مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الحادي عشر - الجزء الأول

صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 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 :

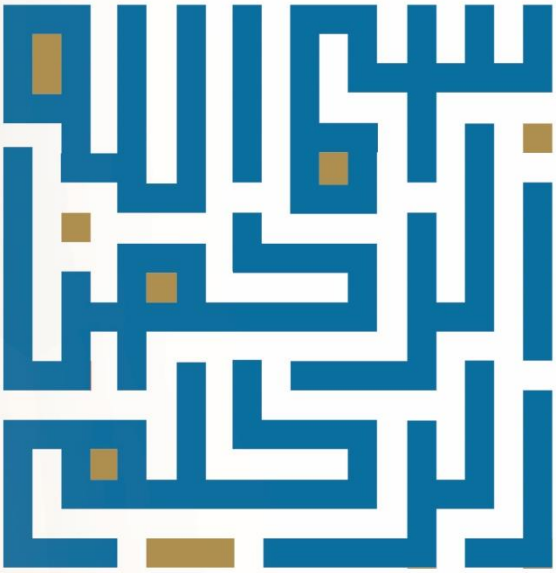
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين 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 مستلّاً 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 السادس، 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

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى بن الصادق المنا

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	توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية د. عبدالرحمن بن عوده البلادي	11
2	العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى د. نيفين حامد الحربي	47
3	الاتجاه نحو ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران أ.د. يحيى علي أحمد فقيهي / أ. عرين فايز علي العبابنه	91
4	دور معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية د. علي بن حمد ناصر رياني	131
5	استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. فاطمة بنت شعبان عسيري	175
6	القدرة التنبؤية للتفاؤل والأمل باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض أ.د. عبد المريد عبد الجابر العبدلي / د. بندر بن سعيد الزهراني	225
7	فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل – فرع الشملي د. وفاء محمود عياصرة	277
8	الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلاب المنح د. حسن محمد علي الزهراني	309
9	أثر نمط تقديم الإنفجرافيك التعليمي (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية د. أحمد بن معجون العنزي	353
10	مظاهر اهتمام عمر بن عبد العزيز بمساجد المدينة (87هـ . 93هـ / 706م . 712م) (دراسة تاريخية حضارية) د. إبراهيم بن علي الربعي	399

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

A proposed strategy based on the divergent thinking approach and its effectiveness in developing the reflective reading skills of middle school female students

إعداد

د. فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language

Education college - king Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-011-005

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ حيث أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وأُعد لذلك اختبارًا لمهارات القراءة التأملية في مجالات (التنبؤ، الاستقصاء، الاستنتاج، الفحص التأمل، التحليل)، والاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب، ودليل التدريس، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة (١٢) للبنات بأبها، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية، قسمن إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة وعددها (٣٥) طالبة درسن النصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم) بطريقة المعلمة، والأخرى تجريبية وعددها (٣٥) طالبة درسن نفس المحتوى بالاستراتيجية المقترحة، وقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥٠) في اختبار القراءة التأملية؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج قُدّمت عدد من التوصيات والمقترحات؛ أهمها: إجراء دراسات علمية لتحديد مهارات القراءة التأملية لكل مرحلة من مراحل التعليم الأخرى، مراعاة مهارات القراءة التأملية عند بناء المناهج، والاهتمام بتنميتها لدى الطلاب. كذلك تم اقتراح إجراء دراسة لتقويم مستوى تضمين مهارات القراءة التأملية في كتب اللغة العربية مماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير المتشعب، القراءة التأملية.

Abstract:

This research aims to explain the effectiveness of a proposed strategy based on the divergent thinking approach in developing the reflective reading skills of middle school female students. The experimental method was used, and therefore a test of reflective reading skills (Forecasting, investigation, deduction, Examination and meditation, Analysis), the proposed strategy based on the divergent thinking approach, and the teaching guide were prepared. The sample consisted of (70) female students from the second grade in the intermediate school (12) for girls in Abha. They were randomly selected and divided into two groups; One of them is a control group of (35) female students who studied the reading texts in the unit (Anecdotes and Values) by the teacher's method, and the other is an experimental group of (35) female students who studied the same content using the proposed strategy. The results showed statistically significant differences in the reflective reading test at the level (05.0) in favor of the experimental group students. Regarding to the results, a number of recommendations and suggestions were presented; such as: Conducting scientific studies to determine the reflective reading skills for each of the other stages of education, Building curricula according to these skills, developing these skills among student and It was suggested that a study be conducted to evaluate the level of inclusion of reflective reading skills in Arabic language books similar to the current research on different educational stages.

Keywords: divergent thinking strategies, reflective reading.

المقدمة

تُعدّ القراءة نشاطًا إنسانيًا ووسيلة من وسائل التعلم، يكتسب الإنسان من خلالها العلوم والمعارف، كما أنها تسهم بشكل كبير في تطوير الإنسان؛ بفتح آفاق واسعة للتفكير، وإنتاج المعرفة؛ ولذلك حرصت الأمم على مرّ العصور على تشجيع القراءة ونشر ثقافتها.

وتكتسب القراءة أهميتها من كونها فنًّ من فنون اللغة، وأداة من أدوات الثقافة والمعرفة، وفي ذلك ذكر عبد الباري (٢٠١١، ص. ١٤٣) أنها أهم مهارات اللغة؛ لكونها من النوافذ المهمة للمعرفة الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولًا وعرضًا، عمقًا واتساعًا، وهي أداته في الارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة، فهي لا تقف بالإنسان عند معاصريه ولا ثقافة عصره، ولكنها تعبر به آفاق الوجود الإنساني في الماضي والحاضر.

ولأهمية القراءة فقد حرصت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تنمية مهاراتها؛ وصولًا لتمّكين المتعلم فيها من خلال تعليم اللغة العربية؛ حيث نصّ أحد الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية على: "تنمية مهارات القراءة، وعادة المطالعة، سعيًا وراء زيادة المعارف" (وثيقة سياسة التعليم، ١٤١٦هـ، ص.٦)، كما ورد في وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية (٢٠١٩، ص. ١١) من مسوغات تعلّم اللغة العربية والتوجهات العامة لأهدافها جعل المتعلم: متمكنًّا من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بطلاقة وكفاءة وثقة، وكذلك أكّدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على مؤشر تحسين القراءة في كثير من مبادراتها لرفع كفاءة المقدرة القرائية والذي بدوره ينعكس على المستوى العلمي.

وعلى اعتبار القراءة نشاط تفكير حرص الباحثون من خلال دارساتهم على بحث تدريسها بمهاراتها وأنواعها؛ وفق أهداف تعليمها، رغبةً في تطوير تعليمها؛ وفق تصنيفها إلى أنواع ومستويات ما بين قراءة إبداعية، وناقدة، وتحليلية، وتأملية. وتُعدّ القراءة التأملية من أنواع القراءة التي تُصنف ضمن المستويات العليا للقراءة، تقوم على قراءة ما وراء النّص؛ للوصول إلى مستوى

عميق من تحليل وفهم النّص المقروء، من خلال اعتماد المتعلم على مراقبة عمليات التفكير في النّص أثناء القراءة وبعدها، ولعل هذا ما يبرر أهمية تعليمها.

وقد أكّد (M0aller, 2006) أن القراءة التأملية تنمي وعي المتعلمين، وتمكّنهم من التعلّم الذاتي، وتعمق فهمهم للنّصوص القرائية؛ ليصبحوا قادرين على تقييم قراءاتهم، ومتأملين للأفكار المهمة منها، وتعدّ من مستويات القراءة العليا التي تجعل المتعلمين مفكرين ومتدبرين.

ويرى الشمري (٢٠١٩، ص.٧٦) أنّ من أهم ما يساعد على تمكّن المتعلمين من مهارات القراءة التأملية هو الإقبال على تعلمها بدافعية، وذلك يحتاج جهدًا وتخطيطًا من القائمين على إعداد المناهج الدراسية، والاهتمام من قبل المعلمين في عملية التعليم بتوجيه المتعلمين للقراءة التأملية، وقياس مهاراتها في عمليات التقويم المتنوعة، وعلى المتعلمين أن يحرصوا على ممارسة هذه المهارات أثناء عملية القراءة وبعدها.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات القراءة التأملية؛ باستخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية متنوعة كدراسة (السمان، ٢٠١٤)، و(سعودي، ٢٠١٦)، و(الشمري، ٢٠١٩)، و(الجهني، ٢٠١٩)، وأوصت بضرورة الحرص على تنمية مهارات القراءة التأملية باستخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة في توجيه المتعلمين للتفكير بمستويات عُليا، وعلى مستوى المؤتمرات العلمية فقد أوصى المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (يوليو٢٠٠٦، ١٩٠) بضرورة توجيه القائمين على تعليم القراءة بتدريسها وفق الاتجاهات الحديثة، والإفادة من استراتيجياتها في تنمية التفكير، وجاءت توصيات خاصة بتدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة في مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العَرَبِيَّة وآدابها (اللُّغَة العَرَبِيَّة والتعليم عن بُعْدٍ) المنعقد في الفترة (٢٦ فبراير– ٣ مارس ٢٠٢١)؛ حيث أوصى بأنه على مُعَلِّمي اللُّغَة العَرَبِيَّة العناية بلغتهم بتقريبها وتيسيرها للطلاب بأساليب جاذبة مشوقة، والاهتمام بمهارات اللُّغَة العَرَبِيَّة (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث) عامة.

ونظرًا لارتباط القراءة التأملية بالتفكير، واعتمادها بشكل كبير على القدرات العقلية العليا للمتعلمين، كان لا بد من توظيف استراتيجيات تثير التفكير وتحفزه، ويعدّ مدخل التفكير

المتشـــعب من المداخل التدريســـية التي تمثل أحد تطبيقات التعلم القائم على الدماغ، والذي يمثل أحد الاتجاهات المعاصـرة في التعليم، والتي تعمل على إعمال العقل؛ من خلال مرونة التفكير التي تســـاعد على إنتاج أفكار جديدة تؤدي إلى الإبداع، وهذا ما تقوم به اســـتراتيجيات التفكير المتشـعب التي تسـعى إلى تفعيل دور المتعلم؛ من خلال تقنيات الحوار المفتوح، والأسـئلة التي تتيح الاسترسال في طرح الأفكار والرؤى.

واسـتراتيجيات التفكير المتشـعب من اسـتراتيجيات التدريس التي قدمها (Field Wendy& Thomas Cardellichiol, 1997) في دراسـة لهما، وأشـارا فيها إلى أن هناك سـبع اسـتراتيجيات يمكن من خلالها زيادة الشـبكة العصـبية في المخ الإنسـاني، والتي من شـأنها أن تسـهم في تحقيق متطلبات التعلم الجيد، وتزويد المتعلمين بما يكفيهم من بيانات ومعلومات للتغلب على المشكلات التي تواجههم عند تعلمهم (الحديبي، ٢٠١٢، ص.٥).

وقد انطلق التفكير المتشـــعب تحديدًا من نظرية التعلم المســـتند إلى الدماغ، والتي كانت من نتاج الثورة الهائلة في أبحاث المخ البشـري في التسـعينيات الماضـية، واهتم التفكير المتشـعب بصـورة أسـاسـية بالعقل والدماغ والتعليم؛ من خلال اهتمامه بعملية التفكير ذاتها، وكذلك المخ البشـري الذي يقوم بعملية التفكير، وانعكاس ذلك وتأثيره على التعليم.

وذكرت عيسـى (٢٠١٧، ص. ٢٧) أن اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب القائمة على إعمال الدماغ تتمثل في سلسلة من الأسئلة المتتالية والمتفرعة المتعلقة بنصّ قرائي معين، والتي تستثير أذهان المتعلمين للتفكير في مثيرات جديدة؛ كإيجاد حلّ لمشـكلة معينة، أو إصـدار حكم معين، أو التنبؤ بأحداث مستقبلية؛ مما ينتج حلولًا جديدة ومبتكرة، ويحقق فهمًا أعمق للنّص المقروء.

وعليه فاســـتراتيجيات التفكير المتشـــعب تعمل على تحفيز التفكير والتأمل للمتعلمين باتجاهات مختلفة، وتحقق بيئة تعليمية تســـهم في تحقيق أفضـــل النتائج؛ حيث إنها اســـتراتيجيات ديناميكية معرفية وما وراء معرفية، وقد أكدّت ذلك نتائج العديد من الدراســـات التي اهتمت بتجريب اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب في تنمية العديد من المهارات اللغوية كدراسـة (الحديبي،

٢٠١٢)، و(إبراهيم وزملائه، ٢٠١٤)، و(الحربي، ٢٠١٥)، و(عيسى، ٢٠١٧)، و(بصل، ٢٠١٨)، و(سيف، ٢٠١٩)، و(العتيبي، ٢٠١٩).

واستنادًا إلى ما سبق تبين أن استراتيجيات التفكير المتشعب تمثل أحد الدعائم الأساسية لتنمية التفكير؛ حيث يركز على فلسفة التعلم المستند إلى الدماغ، والنظرية المعرفية، والتي تهتم ببناء الشخصية المفكّرة المبدعة وهي إحدى الركائز المتضمنة في رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي سعت إلى تحقيقها من خلال مستهدفاتها، وكذلك برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في المملكة العربية السعودية، والمنبثق من رؤيتها الطموحة، والذي يركز على تطوير عدد من المهارات ومنها المهارات الأساسية ومهارات المستقبل.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية المهارات اللغوية، بما فيها مهارات القراءة على اختلافها، فإنه من الملاحظ وجود ضعفٍ في تلك المهارات، وهذا ما أظهرته نتائج العديد من الندوات والمؤتمرات؛ ومنها: ندوة "مستقبل اللغة العربية" التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة (١-٣ نوفمبر ٢٠٠٢)، وندوة "اللغة والهوية" التي نظمتها وزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية في الفترة (١٥- ١٧ /٢/ ٢٠٠٩)، والمؤتمر الدولي السابع للغة العربية في الفترة (١٧- ١٨ إبريل ٢٠١٨)؛ حيث أظهرت نتائج هذه الندوات والمؤتمرات ضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربية وقصور أدائهم فيها تعلّمًا وتعليمًا.

ونتيجة ذلك الضعف أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة إعادة النظر في ممارسات التعليم؛ منها المؤتمر العلمي السادس عشر المنعقد في الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس (٢٠٠٤) بعنوان: "تكوين المعلم"، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم والمنعقد في الرياض في الفترة (٤-٦ ديسمبر٢٠١٨)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والمنعقد في جامعة حائل في الفترة (٢٦- ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩)، ومؤتمر اللغة العربية الدّولي الرابع المنعقد بالشارقة في يناير (٢٠٢٠).

ولتحديد مشكلة البحث الحالي بشكل دقيق أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على (٢٥) طالبة بالصف الثاني المتوسط؛ لتحديد مستواهن في مهارات القراءة التأملية، وقد أظهرت النتائج أن (٤٨%) من الطالبات مستواهن ضعيف في مهارات القراءة التأملية، وبالتالي تحددت المشكلة في ضعف مستوى طالبات الصف الثاني المتوسط في مهارات القراءة التأملية، ويمكن التعبير عن تلك المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التنبؤ؟

٢- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستقصاء؟

٣- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستنتاج؟

٤- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الفحص والتأمل؟

٥- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التحليل؟

٦- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات مجتمعة؟

أهداف البحث:

التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال ما يلي:

١- تحديد مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

٢- بناء استراتيجية قائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٣- قياس حجم أثر الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجالات: (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، والتحليل)، والمجالات مجتمعة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى إمكانية الإفادة منه على النحو الآتي:

أولًا- الأهمية النظرية: وتتمثل في:

١- يُعدّ البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية المعززة للتفكير، وتنمية المهارات الأساسية، والتي منها مهارات القراءة.

٢- يزود الباحثين بجانب نظري عن استراتيجيات التفكير المتشعب، ومهارات القراءة التأملية.

٣- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية جديدة تُعنى بدراسة القراءة وتنمية مهارات القراءة التأملية.

٤- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية تُعنى بتدريس القراءة وفق الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهاراتها.

ثانيًا– الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١- يقدم لمؤلفي الكتب قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط يمكن الإفادة منها بتضمينها في محتوى وأنشطة مقررات اللغة العربية.

٢- يزود معلمات اللغة العربية والمشرفات على تعليمها بقائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط؛ للاسترشاد بها في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة.

٣- يقدم لمعلمات اللغة العربية دليلًا إجرائيًا لكيفية استخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية يُمكن الاستفادة منه.

٤- يزود معلمات اللغة العربية باختبار لمهارات القراءة التأملية يمكن الاستفادة منه.

٥- يقدم لطالبات الصف الثاني المتوسط أنشطة تعليمية قائمة على استراتيجيات التفكير المتشعب تساعدهن على ممارسة مهارات القراءة التأملية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: وتقتصر على:

- النصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم) بمقرر اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول.
- قائمة مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط في مجالات: (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، والتحليل).
- تطبيق الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب المتضمنة: (استراتيجية التفكير الافتراضي، استراتيجية التفكير العكسي، استراتيجية الأنظمة الرمزية، استراتيجية التناظر، استراتيجية تحليل وجهة النظر، التكملة، والتحليل الشبكي) لتنمية مهارات القراءة التأملية؛ حيث يمثل المتغير المستقل الذي يهدف البحث للتعرف على فاعليته.

٢- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

٣- الحدود المكانية: المتوسطة الثانية عشر بمدينة أبها.

٤- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تعريف مصطلحات البحث من الناحية اللغوية، والاصطلاحية، والإجرائية على النحو الآتي:

الفاعلية:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "الفاعِليّة: وصف في كلّ ما هو فاعل" (ص. ٧٢٩).

وعرّف شحاتة والنّجار (٢٠٠٣) الفاعلية بأنّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة". كما يُعرف بأنه: "مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا" (ص.٢٣٠).

وتُعَرف الفاعلية إجرائيًّا بأنّها: مدى الأثر الإيجابي الذي يمكن أن تُحدثه الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب في مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

التفكير المتشعب:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "تشعّب: انتشر وتفرق، صار ذا شُعَبٍ" (ص. ٥٠٩).

وعرف الحديبي (٢٠١٢) التفكير المتشعب بأنه: "مجموعة العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ؛ لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة" (ص. ١٢).

ويعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: أحد أنماط التفكير، يتشـــكل من خلال عمليات غير مرئية في خلايا المخ العصبية، وتتمثل في مرونة التفكير والاستجابات غير المألوفة والحلول الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وتُعَرف الاســـتراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشـــعب إجرائيًا بأنها: خطة علمية منظمة لدراسة النّصوص القرائية الواردة في وحدة (نوادر وقيم) من كتاب اللغة العربية المقرر على طالبات الصـف الثاني المتوسـط الفصـل الدراسـي الأول، تمارس من خلالها الطالبات (عينة البحث) اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب (اسـتراتيجية التفكير الافتراضـي، اسـتراتيجية التفكير العكسي، استراتيجية الأنظمة الرمزية، استراتيجية التناظر، استراتيجية تحليل وجهة النظر، التكملة، التحليل الشـبكي) من خلال إجراءات ما قبل القراءة واثنائها وما بعدها، بهدف مسـاعدتهن على اكتساب مهارات القراءة التأملية.

القراءة التأملية:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "تَأمّلَ: تلبّث في الأمر والنظر. والشيء وفيه: تدبّره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى يستيقنه" (ص. ٤٧).

عرف سـعودي (٢٠١٦) القراءة التأملية بأنها: "نوع من أنواع القراءة يقوم من خلاله المتعلم بربط خبراته الحياتية، ومعارفه الأكاديمية بخبرات النّص الذي يقرأه من خلال طرح أسـئلة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمه للنّص المقروء" (ص.١٩).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، تربط من خلالها طالبات الصـف الثاني المتوسـط (عينة البحث) خبراتهن الحيوية بمحتوى النّص المقروء؛ من خلال طرح الأسـئلة التي تمكنهن من التوصـل إلى اسـتنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمهن للنّص المقروء وفق اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب من خلال المهارات التالية (التنبؤ، الاسـتقصـاء، الاستنتاج، الفحص (التأمل)، التحليل).

الإطار النظري:

مفهوم القراءة التأملية:

تُعدّ القراءة نشاطاً لغويًّا تتدرج من القراءة الآلية حتى تصل إلى قراءة ما وراء السطور، وفي مراحل تطور مفهوم القراءة تنوعت أهدافها ومراميها، فظهرت لدينا القراءة الإبداعية، والقراءة الناقدة، والقراءة التحليلية، والقراءة التأملية، التي يتمحور حولها الحديث فعرفها عزيز (٢٠٠٥) بأنها: "عملية تدبر وتبصر القارئ للنّص، فيحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، ويحدد فيه نقاط القوة والضعف، ويكشف المغالطات المنطقية فيه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط، وفي النهاية يتخذ قرارات بشأن هذا النّص" (ص.٤٤٦).

وعرفها (shanahan & shanahan, 2008) بأنها: "توظيف القارئ للخبرات السابقة، والمعارف الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع النّص المقروء، وصولًا لفهم عميق للنّص، والوصول إلى استنتاجات ورؤى جديدة في النّص".

وعرفها سعودي (٢٠١٦) بأنها: "نوع من أنواع القراءة يقوم من خلاله المتعلم بربط خبراته الحياتية، ومعارفه الأكاديمية بخبرات النّص الذي يقرأه من خلال طرح أسئلة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمه للنّص المقروء" (ص.١٩).

وعرفها الشمري (٢٠١٩) بأنها: "عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، يقوم من خلالها المتعلمين بربط خبراتهم الحيوية بمحتوى النّص المقروء؛ وذلك من خلال تنظيم خبراتهم ومعارفهم وإدارتها وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة للنّص" (ص. ٨٠– ٨١).

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن القراءة التأملية:

- نشاط عقلي يقوم على الملاحظة والتدبر والتعمق في النّص المقروء.
- تتضمن استنتاجات ومضامين عميقة فيما وراء النّص يصل إليها القارئ من خلال تحليل النّص.

- يوظف القارئ فيها خبراته السابقة ومعارفه وينظمها بطريقة إجرائية محددة.

أهمية القراءة التأملية:

تنبع أهمية القراءة التأملية من أهمية القراءة ذاتها، فالأصل في القراءة أن تكون للفهم أولًا وإلا فقدت قيمتها، وفي ذلك ذكرت ريم عبد العظيم (٢٠١٢، ص. ١٣) أن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمضمون ما هي إلا مضيعة للوقت، وهذا ما يجعل الخبراء يؤكدون على الفهم في العملية التعليمية. وذكر جاد (٢٠٠٣، ص. ٢٢) أن فهم المقروء هو غاية تعلم اللغة وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تدريس اللغة. وأكّد الجعافرة (٢٠١٤) ذلك بقوله: "إن القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحلّ المشكلات" (ص. ١٠٧).

ومن الأهمية العامة للقراءة كونها نشاط عقلي يستند إلى الفهم مرورًا بالاستنتاج والربط والتذوق النقد ووصولًا إلى حلّ المشكلات، تبرز أهمية خاصة للقراءة التأملية، أوضحها الشمري (٢٠١٩، ص.٨٤) في الآتي:

- تمكين المتعلمين من بناء معرفي متميز ومتنوع.
- تحويل المعلمين إلى قراء فاعلين وناقدين للمعلومة ومنتجين لها.
- زيادة الدافعية للتعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.
- تنمية قدرات المتعلمين الذهنية والفكرية.
- طرح التساؤلات وبناء الرؤى الجديدة.
- التحول إلى القراءة مدى الحياة.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن استخلاص أهمية القراءة التأملية في كونها تسهم في:

- ربط المعلومات السابقة بالخبرات الجديدة وتوظيفها في المواقف اللازمة.

- تطوير استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية التي يمارسها المتعلمون أثناء تأمل النّص المقروء.
- التدريب على تحليل ومعالجة المشكلات.
- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل العميق.

خصائص القارئ المتأمل:

للقراءة التأملية طبيعة خاصة كونها مجموعة من العمليات العقلية التي تبحث فيما وراء النّص كاتجاه تتمحور حوله وتتعمق في مضامينه، وتنطلق إليه من الخبرات السابقة التي تُبنى عليها خبرات لاحقة تنتج معرفة جديدة أو حلًا لمشكلة، من خلال تفسير العلاقات والتمييز بين مكونات النّص المقروء، ونقد أفكاره وأسلوبه، وابتكار حلول أو أفكار جديدة، هذه الطبيعة تتطلب ميزات خاصة للقارئ الذي يتناول النّص المقروء بالفحص والتأمل، وقد أورد سعودي (٢٠١٦، ص. ٢٥) مميزات القارئ المتأمل بأنه:

- واعٍ بخبراته السابقة، والمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النّص المقروء، قادر على تطوير فهمه للنّص وفق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتي يقدم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النّص.
- انتقائي يحدد النقاط الرئيسة التي تهمه في النّص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.
- باحث يجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النّص.

مهارات القراءة التأملية:

توصل عدد من الباحثين من خلال دراساتهم التربوية إلى عدد من مهارات القراءة التأملية اللازمة للمتعلمين في مراحل التعليم العام؛ أُجْمِلت في:

- عرض أفكار النّص.
- تحديد الهدف من النّص.

- تحديد العلاقات بين أفكار النّص.
- تجزئة النّص إلى أفكاره الأساسية.
- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النّص.
- تحديد التناقضات الموجودة في النّص.
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النّص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النّص.
- تقييم استدلالات كاتب النّص.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النّص.
- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النّص.
- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النّص.
- استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النّص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.
- الربط بين موضوع النّص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.
- طرح أسئلة مفتوحة النهايات حول النّص.
- دعم الاستنتاجات حول النّص بأدلة من النّص أو من خارجه.
- تطوير استنتاجاته في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم أو الزملاء (السمان، ٢٠١٤، ص. ٩٧– ٩٨؛ سعودي، ٢٠١٦، ص. ٣٦– ٣٧؛ الشمري، ٢٠١٩، ص. ٨٤؛ الجهني، ٢٠١٩).

وقد صُنفت في هذا البحث بالاستفادة من تصنيف (الجهني، ٢٠١٩) على النحو الآتي:

- أولا– مهارة التنبؤ:
  - التنبؤ بالفكرة العامة للنّص المقروء.
  - الاستدلال على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النّص المقروء.
  - التفريق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النّص المقروء.
  - التنبؤ بالمشكلات الواردة في النّص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة.

- التنبؤ بالأحداث الواردة في النّص المقروء.

- ثانيا- مهارة الاستقصاء:
  - التوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النّص المقروء.
  - الربط بين عنوان النّص وفقراته.
  - التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المقروء.
  - بيان معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.
  - ربط موضوع النّص المقروء بالأحداث الجارية.
- ثالثا- مهارة الاستنتاج:
  - استنتاج القيم التي يدور حولها النّص المقروء.
  - استنتاج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النّص المقروء.
  - استنتاج العلاقات بين أفكار النّص المقروء
  - استنتاج دلالات التعبير في النّص.
  - اكتشاف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النّص المقروء.
  - استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النّص.
- رابعا- مهارة الفحص (التأمل):
  - تحديد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النّص المقروء.
  - تحديد مرادف كلمات وردت في النّص المقروء
  - اكتشاف الأخطاء اللغوية في النّص المقروء.
  - تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النّص.
  - تحديد الادعاءات والمتناقضات في النّص المقروء.
  - تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النّص المقروء.
- خامسا- مهارة التحليل:
  - تمييز أدوات الربط في النّص المقروء.

- تحديد الأسباب والنتائج في النّص المقروء.
- الربط بين أفكار النّص الفرعية والفكرة الرئيسة.
- التمييز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النّص المقروء.

وفي الجانب الميداني تناول الباحثون مهارات القراءة التأملية بالدراسة والبحث من خلال توظيف عدد من الاستراتيجيات التدريسية كدراسة الجهني (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية ومهارات التفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، مع التطبيق القبلي والبعدي. لعينة تكونت من (٥٦) طالبا، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٢٧) طالبا درسوا باستخدام استراتيجية حلقات الأدب، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٢٩) طالبا، درسوا بالطريقة المعتادة. وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الشمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختبار القراءة التأملية، ودليل التدريس، طبقت على عينة مكونة من (٢٢) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط بحائل بلغت (٣٠) طالبا، وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ لصالح التطبيق القبلي.

كذلك دراسة سعودي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث سجلات قياس القراءة التأملية، ومقياس الدافعية، ودليل التدريس، طبقت على عينة من تلاميذ الصف الثالث

الإعدادي قبليا وبعديا، وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق القبلي.

ودراسة السمان (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات القراءة التأملية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين علميًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختباري القراءة التأملية والقراءة الإبداعية، ودليل التدريس، طبقت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغت (٣٠) طالبا من المتفوقين عقليا وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مهارات القراءة التأملية والقراءة الإبداعية؛ لصالح التطبيق القبلي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها حرصت على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال عدد من البرامج التعليمية والاستراتيجيات التدريسية كحلقات الأدب في دراسة (الجهني، ٢٠١٩)، والتعلم المنظم ذاتيا كدراسة (الشمري، ٢٠١٩)، ونظرية العقول الخمسة كدراسة (سعودي، ٢٠١٦)، والمدخل الجمالي كدراسة (السمان، ٢٠١٤)، مستخدمة المنهج التجريبي، من خلال اختبار القراءة التأملية، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب مراحل تعليمية مختلفة.

ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات في اهتمامها بتنمية مهارات القراءة التأملية كدراسة الجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، السمان (٢٠١٤)، وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، في حين يختلف عن تلك الدراسات في كونه يهدف إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال استراتيجية مقترحة مستندة إلى مدخل التفكير المتشعب. وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث، وصياغة فروضه، وبناء أدواته ومواده التعليمية، وإعداد الإطار النظري، ومناقشة النتائج.

تدريس القراءة في ضوء مدخل التفكير المتشعب:

لاستراتيجيات التدريس دور كبير في تدريس القراءة، واختيارها بناء على طبيعة النّصوص القرائية، وتنوع المهارات القرائية وطبيعة المتعلمين المستهدفين؛ يؤدي دورًا فعالًا في تنمية المهارات القرائية، وتعدد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تدريس مهارات القراءة بفعالية، وقد استخدم الباحثون في الميدان التربوي العديد من تلك الاستراتيجيات والمداخل والنظريات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية؛ منها: المدخل الجمالي، نظرية العقول الخمسة لجاردنر، والتعلم المنظم ذاتيا، وحلقات الأدب، ويعد مدخل التفكير المتشعب باستراتيجياته المتنوعة من المداخل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية.

مفهوم التفكير المتشعب وفلسفته:

تركزت الجهود في تسعينيات القرن الماضي على أبحاث الدماغ والتي اتجهت إليها الدراسات في مجال المناهج وطرائق التدريس مما نتج عنه ظهور عدد من المصطلحات التربوية لعل أبرزها التفكير المتشعب، والذي يستند في فلسفته إلى العديد من النظريات، ذكرها (الحديبي، ٢٠١٢، ص. ٣٥– ٣٦؛ الحربي، ٢٠١٥، ص. ١٦٩– ١٧٠) في:

- نظرية جليفورد للتحليل العاملي.
- نظرية بياجيه في النمو المعرفي.
- نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر.
- نظريات الدماغ وأهمها: (نظرية نصفي الدماغ، نموذج هيرمان للمخ الكامل، نظرية التعلم المستند إلى الدماغ).

أما مفهوم التفكير المتشعب فقد تناوله الباحثون وفق اتجاهاتهم وخلفياتهم المعرفية حوله، فقد عرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "القدرة على توليد بدائل منطقية أو معقولة من المعلومات المعطاة، وفيها يكون التركيز على التنوع والاختلاف والوفرة والندرة في النواتج والحلول" (ص ١٢٦).

وعرفه الحديبي (٢٠١٢) بأنه: "مجموعة العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ؛ لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة" (ص١٢)

وعرفته عيسى (٢٠١٧) بأنه: نمط من أنماط التفكير يتمثل في عمليات غير مرئية تحدث في الخلايا العصبية للمخ، يستدل عليها من خلال ما يظهر من مرونة التفكير، ووجود استجابات إبداعية غير نمطية للمواقف، وحلول مبتكرة للمشكلات الواردة في النص القرائي، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية، ويعد التفكير المتشعب أساس عملية الإبداع والابتكار (ص. ٩).

وعرفه (Cardellichio & Field,2007, P. 33) بأنه: أحد أنماط التفكير يدعم بناء الأنسجة العصبية في شبكة الأعصاب بالدماغ؛ من خلال ممارسته التي تؤدي إلى وصلات جديد بين الخلايا العصبية.

وعرفه تمام وصلاح (٢٠١٦) بأنه: "نوع من التفكير الذي ينتهجه المتعلم عند تعامله مع مشكلات أو أسئلة لها أكثر من حل صحيح، ويتميز بأنه تفكير متحرر وغايته التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار والحلول" (ص٣١٠).

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن التفكير المتشعب:

- نمط من التفكير تؤدي ممارسته إلى إحداث اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في الدماغ.
- تفكير مرن يتطلب تعدد وتنوع الاستجابات.
- يعد أساسًا لعملية الإبداع وميزة يتصف بها المبدعون.

مبادئ التفكير المتشعب في تعليم القراءة التأملية:

حتى ينجح التفكير المتشعب أثناء تعليم القراءة التأملية ويؤتي ثماره المرجوة منه في تأمل وفحص النّص المقروء لا بد أن يقوم على عدد من المبادئ، لعل أهمها ما ذكره جروان (٢٠٠٩، ص. ٢٥- ٢٦) في النقاط التالية:

- عدم التسرع في إصدار الأحكام على النّص المقروء أو توجهات كاتبه وذلك بتأجيل الحكم والتقييم إلى حين الانتهاء من توليد عدد كبير من الأفكار المستنتجة؛ كون التسرع بإصدار الأحكام يعرقل عملية التفكير فيما وراء النّص.
- إيجاد أكبر قدر ممكن من الأفكار والبدائل المتعلقة باستنتاجات وأفكار النّص المقروء دون الاهتمام بالنوعية، لأن الأفكار المتميزة تنتج من بين أفكار كثيرة.
- تقبل جميع الأفكار المطروحة حول النّص القرائي مهما كانت غريبة أو سخيفة.
- توسيع دائرة التفكير في أفكار ورؤى ومضامين النّص القرائي والحفاظ على الجدية والحيوية في البحث عن تلك الأفكار.
- تخمير الأفكار لفترة من خلال ممارسة نشاط أو هواية لا علاقة لها بالنّص المقروء لبعض الوقت؛ حيث قد يقفز للعقل فكرة أصيلة.
- دمج الأفكار المطروحة حول النّص القرائي من خلال التيقظ لما تطرحه الأخريات من أفكار وربطها ببعضها للخروج بفكرة أصيلة.

أهمية التفكير المتشعب في تعليم القراءة التأملية:

يعمل التفكير المتشعب من خلال استراتيجياته المتنوعة على تدريب الخلايا العصبية للمخ لتنشط وتعمل بشكل فعّال، وتنبع أهميته في تعليم القراءة التأملية من مميزاته التي يتميز بها والتي حددها عيسى (٢٠١٧، ص. ٢٤) في الآتي:

- تفكير غير تقليدي ومرن في التعامل مع النّص المقروء يرتبط بعملية الإبداع في القراءة.
- يعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ.
- يولد العديد من الأفكار والاستجابات المختلفة للنّص المقروء.
- فعّال في البيئات الثرية والغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة.
- يستدل عليه من خلال مرونة التفكير، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية لأفكار وأهداف النّص المقروء.
- يرتبط بنوع من الأسئلة التي تثير الرغبة في البحث والتنقيب وسبر أغوار النّص المقروء.

وترى الباحثة أن للتفكير المتشـــعب أهمية كبيرة في تعليم القراءة التأملية تتضـــح في النقاط الآتية:

- تحفيز عمل خلايا المخ وعمل ارتباطات بين الخلايا العصبية.
- توجيه الإجراءات التعليمية القرائية لتتناســـب مع طبيعة المتعلمات وأنماط تعلمهن واستراتيجياتهن القرائية.
- مجال خصـــب لممارســـة التفكير بأنواعه والتفكير الإبداعي على وجه الخصـــوص أثناء التعامل مع النّص المقروء.
- التفكير المتعدد الرؤى يتيح تمعن وفحص النّص القرائي باتجاهات متنوعة وآراء مختلفة، تتكامل لتنتج رؤية شاملة للموقف القرائي.
- الانتقال من مرحلة القراءة السطحية إلى القراءة العميقة وفهم ما وراء النّص.

استراتيجيات التفكير المتشعب:

تساهم استراتيجيات التفكير المتشعب في توسيع شبكة المخ العصبية وبالتالي تحقق متطلبات التعلم الفعّال وتحفز التفكير بأنواعه، وتتلخص في الآتي:

١- اســـتراتيجية التفكير الافتراضـــي: وفيها يتم تكوين معلومات جديدة من خلال تحفيز الخلايا العصبية ووضع تصور لقضايا مختلفة والنتائج المترتبة عليها، وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة الافتراضية للمتعلمين مع مراعاة تتابع الأسئلة بطريقة تدفع المتعلمين للتفكير والابتكار.

٢- اســـتراتيجية التفكير العكســـي: ويقصـــد بها قلب الأمور المعروفة والمتوقعة، وإتاحة الفرصـــة للمتعلم في توفير موقف تعليمي يطلب منه ذكر نتائج مترتبة على عكس الأمور، وطرح رؤى جديدة، والخروج عن المألوف؛ لتتعمق رؤيته للأحداث، وبذلك ينتقل من المعرفة المكتسبة إلى التفكير فيما وراء هذه المعرفة.

٣- اســـتراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة: تعتمد على اســـتخدام الأنظمة الرمزية المختلفة بشـــكل مخالف في مواقف التعلم كرســـم خرائط أو خطوط أو صـــياغة معادلة توضـــح العلاقة بين المواقف والأحداث.

٤- استراتيجية التشابه (التناظر): تقوم على إعمال العقل لبحث وتوضيح العلاقات بين الأشياء والعناصر؛ للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف، وتعتبر عملية البحث عن نقاط تناظر واختلاف بين الأشياء عملية تتطلب إبداعا عاليا؛ حيث إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يتطلب رؤية جديدة للعناصر مما يتيح مزيدا من تشعب التفكير.

٥- استراتيجية تحليل وجهة النظر: وفيها يتم توجيه المتعلم إلى التفكير في آرائه ومواقفه في المواقف المختلفة، والتي تؤثر تبعا لذلك في رؤيته وحكمه على الأمور وتفاعله مع الأحداث؛ مما يساعد في تعميق التفكر فيها، والتأمل في مدى صحتها ومناسبتها لحل المشكلة أو معالجة الموقف.

٦- استراتيجية التكملة: وفيها يتم توجيه المتعلمين نحو تكملة الأشياء الناقصة وغير المكتملة، وفقا لنظرية الجشتطلت في الرغبة الدائمة لدى الفرد في إكمال الأشياء الناقصة، وفقا لقانون الغلق؛ مما يحث المتعلم على تشعيب تفكيره لإيجاد علاقات بين العناصر الموجودة لإكمال الناقص غير الموجود.

٧- استراتيجية التحليل الشبكي: وتعتمد على تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقات التي تربط بعض الأحداث والظواهر بروابط معقدة ومتشابكة ومتداخلة، والتعبير عنها لتصبح أقل تعقيدا، واستنتاج الارتباطات بينها والعمل على تبسيطها، وتحديد طرق التداخل، وذلك بهدف استيعاب الموقف والأحداث والظواهر، وعملية اكتشاف العلاقات والارتباطات هي بمثابة تمرين للمخ وتشعيب لتفكير المتعلم، وتنمية المهارات الإبداعية (عيسى، ٢٠١٧، ص. ٣٠- ٣٤؛ الحديبي، ٢٠١٢، ص. ٤١- ٤٩؛ تمام وصلاح، ٢٠١٦، ص. ٣١٠- ٣١١).

ومن منطلق أهمية مدخل التفكير المتشعب تناوله كثير من الباحثين في دراساتهم؛ ومنها: دراسة سيف (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب في تنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي والنقد الأدبي لدى طلاب اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحد ذات الاختبار القبلي والبعدي؛ حيث أعد الباحث دليل التدريس وفق مدخل التفكير المتشعب، واختباري مفاهيم الإبداع الأدبي

والنقد الأدبي، وقد تكونت العينة من (٤٠) طالبا من طلاب اللغة العربية بكلية الآداب بعقلة الصقور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع الأدبي، واختبار مهارات النقد الأدبي؛ لصالح القياس البعدي.

ودراسة العتيبي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تصميم أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وتعرف أثره في تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق اهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعدّ الباحث اختبار التذوق الأدبي، واختبار الكتابة الإبداعية، طبقها على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا بمكة المكرمة؛ تم تقسيمهم إلى : مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التذوق الأدبي، والكتابة الإبداعية.

ودراسة بصل (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة الناقدة، ودليل التدريس طُبق على عينة اشتملت على (٧٠) تلميذة بالصف الأول الإعدادي قسمن إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٣٥) تلميذة وضابطة (٣٥) طالبة، وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية.

كذلك قدّم عيسى (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعدت الباحثة اختبارًا للفهم القرائي، ودليل التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب، وطُبقت على عينة مكونة من (٧١) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي.

وأجرى الحربي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختبار الفهم القرائي ودليل التدريس، وطبق على عينة عشوائية مكونة من (٢٧) طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وأكدت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة مارشي وتاهان (Marashi & Tahan 2015) والتي هدفت إلى المقارنة بين استخدام التفكير المتقارب والتفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية لتعلم اللغة، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحثون التجربة على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الجامعة الملتحقات ببرامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بمدينة كاراغ، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين التفكير المتشعب والتفكير المتقارب؛ لصالح التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية لتعلم اللغة.

إضافة إلى دراسة إبراهيم وزملائه (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُعد لذلك اختبار الفهم القرائي الإبداعي، ومقياس العادات العقلية ودليل التدريس، وطبقت على عينة مكونة من (٦٠) طالبا بالصف الأول الثانوي، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومقياس العادات العقلية.

وفي سياق آخر أجرى هارمان (Haarmann, 2013) دراسة مسحية للدراسات السابقة التي تناولت دور التدريب في تعزيز مهارات التفكير المتشعب في إتقان الأداء اللغوي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب في تعزيز مهارات التفكير المتشعب في إتقان الأداء اللغوي لدى طلاب المراحل المختلفة.

ودراسة الحديبي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أعد الباحث اختبار المفاهيم البلاغية ومقياس الاتجاه نحو البلاغة، طبقت على عينة مكونة من (٥٧) طالبا من طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين، القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أنها ركزت على تنمية المهارات اللغوية كالفهم القرائي، والقراءة الناقدة، والتذوق الأدبي، والإبداع الأدبي، والمفاهيم البلاغية بتوظيف استراتيجيات التفكير المتشعب؛ إلى جانب متغيرات أخرى كعادات العقل المنتج، والدافعية، والاتجاه، لدى مراحل تعليمية مختلفة باستخدام المنهج التجريبي من خلال أدوات ومواد تعليمية متنوعة شملت الاختبارات والمقاييس، كدراسة سيف (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠١٩)، وبصل (٢٠١٨)، وعيسى (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٥)، ومارشي وتاهان (Marashi & Tahan 2015)، وإبراهيم وزملائه (٢٠١٤)، والحديبي (٢٠١٢)، وجميعها أظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا لاستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المهارات اللغوية والمهارات والاتجاهات والدافعية المستهدفة، أما دراسة هارمان (Haarmann, 2013) فكانت دراسة مسحية مقارنة.

ويتفق هذا البحث مع تلك الدراسات في كونه يوظف استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية إحدى المهارات اللغوية؛ وهي مهارات القراءة التأملية، في المرحلة المتوسطة باستخدام المنهج التجريبي، وخلاصة القول إن هذا البحث يُعدّ امتدادًا لتلك الدراسات وما يميزه عنها أنها تناول بالتنمية مهارات القراءة التأملية؛ حيث لم تتناولها الدراسات السابق عرضها، وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في بناء المواد التعليمية، والإطار النظري للبحث، وصياغة الفروض، ومناقشة النتائج.

فروض البحث:

١- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ.

١- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء.

٢- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج.

٣- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل.

٤- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل.

٥- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في المجالات مجتمعة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

أُسْتُخْدِم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التأملية.

متغيرات البحث تحديدها وضبطها:

١- المتغير المستقل: طريقة المعلّمة مع المجموعة الضابطة، والاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب مع المجموعة التجريبية.

٢- المتغير التابع: مهارات القراءة التأملية كما يقيسها الاختبار المعدّ لذلك.

٣- المتغيرات المصاحبة: تم ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج البحث على النحو الآتي:

- القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية: ضُبط باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث؛ للكشف عن وجود فرق بينهما باستخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية.

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٩,٠٦	٣,٣٠	٠,٠٤٦-	٠,٩٦٧
الضابطة	٣٥	٩,٠٩	٢,٤٣		غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث لمهارات القراءة التأملية غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ويدل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين ويعطي مؤشرًا مطمئنًا لعرض نتائج البحث لاحقًا.

- المحتوى التعليمي: درست طالبات المجموعتين المحتوى نفسه من النّصوص القرائية المقررة عليهن بوحدة (نوادر وقيم).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الثاني المتوسط المنتظمات دراسيًّا في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمنطقة عسير التعليمية. أمّا العينة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية؛ حيث بلغ عددها (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وعددهن (٣٥) طالبة، وضابطة عددهن (٣٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة (١٢) بأبها.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١– اختبار مهارات القراءة التأملية (القبلي – البعدي):

أ) تحديد هدف الاختبار: قياس مهارات القراءة التأملية المستهدف تنميتها لدى مجموعتي البحث قبل وبعد تطبيق التجربة؛ لتعرف فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية تلك المهارات مقارنة بطريقة المعلمة المستخدمة.

ب) تحديد مصادر الاختبار: تم الرجوع للمصادر الآتية:

أولًا– الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات مهارات القراءة التأملية؛ وأهمها: دراسة (الجهني، ٢٠١٩)، و(الشمري، ٢٠١٩)، كتاب اللغة العربية المقرر على طالبات الصف الثاني المتوسط.

ثانيًا– قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط، وتم الحصول عليها من خلال الخطوات التالية:

- الهدف من بناء القائمة: تحديد مهارات القراءة التأملية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- مصادر إعداد القائمة: الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بمهارات القراءة التأملية. كذلك تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.
- محتوى القائمة: حُصِرت المهارات وصُنِّفت إلى (٥) مهارات رئيسة تندرج تحتها (٢٧) مهارة فرعية، بالاسترشاد بتصنيف (الجهني، ٢٠١٩).
- صدق القائمة: عُرِضت القائمة على مجموعة من المحكمين؛ بغرض تعرف آرائهم حول المهارات التي تضمنتها القائمة، وبعد استرجاع القوائم من المحكمين حُسِبَت النسب المئوية لآرائهم؛ حيث عُدّت المهارات التي حَظِيت بنسبة (٨٠%) فأكثر من اتفاق المحكمين مهارة مناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

- القائمة في صورتها النهائية: بعد الأخذ بآراء المحكمين، وإجراء التعديلات ظهرت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٢٦) مهارة فرعية مندرجة تحت (٥) مهارات رئيسة على النحو التالي:
- مهارات التنبؤ؛ وتتضمن: التنبؤ بالفكرة العامة للنص المقروء، الاستدلال على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النص المقروء، التفريق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النص المقروء، التنبؤ بالمشكلات الواردة في النص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة، التنبؤ بالأحداث الواردة في النص المقروء.
- مهارات الاستقصاء؛ وتتضمن: التوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النص المقروء، الربط بين عنوان النص وفقراته، التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء، بيان معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه، ربط موضوع النص المقروء بالأحداث الجارية.
- مهارات الاستنتاج؛ وتتضمن: استنتاج القيم التي يدور حولها النص المقروء، استنتاج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النص المقروء، استنتاج العلاقات بين أفكار النص المقروء، استنتاج دلالات التعبير في النص، اكتشاف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النص المقروء، استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- مهارات الفحص والتأمل؛ وتتضمن: تحديد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء، تحديد مرادف كلمات وردت في النص المقروء، اكتشاف الأخطاء اللغوية في النص المقروء، تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النص، تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص المقروء، تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص المقروء.
- مهارات التحليل؛ وتتضمن: تمييز أدوات الربط في النص المقروء، تحديد الأسباب والنتائج في النص المقروء، الربط بين أفكار النص الفرعية والفكرة الرئيسة، التمييز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

ج) **تحديد محتوى الاختبار**: تضمن الاختبار (٥٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل.

د) **صدق الاختبار**: عُرِض على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى الطالبات، وقد اتفق المحكمون على صلاحية، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

ز) **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط عددها (٢٥) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لتحديد الآتي:

١- مدى ملاءمة الاختبار للطالبات، ووضوح تعليماته: تبين من التجربة الاستطلاعية مدى ملاءمة الاختبار للطالبات ووضوح التعليمات المرفقة به.

٢- حساب ثبات الاختبار: طُبقت معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيم المعاملات للمهارات الرئيسة للاختبار ما بين (٠,٧٦) إلى (٠,٩٢)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٨٦)؛ وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع، وبذلك ظهر الاختبار في صورته النهائية.

هـ) **الصورة النهائية للاختبار**: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٥٢) فقرة، تقيس مهارات القراءة التأملية (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، التحليل) والجدول رقم (٢) يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية، مع بيان عدد الأسئلة، والنسبة المئوية لكل.

جدول رقم (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية.

م	المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	التنبؤ	(١-٥، ٢٧- ٣١)	١٠	١٩%٢٣,٠
٢	الاستقصاء	(٦- ١٠، ٣٢- ٣٦)	١٠	١٩%٢٣,٠
٣	الاستنتاج	(١١- ١٦، ٣٧- ٤٢)	١٢	٢٣%٠٨,٠
٤	الفحص والتأمل	(١٧- ٢٢، ٤٢- ٤٨)	١٢	٢٣%٠٨,٠
٥	التحليل	(٢٣- ٢٦، ٤٩- ٥٢)	٨	١٥%٣٨.٠
٦	المجموع	٥٢	٥٢	١٠٠

٢- الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية:

تم تحديد أسس الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب، ومهارات القراءة التأملية، والنصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم)، والأنشطة التعليمية والإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية، والوسائط التعليمية المساندة لتنفيذ الاستراتيجية، وأدوات التقويم المناسبة لتقويم مهارات القراءة التأملية؛ وفيما يلي توضيحها:

أهداف الاستراتيجية: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات القراءة التأملية السابق تحديدها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث)؛ على النحو التالي:

يتوقع من الطالبة بعد الانتهاء من دراسة النصوص القرائية بالاستراتيجية المقترحة أن تكون قادرة على أن:

- تتنبأ بالفكرة العامة للنص المقروء.
- تستدل على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النص المقروء.
- تفرق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النص المقروء.
- تتنبأ بالمشكلات الواردة في النص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة.
- تتنبأ بالأحداث الواردة في النص المقروء.
- تتوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تربط بين عنوان النص وفقراته.
- تميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء.
- تبين معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.
- تربط موضوع النص المقروء بالأحداث الجارية.
- تستنتج القيم التي يدور حولها النص المقروء.
- تستنتج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النص المقروء.
- تستنتج العلاقات بين أفكار النص المقروء.
- تستنتج دلالات التعبير في النص.

- تكتشف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النص المقروء.
- تستنتج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- تحدد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تحدد مرادف كلمات وردت في النص المقروء.
- تكتشف الأخطاء اللغوية في النص المقروء.
- تحدد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النص.
- تحدد الادعاءات والمتناقضات في النص المقروء.
- تحدد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص المقروء.
- تميز أدوات الربط في النص المقروء.
- تحدد الأسباب والنتائج في النص المقروء.
- تربط بين أفكار النص الفرعية والفكرة الرئيسة.
- تميز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

١- أسس الاستراتيجية:

أ. أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات الطالبات: خصائص المرحلة العمرية لطالبات المرحلة المتوسطة، المتمثلة في نضج القدرات العقلية كالتعبير، والتحليل، والتركيب، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقلال، ونمو الميول والاهتمامات، وحرية التعبير.

ب. أسس مرتبطة باستراتيجيات التفكير المتشعب:

- التطبيقات التربوية لبعض نظريات التعلم (البنائية، والمعرفية).
- استراتيجيات التفكير المتشعب القائمة على تقنيات الحوار المفتوح.
- واقع تدريس القراءة وأهدافها في المملكة العربية السعودية.
- طبيعة القراءة التأملية وأهدافها.

ج. مكونات الاستراتيجية:

- مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة السابق تحديدها.

- النصـــوص القرائية المتضـــمنة في وحدة (نوادر وقيم) من كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط.
- إجراءات تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب وفق خطوات ما قبل القراءة وأثنائها وما بعدها.
- الأنشطة التعليمية والإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية.
- الوسائط التعليمية المساندة لتنفيذ الاستراتيجية.
- أدوات التقويم (اختبار القراءة التأملية).
- دليل المعلمة لتنفيذ الاستراتيجية.

د. الخطوات الإجرائية للاستراتيجية:

- مرحلة ما قبل القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:
  - الاســـتعداد: وتتم بتنظيم بيئة الصـــف، وتوزيع مجموعات القراءة التعاونية.
  - التنبؤ: وفيها توجه المعلمة المتعلمات إلى توضيح توقعاتهن حول النص القرائي بعد عرض عنوانه باستخدام استراتيجيتي التفكير الافتراضي والتفكير العكســي، وتتم بطرح عدد من أســئلة التفكير الافتراضــي والعكسي على مجموعات القراءة التعاونية؛ مثل:
    - ما توقعاتك حول النّص؟
    - ما الفكرة العامة التي يدور حولها النّص؟
    - ماذا يحدث لو تغير عنوان النّص؟
- مرحلة أثناء القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:
  - قراءة النّص: وتتم من خلال القراءة النموذجية للنّص من قبل المعلمة، يتبعها عدة قراءات من المتعلمات.

- التفاعل مع النّص: وفيها تتفاعل المتعلمات في مجموعات القراءة التعاونية مع النّص المقروء من خلال عدد من المهام والنشاطات القرائية، باستخدام استراتيجية التحليل الشبكي واستراتيجية تحليل وجهة النظر؛ لاكتشاف الأفكار والآراء والأحداث والشخصيات والمعاني المتضمنة في النّص المقروء.
- تحليل النّص: وفيها تستنتج المتعلمات العلاقات بين الأفكار والأحداث والمضامين المتضمنة في النّص المقروء، وأوجه الشبه والاختلاف والمتضادات والمتناقضات وأوجه النقص في النّص باستخدام استراتيجية التشابه والتناظر واستراتيجية التكملة التي توظف بالمناقشة بين المعلمة والمتعلمات، وبين المتعلمات أنفسهن.
- تلخيص النّص: وتتم بتلخيص الأفكار والقيم والمعاني والآراء الواردة في النّص المقروء وأوجه الاستفادة منه وتصنيفها من خلال استراتيجية الأنظمة الرمزية.

- مرحلة البعد القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:

- التقويم الذاتي: ويتم من قبل المتعلمات بطرح الأسئلة عما تم إنجازه وما تحقق من أهداف ونقاط الضعف والقوة.
- مراجعة أوراق العمل: في ضوء التغذية الراجعة من المعلمة والزميلات.
- التقويم: بطرح الأسئلة المتعلقة بالنّص المقروء.

٣- دليل المعلمة لاستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية:

أ) تحديد الهدف من الدليل: مساعدة معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب.

ب) مكونات الدليل:

- مقدمة تعريفية.
- أهداف الدليل.
- مكونات الدليل.
- نبذة عن القراءة التأملية وكيفية تنميتها من خلال الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب.
- الدروس المعدة وفق الاستراتيجية.

ج) ضبط الدليل: عُرِض على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، ثم أُجريت كافة التعديلات في ضوء آراء المحكمين؛ ليتخذ صورته النهائية ويصبح صالحاً للتطبيق.

إجراءات تطبيق البحث ميدانياً: تم ذلك على النحو التالي:

- الحصول على إذن تطبيق البحث بناء على الخطاب الموجهة من كلية التربية برقم (١٨٧١٦) وتاريخ (٢٦/ ٢/ ١٤٤٣هـ) إلى إدارة التعليم بمنطقة عسير، وعليه تم توجيه خطاب الإذن الصادر من إدارة التعليم بمنطقة عسير رقم (٤٣٠٠٣٠٤٨٣٨) وتاريخ (١١/ ٣/ ١٤٤٣هـ) للتطبيق في المتوسطة (١٢) للبنات بمدينة أبها.
- زيارة المدرسة من قبل الباحثة بتاريخ (١٣/ ٣/ ١٤٤هـ)؛ للتنسيق مع معلمة اللغة العربية حول تطبيق أدوات البحث وتنفيذ التجربة، وكذلك تزويدها بدليل المعلمة، وشرحه وتوضيحه، والإجابة عن استفساراتها حوله.
- تطبيق الاختبار قبليًا على مجموعتي البحث قبل البدء في تطبيق التجربة بتاريخ (١٥/ ٣/ ١٤٤٣).
- تطبيق التجربة باستخدام الاستراتيجية المقترحة مع المجموعة التجريبية، وطريقة المعلمة مع المجموعة الضابطة؛ حيث قامت معلمة اللغة العربية بالتطبيق للمجموعتين بتاريخ (١٨/٣/١٤٤٣هـ).

- حرصت الباحثة على متابعة التجربة منذ انطلاقها وحتى الانتهاء منها مع عقد اللقاءات المتكررة مع المعلمة.
- تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث بتاريخ (٩/ ٤/ ١٤٤٣هـ)
- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسبة المئوية؛ لتحديد نسب اتفاق المحكمين على مهارات القراءة التأملية؛ ومعادلة كوبر (Cooper).
- معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاختبار.
- المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمقارنة درجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التأملية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التنبؤ؟ تم اختبار صحة الفرض الأول للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التنبؤ	التجريبية	٣٥	٣,٢٠	٠,٩٩٤	٣١٦,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٢,٥١	١,٤٤٢			

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال التنبؤ أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٣١٦,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة التنبؤ مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستقصاء؟ تم اختبار صحة الفرض الثاني للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية

في مجال الاستقصاء"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستقصاء	التجريبية	٣٥	٤,٥٧	١,٤٦١	٢٣٩,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٣,٦٦	١,٩٢٤			

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الاستقصاء أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٢٣٩,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الاستقصاء مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستنتاج؟ تم اختبار صحة الفرض الثالث للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) (بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستنتاج	التجريبية	٣٥	٠,٩٧	٠,١٩٦	٨٤٩,٢	٠٥,٠	١١,٠
	الضابطة	٣٥	٠,٧٤	٠,٤٤٣			

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الاستنتاج أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٨٤٩,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل

التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الاستنتاج مقياسًا بمربع إيتا بلغ (١١,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الفحص والتأمل؟ تم اختبار صحة الفرض الرابع للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) (بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفحص (التأمل)	التجريبية	٣٥	١,٣٤	٠,٨٠٢	٢٧٧,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٠,٨٠	٠,٨٣٣			

يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الفحص والتأمل أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٢٧٧,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضـــابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل لصـــالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن حجم الأثر للاسـتراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشـعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الفحص والتأمل مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن الســـؤال الخامس وهو: ما فاعلية الاســـتراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشـعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصـف الثاني المتوسـط في مجال التحليل؟ تم اختبار صحة الفرض الخامس للبحث على النحو الآتي:

وينص الفرض الخامس على: "توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى (٠٥,٠) بين متوســـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التحليل	التجريبية	٣٥	٤,١٧	١,٧٠٦	٢,٤١٨	٠,٠٥	٠,٠٨
	الضابطة	٣٥	٣,١٤	١,٨٤٩			

يتضـح من الجدول رقم (٧) السـابق أن المتوسـطات الحسـابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال التحليل أعلى من المتوســـطات الحســـابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح

أن قيمة (ت) تساوي (٤١٨,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة التحليل مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٨,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات مجتمعة؟ تم اختبار صحة الفرض السادس للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض السادس على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المهارات مجتمعة	التجريبية	٣٥	١٤,٦٢	٣,٦٣٣	٣,١٤٩	٠,٠٥	٠,١٣
	الضابطة	٣٥	١٠,٨٦	٥,٢٥٣			

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في المهارات مجتمعة أعلى من المتوسطات الحسابية

للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (١٤٩,٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٨) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بالمهارات مجتمعة مقياسًا بمربع إيتا بلغت (١٣,٠) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يدل على أن (١٣%) من التباين الكلي يعود إلى استخدام الاستراتيجية، وهذا يعني أن الاستراتيجية نجحت في التأثير على المجموعة التجريبية بشكل كبير.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من العرض السابق للنتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب على نظيراتهنّ في المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة المعلمة في مهارات القراءة التأملية مجتمعة وكل مهارة على حدة؛ مما يدل على تطور تلك المهارات؛ حيث أظهرت نتائج الفروض السابقة وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، وبما أنه تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج فإن هذه الفروق تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية؛ مما يؤكد أن مهارات القراءة التأملية قد نمت نمواً ملحوظاً، ومرتفعاً لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب أسهمت في نمو مهارات القراءة التأملية من خلال:

١- تهيئة المتعلمات لاكتشاف قدراتهن القرائية وأفكارهن المبدعة وتوقع أحداث ونتائج النّص من خلال نشاطات التفكير الافتراضي بالأسئلة مفتوحة النهايات والأسئلة الافتراضية التي تهدف لتنمية وتحفيز التأمل.

٢- إتاحة الفرصة للمتعلمة لطرح رؤى جديدة، والخروج عن المألوف؛ لتتعمق رؤيتها للأحداث، وصولا إلى التفكير فيما وراء النّص من خلال نشاطات التفكير العكسي.

٣- توفير بيئة لبحث وتوضيح العلاقات بين أفكار النّص؛ للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف، من خلال أسئلة التناظر التي تتطلب رؤية جديدة لأفكار النّص مما يتيح مزيدا من تشعب التفكير.

٤- استنتاج الارتباطات في النّص، واستيعاب المواقف والأحداث والظواهر، واكتشاف العلاقات والارتباطات، وتقييم الآراء من خلال أسئلة التحليل الشبكي وتحليل وجهة النظر.

٥- الربط بالواقع، من خلال تنظيم الأفكار وربطها بالواقع، وإعادة إنتاجها بمفهوم المتعلمات ولغتهن الخاصة؛ وهذا يساعد على تعزيز القدرة على التخيل والتحليل والتنظيم والربط وإعادة الإنتاج، وإيجاد الارتباطات بين النّص والخبرات الشخصية.

٦- توجيه الإجراءات التعليمية القرائية لتتناسب مع طبية المتعلمات وأنماط تعلمهن واستراتيجياتهن القرائية، وربط المعلومات السابقة بالخبرات الجديدة وتوظيفها في المواقف اللازمة.

٧- تطوير استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية التي تمارسها المتعلمات أثناء تأمل النّص المقروء.

٨- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل العميق، والمرونة في التعامل مع النّص المقروء، والانتقال من مرحلة القراءة السطحية إلى القراءة العميقة وفهم ما وراء النّص.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج عدد من الدراسات أثبتت فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين مثل: دراسة الجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، والسمان (٢٠١٤)، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية بعض المهارات اللغوية مثل: دراسة سيف (٢٠١٩)، وبصل (٢٠١٨)، وعيسى (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٥)، وإبراهيم وزملائه (٢٠١٤).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث قُدِّمت التوصيات الآتية:

١- ضرورة تحديد مهارات القراءة التأملية لكل مرحلة من مراحل التعليم؛ من خلال إجراء دراسة علمية تهدف لتحديد تلك المهارات، والانطلاق منها عند بناء المناهج، والاهتمام بتنميتها؛ حيث إن البحث توصل إلى عدد من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

٢- تطوير برامج إعداد معلمات اللغة العربية في ضوء تنمية المهارات اللغوية، والعمل على تنميتها وإكسابها للمتعلمات في مواقف تطبيقية.

٣- التأكيد على استخدام استراتيجيات قرائية فاعلة؛ من خلال تبصير المعلمات بأهميتها وتدريبهن على تطبيقها، وإعداد الأدلة الإرشادية لاستخدامها، وتنفيذ الدروس النموذجية التي تقوم عليها.

٤- تهيئة البيئة التعليمية لتكون مناسبة لتفعيل الاستراتيجيات النشطة، والتأكيد على ضرورة تنفيذ تلك الاستراتيجيات في بيئات تعليمية مرنة لا تقتصر على القاعات الدراسية فقط؛ كإقامة المقاهي الثقافية، ونوادي القراءة؛ لتساهم في توفير بيئات تعليمية تشجع التعلم النشط، والقراءة التأملية.

٥- الاستفادة من الاستراتيجية المقدمة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى مراحل وصفوف دراسية أخرى.

مقترحات البحث:

بناء على نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفي ضوء التوصيات السابقة قدمت المقترحات الآتية للدراسات المستقبلية:

١- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تقويم مستوى تضمين مهارات القراءة التأملية في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

٣- تقويم مستوى أداء المعلمين في تدريس مهارات القراءة التأملية.

٤- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

أولًا- المصادر والمراجع العربية:

أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبدالحليم؛ الصوالحي، عطية؛ أحمد، محمد. (١٩٧٢). المعجم الوسيط. (ط٢): القاهرة.

إبراهيم، أحمد؛ محمود، عبد الرازق؛ سعيد، فاطمة. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية– جامعة أسيوط، ٤ (٣٠)، ١١٦– ١٦٥.

بصل، سلوى حسن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٦)، ٢٢١– ٢٧١.

تمام، شادية؛ صلاح، صلاح فؤاد. (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢)، ١٨– ٤٢.

جامعة عين شمس. (٢٠٠٤). المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، في الفترة من ٢١– ٢٢ يوليو ٢٠٠٤: القاهرة.

جامعة حائل. (٢٠١٩). مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠). في الفترة ٢٦– ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩: حائل.

جامعة الشارقة. (٢٠٢٠). مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بعنوان: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، الأبعاد، الآفاق. يناير ٢٠٢٠: الشارقة.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). الإبداع، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجهني، عبيدالله عبدالله. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية والتفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا– معهد اللغة العربية، (١٤)، ١– ١٠٤.

الحربي، خالد هديبان. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ١٦٠- ١٩٥.

سعودي، علاء الدين حسن. (٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية- جامعة عين شمس، ٢ (٢١٧)، ١٦- ٤٤.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٤). استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا. مجلة القراءة والمعرفة، (١٥٥)، ٨١- ١٢٨.

سيف، أحمد محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب لتنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي لدى طلاب اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٩ (١)، ٣٤٣- ٣٩٩.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٦)، ٧٢- ١١٠.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، (١١٧)، ١٤٢- ١٨٤.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفقه القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣١)، ١١- ٦٢.

العتيبي، هاني. (٢٠١٩). أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة الملك خالد.

عزيز، مجدي. (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

عيسى، وجدان رمضان. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العَرَبِيَّة وآدابها (اللُّغَة العَرَبِيَّة والتعليم عن بعد). (٢٠٢١ فبراير ٢٦-مارس ٢). مكة المكرمة. https://www.kefeac.com/al

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية. الإصدار الأول، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانيًا- المراجع العربية (مترجمةً):

Ibrahim, Ahmed, Mahmoud, Abdel-Razek, Saeed, Fatima. (2014). The effectiveness of a program based on divergent thinking strategies for developing creative reading comprehension skills and some habits of the productive mind among first-year secondary students. Journal of the College of Education - Assiut University.4 (30) (116-165).

Basal, Salwa Hassan. (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing critical reading skills for middle school students. Reading and Knowledge Magazine, (206) (221-271)

Tammam, Shadia Abdel Halim and Salah, Salah Fouad. (2016). Comprehensive Curricula and Methods of Teaching and Learning, First Edition, Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Gad, Mohamed Lotfy. (2003). The effectiveness of a proposed strategy in developing some reading comprehension skills for second year preparatory students, Journal of Reading and Knowledge (22), 18-42.

Ain Shams University. (2004). The Sixteenth Scientific Conference "Teacher Formation", The Egyptian Society for Curricula and Instruction, July 21-22, 2004: Cairo.

University of Hail. (2019). "Education Outcomes Conference in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Kingdom's Vision (2030)", November 26-28, 2019: Hail.

University of Sharjah. (2020). The Fourth International Conference on the Arabic Language, entitled: Developing Arabic Language Teaching and Learning: Requirements, Dimensions, and Prospects, January 2020: Sharjah.

Al-Jaafrah, Abdel Salam Youssef. (2014). Teaching Arabic in the light of modern trends, Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jami.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (2002). Creativity, Jordan: Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Al-Juhani, Obaidullah Abdullah. (2019). The effectiveness of the literature circles strategy in developing the reflective reading skills and analytical thinking of learners of Arabic language who speak other languages. Unpublished PhD thesis, Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers - Islamic University of Madinah.

Al-Hudaibi, Ali Abdulmohsen. (2012). The effectiveness of divergent thinking strategies in developing rhetorical concepts and the trend towards rhetoric among learners of Arabic speaking other languages. Arabic for Speakers of Other Languages, University of Africa - Institute of Arabic Language, (14) (1-104).

Al-Harbi, Khaled Hadiban. (2015). The effectiveness of the divergent thinking strategy in developing the reading comprehension skills of Arabic language learners who speak other languages. The Scientific. Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 31 (4), 160-195.

Saudi, Aladdin Hassan. (2016). A program based on Gardner's Five Minds theory to develop reflective reading skills and elicit motivation for learning among middle school students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education - Ain Shams University,2 (217) (16-44)

Al-Samman, Marwan Ahmed. (2014). A synthesis strategy based on the aesthetic approach to reading to develop the reflective and creative reading skills of mentally gifted secondary school students. Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education - Ain Shams University, (155) (81-128)

Seif, Ahmed Mohamed. (2019). The effectiveness of a program based on the divergent thinking approach to develop some concepts of literary creativity among students of the Arabic language at the College of Science and Arts in Uqlat Al-Suqur. Journal of the College of Education - Kafrelsheikh University, 19 (1) (343-399).

Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab. (2003). A Dictionary of Educational and Psychological Terms, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Al-Shammari, Zaid Muhalhal. (2019). The effectiveness of a proposed strategy based on self-organized learning in developing the contemplative reading skills of middle school students in the Hail region, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (106) (72-110).

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2011). "The effectiveness of a proposed strategy for developing reading fluency skills for primary school students", Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education - Ain Shams University, (117) (142-184).

Abdel Azim, Reem Ahmed. (2012). A proposed strategy based on self-organized learning to develop reading jurisprudence skills and raise the reading self-efficacy of first-year secondary students of different learning style, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 1 (31), 11-62.

Aziz, Magdy. (2005). Creative Teaching and Teaching Thinking, Cairo: World of Books.

Issa, Wejdan Ramadan. (2017). The effect of using divergent thinking strategies on developing the reading comprehension skills of fourth grade female students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - The Islamic University of Gaza.

The Second Makkah International Conference on Arabic Language and Literature (Arabic Language and Distance Education). (2021 Feb 26-March 2). Makkah .https://www.kefeac.com/al

Education and Training Evaluation Authority (2019). Arabic Language Learning Standards Document, First Edition, Riyadh: King Fahd National Library.

ثالثًا- المراجع الأجنبية:

Cardellichio, T. & Field, W. (2007). Seven Strategies That Encourage Neural Branching How Children Learn: Feature Articles, Educational Leadership, 54 (6), March.

Haarmann, H.J. (2013). Does Divergent Thinking Training Improve Language Proficiency and Performance?. College Park, MD: Center for Advanced Study of Language, University of Maryland.

Marashi, H., & Tahan-Shizari, P. (2015). Using convergent and divergent tasks to improve writing and language learning motivation. Iranian. Journal of Language Teaching Research, 3 (1), 99-117.

Moallem,M. (2006). Reflection as a means of developing Expertise in problem solving decision making and complex thinking of designers, www.Eric.Edu.

shanahan & shanahan. (2008). Using Self Reflective Reading strategies to disciplinary Literacy Mentoring Minds.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal