



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgjournals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥



إستراتيجية مقترحة في تدريس القراءة قائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية
لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ إيمان حسين فهمي موسى

أستاذ مساعد بالجامعة الأمريكية المفتوحة

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها_مدرب معتمد جامعه عين شمس

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥ م

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية مقترحة في تدريس القراءة تعتمد على نماذج النظرية البنائية المعرفية، بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، نظرًا لأهمية هذا النوع من القراءة في تنمية قدرات التفكير والتحليل والتفسير العميق للنصوص. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٩٠) طالبًا من طلاب الصفوف الثانوية، تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداها تجريبية وعددها (٤٥) طالبًا دُرّس لهم باستخدام الإستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة وعددها (٤٥) طالبًا تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية المعتادة. ولقياس أثر الإستراتيجية، أُعدّ اختبار خاص لقياس مهارات القراءة التأملية بأبعادها المختلفة، وتم تطبيقه قبلًا وبعديًا على أفراد المجموعتين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعكس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحسين مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية المقترحة - تدريس القراءة - النظرية البنائية المعرفية - القراءة التأملية.

A Suggested Teaching Reading Strategy Based on Models of Cognitive Constructivism Theory to Develop Secondary School Students' Reflective Reading Skills.

Abstract:

The study aimed to examine the effectiveness of a proposed reading teaching strategy based on constructivist cognitive theory models for developing reflective reading skills among secondary school students. An experimental approach based on a quasi-experimental design with two groups was used: experimental and control. The study group consisted of (90) students, divided into two groups: the first: an experimental group (45) students, and the second: a control group (45) students. To test the effect of the proposed strategy on teaching reading among students in both groups, a reflective reading skills test was prepared. After applying it to the study sample in pre- and post-tests, it was possible to determine the presence of a statistically significant difference between the averages of these students in the pre- and post-tests of the reflective reading test as a whole, and its skills separately, in favor of the experimental group. The study concluded by presenting a number of recommendations and proposed research.

Keywords: *Proposed strategy - Teaching reading - Constructivist cognitive theory models - Reflective reading.*

المقدمة:

تعد القراءة بوابة المعرفة التي تستند إلى تفكيك رموز تسمى حروفاً لتكوين معنى، والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك. وهي جزء من اللغة التي هي وسيلة للتواصل أو الفهم. وتتكون اللغة من حروف وأرقام ورموز معروفة ومتداولة للتواصل بين الناس. فالقراءة وسيلة استقبال معلومات الكاتب أو المرسل للرسالة واستشعار المعنى المطلوب، وهي وسيلة للتعلم والتواصل مع الثقافات والحضارات عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة في المخ.

ولقد تطور مفهوم القراءة، فانتقل من الاقتصار على تعلم الحروف والكلمات والنطق بها إلى الفهم والاستنتاج والنقد والتذكر والربط، فالقراءة تعد جزءاً لا يتجزأ من كل مادة دراسية؛ وظهرت عدة أنواع من القراءة مثل: القراءة الإبداعية، والقراءة التأملية، والقراءة الناقدية. وتعد القراءة التأملية مرحلة متقدمة من مراحل تعلم القراءة (مريم الأحمدى، ٢٠١٦، ١٢٢).

وتؤدي القراءة التأملية دوراً بارزاً في زيادة وعي المتعلم بخبراته السابقة، ومعلوماته السابقة المرتبطة بموضوع النص المقروء؛ ومن ثم يمكنه تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف، ويمكنه تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص، وانتقاء النقاط الرئيسية التي تهتمه من النص المقروء، وإهمال التفاصيل غير المهمة، وتجميع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية واستنتاجاته. (Glennine, 2015, 5).

وقد ارتبطت القراءة التأملية بمصطلح التفكير التأملي، وتنمية مهاراته ومستوياته، ثم أصبح مدخلاً لتطوير ممارسات المعلمين، والذي ينعكس على أداء الطلاب، ويركز التعليم باستخدام مهارات القراءة التأملية على التفاعل بين المعلم والطالب في تحليل المواقف التعليمية، وتحديد مكوناتها (عثمان القحطاني، ٢٠٢٠، ٨٦).

١- اتبعت الباحثة نظام التوثيق عن طريق كتابة اسم المؤلف من اسمين هما: (الأول والأخير)، ثم السنة، ثم الصفحة.

وقد أكد Moallem (133، 2006) أن القراءة التأملية تنمي وعي المتعلمين، وتمكنهم من التعلم الذاتي، وتعمق فهمهم للنصوص القرائية؛ ليصبحوا قادرين على تقويم قراءاتهم، ومتأملين للأفكار المهمة منها، وتعدُّ من مستويات القراءة العليا التي تجعل المتعلمين مفكرين ومتدبرين.

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

وتعد القراءة التأملية نمطًا يربط الفكر والعقل بالتفكير، وهي نهج للتعليم والتعلم وحل المشكلات، فهي تشجّع المعلمين على خلق مسافة بين أنفسهم وممارساتهم، وتتطوي مهارة التعلم بالقراءة التأملية على تحليل الأفكار ومناقشتها، وتقويم الأفكار وتطويرها من خلال اتباع نهج تحليلي. (Minotte, 2016, 15)

كما أن القراءة التأملية تستند إلى قدرة الفرد على ممارسة عمليات التفكير التأملية، ففي هذا النوع من التفكير يتأمل المتعلم الموقف الذي أمامه، ويكتشف عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية (Glennine, 2015, 72)، فالتفكير التأملية يمكن الطالب من عمل ترتيب المتناقضات، والمقارنة بينها، وإعادة تشكيل الموضوع، والتوضيح والشرح للأهداف والأفكار الرئيسة في النص المقروء، فبالنظر إلى طبيعة التفكير التأملية يتضح أنه يعالج المعلومات معالجة عقلية عن طريق عمليات التحليل وصولاً إلى الفهم العميق. (أكرم الخوالدة، ٢٠١٢، ١٨٠)

وطالب المرحلة الثانوية الذي يُعدُّ للمرحلة الجامعية مستقبلاً أحوج ما يكون إلى منحه القدرة على تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف ذاتياً، من خلال تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص، إلى جانب تكوينه روابط بين الخبرات الحياتية والمعارف

الأكاديمية المتوافرة لديه من جهة، وخبرات النص المقروء من جهة أخرى، وذلك من خلال اكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بينها. (مروان السمان، ٢٠١٤، ١١٧)

لذا تحظى القراءة التأملية بدور أكثر أهمية لطلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تساعد في تحقيق التتور المعرفي لدى الطلاب، وأن يكون لديهم عقول متدبرة ومفكرة، وذلك بتحويلهم إلى قراء فاعلين وإيجابيين.

ونظراً لهذه الأهمية، وذلك الواقع للقراءة التأملية فقد بذلت محاولات عديدة لتنمية مهاراتها لدى الطلاب بالمراحل التعليمية عامة، وطالب المرحلة الثانوية بخاصة، تمثلت في عدة بحوث ودراسات مثل: مروان السمان (٢٠١٤)؛ علاء الدين سعودي (٢٠١٦)؛ زيد الشمري (٢٠١٩)؛ صفاء أحمد (٢٠٢١)؛ أحلام زحافة (٢٠٢١)؛ عبد الله الفهيد (٢٠٢٢)؛ فاطمة عسيري (٢٠٢٢)؛ إيمان عفيفي (٢٠٢٣)؛ انجود العتيبي (٢٠٢٤)؛ إسراء الحسيني (٢٠٢٤)، وقد توصلت هذه الدراسات إلى ضرورة استخدام برامج واستراتيجيات تدريسية متنوعة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب.

وبناءً عليه ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عند تصميم أي إستراتيجية لتنمية مهارات القراءة التأملية الاهتمام بالعمليات الذهنية التي تقود الطالب إلى الملاحظة والتأمل للوقوف على أسرار النص وتحليله أن تتضمن الإستراتيجية المقترحة استدعاء خبرات الطالب السابقة، وأنشطة تعتمد على طرح الأسئلة والاستنتاج، والنقد الذاتي، والتوصل إلى رؤى جديدة وعميقة للنص المقروء. (أمل إبراهيم، ٢٠٢٤، ١٢١)

وهذا ما توفره النظرية البنائية المعرفية في رؤيتها للمتعلم على أنه نشط بطبعه، وقادر على تكوين بيئة معرفية بنفسه من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معلومات سابقة، وهي تقوم على أن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لحدوث التعلم ذي المعنى. (نهال سليم، ٢٠٢٤، ٢٠٦)

كما أن النظرية البنائية المعرفية تركز على القاعدة التي تقول: إن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود، ولكنه يبنئها بفهمه الفعّال للموضوع، وبمعنى آخر فإن الأفكار

لا توضع بين يدي الطلبة، ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي.

وتهتم النظرية البنائية المعرفية بكيفية تعلم الفرد، وبناء فهمه ومعارفه ذاتيًا من خلال التعامل مع ما يعرفه، وما يعتقده تحت تأثير دوافعه، وباستخدام آليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة، والتكيف مع الضغوط المعرفية، وأن دور المعلم فيها هو التوجيه والإرشاد وترتيب الموقف التعليمي طبقًا لاستعدادات وإمكانيات المتعلم ذاتيًا. (صفية الدقيل، ٢٠٢٤، ٢٢٠)

وبذلك ركزت النظرية البنائية المعرفية اهتمامها على العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، وجعلت دور المعلم هو تهيئة بيئة التعلم على نحو يجعل الطالب يبني معرفته بنفسه. (شيماء مبارك، ٢٠١٦، ٢٦٩) فوق النظرية البنائية يظهر الفهم السليم لدى أي متعلم داخل المجموعات؛ حيث يظهر في صورة التفسيرات التي تصنعها كل مجموعة، فإقامة حوار بين المجموعات، وتبادل الأفكار يبني الفهم السليم، ما يؤدي إلى تنمية التفكير، وتعميق الفهم، ويكون دور المعلم في المناقشة هو الميسر والمشجع، وليس المُقَوِّم أو مُصدر الأحكام. (خليل الخليلي، ١٩٩٦، ٢٦١)

وتتماز البنائية المعرفية بأنها تقوم على المعنى، والمعاشية معه - أي - أنها تهتم بالفهم من خلال المعرفة السابقة للمتعلم، والخبرات التعليمية التي مر بها، والنقطة الرئيسة في البنائية هي الأفكار السابقة التي يستخدمها المتعلم في فهم الخبرات، والمعلومات الجديدة، ومن ثم يحدث التعلم عندما يوجد تغيير في الأفكار السابقة، ويكون ذلك عن طريق تزويد المتعلم بمعلومات جديدة، أو إعادة تنظيم البنية المعرفية له، وما فيها من معلومات. (أمل القداح، ٢٠١٧، ٥٨)

وتؤكد إيرين هندي (٢٠٢٠، ٣٣٨) وجود علاقة بين النظرية البنائية المعرفية وتنمية مهارات القراءة التأملية من خلال قدرتها على إعمال العقل، وممارسة مهارات التأمل والاستنتاج والتفسير والتحليل والتعليل والتقويم، وإبداء الرأي، وتوظيف المعلومات في مواقف جديدة؛ حيث تستند إلى المستويات العليا في التفكير، وتعتمد على الإيجابية

والذاتية في تكوين الآراء، وتحث القارئ نحو البحث عن المعلومات والأدلة والبراهين التي تدعم رأيه، وتوجه القارئ نحو التوسع في القراءة؛ لزيادة معارفه، وفهمه النصوص.

وتبين سناء السبايية (٢٠٢٣، ١١٦) أنه من خلال النظرية البنائية تُتعلّم المعلومات والمعارف من جراء الاطلاع والقراءة المستمرة في المصادر والكتب، وهذا يعتمد على الخبرات والتجارب السابقة، وتعلم المهارات القرائية يكون عن طريق المعرفة والمقدرة؛ أي قدرة المتعلم على التدريب، وبذل جهد كبير، وتراكم الخبرات والتجارب لدى المتعلم.

ومن منظور بنائي معرفي فإن القارئ يتعلم استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحتويها النص.

(حمدي طه، ٢٠١٤، ٧٨)

ولهذا فقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث التربوية بدراسة النظرية البنائية المعرفية لتحقيق الكثير من الأهداف التعليمية كدراسة (عمر العمري، ٢٠٢٢؛ عبد القادر شرف، ٢٠٢٢؛ سعاد البدجي، ٢٠٢٣؛ أحمد عمار، ٢٠٢٣؛ أحمد عمران، ٢٠٢٣؛ أمل إبراهيم، ٢٠٢٤؛ عزيزة حماد، ٢٠٢٤؛ شيرين معوض، ٢٠٢٤؛ رجب مرسي، ٢٠٢٤).

وتأسيساً على ما سبق، فإن تصميم إستراتيجية تعتمد على النظرية البنائية، يدفع بالمتعلم إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لديه من خلال ما يأتي:

- تنمية قدرات المتعلم على التفكير، ووضع الحلول للمشكلات المختلفة.
- تنمية قدرات المتعلم على التركيز والتخيل والتعبير.
- استثارة الذهن بالأسئلة والمناقشات، وتنظيم تفكيرهم.
- معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة المقروءة، وما تحتويها من أفكار.

ومن ثم تجب العناية بتنمية مهارات القراءة التأملية باستخدام النظرية البنائية المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وخاصة في طرح أسئلة أثناء القراءة، وزيادة قدرتهم على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وإكسابهم الثقة بالنفس، ومن ثم يكونون قادرين على تطوير فهمهم للنص في ضوء هذه المعارف والخبرات.

وبذلك نشأت فكرة الدراسة الحالية متمثلة في بناء إستراتيجية تستمد إمكاناتها من النظرية البنائية المعرفية، للوصول إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإحساس بالمشكلة:

أصبحت الحياة العصرية - وما تتسم به من تغيرات وتطورات متلاحقة، فضلاً عن تراكم المعلومات بكميات هائلة - في حاجة ماسة إلى مهارات التفكير التأملية التي تعد من المهارات الأساسية للنجاح في مواكبة هذا العصر، ومن ثم أصبحت تنمية التفكير مطلباً تربوياً مهماً لا بد من جعله محوراً وهدفاً للتعليم، فالعقل البشري هو الثروة الحقيقية، وإذا ما أمكن ممارسة التفكير أدى ذلك إلى ارتفاع قدرات المجتمع. (يحيى أبو جحجوح، ٢٠٠٦، ١٠١)

والمتتبع لواقع تدريس اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية يلحظ ضعفاً واضحاً لدى الطلاب في ربط المعلومات الموجودة في النص بخبراتهم السابقة لإعادة تنظيم الأفكار تنظيمًا جديدًا، واستنتاج معاني جديدة من النص، وابتكار أفكار جديدة يمكن توظيفها في مواقف مشابهة، ووضع حلول متعددة للمشكلة الواحدة. (السعود محمد، ٢٠٢٢، ٥٥٨)

وبالرغم من الجهود المبذولة لحل هذه المشكلة فإننا نجد طلاباً لا يزالون يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم في أعمال العقل، وممارسة مهارات التأمل والاستنتاج والتفسير والتحليل والتعليل، والتقويم وإبداء الرأي، وتوظيف المعلومات في مواقف جديدة. تستند إلى المستويات العليا في التفكير. (أحمد طعامنة، ٢٠٢٤، ٢١٥)

ولقد أكد كثير من الأدبيات والدراسات التربوية المعاصرة هذا الضعف، منها - على سبيل المثال لا الحصر - دراسة انجود العتيبي (٢٠٢٤، ١٠٥) التي أوعزت الضعف إلى الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها فهي لا تحقق أهداف تدريسها، فضلاً عن ضعف مواكبتها للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه (أثير فخري، ٢٠١٣، ٣٩٨)، وهذا ما أكدته دراسات عربية أيضاً منها دراسة محمد إبراهيم (٢٠١٨، ٧٩) إلى أنه من الأساليب والتوجهات التربوية التي تعمل على تحقيق مهارات

المتعلم في القرن الحادي والعشرين مثل: تطوير عملية التفكير وتنميتها، وتشجيع تكوين العلاقات المعرفية وتكوينها، والسماح بوقت للتركيز، وتعزيز التفكير التأملي والتحليلي. كما أنه من الممكن اللجوء إلى برامج تدريسية غير مألوفة، أو طرح أسئلة مثيرة للتفكير، تجعل الطالب يركز على توظيف المعرفة السابقة في تحليل المواقف الجديدة، والعمل على استيعابها للإفادة منها في مواقف جديدة. (وردة خليل، ٢٠٢٢، ٤٨٨) إلى جانب تغيير زوايا رؤاه الذهنية للأشياء والمواقف المتباينة، وتوليد أفكار متنوعة غير مألوفة، وتحويل مسار التفكير بعيداً عن الجمود الذهني، والنظر للأشياء من زوايا متعددة. (قاسم علي، ٢٠٢٢، ١١٥)

وبذلك تشير نتائج هذه الدراسات إلى أهمية التمكن من مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب؛ لما لها من أهمية بالغة في توسيع القدرات العقلية، والتفكير من خلال فهم المعنى الحرفي، والضمني للنص المقروء، وربط المعنى بما لديهم من معلومات سابقة، والوصول إلى أفكار جديدة، واستغلالها في حلول جديدة للمشكلات؛ لذا لا بد من تنمية مهارات القراءة التأملية وتوظيفها من خلال الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية، فيما يعود بالنفع والفائدة الكبيرة عليهم.

وتأكيداً لما سبق فإن واقع تعليم مهارات القراءة التأملية متدنٍ، ويتبين ذلك بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) التي أشارت إلى ضعف قدرة المعلم على اختيار الإستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة، وكيفية تطبيقها، وبناء المعرفة التي يحتاجها لحث المتعلم على التفكير وحل المشكلات، ودراسة إيمان عفيفي (٢٠٢٣) التي بينت ضعف قدرة الطالب على ملاحظة النص وتأمله وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ودراسة إسراء الحسيني (٢٠٢٤) التي كشفت عن مظاهر ضعف القراءة التأملية مثل: تفسير المعنى، والاستنتاج، وتكوين المفاهيم، وعدم التفاعل مع النصّ وسياقه، وعليه يتضح تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة التأملية، وقد يرجع ذلك إلى عاملين:

١- طرق التدريس المتبعة لا تراعي توجيه المتعلمين للقراءة التأملية، وقياس مهاراتها.
٢- ندرة توظيف مهارات القراءة التأملية أثناء تدريس منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
وكل ذلك يتطلب توافر برامج وأنشطة وإستراتيجيات تعتمد على النظرية البنائية؛ لتسهم في التمكين من مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب، ويكون لها دور فعال وإيجابي، ما يسهم في تحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها.
تحديد مشكلة البحث:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية مقترحة قائمة على نماذج لنظريات حديثة مثل النظرية البنائية المعرفية.

وللتصدي لهذه المشكلة تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
كيف يمكن بناء إستراتيجية مقترحة في تدريس القراءة قائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ١- ما مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
 - ٢- ما الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
 - ٣- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- أهمية البحث:

تتبين أهمية هذه الدراسة من خلال ما تقدمه لكل من:

(١) مخططي البرامج ومطورها بالتعليم الثانوي: تسهم هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من خلال تقديمها برامج تدريسية حديثة وفق مراحل وإجراءات علمية محددة أمكن التوصل إليها، كما تقدم الدراسة اختباراً لقياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٢) طلاب المرحلة الثانوية:

- تبصيرهم بأنواع الإستراتيجيات التدريسية مثل الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية.
- تقديم أنشطة قرائية وتدريبات متنوعة لطلاب المرحلة الثانوية مستمدة من الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية.
- تزويدهم بمهارات القراءة التأملية.
- استخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية يساعد في وجود بيئة تعليمية، تسهم في تنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية على أداء مهارات القراءة التأملية.

(٣) الباحثين: قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات مستقبلية مماثلة، من خلال التدريس وفق الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية لمواد ومراحل دراسية أخرى وبمتغيرات مختلفة.

منهج البحث:

استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

- ١- طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث إنهم يفتقرون إلى مهارات القراءة التأملية.
- ٢- بعض مهارات القراءة التأملية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، في ضوء آراء المحكمين لقائمة أعدت لهذا الغرض؛ فقد أمكن التوصل إلى قائمة نهائية مكونة من (٨) مهارات.

٣- بعض نماذج النظرية البنائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

أدوات البحث:

١. قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي. (إعداد الباحثة)

٢. اختبار مهارات القراءة التأملية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي. (إعداد الباحثة)

تحديد مصطلحات البحث:

(١) الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية:

تعرف إجرائياً بأنها: نظام من الحقائق، والمعارف، والمعايير، والأنشطة، والخبرات التي صممت بهدف التعليم، والتدريب بطريقة متنوعة، ومتكاملة تعتمد على النظرية البنائية، وفق مراحل نموذج التعلم البنائي (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)، بقصد تنمية مهارات القراءة التأملية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

(٢) مهارات القراءة التأملية:

تعرف إجرائياً بأنها: نشاط عقلي يقوم على الملاحظة والتأمل؛ للوقوف على أسرار النص المقروء، وتحليل مكوناته، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه المكونات، وتحليل عناصره، ثم اتخاذ موقف عقلي نشط حول النص من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة، ويمكن قياسه بالدرجة التي حصل عليها طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار مهارات القراءة التأملية المعد.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً- القراءة التأملية:

(١) مفهوم القراءة التأملية:

يعرفها عبد الله الفهيد (٢٠٢٢، ١٥٣) بأنها: "عملية عقلية تتضمن مجموعة من المهارات العقلية التي تعمل على توسيع القدرات العقلية والتفكير للطلاب من خلال فهم المعنى الحرفي، والضمني للنص المقروء، وربط المعنى بما لديهم من معلومات سابقة، والوصول إلى أفكار جديدة، واستغلالها في حلول جديدة للمشكلات، وهذه المهارات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع".

وتعرفها إيمان عفيفي (٢٠٢٣، ٢٣٦) بأنها "نشاط عقلي يستخدم القارئ فيه الرموز والأحداث؛ لتحديد نقاط القوة والضعف للنص المقروء، والكشف عن المغالطات داخله، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة؛ حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة".

كما تعرفها إسراء الحسيني (٢٠٢٤، ٣٢١) بأنها "عملية عقلية تقوم على الملاحظة والتأمل؛ للوقوف على أسرار النص، وتحليل مكوناته، ومعرفة التناقض والغموض فيه، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه المكونات، وتحليل عناصره، ثم اتخاذ موقف عقلي نشط حول النص من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة".

وتعرفها بخيطة السناني (٢٠٢٤، ١١٩) بأنها "مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم في تتابع محدد، وفق خطة محددة سلفاً بمشاركة الطلاب، وتنتقل بين خطوات رئيسة تتمثل في: التأمل الذاتي، والبحث والاستقصاء، وبناء الاستدلالات، وتقييم الأداء، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: نشاط عقلي يقوم على الملاحظة والتأمل؛ للوقوف على أسرار النص المقروء، وتحليل مكوناته، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه المكونات، وتحليل عناصره، ثم اتخاذ موقف عقلي نشط حول النص من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة، ويكون قياسه بالدرجة التي حصل عليها طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار مهارات القراءة التأملية المعد لذلك.

(٢) أهمية القراءة التأملية:

لا يمكن إغفال أهمية القراءة لدى الطلاب؛ فالقراء الذين تتشكل لديهم مواقف سلبية من القراءة لا يستطيعون تحديد مشكلات النص، ولا يقدرون على تحليل عناصره، كما أنهم لا يستطيعون تقديم اقتراحات بحلول متعددة للمشكلات، وتحديد الفكر المفقودة والزائدة في النص، ولا يقترحون نهايات متنوعة لهذا النص، ولا يتوصلون إلى نتائج مغايرة لما توصل إليه كاتب النص؛ فمع زيادة الموقف السلبي من التلاميذ تجاه القراءة؛ يصعب لديهم التمكن من عملياتها ومهاراتها في مستوياتها كافة (Yurdakal, ٢٠١٩، ٤٤٨).

ومما يؤكد أهمية القراءة التأملية أنها تعد أحد المداخل الرئيسة لتحسين الكفاءة اللغوية والفكرية لدى الطلاب، وتحسن قدراتهم التحصيلية في المباحث الدراسية الأخرى، وارتباطها أيضًا بالتفكير الإبداعي، لذلك يجب إكساب الطلاب مهاراتها (مروان السمان، ٢٠١٤، ١٢٠)؛ حيث إنها أيضًا تساعد الطالب في تحقيق رؤى جديدة، والذهاب إلى ما وراء النص، والتفكير بطريقة مختلفة، فهي تجعل الطالب يفكر بطريقة مغايرة وفريدة، ويقوم بأداء الأعمال المطلوبة منه بأساليب جديدة وخلاقة، وينظر إلى المشكلات بأنها قضايا قابلة للحل. (علاء الدين سعودي، ٢٠١٦، ٤٥٢)

وتبدو أهمية القراءة التأملية في كونها نشاطًا تفكيريًا، إذ إنها تسمح للقارئ بملاحظة النص وتأمله وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، فهي تُعنى بالممارسات الذهنية التي تقود الطالب إلى الملاحظة والتأمل والتحليل ووضع الافتراضات؛ للوقوف على النص وتحليله، كما تتضمن استدعاء خبرات الطالب السابقة، والنقد الذاتي والتقويم والاستنتاج للوصول إلى رؤى جديدة وعميقة للنص المقروء. (رشا عبد الله، ٢٠١٧، ٣١)

(٣) مبادئ القراءة التأملية:

ذكر ذكر عبد الله الفهيد (٢٠٢٢، ١٤٨)؛ وانجود العتيبي (٢٠٢٤، ١٠٩ - ١١٠) أن مبادئ القراءة التأملية هي:

- ١- تحسن القراءة التأملية الممارسة من خلال التغذية الراجعة.
- ٢- تنمي القراءة التأملية الإحساس، وتحت على الملاحظة والتأمل.
- ٣- تدعم القراءة التأملية كتابة القصص والتأملات والخواطر الذاتية.
- ٤- توظف القراءة التأملية المواقف والمشكلات الحياتية بوصفها مثيرات تحت على التفكير والتأمل.
- ٥- القراءة التأملية تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

(٤) مهارات القراءة التأملية:

يقصد بها مجموعة المهارات التي تساعد القارئ في التفاعل مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، ويستخدم فيه مهارات التفكير التأملية، فيولد الاحتمالات العقلية المتعددة، ويستنتج العلاقات والأفكار معتمداً على المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة، وخياله وتأمله لمضمون النص. (قشطة سليمان ، ٢٠٢١ ، ٤٢٣)

وتتعدد هذه المهارات فيما أوردتها الدراسات السابقة على النحو الآتي: (٢٠٠٤. GIBSON ؛ جودت سعادة (٢٠٠٦) ؛ فيصل الحمود (٢٠١٣) ؛ زيد الشمري (٢٠١٩) ؛ عبد الله المفلاج (٢٠٢٠) ؛ أحلام زحافة (٢٠٢١) ؛ فاطمة عسيري (٢٠٢٢) ؛ إيمان عفيفي (٢٠٢٣)

١- ربط النص بالخلفية المعرفية السابقة للطالب، وتوجد أنواع أخرى لربط القارئ معرفته السابقة بما يقرأه. (١٢، ٢٠٠٤. GIBSON)

٢- مهارة التأمل والملاحظة: ويقصد بها القدرة على تأمل النص، وعرض جوانب النص أو المشكلة. (جودت سعادة، ٢٠٠٦، ٢٢١)

٣- مهارة التحليل: وهي قدرة الطالب على القيام بتجزئة موقف مركب، أو نص معقد، إلى مكوناته من عناصر أساسية. (فيصل الحمود، ٢٠١٣، ١٢٠)

٤- مهارة التنبؤ والتخيل انطلاقاً من معلومات النص: يقصد بها مقدرة الطالب على التنبؤ بمحتوى نص قرائي من حيث أفكاره وبعض ألفاظه. (زيد الشمري، ٢٠١٩، ٦٥١)

٥- الحساسية للثغرات في المعلومات الواردة في النص: تعني قدرة الطالب على اكتشاف ثغرات النص، وما به من تناقضات بين المعلومات. (عبد الله المفلاج، ٢٠٢٠، ١٢٢)

٦- ذكر الأسباب والتعليقات لبعض أحداث النص: قدرة الطالب على تحليل بعض ما ورد في النص المقروء وتفسيره من وجهة نظره. (أحلام زحافة، ٢٠٢١، ٩٤)

٧- مهارة تكوين الفرضيات الملائمة: تقديم التفسيرات المنطقية التي تساعد في حل المشكلة.

٨- وضع حلول مقترحة للمشكلات التي وردت في النص: قدرة الطالب على تقديم مجموعة من الحلول المقترحة للمشكلات التي يتضمنها النص. (فاطمة عسيري، ٢٠٢٢، ٢١٢)

٩- تقديم رؤى ذاتية حول النص: قدرة الطالب على عرض رؤيته الذاتية حول النص، وقد تكون مختلفة عن أقرانه؛ لأنها أمر ذاتي يعكس انطباعاته وتوجهاته وتقويمه للنص.
١٠- تقديم الحجج والأدلة والبراهين التي تدعم الرؤية الذاتية للقارئ. (إيمان عفيفي، ٢٠٢٣، ٢٣٩)

(٥) تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب:

تعد مهارات القراءة التأملية من القدرات الموجودة عند الفرد، وبناءً على ذلك فإنه يمكن تنميتها بالطرق نفسها التي تُتمى بها المهارات اللغوية، ومن وسائل تنمية مهارات القراءة التأملية ما يأتي:

- توفير المواد المقروءة التي تعمل على اكتشاف عوالم وخبرات جديدة.
- استخدام الأساليب القصصية والحوارية، وأسلوب حل المشكلات في طريقة عرض المادة المكتوبة. (صفاء أحمد، ٢٠٢١، ٧٩)
- استخدام طرق التدريس التفاعلية التي تشجع على الحوار والمناقشة، والعمل في فريق.
- استخدام الصور والرسوم والعروض المرئية لإثارة تفكير الطلاب، وتشجيعهم على التخيل. (فاطمة عسيري، ٢٠٢٢، ٢٠١)
- الانطلاق في أنشطة التعلم من قاعدة أن مهارات القراءة والكتابة تتميان معًا، وهو ما يتطلب التكامل بينهما في تخطيط أنشطة التعلم. (أمل إبراهيم، ٢٠٢٤، ١١٨)
- ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة - مثل: مروان السمان (٢٠١٤)؛ أحلام زحافة (٢٠٢١)؛ بخيئة السناني (٢٠٢٤)؛ إسماء الحسيني (٢٠٢٤) - تبينت لها ضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية جميعًا، لا سيما طالب المرحلة الثانوية؛ فهي شرط من الشروط الأساسية التي يتوقف

عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء أكان ذلك في تعلم أساليب التفكير التأملي، أم تحليل النص القرائي، وتحليله.

ثانياً- النظرية البنائية المعرفية:

(١) مفهوم النظرية البنائية المعرفية:

يعرفها مصطفى بوختالة (٢٠٢٢، ٣١١) بأنها "نظرية تركز على أن المعرفة لا تتلقى سلبياً عن طريق الحواس أو عبر الاتصال، وإنما تُبنى بنشاط من جانب الفرد المدرك، فوظيفة الإدراك المعرفي تكييف؛ حيث يميل إلى المواءمة أو القابلية للحياة، فالإدراك المعرفي يخدم تنظيم الفرد لعالمه، وليس اكتشاف الحقيقة".

ويعرفها أحمد عمران (٢٠٢٣، ١٠٩) بأنها "نظرية في المعرفة، وطريقة تدريس قائمة عليها، تتضمن إحداث التكامل بين المعارف الذاتية للمتعلم والمفهوم العلمي" ويعرفها إيهاب أبو عيش (٢٠٢٤، ٦٤٠) بأنها "نظرية تقوم على أن التعلم لا يحدث عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناءً على خبراته ومعرفته السابقة".

وتعرفها أمل إبراهيم (٢٠٢٤، ١٠٢) بأنها "ذلك الموقف التعليمي أو التصورات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء التعلم، وتؤكد مشاركته الفكرية الفعلية لتلك الأنشطة بحيث يستنتج هو المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم على الفهم، وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة التنظيم للبنية المعرفية للطالب، وما فيها من معلومات".

ويمكن تعريف الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية إجرائياً بأنها: نظام من الحقائق، والمعارف، والمعايير، والأنشطة، والخبرات التي صممت بهدف التعليم، والتدريب بطريقة متنوعة، ومتكاملة تعتمد على النظرية البنائية وفق مراحل نموذج التعلم البنائي (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)، وذلك بقصد تنمية مهارات القراءة التأملية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

(٢) مميزات النظرية البنائية المعرفية:

تتماز النظرية البنائية بعدة مميزات منها:

- ١- يعد المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه بدلاً من التلقي السلبي للمعرفة.
- ٢- تعطي المتعلم فرصة القيام بدور العلماء، مما ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.
- ٣- يمارس المتعلم فيها عمليات العلم، من ملاحظة واستنتاج وغيرها. (عبد الله سلطان، ٢٠٢٣، ٢١٩)
- ٤- يربط التعلم البنائي بين العلم والواقع، مما يتيح الفرصة للمتعلمين الشعور بأهمية العلم مقارنة بالواقع الذي يعيشه. (سمر الرشيد، ٢٠٢٣، ٢٤٦)
- ٥- تراعي المستويات العقلية عند المتعلم بصورة متدرجة من المحسوس إلى المجرد. (عمر العمري، ٢٠٢٢، ٤١٩)
- ٦- تعطي الفرصة للمتعلمين التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، والحكم عليها، وهذا يقود إلى تنمية أنواع كثيرة من التفكير مثل: التفكير التأملي، والإبداعي، والناقد.

(٣) الافتراضات التي تركز عليها النظرية البنائية المعرفية:

ينطلق تصور البنائية عن المعرفة من افتراضين أساسيين كما أشار سانجر وجرينبو ((sanger & greenbow, 1997):

- **الافتراض الأول:** يبني الفرد معرفته اعتماداً على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين. ما يعني أنه يبنينا وهي دالة لخبرته؛ أي إن الخبرة هي المحدد الأساسي لهذه المعرفة، وأن المفاهيم والأفكار وغيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد لآخر بمعناها نفسه.
- **الافتراض الثاني:** وقد وضع أبلتون (Appleton, 1997) هذا الافتراض بأن الفرد عليه استخدام تركيزه وانتباهه واستدلاله، وكلها عمليات لاكتساب المعرفة.

كما أن عليه التكيف مع الخبرات الجديدة التي تواجهه في البيئة المحيطة، وتعديل تصوراتهِ العقلية عن العالم المحيط به.

وأشار إرنست فون جلاسير سفيلد (Glaserfeld,2001) إلى أن البنائية نظرية في التعلم المعرفي أكثر من كونها نظرية في المعرفة. (محمد الشريف، ٢٠١٨، ٦٦٧)؛ (مصطفى عبدالرؤوف، ٢٠٢٤، ١٣٥)؛ (محمد عبد الدايم، ٢٠٢٤، ٥٣١)

ومن افتراضات التعلم المعرفي تبعاً للنظرية البنائية المعرفية:

– التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه: يقصد بالعملية البنائية: أن التعلم عملية بناء تراكيب جديدة، تنظم خبرات المتعلم وتفسرها في ضوء معطيات العالم المحيط به. (كاروان محمد، ٢٠٢٣، ٤٥)

– المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى: حيث تعد المعرفة السابقة للمتعلم شرطاً أساسياً لبناء المعنى. (سلوى عمار، ٢٠٢٣، ١١٧)

– مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهئ أفضل ظروف للمتعلم: فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه، وينمي الثقة لديه في قدرته على حل المشكلات. (سميرة فلمبان، ٢٠٢٣، ٢٢٨)

– الاستكشاف: لتشجيع المتعلم على مواصلة البحث عن معرفة بصورة مستقلة، والنجاح في مواصلة أهدافه. (عزيزة حماد، ٢٠٢٤، ٢٥)

– إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية حوار مع الآخرين: أي إن الفرد لا يبني معرفته عن الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية فحسب، والتي يكون من خلالها معاني خاصة به في عقله، وإنما قد يحدث ذلك من خلال مناقشات ما وصل إليه من معان مع الآخرين. (عطاء الله طاهري، ٢٠٢٤، ٣١٢)

(٤) خصائص الإستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية المعرفية:

تهتم النظرية البنائية بالإستراتيجيات التعليمية التي تشجع على التفاعل الاجتماعي، وتهتم أيضاً بالإستراتيجيات المعرفية وما بعد المعرفية، وتتصف الإستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية لعدة خصائص منها:

- تدعو المتعلمين إلى المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- تشجع المتعلمين على طرح أسئلة، والبحث عن إجاباتها.
- تدعو إلى المناقشة، والاتصال بين المتعلمين.
- تدعو إلى التعاون، والتفاوض.
- تتسم بعنصر المفاجأة، وتسمح للطلاب بالتعبير عن ذاتهم. (حسين المحنا، ٢٠٢٣، ٧٩٢)

كما أن توجيه الطالب لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم تساعده على التحكم في عمليات التفكير، وتيسر الفهم، بحيث يدرك ما بين المفاهيم من العلاقات وتطبيقاتها في الحياة، مما يجعل التعلم ذا معنى. (شيرين معوض، ٢٠٢٤، ٧)

(٥) نماذج التدريس المنبثقة من النظرية البنائية المعرفية:

فيما يأتي عرض لبعض نماذج التدريس المنبثقة من النظرية البنائية:

- دورة التعلم (LC) لميرون أتكين وروبرت كاريلس (١٩٦٢).
- نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، ويسمى نموذج ويتلي.
- نموذج التدريس بخريطة الشكل (٧) لبوب جوين (١٩٧٧).
- خرائط المفاهيم: لجوزيف نوافك وبوب جوين.
- نموذج اليايات الخمس لفريق دراسات المناهج في العلوم البيولوجية، وعلى رأسهم روجر بايبي، وهو نموذج جرى تطويره عن دورة التعلم عام (١٩٩٠).
- نموذج اليايات السبع: كان تطويره عن نموذج اليايات الخمس عبر The phon factor.
- نموذج التعلم البنائي (CLM) لسوزان لوكنس وآخرين عام (١٩٩٠)، وهو نموذج مقتبس من مراحل دورة التعلم.
- نموذج التحليل البنائي، لكن أبلتون (١٩٩٧).
- نموذج التدريس المفصل، لشارلز ريجليوث (١٩٨٠)، أو ما يعرف بالنظرية التوسعية.
- نموذج التغير المفهومي: ويعرف بـ (PSHG) نموذج بوستر وزملائه (١٩٨٢).

- نموذج التعلم البنائي التوليدي، لشيلاند (١٩٩٧).
- المدخل البنائي للتغير المفاهيمي التطوري، لعبد السلام مصطفى عبدالسلام (١٩٩٨).
- وسوف تعرض الباحثة لنموذج التعلم البنائي المنبثق من النظرية البنائية للأسباب الآتية:
- ١- إعداد الدعوة لمشاركة التلاميذ بصورة فعالة، وذلك في بداية خطوات التعلم الجديد، والتي يحدد التلاميذ فيها الظواهر العلمية، ويعبرون عنها بصورة لفظية. (فوزي عبد الباقي، ٢٠١٥، ٨٢)
 - ٢- استخدام تصورات التلاميذ ومفاهيمهم وأفكارهم. (حمدي حجاج، ٢٠١٥، ٧٤٩)
 - ٣- إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة ما تعلمه من معلومات، من خلال عمل حوار بين التلاميذ وبعضهم، أو بين التلاميذ والمعلم. (عبد دوبا، ٢٠١٦، ٩٧١)
 - ٤- يسمح النموذج بإعداد أسئلة تحفز التلاميذ إلى الرجوع مصادر المعلومات المتنوعة، ومحاولة إيجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات التي قدموها للظاهرة التي رصدوها. (باسمة جمعة، ٢٠١٨، ٤٦٥)
 - ٥- يشجع النموذج التلاميذ على تعديل تفسيراتهم وتحسينها، ولكن عدم الحكم على صحة هذه التفسيرات أو خطئها. (محمود الطورة، ٢٠١٧، ٢٨)
 - ٦- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة. (حاج شتوان، ٢٠٢٢، ٦٤٨)
 - ٧- يتيح للمتعلم إمكانية ممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج والقياس.
 - ٨- يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين. (آمنة الصابنة، ٢٠٢٢، ١٦٥)
 - ٩- يساعد التلاميذ في التفكير بطريقة علمية، ما يؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري لديهم. (سعاد البدجي، ٢٠٢٣، ١٥١)
 - ١٠- يجعل التلاميذ يقومون بالتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة.

١١- يشجع هذا النموذج على العمل الجماعي بين التلاميذ، والعمل فريقاً واحداً معتمداً على إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تركز على التعاونية، وتحترم الفردية. (عماد تويج، ٢٠٢٤، ٤٥٨)

(٦) مراحل نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات القراءة التأملية:

اعتمدت مراحل نموذج التعلم البنائي على الفلسفة البنائية في بناء المتعلم لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية التي يؤديها أثناء تعلمه، كما اعتمدت على الطرق التي يتعلمها المتخصصون، ويعملون بها.

ويتدرج هذا النموذج على أربع مراحل متتابعة، وهو ما تنطلق منه الدراسة الحالية فيما يأتي:

▪ مرحلة الدعوة: تقوم هذه المرحلة على الخطوات التالية:

أ- يقوم المعلم بجذب انتباه الطلاب من خلال مجموعة من الأسئلة المشوقة التي تدعوهم إلى التفكير التأملي والبحث.

ب- يناقش المعلم مع الطلاب المعلومات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس، ويكون التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب، والتي تدعو الطلاب إلى التفكير والتأمل.

(فاروق العزاوي، ٢٠١٥، ١١٧)

▪ مرحلة الاكتشاف والاستكشاف والإبداع: تقوم هذه المرحلة على الخطوات التالية:

أ- يقسم المعلم طلابه إلى مجموعات غير متجانسة، على ألا تزيد كل مجموعة عن عشرة طلاب، كما أن المعلم في هذه المرحلة يشجع الطلاب، ويحثهم إلى روح التعاون والتشاور.

ب- يعطي المعلم طلابه الوقت الكافي من أجل التوصل إلى اقتراحات وتفسيرات ونتائج بخصوص المشكلة المطروحة عليهم.

ج- تعد هذه المرحلة بمنزلة تحدٍ لقدرات الطلاب وإمكانياتها، ففي هذه المرحلة يقرأ الطلاب ما طرح عليهم من مشكلة قراءة جيدة، ثم يسترجعون بعد ذلك ما لديهم من خبرات سابقة، وإعادة ترتيبها حتى تتناسب مع طبيعة المشكلة المطروحة عليهم.

د- يطرح كل طالب ما توصل إليه من نتائج وتفسيرات داخل مجموعته، وهكذا يكون تبادل الأفكار، وإجراء المشاورات بين طلاب كل مجموعة. (عبد القادر شرف، ٢٠٢٢، ٢٦٥)

و- تسجل كل مجموعة النتائج التي تُوصَل إليها. (محمد زكي، ٢٠٢٢، ٧٠)

▪ **مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات:** تقوم هذه المرحلة على الخطوات الآتية:
أ- ينظم المعلم جلسة حوار مع طلابه.

ب- يطرح ممثل إحدى المجموعات ما توصل إليه، والإجراءات المتبعة، مُسوِّغاً تلك النتائج.

ج- قد تعارض إحدى المجموعات المعلومات والإجراءات المطروحة، فيتدخل ممثلها مُسوِّغاً ما توصلت إليه مجموعته وإجراءاتها.

د- يتوصل الطلاب من خلال جلسة المفاوضة والنقاش إلى معرفة إجراءات متفق عليها.
هـ- يعزز المعلم المعرفة والإجراءات الصحيحة، ويطلب من الطلاب صياغة المعرفة التي كان بناؤها بلغتهم الخاصة. (سعاد البدجي، ٢٠٢٣، ١٩)

▪ **مرحلة اتخاذ الإجراءات:** تقوم هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

أ- تعد هذه المرحلة بمنزلة مرحلة تقويم المعلم لطلابها؛ حيث يتأكد المعلم فيها من أن الطلاب قد استوعبوا ما طرحه خلال الدرس، كما أنه يستطيع أن يعرف قدراتهم وإمكاناتهم.

ب- تعد هذه المرحلة بمنزلة مرحلة تقويم الطلاب لأنفسهم؛ حيث يستطيع أن يحدد كل طالب نقاط ضعفه ونقاط قوته.

ج- في هذه المرحلة يجب أن يطبق الطلاب ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات في مواقف أخرى متشابهة قد يتعرضون لها. (رجب مرسي، ٢٠٢٤، ٦٢٣)

وترى الباحثة مما سبق أن المراحل الأربعة تسير تتابعياً في خطة سير الدرس، فهي تبدأ بالدعوة، وتنتهي باتخاذ القرار، كما أنها تعد منظومات متداخلة ومتكاملة مع بعضها بعضاً، ومن ثم فإن عملية التعلم تسير فيها بطريقة ديناميكية، لذا فإن خطة سير الدرس

تتوقف على الموقف التعليمي فإذا ما جد جديد كظهور مهارة جديدة سيؤدي إلى دعوة جديدة، ومن ثم إلى استمرارية الدورة.

في ضوء الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء إستراتيجية هذه الدراسة:

- توزيع الأدوار على الطلاب والنظرات إليهم توزيعًا عادلاً، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.
- تكثيف الأنشطة التطبيقية بالبرنامج، وتنويع تلك الأنشطة بتنويع استعمال النص المقروء.
- تقديم مجموعة من الأسئلة والمشكلات في المستويات التطبيقية والتقويمية.
- توجيه مزيد من الاهتمام إلى ضرورة توافر معلومات حديثة وجديدة من قبل الطالب.
- وعليه تسير الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفق الخطوات التالية:
- (عنوان الدرس، الأهداف الإجرائية، الوسائل التعليمية المعينة، التمهيد).
- تنفيذ الدرس: عن طريق الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة التأملية من خلال عرض مجموعة من النصوص القرائية؛ لاستخلاص المعنى، وتنشيط التفكير التأملي، والتفاعل مع المادة المقروءة، وفهمها، وإدراك معانيها بتوجيه من الباحثة، بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مراحل: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات):

- (التدريب على تنمية مهارات القراءة التأملية، التقويم، غلق الدرس، أنشطة الطلاب).
- فرض البحث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية لدى

طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات القراءة التأملية.

بناء الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية:

أمكن بناء الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية وفق الخطوات التالية:

(١) تحديد الأهداف:

هدف البحث الحالي إلى بناء الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية من خلال مجموعة من المراحل هي: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)؛ لنقل المعلومات والمهارات والمعارف للطلاب، وتهيئة ظروف مناسبة من أجل إكساب الطلاب خبرات محدّدة، وإحداث تعديل في السلوك، وربطها بالنشاط القرائي، وتحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط تأملي، يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى القرائي، وفهم أعمق له، ثم قياس فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التأملية، كما أمكن تحديد مهارات القراءة التأملية من خلال إعداد قائمة أولية لمهارات مهارات القراءة التأملية تضم (١٩) مهارة، وقد اعتمدت الباحثة في بناء القائمة على الدراسات السابقة، وهو ما سبق بيانه في الجزء النظري، ووضعت القائمة في صورة استبانة، وعرضهما على المحكمين؛ لتحديد مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات، فضلاً عن مقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وقد أشار المحكمون إلى حذف بعض المهارات، وتعديل صياغة بعض الكلمات، واستبدال كلمات بأخرى، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٨) مهارات.

(٢) تحديد المحتوى ومكوناته:

يرتبط اختيار المحتوى التعليمي المناسب في أي عمل تربوي بالأهداف التي يسعى لتحقيقها. ومن ثم فقد كان اختيار المحتوى في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية (موضوعات ونصوص قرائية) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية، وهي (٨) مهارات، موزعة على (٨) دروس، تناولت تلك الدروس بعض مهارات القراءة التأملية - موضع الدراسة - وقد روعي أن يكون لكل درس أهدافه، ومحتواه، ووسائله، وأنشطته التعليمية، ووسائل تقييمه.

ويتمثل المحتوى الحالي في بعض الموضوعات والنصوص المقروءة بطريقة مقصودة؛ لتتناسب مع الأهداف المحددة في البحث الحالي.

ولقد اختارت الباحثة المحتوى، وذلك من أجل تدريسه وفق الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية؛ لكي ينمي بعض مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

وقد راعت الباحثة المواصفات الآتية عند اختيار المحتوى استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية، وموضوع الدرس في مراحلها: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات).

- تنظيم المحتوى على شكل مهام أو أنشطة تعليمية، تدعم الإستراتيجية المقترحة.
- تنظيم المهام المتضمنة بالمحتوى يساعد على تنمية مهارات القراءة التأملية في ظل مجموعات عمل دراسية.
- تنظيم المهام المتضمنة بالمحتوى يدفع الطالب إلى التفكير التأملي.
- تنظيم المهام يعمل أيضًا على استثارة ما لدى الطالب المتعلم من معارف سابقة عن مهارات القراءة التأملية بهدف تنميتها من خلال الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية.
- ينظم المحتوى في تتابع وتكامل واستمرار للمعلومات.

وقد تكون المحتوى من (كتاب الطالب) في التدريس و(دليل القارئ بالتدريس)، ويعرض مراحل التدريس وإجراءاته في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في مراحلها: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)، وقد اشتمل الدليل على قسمين: نظري، وتطبيقي.

(٣) مراحل استخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية وإجراءاته:

استخدام تجمع بين التفاعل مع النص القرائي، والحوار الموجه، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية من خلال عرض مجموعة الصور، أو المخططات المعينة على استخلاص المعنى من النص القرائي، بتوجيه من الباحثة بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال: عنوان الدرس، والمهارات المستهدفة، والأهداف الإجرائية، والوسائل التعليمية المعينة، وتنفيذ الدرس عن طريق التفاعل مع النص المقروء: التمهيد، وتطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في مراحلها (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)، والتدريب، والتقويم، وعلق الدرس، وأنشطة الطلاب؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية، ويكون ذلك وفق المراحل والإجراءات التالية:

المرحلة الأولى: الإعداد

الغرض من هذه المرحلة هو تقديم لمحة عامة عن أهداف التعلم والخبرات الجديدة، لتنمية وعي التلاميذ بالعمليات العقلية الخاصة بتعلم مهارات اللغة وموضوع الدرس، بحيث يدرك الطلاب معرفتهم السابقة عن موضوع الدرس، ويحددون الإستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتعلم المهارة اللغوية الجديدة التي يتعين عليهم ممارستها وإنجازها.

المرحلة الثانية: التقديم للمهارة

تقدم الباحثة شرح المهارات وأنماط التعلم، وكيفية توظيفها وممارستها، وقد هدفت هذه المرحلة إلى استثارة الطلاب وتشويقهم لتنمية مهارات القراءة التأملية، وذلك بعرض مجموعة من الأسئلة، ثم مناقشة الطلاب فيها، وفي ضوء هذه المناقشة يكلف الطلاب

بالإجابة عنها، وبعد الاستماع إلى إجابات الطلاب، وتعزيز بعض الإجابات الصحيحة، تقدم التغذية الراجعة المناسبة.

المرحلة الثالثة: الإفادة

تزود الباحثة الطلاب بنصوص قرائية تمكنهم من ممارسة مهارات اللغة وتطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية، في سياقات تأملية جديدة، وتطبيق ما تعلموه في نصوص جديدة.

ومن ثم فإن هذه المرحلة توضح التدرج في الأنشطة التي توجهها الباحثة، وتمارسها مع الطلاب، حتى يستخدم الطالب الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية مستقلاً، تحقيقاً للتقدم في اللغة، وتتسم هذه المرحلة بالتركرار والمرونة والوضوح والدعم الثابت من الباحثة باستمرار، فالمعلم يمكنه التحرك بين المراحل، ليساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية، وفهم أفضل للنص.

ونستنتج من ذلك أنه في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية يمكن تدريب طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية عليها، وستسير إجراءاتهما في تنمية مهارات القراءة التأملية كما هي موضحة سابقاً.

المرحلة الرابعة: الممارسة الفعلية لمراحل الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية

تشجع الباحثة الطلاب على محاكاتها في إجراءات ممارسة مهارات القراءة التأملية بالأنشطة اللغوية، مع تقديم التوجيه والتغذية الراجعة التي تركز على عمليات التعلم والتفكير والتأمل البنائية في مراحلها: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات).

المرحلة الخامسة: تطبيق الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية

هدفت هذه المرحلة إلى تطبيق الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية فيما يأتي:

- ١- تهيئة القاعة للتعلم التعاوني: عن طريق ترتيب المقاعد، وجلس الطلاب داخل القاعة، وتوزيع الأدوار، وفقاً للتقسيم الذي تم في الجلسة التمهيديّة – التوجيهية.
 - ٢- القائم بالتدريس يعرض الجانب المعرفي للمهارات المستهدفة من خلال لوحة ورقية، وباستخدام السبورة الطباشيرية.
 - ٣- القراءة الصامتة لهذا المحتوى مدة عشر دقائق مع التركيز والفهم.
 - ٤- القائم بالتدريس يوزع أوراق العمل على الطلاب، ويستثيرهم عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة العامة على الموضوع، والتي توضح مدى فهم الطلاب للمضمون العام له.
 - ٥- يطلب القائم بالتدريس من طلاب كل مجموعة مناقشة السؤال المرتبط بالنشاط مع بعضهم بعضاً قبل البدء في إجابته.
 - ٦- تختار كل مجموعة طالباً منها يعرض الإجابة التي توصلت إليها المجموعة على المجموعات الأخرى.
 - ٧- يناقش القائم بالتدريس الطلاب فيما توصلوا إليه من إجابات، ويوجههم إلى الصواب في ضوء المهارات المستهدفة.
 - ٨- إنهاء المناقشة بتقديم ملخص لتلك المناقشة.
 - ٩- بدء العمل التعاوني في المجموعات لتطبيق المهارة – موضع التنمية في الموضوع المطروح، بالإجابة عن الأسئلة الخاصة بذلك، مثل: المقصود ب...، بم وصف...، ما دلالة...، ما العلاقة بين...، ما المعاني التي يتضمنها...، توجي الفقرة السابقة إلى... .
 - عرض التقارير من المجموعات.
 - مناقشة التقارير، وتقويم عمل المجموعات.
- المرحلة السادسة: التدريب على مهارات القراءة التأملية**
- بإعطاء المتعلم فرصة أداء المهارة وممارستها تكراراً، مع توفير التغذية الراجعة التي تصحح أخطاء الطلاب، وتتمثل في معلومات فورية، أو إشارة من القائم بالتدريس لتحديد الصواب، أو الخطأ في الأداء.

ويسير التدريب وفق الخطوات التالية:

- ١- عرض مضمون السؤال على الطلاب من خلال جهاز السبورة الضوئية.
- ٢- مطالبة الطلاب بقراءة مضمون السؤال قراءة عامة جيداً.
- ٣- مطالبة الطلاب بالإجابة عن مضمون السؤال؛ لتحديد المهارة موضع التنمية، بأن يبدأ الطلاب في قراءة مضمون السؤال مرة أخرى قراءة متعمقة، تهدف لاكتشاف المهارة المراد تنميتها وتحديدها، والتدريب عليها.
- ٤- بعد الانتهاء من قراءة مضمون السؤال المقدم إليهم، وتحديد المهارة التي يتدربون عليها، يبدأون في تقديم الإجابات؛ حيث تستمع الباحثة لهذه الإجابات، وتدوّن عليها السبورة في شكل جمل عامة تمهيداً لمناقشتها.
- ٥- مناقشة الإجابات التي قدمها الطلاب لاستخلاص الإجابة الصحيحة.
- ٦- يعيد القائم بالتدريس صياغة ما قدمه الطلاب بتركيز، مع التعليق على المهارة، والأخطاء التي وقع فيها الطلاب في أثناء ممارسة التدريبات.

المرحلة السابعة: تقويم مهارات القراءة التأملية

تهدف الباحثة في هذه المرحلة إلى تزويد الطلاب بفرص لتقويم نجاحهم، ومدى اكتسابهم المهارات اللغوية، وتنفيذهم الإستراتيجية بالكيفية التي درّبهم عليها.

(٤) تحديد الأنشطة المستخدمة:

تتنوع الأنشطة في الدروس القائمة على الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية بتنوع المجال المستخدم في كلّ درس؛ حيث يحتوي كل درس على مجموعة أنشطة يقوم بها الطلاب.

(٥) تحديد الوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة:

استعانت الباحثة بالوسائل التعليمية التالية عند تنمية مهارات القراءة التأملية:

- ١- جهاز السبورة الضوئية: استخدمته في عرض مجموعة من الشفافيّات التي تحتوي على بعض الأمثلة التي توضح الخطوات التي تنمى من خلالها المهارات اللازمة، وأسئلة عامة، وتدرّبات على المهارات، وأسئلة التقويم للمهارات.

٢- مجموعة من البطاقات: تشتمل على الأسئلة التي يجيب الطلاب عنها؛ لتطبيق المهارات المراد تنميتها، وأخرى فارغة يدون عليها الطلاب إجابات الأسئلة.
دور المعلم والمتعلم:

تحول دور المعلم في ظل أنماط التعلم من المدير المطلق إلى مسهل عملية التعلم، ففي أول الأمر يكون دور المعلم كبيراً، ثم يتقلص لصالح المتعلم، ويتحمل مسؤولية تعلمه، فيبدأ كمبتدئ، وينتهي كخبير، بما لديه من قدرة على الضبط والتوجيه والتقييم الذاتي، ومن ثم فإن دور المعلم هو مخطط ومصمم ومنسق وموجه ومرشد ومتابع وميسر للعملية التعليمية بشكل كلي متكامل، أما المتعلم فدوره نشط في استقبال المعلومات، ومعالجتها وتنظيمها، موظفاً ما يمتلكه من قدرات عقلية تأملية، وترميزها واستيعابها وتحليلها، ونلاحظ أن أدوار المعلم والمتعلم في ظل الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية متداخلة متعاقبة، ولا يمكن فصلها.

(٥) تقييم أداء الطلاب:

يسهم التقييم في الدراسة الحالية فيما يأتي:

- ١- الوقوف على مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية.
- ٢- تحديد مستوى تقدم الطلاب من مهارات القراءة التأملية عن طريق التقييم المستمر (التكويني، أو البنائي) مدة تمكن كل طالب من تلك المهارات لديه.
- ٣- تحديد التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب حسب تقدمه الفردي، والتغذية الراجعة لعينة الدراسة وفقاً لتقدمهم الجماعي، واحتياجاتهم الجماعية.
- ٣- يعطي تكرار التقييم الطالب ثقةً بنفسه؛ لأنه يوضح له مدى ما ينجزه من تقدم باستمرار، كما يوضح للمعلم مدى نجاحه في تحقيقه أهداف كل درس، ومن ثم تحقيقه الأهداف.

وفي ضوء ما سبق يسير التقويم في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١. التقويم القبلي:

ويُجرى هذا التقويم قبل التدريس في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية؛ بهدف قياس مستوى الطلاب في مهارات القراءة التأملية، ومعرفة مدى قدرتهم على ممارسة تلك المهارات في نص أو موضوع قرائي، وتحديد مدى خلفيتهم التعليمية عن المحتوى الدراسي الذي سوف يدرسون، وتحديد المعلومات السابقة وتجانس العينات.

ويكون هذا التقويم من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية قبلياً (قبل التنفيذ باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية على طلاب عينة التطبيق) الذي أعدته الباحثة خصيصاً لهذا الغرض.

ويكون تصحيح الاختبار فردياً، ويحدد مستوى كل طالب في أدائه لكل مهارة، وتجمع الدرجات التي حصل عليها كل طالب على حدة، وبعد ذلك تصنف الدرجات وتعالج إحصائياً؛ بهدف تحديد مستوى الطلاب في مهارات القراءة التأملية لديهم قبل البدء في التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية.

٢. التقويم التكويني (البنائي):

يُجرى هذا التقويم بعد الانتهاء من تدريس كل درس من الدروس، بهدف:

- تقديم التغذية الراجعة للطلاب، والتي تُسهم في تحسين أدائهم في أثناء عملية التدريس.

- كشف الإيجابيات وتدعيمها، وتوضيح جوانب القصور والسلبيات ومعالجتها؛ لتعديل مسار عملية التدريس، وأيضاً معرفة ما إذا كان الدرس قد حقق أهدافه التي وضعت له أم لا.

ويكون هذا التقويم من خلال تطبيق التدريبات التي يتضمنها كل درس، بالإضافة للتدريبات والأنشطة التي تعقب كل درس، بغرض الكشف عن مستوى إتقان الطلاب تلك المهارات.

٣. التقويم التجميعي (النهائي):

يجرى هذا التقويم بعد الانتهاء من التدريس، بهدف:

- معرفة ما إذا كانت الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية قد حققت أهدافها أم لا، ومدى فاعليتها في تنمية المهارات المعني بها هذا البحث.
- قياس الفاعلية العامة للإستراتيجية بحساب الفروق بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي؛ حيث إن هذا التقويم يكون أيضًا من خلال تطبيق الاختبار المستخدم في التقويم القبلي، الذي يهدف إلى:
- الكشف عن المستوى العام لاتفاق المهارات المتضمنة فيما يحتويه الاختبار.
- نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر.

ولقد حدّدت الباحثة وسائل التقويم السابقة في ضوء الأهداف العامة والخاصة للبحث الحالي، مراعية في ذلك المبادئ والأسس العامة للتقويم كما وردت في مصادرها. وقد عرضت الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية بجزأها: (كتاب الطالب)، و(دليل القائم بالتدريس)، على بعض المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهدافهما، ومناسبة محتواهما، وأنشطتهما وتقويمهما، وصحتهما العلمية، ووضوح إجراءاتهما، وقد أشار المحكمون إلى الدقة، ووضوح الإجراءات، وصلاحيّة التطبيق.

إعداد اختبار مهارات القراءة التأملية:

(١) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

(٢) تحديد محتوى الاختبار:

تكون الاختبار من صفحة الغلاف، وتشمل على عنوانه وهدفه وتعليمات تطبيقه، يليها (30) مفردة من نوع الأسئلة الموضوعية والمقالية، تقيس (٨) مهارات، بمعدل (٣) مفردات لكل مهارة.

(٣) صياغة تعليمات الاختبار:

صيغ عدد من التعليمات التي يجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار، أهمها: التأني في قراءة مقدمة كل مفردة وبدائلها، واختيار بديل واحد من (أ - ب - ج) من الأسئلة الموضوعية، وترك حرية للطلاب للإجابة عن الأسئلة المقالية.

(٤) ضبط الاختبار:

أ- صدق الاختبار:

عرض الاختبار على بعض المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لاستطلاع آرائهم في: ارتباط المفردة بالمهارة المقيسة، والدقة العلمية للمفردة، ودقة الصياغة اللغوية للمفردة، فضلاً عن مقترحات أخرى بالحذف أو بالإضافة أو التعديل، وقد أشار المحكمون إلى تعديل صياغة مقدمة المفردة الخامسة عشرة وبدائلها؛ ومقدمة المفردة العشرين لتكون أكثر وضوحاً، ومقدمة المفردة الثلاثين؛ لتكون أكثر دقة، وقد أجريت هذه التعديلات.

ب- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. قوامها (٩٠) طالباً، وذلك يوم الأحد الموافق ١٣/١٠/٢٠٢٤م في مدرسة علي سرحان الثانوية التابعة لإدارة غرب المنصورة التعليمية، وهدف التطبيق الاستطلاعي إلى تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وفيما يأتي بيان ذلك:

- تحديد زمن الاختبار:

حسب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن مفردات الاختبار، وقد بلغ متوسط الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار (٤٧) تقريباً؛ حيث استغرق الطالب الأول (٣٠) دقيقة، واستغرق الطالب الأخير (٦٥) دقيقة.

- تحديد ثبات الاختبار:

حسب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة مفردات الاختبار إلى نصفين؛ بحيث تمثل المفردات الفردية النصف الأول، وتمثل المفردات الزوجية النصف الثاني، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في النصفين، وكانت قيمته (٠.٥٨٥)، ثم حسبت معادلة التصحيح الإحصائي لسبيرمان- براون، فبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٠)، وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً.

(٤) تصحيح الاختبار:

وضع مفتاح لتصحيح الاختبار، وتحديد درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٢٤) درجة، ملحق (٥).
تطبيق الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية:

(١) اختيار مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية وقد كان اختيارهم بناءً على رغباتهم الذاتية في الالتحاق بالتطبيق، بعد أن أوضحت لهم الباحثة فكرته وأهدافه.

(٢) التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبق اختبار مهارات القراءة التأملية تطبيقاً قبلياً على الطلاب مجموعة البحث، يوم الأحد الموافق ١٣/١٠/٢٠٢٤م، وصححت إجابات الطلاب في أداتي القياس، ورصد النتائج المتعلقة بهما.

(٣) التدريس في ضوء الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لمجموعة البحث:

كان التدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية لطلاب مجموعة البحث وفق المراحل والإجراءات التي عرضت في دليل

القائم بالتدريس، وقد تكون النموذج من (٨) دروس، واستغرقت التجربة (٩) أسابيع، من يوم الأحد ٢٠/١٠/٢٠٢٤م إلى يوم الأحد ١٥/١٢/٢٠٢٤م. والجدول التالي يوضح المدة الزمنية لتطبيق الإستراتيجية المقترحة:

جدول (١) الخطة الزمنية لتطبيق دروس الإستراتيجية المقترحة على مجموعة البحث

الأسبوع	عنوان الدرس	اليوم والتاريخ
الأول	درس تمهيدي	٢٠ / ١٠ / ٢٠٢٤م
الثاني	موضوعات ونصوص مقروءة	٢٧ / ١٠ / ٢٠٢٤م
الثالث		٣٠ / ١٠ / ٢٠٢٤م
الرابع		٣ / ١١ / ٢٠٢٤م
الخامس		٦ / ١١ / ٢٠٢٤م
السادس		١٠ / ١١ / ٢٠٢٤م
السابع		١٣ / ١١ / ٢٠٢٤م
الثامن		١٧ / ١١ / ٢٠٢٤م
		٢٠ / ١١ / ٢٠٢٤م
		٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤م
		٢٧ / ١١ / ٢٠٢٤م
		١ / ١٢ / ٢٠٢٤م
		٤ / ١٢ / ٢٠٢٤م
		٨ / ١٢ / ٢٠٢٤م
		١١ / ١٢ / ٢٠٢٤م
جلسة ختامية		١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤م

(٢) التطبيق البعدي لأدوات البحث:

طبق كل من: اختبار مهارات القراءة التأملية تطبيقاً بعدياً على الطلاب مجموعة البحث، يوم الخميس الموافق ١٩/١٢/٢٠٢٤؛ لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية، ورصدت درجات الطلاب مع تسجيلها في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، والحصول على نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومقترحاتها وتوصياتها:

(١) نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يأتي عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها:

- للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية؟" حددت مهارات القراءة التأملية ووضعت في قائمة أولية مع عرضها في صورة استبانة على المحكمين؛ ومن ثم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

- للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية؟" حددت أهداف الإستراتيجية ومحتواها ومكوناتها، ومراحل التدريس بها وإجراءاته، كما حددت الأنشطة والوسائل والمواد والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذها، وأساليب تقويم الطلاب فيها، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل في أثناء بناء الإستراتيجية.

- للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية؟" صيغ الفرض الآتي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات القراءة التأملية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، كان حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات القراءة التأملية كلها، وفي كل مهارة على حدة، كما أمكن حساب قيمة "ت" (T.Test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالاتها الإحصائية بين هذه المتوسطات.

والجدول التالي يعرض النتائج التي تُوصَل إليها:

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار القراءة التأملية

مهارات القراءة التأملية	ن	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدراك القيمة الجمالية في النص المقروء.	٤٥	الضابطة	١,٩٤	٠,٦٨	٦,٥٠	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٩٤	٠,٢٣		
استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء.	٤٥	الضابطة	١,٥٨	٠,٤٩	٨,٥٢	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٦٧	٠,٤٧		
استنتاج القيم والاتجاهات في النص المقروء.	٤٥	الضابطة	١,٥٦	٠,٤٨	٩,٥٤	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٨٢	٠,٤٦		
التمييز بين الأفكار الرئيسية والجزئية.	٤٥	الضابطة	١,٥١	٠,٤٨	٩,٥٤	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٦	٠,٤٩		
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.	٤٥	الضابطة	١,٥١	٠,٤٩	٩,٥٤	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٦	٠,٤٩		
تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.	٤٥	الضابطة	١,٥١	٠,٤٨	٩,٥٤	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٦	٠,٤٩		
إدراك الدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.	٤٥	الضابطة	١,٩٤	٠,٦٨	٨,١٨	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٩٤	٠,٢٣		
إدراك ما يهدف إليه النص القرآني.	٤٥	الضابطة	١,٥٧	٠,٥	١١,٢٥	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٢,٨٠	٠,٤		
الدرجة الكلية للاختبار	٤٥	الضابطة	٣٤,٢٤	٧,٠٢	١٦,٧٩	٠,٠٥
	٤٥	التجريبية	٦٥,٣٢	٥,٢١		

يتضح من نتائج الجدول السابق تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ نظرًا لتعرضهم للإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية، ويدعم ذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية في

الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات القراءة التأملية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

وتشير الفروق الدالة إحصائيًا إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى للطلاب عينة الدراسة؛ وقد يرجع ذلك إلى ما يأتي:

(١) استخدام مراحل وإجراءات علمية محددة توصلت إليها الدراسة؛ مما جعل المناخ التعليمي مناخًا منظمًا شائعًا مفيدًا، شجع طلاب المجموعة التجريبية على المشاركة الإيجابية في أنشطة القراءة التأملية في النصوص المقروءة.

(٢) اعتماد المحتوى المقدم لطلاب المجموعة التجريبية، والمتمثلة خاصة في كتاب القائم بالتدريس، على التعمق في النصوص القرائية والحوارات الذهنية، على أن يتوصل الطلاب للمعلومات بأنفسهم من خلال الإجابة عن الأسئلة المقدمة مثل: ماذا قيل عن؟ هل تحب أن تكون مثل؟ اشرح النص بأسلوبك. ما مواطن الجمال في النص؟ وقد جعل ذلك الطلاب أكثر إيجابية، وتوافر لطلاب المجموعة التجريبية.

(٣) إن الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في تنمية القراءة التأملية قدمت لطلاب مجموعة الدراسة موضوعات شائعة، ومتنوعة، تتفق مع اهتماماتهم وميولهم؛ فهي ترتبط بخبراتهم، وترتبطهم بمشكلات من واقع الحياة في مختلف المجالات، وتتسم بالسهولة والوضوح، والبعد عن الغموض والجمود، ولعل ذلك ساعد على الارتفاع بقدراتهم الإبداعية وتوسيع خيالاتهم؛ للتفاعل مع هذه الموضوعات، والقضايا المطروحة فيها، وإبداء الرأي حولها، كذلك الاهتمام بجمع المزيد من المعلومات حول هذه القضايا.

(٤) حرص الباحثة على تقديم كتاب القائم بالتدريس وكتابته بلغة سهلة، ومفهومة، ومناسبة للطلاب، وتجنب استخدام الألفاظ الغامضة الغريبة عليهم، والعرض الموجز والواضح للنصوص القرائية المقدمة؛ ما جعل طريقة عرض النصوص الموجودة في كتاب القائم بالتدريس المقدم لطلاب المجموعة التجريبية ومعالجتها أكثر اجتذابًا لهم.

(٥) زيادة ثقة طلاب المجموعة التجريبية بأنفسهم أثناء التدريس بالمعالجة التجريبية، والنتائج من كثرة مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية، من خلال تبادل الآراء بينهم في مجموعات التعلم التعاوني حول الموضوع القرائي المقدم، أو الحوار والأفكار المطروحة في كل منهم، وإفادة كل طالب من أفكار الآخرين جعلهم لا يأخذون ما يقرؤونه على أنه مُسلّم به دون نقاش، بل أثّرت العديد من التساؤلات، وطُرحت الشكوك حول صحة هذه الأفكار، وهو ما دفعهم إلى التحليل والتأمل والنقد وإبداء الرأي، وقبول ما يشعرون بموضوعيته وحياديته.

(٦) استخدام الباحثة للوسائل التعليمية المتنوعة، والقدرة على توظيفها جيدًا عند تنمية مهارات القراءة التأملية، ما ساعد طلاب المجموعة التجريبية على التفكير التأملي، وتبادل الآراء والأفكار، والإفادة من قدرات بعضهم بعضًا.

(٧) مساعدة الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لطلاب المجموعة التجريبية في التواصل اللغوي الناجح أثناء التفاعل مع النص المقروء والحوار الذهني، مع توظيف مهارات القراءة التأملية، وتحليلها، وتقويمها.

(٨) مراعاة الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية بمراحلها: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات) لطبيعة خصائص النصوص في: التنظيم، والتوسع أو الاستفاضة في الشرح، والكثافة المفاهيمية، ومخاطبة الطلاب، والمعينات التدريسية، ومحتوى النص المقروء المقدم وملائمته طلاب المجموعة التجريبية.

(٩) الربط بين معرفة طلاب المجموعة التجريبية لطبيعة النص وبناء الأفكار داخله، وبين قدرتهم على استدعاء معلومات - كمية وكيفية - من النص المقروء المقدم توصف بالترابط والعمق والأهمية.

(١٠) معرفة طلاب المجموعة التجريبية بخصائص النص القرائي لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة مكنّتهم من التأمل في النص المقدم، وتحديد الروابط المنطقية بين

الأفكار، ومعرفة مدى تعاضد الأفكار وتناغمها في النص إلى جانب المعاشية للحوار الذهني.

(١١) مساعدة الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في التعبير عما يفكر فيه الطالب أثناء مناقشاته، ووعيه، وتمكنه من التعلم الذاتي، وتعمق فهمه للنصوص القرائية؛ ليصبح قادرًا على تقويم قراءاته، ومتأملًا للأفكار المهمة منها.

(١٢) إسهام الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية بدور فعال في تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال التصنيف والتحليل للمادة المقروءة، والمشاركة في المناقشات العلنية، والتعبير بالرأي قبولًا أو رفضًا بطريقة مقنعة، وتوجيه التماثل والتباين بين النصوص المقروءة.

(١٣) تضمين الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية (الشرح، والتفسير، والمناقشة، والتأمل)، من خلال المجموعات وبعضها بعضًا، وبينها وبين الباحثة إلى جانب استخدام الرموز والأحداث؛ لتحديد نقاط القوة والضعف للنص المقروء، والكشف عن المغالطات داخله، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة؛ حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة.

(١٤) تنوع الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية لأساليب تدريسية مساعدة؛ ما جعلها أكثر مرونة، وبهذا أسهمت في اختصار الجهد والوقت للمعلم والمتعلم، وتحقيق التفاعل بين الباحثة والطلاب.

(١٥) الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية دفعت بطلاب المجموعة التجريبية عند تناول النصوص والموضوعات المقروءة إلى استثارة داخلية تحركهم لاستغلال أقصى طاقتهم في الموقف التعليمي بهدف تفسير المعاني الكامنة في النص، وإدراك بوضوح لمعاني الكلمات، وتنظيم الأفكار بدقة،

والموازنة بين هذه الأفكار بموضوعية، إلى جانب التذوق الأدبي بشكل كبير، وتطبيق قواعد النحو الصحيحة أثناء القراءة.

(١٦) الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية اهتمت بتنظيم المحتوى التعليمي تنظيمًا محكمًا، ومتدرجًا من العام إلى الخاص، وعملت على معالجة المعرفة سواء أكانت في صورة مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، ولم تقتصر على مرحلة واحدة في المحتوى التعليمي، بل اعتمدت على أربع مراحل هي: (الدعوة، الاستكشاف والإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، اتخاذ الإجراءات)، إضافة إلى شرح النصوص المقروءة، وإلقاء نظرة إجمالية، كما اهتمت الإستراتيجية عند صياغة الأهداف بالوضوح، والشمول، والواقعية، مع الشرح الوافي في الدرس، وإعطاء مثال عليها، والتركيز على خبرات الطالب المعرفية، واشتمال الإستراتيجية على وسائل وأنشطة متنوعة منها: استخدام لوحات ورقية مكتوب عليها النص، واستخدام بطاقات ورقية تشمل أسئلة على ما تحتويه الجلسة، وشمول الإستراتيجية على أنشطة تعزيزية منها: اقرا، استمع، استنتج تأمل، أجب، وما دلالة.

(١٧) مناسبة تطبيق الدروس لطلاب المجموعة التجريبية؛ فلقد حُدِدت بالتنسيق معهم، وبناء على رغباتهم؛ مما أسهم في زيادة نسب حضورهم الدروس.

(١٨) مساعدة الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في إتقان آليات التفكير، بالإضافة إلى القيام بعمليات ذهنية مثل: التأمل والمقارنة والتطبيق والتنظيم والتقدير والاستكشاف... وغيرها.

(٢) توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فإنها توصي بما يأتي:

(أ) الاستفادة من الإستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة القائمة على نماذج النظرية البنائية المعرفية في هذه الدراسة في تدريس القراءة والأدب والنصوص للطلاب.

- (ب) توجيه الجهود البحثية نحو تجريب التدريس في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها ومهاراتها.
- (ج) مراعاة مخططي مناهج القراءة والأدب والنصوص خاصة لتنظيمها في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية، وخطواتها المذكورة في البحث.
- (د) تبصير طلاب المرحلة الثانوية بأنواع الإستراتيجيات التدريسية، مثل الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية، وتدريبهم على استخدامها لتنمية مهارات القراءة التأملية.
- (هـ) تقديم أنشطة قرائية وتدريبات متنوعة لطلاب المرحلة الثانوية مستمدة من الإستراتيجية المقترحة.
- (و) استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية يساعد في وجود بيئة تعليمية تسهم في تنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية على أداء مهارات القراءة التأملية.
- (٣) مقترحات الدراسة:**
- في ضوء النتائج والتوصيات السابق ذكرها، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:
- لتدريس القراءة: فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية.
 - لتدريس البلاغة: فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لطلاب المرحلة الثانوية.
 - لتدريس الأدب: فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات النقد الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.
 - لتدريس النحو: فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أ- الكتب:

١- أكرم الخوالدة (٢٠١٢) : **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية**، دار الحامد، عمان.
جودة سعادة (٢٠٠٦). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢- رشا عبد الله (٢٠١٧) : **تعليم التفكير من خلال القراءة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

ب- المجلات التربوية:

٣- أثير رعد فخري (٢٠١٣): **أنموذج ويتلى لاكتساب المفاهيم النحوية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٩٧، ص ص ٣٨٥-٤١٧

٤- أحلام فتحى زحافة (٢٠٢١): **برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية** لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة بحوث، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٤ ج، ص ص ٨٧-١٢٦

٥- أحمد علي محمود طعمانة (٢٠٢٤): **برنامج قائم على السيرة النبوية لتنمية مهارات القراءة التأملية** لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٢٧ ع، ٢ ج، ص ص ٢٠٠-٢٣٥

٦- أحمد عمران عمران (٢٠٢٣): **المستويات المعيارية لتصميم بيانات التعلم الاجتماعية في ضوء النظرية البنائية**، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ع ٤٥، ص ص ١٠١-١٤٦

٧- أحمد محمود عمار (٢٠٢٤): **أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية المبادئ الوطنية** في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن في فلسطين، المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، مج ٩، ع ١، ص ص ٨٥٩-٨٩٠

٨- إسراء وليد الحسيني (٢٠٢٤): **أثر استراتيجية نمذجة العمليات اللغوية في القراءة التأملية** عند طالبات الصف الخامس العلمي، مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، مج ٦، ملحق، ص ص ٣١٢-٣٥٤

٩- أمل محمد إبراهيم (٢٠٢٤): **أثر تدريس الشعر في التعليم الثانوي والجامعي باستخدام النظريات البنائية والأسلوبية**، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك، مج ٤، ع ٢، ص ص ٩٨-١٣٨

- ١٠- أمل محمد القداح (٢٠١٧): النظرية البنائية ومدى انعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الطفل، **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، مج ٤، ع ١، ص ص ٣٤-٦٨
- ١١- آمنة فتحي الصابنة (٢٠٢٢): مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث غزة، مج ٦، ع ١٥، ص ص ١٥٨-١٨٣
- ١٢- انجود عبيد العتيبي (٢٠٢٤): تقييم الأنشطة اللغوية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القراءة التأملية، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة تعز فرع التربية، ع ٣٧، ص ص ١٠١-١٣٨
- ١٣- إيرين عطية هندي (٢٠٢٠): فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية التعبير الفني والتفكير البصري لدى أطفال الروضة، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ع ٢٩، ص ص ٣٢٦-٣٦٤
- ١٤- إيمان صابر عفيفي (٢٠٢٣): برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ١٢٥، ص ص ٢٣٠-٢٦٨
- ١٥- إيهاب إبراهيم أبو عيش (٢٠٢٤): العلاقة بين الهوية والصراع من منظور بنائي، **المجلة العلمية لكلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية**، كلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية، جامعة الإسكندرية، مج ٩، ع ١٧، ص ص ٦٣٩-٦٧٨
- ١٦- باسمه علاء الدين جمعة (٢٠١٨): مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية في التعليم: دراسة ميدانية في محافظة دمشق، **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، جامعة البعث، مج ٤٠، ع ٢٧، ص ص ٤٥٦-٤٨٩
- ١٧- بخيثة عواد السناني (٢٠٢٤): أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية "PDEODE" في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع ٢٠، ص ص ١٠٩-١٣٦
- ١٨- حاج شتوان (٢٠٢٢): درجة الممارسات التدريسية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية وفق النظرية البنائية، **مجلة جسور المعرفة**، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، مج ٨، ع ٤٤، ص ص ٦٣٩-٦٦٧

- ١٩-حسين علي المحنا (٢٠٢٣): استراتيجية " Kud البنائية وخطوات استعمالها داخل الصف الدراسي، مجلة أبحاث ميسان ، كلية التربية ، جامعة ميسان ، مج ١٩ ، ع ٣٧ ، ص ص ٧٨٩-٨٢٠
- ٢٠-حمدي طه حجاج (٢٠١٥): النظرية البنائية وتنمية الفهم في القراءة بالمرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦١، ص ص ٧٨٢-٧٤١
- ٢١-خليل يوسف الخليلي (١٩٩٦) : مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١١٦ ، ص ص ٢٥٥-٢٩٧
- ٢٢-رجب صلاح مرسى (٢٠٢٤): فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الجامعة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢٦٤، ص ص ٦١٧-٦٤٨
- ٢٣-زيد مهلهل الشمري (٢٠١٩): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ١٠٦، ص ص ٦٤٠-٦٣٨
- ٢٤-سعاد محمد البدجي (٢٠٢٣): درجة معرفة وتوظيف معلمي الاجتماعيات لمبادئ النظرية البنائية، مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية، جامعة المهرة، ع ١٤، ص ص ١٤٣-١٨٦
- ٢٥-سلوى محمد عمار (٢٠٢٣): استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس التاريخ لتنمية مستويات العمق المعرفي والبراعة التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع ١٧، ج ٢، ص ص ١١٤-١٤٨
- ٢٦-سمر عواد الرشدي (٢٠٢٣): فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام نموذج ويتلي في تنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، مج ٨٩، ع ٢، ص ص ٢٣٨-٢٥٩
- ٢٧-سميرة محمد فلمبان (٢٠٢٣): دور أنموذج أبلتون البنائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، ع ١٠، ص ص ٢٢٣-٢٦٧
- ٢٨-سناء معروف السباية (٢٠٢٣): رقمنة التعليم وعلاقته بالنظرية البنائية: مصادر تعليمية أنموذجاً لنظرية البنائية، مجلة المجلس العربي للدراسات الإنسانية والتربوية، المجلس العربي للتعليم والتدريب الإلكتروني، مج ٤، ع ١، ص ص ١١٣-١٥٧

- ٢٩-شيرين أبو العباس معوض (٢٠٢٤): برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع ١٨، ج ٦، ص ص ١-٤٦
- ٣٠- شيماء محمد مبارك (٢٠١٦): تصميم نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية: دراسة نظرية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٤٠، ع ٢، ص ص ٢٥٣-٢٨٧
- ٣١- صفاء محمد أحمد (٢٠٢١): استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع ٢٢، ج ٥، ص ص ٧٥-١١٠
- ٣٢- صفية أحمد الدقيل (٢٠٢٤): فاعلية الدمج بين استراتيجيتين مستندتين على مبادئ النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك، مج ٤، ع ١، ص ص ٢١٨-٢٤٧
- ٣٣- عبد الرحمن علي سلطان (٢٠٢٣): أثر استخدام استراتيجية مقترحة وفق النظرية البنائية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، مج ٣٠، ع ١، ص ص ٢١٣-٢٤٧
- ٣٤- عبد القادر محمد شرف (٢٠٢٢): النظرية البنائية وطرق تدريسها، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسية بن بو علي الشلف، مج ٨، ع ٢، ص ص ٢٥٣-٢٨٦
- ٣٥- عبد الله إبراهيم المفلح (٢٠٢٠): القراءة التأملية: مفهومها وثمراتها، مجلة منار الإسلام، الهيئة العامة للشؤون الإسلامية والأوقاف، س ٤٢، ع ٩٧، ص ص ١١٠-١٣٩
- ٣٦- عبد الله سليمان الفهيد (٢٠٢٢): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٩٤، ج ٢، ص ص ١٤٠-١٧٦
- ٣٧- عبده دوبا (٢٠١٦): درجة توظيف معلمي الصف لأساليب التعليم البنائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، مج ٣٨، ع ١٨، ص ص ٩٦٣-٩٨٩
- ٣٨- عثمان القحطاني (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجيات التدريس التأملية في تنمية مهارات الحس المكاني لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة الخليج العربي، ع ١٥٦، ص ص ١٣١٩-١٧٢.

- ٣٩- عطاء الله طاهري (٢٠٢٤): النظرية البنائية الاجتماعية وتوظيفها في بناء مناهج الجبل الثاني،
مجلة المعيار، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، مج ٢٨، ع ١٤، ص ص
٣٤٧-٣٠٨
- ٤٠- علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٦): برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية
مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق
التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢١٧، ص ص
٤٧٩-٤٤٠
- ٤١- عماد حمود تويج (٢٠٢٤): النظرية البنائية الاجتماعية لـ فيجوتسكي وأثرها في تنمية مهارات
القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، ع ٧٣، ص
٤٩٦-٤٥١
- ٤٢- عمر حسين العمري (٢٠٢٢): درجة مراعاة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية لمبادئ النظرية
الاتصالية والبنائية ومقترح لتطويرها، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاة للدراسات
والأبحاث، مج ١١، ع ٦٤، ص ص ٤٤٦-٤١١
- ٤٣- فاروق خلف العزاوي (٢٠١٥): البنائية والتعلم، مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية،
الجامعة المستنصرية، ع ٨٧، ص ص ١٠٢-١٤٦
- ٤٤- فاطمة شعبان عسيري (٢٠٢٢): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفعاليتها
في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم
التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع ١١، ص ص ١٩٨-٢٣٤
- ٤٥- فوزي خالد عبد الباقي (٢٠١٥): استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات
القراءة النقدية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،
كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٥٤، ص ص ٦٩-٩٧
- ٤٦- فيصل عبد الله الحمود (٢٠١٣): القراءة التأملية: عقبات وحلول، مجلة كلية اللغات والترجمة، كلية
اللغات والترجمة، جامعة الأزهر، ع ٤٤، ص ص ١١٠-١٣٩
- ٤٧- قاسم يحيى علي (٢٠٢٢): مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس
النصوص الأدبية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة
الأندلس للعلوم والتقنية، ع ٦١، ص ص ١١٠-١٤٦

- ٤٨-قششة عوص سليمان (٢٠٢١): أثر القراءة التأميلية عل تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، مج ١٩، ع ٢، ص ص ٤١٣-٤٤٨
- ٤٩-كاروان أحمد محمد (٢٠٢٣): بنية الخدمات في المؤسسات الإصلاحية في ضوء النظرية البنائية الوظيفية: دراسة نظرية مكتبية، مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، ملحق، ص ص ٣٩-١٤٢
- ٥٠-محمد السيد إبراهيم (٢٠١٨) استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٠٠). ٧٥ - ١١١
- ٥١-محمد السيد عبد الدايم (٢٠٢٤): استراتيجية مقترحة في ضوء النظرية البنائية لتنمية المفاهيم الفقهية لدى طلبة المعاهد الثانوية الأزهرية، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ١٣٢، ص ص ٥٢٨-٥٦٣
- ٥٢-محمد رجب زكي (٢٠٢٢): أثر استخدام مدخل STEAM في مادة العلوم على تنمية الممارسات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٤٦، ع ٢، ٨٨-٤٧
- ٥٣-محمد سعد الشريف (٢٠١٨): توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ع ٦١، ص ص ٦٥٤-٦٨٩
- ٥٤-مروان أحمد السمان (٢٠١٤): استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأميلية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٥٥، ص ص ١١٢-١٤٥
- ٥٥-مريم الأحمد (٢٠١٦) فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع ٣٢، ص ص ١٢٢-١٥٢
- ٥٦-مصطفى بوختالة (٢٠٢٢): التعلم: من النظرية البنائية إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، مج ١١، ع ٣، ص ص ٣٠٥-٣٤٧
- ٥٧-مصطفى محمد عبد الرؤف (٢٠٢٤): فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع ١١٤، ص ص ١٢٤-١٥٩

٥٨- نهال شعبان سليم (٢٠٢٤): فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية عادات تفكير النظم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، مج ٢٧، ع ١، ص ص ٢٠١-٢٤٦

٥٩- وردة طارق خليل (٢٠٢٢): أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف*، ع ١١٢، ص ص ٤٨٠-٥٢١

ج-الندوات:

٦٠- السعيد فاضل محمد (٢٠٢٢): القراءة التأملية/ مفاهيمها ومستوياتها، *أعمال ندوة النص والقراءة في الثقافة العربية الإسلامية، مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، جامعة الزيتونة*، ص ص ٥٤٨-٥٧٩

٦١- يحيى أبو ججوح (٢٠٠٦) مهارات القراءة في مناهج لغتنا الجميلة للصف للصف الثالث الأساسي بفلسطين ، *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً* ، مج ٣ ، ٩٤ - ١١٢

د-الرسائل العلمية:

٦٢- عزيزة عبد العاطي حماد (٢٠٢٤): تحليل بعدي لمخرجات استخدام الاستراتيجيات البنائية في تعليم العلوم في مصر، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الإسكندرية

٦٣- محمود سليمان الطورة (٢٠١٧): درجة تطبيق معلمي العلوم في محافظة معان لمبادئ النظرية البنائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

64-Glennie, A., (2015). Reactive Reading Learning Support Teachers, Scotland: Andrell Education, <https://www.thelearningzoo.co.uk/reflective-reading/>

65-Yurdakal, I. H. (2019). Examination of Correlation between Attitude towards Reading and Perception of Creative Reading. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443- 452

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

67-Fagan, Melinda (2010): Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice, *Philosophy of Science*, vol.77, no.1, p.92-116.



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥



68-Gibson, A, (2004): reading for meaning tutoring elementary students to enhance comprehension [http: www. Reading rochets. Org](http://www.Reading.rochets.Org).

69-Minotte M.A (2016): Reflection And Reflective Teaching A Case Study Of Four Seasoned Teachers In The Cayman Islands, Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree Of Doctor of Education in Teacher Education to the School of Education, University of Nottingham, United Kingdom, March