أثر استراتيجيات: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوهما لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

د. فراس محمود السليتي
وزارة التربية والتعليم - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوهما لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى، وعددهم (٧٠٤٥) طالباً وطالبة، واشتملت عينة الدراسة على (١٦٧) طالباً وطالبة في (٦) مدارس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في اختبار القراءة الناقدة البعدي تعزى إلى طريقة العصف الذهني، وعدم وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الناقدة تعزى إلى متغير الجنس أو إلى أثر تفاعل الاستراتيجية والجنس. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق في اختبار القراءة الإبداعية البعدي تعزى إلى طريقة العصف الذهني، ووجود فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الإبداعية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر تفاعل الاستراتيجية والجنس.

المقدمة

القراءة عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها عبر فهمه وتحليله وتفسيره ونقده، ويفيد منه في معالجة شئون حياته ومشكلاته.

تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال، حيث تمثل في تمكين المتعلم من المقدرة

على تعرف الحروف والكلمات ونطقها بادئ الأمر، ونتيجة البحوث التربوية أصبح مفهوم القراءة مقتصراً على معرفة الرموز ونطقها، وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وأفكار؛ أي أنها أصبحت عملية فكرية ترمي إلى الفهم، واستخدام الاستيعاب والاستنتاج في مواجهة مشكلات الحياة.

لا يقف كثير منا على مفهوم القراءة على وجهه الصحيح، ومن يقوم بذلك فإنما من دون قصد منه، ودون هدف متعمد، فالقراءة هي الوسيلة الأسهل ممارسة والأكثر شيوعاً في الاتصال مع الآخرين والتواصل فيما بينهم، وفي تفعيل الأفكار بمختلف فئاتها ومستوياتها ليخرج الإنسان من ذلك كله بفكرة واضحة تنير له السبيل في هذه الحياة، وتجعله عضواً نافعاً.

فبالقراءة يطلع كل منا على أفكار غيره داخل مجتمعه وخارجه، ويقف على خصائصه الفكرية والتراثية والحضارية ؛ ليكون له من هذا كله وجه نافع في تشكيل حضارته وفي بنائها وتطورها والعمل على تنميتها.

خلفية البحث:

القراءة الإبداعية والقراءة الناقدة:

هناك ما يشير إلى أن القراءة بوصفهاعملية عقلية راقية، هي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، حيث إن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار، وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ هي عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة، والقيام بأشكال من التفاعلات الملموسة لتوليد أفكار وحلول قد لا تكون مألوفة أحياناً، وهو ما يؤدي بشكل أو بآخر إلى تطوير البيئة الذهنية لدى القارئ، ويزيد من كفاءته في التعامل مع النص حينما تتوافر له فرصة الحوار والمناقشة في سياق اجتماعي مع الآخرين من أقرانه في مواقف التعليم الصفية (Ollemann,1996).

ولقد انصبَّ الاهتمام بالقراءة في الآونة الأخيرة على تعليمها من أجل التفكير، ونُفِّذَ العديد من البرامج في مجال تعليمها بقصد تنمية التفكير، الأمر

الذي أدى إلى ظهور أنواع جديدة من القراءات، كالقراءة الناقدة التي تحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلّم (Norris,1985; leher,1983)، ويمكّن الطلبة من مواجهة المستقبل الذي لا يكون في اكتساب كم هائل من المعلومات والحقائق التي ينبغي تعلّمها وتعليمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفسيرها (الحموري والوهر، ١٩٩٧)، كما يؤدي بالطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه، الأمر الذي ينشأ عنه أن تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، وبالتالي يوفر لهم الفرصة لتدريبهم على صنع القرارات الحياتية (Paul,1984؛ نصر والصمادي، ١٩٩٦).

ويُنظر إلى القراءة الإبداعية على أنها عملية إنتاج جديدة للمقروء تهدف إلى إقدار الفرد على إعادة بناء الأفكار المتحصلة، وإنتاج الجديد منها وغير المألوف، من خلال استخدام عديد من الاستراتيجيات القرائية التي تستهدف تطوير القدرات العقلية العليا للقارئ كالتحليل والتطبيق وحل المشكلات (Smith,1969).

وتعدّ كلٌ من القراءة الناقدة والإبداعية من الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمية في العالم إلى إكسابها للمتعلمين لترقى بهم إلى درجة الوعي والقدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والإفادة منه في حل المشكلات، وتطوير الإبداع، والتحقق، والتدبر، والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بنّاءً، وهذه العمليات تقوده بلا شك إلى فهم أفضل للمقروء (حبيب الله، ١٩٩٧).

"والتفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية والتعقيد ؛لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة" (جروان، ١٩٩٩: ٩٦).

"ويعدّ التفكير الناقد أحد أبرز المهارات التي يحتاجها الطلبة في مواقف القراءة والكتابة، وهي بحاجة إلى تطوير مستمر عبر مواقف التعليم والتعلّم،

ومواقف الحياة المختلفة، وترى مجموعة دلفا Delph (خبراء في التفكير الناقد) أن مفهوم فكرة النقد يعني أن يتوافر لدى الفرد عقلٌ مفتوحٌ (open-mind) ومرونة، ومقدرةٌ على التقويم، وقدرة على التلخيص، وإصدار الأحكام ومقدرة في الاعتقاد، والتحليل" (Roberston & Szgstak,1996: 552).

ينتج عن ذلك أن الناقد بالضرورة قارئ متفاعل، مشارك نشط، وليس متلقياً سلبياً، فهو يقوم بطرح الأسئلة وتأكيد نقاط معينة، وتقويم ما يقرأ، وهو بالتالي مفكر ناقد يستخدم معتقداته وقيمه وتجاربه، ومعرفته السابقة في عملية القراءة، فالقرّاء الناقدون يقرؤون ما بين السطور وما وراء السطور بشكل نشط وإيجابي، ويبحثون بعض الأسئلة في العقل ويستخدمون مهارة طرح الأسئلة كطريق لفهم غرض الكاتب وتقويم أفكاره (محمد، ٢٠٠٠).

"ويمكن القول إن القراءة الإبداعية ماهي إلا ترجمة للتفكير الإبداعي حيث تساعد القارئ على تحقيق رؤى جديدة، بوساطة تأهيل الفرد لتقييم فرضية ما أو التوصل إلى استنتاج معين (Carr,1984:144)، فالقارئ المبدع يوظف أنواع التفكير المختلفة لاستيعاب ما يقرأ، فهو يذهب إلى ما وراء الحقائق، ويبحث في معانيها ومضامينها وفائدتها، فيجري تأويلات واستدلالات عميقة، وهو الذي يملك القدرة على العمل بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية التي يعمل بها أقرانه ويفكر أيضاً بطريقة فريدة ومغايرة، حيث ينتج و يؤدي الأعمال الموكولة إليه بطرق جديدة، وخلاقة تقود إلى حلول واحتمالات وتنبؤات عديدة ومتشعبة، بل إنه ينظر إلى المشكلات بجميع أنواعها على أنها أمور وقضايا قابلة للحل، ويرى أنه قادر على تحرير نفسه من الحدود التقليدية للبحث عن الحلول" (العقيلي، ١٩٩٩:١٩).

ولعل من المهم جداً أن نمكّن الطلبة من التفكير وإبداء الرأي وطرح الأسئلة الناقدة والعمل على تطوير استراتيجيات يمكن استخدامها في تطوير وعي ناقد لدى الطلبة خلال عملية القراءة؛ لأن وعي بالمشكلات ومضامين المقروء والمسموع، والقدرة على التفكير الناقد بين الطلبة سينعكس إيجابياً على

تحسين مستوياتهم الاستيعابية وقدراتهم الذهنية.وهناك أنواع كثيرة من المهام التي يمكن وضعها لتطوير استراتيجيات القراءة الناقدة بين الطلبة، وتعدّ هذه الاستراتيجيات في عملية تقييم ما تمت قراءته إحدى المظاهر الرئيسة للقراءة الإبداعية، بل قد تتقاطع القراءة الناقدة والإبداعية في العديد من هذه الاستراتيجيات التي تنتظم عبر ثلاث مراحل سياقية، هي : استراتيجيات ما قبل القراءة، والاستراتيجيات المعتمدة في أثناء القراءة، واستراتيجيات ما بعد القراءة (Leher,1983).

أهداف تعليم القراءة في الأردن:

لقد أولت حركة التطوير التربوي في الأردن اهتماماً واضحاً بنتاجات التعلّم اللغوي وبخاصة نتاجات تعلم القراءة، وباستراتيجيات تنمية التفكير وتطويره بأبعاده المختلفة، ويتفق هذا الاتجاه في الاهتمام بأنماط التفكير عبر مواقف تعليم القراءة مع ما أشارت إليه أهداف تعليم القراءة في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، وقرارات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (١٩٨٧) باعتبار أن أبرز أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية إكساب الطلبة مهارات قرائية، تمكّنهم من تطوير تفكيرهم لمواكبة التقدم العلمي والتقني الهائلين.

ومن الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية في المرحلة الأساسية التي نصّ عليها منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة "أن يستطيع الطالب التفاعل وما يقرؤه أو يسمعه، ومناقشته، وإبداء الرأي فيه" ومن أساليب التدريس المقترحة في ذلك تشجيع المعلم للطلبة على نقد النص، ومناقشته وإبداء الرأي فيه، وتوجيه الأسئلة إلى المعلم وإلى بعضهم بعضاً ؛ لتنمية شخصية الطالب العلمية، وإيجاد روح الاستقلال والحرية لديهم، وكذلك تجاوز المعلم في تدريسه عملية التذكر للمعاني المباشرة إلى عمليات التفكير العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية: ١٩٩١: ٣٤).

وقد نصّت الأهداف أيضاً على" أن يتقن الطلبة مهارات القراءة الإبداعية

ليصبح إتقانها وطريقة أدائها أمرين بديهيين، وذلك من خلال التركيز على منح الطلبة فرصاً لإظهار إبداعهم القرائي وتطوير مهارات التفكير الإبداعي لديهم وذلك بتنويع مصادر القراءة" (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١: ٣٥).

أمّا أهداف المطالعة والنصوص الأدبية للصف العاشر فقد أكدت الخطوط العريضة للمنهج ضرورة تطوير قدرات الطلبة على ما يأتي:

- "النقد بصراحة وموضوعية، والتحليل والتفاعل بصدق.
- الفهم العميق واستنتاج الأفكار المباشرة والضمنية للدروس.
- الإفادة من الأساليب الأدبية الرفيعة للنصوص في التعبير الشفوي والكتابي" (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١: ٤١).

استراتيجيات تدريس القراءة:

نتيجة للتطور الكبير الذي شهده العالم في جميع المرافق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، فقد أثّر بشكل كبير في تطور المواد التعليمية وتنوعها وتطوّر الوسائل التعليمية، ودخول الوسائل التكنولوجية في الكثير من المجالات التعليمية، مما دفع بالمختصين في مجال التعليم اللغوي إلى الاهتمام بطرائق التدريس والسعي إلى تطويرها بما ينسجم وطبيعة هذا التطور الحاصل لإقدار الطلبة على مواكبة العصر (الأحمد ويوسف، ٢٠٠١).

إن استخدام استراتيجيات تعليمية فاعلة تكسب المتعلم تعلماً مستمراً، وتسهم في إعداده للمستقبل، بحيث يصبح قادراً على الحصول على المعلومات المناسبة وتقييمها وتطبيقها في المواقف العملية، واستخدامها في عملية صنع القرارات وإصدار الأحكام، وحل مشكلات الحياة، من شأنه ضمان تعلم اللغة العربية بشكل فاعل، والإسهام في الحد من ظاهرة الضعف اللغوي بعامة والقرائي بخاصة (زيود وآخرون، ١٩٨٩).

على الرغم من تنوع طرائق التدريس التي يستطيع معلم اللغة العربية

ممارستها في تدريس اللغة العربية بعامة، والمطالعة والنصوص الأدبية بخاصة، فإنها لم تفلح حتى الآن في بث روح الخلق والإبداع لدى الطلبة، ولا تزال المدرسة العربية تشكو- في ظل اعتمادها على النمط الفكري التقليدي السائد فيها القائم على الحفظ والتلقين - ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية المكتوبة والمسموعة بصورة فاعلة ومؤثرة، وهناك ما يدل على أن الطلبة يعانون نقصاً في المهارات القرائية والتفكيرية، والتقنيات اللازمة للتعامل مع النصوص المقروءة وفق مستويات الاستيعاب المختلفة، التي ترتبط بشكل أو بآخر بأبعاد القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية من ناحية، ومع الوظيفة الذهنية لتعلم اللغة واستخدامها من ناحية أخرى (نصر، ١٩٩٠)، الأمر الذي يدعو إلى ثورة فكرية ليحلّ نمط جديد في مدارسنا يعنى بتنمية التفكير والإبداع والتذوق، وليشكّل الطالب المنتج والمبتكر والمتذوق والمبدع.

وفي إطار الاهتمام بالقراءة ودورها في التربية الذهنية لدى الناشئة يرى بعض خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ضرورة أن يركز تعليم اللغة العربية على تحقيق الوظيفة العقلية للغة، وذلك بالعمل على تطوير أساليب التفكير لدى الطلبة، والارتقاء بمستويات التحصيل، والتغلب على أشكال الضعف اللغوي، وهذا يتطلب من معلمي اللغة توظيف المحتويات التعليمية والأنظمة اللغوية المتنوعة في تنمية التفكير بنوعيه الإبداعي والنقدي لدى الناشئة من أبناء الأمة، والنظر إليهما على أنهما أحد أبرز مخرجات تدريس القراءة (نصر، ١٩٩٠).

وقد لا يخفى على المعنيين لشئون التربية اللغوية الضعف الذي يعانيه طلاب المرحلة الأساسية والثانوية في جوانب القدرة القرائية، سواء أكان ذلك على مستوى الفهم، أم على مستوى النطق والأداء وما يتردد على ألسنة المربين في الندوات والحلقات والمؤتمرات ذات العلاقة، والعمل على معالجة هذا الضعف في المؤسسات التعليمية المختلفة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤)، وقد أدّى هذا الضعف في القراءة - الذي هو شكل من أشكال

الضعف اللغوي - إلى اهتمام القائمين على عمليات تعليم اللغة بتوظيف مناهج اللغة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي باعتباره مدخلاً لإصلاح التعليم اللغوي بعامة، والقرائي بخاصة (خطيب، ١٣٢:١٩٩٥).

ولقد أكدت الاتجاهات الحديثة في التربية دور المتعلم، باعتباره محوراً للعملية التعليمية التعلمية، ومصدراً رئيساً لإنتاج الأفكار، ومعالجة المعلومات وعمل الاستدلالات، واستخدام المتناقضات، وتوظيف الأفكار غير المألوفة في توليد أفكار مألوفة جديدة تسهم في تقديم حلول ناجعة للمشكلات المعاصرة (Gordon & Prose,1980) و قد بذل العديد من الجهود التربوية للتغلب على المشكلات الناجمة عن استخدام طرائق التدريس التقليدية، وذلك بهدف تحقيق تطور فعلي في عملية التعلّم والتعليم. وقد أسفرت هذه الجهود عن طرائق تدريسية أكثر فعالية، وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم، ومن هذه الطرائق طريقة التعلم التعاوني، التي يصفها آدمز وهام (Adams & Hamm,1990) بأنها نموذج تدريسي يتطلب من الطلبة العمل مع بعضهم بعضاً والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، والتفاعل مع بعضهم بعضاً تفاعلاً تنمو من خلاله مهاراتهم الشخصية والاجتماعية الإيجابية.

ويشير دافيدسن وورشام (Davidson & Worsham,1992) إلى أن التعلم التعاوني أسلوب تعليمي يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية التعلمية، إذ إن تحقيق أهداف تعليم التفكير في الغرف الصفية من خلال التعلم التعاوني يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم، فالتفكير التعاوني أكثر ملاءمة لحل المشكلات الأكثر تعقيداً بصورة فاعلة.

فاستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني من خلال مجموعات العمل الصفية وإعادة ترتيب الجلوس في الصف، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة وتنفيذ تمارين المناقشة وحل المشكلات، والحوار والتفكير بصوت عال والاطلاع على كيفية تفكير الآخرين، كلها أمور من شأنها تنمية روح المودة والتعاون والثقة بين الأفراد والانتماء إلى المجموعة، والبيئة التعليمية ككل.

فالطلبة في مجموعات التعلم التعاوني يحضرون مهماتهم بحرص ويخططون لها بعناية وينفذونها بوعي ودقة، والمعلمون بدورهم يقدمون لهم أشكالاً مختلفة من التغذية الراجعة، وأساليب التقويم التي تجعل بيئة التعلم في مواقف التدريس بيئة نشطة وإيجابية وفاعلة (Jacobs, 1997; Johnson, 1981; Lazarowitz, et al.,1994).

ومن استراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن أن تكون ذات أثر في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية استراتيجية العصف الذهني؛ لأنها تؤكد مشاركة الطالب عقلياً ووجدانياً، وتتيح فرصة للتفاعل مع المثيرات اللغوية والذهنية، والمشكلات التي يتعرض لها الطالب في جلسات التعليم والتعلم، ويمكن أن يكون لها دور فاعل في معالجة أشكال الضعف القرائي، وفي تنمية الشخصية المستقلة. (العجارمة، ٢٠٠٦)

وقد أشار سلي (Selly,2000) إلى أن طريقة العصف الذهني تتيح الفرصة للتعبير الحر عن الأفكار، وتزيد من استقلالية الطالب ومحفزاته إذا ما تم استخدامها بشكل واضح ومنظم، كما أنها تسهم في تنمية مهارات التفكير بأنواعه، إذا ما تم توظيفها بالشكل السليم في المواقف الصفية، فالأفكار التي تطرح وتعرض للمناقشة تتطلب من الطالب إعمال عقله ومهاراته في ترتيب الأفكار وتصنيفها ونقدها، وبالتالي إصدار الحكم عليها والوصول إلى الحلول النهائية للمشكلة.

ولعل ذلك عائد إلى خطوات استراتيجية العصف الذهني ومبادئها، وفنياتها ؛ لأن إحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد منذ ظهورها عادة ما يكون عاملاً مانعاً لإصدار أية أفكار أخرى، أما في هذه الاستراتيجية فإن تأجيل الحكم على الأفكار المقدمة يساعد في استمطار الأفكار وتوعها، ويقلل من مشاعر الخوف في مواجهة الآخرين، وهذا يطلق العنان لعقل المتعلم، فيصبح أعلى كفاية في توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار، مما يساعد في تنمية مهارات النقد وإبداء الرأي والتدليل لدى الطلبة.

وتعد طريقة القبعات الست إحدى الطرائق الجيدة التي توفر فرص الانتباه للتفكير، إذ تتيح للطلبة الفرصة لإعطاء الإجابات المفتوحة، وتطوير الإحساس بالقوة والتزود بالأدلة، وتعطي الفرصة لتوجيه الشخص إلى أن يفكر بطريقة معينة، ثم تطلب منه التحول إلى طريقة أخرى، حيث يجعل هذا التوجه الحاضرين يفكرون دون حواجز أو خوف، وبالنوع نفسه من التفكير، حتى يتم التغلب على بعض السلبيات في أثناء الحديث والتفكير في الهجوم على آراء الآخرين وأفكارهم (مون، ١٩٩٩).

الدراسات السابقة

أجرى دويدي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير لدى طلبة طرائق تدريس اللغة العربية، واستخدم دويدي المنهج التجريبي في الدراسة، تكونت عينة الدراسة العشوائية من (٩٦) طالباً، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى، مارست العصف الذهني التقليدي، والمجموعة الثانية، مارست العصف الذهني عبر الإنترنت، بينما درست الثالثة، بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة.اعتمدت ممارسة العصف الذهني بالطريقة التقليدية، أوعبر الانترنت على تصميم مساقات لوحدة دراسية في مقرر تدريس اللغة العربية بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، صاحب هذه المساقات اختبار تحصيلي ضم سبعة أسئلة، مكونة من (٤٢) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجربية الأولى، والمجموعة الضابطة ولصالح الأولى، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين التجريبية الثانية والتجريبية الأولى والضابطة لصالح الثانية.

وهدفت دراسة الزعبي (٢٠٠٣) إلى معرفة أثر كل من طرائق: الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة، تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج

الدراسة وجود أثر واضح لكل من طريقة الإكتشاف والمناقشة، والعصف الذهني في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد.

وأجرى الدرايسة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح مبني على استراتيجيتي الخريطة الدلالية والعصف الذهني في تطوير القدرة الكتابية باللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن من ناحية، ومعرفة أثره في تطوير اتجاهات الطلبة نحو الكتابة من ناحية أخرى.تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي كافة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الرمثا. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي درست باستخدام البرنامج المقترح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعتين التجريبيتين تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح استراتيجية الخريطة الدلالية.

وقام الحربي (٢٠٠٠) بدراسة هدفت قياس أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (٦٣) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الإحياء بمدينة عرعر. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط التحصيل لبعدي للأهداف المعرفية من تصنيف بلوم ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني.

وأجرى العجارمة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.طبق الباحث اختباراً في التعبير الشفوي ومقياساً للاتجاه على مجموعات الدراسات الثلاث، وأظهرت

النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة ولصالح التجريبيتين، وكذلك عدم وجود فروق في اختبار التعبير الشفوي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث لمقياس الاتجاه نحو التعبير الشفوي نتيجة اختلاف الجنس.

وقام الذيابات (٢٠٠١) بدراسة في الأردن عنوانها "أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي"، وأعدّ الباحث اختباراً يقيس مهارات القراءة الإبداعية مدار البحث، وطبق الاختبار قبل التجربة وبعدها، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية تعزى لجنس المتعلم، لصالح الإناث.

وأجرت شطناوي (٢٠٠١) دراسة في الأردن بعنوان "أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا"، وأعدت الباحثة اختبارا يقيس مهارات التفكير الناقد مدار البحث، وطبق الاختبار قبل التجربة وبعدها، وتم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الثمانية للتفكير الناقد كأجزاء لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرت خصاونة (١٩٩٧) دراسة في الأردن هدفت إلى كشف " أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن". فقد

استخدمت الباحثة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، وتم استخدام مقياس للاتجاهات من إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار تورانس الكلي للتفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) تعزى إلى الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الذكور، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وقام عبابنة (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقصّي "أثر التعلم التعاوني بالطريقتين جيكسو والتعلم الجمعي مقارنة بالطريقة التقليدية في اتجاهات طلبة الصف السابع الأساسي نحو مادة الرياضيات". شملت عينة الدراسة (٨٧) طالباً موزعين على ثلاث شعب في مدرسة مؤتة الأساسية. وتم تدريس كل شعبة بإحدى طرق التدريس الثلاث ولمدة (١٣) حصة صفية.أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب البعدية في الشعب الثلاث نحو مادة الرياضيات.

أجرى فيرجسون (Ferguson,1994)دراسة هدفت إلى تحديد إذا ما كانت المناهج المستندة على الأدب في موضوع الدراسات الاجتماعية العليا تؤثر في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً من طلاب الصف العاشر.تم تطبيق هذه الدراسة على ثلاثة صفوف درس كل واحد منها بواحدة من الطرق الثلاث الآتية: طريقة الأدب التي تستخدم المحاضرات والأدب والمناقشة، وطريقة النشاط، وتشمل المحاضرات والأدب والقيام بالنشاطات. تم استخدام مقياس اتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية، وتطبيق اختبار تحصيل من تصميم الباحث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية وتلك المعتمدة على النشاط في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس الثلاثة تعزى إلى الجنس.

وأجرى نارامور (Narramore,1993) دراسة هدفت إلى "معرفة التأثيرات على التفكير الإبداعي من بعض المناهج المختارة للدراسات الاجتماعية والتي تم نشرها بشكل تجاري من "هاركوت بريس جوفانوفيش" لبرنامج الدارسات الاجتماعية للأطفال من الدرجة الخامسة، وكان عنوان البرنامج الولايات المتحدة تاريخها وجيرانها. حللت هذه الدراسة تأثير نشاطات"هاركوت بريس" في التفكير الإبداعي كعملية محتوية على عوامل الطلاقة والأصالة والمرونة، وتم اختيار مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة من طلاب درجة خامسة في مدرسة حكومية عامة في شمال تكساس، وأعطي اختبار" تورانس" للتفكير الإبداعي نموذج"أ" للمجموعتين كاختبار قبلي، وآخر بعدي، ثم أعطيت المجموعة التجريبية بعد الاختبار القبلي تعليمات أسبوعية فيها نشاطات صفية متعلقة بالتفكير الإبداعي ولمدة ١٢ أسبوعاً، بينما أعطيت المجموعة الضابطة تعليمات اعتيادية بعد مدة علاج استمرت ١٢ أسبوعاً، وبعدها أعطي الاختبار البعدي، وقد كشفت الدراسة وجود اختلاف بين المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الإبداعي لصالح التجريبية، كما وأظهر الذكور في المجموعة التجريبية معدل علامات أعلى من إناث المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

وفي دراسة ساب (Sapp,1991) التي هدفت إلى "تقييم تأثير المشاركة في نشاطات تعاونية، وأخرى غير تعاونية على قدرات التفكير الإبداعي"، فقد عملت الدراسة على بحث تأثير اختلاف التفكير الإبداعي باختلاف أصول المرشدين والمشاركين وأجناسهم. وأظهرت النتائج أن درجات الذكور كانت في حالة التعاون أقل بكثير من درجات الإناث، في حالة عدم التعاون، في حين كانت درجات الإناث أعلى في حالة التعاون.

وأجرى مانتج (Manning,1990) دراسة تحت عنوان "العلاقة بين التفكير الناقد والاتجاهات نحو القراءة لدى الطلبة المسجلين في مساق للقراءة الناقدة في كلية مجتمع ولاية رون"، وتألفت عينة الدراسة من (٣١٩) طالباُ تم تقسيمهم إلى مجموعتين : الأولى درست المنهاج العادي، والثانية درست المنهاج المتضمن

خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الاتجاهات نحو القراءة والتفكير الناقد، إلا أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين ازدياد العلامات الخاصة بالتفكير الناقد و المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وقام فوستر (Foster,1981) بدراسة هدفت إلى "تحديد ما إذا كان التعلم التعاوني يسهم في تنمية الإبداع أم لا، مقارناً بالتعلم الفردي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الأساسيين"، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تشكلت من مجموعات متعاونة، تتألف المجموعة من (٤-٥) طلاب، والمجموعة الضابطة تعلمت بشكل فردي، وقامت المجموعتان بأداء نفس النشاطات العلمية المتضمنة في الدراسة، وطبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، فكشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية، والضابطة التي تعلمت بالطريقة الفردية، واختلف مستوى الإبداع باختلاف الجنس، والمستوى التعليمي الصفي، ووجد أن أداء الإناث أعلى من أداء الذكور، وبخاصة في اختبارات مكوني الإبداع (الطلاقة والأصالة)، كما وجد أن أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي كان أعلى من أداء تلاميذ الصف الخامس بجميع مكونات الإبداع الثلاثة (الطلاقة الأصالة والمرونة).

أما دراسة سلافين وكارويت (slavin&karweit,1981) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لبيان "أثر طريقة التعلم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية عند الطلبة الذين يتعلمون بالنمط التعاوني"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر هذه الطريقة في المجالات السابقة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٦) طالباً في الصفين الرابع والخامس، وقام بتدريسهم (١٧) معلماً في خمس مدارس ابتدائية في مقاطعة ميرلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وقسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق اختبار قبلي للتحصيل من أجل التأكد من التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء

بتنفيذ التجربة، وطلب من المعلمين الذين سيدرسون المجموعة الضابطة أن يدرسوا بالطريقة التقليدية، أما المعلمون الذين يدرسون المجموعة التجريبية، فطلب منهم أن يدرِّسوا بالطريقة التعاونية، وبعد انتهاء التجربة خضعت المجموعتان لنوعين من الاختبارات أحدهما يقيس التحصيل والآخر يقيس الاتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في الاتجاهات. وفيما يتعلق بالتحصيل فقد تفوقت كذلك المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض نتائج الدراسات العربية والأجنبية السابقة يمكن ملاحظة ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي معاً، وقلة الدراسات التي تناولت أثر استخدام الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة الحالية في تدريس موضوعات في اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص مما يزيد من أهمية هذه الدراسة الحالية. ويمكن إيجاز أبرز الملاحظات حول هذه الدراسات كالآتي:

- هدفت معظم الدراسات الكشف عن أثر برامج تدريبية أو استراتيجيات تدريسية في تطوير التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي.
- أكدت الدراسات أهمية إيلاء التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أهمية خاصة وكبرى مواكبة لأهداف التعليم المعاصرة نظراً لأثرهما الإيجابي في تحصيل الطلبة، ليس قي مبحث اللغة العربية فحسب، بل وفي جميع المعارف الأخرى.
- أشارت الدراسات التي تناولت متغير الجنس إلى أثره وتفوق الإناث على الذكور في بعض عناصر التفكير الإبداعي. واتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة الدراسات السابقة في متغيرها المستقل الآخر الذي يأتي إضافة إلى المتغير المستقلّ الأول (طريقة التدريس). دراسة (الذيابات، ٢٠٠١) ودراسة كل من (Tarkington,1989;Foster,1981;Saap,1991).

- أشار بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (Manning,1990;Marshall,1992).

- تتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات العربية السابقة التي تم تناولها في مجال اللغة العربية لتناولها متغير الاتجاهات كمتغير تابع ثان، حيث لم تتناول أي من دراسات هذه المجموعة استخدام طريقة إبداعية، وأثرها في اتجاهات الطلبة نحو القراءتين الإبداعية والناقدة.بينما أظهرت دراسة كل من (Slavin & Karwiet,1981; Marshall,1992) التي بحثت في أثر التعلم التعاوني في تنمية الاتجاهات بالإضافة إلى التحصيل كوجه من وجوه الاتفاق مع هذه الدراسة.

- عدم وجود دراسات تناولت مجتمع الدراسة الحالية، إذ إن هذه الدراسة هي الأولى التي تتبنى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء بني كنانة.

وفي الوقت نفسه تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها متغيري التفكير الناقد والتفكير الإبداعي معاً، واختلفت هذه الدراسة في فئة عينتها مع مجموعة الدراسات السابقة المذكورة آنفاً، حيث تناولت هذه الدراسة طلبة الصف العاشر الأساسي، الذين لم تتناولهم أي من تلك الدراسات التي تنوعت فئات عيناتها، حيث كانت عينة بعض الدراسات المرحلة الأساسية (الخامس، السادس، السابع، الثامن)، وعينة بعضها المرحلة الثانوية، في حين شملت عينة الدراسات الأخرى معلمين وطلاب كليات جامعية.كما تميزت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في تناولها أثر متغير مستقل في متغير تابع مقارنة بتلك التي لم تتناول أثر متغير مستقل في متغير تابع مثل دراسة (Manning,1990).

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أدوات الدراسة (اختباري القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، مقياس اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية)، وفي تصميم منهجية الدراسة وإجراءاتها، ووضع التصورات

والآليات لتحسين مستوى الطلبة، بالإضافة إلى إسهامها في مناقشة نتائج هذه الدراسة.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تصنف ضمن الدراسات الحديثة حيث لم يعثر الباحث على دراسات مماثلة أجريت في الأردن تجمع بين نوعي القراءة الناقدة والإبداعية، وبذلك تسهم هذه الدراسة وأدواتها وبرنامجها في إثراء أدوات البحث في مراكز القياس والتقويم التي تفتقر لمثل هذه المقاييس، بحيث يتم فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة يعزز فيها البحث.

مشكلة الدراسة :

تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية (خضر، ٢٠٠٢؛ الجراح، ١٩٩٧؛ التل، ١٩٩٢) إلى تفشِّي الضعف العام في التعامل مع المقروء، الذي ما يزال في مستوياته الدنيا، والذي لم يرتقِ إلى مستويات النقد والإبداع، والذي سيتولَّد عنه ضعف في التحصيل القرائي، وفي القدرة على تنمية الأنشطة الذهنية لدى الطلبة، فضلاً عن التعامل مع المشكلات المطروحة عبر الكلمة المكتوبة.

وفي ضوء ما أشار إليه التربويون من فوائد استخدام استراتيجيات: التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست في العملية التعليمية، وجعل التفكير الناقد والإبداعي هدفاً من الأهداف التعليمية التي تسعى المناهج إلي تحقيقها، وتنميتها لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس القراءة الناقدة والإبداعية، والاتجاه الذي يتشكل نحوهما؛ لعل في تعرف هذا الأثر ما يفيد ويشعر معلمي اللغة العربية، والباحثين بأهمية تناول الاتجاهات كمتغير رئيس في التدريس؛ لأن بناء الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة الناقدة والإبداعية يساعد في الحد من ضعف الطلبة في هذا المجال اللغوي بشكل خاص، وفي اللغة بشكل عام.

أسئلة الدراسة :

١ - هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في القراءة الناقدة باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما؟

٢ - هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في القراءة الإبداعية باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما؟

٣ - هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة؟

٤ - هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية؟.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبصِّر معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، وتؤكد دورها في تنمية القدرات النقدية والإبداعية لدى الطلبة في الأردن، حيث يتم عن طريقها التفاعل بين الطلبة بشكل تعاوني إيجابي مع المثيرات اللغوية والذهنية، والتركيز على الاهتمام بهم من النواحي التربوية والعقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية.

والتنويع في استراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية بدلاً من التركيز على استراتيجية واحدة، فيه مراعاة للفروق الفردية، و تلبية لحاجات الطلبة ؛ مما ينعكس على أدائهم القرائي، ويمكن أن يفيد المعلم منها أيضاً بأخذه اتجاهات الطلبة نحو المادة التعليمية بالاعتبار فيعمل على تنميتها إذا كانت إيجابية، أو

يعمل على تغييرها إذا كانت سلبية، نظراً لأهميتها في دفع الطلبة إلى تقبل المادة التعليمية، وإتقانها والإقبال على التواصل مع الآخرين باستخدام اللغة.

كما أن إجراء دراسة كهذه من شأنه أن يفيد معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية الأساسية بخاصة، وباقي المراحل التعليمية الأخرى في مساعدتهم على معالجة الضعف القرائي عند الطلاب، وذلك بتجريب طرائق تعليمية جديدة.

ومن المنتظر أن تسهم هذه الدراسة في دفع المعلمين نحو مزيد من الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا، باعتبارها إحدى مخرجات تعليم اللغة، كما يتوقع أن تسهم في فتح آفاق جديدة في ميدان اللغة، ومساعدة القائمين على برامج تدريب معلمي اللغة العربية في تطوير هذه البرامج وطرائق التدريس من جهة، وعلى التربية اللغوية من جهة والتنمية الفكرية من جهة أخرى.

أهداف الدراسة:

١ - تحديد أثر كل من استراتيجية التدريس والجنس في أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في القراءة الناقدة.

٢ - تحديد أثر كل من استراتيجية التدريس والجنس في أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في القراءة الإبداعية.

٣ - قياس أثر كل من استراتيجية التدريس والجنس في اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو القراءة الناقدة.

٤ - قياس أثر كل من استراتيجية التدريس والجنس في اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو القراءة الإبداعية.

فرضيات الدراسة :

استناداً إلى أسئلة الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني،

القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الناقدة ؟

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الإبداعية؟

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة؟

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية؟.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

الاستراتيجية :

هي مجموعة الإجراءات والسُّبُل يستخدمها المعلم، بهدف تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

الطريقة :

هي الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

الفرق بين الاستراتيجية والطريقة:

تتصل استراتيجية التدريس بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم

الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم.. وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال.

في حين تمثل الطريقة إحدى وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال، وهذا يعني أن الاستراتيجية أشمل من الطريقة، وأن الطريقة ونوعها تمثل أحد البدائل أو الخيارات التي تتخذها الاستراتيجية بهدف تحقيق التعلم الفعال، وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه.

استراتيجية التعلم التعاوني:

إحدى استراتيجيات التدريس التي يتم من خلالها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (من أربعة طلاب إلى ستة) غير متجانسة، تتضمن كل منها مستويات تحصيلية مختلفة يمارس أفرادها التعليم التعاوني وفقاً لأسلوب (التعلم سوياً learning together). وفي الموقف التعليمي يتاح للطلبة التفاعل فيما بينهم، ويناقشون المادة التعليمية ويتعلمون معاً من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، وتختار كل مجموعة قائدا لها ليعرض ما قامت به مجموعته، بحيث يكون التنافس بين المجموعات لا الأفراد، ويقوم المعلم بتعزيز طلاب كل مجموعة، ويتوقع من خلال هذا التفاعل وممارسة الأدوار أن تنمو لديهم مهارات تفكيرية نقدية وإبداعية، وبلوغ مستويات عالية من الاستيعاب، فضلاً عن اكتساب مهارات اجتماعية واتصالية جديدة.

استراتيجية العصف الذهني:

إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على تنظيم طلبة الصف في مجموعة واحدة، بحيث تستثار عقولهم وتحفز لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، وذلك من خلال إتاحة فرص التفكير لهم في موضوعات ومشكلات تطرح في الصف، وتتم معالجتها عبر المحاورات والأسئلة والمداخلات.

استراتيجية القبعات الست:

إحدى استراتيجيات التدريس التي تقوم على تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية، وتحسين التفكير والسماح للطلبة بالانتقال من نمط تفكير إلى آخر، وبحسب المواقف التعليمية المتضمنة في الجلسات.

القراءة الناقدة:

هي مقدرة أفراد العينة على التفاعل بوعي مع مشتملات المادة المقروءة، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدة، وإصدار أحكام مناسبة حول ما يرد فيها من أفكار، وتقاس من خلال المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار القراءة الناقدة الذي أعده الباحث.

القراءة الإبداعية:

هي مقدرة أفراد العينة على الإنتاج إنتاجاً يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة وحلقة والمرونة والأصالة والإفاضة وحلقة والمرونة والأصالة والإفاضة وحل المشكلات. وتقاس من خلال المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية الذي أعده الباحث.

الاتجاهات:

هي نوع الاستجابة الإيجابية أو السلبية نحو القراءتين الناقدة والإبداعية. وتقاس من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث.

محددات الدراسة:

١ - محددات الدراسة الزمانية:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

٢ - محددات الدراسة المكانية:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم / إربد الأولى.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الخطط الدرسية واختبارين تحصيليين أحدهما قبلي والآخر بعدي لقياس أداء الطلبة عينة الدراسة في القراءة الإبداعية، والقراءة الناقدة قبل تدريسهم وحدات المطالعة والنصوص، وبعد تدريسهم الوحدات بطرائق التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، وتطبيق مقياس خاص يقيس اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، وفيما يلي عرض لكل من هذه الأدوات وكيفية بنائها.

١ - الخطط الدرسية:

قام الباحث بإعداد خطط درسية للوحدات مدار البحث شملت : المكتبات بين الماضي والحاضر، والميثاق الوطني الأردني، والسلط حاضرة البلقاء، ومن قصص العرب (عز الأمانة)، والأرض والقمر، ورئيس القوم، ووصف الحمى، وتأملات في الحياة والموت، ولا تعذليه، ورسائل الشوق) وهي مقررة في كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف العاشر الأساسي، حيث روعي في إعداد هذه الخطط الدرسية، ما يتناسب واستراتيجيات التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، التي استخدمت في تدريس هذه الوحدات، حيث خصصت حصص صفية لكل خطة منها، وبواقع (٣٣) حصة صفية للخطط العشر في ضوء خطة دليل المعلم المقرر لكتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي ؛ لتفي بالنشاطات والمهارات الواردة فيها، حيث اشتملت هذه الخطط

على صياغة للأهداف السلوكية، والأساليب والأنشطة، وتقويم لمدى تحقق الأهداف، من خلال الأسئلة، وتنفيذ الأنشطة الزمرية المتنوعة، روعي فيها تنمية التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد عبر محتويات المطالعة والنصوص مدار البحث.

وللوقوف على صدق محتوى هذه الخطط الدرسية، تم عرضها على لجنة تحكيم، تألفت من عضو هيئة تدريس في الجامعة الهاشمية، ومشرفين يحملان درجة الدكتوراه في أساليب تدريس اللغة العربية، ولديهما خبرة في هذا المجال. بالإضافة إلى عرضها على معلمين ومعلمات بلغ عددهم ١٧ معلماً، لديهم خبرة طويلة وكفاية في تدريس اللغة العربية، للصف العاشر الأساسي، وقد طلب إلى لجنة التحكيم، الاطلاع على الخطط الدرسية المعدة وإبداء الرأي في مدى ملاءمة الأهداف والوسائل والمعالجة وإجراءات التدريس، وطرق التقويم البنائية والختامية المعتمدة لتحقيق الأهداف الموضوعة، إضافة إلى أية ملاحظات أخرى تراها لجنة التحكيم مناسبة. كما أخذ بالاعتبار الملاحظات والاقتراحات التي أبداها المحكمون حول هذه الخطط الدرسية، حيث أجريت التعديلات المقترحة، أهمها تعديل صياغة بعض الأهداف، أو تغيير نوع الوسائل أو الأساليب أو الأنشطة المرتبطة ببعض الأهداف، أو حذف بعض أساليب التقويم غير الملائمة لبعض الأهداف، ثم أعيدت التعديلات بصورتها الجديدة إلى المحكمين الذين اعتمدوها بشكل نهائي.

٢ - اختبار القراءة الإبداعية :

هدف الاختبار إلى قياس مدى امتلاك الطلبة عينة الدراسة لمهارات الإبداعي في القراءة ممثلة في الأبعاد الخمسة للتفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، حل المشكلات) في صورته النهائية من (٢٢) فقرة تكونت كل فقرة من نص قصير يتيح للطالب فرصة إعطاء الإجابات والبدائل والاقتراحات والتصورات المرتبطة بالمؤشرات السلوكية لكل بعد من الأبعاد الخمسة للتفكير الإبداعي، حيث يسمح للطالب أن يعطي أكبر عدد ممكن من

الإجابات المرتبطة بالمؤشرات السلوكية ذات الصلة، ثم أجريت للاختبار معاملات الصدق والثبات اللازمة بحسب الأصول، وقد تم بناء الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

١ - قدم الباحث سؤالاً مفتوحاً لعدد من المتخصصين في ميدان اللغة العربية، وعلم النفس حول مفهوم القراءة الإبداعية، والتفكير الإبداعي والعلاقة بينهما، وكذلك المؤشرات السلوكية، واللغوية الدالة على امتلاك الفرد لمهارات القراءة الإبداعية، والتفكير الإبداعي.

٢ - تمّ اشتقاق المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية من المصادر المعرفية المتاحة في الأدب التربوي، وبالرجوع إلى نتائج الدراسات ذات العلاقة المرتبطة بالأبعاد الخمسة للتفكير الإبداعي: (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع، حل المشكلات)، وهي: (هلال، ١٩٩٦؛ العقيلي، ١٩٩٩؛الذيابات، ٢٠٠١؛ الحوراني، ٢٠٠١، خصاونة، ١٩٩٨؛ Norton,1994; Frances & Ruth, 1993).

٣ - تمّ عرض المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية على (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها وعلى عدد من الخبراء في مجال علم النفس والقياس والتقويم من أساتذة كليات التربية في كل من الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، وجامعة اليرموك، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل مؤشر للبعد الذي حدد له، حيث تمثل المؤشرات الخاصة لكل بعد في مجملها الناتج النهائي والصورة المقابلة لتقنية القراءة الإبداعية.

٤ - قام الباحث بالإطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية (المطالعة والنصوص الأدبية) المقرر لمستوى الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد روعي في اختيار محتويات فقرات الاختبار أن تكون مناسبة لأهداف المنهج المدرسي وفلسفته، ومكافئة لمحتويات منهج المطالعة والنصوص أو مألوفة للطلبة، ومناسبة لمستواهم، وتمثل ميادين المحتوى المختلفة.

٥ - وزعت فقرات الاختبار على الأبعاد كالآتي:

١ - الأصالة، ويغطي هذا البعد الفقرات (١، ٢، ١١، ١٤، ١٧، ٢١).

٢ - الطلاقة، وتضم الفقرات (٥، ٨، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢).

٣ - المرونة، وتضم الفقرات (٣، ١٠، ٧، ١٢) ٤. الإفاضة، وتضم الفقرتين (٩، ١٥) ٥.حل المشكلات، ويضم الفقرتين (٤، ٦).

ثبات الاختبار:

تم استخراج معامل ثبات الاختبار وتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي تألفت من (٢٥) طالباً، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار:

قام بتصحيح اختبار التفكير الإبداعي في القراءة ثلاثة مصححين، وأشرف الباحث نفسه على عملية التصحيح تجنباً لأي خطأ قد يقع فيه الطالب أثناء الإجابة، واتبع الباحث في عملية التصحيح الإجراءات الآتية :

- تمّ تصنيف أوراق الإجابات بحسب متغير الدراسة الجنس (ذكر /أنثى).
- تمّ تصوير الاختبار ثلاث نسخ، وأعطي كل مصحح نسخة، وتم التصحيح بشكل متزامن.
- أعطي كل فقرة من فقرات الاختبار (٥) علامات، فبلغت علامات الاختبار ككل (١١٠) علامة، وكانت العلامة التي تحصل عليها كل فقرة من الفقرات ما بين (صفر - ٥) علامات.
- تم تصحيح الاختبار وفق المعايير المحددة من أعضاء لجنة التحكيم، ووفق الإجابات شبه النموذجية التي تم الاتفاق عليها بعد الإطلاع على إجابات الطلبة عينة الدراسة.
- تم تفريغ العلامات المتحصلة على الاختبار، المتعلقة بكل متغير من متغيرات البحث، وتحويل العلامات من (١١٠) إلى (١٠٠) لكي يكون التعامل معها سهلاً

من حيث مقارنتها بالعلامات المدرسية، وإجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بأسئلة الدراسة ومتغيراتها.

ثبات التصحيح :

تم التأكد من ثبات التصحيح للمصححين الثلاثة من خلال استخراج معامل الارتباط بين درجات المصحح الأول والثاني والثالث، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين تقديراتهم، باستخدام معادلة ارتباط بيرسون، حيث تراوح معامل الارتباط بين (٠,٧٥ - ٠,٨٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة نسبياً، كما تم التأكد من ثبات التصحيح عن طريق استخراج معامل التوافق بين المصححين حيث تراوح بين (٧٨٪ - ٨٩٪)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين درجات المصححين الثلاثة

الاختبار	المصحح	الأول	الثاني	الثالث
معامل ارتباط بيرسون	الأول		٠,٨٢	٠,٧٥
	الثاني			٠,٨٧
	الثالث			
معامل التوافق	الأول		٨٣٪	٧٨٪
	الثاني			٨٩٪
	الثالث			

٣ - اختبار التفكير الناقد في القراءة :

حدد الباحث عدد فقرات الاختبار ال(٣٠) في فقر موزعة على مهارات التفكير الناقد الثلاثين المعتمدة بحسب ما جاءت في الدراسة، ويلي كل فقرة سؤال أو سؤالان من نوع الاختيار من متعدد، وعددها ثلاثون سؤالاً، وخُصص لكل مهارة سؤال واحد، وقد روعي في اختيار فقرات الاختبار وأسئلته التنوع من

حيث طبيعة المادة، وأن يكون لكل سؤال هدف محدد يقيس مهارة من مهارات القراءة الناقدة المحددة في الدراسة، وجاءت فقرات الاختبار في (١٢) صفحة بما في ذلك الصفحة الأولى التي تضمنت تعليمات الإجابة.

طريقة بناء اختبار التفكير الناقد في القراءة:

١ - تم اشتقاق مهارات التفكير الناقد في القراءة من المصادر المعرفية المتاحة في الأدب التربوي، وبالرجوع إلى نتائج الدراسات ذات العلاقة المرتبطة بمهارات التفكير الناقد. (الجراح، ١٩٩٧)؛ (خضر، ٢٠٠٢) (الخوالدة، ٢٠٠٢) (شطناوي، ٢٠٠١) (Jaini, 1987) (Strohm, 1995) & Scriven (Paul, 1996).

٢ - تمّ عرض المهارات على (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلى عدد من الخبراء في مجال علم النفس والقياس والتقويم من أساتذة كليات التربية في كل من الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، وجامعة اليرموك، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء هذه المؤشرات لمهارات التفكير الناقد في القراءة.

٣ - تم إجراء التعديلات المقترحة، حيث تم حذف مؤشرات سلوكية غير دالة على القراءة الناقدة والتفكير الناقد.

٤ - قام الباحث بالاطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية (المطالعة والنصوص الأدبية) المقرر لمستوى الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد روعي في اختيار محتويات فقرات الاختبار أن تكون مناسبة لأهداف المنهج المدرسي وفلسفته، وألا تكون مألوفة للطلبة، وأن تكون مناسبة لمستواهم، وتمثل ميادين المحتوى المختلفة.

٥ - اعتمد الباحث على محتويات خارج المناهج الدراسية المقررة على طلبة العينة، بالإضافة إلى كتب أدبية، وعلمية، وتاريخية، واجتماعية ملائمة

لمستويات الطلبة المعرفية، وتمّ توزيع المحتويات على أبعاد التفكير الناقد في مجال القراءة.

٦ - عرض الاختبار في صورته الأولية على محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، وعلى عدد من الخبراء في مجال علم النفس والقياس والتقويم من أساتذة كليات التربية في كل من الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، وجامعة اليرموك.

٧ - أجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين، حيث أخذ الباحث بجميع الملاحظات المتعلقة بالأخطاء النحوية، والإملائية، والطباعية، والصياغة اللغوية، وعلامات الترقيم.

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي من غير عينة الدراسة، بلغت (٢٥) طالباً، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار:

قام الباحث بتصحيح استجابات الطلبة، واتبع في عملية التصحيح الإجراءات الآتية :

- صنفت أوراق الإجابات بحسب متغير الدراسة الجنس (ذكر /أنثى).
- أعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار الثلاثين علامة واحدة، فبلغت علامات الاختبار ككل (٣٠) علامة، وتراوح التقدير على كل فقرة ما بين (٠- ١) علامة.
- تم تصحيح الأداء وفق نموذج الإجابة النموذجية.

- تم تفريغ العلامات المتحصلة على الاختبار، وتحويلها من (٣٠) إلى (١٠٠) لكي يسهل مقارنتها بالعلامات المدرسية، وإجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بأسئلة الدراسة.

إجراءات الدراسة :

اتبع الباحث عدداً من الخطوات في أثناء تنفيذ الدراسة، وهي على النحو الآتي :

- حدد الباحث عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة كفرسوم الثانوية للبنين، وطالبات مدرسة خرجا الثانوية للبنات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.
- تم الحصول على الإذن المسبق من وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق إجراءات الدراسة.
- قام الباحث بزيارة مدرسة كفرسوم الثانوية للبنين، ومدرسة خرجا الثانوية للبنات التي تمثل عينة الدراسة، وتحدث إلى مديري المدرستين في ما يخص تطبيق الدراسة وأهميتها وأهدافها ؛ لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة.
- أخضع الباحث طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المدرستين لاختبار قبلي في القراءة الناقدة وآخر في القراءة الإبداعية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد والإبداعي قبل استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس دروس ووحدات المطالعة والنصوص مدار البحث، واستعان الباحث في التطبيق ببعض المعلمين والمعلمات في المدرستين لغايات مراقبة المفحوصين، وتوزيعهم بطريقة تحول دون إمكانية حدوث أي شكل من أشكال الغش، وتولى الباحث نفسه توضيح أهداف الاختبار، وبيان أهميته، والفائدة المرجوة منه، كما عمل على إزالة مشاعر الخوف، والقلق، والتوتر لدى الطلبة من خلال طمأنتهم بأنه لا علاقة لتحصيلهم على الاختبارين بعلاماتهم

المدرسية، وأن إجاباتهم ستعامل بسرية تامة، واستغرق تطبيق اختبار القراءة الناقدة حصة مدرسية مدتها (٤٥) دقيقة، بينما استغرق اختبار القراءة الإبداعية حصتين مدرسيتين مدتهما ٩٠ دقيقة، وجرى ذلك في الأسبوع الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ قبل تنفيذ تجربة الدراسة بأسبوع واحد.

- **للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القرائي بنوعيه النقدي والإبداعي، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة على النحو التالي:**

(١) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاختبار القبلي للقراءة الناقدة حسب متغير المجموعة، والجنس كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد في القراءة حسب متغير الجنس والمجموعة

المجموعة / الإحصائي / الجنس	التجريبية		الضابطة		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٦,٩٧	٢,٠٩	٧,٣٧	٢,٤٠	٧,١٥	٢,٢٢
إناث	٧,٢٥	٣,٤٥	٧,٢١	٢,٠٠	٧,٢٣	٢,٨١
المجموع	٧,١٨	٢,٨٥	٧,٢٨	٢,١٧	٧,٢٠	٢,٣٩

* العلامة العظمى للاختبار (٣٠)

يبين الجدول رقم (٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاختبار، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في اختبار التفكير الناقد في القراءة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,١١٨	١	٠,١١٨	٠,٠١٨	٠,٨٩٤
المجموعة	١,٠١٧	١	١,٠١٧	٠,١٥٥	٠,٦٩٤
الجنس*المجموعة	١,٤٨٣	١	١,١٨٣	٠,٢٢٧	٠,٦٣٥
الخطأ	٧٧٨,٧٧٩	١١٩	٦,٥٤٤		
الكلي	٧٨١,٣١٧	١٢٢			

* غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبار تعزى إلى متغير المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الخبرات والقدرات السابقة المتوفرة لدى طلبة المجموعتين في التفكير الناقد في القراءة موضع الدراسة قبل تطبيق البرنامج الخاص بتنمية هذه المهارات.

(٢) وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة حسب اتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مقياس القراءة الناقدة إحدى أدوات الدراسة، وذلك بحسب متغيري والمجموعة ومتغير الجنس، كما يبين ذلك الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة بخصوص مجالات مقياس القراءة الناقدة حسب متغير الجنس والمجموعة

الجنس	المجال	التجريبية		الضابطة		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	المعرفي	٢,٠٢	٠,١٨	٢,٠١	٠,٣٢	٢,٠٢	٠,٢٤
	السلوكي	٢,٠٣	٠,١٨	٢,٠٢	٠,٢٥	٢,٠٢	٠,٢٣
	الوجداني	١,٩٦	٠,٤٢	١,٩٧	٠,٤٧	١,٩٧	٠,٤١
	الكلي	٢,٠٢	٠,١٠	٢,٠١	٠,٢٠	٢,٠٢	٠,١٦
إناث	المعرفي	١,٨٩	٠,٣٠	٢,٠٤	٠,٣٣	١,٩٦	٠,٢٩
	السلوكي	١,٩١	٠,٢٤	٢,٠٥	٠,١٩	١,٩٨	٠,٢١
	الوجداني	٢,٠٢	٠,٤٦	٢,١٠	٢,٠٦	٢,٠٦	٠,٣٨
	الكلي	١,٩٢	٠,١٦	٢,٠٥	١,٩٨	١,٩٨	٠,١٤

* العلامة العظمى من (٥)

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) يتبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مجالات مقياس القراءة الناقدة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة بخصوص مجالات مقياس القراءة الناقدة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*
المعرفي	الجنس	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٩٣١
	المجموعة	٠,١٦٠	١	٠,١٦٠	١,٨٦٩
	الجنس*المجموعة	٠,٢٠٨	١	٠,٢٠٨	٢,٤٣٩
	الخطأ	١٠,١٦٦	١١٩	٠,٠٠٨	
	الكلي	١٠,٦٣٤	١٢٢		
السلوكي	الجنس	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	١,١٨٧
	المجموعة	٠,١٢٢	١	٠,١٢٢	٢,٥٠٢
	الجنس*المجموعة	٠,١٤٦	١	٠,١٤٦	٢,٩٨٢
	الخطأ	٥,٨١٦	١١٩	٠,٠٠٤	
	الكلي	٦,١٥٧	١٢٢		
الوجداني	الجنس	٠,٢٧٥	١	٠,٢٧٥	١,٢٨٩
	المجموعة	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٣٤٨
	الجنس*المجموعة	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,١٣٧
	الخطأ	٢٥,٣٥٣	١١٩	٠,٢١٣	
	الكلي	٢٥,٧٤٥	١٢٢		
الكلي	الجنس	٠,١١٨	١	٠,١١٨	٠,٠١٨
	المجموعة	١,٠١٧	١	١,٠١٧	٠,١٥٥
	الجنس*المجموعة	١,٤٨٣	١	١,٤٨٣	٠,٢٢٧
	الخطأ	٧٧٨,٧٧٩	١١٩	٦,٥٤٤	
	الكلي	٧٨١,٣١٧	١٢٢		

* جميع قيم ف في الجدول غير دالة عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة بخصوص مجالات مقياس القراءة الناقدة تعزى لمتغير المجموعة، أو الجنس أو تفاعلهما، مما يبين تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراءات تطبيق البرنامج.

(٣) وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الإبداعي في القراءة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على الاختبار القبلي للقراءة الإبداعية بحسب متغيري المجموعة، والجنس كما يبين ذلك جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي في القراءة حسب متغير الجنس والمجموعة

المجموعة / الإحصائي / الجنس	التجريبية		الضابطة		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٣٦,٣٥	٥,٦٨	٣٧,٩٦	٥,٩٩	٣٧,٢١	٥,٢٤
إناث	٣٦,٨٧	٦,٢٥	٣٦,٠٩	٥,٢٨	٣٦,٤٩	٥,٨٤
المجموع	٣٦,٦١	٥,٩٣	٣٦,٩٣	٥,٢٨	٣٦,٧٨	٥,٤٥

* العلامة الكلية (١١٠)

يبين الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على التفكير الإبداعي في القراءة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١٣,٩٦٧	١	١٣,٩٦٧	٠,٤٤٠	٠,٥٠٨
المجموعة	٥,١٨٩	١	٥,١٨٩	٠,١٦٤	٠,٦٨٧
الجنس*المجموعة	٤٣,٧٣٥	١	٤٣,٧٣٥	١,٣٧٨	٠,٢٤٣
الخطأ	٣٧٧٦,٥٨٧	١١٩	٣١,٧٣٤		
الكلي	٣٨٣٥,٦٢٦	١٢٢			

يبين الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند درجات الاختبار تعزى إلى متغير المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما، مما يبين تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق استراتيجية التدريس المعتمدة في تعليم المطالعة والنصوص الأدبية، بقصد تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي يستخدمها الطلبة في مواقف القراءة.

ويبين الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، عند تقديرات أفراد العينة في مجالات مقياس القراءة الإبداعية تعزى إلى متغير المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما، مما يبين تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراءات تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست، على المجموعات التجريبية.

- استغرق تطبيق التجربة (٣٣) حصة صفية وبواقع (٣-٤) حصص صفية أسبوعياً وبواقع (٤٥) دقيقة للحصة الواحدة.

- طبق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التجربة، التي استمرت فصلاً

دراسياً كاملاً مدته ثلاثة شهور، وتصحيح استجابات الطلبة، على الاختبار القبلي والبعدي، ثم جمعت البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

- تم قياس الاتجاهات البعدية للطلبة، وذلك بعد تطبيق التجربة بثلاثة أيام.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي جميعهم في مديرية تربية إربد الأولى، والبالغ عددهم (٧٠٤٥) طالباً وطالبة للعام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٦) موزعين على (٧٦) مدرسة، و(٢١٤) شعبة صفية، منهم (٣٢٧١) من الذكور في (٣٥) مدرسة، وبواقع (٩٨) شعبة، ومنهم (٣٧٧٤) من الإناث في (٤١) مدرسة وبواقع (١١٦) شعبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ست شعب اختيرت عشوائياً بالقرعة من بين شعب ست مدارس، لتمثل ثلاثةٌ منها للذكور، وثلاثة للإناث. وقد بلغ عدد الذكور في الشعب الثلاث: ٨٠ طالباً، وعدد الإناث في مثيلاتها: ٨٧ طالبةً. وتوزعت الشعب تجريبياً على النحو الآتي:

- المجموعة التي درست باستخدام طريقة التعلم التعاوني تكونت من شعبة ذكور عدد أفرادها (٣٩) طالباً، وشعبة إناث بلغ عدد أفرادها (٣٧) طالبة، وبهذا بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٧٦) طالباً وطالبة.
- المجموعة التي درست باستخدام طريقة القبعات الست تكونت من شعبة ذكور عدد أفرادها (٢٣) طالباً، وشعبة إناث بلغ عددها (٣١) طالبة، وبهذا بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٥٤) طالباً وطالبة.

- المجموعة التي درست باستخدام طريقة العصف الذهني تكونت من شعبة ذكور بلغ عدد أفرادها (١٨) طالباً، وشعبة إناث بلغ عدد أفرادها (١٩) طالبة، وبهذا بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٣٧) طالباً وطالبة.
- ويبين الجدول رقم (٨) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الطريقة وجنس الطلبة والمدرسة والشعب.

الجدول رقم (٨)
توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الطريقة
وجنس الطلبة والمدرسة والشعب

الطريقة	اسم المدرسة	الجنس	عدد الطلبة	عدد الشعب
التعلم التعاوني	عمر المختار الأساسية	ذكور	٣٩	٢
	سال الثانوية الشاملة	إناث	٣٧	٢
		المجموع	٧٦	٤
القبعات الست	فوعرا الثانوية	ذكور	٢٣	١
	حكما الثانوية	إناث	٣١	١
		المجموع	٥٤	٢
العصف الذهني	كفررحتا الأساسية	ذكور	١٨	١
	ناطفة الأساسية	إناث	١٩	١
		المجموع	٣٧	٢
	المجموع	ذكور	٨٠	٤
		إناث	٨٧	٤
		الكلي	١٦٧	٨

وتم الأخذ بالاعتبار ما يأتي :

١ - استراتيجية التعلم التعاوني وأهميتها وكيفية العمل وفقها.

٢ - استراتيجية العصف الذهني وأهميتها ومبادئها وكيفية العمل وفقها.

٣ - استراتيجية القبعات الست وأهميتها وكيفية تنفيذ إجراءاتها.

إجراءات داخل الغرفة الصفية

- ترتيب الغرفة الصفية بحيث يجلس الطلبة بجانب بعضهم في المجموعة، وتكون المسافة بينهم قريبة ويكونون متقابلين جميعاً، وأمام نظر المعلم/ المعلمة، مع التأكد من عدم وجود مجموعات خلف المعلم /المعلمة.
- التأكد من أن المجموعات موزعة داخل غرفة الصف، وبطريقة تمكن المعلم/ المعلمة من التجول في الغرفة بسهولة.

إجراءات قبل تنفيذ الحصة باستراتيجية التعلم التعاوني وفي أثنائها

١ - يقدم المعلم/ المعلمة تبريرات وتوضيحات حول استخدام التعلم التعاوني من خلال توضيح الأهداف، والأعمال، التي سوف ينجزها الطلبة في أثنائه.، والإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم وسبب تقسيمهم، إلى مجموعات صغيرة والطريقة التي يجلسون فيها.

٢ - استخدام الأمثلة التوضيحية للأعمال والمهام التي سوف ينجزها الطلبة في أثناء العمل في مجموعات التعلم التعاوني.

٣ - تقسيم العمل بين أفراد المجموعات، وتحديد دور لكل عضو في المجموعة الواحدة وتوضيح مهام الدور بشكل يتناسب ومستوى الطلبة التعليمي، فقد يقوم عضو بدور **القارىء**، حيث يقرأ الواجب بصوت مسموع لأفراد مجموعته، وآخر بدور **المسجل** الذي يقوم بتسجيل إجابات المجموعة، بعد موافقتهم عليها، وشخص آخر بدور **المنفذ**، الذي يتأكد من أن جميع أفراد مجموعته يفهمون عملهم، ويطلب إليهم تقديم التوضيحات والتبريرات، والطريقة التي توصلوا من خلالها للإجابة، بينما دور **المشجع** التأكد من أن جميع أفراد مجموعته يشاركون في العمل ويقدم التشجيع لهم باستمرار، ويبقى دور المعلن الذي يقوم بتقديم أداء المجموعة للمجموعات الأخرى.

٤ - يغير المعلم/ المعلمة في ترتيب المجموعات وأدوارها وعمل كل منها.

٥ - تقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة للنشاط التعاوني قبل بدء المجموعة بتفيذه.

٦ - تحديد الوقت اللازم لعمل المجموعة.

٧ - مساعدة الطلبة على أن يتعلم بعضهم من بعض، لتحسين مستواهم التحصيلي وزيادة قدراتهم العلمية.

٨ - تعويد الطلبة احترام بعضهم والاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات، بدلاً من اعتمادهم على المعلم/ المعلمة فقط.

٩ - مخاطبة كل فرد من أفراد المجموعات باسمه عند التحدث إليه.

١٠ - التزام المعلم/ المعلمة بخفض الصوت في أثناء الحديث، وتعويد الطلبة خفض أصواتهم في أثناء العمل في مجموعات التعلم التعاوني.

١١ - تعويد المعلم/ المعلمة الطلبة على احترام الدور.

١٢ - تنشيط المعلم/ المعلمة المجموعة، عندما تكون الدافعية منخفضة لديها.

١٣ - يستمع المعلم/ المعلمة لكل مجموعة عند إجابتها عن الأسئلة، أو النشاطات الموكلة إليها والمجموعات الأخرى التي تستمع للمجموعة التي تجيب، وبعدها تستخلص الإجابات الصحيحة، وتدونها على السبورة، ثم تطلب من جميع الطلبة كتابتها في دفاترهم.

١٤ - يقدم المعلم/ المعلمة التعزيز أو المكافأة للمجموعة، وليس للفرد الذي قام بعرض إجابة مجموعته، وكذلك التعزيز الفردي في حالات الإجابة الفردية.

١٥ - يقدم المعلم/ المعلمة التغذية الراجعة للمجموعات، من خلال طرح الأسئلة، وإجراء اختبارات قصيرة من أجل أن يطور الطلبة مستقبلاً ممارساتهم، وسلوكاتهم المرغوب فيها، والارتقاء بدرجة الإتقان لديهم.

إجراءات تنفيذ الحصة باستراتيجية العصف الذهني

١ - يحدث المعلم الطلبة عن العصف الذهني وأهميته ومبادئه، التي يجب أن يلتزموا بها في أثناء جلسات العصف الذهني.

٢ - طرح المشكلة المراد العصف حولها، وذلك بحسب طبيعة النص القرائي.

٣ - تتم عملية العصف الذهني من قبل الطلبة حول المشكلة المطروحة، وتدون على السبورة مع مراعاة مشاركة الجميع.

٤ - حذف ما ليس له علاقة بالمشكلة.

٥ - ترتيب الأفكار وتنقيتها ومناقشة ما اتفق على تثبيتها.

إجراءات تنفيذ الحصة باستراتيجية القبعات الست:

بعد تحديد المشكلة أو الموضوع المراد مناقشته، وتحديد أهداف الجلسة كانت تنفذ آلية العصف الذهني وفق الخطوات الآتية:

١ - أن ترتدي كل مجموعة قبعة ذات لون معين ؛ لتعبر عن موقفها أو طبيعة الأداء المطلوب منها تنفيذه.

٢ - تحديد مهمة ودلالات كل لون من ألوان القبعات :

أ - القبعة البيضاء : تعني أن الاهتمام منصب على المعلومات والبيانات والحقائق والإحصائيات.

ب - القبعة الحمراء: تعني التعبير عن الانفعالات والمشاعر والأحاسيس والتخمينات واستخدام الحدس.

ج - القبعة السوداء: وتعني تسليط الضوء على سلبيات الفكرة ومبررات رفضها.

د - القبعة الصفراء : وتعني تسليط الضوء على إيجابيات الفكرة ومنافعها ومبررات دعمها واعتمادها.

هـ - القبعة الخضراء: وتعني إبراز أفكار جديدة وحلول وبدائل وتطوير فكر.

و - القبعة الزرقاء : وتعني توجيه عملية التفكير من أجل الوصول إى أفضل نتيجة ممكنة، وتلخيص الآراء وتجميعها، وتقديم الاقتراحات.

٣ - نقل الطلبة من قبعة إلى أخرى بحيث تتاح الفرص أمامهم لاتخاذ مواقف.

عرض النتائج"

فيما يلي عرضٌ للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة، وسيقوم بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

الاستراتيجيات التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	ذكر	٣٩	١٥,٨٢	٤,١٦
	أنثى	٣٧	١٩,٥٤	٤,٣٣
	الكلي	٧٦	١٦,٦٣	٤,٦١
العصف الذهني	ذكر	١٨	٢٥,٠٠	٢,٥٠
	أنثى	١٩	٢١,٠٥	٤,١٢
	الكلي	٣٧	٢٢,٩٧	٣,٩٣
القبعات الست	ذكر	٢٣	١٨,٠٠	٤,٤٣
	أنثى	٣١	١٦,٥٢	٤,٩٠
	الكلي	٥٤	١٧,١٥	٤,٦٩
المجموع	ذكر	٨٠	١٨,٥١	٥,٣١
	أنثى	٨٧	١٨,٧٩	٤,٨٠
	الكلي	١٦٧	١٨,٦٦	٥,٠٣

يبين الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	٨٨٠,٥٢٤	٢	٤٤٠,٢٦٢	٢٤,٦١٥	٠,٠٠٠*
الجنس	١٢,٣٧٧	١	١٢,٣٧٧	٠,٦٩٢	٠,٤٠٧
الاستراتيجية*الجنس	٣٠,٧٣٩	٢	١٥,٣٦٩	٠,٨٥٩	٠,٢١٤
الخطأ	٢٨٧٩,٦٢٢	١٦١	١٧,٨٨٦		
الكلي	٣٨٠٧,٥٤٥	١٦٦			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الناقدة تعزى إلى متغير الجنس، أو لأثر تفاعل الاستراتيجية والجنس، بينما دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الاستراتيجية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية التدريس		التعلم التعاوني	العصف الذهني	القبعات الست
	المتوسط الحسابي	١٦,٦٣	٢٢,٩٧	١٧,١٥
التعلم التعاوني	١٦,٦٣		٦,٣٤*	٠,٥٢
العصف الذهني	٢٢,٩٧			٥,٨٢*
القبعات الست	١٧,١٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعة استراتيجية (العصف الذهني) من جهة ومتوسط أداء مجموعة استراتيجية (التعلم التعاوني، والقبعات الست) من جهة ثانية، وذلك لصالح أداء مجموعة استراتيجية (العصف الذهني).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ؟"

لاختبار الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

الاستراتيجيات التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	ذكر	٣٩	٨,٥٨	٣,٨٣
	أنثى	٣٧	١٢,٠١	٣,٩٩
	الكلي	٧٦	١٠,٢٥	٤,٢٥
العصف الذهني	ذكر	١٨	١٤,٠٩	٣,٥٦
	أنثى	١٩	١٦,٩٧	٣,٠٥
	الكلي	٣٧	١٥,٥٧	٣,٥٧
القبعات الست	ذكر	٢٣	١٠,٥٩	٤,٠٠
	أنثى	٣١	٩,٢٢	٤,٥٢
	الكلي	٥٤	٩,٨٠	٤,٣٢
المجموع	ذكر	٨٠	١٠,٤٠	٤,٣٦
	أنثى	٨٧	١٢,١٠	٤,٩٠
	الكلي	١٦٧	١١,٢٨	٤,٧١

يبين الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	٨٤٢,٠٥٢	٢	٤٢١,٠٢٦	٢٧,٣٤٧	٠,٠٠٠
الجنس	١٠٣,١٥٨	١	١٠٣,١٥٨	٦,٧٠٠	٠,٠١١
الاستراتيجية*الجنس	١٣,٥١٨	٢	٦,٧٥٦	٠,٤٣٩	٠,٤٢٧
الخطأ	٢٤٧٨,٧١٥	١٦١	١٥,٣٩٦		
الكلي	٣٥٠٣,٣٦٠	١٦٦			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الاستراتيجية والجنس، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاستراتيجية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية التدريس		التعلم التعاوني	العصف الذهني	القبعات الست
	المتوسط الحسابي	١٠,٢٥	١٥,٥٧	٩,٨٠
التعلم التعاوني	١٠,٢٥		٥,٣٢*	٠,٤٥
العصف الذهني	١٥,٥٧			٥,٧٧*
القبعات الست	٩,٨٠			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعة استراتيجية (العصف الذهني) من جهة ومتوسط أداء مجموعة استراتيجيتي (التعلم التعاوني، والقبعات الست) من جهة ثانية، وذلك لصالح مجموعة استراتيجية (العصف الذهني).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقد."

لاختبار الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

الاستراتيجيات التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	ذكر	٣٩	٣,٣٧	٠,٥٨
	أنثى	٣٧	٣,٨٦	٠,٣٧
	الكلي	٧٦	٣,٦١	٠,٥٥
العصف الذهني	ذكر	١٨	٣,٥٥	٠,٦٨
	أنثى	١٩	٣,٥٠	٠,٧٠
	الكلي	٣٧	٣,٥٢	٠,٦٨
القبعات الست	ذكر	٢٣	٣,٣٥	٠,٥٩
	أنثى	٣١	٣,٣٨	٠,٧٢
	الكلي	٥٤	٣,٣٧	٠,٦٧
المجموع	ذكر	٨٠	٣,٤٠	٠,٦١
	أنثى	٨٧	٣,٦١	٠,٦٢
	الكلي	١٦٧	٣,٥١	٠,٦٢

يبين الجدول رقم (١٥) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	٣,٩٠٤	٢	١,٩٥٢	٥,٣٤٨	٠,٠٣٧*
الجنس	١,٩٣٨	١	١,٩٣٨	٥,٣٠٩	٠,٠٣٩*
الاستراتيجية*الجنس	٠,٦٣٨	٢	٠,٣١٩	٠,٨٧٤	٠,٥٢٩
الخطأ	٥٨,٧٦٨	١٦١	٠,٣٦٥		
الكلي	٦٦,٢٩٧	١٦٦			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق لأثر تفاعل الاستراتيجية والجنس، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاستراتيجية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة في القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية التدريس		التعلم التعاوني	العصف الذهني	القبعات الست
	المتوسط الحسابي	٣,٦١	٣,٥٢	٣,٣٧
التعلم التعاوني	٣,٦١		٠,٠٩	٠,٢٤*
العصف الذهني	٣,٥٢			٠,١٥
القبعات الست	٣,٣٧			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات مجموعة استراتيجية (التعلم التعاوني) من جهة ومتوسط اتجاهات مجموعة استراتيجية (القبعات الست) من جهة ثانية، وذلك لصالح اتجاهات مجموعة استراتيجية (التعلم التعاوني).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية؟.

لاختبار الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

الاستراتيجيات التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	ذكر	٣٩	٣,٥٨	٠,٦٩
	أنثى	٣٧	٣,٩٧	٠,٣٠
	الكلي	٧٦	٣,٧٧	٠,٥٧
العصف الذهني	ذكر	١٨	٣,٤٣	٣,٣٣
	أنثى	١٩	٣,٩٩	٠,٦٠
	الكلي	٣٧	٣,٧٢	٠,٥٦
القبعات الست	ذكر	٢٣	٣,٦١	٠,٦٥
	أنثى	٣١	٣,٦٣	٠,٤٩
	الكلي	٥٤	٣,٦٢	٠,٥٦
المجموع	ذكر	٨٠	٣,٥٦	٠,٦١
	أنثى	٨٧	٣,٨٥	٠,٤٧
	الكلي	١٦٧	٣,٧١	٠,٥٦

يبين الجدول رقم (١٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات أفراد العينة نحو القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو القراءة الإبداعية حسب استراتيجية التدريس المستخدمة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	١,٨٢٠	٢	٠,٩١٠	٣,١٠١	٠,٠٤٨*
الجنس	٤,٠٠٢	١	٤,٠٠٢	١٣,٦٤٠	٠,٠٠٠*
الاستراتيجية*الجنس	٠,٧٢٨	٢	٠,٣٦٤	١,٢٤٠	٠,٢٩٢
الخطأ	٤٧,٢٤٣	١٦١	٠,٢٩٣		
الكلي	٥٣,٧٢٤	١٦٦			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (١٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو القراءة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر تفاعل الاستراتيجية والجنس، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو القراءة الإبداعية تعزى لمتغير الاستراتيجية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة في القراءة الناقدة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية التدريس		التعلم التعاوني	العصف الذهني	القبعات الست
	المتوسط الحسابي	٣,٧٧	٣,٧٢	٣,٦٢
التعلم التعاوني	٣,٧٧		٠,٠٥	٠,١٥*
العصف الذهني	٣,٧٢			٠,١٠
القبعات الست	٣,٦٢			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول رقم (٢٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات مجموعة استراتيجية (التعلم التعاوني) من جهة ومتوسط اتجاهات مجموعة استراتيجية (القبعات الست) من جهة ثانية، وذلك لصالح اتجاهات مجموعة استراتيجية (التعلم التعاوني).

مناقشة النتائج

الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

أظهرت نتائج الدراسة بخصوص هذه الفرضية وجود فروق في اختبار القراءة الناقدة البعدي تعزى لطريقة العصف الذهني، وعدم وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الناقدة تعزى لمتغير الجنس أو لأثر تفاعل الاستراتيجية والجنس.

ولعل مرد تفوق استراتيجة العصف الذهني على استراتيجيتي التعلم التعاوني والقبعات الست هو أنها تساعد الطلبة على توليد أفكار كثيرة حول موضوع معين، وربطها بعضها بعضاً، وبالتالي تذكر المعلومات، وتوظيفها في الإجابة عن اختبار القراءة الناقدة.كما أنها تزيل حواجز الخوف من نفوس مستخدميها في التعليم، انطلاقاً من مبدأ الابتعاد عن نقد الأفكار أياً كان نوعها، وهذا ما جعل الطلبة يعيشون أجواءً من الحرية والثقة ومشاعر المسؤولية في أثناء طرح فكرهم وإبداء الآراء المثرية في جلسات العصف الذهني التي زودتهم بخبرات تعليمية متنوعة، وجعلهم أكثر قدرة على ترسيخ الأفكار وتوظيفها في أثناء تأدية الاختبارات.

وربما يعزى أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية القراءة الناقدة إلى أنها تجذب انتباه الطلبة وتركيزهم إلى موضوع الدرس، الأمر الذي يخلق حالة من التنافس الشديد بين الطلبة من أجل توليد أكبر قدر ممكن من المعلومات.

وربما يعزى ذلك إلى توفيرها تغذية راجعة مستمرة للطلبة في أثناء تعلمهم بها، الأمر الذي يجعلهم حاضري الذهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (٢٠٠٣)، ودراسة الحربي (٢٠٠٢)، ودراسة دويدي (٢٠٠٤)، التي أظهرت جميعها أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد.

أما ما يتعلق بما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار التفكير الناقد الكلي، فقد يُعزى تساوي الجنسين إلى أن الجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم؛ لأن طريقة التفكير مسألة عقلية، يكتسبها الطالب كخبرة من عوامل البيئة ويتوافق هذا التفسير مع التفسير الذي أشار إليه عليان (١٩٩١) في دراسته.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى دقة التعليمات المتعلقة بتنفيذ الطريقة وإجراءات الإعداد والتحضير قبل الشروع في تنفيذ الحصة وفي أثنائها، والتي أعطيت لجميع أفراد المجموعات من المعلمين اللذين طبقا الطريقة، وبخاصة أن هذه التعليمات التي قدمها المعلمان لطلابهما كانت متشابهة لجميع أفراد المجموعات. وبالمقابل فإن تنفيذ هذه التعليمات من جميع الأفراد في مختلف المجموعات يبدو أنها لاقت حماساً وإيجابية وجدية، مما أتاح للجميع مستوى متقارباً في التحصيل.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى الجنس في اختبار التفكير الناقد الكلي إلى أن المعلمين اللذين طبقا التجربة قد قدما تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريباً لجميع الأعضاء على حد سواء، ساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي، مما قلّص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل الأفراد في أثناء التعلم، وبالتالي لم تظهر مجموعات الجنس المختلفة مستويات متباينة في الأداء على مستوى اختبار مهارات التفكير الناقد في القراءة.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات حول أثر الجنس في أداء الطلبة ودراسة ميريتز (Miritz,1989)، ولكن نتيجة هذا السؤال تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة جولدبيرغ (Goldberge,1991)، التي أظهرت أن أداء الإناث على اختبار التفكير الناقد كان أفضل من أداء الذكور في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد يُرد الاختلاف إلى البيئة الأمريكية المختلفة اختلافاً ثقافياً وتربوياً وتعليمياً بدرجة عالية عن البيئة الأردنية، وربما يرجع الاختلاف أيضاً إلى البرنامج التدريسي الذي طبق على تلك العينة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارات القراءة الإبداعية؟

أظهرت الدراسة بخصوص هذه الفرضية الثانية أيضاً وجود فروق في اختبار القراءة الإبداعية البعدي تعزى لطريقة العصف الذهني، ووجود فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في القراءة الإبداعية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لأثر تفاعل الاستراتيجية والجنس، وتعزى هذه إلى ما تقدمه استراتيجية العصف الذهني للطلبة من عمليات إنتاجية إبداعية تجعلهم أكثر إيجابية مثل إبداء الرأي، والتحليل، والتركيب، وتوليد الأفكار من الخبرات، والقيام بعمليات التنظيم، والترجمة، وإعادة الصياغة.

وزيادة على ذلك فإن هذه الاستراتيجية تقوم على مبادئ هامة، فلا نقد لأفكار أحد؛ لأن النقد عادة ما يحد من إنتاج الأفكار والاستجابات اللغوية، مما أطلق حرية التفكير والتعبير لدى الطلبة، فلا قيود على ما يقولونه، ولا قيود على أشكال تعبيرهم اللفظي والكتابي عن آرائهم في أثناء عملية العصف والمناقشة، وهو ما ساعد الطلبة على كسر حواجز الخوف، والقلق من أن تواجه أفكارهم بالرفض أو السخرية، وبالتالي ازدادت دافعيتهم نحو التعبير عن آرائهم

ومواقفهم، وزادت قدرتهم على ترتيب الأفكار وتنظيمها، ومعرفة المهم منها، والتركيز عليها في أثناء إنتاجاتهم الكتابية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجارمة (٢٠٠٦) ودراسة الدرايسة (٢٠٠٣) اللتين أظهرتا الأثر الإيجابي للاستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابي الإبداعي لدى الطلبة.

أما ما يتعلق بما كشفت عنه النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أداء الطلبة الذكور ومتوسط تحصيل أداء الطالبات الإناث على اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، فيمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الشعور بالنضج، والاستقلال في مرحلة المراهقة الوسطى، التي تبدأ من سن الخامسة عشرة وتنتهي بانتهاء السابعة عشرة، وتمتاز هذه المرحلة بنمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري، وهناك ما يشير إلى تفوق الإناث على الذكور في اختبارات القدرة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في اختبارات القدرة العددية والقدرة الميكانيكية (زهران، ١٩٧٧).

ويفحص اختبار القراءة الإبداعية المعتمد ضمن أدوات الدراسة القدرات اللغوية لدى الطلبة، وبما أن الإناث أظهرن تفوقاً في ذلك الاختبار على الذكور، فالنتيجة طبيعية أن يتفوقن على أقرانهن الذكور في القدرة على التفكير الإبداعي في هذه المرحلة.

وربما يُعزى تفوق الإناث على الذكور إلى قدرة الإناث على استخدام النصف الأيسر من الدماغ المسئول عن القدرات اللغوية العليا بشكل فاعل وعمليات بناء الخبرة، وقد يعود هذا التفوق إلى عوامل ترتبط بطبيعة الإناث من حيث التركيز والدقة، والمتابعة في تناول النص المقروء وفق ما يراه (نصر، ١٩٩٦).

كما وأن هناك ما يشير إلى ميل الأنثى خلال هذه المرحلة العمرية إلى تحمل المسؤولية والمناقشة، وتقبل الأمور بجدية أكثر مما هو عند الذكور، حيث يميلون في هذه المرحلة إلى النمو الحركي الزائد نتيجة نمو العضلات، مما

يؤدي ذلك كله إلى تفهم الفتيات لتعليمات الاختبار، وجلسات التعلم التعاوني أكثر مما هو عند الذكور، وهذا يعني أن التفاعل بين استراتيجية التعلم التعاوني والجنس، الذي هو لصالح الإناث قد يرجع إلى التنشئة الاجتماعية للفتاة، حيث تميل الفتاة في هذه الفترة إلى الهدوء، والالتزام بالتعليمات (بهادر، ١٩٨٠)، ويبدو أن الإناث يعملن بشكل أفضل تحت ظروف تعاونية أكثر مما يعملن في ظل ظروف تنافسية.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة ساب (Sapp,1991) ودراسة فوستر(Foster,1981)، وتعارضت مع دراسة نارامور (Narramore,1993)التي أشارت إلى أن الذكور أكثر إبداعا من الإناث، وقد يكون الاختلاف في دراسة نارامور عائداً إلى تصميم النشاطات التي قد لا تكون كافية لإنتاج التأثيرات المرغوب فيها بزيادة قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي، وبالتالي أدى ذلك إلى عدم إثارة الدافعية لدى الطالبات بالتحديد (الإناث) لإنتاج قدرات إبداعية مساوية أو متفوقة على الذكور.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=0,05) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة؟

فقد أظهرت النتائج بخصوص هذه الفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى (التعلم التعاوني) والمجموعتين التجريبيتين (العصف الذهني، القبعات الست)ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، ومن هنا يمكن القول إن استراتيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف العاشر نحو القراءة الناقدة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب لعل أبرزها أن استراتيجية التعلم التعاوني قد تقلل من درجة القلق عند المتعلمين، وتساعد في خلق بيئة آمنة للمتعلم يخطىء فيها، ويتعلم من أخطائه (عبابنة، ١٩٩٥)، و يشعر أنه

يخضع لتجربة جديدة في تعلم القراءة بعامة والقراءة الناقدة بخاصة، وهذه قد أثرت على مستوى اتجاهاته نحوها وأدت إلى تحسنها،، وإن مستوى تفكير الطلبة المتحصل نتيجة التعلم بالطريقة التعاونية قد أثّر إيجاباً في اتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة، أضف إلى امتلاك الطلبة مهارات لغوية (قرائية من مستوى راقٍ) مكنتهم من التعلم بشكل أفضل داخل الغرفة الصفية في ضوء استراتيجية التعلم التعاوني، وجعلتهم يحصلون على الرضى من تعلم القراءة الناقدة ومهاراتها، فزاد ذلك من اطمئنانهم نحوها وبالتالي توافرت لديهم اتجاهات محببة نحوها (Young,1979).

كما يؤكد بعض التربويين في هذا المجال أن أسلوب التعلم التعاوني له أهمية في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه المادة التعليمية التعلمية (عبد الرحمن، ١٩٩٣) إذ يهيئ للطلبة جواً من الراحة النفسية والطمأنينة والاقتناع الداخلي بجدوى ما يتعلمونه وقيمته، وبأثره وأهميته في حياتهم، فالاقتناع الداخلي يعطيهم قوة ويمدهم بعنصر المثابرة على الاستمرار في طلب المعرفة.

وتجيء نتيجة هذا السؤال منسجمة مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نجو موضوعات دراسية معينة وتحصيلهم الأكاديمي قي هذه الموضوعات (Doris, et al.,1979;Kevin,1976)، كما جاءت نتيجة هذا السؤال متفقة مع نتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو مدارسهم ونحو برامج هذه المدراس، وبين تحصيلهم في استيعاب النصوص المقروءة (Bullen,1972).

وجاءت نتيجة السؤال منسجمة أيضاً مع نتائج دراسة سلافين وكارويت (Slavin and Karwiet,1981) التي أظهرت تفوق المجموعات التعاونية في الاتجاهات نحو المادة الدراسية على المجموعات التقليدية التنافسية والفردية، وجاءت نتيجة السؤال متعارضة مع دراسة مانج (Manning,1990) التي أشارت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاتجاهات نحو القراءة الناقدة و

التفكير الناقد، وقد يكون سبب هذا التعارض عائداً إلى قلة عدد المهارات المتضمنة في دراسته، وهي خمس مهارات، وهو عدد قد يكون غير كافٍ لإظهار فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التفكير الناقد، أو القراءة الناقدة.

كما جاءت متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة (عبابنة، ١٩٩٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب البعدية نحو المادة الدراسية، وربما ذلك لاختلاف المادة الدراسية المتناولة في دراسة الباحث عن تلك في الدراسة الحالية، فمادة الرياضيات مادة علمية بحتة، يكتنفها بعض الجمود الذي ينفِّر الطلبة منها، وبخاصة إذا ما تعلّق الأمر بالقوانين وعلاقاتها المعقدة والمتداخلة، وربما يكون الطلبة في الصف السابع غير قادرين على إظهار اتجاهاتهم نحو طريقة تدريسية و بشكل علمي دقيق، مما أدى إلى عدم وجود فروق في اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، وقد يكون لقصر فترة التجربة أثر في عدم تغيير اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.

أما ما يتعلق بما دلت عليه نتائج التحليل الإحصائي قي أن للجنس أثراً في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة لصالح الإناث، فقد تعزى هذه النتيجة إلى تفضيل الطالبات الموضوعات الأدبية التي تتناسب وطبيعتهن الأنثوية، مثل اللغات والفنون والصحافة، ويبتعدن عن الموضوعات الأخرى مثل الرياضيات والمهن والجغرافيا، وهذا ما أكدته دراسة قام بها كل من كروتشر ورايد (Crotcher & Ried,1981) إذ وجدا أن اتجاهات الطالبات إيجابية أكثر من اتجاهات الطلاب نحو الموسيقى والقراءة والكتابة، وقد يعزى السبب أيضاً إلى المكانة المرموقة التي احتلتها الفتاة الأردنية في مجالات الحياة المعاصرة مقارنة بالذكور، ولا سيما في مجال التعليم والعمل خارج البيت، مما سبب تحسناً في اتجاهاتها نحو مادة المطالعة و النصوص الأدبية بخاصة، والقراءة بعامة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (التعلم التعاوني،

العصف الذهني، القبعات الست) والجنس والتفاعل بينهما في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية.

فقد أظهرت النتائج بخصوص هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى (التعلم التعاوني) والمجموعتين التجريبيتين (العصف الذهني، القبعات الست) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، ومن هنا يمكن القول إن استراتيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف العاشر نحو القراءة الإبداعية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حدوث تغيير في سلوك الطلبة القرائي الإبداعي، نتيجة صياغة مواقف تعلم النصوص والمطالعة على شكل مواقف تعاونية متسلسلة ومنظمة، روعي فيها ممارسة نشاطات مجموعية وتدريبات قرائية كتابية إبداعية أثارت فيهم رغبة صادقة في البحث والتفكير طلباً لمعرفة جديده، مما أدى إلى رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم اللغوي الإبداعي، وبالتالي تطور اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، وهذا يتفق مع ما قاله كلاي بورد (Klaybord,1980) من أن حدوث تغيير في سلوك المتعلم المعرفي يعني إحداث تغيير في اتجاهاته نحو المعارف التي يتعلمها بفعل أحد مؤثرات التعبير.

والسبب الآخر الذي يمكن عزو هذه النتيجة إليه هو تلقي مجموعات العمل الجماعي تغذية راجعة ومشجعات وتعزيزات على أساس المكافآت المعنوية، أدى إلى تطوير الاتجاهات نحو القراءة بعامة، والقراءة الإبداعية بخاصة في مسارها الإيجابي. وكذلك تكيف الطلبة مع استراتيجية التعلم التعاوني وتحقيقهم علاقات متقدمة مع باقي أعضاء الفريق التعاوني، وإيجابيتهم في مواجهة المواقف التعلمية المختلفة المتعلقة بتحصيل و/أو استخدام مهارات القراءة الإبداعية والتفكير الإبداعي، وقبولهم ما يوكل إليهم من مهمات تعليمية زاد من إيجابية المخزون المعرفي الإبداعي لديهم، والذي أتاح لهم فرص اندماج في مواقف مختلفة، وأتاح لهم مزيداً من التفاعل، وبالتالي مزيداً من

الخبرات الانفعالية والمعرفية، التي أعطتهم فرصاً لصوغ خبراتهم وتطوير سلوكاتهم المثمرة والفعالة تجاه القراءة الإبداعية.

وجاءت هذه النتيجة متفقة من حيث تكون اتجاهات إيجابية لدى الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس مع دراسة هولاندسوورث (Hollandsworth,1995)، ومتعارضة مع دراسة فيرجسون (Ferguson,1994) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية، وتلك المعتمدة على النشاط في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، وقد يكون سبب التعارض أو الاختلاف عائداً إلى عدم فاعلية إحدى الطرق الثلاث المختلفة المستخدمة في دراسة الباحث في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية.

أما ما يتعلق بأثر الجنس في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية فقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى الجنس، ومن هنا يمكن القول إن عامل الجنس كان له أثر في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية لصالح الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور يعدّون مادة اللغة العربية من المواد غير المحببة إليهم، كونها مادة تخلو من التشويق، وتحتوي بعض الجمود في فروعها المختلفة كالقواعد والبلاغة، وهم يفضلون الموضوعات الذكرية التي يمكن أن توصف بأنها عددية أو علمية أو منطقية، في حين تفضل الإناث الموضوعات اللفظية والأدبية والفنية، إضافة إلى الموضوعات ذات الطابع الأنثوي كالنصوص القصصية والمسرحية.

أضف إلى أن التعليم لدى طلبة هذه المرحلة (المراهقة المتوسطة) يأخذ طريقاً نحو التخصص المناسب للمهنة أو العمل (زهران، ١٩٧٧)، فهم يفكرون في الوظائف المستقبلية، ويبدأون بتهيئة أنفسهم لذلك في هذه المرحلة، وبالتالي تبدأ عندهم عملية استثناء بعض المواد من اهتماماتهم، وبخاصة التخصصات التي ستؤدي في النهاية إلى مهنة التعليم، بينما تعدّ مهنة التدريس من أكثر المهن

المرغوبة للفتاة في مجتمعنا، وبالتالي تركز الإناث على دراسة مثل هذه المواد، وتنمو لديهن اتجاهات إيجابية نحوها أكثر من أقرانهن الذكور.

وربما يعزى تفوق الإناث في هذه المرحلة في الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة الإبداعية إلى اهتمامهن وانضباطهن داخل غرفة الصف، و إلى التفاعل مع بعضهن تفاعلاً إيجابياً بناءً، وكذلك الحال مع المعلمة وإنجاز المهمات اللغوية التدريبية ذات الصلة بمستويات الإبداع ومهاراته، فالظروف الاجتماعية تفرض على الأنثى وخاصة في هذه المرحلة العمرية أن تكون أكثر انضباطاً واستجابة، فالدافعية عند المرأة من منطلق إثبات الذات، قد تكون سبباً في تميز الإناث على الذكور في التحصيل، والتميز المعرفي يتناسب طردياً مع الانفعالي، وبالتالي تكون اتجاهاتهن نحو المادة التي يحققن فيها تميزاً إيجابياً، ومن هنا كانت اتجاهاتهن تجاه القراءة الإبداعية أفضل من الذكور، نتيجة الشعور بتحقيق تفوق ذاتي في هذا النوع من القراءة التي تقود بشكل أو بآخر إلى التحليق في عالم الإبداع المعرفي والذهني والوجداني وقد تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة (خصاونة، ١٩٩٧) التي كشفت عن تفوق الإناث على أقرانهن الذكور.

المقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يقترح الباحث ما يأتي :

١ - تشجيع المشرفين والمعلمين على تطبيق هذه الطريقة على بقية مواد اللغة العربية المقررة للصف العاشر الأساسي والمواد الدراسية الأخرى، لما لها من أثر في تنمية قدرات التفكير الناقد، و التفكير الإبداعي في آن واحد.

٢ - إعطاء الجوانب المعرفية والانفعالية والنفسحركية (المهارية) الاهتمام المتوازن عند تصميم مناهج اللغة العربية، وكذلك في التدريس على حد سواء، والاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة المطالعة والنصوص بخاصة ومواد اللغة العربية الأخرى.

٣ - تدريب معلمي اللغة العربية على آليات استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست، وفنياتها، وكيفية الإعداد لها وتطبيقها بصورة فاعلة.

٤ - ضرورة قيام الجامعات الأردنية، لاسيما كليات التربية والقائمين عليها من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، بإعداد معلم اللغة العربية قبل الخدمة، وتزويده بمجموعة من نماذج تعليم القراءة واستراتيجياتها، وإخضاع الطلبة المعلمين إلى تطبيقات عملية حول هذه الاستراتيجيات.

٥ - عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، يتم من خلالها زيادة وعيهم بمفهوم القراءة الناقدة والإبداعية، ومهاراتها، وأهميتها و استراتيجيات تدريسها، وتطبيق ما يتم تعلمه نظرياً على أرض الواقع.

٦ - تضمين أدلة معلمي اللغة العربية للصف العاشر بخاصة والمرحلتين الأساسية والثانوية بعامة نماذج تعليمية حول كيفية توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست واستخدامها في التدريس، أو إصدار نشرات دورية توزع على المعلمين في الميدان تتضمن شرحاً وافياً عن كيفية توظيف أنشطة التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست في تناول مواد اللغة العربية وفق المنحى التكاملي في تدريس مناهج اللغة.

٧ - إعادة النظر في مناهج المطالعة والنصوص المقررة في الأردن بحيث يتم معالجة الموضوعات من خلال أنشطة وتدريبات لغوية وقرائية تعزز تعلم مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

٨ - إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة استراتيجية التدريس التعاوني بخاصة واسراتيجيتي العصف الذهني والقبعات الست بعامةوتأثيرها في تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة، للتثبت من طبيعة العلاقة القائمة بين إجراءات التعلم والتعليم، وتنمية الإطار القيمي والانفعالي لدى الطلبة.

The Effect of the Cooperative learning and Brain Storming and the Sixth Hats in the Development of the Critical and Creative Reading and Tendency toward them for Students of the Tenth Grade in Jordan

Dr. Feras M. Al-salati
M O A - K.H.J

Abstract

This study aimed to discover the effect of using cooperative learning and brain storming strategies and the sixth hats in developing critical and creative reading and tendency toward them for students of the elementary tenth grade in Arabic language curriculum. The sample of study consisted of 167 male/female students in six schools. To fulfill the aim of this study, a test in critical reading was designed, which consisted of thirty multiple choice clauses (paragraphs), and another test in creative reading that consisted of 22 paragraphs. Also a direction measures to critical and creative reading was developed in 41 paragraphs.

The results of the study showed differences with statistical indication in both tests of critical and creative learning refering to the way of brain storming. The results also showed that there are no differences refering to interaction of the strategy and gender. The result also showed that there are differences refering to gender in critical reading test, and there are contrasts for the advantage of the females in creative reading test.

المراجع

١ - الأحمد، ردينة عثمان، يوسف، حذام عثمان.(٢٠٠١). **طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة** ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع - عمان.

٢ - بهادر، سعدية محمد. (١٩٨٠). **في سيكولوجية المراهقة**. الكويت: دار البحوث العلمية.

٣ - التل، شادية. (١٩٩٢). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **مجلة أبحاث اليرموك**. م(٨)، ع(٤).

٤ - **الجراح**، ريما. (١٩٩٧). **مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذه الأسئلة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

٥ - جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**.دار الكتاب الجامعي - العين، الإمارات.

٦ - حبيب الله، محمد. (١٩٩٧). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. ط١، دار عمار، عمان.

٧ - الحموري، هند والوهر، محمود. (١٩٩٧). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة - **دراسات الجامعة الأردنية**، العلوم التربوية، م٢٥، ع١.

٨ - خصاونة، أمل ومحمد، صباريني. (١٩٩٧). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة جامعة دمشق** ، م١٣، ع٢.

٩ - خضر، محمد أسعد. (٢٠٠٢). **أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر**

الأساسي في مدارس مديرية تربية إربد الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

١٠ - خطيب، علي عبد اللطيف. (١٩٩٥). التربية الإبداعية تعلم في العمق واستمطار الأفكار. **مجلة التربية**، ع١١٢، م٢٤، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.

١١ - الخوالدة، محمد عبد الله. (٢٠٠٢). **أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

١٢ - الذيابات، محمد حسين محمود. (٢٠٠١). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

١٣ - الزعبي، إبراهيم، وأحمد سلامة. (٢٠٠٣). أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك.

١٤ - زهران، حامد عبد السلام.(١٩٧٧). **علم نفس النمو**.عالم الكتب، القاهرة.

١٥ - السيد، محمود أحمد.(١٩٨٦). القراءة مفهوماً وأهمية ومتطلبات.**مجلة التربية الجديدة** ، العدد (٣٩).

١٦ - شحاته، حسن.(١٩٩٢). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٧ - شطناوي، بهيسة.(٢٠٠١). **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات العاشر الأساسي في لواء الرمثا**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

١٨ - عبابنة، عبد الله.(١٩٩٥). أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي تجاه تعلم مادة الرياضيات في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ع(٨).

١٩ - عبد الرحمن، مديحة. (١٩٩٣). "فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات". **مجلة كلية التربية بأسيوط**، العدد (٩)، المجلد (٢).

٢٠ - العجارمة، أحمد موسى مصطفى. (٢٠٠٦) **فعالية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٢١ - عسر، حسني عبد الباري.(١٩٩٩). **مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي**. المكتب العربي.الإسكندرية.

٢٢ - العقيلي، محمد طه راشد. (١٩٩٩). **تقويم القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

٢٣ - الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (١٩٩١). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. وزارة التربية والتعليم الأردنية. عمان - الأردن.

٢٤ - محمد، فارس (صالح صدقي أحمد). (٢٠٠٠). **أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.

٢٥ - نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٢) **علم النفس التربوي**. ط٩. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.

٢٦ - نصر، حمدان علي (١٩٩٦). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. **المجلة العربية الجديدة للتربية**، ع(١٦) م (١)٢٣٠،-٢٦١.

٢٧ - نصر، حمدان علي؛ والصمادي، عقلة. (١٩٩٦). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة. **مستقبل التربية العربية**، ٢(٦، ٧)، ص:١٩٧-١٢١.

٢٨ - نصر، حمدان علي (٢٠٠٣) اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٩(١)، ٧١-١١٠.

29 - Adams, D.N. & Hamm, M.E. (1990). Cooperative learning - Critical thinking and collaboration across the curriculum, Springfield, IL: Charles C Thomas.

30 - Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education, **Journalof DistanceEducation.** (2)13Available: **The Reading** - Carr Kathryn S.(1984): What Gifted from Reading Instruction**,** The Reading Teacher, November, Pp. 144- 148

31 - Croucher, Andrey; and Ried, Ivan.(1981**).** "Pupil Attitude changes to junior school activitoes **"Research in Education, 26 (November) pp.41-47.**

32 - Daana,Mary.(1991).Good Readers Make Good Writers: A description of four college students. Journal of Reading, 35(3). pp:68-84.

33 - Darayseh, A.(2003). The Effect of aproosed program Based on semantic mapping and brainstorming strategies on developing the English Writing ability and Attitudes of the first secondary students Unpublished, PHD Thesis, Amman University, Jordan.

34 - Davidson, N. & Worsham, T. (1992). Enhancing thinking throughcooperative learning, New York: **Teacher's College Press.**

35 - Doris, Roettger; Mike Szymczak, Joseph Millard.(1979). " Validation of Reading Attitude. Scale of Elemantary Students and an Investigation of Reltionship Between Attitude and Achievment", **Journal of Education Research, Vol. 72. N(3).**

36 - Ferguson. O.W. 1994. the effects of Different instructional types on Achievement in world Histrory and student Attittude Towards the subject. **Dissertation Abstract intemational, 54(8), P 2976- A.**

37 - Foster.W(1981).Creativity and the group problem solving.**Dissertation Abstracatsinternational**, 42(7),p3093-A.

38 - Goldberge, M. L.(1991). A study of critical thinking competencies in a bove- Average Eighth Grade students. DAI- A, 52(2).

39 - Gordon,Wiliam.(1976**). The development of Creative Capacity** :Synectics (6^{th} ed.) NewYork. Collier Beats.

40 - Hollandsworth, J. R.(1995). The effects of Literature- Based Versus Text Book Instruction on Attitudes and Achievement of Middle School Students During a Social Studeis Unit. **Dissertation Abstract International** 55(9), P. 2699- A.

41 - Jacobs, G.M. (1997) Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference, **Paper presented at the RELC Seminar, Singapore**.

42 - Jaini,Yoland.(1987).Evaluation The Status of Critical Reading Skiils Instruction in Selected Elementary Schools.(Texas A and I University).- **Dissertation Abstract International-**A 47/12,4343**.**

43 - Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education, **Educational Researcher, 5-10.**

44 - Kevin, Margarbanks.(1976**)**. School Attitudes, cagnitive ability, and Academic ach- ievement, **The Journal of Educational psycholgy,, Vol. 68.** Klaybord,Michel Stanley. (1980)." Attitude measure in the prediction of Academic Achievement and persistence of Non-Tradition and students in Higher Education ". **Dissertation Abstracts International,**vol.4.N.7.

45 - Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. & Baird, J.H. (1994). Learning science in a cooperative settling: Academic achievement and affective outcome, **Journal of Research in Science Teaching**. **(10)31**, 1121-1130.

46 - Leher, Fran. (1983). developing critical and creative reading and thinking skills,language arts, 60l8,1031-1036.

47 - Manning,Wanda. (1990). The Relationship Between Critical Thinking and Attitudes reading of the Community College student Enrolled in

Acritical Reading COURSE AT Roane State Community College, the University of Tennessee. (The University of Tennessee) **.Dissertation Abstracts International - A 59/082838.**

48 - Miritz, M. (1989).A study of cooperative learning strategies for improving reading achievement. **DAI-A 3479(11)5**,May.

49 - Narramore, R. A.(1993). An investigation of the relation between open structure education and The Development of creativity in young children. Dissertation Abstract International, 36(11), P. 7304- A.

50 - Norris, stephen. p. (1985). Synthesis of research on critical thinking, Educational leadership. 42l8). p40-43.

51 - Ollemann. Hilda.(1996). Greating higher level thinking with reading response, **Journal of Adolescent and Adult literacy**, vol 39 (71, pp.576-581).

52 - Paul W.richard. (1984). critical thinking. Fundamentals to education for free sociey. **Education leadership**. 42910p.5-13.

53 - Roberston, Julic Fisher; Szgstak, Donna Rane.(1996).Using dialogues to develop critical thinking skills: Apractical approach, Journal of Adolescent and Adult literacy, 39 (7), pp.552-555).

54 - Sapp, T. L. (1991). An ivestigation of thnicity gender,and anxiety on the creative thinking abilities of anglo and mexico American college students under conditions at cooperation and ccompetition. Dissertation **Abstract International**. 52940, p.1251.

55 - Scriven, M. & Paul, R. (1996). Defining Critical Thinking.

56 - Slavin, R.E.(1996). Cooperative learning in midlle and secondary-schools. **clearinghouse, 69(4), 200-204. (EJ 530442).**

57 - Slavin. R & Karweit, N.(1981). Cognitive out comes of an intensive student team Leaming experience- 1(5), 25-30.

58 - Young, L. E. (1992). Critical Thinking Skill: Definition, implications for Implementation, **NASSP Bulletin,(76), 47- 54.**