الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية

م. زينة علي صالح
جامعة القادسية – كلية الآداب

ملخص البحث

تستهدف الدراسة إلى تعرف الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية . إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي. ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس الاستيعاب القرائي والذي تكون بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة، كذلك قامت الباحثة ببناء مقياس التفكير التأملي والذي تكون بصيغته النهائية من (٢٤) فقرة ، وقد استخرجت الباحثة لكل من الأداتين شروط الصدق والثبات ، وتطبيق الوسائل الإحصائية المناسبة .

وتشير أهم نتائج الدراسة إلى إن طلبة كلية الآداب يعانون من بعض الصعوبات في الاستيعاب القرائي ، وليس هناك فروق ذو دلالة احصائية على الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع ، كذلك وجدت الدراسة ان طلبة كلية الآداب يتسمون بالتفكير التأملي ، وليس هناك فرق ذو دلالة احصائية على مقياس التفكير التأملي على وفق متغير النوع ، كذلك توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية مطردة بين ارتفاع مستوى الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب. واختتمت الباحثة الدراسة بجملة من التوصيات والمقترحات المهمة.

الفصل الاول : الاطار العام للبحث

ـ مشكلة البحث :

تشكل عمليات الاستيعاب احدى العمليات المعرفية الضرورية لطلبة الجامعة في تعرف وفهم المناهج الدراسية الاكاديمية وما يرسله الاساتذة اليهم من خبرات علمية وتطبيقية ، إذ يواجه طلبة الجامعة بعد دخولهم الحياة الجامعية كم نوعي جديد من المعارف والمعلومات التي لم يسمعوا عنها في المراحل الدراسية السابقة ، ومن دون اتسام الطلبة بقدرة جيدة من الاستيعاب فان عقل الطالب يصبح عبارة عن صندوق تخزن فيه المعلومات والخبرات بصورة صماء وخالية من معنى ، وسيصعب عليه فيما بعد تفسير الكثير من المعارف القادمة عن تخصصه الاكاديمي .

ويعد الاستيعاب القرائي احد هذه العمليات العقلية التي يدرك ويفهم من خلالها الطالب الجامعي ما يقرأه من نصوص وجمل في موضوع تخصصه من اجل الوصول الى المعنى المطلوب منها

والافادة من خبراتها (الحلاق ،٢٠١٠،ص١٠١) إلا أن ضعف هذه العملية يعد مشكلة كبيرة في حد ذاتها لأن عملية تدريس الطالب الجامعي يعتمد على قراءته للمنهج الدراسي من جهة (ديشن ،١٩٩١،ص٧٣) وان الاستيعاب القرائي يعد البوابة الرئيسة التي يتنشط من خلالها العقل لفهم الرموز والمفاهيم الموجودة في المنهج من جهة اخرى ، فضلا عن كون الاستيعاب عملية عقلية عليا تتضمن عدة عمليات معرفية مثل الفهم والتحليل والتركيب ، وان نجاح الطالب يعتمد على ما يستوعبه اثناء عمليته القرائية (المخزومي والبطاينة ،٢٠١٢،ص٥٨٩) لذا تشير الدراسات ومنها (Burns, Roe and Ross, 1988) الى ان ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي ينتج عنه مجموعة من المشكلات مثل تحول رموز الكلمات والجمل الى عبارات خالية من المعنى والفهم ، وعدم ادراك الكلمات كجمل متكاملة تحمل معاني وخبرات معينة ، فضلا عن ضعف ربط الجمل التي يقرأها الطالب معا وما لديه من خبرات من اجل الوصول الى الغرض الذي يرمي اليه مؤلف النص (Burns, Roe and Ross, 1988, p.113) فضلا عن اشارت دراسة (Cubukcu,2007) الى ان الطلبة الذين كانوا يعانون من ضعف في عملية الاستيعاب القرائي اظهروا ضعفا في مجموعة من القدرات الاخرى مثل القدرة على تذكر المعلومات ، وتدني الوعي المعرفي بالخبرات المتعلقة بالتدريس ، وصعوبة في تحليل المشكلات الحياتية غير التعليمية (الالغاز) ، وضعف الاستفادة من خبراتهم القديمة (Cubukcu,2007, p.96) كما وجدت دراسة (Dreyer 1998) ان ضعف الاستيعاب القرائي ارتبط ايجابيا بضعف بعض العمليات العقلية مثل ما وراء المعرفة Metacognition التي تتمثل بضعف القدرة على تنظيم الخبرات المعرفية ، وضعف السيطرة على الاجراءات العقلية التي يجريها الفرد اثناء مواجهة الخبرات الجديدة ، وكيفية التعامل اجرائيا مع الخبرات العملية ، فضلا عن ذلك وجد الباحث ان ٧٥% من عينة البحث فشلوا في اجتياز اختبار الفهم العام بوصفها قدرة معرفية (Dreyer,1998, p.18) .

وبذلك تجد "الباحثة ان مشكلة البحث الحالية "ذات مستوى خطير اذا ما تعلقت بطلبة الجامعة ، لان الاستيعاب القرائي يشكل اداة معرفية ضرورية لاكتساب الخبرات المتعلقة بتخصصهم الاكاديمي ، ومن دونها سيجدون صعوبة في النجاح وفهم الخبرات الماسة بهم .

وبما ان طلبة الجامعة يواجهون خبرات معرفية جديدة في المناهج الاكاديمية فان هذا يحتاج من الطالب ان يستدعي العمليات المعرفية المتعلقة بالتأمل من اجل التفكير في المادة وتحليلها بروية ، إذ ان التفكير التأملي يقود الطالب الى اكتشاف عالمه المادي والاكاديمي وما يحتويه من مكونات واحداث واشياء ومفاهيم علمية (ريان ، ٢٠١٠ : ص ٥٢) وعلى الرغم من ذلك فإن ليس لدى جميع الأفراد مستوى واحد من القدرة ذاتها ، فالبعض يتمتع بمستوى عال من هذه القدرة والبعض لديه عكس ذلك . وتشير الدراسات النفسية إن الأفراد الذين يفتقدون الى التفكير

التأملي يواجهون صعوبات معرفية عديدة منها الأخطاء في اتخاذ قراراتهم وإجراءاتهم وعدم الوعي الكامل بالمشكلات التي تواجههم (سعادة،٢٠٠٣:ص ٤٦) فضلاً عن ذلك لا يستفاد هؤلاء الافراد من خبراتهم وأفكارهم السابقة بدرجة كبيرة والسبب في ذلك لأنهم يندفعون دائماً ومن دون تأمل اتجاه ما يواجهونه من مثيرات وبيانات ، ومن ثم تتحول خبراتهم الى خبرات سلبية وسيئة (ريان، ٢٠١٠:ص ٥٣).

وهذا ما يؤكده (فان ،٢٠٠٧) بأن الأفراد الذين تضعف لديهم قدرة التفكير التأملي يواجهون مشكلات عديدة في نشاطاتهم التعليمية ومسيراتهم المهنية مما ينعكس سلباً على حياتهم وتقديرهم الذاتي ومدركاتهم نحو أنفسهم (phan،٢٠٠٧ ,p .٢٢٣) كما أشارت دراسة (سيوديل ،وست جورج، ٢٠٠٢) أن من خصائص الافراد الذين ينخفض لديهم التفكير التأملي وخاصة الطلبة يفشلون بسرعة كبيرة في امتحاناتهم الدراسية ، وتتدنى انجازاتهم العلمية وفي تحقيق اهداف التعلم لأنهم يستعملون استراتجيات تفكيرية غير مناسبة مما يعانون من صعوبات تعترض تعليمهم وفي اكتساب الخبرات وما يتلقونه من معلومات ؛ لذلك يؤدي ضعف التفكير التأملي لدى الطلبة الى مخرجات سلبية تتمثل في السلوك الاندفاعي ، وضعف مهارات حل المشكلات العامة مما لا يساعدهم ذلك على تحليل مجمل الافكار والقضايا بنظرة متأنية (ريان،٢٠١٠:ص ٥٣).

وبهذا فان مشكلة البحث الحالي تطرح عدة تساؤلات ملحة ، منها : هل يتمتع طلبة كلية الاداب بالاستيعاب القرائي؟ وهل لذلك علاقة ارتباطية بتفكيرهم التأملي؟ وهل توجد فروق احصائية لهذين المتغيرين وفق متغير الجنس؟

-أهمية البحث :

يعد الاستيعاب القرائي حجر الزاوية لكل متعلم ووسيلة معرفية نشطة لفهم المعنى واكتساب المعارف الجديدة ، إذ يعد هذا النشاط العقلي-بغض النظر عن مستوى المتعلم- قدرة تساعد الفرد على تعلم المهارات المتعلقة بجوانب الحياة والنجاح الدراسي والتقدم في المستقبل (Scott,2010,p.12) لان الاستيعاب القرائي هو الاساس الحقيقي لعملية القراءة والعملية المعرفية التي تتمحور حولها كل عمليات التعلم الأخرى ، فالانطلاق وعدم السرعة في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، ويدخل في السيطرة على فنون اللغة كلها(العلوان والتل ،٢٠١٠،ص٣٦٩) .

وبذلك يساعد الاستيعاب القرائي على كشف ما تحمله الرموز اللغوية المكتوبة في النصوص القرائية من خبرات وتعليمات ومفاهيم نظرية ، فضلا عن كونه عملية معرفية حيوية تساعد القارئ على قراءة النصوص عن طريق ادماج المعرفة الجديدة بالمعلومات الموجودة لديه، ووسيلة تجعل المتعلم يستمتع الى اقصى درجة ممكنة بما يقرأه من خبرات ، وليس ذلك فقط بل

ان الاستيعاب القرائي يحفز المتعلم على الاستمرار بالتعلم والسعي نحو كشف الغموض في المادة الدراسية او القرائية والتواصل مع ما موجود في النص بفاعلية كبيرة (Lastrella,2010,p.3) وبذلك يحسن الاستيعاب القرائي بدرجة كبيرة من فهم المتعلم لما يتم قراءته وتدريسه ومن دونه سوف يصبح التعلم عملية مملة وصعبة وعلى غاية كبيرة من التعقيد (Tannenbaum et.al,2006,p.382) .

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الحديثة ومنها دراسة (Miller,2003) التي اشارت الى ان الاستيعاب القرائي يعزز عملية التعلم عن طريق قراءة المنهج الدراسي ويساعد المتعلم على الانخراط في القراءة وان يغوص في معاني الاشياء وان يتحدى الاشياء صعبة الفهم من اجل تذويتها وادماجها في بناءه المعرفي (Miller,2003, p.39) كذلك يمارس الاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة أثرا كبيرا اثناء قيامهم بمهام البحث العلمي ، لأن هذه المهمة تعتمد على استيعاب الباحث لما يقرأه في المصادر والمراجع من نصوص تتعلق بموضوع بحثه ، وفهم المعاني والفرضيات والنظريات الموجودة فيها ، وتحديد الافكار الرئيسية والثانوية في بحثه ، وكيفية توظيفها بصورة صحيحة مع ما سيكتبه في بحثه ، (Paje ,2013,p.2) وهذا ما أيدته دراسة (المخزومي والبطاينة ، ٢٠١٢) التي وجدت بأن هذا النشاط المعرفي يساعد الطلبة على فهم المعاني الواضحة والعميقة التي قصدها الكتاب والمؤلفون في كتبهم ، واستخلاص الافكار الرئيسة فيها ، والوصول الى تعميمات وافكار جديدة تساعدهم على توظيفها في مجال تخصصهم وبحثهم الاكاديمي (المخزومي والبطاينة ،٢٠١٢،ص٥٨٩) .

وبما ان الاستيعاب القرائي عملية تتعلق بفهم الافكار واستخلاص المعاني فان الباحثة ستتوجه في البحث الحالي نحو معرفة علاقة هذه العملية بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة ، وذلك لان التفكير التأملي يزودهم بالمعارف والمعلومات بصورة دقيقة ، وله ارتباط عال بمواهبهم العلمية وقدراتهم العقلية ، إذ ان التفكير التأملي احد انواع التفكير الاساسية للطالب الجامعي ، إذ في ضوئه يستطيع النقد والتفكير العلمي ومواجهة متطلبات الحياة العصرية فضلا عن ان الطلبة الذين يميلون إلى التأمل بمستوياته العليا يتصفون بالاهتمام بالأفكار ، والتجريد والرموز ، وفهم المشكلات الفلسفية ، والتفكير العميق بالمعرفة في حين أن أصحاب المستويات الدنيا من التفكير التأملي يميلون للتفكير البسيط والاندفاع بعمل الأشياء بدلاً من التفكير فيها (الشكعة ،٢٠٠٧، ص١١٤٨).

وهذا ما يؤكده (Hullfish & Smith, 1961) بأن اصحاب التفكير التأملي عندما يواجهون مواقف واحداث تعليمية يحتاجون من خلالها إلى التنبؤ المستقبلي او تختلط عليهم الامور فإنهم سرعان ما يستدعون المواقف التأملية او التفكير المنضبط والمتزن ليتخذون في ضوئه القرارات المهمة والوصول الى الاحتمالات السليمة (بركات،٢٠٠٥، ص ٤) لذا يساهم التفكير التأملي في

تنمية العقل المنفتح والخلاق، ليكون الفرد أكثر معرفة على تحسين حياته، واقل اتساق للآخرين . وكذلك يعطي هذا التفكير للطالب إحساسا بالسيطرة على عملياته المعرفية واستعمالها بنجاح في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية المختلفة (المشهراوي،٢٠١٠:ص ١٠٥٠).

وبهذا الصدد" ترى الباحثة ان أهمية هذه الدراسة"تظهر في الآتي :

١. يعد متغيري البحث من المتغيرات المهمة التي تتعلق بالعمليات المعرفية والتربوية لطلبة الجامعة لانهما يتعلقان بعملية تعلمهم واكتسابهم للخبرات الاكاديمية بدرجة كبيرة.

٢. ان القيام بهذه الدراسة يعطينا مؤشرا على مدى تمتع طلبة الجامعة بالتفكير السليم وقدرة عقلية جيدة في التوافق مع عمليات التعلم الاكاديمية وفهم المنهج الدراسي.

٣. توفر هذه الدراسة مقياسان مهمان يمكن ان يستفيد منه الباحثون والمختصون الاخرون في دراستهم على طلبة الجامعة .

٤. يمكن ان تساعد نتائج البحث فيما بعد المختصين والمسؤولين في المؤسسات الاكاديمية نحو تعرف مدى جودة اداء الطلبة وقدرتهم على التعلم وما يحتاجونه من خدمة وبرامج تطويرية لقدراتهم المعرفية .

- **أهداف البحث :**

يستهدف البحث الحالي الى تعرف :

١. الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.

٢. دلالة الفرق في الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث).

٣. التفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية .

٤. دلالة الفرق في التفكير التأملي على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث) .

٥. العلاقة الارتباطية بين مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.

- **حدود البحث :**

تحدد البحث الحالي بطلبة كلية الآداب في جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ ومن كلا الجنسين ، وللدراسات الصباحية.

- **تحديد المصطلحات :**

يتحدد البحث الحالي بالمفاهيم الاتية :

اولا. الاستيعاب القرائي Reading Comprehension

عرفه كل من :

- Baumann and Johnson, 1984: عملية عقلية نشطة تتمثل بفهم القارئ للمعاني والمعلومات والافكار الكامنة في النص المقروء اعتمادا على عملياته المعرفية والمعرفة السابقة (Baumann and Johnson, 1984, p25) .

- Harste,1985 : نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ (Harste,1985, p.12) .

:العلوان والتل ، ٢٠١٠ : عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، بحيث تمكن هذه العملية من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر (العلوان والتل ، ٢٠١٠،ص٣٧٨) .

- الحموري وخصاونة ، ٢٠١١ : قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار في النصوص القرائية من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة (الحموري وخصاونة ، ٢٠١١، ص٢٢٥) .

- **التعريف النظري** : تبنت الباحثة تعريف **Baumann and Johnson, 1984** بوصفه تعريف صاحبا النظرية المتبناة في البحث الحالي .

- **التعريف الاجرائي** : الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس البحث .

ثانيا . التفكير التأملي **Reflective Thinking** :

عرفه كل من :

- كلارك وبترسون، ١٩٨٨: تفكير يحاول من خلاله الفرد تبصر المفاهيم والمعلومات الخاصة بالمواقف التي تواجهه من اجل كشفها وإدراك الأخطاء او تعديلها والوصول إلى الحلول المناسبة لها حتى الوصول الى الحلول السليمة لهذه المواقف.

- مصطفى ، ١٩٩٤:- البحث في معلومات الفرد حول مفاهيمه ومعتقداته وسلوكياته تستهدف العقل الوصول إلى حل مشكلة ما (مصطفى،١٩٩٤:ص٣٤)

- عفانه واللولو ، ٢٠٠٢:- قدرة الفرد على تبصر المواقف وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف اللغطات المنطقية في هذه المواقف واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية ومنطقيه للموقف التعليمي (عفانه واللولو،٢٠٠٢، ص١٨)

- **التعريف النظري**" : تبنت الباحثة "تعريف **كلارك وبترسون ، ١٩٨٨** بوصفه تعريف صاحبا النظرية المتبناة في البحث الحالي .

- **التعريف الاجرائي** : الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس البحث .

الفصل الثاني : الاطار النظري

اولا . الاستيعاب القرائي Reading Comprehension :

- **المفهوم :**

يتميز مفهوم الاستيعاب القرائي على الكيفية المعرفية التي يقوم من خلالها المتعلم على استخراج المعنى لما يقرأه من نصوص ، إذ يمكننا من خلال هذه العملية ان نفهم ونعي ونتعلم الكثير من المعارف والخبرات ، والتغلب على الكثير من العقبات اثناء مواجهتنا بعض المواقف التعليمية الغامضة ، لذا فان الاستيعاب القرائي يشير الى تلك العمليات العقلية التي نستعملها من اجل بناء المعنى الكامل في النصوص المقروءة سواء كانت منهجا دراسيا او بحثا او مقالا علميا في ضوء تركيز انتباهنا واستراتيجيات الفهم المعرفية حتى نحول الرموز والكلمات والعبارات المكتوبة الى شيء له معنى ومدلول معين (Cekiso,2012,p.4) وبذلك يساعدنا الاستيعاب القرائي على تفكيك النصوص القرائية المطبوعة (الجمل ، العبارات ، الامثلة ، الفرضيات ..الخ) وتحويلها الى معاني وخبرات مكتسبة ، لذا تتوسط هذه العملية بين ذات المتعلم والمادة المقروءة (Paje ,2013,p.3) ورغم ذلك فان هذه العملية ليست مقتصرة على ايجاد المعنى فقط بل انها تسعى ايضا الى ان يجد القارئ الاستنتاجات والافكار المهمة الموجودة في النص ، وربط المعلومات المقروءة والخبرات المخزونة في ذاكرة القارئ من اجل التوصل الى افكار جديدة (الحساني ، ٢٠١٢،ص٧٨) .

ويشير Blay et.al, 2009 ان رغم بساطة هذه العملية للبعض الا انها معقدة جدا ، لأنها تتضمن مراحل معرفية متسلسلة من الفهم ، إذ تبدأ هذه العملية باستقبال القارئ للكلمات المكتوبة من خلال حاسة البصر ، وتحويل الرموز والكلمات الى مدلولات معينة وفق سياق النص وقواعده وفق ما تعلمه القارئ سابقا ، ومن ثم تفسير هذه المدلولات في ضوء ربطها بالخبرات المخزونة في ذاكرة القارئ او المتعلم ، وبعد ذلك التوصل الى المعنى الحقيقي الذي يحمله النص ، وبذلك تتراوح هذه العمليات بيت التعرف على الرموز المطبوعة الى تفسير المعنى الكامن ورائها (Blay et.al, 2009, p.20) .

فضلا عن ذلك يشير Worthy, 1996 ان الاستيعاب القرائي قد يستعين بمجموعة من العمليات النفسية والمعرفية التي تساعده في فهم النص مثل التنظيم المعرفي المسؤول عن تنظيم الخبرات الخارجية واعطائها معنى ما ، والدافع القرائي الذي يحفز المتعلم على فهم المعاني الغامضة ، وقدرات الذكاء اللغوي الذي يساعد على التمكن من اللغة المقروءة وفق قواعدها وسياقها في الجملة ، والاعتماد على الذاكرة العاملة التي تكون وظيفتها استحضار الفرد خبراته الماضية من

خلال استعادته للمعلومات والمعارف التي سبق تعلمها وتوظيفها في فهم اللغة وقراءة الجمل أو الفقرات والقصص (Worthy, 1996, p.204).

- مكونات ومستويات الاستيعاب القرائي :

" ان إدراك القارئ لمعنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني تتضمن ثلاث مكونات اساسية ، التي حددها (Durkin and Dolores,1995) بالاتي :

1-استيعاب المفردات :إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.

2-استيعاب الجملة :إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها. وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

٣ .استيعاب الفقرة :إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص."

بينما يرى كل من بيرنز وجاون وكيلبان (Burns,Jaonn ,& Kelebhan,1999) أن عملية الاستيعاب القرائي تتكون مما يلي:

1-معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات.

2-استيعاب المعنى الحرفي للمفردات.

3-استيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا (العلوان والتل ، ٢٠١٠،ص٣٧٠-٣٧١) .

لذا فقد صنف هاريس الاستيعاب القرائي الى اربعة مستويات ، هي :

.1الاستيعاب الحرفي :ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في النص وربطها بالأفكار الرئيسية.

.2الاستيعاب التفسيري :ويتضمن إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات.

.3النقد :ويتضمن إصدار القارئ حكمًا على المادة المقروءة.

.4الإبداع :ويتضمن الاستفادة من الآراء الواردة في المادة القرائية واستخدامها على نحو يمتاز بالأصالة، أي الذهاب إلى ما وراء التطبيق المباشر للآراء الواردة في النص (عمرو والناطور ،٢٠٠٦،ص١١٥)

" كذلك صنف الملا (1987) الاستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات هي:

1-المستوى الحرفي :ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام وفق ما يقرأه بصورة صريحة.

2-المستوى التفسيري :ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول ، المعنى الضمني للنص .

3-المستوى التطبيقي :ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها الدنيا " (العلوان والتل ، ٢٠١٠،ص٣٧٠-٣٧١) .

ووفضلا عن ما سبق فان لارسن ، ٢٠٠٠ يشير ان الاستيعاب القرائي يمر بمستويات متتابعة من المعالجة المعرفية للنص المقروء يتمثل المستوى الاولى بتحويل الرموز المكتوبة الى ما يحولونه من ألفاظ ، بينما يتمثل المستوى الثاني بما يدعى بالابانة عن المعنى حيث تحول الالفاظ الى ما يمثلها من معان في الذاكرة ، وبعد ذلك مستوى التوظيف التي ترتبط فيه المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلمات الموجود في الذاكرة (المخزونة والبطاينة ، ٢٠١٢،ص٥٩٠)

- **نظرية Baumann and Johnson,1984 :**

ظهرت هذه النظرية لكل من باومان وجونسون Baumann and Johnson عام ١٩٨٤ في كتابهما (تعليمات القراءة واستهلال المعلم) الذي تم تأليفه وفقا للدراسات والتجارب التربوية التي قاما بها على المتعلمين ، ويرى Baumann and Johnson,1984 ان الاستيعاب القرائي عملية معرفية يقوم في ضوئها المتعلم بتحويل المادة المقروءة عبر عملية القراءة الى معرفة ذات معنى ، وذلك اعتمادا على خبراته السابقة التي يوظفها في تفسير النص (Baumann and Johnson, 1984, p.115) وتتم هذه العملية وفق ثلاثة مكونات ، هي :

.1استيعاب المفردات :حيث يجب على القارئ استخلاص معاني المفردات الخاصة بالنص بمساعدة خبراته المخزونة في الذاكرة .

.2استيعاب الجملة :حيث يسعى القارئ إلى معرفة معنى الجملة اعتمادا على بطها بالجمل السابقة.

.3استيعاب الفقرة : أن الفقرة عبارة عن مجموعة من الجمل تترتب مع بعضها لتعطي فكرة رئيسية .وعلى القارئ في هذا المستوى أن يفهم الجمل ويدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص (التل ،١٩٩٢،ص١١) .

" ويمكن توضيح ذلك بان عملية القراءة تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ ومن خلال فهمه المفردات والعلاقات التي بينها، ومن خلال تجميع هذه المفردات مع بعضها البعض فإنه يدركها كجملة متكاملة ويحاول استخراج المعنى الوارد فيها، ومن خلال فهمه لهذه الجمل وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب ووظيفة كل جملة والعلاقات التي بينها يمكن للقارئ أن يفهم النص القرائي والغرض الذي يرمي إليه الكاتب، ويمكن له أن يتوصل إلى استنتاجات حول النص القرائي في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي لديه " (عمرو والناطور،٢٠٠٦،ص١١٤).

ويشير باومان وجونسون Baumann and Johnson بان الاستيعاب القرائي يمكن قياسه بطريقتين ، هما :

١. بواسطة اختبار يتضمن نص معين ومن ثم تطرح مجموعة من التساؤلات عن القصة لمعرفة مدى استيعاب القارئ لما قرأه (Baumann and Johnson,1984,p.56) مثل اختبار (Borella et al,2007).

٢. بواسطة مقاييس التقدير الذاتي ، التي تتضمن مجموعة من الاسئلة تتعلق بمدى تقدير القارئ للصعوبات والامكانيات التي لديه حول قراءة النصوص الدراسية والبحوث والمقالات (Baumann and Johnson,1984,p.56) وهذه المقاييس مثل مقياس Zabrucky, 1986 المكون من ٢٢ فقرة (الجرف ،٢٠٠١ ، ص٨١) .وبذلك تبنت الباحثة نظرية Baumann and Johnson في تفسير الاستيعاب القرائي ، بوصفها النظرية التي ستفسر من خلالها نتائج البحث .

ثانيا . التفكير التأملي :

- **المفهوم :**

ترجع جذور الاهتمام بالتفكير التأملي إلى اكاديمية افلاطون الفلسفية واسهامات علماء النفس والتربية التربويين مثل بينيه(Binet)،وجيمس(James)،وديوي(Dewey)،وبود(Bode)، وسمث(Smith)، بياجية(Piagat) وغيرهم من رواد العلوم المعرفية ، إذ يعد التفكير التأملي نمط في التفكير يعمل على إعداد المتعلمين من الاطفال والمراهقين والشباب في ضوء تدريبهم على اتقان مهارات تحليل البيانات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها اثناء قيامهم بالتعلم (بركات ،٢٠٠٥:ص٥)

وبذلك يعد التفكير التأملي من أرقى انماط التفكير الإنساني الذي يعتمد على الموضوعية وتركيز الاهتمام ، وتوجيهه الانتباه نحو المشكلة وتفسير الظواهر والأحداث المواجهة (المشهداوي،٢٠١٠:ص٤٣) فالتفكير التأملي قدره تساعد الفرد على الاستقصاء النشط والمتأني حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والاحداث وتحليلها ، فضلا عن اشتقاق استدلالات خلاقة وقواعد مفيدة للتدرب والتعلم في مواقف الحياة المتنوعة ، لذا يقوم هذا التفكير على حد وصف عالم النفس المعرفي "كاجان" في تنظيم مدركات الفرد وموضوعات العالم المحيط به واستكشاف قدر كبير من الخبرة من اجل الوصول الى هدف يرغب الفرد في تحقيقه ، وقد يكون ذلك الهدف الفهم واتخاذ القرار او التخطيط وحل المشكلات او الحكم على شيء ما(DeBono،١٩٨٩,p.48) و (بركات،٢٠٠٥:ص١٢) ويتم ذلك عن طريقها معالجة عقليه للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الافكار او استدلالها او الحكم عليها اعتمادا

علـى الادراك والخبـرة السـابقة والمعالجـة الواعيـة ، فعـن طريقهـا تكتسـب الخبـرة بدرجـة كبيـرة (جروان،١٩٩٩ ، ص٤٥) نستنتج مما سبق إن التفكير التاملي :

– يسـهم فـي تعزيـز وتـدعيم مـا لـدى الفـرد مـن أراء وأفكـار عبـر الدراسـة المسـتمرة للأفكـار والافتراضات الموجودة في ذهن الشخص (الشريده واخرون،٢٠١٣:ص٥٢٣)

– بواسطته يستطيع المتأمل أن يحلل الموضوع الذي أمامه الى عناصر ، ويرسم الخطط اللازمة لفهمـه بهدف الوصـول الـى النتـائج التـي يتطلبهـا الموضـوع ، وتقويم النتـائج فـي ضـوء الخطـط الموضوعية (الديب،٢٠٠٢،ص٥٦).

– إنـه يتطلـب توجيـه العقـل صـوب التجـارب والمفـاهيم والمـدركات والافكـار والتركيـز عليهـا (الشيخلي ،٢٠٠١،ص٢١)

– يســـاعد الفـــرد علـــى الادراك الســـريع والمفـــاجيء لعناصـــر الموقـــف المشـــكل (ابوملوح،٢٠٠٢:ص٣٠)

– يساعد على تدعيم وجهة نظر الطالب ومراجعة الحلول واتخاذ الاجراءات المناسبه الموضوع التعليمي(عبدالوهاب،٢٠٠٥:ص١٦٦).

– إن نتائجـه مؤكـدة ومضـمونه لأنـه يعتمـد علـى أدلـه وبـراهين تؤكـد صـحة الحـل المقتـرح (المشهداوي،٢٠١٠:ص٤٥)

– **خصائص التفكير التأملي**

توجهت انظار الباحثين نحو الخصائص التي تحدد التفكير المتأمل ، لذا ظهرت مجموعة من هذه الخصائص وفقا لدراسات الباحثين ، وكالاتي:–

اولاً: حدد (Rodger،٢٠٠٢) ثلاثة خصائص للتفكير التأملي لدى المتعلمين ، هي:–

١–يساعد المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديدة بفهم اعمق والاستفادة من الخبرات والأفكار السابقة.

٢– التأمل بطريقه منظمة وصارمة ومضبوطة تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي.

٣–انـــه يتعلـــق بشـــروط ومناخـــات حدوثـــه ، والـــذي يتطلـــب تفـــاعلاً مـــع الآخـــرين (الريان،٢٠١٠:ص٥٣).

ثانياً: " **حددها (الشكعه،٢٠٠٧)** باربعة خصائص معرفية هي :–

١.نمط من انماط التفكير العلمي.

٢.قدرة حدسية للشخص تمكنه من الاستقصاء النشط والمتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصـف المواقـف والاحـداث وتحليليها،واشـتقاق الاسـتدلالات منهـا، وخلـق قواعـد مفيـدة للتـدريب والتعلم في الحياة المختلفة .

٣.طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط وتمتاز هذه الطريقه بالثبات نسبياً مما يجعل من امكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الشخص يسيراً.

٤.تبصر معرفي في الأعمال يؤدي الى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج " (الشكعه،٢٠٠٧:ص١١٤٧).

ثالثا: " **حددها (المشهداوي،٢٠١٠)** ، بالآتي :

١-تفكير فعال يتبع منهج دقيق ويبنى على حلول صحيحة.

٢- تفكير فوق عقلي يستعمل بدائل حل المشكلات واتخاذ القرار، ووضع الخيارات ، وتفسير النتائج، والوصول الى الخيار الصحيح للمشكلة.

٣- يستلزم النظر المتعمق للموقف وتأويله.

٤- يستلزم استعمال المقايسة ، والرؤية الحدسية الناقدة .

٥- تفكير عقلاني يتفاعل بحيوية ويتوصل الى حل المشكلات.

٨- تفكير واقعي وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية.

٩- يستلزم شد الانتباه وضبطه ، وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد" (المشهداوي،٢٠١٠:ص٤٧).

- **آليات التفكير التأملي**

يرى علماء النفس أن آليات التفكير تختلف من نمط الى اخر ، إذ يستعمل الفرد آليات فكرية مختلفة ينتقل من خلالها الى الامام الى الخلف حسب احتياجات الموقف والاستنتاج الذي يريد ان يصل اليه في ضوء عمليات التأمل والتحليل. واجتهد العلماء في تحديد آليات كل نوع من أنواع التفكير التي تساعد المتعلمين في جذب الخبرات واتخاذ القرارات (عفانه واللولو،٢٠٠٢:ص٦٩) ومن ضمن هذه الآليات المعرفية هي :

أ-ادراك للمشكلة.

ب-توضيح المشكلة.

ج.تقسيم الحلول واكتشاف العلاقات

د-استقراء الحلو أو استنباطها.

ج-وضع الحلول المقترحة.

هـ-اختبار الحلول عملياً(تجريب) من أجل قبولها او رفضها (منصور واخرون،١٩٨٩ : ٢٠١).

كذلك حدد سيمونز واخرون، مجموعة من العمليات المعرفية التي تحدث اثناء التفكير التأملي ، هي :

أ-وصف الاحداث بلغة واقعيه مناسبة.

ب-ايجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالاحداث.
جـ-وضع الاحداث في السياقات المناسبة.
د-استخدام الابعاد المعرفية والشخصية في تفسير الاحداث التي تم تنفيذها(المشهداوي،٢٠١٠:ص٤٨)

نظريات التفكير التأملي :

نتيجة اهتمام الباحثين بهذا النوع من التفكير في الحياة المدرسية والعملية واليومية ، توجهت انظارهم الى الوسائل والكيفيات التي يمكن في ضوئها القيام بهذا النوع من التفكير بشكل فاعل ، والخطوات التي يمر بها وكيفية تدريب المتعلمين على استعماله ، ومن النظريات التي ظهرت ، هي :

اولا. نظرية بترسون وكلارك (Peterson&Clark):

قدم عالمي النفس بترسون وكلارك نظرية معرفية حول تطوير التفكير التأملي لدى لمعلم والمتعلم، ووضعا برنامج يهدف الى تقوية التفكير المتأمل لدى الافراد وكيفية تحديد ما يواجهونه من مشكلة قبل التفكير بها ، ومن ثم البحث عن المسببات والعلاقات التي يحتمل أن يكون لها تأثير في عملية حدوثها اعتمادا على معطيات الموقف وخبرة المتعلم السابقة ، وبهذا يجب على المتعلم ان يتدرب على كيفية استنتاج اي من هذه المسببات لها علاقة كبيرة في حدوث المشكلة حتى يصل الى حلول أولية لمعرفتها ومعالجتها (الاستاذ،٢٠١١:ص٦) ويشير بترسون وكلارك الى أن التوصل الى هذه المعرفة ليست بالدرجة نفسها لدى جميع الافراد ، إذ تتطلب العملية التأملية وقتا طويلا او قصيرا اعتمادا على نوع المهمة او المشكلة المواجهة، وبذلك وضع المنظران مصفوفة مكونة من ثلاثة انواع من المعرفة التأملية ، وهي :

-المعرفة التصريحية: المعرفة التي تتم من خلال الاحساس بالاشياء وادراكها في العالم الحسي.
- المعرفة الاجرائية: المعرفة التي تتم من خلال القيام بالمهمة أو على اساس العمل والممارسة.
- المعرفة فوق المعرفية: المعرفة التي تقوم على اساس التحليل والمقارنة بين المفاهيم والتأمل فيها.

ووضع بترسون وكلارك ، مجموعة من الخطوات التي يمكن من خلالها المتعلم أن يكون تفكيره التأملي ناجحا وان يتوصل الى انواع المعرفة السابقة ، هي :

١- مرحلة التخطيط: تتم قبل البدء بعمليتي التعليم والتعلم عن طريق تنظيم الوقت والاعداد الجيد والاستعداد النفسي والجسمي لذلك.
٢- مرحلة تشكيل الاجراءات التنفيذية ويكون ذلك اثناء العملية التعليمية في غرفة الصف.
٣- مرحلة القيام بالتحليل والمقارنة للمعلومات اثناء عرض المادة التعليمية .

٤- مرحلة العمل : مرحلة العودة الى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له، ليتمكن توثيقها في المواضيع جديده مشابهه (بركات،٢٠٠٥،ص١٠٠) .

ولكن هذه الخطوات تبقى مرهونة بخصائص المتعلم العقلية والانفعالية والاجتماعية، وعوامل بيئته التي تعزز التفكير التأملي لديه(بشارة ،٢٠١٠، ص٣٣) وبذلك وضع المنظران ثلاثة شروط اساسيه لأستعمال التفكير التأملي في التعلم الصفي ، وهي:

١-الثقة بالنفس ،حيث يجب ان تتوافر لدى المتعلم الارادة والثقة اللازمين حتى يستطيع استغلال طاقته الداخلية الفطرية في عملية التعلم، للوصول الى مستوى من الانجاز والتفوق.

٢- القدرة على التعلم والاكتساب : أي توفر استعداد لدى الطالب لاكتساب مهارات وخبرات جديدة باستمرار، ويمارسها قولاً وفعلاً، فلاشيء يعلم كالتعلم نفسه.

٣- الاستقلالية في اكتساب المعرفة ،واستقصائها عن طريق التأمل العميق،اذ لايكفي فقط ان نأخذ ما نتعلمه من معلومات كمسلمات مطلقة ، وكأنها صحيحة دائماً، بل يجب على الطالب ان يفكر بها ويتأملها جيداً ومن ثم يتخذ القرار بشأن الاعتقاد بها، و لايكون ذلك ممكناً الا بالتدرب على التحليل والتقويم الذاتيين بشكل متأني وحذر(قاسم ،٢٠١٤، ص٦١٠) .

ثانيا. نظرية سولومون:

تسمى هذه النظرية للعالم الامريكي سولومون باسم (التفكير والتصور الادراكي) ، وتهتم بدراسة عمليات التصور المعرفي لدى الاطفال وتنميته خلال التعلم والتدريب في الموقف التعليمي وبواسطة الوسائل اللازمة . ويقترح سولومون ثلاثة مستويات للتصور الادراكي كل منها يرتبط بطريقة معينة من التعلم ، وهي:

١-التصور الواقعي : ويقوم على الملاحظة الحسية للاشياء .

٢-التصور الرمزي : ويقوم على استعمال الرموز والصور والكلمات .

٣-التصور التأملي التجريدي : ويقوم الملاحظة على الملاحظة المتأنية للاحداث والظواهر من خلال العمليات العقلية العليا كالاستنتاج والاستدلال والتحليل والمقارنة .

" ويرى سولومون أن جميع هذه المستويات على درجة كبيرة من الاهمية ، ولكنه يعد التصور التأملي المجرد من أرقى انواع التفكير،" فالفرد المتأمل او المتعلم على القدرة كبير من القدرة على النقد والتحليل والاستنتاج وحل المشكلة ،وكل هذه القدرات تحتاج الى نشاطات عقليه راقية"(المشهداوي،٢٠١٠:ص٥٦-٥٧) أما علاقة هذه المستويات بطرائق التعلم ، يقترح سولومون انواع التعلم الآتي :

١-التعلم بالواقع البحث(pure concrete):ويكون ذلك باستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسياً.

٢-التعلم بالواقع لإثارة التصور الادراكي المعرفي:ويتم عن طريق الانشطة المحسوسة لتصور خصائص اضافية للأشياء بواسطة تقليد هذه الأشياء حسياً.

٣-التعلم بالصور لأثارة التصور الادراكي المعرفي: وهنا يصبح المتعلم قادر على التعلم باستخدام الصور والاشياء وتجسيدها باستعمال العينات والنماذج والصور والخرائط والرسوم والافلام والشرائح.

٤-التعلم بالتأمل لاثارة التصور الادراكي المعرفي: ويتم هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للاشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز، ويؤدي الى سيادة التفكير الرمزي التأملي القائم على التعبيرات اللفظية والكتابية " .

٥-التعلم بالتأمل المجرد:حيث يصل هذا المتعلم الى مستوى التفكير المجرد التأملي العميق المنضبط،وتصبح لدى المتعلم قدره على تحديد الصورة التي تمكنه تمثيل المعلومه بها،ويكون قادر على الحصول على المعرفة بالاساليب والطرائق المختلفه (بركات،٢٠٠٥: ٨)

ثالثا. نموذج شون(Schon):

وضع العالم شون نموذج لتدريب المتعلمين يستند على التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية، وحدد أثر ذلك عدد من الخطوات للمتعلم المتأمل ، تتمثل بالقدرة على تحليل واشتقاق الأحداث الصفية والاستدلال منها، وتطوير طرائق خاصة لتحليل مدخلات التدريس، وتطوير نظريات خاصة لتفسير الظواهر التربوية من حوله، وتوجيهها نحو الافضل . وافترض "شون" ثلاث انواع من التأمل ، هي:-

أ-التأمل من اجل العمل(Reflection for action): اتباع المتعلم خططاً وطرائق عقليه تتطابق مع الاهداف التربوية المنشودة ، والنتاجات السلوكية المرغوبة والمتوقع منه استيعابها، وهذه المرحلة عادة ما تكون قبل الممارسة الفعلية للتعليم.

ب-التأمل اثناء العمل(Reflection in action):تتم من خلال عملية فهم واستيعاب الدرس ، وتتطلب من المتعلم اتباع طرائق واساليب معرفية سليمة ومناسبة لطبيعة الموضوع ، والاهداف التربوية من اجل انجاز المهمات بفعالية.

جـ- التأمل بعد العمل(Reflection on action): الوعي الكامل للمتعلم لما يتخذه من عمليات معرفية ، والقيام بعملية التحليل والتقويم لسلوكه أثناء التنفيذ، واستبعاد تلك الانماط السلوكية التي لم يثبت نجاحها او تعديلها لتناسب الهدف المتوقع (قاسم ،٢٠١٤،ص٦١٠)

رابعا . نظرية كاجانKagan الاسلوب الاندفاعي-التأملي :

يربط عالم النفس المعرفي كاجان الاسلوب الاندفاعي-التأملي(Reflective-Impulsive) بالقدرة على اتخاذ القرارات عند حل مشكلة ما ، ويرى إن الطالب غير المدرب تأملياً غالبا ما

تكون استجابته اندفاعية في مواجهة موقف ما في حين تختلف هذه الاستجابة عن استجابة الطالب المدرب على التأمل والتروي حول طبيعة الموقف المواجهة ، إذ تتميز استجابته بالدقة والصحة وسرعة حل المشكلة . وعلى العموم تشير الدراسات التي قام بها "كاجان" إن الطالب المتأمل تكون أخطاءه قليلة ، واستجابته التأملية واعية ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن المتأمل يختار عمليات معرفية مناسبة ، ولديه استعداد جيد لممارسة التفكير واعطاء الاحكام السليمة (بركات،٢٠٠٥، ص١٠١).

- مناقشة النظريات :

من خلال عرض هذه الأطر النظرية ، نلاحظ أن هنالك أراء متباينة نسبيا في تفسير التفكير التأملي لدى الافراد ، وكل منها يعكس وجهة نظر صاحبها والمعتقدات التي يؤمن بها ، لهذا ولمزيد من الدقة ، تبنت "الباحثة "(نظرية كلارك وبترسون) في التفكير التأملي، بوصفها النظرية الرئيسة في تفسير نتائج البحث ، ولكونها أقرب واوسع نظرية في تفسير طبيعة التفكير التأملي لدى الافراد ، فضلا عن كونها تفسح المجال أمام الدراسات التجريبية والنظرية لمعرفة العوامل والسمات الاساسية للتفكير التأملي .

دراسات سابقة

اولا. الاستيعاب القرائي :

- **(حمودة ، ٢٠٠٠)** : أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن :

"هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على مهارات الاستيعاب القرائي في مستوييه التحليلي والتقويمي لدى طلبة الصف السابع مقارنة بالتدريس وفقًا للطريقة العادية .وقد تضمنت أسئلة الدراسة سؤلا حول أثر الجنس على استيعاب الطلبة القرائي .شملت العينة (٧١) تلميذ و تلميذة تم اختيارهم على مجموعتين(تجريبية وضابطة)وقامت الباحثة من أجل ذلك بتحويل النصوص القرائية الواردة في منهاج الطلبة إلى مشاهد حوارية وتدريب مجموعة من الطلبة على تمثيلها بحيث يقومون بعرضها أمام طلبة المجموعة التجريبية قبل قراءتهم للدرس .وبعد انتهاء الطلبة من قراءة الدرس يقومون بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تقيس استيعابهم القرائي في مستوييه التحليلي والتقييمي .أشارت نتائج الدراسة حول أثر الجنس على الاستيعاب القرائي إلى عدم وجود فروق في الاستيعاب القرائي بين الطلبة تعزى للجنس".

- **(عمرو والناطور ،٢٠٠٦)**: أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان :

" شمل هذا البحث إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي .كما حاول هذا البحث التعرف الى أثر تنشيط المعرفة السابقة على كل من الاستيعاب القرائي في مستواه الحرفي والاستنتاجي، وما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى جنس التلميذ شملت عينة البحث من (٦٠) تلميذ نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث (من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقرأون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر في أربع عشرة مدرسة حكومية وخاصة تم اختيارها عشوائيًا من مدارس مديريات تربية عمان .وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين :تجريبية مكونة من (30) تلميذ تم تدريسهم نصوصًا قرائية باستخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وضابطة مكونة من (30) طالبًا تم تدريسهم باستخدام الطريقة العادية. وتم قياس الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ من خلال اختبار من نوع الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي)وقد تمتع هذا الاختبار بدلالات الصدق والثبات اللازمة. أشارت نتائج الإحصائية إلى فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي في مستوييه(الحرفي والاستنتاجي)لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود أثر للجنس على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ".

- (**أحمد** ، ٢٠١٣) : العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق :

"هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية، والكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي للطلبة. تكونت العينة من (٢٩٠) من طلبة السنة الثانية في قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢. ولجمع البيانات أُستخدم: مقياس القلق القرائي في اللغة الأجنبية الذي طوّره سايتو وهورويتز وغارزا (١٩٩٩)، ومقياس الكفاءة الذاتية القرائية، واختبار الاستيعاب القرائي، اللذان طوّرهما الباحث. وأظهرت النتائج أن مستوى القلق اللغوي القرائي للطلبة كان متوسطاً، وكذلك كفاءتهم الذاتية القرائية، واستيعابهم القرائي. وأظهرت عدمَ وجود فروق دالة إحصائياً في القلق اللغوي القرائي، والكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي تعزى للجنس. ووجودَ فروق في الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي تعزى لمستوى القلق اللغوي القرائي. ووجودَ علاقة ارتباطية سالبة دالّة بين القلق اللغوي القرائي وبين الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي. ووجود علاقة موجبة دالّة بين الكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي. والقلقُ القرائي أكثر تأثيراً في الاستيعاب القرائي من الكفاءة الذاتية القرائية. الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي القرائي،

الكفاءة الذاتية، الاستيعاب القرائي، اللغة الفرنسية، جامعة دمشق" (احمد ، ٢٠١٣،ص ٢٩٣-٣٢٠)

- (**الشبلي ، ٢٠١٣ **): العلاقة بين المعرفة القبلية واستراتيجيات الاستيعاب القرائي في استيعاب النص العلمي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي :

" تناولت هذه الدراسة العلاقة بين المعرفة القبلية واستراتيجيات الاستيعاب القرائي ومهارة الاستيعاب القرائي في استيعاب طلبة الصف التاسع النص العلمي؛ وتكونت عينة الدراسة من ٥٣٦ طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بين طلبة مدارس منطقتي جنوب عمان وشمال عمان؛ موزعين حسب متغير الجنس (ذكور ٢٩١ طالباً وإناث ٢٤٥ طالبة) وطبق عليهم الأدوات الأربع التالية: اختبار المعرفة القبلية في العلوم؛ وأداة استراتيجيات الاستيعاب القرائي؛ واختبار مهارة الاستيعاب القرائي؛ واختبار تحصيلي لقياس الاستيعاب القرائي للنص العلمي. بينت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لمتوسط الدرجة الكلية للطلبة على الأدوات الأربع قد تراوحت ما بين ٣٩٪ في المعرفة القبلية و٦٩٪ لاستراتيجيات الاستيعاب القرائي؛ وكانت عند الإناث أعلى من الذكور في كل الأدوات وتبين وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس ولصالح الإناث على جميع أدوات الدراسة ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة؛ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.١٣ - ٠.٤٨ وهي جميعها دالة إحصائياً؛ كما تبين أنه يمكن التنبؤ بأداء الطالب في العلوم من معرفة أي من المعرفة القبلية له أو درجة امتلاكه لمهارات الاستيعاب القرائي أو درجة امتلاكه لاستراتيجيات الاستيعاب القرائي".

- مناقشة الدراسات :

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تباين واضح بين هذه الدراسات ، فمن حيث أعداد العينة الخاصة بتلك البحوث ، فقد تراوحت من (٦٠) كما في (عمر والناطور ،٢٠٠٦)و إلى (٥٣٦) كما في دراسة (الشبلي ،٢٠١٣) كذلك تباينت من حيث نوع العينة ، إذ تناولت الدراسات طلبة المدارس الابتدائية الاعدادية (حموده،٢٠٠٠) و(عمرو والناطور،٢٠٠٦) و(الشبلي،٢٠١٣) وطلبة الجامعة كما في دراسة (احمد،٢٠١٣) .

أما بالنسبة للمنهجية المتبعة نجد أن دراسة (حموده ، ٢٠٠٠) و(عمر والناطور،٢٠٠٦) استعملت المنهج التجريبي في حين استعملت دراسة (الشبلي ،٢٠١٣)و(احمد،٢٠١٣) المنهج الارتباطي ، اما من ناحية التشابه فقد اسعمل الباحثون اختبار النصوص لمعرفة الاستيعاب القرائي ، واستخرجوا لها خصائص الصدق والثبات ، ورغم ذلك لم تجد الباحثة في الدراسات السابقة اشارة الى استعمال الوسائل الاحصائية في استخراج الصدق والثبات ، اما من حيث النتائج فتوصلت معظم الدراسات ان الطلبة يتسمون بالاستيعاب القرائي وعدم وجود فروق ذات

دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ماعدا دراسة الشبلي،٢٠١٣ . وبذلك تأمل الباحثة ان تقدم الدراسة الحالية نتائج جديدة في البحث الحالي.

ثانيا. التفكير التأملي :

- **دراسة Rovegno,1999 :**

"هدفت الدراسة تعرف العلاقة الإرتباطية بين البنية المعرفية لدي المعلمين وقدرتهم على التفكير التأملي"اختار من(١٥) معلما يًعملون في المرحلة الابتدائية وحاصلين على المرحلة الجامعية الأولى وانضموا إلى التربية للحصول على الماجستير في أصول التدريس، واستخدمت طريقة الشجرة المنظمة في قياس البنية المعرفية للمعلمين ،حيث تم عمل رسم تخطيطي يمثل البنية المعرفية عند المعلم ثم تحديد مقدار التنظيم الذي يضمنه المخطط والذي سمي بترتيبات الاستدعاء المستطاع ،ولقياس قدرة التفكير التأملي للمعلمين تم استخدام المقابلة حيث تفترض هذه الطريقة أن التأمل يزداد باكتساب اللغة المناسبة لوصف الأحداث وفي إيجاد علاقة السبب والنتيجة ووضع الأحداث في السياقات التي تمت بها،ثم استخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها،وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين البنية المعرفية عند المعلمين والتفكير التأملي لديهم،كما أن زيادة التفكير التأملي للمعلمين في زيادة إدارة الأحداث الصفية تزيد من قدرتهم على تقييم الإحداث الصفية التي تجري مما يساعد في إدارة صفية فعالة " (المشهراوي ، ٢٠١٠ ، ص٩٠)

- **دراسة الاستاذ ، ٢٠١١ :**

" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمي ة، واقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي العلوم ال عاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع بمحافظات غزة في الفصل الدراسي الأول للعام 2009/2008م .ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليل ي، فتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (108) من المعلمين والمعلمات أي بنسبة (% 20) تقريبًا، كما تم استخدم اختبار قياس مستوى التفكير التأملي المكون من تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلمو العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي غير ذي دلالة

احصائية خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عندالتفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة " (الاستاذ ، ٢٠١١ ،ص١٣٣٠).

- مناقشة الدراسات :

عند تناول مناقشة الدراسات السابقة نجد تباين واضح بين هذه الدراسات ، فمن حيث أعداد العينة الخاصة بتلك البحوث ، فقد تراوحت من (١٥) كما في (**Rovegno,1999**)و إلى (٤٠٠) كما في دراسة (عفانة والولو ،٢٠٠٢) كذلك تباينت من حيث نوع العينة ، إذ تناولت الدراسات المعلمين (مصطفى،١٩٩٢) و(**Rovegno,1999**) و(الاستاذ،٢٠١١) في حين تناولت (عفانة والولو،٢٠٠٢) طلبة الجامعة.

أما بالنسبة للمنهجية نجد أن دراسة (مصطفى ، ١٩٩٢) اتبعت المنهج التجريبي في حين استعملت بقية الدراسات المنهج الوصفي والارتباطي ، وقد استعملت هذه الدراسات اختبارات ومقاييس نفسية تتصف بالصدق والثبات لتعرف التفكير التأملي لدى عينات البحث ، ورغم ذلك لم تجد الباحثة في الدراسات السابقة اشارة الى استعمال الوسائل الاحصائية في استخراج الصدق والثبات ، اما من حيث النتائج فتوصلت الدراسات ان مستوى التفكير التأملي متدني كما في دراسة (عفانة والولو،٢٠٠٢) و(الاستاذ،٢٠١١) ، وان هناك اختلافات في ايجاد دلالة الفرق على التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس ،وبذلك تأمل الباحثة ان تقدم الدراسة الحالية نتائج جديدة تؤكد او تعارض نتائج هذه الدراسات في البحث الحالي.

الفصل الثالث : إجراءات البحث

***مجتمع البحث و العينة :**

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية البالغ عددهم (٢٩١٦) بواقع (١٣٣٠) طالبا من الذكور و(١٥٨٦) من الطالبات الاناث للعام الدراسي ٢٠١٤ –٢٠١٥. بعدها قامت الباحثة بسحب عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (٢٠٠) طالبا من الذكور والاناث مثلت ٨% من مجتمع البحث ، بواقع (١٠٠) طالبا من الذكور و(١٠٠) طالبة من الاناث. فضلا عن ذلك توزعت هذه العينة على اربعة اقسام علمية (اللغة العربية ، الجغرافية ، علم الاجتماع ، علم النفس) من اقسام كلية الآداب في جامعة القادسية ، وبواقع (٥٠) طالبا وطالبة من كل قسم علمي .

*** أداتا البحث:**

الاداة الاولى: الاستيعاب القرائي:-

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي ، تطلب توفر أداة تتصف بالصدق والثبات لغرض تعرف الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلية الآداب ، قامت الباحثة (بعد الاطلاع على المقاييس الاجنبية والعربية للاستيعاب القرائي المطبقة على طلبة الجامعة) بصياغة (٢١) فقرة مستوحاة من نظرية باومان وجونسون (**Baumann and Johnson(1984** حول الاستيعاب القرائي تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث ، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء .

*** صلاحية المقياس :**

من اجل التعّرف على مدى "صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، قامت الباحثة بعرض مقياس الاستيعاب القرائي المكون من **(21)** فقرة وبخمسة بدائل التي تتمثل بـ **(دائما ،غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا)**. على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ عددهم (١٠) خبراء ، لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس ، ومدى ملائمته للهدف الذي وضع لأجله ، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فاكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٥٧) ولم يتم حذف أثر هذا الاجراء اية فقرة من فقرات من المقياس ، وبهذا بقى المقياس بعد عرضه على الخبراء "مكون من **(٢١)** فقرة.

*** التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:**

قامت "الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس الاستيعاب القرائي "على مجموعة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية ، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته ،فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة ، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب. وتبين للباحثة أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة ، وان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٥- ٧) دقيقة وبمتوسط (٦) دقيقة .

***تصحيح المقياس:**

استعملت الباحثة طريقة ليكرت في الاجابة على فقرات المقياس ، فإذا كانت أجابته عن فقرة المقياس ذات **الاتجاه الايجابي** بـ (دائما) تعطى له (خمسة درجات) في حين اذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(ابدا) تعطى له (درجة واحدة) ، اما اذا كانت الاجابة على الفقرة ذات **الاتجاه السلبي** بـ(دائما) ستعطى له (درجة واحدة) واذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(ابدا) ستعطى له (خمس درجات) .

*** التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات)** : "قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة" . ويقصد "بالقوة التمييزية للمقياس هو مدى قدرة فقرات المقياس على

التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الإستبيان وبين الأفراد المنخفضين في تلك الصفة (Gronlund , 1971 , P. 250)" . وتمّ استخراج تمييز الفقرة بطريقتين هما :

أ . طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method :

بعد تصحيح إستمارات المفحوصين واعطاء درجة كلية لكل استمارة ، "قامت الباحثة بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧%) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٥٤) استمارة ، ونسبة الـ (٢٧%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٥٤) استمارة أيضا ، وفي هذا الصدد أكد إيبل Ebel و ميهرنز Mehrens إن أعتماد نسبة الـ (٢٧ %) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين" على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز (رضوان ، ٢٠٠٦، ص ٣٣١) .و من أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الاستيعاب القرائي ، "قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا" لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (١) يوضح ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Method :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة ، هذا يعني ان الفقرة تسير بنفس الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi,1976,p.28) ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم تطبيقه على ذات العينة المؤلفة من (٢٠٠) طالبا وطالبة ، واظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة على وفق معيار نللي .(Nunnally , 1994) إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فاكثر ، كذلك مقارنتها بالقيم الجدول الاحصائي البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبدرجة حرية ١٩٨. وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) القوة التمييزية لمقياس الاستيعاب القرائي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	3.6852	1.18280	2.3704	.73449	7.026	0.589	دالة
٢	2.8148	1.16269	1.5185	.77071	6.748	0.498	دالة
٣	2.7593	1.45285	2.0926	1.01440	2.765	0.233	دالة
٤	3.7963	1.17167	2.1852	1.08287	7.421	0.562	دالة

٥	4.0000	.82416	1.7407	.95533	13.158	0.769	دالة
٦	4.7593	.79941	3.2963	1.42259	6.588	0.551	دالة
٧	4.5185	.74582	2.8889	1.39631	7.565	0.587	دالة
٨	2.5185	1.04142	1.4630	.92579	5.567	0.539	دالة
٩	3.1296	1.15000	1.8704	1.04694	5.950	0.505	دالة
١٠	3.9815	.94151	2.4630	.86249	8.739	0.650	دالة
١١	3.2222	1.19222	3.4630	1.12791	-1.078	-0.072	غير دالة
١٢	4.1296	.80203	3.2778	.99843	4.888	0.482	دالة
١٣	3.7778	1.04008	2.1111	.98415	8.553	0.672	دالة
١٤	3.5370	.92579	2.4259	1.09203	5.703	0.472	دالة
١٥	3.7407	1.01285	1.8704	.77815	10.761	0.728	دالة
١٦	4.0741	1.06136	2.9815	1.48566	4.397	0.372	دالة
١٧	3.8333	.92655	2.0000	1.05144	6.312	0.557	دالة
١٨	4.1111	.98415	2.5185	.80094	12.226	0.764	دالة
١٩	3.8704	1.04694	2.9444	.86310	7.321	0.626	دالة
٢٠	4.0961	1.08136	2.9915	1.47566	4.497	0.378	دالة
21	4.3333	.82416	2.3704	1.02791	11.155	0.719	دالة

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ٩٨، ١ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٦)

وبذلك اصبح المقياس بعد استعمال الطريقتين السابقتين في التمييز مكون من (٢٠) فقرة .

* مؤشرات صدق المقياس:

" يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها " (فرج، ١٩٨٠، ص٣٦٠) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية :

١-الصدق الظاهري Face Validity: " يشير ايبل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحُكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها " (Ebel, 1972, P.55) . وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة .

٢ . صدق البناء Construct Validity : وتحقق ذلك من خلال استخدام قوة تمييز الفقرة في ضوء أسلوب المجموعتان المتطرفتان ، وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلية للمقياس.

* مؤشرات الثبات :

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات ، أي أنها تعطي النتائج ذاتها – أو قريبة منها – أذا أعيد تطبيقها على إفراد العينة في وقتين مختلفين (الزوبعي،١٩٨١ ،ص٣٠). وقد "طبقت الباحثة المقياس على عينة عددها(٤٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب" في جامعة القادسية . واستعملت الباحثة في ايجاد الثبات الطريقتين الآتيتين :

١. طريقة التجزئة النصفية : قامت الباحثة بتقسيم المقياس إلى قسمين ، أخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية ، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد. و قبل استخدام التجزئة النصفية قامت الباحثة باختبار نصفي المقياس ، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس) ، إذ وجدت الباحثة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نصفي المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية ، بعدها قام الباحثة باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس ، فوجد أن قيمة معامل ثبات المقياس (0.688) . ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (٠.815) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات ، الذي يرى أن الثبات يكون جيدا اذا كان (0,70) فأكثر (Ebel, 1972, P.59)

٢. **معادلة ألفا كرونباخ** : تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة و العلامات على أي فقرة أخرى من جهة و مع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى . (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩) . وباستعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات ، وجدت الباحثة أن ثبات المقياس بصورته الكلية بلغ (0,73) وهو ثبات جيدا احصائيا عند مقارنته بمعيار الفا للثبات الذي يرى ان الثبات يكون جيدا اذا بلغ (0,70) فاكثر.

*** المقياس بصيغته النهائية:**

اصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٢٠) فقرة يستجيب في ضوئها الطالب على خمسة بدائل ، وبذلك فأن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (١٠٠) وادنى درجة هي (٢٠) وبمتوسط فرضي (٦٠).

ثانيا. التفكير التأملي :-

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي ، تطلب توفر أداة تتصف بالصدق والثبات لغرض تعرف التفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب ، "قامت الباحثة بصياغة (٢٤) فقرة "مستوحاة من نظرية **كلارك وبترسون ، ١٩٨٨** حول التفكير التأملي تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث ، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات (بعد الاطلاع على المقاييس الاجنبية والعربية للتفكير التأملي المطبقة على طلبة الجامعة) قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء .

*** صلاحية المقياس :**

من اجل التعّرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، "قامت الباحثة بعرض مقياس التفكير التأملي المكون من **(24)** فقرة وبخمسة بدائل "التي تتمثل بـ **(دائما ،غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا)**. على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ

عددهم(١٠) خبراء لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملائمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فاكثر بين تقديرات المحكمين(عودة ، ١٩٨٥ ،ص١٥٧) ولم يتم حذف أثر هذا الاجراء اية فقرة من فقرات المقياس ، وبهذا بقى المقياس بعد عرضه على الخبراء مكون من**(٢٤)** فقرة مع اجراء بعض التعديلات اللغوية.

*** التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:**

قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس التفكير التأملي على مجموعة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية ، لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته ، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة ، على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الاداب. وتبين للباحث أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة ، إذ كان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٤- ٩) دقيقة و بمتوسط (٧) دقيقة .

***تصحيح المقياس:**

استعمل "الباحثة طريقة ليكرت في الاجابة على فقرات المقياس"، فإذا كانت أجابته عن فقرة المقياس ذات **الاتجاه الايجابي** بـ (دائما) تعطى له (خمسة درجات) في حين اذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(ابدا) تعطى له (درجة واحدة) ، اما اذا كانت الاجابة على الفقرة ذات **الاتجاه السلبي** بـ(دائما) ستعطى له (درجة واحدة) واذا كانت أجابته عن فقرة المقياس بـ(ابدا) ستعطى له (خمس درجات) .

*** التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات)** : "قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية" مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب. وتمّ استخراج تمييز الفقرة بأسلوبين هما :

أ . طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method :

بعد"تصحيح إستمارات المفحوصين قامت الباحثة بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧%) العليا من الإستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٥٤) استمارة ، ونسبة الـ (٢٧%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٥٤) استمارة. ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير التأملي ، قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين" لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (٢) يوضح ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Method :

لتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم التطبيق على عينة مؤلفة من (٢٠٠) طالبا وطالبة ، واظهرت النتائج ان معاملات الارتباط كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ومستوى دلالة ٠.٠٥ وبدرجة حرية ١٩٨ ما عدا الفقرة (٧) إذ كان معامل ارتباطها ضعيفا مقارنة بمعيار نللي .(Nunnally , 1994) لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية . إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فاكثر . وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) القوة التمييزية لمقياس التفكير التأملي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	4.4444	.79305	3.3704	.97702	6.272	٠.571	دالة
٢	3.2037	.78619	2.0556	.95989	6.800	0.519	دالة
٣	4.5185	.84095	3.3889	1.05360	6.158	0.499	دالة
٤	2.8889	1.14376	2.0926	1.15364	3.602	0.480	دالة
٥	3.0741	1.07899	2.2407	.88882	4.381	0.305	دالة
٦	3.8519	.93984	2.9815	.96134	4.757	0.482	دالة
٧	2.8148	1.13394	1.9630	.82332	4.467	0.504	دالة
٨	3.8889	1.17629	2.3333	1.09888	7.101	0.543	دالة
٩	4.7778	.50157	3.9630	.69941	6.957	0.542	دالة
١٠	4.7778	.50157	3.9074	1.12045	5.210	0.414	دالة
١١	3.3333	.97129	2.2222	1.02178	5.792	0.571	دالة
١٢	4.4815	.84095	3.6111	.89899	5.196	0.473	دالة
١٣	4.6296	.55952	3.2222	1.09315	8.422	0.637	دالة
١٤	4.4259	.79151	3.4815	.86310	5.926	0.474	دالة
١٥	4.0000	.82416	2.7593	1.09777	6.642	0.569	دالة
١٦	4.3333	.84675	3.2778	.99843	5.925	0.571	دالة
١٧	3.9630	1.00870	3.2222	.98415	3.863	0.322	دالة
١٨	4.1481	.93984	3.1481	.99825	5.360	0.528	دالة
١٩	4.4630	.74512	3.1667	1.17762	6.836	0.528	دالة
٢٠	4.4444	.83929	3.9259	1.21083	2.586	0.215	دالة
21	3.9630	.72588	2.7407	.95533	7.486	0.565	دالة
22	3.4815	1.14498	2.4815	1.26998	4.298	0.438	دالة
23	4.0556	.85598	2.6852	1.06087	7.387	0.536	دالة
٢٤	4.1852	1.02927	2.1667	1.24005	9.204	0.610	دالة

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ٩٨، ١ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (١٠٦)

وبهذا لم تسقط اية فقرة من فقرات المقياس بعد اجراءات التمييز وبقى المقياس مكون من (٢٤) فقرة .

*** مؤشرات صدق المقياس:**

"يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها " (فرج، ١٩٨٠، ص٣٦٠). واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية :

١.**الصدق الظاهري Face Validity:**تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة .

٢ . **صدق البناء Construct Validity** : تحقق ذلك من خلال استعمال قوة تمييز الفقرة من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

- **مؤشرات الثبات :**

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث "متصفة بالثبات ، أي أنها تعطي النتائج ذاتها – أو قريبة منها – أذا أعيد تطبيقها على إفراد العينة في وقتان مختلفان" (الزوبعي،١٩٨١ ،ص٣٠). وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الاداب في جامعة القادسية . وأستخدمت الباحثة في ايجاد الثبات الطريقتان الآتيتين :

١. طريقة التجزئة النصفية : قامت "الباحثة "بتقسيم المقياس إلى قسمين ، أخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية ، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد. و"قبل استخدام التجزئة النصفية قامت الباحثة باختبار نصفي المقياس"، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس) ، إذ وجدت الباحثة عدم وجود فرق ذات ادلة إحصائية بين نصفي المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية ، بعدها قامت الباحثة باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس ، فوجد أن قيمة معامل ثبات المقياس (0.696) . ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعمل الباحثة معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (٠.821) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات ، الذي يرى أن الثبات يكون جيدا اذا كان (0,70) فأكثر (Ebel, 1972, P.59)

٢. **معادلة ألفا كرونباخ** : تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة و العلامات على أي فقرة أخرى من جهة و مع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى . (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩) . وباستعمال معادلة الفا كرونباخ

للثبات ، وجدت الباحثة أن ثبات المقياس بصورته الكلية بلغ (0,742) وهو ثبات جيدا احصائيا عند مقارنته بمعيار الفا للثبات الذي يرى ان الثبات يكون جيدا اذا بلغ (0,70) فاكثر.

*** المقياس بصيغته النهائية**

اصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٢٤) فقرة يستجيب في ضوئها الطالب على خمسة بدائل ، وبذلك فأن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (١٢٠) وادنى درجة هي (٢٤) وبمتوسط فرضي (٧٢) .

*** التطبيق النهائي :**

بعد أن استوفى المقياسان شروطهما النهائية من الصدق والثبات ، طبقا على عينة قوامها(٢٠٠) طالبا وطالبة وبواقع ١٠٠ من الذكور و١٠٠ من الاناث من كلية الآداب في جامعة القادسية للدراسات الصباحية .

*** الوسائل الإحصائية :**

" لمعالجة بيانات البحث الحالي ، استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية من خلال برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية ، وهذه المعادلات هي :

١ .الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض تعرف دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي.

٢.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واستعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي وتكافؤ نصفي المقياس .

٣. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Cofficient استعمل في حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية والعلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي.

٤ . معادلة سبيرمان براون التصحيحية لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلا المتغيرين.

٥. معامل ألفا كرونباخ للثبات Coefficient Alpha في حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي.

٦. معادلة تحليل الانحدار البسيط لمعرفة مدى اسهام التفكير التأملي في الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلية الآداب " .

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

*** الهدف الاول : تعرف الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة**

القادسية.

ظهر المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية الآداب (60.89) وانحراف معياري قدره (11.20) ، فيما كان المتوسط الفرضي (72) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (1.124) وهي اقل من القيمة الجدولية (1,96) وتشير تلك النتيجة الى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) و بدرجة حرية (199) ، وان عينة البحث (طلبة كلية الآداب) يعانون من بعض الصعوبات في فهم ما يقرؤونه من نصوص دراسية ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول(٣) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الاستيعاب القرائي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	60.89	11.20	60	199	1.124	1,96	دالة

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (احمد،٢٠١٣) التي اشارت الى وجود الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الجامعة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق "نظرية باومان وجونسون Baumann and Johnson "الى ان معظم طلبة كلية الآداب يواجهون صعوبة في تحويل ما يقرؤونه من مادة تعليميه الى معرفة ذات معنى ، وقد يعود ذلك الى اسباب عدة مثل حداثة المفاهيم الدراسية التي يتعلمونها ، وقلة الخزين المعرفي والثقافي في تفسير ما يقرأه ، وطريقة التدريس التقليدية السائدة في الكلية التي تؤكد على التلقين والحفظ ، مما أثر ذلك في تفسيرهم لأغلب النصوص الدراسية ذات العلاقة بالمناهج الدراسية الحالية .

*** الهدف الثاني : تعرف دلالة الفرق في الاستيعاب القرائي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية على وفق متغير النوع (ذكور ،إناث)**

ظهر المتوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس الاستيعاب القرائي (61.0400) وبانحراف معياري (10.475) ، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (60.7400) وانحراف معياري (11.93553) . وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0.189) وهي اقل من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05). مما يشير الى أنه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي طلبة كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس الاستيعاب القرائي ، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الموازنة على مقياس الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع (ذكر ، إنثى)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	١٠٠	61.0400	10.47548	198	0.189	1,96	دالة
الإناث	١٠٠	60.7400	11.93553				

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (حمودة ،٢٠٠٠) ودراسة (عمر والناطور،٢٠٠٦) و(احمد،٢٠١٣) التي اشارت الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والاناث على مقياس الاستيعاب القرائي .

ويمكن عزو هذه النتيجة الى تقارب المستوى التعليمي والثقافي بين الذكور والاناث ، إذ انهم جاؤوا من بيئات متشابه تعليما اكسبتهم خبرات غير كافية في فهم ما يتلقونه من مفاهيم ونصوص دراسية ، فضلا عن تعرضهم الى نفس المناهج الدراسية ويواجهون الصعوبات القرائية ذاتها مما لم يعطينا اية دلالة فرق بين الجنسين .

*** الهدف الثالث . تعرف التفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية:**

كان المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية الآداب (82.880) وانحراف معياري قدره (10.58327) ، فيما كان المتوسط الفرضي (72) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (14.539) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1,96) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0,05) و بدرجة حرية (199) ، لذا فان عينة البحث (طلبة كلية الآداب) لديهم مستوى جيد من التفكير التأملي ، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول(5) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	82.8800	10.58327	72	199	14.539	1,96	دالة

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (المشهراوي،٢٠١٠) واختلفت مع دراسة (الاستاذ،٢٠١١) و(عفانة والولو، ٢٠٠٢) اللتان لم تشيرا الى وجود التفكير التأملي لدى عينة بحثيهما.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية كلارك وبترسون، ١٩٨٨ ان طلبة كلية الآداب يتسمون بالقدرة على الاستبصار وتحليل الخبرات والمواقف التعليمية المواجهة وفقا على خبراتهم ومعارفهم السابقة ذات العلاقة بهذه المواقف ، وبذلك فهم لديهم الامكانية على كشف الاشياء وإدراك الأخطاء او تعديلها والوصول إلى العديد من البدائل المناسبة حتى الوصول الى الحلول

السليمة لهذه المواقف ، في حين ان الطلبة سيواجهون صعوبة في التحليل اذا لم تكن لديهم أية خبرات غنية وكافية عن ما يواجهونه من معارف خارجية.

* الهدف الرابع : تعرف دلالة الفرق في التفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية على وفق متغير النوع (ذكور ،إناث)

كان المتوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس التفكير التأملي (82.6200) وبانحراف (10.04412) ، في حين كان المتوسط الحسابي الطالبات الإناث (83.1400) وبانحراف (11.14099) . وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0.347) وهي أقل من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05). مما يشير الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لطلبة كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس التفكير التأملي ، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) الموازنة على مقياس التفكير التأملي على وفق متغير النوع (ذكر ، إنثى)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	١٠٠	82.6200	10.04412	198	0.347	1,96	دالة
الإناث	١٠٠	83.1400	11.14099				

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (الاستاذ،٢٠١١) في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (عفانة والولو ،٢٠٠٢) التي اشارت الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والاناث على مقياس التفكير التأملي .ويمكن تفسير هذه النتيجة بشأن عدم دلالة الفرق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس التفكير التأملي ، الى ان افراد الجنسين يميلون الى استعمال ذات النمط من التفكير عند تفسير الخبرات التعلمية المواجهة مثل استعمال الخبرات الصورية والحسية في التفسير والمقارنة واستعمال ذات المعايير والمبادئ في الحكم على اشياء واتخاذ القرارت .

*** الهدف الخامس : تعرف العلاقة الارتباطية بين مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.**

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الاستيعاب القرائي[1] ودرجاتهم على مقياس التفكير التأملي وظهر أن معامل الارتباط لكل العينة (٠.٢١٥) وهو معامل ارتباط ايجابي ضعيف عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة

[1] تم تحديد مستويات الاستيعاب القرائي وفقا لمعيار : متوسط حسابي + - انحراف ميعاري.

حرية (١٩٨) ، وظهر معامل الارتباط بين مستوى الاستيعاب القرائي العالٍ والتفكير التأملي (0,401) وهو معامل ارتباط متوسط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩) ، في حين لم تظهر اية علاقة ارتباطية بين مستوى الاستيعاب القرائي المنخفض والتفكير التأملي (0,124) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧) ، وجدول (٧).

جدول (٧) يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الاداب في جامعة القادسية

نوع العلاقة	عدد العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي للعينة ككل	٢٠٠	٠.٢١٥	3,58	١.٩٦	١٩٨	دالة
الاستيعاب القرائي المرتفع والتفكير التأملي	٣١	0,401	2.35	2,045	٢٩	دالة
التفكير الاستيعابي المنخفض والتفكير التأملي	٣٩	0,124	0,760	2,021	٣٧	غير دالة

وتشير هذه النتيجة الى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب ، وهذا يعني أن كل زيادة في التفكير التأملي يقابلها زيادة في مستوى الاستيعاب القرائي لديهم ، إذ ان التفكير التأملي يساعد الطلبة على التعلم وتحليل واستنتاج ما يقرؤونه من نصوص دراسية وتفسير المفاهيم الجديدة حتى الوصول الى ما تحمله من معاني ودلالات وبنى معرفية بشكل يجلب لهم الفائدة والخبرة الاكاديمية الناجحة .

- **التوصيات :**

في ضوء نتائج "البحث توصي الباحثة" بالآتي:

- تطوير البنى والخبرات المعرفية لدى الطلبة من اجل زيادة ثقافتهم وخبراتهم الاكاديمية وتفسير ما يقرؤونه من معلومات جديدة.
- تغيير طرائق التدريس والمناهج الدراسية بشكل يساعد الطلبة على سهولة الاستيعاب وفهم ما يقرؤونه من دون اية صعوبات قرائية .
- وضع برامج تقوم على تطوير قدرات الطلبة الذين يظهرون مستويات متدنية في الاستيعاب القرائي .
- تعزيز دور الارشاد التربوي والنفسي في الجامعة من خلال القيام بدورات وبرامج تأهيلية.

- **المقترحات :**

استكمالا للبحث الحالي ، تقترح الباحثة الآتي:

- دراسة االعلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي وما وراء العلميات المعرفية لدى طلبة الجامعة.
- دراسة الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذاكرة الاجرائية.

- دراسة التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- احمد ، فيصل بكر(٢٠١٣) : العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق ، مجلة دراسات تربوية ونفسية ، المجلد ٢١، العدد٤ .
- الأستاذ ، محمود حسن2011 : مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة ، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 13 ، العدد1 .
- بركات ، زياد امين (٢٠٠٥) : "العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية" .مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين،٦ (٤) ، ٩٨-١٢٦.
- بركات،زياد أمين(٢٠٠٥):العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، جامعة القدس المفتوحة ،منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.
- الجرف، ريما سعد (٢٠٠١) : مهارات التعرف على الترابط في النص في كتب القراءة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات: دراسة تقويمية .رسالة الخليج العربي، العدد٨٧، ص ٧٣-٩٧.
الحساني، سامر عبدالحميد (2012) : استخراج دلالات صدق وثبات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوى صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي في مدينة جدة ، دراسات تربوية ونفسيه مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع(72 يوليو) ، ص166 – 77 .
- الحلاق ، علي سامي (٢٠١٠) : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس .
- حمودة، بهية، 2000 ، أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، اربد، الأردن.
- الديب،ماجد(٢٠٠٢):فاعلية برنامج مقترح في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، أطروحة غير منشورة، جامعة عين الشمس.
- ديشن ، اندرية (١٩٩١) : استيعاب النصوص وتأليفها ، ترجمة هيم لمع ، مؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت .
- رضوان ، محمد نصر الدين (٢٠٠٦) : المدخل الى القياس في التربية البدنية و الرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
- ريان،عادل(٢٠١٠):دلالات التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد عشرون.
- الزوبعي ، عبد الجليل و آخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، الموصل.
- الشريدة،محمد خليفة وبشارة،موفق سليم(٢٠١٠):التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال،كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الاردن.

- الشكعة،علي(٢٠٠٧):مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس،ف لسطين.
- الشلبي، إلهام علي (٢٠١٣) : العلاقة بين المعرفة القبلية واستراتيجيات الاستيعاب القرائي في استيعاب النص العلمي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي ، المجلة التربوية: مج. ٢٧، ع. ١٠٨، ج. ١، سبتمبر ٢٠١٣
- عبد الوهاب، فاطمة محمد(٢٠٠٥):فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الازهري ،مجلة التربية العلمية، ،عدد٤،مجلد٨.
-
- العلوان ، احمد فلاح وشادية احمد التل (٢٠١٠) : أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي ، مجلة جامعة دمشق ،مجلد ٢٦ ، العدد٣.
- عمرو ، منى محمود ، وميادة محمد الناطور (٢٠٠٦) : أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان ، دراسات، العلوم التربوية، المجّلد 33، العدد. 1
- عناقرة ، نذير رشيد صالح (١٩٩٨) أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات . جامعة اليرموك– كلية التربية والفنون، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- عودة، احد سليمان (١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية المطبعة الوطنية، اربد.
- فرج ، صفوت . (1980) . القياس النفسي . القاهرة . دار الفكر العربي.
- قاسم ، أنتصار كمال (٢٠١٤) : البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية للبنات المجلد ٢٥ ، العدد٣ .
- المخزومي ناصر محمود وسليمان زياد أحمد سلامة البطاينة (٢٠١٢) : فاعلية استخذام نموذج مارزونى للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لذي طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف(بنين) المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد ١ ، العدد٩ .
- المشهراوي، بسام محمد(٢٠١٠):الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة،رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى قسم علم النفس بكلية التربية ، جامعة الازهر،غزة.
- مصطفى، شريف(١٩٩٢):اثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الاساسية على فاعليتهم التعليمية ، اطروحة غير منشورة كلية الدراسات العليا بالجامعة الاردنية.
- Anastasi , A (1990) : Psychological testing , New York : Macmillan
- Baumann, J. and Johnson, D. 1984. *Reading Instruction and the Beginning Teacher*, Burgess Publishing Company, U.S.A.
- Blay, R., Mercado, K., &Villacorta, J. (2009).The relationship between motivation and second language reading comprehension among fourth grade Filipino students . Philippine ESL Journal vol. 2.

- Burns, P., Roe, B. and Ross, E. 1988. *Teaching Students in Today Elementary School*, Houghton Mifflin Company. U.S.A.
- Cekiso, M., 2012, 'Effects of strategy instruction on the reading comprehension and strategy awareness of Grade 11 English Second Language learners in the Eastern Cape', Reading & Writing 3(1), Art.
- Cubukcu, F., 2007, 'An investigation of reading strategies employed by trainee teachers', *GEMA Online Journal of Language studies* 7(2), 95–110.
- Dreyer, C., 1998, 'Improving learners' reading comprehension by means of strategy instruction', *Journal for Language Teaching* 31(1), 18–29.
- Ebel, R.L.(1972) . Essentials of Educational measurement , New , Jersey , prentice Hall Inc
- Harste, C. (1985).**A State of the Art Assessment of Reading Comprehension Research**. Bloomington: Indiana University Press.
- Lastrella, S. (2010).Reading difficulties of first year students in the university of Makati S.Y. 2010-2011. Unpublished doctoral dissertation, Philippine Normal University.
- Miller, S.D. (2003). How high- and low-challenge tasks affect motivation and learning: Implications for struggling learn ers. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 39–57.
- Nunnally J. Bernstein (1994) Psychometric theory. McGraw Hill, New York.
- Paje , Amelia P. (2013): FACTORS AFFECTING THE READING COMPREHENSION OF SELECTED ACCS STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF MAKATI SCHOOL YEAR 2012-2013 , Project Submitted to ACCS STUDENTS OF THE UNIVERSITY
- Scott, R.M., 2010, 'Word study instruction: Enhancing reading comprehension', *The Literacy and Numeracy Secretariat*.
- Tannenbaum, K.R., Torgesen, J.K. & Wagner, R.K., 2006, 'Relationship between word knowledge and reading comprehension in Third Grade children', *Scientific Studies of Reading* 10 (4), 381–398.
- Worthy, J. (1996). A matter of interest: Literature that hooks reluctant readers and keeps them reading. The Reading Teacher, 50(3), 204-212.

مقياس الاستيعاب القرائي بالصيغة النهائية

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١.	اعاني عندما اقرأ النصوص الدراسية في الكتب المنهجية.					
٢.	اقرأ ما مكتوب لأكثر من مرة لافهم معناه.					

٣.	احاول ان اعطي أي تفسير للاشياء التي لم افهمها اثناء القراءة.					
٤.	عندما اجد غموضا في معنى ما لا احاول البحث عن معناه في مصادر اخرى.					
٥.	اجد صعوبة في بداء الامر عند قراءة نصوص جديدة.					
٦.	اتمنى لو اغير تخصصي الدراسي بسبب صعوبتي في فهم مفاهيمه ونظرياته.					
٧.	لا اجد المتعة والفائدة في قراءة المقالات والدراسات بسبب صعوبة فهمها .					
٨.	اتمنى لو كان كل شيء اقرأه سهلا وواضحا لي.					
٩.	سرعان ما انسى الذي اقرئه .					
١٠	اجد نفسي تائها في فهم ما أقرأه .					
١١	أجد في بعض المرات وكأنما النصوص التي اقرأها قد كتبت بلغة أخرى .					
١٢	اشعر بالقلق نتيجة صعوبة استيعابي لمناهجي الدراسية.					
١٣	اجد صعوبة في التركيز عند قرائي شيئا ما.					
١٤	سرعان ما تضيع الافكار الرئيسة من راسي عند قرائي لموضوع ما .					
١٥	اعتذر عندما يطلب مني شخص ما شرح موضوع معين .					
١٦	اجد صعوبة في ربط ما اقرأه بما لدي من افكار سابقة .					
١٧	احتاج الى وقت طويل لاستيعاب ما اقرأه مقارنة بزملائي.					
١٨	من الصعب ربط الافكار التي تحملها الجمل عندما اقرأ شيء ما					
١٩	اتحدى قراءة المواضيع الغامضة والصعبة					
٢٠	اجد عجزا في استنتاج الفكرة الرئيسة في الكثير من النصوص التي أقرأها					

مقياس التفكير التأملي بالصيغة النهائية

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١.	احلل المعلومات التي يعطها لنا الاستاذ حتى افهمها جيدا.					
٢.	اتسرع في تقديم الحلول الخاصة باسئلة الامتحان					
٣.	افكر في المشكلة قبل اصدار حكما عليها .					
٤.	انزعج من المواضيع التي تحتاج الى تأمل طويل					
٥.	اجد ان الاسئلة التي تحتاج الى تحديد مواطن الضعف في اسئلة الامتحانات من اصعب الاسئلة .					
٦.	رغم محاولاتي المستمرة في الاجابة عن الاسئلة التي تحتاج الى تحليل إلا انني افشل فيها					
٧.	انزعج من تحليل المادة الدراسية التي تتسم بالغموض .					
٨.	اترك الاسئلة التي تحتاج الى ايجاد التشابه والاختلاف بين المفاهيم والنظريات.					
٩.	أرتب أفكاري حتى استطيع تفسير الاشياء .					
١٠	اتصور الاشياء في مخيلتي حتى أستطيع فهمها .					
١١	اشعر بالملل من المواضيع التي تحتاج الى تركيز شديد .					
١٢	أوظف خبراتي السابقة حتى أتوصل الى استنتاجات					

	صحيحة.					
١٣	ارغب في التمعن والتفكير في الاشياء من أجل معرفة اسبابها					
١٤	عند محاولتي اتخاذ قرار ما أتأمل اكثر من حل واحد للموقف.					
١٥	أميل الى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة .					
١٦	اتامل الفروض المنطقية واختبر صحتها لأصل الى الحل الامثل					
١٧	افضل المواضيع التي تحتاج الى خيال وتنبؤ حتى نفهمها					
١٨	امعن التفكير في المواضيع التي تحتاج الى اراء مميزة					
١٩	احب ان اتأمل الكون والوجود من حولي .					
٢٠	عندما اقرأ قصة او اشاهد فلما اتأمل الاحداث المهمة فيها					
٢١	اقوم ببعض الاشياء من دون التفكير فيها مقدما .					
٢٢	لا احب ان افكر طويلا .					
٢٣	اندفع بتنفيذ الافعال والقرارات الخاصة من دون مناقشتها					
٢٤	اعاني من التعجل وسرعة الحكم على الاخرين					

Reading Comprehension and its Relation with Reflective Thinking for students of college of Art-university of Al Qadisiyah

Zena Ali Salih

Abstract

This research aims at defining Reading Comprehension and its Relation with Reflective Thinking for students of college of Art-university of Al Qadisiyah . The specimen of this research consisted of (٢٠٠) students of university of both sexes chosen randomly, and to achieve the aims of the research , The researcher built the test of Reading Comprehension. As well as The researcher here built the measurement of Reflective Thinking In order to use these tow tools in measurement , the researcher has followed a group of procedures of which he analyzing the articles of the tests , Reliability and Validity. After application of the research tools and getting university students answers , the researcher used the suitable statistical aids for reaching the conclusions , the results were the following : Students have difficulties of

Reading Comprehension, students of Art have Reflective Thinking,and a positive relationship has been detected between Reading Comprehension and its Relation with Reflective Thinking for students of college of Art-university of Al Qadisiyah.