وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي

رسالة قدمتها

إلى

مجلس كلية التربية/للعلوم الانسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

الطالبة
فرقد حمزة هادي

إشراف
الاستاذ المساعد الدكتور
عمران عبد صكب

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢ م

Republic of Iraq

Ministry Of Higher Education & Scientific Research

University of Babylon

College of Education for Humanities Studies

Reading comprehension and its relationship to systemic thinking among fourth-grade middle school

Submitted to the

Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Babylon, which is part of the requirements for obtaining a master's degree in Education / Methods of Teaching Arabic

by:

Farqad Hamza Hadi

Supervised by

PROF

Imran Abed Sakab

2022A **1443 H**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة الجاثية : الآية 13)

إقرار المشرف

أشــهد أن اعـداد هـذه الرســالة الموسـومة بـــ:" **الاســتيعاب القرائــي وعلاقتــه بـالتفكير المنظـومي لـدى طلبـة الصـف الرابـع الاعـدادي"** التــي قـدمتها الطالبـة **(فرقـد حمـزة هـادي)** قـد جـرت تحـت إشـرافي فـي جامعـة بابـل / كليـة التربيـة للعلـوم الانسـانية – قسـم العلـوم التربويـة والنفسـية وهــي جـزء مـن متطلبـات نيل درجة الماجستير في التربية - طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع :

المشرف : أ. م . د عمران عبد صكب

التاريخ : / / 2022

بناء على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحثة لمنهجية البحث العلمي ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ / / 2022

إقرار المقوم العلمي

اشـهد أنـي قـرأت الرسـالة الموسـومة بـ **(الاسـتيعاب القرائـي وعلاقتـه بالتفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابـع الاعدادي)** المقدمـة من قبـل الطالبـة (فرقد حمزة هادي) فـي جامعـة بابـل / كليـة التربيـة للعلـوم الانسـانية تخصـص طرائـق تدريس اللغة العربية ، قد قومتهـا علمياً فأصـبحت سليمة من الناحيـة العلميـة ، وبنـاء على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / 2022

إقرار المقوم العلمي

اشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير المنظـومي لـدى طلبـة الصـف الرابـع الاعـدادي)** المقدمـة مـن قبـل الطالبـة (فرقد حمزة هادي) فـي جامعـة بابـل / كليـة التربيـة للعلـوم الانسـانية تخصـص طرائـق تدريس اللغة العربية ، قد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبنـاءً علـى التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / 2022

" قرار لجنة المناقشة "

نشــهد أننــا أعضــاء لجنــة المناقشــة اطلعنــا علــى هــذه الرســالة الموســومة بـــ **(الاستيعاب القرائـي وعلاقتـه بـالتفكير المنظـومي لـدى طلبـة الصـف الرابـع الاعدادي)** المقدمة من قبل الطالبة (فرقد حمزة هادي)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفصولها وملاحقها وكل ما فيما له علاقة بها ، ونرى بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية وبتقدير ( ).

التوقيع :
الاسم : أ. د مؤيد سعيد خلف
عضواً

التوقيع :
الاسم : أ . د احمد يحيى حسين
عضواً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د عمران عبد صكب
عضواً ومشرفاً

التوقيع :
الاسم : أ.د رغد سلمان علوان
رئيساً :

صادق عليها مجلس كلية التربية للعوم الانسانية / جامعة بابل بتاريخ / /2022.

العميد
أ.م.د. رياض هاتف عبيد الخفاجي
/ / 2022

الاهـداء

الى من بلغ الرسالة وادى الامانة نبي الرحمة محمد (ص) وال بيته الطيبين الاطهار.

من شرفني بحمل اسمه ..... والدي رحمه الله

ما زلت ابكيك غياباً وفقداً وكأنما غيابك كان بالأمس ..... اخي الشهيد رحمه الله

العين التي ارى بها والامل الذي اسعى به الى النجاح ..... والدتي

من حبهم يجري في عروقي ويلهج في ذكراهم فؤادي اخوتي واخواتي وبالأخص الذي كان لي عوناً ولم يتركني في مسيرتي الدراسية الذي اعتمد عليه في الصغيرة والكبيرة ..... اخي الدكتور علي الكوفي .

اروع من جسد الحب والعطاء بكل معاني .. كان السند والعطاء قدم لي الكثير في صور من صبر ومحبة لم اقول لك شكراً بل سأعيش الشكر معك دوماً ..... زوجي.

نبضات الفؤاد وخفقان القلب الى بسمة ارتسمت على شفاه حياتي وزورقاً من حب ابحر به في شطآن ذكرياتي..... ابنتي نرجس .

فرقد

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين واله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين. بعد أن شارفت على الانتهاء من كتابة البحث لا يسعني الا ان اتقدم بالشكر والامتنان الى المشرف الاستاذ المساعد الدكتور (عمران عبد صكب) الذي كان له الدور الكبير والاساس في إنجاز هذا البحث وذلك لملاحظاته العلمية القيمة ولاهتمامه الصادق وقراءته العميقة التي كانت لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمه من جهد ونصح

ومعرفة طيلة مدة انجاز هذا البحث, فشكراً له لأنه كان بحق المشرف الذي يحمل الصفات الإنسانية الاصيلة وقد غمرت به طالبة فوجدت منه الرعاية العلمية الصادقة .

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والامتنان لعمادة كلية التربية للعلوم الانسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية لما قدموه لي من تسهيلات واجراءات إدارية ساهمت بشكل فعال في اتمام متطلبات هذا البحث.

ومن واجب العرفان بالجميل اقدم خالص شكري وامتناني الى لجنة السمنار الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة واقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والاحسان خدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز.

ولا يفوتني ان اتقدم بوافر الشكر والامتنان الى السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم ادوات البحث والذين كان لملاحظاتهم العلمية الدقيقة الدور الكبير في اظهار فقرات الادوات بالشكل النهائي.

ويسعدني أن اتقدم بالشكر الى موظفي وموظفات مكتبة كلية التربية للعلوم الانسانية والكليات الاخرى لمساعدتهم في الحصول على المصادر والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث داعيةً الله سبحانه وتعالى أن تعم فائدتها وجدواها على قدر ما بذل فيها من وقت وجهد إنه سميع مجيب.

الباحثة

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي ما يأتي على :

1. قياس مستوى طلبة الصف الرابع الاعدادي في الاستيعاب القرائي .
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للاستيعاب القرائي على وفق متغير الجنس ذكور- اناث.
3. قياس التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي.
4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتفكير المنظومي على وفق متغير الجنس (ذكور- اناث) .
5. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي عند طلبة الصف الرابع الاعدادي.

اذ تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع الاعدادي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2021-2022) والبالغ عددهم (6290) طالباً وطالبة موزعين على (48) مدرسة وبواقع (2672) طالباً موزعين على (23) مدرسة اعدادية وثانوية للذكور من مجتمع البحث الكلي و(3618) طالبة موزعات على (25) مدرسة اعدادية وثانوية للإناث من مجتمع البحث الكلي ، اما عينة البحث الاساسية فقد تكونت

من (363) طالباً وطالبة يمثلون طلبة المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل ، وقد بلغت عينة الذكور (157) طالباً من المجتمع الكلي اما عينة الطالبات فقد بلغت (206) طالبة من المجتمع الكلي, وقامت الباحثة بإعداد أدوات البحث المتمثلة بالآتي :

1- بناء اختبار الاستيعاب القرائي المتكون من(خمسة اسئلة) سؤالين موضوعيين وثلاثة اسئلة مقالية واستخراج له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.

2- تبني مقياس (عوض،2014) للتفكير المنظومي كونه الأقرب للبحث الحالي اذ تكون المقياس بصيغته الاولية من (34) فقرة واستخرجت له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات. وبعد ذلك تم تطبيقهما بصيغتيهما النهائية على عينة البحث الاساسية وجمع البيانات وتفريغها في البرنامج الاحصائي (Excel) ولمعالجة البيانات احصائياً استعملت الباحثة برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) لتحقيق أهداف البحث, اذ استعملت الوسائل الاحصائية, وأختبار (ت) لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون والفا كرونباخ, وتوصلت الباحثة الى النتائج الاتية:

1. ان افراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من الاستيعاب القرائي.
2. ان افراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من التفكير المنظومي.
3. هناك علاقة ارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي (العلاقة طردية) اي كلما أزداد او ارتفع الاستيعاب القرائي لدى عينة البحث ارتفع تفكيرهم المنظومي والعكس صحيح .

ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج فان الباحثة توصي بما يلي:

1. ادخال استراتيجيات حديثة وطرائق تدريس فعالة من قبل المدرسين من اجل زيادة مستوى الاستيعاب القرائي عند الطلبة.

2. مناشدة الجهات ذات العلاقة ووزارة التربية على ادخال مفهوم تعليم التفكير في المناهج الدراسية ومنها مهارات التفكير المنظومي.

3. تدريب مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها على التفكير المنظومي وكيفية استعماله في طرائق التدريس من خلال زجهم في دورات في قسم الاعداد والتدريب لكي يتمكنوا منها ومن ثم يمكنوا طلبتهم منها .

ومن خلال ما تم التوصل من نتائج تقترح الباحثة اجراء مجموعة من الدراسات منها:

1. اجراء دراسة تحت عنوان (الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة)
2. اجراء دراسة تحت عنوان (التفكير المنظومي وعلاقته بمهارات التدريس العليا عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية).

ثبت المحتويات

الموضـوع	الصفـحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف.	ت
إقرار المقوم العلمي .	ث
إقرار المقوم العلمي.	ج
إقرار لجنة المناقشة.	ح
الإهداء.	خ
شكر وامتنان.	د
مستخلص البحث.	ذ – ر
ثبت المحتويات.	ز - س
ثبت الجداول	ش
ثبت الأشكال	ش- ص
ثبت الملاحق	ص
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**2–18**
اولا ــ مشكلة البحث	4-2
ثانياً ــ أهمية البحث	15-4
ثالثاً ــ اهداف البحث	16
رابعاً ــ حدود البحث	16
خامساً ــ تحديد المصطلحات	18-16
الفصل الثاني : جوانب نظري ودراسات سابقة	**20– 47**
لمحور الاول : جانب نظري للاستيعاب القرائي	30 -20
مقدمة	24-20
مفهوم الاستيعاب القرائي	24-25
مهارات الاستيعاب القرائي	26-25
مستويات الاستيعاب القرائي	29 - 26
اساليب تطوير الاستيعاب القرائي	29
العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي	30-29

ثانياً : التفكير المنظومي	39- 30
ماهية التفكير ومفهومه	30
مستويات التفكير	32 - 31
مفهوم التفكير المنظومي	33 -32
البنية المنظومية	34-33
اهميه التفكير المنظومي في العملية التعليمية	37 -34
مهارات التفكير المنظومي	39 -37
المـحور الثانـــي / دراســات ســابقة	47 -39
دراسات تناولت الاستيعاب القرائي	42 -39
دراسات التي تناولت التفكير المنظومي	46-42
موازنة الدراسات السابقة	46-44
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	47
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	**73 –49**
اولاً: منهج البحث.	49
ثانياً: مجتمع البحث.	51 -49
ثالثاً: عينة البحث .	52
رابعاً: اداتي البحث.	71 -52
خامساً: الوسائل الاحصائية.	73-71
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	**82 –75**
اولاً: عرض النتائج.	81 -75
ثانياً: الاستنتاجات.	81
ثالثاً: التوصيات.	82
رابعاً: المقترحات.	82
المصادر والمراجع	**92 -84**
الملاحق	***109 -94***
المستخلص باللغة الانكليزي	**B-C-D**

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث موزع حسب المدرسة والجنس.	51-50
2	مجالات الاختبار وعدد الاسئلة والدرجة الكلية للاختبار	54
3	عدد المدارس وأفراد العينة الاستطلاعية.	56
4	معاملات التمييز لفقرات الاختبار الموضوعية والمقالية.	58
5	معاملات الصعوبة.	59
6	فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد.	60

7	المؤشرات الإحصائية لاختبار الاستيعاب القرائي.	61
8	القيمة التائية لفقرات مقياس التفكير المنظومي (التحليل الاحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)	66-64
9	يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي.	67
10	المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي.	70
11	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الاستيعاب القرائي.	75
12	نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للاستيعاب القرائي.	77
13	نتائج اختبار (t-test) لعينة واحدة لمقياس التفكير المنظومي لدى عينة البحث.	78
14	نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتفكير المنظومي.	79

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	الانموذج اللولبي في تفسير الفهم القرائي	22
2	انموذج المثير والاستجابة في تفسير الاستيعاب القرائي.	22
3	الانموذج التكاملي في تفسير الاستيعاب القرائي	23
4	مستويات التفكير	32
5	منظومة البنية المعرفية	33
6	المؤشرات الاحصائية الاستيعاب القرائي	61
7	المؤشرات الاحصائية للتفكير المنظومي	70

ثبت الملاحق

الملاحق	عنوان الملاحق	الصفحة
1	كتب تسهيل المهمة الصادرة من الاعداد والتدريب الى ادارات المدارس .	94
2	استبانة اختيار موضوع لاختيار الفهم القرائي للصف الرابع الاعدادي	100-95
3	اسماء السادة الخبراء الذين عرض عليهم اداتي البحث .	102-101
4	الاختبار القرائي بصيغة الاولية	106-103
5	مقياس التفكير المنظومي بصيغته النهائية	109-107

Summary of the research

The current research aimed to find out:

1. Measuring the level of fourth-grade students in reading comprehension.

2.Statistically significant differences in reading comprehension according to the male-female sex variable.

3.Measuring the level of the fourth year middle school students in systemic thinking.

4.The statistically significant differences in systemic thinking according to the gender variable (males – females).

5.Identifying the correlation between reading comprehension and systemic thinking among fourth-grade students.

The current research community is represented by the students of the fourth year of middle school in the middle and secondary day schools in the center of Babel Governorate for the academic year (2021-2022), and their number is (6290) male and female students distributed among (48) schools and by (2672) students distributed over (23) middle schools And a secondary school for males from the total research community and (363) female students distributed over (25) middle and high schools for females from the total research community. Males (157) male students from the total community and (206) female students from the total community, and the researcher prepared the research tools represented by the following:

1.Building a reading comprehension test consisting of (five questions), including (5) objective questions and (3) essay questions, and extracting the psychometric properties of validity and reliability for it.

2.Adopting a scale (Alana, 2014) for systemic thinking, as it is the closest to the current research, as the scale is in its initial form of (34) items, and psychometric properties were extracted for it from validity and stability. After that, they were applied in their final forms to the basic research sample, data collection and unloading in the statistical program (Excel) and to treat the data statistically, the researcher used the Statistical Package Program (SPSS) to achieve the objectives of the research, as he used the statistical means, chi-square and t-test for two independent samples and one sample and coefficient Correlation of Pearson and Alpha Cronbach, and the researcher reached the following results:

1.The sample members have a good level of reading comprehension.

2.The sample members have a good level of systemic thinking.

3.There is a correlative relationship between reading comprehension and systemic thinking (the relationship is direct), that is, the more or higher the reading comprehension of the research sample, the higher their systemic thinking, and vice versa.

Through the conclusions reached, the researcher recommends the following:

1.Introducing modern strategies and effective teaching methods by teachers in order to increase their reading comprehension level.

2.Appealing to the relevant authorities and the Ministry of Education to introduce the concept of teaching thinking in the school curricula, including the skills of systemic thinking.

3. Training middle school teachers on systemic thinking and how to use it in teaching methods by putting them in courses in the Preparation and Training Division so that they can do it and then enable their students to do it.

Through the findings and recommendations of the researcher, she suggests the following:

1.Conducting a study under the title (Reading Comprehension and its Relationship to Critical Thinking among University Students)

2. Conducting a study under the title (systemic thinking and its relationship to higher teaching skills for Arabic language teachers in the preparatory stage).

أولا : مشكلة البحث : (Research problem).

تعد مشكلة ضعف الاستيعاب القرائي للطلبة من الظواهر العامة في المراحل الدراسية جميعها وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة (عبدة ، ١٩٧٨) التي أجريت على مستوى طلبة قسم اللغة العربية في الدراسة الجامعية والتي اظهرت ان ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي يعود الى المدرس وكذلك دراسة (عبد الله ، ١٩٨٣) التي توصل فيها إلى أن معظم صعوبات الاستيعاب في القراءة تعود الى ان المدرس لا ينمي عملية الفهم على انها قدرة عقلية يمكن تطويرها واكتفى بحصر ترگيزه على جزء صغير من عملية تعليم القراءة من الكلمة المطبوعة الى الفكرة السطحية المباشرة عن طريق طرائق تقليدية في تدريس القراءة (عبد الله ، ١٩٨٣ :١٣١).

أما دراسة (العيساوي، ٢٠٠٨) فقد توصلت الى نتيجة مفادها أن (٨٥%) من طلبة المرحلة الإعدادية لديهم ضعف في فهم النصوص الادبية، واهمال المدرسين الطرائق الحديثة في تدريس اللغة العربية واتقاها لدى الطلبة (العيساوي ، ٢٠٠٨ :١٦- ١٧).

ومن الدراسات ما تعزي ضعف الاستيعاب القرائي الى طبيعة الموضوعات المتضمنة في المقررات الدراسية ، اذ ان موضوعات القراءة لا تتضمن المحتوى الذي يساعد الطلبة على اكتساب المعارف والخبرات والمهارات الضرورية التي تساعدهم على تنمية قدراتهم العقلية مما ادى الى ضعفهم في فهم ما يقرؤون ، فقد يقرأ الطالب ما يقرأ فيصادف غموضاً وصعوبة في استيعاب معنى نص معين أو ادراك مضمونه ، وربما كان سبب هذا الغموض وهذه الصعوبة تعقيداً أو التواء في اسلوب الكاتب وربما كان ناتجاً عن قصور في فهم القارئ لان المعاني والأفكار التي يدور حولها النص المقروء تتعدى مستواه الثقافي او الإدراكي من حيث عمقها اومن حيث طريقة التعبير عنها(المعتوق ، ١٩٩٦: ٦٢).

وقد يكون من اسباب ضعف استيعاب الطلبة ما يقرؤون يعود الى الهوة بين اللغة المحكية واللغة الكتابية التي يتعامل الطلبة معها في دروسهم وكذلك جهل كثير من مدرسي اللغة العربية بطرائق تدريس القراءة والمطالعة او اعداد خطة لتدريسها مما يفقد

الطلاب الشوق والرغبة في القراءة ويفسد عليهم الفائدة المرجوة منها من طريق فهمها وتمثيلها في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية المدرسية (الهاشمي ، ٢٠٠٦، ١٥٢).

ومما يؤكد هذا المستوى المتدني للمتعلمين ، ما اشار اليه نصر(١٩٩٥) الى ان طلبتنا لم يتمكنوا من اكتساب مهارات القراءة التي تلزم القارئ استيعاب المقروء وفهم ما بين السطور وما وراءها وخلص الى نتيجة مفادها (ان المدرس في درس القراءة لا يضع خطة فاعلة تضمن ايجاد حالة من التفاعل بين الطلبة والنص المقروء ولا يدرب الطلبة على تحليل النصوص واستنتاج المعاني الكامنة خلف السطور ولا يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تنمي عند الطلبة القدرة على تلخيص افكارهم وصياغة الملخص بأساليبهم الخاصة لقياس مدى استيعابهم).

وترى الباحثة ان من اسباب ضعف الاستيعاب القرائي للطلبة هو ضعف مستواهم في التفكير فقد يلجأ الطالب الى قراءة وحفظ ما يطرح امامه وما يجده في الكتب المقررة للمرحلة الدراسية من دون ان يلجأ الى التفكير واضافة معلومات جديدة تتفق مع الموضوع الذي يقرأه أو ما يطرح أمامه ، مما دفع الباحثة للبحث عن اساليب تساعد على استيعاب فكر الطالب ليكون فاعلاً في تعلم اللغة العربية وفهمها وادراكها ومن هذه الاساليب التركيز على التفكير المنظومي نظراً للتطورات العلمية والاجتماعية والثقافية وغيرها كما ان التعقد في ديناميكية الوصول الى المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر الاقمار الصناعية والانترنيت وانظمة الاتصال جعل الاهتمام بالمكونات الاساسية والمركبة امراً مهما لمواكبة تطوير العلوم المختلفة ومن هنا جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج والانظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية وذلك يواكب التقدم العلمي السريع (عفانة وعبيد ، ٢٠٠٣ : ٦٢).

فإذا تمكن الطالب من اتقان مهارات التفكير المنظومي والتفاعل المنظومي واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية صحيحة تمكن من ان ينمو علماً ويكتسب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة (عبيد ، ٢٠٠٥ : ٤٣).

وترى الباحثة ضرورة تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في الاستيعاب القرائي في الصف الرابع الاعدادي ولتحقيق هذا الهدف وجدت الباحثة ان مهارات التفكير لدى الطلبة وتمكنهم من اعمال مسارات في التفكير الرابط للاسباب بالنتائج وايجاد علاقات جديدة بين المكونات الاساسية للمحتوى التعليمي يمكن أن يكون حلاً شاملاً أو جزئياً يحد من لمشكلة وينهض بالمستوى العلمي .

وتلخص مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: (هل هناك علاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي ؟)

ثانيا / أهمية البحث : (Importance of the research).

توصف اللغة بأنها نظام متحرك متطور فعلى المستوى الفردي نجد ان لغة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وازدياد الخبرات ، وعلى المستوى الاجتماعي نجد ان الامة المتطورة تعكس تطورها على لغتها فهي عنوان أهلها ، تحيا بحياتهم وتموت بموتهم وتتقدم لتقدمهم وتطورهم وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم(مدكور ، ٢٠١٠: ١٢٠).

واللغة فكرة واسلوب ، لابد لصاحب الفكرة وناقلها من فطنة في الاستيعاب وبُعد في النظر في أعماق المعاني وحسن اختيارها وجمال في التعبير عن الحياة بما تموج به من عقائد وأفكار ومبادئ واتجاهات ومشاعر وأحاسيس داخلية (الهاشمي ، ١٩٧٢ : ٩).

وهذا يعني أن اللغة ليست وسيلة تخاطب وتفاهم فحسب ولكنّها أيضاً أداة للتفكير والصلة بينها وبين الفكر صلة وثيقة فدرس اللغة درس في الإنسان وفكره (فريحه ،١٩٧٣: ١٤)، وتُعدّ اللغة وسيلة الفكر وأداته ، فهي نظام رمزي عال في التجديد ، يستخدمه الإنسان من دون غيره من الكائنات ، لتركيب المعاني من الخبرة ،ورغم الأنظمة الرمزية المتنوعة التي يستعملها الناس للتعبير عن المعاني ونقلها ، إلا إنَّ اللغة هي أكثر الأنظمة تطوراً ، ومرونة ، وفعالية ، وقدرة على التعبير الخلاق (قاسم و الحوامدة ،٢٠١٠ :٢١-٢٢).

فلم تعد اللغة مجرد وسيلة تعبّر عن الرغبات أو وسيلة للتخاطب والتفاهم بين الناطقين بها ، بل أصبحت عنصراً مهماً من عناصر الحضارة التي تفرزها ، وسجلاً صادقاً لتراث الأمة ومنهجا لدراسة التاريخ الاجتماعي والحضاري(القاسمي ، ١٩٧٩: ٢٣٥).

فالإنسان لا يمكن إن يفكر من دون لغة أياً كانت هذه اللغة وليس هناك ادنى شك بأن التفكير في اغلب الحالات يقتضي استعمال اللغة لأنها مادة الأسلوب ورموز المعاني. وفي هذا المجال يقول طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة : "اللغة هي الأداة التي يصطنعها الناس في كل يوم وفي كل لحظة ليفهم بعضهم بعضاً وليعاون بعضهم الآخر على تحقيق الحاجات العاجلة والآجلة وتيسير مهماتهم الفردية والاجتماعية في الحياة فالإنسان لا يفهم نفسه إلا بالتفكير وهو يفكر باللغة ولا مغالاة في القول أنها ليست أداة للتعامل والتعاون فحسب وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور" (الهاشمي ، ٢٠٠٥ :٢٩).

وتمثل اللغة العربية أكثر اللغات حفاظاً على جذورها التراثية أصالة ومنهاجاً فهي تمتلك مزايا اللغة الحيّة المتطورة (عطا،٢٠٠١، ٦٧). فهي لغة تستحق الإجلال ؛ لأنّ الله سبحانه وتعالى فضّلها على سائر اللغات فجعلها لغة قرآنه المنزل ، إذ قال في محكم كتابه :﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلِبكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍ مُبِينٍ *﴾.

اذ تعد اللغة العربية من أفضل اللغات وأوسعها من بين لغات العالم قديماً وحديثاً ، فهي لغة رسالة سامية ، وحضارة إنسانية راقية ، اتسعت طاقاتها لتستوعب أرقى حضارة شهدها التاريخ الإسلامي (خلف ، ١٩٨٨ : ٢٠٠)، وحجة بقائها بما استودعها الله تعالى كلامه الدقيق(القرآن الكريم) وهي مستقر العقيدة والتشريع الإسلاميين ومسؤولية حمايتها مسؤولية الجميع ، فهذه المسؤولية التاريخية قائمة لا تسقط عن الأجيال الإسلامية (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧ : ٢٠).

---

* الشعراء / ١٩٣- ١٩٥.

ومن ذلك تستدل الباحثة على أهمية اللغة العربية من بين اللغات العالمية فهي لغة الإعجاز المتمثل في كتاب الله العزيز، ولغة الفصاحة ، ولغة البيان . ولذلك حق علينا ان نخلص لها ، ومن أبسط مستلزمات الإخلاص لها أن نبذل قصارى جهودنا لرفع شأنها وإيجاد الطرائق الفضلى في تعليمها.

وقد وصفها.(القلقشندي ت ٨٢١هـ) بقوله " اللغة العربية أمتن اللغات وأوضحها بياناً ، وأذلقها لساناً ، وأمدها رواقاً ، وأعذبها مذاقاً ، ومن ثم اختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه ، وخيرته من خلقه ، وصفوته من بريته ، وجعلها لغة أهل سمائه ، وسكان جنته ، وأنزل بها كتابه المبين "(القلقشندي ، ١٩٦٣: ١٤٨).

وتمتاز اللغة العربية بخصائص لغوية تجعلُ منها لغةً غنيةً تستطيع أن تُساير التطور الحضاري والفكري ، ومن هذه الخصائص أنها استطاعت في العهود الإسلامية المختلفة أن تستوعب الفكر الدخيل والعلوم المختلفة ، وأن تعبّر عنهما بلغة صافية (فريحه ، ١٩٧٣: ٦٨) .

إن هذه الخصائص التي ميّزت اللغة العربية عن باقي اللغات الأُخر ليس معناه أنّها تنفرد بها عن باقي اللغات . لكن المراد أن هذه الخصائص تظهر فيها بصور متميزة ، لكونها لغات القرآن الكريم ولغة الإعراب والاشتقاق والقياس ولغة الحكمة والبيان ولكونها من أغزر العالم افقاً وعطاء ، وأقدرها على استيعاب النظريات والأفكار والمبادئ السامية في الحياة (سمك ، ١٩٧٥ : ٣١).

ويظهر تميّز اللغة العربية وعظمتها عندما يحاول بعضهم ترجمة القرآن الكريم أو السنّة النبوية إلى لُغاتِ شعوبُ أخر ، فإنهم يجدون أن المعاني لا يُستوفى أداؤها ، وأن بعض المعاني تغيب وتختفي ، وبعض الإعجاز الذي يحمله منهاج الله باللغة العربية يزول ، فعندما تغيب العربية أو تضعف فان صلة الإنسان بمنهاج الله تتوقف أو تضعف أو تضطرب (النحوي ،١٩٩٨: ٤٨) ، وما اختيارها من الله – عزّ وجلّ – لتكون آخر لغة سماوية للبشر الا دليلاً على رجحانها ، وقدرتها على حمل المعاني الإلهية ، وتوصيلها إلى بني آدم بلسان عربيٍ كما وصفه الله عزّ وجلّ بقوله : ﴿ لِسَانُ الّذِي

يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ•﴾ ، وإنّ ميزاتها وخصائصها جعلتها تبلغ في نموها أعلى درجة في سلّم الارتقاء اللغوي ، وأصبحت بذلك لغة الحضارة الإنسانية التي استوعبت الفلسفة والعلوم والآداب ، فضلاً عن أنها من أثرى اللغات من حيث المفردات والتراكيب.(الجبوري ، ١٩٩٨ : ٩).

وتعد اللغة العربية اداة مهمة من ادوات التعلم والتعليم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها ممثلة بمهاراتها الاربع (الاستماع، والكلام، والكتابة ، والقراءة). (جابر، ١٩٩١: ٣٨).

واللغة العربية وحدة متكاملة ، فروعها روافد تصب في خدمة المصب الأكبر الذي هو خدمة اللغة العربية أي استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً ، لكن عند التدريس قُسِّمت على فروع والهدف من ذلك هو تيسير تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية ، إذ إنّ لكل فرع أهدافاً وطرائق تدريس ، ومن فروع اللغة العربية المطالعة . إذ تكتسب المطالعة بصورة عامة سواء أكانت مدرسية أم غير مدرسية أهمية كبيرة في حياة الأفراد ، سواء أكانت هذه المطالعة في المراحل الأولى من حياتهم المدرسية ، أم في المراحل اللاحقة ، فبوساطتها يستطيع الفرد أن يطالع ما يريد في أي وقت يشاء فهي عملية غير مقيدة بزمن محدد أو مكان محدد (لطفي ، ١٩٥٧: ٢٦).

وتمثل القراءة والمطالعة فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية والتي تدرس في المراحل الدراسية جميعها ، القراءة من اهم الوسائل التي تنقل الينا ثمرات العقل البشري و هي المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية الرئيسة التي تساعد الطلبة على ان يكتسبوا اكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف فتثير لديهم الرغبة في الكتابة و الابداع فقديما قالوا "اقرا ما شئت تكتب ما شئت، فان الكلام من الكلام يولد" (والي، ١٩٩٨ :٢١٤).

والقراءة تساعد المتعلم على بناء فكره وتكوين ميوله واتجاهاته وتساعده على بناء شخصيته و ظهورها بين افراد المجتمع بمظهر مميز فكريا و ثقافيا، وتنمي عند المتعلم

• النحل / ١٠٣ .

روح الخيال و تكسبه مفردات جديدة ومعانٍ جديدة يستنير بها في الانطلاق بعيدا نحو افق اوسع في التعبير عن خلجات نفسه ووصف دقيق لأفكاره (اسماعيل، ٢٠٠٥، ١١٠ – ١١١) .

وتبدو اهمية القراءة في سعة المخزون اللغوي وحسن الفهم والاستيعاب وفهم النصوص ذات المستوى العالي والسرعة في القراءة، والمهارة في التحدث، وقوة الشخصية واكتمالها، ومن طريقها يخلو المتعلم الى ذاته فيصوب أغلاطها، ويقومها ويوجهها في الاتجاه الصحيح بعد ان يستفيد من المقروء وينصهر في بنيته المعرفية والفكرية (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥: ١٧٠).

وتلفت قدماء العرب الى أهمية القراءة عدوها أساس ثقافتهم، فألفوا كتباً قيمة مثل الكامل للمبرد وألامالي لأبي علي القالي، وكان المدرسون يقرؤون منها نصا ما فيستخرجون معاني المفردات ثم يسعون الى تفسيره ومقارنته بنصوص اخرى وتعد هذه طريقة مثالية في استيعاب النصوص المقروءة. (الدهان، ١٩٦٢، ١١٥– ١١٦) .

وكلما زادت مقدرة الطلبة على القراءة زاد استيعابهم وفهمهم لما يقرؤونه وقد اثبتت الدراسة التي اجراها (بيكارز) بأن الطلبة من ذوي القدرة القرائية الضعيفة يفشلون في استيعاب المعاني الضمنية والنقدية ويقتصرون في استيعابهم على المعاني السطحية في حين يتجاوز الطلبة ذوو القدرة القرائية القوية المعاني السطحية الى المستويات الضمنية والنقدية للنص المقروء (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١١-١٢) .

وتعد القراءة باب الولوج الى المعرفة الانسانية مهما امتد بها الزمان والمكان، وبدون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة اغناء فكر المتعلم بالمعرفة الانسانية محدودة جدا لا تتعدى مستوى الاستيعاب الحرفي السطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والافكار فهماً مباشراً وهذا لا يرتقي بالقارئ الى استيعاب النص المقروء ما لم يتضمن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى الاستيعاب الناقد (حراحشة، ٢٠٠٧: ٨٠).

إن القراءة المبنية على استيعاب النصوص المقروءة من المتعلم مرتبطة بالتفكير النقدي الخلاق، من طريق توظيف المتعلم لخبراته السابقة وتفسيره المادة المقروءة وتقويمها، واستخراج الافكار الجديدة ومقارنتها بما تعلمه سابقاً ، وهذا يتفق مع ما ذهبت اليه نظريات اللغة وعلم النفس، التي أشارت الى أن عملية الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً يهدف الى اكتساب المعرفة وتحصيلها(عطا، ٢٠٠٦: ١٦٤).

ومن أهمية القراءة ان الإنسان لا يستطيع في مراحل حياته جميعها أن يستغني عنها ؛لأن فائدتها لا تنحصر بالمدرسة وحدها ، بل تتعداها إلى الحياة كلها ، فإذا كنا نقول ان التربية عملية تغيير في السلوك ، فما لا شك فيه ان القراءة وسيلة هذا التغيير عن طريق الإطلاع على تجارب الآخرين، وتوسيع الخبرة غير المباشرة التي يجنيها الفرد من جراء ذلك، على الرغم من ان الخبرة المباشرة لا بد لها من التمهيد بالقراءة، (أحمد، ١٩٨٦: ١٠٧)، وهي مصدر الثقافة الإنسانية وكنز العلوم ، وهي التي ترفد مهارات اللغة الأخرى من استماع وكلام وكتابة ، وهي أداة لاستقبال أفكار الآخرين ، إذ يرتشف الإنسان بوساطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة ويُغني الوجدان،(عبد الهادي ، وآخرون، ٢٠٠٣ :١٨٣)، فالقراءة مفتاح المعارف وجواز السفر للتنقل عبر القارات من دون تأشيرات دخول ، جاعلة من القارئ صديقاً لجميع العلماء في العالم من دون اللقاء بهم فيعرفهم ويتعرف عليهم من طريق قراءة كتاباتهم ، فهي بذلك وسيلة مهمة من وسائل اتصال المجتمعات مع بعضها، (إسماعيل،٢٠٠٥: ١٠٨-١٠٩).

ولا يختلف اثنان فيما للقراءة من أهمية في توسيع خبرات الطلبة ، وتنميتها ، وتنشيط قواهم الفكرية ، وتهذيب أذواقهم ؛ فهي التي تحدد الميول ، وتزيدها اتساعاً وعمقاً ، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع ، والتفكير ، ليتسنى له الإنتاج الخصب، فضلاً عن أنها تُكسب الطلبة شعوراً بالانتساب إلى عالم الثقافة ، وتمكنهم من النجاح في حياتهم الدراسية (عطا،٢٠٠٦: ١٦٨).

إن الإقبال على القراءة من المعايير التي يُقاس بها رُقي المجتمعات ؛لأنها وسيلة المرء لمواكبة التطور ، فعندما سئل فولتير* عمن سيقود الجنس البشري أجاب "الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون" (أحمد، ١٩٨٦: ٦٧) ، ويرى الفيلسوف الانجليزي فرنسيس بيكون* "أن القراءة تصنع الإنسان المتكامل" (عاشور، ٢٠٠٣ :٨).وإذا ما بحث الفرد في حياة المبدعين فانه يجد أنهم قرؤوا في طفولتهم وفي شبابهم ، فأحسنوا ما قرؤوه فهماً وتمثلاً ، ثم أضافوا إليه من بنات أفكارهم فحققوا الأصالة والإبداع (الدليمي، وسعاد،٢٠٠٥: ٣) .

والقراءة تُمّكن القارئ من توليد المعاني ، وإنتاج الأفكار ، وتنشيط العقل ليمارس عمليات عقلية متنوعة، وهي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا ، اذ ان القراءة عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة ، والقيام بأشكال من التفاعلات للوصول إلى فهم مناسب لما يُقرأ، مما يؤدي بشكل أو بآخر إلى تطوير البيئة الذهنية للقارئ؛ (Ollemann,1996,p 581) وعليه فان كل نشاط فهم يتطلب معرفة مجموعة من الخبرات السابقة التي يدمجها المتلقي على شكل تمثيلات مجردة على مستوى عميق ، وهذا ما يشكل الذاكرة على المدى البعيد التي تكوّن جهاز استقبال المعلومات الجديدة التي يجمعها القارئ لحظة القراءة(عمار، ٢٠٠٢: ١١٠).

فالقراءة وسيلة تمكن الطلبة من استيعاب المعاني والمعارف والعلوم فكلما زادت مقدرة الطلبة فيها زاد استيعابهم لما يقرؤون لذا فالغاية الاساسية من تعليم القراءة هي الاستيعاب الجيد ، فكل قراءة لا توصل الانسان الى الاستيعاب هي قراءة قاصرة او ناقصة وكل مدرس لا يفهم هذه الغاية لا يتمكن من معاونه طلابه لذا ينبغي من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها العناية بتدريس القراءة واكساب الطلبة مهاراتها في استيعاب المقروء بغية توظيفها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية وفي ضوء اتجاهات التربية وعلم

---

* فولتير : كاتب وفيلسوف فرسي ولد في سنة ١٧٧٨ توفي بسنة ١٩٩٤

* فرنسيس بيكون: رجل دولة وكاتب انكليزي لقب باب التجريبية ولد بسنة ١٥٦١ في لندن.

النفس(إسماعيل،٢٠٠٥: ٢٨) ، ونظراً لأهمية الاستيعاب فأن من مسؤوليات المدرس ان

يوجه الانشطة التعليمية لتفعيل استراتيجيات العملية القرائية التي تسهل على الطلبة استيعابهم للمعلومات والمفاهيم الاساسية في المادة(شحاته، ١٩٩٣: ١٢٩).

إنّ استيعاب النص المقروء هو الهدف الاساس من عمليات القراءة كلها وهو الغاية من القراءة ذلك ان تنمية مستويات الاستيعاب لدى القارئ تمكنه من الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب وتمكنه من تجميع المعلومات وتنظيمها والقدرة على استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وهو بهذا يوظف كل مهارته الفكرية في استيعاب النص المقروء(شحاتة ١٩٩٣: ١٢٨).

يعدّ الاستيعاب جوهر عملية القراءة ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل الى معنى النص واستيعابه سواء أكان المعنى ظاهريا أم ضمنيا قريبا ام بعيدا، وبذلك تصبح القراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير، تتجاوز النظر الى النصوص المقروءة على انها عملية تحريك العيون على المادة المكتوبة الى استعمال المهارة والمعرفة بشكل مترابط و بالتالي فأنها تتطلب عدداً من العمليات العقلية كالتعرف، والفهم، والاستيعاب، والاستبقاء، والاستدعاء، والتطبيق(حراحشة، ٢٠٠٧: ٧٥).

واستيعاب المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم والوصول الى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج ونقد المادة المقروءة وهذا يتعدى الفهم العام الذي يعتمد على ادرا ك الكليات، الى فهم المعاني من سياق الجملة او العبارة الى الفهم الضمني الذي يتعدى المعاني الظاهرة (اسماعيل ،٢٠٠٥: ١٠٦) .

فالقارئ الذي يستوعب المادة المقروءة استيعاباً دقيقا يشارك الكاتب مزاجه وافكاره وعواطفه ويخلق لنفسه خيالا حيا حساسا فينجم عن القراءة ليس اضافة معلومات فحسب بل اضافة خبرة جديدة. (مونرو، ١٩٦١: ٢٣٢) فاستيعاب المقروء يستثمر قدرات القارئ واعمال فكره وتوظيف الجانب الادراكي الذي يؤدي الى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القارئ و النص المكتوب ويصبح هذا النص في نفس القارئ و فكره فيعدل من سلوكه او يضيف اليه او يطوره بالاتجاه الذي يبلور شخصية

القارئ ويقومها وهذا يؤكده قول الفيلسوف الانكليزي فرنسيس بيكون "إنَّ القراءة تصنع الانسان الكامل". (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥ : ٣- ١٣).

وعليه يمكن للقارئ ان يعيد بناء النص بصورة فكرية من طريق التواصل الفكري والوجداني والثقافي بينه وبين كاتب النص، الذي يُوصل المتعلم الى الخلق والابداع، فالعلاقة بين القارئ والكاتب هي علاقة دائرية غالباً ما تفسر عن توليد نص جديد، فالمعنى يكمن في السياق العقلي للقارئ، والسياق اللغوي والثقافي والاجتماعي للكاتب، وهذا يتطلب من القارئ اندماج معرفته بمعرفة الكاتب، وبالسياق الثقافي والاجتماعي للكاتب بصورة متكاملة، فالقارئ عندما يتمكن من تمييز معنى المقروء وفهم كلماته، يقوم برد فعل ذهني نحو الافكار والمعلومات المكتسبة التي تم استيعابها ليقرر مدى تأثيرها وقيمتها لديه بعد ان تتفاعل خبراته السابقة المتوافرة حول الموضوع مع المعلومات الجديدة ليتمكن من الوصول الى معلومات صحيحة. (شحاتة، ١٩٩٣: ١٠٦-١١٠).

إنَّ مهارة استيعاب المقروء لا تكشف عن نفسها الا اذا استطاع القارئ ان ينقد النص، ويتبنى موقفاً منه، فأدنى مستويات الفهم هو تحصيل المعاني القريبة، واعلى درجاته هو قدرة القارئ على النفاذ الى اغوار المقروء، والوصول الى الظاهر والخفي من معانيه والتمكن من نقد المعاني والمباني نقداً يكشف عن تذوقها والرضا عنها، او استهجانها والنفور منها مما يطور مهارات التفكير الناقد عند القارئ(العزاوي، ١٩٨٨: ٤٩)، وهذا يتطلب ان تكون وظيفته عملاً استكشافياً يسعى فيه الى معرفة هدف كاتب النص، ويتطلب منه ثلاثة مستويات للنشاط بوجود النص يتمثل المستوى الاول بقراءة عامة يبحث فيها عن مقطع يثير اهتمامه، والمستوى الثاني قراءة مركزة يلجأ فيها الى تحديد العناصر المحددة في مقطع معين، والمستوى الثالث قراءة تفسيرية اذ يعطي القارئ معنىً للنص المقروء تبعاً لهدفه. (عمار، ٢٠٠٢: ١٠٢-١٠٤).

لقد اثبتت الدراسات الحديثة ان نحو (٧٠%) مما يتعلمه المرء يصل اليه من طريق مهارة الفهم القرائي للنصوص المقروءة، مما يوضح اهمية مهارة استيعاب

النصوص المقروءة وفهمها في ممارسة عملية التعلم، فالمتعلم يحتاج الى هذه المهارة في اتقان الموضوعات التي يدرسها جميعها، وفي اجتيازه الاختبارات التي غالباً ما تكون كتابية، التي تعتمد على قدرته على الاستيعاب. (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٨٧).

ان تدريب المتعلم على تنمية مهارة استيعاب المقروء، تساعده على التخلص من انماط التفكير السائد في مجتمعنا، التي تؤكد الرؤية المنغلقة والسطحية للأمور وتعمق النواحي العاطفية والانفعالية، الى تنمية قدرات ابداء الرأي وحرية التفكير والابداع. (لافي، ٢٠٠٦: ٧٠)، ويساعد هذا التدريب المتعلم على مواجهة الكثير من المشكلات الشخصية، وتنمية شعوره بالذات وذوات الاخرين، وتدفع العقل الى التأمل والتفكير في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأييداً، وتثير روح النقد لما يكتب، فيكتسب هؤلاء الطلبة شعوراً بالانتساب الى عالم الثقافة والمعرفة (عطا، ٢٠٠٦: ١٦٨).

ويحتاج الاستيعاب القرائي الى تفكير في المادة التي يقوم باستماعها او قراءتها فأن تعليم مهارات التفكير لكل الطلاب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية يسهم بنمو متدرج في بناء شخصيتهم ونموهم العقلي والدراسي وجعل الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة اليهم ويجعلهم اكثر تفاعلاً ومشاركة ايجابية في التعلم ويعودهم على الاستقلال في التفكير والمبادرة بالرأي وعلى تطبيق ما يتعلمونه بالواقع ويتيح لعدد منهم الابداع والتطور(الكبيسي ، ٢٠٠٨: ١٤١).

ولعل من اهم مهارات التفكير التي تسعى المؤسسة التعليمية لتنميتها عند الطلبة هي مهارات التفكير المنظومي فالغاية من التدريس بمهارات التفكير المنظومي إعداد جيل من المتعلمين المنتجين والمفكرين يتصفون بالتعلم الذاتي المستمر مدى الحياة وذلك بدمج مجموعة من المهارات ، والعمليات والعادات العقلية بطريقة طبيعية في تدريس مختلف المواد التعليمية على وفق استراتيجيات وأدوات وتقنيات ذهنية أو عقلية وإجراءات واضحة وعملية تمكن النظام التعليمي من تحقيق الكثير من الأهداف التي يبحث التربويون على اختلاف مستوياتهم سبل الوصول إليها وهي أهداف سامية وغايات نبيلة لأي نظام تعليمي (فهمي ،عبد الصبور ،٢٠٠١ : ٧٧).

والتفكير المنظومي يمكن تحديده بأنه قدرة الطالب على تكوين نماذج ومنظومات للأشياء التي تحيط به ، هذه النماذج والمنظومات هي تمثيلات للحقيقة وليست الحقيقة نفسها ، وتؤدي النماذج أو المنظومات الفرعية دوراً في تطوير التفكير المنظومي الذي يبين العلاقة السببية والمنطقية بين المنظومات المختلفة التي تنمو وتتسع كلما تفاعل الفرد مع البيئة .

فالتفكير المنظومي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة لتتضح فيها كافة العلاقات بين الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ويركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات تربط بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل (المالكي ،٢٠٠٨: ١٧).

ويعمل التفكير المنظومي على تنمية التفكير المفتوح بحيث يكون تفكيراً من واقع ووعي شامل بإبعاد المشكلة أو الموقف الذي يواجه الشخص، ويتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرائق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب منه (السعيد ، ٢٠٠٥ :٣٢).

أن أساس التفكير المنظومي أن يكون الفرد واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة ويلاحظها على إنها نماذج وليست حقائق ، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها على أن بناء النماذج يرتبط ارتباطا وثيقاً بأدوات وأشكال التمثيل المتاحة من اجل توجيه الفرد وتدريبه عليها (فهمي ،عبد الصبور ،٢٠٠١ : ١٥).

ان السعي لتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلبة المرحلة الاعدادية يتطلب مزيداً من الدراسات والبحوث والبرامج ولكن هذه الدراسات تكاد ان تكون قليلة بحسب اطلاع الباحثة ، اذ حظيت هذه المرحلة الدراسية بأهمية حيوية بحكم موقها في السلم التعليمي واضطلاعها في مهمة اعداد الاطر البشرية من الشباب لرفد سوق العمل بهم او نقلهم الى المرحلة الجامعية. الامر الذي يتطلب الاهتمام الكبير في الادبيات والدراسات التربوية والنفسية الا ان القليل من هذا الاهتمام كان موجهاً نحو النمو الفكري

والمعرفي لدى الطلبة فيها ولعل الجانب الذي يستحق الاهتمام والدراسة هو الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة بشكل عام والتفكير المنظومي بشكل خاص لأهميته الكبيرة بالسلوك العام للطلبة وفي حياتهم الشخصية والاجتماعية والعلمية والمهنية(عبيد،٢٠٠٤: ١٦٢) . ومن هنا جاءت اهمية هذا البحث لدراسة الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي.

ويمكن ايجاز اهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. أهمية اللغة بوصفها الاداة التي تتعارف بها الشعوب وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر لأنّ اللغة نتاج ثقافة معيّنة ، هي ثقافة المجتمع وثقافة الفرد ، ونقل المعارف والخبرات .

٢.أهمية اللغة العربية التي اختارها الله سبحانه وتعالى لكتابه لتكون خالدة بخلوده.

٣.أهمية القراءة بوصفها اداة لإصابة المعنى..

٤.اهمية الاستيعاب القرائي بوصفه جوهر عملية القراءة، والغاية الرئيسة من قراءة أي نص، وبه تصبح القراءة عملية فكرية تستهدف الغوص في النص لاستكشاف المعاني الكامنة بين السطور وما وراء السطور، وليس فقط المعاني الظاهرة في النص.

٥.اهمية التفكير المنظومي بوصفه أحد انماط التفكير المهمة يتم تطويره عادة على وفق ما تهيئه المدرسة من خبرات وموارد تعليمية وممارسات يعرضها المدرسون بوصفها نماذج ذهنية واجتماعية وكل هذه الوسائل تشكل الظروف الحقيقية التي تهيئ المواقف التي تنتج نمو هذا النمط من التفكير او تعوقه.

٦.اهمية المرحلة الاعدادية بوصفها مرحلة مهمة تنمني الطلبة عقليا وجسميا وتكون مرحلة اعداد الطلبة للدراسة الجامعية.

ثالثا / اهداف البحث (Aim s of the research).

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

١. قياس مستوى طلبة الصف الرابع الاعدادي في الاستيعاب القرائي .

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للاستيعاب القرائي على وفق متغير الجنس ذكور-اناث.

٣. قياس التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي.

٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتفكير المنظومي على وفق متغير الجنس ذكور-اناث .

٥. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي عند طلبة الصف الرابع الاعدادي.

رابعا / حدود البحث (Limited of the research).

يقتصر البحث الحالي على :

ـ عينة من طلبة الصف الرابع الاعدادي في المدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢).

خامسا / تحديد المصطلحات : (Definition of research).

١. الاستيعاب القرائي :

أ. **عرفه شحاتة (١٩٩٣)** بأنه : "عملية تعرف الكلمات المكتوبة، ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة عن المقروء" (شحاتة، ١٩٩٣، ١٠٦).

ب. **عرفه الدليمي ، وسعاد ٢٠٠٥** بأنه:" محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق ، بالاستناد إلى الخلفية المعرفية ". (الدليمي ، وسعاد ، ٢٠٠٥، ١٠).

ت .**عرفه الوقفي ٢٠٠٨ بأنه:"** الهدف النهائي لعملية القراءة ، وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية" (الوقفي ، ٢٠٠٨، ٢٨).

ث .**عرفه عبد الباري (٢٠١٠)** بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع" (عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٠).

التعريف النظري للاستيعاب القرائي: تبنت الباحثة تعريف (عبد الباري، ٢٠١٠)، كونه الاقرب لإجراءات البحث الحالي.

التعريف الإجرائي للاستيعاب القرائي : بأنـــه محصلة ما يستوعبه طلبة الصف الرابع الاعدادي من معلومات ومعارف وحقائق عن طريق دراستهم ومدى استيعابهم المادة المقروءة عند تدريسهم والمقيسه بالدرجات التي يحصلون عليها من تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي في الدراسة الحالية .

٢. التفكير المنظومي :

أ. **عرفه ابو عودة(٢٠٠٦)** بانه : منظومة من العمليات العقلية المركبة تكسب المتعلم القدرة على ادراك العلاقات بين المفاهيم والموضوعات ، ومن ثم تكوين صورة كلية لها .(ابو عودة ،٢٠٠٦ :١١)

ب .**عرفه نبهان(٢٠٠٨)** بأنه :- "جملة من المكونات منها تحليل منظومات إلى منظومات فرعية مع إعادة تركيب وترتيب هذه المنظومات في إطار موضوع البحث". (نبهان ،٢٠٠٨: ١٨)

ت .**عرفه ياسر الكبيسي(٢٠٠٨)** بأنه :" نمط من التفكير الذي يقوم بمعالجة المفاهيم والمضامين في المادة الدراسية من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها العلاقات بين تلك المفاهيم مما يجعل المتعلم قادرا على ربط خبراته السابقة بخبراته الجديدة وتحليل هذه الصورة الكلية إلى أجزائها او يربط الأجزاء بمنظومة كاملة (الكبيسي، ٢٠٠٨: ٣٤).

ث .عرفه العكلوك(٢٠١٠) بأنه : مجموعة من المهارات التي تتلاءم مع مفهوم التفكير المنظومي من حيث اشتمالها على التحليل و التركيب ، من خلال تحليل المنظومات الرئيسة الى منظومات فرعية ، و التعرف على مكوناتها ، و العلاقات التي تربط هذه المكونات ، ثم بناء علاقات جديدة استناداً الى فهم العلاقات التي تربط هذه المكونات (العكلوك ، ٢٠١٠: ٧) .

التعريف النظري للتفكير المنظومي: تبنت الباحثة تعريف (العكلوك ، ٢٠١٠)، كونه الاقرب لإجراءات البحث الحالي.

التعريف الإجرائي للتفكير المنظومي : هو نمط من التفكير يمارسه طلبة الصف الرابع الاعدادي (عينة البحث) يتم فيه معالجة المفاهيم والمضامين في المادة الدراسية يعدها بصورة متكاملة تتضح فيه العلاقات بين تلك المفاهيم ويوظف مهارات الطلبة العقلية العليا عن طريق تحليل تلك المفاهيم ثم تكونت صورة كلية لها ثم ادراك العلاقات بين مكوناتها ثم اعادة تركيبها ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجابتهم على مقياس التفكير المنظومي.

ثالثاً: الصف الرابع الاعدادي: هو الصف الاول ضمن المرحلة الاعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الانسانية واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، والدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه. (العراق، وزارة التربية، ٢٠٠٥).

المحور الاول : جانب نظري:

اولاً : الاستيعاب القرائي :

- **مقدمة**

تتكون عملية القراءة من مجموعة من المهارات التي يستعملها القارئ في أثناء تعامله مع النص مثل التعرف على الرموز المكتوبة، ومعاني المفردات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف على طريقة تنظيم النص واستعمال معلوماته العامة وغيرها. ولكي يتمكن الطالب من فهم المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد له أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة.

إن الهدف من القراءة هو فهم المعنى ، ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، وتنظيم الأفكار المقروءة فالفهم هو جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات الملقاة في صيغة ارتباطات وظيفية ، أي جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة ونماذج الفهم بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة ومحتواها (عمار ، ٢٠٠٢ :١٠٩-١١٠)

اذ تعد مهارة الفهم من الجوانب المعرفية العقلية المهمة ، اذ تتمثل في القدرة على تلقي المعلومات من البيئة الخارجية ، وإيصالها إلى الدماغ لمعالجتها ، وتشمل هذه المهارة جوانب عقلية مهمة مثل القدرة على تخزين المعلومات ، واستعمالها بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك ؛(عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٢١٤)

لذلك فان فهم المعنى هو الصلة التي تقوم بين الآثار التي تخلفها المعرفة اللغوية في الدماغ التي بفضلها يتم تعرف الدلالات، والآثار غير اللغوية للمعرفة القصيرة ، فان لم تكن هناك معارف غير لغوية ، ولم يكن بالإمكان إقامة أية صلة بين هذه المعارف غير اللغوية، والمعاني اللغوية ؛ فإن استعمال اللغة يعادل استعمال أرقام غير ممكنة التنسيق فيما بينها؛ (عمار ، ٢٠٠٢ :١١١) وعليه يمكن تفسير العلاقة بين القراءة والفهم بما يأتي:

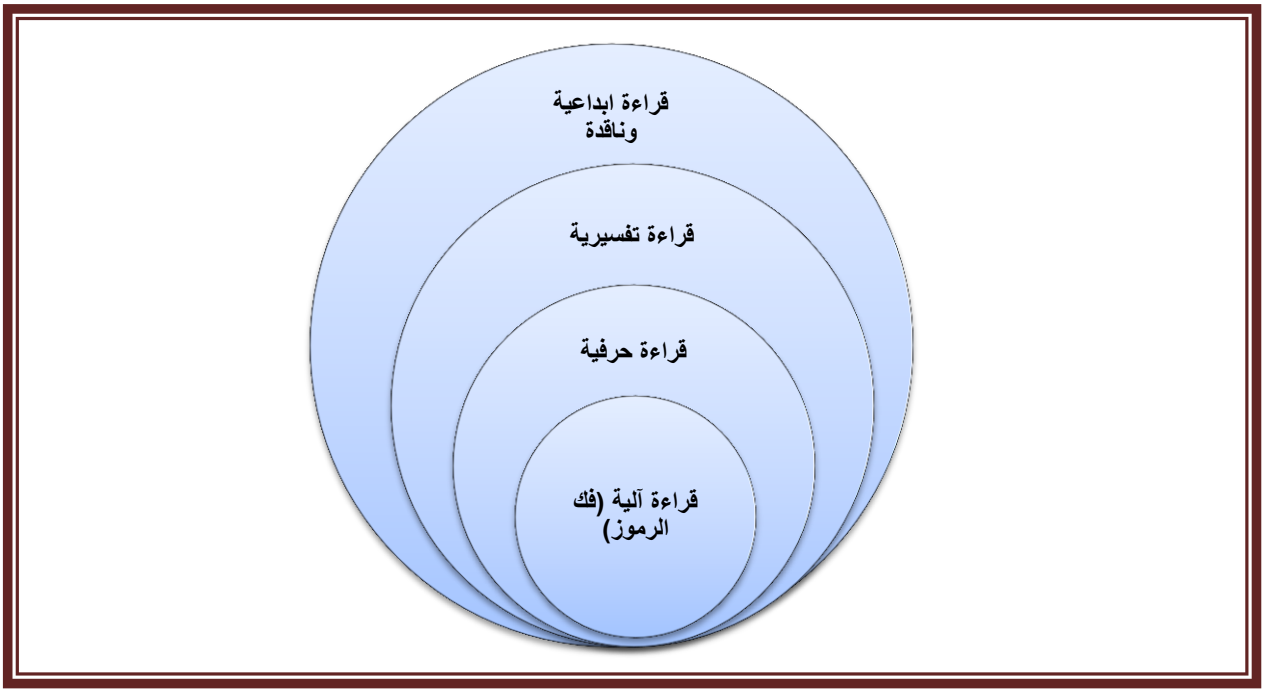
- إن عملية القراءة من دون فهم لا تعد مهارة لغوية ذات معنى ، بل عملية ميكانيكية لا تؤدي إلى التواصل المعرفي ، وخير مثال عندما يقرأ أحد منا نصا في اللغة الفارسية وليس لديه معرفة بهذه اللغة لا يفهم منه شيئاً.
- إن عملية الفهم تأتي في المرحلة الأولى لتعلم القراءة ، متمثلاً ذلك في تعلم أنظمة اللفظ وربط الحروف بمقاطع ، ومفردات تكون ذات معنى .
- إن عملية الربط والتحليل والتفسير تعد من أساسيات الفهم المعرفي المتقدم ، ولا تتم هذه العملية إلا بعد أن يتم المرور بمرحلة الفهم الأولى(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣ : ٢١٩-٢٢٠)

ويعد الاستيعاب القرائي عملية معقدة هدفها إظهار الأفكار ، وربطها بالخبرة ، ولابد للقارئ أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة ، وأساليب عقلية تمكنه من الفهم ؛ فهو بحاجة إلى اللغة ، والعقل، والخبرة معاً(العبد الله ، ٢٠٠٧ :٥٧).

ان عملية فهم المقروء ، تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي تتطلب معالجة معاني المفردات ، والجمل المتضمنة في النصوص اللغوية ، ويتم ذلك عن طريق فحص المعجم الذي تخزن فيه المفردات اللغوية ،و معانيها المرتبطة بها "Mental Lexicon" ويشتمل هذا المعجم على الشفرة الصوتية للكلمات ، وبنائها المورفيمي ، والفئة التركيبية، والمعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية عن طريق عمليات التمثيل الصوتي للمفردات (الزغلول وعماد ، ٢٠٠٣: ٢٣٩).

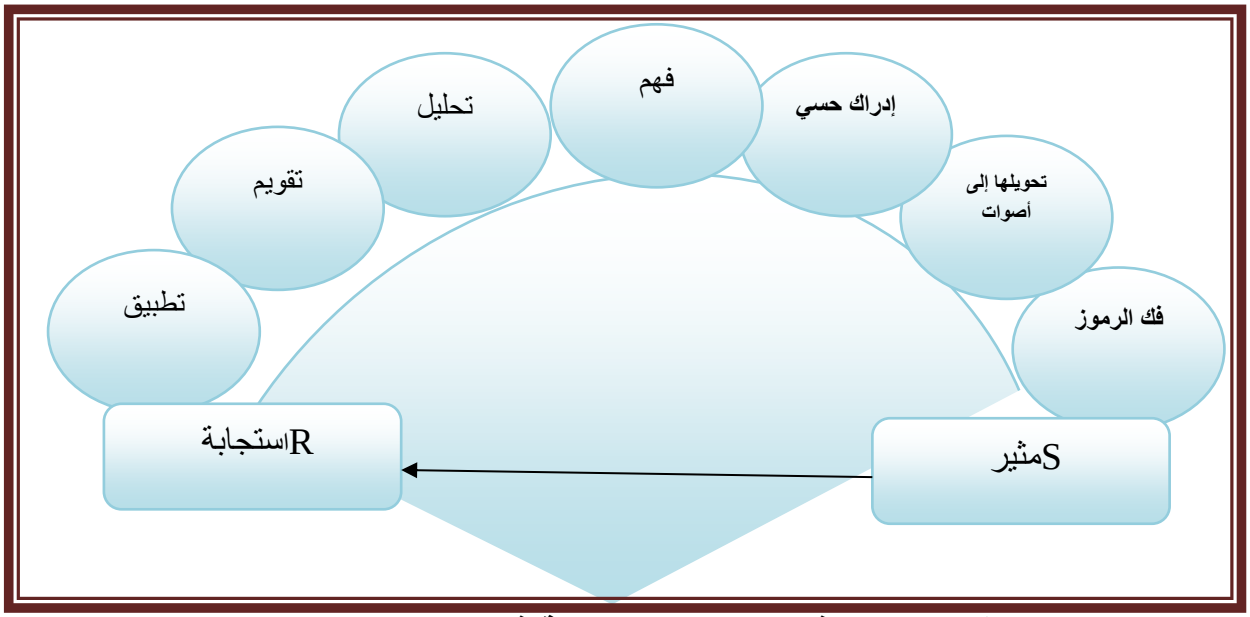
فالاستيعاب القرائي يشير إلى عملية التفكير ، وبناء المعنى قبل القراءة ، وفي إثنائها، وبعدها عن طريق توحيد المعلومات من المقروء ولتوضيح عملية الاستيعاب القرائي بجوانبه كلها وضع المتخصصون في هدا المجال نماذج مختلفة توضح عملية الاستيعاب القرائي ، وما يجري في العقل الإنساني عندما نقرأ، ومن هذه النماذج :

١. **الأنموذج اللولبي**: ويوضح هذا الانموذج كيف تتدرج عملية القراءة من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية) التي لا تتم القراءة من دونها، إلى قراءة السطور (أخذ المعنى) إلى قراءة ما بين السطور، ومحاولة إضفاء معان جديدة على النص ، إلى قراءة ما وراء السطور ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشكل الآتي:



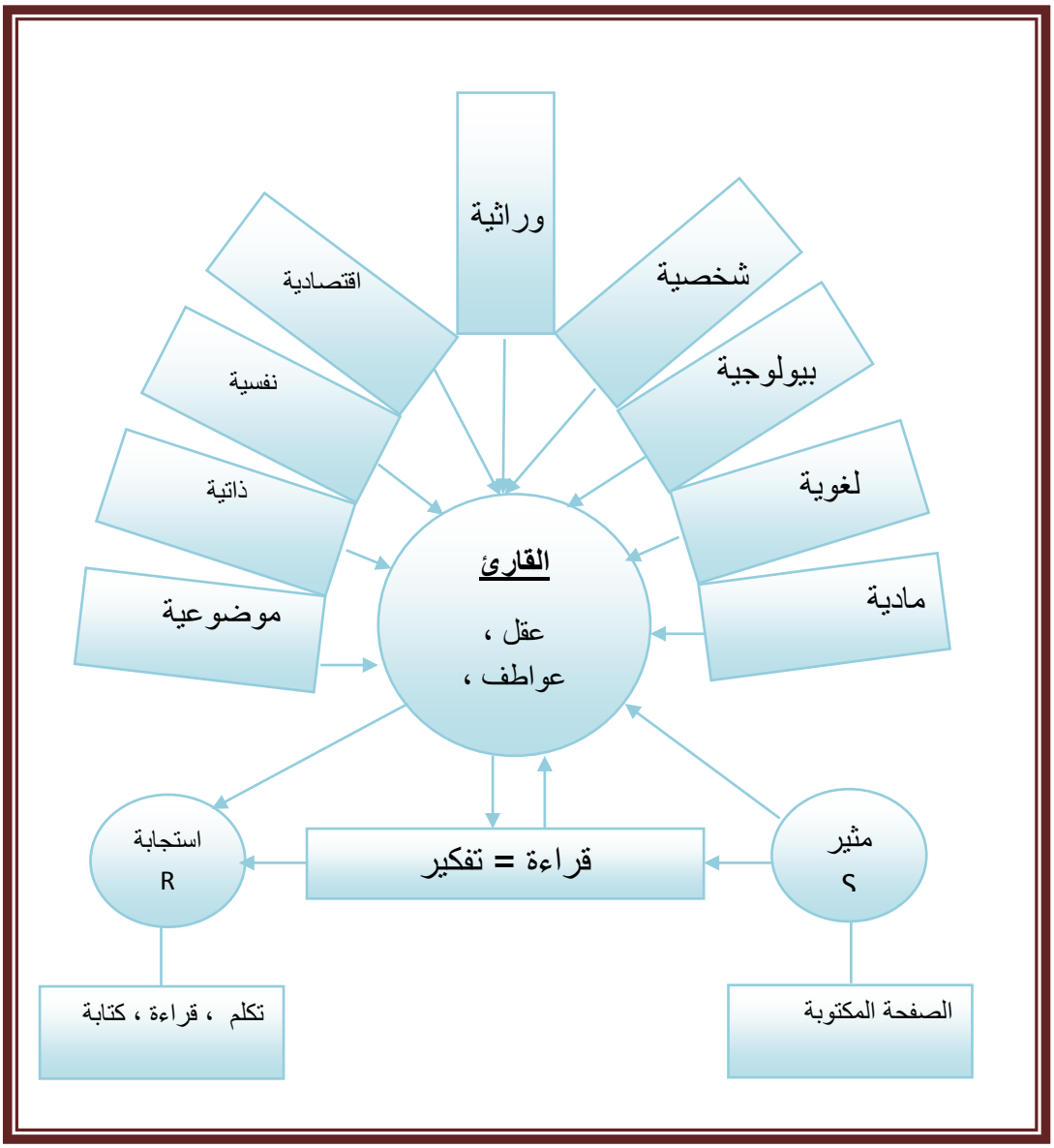
شكل رقم (١) الانموذج اللولبي في تفسير الفهم القرائي

٢.انموذج المثير والاستجابة : ويعتمد هذا الانموذج على واحد من قوانين التعلم لثورندايك الذي بموجبه يتعلم الإنسان عن طريق المثير (Stimulus)، والاستجابة (Response) إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة، ولا تتمثل بخط مستقيم يصل بينهما بل هناك خط نصف دائري بين سير عملية القراءة في العقل ، والعوامل التي يتأثر بها المثير(الكلمة المكتوبة) التي بموجبها يتقرر نوع الاستجابة على المادة المقروءة(الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ٣١) ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشك



شكل رقم (٢) انموذج المثير والاستجابة في تفسير الاستيعاب القرائي

٣.الانموذج التكاملي لاستيعاب المقروء: وهو انموذج يوضح العلاقة بين العوامل، والمؤثرات التي تشارك في عملية القراءة، ويجمع الأجزاء المختلفة للنماذج السابقة ، فالقارئ يبين المعاني بانتقائه المعلومات من جميع مصادر المعنى، ان استجابة القارئ دالة محصلة لعوامل كثيرة تؤثر في العقل ، وتبلور التفكير، وتعطي الناتج النهائي للقراءة في مستوياتها المختلفة، من إدراك المعاني الواردة في النص المقروء، إلى تأويلها واستخلاص ما يلزم منها، إلى الحكم عليها، وتقويمها من أجل حل مشكلة، أو خلق شيء جديد منها،(الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ٣١ - ٣٣) ويمكن توضيح هذا الانموذج بالشكل الآتي:



شكل رقم (٣) الانموذج التكاملي في تفسير الاستيعاب القرائي

وإذا أمعنا النظر في النماذج التي تشرح عملية القراءة ، يمكن أن نجد ان الاستيعاب القرائي يمر بمستويات عديدة وذلك بحسب هدف القارئ ، ومهارته، وقد قُسمت إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور (العبد الله ، ٢٠٠٧: ١٩) .

فنحن نقوم بالقراءة من النوع الأول عندما نحاول معرفة ما مكتوب في النص ونقوم بالقراءة من النوع الثاني عندما نحاول شرح أو تحليل النص ونقوم بالقراءة من النوع الثالث عندما نقوّم ما نقرأ أو ننقده ، أو نستعين بالنص من أجل حل مشكلة معينة أو يدفعنا النص إلى كتابة قصة ، أو قصيدة ، أو أي عمل إبداعي، فأننا في هذه الحالة نقرأ ما وراء السطور (حبيب الله ،٢٠٠٠ : ٢٩).

- **مفهوم الاستيعاب القرائي:**

تناولت نظريات اللغة وعلم النفس مفهوم الاستيعاب بالدراسة والبحث، ومع تعدد وجهات النظر إلا ان اغلب الباحثين والمعنيين في هذا المجال عدَّ الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطاً ذهنياً مركباً يستدعي عدداً من المهارات، ويأخذ أنماطاً من الأفعال والنشاطات التي يقوم بها الفرد لتحقيق المعرفة والفهم، ومفهوم الاستيعاب القرائي يستعمل لوصف العملية العقلية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي أراده الكاتب من النص، من طريق إعادة تنظيم المعرفة التي اكتسبها القارئ سابقاً ومواءمتها مع المعلومات والمفاهيم الجديدة. (الدليمي ، وسعاد ، ٢٠٠٥: ٩).

ولكي يحدث الاستيعاب لابد للقارئ من ان يمتلك بعض القدرات الفكرية الأساسية التي تمكنه من استيعاب ما يقرأ، وهي الذكاء واللغة والخبرة، وجزء بسيط من المعلومات المطلوبة للاستيعاب موجود في النص، بينما الجزء الأكبر مخزون في الدماغ، وكلما امتلك القارئ أو المتعلم خبرة بالنص القرائي، كان أكثر قدرة على فهم النص واستيعابه، وتتجلى هذه الخبرة بتوظيف مهارات التفكير التي تمكنه من استيعاب النص، إذ يتطلب استيعاب المحتوى القرائي ان يكون القارئ قادراً على تتبع تنظيم المؤلف للأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وبناء الفقرات. (الدليمي ، وسعاد ، ٢٠٠٥: ٢٩).

وهذا يتطلب من القارئ التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل مترابط، أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني. (التل، ١٩٩١: ١٢-١٣).

- **مهارات الاستيعاب القرائي:**

للاستيعاب القرائي مهارات متعددة هي:

١- **تحديد الافكار الرئيسة :** تعد الافكار الرئيسة وما يتصل بها من تفاصيل داعمة اهم ما في المادة المكتوبة من مضامين ومحتويات، وأن الحصول عليها هو اهم اهداف تعليم القراءة في المرحلة الاعدادية، فنجاح المتعلم أو رسوبه في المادة الدراسية يتوقف على تحصيله لهذه الافكار، والافادة منها في تطوير بنائه المعرفي واثراء خبراته السابقة وعليه لابد من تدريب الطلبة في اثناء قراءتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع، وللمدرس الدور الأكبر في تنمية هذه المهارة عند طلبته، من طريق تثبته من أنهم قادرون على البحث الدقيق داخل المادة المكتوبة، واستعمال ما فيها من قرائن لتعيين الافكار الرئيسة والتفاصيل المهمة .

٢- **ترتيب الافكار على وفق تسلسلها المنطقي:** فكل موضوع يحتوي على افكار معينة، وهذه الافكار تحصل من التتابع المتسلسل للجمل والمعاني، وواجب المدرس تنمية معرفة الطلبة لهذا التتابع المنظم للأفكار من طريق القراءة بصورة مركزة للموضوع.

٣- **القدرة على قراءة التعليمات والتوجيهات:** يتدرب الطلبة على اكتساب خبرة المدرسين وطريقتهم في الحياة، والافادة منها في تتبع التعليمات والتوجيهات داخل النص المقروء، وهذا يستلزم الكثير من الحذر والانتباه عند تتبع هذه التعليمات خطوة خطوة حتى يدرك الطلبة المقصود منها، وكيفية تنفيذها، مما يحتاج الى قدر كبير من الدقة والتركيز .

٤- **الاستدلال والاستنتاج مما يقرأ:** مهمة المدرس تدريب الطلبة على القراءة المركزة والدقيقة للموضوع، وتدريبهم على الربط بين الافكار، وادراك العلاقات بين الحوادث المختلفة، ليتمكنوا من القيام باستنتاجات تؤدي الى معرفة جديدة ذات معنى.

٥- **القدرة على التحليل والنقد في اثناء القراءة:** لكل مادة مقروءة فكرة رئيسة، وواجب المدرس ان يستفيد من معارف الطلبة السابقة والمعلومات التي يمتلكونها في تحليل تلك الافكار، واصدار الحكم عليها من الطلبة، أي تبيان رأيهم فيها للحصول على اكبر قدر ممكن من الفهم والاستيعاب، وهذا من شأنه ان ينمي القدرة الناقدة في القراءة لدى الطلبة والتمييز بين ما يفيد وما لا يفيد.

٦- **معرفة اسلوب الكاتب:** هي معرفة الطلبة بطريقة عرض الكاتب لموضوعه، وطريقة عرضه للأفكار ، وأسلوبه في سوق الحجج والادلة والبراهين التي تدعم آراءه، ومعرفة الطلبة بالأساليب الدعائية التي يستعملها الكاتب لأقناع القارئ بوجهة نظره.

٧- **تحديد سمات النص المقروء :** لكل نص سمات وخصائص يتصف بها، وتميزه عن غيره من النصوص المقروءة، ومعرفة الطلبة بهذه السمات، يوصلهم الى فهم اعمق للنص.

٨- **القدرة على تحديد غرض الكاتب:** لكل نص مقروء هدف وغرض، ومعرفة الطلبة لغرض الكاتب وهدفه من النص المقروء، يعني ان الطلبة قد استوعبوا النص المقروء (شحاتة، ١٩٩٣، ١٢٠-١٢١).

- **مستويات الاستيعاب القرائي :**

صنف الاستيعاب القرائي الى مستويات متعددة اذ صنفه سترن(Strain) الى ثلاثة مستويات هي:

١. **المستوى الحرفي:** ويشمل تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء وربطها بالأفكار الرئيسة، وهنا يكون القارئ قادراً على تحديد المعاني المناسبة للمفردات، وادراك معاني الجمل والفقرات، ويستطيع الاجابة عن الاسئلة المباشرة حول الافكار الرئيسة، ويحدد التسلسل المنطقي للاحداث.

٢.**المستوى التفسيري:** ويشمل ادراك العلاقات بين الاسباب والنتائج، والقدرة على تكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص.

٣.**المستوى التطبيقي:** ويتضمن القدرة على اصدار الحكم على المادة المقروءة وموازنة الافكار المتضمنة في النص مع تلك المشتقة منه، والقدرة على توظيف المقروء في حل المشكلات(Strain ،1973،132).

اما بيرت(Barrett) فقد صنف الاستيعاب القرائي الى اربعة مستويات هي:

١.**المستوى الحرفي:** ويتضمن استخراج الافكار الرئيسة في النص، وذكر الاحداث وتسلسلها وتحديد التفاصيل، وذكر الاسباب والنتائج، والمعلومات التي يتضمنها النص .

٢.**المستوى الاستنتاجي:** ويتضمن استنتاج فكرة النص، والغرض الذي يقصده الكاتب، ومعرفة الاسباب وربطها بالنتائج، والقدرة على التنبؤ بنتائج معينة من سياق النص، والقدرة على تحليل شخصيات ومعرفة سماتها.

٣.المستوى التقويمي: ويتضمن القدرة على تقويم الافكار في النص، واصدار الاحكام حول المحتوى والشخصيات، والقدرة على تلخيص النص وموازنة افكاره بأفكار القارئ.

٤.المستوى التقديري او التكاملي: ويتضمن القدرة على ادراك جمالية النص وصوره البلاغية، ومعرفة اسلوب الكاتب، واستنتاج الدروس و العبر، وتوليد افكار جديدة في ضوء ما جرى واستيعابه، والانتفاع بالمقروء (Barrett, 1976, 218-220).

اما (العبد الله ٢٠٠٧) فقد صنف الاستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات هي:

١.**المستوى الحرفي:** ويتضمن تعرف الرموز اللغوية، ومعرفة المعنى، وقراءة السطور، وتحصيل الثروة اللغوية وتحديد التفاصيل، وتذكرها، وتعرف الفكرة الرئيسة المصرح بها.

٢.**المستوى التفسيري:** ويتضمن قراءة ما بين السطور، ومعرفة المفردات التي وردت بالمعنى المجازي، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف افكار الكاتب وآرائه وتعرف الافكار غير المصرح بها، واكمال المضامين، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات.

٣.**المستوى النقدي:** ويتضمن قراءة ما وراء السطور، وحل المشكلات، والابداع، والقراءة الناقدة، وتقدير مدى الدقة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وبيان اسلوب الدعاية في النص وتقويم المقروء والتفاعل معه، والتفريق بين الواقع والخيال، وربط النتيجة بالسبب، وعمل استنتاجات مناسبة، واصدار احكام. (العبد الله، ٢٠٠٧: ٨٠.)

ويضيف (حراحشة) للتصنيفات السابقة ما يأتي:

ـــ **مستوى الاستيعاب التذوقي:** وهو الفهم العميق القائم على خبرة القارئ التأملية، واحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره.

ـــ **مستوى الاستيعاب الابتكاري (الابداعي):** وهو مستوى عال من الفهم، ويتطلب من القارئ ابتكار افكار جديدة غير مألوفة (حراحشة، ٢٠٠٧، ٨١).

- **مراحل الاستيعاب القرائي:**

يرى (أندريه) أنّ الفهم القرائي يمرّ بمراحل عدّة هي :

١ـ **الإدراك الحسّي** :

يتضمّن الإدراك الحسّي تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ ، بمعنى حل رموز الكلمات في أثناء استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء .

٢ـ **عملية التنشيط** :

تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات ، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة ، فعملية تمييز حرف تتطلّب عملية تعرّف إدراكية ، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف أو مقطعا بعد مقطع ، وإنّما تجري العملية بشكل شامل ، إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك ، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرّف .

٣ـ **الاستدلال** :

هو استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ ، أو إكمالها ، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها ، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

٤ـ **التنبؤ** :

هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة ، هدفه التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء ، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة .

٥ـ **نشاط الحفظ** :

إنّ الحفظ لمدى طويل يتحقّق أكثر بالتصوّر الدلالي ، فتذكّر النصّ كلّه يتناقص بسرعة أكثر من التذكّر المنسوب للمدلول ، أمّا المعلومات التي تمّ تخزينها في الذاكرة

فهي عرضة للنسيان . وتوجد ثلاثة عوامل تؤثّر في الحفظ هي : حداثة المعلومات وأهميتها النسبية ، وقيمتها الانفعالية .

٦ـ **نشاط الاسترجاع والعرض** :

هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معيّنة ، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدّ كبير لنمط المعالجة ، والعوامل التي تؤثّر في الحفظ .(الدليمي ، وسعاد ،٢٠٠٥: ٢٢ـ٢٣) .

- **اساليب تطوير الاستيعاب القرائي :**

حظي الاستيعاب القرائي بعناية كبيرة من المربين والباحثين في سبل تطويره لدى المتعلمين، ومن الاساليب التي تسهم في تطوير الاستيعاب القرائي ما يأتي:

١.تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة و تحسين رغباتهم في القراءة وتدريبهم على استعمال المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات، فضلاً عن تدريبهم على استخراج الافكار التي يتضمنها المقروء، وتلخيصه، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء، ومن شأن ذلك كله الاسهام في تنمية القدرة على الاستيعاب القرائي وتطويره.

٢.تدريب المتعلمين على مهارات الاستيعاب القرائي وتطويرها لديهم.

٣.مساعدة المدرس المتعلمين على تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة، حتى يصل المتعلمون الى مستوى يمكنهم من الاعتماد على انفسهم في استيعاب المقروء.

٤.تدريب المتعلمين على استراتيجيات جديدة في استيعاب المقروء وفهمه، اثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب. (عطية، ٢٠١٠: ٥٠).

- **العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:**

١. عوامل تؤثر دائماً:(كالنمو، والذكاء، والجو الأُسري، والجنس، والتطور اللغوي، وتحديد غرض القراءة).

٢. العوامل الداخلية ، وتشمل:(الكفاية اللغوية، الاهتمام بما يقرأ ، الدافعية، القدرة القرائية)

٣. العوامل الخارجية ، وتشمل:(خصائص النص المقروء، صعوبة النص، طول الكلمة، تنظيم المعنى)

٤. المحيط القرائي: ونعني به ما يفعله المعلم قبل القراءة لمساعدة القارئ لفهم النص المقروء . ويمكن إجمال تلك العوامل بـ(عوامل حول طبيعة المتعلم ، عوامل تتعلق بالمادة

المقروءة، وعوامل تتعلق بالهدف من القراءة ،وعوامل تتعلق بالوسائل المستخدمة في عملية القياس القرائي).(الدليمي ، وسعاد ،٢٠٠٥: ٢٢-٢٣).

ثانياً: التفكير المنظومي:

- **ماهية التفكير ومفهومه**

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين ، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات التعليم جميعاً ، وعنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير ، لكي يكون الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة ، سواء كانت اجتماعية ام اقتصادية ام تربوية ام فكرية ... وسواها (عفانة ونشوان ، ٢٠٠٤، ١٢٢).

ان التفكير هو ما يحدث في الفاصل الزمني بين ما يراه الانسان وما يهتدي الى ما سيفعله تجاهه ، إذ تتابع الافكار في هذا الفاصل، في محاولة لتحويل موقف جديد وغريب الى موقف مألوف سبق للإنسان التعامل معه واعتاد عليه (ابراهيم ،٢٠٠٧ :١١٢).

والتفكير عملية ذهنية ديناميكية متدفقة وصاعدة ، أي أن الحوادث المتلاحقة التي تجري في عملية التفكير تستغرق وقتاً في أثناء تتابعها أو تلاحقها كما ان تلك الحوادث تترابط فيما بينها ترابطاً عضوياً ناتجا عن علاقاتها أو ارتباطاتها الموضوعية الطبيعية ، وهذا ما يميز التفكير من العمليات العقلية الأخرى . (محمود ، ٢٠٠٦: ٦٩).

فالمعلومات السابقة والخبرات أمور أساسية لا تتم عملية التفكير عند الانسان من دونها، فإذا كان ثمة معلومات سابقة عن الواقع ، فان الدماغ يعالجها ويربطها ، فيتم ادراك الشيء المادي وتعرف خصائصه ، أما الامور المعنوية فتدرك وتعرف خصائصها عن طريق أثارها الموجودة التي يدركها الانسان (ريان ، ٢٠٠٦: ١٠١).

فعملية التفكير تتكون من منظومة تتم بنقل الواقع الى الدماغ عن طريق الحواس مع وجود المعلومات السابقة (الخبرات) التي تفسر الواقع، أي انها تتكون من اربعة مكونات هي (الواقع، والدماغ، والحواس، والمعلومات والخبرات السابقة) ، لذلك يرتبط التفكير بحجم الخبرات وكثافتها تلك التي يكتسبها الانسان من الواقع الذي نعيش فيه.

- **مستويات التفكير :**

يمكن للمرء أن يلاحظ أن نمط التفكير لدى الفرد يحدث على وفق مستويات، اذ أن مستوى الصعوبة والتعقيد في التفكير يعتمد بصورة أو أخرى على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثيرة ، وأن مستوى النمط المستخدم يكمن في الاساس في الفرد نفسه ، اذ ربما يستخدم شخص نمطاً من مستوى أعلى من مستويات التفكير لحل مشكلة ما ، في حين يستخدم الآخر نمطاً من مستويات أدنى لحل المشكلة نفسها (الطشاني ،١٩٩٨: ٧٠).

وصنفت مستويات التفكير بتصانيف عديدة منها تصنيف (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤) والذي صنفها الى.

أ. **مهارات التفكير الاساسية :** وتضم الملاحظة، والاستدعاء، والترميز، ووضع الاهداف. التساؤل، التصنيف، المقارنة، والتلخيص، الاستنتاج، والتنبؤ ، الفرض، التطبيق .

ب.**مهارات التفكير العليا وتتضمن:**

١. التفكير المنظم : ويتضمن نوعين من التفكير هما (التفكير التحليلي والتفكير التركيبي)

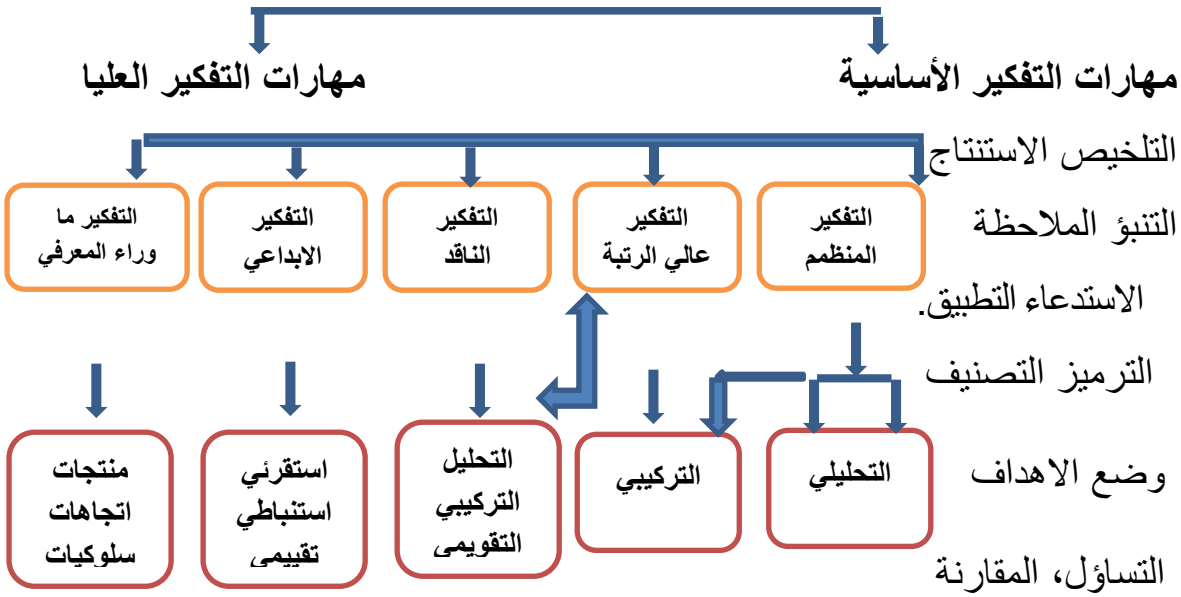
٢. التفكير عالي الرتب : ويتضمن المستويات الثلاثة العليا من تصنيف بلوم (التحليل، والتركيب ، والتقويم).

٣.التفكير الابداعي.

٤.التفكير الناقد.

٥.التفكير ما وراء المعرفي.

ويعد التفكير المنظومي من المستويات العليا للتفكير ، حيث يكون المتعلم قادراً على النقد والابداع والاستقصاء، الأمر الذي يؤكد أن هذا النوع من التفكير يعد شاملاً لأنواع مختلفة من التفكير ، وبالتالي فالمتعلم الذي يفكر بهذا النوع يكتسب مستويات تفكير متعددة ومتنوعة . (عفانة ونشوان ، ٢٠٠٤، ٢١٩) ، والشكل(٤) يوضح مستويات التفكير



شكل (٤) مستويات التفكير من تصميم الباحثة

- **مفهوم التفكير المنظومي :**

في الآونة الاخيرة بدأ التركيز على التفكير المنظومي نظراً للتطورات السريعة في الانظمة العلمية والاجتماعية والثقافية وغيرها، كما أن التعقد في ديناميكية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر الاقمار الصناعية والانترنت وأنظمة الاتصال جعل الاهتمام بالمكونات الاساسية والمركبة أمراً مهما لمواكبة تطور العلوم المختلفة، ومن هنا جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج والانظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية وذلك لتتابع التقدم العلمي السريع ومواكبته (عفانة وعبيد ، ٢٠٠٣ : ٦٢) .

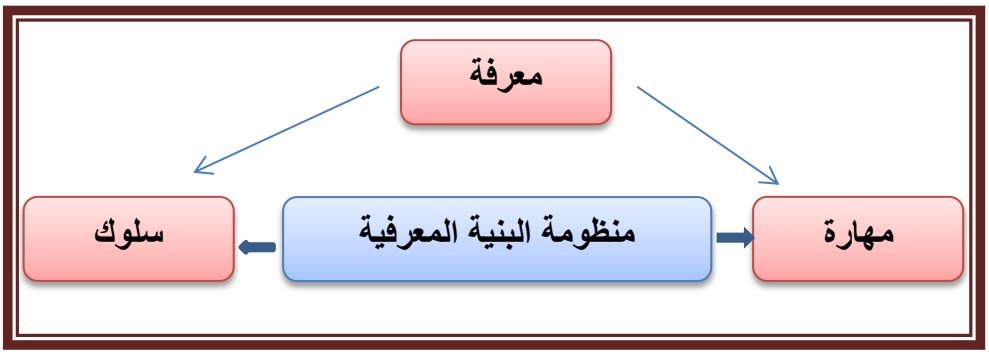
ويعد التفكير المنظومي شكلاً من اشكال المستويات العليا في التفكير، فعن طريق هذا النوع من التفكير يكون الفرد قادراً على تكوين الابنية العقلية التي تنقله من التفكير بصورة محددة الى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر الى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها بوصفها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب أي انه ينظر الى الاشياء بمنظار بنيوي أو منظار منظومي (Battista,1998:505).

فالتفكير المنظومي تفكير بسيط للحصول على ادراك وفهم شامل للمواقف والمشكلات المعقدة التي يقوم على تحليلها ثم يبحث عن التشابهات بينها ، ثم يوحد هذه المعلومات ليتوصل الى حل المشكلة أو النظر في موقف معين ، وهو بذلك يشمل نوعين من التفكير (التحليلي والتركيبي) في آن واحد .

والفرضية الاساسية التي يقوم عليها التفكير المنظومي هو أن كل شيء يتفاعل مع الاشياء التي حوله (يؤثر فيها ويتأثر بها) وبالتالي عند التعرض لموقف أو مشكلة لا يمكن التعامل مع العناصر (الاجزاء) المكونة للنظام الا من خلال معرفة العلاقات بين المفاهيم او المبادئ التي تساعد على تكوين بنية معرفية لذا فان معرفة العلاقات بين المفاهيم أو المبادئ يساعد على تكوين بنية معرفية منظومية متكاملة ومترابطة نستطيع عن طريقها ادراك ابعاد الموقف من جميع جوانبه وبصورة شمولية ، وهذا يتناسب مع الطبيعة البشرية التي تنظر الى الموقف كلياً بعدها تتعامل مع اجزاء الموقف كلٌ على حده (Kotenikov , 2006: p. 1).

- **البنية المنظومية :**

هي مجموعة من المعارف والمهارات المرتبطة منظوميا التي اكتسبها المتعلم بحيث تنعكس على فكره وسلوكه ، وتمثل المتطلبات الاساسية لبناء تعلم منظومي لاحق ، فلا يمكن للبنية المعرفية ان تكون منظومة الا بارتباطها وتكاملها وتناغمها مع المهارة المصاحبة لها ، وكلاهما يرتبط مع السلوك ، وهنا يحدث التراكم المعرفي والتعلم ذو المعنى باستكمال منظومة البنية المعرفية ويمكن توضيحها بالشكل الاتي.



شكل (٥) منظومة البنية المعرفية التصميم من قبل الباحثة

وتتمايز البنية المعرفية للمتعلمين بالرغم من تساوي المحتوى المعرفي نتيجة لاختلاف تجهيز العمليات المعرفية ومعالجتها لذلك المحتوى، إذ توجد عدة عوامل تسبب ذلك التمايز منها : عوامل داخلية خاصة بالمتعلم نفسه ، وتتعلق بالنشاط المعرفي الذي يبذله المتعلم لربط المادة العلمية المراد تعلمها بالمعلومات السابقة في بنيته المعرفية ، وعوامل خارجية وهي تتعلق بطريقة التعلم التي يستخدمها المعلم ، فعندما لا يهتم المعلم في اثناء تدريسه بتكوين مفاهيم ذات علاقات مترابطة عندئذ تكون المعلومة مفككة وغير مفهومة بالنسبة الى المتعلم ، وبالتالي يحدث تعلم أصم يكون أكثر عرضة للنسيان(الحكيمي، ٢٠٠٣: ٢١٩)

فالمتعلم محور العملية التعليمية، قادر على التحليل والتركيب، والمعرفة موجودة داخله ويتم البناء عليها، فالبنية المعرفية المنظومية للفرد ديناميكية متغيرة عند حدوث كل تعلم جديد، ولكي يحدث التعلم ذو المعنى ينبغي ان يكون المتعلم مستعداً ذهنياً لموضوع التعلم، وتكون المعلومات مرتبطة منطقياً سواء كان هذا التنظيم من المتعلم نفسه (تنظيم ذاتي)، أم نتيجة لطريقة تقديم المعلومات (تنظيم عرض) ، وأن تتاح الفرصة للمتعلم ليقوم بربطها ببنيته المعرفية ربطاً جوهرياً وبالتالي يحدث تعلم قائم على المعنى .

- **اهمية التفكير المنظومي في العملية التعليمية :**

تثار في المؤتمرات والندوات مشكلة تدني مستوى التعليم، ويعزي المربون التربويون ذلك إلى أسباب كثيرة، قد يكون أحدها الاعتماد في صياغة المناهج بما فيها من أهداف ومحتوى وأساليب وطرائق تدريس وقياس وتقويم على المنحى الخطي والذي يؤدي إلى تجزئة المعرفة، وتفتيتها، وتقسيمها إلى مجالات ومواد كثيرة يدرسها المتعلم بطريقة مفككة، فتصبح عرضة للنسيان، وغير قابلة للتطبيق والاستخدام الفعلي في الحياة، إذ عانت هذه المناهج من ضعف في الترابط والعلاقات بين أجزائها كمنظومة وبين الأجزاء والمنظومة ككل، فأهملت كثيرا من الجوانب المهمة في التعليم كالجانب النفسي والقيمي والمهارى، وتركز الاهتمام على التلقين والتخزين وحشو الأذهان بالمعلومات مع التقيد بنص المحتوى، واهتمت عمليات القياس والتقويم بالحفظ

وأهملت الغاية والأهداف ووظيفة المعلومات، والاستظهار ولفظية التعليم وتنظيم المعرفة وتنمية قدرات المتعلمين على بعض أنواع التفكير.

وقد ظهرت في العقود الأخيرة تداعيات ونداءات إلى ضرورة إعادة النظر في هذه المنهجية وأصبح من الضروري تقديم العلوم في صورة متكاملة، ودعت إلى رؤى جديدة تنادي بحتمية الأخذ بالمدخل المنظومي في التدريس والتعلم (Systemikc Approach) وهو أحد الاتجاهات العالمية الحديثة، وهو من أهم الضروريات اللازمة لإعداد إنسان الألفية الثالثة، والمدخل المنظومي يساعد في اكتساب المتعلم التفكير المنظومي، ويجعله يمتلك المهارات اللازمة للبحث والوصول إلى المعرفة، والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي والمستمر، وأن يرى الكل دون أن يفقد جزيئات وعلاقات الكل، وأن يمتلك المبادرة المحسوبة والتنبؤ والإبداع وإدراك الوزن النسبي لثقافته الإسلامية والعربية بين ثقافات الشعوب، وكيف ينتقي من مفردات تراثه ومن العولمة ما يحقق له القدرة على أن يفكر عالمياً ويطبق محلياً، ويحقق في الوقت ذاته الفهم الواعي بأن العلم بماضيه وحاضره ومستقبله سؤال مفتوح النهاية ودعوة دائمة للبحث والاستقصاء، يعمل الاتجاه المنظومي على ربط وتفاعل ما لدى المتعلم من معرفة سابقة في بنيته المعرفية بما سوف يتعلمه من خبرات جديدة، مما يجعل ما يتعلمه ذا معنى ويقلل الجهد الذي يبذله لربط الخبرات الجديدة المراد تعلمها بالخبرات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، والعمل على زيادة كفاءة هذا الترابط بما يمكنه من إحداث تغير في شكل المعرفة الجديدة المكتسبة وتنظيم المعلومات بصورة منظمة وشبكية، بما يمكنه من الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية مما يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة حيث يؤدي ذلك إلى خلق جيل قادر على التنبؤ والإبداع لا على الحفظ والاستظهار، جيل يرى الكل دون أن يفقد جزيئاته، جيل يواجه التطورات المتلاحقة في مجال المعلومات والتدفق المعرفي، جيل يواجه تحديات المستقبل.

الاتجاه المنظومي، كإحدى طرائق تنظيم المحتوى، والتي تقدم الخبرات المختلفة في صورة منظومية، تظهر وتؤكد الترابط والتفاعل والتداخل والتشابك والتكامل بين هذه الخبرات والذي يعرف:

بأنه: دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل المتعلم قادرا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محددة واضحة لإعداده في منهج معين أو تخصص معين.

الاهتمام بالمنهج المنظومي يقتضي بالضرورة الاهتمام بالجانب العقلي للمتعلم، وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي لديه، وقد أصبح هذا الاتجاه من المتطلبات المهمة لمواجهة المستقبل، وأصبحت هناك حاجة ماسة إلى تنمية بعض أنواع التفكير والمهارات والعمليات المرتبطة بها منها جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها وحل المشكلات وتصميم واتخاذ القرارات المناسبة، مما يعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم طوال الحياة.

يتميز المنهج المنظومي عن سواه أنه منهج ديناميكي دائم الحركة والتغير، يهتم بالمدخلات كما يهتم بالعمليات ويهتم بالمخرجات ويهتم بالتغذية الراجعة. فكلما كانت المخرجات متطابقة مع أهداف المنظومة المحددة سلفا كانت المنظومة أكثر فاعلية وذات كفاءة أعلى. أما إذا كانت درجة التطابق محدودة أو معدومة حينئذ تعد المنظومة غير فعالة في تحقيق أهدافها والتحكم في مخرجاتها. وبالنسبة لمنظومة التعليم والتعلم فإنه كلما تنوعت مصادر التعليم فإن ذلك يثري المدخلات ومن ثم يؤدي إلى تعلم أفضل أكثر ديناميكية ومرونة.

إن المدخل المنظومي في هندسة وبناء المناهج في التعليم يسعى إلى رفع مستوى الجودة، ليس في المحتوى التعليمي وطرائق تقديمه وتقويمه فحسب، بل في الارتفاع بمستويات عمليات التفكير والعمل على تنميتها وإثرائها مع تحقيق التفكير المنظم والنظرة الكلية الشاملة لمواقف الحياة في صورها النامية المتكاملة.إن الأخذ بالمدخل المنظومي لتحديث مسارات المناهج الدراسية، وإعداد المعلمين قضية جوهرية في تطوير منظومة التربية والتعليم العام والعالي والفني والمهني العادي ولذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتحقق مفهوم الترابط والتكامل والتشابك وإدراك العلاقات المتبادلة بين المدخلات والعمليات والمخرجات، باعتبار أن التعليم منظومة كبرى واعية دائمة الحركة ومتفاعلة

الجوانب تجمع أهدافاً محددة لتشكيل منتج تعليمي جديد، يتناغم مع التطورات المحلية والإقليمية والعالمية المتسارعة، بحيث تظهر بوضوح المنظومات الفرعية ضمن منظومة التعليم الكلية وأن تصاغ الأهداف والمواد التعليمية والأنشطة والتقنيات التعليمية والأساليب التقويمية منظومياً.

- **مهارات التفكير المنظومي :**

اشار(Richword) الى ان هنالك ست مهارات للتفكير المنظومي تعمل معا في وقت واحد **:**

١. **التفكير الديناميكي : (Dynamic Thinking):** أي التفكير في المشكلة على أنها ناتجة عن عمليات دائرية مستمرة تظهر عبر الوقت وليس مجرد التفكير فيها على انها ناتجة عن مجموعة من العوامل.

٢. **تفكير الحلقة المغلقة** : **Closed loop thinking:** ويعبر هذا التفكير عن مهارة الإفادة من نتائج تحليل الموقف في عملية التركيب ، أي فهم الطبيعة الحلقية للنظم ، وهو مرتبط بدرجة كبيرة بالتفكير الديناميكي وهذا يعني التفكير في المشكلة على أنها مجموعة من العمليات المستمرة والمعتمدة على بعضها أكثر من مجرد التفكير فيها على انها قائمة على العلاقات ذات الاتجاه الواحد بين مكونات المشكلة ، وبالتالي عندما تنظر الى المشكلة نراها على انها عبارة عن حلقات (علاقة دائرية بين السبب والنتيجة) ، بحيث أن هذه الحلقات هي المسؤولة عن توليد انماط السلوك التي تظهر في المشكلة ، أي أن العلاقة بين السبب والنتيجة ليست ذات اتجاه واحد ، ولكن النتيجة تؤدي الى تغذية راجعة لكي تؤثر في واحد أو أكثر من الأسباب ، وهذه الاسباب نفسها تؤثر بعضها في بعض.

٣. **(التفكير الشمولي)** Generic Thinking **:** مهارة النظرة الشمولية للموقف أو (المشكلة) وهو يعني الرؤية الكلية للنظام ، أي القدرة على الرؤية الشاملة للعلاقات التي تربط بين الاجزاء المكونة للنظام.

٤. .**التفكير التركيبي (البنائي) : Structural Tinking (**مهارة التركيب) : وهو يعني القدرة على تنظيم اجزاء النظام داخل اطار او بنية من العلاقات.

ه. التفكير العملي الاجرائي : **Operational Thinking** ينظر الى بنية العلاقات فهو قدرة الفرد على رؤية كيف تؤثر الاجزاء بعضها في بعض وليس مجرد الوقوف عند حد أن هذه الاجزاء تؤثر على بعضها بعض ، فالتفكير العملي يساعد في التعرف على فكرة التأثير المتبادل بين الاجزاء المكونة للنظام.

٦.التفكير المتصل Continuum Thinking: أي مهاره رصد العلاقات المتبادلة غير المرئية وتحديدها بمعنى التوصل الى البناء العميق كتفكير متصل دي رؤية بانورامية للعلاقات المتبادلة بين عناصر الموقف

وصنف سعيد والنمر (٢٠١٦) المهارات الى اربع مهارات رئيسة وتضم مهارات فرعية

١. **مهارة ادراك العلاقات المنظومية وتشمل** :

أ. ادراك العلاقات بين اجزاء منظومة فرعية .

ب.ادراك العلاقات بين منظومة ومنظومة اخرى.

ج. ادراك العلاقات بين الكل والاجزاء .

٢. **مهارة تحليل المنظومة : وتشمل :**

أ. اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسة

ب. استنباط استنتاجات من منظومة .

ج. اكتشاف الاجزاء الخطأ من المنظومة .

٣. **مهارة تركيب المنظومات : وتشمل :**

أ. بناء منظومة من عدة مفاهيم .

ب. اشتقاق تعميمات من المنظومة.

ج . كتابة تقرير عن المنظومة .

٤.مهارة تقويم المنظومات : وتشمل :

ا. الحكم على صحة العلاقات بين اجزاء المنظومة.

ب. تطوير المنظومات

ج. الرؤية الشاملة لموقف عن طريق المنظومة (السعيد والنمر، ٢٠١٦: ١٢٤-١٢٥).

المحور الثاني / دراسات سابقة :

- **دراسات تناولت الاستيعاب القرائي:**

١. دراسة الجبوري (٢٠١١):

(اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة)

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ3R)في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة (المطالعة)

أجريت هذه الدراسة في العراق ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختبارا بعدياً، لثلاث مجموعات، اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة. اختارت الباحثة قصديا إعدادية طليطلة للبنات الواقعة في حي نادر الثانية/ مركز محافظة بابل بلغت عينة البحث (١٠٤) طالبات، بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المطالعة باستراتيجية نمذجة التفكير، و (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المطالعة باستراتيجية (SQR) ، و (٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية، واختارت الباحثة الشعب بطريقة عشوائية. أجرت الباحثة تكافوا إحصائيا بين مجموعات البحث الثلاث بالمتغيرات الآتية: (درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرآني، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد، ودرجات مادة اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين) أما أداتا البحث فكانت الأولى اختباراً في الاستيعاب القرائي أعدته الباحثة بلغ عدد فقراته ٣٠ فقرة موزعة بين مجموعتين من الأسئلة تضمنت المجموعة

الأولى(١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتضمنت المجموعة الثانية (١٤) فقرة من نوع الأسئلة المقالية. والأخرى اختباراً في التفكير الناقد تبنته الباحثة معد ومصمم في ضوء اختبار واطس- جلاسر للتفكير الناقد ، طبقا على مجموعات البحث بعد انتهاء مدة التجربة. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين الأحادي، مربع كاي، معادلة بيرسون ،معامل ارتباط معادلة سبيرمان- براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تميز الصعوبة، وطريقة شيفيه، والاختبار التائي، واستعملت النسبة المئوية ، وسيلة حسابية). توصلت الباحثة إلى النتيجة الآتية: وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرآني والتفكير الناقد ولصالح المجموعتي التجريبيتين ختمت الدراسة بتوصيات ومقترحات عدد (الجبوري ٢٠١١، ن. س).

٢ـ دراسة الاسدي (٢٠١١) :

(اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة)

هدفت الدراسة التعرف على اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة أجريت هذه الدراسة في العراق ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية وتم استعمال الوسائل الاحصائية الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة ومعامل تمييز الفقرات ومعامل فاعلية البدائل غير الصحيحة واما ادوات البحث فقد استعمل اختبار فهم القرائي واختبار للتفكير الابداعي حيث بلغت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي ، اذ اظهرت نتائج الدراسة في تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستعمال استراتيجيات ما ورا المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بطريقة التقليدية في الفهم القرائي(الاسدي ، ٢٠١١).

٣. دراسة الجبوري (٢٠١٤) :

(اثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، اجريت هذه الدراسة في العراق. ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية وتم استعمال الوسائل الاحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعتدلة معامل الصعوبة ومعتدلة معامل تمييز الفقرات ومعامل ارتباط بيرسون وادوات البحث هي اختبار لاستيعاب القرائي اذ بلغت عينة الدراسة من (٧٥) طالبة وكانت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية عادات العقل على طالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستيعاب القرائي .(الجبوري ، ٢٠١٤: ٣٢).

٤.دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquillo & Nunz1988).

(اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي)

هدفت الى معرفة امكانية تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي اجريت هذه الدراسة في امريكا وذلك بتعليم عينة تكونت من (٦٨) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي وزعوا عشوائياً بين مجموعتين الاولى تلقت تدريباً مباشراً عن كيفية استعمال استراتيجيات ماوراء المعرفة من طريق تلخيص مادة مقروءة وتوضيح مضمونها وطرح اسئلة تعليمية بخصوصها على افتراض ان هذه الطرائق وسائل تنشط المتعلم وتساعده في التحكم وضبط عملية الاستيعاب القرائي باستعمال الحاسوب التعليمي، اما المجموعة الثانية (الضابطة) فقد طلب منها استعمال الاستراتيجيات نفسها ولكن من طريق قراءتها بنشرة مكتوبة من دون تلقي تدريب عليها وتم قياس القدرة على الاستيعاب من طريق اختبار صمم لذلك. اظهرت نتائج الدراسة تفوق اداء المجموعة التجريبية في الاستيعاب على اداء المجموعة الضابطة بفرق ذي دلالة احصائية مما يدل على فاعلية

التدريب في استعمال استراتيجيات ماوراء المعرفة واثرها في تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق الحاسب التعليمي بوصفه اداة للتدريس(Carrasquillw Nunz, 1988: 1- 3).

- **دراسات تناولت التفكير المنظومي:**

١. دراسة دعير (٢٠٠١) :

(فاعلية برنامج مبني على وفق نظرية التعليم المتطابق في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب المرحلة الاعدادية وتنمية تفكيرهم المنظومي)

هدفت الدراسة الى بناء برنامج على وفق نظرية التعليم المتطابق في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب المرحلة الاعدادية وتنمية تفكيرهم المنظومي اجريت هذه الدراسة في العراق ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية باستعمال مقياس التفكير المنظومي ، حيث بلغت عينة الدراسة من (٨٨) طالبة وتم استعمال الوسائل الاحصائية معامل اختبار بيرسون اختبار التائي معادلة جولجيان معامل صعوبة معامل التميز فاعلية البدائل الخاطئة ومعادلة الفا كرونباخ واشارة النتائج الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية على وفق نظرية التعليم المتطابق في التحصيل والتفكير المنظومي على طلاب المجموع الضابطة (دعير، ٢٠٠١).

٢ـ دراسة عوض (٢٠١٦):

(التفكير المنظومي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى مديرية المدارس الاعدادية والثانوية ونظرائهم العاديين).

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التفكير المنظومي لدى المدارس الاعدادية والثانوية في محافظة بابل اجريت الدراسة في العراق وبلغت مجتمع البحث مدير ومديرة وبلغت العينة من (٧٠) مدير ومديرة وتم استعمال الوسائل الاحصائية منها اختبار(t –test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان ، ومعادلة الفا كرونباخ – وتحليل التباين الثنائي وقد اظهرت النتائج بتمتع مديرو المدارس الاعدادية والثانوية بمستوى عالي من التفكير المنظومي (عوض ، ٢٠١٦).

٣- دراسة سليمان (٢٠١٧):

(فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى عينة من طلاب قسم الجغرافية بكلية التربية جامعة الأزهر).

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى عينة من طلاب قسم الجغرافية بكلية التربية جامعة الأزهر، ولهذا، تم إعداد الادوات التالية: اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التفكير العلمي، وبطاقة ملاحظة الاداء، ومقياس تقدير متدرج للمشروعات البحثية، وأيضا اختبار التفكير المنظومي، كما تم إعداد مواد المعالجة التجريبية وتمثلت في قائمة بمهارات البحث العلمي وأخرى بمهارة التفكير المنظومي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين ودليلين أحدهما للمحاضر في التدريس قائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية، واخر للطالب المعلم، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالباً تم تقسيمها إلى مجموعتين الاولى تجريبية(٣٠) طالباً والاخرى ضابطة (٣٠) طالباً، واستغرقت تجربة الدراسة (١١) أسبوعا، وأشارت النتائج إلى ووجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التفكير العلمي، وكذلك في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومقياس التقدير المتدرج، لصالح طالب المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي الاختبار التفكير المنظومي لصالح طالب المجموعة التجريبية،(سليمان ، ٢٠١٧).

- **موازنة الدراسات السابقة:**

١. الاهداف :

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب المشكلات التي تناولتها هذه الدراسات ، وطبيعة المتغيرات فيها ، بالنسبة للدراسات الخاصة للاستيعاب القرائي ففي دراسة الجبوري **(٢٠١١)** هدفت الى التعرف على اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و»(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة (المطالعة) اما دراسة الاسدي (٢٠١١) هدفت للتعرف على اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة اما دراسة الجبوري (٢٠١٤) هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. اما دراسة كراسكويلو وننز(Carrasquill& Nunz 1988). هدفت الى معرفة امكانية تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي . اما ما يخص التفكير المنظومي ففي دراسة دعير (٢٠٠١) هدفت الى بناء برنامج على وفق نظرية التعليم المتطابق في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب المرحلة الاعدادية وتنمية تفكيرهم المنظومي، اما دراسة عوض (٢٠١٦) هدفت الى التعرف على مستوى التفكير المنظومي لدى المدارس الاعدادية والثانوية في محافظة بابل ، اما دراسة سليمان (٢٠١٧) هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي ، ، اما البحث الحالي فقد هدف الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي.

٢. حجم العينة :

اختلف حجم العينة في الدراسات السابقة ويعود هذا الاختلاف الى عدد الاهداف وطبيعة المجتمع الذي اجريت فيه الدراسة والى اختلاف عدد المتغيرات في كل دراسة ففي دراسة الجبوري (٢٠١١) بلغ حجم العينة (١٠٤) طالبات اما دراسة الاسدي (٢٠١١) بلغ حجم العينة (٨٠) طالبة اما دراسة الجبوري (٢٠١٤) بلغ حجم العينة (٧٥) طالبة اما دراسة **كراسكويلو وننز**

(Carrasquill& Nunz 1988). بلغ حجم العينة (٦٨) تلميذاً وتلميذة، اما ما يخص حجم عينات دراسات التفكير المنظومي ففي دراسة دعير (٢٠٠١) بلغ حجم العينة (٨٨) طالبة ، اما دراسة سليمان (٢٠١٧) بلغ حجم العينة (٦٠) طالباً ، اما دراسة عوض(٢٠١٦) بلغ حجم العينة (٧٠) مدير ومديرة ، اما البحث الحالي فقد بلغ حجم العينة (٣٦٣).

٣. الادوات :

استخدم الباحثون في الدراسات السابقة ادوات قياس مختلفة **وكل دراسة** اختلفت ادواتها بحسب هدف البحث اما ما يخص الدراسات للاستيعاب القرائي فدراسة الجبوري (٢٠١١) اعتمدت على اختبارا في الاستيعاب القرائي اختباراً في الاستيعاب القرائي واختبارا في التفكير الناقد اما دراسة الاسدي (٢٠١١) اعتمدت على واختبار للتفكير الابداعي واما دراسة الجبوري (٢٠١٤) اعتمدت على اختبار لاستيعاب القرائي اما دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquill& Nunz 1988). اعتمدت على اختبار الاستيعاب القرائي اما ما يخص دراسات التفكير المنظومي فدراسة دعير (٢٠٠١) اعتمدت على مقياس التفكير المنظومي اما دراسة سليمان (٢٠١٧) اعتمدت اختبار تحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس التقدير المتدرج اما دراسة عوض (٢٠١٦) اعتمدت مقياس التفكير المنظومي واما البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة على اختبار للاستيعاب القرائي ومقياس التفكير المنظومي.

٤.الوسائل الاحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة سواء في متغير الاستيعاب القرائي او متغير التفكير المنظومي منها الحقيبة الاحصائية (SPSS) او معاملات الارتباط واختبار التائي ، واما البحث الحالي تم استخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS) وبعض الوسائل الاحصائية المناسبة.

٥.النتائج :

واما ما يتلق بالنتائج فقد تباينت وحسب اهداف كل دراسة فقد اظهرت دراسة الجبوري (٢٠١١) وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرآني والتفكير الناقد اما دراسة الاسدي (٢٠١١) اظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستعمال استراتيجيات ما ورا المعرفة على حساب المجموعة الضابطة ، اما دراسة الجبوري (٢٠١٤) اظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية عادات العقل اما دراسة كراسكويلو وننز (Carrasquill& Nunz 1988). اظهرت اداء المجموعة التجريبية في الاستيعاب على اداء المجموعة الضابطة، اما ما يخص دراسات التفكير المنظومي ففي دراسة دعير (٢٠٠١) اظهرت تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية على وفق نظرية التعليم المتطابق في التحصيل والتفكير المنظومي، اما دراسة سليمان (٢٠١٧) اظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة ، اما دراسة عوض (٢٠١٦) اظهرت الدراسة تمتع مديرو المدارس الاعدادية والثانوية بمستوى عالي من التفكير المنظومي، اما نتائج البحث الحالي سوف تقوم الباحثة بعرضها في الفصل الرابع .

- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :**

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة ، يمكن إيجاز ما أفيد منها في البحث الحالي ما يلي:

١. بلورة مشكلة البحث واغنائها بالأفكار وكل ما هو جديد، بعيداً عن تكرار أعمال ما سبق من دراسات.

٢.ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لمتغيرات الدراسة .

٣. تمكنت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة من إعداد أدوات بحثها

٤.الاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها.

٥. التعرف على نتائج الدراسات السابقة أعطى الباحثة تصوراً عن طبيعة متغيري دراستها.

٦.اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة من أجل التوصل إلى النتائج.

٧. تفسير النتائج على الرغم من تباين النتائج ووجهات النظر أحياناً واتفاقهما أحيانا أخر بما يخدم البحث الحالي.

منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهج البحث المتبع واجراءاته من حيث تحديد المجتمع واختيار العينة والأدوات المستعملة فيه ، فضلاً عن عرض الوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاته وتحليل نتائجه.

أولا: منهج البحث :

يعد المنهج الوصفي الارتباطي من الأمور المهمة والأساسية في تنفيذ البحوث العلمية، لأنه يمثل الاقتراب الأكثر صدقاً لحل العديد من المشكلات بصورة علمية ونظرية فضلاً عن مساهمته في تقدم البحث العلمي، وتم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته طبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها(محجوب ١٩٩٠: ٨٣).

ثانياً: مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع الاعدادي جميعهم في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٦٢٩٠) [١] طالباً وطالبة موزعين على (٤٨) مدرسة وبواقع (٢٦٧٢) طالباً موزعين على (٢٣) مدرسة اعدادية وثانوية للبنين من مجتمع البحث الكلي و(٣٦١٨) طالبة موزعات على (٢٥) مدرسة اعدادية وثانوية للبنات من مجتمع البحث الكلي ، وقد توزعت هذه المدارس في المناطق المختلفة لمدينة الحلة مركز محافظة بابل والجدول (١) يوضح أعداد المدارس والطلبة موزعين بحسب الجنس والمدرسة.

([١]) لقد حصلت الباحثة على الإحصائيات المدونة في مجتمع البحث من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل على ضوء كتاب تسهيل مهمة المرقم (٢٠٩٤) وبتاريخ (٨/ ٤ /٢٠٢٢). ملحق (١).

جدول (١) مجتمع البحث موزع حسب المدرسة والجنس

ت	اسم المدرسة	الرابع الادبي		الرابع العلمي	
		ذكور	اناث	ذكور	اناث
١.	ث. بابل للبنين	٢٤	-	١٨٢	-
٢.	ث. الحلة للبنات	٣٣	-	٨٠	-
٣.	ع. الجزائر للبنين	٣٨	-	٥٩	-
٤.	ث. الدستور للبنين	٣٤	-	٧٦	-
٥.	ث. ذي قار للبنين	٥٢	-	٦٠	-
٦.	ث. الباقر للبنين	٤٢	-	٥٧	-
٧.	ث. الكرار للبنين	١٨	-	-	-
٨.	ع. الحلة للبنين	٥٠	-	٢٦٣	-
٩.	ع. الامام علي للبنين	٤٩	-	١٧٤	-
١٠.	ع. الفيحاء للبنين	٥٥	-	٢١٠	-
١١.	ع. الثورة للبنين	٦٣	-	٧٥	-
١٢.	ث. الشهيد الصدر للبنين	٢٢	-	٤٠	-
١٣.	ث. حلب للبنين	٣٥	-	٦٢	-
١٤.	ث. التراث للبنين	٢٤	-	٤٧	-
١٥.	ع. علي جواد الطاهر للبنين	٢٦	-	٦٢	-
١٦.	ع. الجهاد للبنين	٢٨	-	٧٨	-
١٧.	ث. ابن سينا للبنين	٢٢	-	٥٤	-
١٨.	ع. الكندي للبنين	٤٤	-	١٩٧	-
١٩.	ع. ابن السكيت للبنين	٣٠	-	٤٩	-
٢٠.	ث. سنجار للبنين	٣٧	-	٦٤	-
٢١.	ث. النجوم للبنين	٤١	-	٥٨	-
٢٢.	ث. الطبرسي للبنين	٢٤	-	٦٧	-
٢٣.	ع. الجامعة للبنين	٧٤	-	١٧٥	-
٢٤.	ث. الاعلام للبنين	٣٩	-	٥٤	-
٢٥.	ع. الثورة للبنات	-	٥٧	-	١٨٩

٢٦.	ث. التحرير للبنات	-	٢٢	-	١٤٤
٢٧.	ث. فلسطين للبنات	-	٢٤	-	٤٣
٢٨.	ع. الطليعة للبنات	-	٦٤	-	١٦٥
٢٩.	ع. الخنساء للبنات	-	٤٨	-	١٨٧
٣٠.	ع. الزرقاء للبنات	-	٥١	-	٨٨
٣١.	ث. الجنائن للبنات	-	٤٥	-	٧٦
٣٢.	ع. شط العرب للبنات	-	٥٦	-	١٠٣
٣٣.	ع. الحوراء للبنات	-	٣٧	-	٨٦
٣٤.	ع. ام البنين للبنات	-	٣٥	-	٩٩
٣٥.	ع. بنت الهدى للبنات	-	٦٩	-	١٠٤
٣٦.	ع. دجلة للبنات	-	٤٤	-	٩٥
٣٧.	ع. سكينة بنت الحسين للبنات	-	٥٤	-	١١١
٣٨.	ع. طليطلة للبنات	-	٦٧	-	١٨٤
٣٩.	ع. خديجة الكبرى للبنات	-	٤٨	-	١١٨
٤٠.	ع. الشموس للبنات	-	٢٥	-	١١٣
٤١.	ث. سنجار للبنات	-	٤٣	-	٦٨
٤٢.	ث. النجوم للبنات	-	٢٤	-	٥٣
٤٣.	ث. الباقر للبنات	-	٣٦	-	٧٣
٤٤.	ث. الشهيد عبد الصاحب للبنات	-	٣٤	-	٨٩
٤٥.	ث. الرباب للبنات	-	٣٢	-	٧٤
٤٦.	ث. التراث للبنات	-	٤٣	-	١٠٢
٤٧.	ع. مديحة البيرماني للبنات	-	٢٥	-	١٦٥
٤٨.	ث. حلب للبنات	-	٣٧	-	٦٩
	المجموع	٩٠٤	١٠٢٠	١٧٦٨	٢٥٩٨
	المجموع الكلي	١٩٢٤		٤٣٦٦	
		٦٢٩٠			

ثالثا: عينة البحث:

يقصد بعينة البحث ذلك الجزء الممثل للمجتمع الذي تجري عليه الدراسة ويشمل ذلك الجزء الذي يمكن استعماله للحكم على الكل. (ألبياتي و زكريا، ١٩٧٧: ٢٣٥) وتؤخذ العينة من المجتمع الذي سيقوم عليه البحث، كي تعمم النتائج التي توصلت إليها من دراسة العينة على أفراد المجتمع المأخوذ منه، لذا وجب اختيار العينة بنحوٍ دقيق، بحيث تأتي ممثلة لمجتمعها أكثر ما يمكن(عدس،١٩٩٩: ٢٤٥).

عينة البحث : تم اختيار عينة البحث البالغ مقدارها (٣٦٣) طالباً وطالبة يمثلون طلبة الصف الرابع في المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل ، وقد بلغ حجم عينة الطلاب (١٥٧) طالباً من المجتمع الكلي و(٢٠٦) طالبة من المجتمع الكلي وقد تم اعتماد جدول (Morgan,1970) في تحديد حجم عينة البحث (Morgan,1970،607).

رابعاً: أداتا البحث :

يتطلب تحقيق أهداف البحث الحالي توافر أداتين وهما اختبار للاستيعاب القرائي ومقياس التفكير المنظومي ، وفيما يأتي وصف لكل أداة:

ـ اختبار الاستيعاب القرائي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بهذا الموضوع قامت الباحثة ببناء اختبار الاستيعاب القرائي وذلك لعدم وجود أداة مناسبة تتوافق مع موضوع البحث ، وتكون الاختبار من(خمسة اسئلة) منها اثنان من نوع الاسئلة الموضوعية وثلاث اسئلة من نوع الاسئلة المقالية ذات الاجابة القصيرة واتبعت الباحثة في بناء الاختبار الخطوات الاتية :

١. اختيار نص مناسب :

عرضت الباحثة ثلاثة نصوص ادبية ملحق (٢) ، على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في ميدان اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (٣) وطلبت منهم اختيار نص من هذه النصوص الثلاثة وقد تم اختيار النص الذي يتضمن خطبة الامام علي (عليه السلام) في (ذم الدنيا) وبنسبة اتفاق بلغت (٩٠%) وبذلك تم اختيار النص المناسب للبحث الحالي.

٢. تحديد الهدف من الاختبار :

تعد خطوة تحديد هدف الاختبار ومبررات تصميمهِ من أهم الخطوات وأولها نظراً لأنها تتيح للقائم ببناء الاختبار الوصول إلى المداخل والأفكار الرئيسة التي سوف يستند إليها في إعدادهِ (النوبي،٢٠١٠: ١٧).

لذا بنت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي بعد تبنيها تعريف (عبد الباري ،٢٠١٠) المتبنى من كاتس وكامهي ، الذي ينص على انه " عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع " (عبد الباري ،٢٠١٠: ٣٠).

٣. صياغة فقرات الاختبار :

تحتاج عملية صياغة فقرات الاختبار الى عدة خطوات منها تحديد الهدف واعداد الفقرات و تجربتها ، وتحليل الفقرات، وان لكل خطوة من الخطوات السابقة مجموعة من القواعد التي يجب على الباحثين اتباعها من أجل أن يتم صياغة فقرات مناسبة مع عينة البحث (ملحم ،٢٠٠٠: ٢٥٩).

لذا اعدت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات المتعلقة بالاستيعاب القرائي ، وتكون هذا الاختبار من خمسة اسئلة تقيس المستويات الاربع للاستيعاب القرائي حسب تصنيف كاتس وكامهي ، اذ بلغ عدد الاسئلة الموضوعية اثنان مقابل ثلاث اسئلة مقاليه والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢)

يبين مجالات الاختبار وعدد الاسئلة والدرجة الكلية للاختبار

ت	رقم السؤال	عدد فقراته	نوعه	الدرجة
١	الاول	١٠	موضوعي (اختيار متعدد)	١٠
٢	الثاني	٣	أ. مقالي قصير ب. مقالي قصير ت. مقالي قصير	١٥
٣	الثالث	٥	موضوعي (اختبار المزاوجة)	١٠
٤	الرابع	١	مقالي قصير	١٠
٥	الخامس	٥	مقالي قصير	٥
المجموع		٢٤	-	٥٠

٤. اعداد تعليمات الاختبار :

حددت الباحثة تعليمات الاختبار كما يأتي :

أ. ذكر البيانات المطلوبة كالجنس مع التأكيد على الدقة عند الإجابة.

ب. الطلب من كل مستجيب ان يضع علامة دائرة حول الاختيار الصحيح بالنسبة للأسئلة الموضوعية وعدم ترك اي فقرة

ت. بالنسبة للأسئلة المقالية فقد تم توضيح نمط الاجابة المحددة المطلوبة منهم ، ولكي يجيب الطلبة بصورة مطمئنة ويبتعدون عن المرغوبية الاجتماعية ذكرت الباحثة ان الإجابة هي لأغراض البحث العلمي .

ث. تأكيد الباحثة على سرية المعلومات وان جميع الإجابات محترمة ، ولن يطلع عليها سوى الباحثة لذا لا داعي لذكر الاسم .

ج. معيار التصحيح للأسئلة المقالية :-

نظراً لتأثر التصحيح بالأسئلة المقالية لذاتية المصحح فقد حددت الباحثة معياراً لتصحيحها ، فالسؤال الثاني يتضمن ثلاثة اسئلة مقاليه قصيرة الاجابة لكل منها (٥) درجة فاذا كانت الاجابة وافية تعطى (٥) درجة اما اذا كانت غير وافية (٢) درجتين فقط ، اما السؤال الرابع يتضمن سؤالاً واحداً فاذا كانت الاجابة واقعية يعطى (١٠)

درجة اما اذا كانت غير واقعية يعطى (٥) درجات فقط، اما السؤال الخامس يتضمن خمسة عنوانات للنص لكل عنوان صحيح (٢) درجة ، اما اذا كان ضعيفاً فيعطى درجة واحدة .

٥. مؤشرات الصدق (Validity):

تعتمد درجة الثقة بالاختبار إذا كان الاختبار يحمل مؤشرا للصدق ، لان الصدق يعطي جودة للاختبار ويعمد على قياس السمة المراد قياسها Anastasia ,2010 :126). وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بطريقتين هما:

١ـ الصدق الظاهري (Face Validity):

يعد الصدق الظاهري نوعاً من انواع الصدق المطلوبة في بناء الاختبارات والمقاييس، وهذا النوع من الصدق يشير الى مظهر الاختبار وكيف يبدو مناسباً للغرض الذي وضع من اجله ويستخدم هذا النوع من الصدق لأجراء الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار (احمد،١٩٦٠: ١١٢).

ويذكر (Ebel,1972) ان الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ان يقوم عدد من الخبراء المتخصصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها(Ebel,1972,p.392) .

وتبعا لأجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية ، ملحق (٣) وتم استخراج النسبة المئوية للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار وبلغت (٩٠%).

٢ـ صدق البناء :

هو قدرة الاختبار على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية التجانس الداخلي وللتحقق من صدق البناء (فرج، ١٩٨٠ :٣١٢).

وقد استخرجت صدق البناء لاختبار الاستيعاب القرائي عن طريق حساب القوة التمييزية للفقرات وعن طريق حساب معامل الصعوبة وفاعلية البدائل الخاطئة ، ولم تحذف أي فقرة من الاختبار.

٦. تصحيح الاختبار وحساب الدرجة الكلية:

ان عملية تصحيح الاختبار يتطلب من الباحثة ان تضع درجة عند إجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات الاختبار على وفق معيار التصحيح ، ثم تقوم بحساب الدرجة الكلية للاختبار من خلال جمع الدرجات لفقرات الاختبار البالغة (٥٠) درجة ، ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل طالب مفحوص تجمع الدرجات الذي يحصل عليها من خلال إجابته على جميع الفقرات ، علما ان اقل وأعلى درجة تتراوح ما بين(صفر- ٥٠) درجة ، وقد تم تصحيح الاختبار على وفق مفتاح الاجابة الذي اعدته الباحثة .

٧.التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

يشير فرج (١٩٨٠) إلى وجوب التأكد من فهم أفراد العينة لفقرات الاختبار ووضوحها لديهم (فرج،١٩٨٠:١٦٠)

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية اختيرت من مجتمع البحث بلغ عددها(٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الاعدادي ومن غير طلبة عينة البحث الأساسية ، اذ اتضحت نتيجة التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة، وقد سجلت الباحثة متوسط الإجابة عن فقرات الاختبار (٢٠)[١] دقيقة، والجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول (٣)
يبين عدد المدارس وأفراد العينة الاستطلاعية

ت	اسم المدرسة	الجنس	الصف الرابع الاعدادي		مجموع الطلبة
			ذكور	اناث	
١	ث. النجوم للبنين	ذكور	١٥	-	١٥
٢	ع .النجوم للبنات	اناث	-	١٥	١٥
المجموع			١٥	١٥	٣٠

[١] تم احتساب متوسط الاجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل طالب مقسوماً على عددهم $\frac{600}{30} = 20$

٨. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

لأجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار قامت الباحثة باختيار عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (٢٥٠) طالب وطالبة ومن غير عينة البحث الأساسية وعينة التطبيق الاستطلاعي ، اختيروا بالأسلوب العشوائي ، وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي:

أـ معامل القوة التميزية لفقرات لاختبار:

يتطلب حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الإفراد والاحتفاظ بالفقرات التي تميزهم، لوجود علاقة قوية بين دقة الاختبار والقوة التمييزية لفقراته (عودة، ١٩٨٨: ٢٩٣).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات الاختبار طبقت الباحثة الاختبار على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (٢٥٠) طالباً وطالبة وتم تفريغ إجاباتهم وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة البحث على نحو تنازلي وفقا للدرجة الكلية للاختبار وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٢٧%) وكان عدد إفرادها (٦٨) ومجموعة دنيا بنسبة (٢٧%) وكان عدد إفرادها (٦٨) طالباً وطالبة ليصبح مجموع الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا (١٣٦) طالباً وطالبة ، وبعد استعمال معادلة معامل التمييز للأسئلة الموضوعية والمقالية لمعرفة دلالة التمييز بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وظهر ان جميع الفقرات مميزة اذ تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠,٣١- ٠,٤٣) والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

يبين معاملات التمييز لفقرات الاختبار الموضوعية والمقالية

رقم السؤال	الفقرات	عدد طلبة المجموعة العليا اللذين أجابوا اجابة صحيحة	عدد طلبة المجموعة الدنيا اللذين أجابوا اجابة صحيحة	معامل التمييز
الاول	١	٥٤	٣٣	٠,٣١
	٢	٤٩	٢١	٠,٤١
	٣	٥٩	٣٥	٠,٣٥
	٤	٥٠	٢٥	٠,٣٧
	٥	٤٦	٢٣	٠,٣٤
	٦	٥٢	٢٤	٠,٤١
	٧	٤٨	٢٧	٠,٣١
	٨	٥٣	٢٣	٠,٤٢
	٩	٦٠	٣٦	٠,٣٥
	١٠	٥١	٢٢	٠,٤٣
الثاني	١	٤٢	١٩	٠,٣٤
	٢	٥٣	٢٦	٠,٤٠
	٣	٤٨	٢٠	٠,٤١
الثالث	١	٥٨	٣٠	٠,٤١
	٢	٤٦	١٩	٠,٤٠
	٣	٥١	٢٩	٠,٣٢
	٤	٤٦	٢٢	٠,٣٥
	٥	٥٠	٢٥	٠,٣٧
الرابع	١	٤٣	٢٠	٠,٣٤
الخامس	١	٥٠	٢٤	٠,٣٨
	٢	٤٣	١٨	٠,٣٧
	٣	٥٢	٣١	٠,٣١
	٤	٤٥	٢١	٠,٣٥
	٥	٥٣	٢٤	٠,٤٣

ب . معامل صعوبة الفقرات :

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلاب الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة ويمكن أن يميز الاختبار إلى أقصى حد ممكن بين الطلاب المختبرين ، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (٥٠%) تقريباً (علام،٢٠٠٠ :٢٨٦) .

وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار عن طريق حساب النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرات بالنسبة إلى مجموع الطلاب المختبرين ، وذلك باستعمال معادلة معامل الصعوبة ، وجدت بانها تنحصر بين

(٠,٤٥-٠,٧١) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة ولا سهلة إلى حد كبير، فالاختبار يعد جيداً إذا كانت معاملات صعوبة فقراته تنحصر بين(٠,٢٠– ٠,٨٠)(عودة، ١٩٩٣: ١٣٢) . والجدول (٥) يبين ذلك

جدول (٥)
يبين معاملات الصعوبة

رقم السؤال	الفقرات	عدد طلبة المجموعة العليا اللذين أجابوا اجابة صحيحة	عدد طلبة المجموعة الدنيا اللذين أجابوا اجابة صحيحة	معامل الصعوبة
الاول	١	٥٤	٣٣	٠,٦٤
	٢	٤٩	٢١	٠,٥١
	٣	٥٩	٣٥	٠,٦٩
	٤	٥٠	٢٥	٠,٥٥
	٥	٤٦	٢٣	٠,٥١
	٦	٥٢	٢٤	٠,٥٦
	٧	٤٨	٢٧	٠,٥٥
	٨	٥٣	٢٣	٠,٥٦
	٩	٦٠	٣٦	٠,٧١
	١٠	٥١	٢٢	٠,٥٤
الثاني	١١	٥١	٢٢	٠,٥٤
	١٢	٤٢	١٩	٠,٤٥
	١٣	٥٣	٢٦	٠,٥٨
الثالث	١٤	٥٢	٢٤	٠,٥٦
	١٥	**٥٨**	**٣٠**	**٠,٦٥**
	١٦	**٤٦**	**١٩**	**٠,٤٨**
	١٧	**٥١**	**٢٩**	**٠,٥٩**
	١٨	٤٩	٢١	٠,٥١
الرابع	١٩	**٥٠**	**٢٥**	**٠,٥٥**
الخامس	٢٠	**٤٣**	**٢٠**	**٠,٤٦**
	٢١	**٥٠**	**٢٤**	**٠,٥٤**
	٢٢	**٤٣**	**١٨**	**٠,٤٥**
	٢٣	**٥٢**	**٣١**	**٠,٦١**
	٢٤	**٤٥**	**٢١**	**٠,٤٩**

ج. فاعلية البدائل الخاطئة :

إن الهدف من استخراج فاعلية البدائل غير الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد هو معرفة مدى قدرة المموهات على جذب انتباه الطلبة واختيارهم إياها كبدائل إجابة صحيحة ، فالبديل الذي لا يختاره أغلب الطلبة - الجيدين وغير الجيدين - يعني أنه بديل غير ملائم أو غير فعال (كاظم ،٢٠٠١: ١٦٥).

ولأجل التحقق من فاعلية البدائل الخاطئة قامت الباحثة بحسابها ووجدت بان جميع قيمها المستخرجة كانت جيدة ومقبولة والجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)
فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد

ت	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث
١.	٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,٢٤-
٢.	٠,٢٨-	٠,٩-	٠,١٥-
٣.	٠,٩-	٠,١٦-	٠,٢٨-
٤.	٠,٢٨-	٠,١٤-	٠,١٨-
٥.	٠,٢٣-	٠,٣٣-	٠,٩-
٦.	٠,٢٨-	٠,٦-	٠,١٠-
٧.	٠,١٥-	٠,١٩-	٠,١٩-
٨.	٠,٢٣-	٠,١٤-	٠,١٤-
٩.	٠,١٩-	٠,١٦-	٠,٩-
١٠.	٠,١٢-	٠,٩-	٠,١٢-

د ـ الثبات: (ثبات التصحيح)

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية المهمة للاختبارات، لذا ينبغي حساب معامل ثباتها فضلاً عن التحقق من صدقها (Cronbech, 1964: p. 126).

وقد تم التحقق من الثبات عن طريق اجراء اسلوب اعادة الاختبار عبر الزمن اذ تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وبعد مرور اسبوعين تم تطبيقه على العينة نفسها

وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون ما بين درجات التطبيقين ، كان معامل الثبات (٠,٨٨) وهو معامل ثبات جيد ومقبول .

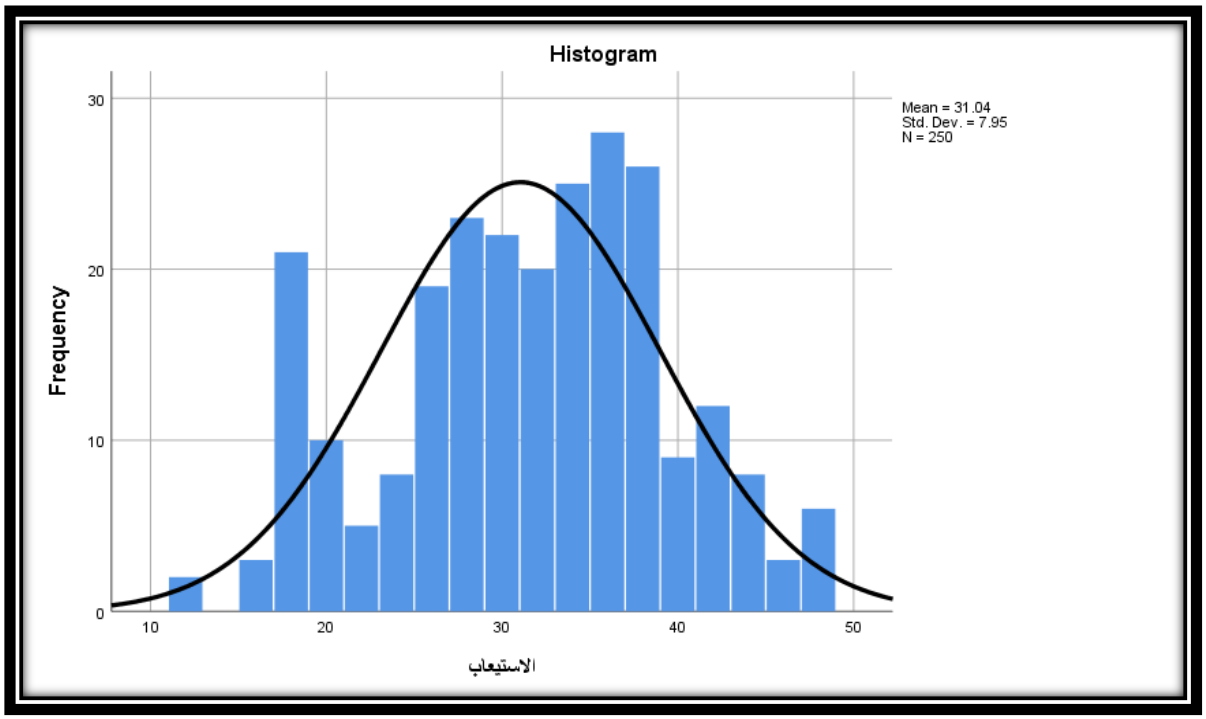
- **المؤشرات الاحصائية لاختبار الاستيعاب القرائي:**

حسبت الباحثة المؤشرات الإحصائية لاختبار الاستيعاب القرائي للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع ألاعتدالي وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

المؤشرات الإحصائية لاختبار الاستيعاب القرائي

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة	ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة
١	العينة	٢٥٠	٨	الالتواء	٠,٢٢٧-
٢	الوسط الحسابي	٣١,٠٤	٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٥٤
٤	الخطأ المعياري	٠,٥٠٣	١٠	التفلطح	٠,٥٠٦-
			١١	الخطأ المعياري للتفلطح	٠,٣٠٧
٥	الوسيط	٣٢	١٢	اقل درجة	١٢
٦	الانحراف المعياري	٧,٩٥٠	١٣	اعلى درجة	٤٨
٧	التباين	٦٣,١٩٩			



شكل (٦) المؤشرات الاحصائية الاستيعاب القرائي.

٢ـ مقياس التفكير المنظومي :

أ- وصف المقياس:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات وعلى عدد من النظريات والاختبارات والمقاييس والدراسات السابقة التي درست موضوع التفكير المنظومي قامت الباحث بتبني مقياس (عوض،٢٠١٤) للتفكير المنظومي كونه الأقرب للبحث الحالي اذ تكون المقياس بصيغته الاولية من (٣٤) فقرة وتقابل كل فقرة خمس بدائل من نوع ليكرت وتقابلها درجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي ملحق (٥).

ب ـ صدق المقياس:

عرضت الباحثة فقرات المقياس البالغ عددها (٣٤) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق٣)؛ لمعرفة مدى صلاحيتها في قياس التفكير المنظومي ومدى ملائمتها لأفراد عينة البحث، وقد اعتمدت النسبة المئوية لحساب الصدق الظاهري وبلغت (١٠٠%) باتفاق جميع الخبراء والمحكمين.

ت. التطبيق الاستطلاعي:

بعد وصف المقياس والتأكد من التحليل المنطقي قامت الباحثة بالتحقق من فهم إفراد العينة لفقرات مقياس التفكير المنظومي وتعليماته وطريقة الإجابة عن فقراته ومدى وضوحها، وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية عشوائية اختيرت بلغ عددها(٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الاعدادي، اذ اتضحت نتيجة التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة. وقد سجلت الباحثة متوسط الإجابة عن فقرات المقياس (١٣,٥)[٢] دقيقة.

---

[٢] تم احتساب متوسط الاجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل طالب مقسوماً على عددهم $\frac{400}{30}$ =13,5 دقيقة.

- **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:**

أشارت اغلب أدبيات القياس إلى أهمية إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية على عينات ممثلة للمجتمع الذي تؤخذ منه و تتصف بكبر حجمها ، لذا ارتأت الباحثة أن تكون عينة التحليل الإحصائي للفقرات (٢٥٠) طالباً وطالبة ، يمثلون عينة التحليل الاحصائي من غير عينة البحث الاساسية اختيروا بالأسلوب العشوائي ، وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي:

أـ القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المنظومي:

يستوجب حساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الإفراد والاحتفاظ بالفقرات التي تميزهم، لأن توجد علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية من فقراته (Stanly & Hopkins, 1972 : 450).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المنظومي طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة وتم تفريغ إجاباتهم وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة البحث على نحو تنازلي وفقا للدرجة الكلية للمقياس وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٢٧%) وكان عدد إفرادها (٦٨) طالباً وطالبة ومجموعة دنيا بنسبة (٢٧%) وكان عدد إفرادها (٦٨) طالباً وطالبة، وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير المنظومي ، ظهر ان جميع الفقرات مميزة بمستوى دلالة (٠,٠٥) لأن قيمة (ت) المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية" (١٣٤) والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

القيمة التائية لفقرات مقياس التفكير المنظومي (التحليل الاحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)

الفقرات	المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		مستوى الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ف١	العليا	٦٨	٣,٩٣	١,٥٤٨	٥,٥٣٢	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٤٧	١,٥٢١			
ف٢	العليا	٦٨	٣,٦٦	١,٥٤٢	٢,٣٠٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٠٠	١,٧٩٦			
ف٣	العليا	٦٨	٣,٦٥	١,٦٢٨	٢,٦٨٧	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٨٧	١,٧٥٣			
ف٤	العليا	٦٨	٣,٩٠	١,٦٠٤	٢,٦١٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,١٣	١,٨٠٣			
ف٥	العليا	٦٨	٣,٨٢	١,٧١٩	٣,٤٤٤	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٧٩	١,٧٦٧			
ف٦	العليا	٦٨	٣,١٩	١,٦٦٨	٣,٠٢٤	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٣٥	١,٥٦٢			
ف٧	العليا	٦٨	٣,٢٨	١,٦٦٥	٢,٥٦٤	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٥٤	١,٦٧٩			
ف٨	العليا	٦٨	٣,٧٢	١,٦٣٨	٤,٠٦٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٥٦	١,٦٩٦			
ف٩	العليا	٦٨	٣,٦٣	١,٦٧٤	٣,٦٤٥	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٥٧	١,٧١٣			
ف١٠	العليا	٦٨	٣,٧٩	١,٦١٧	٤,٤٧٧	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٥١	١,٧١٥			
ف١١	العليا	٦٨	٣,٨١	١,٥٦٧	٤,٠٨٨	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٦٥	١,٧٤٣			

ف١٢	العليا	٦٨	٤,٠٩	١,٤٤٣	٥,٢٢٨	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٦٣	١,٧٨٦			
ف١٣	العليا	٦٨	٣,٧٢	١,٥٢٤	٥,٢٥	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٣٢	١,٥٧٨			
ف١٤	العليا	٦٨	٤,١٣	١,٤٠٣	٦,٧٩٩	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٣٨	١,٥٩٣			
ف١٥	العليا	٦٨	٤,٢٤	١,٢٧١	٥,٨٥٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٦٨	١,٧٩١			
ف١٦	العليا	٦٨	٤,٣١	١,٢٢٥	٥,٢٩٠	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٩٣	١,٧٧٣			
ف١٧	العليا	٦٨	٤,٥٩	٠,٩٠٢	٥,٥٠١	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٢٦	١,٧٦٧			
ف١٨	العليا	٦٨	٤,٥٧	٠,٨٨٦	٧,٠٠٩	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٩١	١,٧٤٣			
ف١٩	العليا	٦٨	٤,٤٤	٠,٩٠٤	٣,٨٣٩	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٥٠	١,٨٠٨			
ف٢٠	العليا	٦٨	٤,١٦	١,٣١١	٤,٧٨٧	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٨٧	١,٨٠٣			
ف٢١	العليا	٦٨	٤,١٣	١,٢٥٧	٤,٠٨٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٠٧	١,٧٣			
ف٢٢	العليا	٦٨	٤,٠٩	١,٤٥٣	٣,٨٩٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٠٠	١,٧٨٧			
ف٢٣	العليا	٦٨	٤,٠٧	١,٣٥٣	٤,٩٨٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٧٥	١,٧٢٢			
ف٢٤	العليا	٦٨	٤,٠٣	١,٤٠٣	٦,٢٧٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٤٠	١,٦٢٢			
ف٢٥	العليا	٦٨	٤,٠٧	١,٣٥٣	٦,٥١٤	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٣٧	١,٦٨٣			

ف٢٦	العليا	٦٨	٤,١٨	١,٣١٥	٥,٨٢٩	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٦٣	١,٧٤٤			
ف٢٧	العليا	٦٨	٤,٢٩	١,٢٤٧	٧,٤٦٣	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٤٠	١,٦٨٥			
ف٢٨	العليا	٦٨	٣,٩٤	١,٣٨١	٥,٥٣٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٤٤	١,٧٥٧			
ف٢٩	العليا	٦٨	٤,٠١	١,٤٩١	٥,٤٢٨	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٥١	١,٧٢٣			
ف٣٠	العليا	٦٨	٤,٢١	١,٣٢٢	٤,٩٩٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٨٧	١,٧٧			
ف٣١	العليا	٦٨	٤,٣٨	١,١٨٥	٤,٣٩٩	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٢٢	١,٨٢٧			
ف٣٢	العليا	٦٨	٤,٢٤	١,٢٨٣	٣,٦٥٦	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٢٥	١,٨١٥			
ف٣٣	العليا	٦٨	٤,٢١	١,٣١١	٥,٢٠٧	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٢,٨٧	١,٦٦٥			
ف٣٤	العليا	٦٨	٤,٦٨	٠,٧٢٢	٤,٦٧	١,٩٦	دالة
	الدنيا	٦٨	٣,٥٩	١,٧٨١			

يتضح من الجدول أعلاه إن الفقرات مميزة لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من المقياس ليبقى عدد فقراته (٣٤) فقرة .

ب .علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس(Anastasi & Urbina2010:129).

لذا استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تم التطبيق على درجات (٢٥٠) طالباً وطالبة وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي ، وعن طريق مقايستها مع القيمة الجدولية لدلالة معاملات الارتباط البالغة (٠,١١٣) فكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) اذ تراوحت معاملات الارتباط بين(٠,٢٢- ٠,٥٩) وعليه فان جميع الفقرات دالة بهذا الاسلوب والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول(٩)

يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١.	٠,٢٢٧	١٨.	٠,٣٦٣
٢.	٠,٢٢٨	١٩.	٠,٥٠٩
٣.	٠,٤٢٦	٢٠.	٠,٤٨٧
٤.	٠,٣٠٩	٢١.	٠,٤٨٩
٥.	٠,٥٨	٢٢.	٠,٤٩٨
٦.	٠,٤٩٢	٢٣.	٠,٥١٥
٧.	٠,٥٥١	٢٤.	٠,٤٥٩
٨.	٠,٤١٧	٢٥.	٠,٥٨٧
٩.	٠,٥٥٧	٢٦.	٠,٥٩٩
١٠.	٠,٥٦٨	٢٧.	٠,٥٦٨
١١.	٠,٦٠٧	٢٨.	٠,٥٧٧
١٢.	٠,٥٠١	٢٩.	٠,٥٧٥
١٣.	٠,٣٨٢	٣٠.	٠,٣٧
١٤.	٠,٤٥٦	٣١.	٠,٤٩١
١٥.	٠,٥١٤	٣٢.	٠,٤٣١
١٦.	٠,٤٢١	٣٣.	٠,٣٧٤
١٧.	٠,٤٨	٣٤.	٠,٢٨٣

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- صدق المقياس :

المقياس الصادق هو المقياس الذي صُمم لقياس سلوك معين، وأنّ فقرات المقياس ترتبط كلها بالسلوك المراد قياسه. كما يُعّرف الصدق بأنه الدقة المتناهية التي يقيس بها الفاحص ما يجب إن يقيسه. ويعد الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير إلى

الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها. وتحقيق صدق القياس يتطلب تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (Anastasi & Urbina, 2010: 115).

وقد تمّ التحقق من نوعين من أنواع الصدق لهذا المقياس هما: الصدق الظاهري وصدق البناء. وفيما يأتي إجراءات إيجادهما:

١ ـ الصدق الظاهري :

يقصد بالصدق الظاهري هو أن يدل عنوان المقياس وفقراته على السلوك المراد قياسه. أي آن فقرات المقياس وتعليماته وشكله ومظهره مرتبطة باسمه، وبذلك يكون الاختبار صادقاً ظاهرياً(عبد الهادي، ٢٠٠١: ٣١١). وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين متخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس الذين استعين بآرائهم في تحديد مدى صلاحية فقرات المقياس وبلغت نسبة الاتفاق ٨٠% .

٢ـ صدق البناء:

يهدف صدق البناء الى تحديد عدد السمات والصفات التي يتميز بها الاختبار وطبيعتها التي تشكل أساساً مجموعة من العلاقات. ويستخرج هذا النوع من الصدق من طريق القوة التمييزية بتحليل فقرات المقياس إحصائيا وذلك لأنّ القوة التمييزية للفقرات تُعد أحد مؤشرات صدق البناء للاختبارات والمقاييس (فرج، ١٩٨٠ : ٣١٣).

وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال إيجاد القوة التميزية للمقياس وكذلك إيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ب ـ الثبات :

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد، لان الاختبار يفترض أنْ يكون ثابتاً في حالة استعماله أكثر من مرة ليعطي نفس النتائج أو قريبة منها(عبد الهادي، ٢٠٠١ :٣٧٢). وتوجد طرق عديدة لحساب الثبات، وقد استعملت الباحثة الطرائق الآتية لاستخراج الثبات.

١. التجزئة النصفية :

تعتمد هذه الطريقة في حساب معامل ثبات المقياس على أساس تجزئة المقياس إلى نصفين متساويين و من ثم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، ومن الأساليب الشائعة في التجزئة إجراء فرز الفقرات التي تحمل تسلسلاً فردياً عن الفقرات التي تحمل تسلسلاً زوجيا(Anastasi & Urbina, 2010: 180 - 181).

ولحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قامت الباحثة بتقسيم فقرات المقياس الى جزئيين متساويين حيث بلغ عدد الفقرات الفردية (١٧) فقرة والفقرات الزوجية (١٧) فقرة وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩٩) وبعد التصحيح باستعمال معادلة(سبيرمان براون) التصحيحية أصبح معامل الثبات (٠,٨٨٩) وهو معامل ثبات مقبول.

٢.طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبل وفريسبي (Eabl&Frisble 2009) إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار (Eabl& Frisbie 2009:84) وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٥٠) طالب وطالبة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (.٠,٨٢٢) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

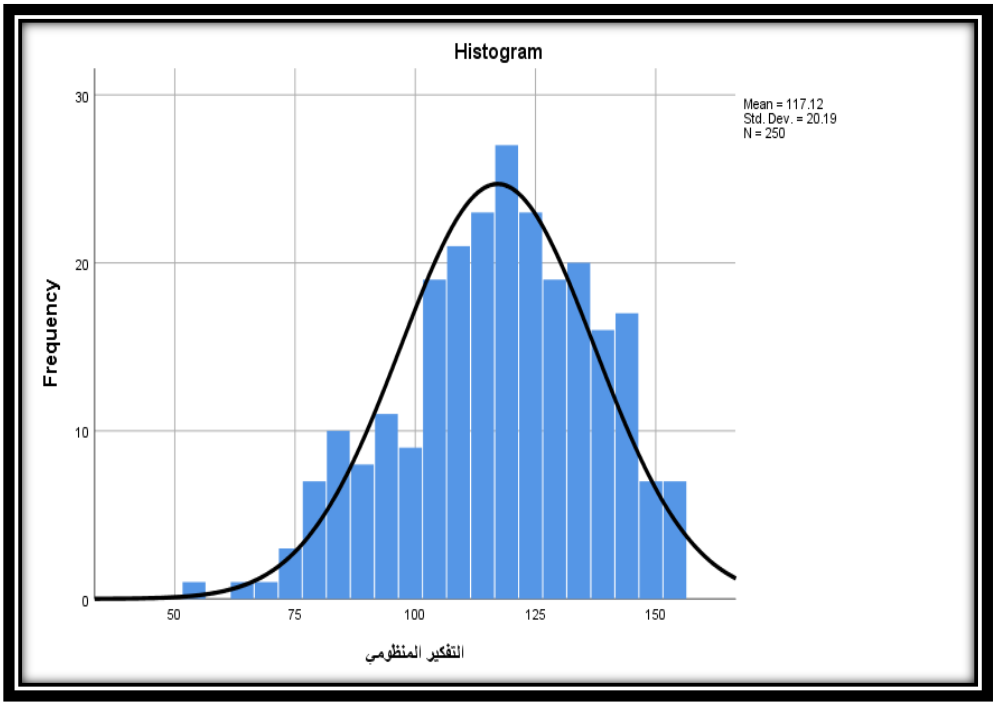
- **المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير المنظومي:**

قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع ألاعتدالي وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير المنظومي

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة
١	العينة	٢٥٠
٢	الوسط الفرضي	١٠٢
٣	الوسط الحسابي	١١٧,١٢
٤	الخطأ المعياري	١,٢٧٧
٥	الوسيط	١١٩
٦	المنوال	١٢٠
٧	الانحراف المعياري	٢٠,١٩
٨	التباين	٤٠٧,٦٤٥
٩	الالتواء	-.٣٦٨
١٠	الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٥٤
١١	التفرطح	-.٣٣٤
١٢	الخطأ المعياري للتفلطح	٠,٣٠٧
١٣	اقل درجة	٥٤
١٤	اعلى درجة	١٥٥



شكل (٧) المؤشرات الاحصائية للتفكير المنظومي.

التطبيق النهائي:

بعد إكمال إجراءات أداتي البحث وتوفر الصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيقهما فردياً على عينة البحث البالغ عددها (٣٦٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الاعدادي في مدارس مركز محافظة بابل خلال العام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)، وقد تم تطبيق الأداتين بشكل يدوي على عينة البحث الحالي ، وقد استمرت مدة التطبيق من ٢٠٢٢/٤/١٢ الى ٢٠٢٢/٥/٢ .

خامسا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لمعالجة جميع بيانات أدوات البحث :

١. **معامل ارتباط بيرسون:** لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لأداتي البحث، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي.

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص} - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة .

س: قيم المتغير الأول .

ص: قيم المتغير الثاني . (داود،٢٠٠٥: ١٣٨)

٢. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين :** لا يجاد القوة التميزية لمقياس التفكير المنظومي. وحسب المعادلة التالية :

$$ت(ن١+ن٢-٢) = \frac{\overline{س}_1 - \overline{س}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)\frac{ع_1^2(ن_1 - 1) + ع_2^2(ن_2 - 1)}{}}}$$

حيث تمثل: $\overline{س}_1$ الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$\overline{س}_2$ الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$ عدد الأفراد للعينة الأولى.

$ن_2$ عدد الأفراد للعينة الأولى.

$ع_1^2$ تباين العينة الأولى.

$ع_2^2$ تباين العينة الثانية. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ٢٦٠).

٤.**معادلة معامل الصعوبة :** لإيجاد معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية لاختبار الاستيعاب القرائي.

من خلال استعمال المعادلة الآتية

$$ص = \frac{م}{ك}$$

حيث تمثل: (ص) صعوبة الفقرة.

(م) مجوعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا.

(الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢: ١٢٨).

٥. **معادلة معامل التمييز :** لإيجاد معامل التمييز لاختبار الاستيعاب القرائي.

من خلال استعمال المعادلة الآتية: ت =

$$\frac{مجص\ ع - مجص\ د}{(ع+د)\frac{1}{2}}$$

حيث تمثل: (ت) معامل تمييز الفقرة.

(مج ص ع) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

(ع) عدد أفراد المجموعة العليا.

(د) عدد أفراد المجموعة الدنيا. (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٧٠).

٦. **معادلة فعالية البدائل :** لإيجاد معامل فعالية البدائل الخاطئة لاختبار الاستيعاب القرائي.

من خلال استعمال المعادلة الآتية:

$$\text{ت} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

حيث (ن ع م) عدد الأفراد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا.

(ن د م) عدد الأفراد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا.

ن نصف العدد الكلي للطالبات.

٧.اختبار (ت) لعينة واحدة : لا يجاد مستوى التفكير المنظومي. (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢: ٩١).

٧.**معادلة الفا ــ كرونباخ :** للاتساق الداخلي لحساب الثبات لمقياس التفكير المنظومي.

تم حساب الثبات وفق المعادلة الاتية :

$$\propto = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع}^2\text{ ب}}{\text{ع}^2\text{ ك}}$$ حيث **ان**

ع² ب = هو مجموع تباين البنود أو الاسئلة، بمعنى أن يحسب تباين كل بند من بنود الاختبار(من درجات الافراد في هذا البند)، ثم يوجد مجموع هذه التباينات لنحصل على مج ع²ب

ن= عدد البنود

ع²ك = تباين الاختبار ككل

٨. **معادلة اختبار(ت) لعينة واحدة :** للتعرف على مستوى الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي عند عينة البحث. وحسب القانون الاتي:

$$t = \frac{\overline{X} - \mu}{\frac{S}{\sqrt{n}}}$$

حيث ان :

X = الوسط الحسابي
M= الوسط الفرضي
S= الانحراف المعياري
N= حجم العينة

(البياتي وزكريا، ١٩٧٧).

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة على وفق أهداف البحث ، ومن ثم مناقشة تلك النتائج تبعاً للإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة والدراسات السابقة التي اطلعت عليها وكما يأتي :

أولا :عرض النتائج :

- **الهدف الأول : (التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي) .**

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي الذي تم بناءه من قبل الباحثة والذي طبق على طلبة الصف الرابع الاعدادي ، الذين يمثلون عينة البحث الاساسية وقد تمت الاجابة على فقراته من قبل الطلبة ، واستعملت الباحثة اختبار (t-test) لعينة واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة كما بين ذلك الجدول (١١).

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الاستيعاب القرائي

حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (t-test)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٣٦٣	٣٠,٨٥	٩,١٣٢	٣٦٢	١٢,٢١٤	١,٩٦	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على اختبار الاستيعاب القرائي بلغ (٣٠,٨٥) والانحراف المعياري (٩,١٣٢) وبعد استعمال اختبار (t-test) لعينة واحدة تبين أن القيمة المحسوبة المستخرجة كانت (١٢,٢١٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١، ٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٦٢) ، مما يعني وجود دلالة إحصائية عند طلبة الصف الرابع الاعدادي في الاستيعاب القرائي .

وبناءاً على ما تقدم فأن وجود علاقة بين القراءة والفهم تساعد بشكل فعال على الاستيعاب القرائي عند الطلبة ويمكن تفسيرها بما يأتي:

- إن عملية القراءة من دون فهم لا تعد مهارة لغوية ذات معنى ، بل عملية ميكانيكية لا تؤدي إلى التواصل المعرفي ، وخير مثال عندما يقرأ أحد منا نصا في اللغة الفارسية وليس لديه معرفة بهذه اللغة لا يفهم منه شيئاً.

- إن عملية الفهم تأتي في المرحلة الأولى لتعلم القراءة ، متمثلاً ذلك في تعلم أنظمة اللفظ وربط الحروف بمقاطع ، ومفردات تكون ذات معني .

- إن عملية الربط والتحليل والتفسير تعد من أساسيات الفهم المعرفي المتقدم ، ولا تتم هذه العملية إلا بعد أن يتم المرور بمرحلة الفهم الأولى

وتعزو الباحثة السبب في امتلاك طلبة الصف الرابع الاعدادي الى مستوى من الاستيعاب القرائي الى ان الطلبة يستعملون عمليات التفكير ، وبناء المعنى قبل القراءة وفي إثنائها وبعدها عن طريق توحيد المعلومات من المقروء وهذا ما مكنهم من امتلاكهم لذلك المستوى من الاستيعاب القرائي .

الهدف الثاني : (الفروق ذات الدلالة الإحصائية للاستيعاب القرائي على وفق متغير الجنس " ذكور- اناث ") :

تحقيقاً لهذا الهدف فقد تم حساب الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف الرابع الاعدادي من الذكور والاناث على اختبار الاستيعاب القرائي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للاستيعاب القرائي

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t-test)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٧	٣٠,٦٣	٩,٢٤١	٣٦١	٠,٤٠٦-	١,٩٦	غير دالة
إناث	٢٠٦	٣١,٠٢	٩,٠٦٦				

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي للطلاب قد بلغ (٣٠,٦٣) وانحراف معياري (٩,٢٤١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (٣١,٠٢) وانحراف معياري (٩,٠٦٦) عند درجة حرية (٣٦١) ويتضح كذلك إن القيمة المحسوبة قد بلغت (٠,٤٠٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية والتي بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاستيعاب القرائي على وفق متغير الجنس.وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل اليها فيما أشار اليه (عطية ، ٢٠١٠) والمشار اليه في الاطار النظري بأساليب تطوير الاستيعاب القرائي – الفقرتين الثالثة والرابعة اللتين اشارتا الى :

- ان مساعدة المدرس للطلبة المتعلمين ساعدت على تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة ، حتى يصل المتعلمون الى مستوى واحد يمكنهم من الاعتماد على انفسهم في الاستيعاب القرائي.
- ان تدريب الطلبة المتعلمين من قبل المدرسين على استراتيجيات جديدة في استيعاب المقروء وفهمه ، اثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب عند الطلبة.

(عطية، ٢٠١٠: ٥٠).

وترى الباحثة بان تلك النتيجة جاءت منسجمة مع ما يمتلكه طلبة الصف الرابع الاعدادي ولكل من الطلاب والطالبات على حدٍ سواء من مهارات الاستيعاب القرائي باعتبار ان المرحلة الدراسية التي وصلوا اليها هي مرحلة متقدمة في الدراسة الا وهي المرحلة الإعدادية والتي تعد المرحلة الأخيرة للطلبة قبل دخولهم الجامعة مما مكنهم من امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي بصورة متساوية عند كلاهما .

- **الهدف الثالث : (قياس التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي) .**

لتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس التفكير المنظومي على طلبة الصف الرابع الاعدادي ، الذين يمثلون عينة البحث ، واستعملت اختبار (t-test) لعينة واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة ، كما يوضح ذلك الجدول (١٣).

جدول (١٣)

نتائج اختبار (t-test) لعينة واحدة لمقياس التفكير المنظومي لدى عينة البحث

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية(t-test)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٣٦٣	١١٩,٥٠	١٠٢	١٩,٤٧٩	٣٦٢	١٧,١١٣	١,٩٦	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على اختبار التفكير المنظومي يبلغ (١١٩,٥٠) والانحراف المعياري (١٩,٤٧٩) بينما بلغ الوسط الفرضي (١٠٢) ، وبعد استعمال اختبار (T-test) لعينة واحدة تبين أن القيمة المحسوبة المستخرجة كانت(١٧,١١٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٦٢) مما يعني وجود مستوى ذا دلالة إحصائية عند طلبة الصف الرابع الاعدادي مما يشير إلى أن عينة البحث لديهم القدرة على التفكير المنظومي .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اكد عليه باتيستا (Battista,1998) الذي اكد على ان التفكير المنظومي شكلاً من اشكال المستويات العليا في التفكير، فعن طريق هذا النوع من التفكير يكون الطلبة قادرين على تكوين الابنية العقلية التي تنقلهم من التفكير بصورة محددة الى التفكير الشامل الذي يجعلهم ينظرون الى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها بوصفها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب أي انه ينظر الى الاشياء التي يتعلمها او يقرأها بمنظار بنيوي أو منظار منظومي متكامل ، لذلك يكون لديهم مستوى من التفكير المنظومي (Battista,1998:505).

وترى الباحثة بان التفكير المنظومي هو الذي ساعد الطلبة بالحصول على ادراك وفهم شامل للمواقف والمشكلات المعقدة التي يقوم على تحليلها ثم يبحث عن التشابهات بينها ، ثم يوحد هذه المعلومات ليتوصل الى حل المشكلة أو النظر في موقف معين ، وهو بذلك يشمل نوعين من التفكير (التحليلي والتركيبي) في آن واحد.

- **الهدف الرابع: (الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتفكير المنظومي على وفق متغير الجنس " ذكور- اناث ") .**

تحقيقاً لهذا الهدف فقد تم حساب الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف الرابع الاعدادي من الذكور والاناث على مقياس التفكير المنظومي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤).

جدول (١٤)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتفكير المنظومي

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية (t-test)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٧	١٢١,٦٩	١٩,٢٣٥	٣٦١	١,٨٧٨	١,٩٦	غير دالة
إناث	٢٠٦	١١٧,٨٣	١٩,٥٤٤				

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي للطلاب قد بلغ (١٢١,٦٩) وانحراف معياري (١٩,٢٣٥) والمتوسط الحسابي للطالبات قد بلغ (١١٧,٨٣) وانحراف معياري (١٩,٥٤٤) عند درجة حرية (٣٦١) ويتضح كذلك إن القيمة المحسوبة قد بلغت (١,٨٧٨) وهي اصغر من القيمة الجدولية والتي بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين طلبة الصف الرابع الاعدادي في التفكير المنظومي على وفق متغير الجنس.

وترى الباحثة الى ان هذه النتيجة تتفق مع ما يشير اليه المدخل المنظومي الذي يساعد في اكتساب المتعلم التفكير المنظومي، ويجعله يمتلك المهارات اللازمة للبحث والوصول إلى المعرفة، والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي والمستمر، وأن يرى الكل دون أن يفقد جزيئات وعلاقات الكل، وأن يمتلك المبادرة المحسوبة والتنبؤ والإبداع ، ويحقق في الوقت ذاته الفهم الواعي بأن العلم بماضيه وحاضره ومستقبله سؤال مفتوح النهاية ودعوة دائمة للبحث والاستقصاء، يعمل الاتجاه المنظومي على ربط وتفاعل ما لدى المتعلم من معرفة سابقة في بنيته المعرفية بما سوف يتعلمه من خبرات جديدة، مما يجعل ما يتعلمه ذا معنى ويقلل الجهد الذي يبذله لربط الخبرات الجديدة المراد تعلمها بالخبرات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، والعمل على زيادة كفاءة هذا الترابط بما يمكنه من إحداث تغير في شكل المعرفة الجديدة المكتسبة وتنظيم المعلومات بصورة منظمة وشبكية، بما يمكنه من الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية مما يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة حيث يؤدي ذلك إلى خلق جيل قادر على التنبؤ والإبداع لا على الحفظ والاستظهار، جبل يرى الكل دون أن يفقد جزيئاته، جيل يواجه التطورات المتلاحقة في مجال المعلومات والتدفق المعرفي، جيل يواجه تحديات المستقبل.

الهدف الخامس : (تعرف العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي عند طلبة الصف الرابع الاعدادي) .

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي لدى عينة البحث استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لعينة البحث الكلية البالغة (٣٦٣) طالباً وطالبة اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦١١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٦١). يتضح وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وهذا يعني ان العلاقة طردية موجبة دالة إي انه كلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي كلما ارتفع مستوى التفكير المنظومي والعكس صحيح ، وتعزوا الباحثة هذه النتيجة الى ان كلا المتغيرين يتناغمان مع بعضهما البعض ويكمل احدهما الاخر اذ ان لا مهارة للاستيعاب القرائي عند الطلبة بدون امتلاكهم لدرجة جيدة من مهارات التفكير المنظومي.

- **الاستنتاجات:**

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج استنتجت الباحثة ما يأتي:

- ان طلبة المدارس الإعدادية تكون لديهم مهارات الاستيعاب القرائي نتيجة حتمية باعتبارهم المرحلة دراسية متقدمة تأتي بعد مرحلة المتوسطة.
- ان الاستيعاب القرائي يتشكل لدى الطلبة نتيجة الخبرات السابقة التي يمتلكونها وعمليات التفكير العليا المكونة في ابنيتهم المعرفية.
- التفكير المنظومي يستعمله طلبة المرحلة الإعدادية من كلا الجنسين الطلاب والطالبات ويكون متساوي عند كل من الطلاب والطالبات.
- هناك تناسب طردي للعلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير المنظومي أي انه يؤثر احدهما في الاخر تأثيراً مباشراً.

- **التوصيات:**

من خلال ما تم التوصل من نتائج توصي الباحثة في هذا المجال بما يلي:

١. ادخال استراتيجيات حديثة وطرائق تدريس فعالة من قبل المدرسين من اجل زيادة مستوى الاستيعاب القرائي عند الطلبة.

٢. فتح دورات تدريب للطلبة خلال العطلة الصيفية لتدريبهم على استعمال مهارات الاستيعاب القرائي .

٣. مناشدة الجهات ذات العلاقة ووزارة التربية على ادخال مفهوم تعليم التفكير في المناهج الدراسية ومنها مهارات التفكير المنظومي.

٤. تدريب مدرسي المرحلة الإعدادية على التفكير المنظومي وكيفية استعماله في طرائق التدريس من خلال زجهم في دورات في شعبة الاعداد والتدريب لكي يتمكنوا منها ومن ثم يمكنوا طلبتهم منها .

- **المقترحات:**

استكمالا لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

١. اجراء دراسة تحت عنوان (الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة)

٢.اجراء دراسة تحت عنوان (التفكير المنظومي وعلاقتها بمهارات التدريس العليا عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية).

٣.اجراء دراسة مقارنة تحت عنوان (الاستيعاب القرائي على وفق مهارات التذكر والاسترجاع لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين).

الصادر والمراجع

- **القران الكريم**

١. إبراهيم ، مجدي عزيز(٢٠٠٧) : **التفكير من منظور تربوي** ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢. ابو عودة ، سليم محمد سليم، (٢٠٠٦)**:**اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الاسلامية بغزة**.**

٣. أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٦٠) : **القياس النفسي والتربوي** ، مجلد١، مكتبة النهضة المصرية. القاهرة،

٤. احمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٦**) : طرق تعليم اللغة العربية** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

٥. الاسدي ، بسام عبد الخالق (٢٠١١): اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة** ، العراق.

٦. إسماعيل، زكريا (٢٠٠٥) : **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعة، الاردن.

٧. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (١٩٧٧)، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس،** مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد – العراق.

٨. التل، شادية(١٩٩١): **"**أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب**"**، جامعة اليرموك، **مجلة أبحاث اليرموك**. مج٧.

٩. جابر، وليد. (١٩٩١) : **اساليب تدريس اللغة العربية،** ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٠. الجبوري، رغد سلمان علوان (٢٠١١): اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و» (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي

١١. الجبوري ، عبد الله (١٩٩٨) : **لغة الضاد** ، وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية بيوم الضاد ، مطبعة المجمع العلمي .

١٢. في مادة (المطالعة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، العراق.

١٣. الجبوري ، نجلاء علي سلطان (٢٠١٤): اثر استراتيجية عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، العراق.

١٤. جمهورية العراق ،وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج (٢٠٠٨) ، **الأهداف التربوية العامة.**

١٥. حبيب الله ، محمد (٢٠٠٠) : **أُسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق** ، ط٢، دار عمار ، عمان ـ الأردن .

١٦. حراشة ، إبراهيم محمد علي (٢٠٠٧) : **. المهارات القرائية وطرائق تدريسها** ، ط١، دار الخزامي للنشر والتوزيع .

١٧. الحكيمي، جميل منصور (٢٠٠٣) : أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العلمية و بقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **مجلة التربية العلمية** ، المجلد السادس، العدد الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ديسمبر.

١٨. خلف ، نافع محمود (١٩٨٨) : الامتزاج الاجتماعي وأثره في الحركة اللغوية في الأندلس ، **مجلة الاستاذ**، ع٢، كلية التربية ، جامعة بغداد .

١٩. داود، عزيز حنا.(٢٠٠٥) : **مبادئ البحث العلمي والتربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان.

٢٠. الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي (٢٠٠٥). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**،ط١، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢١. الدهان، سامي (١٩٩٢) : **المرجع في تدريس اللغة العربية**، مكتبة اطلس، دمشق،

٢٢. ريـان، عـادل (٢٠٠٦): القـدرة المكانيـة لـدى طلبـة جامعـة القـدس المفتوحـة فـي تخصص التربية الابتدائيـة، **المجلة الفلسطينية للتربيـة المفتوحـة عن بعد**، المجلد الأول، العدد الثاني، ١يناير.

٢٣. الريماوي ،محمد عودة ، واخرون(٢٠٠٤) : **علم النفس العام** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٤. الزغول ، رافع النصير ، وعماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣) : **علم النفس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .

٢٥. الزغول، عماد (٢٠٠٣م). **نظريات التعلم**،ط١، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٦. السعيد ، رضا مسعد ، (٢٠٠٥) ،**نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية** ، المؤتمر العلمي الخامس للمدخل المنظومي التدريس والتعليم ، ١٦-١٧ ابريل ٢٠٠٥ م ، دار الضيافة في جامعة عين شمس القاهرة .

٢٧. السعيد ومحمد عبد القادر النمر (٢٠١٦) : **تطوير المناهج الدراسية تطبيقات ونماذج منظومية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٨. سلمان ، صالح محمد (٢٠١٧) : تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي، **المجلة العربية المتخصصة**، الاردن .

٢٩. سمك ،محمد صالح ، (١٩٧٥)**: فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها السلوكية وانماطها العملية** ، مكتبة الانجلو المصرية .

٣٠. شحاته ، حسن (١٩٩٣) : **تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية .

٣١. الشحاني ، عبد الرازق الصالحين (١٩٩٨): طرق التدريس العامة ، منشورات عمر المختار ، طرابلس – ليبيا.

٣٢. الظاهر ، زكريا محمد واخرون (٢٠٠٢): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٣، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، طرابلس – ليبيا.

٣٣. عاشور ، راتب قاسم (٢٠٠٣) : **أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٣٤. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء "أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية"**، عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٣٥. عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦): **أنشطة ومهارات الاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية** ،ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٣٦.عبد الله ، سامي (١٩٨٣) : رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة . **مجلة حوليات** ، كلية التربية ، جامعة قطر، السنة الثانية ، العدد٢.

٣٧. العبد الله ، محمود فندي(٢٠٠٧): **اسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً** ،ط١، جدارا للكتاب العالمي ، عمان ، الأردن.

٣٨. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١): **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن.

٣٩. عبد الهادي، نبيل، وآخرون(٢٠٠٣) : **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٠. عبيد ، وليم (٢٠٠٥) **: معرفة أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس وحدتي الآحاد والعشرات والجمع والطرح حتى (٩٩) للصف الأول الابتدائي على التحصيل الدراسي ونمو المهارات المعرفية العليا** ، دراسة مقدمة في المؤتمر الخامس للمدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

٤١. عبيد ، وليم وعفانة عزو ،(٢٠٠٣)، **التفكير والمنهاج المدرسي** ، الكويت ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، ط١.

٤٢. عبيد وليم (٢٠٠٤): **النموذج المنظومي وعيون العقل ،المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم مركز تطوير تدريس العلوم** ، القاهرة .

٤٣. العجيلي، صباح حسين، وآخرون، (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، ط١، دار الكتب والوثائق، بغداد – العراق.

٤٤. عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

٤٥. العزاوي، نعمة رحيم (١٩٨٨) : **من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة**، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

٤٦. عطا ، إبراهيم محمد (٢٠٠١) : **دليل تدريس اللغة العربية** ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة .

٤٧. عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط٢، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

٤٨. عطية ،محسن علي (٢٠٠٩) : **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤٩. عطية ، محسن علي (٢٠١٠): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

٥٠. عفانة عزو و عبيد، وليم (٢٠٠٣) : **التفكير والمنهاج المدرسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، العين، الأمارات العربية المتحدة.

٥١. عفانة، عزو إسماعيل و تيسير نشوان (٢٠٠٤): **أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظوميّ عند طلاب الصف الثامن الجمعية المصرية للتربية الأساسي بغزة**، المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي،

٥٢. العكلوك ، ايمن (٢٠١٠) : أثر مسرحية إلكترونية للغة البرمجة فيجيوال بيسك في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف العاشر، **رسالة ماجستير غير منشورة** –كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

٥٣. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي .

٥٤. عمار ، سام (٢٠٠٢) : **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، ط١، مؤسسة الرسالة ، بيروت- لبنان.

٥٥. عودة، احمد سليمان(١٩٨٨) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد ـــ الاردن .

٥٦. عودة، أحمد (١٩٩٣) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ، دار الأمل للنشر والتوزيع. إربد، الأردن.

٥٧. العيساوي، سيف طارق (٢٠٠٨) : "مستوى طلاب المرحلة الإعدادية في فهم النصوص الأدبية" ، **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية** ، المجلد الثاني .

٥٨. فرج، صفوت (١٩٨٠): **"القياس النفسي"**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٩. فريحة ، أنيس (١٩٧٣): **نظريات في اللغة** ،ط ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان

٦٠. فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى (٢٠٠١) : **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية"** دار المعارف، القاهرة .

٦١. قاسم ، عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ،(٢٠١٠): **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

٦٢. القاسمي ، علي محمد (١٩٧٩) : **اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأُخر** ، دار عكاظ للطباعة والنشر ، جدة .

٦٣. القلقشندي ، أبو العباس أحمد بن علي (١٩٦٣) : **صبح الأعشى في صناعة الانشا** ، ج١، المؤسسة العامة للتأليف والنشر.

٦٤. كاظم ، احمد خيري (٢٠٠١) : مناهج في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة – مصر.

٦٥. الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): **التفكير المنظومي في التعلم والتعليم استنباطه من القران الكريم** ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن.

٦٦. لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦) :**القراءة وتنمية الفكر** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة ـ مصر.

٦٧. لطفي ، محمد قدوري (١٩٥٧): **التأخر في القراءة ، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية** ، دار الكتاب العربي ، القاهرة .

٦٨. المالكي، جواد كاظم فهد (٢٠٠٨) : اثر الطريقة الاستكشافية باللعب في التحصيل وتنمية المهارات العقلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.

٦٩. محجوب ، وجيه (١٩٩٠): **التحليل الفيزياوي والفسلجي للحركات الرياضية** ، مطبعة التعليم العالي ، بغداد – العراق.

٧٠. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) : **تفكير بلا حد ود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان والقاهرة.

٧١. مدكور ، علي احمد (٢٠١٠) : **طرائق تدريس اللغة العربية** ، دار المسيرة ، ط٢، عمان ، الأردن.

٧٢. المعتوق، احمد محمد(١٩٩٦) : **الحصيلة اللغوية**، سلسلة عالم المعرفة ، العدد٢١٢ ، الكويت.

٧٣. ملحم ، سامي (٢٠٠٠): **القياس والتقويم في التربية الخاصة وعلم النفس** ،ط٢، دار الميسرة للشر والتوزيع ،عمان .

٧٤. المنوفي ، سعيد جابر،(٢٠٠٢): **مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء "** المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

٧٥. مونرو، ماريون (١٩٦١) **: تنمية وعي القراءة**، ترجمة سامي ناشد، مراجعة وتقديم عبد العزيز التوسي، دار المعرفة، القاهرة.

٧٦. نبهان، يحي. (٢٠٠٨): **العصف الذهني وحل المشكلات**. ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٧٧. النحوي ، عدنان علي رضا(١٩٩٨) : **. لماذا اللغة العربية ؟** ، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع

٧٨. النوبي ، محمد علي، محمد (٢٠١٠): **مقياس الوعي الفونولوجي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٧٩. الهاشمي ، عايد توفيق (١٩٧٢) : **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية** ، مطبعة الإرشاد، بغداد.

٨٠. الهاشمي ، عابد توفيق(٢٠٠٦): **طرائق تدريسها مهارات اللغة العربية وآدابها الدراسية**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٨١. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، وفائزة محمد العزاوي (٢٠٠٧) : **دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، عمان ، الأردن .

٨٢. الهاشمي، عبد الرحمن عبد، (٢٠٠٥): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.

٨٣. والي ، فاضل تحسين محمد(١٩٩٨) : **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ، ط١، دار الأندلس ، السعودية .

٨٤. الوقفي ، راضي (٢٠٠٨) : **. صعوبات التعلم في اللغة** ، ط١، عمان ، الأردن .

- **المصادر الاجنبية**

- Anastasi, A., Urbina, S., (2010**): Psychological testing 7ed, NewDelhi, Asoke**. Ghosh, PHI, Learning private Limited
- Barrett, T.C. (1976):**Taxonomy of reading comprehension**، University of Chicago press,
- Carrasquillo, A & Nunz, B. (1988): **Computer assisted meta cognitive strategies and the reading comprehension skills** of ESI elementary school students, ERIC,
- Cronbach, L.J (1964):**Essential of Psychology testing**, Harper Brothers, New York.
- Ebel-, R. L (1972): **Essentials of Educational Measurment Now- Jersey, Englewood eliffs**, Prenticeall.

- Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed**., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted.
- Kotlnikon, P(2006): **Blended learning model**, Retrieved Learning Circuits.
- Krejcie,R.V .Morgan,D,W(1970):**Detemining Samle Size for Research Activities**, Eductional and Psychological Measurement.
- Ollemann ,hilda (1996) : **grating level thinking with reading response**, journal of Adolescent and adult literacy vol30,
- Stanely,c.j.&Hopkines,D.(1972):**Psychological measurement and Evaluation,** New york, prentice –Hall
- Strain, (1973): **Educational and Psychological measure men and Evaluation**. Englewood and cliffs prentice, Hall, inc, New Jersey