين حيث لفتت الانتباه إلى نتائج التعلم والتركيز عليها، ويحث التربويون على ضرورة الاهتمام بنتائج التعلم والتركيز عليها، وقد تزامن هذا التوجه مع بداية الاهتمام بمهارات التفكير، وطالب أصحاب هذا الاتجاه بتنمية استراتيجيات التفكير، وهو ما أصبح يعرف باتجاه عادات العقل (الحارثي، ٢٠٠٧).

ويبين (Costa & Kallick, 2000a; Marzano & Toth, 2013) أن العادات العقلية تساعد المتعلم في تنمية مهارات تنظيم التعلم الذاتي، وإيجاد بدائل لحلول المشكلات التي تقابلهم. وتشير دراسة (Burgess, 2012) إلى أنه يميل المتعلمون ذوو العادات العقلية الجيدة إلى تنظيم حياتهم وتقبل الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة. ويشير مصطلح عادات العقل (Habits of Mind) إلى ست عشرة عادة عقلية تتمثل في: المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بوعي وتعاطف، ومرونة التفكير، واستخدام مهارات ما وراء المعرفة، والتحقق من الدقة، والتساؤل وصياغة المشكلات، وتطبيق الخبرة السابقة على معارف جديدة، والتفكير والتواصل بوضوح، واستخدام الحواس في جمع البيانات، والإبداع، والاستجابة للدهشة، واستخدام الدعابة، والإقدام على المغامرة المحسوبة، والتفكير التبادلي، والتعلم المستمر (Costa & Kellick, 2008).

كما أشار مارزانو (Marzano,2013,31) إلى أن عادات العقل تؤثر في كل شيء نقوم به، ويؤدي ضعف العادات العقلية عادة إلى ضعف في التعلم، بغض النظر عن المستوى في المهارة، وتؤدي العادات العقلية القوية إلى تعلم محكم، وعليه فإن امتلاك المتعلمين لعادات عقلية ضعيفة، سيؤدي إلى تعلم غير محكم.

ويمكن تنمية عادات العقل والتدرب عليها، وتنمية مهارات فهم المقروء من خلال استخدام العديد من الطرق والاستراتيجيات والبرامج، والأنشطة اللغوية، وللأنشطة اللغوية وتطبيقاتها المختلفة في تعليم وتعلم مهارات اللغة العربية وتكوين العادات اللغوية دور فعال ومؤثر في تنمية القدرة اللغوية لدى المتعلمين، حيث تسهم هذه الأنشطة بشكل واضح في تحقيق هدف تعلم اللغة العربية، ويتم منح المتعلم الثقة لاستخدامها وتطبيقها بفعل التدرب على استعمالها وممارستها في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل والتفاعل مع الناس. ومن المسلم به أن اللغة لا يتم تعليمها بالتدريس المتقن بقدر ما تعلم بالتقليد والمحاكاة في مواقف شبيهة بمواقف الحياة، وبالتالي لا يمكن للمعلم تحقيق ما يهدف دون أن يستعين بالأنشطة اللغوية (جاب الله، وآخرون، ٢٠٠٥: ١٧)

ولما للأنشطة من دور بارز في ترقية المستوى الفكري عند المتعلم، من خلال التطبيق الفعلي لما يتعلمه، وتحفيز عمليات التفكير، ولأهمية عادات العقل ودورها في تنمية تلك المهارات العقلية

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أثر نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الذي تحظى به القراءة والفهم القرائي في تحديد النجاح أو الإخفاق الدراسي للمتعلم إلا أن هذه المهارات "لم تحضَ بالاهتمام الذي تستحقه من القائمين على تعليم اللغة في المرحلة الثانوية، حتى أصبح هذا الضعف في هذه المهارات يمثل مشكلة لدى الطلاب" (عبد الحميد ٢٠٠٠، ص١٩٣). وفي هذا الجانب أكدت العديد من الدراسات كدراسة عطية (٢٠٠٦م)، والعيسوي والطنحاني (٢٠٠٦م)، (العبيدي، ٢٠١٧) على أن الطلاب يعانون بشكل عام من ضعف واضح في فهم ما يقرؤونه، وأن الطلبة لا يجيدون التفكير في معارفهم السابقة وربطها بالمحتوى المقروء، واستخلاص الفكرة المحورية في النص، لانهماكهم في التفاصيل الفرعية، كما أنهم لا يجيدون الفهم المتعمق لأفكار النص وكيفية تفسيرها (مناع، ٢٠٠٨، ٣٤٥؛ العدوي، ٢٠١٧، ٣٠)، وأوصت تلك الدراسات بإجراء بحوث تربوية تساعد في علاج ذلك الضعف. كما دعت العديد من الدراسات بالاهتمام بعادات العقل وصقلها وتنميتها عند المتعلمين، واستخدامها في المواقف الحياتية والتعليمية، وبيان القصور في نجاح استخدام تلك العادات في العملية التعليمية كما جاء في نتائج دراسة الربعي (٢٠٠٩)، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) حيث أوصت بضرورة العناية بتنمية القراءة، وعادات العقل في أثناء تعليم اللغة العربية، وتشجيع معلميها على توظيف عادات العقل في المناشط اللغوية.

ونظرًا لأهمية الفهم القرائي وعادات العقل في حياة المتعلم وتوصيات الدراسات السابقة رأت الباحثة تجريب استخدام نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

لذا تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

– ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

– ما عادات العقل المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

– ما أثر نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

– ما أثر نشاطات التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– الكشف عن أثر استخدام نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة (الفهم الحرفي، الاستدلالي، الناقد، التذوقي، الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– الكشف عن أثر استخدام نشاطات التعلم في تنمية عادات العقل المستهدفة (التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥).

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية:

كونها استجابة للتوجهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية وذلك من خلال التدريب على الأنشطة التعليمية، وتلبية للتوجهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بتعليم الطلاب الفهم القرائي، وعادات العقل.

الأهمية التطبيقية:

– توجيه معلمي اللغة العربية لاستخدام أفضل الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التي تساعد المتعلم بالرقي الفكري من خلال الاهتمام بتنمية عادات العقل.

– النظر في إعداد الأنشطة في مناهج اللغة العربية ومدى قدرتها على تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

الأهمية العلمية:

فتح المجال أمام بحوث مشابهة تهتم بتنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل في مقررات اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الفهم القرائي في مستوياته الخمسة (الحرفي– الاستدلالي– الناقد– التذوقي– الإبداعي)، وعادات العقل (التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات) عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة. نشاطات التعلم التي يحتوي عليها مقرر الكفايات اللغوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدرسة ٣٨ الثانوية بالمدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

أنشطة التعلم:

يقصد بها إجرائيا: التمارين والأسئلة التقويمية التي تتضمنها مقررات الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي، وتكون على هيئة أنشطة وأسئلة تتبع كل درس تعليمي. وهي ما يقوم به المتعلم من أداءات بمساعدة المعلم أو بدونه لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، وتعزيز بعض المهارات اللغوية عند المتعلم.

مهارات الفهم القرائي:

تعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها طالبات الصف الأول المتوسط بدقة وسرعة في فهم النص المقروء فهما حرفيا، واستنتاجيا، ونقديا، وتذوقا، وإبداعيا، وبيان أثر أنشطة التعلم في تنمية تلك المهارات.

عادات العقل:

تعرف إجرائيا بأنها: أنماط من الأداء العقلي والسلوك الذكي التي تدير عمليات العقل وتنظمها، والتي يمكن ملاحظتها من أقوال وأفعال الطالبات، وتستند إلى العديد من المهارات، وتتضمن معرفة كيف تتصرف الطالبة بذكاء، وتساعدها على ممارسة التفكير بشكل جيد في المواقف التي تتطلب منها فهما؛ لتصبح مع الممارسة والتدريب أفعالا اعتيادية ويمكن قياسها في هذا البحث من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة قسمت على: نشاطات التعلم، الفهم القرائي، وعادات العقل وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول: نشاطات التعلم:

تعد الأنشطة التعليمية جزءا أساسيا من التربية الحديثة فهي تساعد في تكوين قيم وعادات ومهارات، ولتحقيق أهداف اللغة العربية يستعان بتلك الأنشطة، فلم يعد تعليم اللغة مجرد تحفيظ

لتلك القواعد والنصوص، بقدر ما هو ممارسة وأداء، والأنشطة اللغوية من أفضل أساليب الممارسة والأداء. (جاب الله، والشيرازي، ٢٠٠٥).

ويمكن تعريف الأنشطة التعليمية بأنها كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، لتحقيق أهداف تربوية محددة داخل الفصل أو خارجه بإشراف المدرسة (عطيو، ٢٠١٣، ١١٩).

أما الأنشطة اللغوية، في مناهج اللغة العربية فيعرفها لافي (٢٠١٥، ٢٩٤): بأنها أداءات وظيفية يقوم بها المتعلم تحت توجيه وإشراف معلم اللغة العربية داخل المدرسة أو خارجها بهدف تنمية مهارات باللغة العربية لديهم.

مما سبق يلاحظ أن نشاطات التعلم تطلق على كل ما يقوم به المتعلم من أداءات بمساعدة المعلم أو بدونه لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، وتعزيز بعض المهارات اللغوية عند المتعلم.

أهمية النشاطات التعليمية:

نشاطات التعلم جزء لا يتجزأ من المقرر لذلك تحظى بأهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، فلا يكاد ينتهي درس من دروس المقرر إلا ويعقبه أمثلة متنوعة من تلك النشاطات. ويؤكد تلك الأهمية الهاشمي وعطية (٢٠٠٩، ص٤٣) بأنها تمثل ركنا مهما من العناصر التي يتشكل منها المقرر، وتتضمن جميع الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المعلم والمتعلم أو هما معا؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وقد أصبحت مكونا أساسيا من مكونات المنهج (عرفات، وحسن، ٢٠١٣، ١١٢).

كما تبرز أهميتها فيما تقدمه من دور تربوي، حيث يرى التربويون أنه يمكن الحكم على عملية التعلم بالنجاح إذا تركت أثرا في سلوك المتعلم (النغيمشي، وسعودي، ٢٠١٨، ص ٣٥) لذلك فالأنشطة التعليمية هي المجال الذي يمكن أن يظهر أثر ذلك السلوك.

ويذكر (عطيو، ٢٠١٣، ص١١٩) أن أهمية النشاطات التعلمية تكمن فيما يلي:

١- تنمية ميول الطلبة واكتشاف مهاراتهم وقدراتهم وصقلها، وتوجيهها وذلك بما توفره النشاطات من مواقف تنيح الفرصة لإبداع الطلبة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين نظرا لتنوع الأنشطة.

٢- إثراء المادة العلمية الأكاديمية للتعلم، مما ييسر على الطلبة فهمها.

٣- تنفيذ بعض طرق التدريس، حيث يتطلب ذلك ممارسة الطلبة لبعض نشاطات التعلم كما تضيف النشاطات على طرق التدريس عنصر الإثارة والتشويق.

٤- إتاحة الفرصة والمواقف لترابط المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية.

٥- تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية والاتصال بالآخرين، والقيادة والتعاون والمنافسة الشريفة.

٦- زيادة فاعلية العملية التعليمية، حيث يتحقق مبدأ الممارسة كشرط من شروط العلم مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم.

٧- تحقيق مبدأ التقويم الذاتي من خلال ممارسة الطلبة لبعض النشاطات، حيث يقوم الطالب نشاطه ذاتيا قبل متابعة المعلم له.

لذلك تعد نشاطات التعلم ميدانا واسعا لممارسة الخبرة، وتعزيز التعلم، وجعل المتعلم نشطا إيجابيا، وتؤدي إلى رسوخ المعلومات في الذاكرة، وتطوير القدرات عند المتعلم فتصبح تلقائية؛ مما يعطي المعلم الفرصة لمعرفة الفروق الفردية بيت المتعلمين، واستخدام أفضل البرامج العلاجية لمعالجة نقاط الضعف ودعم نقاط القوة.

المحور الثاني: الفهم القرائي:

نظرا لتعقد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، فقد تعددت تعريفات الباحثين له، وفيما يلي عرض بعض هذه التعريفات:

فقد عرفه (الحيلواني، ٢٠٠٣، ١٤١-١٤٢) بأنه: عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، بمعنى أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البنية الداخلية للمعنى عن طريق التفاعل مع النص المقروء، ويستدل على هذا الفهم من خلال ما يلي:

- التعرف على الكلمات، والجمل الموجودة بالنص، ومعناها (الحصول على المعنى الحرفي).

- ربط المعنى الضمني والرمزي من الخبرات الشخصية مع النص المكتوب (الحصول على المعنى الاستنتاجي).

– قدرة القارئ وكيفية إدراكه لارتباط هذه المعاني مع بعضها البعض في النص الواجب قراءته.

– إصدار حكم حول قيمة النص (القراءة الناقدة).

بينما يعرفه (البجة، ٢٠٠٧) بأنه: "عملية عقلية، دافعية، تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني واستنباطها، ونقدها، والحكم عليها، وتذوقها، وحل المشكلات (ص٩١).

وترى الباحثة أن الفهم القرائي هو مجموع العلميات العقلية التي تقوم بها طالبات الصف الأول الثانوي للتفاعل مع أنشطة التعلم المقررة في كتاب الكفايات اللغوية المقرر عليهم مستخدمات الخبرات السابقة ويستدل على الفهم القرائي من خلال الإجابة عن تساؤلات الاختبار المعد لذلك في مستوياته (الحرفي– التفسيري – الاستنتاجي – النقدي –الإبداعي) فيظهر ذلك في تنمية مهارات الفهم وعادات العقل.

مستويات الفهم القرائي:

تعددت تقسيمات مستويات الفهم القرائي وقد تباينت الدراسات في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ فمنها ما قسمتها في أربعة مستويات (Guerrero, 2003, 13)، يتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات، وذلك على النحو الآتي:

أ) مستوى الفهم الحرفي، Literal Comprehension ويضمن:

– يتعرف على الحقائق.

– يحدد التفاصيل في المقروء.

– يحدد التتابع في الأفكار.

– يحدد معاني الكلمات.

ب) مستوى الفهم الاستدلالي Comprehension Inferential وفيه:

– يستخدم المعرفة السابقة لفهم النص المقروء.

– يحدد التناقض في المقروء.

- يحدد علاقة السبب بالنتيجة.
- يفسر المقروء، ويتنبأ ببعض أفكاره.
- يحدد الفكرة المحورية في النص المقروء.

ج) مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension ويشتمل على:

- يعبر عن رأيه في المقروء.
- يحكم على المقروء.
- يختار بدائل صحيحة عن الأفكار الواردة في المقروء.

د) مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension مثل:

- يحلل المصطلحات الواردة في المقروء.
- يحلل الأسلوب والمحتوى.
- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- يحدد منطقية النص.
- يحدد تتابعات التفكير في النص القرائي.
- يعبر عن وجهة نظره في المقروء.

ولخص (العذيقي ٢٠٠٩م، ص ١٥٦) الفهم القرائي لخمس مستويات كانت كالتالي:

١ – المستوى الحرفي: ويتمثل فيما يلي:

- تحديد معنى الكلمة في السياق.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تفسير العلاقات بين الجمل.

٢ – المستوى الاستنتاجي: ويتمثل فيما يلي:

- اختيار عنوان مناسب للموضوع.
- استنتاج الأفكار الرئيسية في الموضوع.

- بيان هدف الكاتب.
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يُصرح بها.

٣- المستوى النقدي: ويتمثل فيما يلي:

- التمييز بين الحقيقة والرأي
- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
- التمييز بين ما يتصل وما لا يتصل بالموضوع.

٤-المستوى التذوقي: ويتمثل فيما يلي:

- توضيح العاطفة في النص.
- تحديد الصور الجمالية التي تضمنها النص المقروء.
- ذكر الدلالات الايحائية للكلمات والتعبيرات.

٥ - المستوى الإبداعي: ويتمثل فيما يلي:

- اقتراح حلول جديدة للمشكلات الواردة في النص.
- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

من خلال التقسيمات السابقة تلاحظ الباحثة أنها تضمنت خمسة مستويات رئيسة، وهذه المستويات متشابهة إجرائيا من حيث التصنيف والمهارات المندرجة تحت كل تصنيف وإن اختلفت في التصنيفات الفرعية وهذه المستويات هي:

- مستوى الفهم الحرفي: ويتمثل في فهم الطالبات للمعنى الظاهري أو السطحي في النص المقروء، من تحديد معنى الكلمة أو جمعها، أو تحديد مضاد الكلمة، وتحديد الفكرة العامة، والرئيسة، والثانوية، وعلاقة الأفكار بعضها ببعض.

- مستوى الفهم الاستدلالي: ويتمثل في فهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها كاتب النص، والقيام بافتراضات وتخمينات حول النص المقروء.

- مستوى الفهم الناقد: وهذا المستوى يقوم فيه القارئ بالحكم على النص المقروء، وتقويمه في ضوء معايير محددة ودقيقة، كما أنه يحكم على جودة النص المقروء ومدى دقته.

– مستوى الفهم التذوقي: وهو مستوى يتطلب من القارئ التفاعل مع النص المقروء تفاعلاً يتعدى مستوى أعلى من الفهم أو النقد، ويتمثل في معايشة النص القرائي أو سبر غوره بهدف تحديد عواطف الكاتب، ومدى صدقه وموضوعيته في عرض موضوعه.

– مستوى الفهم الإبداعي: وهو أعلى مستويات الفهم؛ حيث يقوم القارئ بإنتاج أفكار جديدة لم ترو في النص ولكنها مرتبطة بها، كما أنه يسد بعض الثغرات في النص المقروء مستفيداً من معارفه، وخلفيته الثقافية، والمعرفية؛ لإنتاج نص جديد قد يختلف عن النص الأول الذي أنتجه الكاتب.

المحور الثالث: عادات العقل:

أكدت التربية الحديثة بناء على نتائج الدراسات والبحوث التربوية إلى الاهتمام بتنمية الفكر ومهارات العقل فظهر مايسمى بـ (Hadbist Of Mind)، وبدأ الاهتمام من قبل الباحثين باستراتيجيات وبرامج وأنشطة تهتم بالتدريب على مهارات التفكير، وتحويله إلى عادات ذهنية عقلية تمارس في حياة الفرد وتساعده على مواجهة وحل مشكلاته.

مفهوم عادات العقل:

اكتساب العادات العقلية يعد من أحد الأهداف الأساسية في عملية التعلم، حيث تساعد المتعلم على تعلم الخبرات التي يحتاجها مستقبلا، لذا لابد من التهيئة لعدد من المواقف التي يمارسون فيها مهارات التفكير المختلفة للحصول على المعلومات الجديدة. (الحجايا، ٢٠١٠، ٢٥)، حيث يرى (مارزانو، ٢٠٠٠، ١٩٩) في نموذجه أن الضعف في عادات العقل ينتج عنه تعليم ضعيف، فكثير من الناس يتقنون بعض المهارات والمعارف في موضوع ما، ولكنهم لا يحسنون التصرف عند مواجهة مواقف جديدة. لذلك يجب على المعلمين تهيئة بعض المواقف التعليمية والأنشطة التي تسمح للمتعلم بممارسة مهارات التفكير، ويتوصل من خلالها إلى المعلومات التي يحتاجها في حياته العامة.

يعرف "كوستا وكاليك". Costa, A. L., & Kallick, B (٢٠٠٠) عادات العقل بأنها: اتخاذ اتجاه في التفكير، عندما يواجه الفرد مشكلة تتعارض مع خبراته، أو يواجه شيئا غريبا غير واضح،

أو يواجه موقفاً يتطلب سلوكا عقلانيا؛ فهي ألوان سلوك يحتاجها الفرد عند مواجهة مشكلة حلها غير ظاهر في الوقت الحالي.

ويرى كوستا وكاليك. Costa, A. L., & Kallick, B (٢٠٠٥) أن العادات العقلية تتكون من عدد من: الاتجاهات، والمهارات، والقيم، والخبرات السابقة، والميول، التي تجعل المعلم يتعرف على كيفية التصرف بذكاء عندما لا يعرف إجابة سؤال أو حل مشكلة تتطلب بحثا واستقصاء وتفكيرا؛ فهي نمط من الأداءات الذكية توجه المتعلم إلى أفعال إنتاجية، نتيجة لتلك الاستجابة.

وعادات العقل عند (نوفل٢٠١٠، ص. ٦٨) يقصد بها مجموعة مهارات واتجاهات وقيم تساعد المتعلم على بناء تفضيلات من الأداءات أو ألوان السلوك الذكية، نتيجة مثيرات ومنبهات يتعرض لها؛ بحيث تسير به نحو اختيار عملية عقلية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه؛ لمواجهة قضية ما، أو مشكلة ما، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا السلوك.

كما يعرفها عبد الرحيم (٢٠١٨): بأنها مجموعة من القدرات المعرفية والوجدانية التي تهدف إلى تعديل ألوان السلوك بمجموعة من المناشط العقلية المعرفية والوجدانية؛ مما يسمح للمتعلمين التصرف بنجاح في المواقف التي يواجهونها والتي تختلف من موقف لآخر. (ص٤٥٩).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن عادات العقل هي مجموعة من الأداءات العقلية والذهنية التي تتدرب عليها الطالبات وتستند إلى العديد من المهارات، وتتضمن معرفة كيف تتصرف الطالبة بذكاء، وتساعدها على ممارسة التفكير بشكل جيد في المواقف التي تتطلب منها فهما؛ لتصبح مع الممارسة والتدريب أفعالا اعتيادية ويمكن قياسها في هذا البحث من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لذلك.

تصنيف عادات العقل:

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

ومن أشمل تصنيفات عادات العقل وأحدثها، وأكثرها تحديدا تصنيف "كوستا وكاليك" (Costa, A. L., & Kallick, B، ٢٠٠٥، ص ٤٩)؛ حيث صنفا ستة عشر سلوكا ذكيا للتفكير الفعال عرفت" بعادات العقل"، وقد درسها الباحثون؛ بوصفها سمات يتسم بها أداء المتعلم الماهر في أثناء تعلمه، وفيما يلي توضيح لكل منها:

١- المثابرة: وتعني المواظبة وعدم التراجع، والاستمرار بالمحاولة، ورفض الخمول والكسل والانعزال، وحث العقل على النشاط، وتظهر عند المتعلم من مراجعته الكتب وقواعد البيانات، واستعانته بمواد متنوعة.

٢- التحكم في الاندفاع: ويعني اختيار بدائل حل المشكلة بعيدا عن التسرع، كما يعني التأني في حل المشكلة قبل إعطاء حل لها، والنظر في بدائل حلها؛ حتى يحدث فهم لأبعادها، والمعلم لا يسعى للمعرفة في أسرع وقت؛ ولكن يعطي الطلاب وقتهم.

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

٤- التفكير بمرونة: مرونة التفكير من أصعب العادات العقلية؛ لأنه يعني القدرة على تغيير الرأي، وهو النظر لوضع ما بطريقة أخرى، وإيجاد طريقة لتغيير المنظور، واستنتاج بدائل أخرى؛ فالمتعلم يتعلم أكثر من طريقة لحل المشكلة؛ فهي فن معالجة المعلومات بطرائق غير التي اعتادها المتعلم.

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

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

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

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

٩- التفكير والتواصل بوضوح ودقة: هو محاولة التعبير بدقة وبوضوح عن التفكير، وامتلاك التلاميذ مزيدا من اللغة المدققة؛ ليصفوا أعمالهم بدقة، وهذه الخطوة تحقق التواصل.

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

١١- الإبداع، والتخيل، والتجديد: وهي مسارات ذهنية نتدرب عليها بدوافع داخلية، وذلك لممارسة التفكير الأصيل، وتوليد احتمالات للفكر والمشكلات وقدح الذهن، ورسم الخرائط يساعد على تحرير التفكير.

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

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

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

١٥- التفكير التبادلي: هو تعليم الطلاب من خلال علاقات متعاونة، ومنظمة، والعمل في مجموعات تعاونية؛ لتكوين وحدات متماسكة، ونجاح كل فرد على نحو فردي، يتوقف علي نجاح أفراد المجموعة كلهم؛ فالمجموعات متعددة الميزات توفر مزيجا من الثقافات، واللغات والأنماط، والمنهجيات ووجهات النظر، والتلاميذ يصعب التعامل مع بعضهم دون استخدام مهارات التفكير بمرونة.

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

وقد اختص البحث الحالي بتنمية عادات العقل التالية: **التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات)** والتي أشارت الدراسات السابقة على موافقتها في تنمية مهارات القراءة.

ومن خلال استعراض أهمية نشاطات التعلم وكيف أنها تساعد في تنمية مهارات التفكير فإن هناك علاقة وثيقة بين تلك النشاطات التي تتضمنها مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية وبين تنمية تلك العادات العقلية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت نشاطات التعلم:

أجرى **الغامدي** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي – في الكفاية القرائية والاستماع من كفاية التواصل الشفهي – مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب، واستخدم الباحث تحليل المحتوى، في كتب مقررات الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي، واشتملت على (٩٦) نشاطاً)، وأعد قائمة بمهارات التفكير الناقد تكونت من ٢٤ مهارة، وجرى التحقق من الصدق والثبات، وتوصلت الدراسة أن راعت نشاطات التعلم في كتاب الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي ١١ مهارة

من ٢٢ مهارة في التفكير الناقد لازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في كفاية التواصل الشفهي (الاستماع) بنسبة قدرها ٥٠٪ وهي نسبة تُعد متدنية.

وهدفت دراسة **الصاعدي** (١٤٣٧هـ) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقويم أنشطة التعلم في مقر لغتي الجميلة في ضوئها؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وصممت أداة تتضمن مهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من صدق الأداة وقياس ثباتها، تم تحليل نشاطات الفهم القرائي والبالغ عددها (٢٥٢) نشاطاً تعلمياً تضمنت (٣٠٠) مطلباً تعلمياً بنسبة (٨٦%)، وتوصلت الدراسة إلى (٢٥) مهارة فهم قرائي لازمة لتلاميذ الصف السادس في (مهارات الفهم الحرفي ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي) وكشفت النتائج عن أن نشاطات التعلم راعت جميع مهارات الفهم القرآني اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولكن بنسب مرتفعة، وأخرى بنسب متوسطة، وبعضها بنسب منخفضة مع غياب التوازن والتكامل والشمول في بناء الأنشطة، وتدرجها حسب المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة **الحربي** (١٤٣٧هـ) إلى تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتقويم نشاطات التعلم في ضوئها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى وتم تصميم أداة تتضمن المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وبعد التأكد من صدق الأداة وقياس ثباتها، قام الباحث بتحليل عينة الدراسة والبالغ عددها (١٠٤) نشاطات تعلمية، تضمنت (٢٢٢) نشاطا، وتوصلت الدراسة إلى إحدى وعشرين مهارة نحوية مناسبة، موزعة على مجالات بلوم المعرفية (التعرف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وأظهرت النتائج أن نشاطات التعلم راعت المهارات النحوية المرتبطة بمجال التعرف تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرتين، أما المهارات النحوية المرتبطة بالفهم فقد راعت مهارتين تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى (٨)، مرات ولم تراع مهارة واحدة في حين راعت جميع المهارات المتعلقة بمجال التطبيق تراوح قياسها بين (٣٠) مرة إلى (٧) مرات، كما راعت جميع المهارات المرتبطة بمجال التحليل، حيث تراوح قياسها بين (٢٣) مرة إلى (١٨) مرة، أما المهارات المتعلقة بمجال التركيب فقد روعيت جميعها، حيث تراوح قياسها بين (٥١) مرة إلى

(٩) مرات، كما راعت نشاطات التعلم جميع المهارات المتعلقة بمجال التقويم، وقد تراوح قياسها بين (٧) مرات إلى مرتين، وأظهرت النتائج غياب التوازن والتدرج والشمول في بناء النشاطات.

واستهدفت دراسة كل من (**العنزي والشمري**، ٢٠١٧م): معرفة معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها، حيث اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وأعدت استبانة حددت أبعادها حسب محاور الدراسة، إذ بلغ أفراد عينة الدراسة (١٥٠) معلما في الرياض، وأشارت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر ومنها: وجود كتابي الطالب والنشاط، كثافة محتوى المقرر، ضعف مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.

وهدفت دراسة (**المجاوب**، ٢٠١٧م) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة أداء تكونت من (٤٢) فقرة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٢٥) معلما ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية جاء بدرجة كبيرة، كما أوجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية تعزى لأثر الجنس، ولصالح الإناث، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية، تُعزى لأثر الخبرة، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة.

وقامت **العبد العال، والرشيدي** (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة بالمستويات التالية: (الحرفي – الاستنتاجي– الناقد– والتذوقي – والإبداعي)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت قائمة بمهارات الفهم القرائي، وبطاقة تحليل المحتوى، وتم التأكد من الصدق والثبات، وبينت نتائج البحث أن مهارات الفهم حصلت على نسب غير متوازنة في النصوص القرائية من متوسط إلى ضعيف.

وهدفت **دراسة** (السلمي، ٢٠١٨) إلى تحديد المهارات النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقويم نشاطات التعلم في ضوئها. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة علمية تتضمن المهارات النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وبعد التأكد من صدق الأداة، وقياس ثباتها، تم تحليل نشاطات دروس: الوظائف النحوية، والأساليب، والأصناف اللغوية (عينة الدراسة) في مقرر لغتي الجميلة (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) للصف السادس الابتدائي، والبالغ عددها (١٣٣) نشاطاً تعلمياً، تضمنت (٢٣٧) مطلبًا تعلمياً بنسبة (٩٢,٦%) من مجتمع الدراسة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة أن راعت نشاطات التعلم المهارات النحوية المرتبطة بمجال التعرف في كتاب لغتي الجميلة ست مهارات، تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرتين، ولم تراع مهارة واحدة كما راعت جميع المهارات المرتبطة بمجال الفهم، تراوح قياسهما بين (٢٢) إلى مرة واحدة، في حين راعت (٤) مهارات مرتبطة بمجال التطبيق، وتراوح قياسها بين (١٢) مرة إلى (٦) مرات ولم تراع مهارة واحدة، كما راعت مهارتين مرتبطة بمجال التحليل، حيث تراوح قياسها بين (١٩) مرة إلى (٥) مرات، ولم تراع مهارة واحدة، وراعت نشاطات التعلم (٥) مهارات نحوية مرتبطة بمجال التركيب، حيث تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرة واحدة ولم تراع مهارة واحدة، كما راعت مهارة نحوية واحدة مرتبطة بمجال التقويم، حيث تكرر قياسها مرة واحدة ولم تراع (٥) مهارات، كما أظهرت النتائج غياب التوازن والتدرج والشمول في بناء النشاطات.

دراسات تناولت الفهم القرائي:

هدفت دراسة **مناع** (٢٠٠٨م) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقرر القراءة الذي تم تدريسه لطلاب الصف الأول الثانوي حقق كفاءة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك بعد إعادة صياغته في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي مقارنة بالمقرر المعتاد الذي درسه طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرت **المصري** (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى الصف الرابع الابتدائي بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه

التجريبي وأعدت قائمة بمهارات الفهم القرائي احتوت على ثلاث مهارات تفرعت منها (١٥) مهارة فرعية وبلغ عدد الطالبات (٧٠) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (**السليتي**، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين، بلغ عددها من (٦٨) طالبا من طلاب الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتصميم اختبار لقياس الفهم القرائي تكون من (٢٨) فقرة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة مكون من (١٥) فقرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي، تعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو القراءة تعزى كذلك إلى استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة (**عيسى** ٢٠١٩) إلى بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي، وأخرى بمهارات القراءة الاستراتيجية، كما أعد اختبارًا لقياس مهارات الفهم القرائي، وأداتين (اختبار ومقياس) لقياس مهارات القراءة الاستراتيجية، وتم بناء البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم. وطبق البحث على مجموعة بلغت (٧٦) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وضابطة وعددها (٣٧) طالبة. وكشفت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، في المهارات الرئيسة بشكل عام، وفي المهارات النوعية لكل منها، لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **حبيب، مصطفى وعلي** (٢٠١٩) Habib, Mustapha & Ali إلى معرفة أثر استخدام التعليم بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم اختيار ٤٠ طالبًا لتشكيل حجم العينة قسمت لمجموعتين، (٢٠) منهم كمجموعة ضابطة و ٢٠ كمجموعة تجريبية

لاختبار أثر CAI على مهارة القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب (CAI) يحسن مهارات القراءة لدى الطلاب.

دراسات تناولت عادات العقل:

استهدفت دراسة **الربعي** (٢٠٠٩) تقويم دور منهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين، والتعرف على أكثر العادات العقلية مناسبة حتى تضمن في المحتوى عند تدريس مقررات القراءة بالمملكة، وكشفت النتائج ضعف الدور الذي تقوم به مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، واختلاف عادات العقل في مدى مناسبتها لمقررات القراءة من وجهة نظرهم.

وقام (**Liklider & Wiersema** 2009) بدراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل لدى مجموعة من طلاب الكليات، وتكونت العينة من (٨) طلاب يدرسون في إحدى الكليات التقنية في نيويورك، وذلك من خلال إجراء مقابلات فردية معهم، ثم ملاحظة أدائهم من خلال زيارات فصولهم بشكل عشوائي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة عادات العقل وبين التحصيل الدراسي

وقام **الشامي** (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب ثمان كليات بجامعة الملك فيصل، وتم اختيار عينة البحث من (٦٠٠) طالب، تم توزيعهم على (١٠٠) طالب من السنة الأولى، و (١٠٠) طالب من السنة النهائية، وتم إجراء دراسة مقارنة بين طلاب السنتين باستخدام أداة مقياس العادات العقلية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في عادة (المثابرة التفكير التبادلي) لصالح طلاب السنة النهائية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في العادات العقلية الأخرى.

وهدفت دراسة **محيسن** (٢٠١٠) إلى استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للعادات العقلية وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٦٩٩) طالبا وطالبة في الصف (الخامس والسابع والتاسع) الأساسي، وتم استخدام المنهج

الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التحصيل في اكتساب العارات العقلية ولصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي، ومتغير الجنس، لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة (**يتمي**، ٢٠١٥م) تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة والتعرف على مدى إلمام الطالبات بها، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة بالعادات العقلية الواجب توفرها في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة واحتوت القائمة على (٢٢) عادة عقلية، وبعد التحقق من الصدق أُعدت بطاقة تحليل المحتوى وتم إعداد مقياس العادات العقلية، وتكونت العينة من جميع مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بجزأيها الأول والثاني، والبالغ عددها ستة كتب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عادات العقل متوفرة في كتب العلوم ولكن بنسب مختلفة وغير متفاوتة.

وأدرت (**آل كليب**، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك، والمتكون من (١٦) عادة عقلية، وقد تكون مجتمع البحث من كافة مقررات (لغتي الخالدة) والبالغ عددها (١٢) كتابا للفصلين الأول والثاني، (٦) كتب للطالب و (٦) كتب للنشاط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت بطاقة تحليل محتوى حيث تضمنت (١٦) عادة عقلية، ويندرج تحت كل عادة عقلية عدد من المؤشرات، وبعد التأكد من الصدق والثبات، طبقت الأداة على عينة الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بشكل عام، ولتحليل نتائج محتويات البطاقة أستخدم عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية، وكان من أهم النتائج: وجود عادات العقل بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) ما بين ضعيفة ومتوسطة، ماعدا عادة إيجاد الدعابة التي أهملت في أنشطة المقررات.

وهدفت دراسة (**الغصن**، ٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية، في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين، وتكونت أدوات الدراسة من: (اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس عادات العقل)، وطبقت الأداة على (٥٠) طالبة ومعلمة، وتم التأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين أن مستوى الدلالة (٠. ٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٢ (٠,٠٥)، مما يوضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس عادات العقل الكلي لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء التعليق على الدراسات السابقة؛ حيث تم التعليق على كل محور على حدة، وذلك على النحو الآتي:

التعليق على دراسات المحور الأول:

استعرض المحور الأول الدراسات التي تناولت أنشطة التعلم وقد اختلف الباحثون في تناولهم لهذه الأنشطة تبعا للهدف الذي يسعون لتحقيقه، فقد اهتمت دراسة الصاعدي (١٤٣٧)، والحربي (١٤٣٧)، والعبد العال، والرشيدي (٢٠١٧)، والسلمي (٢٠١٨) إلى تقويم أنشطة التعلم، واستهدفت دراسة الشمري والعنزي (٢٠١٧) معرفة معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية، ودراسة المجاوب (٢٠١٧) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مقرر التربية المهنية للأنشطة التعليمية.

من حيث المنهج: اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي حيث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى ماعدا دراسة العنزي والشمري (٢٠١٧) فقد استخدمت استبانة لمعرفة المعوقات.

من حيث عينتها: شملت المرحلتين الابتدائية المتوسطة والثانوية.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

اختلف الباحثون في تناولهم لتلك المهارات وفقا لنظرتهم إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، فهدفت دراسة السليتي (٢٠١٧)، والمصري (٢٠١٧)، وعيسى (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومناع (٢٠٠٨)، وحبيب، وعلي (٢٠١٩) إلى فاعلية استخدام استراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

من حيث المنهج: اتفقت الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبي في تطبيق الدراسة.

من حيث العينة: شملت جميع مراحل التعليم العام من ابتدائي ومتوسط وثانوي.

من حيث أدواتها: اتفقت جميع الدراسات على بناء قائمة أولية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مرحلة ثم بناء اختبار لتلك المهارات.

من حيث المهارات: اتفقت الدراسات على التصنيف الأساسي لمستويات الفهم القرائي وكان الاختلاف في المؤشرات التابعة لكل مستوى بناء على مناسبتها للمرحلة المختارة.

التعليق على دراسات الثالث:

استعرض المحور الثالث الدراسات التي تناولت عادات العقل وقد تباينت الدراسات في تناول تلك العادات بناء على هدف الدراسة التي تسعى لتحقيقها، فهدفت دراسة الربعي (٢٠١٠) إلى تقويم دور منهج القراءة في تنمية عادات العقل، ودراسة الشامي (٢٠١٠)، ودراسة المحيسن (٢٠١٠) إلى مدى اكتساب وامتلاك بعض الطلاب عادات العقل، وهدفت دراسة يتمي (٢٠١٥)، ودراسة Liklider & Wiersema 2009) مدى امتلاك الطلاب لعادات العقل، وملاحظة الأداء، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠) إلى تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة والتعرف على مدى إلمام الطالبات بها، وتحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل، أما دراسة الغصن (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وعادات العقل.

فالمنهج: اتفقت جميع الدراسات على استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة Liklider & Wiersema 2009) استخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي.

ومن العينة: شملت جميع مراحل التعليم من ابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي.

أما الأدوات: جميع الدراسات الوصفي اعتمدت على تصميم استبانات أو تحليل محتوى ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) فقد أعدت اختبارا لمهارات القراءة المختارة ومقياسا لعادات العقل.

من حيث المهارات: اختارت الدراسات تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل ولكن اختلفت في عدد العادات المستخدمة في الدراسة ماعدا دراسة آل كليب (٢٠٢٠) فقد

استخدمت المقياس كاملا، والذي يحتوي على (١٦) عادة من عادات العقل التي حددها كوستا وكاليك.

التعليق العام على الدراسات:

اتضح من العرض السابق أن جميع الدراسات ترتبط بجانب أو أكثر من جوانب الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

– أن أغلب الدراسات التي أجريت حول أنشطة التعلم أظهرت أن نشاطات التعلم تراعي المهارات التي قُومت في ضوئها، ماعدا دراسة العنزي والشمري (٢٠١٧) والتي أظهرت ضعف مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.

– أن الدراسات التي أجريت حول الفهم القرائي أظهرت وجود أثر دال إحصائيا كدراسة مناع (٢٠٠٨)، ودراسة علي، وحبيب (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠١٩).

– أن الدراسات التي أجريت حول عادات العقل أظهرت التفاوت في امتلاك الطلبة لعادات العقل كدراسة الشامي (٢٠١٠)، ودراسة المحيسن (٢٠١٠)، أما الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى فقد أظهرت أن المناهج تتضمن وتراعي عادات العقل كدراسة يتمي (٢٠١٥)، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠)، وأظهرت دراسة الغصن (٢٠٢٠) والتي اعتمدت المنهج التجريب فقد أظهرت وجود أثر دال إحصائي.

– أن أغلب الدراسات استخدمت متغير في تنمي متغير آخر ماعدا دراسة المصري (٢٠١٧) فقد تناولت أثر برنامج تعليمي في تنمية متغيرين.

– أغلب الدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية استخدمت المنهج الوصفي كدراسة العبد العال، والرشيدي (٢٠١٧)، ودراسة الصاعدي (١٤٣٧)، ودراسة العنزي والشمري (٢٠١٧)، ودراسة المجاوب (٢٠١٧)، ودراسة السلمي (٢٠١٨)، ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي.

– قلة الدراسات التي تناولت المنهج شبه التجريبي في بيان أنشطة التعلم في تنمية مهارات لغوية.

– لم تتم دراسة تتناول أثر الأنشطة في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل –على حد علم الباحثة– وبالتالي يعدّ موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات الحديثة التي تسعى إلى تطوير تعليم اللغة العربية، وفي ضوء هذا التحليل للدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بصورة إجمالية في الآتي:

– الدراسة الحالية تجمع بين المتغيرات التي تناولتها دراسات المحاور معاً؛ إذ لم تتناول أيٌّ من هذه الدراسات السابقة فاعلية أثر أنشطة التعلم في مقرر الكفايات اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها في العديد من الجوانب في الدراسة الحالية، وأهمها:

– تحديد وصياغة مشكلة الدراسة، من خلال نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات السابقة.

– التعرف على العديد من المراجع المهمة، وإثراء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، والحصول على خلفية نظرية كافية حول الموضوع قبل البدء فيه.

– إعداد وبناء أدوات الدراسة.

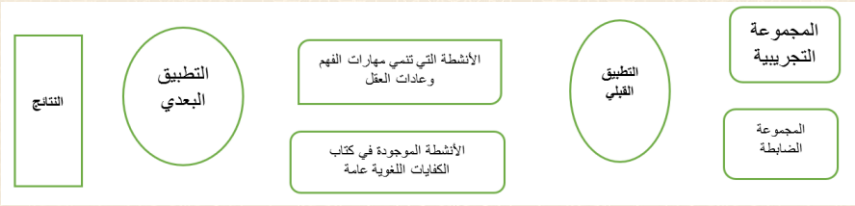
– مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة الميدانية

تم تناول إجراءات تطبيق الدراسة؛ وذلك بتحديد المنهج المستخدم، ومتغيرات الدراسة وكيفية ضبطها، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وتحديد أدوات الدراسة وموادها البحثية، وطرق إعدادها، وخطوات تطبيق تجربة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الدارسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي Quasi Experimental، والذي يعرفه القحطاني (٢٠٠٤) بأنه: "دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات." ص١٨٨. القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات التطبيق (القبلي – البعدي)، ويتمثل استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية في دراسة متغير تجريبي (الأنشطة) للوقوف على أثره في تنمية متغيرين تابعين (مهارات الفهم القرائي، وعادات العقل)، ويوضح الشكل رقم (١) تصميم الدراسة التجريبية:



شكل رقم (١) تصميم الدراسة التجريبية

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة والمقيدات بالمدارس الحكومية في العام الدراسي ١٤٤٤. وتكونت العينة من طالبات الصف الأول الثانوي اللاتي يدرسن مقرر الكفايات اللغوية بالمدرسة الثامنة والثلاثون بالمدينة المنورة لعام ١٤٤٤الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهن (٣٤) طالبة في المجموعة تجريبية، و (٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة، وموادها البحثية:

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة عددًا من الأدوات والمواد البحثية، وهي كالتالي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي:

تم إعداد قائمة بهذه المهارات، المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، متبعة الخطوات التالية:

– الهدف من إعداد القائمة: حيث يهدف بناء القائمة الخاصة بمهارات الفهم القرائي إلى تحديد المهارات المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

– التعرف على مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي.

– اختيار بعض مهارات الفهم القرائي.

– تكونت القائمة المبدئية من (٢٠) مهارة.

– بعد عرض القائمة على المحكمين المتخصصين، وتم حذف مهارة (تحديد الفكرة الرئيسة في النص)، والتي تنتمي للمستوى الحرفي، وكذلك تم حذف مهارة (الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص) والتي تنتمي للمستوى النقدي، والتأكد من صدقها وثباتها وقد بلغ عدد مهارات الفهم القرائي التي اتفق عليها المحكمون (١٨) مهارة.

اختبار مهارة الفهم القرائي:

– تحديد الهدف من الاختبار.

– التعرف على مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي.

– صياغة مفردات الاختبار

– آراء المتخصصين.

– الصورة الأولية للاختبار: تم وضع الاختبار في صورته الأولية بحيث تكون من (٢٣) عبارة.

– بعد الأخذ بآراء المحكمين تم الاتفاق على وضع (١٨) عبارة.

صدق الاختبار:

ثانيا: إعداد مقياس عادات العقل:

تم الاطلاع على بعض الدراسات والمراجع التي تناولت عادات العقل كدراسة الربعي (٢٠٠٩)، والمحيسن (٢٠٠٩)، وآل كليب (٢٠٢٠)؛ وذلك تمهيدا لإعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

– تحديد الهدف من المقياس.

– قياس عادات العقل الموجودة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– صياغة مفردات المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤) عادات من عادات العقل، وعبر عنها بـ (٢٠) عبارة، وقد وضعت الباحثة أمامها مقياسا متدرجا خماسي الأبعاد (درجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد عبارات المقياس (١٤) لـ (٣) عادات من عادات العقل بعد الأخذ برأي المحكمين، وتم حساب الدرجة كالاتي:

- بدرجة كبيرة (٣) درجات، بدرجة متوسطة (٢) درجتان، بدرجة ضعيفة (درجة واحدة).

إجراءات التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة:

أولاً: التحقق من صدق المحتوى Content Validity لقائمة مهارات الفهم القرائي ومقياس عادات العقل:

قامت الباحثة ببناء قائمة من مهارات الفهم القرائي تكونت من (١٨ فقرة) موزعة على خمس مهارات فرعية على النحو الآتي: المستوى الحرفي (٣ فقرات)، المستوى الاستنتاجي (٤ فقرات)، المستوى النقدي (٤ فقرات)، المستوى التذوقي (٤ فقرات)، المستوى الإبداعي (٣ فقرات). وجرى كذلك بناء مقياس عادات العقل مكون من (١٤ فقرة) موزعاً على ثلاثة أبعاد على النحو الآتي: التفكير فوق المعرفي (٤ فقرات)، طرح التساؤلات (٦ فقرات)، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة (٤ فقرات). وتوزعت استجابات الطلبة على فقرات مقياس عادات العقل وفق مقياس ليكرت الثلاثي على النحو الآتي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١).

وجرى عرض قائمة مهارات الفهم القرائي ومقياس عادات العقل على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعات السعودية والعربية، وكل من لهم اهتمام بموضوع الدراسة، وذلك من أجل أخذ وجهات نظرهم من حيث: انتماء الفقرة، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة والصياغة، ومدى ترابط الفقرات وتسلسلها وتدرجها المنطقي. وبعد جمع اقتراحات المحكمين وآرائهم، قامت الباحثة

بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وتعديل البعض منها، وذلك في ضوء آراء واقتراحات المحكمين.

ثانياً: قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية لفقرات مهارات الفهم القرائي، ويبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم القرائي:

الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات قائمة مهارات الفهم القرائي (١٨ فقرة).

رقم الفقرة	قيم معاملات الصعوبة	قيم معاملات التمييز	رقم الفقرة	قيم معاملات الصعوبة	قيم معاملات التمييز
١	٠,٧٩	٠,٦٥	١٠	٠,٤١	٠,٣٩
٢	٠,٤٩	٠,٥١	١١	٠,٦٩	٠,٧٧
٣	٠,٧٢	٠,٥٩	١٢	٠,٤٩	٠,٤٦
٤	٠,٦٩	٠,٦١	١٣	٠,٥١	٠,٥٨
٥	٠,٧٧	٠,٦٨	١٤	٠,٥١	٠,٤٨
٦	٠,٧٤	٠,٦٤	١٥	٠,٧٩	٠,٧٢
٧	٠,٦٩	٠,٤٧	١٦	٠,٦٢	٠,٤٨
٨	٠,٧٧	٠,٧٢	١٧	٠,٦٧	٠,٣٠
٩	٠,٦٢	٠,٤٨	١٨	٠,٥٩	٠,٥٧
الوسط الحسابي				٠,٦٥	٠,٥٦

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الصعوبة لمهارات الفهم القرائي تراوحت بين (٠,٤٩- ٠,٧٩) بوسط حسابي مقداره (٠,٦٥)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٣٠- ٠,٧٧) بوسط حسابي مقداره (٠,٥٦)، وبعد النظر بالفقرات التي تحقق الإحصائيات المتبعة في هذه الدراسة وهي الإحصائيات المقترحة من قبل (Eble,1972؛ عودة، ٢٠١٠) والتي تتلخص بما يلي:

١. الفقرات التي معامل تمييزها (سالب) تحذف ولا داعي للاحتفاظ بها.

٢. الفقرات التي معامل تمييزها من (٠ – ٠,١٩) تعدّ ضعيفة التمييز وينصح بحذفها.

٣. الفقرات التي معامل تمييزها من (٠,١٩ – ٠,٣٩) ذات تمييز مقبول وينصح بتحسينها.

٤. أي فقرة معامل تمييزها أعلى من (٠,٣٩) تعدّ فقرة ذات تمييز جيد ويمكن الاحتفاظ بها.

٥. أي فقرة معامل صعوبتها بين (٠,٣٠ – ٠,٨٠) تعدّ مقبولة ويمكن الاحتفاظ بها.

قامت الباحثة في ضوء المعايير السابقة بقبول جميع فقرات قائمة مهارات الفهم القرائي وعددها (١٨ فقرة).

وجرى حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد قائمة مهارات الفهم القرائي، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج التحليل:

الجدول رقم (٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات قائمة الفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	الأداء الكلي
الحرفي	١	٠,٦٨ (**٠,٠٠)	٠,٧٢ (**٠,٠٠)	٠,٥٦ (**٠,٠٠)	٠,٧٠ (**٠,٠٠)	٠,٨٥ (**٠,٠٠)
الاستنتاجي		١	٠,٧٤ (**٠,٠٠)	٠,٧٢ (**٠,٠٠)	٠,٥٨ (**٠,٠٠)	٠,٨٧ (**٠,٠٠)
النقدي			١	٠,٧٤ (**٠,٠٠)	٠,٧٧ (**٠,٠٠)	٠,٩٢ (**٠,٠٠)
التذوقي				١	٠,٦٢ (**٠,٠٠)	٠,٨٧ (**٠,٠٠)
الإبداعي					١	٠,٨٢ (**٠,٠٠)
الأداء الكلي						**١**

**(وتعني): دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٦- ٠,٩٢)، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثالثاً: التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل:

وللتحقق من صدق البناء بطريقة صدق الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والعلامة الكلية. ويبين الجدول رقم (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية لكل منها:

الجدول رقم (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس عادات العقل والدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٧	٠,٠٠١**	٦	٠,٨٠	٠,٠٠**	١١	٠,٤٢	٠,٠٢**
٢	٠,٧٣	٠,٠٠**	٧	٠,٤٢	٠,٠٢**	١٢	٠,٤٢	٠,٠٢**
٣	٠,٥٢	٠,٠٠٤**	٨	٠,٦٢	٠,٠٠**	١٣	٠,٤١	٠,٠٢**
٤	٠,٨٠	٠,٠٠**	٩	٠,٦٧	٠,٠٠**	١٤	٠,٥٧	٠,٠٠١**
٥	٠,٦١	٠,٠٠**	١٠	٠,٤١	٠,٠٢**			

**وتعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون تراوحت بين (٠,٤١-٠,٨٠)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يشير إلى توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس عادات العقل ومناسبته للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

وجرى حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس عادات العقل، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل:

الجدول رقم (٤): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل.

عادات العقل	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الأداء الكلي
التفكير فوق المعرفي	١	٠,٥٢ (**٠,٠٠٤)	٠,٥٣ (**٠,٠٠٣)	٠,٨٣ (**٠,٠٠)
طرح التساؤلات		١	٠,٥٠ (**٠,٠٠٥)	٠,٨٨ (**٠,٠٠)
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة			١	٠,٧٣ (**٠,٠٠)
الأداء الكلي				١

**(وتعني): دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٠– ٠,٨٨)، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل.

رابعاً: التحقق من الثبات لأداتي الدراسة.

وللتحقق من الثبات، جرى حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون، ويبين الجدول (٥) نتائج التحليل:

الجدول (٥): قيم معاملات الثبات لأداتي الدراسة.

أداة الدراسة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
قائمة مهارات الفهم القرائي	**٠,٩٠**	**٠,٩٣**
المستوى الحرفي	٠,٨٣	٠,٨٨
المستوى الاستنتاجي	٠,٨٤	**٠,٨٥**
المستوى النقدي	٠,٧٨	**٠,٨٠**

أداة الدراسة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المستوى التذوقي	٠,٧٩	٠,٨٢
المستوى الإبداعي	٠,٧٩	**٠,٨١**
مقياس عادات العقل	٠,٨٣	**٠,٨٢**
التفكير فوق المعرفي	٠,٧٥	**٠,٧٣**
طرح التساؤلات	٠,٨١	**٠,٨٠**
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	٠,٨٤	**٠,٧٩**

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات لأداتي الدراسة هي نسب مرتفعة لأنها أعلى من الحد المسموح به (٠,٧٠) (Pallant, 2005)، وبالتالي مناسبة أداتي الدراسة للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

خامساً: التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق التجربة.

جرى تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) قبل تطبيق التجربة. وجرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t- test. ويبين الجدول رقم (٦) نتائج التحليل:

جدول رقم (٦): نتائج اختبار (t) للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة في قائمة مهارات الفهم القرائي.

قائمة مهارات الفهم القرائي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	التجريبية	٣٤	١,٣٨	١,١٦	١,٠١٧	٦٤	٠,٣١٣
	الضابطة	٣٢	١,٦٩	١,٢٨			
المستوى الاستنتاجي	التجريبية	٣٤	١,٧٤	٠,٩٩	١,١١٣	٦٤	٠,٢٧٠
	الضابطة	٣٢	٢,٠٩	١,٥٧			
المستوى النقدي	التجريبية	٣٤	١,٦٥	١,٢٨	١,٠٣٣	٦٤	٠,٣٠٥

قائمة مهارات الفهم القرائي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٢	١,٣١	١,٣٥			
المستوى التذوقي	التجريبية	٣٤	١,٣٢	١,٠٧	٠,٠٧٠	٦٤	٠,٩٤٥
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	١,٢٩			
المستوى الإبداعي	التجريبية	٣٤	٠,٩٧	٠,٨٣	١,٠٩٣	٦٤	٠,٢٧٨
	الضابطة	٣٢	٠,٧٥	٠,٨٠			
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٤	٧,٠٦	٣,٧٥	٠,١١٧	٦٤	٠,٩٠٧
	الضابطة	٣٢	٧,١٩	٥,١١			

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.0.5) في أداء الطلبة على قائمة مهارات الفهم القرائي القبلي تعزى لأثر متغير المجموعة، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

وجرى تطبيق مقياس عادات العقل القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) قبل تطبيق التجربة. وجرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t- test. ويبين الجدول رقم (٧) نتائج التحليل:

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (t) للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة على مقياس عادات العقل.

عادات العقل	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التفكير فوق المعرفي	التجريبية	٣٤	١,٥٤	٠,٨٦	٠,٩١٥	٦٤	٠,٣٦٣
	الضابطة	٣٢	١,٣٩	٠,٢٩			
طرح التساؤلات	التجريبية	٣٤	١,٣٠	٠,٢٠	٠,٨٤٣	٦٤	٠,٤٠٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,١٨			

عادات العقل	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	التجريبية	٣٤	١,٣٧	٠,٢٧	٠,٤٩٤	٦٤	٠,٦٢٣
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,٢٥			
المقياس الكلي	التجريبية	٣٤	١,٣٩	٠,٢٨	٠,٦١٤	٦٤	٠,٥٤٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٥	٠,١٤			

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٧) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.0.5$) في أداء الطلبة على مقياس عادات العقل القبلي تعزى لأثر متغير المجموعة، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة، ومناقشتها

أولا: الإجابة عن السؤالين الأول والثاني وينصان على:

ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

ما عادات العقل المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذين السؤالين أعدت الباحثة قائمة أولية بمهارات الفهم القرائي وعادات العقل، تم اشتقاقها في ضوء عدد من المصادر ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي وعادات العقل، وبعد الاشتقاق تم تصنيفها في مهارات الفهم القرائي، وعادات العقل حيث يندرج تحت كل مستوى ومجال عدد من المهارات الفرعية التي تنتمي إلية، ثم عُرضت القائمتين على مجموعة من المتخصصين لأخذ آرائهم، وقامت الباحثة باستخراج النسب المئوية للآراء واستقرت القائمتين على المهارات التي حظيت نسبة اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠٪ فما فوق، وبناء على تلك النسب تم وضع المهارات وعادات العقل في صورتها النهائية كما يلي:

مقياس عادات العقل:

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الأول: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في قائمة مهارات الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي والبعدي، ويبين الجدول رقم (٨) نتائج التحليل:

جدول رقم (٨): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي.

المهارات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المستوى الحرفي	التجريبية	٣٤	١,٣٨	١,١٦	٢,٧١	٠,٦٣	٢,٧٣
	الضابطة	٣٢	١,٦٩	١,٢٨	٢,٠٣	١,٢٨	٢,٠١
المستوى الاستنتاجي	التجريبية	٣٤	١,٧٤	٠,٩٩	٣,١٥	١,١٨	٣,٢٣
	الضابطة	٣٢	٢,٠٩	١,٥٧	٢,٥٠	١,٦١	٢,٤١
المستوى النقدي	التجريبية	٣٤	١,٦٥	١,٢٨	٣,٤٧	٠,٧٩	٣,٣٢
	الضابطة	٣٢	١,٣١	١,٣٥	١,٩١	١,٧٥	٢,٠٧
المستوى التذوقي	التجريبية	٣٤	١,٣٢	١,٠٧	٣,٠٩	١,١٩	٣,٠٥
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	١,٢٩	٢,٠٠	١,٥٩	٢,٠٤
المستوى الإبداعي	التجريبية	٣٤	٠,٩٧	٠,٨٣	٢,٣٢	١,٠٧	٢,٢٠
	الضابطة	٣٢	٠,٧٥	٠,٨٠	١,٢٢	١,٢١	١,٣٥
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٤	٧,٠٦	٣,٧٥	١٤,٧٤	٤,١٤	١٤,٥٢
	الضابطة	٣٢	٧,١٩	٥,١١	٩,٦٦	٦,٥٠	٩,٨٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة مهارات الفهم القرائي، وقد كانت قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن الفرضية السابقة جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً، ويبين الجدول رقم (٩) نتائج التحليل:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي بعد ضبط الأداء القبلي.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
المستوى الحرفي	الأداء القبلي	١٨,٧٠٨	١	١٨,٧٠٨			٠,١٩٠
	المجموعة	١٠,٦٤٧	١	١٠,٦٤٧	١٤,٨٠٠	٠,٠٠**	
	الخطأ	٤٥,٣٢٠	٦٣	٠,٧١٩			
	الكلي	٧١,٥٣٠	٦٥				
المستوى الاستنتاجي	الأداء القبلي	٤٠,٨٤١	١	٤٠,٨٤١			٠,١٢٤
	المجموعة	١٢,١٣٢	١	١٢,١٣٢	٨,٩٤٧	٠,٠٠٤**	
	الخطأ	٨٥,٤٢٤	٦٣	١,٣٥٦			
	الكلي	١٣٣,١٦٧	٦٥				
المستوى النقدي	الأداء القبلي	٢٤,٠٥١	١	٢٤,٠٥١			٠,٢٦١
	المجموعة	٣٢,١٦١	١	٣٢,١٦١	٢٢,٢٣١	٠,٠٠**	
	الخطأ	٩١,١٣٩	٦٣	١,٤٤٧			
	الكلي	١٥٥,٥٣٠	٦٥				
المستوى التذوقي	الأداء القبلي	٢٤,٩٤٧	١	٢٤,٩٤٧			٠,١٦٦
	المجموعة	١٩,٩٠٧	١	١٩,٩٠٧	١٢,٥٦٨	٠,٠٠١**	
	الخطأ	٩٩,٧٨٩	٦٣	١,٥٨٤			

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
	الكلي	١٤٤,٢٥٨	٦٥				
المستوى الإبداعي	الأداء القبلي	١٤,٦٣١	١	١٤,٦٣١			٠,١٨٤
	المجموعة	١٥,٤١٧	١	١٥,٤١٧	١٤,٢٢٥	٠,٠٠**	
	الخطأ	٦٨,٢٧٩	٦٣	١,٠٨٤			
	الكلي	١٠٣,٠٣٠	٦٥				
الاختبار الكلي	الأداء القبلي	٢٨٣,٩٠٧	١	٢٨٣,٩٠٧			٠,٢١٥
	المجموعة	٤٣٥,٣٩١	١	٤٣٥,٣٩١	١٧,٢٣٠	٠,٠٠**	
	الخطأ	١٥٩١,٩٢٩	٦٣	٢٥,٢٦٩			
	الكلي	٢٣٠١,٠٩١	٦٥				

** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٩) ما يأتي:

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الحرفي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (14.800) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٩٠)، بمعنى: أن ١٩٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الاستنتاجي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (8.947) بمستوى دلالة (٠,٠٠٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٢٤)، بمعنى: أن ١٢,٤٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى النقدي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (22.231) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٢٦١)، بمعنى: أن ٢٦,١٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى التذوقي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (12.568) بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٦٦)، بمعنى: أن ١٦,٦٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الابداعي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (14.225) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٨٤)، بمعنى: أن ١٨,٤٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (الأداء الكلي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (17.230) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم الكلي أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٢١٥)، بمعنى: أن ٢١,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي.

وهذا يدل على وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد بلغت قيمة مربع آيتا للكشف عن حجم أثر أنشطة التعلم (٠,٢١٥)، بمعنى: أن ٢١,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي (أنشطة التعلم).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون أنشطة التعلم المختلفة تركز بشكل خاص على تحديد المعنى المناسب للكلمات غير المألوفة، وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص المقروء، واستنتاج الغرض الرئيس لمضمون النص، والتمييز والحكم، وتحديد الدلالة المختلفة، بالإضافة إلى اقتراح الحلول الجديدة والمتنوعة لمعالجة –إن وجدت–المشكلات الواردة بالنص المقروء، إضافة أفكار مبتكرة نحو ذلك من الأنشطة التي ترفع من الأداء في مهارات الفهم القرائي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة بصورة جزئية مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى الأثر ودور بعض الاستراتيجيات والبرامج في تنمية مهارات الففهم القرائي لدى طلبة المرتحل التعليمية المختلفة، كدراسة مناع (٢٠٠٨)؛ المصري، ٢٠١٧؛ السليتي، ٢٠١٧)؛ عيسى (١٠١٩).

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل (العادات والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي والبعدي، ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج التحليل:

جدول رقم (١٠): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مقياس عادات العقل.

العادات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التفكير فوق المعرفي	التجريبية	٣٤	١,٥٤	٠,٨٦	٢,٤٣	٠,٧٥	٢,٤٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٩	٠,٢٩	١,٥٨	٠,٣٧	١,٥٩
طرح التساؤلات	التجريبية	٣٤	١,٣٠	٠,٢٠	٢,٣٥	٠,٨٥	٢,٣٦

العادات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,١٨	١,٥٥	٠,٣٤	١,٥٤
	التجريبية	٣٤	١,٣٧	٠,٢٧	٢,٣٦	٠,٨٤	٢,٣٦
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,٢٥	١,٥٢	٠,٣٩	١,٥١
المقياس الكلي	التجريبية	٣٤	١,٣٩	٠,٢٨	٢,٣٨	٠,٧٨	٢,٣٨
	الضابطة	٣٢	١,٣٥	٠,١٤	١,٥٥	٠,٣٢	١,٥٥

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، وقد كانت قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن الفرضية السابقة جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً، ويبين الجدول رقم (١١) نتائج التحليل:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لعادات العقل.

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التفكير فوق المعرفي	الأداء القبلي	٠,٧٧١	١	٠,٧٧١			٠,٣٣٦
	المجموعة	١١,٠٣٧	١	١١,٠٣٧	٣١,٨٢٤	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢١,٨٥٠	٦٣	٠,٣٤٧			
	الكلي	٣٤,٤٨٥	٦٥				
طرح التساؤلات	الأداء القبلي	١,٨٤٩	١	١,٨٤٩			٠,٣١٣
	المجموعة	١١,٥٤١	١	١١,٥٤١	٢٨,٦٥٦	٠,٠٠**	

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
	الخطأ	٢٥,٣٧٣	٦٣	٠,٤٠٣			
	الكلي	٣٧,٩٣٣	٦٥				
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الأداء القبلي	٢,٦٤٠	١	٢,٦٤٠			٠,٣٠٥
	المجموعة	١١,٠٤٢	١	١١,٠٤٢	٢٧,٦٨٦	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢٥,١٢٦	٦٣	٠,٣٩٩			
	الكلي	٣٩,٥٢٧	٦٥				
المقياس الكلي	الأداء القبلي	٠,٨٩٨	١	٠,٨٩٨			٠,٣٢٥
	المجموعة	١٠,٧٨٦	١	١٠,٧٨٦	٣٠,٢٨٥	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢٢,٤٣٨	٦٣	٠,٣٥٦			
	الكلي	٣٤,٦٧٠	٦٥				

** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (١١) ما يأتي:

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (التفكير فوق المعرفي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٣١,٨٢٤) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٣٦)، بمعنى: أن ٣٣,٦٪ من التباين في الأداء في التفكير فوق المعرفي يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (طرح التساؤلات) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٨,٦٥٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى

مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣١٣)، بمعنى: أن ٣١,٣٪ من التباين في الأداء في طرح التساؤلات يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٧,٦٨٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٠٥)، بمعنى: أن ٣٠,٥٪ من التباين في الأداء في تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (مقياس عادات العقل) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٣٠,٢٨٥) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٢٥)، بمعنى: أن ٣٢,٥٪ من التباين في الأداء في مقياس عادات العقل يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد بلغت قيمة مربع آيتا للكشف عن حجم أثر أنشطة التعلم في عادات العقل (٠,٣٢٥)، بمعنى: أن ٣٢,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي (أنشطة التعلم).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون أنشطة التعلم المختلفة تركز على التصميم، والتفكير بعمق، والبحث عن معلومات جديدة، والتأكد من صحة المعلومات، والمشاركة في الأنشطة بغض النظر عن نوعيتها، وكذلك الاستماع للآخرين وتقدير أفكارهم، والاستعانة بأمثلة سابقة لدعم الأفكار، بالإضافة إلى البحث عما هو موجود في الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي بينت دور بعض البرامج والاستراتيجيات في تنمية عادات العقل، كدراسة (Liklider & Wiersema 2009؛ الشامي، ٢٠١٠؛ محيسن، ٢٠١٠؛ يتمي، ٢٠١٥؛ الغصن، ٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وللإجابة عن فرضية الدراسة، جرى حساب معاملات الارتباط، ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج التحليل:

الجدول (١٢): مصفوفة معاملات الارتباط ومستوى الدلالة الإحصائية.

أداة الدراسة		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	مهارات الفهم القرائي (الكلي)	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	مقياس عادات العقل (الكلي)
الحرفي	معامل الارتباط	١	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٧	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٧٠	٦٦٠	٠,٥٦
	مستوى الدلالة		٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
الاستنتاجي	معامل الارتباط		١	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٥٦
	مستوى الدلالة			٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
النقدي	معامل الارتباط			١	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٩٢	٠,٢٩	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٥٦
	مستوى الدلالة				٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٢**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
التذوقي	معامل الارتباط				١	٠,٨٤	٠,٩٢	٠,٣٢	٠,٢٩	٠,٥٣	٠,٦٧
	مستوى الدلالة					٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠٩**	٠,٠٠٢**	٠,٠٠**	٠,٠٠**

أداة الدراسة		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	مهارات الفهم القرائي (الكلي)	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	مقياس عادات العقل (الكلي)
الإبداعي	معامل الارتباط					١	٠,٩١	٠,٣٥	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٣١
	مستوى الدلالة						٠,٠٠٠*	٠,٠٠٤**	٠,٠٣٠**	٠,٠١**	٠,٠١**
مهارات الفهم القرائي (الكلي)	معامل الارتباط						١	٠,٢٩	٠,٦٧	٠,٢٥	٠,٢٦
	مستوى الدلالة							٠,٠١**	٠,٠٠**	٠,٠٤**	٠,٠٣**
التفكير فوق المعرفي	معامل الارتباط							١	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٧
	مستوى الدلالة								٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
طرح التساؤلات	معامل الارتباط								١	٠,٨٦	٠,٩٧
	مستوى الدلالة									٠,٠٠**	٠,٠٠**
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	معامل الارتباط									١	٠,٩٥
	مستوى الدلالة										٠,٠٠**
مقياس عادات العقل (الكلي)	معامل الارتباط										١
	مستوى الدلالة										

**وتعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول السابق رقم (١٢) وجود معاملات ارتباط قوية وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب طبيعة أنشطة التعلم المقدمة للطالبات، حيث يمكن تنمية عادات العقل والتدرب عليها، جنباً إلى جنب مع تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك من خلال استخدام العديد من الطرق والاستراتيجيات والبرامج المختلفة، والتي تسهم هذه الأنشطة بصورة واضحة في رفع كفاءة الطلبة، وبالتالي جاءت قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، فقد تم الخروج بمجموعة من التوصيات للعاملين في الميدان التربوي والباحثين على النحو الآتي:

– الاهتمام بتدريس مهارات الفهم القرائي باستخدام أنشطة التعلم؛ لما لها من أثر في نفوس الطلبة ودافعيتهم للتعلم.

– تزويد المدارس بكتيبات إرشادية في مهارات الفهم القرائي وعادات العقل المختلفة والتي تتلاءم مع الفئات العمرية المختلفة للطلبة، وعقد دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهن على كيفية اكساب الطالبات عادات العقل.

المقترحات:

– القيام بدراسة مماثلة حول أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طلبة المدرسة: دراسة مقارنة باختلاف المرحلة الدراسة.

– دراسة فاعلية أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية.

– القيام بدراسة الوضع الحالي في المدارس السعودية التي تعنى بأنشطة التعلم المختلفة، والوقوف على معوقات تطبيق مثل هذه الأنشطة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، صفاء محمد. (٢٠٢١). استخدام نموذج شوارتزفي تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد٥، ص ص ٢٣٥- ٣٠٩.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية. العين: دار الكتاب الجامعي.

البصيص، حاتم. (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

جاب الله، علي، والشيرازي، عبد الغفار. (٢٠٠٥). الأنشطة اللغوية (أنواعها- معاييرها- استخداماتها). عمان: دار الكتاب الجامعي.

جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة, العدد (٢٢)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١٥. ٤٩.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٧). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب الله، محمد (٢٠١٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. الطبعة الرابعة، عمان: دار عمار.

الحجايا، قاسم. (٢٠١٠). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحربي، بدر عبدالله. (١٤٣٧). تقويم النشاطات المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء المهارات النحوية المناسبة لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحيلواني، ياسر. (٢٠٠٣). تدريس وتقويم مهارات القراءة. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الربعي، محمد عبد العزيز. (٢٠٠٩). دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصرالعدد (٣١٠) ص١-ص١٣٠

الشيدي، هنادي هليل، العبدالعال، أبرار عبدالعزيز (٢٠١٧). تتقويم أنشطة التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١، ع٣، ص ص١٣٠- ١٤٨

السلمي، عبد المولى زهيميل. (٢٠١٨). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٩، ص١٤٥-١٩٢.

السليتي، فراس. (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة الملك سعود. ٢٩ (٢)، ص ص ١٩٧- ٢٢١.

الشامي، حمدان ممدوح. (٢٠١٠). عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، الأزهر، العدد٣٤٤، الجزء٢، ص١٢٩ – ص٣٧٨.

الصاعدي، وجدي محمد. (١٤٣٧). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمي، ع ١٤٥، صص٧٣-١١٤.

عبد الحميد، عبدالله عبدالحميد. (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينةفي تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة, ع٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: القاهرة.

عبد الرحيم، طارق نور الدين. (٢٠١٨). عادات العقل، والدافعية العقلية، والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. مجلة كلية التربية بسوهاج، ع٥٢، ص ص١٢٩-١٨٢

العبيدي، خالد. (٢٠١٧). فاعلية القلم الالكتروني القارئ في علاج صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارا تالفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٦). ١٧٩ – ٢٢٠.

عدوي، سالم جمال الدين علي٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة المعرفة، ع١٩، ٢٢-٤٠.

عرفات، نجاح، وحسن، سناء. (٢٠١٣). المناهج والاتجاهات العالمية. السعودية: مكتبة الشقري.

العذيقي، ياسين. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطية، جمال سليمان. (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ١٦/ (٦٧).

عطيو، محمد نجيب. (٢٠١٣). المناهج الدراسية النظرية والتطبيق. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

العنزي، سالم، والشمري، فهد. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الأنشطة اللغوية المضمنة في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها. المجلة العلمية، العدد (٢) ص٢٦ – ص٢٩٨.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الرابعة). إربد: دار الأمل.

العيسوي، جمال مصطفى، والطناخي، محمد عبيد. (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدول الإمارات العربية المتحدة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١١٤ – يوليو.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٩). برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٠٥، ج١

الغامدي، صالح عبدالله (٢٠٠٨).
تقويم نشاطات التعلم في الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
الغصن، إقبال صالح. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وبعض عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة. مجلة الفتح، العدد (٨٤)، ص٣٤٠ص٣٧٠.
قطامي، يوسف، وعموري، أميمة. (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار الفكر.
آل كليب، بخيتة. (٢٠٢٠). تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقا لتصنيف (كوستا وكاليك). مجلة العلوم التربوية، ٥ (١)، ص١٣٣-ص١٦٨.
لافي، سعيد. (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
مارزانو ر. ج وآخرون. (٢٠٠٠). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي. تعريب جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء، القاهرة.
المجاوب، سعد التركي. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للأنشطة التعليمية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردن.
محيسن، مها محمد. (٢٠١٠). مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع (٢٠٦٠) العالمي وعلاقته بمتغيرات الجنس والصف التعليمي والتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
مرسي، حاتم. (٢٠١١). جماعات النشاط العلمي المدرسية تأسيسها- مجالاتها- تقويمها. القاهرة: دار النشر للجامعات.
المصري، هالة أسماعيل. (٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
المفتي، محمد. (٢٠١٩). توجهات مستقبلية في تنظيم المنهج" توجهات مستقبلية في المناهج والتدريس" المؤتمر العلمي الدولي السادس" السابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مج٢، ص ص ٣٥٨- ٣٦٩.
مناع، محمد السيد (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ع٣٩.
النغيمشي، سليمان عبدالعزيز، وسعودي، علاء الدين. (٢٠١٨). معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له. رسالة ماجستير، جامعة القصيم.
نوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). تطبيقات علمية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.
الهاشمي، عبدالرحمن، وعطية، محسن علي. (٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة الرعبية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
يتمي، منى. (٢٠١٥). عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطالبات بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

ترجمة المراجع العربية:

Abdelhamid, Abdullah Abdelhamid. (2000). The effectiveness of certain cognitive strategies in the development of certain higher skills of comprehension in reading in secondary first-graders. Journal of reading and knowledge, P.2, Egyptian society for reading and knowledge: Cairo.

AbdulBary, Maher Shaaban. (2009). The effectiveness of the mental visualization strategy in the development of reading comprehension skills for middle school students. Published research, journal of studies in curricula and teaching methods, Egyptian Association for curricula and teaching methods, Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 145, pp. 73-114.

Abdulrahim, Tariq Nour Al-addine. (2018). Habits of mind, mental motivation, study specialization and gender as predictive variables of positive learning efficiency in Suhag university students. Journal of the Faculty of education in Suhag, pp. 52, pp. 129-182.

Adaie, Salim Jamal Al-addin ali (2017). Development of reading comprehension among high school students, Journal of reading knowledge, P.19,22-40.

Aissa, Mohammed Ahmed (2019). A program based on the introduction of teaching reading centered around concepts to develop understanding and strategic reading skills in high school students. Journal of the Faculty of education in Mansoura, P. 105, P. 1.

Al-Assawi, Jamal Mustafa, and Al-tanakhi, Mohammed Obaid. (2006). Development of reading comprehension levels among seventh graders in basic education in the United Arab Emirates, Egyptian Association for curricula and teaching methods, Journal of studies in curricula, Faculty of Education, Ain Shams University, p.114 - July.

Albusis, Hatem. (2011). Literacy development-multiple teaching and assessment strategies. Damascus: publications of the Syrian General Organization for writers.

Al-Celeti, Firas. (2017). The impact of active learning strategies on the development of reading comprehension skills and the trend towards reading among basic fourth grade students in Jordan. Specialized international educational journal, King Saud University. 29 (2) , pp. 197-221.

Al-Enezi, Salem, and Al-Shammari, Fahd. (2017). Obstacles to the application of the language activities included in the course (my beautiful language) from the point of view of teachers in the city of Riyadh and a proposed concept for their application. Scientific journal, issue (2) p.26 - p. 298.

Al-Ghamdi, Saleh Abdullah (2008). Evaluation of learning activities in the language competencies of the first secondary grade in the light of the appropriate critical thinking skills of students. Master's thesis, Umm Al-Qura University, Faculty of Education.

Al-Harbi, Bader Abdullah. (1437). Evaluating the activities included in the language proficiency books at the secondary level (The course system) in the light of the appropriate grammatical skills for them. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Harthy, Ibrahim. (2007). Mental habits and their development in pupils. Riyadh: Al-shaqri library.

Al-Hashemi, Abdulrahman, and Atiyah, Mohsen Ali. (2009). Analysis of the content of Arabic language curriculum. Amman: Al-Safa publishing and distribution house.

Al-hilwani, Yasser. (2003). Teaching and evaluating reading skills. Kuwait: Dar Al-Falah for publishing and distribution.

Al-Kuliab, Bakhita. (2020). Analysis of the content of the activities of the Arabic language courses in the kingdom of Saudi Arabia at the intermediate stage in the light of the habits of mind according to the classification (Costa and Kalik). Journal of Pedagogical Sciences, 5 (1) , pp. 133-P.168.

Al-Masri, Hala Ismail. (2017). The effectiveness of an electronic program to develop the skills of speed and reading comprehension among fourth grade primary schoolgirls in Gaza. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Mojaweb, Saad Al-Turki. (2017). The degree of practice of professional education teachers of educational activities in the state of Kuwait. Unpublished master's thesis, Al-Bayt University: Jordan.

Al-Naghimshi, Suliman Abdulaziz, and Saoud, Alaa Al-Addin. (2018). The beliefs of Arabic Language teachers towards the Activity Book of my beautiful language course and the degree of their use of it. Master's thesis, Qassim University.

Al-Obeidi, Khalid. (2017). The effectiveness of the electronic pen reader in the treatment of reading difficulties and the development of reading skills among students with reading difficulties in the third grade of primary school. Journal of Educational Sciences at Imam Mohammed bin Saud Islamic University. (6). 179- 220.

Al-Rashidi, Hanadi Halil, Al-Abdulaal, Abrar Abdulaziz (2017). English language book learning activities for the first secondary grade in the kingdom of Saudi Arabia are evaluated in the light of reading comprehension skills. Journal of educational and Psychological Sciences, vol. 1, p. 3, pp. 130-148.

Al-Rubaai, Mohammed Abdulaziz. (2009). The role of reading approaches in the development of mental habits as patterns of intelligent behavior. Studies in curricula and teaching methods, Egypt (310) P. 1-p. 130.

Al-Saadi, Wajdi Mohammad. (1437). Evaluating the learning activities in the My beautiful language course in the light of the critical reading comprehension skills of the sixth-grade students. Published master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Shami, Hamdan Mamdouh. (2010). Habits of mind in light of the changing academic year and the level of academic achievement among students of King Faisal University in Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Al - Azhar, No. 344, Part 2, pp. 129-378.

Al-Solami, Abdul-Mola zahimel. (2018). Evaluating the learning activities in the My beautiful language course for sixth grade elementary students in the light of their appropriate grammar skills. Journal of scientific research in education, P.19, pp. 145-192.

Arafat, Najah, Hassan and Sana. (2013). Global approaches and trends. Saudi Arabia: Al-shaqri library.

Athiqi, Yasin. (2009). The effectiveness of the self-questioning strategy in the development of some reading comprehension skills in secondary first graders. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Atiya, Jamal Suliman. (2006). The effectiveness of metacognitive strategies in the development of reading comprehension skills among students with learning disabilities in the preparatory stage. Journal of the Journal of the Faculty of education of Bennah University, 16/ (67).

Attiou, Mohammed Najib. (2013). Theoretical and practical school curriculum. Egypt, Cairo: world of books.

Baja, Abdel Fattah. (2007). Methods of teaching the Arabic language. Al Ain: University Book House.

Habiballah, Muhammad (2010). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice. Fourth edition, Amman: Dar Ammar.

Hajaya, Qasim. (2010). The impact of using the Marzano learning model in the development of grammatical concepts and oral expression skills among students of the basic stage. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Jordan.

Ibrahim, Safa Mohammed. (2021). Using the Schwartz model in teaching Arabic to develop contemplative reading skills and habits of mind among middle school students. Journal of scientific research in education, No. 5, p p. 235-309.

Jaballah, Ali, and Shirazi, Abdul Ghaffar. (2005). Language activities (their types - norms - uses). Amman: University Book House.

Jad, Mohamed Lotfy (2003). The effectiveness of the proposed strategy in the development of some reading comprehension skills for students of the second preparatory grade. Journal of reading and knowledge, Issue (22) , faculty of Education, Ain Shams University, pp. 15-49.

Lavi, said. (2015). Teaching contemporary Arabic. Cairo: world of books.

Manna, Mohammed al-Sayed (2008). The effectiveness of the self-questioning strategy in the development of reading comprehension skills in secondary first-graders. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, p.39.

Mufti, Mohammed. (2019). Future directions in organizing the curriculum" future directions in curricula and teaching" The Sixth international scientific conference" The Twenty-seventh Egyptian Association for curricula and teaching methods, guest house, Ain Shams University, Vol.2, pp. 358-369.

Muhsien, Maha Mohammed. (2010). The level of acquisition by students of the basic stage of habits of mind according to the global project (2060) and its relationship to the variables of gender, educational grade and academic achievement. Unpublished PhD thesis, University of Jordan: Jordan.

Mursi, Hatem. (2011). School scientific activity groups establishment-fields - evaluation Cairo: publishing house for universities.

Nofal, Mohammed Bakr. (2010). Scientific applications in the development of thinking using habits of mind. Amman: Dar Al-Masirah.

Odeh, Ahmed Suliman. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process (fourth edition). Irbid: House of hope.

Qatami, Yousif, Amory, and Umaima. (2005). Habits of mind and thinking, theory and practice. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Yetme, Mona. (2015). Habits of mind in the content of the science curricula developed for the middle school and the extent to which students are familiar with them. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Taibah University.

المراجع الأجنبية:

Wiersema J.& Licklider ,B (2009) "Intentional Mental Processing Student Thinking As A habit Of Mind ". Journal of Ethnographic & Qualitative Research. 3 (1) , 119-127

Burgess, j. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviors. Emotional and behavioral Difficulties ,17,47 – 63

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

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

Costa, A., & Kallick, B. (2008). Habits of Mind across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD

Eble,R. (1972). Essentials of educational measurement. New jersey: prentice-Hall,inc.

Ghosan, Iqbal Saleh. (2020). The effectiveness of a program based on language activities in the development of critical reading skills and some habits of mind among female teachers at the faculty of education at Princess Nora University. Al-Fath magazine, issue (84) , pp. 340, P.370.

Guerrero, A. (2003). Visualization and Reading Comprehension. Washington: Educational Resources Information Center (ERIC): 13.

Marzano R. Vol. (2000). Dimensions of learning are a different construction of the classroom. Arabization of Jaber Abdel Hamid, Safa Al-Asar and Nadia Sharif, Dar Quba, Cairo.

Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: a Step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12) (2nd ed). Maidenhead: Open University Press.

Snowball, D. 2005. Comprehension-an overview, Published by Aussie Interactive, port Washington: New York.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal