أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .

أ.م. جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: إبراهيم عويد هراط

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Impact of Realization Activators in Reading Comprehension for the Second Intermediate Students in the Reading Lesson

Asst. Prof. Juder Hamza Kadhim al-Fetlawi

Researcher Ibrahem Uwaid Harrat

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

It is observable that reading lesson in our educational institutions is clearly poor because the students are unable to comprehend what they read. They still have in mind the traditional concept of reading being to convert the written symbols into spoken pronunciations and connect words to form sentences without realizing, analyzing, criticizing, and getting use of these symbols in solving their everyday life. This traditional concept of reading is deeply-rooted by the teachers themselves because they look at the reading lesson as a rest-time away from burden of other lessons.

الفصل الاول

أولاً : مشكلة البحث

إن المتتبع لواقع تدريس مادة المطالعة في مؤسساتنا التعليمية يجد أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلاب في قدرتهم على استيعاب ما يقرؤون فما يزال المفهوم الاعتيادي للقراءة راسخ في اذهانهم فالقراءة لديهم لا تتعدى تحويل الرموز المكتوبة الى ألفاظ منطوقة، وسرد الكلمات وتكوين الجمل دون التعرض الى فهم لهذه الرموز وتحليلها ونقدها والافادة منها في حل مشكلاتهم الحياتية، ان هذا الضعف لدى الطلاب في الاستيعاب القرائي نتيجة بقائهم على المفهوم الاعتيادي للقراءة قد رسخه لديهم مدرسيهم اذ ان المدرسين انفسهم ينظرون الى درس المطالعة على انه وقت للراحة من عناء بقية الدروس، وإنّ كل ما يفعلوه أثناء الدرس في هو إن يطلب من طلابه إخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتالية من بعض الطلاب الجيدين حتى ينتهي الدرس وقد يذكر معاني بعض الالفاظ أو لا يذكر، اما تحليل للنصوص القرائية وبيان ما تحويه من أفكار ومناقشتها ونقدها والتعليق عليها واكتشاف ما وراء العبارات من معاني بعيدة وقيم وتوجيهات نافعة فكل ذلك مغيَّب في درس المطالعة، بل هذا الحال يتعدى الى أن بعض المدرسين يحول درس المطالعة الى درس قواعد أو أدب أو بلاغة لان المطالعة في نظره لا قيمة لها(عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٢-٥٣)

وبالرغم من الجهود المبذولة لسبر اغوار هذه المشكلة الا أننا نجد طلابنا لايزالون يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم في مهاراته قائماً(لافي، ٢٠١٢: ١١١)

لقد اكدت الكثير من الادبيات والدراسات المحلية هذا الضعف منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (حلمي، ٢٠٠٥)[١]، ودراسة (محيميد، ٢٠١٢)[*]، وزاير واوعزت الضعف الى اسباب متعددة منها قلة معرفة الطلاب باستراتيجيات التلقي، وكيفية استعمال قرائن السياق في الوصول إلى فهم متعمق لما تشتمل عليه المادة المقروءة أو المسموعة من أفكار ومعلومات، وبيانات ذات صلة بمهارات الاستيعاب موضع القياس من الدراسة (حلمي، ٢٠٠٥ :٨٦)، وإهمال الهدف من تدريس المادة المقروءة، والطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القراءة (محيميد، ٢٠١٢: ٢٨٠)، فهي لا تحقق أهداف تدريسها، زيادة على ضعف مواكبتها للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه (زاير، وعايز: ٢٠١١: ٧٦)، وهذا ما اكدته دراسات عربية ايضاً منها دراسة (حمدان، ٢٠١١)[*] بأن الطرائق المستعملة لا تتيح للطلاب استعمال عملياتهم

(*) مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء.

(*) مستوى الاستيعاب السماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات.

الادراكية التي تمكنهم من مراقبة وتقويم فهمهم للنص المقروء واستيعابهم له (حمدان، ٢٠١١: ١٥)، فحالة الطالب العربي المتخرج في المدرسة بل في الجامعة أنه لا يقرأ كما ينبغي له أن يقرأ، ولا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل أنه بصورة عامة لا حب القراءة.(الموسى، ٢٠٠٣، ٣٢)

ويرى الباحث إنَّ أبرز عامل بلور هذه المشكلة هو عدم عناية بعض المدرسين بتعليم طلابهم الاساليب التي تمكنهم من معالجة المعلومات وتزيد من فهمهم واستيعابهم للمقروء، حيث نجد هناك ضعف كبير لدى الطلاب في استعمالهم الاساليب أو الاستراتيجيات التي تمكنهم من التفاعل مع النص المقروء، ودمج المعلومات الجديدة مع ما لديهم من مخزونهم المعرفي، و التركيز والانتباه الى الاجزاء البارزة فيه، فنجدهم يتعاملون مع كل جزء من المعلومات بالقدر نفسه من الانتباه والتركيز دون العناية بالنقاط الرئيسة بالنص، وان كان بعظهم لديه الدراية بتلك الاساليب او الاستراتيجيات فانه غير قادر على توظيفها أثناء قراءته، لذا أرتأى الباحث التغيير في الاساليب المتبعة في تدريس المطالعة والنصوص، وتعليم الطلاب أساليب حديثة تمكنهم من معالجة الموضوعات القرائية، وأن يجري دراسته (أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة) عسى أن يعالج هذه المشكلة، أو يحد منها .

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة ظاهرة بشرية امتاز بها الانسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى التي انعم بها على الانسان، قال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الإِنسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (*)وآية عظيمة من آيات اعجازه فهو القائل : ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾(*).

إن للغة دوراً كبيراً في حياة البشرية جمعاء فهي أقوى الروابط التي تجمعهم وتوحدهم، واداتهم للاتصال فيما بينهم للتعبير عن آمالهم وآلامهم، ووسيلتهم التي يحفظون بها تراثهم الادبي والعلمي ومن طريقها يمكن الحكم على الشعوب وما صلت اليه من تقدم ورقي أو تأخر وتخلف .

وهذا الحال ينطبق على اللغة العربية التي انتشرت بين العرب وغير العرب وهذا دليل على قوتها واصولها الدقيقة وتناغمها واتساقها، وتلبيتها لمطالب كل من الفرد والمجتمع، فهي إحدى اللغات السامية المشهورة، وأرسخها أصالة، وأرقاها مبنى ومعنى، وأرحبها اتساعًا للاشتقاق(ابو الضبعات، ٢٠٠٧: ٣٨)، وهي من أكثر لغات العالم ثراءً وطواعية، لما تتمتع به من مزايا الاشتقاق والتوليد والقياس؛ إذ فيها توليد ملايين الكلمات المشتقة من عدد محدود من المواد والجذور لا يكاد يتجاوز سبعة آلاف جذر، بقواعد قياسية يعد الشذوذ بها نادرا إذا ما قيس بالمطرد الغالب(الجعافرة، ٢٠١١ : ١٥٣)

وتكمن بلاغة اللغة العربية بكونها لغة القران الكريم يقول تعالى:﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾(*)فقد ذكرها الله تعالى في كتابه (١٢ مرة)، ، كما انها لغة الحديث الشريف على لسان افصح العرب وسيد وامام المرسلين محمد(ﷺ) يقول الله تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾(*) ومن هنا استقت اللغة العربية بلاغتها وفصاحتها وبيانها، فأصبحت لغة خالدة بخلود القران الكريم يقول تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾(*).

واللغة العربية هي الوحيدة الخالدة في عمر اللغات، في حين أن جميع اللغات قبلها اندثرت قبل قرون، وخلفها غيرها، فهذه اللغة اللاتينية لغة أوربا قبل الف عام أو يزيد، انقسمت بمرور الزمن الى خمس لغات، الانكليزية والفرنسية والايطالية والاسبانية والبرتغالية، وان كل لغة من تلك اللغات لا يفهمها اهلها اليوم كما نشأت، فأدب شكسبير مثلاً، وهو أفضل ادباء الانكليز قبل ثلاثة قرون لا يفهمه أحد اليوم، الا بالرجوع الى معاجم تخلّد لغة ذلك القرن، في حين أن اللغة العربية خالدة

(*) فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
(*) الرحمن: الآية/١-٤
(*) الروم: الآية/٢٢
(*) الدخان: الآية /٥٨
(*) الحجر: الآية /٩

كما هي اليوم منذ ١٥٠٠ عام(الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٠)؛ لأنها لغة القران الكريم الذي شدَّ من أزرها وجعلها اكثر استقراراً ورسوخاً وجعل منها لغة الافاق البعيدة ولغة استوعبت المتغيرات المستجدة والحضارات بشتى اشكالها والوانها وابعادها، مما جعلها كنز ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم والآداب والفنون. (إسماعيل، ٢٠٠٥ :٣٧)

وتضم اللغة العربية فروعاً متعددة، ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً محكماً، وتعدّ القراءة فرعاً مهماً من بين فروعها، ومما يؤكد اهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع ان الله تعالى جعلها فاتحة رسالته المحمدية:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾(*)، فهي مفتاح الحياة وسرها، لما تؤديه من دور كبير في حياة الانسان، فمن الناحية الفكرية والوجدانية، تنمي القراءة فكر الانسان، وتوسع معرفته، وتغني خبراته، وتهذب انفعالاته، وتصقل وجدانه وتغني تعبيريه وتنضح تفكيره، وتصله بتراث امته، ليكشف تاريخها، ويانس بحاضرتها، ويحن الى أمجادها، ويستخلص العبرة، ويهفو الى مستقبل افضل، ويرهف شعوره نحوها، وينمو حس المسؤولية اتجاهها، اما الناحية النفسية فعن طريق القراءة يستطيع الانسان الترويح عن النفس والتسلية والمتعة وتزجية اوقات الفراغ، والقضاء على الوحدة والملل، والانشغال في لحظات الوحدة والانفراد.(عمار، ٢٠٠٢: ٩٧)

واما الناحية التعليمية فقد أصبحت القراءة في العصر الحاضر سبيلاً مهماً الى التعلم المثمر، وعنصراً اساسياً من عناصر العملية التعلمية يستند اليها في اكتساب الطلاب للحقائق والمعلومات والمهارات وتطبيقها تطبيقاً ايجابياً، كي تعطي تلك العملية ثمارها وتحقق اهدافها(زاير وايمان، ٢٠١١ :٣٨٦)، كما وتوسع خبرتهم وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشجع لديهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم والاخرين، وتمنحهم ملاذاً يرتاحون اليه من عناء اعمالهم اليومية المألوفة، وأبلغ من هذا أنهم عن طريق القراءة يرسمون لأنفسهم حدوداً لمحيط الحياة التي يرغبون في ان تكون من حضهم، ويهيؤون انفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم(شحاتة، ٢٠٠٨: ١٠٢-١٠٣)، والقراءة تساعد الطلاب على تعلّم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعلم، فهي أداة التعلم الاساس والجسر الذي يصل بين الانسان والعالم المحيط به، وإن اي اخفاقٍ في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي الى الاخفاق في الحياة العامة (معروف، ١٩٨٥: ٩١)

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعلومات في وسائل الاتصال الحديثة والوسائل التكنولوجية, إلاّ إنَّ القراءة, لم تفقد مكانتها, ولم يتراجع دورها في عملية التعليم والتعلم, بل ازداد دورها وأهميتها, ومع تطور البحوث والدراسات التربوية ازدادت أهداف القراءة ووظائفها, إذ أصبح الاستيعاب بمستوياته المختلفة هدفاً رئيساً من أهدافها؛ لأنَّ الاستيعاب يجعل القارئ مندمجاً بالنصِ, متفاعلاً معه، قادراً على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معانٍ ظاهرة او خفية، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تحقق الهدف الاساس منها ولا تنقل إلى القارئ أفكار الكاتب ومعانيه، وتخلو من الدافع إلى الاقبال عليها، واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي(عاشور، ومحمد، ٢٠١٠: ٦٣، ٦٤)، من هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه لان الفهم غاية، ونطق المكتوب وسيلة غايتها الفهم، ومن العيب ان يُقرأ في الاذهان، ان القراءة لفظ وحفظ إنما هو استيعاب المكتوب الملفوظ ومعرفة المكنون وتوظيفه في تعديل السلوك وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد (الهاشمي، ومحسن، ٢٠١١: ١٣٠) وفي هذا الصدد يبين الله عز وجل أهمية التدبر في مواطن كثيرة منها قول عز من قائل: ﴿أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (*)والمقصود من التدبر هنا الفهم والادراك والتعمق في قراءة الآيات، وفهم ما وراء اللفظ من معانٍ مستترة لا تدرك الا بإمعان الفكر.

ويعد الاستيعاب القرائي الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، وغرضه من القراءة ونوع المادة المقروءة، وهو من أبرز مهارات القراءة وجوهر عملياتها، (شحاتة، ومروان، ٢٠١٢ :٨١)، اذ يعمل الاستيعاب على استثمار قدرات القارئ واعمال فكره وتوظيف الجانب الادراكي الذي يؤدي الى فهم المادة المقروءة نتيجة للتفاعل بين القارئ والنص المكتوب

(*) سورة العلق:الاية١
(*) محمد: الآية/ ٢٤

ويصبح هذا النص في نفس القارئ و فكره فيعدل من سلوكه او يضيف اليه او يطوره بالاتجاه الذي يبلور شخصية القارئ ويقومها. (الجبوري، وحمزة، ٢٠١٣: ٢٨)

إن الاستيعاب ضمان للارتقاء بلغة الطلاب وتزويدهم بأفكار ثرية، والمامهم بمعلومات مفيدة، واكتسابهم لمهارات النقد في موضوعية، وتعويدهم على ابداء الرأي واصدار الاحكام المقروءة بما يؤيدها، ومساعدتهم على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفهم من مشكلات، وتزويدهم بما يعينهم على الابداع(فضل الله، ٢٠١٢ :٦٤)، علاوة على ذلك ان الاستيعاب يؤدي الى تطوير أداء المدرس في العملية التعليمية، فاذا استطاع المدرسون استيعاب المادة المقروءة والتدريس من طريق النصوص المختلفة وتعليم الطلاب من طريق وسائل مختلفة سوف يمتلكون الاسس التي تقوم عليها عملية تقويم التعلم وتطويره وتحسينه (شحاتة، ٢٠٠٨ :٨٨) .

ولكي يتحقق الاستيعاب فلا بد من التركيز على عملية الادراك أثناء القراءة، لان الادراك يمكن القارئ من استيعاب أهمية الموضوع والاحاطة بانعكاساته والالتفات الى انطباعاته ومسبباته، وتحصيل المغزى من وراءه، فضلا على كونه الخطوة الاخيرة في تحويل ما تتعلمه الى ثقافة دائمة وذات معنى وأهمية(سلمان، ٢٠٠٨: ١٢٠)

فالإدراك احد اهم مفاتيح التعلم ووسيلته الفعّالة حيث ان التعلم الفعّال يتطلب ادراك فعّال للمثيرات التي يستقبلها الطلاب من البيئة المحيطة واعطائها قيمة ومعنى يسهل عملية استرجاعها في المستقبل، لذا يكمن دور الادراك في تفسير تغيرات البيئة ودمجها مع خبرات الطلاب السابقة بطريقة تساعد على تنمية البنية المعرفية لديهم (العتوم، وآخرون، ٢٠١١: ٢٨٨)، فضلا عن ذلك يعمل الادراك على تنظيم المعلومات الموجودة في المخزن الحسي وتفصيلها وربطها بغيرها من طريق تحليل ملامح المنبه الحاسمة في ضوء السياق الذي يرد فيه وفي ضوء ما هو موجود في الذاكرة الطويلة المدى مما له علاقة به(الوقفي، ٢٠١١: ٢٥٠)، ويتضمن الادراك عمليات عقلية داخلية مثل التجميع، والتكرار، والتنظيم، التفسير، والتحليل، والتخيل، والربط، والاسترجاع، وهذه العمليات تتطلب منشطات لاستثارتها ليتمكن الطلاب من توظيفها اثناء عملية استقبال المعلومات ومعالجتها لتصل بهم الى مستوى عالي من الفهم والاستيعاب، لذا حاول بعض علماء النفس دراسة الوسائل التي من شأنها ان تحث الطلاب على التفكير بما يقرؤون، وتساعدهم على تنشيط عملياتهم العقلية بشكل فعال، وتوصلهم الى درجة عالية من الفهم والاستيعاب، وقد عرفت هذه الوسائل باسم "منشطات العمليات العقلية" أو "منشطات الادراك"(دروزة، ٢٠٠٤ :١١١)، وتشمل هذه المنشطات وضع خط بأشكال متعددة تحت النقاط والافكار البارزة في النص، وأخذ الملاحظات، واعادة القراءة، وعمل الملخصات، والخرائط والرسوم البيانية والاشكال التوضيحية وغيرها، وإن هذه الاساليب تنظم التعليم وتوجهه، وتمكن الطلاب من تجميع المعلومات وتنظيمها بطريقة يمكنهم تسهيل استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها(شحاتة، ٢٠٠٨: ١٢٨، ١٢٩)، فهي قادرة على حصر انتباه الطلاب وتوجيههم نحو عملية التعلم مما يجعل تعلمهم أكثر عمقا ورسوخاً في الذاكرة، فضلا عن كونها تساعدهم في التركيز على الافكار والنقاط الضرورية في الموضوع المدروس وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يساعدهم على استيعابها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ثم استرجاعها عند الحاجة (دروزة، ٢٠٠٤: ١٣٩-١٤٠) من هنا أصبح ضرورياً لكل من المدرس والطالب أن يلمّا بالمنشطات الإدراكية التي تعمل على تنشيط العمليات العقلية، وان يعرفا كيف تستعمل هذه المنشطات في اثناء العملية التعليمية لكي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية على أفضل وجه وأكمله(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ١٣٥)

ويرى الباحث أن أهمية منشطات العمليات العقلية ودورها الفاعل في العملية التعليمية تكمن في كونها تساعد الطلاب على توجيه انتباههم للأجزاء البارزة في النص المقروء وتنظيم المعلومات التي يستقبلونها بأشكال متعددة وربطها بما لديهم من معلومات في بنيتهم المعرفية مما يسهم في زيادة استيعابهم ما يقرؤون وتثبيته في الذاكرة بصورة تمكنهم من استدعائها عند الحاجة وبذلك تزيد من ثقتهم في نفسهم وفيما يتعلمونه داخل الصف أو خارجه وبالتالي تزيد من تحصيلهم الدراسي .

ولقد اختار الباحث المرحلة المتوسطة ميداناً لبحثه الحالي؛ لأن من أبرز الصفات المميزة لهذه المرحلة هي شعور الطلاب بالنضج والاستقرار واعتمادهم على القراءة في تنمية ثقافتهم، وكسب المعلومات، ووسيلتهم لإشباع ميولهم القرائية، وتحقيق ما يلتمسونه من الوان المتعة والتسلية، وتزجية اوقات الفراغ في عمل هادئ محبوب، والقدرة على سرعة القراءة وعلى الاستقلال بالفهم والاستيعاب (إبراهيم، ١٩٦٨ :١٢٧).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث، وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة والنصوص على وفق منشطات الادراك، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي .

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة، والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤م .
٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م .

سادساً: تحديد المصطلحات:

- **منشطات الادراك**

- **المنشط لغةً:** "النشاط :ضد الكسل، نَشِطَ نشاطاً ونشِطَ اليه، فهو نشيط ونشَّطَه هو وأنشطه، نشِط الانسان ينْشَط نشاطاً فهو نشِيط طيب النفس للعمل" (ابن منظور، د-ت، مج٧، مادة ن.ش.ط :٤١٣)
- **الادراك لغةً** :" ورد في الحديث : اعوذ بك من درْك الشَّقاء، والدَّرَك اللحوق والوصول الى الشيء، ادركته إدراكاً ودركاً . والادراك، اللحوق، يقال: مشيت حتى ادركته وعشتُ حتى ادركتُ زمانه".(ابنُ منظورٍ، د-ت، مج ١٠، مادة: د.ر.ك:٤١٩-٤٢٠).
- **الادراك اصطلاحاً: عرفه كلّ من :**

١. **(العتوم) بأنه:** "العملية التي يتم من طريقها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها" (العتوم، ٢٠٠٤: ٩٤).
٢. **(النوايسة) بأنه:** العملية التي يتم من طريقها فهم المعلومات الحسية وتفسيرها، بناءً على الخبرة (النوايسة، ٢٠١٣: ١٥١)

- **منشطات الادراك عرّفه كلّ من :**

١. **(جابر) بأنها** : استراتيجيات تساعد المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة من طريق فرض بنيات تنظيمية جديدة عليها (جابر، ١٩٩٩، ص٣٢٥) .

٢. **(دروزة) بأنها:** "الوسائل التي تحث الطلاب على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمهم أو تترك لهم الحرية في توظيف ما يشاؤون من عمليات عقلية تؤدي بهم إلى الاستيعاب ومن ثم إلى التعلم" (دروزه، ٢٠٠٤: ١٤٠)

- **التعريف الإجرائي لمنشطات الادراك:**

هي الأساليب التي يوظفها طلاب الصف الثاني المتوسط اثناء قراءتهم والتي من شأنها ان تساعدهم على التفاعل مع المادة المقروءة وفهمها واستيعابها بتوجيه من المدرس او يقدمها المدرس جاهزة عبر المواقف التعليمية – التعلمية .

- **القراءة لغةً:** "قالَ تعالى ﴿ **إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ**﴾(*)، أي جَمْعَهُ وقِراءتَهُ، ﴿**فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ**﴾(*)، أي قِراءَتَهُ .وقرأْتُ الشيءَ قُرآناً: جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بعضَهُ إلى بعضٍ .ومعنى قَرَأْتُ القرآنَ به مجموعاً أي القَيْتُهُ ". (ابن منظور، د–ت، مج ٥، مادة :ق.ر.أ : ٥٦٣)
- **الاستيعاب لغةً:** "مِنْ بابِ الوَعْبِ إيعابُكَ الشَيءَ في الشيءِ، كأَنَّهُ يأتِي عليهِ كُلَّهُ, وكذلكَ إذا استُوْصِلَ الشيءُ فقد استَوعَبَ .وعَب الشيءَ وعباً، وأوعَبَهُ، واستوعَبَهُ: أخذَهُ أَجْمعَ، وأسْتَشْرَطَ موزةً فأوعَبها، أي لَمْ يَدعْ مِنها شَيئاً, واستوعَبَ المكانُ والوِعاءُ الشَيءَ :وَسِعَهُ منه. والإيعابُ والاستيعابُ والاستئصالُ، والاستقْصَاءُ في كلِّ شَيءٍ وفي الحديثُ : "إنَّ النعمةَ الواحدةَ تستوعبُ جَميعَ عَمَلِ العَبْدِ يومَ القيامةِ "، أَيْ يأتِي عَليهِ" .

(ابنُ منظورٍ، د–ت، مج ١، مادة: و. ع . ب، ص٧٩٩)

- **الاستيعاب القرائي عرّفه كلّ من:**

١. **(عبد الباري) بأنه** :"عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي ؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع" (عبد الباري، ٢٠١٠(أ): ٣٠، ٣١) .

٢. **(اسماعيل) بأنه:** عملية عقلية، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الافكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة. (اسماعيل ٢٠١٣ :**٩٢**).

- **التعريف الاجرائي للاستيعاب القرائي:**

عملية عقلية بنائية يتفاعل من طريقها طلاب عينة البحث مع النص المقروء لاستخراج الفكرة الرئيسة والافكار الفرعية وتحديد المعنى العام للنص وتقاس من طريق الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الاستيعاب القرائي المقدم اليهم من الباحث في مستوياته الخمس:(الحرفي، والاستنتاج، والنقدي، والتذوقي، والابداعي).

- **الصف الثاني المتوسط:**

هو الصف الثاني من الصفوف الثلاث للمرحلة المتوسطة في نظام التعليم في العراق يقبل فيه الطلاب الناجحون من الصف الاول من هذه المرحلة والذين يكون متوسط أعمارهم (١٣– ١٤) سنة

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

- **مفهوم الادراك :**

يشير الادراك الى العملية الاجمالية في فهم الاشياء والاحداث في البيئة، والاحساس بها وفهمها وتحديدها وتسميتها (الخيري، ٢٠١٢: ٩١)، ونحن نتعامل يومياً مع الاف المثيرات التي تتطلب الفهم والتحليل وأحياناً الاستجابة الفورية. وعند استقبال مثير معين، فجميعنا يحقق الفهم ولكن هل يصل الجميع الى نفس الفهم وهل ندرك هذه المثيرات بنفس الطريقة؟ الجواب لا . لاختلاف خبراتنا السابقة وطريقة معالجتنا للمعلومات، ويعني ذلك أننا عند محاولتنا إدراك مثير ما نفرض على هذا المثير نظاماً خاصاً ونضفي عليه مما في داخلنا ليسهل علينا التعامل معه وضبطه وتوجيهه .(العتوم، ٢٠٠٤: ٩٣)

(*) القيامة: الآية/١٧.
(*) القيامة: الاية/١٨.

الاحساس والادراك

لا يمكن الحديث عن الادراك بمعزل عن الاحساس لارتباطه الوثيق به، فالإحساس يعد المصدر الاساس الذي يغذي عمليات الادراك زيادة على المعلومات المستقاة من الخبرات السابقة، وأن وظيفة الحواس هو نقل جميع التغيرات التي تحدث في البيئة ليقوم الدماغ بتحليلها وفهمها وتخزينها ضمن خبرة الفرد أو الاستجابة لها عند الحاجة (العتوم، ٢٠٠٤: ٩٤)

الانتباه والادراك

يَكمُن الدور الذي يؤديه الانتباه في التركيز على بعض المثيرات من بين الكم الهائل منها التي تصل الى الدماغ وإهمال المنبهات الاخرى، ثم بعد ذلك يأتي دور الادراك حيث تتم عملية تحليل لهذه المثيرات وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تظهر الاستجابة، لذلك فأن المثيرات التي لا ننتبه لها لا يتم معالجتها وبالتالي فهي ليست ضمن خبرات الفرد، فالانتباه ضروري لحدوث الادراك لكثرة المثيرات التي يمكن ان تصل الى دماغ الانسان، وعدم قدرة الدماغ على معالجة جميع هذه المثيرات سوى المثيرات التي يتم الانتباه لها .(العتوم، ٢٠٠٤: ٦٨)

- **النظريات التي فسرت عملية الادراك**

أولاً :النظرية المعرفية

إن الادراك من وجهة النظر المعرفية هو عملية استقبال المعلومات الحسية وتحويلها وتزويدها وتهذيبها ومن ثم تخزينها وطرق تذكرها واستعمالها (الفليح، وآخرون، ٢٠٠٩: ٧٣)، وإن المعرفة والخبرة السابقة يؤديان دوراً كبيراً في الاحساسات الصادرة عن المنبه . اي أن اساس التنظيم الادراكي هنا تكمن في عملية اختيار وتحليل وإضافة المعلومات من المخزن الذاكري لتكملة منبهات غير متكاملة وتكوين مدركات متكاملة، لذا فإن أغلب ادراكاتنا تتضمن استنتاجات نضيفها الى المعلومات التي تستقبلها حواسنا (الرحو، ٢٠٠٥، ١٢٢-١٢٣)، فنظامنا الادراكي يتميز بالنشاط الذي يمكنه من تعديل الانطباعات الحسية عن الاشياء الخارجية من أجل تقديرها وتفسيرها، فالانطباع الحسي يخضع الى عملية معالجة داخلية يقوم بها الدماغ وتعتمد على استعمال مصادر اضافية من المعلومات غير تلك التي يتم التزويد بها من طريق المجسمات الحسية، ومثل هذه المعلومات يتم التزويد بها من طريق النظام الادراكي اعتماداً على طبيعة العمليات المعرفية المستعملة في المعالجة والخبرات السابقة المخزونة في الذاكرة(محمد، ومصطفى، ٢٠١١: ١٢٩)، ويرى اصحاب هذا الاتجاه ان التعلم يحدث نتيجة لأدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي (سليم، ٢٠٠٤: ١٨١)، زيادة على أنه عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية والمخططات التي يطورها ويبنيها المتعلم جرّاء تفاعله في المواقف والخبرات، وان هذه البنى المعرفية في حالة تطور كماً وكيفياً كلما تعرضت لخبرات جديدة (عدس، ويوسف، ٢٠٠٣: ١٦٨)

- **رواد النظرية المعرفية**

١. العالم السويسري بياجيه(jean piaget):

عُنِيَ في تفسير الاساليب المعرفية التي من طريقها يدرك الافراد العالم الخارجي ومعرفة التغيرات التي تحدث على هذه الاساليب عبر مراحل نموهم المختلفة، ويفترض بياجيه ان طبيعة العمليات المعرفية التي يستعملها الفرد في معالجة الاشياء والتفكير بها تختلف من مرحلة عمرية الى مرحلة اخرى، اذا تسود في كل مرحلة اساليب واستراتيجيات تفكير خاصة تحكم ادراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية، فالتغير الذي يحدث في هذه العمليات ليس كمياً فحسب، وانما نوعي ايضاً ؛اذ تتغير تبعاً للتقدم بالعمر(الزغول، ٢٠١٢: ١٧٤)

٢. العالم الامريكي برونر :

اولى برونر عناية خاصة لطريقة وأسلوب التعلم أكثر من المعلومات ذاتها، حيث يؤكد قدرة الطلاب على الاستجابة بشكل بنّاء للتعلم الموجه ذاتياً والنشط الذي فيه نوع من التحدي . حيث يستخلصون مصادر المعرفة المعقدة، من طريق

السماح لهم أن يعملوا عليها بأنفسهم ولوحدهم واكتشافها(ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٩)، وركز على تنظيم المتعلم للأشياء في بيئته، وكيفية الافادة منها لزيادة حصيلته المعرفية، ويرى أن عملية التعلم تتضمن معالجة نشطة للمعلومات، وتختلف هذه المعالجة من فرد لآخر، وان فهم الافراد للعالم يكون من طريق التمثيلات المعرفية(قطيط، ٢٠١١: ٢٦)

٣.أوزبل :

يرى أن تنشيط التعلم يكون بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى فيتم تقديم الموضوعات الرئيسة قبل التعمق والتوسع بالتفاصيل. ويكون دور المدرس مسؤول عن بناء وتوجيه التفكير الطلاب (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٩)، والتعلم من وجهة نظره عملية ادراك وإنتاج علاقات وارتباطات، بين ما يستقبله المتعلم من معلومات جديدة، وبين المعلومات الموجودة بالفعل في بنيته المعرفية، فما لدى المتعلم من معرفة تؤثر بدرجة كبيرة على ما يمكن ان يضيفه على بنيته المعرفية وبالتالي على ما يمكن ان يتعلمه، امّا في حال اقتصر المتعلم على الحفظ دون ان يجد اي رابطة بينهما وبين بنيته المعرفية، فأن التعلم هنا يكون بلا معنى (الخفاف، ٢٠١٣: ٢١١).

ثانياً : نظرية معالجة المعلومات

تعد نظرية معالجة المعلومات احد النظريات المعرفية التي تعد ثورة علمية في مجال الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني. فنظرية معالجة المعلومات لم تكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الإنسان فحسب وإنما تحاول أن توضح وتفسر آليه حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات.(الزغول، ٢٠١٠، ص١٧٣)، فهي تركز على الكيفية التي يدرك بها الافراد الاحداث البيئية وعلى الطريقة التي يرمزون بها المعلومات التي يجب تعلمها، ودمجها بالمعلومات الموجودة في ذاكرتهم على نحو مسبق، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة. (ابو جادو، ٢٠١١، ٢١٣)

ترى نظرية معالجة المعلومات أن التعلم يتوقف على الطريقة التي نستقبل بها المعلومات وكيفية تخزينها، واسترجاعها مرة اخرى، وإن كل مرحلة من مراحل المعالجة تعد ضرورية لعملية التعلم، فاذا لم يكن هناك استقبال جيد للمعلومات لن يحدث التعلم، واذا لم نتمكن من معالجة المعلومات لاستعمالها لن يحدث التعلم واذا لم تكن لدينا القدرة على الاحتفاظ بتلك المعلومات ؛ فكيف نقول تعلمناها ونحن لن نستطيع استدعائها(سليم، ٢٠٠٤: ٢١٧)، والمتعلم من وجهة نظرها باحث ومعالج نشط للمعلومات فهو ينتبه للأحداث البيئية، وينقل المعلومات، ويسمعها ويدمجها، بمعرفته التي اكتسبها سابقاً، وينظمها لتكون ذات معنى، (العتوم، ٢٠١٠: ٢٨٣)

- **العمليات العقلية للإدراك**

تختلف العمليات العقلية التي يوظفها الطلاب في اثناء التعلم من طالب لآخر، فقد يتميز طالب بقدرته على التحليل كطريقة للفهم والتعلم , في حين يتميز آخر بقدرته على التنظيم لتحقق هذا الهدف , وقد يقوم طالب بتكرار المعلومات واستظهارها، في حين يقوم آخر بتلخيصها وتكوين صور لها كي يفهمها ويتعلمها، لذا فان لكل طالب نمط عقلي يتميز به عن غيره، مما يجعل الطلاب يتباينون في مستوى عملياتهم العقلية (صندقلي، ٢٠٠٩: ٢١٣) .

ويتضمن الادراك ثماني عمليات عقلية هي :

١. التجميع : هي عملية عقلية تهدف الى تجميع المعرفة والمعلومات عندما تكون ضخمة الحجم وذلك من طريق وضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة وتتضمن هذه العملية العقلية التصنيف، والتبويب، والتنظيم، والترميز ولعل أهم وظيفة للتجميع تصغير المساحة التي تحتلها المعلومات في الذاكرة كي يسهل تذكرها .

٢. التكرار: وهي استظهار المعلومات وتكرارها ودراستها أكثر من مرة يهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة وهذه العملية تتطلب جهداً ذهنياً وجسمياً في آن واحد.

٣. التفسير وأحداث المعنى: هي عملية عقلية تهدف الى تفسير المعلومات الداخلة إلى الذاكرة وإعطاؤها معاني معينة وتساعد على أدراك المعلومات وتصنيفها الى مفاهيم أو مبادئ أو مهارات أو ألوان أو أحجام ..الخ . (دروزة، ٢٠٠٤: ٣٩، ٤٠)

٣. التنظيم : وهي عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات الجديدة على أساس القواعد المتعلمة فيما سبق، ويعمل الترتيب كإلماعة لتذكر المعلمات، مما يؤدي الى ارتفاع النواتج الكمية للتذكر (القفاص، ٢٠٠٩: ٨٧)

١. التحليل :هي عملية عقلية تهدف إلى فحص العناصر المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها، من طريق تحديد وتمييز المكونات، والسمات والادعاءات، والافتراضات، وهي عكس عملية التجمع أو التنظيم . (أبو جادو، ومحمد، ٢٠٠٧: ٩٥)

٢. التخيل: هو عملية عقلية تهدف إلى تكوين صور ذهنية للمفاهيم أو الموضوعات لتمكن من خزنها بسهولة في ذاكرة المتعلم من ناحية واسترجاع المعلومات من الذاكرة من ناحية أخرى وقد تتضمن هذه العملية تصور صور أو أشكال أو إطارات وبيانات أو خرائط .

٣. الربط: هو عملية عقلية تهدف إلى ادراك العلاقات بين المعلومات الجديدة المتعلمة، والمعلومات السابقة، عن طريق ادراك أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتتضمن الاستنتاج والمقارنة والتبوء . (دروزة، ٢٠٠٤: ٤١)

٤. الاسترجاع: هو عملية عقلية تهدف الى تذكر المعلومات وإخراجها من الذاكرة بقالب قد يختلف عما دخلت عليه فالاسترجاع قد يكون على مستوى التذكر الحرفي وغير الحرفي وقد يكون الاسترجاع على مستوى الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والاكتشاف والاختراع فالاسترجاع يعني استخدام المعلومات المخزونة في الذاكرة وقت الحاجة . (العفون، وقحطان , ٢٠١٠: ٧٥)

- **منشطات العمليات العقلية**

إن منشطات العمليات العقلية هي تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، واللغة، والاشكار، والصور، في تسهيلها لعملية التعلم، وتنطلق منشطات العمليات العقلية من مفاهيم النظرية المعرفية (الادراكية) ونظرية خزن المعلومات اللتين تؤمنان بأن الطالب إنسان نشيط يملك ذاكرة قادرة على اكتساب المعلومات، وتنسيقها وتنظيمها وتبويبها، وربطها بالمعلومات السابقة المخزونة في ذاكرته ثم استرجاعها على شكل أنماط ذات معنى.

- **أنواع منشطات الادراك**

تشير الأدبيات التي تناولت منشطات العمليات العقلية إلى أن من أكثر أنواع هذه المنشطات شيوعاً واستعمالاً هي ما يأتي:

١. **الاهداف التعليمية** : هي سلوكيات او مهارات او قدرات ملاحظة وقابلة للقياس يتوقع من الطالب ان يظهرها بعد عملية التعلم .

٢. **الاسئلة التعليمية:** هي مثير يستدعي رد فعل او استجابة، ويتطلب من الطالب قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الاجابة بشكل صحيح .(دروزة، ٢٠٠٧: ٥٩، ٢٢٤)

٣. **المنظمات المتقدمة:** هي ملخصات مركزة للمادة التي يراد تقديمها تعطى شفوياً او تحريرياً وتكون على درجة عالية من التجريد والشمولية والعمومية، فالمنظم المقدم يمثل اطاراً موسعاً يصاغ لاستدعاء المعلومات السابقة لدى الطالب وتسخيرها لاستقبال التعلم الجديد اذ تكون ركيزة له.(عطية، ٢٠١٠: ١١٣).

٤. **الخطوط تحت الافكار المهمة:** هو عملية وضع خط تحت الافكار المفتاحية او التعبيرات في النص، اذ يساعد الطالب على تعلم قدر كبير من المادة المتعلمة وبالتالي يجعل المراجعة والتذكر اسرع، كما يساعد على ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة (جابر، ١٩٩٩: ٣٢٠).

٥. **الجمل والعناوين:** وهي كلمات موجزة تعبر عن ابرز الافكار والحقائق التي يتضمنها النص، لتساعد الطالب على التذكر والاستيعاب من طريق ربط الافكار العامة في عنوان بالأفكار الجزئية التفصيلية الموجودة في النص المدروس كما انها تعمل عمل مفاتيح التذكر للمعلومات التفصيلية.(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨١)

٦. **رؤوس الاقلام:** وهي نقاط تبرز أبرز الأفكار الرئيسة في المادة المتعلمة، أي أنها أفكار تمثل العناصر الأساسية المراد تعلمها.(**دروزة، ٢٠٠٤: ١٦٠**)

٧. **الملاحظات الصفية:** وهي معلومات مختصرة يدونها الطالب بلغته الخاصة اثناء الدرس، وتساعده على الانتباه واستخلاص الافكار المهمة الواردة في المادة المتعلمة. (صندقلي، ٢٠٠٩ : ٢١٨).

٨. **الصور الحسية:** وهي شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات والحقائق عن موقف ما، أو حادث معين.(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨٢)

٩. **الصور الذهنية والتخيلات:** هي عملية تكوين الفرد لصورة في ذهنه عن الاشياء والمواقف التي يراها او يسمعها عن الطبيعة وبقاء هذه الصورة حتى بعد غياب ما يرى او يسمع. (عبد الباري، ٢٠١٠:(ب) ٣٧١).

١٠. **التشبيهات والمقارنات:** هي عملية الربط والمقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحدهما مألوفاً للطالب، والآخر غير مألوف وذلك بغية أن يصبح الموضوع غير المألوف مألوفاً. والمقارنة بين الموضوعين قد تكون من حيث الشكل الخارجي، أو الوظيفة أو البناء أو التركيب أو الحواس. (دروزة، ٢٠٠٧ :٢٨٣)

١١. **الخارطة الفراغية (الأشكال والجداول وخرائط المعلومات):** هي إشكال مرئية تصور أبرز الأفكار الرئيسة التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة الى الأقل عمومية فالأقل , وان الأفكار الرئيسة تنظم في الاشكال والجداول والخرائط من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار وتظهر في دوائر ومركبات تصل بينهما خطوط مستقيمة تكون بمثابة الأسهم والإشارات التي تعبر عن علاقات تربط بين هذه الأفكار .(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٨٠)

١٢. **إعادة الصياغة:** هي عملية إعادة المادة الدراسية بلغة الفرد الخاصة، وهي تعكس مدى فهم الفرد واستيعابه لما يقرأ ويتعلم.

١٣. **وسائل تدعيم الذاكرة:** هي حروف أو كلمات أو صور يمثل كل حرف منها كلمة أو صورة او فكرة مهمة أو مصطلحاً يراد تعلمه.(دروزة:٢٠٠٤: ١٥٨، ١٦١).

- **أساليب تقديم منشطات العمليات العقلية**

إن اشتقاق منشطات العمليات العقلية ينبثق من مصدرين المدرس والطالب وبناءً على ذلك هناك أسلوبان تعليميان يستعملان في تقديم منشطات العمليات العقلية هما :

١. أسلوب منشطات العمليات العقلية المتضمنة :

هو الأسلوب التعليمي الذي يعتمد على المدرس (أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) ويضع على كاهله المسؤولية الكبرى في مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المنشودة.

إن تقديم المنشطات في هذا الأسلوب يأتي من طريق اختيار المدرس (أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) المنشطة التي يراها مناسبة وتجهيزها وتقديمها للطالب ثم حثه على دراستها وتوظيفها في الموقف التعليمي. مثال : يعطي المدرس "أسئلة تعليمية" للطالب ثم يطلب منه أن يجيب عنها كي يساعده على تعلم الموضوع الدراسي بطريقة أفضل .

٢. أسلوب منشطات العمليات العقلية المنفصلة

هو الأسلوب التعليمي الذي يزود الطالب بتعليمات وإرشادات تحثه على التفكير واشتقاق المعلومات "المنشطة" من تلقاء نفسه لتحقيق الأهداف التعليمية (دروزة، ٢٠٠٧: ٢٢٣، ٢٢٥)، ويتفرع هذا الأسلوب إلى شقين:

أ. منشطات العمليات العقلية المنفصلة(المحدودة):

وفيها يحض الطالب على التفكير في اشتقاق المنشطة التي يقترحها المدرس كأن يطلب المدرس من الطالب أن يفكر في وضع الأسئلة التعليمية للموضوع الدراسي ثم الإجابة عنها.

ب. منشطات العمليات العقلية المنفصلة(غير المحدودة)

وفيها يُترك للطالب حرية توظيف المنشطة التي يعتقد أنها مناسبة دون تحديد مسبق لها من المدرس، كأن يطلب المدرس من الطالب أن يستعمل ما يشاء من منشطات يراها مناسبة وتساعده على فهم الموضوع واستيعابه بطريقة أفضل.(العفون، وقحطان، ٢٠١٠: ٧٦-٧٧)

وفي الدراسية الحالية اعتمد الباحث اسلوب منشطات العمليات العقلية المتضمنة واسلوب منشطات العمليات العقلية المنفصلة بشقها الاول(المحدودة) وذلك لطبيعة المرحلة العمرية للطلاب و لضيق وقت الدرس المتمثل بـ(٤٥) دقيقة .

- **توقيت ظهور منشطات العمليات العقلية في العملية التعليمية**

إنَّ بعض منشطات العمليات العقلية تكون فاعلة أكثر من غيرها إذا ما استعملته قبل بدء الدرس بينما تكون الأخرى فاعلة أكثر إذا ما استعملت في أثناء الدرس في حين أن بعض المنشطات لا تكون فاعلة إلا إذا استعملت بعد انتهاء الدرس، ويمكن استعمال منشطة واحدة في أكثر من زمان خلال العملية التعليمية– التعلمية فعلى سبيل المثال : قد تستعمل الأسئلة التعليمية قبل البدء بالدرس وفي أثنائهِ وبعدهِ. ويعتمد توقيت استعمال منشطات العمليات العقلية على المستوى التعليمي المراد تنميته، وخصائص الطالب، والمحتوى التعليمي كما يعتمد أيضاً على نوع المنشطة المستعملة، والمرحلة العقلية التي تخزن فيها المعلومات .لذا فان منشطات العمليات العقلية تظهر في أثناء الدرس على النحو الاتي :

١. **قبل التدريس:(مرحلة استقبال المعلومات وإدخالها)**

تساعد الطالب على استقبال المعلومات وإدخالها إلى الذاكرة قصيرة الأمد وذلك لما تقوم به هذه المنشطات من جذب الانتباه إلى الافكار البارزة في المادة المتعلمة وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق .

٢. **أثناء التدريس.(مرحلة تنسيق المعلومات وبرمجتها)**

تساعد الطالب على تنسيق المعلومات وترميزها ومعالجتها ونقلها إلى الذاكرة طويلة الأمد وذلك لما تقوم به المنشطات من تحويل المادة المراد نقلها إلى أنماط تعليمية ذات معنى عن طريق تحليلها وتفسيرها وتنظيمها وربطها بمعلومات سابقة متعلمة ذات علاقة وتبويبها وتجميعها وترتيبها.

٣. **بعد التدريس.(مرحلة استرجاع المعلومات وتوظيفها)**

تساعد الطالب على ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد لاستخدامها وقت الحاجة وذلك لما تقوم به هذه المنشطات من تلخيص المادة المتعلمة وتجميعها ورؤيتها ككل مما يساعد على مراجعتها في وقت قصير نسبياً (دروزة، ٢٠٠٤: ١٤٨- ١٥٢)

دراسات سابقة

يتناول هذا المحور عرضاً لدراسات سابقة تمكن الباحث من الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية ويود الباحث أن يشير إلى عدم عثوره على دراسات عربية أو أجنبية ذات علاقة مباشرة بموضوع بحثه لذلك اعتمد عرض بعض الدراسات القريبة من موضوع وأهداف بحثه والتي تمكن من الحصول عليها بعد المسح الشامل للمكتبات وكشاف الرسائل والاطاريح وشبكة المعلومات الانترنيت وهي على النحو الآتي:

أولا: عرض الدراسات السابقة

- **دراسات عربية:**

١. **دراسة دروزة (٢٠٠٣) :**

✖ **هدف الدراسة/** "اثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار كمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي باعتبار أن النظام التعليمي الذي تنبثق منه (متضمن، منفصل، منفصل مع مراجعة) ومستوى القدرة الابتكارية للطالب (عليا، دنيا)"

✖ **مكان إجراء الدراسة** / أجريت الدراسة في فلسطين /جامعة النجاح الوطنية.

- **عينة الدراسة** / تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثالثة من الكلية بواقع (٢٥) ذكور و(٨٩) إناث، تم توزيع الطلبة عشوائياً إلى ثماني مجموعات سبع منها تجريبية على النحو الاتي :

١. مجموعة أعطيت ملاحظات من المعلم على النص المدروس .
٢. مجموعة أعطيت النص مزوداً بخطوط تحت الأفكار المهمة كنظام تعليمي متضمنة.
٣. مجموعة طلب منها اشتقاق ملاحظاتها بنفسها .
٤. مجموعة طلب منها التخطيط تحت الأفكار المهمة كنظام تعليمي منفصل.
٥. مجموعة طلب منها اشتقاق ملاحظاتها بنفسها ثم مراجعتها قبل الامتحان .
٦. مجموعة طلب منها التخطيط تحت الأفكار المهمة ثم مراجعتها قبل الامتحان كنظام تعليمي منفصل مع المراجعة.
٧. مجموعة طلب منها أن توظف أية مهارة دراسية تراها مناسبة تساعدها في فهم النص المدروس دون تحديد .
٨. المجموعة الضابطة قرأت النص التعليمي فقط.

- **أداة الدراسة** / أعدت الباحثة اختباراً من نوع الإجابة القصيرة قاست فيه القدرة على التذكر والفهم والاستنتاج.
- **الوسائل الإحصائية** / استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة وهي:

تحليل التباين الأحادي، والثنائي، والاختبار الفائي.

- **نتائج الدراسة** /توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

عدم وجود فرق إحصائي بين نمط النظام التعليمي (متضمن ومنفصل ومنفصل مع المراجعة) على اختبار التحصيل، وكذلك لا يوجد فرق بين اخذ الملاحظات كمهارة دراسية وبين التخطيط تحت الأفكار. وكذلك أظهرت النتائج أن متوسط أداء المجموعات التجريبية أعلى من مستوى أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي. (دروزه , ٢٠٠٣ : ١٦٧)

٢. دراسة الدايني (٢٠٠٦) :

- **هدف الدراسة**/ "أثر منشطات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهن العقلية في مادة علم الاحياء"
- **مكان إجراء الدراسة** / أجريت الدراسة في العراق / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية.
- **عينة الدراسة** / تكونت عينة الدراسة لمجموعتي البحث من (٥٩) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية ام سلمة في قضاء بعقوبة، محافظة ديالى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية، المجموعة التجريبية دُرِسَتْ على وفق استعمال منشطات الادراك، و المجموعة الضابطة دُرِسَتْ على وفق الطريقة التقليدية، بواقع (٢٩) طالبةً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبةً في المجموعة الضابطة.
- **تكافؤ مجموعتي البحث**/ كافأت الباحثة بين افراد المجموعتين في المتغيرات الآتية: (الذكاء، والمعلومات السابقة، واختبار المهارات العقلية القبلي).
- **المدة الزمنية**/ طبِقت التجربة في (الفصل الدراسي الأول)، واستمرت (١٦) اسبوعاً، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث.
- **أداة الدراسة** / اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتكون من (٥٠) فقرة بواقع (٢٢) فقرة موضوعية و(٢٨) فقرة مقالية، واختباراً للمهارات العقلية يتكون من (٤٢) فقرة .
- **الوسائل الإحصائية** / استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة وهي:

الاختبار التائي (T– test) لعينة واحدة مترابطة ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كيودر ريتشاردتسون.

- **نتائج الدراسة** / توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

تفوق المجموعة التجريبية التي درست باعتماد منشطات الإدراك في الاختبار التحصيلي واختبار المهارات العقلية البعدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المهارات العقلية القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية . (الدايني، ٢٠٠٦:ذ، س)

- **دراسات أجنبية:**

١.دراسة ريجادز (1980) Reckards :

- **هدف الدراسة** / " فاعلية استعمال الخطوط تحت الكلمات والمفاهيم المهمة في القدرة على التذكر والاستيعاب "
- **مكان إجراء الدراسة** / أجريت الدراسة في الولايات المتحدة / نيويورك/ جامعة سيراكوز.
- **عينة الدراسة** / تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين وزعوا على مجموعتين بصورة عشوائية بواقع (٤٥) طالباً في المجموعة التجريبية و(٤٥) طالباً في المجموعة الضابطة.

المجموعة التجريبية الأولى : طلب منها أن تقرأ نصاً تعليمياً وطلب منها أن تخطط تحت الحقائق والأفكار التي تعتقد أنها مهمة خلال دراستهم للنص التعليمي .

المجموعة التجريبية الثانية : وجهت أن تقرأ النص التعليمي نفسه الذي كان مزوداً بمثل هذه الخطوط .

- **أداة الدراسة** / اعد الباحث اختباراً في التذكر الجزئي (تعبئة الفراغ) يقيس مستوى التذكر
- **الوسائل الإحصائية** / استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وهي: الاختبار التائي، والوسط الحسابي .
- **نتائج الدراسة** / توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

تفوق المجموعة التجريبية ألأولى على المجموعة التجريبية الثانية، كذلك وجد أن المجموعة التجريبية الأولى استرجعت ليس فقط الجمل والكلمات التي خططت تحتها وإنما أيضاً التي لم تخطط تحتها (Rechards,1980,P:5-11).

٢. دراسة كنج (1991) **King** :

- **هدف الدراسة** / " اثر تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية على طرح الأسئلة التعليمية (كمنشطة ادراك منفصلة) على قدرتهم لحل المشكلات "
- **مكان إجراء الدراسة** / أجريت الدراسة في الولايات المتحدة.
- **عينة الدراسة** / تكونت عينة الدراسة من(٤٦) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي تم توزيع الطلبة عشوائياً إلى ثلاث مجاميع :

المجموعة التجريبية الأولى: وتكونت من (١٤) تلميذاً وتلميذة طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة تعليمية تتعلق بكيفية العمل والتقدم فيه ومدى تعلمهم لحل المشكلات بين الحين والأخر وتجيب عنها أنها قد أعطيت انموذج من الأسئلة التعليمية ألجيدة في ثلاثة أشكال هي :

أ- على نحو من الأسئلة يساعد على التخطيط للعمل (قبل البدء به) .

ب- على نحو يساعدهم على مراقبة سير العمل والتأكد من مدى تعلمهم .

ت- على نحو يساعدهم على تقييم مدى تعلمهم .

اذ ان هذه المجموعة تطرح على نفسها وتجيب بين الحين والاخر (كمنشطة أدراك منفصلة محدودة).

المجموعة التجريبية الثانية : وتكونت من (١٦) تلميذاً وتلميذة طلب منها أن تطرح على نفسها أسئلة تعليمية بين الحين والأخر ولكنها لم تزود بالأنموذج الجيد للأسئلة الذي زودت به المجموعة التجريبية الأولى (كمنشطة أدراك منفصلة غير محدودة).

١. المجموعة الضابطة : وتكونت من (١٦) تلميذاً وتلميذة لم توجه لطرح أية أسئلة تعليمية ولم تزود بأي أنموذج للأسئلة الجيدة الذي زودت به المجموعة التجريبية الأولى .

- **أداة الدراسة** / اعد الباحث اختباراً في القدرة على حل المشكلات.
- **الوسائل الإحصائية** / استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وهي: تحليل التباين، والاختبار الفائي .
- **نتائج الدراسة**/ توصلت الدراسة الى ما يأتي: أظهرت النتائج هنالك دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى على أداء المجموعة التجريبية الثانية وكذلك المجموعة الضابطة . (King , 1991, p.307-317)

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف، واماكن اجراء الدراسات، والمنهجية، والعينات، وادوات القياس، والوسائل الإحصائية، وما توصلت اليه من نتائج .

١ .الاهداف

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فمنها هدفت الى تعرّف اثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكـار كمهـارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي باعتبار أن النظام التعليمي الذي تنبثق منه (متضمن، منفصل، منفصل مع مراجعة) ومستوى القدرة الابتكارية للطالب (عليا، دنيا) وهي دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، على حين هدفت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) الى تعرّف أثر منشطات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهن العقلية، ودراسة (Richards,1980) هدفت الى تعرّف فاعلية استعمال الخطوط تحت الكلمات والمفاهيم المهمة في القدرة على التذكر والاستيعاب، وهدفت دراســة (King, 1991) الى تعرّف اثر تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الولايـات المتحــدة الأمريكية على طرح الأسئلة التعليمية (كمنشطة ادراك منفصلة) على قدرتهم لحل المشكلات. اما الدراسة الحالية فهدفت الى تعرف أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني في مادة المطالعة.

٢ . أماكن إجراء الدراسات

تباينت الدراسات السابقة في اماكن اجرائها، فمنها اجري في العراق وهي دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، في حين اجريت دراسة (دروزة، ٢٠٠٣) في فلسطين، و دراستا كل من ريجارد(Richards,1980)، و كنج (King,1991) في الولايات المتحدة الامريكية. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق في جامعة بابل كلية التربية للعلوم الانسانية .

٣ . منهجية البحث

ان الدراسات السابقة التي عُرضت اعتمدت جميعها المنهج التجريبي، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية .

٤ .طريقة اختيار عينة البحث وتوزيعها

أُختيرَت عينات الدراسات السابقة، ووزّعت بين مجموعتين، أو أكثر بطريقة عشوائية في الاختيار والتوزيع .وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة وتوزيعها.

٥ . حجم العينة

تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة، فكانت (١١٤) طالباً و طالبةً في دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، و(٥٩) طالبةً في دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، و(٩٠) طالباً وطالبة في دراسة ريجاردز (Richards,1980)، و(٤٦) تلميذاً وتلميذة في دراسة كنج(King,1991) . اما الدراسة الحالية فقد تكونت من (٥٨) طالباً .

٦.المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فمنها طبقت في المرحلة الابتدائية وهي دراسة كنج (King,1991)، وفي المرحلة الثانوية دراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، على حين طُبقت دراستا كلاً من ريجاردز (Richards,1980)، و(دروزة، ٢٠٠٣)، في المرحلة الجامعية. اما الدراسة الحالية طبقت على المرحلة المتوسطة "الصف الثاني المتوسط"

٧.الجنس

تناولت بعض الدراسات السابقة كلا الجنسين (الذكور، والاناث)، ودراسات أُخر تناولت الاناث فقط، وأُخر تناولت الذكور فقط، فدراسة (الدايني، ٢٠٠٦)، طبقت على الاناث فقط، أما دراسة كل من ريجاردز (Richards,1980)، وكنج (King,1991)، و(دروزة، ٢٠٠٣) فقد طُبقت على كلا الجنسين.

اما الدراسة الحالية فطبقت على الذكور فقط .

٨.أداة البحث

تباينت أدوات القياس المستعملة في الدراسات السابقة بتباين أهداف هذه الدراسات، فمنها اعتمدت اختباراً من نوع الاجابة القصيرة قاست فيه القدرة على التذكر والفهم والاستنتاج وهي دراسة(دروزة، ٢٠٠٣)، على حين اعتمدت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) اختاراً تحصيليا، واختبار للمهارات العقلية، و اعتمدت دراسة (Richards,1980) اختبار التذكر الجزئي (تعبئة الفراغ) يقيس مستوى التذكر، و دراسة كنج (King,1991) اختباراً في القدرة على حل المشكلات .

اما الدراسة الحالية فاعتمدت اختباراً في الاستيعاب القرائي من اعداد الباحث .

٩.الوسائل الاحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الاحصائية، فمنها اعتمدت تحليل التباين الأحادي، والثنائي، والاختبار الفائي وهي دراسة (دروزة، ٢٠٠٣)، في حين اعتمدت دراسة (الدايني، ٢٠٠٦) الاختبار التائي (T–test) لعينة واحدة مترابطة ولعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كيودر ريتشاردتسون، واعتمدت دراسة (Richards,1980) الاختبار التائي والوسط الحسابي، ودراسة (King, 1991) تحليل التباين، والاختبار الفائي . اما الدراسة الحالية فاعتمدت الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز للفقرات الموضوعية والمقالية، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة).

١٠.النتائج

توصلت جميع الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلائل إحصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في المتغيرات التابعة . اما الدراسة فتوصلت الى تفوق المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة على وفق منشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي.

ثالثاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

١. تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وهدفها .
٢. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية .
٣. إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
٤. اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية .
٥. الاطلاع على اختبارات الاستيعاب القرائي .
٦. تحليل نتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ؛ لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثه، فقد أثبت هذا المنهج فاعليته في التحقق من الكثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الطبيعية والانسانية والاجتماعية(قنديلجي، ٢٠٠٨: ١٤٤)

ثانياً :التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث على تصميمٍ تجريبيٍّ ذي ضبطٍ جزئيٍّ ملائمٍ لظروف البحثِ .

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته :

يقصد بمجتمع البحث جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس، وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثاني المتوسط جميعهم في

المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م، التي فيها شعبتين فأكثر والتي يبلغ عددها (٢٧) مدرسة، وبطريقة السحب العشوائي أختار الباحث متوسطة حمورابي للبنين، وعند زيارة الباحث لهذه المدرسةفوجد أنها تحوي خمس شعب للصف الثاني المتوسط، وهي (أ، ب، ج، د، هـ) . وبطريقة السحب العشوائي اصبحت شعبة (ب) تمثّل المجموعة التجريبية التي تُدرّس على وفق منشطات الادراك، وشعبة (د) المجموعة الضابطة التي تُدرّس على وفق الطريقة التقليدية .

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

١. العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث :

جدول (٣)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	١٦٦,٤٠	٦٨,٥٩	٠,١٢٠	٢,٠٠٠	٥٦	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	١٦٦,١٤	٦٢,٢٠				

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا٢) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا٢)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٥	٦	٨	١١	٠,٤٢٣	٧,٨١٥	٣	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	٦	٥	٩	٩				

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

جدول(٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا٢) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا٢)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٦	٧	٩	٨	٠,٥٧١	٧,٨١٥	٣	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	٥	٦	٧	١٠				

٤. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة :

جدول (٦)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا(T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٧١,٣٠	١٥٦,٢١	١,٢٣٩	٢,٠٠٠	٥٦	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	٦٧,٢١	١٥٨,٦١				

٥. درجات اختبار الذكاء لأغراض التكافؤ:

جدول (٧)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا(T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (T)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٢٩,٨٣	٤٢,٢١	٠,٠٩٩	٢,٠٠٠	٥٦	غير دال احصائياً
الضابطة	٢٨	٢٩,٦٤	٦٤,٥٣				

رابعاً: متطلبات التجربة: تطلب البحث تهيئة ما يأتي :

أ. تحديد المادة العلمية :

حدّد الباحث الموضوعات التي ستدرّس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهي ثماني موضوعات من كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط ٢٠١٣ / ٢٠١٤م وجدول(٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

موضوعات المطالعة والنصوص المقرر تدريسها في أثناء مدّة التجربة

ت	الموضوع	الصفحات
١	في سبيل الوطن	٦٥-٦٦
٢	ثمرات العلوم	٦٩
٣	السيف والقلم	٧٢
٤	من كتاب الموادعة بين المهاجرين والانصار وبين اليهود	٧٥-٧٦
٥	رثاء الام	٨٣
٦	حفنة تمر	٨٨ - ٩٠
٧	الجمال	٩٣
٨	الحسين بن علي (ع) والحر بن يزيد التميمي	٩٦- ٩٩

ب. صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الاهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس هندسة التعليم الصفي والاجراءات التي سيتم وفقها التعلم، حيث يوفر على المدرس كثيراً من الجهد الذي يمكن أن يضيع لو لم يمكن في ذهنه هدف واضح محدد، كما أن وضوح الهدف في ذهن الطالب يجعل عملية التعلم سهلة، ومنظمة، ومخططة، وتستثير جهده كي يسعى الى تحقيقها، وبذلك تقلل الجهد الضائع والتشتت الذ يصرفه على التخمين في تحديد ما يريد المدرس تحقيقه(قطامي، ٢٠٠٤: ٦٤)، لذا صاغ الباحث (٩٠) تسعين هدفًا سلوكيًا اعتمادًا على الأهداف العامة، (ملحق٧) ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وفي العلوم التربوية والنفسية (ملحق ٨)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (١٠) هدفًا سلوكيًا لمستوى المعرفة، و(٣١) هدفًا سلوكيًا لمستوى الفهم، و(١١) هدفًا سلوكيًا لمستوى التطبيق، و(١٠) اهداف سلوكية لمستوى التحليل، و(١١) هدفًا سلوكيًا لمستوى التركيب، و(١٠) اهداف سلوكية لمستوى التقويم, (ملحق٩).

ت. إعداد الخطط التدريسية :

تعرَّف الخطط التدريسية بأنّها الكيفية التي ينظم بها المدرس المواقف التعليمية واستعماله للوسائل والانشطة المختلفة وفقاً لخطوات منظمة لاكتساب طلابه المعرفية والمهارات والاتجاهات المرغوبة (القرارعة، ٢٠١٣: ١٢٦)، ولما كان اعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، أعدّ الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية باستعمال منشطات الادراك، ولاختيار المنشطات الادراكية التي تلائم محتوى المادة الدراسية ومستوى الطلاب اعدّ الباحث استبانة لهذا الغرض(ملحق ١٠) وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية (ملحق٨)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض اختيار المنشطة الملاءمة فوقع الاختيار على المنشطات الاتية :(الاهداف السلوكية، والاسئلة التعليمية "قبلية، اثناء الدرس، بعدية"، والمنظمات المتقدمة، وضع خطوط تحت الافكار المهمة، واعادة الصياغة، وخارطة المعلومات).

أما المجموعة الضابطة فقد أعدّ لها خططاً بالطريقة التقليدية، في ضوء محتوى المادة، واهدافها السلوكية، وعرض الباحث خطتين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية (ملحق٨)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ (ملحق١١).

خامساً: تطبيق التجربة:

بعد أن استكمل الباحث مستلزمات إجراء التجربة، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠١٤/٢/٢٥، في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درسين لكل مجموعة من مجموعتي البحث في الاسبوع لكون موضوعاتهم تحوي قصائد حفظ، واستمرت التجربة لغاية يوم الاحد الموافق ٢٠١٤/٤/٢٠م وطبق اختبار الاستيعاب القرائي النهائي في يوم الثلاثاء ٢٠١٤/٤/٢٢ .

سادساً: الوسائل الاحصائية:

أستعمل الباحث الوسائل الاحصائية في ايجاد دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث، وتكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وفي حساب ثبات الاختبار، واستخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية والموضوعية، وفاعلية البدائل الخاطئة للسؤال الاول، وهي :

١. معادلة اختبار(T.Ttest) لعينتين مستقلتين (البياتي، ٢٠٠٨: ٢٠٢).
٢. مربع كاي (كا٢. (النور، ٢٠٠٧: ٤٢١)
٣. معامل ارتباط بيرسون: (علاّم، ٢٠٠٩: ٢٢٦)
٤. معادلة معامل الصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي: (الامام، وآخرون، ٢٠٠١ : ١٠٦)
٥. معامل الصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣: ٢٠٥)
٦. .معادلة القوة التمييزية لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.
٧. معادلة القوة التمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.
٨. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات للسؤال الأول في اختبار الاستيعاب القرائي .
(النجار، ٢٠١٠ :٢٦٣-٢٦٧)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضياته وتفسير تلك النتيجة.

أولا : عرض النتيجة :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، استعمل الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (١٣):

جدول(١٣)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمتا (z)		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٣٥,٢٦	٣٦,٧٥	٢,٥١٦	٢,٠٠٠	٥٦	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٨	٣٠,٧٨	٥٥,٧٣				

يلحظ من جدول (١٣) أنَّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٥,٢٦)، وتباينها (٣٦,٧٥)، وان متوسّط درجات المجموعة الضابطة (٣٠,٧٨)، وتباينها (٥٥,٧٣)، وان القيمة التائية المحسوبة (٢,٥١٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٦) .

مما تمّ عرضه يتبيّن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بمنشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بالطريقة التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي :

ليس هناك فرقٌ ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة المطالعة والنصوص بمنشطات الادراك، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي.

جاءت نتيجة هذه الدراسة مُتّفقة مع نتائج الدراسات السابقة وهي دراسات كل من و**ريجادز** (Reckards، 1980)، وكنج (**King**، 1991)، و(دروزة، ٢٠٠٣)، و(الدايني، ٢٠٠٦)، و(الكلابي، ٢٠١٢) التي أثْبَتت وجود فروق ذوات دلائل إحصائية ولمصلحة المجموعات التي درست باستعمال منشطات الادراك .

ثانياً : تفسير النتيجة:

اظهرت نتيجة البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة على وفق منشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة على وفق الطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي، ويرى الباحث ان سر التفوق يعود الى الاسباب الآتية أو بعضها :

١. أنّ التدريس على وفق منشطات الادراك زاد من وعي الطلاب بذاتهم، وبعمليات القراءة في النص، وحسّنَ مدى التعلّم الذي وصلوا اليه .
٢. إن التدريس على وفق منشطات الادراك ساعد على حصر انتباه الطلاب للأجزاء البارزة في النص المقروء من طريق وضع خطوط تحت الافكار البارزة فيه وبالتالي زاد الفرصة لتذكرها لاحقاً، وهذا ما أكدته الادبيات بان وضع الخطوط تحت الافكار البارزة في النص تساعد الطلاب على تذكرها لأنها تضمن انتقال هذه الافكار الى الذاكرة الطويلة المدى إذ يمكن معالجتها واسترجاعها. (عدس، ٢٠٠٥: ٣٢٥).

٣. إن التدريس على وفق منشطات الادراك ساعد الطلاب على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة في بنيته المعرفية من طريق تقديم المنظمات الشارحة وبالتالي زاد من عملية الاستيعاب وهذا ما اكدتها الادبيات بان المنظم الشارح يساعد على تقوية الرابطة بين المعلومات التي سجري تعلمها بالمعلومات السابقة للطالب فضلاً عن انها تعزز المشاركة الفعالة للمتعلمين من طريق العمليات العقلية التي يمارسونها في أثناء عرض الدرس، مما يؤدي بهم الى زيادة استيعابهم لان المعلومات التي تقدم باستعمال المنظم الشارح تجعل التعلم ذو معنى (عطية، ٢٠١٠: ١١٤) .

٤. إنّ التدريس على وفق منشطات الادراك شجع الطلاب على إيجاد تنبؤات حول الاحداث التي يتضمنها النص القرائي والشخصيات والافكار مما يزيد من عملية التفكير أثناء القراءة لان التنبؤ يتطلب اعمال الفكر وبالتالي يزيد من عملية الاستيعاب وهذا ما أكدته الادبيات بان التنبؤ يعمل على تحديد أهداف التعلم ويوجه عملية الاستيعاب القرائي (هلالاهان، وآخرون: ٢٠٠٧، ٥٧١) .

٥. ان التدريس على وفق منشطات الادراك جعل الطلاب قادرين على تحديد الافكار المحورية في النص القرائي من طريق استنتاجها وهذا ما يؤكده الرأي القائل بأن الاستنتاج يؤدي دوراً بارزاً في تحديد الافكار الرئيسة وبالتالي تمكن الطلاب من استيعاب تلك الافكار(ابو جاود، ونوفل، ٢٠٠٧: ٩٧)

٦. إنّ التدريس بمنشطات الادراك جعل الطلاب يشعرون بالمتعة والسرور وهذا يتفق مع ما جاءت به نظريّات تنظيم البيئة التعليميّة التي تدعو إلى الاعتماد على إستراتيجيّات تعليميّة تبعث الحيويّة والمتعة والنشاط لدى المتعلم في أثناء عمليّة التعلم (عطيّة، ٢٠٠٩ : ١٤٣) .

٧. إنّ التدريس على وفق منشطات الادراك يساعد الطلاب على اعادة صياغة أفكار النص، ومحتواه بلغتهم الخاصة، والابتعاد عن لغة النص المقروء؛ مما يسهم في تنمية الاستيعاب وهذا ماكدته الادبيات بان اعادة الصياغة تعد ضرورية ومساعدة على زيادة مستوى الاستيعاب لأنها تعمل على تقليص كمية المعلومات والاقتصاد بها (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٣٧٩).

٨. إنّ التدريس على وفق منشطات الادراك ساعدت الطلاب على تنظيمهم لمادتهم المقروءة وتلخيصها من طريق استعمال المخططات التي تبرز الافكار المهمة في النص المقروء مما ساهم في زيادة استيعابهم للمعلومات وتثبيتها في ذاكرتهم الطويلة المدى وهذا ما اكدته الادبيات بان تمثيل الافكار تمثيلا بصريا من طريق المخططات يساهم في اختصار المعلومات وتيسر تثبيتها في الذاكرة الطويلة المدى واستعادها عند الحاجة (الوقفي، ٢٠١١: ٢٦١) .

٩. إن معرفة الطلاب بالأهداف المرجوة من دراسة الموضوع وتقديم منظم شارح في بداية الدرس واستنتاج الافكار والتنبؤ بالأحداث وضع خطوط تحت الافكار البارزة في الموضوع وعمل مخططات واعادة صياغة النص بلغة الطالب يتطلب تحليل المادة وأن هذا التحليل يجعل المادة أكثر ترابطاً وأسهل فهماً وأكثر تركيزاً.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتيجة البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

١. ان اعتماد منشطات الادراك مكَّن الطلاب من القدرة على ربط ما لديهم من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلوا عليها وبالتالي زاد من بنيتهم المعرفية.

٢. ان منشطات الادراك زادت من فاعلية الطلاب القرائية، وقدرتهم على فحص المقروء، ومعالجته وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى.

٣. إنّ استعمال منشطات الادراك ساعد في زيادة دافعية الطلاب وحماسهم، وتركيز انتباههم نحو معالجة الموضوعات المقروءة .

٤. أنَّ التدريس وفق منشطات الادراك قد ساعد الطلاب في تحقيق المستويات العليا من الاهداف المعرفية (التحليل، والتركيب، والتقويم) .

٥. إنّ إعلام الطلاب بالأهداف السلوكية المُتوقّع تحقيقها قبل قراءة الموضوع يؤثر ايجابًا في تتبُّع مجريات الدرس بدافعية، وسهولة، ويُسر مما يختصر الوقت، والجهد على الباحثة والطلاب؛ بغية الوصول الى الاستيعاب الأمثل للنصوص المقروءة .

٦. إمكانية تطبيق منشطات الادراك في تدريس مادة المطالعة للصف الثاني المتوسط؛ لأنَّها تتناسب مع المرحلة العمرية، والقدرات العقلية لطلّاب الصف الثاني المتوسط، لما يمتازون به من نضج في قدراتهم الادراكية، وقدرة على التفاعل الإيجابي مع المواقف المختلفة.

٧. إمكانية إسهام منشطات الادراك في نقل بعض الخبرات والمهارات التي تعلمها الطلّاب إلى الدروس الأخرى، وإلى واقع حياتهم اليومية والعملية إذا ما أتقنوها بشكل جيد.

ثانياً : التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في هذه الدراسة، فأنَّه يوصي بما يأتي :

١. اعتماد منشطات الادراك في تدريس مادة المطالعة والنصوص ؛ لأنها قادرة على حصر انتباه الطلاب وجعلهم يركزون على الجوانب الاساس في المادة المقروءة وتمكنهم من استيعاب ما يقرؤون .

٢. ادخال منشطات الادراك ضمن مفردات طرائق تدريس الكليات التربوية، كي يلم بها مدرسو المستقبل وطلبتهم .

٣. إصدار دليل يتضمن منشطات الادراك، وطريقة استعمالها في تدريس اللغة العربية.

٤. توصية مشرفي اللغة العربية في دائرة الإشراف التربوي بعقد ورشات عمل لتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على كيفية استعمال منشطات الادراك وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ .

٥. ضرورة ايلاء درس المطالعة عناية مميزةً يتناسب ومكانته بين فروع اللغة العربية الأخر، وعدم استبداله بدرس آخر من دروس العربية .

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لنتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في باقي فروع اللغة العربية .

٢. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر منشطات الادراك في متغيرات أخر مثل التفكير الناقد، ومعالجة المعلومات، ودافعية الانجاز المدرسي، والميل نحو القراءة وغيرها.

٣. بناء برنامج مقترح على وفق منشطات الادراك في تنمية التفكير الابداعي.

المصادر العربية

📖 القرآن الكريم

١. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٤، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٦٨م.

٢. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، مج: (١، ٥، ٧، ١٠)، ط٤، دار الفكر، بيروت، د.ت.

٣. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية, دار الفكر، ٢٠٠٧م.

٤. ابو جادو، صالح محمد. علم النفس التربوي، ط٨، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

٥. ابو جادو، محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة التوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.

٦. أبو رياش، حسين محمد. التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٧م.

٧. اسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م

٨. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٥م.

٩. الإمام، مصطفى والعجيلي، وآخرون، التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد، ١٩٩٠م .

١٠. البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

١١. جابر، جابر عبدالحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩م.

١٢. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.

١٣. الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.

١٤. حلمي، أحلام عباس إبراهيم . مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٥ م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٥. حمدان، محمد حسين علي. فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، ٢٠١١م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٦. الخيري، أروة محمد ربيع. علم النفس المعرفي، مكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، ٢٠١٢م.

١٧. الداييني، بتول محمد جاسم، أثر استخدام منشطات استراتيجية الادراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهن العقلية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ٢٠٠٦ م، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٨. دروزة، افنان نظير . النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.

١٩. ــــــــــــ. أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

٢٠. ــــــــــــ. أثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار المهمة لمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٣م.

٢١. ــــــــــــ. أثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار المهمة لمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٣م.

٢٢. الرحو، جنان سعيد. أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، ٢٠٠٥م.

٢٣. زاير، سعد علي، وعايز، ايمان اسماعيل. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، ٢٠١١م.

٢٤. الزغول، عماد عبد الرحيم .مقدَّمة في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢م.

٢٥. الزغول، عماد عبدالرحمن. نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.

٢٦. سلمان، زيد منير. الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعَّال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

٢٧. سليم، مريم. علم النفي التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٤م.

٢٨. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٧، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م.

٢٩. شحاتة، حسن، ومروان السمان. المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠١٢م.

٣٠. صندقلي، هناء ابراهيم . صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشتت الانتباه، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٩م.

٣١. عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م

٣٢. عباس، محمد خليل، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى، و فريال محمد أبو عواد. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، ٢٠٠٩م.

٣٣. عبد الباري، ماهر شعبان . استراتيجيات تعلم المفردات، دار المسيرة للنشر والطباعة التوزيع، عمان، ٢٠١٠م (ب).

٣٤. عبد الباري، ماهر شعبان . استراتيجيات فهم المقروء، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م (أ).

٣٥. عبد الحميد، هبة محمد .أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م.

٣٦. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١٠م.

٣٧. ـــــــــــــــ .علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٤م.

٣٨. العتوم، عدنان يوسف، وشفيق فلاح علاونة، وعبد الناصر ذياب جراج، معاوية محمود أبو غزال .علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة للنشر والطباعة التوزيع، عمان، ٢٠١١م.

٣٩. عدس، عبد الرحمن. علم النفس التربوي، ط٣، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٥م.

٤٠. عدس، عبد الرحمن، ويوسف قطامي. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الاساسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.

٤١. عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان، ٢٠١٠.

٤٢. عطية محسن علي. تنظيم بيئة التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م .

٤٣. العفون، نادية حسين، وقحطان فضل راهي. فاعلية تصميم تعليمي. تعلمي وعلاقتهما بالتفكير العملي والوعي البيئي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.

٤٤. عمار، سام . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ٢٠٠٢م.

٤٥. الفليح، خالد عبد العزيز، وآخرون. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، ٢٠٠٩م.

٤٦. القرارعة، احمد عودة. تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.

٤٧. قطامي، نايفة . مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٤م.

٤٨. قطيط، غسان يوسف. الاستقصاء، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١١م.

٤٩. القفاص، وليد كمال عفيفي. صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩م.

٥٠. قنديلجي، عامر. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

٥١. لافي، سعيد عبدالله. تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب للطباعة، القاهرة، ٢٠١٢م.

٥٢. المحاسنة، إبراهيم محمد، وعبد الحكيم المهيدات. **القياس والتقويم الصفي**، دار جرير، عمان، ٢٠١٣م.

٥٣. محمد، شذى عبد الباقي، ومصطفى محمد عيسى. اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

٥٤. معروف، نايف محمد. خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥م.

٥٥. الموسى، نهاد. الاساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.

٥٦. النجار، نبيل جمعة صالح، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع برمجةSPSS، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.
٥٧. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.
٥٨. النور، احمد يعقوب. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.
٥٩. الهاشمي، عابد توفيق .طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٦م.
٦٠. الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
٦١. هلالاهان، دانيال، وآخرون. صعوبات التعلم مفهومها–طبيعتها–التعليم العلاجي، ترجمة: عادل عبدالله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٧م.
٦٢. الوقفي، راضي. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

المصادر الاجنبية

55. Keny , R. F. & Schrader , 1994 , **The integration learning strategies interactive multimedia instruction , paper presented at the Annual meeting of the American Association for Educational communications and technology** , p.p. 13 – 27

54.Richards , J .P . , **note taking underlining Inserted questions , and organizers in text Research conclusions and educational, implication , Educational the technology** , V , (45) , N (2), 1980 .