برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ عبير أحمد علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية– جامعة بني سويف

مستخلص:

يهدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مهارات القراءة والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والافتقار إلى برامج حديثة لتنمية هذه المهارات استنادًا إلى نظرية المرونة المعرفية

وتمثلت حدود البحث في مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، وبعض مهارات القراءة والكتابة التأملية وتمثلت فروض البحث في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة التأملية لصالح القياس البعدي وقد أوصت الدراسة باستخدام أنشطة قائمة على المرونة المعرفية في تدريس الموضوعات القرائية لما لها من تأثير فعال في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب، وتضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية مهارات القراءة والكتابة التأملية وأساليب تقويمهما، وتشجيع المعلمين على تبني طرق تدريس حديثة تمكن المتعلم من استخدام مهاراته الخاصة وتحمل المسؤولية الشخصية للتعلم.

الكلمات المفتاحية: القراءة التأملية– الكتابة التأملية– المرونة المعرفية

Abstract

This research aims to build a program based on **cognitive flexibility** to develop **reflective reading** and **reflective writing** skills among secondary school students. The study's problem stems from the weakness of reflective reading and writing skills among secondary school students, as well as the lack of modern programs to develop these skills based on cognitive flexibility theory.

The research was limited to first-year secondary students and specific reflective reading and writing skills. The research hypotheses posited significant statistical differences between the mean scores of the experimental group students in the pre and post-measurements of reflective reading and writing skills, favoring the post-measurement.

Recommendations

The study recommended:

- **Using activities based on cognitive flexibility** in teaching reading topics due to their effective impact on developing students' reflective reading skills.
- **Including reflective reading and writing skills** and their assessment methods in Arabic language teacher preparation programs.
- **Encouraging teachers to adopt modern teaching methods** that enable learners to use their own skills and take personal responsibility for learning.

Keywords: Reflective Reading - Reflective Writing - Cognitive Flexibility.

أولاً – المقدمة:

تعد القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الإنسان، فهي تثري خبراته، وتوسع أفقه، وتربطه بماضي أمته، وتجعله قادراً على فهم حاضره، والتخطيط لمستقبله، كما أنها وسيلة لحل مشكلاته، والتغلب على ما يواجهه من صعاب؛ حيث تزوده بخبرات الآخرين وتجاربهم في مواجهة مشكلاتهم.

وتعد القراءة التأملية من أهم مستويات القراءة العليا، ولها أهمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً؛ حيث تساعدهم على أن يكون لديهم عقول متدبرة ومفكرة، كما تجعلهم يراقبون تفكيرهم أثناء القراءة، وتساعدهم في طرح أسئلة أثناء القراءة، وتزيد من قدرتهم على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وتكسبهم الثقة بالنفس أثناء القراءة، بالإضافة إلى أنها تسهم في تشكيل المعنى الحقيقي للمقروء من خلال التشابه والاستقراء، وتسهم أيضاً في تعديل سلوك الطلاب، علاوة على أنها تساعدهم على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها من خلال التساؤل الذاتي(Short & Rinehart, 2001) – (Moallem, 2006)

ويؤكد عفيفي وآخرون (٢٠٢٣) أن القراءة التأملية لها أهمية كبيرة للطلاب بوجه عام في أنها تعمل على تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع، وتحويلهم إلى قراء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، ولكن ناقدين فاحصين منتجين، كما تعمل على تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم. وقد حرصت وزارة التعليم على امتلاك الطالب فهم النص وتحليله ونقده، مما يجعله قارئا فاعلا مع النص، لذا يتطلب ضرورة تمكن الطلاب من المهارات والاستراتيجيات والعمليات الأساسية المهارة القراءة، (وثيقة اللغة العربية،١٤٢٧، ٢١)، مما يشير إلى ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية مهارات القراءة التأملية للاستفادة منها في تحليل وتفسير النص المقروء.

كما تعد القراءة التأملية من أهم مهارات القراءة في المرحلة الثانوية؛ لأنها تناسب طبيعة تفكير الطلاب وقدراتهم وخصائصهم العقلية والذهنية، كما تساعدهم على كسب المعرفة وإنتاجها، ورفع كفاءة المقدرة القرائية لديهم والذي ينعكس على تطويرهم في مختلف المجالات. وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات الكتابة التأملية منها : دراسة (زحافة، ٢٠٢١)،

ودراسة (إبراهيم،٢٠٢١) ودراسة (عسيري، ٢٠٢٢) واللاتي أوصت جميعها بضرورة الكتابة التأملية كضرب من الكتابة يصف فيها الكاتب مشهدًا حقيقيا أو خياليًا أو تجربة بطريقة مشوقة ومثيرة باستخدام فنيات الصياغة، ويكون التركيز فيها على تأثير التجربة التي يصورها الكاتب في ذاته، وتأخذ أشكالاً متعددة منها: كتابة اليوميات الشخصية والمقالات، والمدونات، والمذكرات التأملية ... إلخ.

وقد أشار لوكاس وآخرون (٢٠١٧) Lucas et al إلى أن الكتابة التأملية تدفع المتعلم نحو إعادة التفكير فيما كتب، وتنمي لديه القدرة على التأمل الذاتي، ودقة الملاحظة، وتحليل الأحداث وتفسيرها من وجهة نظر الكاتب، ومن وجهة نظر الآخرين وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، ومن ثم تعزز النجاح الأكاديمي.

وأكد هواستون (٢٠١٠) Howatson أن الكتابة التأملية تختلف عن أنماط الكتابة الأخرى كالكتابة الأكاديمية، فالكتابة التأملية تقتضي ظهور شخصية الكاتب فيها، باستخدام ضمير المتكلم " أنا"، في حين أن الكتابة الأكاديمية تقتضي استخدام صيغة المبني للمجهول والكتابة التأملية تستخدم للتعبير عن التجارب الذاتية للإفصاح عن المشاعر والأحاسيس ويغلب عليها الذاتية، وفي المقابل فإن الكتابة الأكاديمية تستخدم للتعبير عن الحقائق العلمية ويغلب عليها الموضوعية. وترى الباحثة أن الكتابة التأملية تتطلب استخدام لغة أدبية في تصوير الموقف أو الحدث أو التجربة، في حين أن الكتابة الأكاديمية تتطلب لغة علمية، وصياغة محكمة تنسجم مع طبيعة العمل الأكاديمي لتكون أكثر تأثيرًا واقناعًا.

وقد ذكر ديوى (٢٠١٢) Dewey أن الكتابة التأملية تتطلب وصفا للتجربة التي تمت معايشتها ثم تحليلها وتفسيرها من وجهة نظر الفرد، ومن وجهات نظر متعددة، ثم التفكير في الآثار المترتبة عليها " فنحن لا نتعلم من التجربة ... بل نتعلم من التفكير في التجربة. وتشكل الكتابة التأملية أهمية قصوى لطلاب المرحلة الجامعية، حيث إنهم يمرون في تلك المرحلة بمجموعة من التجارب المتباينة من حب وكره؛ وطمأنينة وقلق؛ وطموح مما يستوجب نقل تلك الخواطر النفسية إلى الآخرين، بما يحقق المشاركة الوجدانية.

وقد أشار فان (٢٠١٢) Van إلى أن الكتابة التأملية تهدف إلى التخلص من الخوف والخجل الذي ينتاب بعض الطلاب، فضلاً عن تنمية القدرة على توظيف الخبرات السابقة، والمخزون اللغوي في الكتابة، وزيادة الثقة بالنفس، وزيادة الوعي الذاتي، وتنمية الذكاء العاطفي.

ورغم أهمية الكتابة التأملية فإن البحوث والدراسات السابقة أكدت وجود صعوبات تحول دون تنمية مهاراتها، حيث أشارت دراسة العنزي والعرفج (٢٠٢١) إلى وجود صعوبات تعيق تنمية مهارات الكتابة التأملية أهمها: اتباع طرق وإستراتيجيات تدريس تقليدية، وقلة تحفيز المتعلمين وإثارة اهتمامهم نحو الكتابة التأملية، ونقص الفرص المقدمة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وضعف القدرات اللغوية لدى المتعلمين، وغياب الوعي لدى المعلمين والمعلمات بطرائق التدريس الحديثة التي تنمي مهارات الكتابة التأملية، وعدم تقديم مجموعة من الكتابات المتميزة للمتعلمين ليتمكنوا من محاكاتها وفق تجاربهم الشخصية وأكدت دراسة عمر ومحمد (٢٠٢٣) ضعف الطلاب في مهارات الكتابة التأملية، فهم يصفون ما يمرون به من أحداث وصفا سرديا دون تعليل أو تفسير نتيجة عدم استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تدفعهم نحو الكتابة التأملية.

ثانيا – الإحساس بالمشكلة:

ونظراً لقصور الاهتمام بمهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فإن هؤلاء الطلاب لديهم ضعف في ملاحظة وتأمل النص، وتعرف مكوناته، وتحليله إلى عناصره الأساسية، وتحديد التناقضات الموجودة به، واكتشاف العلاقات غير المباشرة فيه، والتوصل إلى استنتاجات منطقية، وإصدار قرارات بناء على التأمل، والوصول إلى اتخاذ قرار حول هذا النص طلعت مدكور (٢٠١٠)، (أحمد عبد الحميد (٢٠١٣)، كما أن هؤلاء الطلاب لديهم قصور في ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة، واقتراح حلول متعددة للمشكلات داخل النص، وإدراك العناصر المفقودة فيه، والتنبؤ بأحداثه من خلال المعلومات

المتاحة، وابتكار عناوين ونهاية متعددة للنص (منى اللبودي، ٢٠٠٣)، (خلف محمد، ٢٠٠٤)، (عمرو عيسى ،٢٠٠٨)، (سيد رجب ،٢٠١٠)

وقد أكدت دراسات عدة أهمية تنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة عزو عفانة، وفتحية اللولو (٢٠٠٢)، ودراسة سمير عريان (٢٠٠٣)، ودراسة خلف محمد (٢٠٠٤)، ودراسة زياد بركات (٢٠٠٥)، ودراسة عماد حمدان (٢٠٠٥)، ودراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، ودراسة علي الشكعة (٢٠٠٧)، ودراسة عاطف عبد الله (٢٠٠٧) ودراسة محمد الحاوري (٢٠٠٧)، ودراسة سماح طه (٢٠٠٨)، ودراسة ريم عبد العظيم (٢٠٠٨)، ودراسة عمرو عيسى (٢٠٠٨)، ودراسة فاطمة كمال (٢٠٠٨)، ودراسة جيهان العماوي (٢٠٠٩)، ودراسة سيد رجب (٢٠١٠)، ودراسة عبد العزيز قطراوي (٢٠١٠) ودراسة أحمد عبد الحميد (٢٠١٣).

كما أكدت هذه الدراسات الحاجة على إجراء دراسات ترتكز على مداخل تدريسية حديثة لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفي حدود علم الباحثة أنه لا توجد دراسة تناولت بناء برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يؤكد الحاجة إلى إجراء تلك الدراسة.

و يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في محاولة لتعرف واقع تدريس القراءة والكتابة التأملية في المرحلة الثانوية من حيث تحديد الأهداف الإجرائية لتدريسها، والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسها، وتقويم مدى تمكن الطلاب من مهارات الكتابة والقراءة التأملية ، حيث تم إعداد استبانة وجهت إلى عشرة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية – الذين مارسوا تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمدة خمس سنوات فأكثر – وهم يعملون بمدارس محافظة بنى سويف، وقدمت الاستبانة في شكل مقابلة شخصية، وتضمنت الأسئلة الثلاثة الآتية :

– ما أهداف تدريس القراءة والكتابة التأملية في المرحلة الثانوية؟

– ما الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس القراءة والكتابة التأملية في المرحلة الثانوية؟

كيف يمكن تقويم مدى تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات القراءة والكتابة التأملية؟

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- ذكر ثمانية معلمين أنهم يعتمدون في صياغة الأهداف الإجرائية على أهداف تدريس القراءة والكتابة ومهاراتها في المرحلة الثانوية المعلنة من قبل وزارة التربية والتعليم، ومع ذلك لم يستطيعوا جميعًا تحديد أهداف تعليم مهارات القراءة والكتابة التأملية في المرحلة الثانوية.
- ذكر تسعة معلمين أنهم يعتمدون في تدريسهم لمهارات القراءة والكتابة التأملية على طرح بعض الأسئلة الشفوية، والمناقشة، والقراءة المتكررة، وكتابة موضوعات التعبير بينما ذكر معلم واحد أنه يعتمد على مدخل التحليل اللغوي.
- ذكر جميع المعلمين أن الطلاب لا يصلون إلى مهارات القراءة والكتابة التأملية.

وكل ما سبق يؤكد أن الإجراءات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لدروس تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الثانوية غير موجهة، وأنها عشوائية لا تسعى لإكساب الطلاب مهارات القراءة والكتابة التأملية

وتعد نظرية المرونة المعرفية مدخلاً من المداخل الحديثة التي تهدف إلى وضع حلول للتعامل مع المعرفة المعقدة، ومن ثم استعمال المعلومات والمفاهيم والمعارف السابقة ونقلها إلى مواقف جديدة تسهم في حل المشكلات، إذ يفترض لكي تتم عملية التعلم يجب على المتعلم فهم المعارف، واكتساب المفاهيم، من ثم تطبيقها بمرونة في سياقات متنوعة، مما تساعد المرونة المعرفية المتعلم على متابعة التعلم، وينظر إلى المرونة المعرفية على أنها القدرة التي تكتسب بواسطة الممارسة والخبرة، بمعنى أنها تعتمد على الاستراتيجيات المعرفية في المعالجات الذهنية للمواقف الجديدة في البيئة المحيطة فقط، في حين يرى سبايرو وزملاؤه (Canas, Antoli, Fajardo & Salmerson 2005:98)، أن المرونة المعرفية تعني إعادة التمثيل المعرفي بمعنى بناء المعرفة ومعالجتها، حتى يتحقق التكيف مع مستجدات المواقف، ومن ثم إيجاد الأفكار البديلة تبعاً لمتطلبات الموقف، فهي بذلك عكس الجمود المعرفي (Spiro, Collin & Ramchandran,200721)

ثالثاً – تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والافتقار إلى برامج حديثة لتنمية هذه المهارات القائمة على نظرية المرونة المعرفية.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

أ- ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

ب- ما مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

ج- ما أسس بناء البرنامج القائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

د- ما البرنامج القائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

هـ – ما فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

و – ما فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

رابعاً – حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

أ- طلاب الصف الأول الثانوي حيث يمثل هذا الصف بداية المرحلة الأخيرة من التعليم العام؛ ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى الطلاب بهذا الصف.

ب – بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

ج- بعض مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

خامساً – تحديد المصطلحات

مهارات القراءة التأملية

القراءة التأملية هي 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 (جيهان العماوي، ٢٠٠٩، ص ٩)

والقراءة التأملية هي 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 نحو النص من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة طلعت مدكور، ٢٠١٠، ص ٨)

وفي ضوء استعراض التعريفات السابقة للقراءة التأملية، فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: نشاط عقلي يهدف إلى ملاحظة النص، ويحاول فيه القارئ الاستفادة من سلوكياته، خبراته، ومعتقداته في تحليل النص إلى عناصره المختلفة، والبحث عن العلاقات الداخلية والتفاصيل الدقيقة بين هذه العناصر، من خلال مهارات الرؤية البصرية والتحليل والنقد والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء التفسيرات المقنعة ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى النتائج واتخاذ القرارات التي يتطلبها هذا النص، ثم يقوم هذه النتائج وتلك القرارات في ضوء الخطط التي وضعت لذلك.

مهارات الكتابة التأملية

عرفها بولتن (٢٠١٠) Bolton بأنها مزيج من القدرات الخيالية واللغوية، التي يوظفها المتعلم عند التعبير عن ذاته أو عن غيره في كلمات مكتوبة، وفق نظام لغوي متعارف عليه.

عرفها بوك وآخرون (٢٠١٣)Buck, et al بأنها : أداء كتابي يترجم عمليات التفكير التأملي في المعاني الكامنة للخبرة التي يمر بها الفرد، ووصف الأحداث أو الشخصيات وصفا دقيقًا، والإفصاح عن المشاعر ووجهة نظر الكاتب. وعرفها الحارثي (٢٠١٤) بأنها : التعبير عن

الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنيا، التي تتضمن انعكاسات الحوار الداخلي مع الذات، الأمر الذي يسهم في بيان رؤية انطباعات الفرد في تلك الأحداث في ضوء المعتقدات والخبرات السابقة. وعرفها لويس (٢٠١٧) Lewis بأنها نوع من الكتابة يعتمد على التفكير العميق، والتحديد، والاستجواب، والتقييم النقدي للتجارب والانطباعات أثناء كتابة المقالات والمذكرات والمدونات.

وتعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها تعبير طلاب الصف الأول الثانوي عن تجاربهم أو مشاعرهم أو انفعالاتهم أو الأحداث أو المواقف التي يمرون بها أو يشاهدونها من أجل وصف المثيرات البصرية المقدمة إليهم، وبيان العلاقات بين مكوناتها وتفسيرها، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات الكتابة التأملية من خلال بطاقة التقدير التحليلية المعدة لهذا الغرض.

مما سبق يتبين أن الكتابة التأملية هي نوع من الكتابة الحرة يقتضي إعادة النظر في التجارب والمواقف التي مر بها الإنسان في حياته، وإعمال العقل، وإمعان الفكر أثناء التنفيس عن الأفكار والمشاعر والنظر إلى الأمور بعمق للتوصل إلى استنتاجات منطقية، وقد يكون ذلك أثناء الكتابة عن مشكلة استطاع المتعلم أن يتغلب عليها، أو قصة من قصص النجاح، أو تجربة فشل مر بها.

نظرية المرونة المعرفية

- عُرفت بأنها: القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرائق عدة وبنحو تلقائي وتكيف الاستجابات للمتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف (Spiro، ٢٠١٣: ٥٤٧).
- وعُرفت بأنها نظرية بنائية منظومية هدفها تصميم بيئات تعليمية من أجل تمكين الطلبة من التطبيق المرن والأفضل لمعارفهم، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة والمفتوحة، فضلاً عن تمكين المتعلمين من الاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف المختلفة (الفيل، ٢٠١٥: ١١٣)

- التعريف الإجرائي للبحث : مجموعة المعارف التي تعنى بموضوع الدرس من جوانب مختلفة، تنفذ من طريق استعمال الأمثلة التطبيقية، واعتماد السياق التعليمي الحقيقي بما يمكن المتعلمين من تنمية مهارات القراءة والكتابة التأملية لديهم بنحو مرن.

سادسا – خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث الحالي في الخطوات والإجراءات التالية:

أ- تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ويتم ذلك من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات والدوريات العربية والأجنبية في ميدان القراءة التأملية، والكتابة التأملية.

- أهداف ومعايير ومؤشرات تعليم القراءة في الصف الأول الثانوي، وما تركز عليه من مهارات القراءة التأملية.
- طبيعة نمو الطلاب في المرحلة الثانوية، وخصائصهم.
- بناء قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وعرضها في صور استبانة على مجموعة من المحكمين لتحديد أوزانها النسبية والتوصل إلى صورتها النهائية.

ب- تحديد مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ويتم ذلك من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات والدوريات العربية والأجنبية) في ميدان الكتابة التأملية.

- أهداف ومعايير ومؤشرات تعليم القراءة في الصف الأول الثانوي، وما تركز عليه من مهارات الكتابة التأملية.
- طبيعة نمو الطلاب في المرحل الثانوية، وخصائصهم.
- بناء قائمة بمهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين؛ لتحديد أوزانها النسبية، والتوصل إلى صورتها النهائية.

ج- تحديد أسس بناء برنامج قائم على المرونة المعرفية للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويتم ذلك من خلال:

- دراسة قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي تم التوصل إليها.
- قائمة مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي تم التوصل إليها.
- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة والدوريات العربية والأجنبية التي تناولت نظرية المرونة المعرفية.
- طبيعة القراءة التأملية، والكتابة التأملية.
- طبيعة المرونة المعرفية، واستراتيجياته.
- طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية، وخصائصهم.

د – بناء البرنامج

- تحديد الوسائط التعليمية المرتبطة بالبرنامج
- إعداد أدوات تقويم البرنامج
- إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج
- إعداد كتاب الطالب المناسب لتنفيذ البرنامج

هـ – قياس فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

- **بناء اختبار مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتأكد من صدقه وثباته.**
- **اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، بعد تطبيق اختبار الذكاء للمرحلة الثانوية عليهم.**
- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية قبلياً على هذه المجموعة.
- تطبيق البرنامج على هذه المجموعة.

- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية بعدياً على هذه المجموعة.
- استخراج البيانات، وتحليلها إحصائياً.
- التوصل إلى النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

و – قياس فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

- بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتأكد من صدقه وثباته.
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة التأملية قبلياً على هذه المجموعة.
- تطبيق البرنامج على هذه المجموعة.
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة التأملية بعدياً على هذه المجموعة.
- استخراج البيانات، وتحليلها إحصائياً.
- التوصل إلى النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

سابعاً – فروض البحث:

للبحث فرضان هما:

ا – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية لصالح القياس البعدي.

ب – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية لصالح القياس البعدي.

ثامناً– أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي كلاً من:

أ– **مخططي المناهج ومطوريها** حيث تقدم الدراسة الحالية برنامج قائم على المرونة المعرفية؛ مما يساعد في تطوير مناهج القراءة في الصف الأول الثانوي.

ب- المعلمين حيث تقدم الدراسة الحالية خطوات وإجراءات برنامج قائم على المرونة المعرفية؛ مما يساعد المعلمين على استخدامها في تنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ج- الطلاب حيث تنمي الدراسة الحالية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

د- **الباحثين** حيث تفتح الدراسة الحالية مجالاً لبحوث أخرى حول المرونة المعرفية.

الإطار النظري:

المحور الأول:

(١) مفهوم القراءة التأملية:

هناك تعريفات متعددة للقراءة التأملية لعل من أهمها ما يلي: القراءة التأملية هي تأمل القارئ للنص وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها النص، ثم يقوم بتقييم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة. (وليم عبيد، وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ص ٢١)

القراءة التأملية هي 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 (جيهان العماوي، ٢٠٠٩، ص ٩).

القراءة التأملية هي 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 نحو النص من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة (طلعت مدكور، ٢٠١٠، ص ٨)

وفي ضوء استعراض التعريفات السابقة للقراءة التأملية، فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها نشاط عقلي يهدف إلى ملاحظة النص، ويحاول فيه

القارئ الاستفادة من سلوكياته، خبراته، ومعتقداته في تحليل النص إلى عناصره المختلفة، والبحث عن العلاقات الداخلية والتفاصيل الدقيقة بين هذه العناصر، من خلال مهارات الرؤية البصرية والتحليل والنقد والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء التفسيرات المقنعة ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى النتائج واتخاذ القرارات التي يتطلبها هذا النص، ثم يقوم هذه النتائج وتلك القرارات في ضوء الخطط التي وضعت لذلك.

وفي ضوء استعراض التعريفات السابقة للقراءة التأملية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها، فإنه يمكن استخلاص الأساسين التاليين لبناء البرنامج:

أ- أن يعتمد البرنامج على الملاحظة والتأمل للوقوف على أسرار النص وتحليله.

ب- أن يتضمن البرنامج أنشطة تعتمد على الاستنتاج والنقد وإعطاء التفسيرات المقنعة. بعد، فقد تناول العرض السابق مفهوم القراءة التأملية، وفيما يلي عرض لمهاراتها.

(٢) مهارات القراءة التأملية:

تتحدد مهارات القراءة التأملية فيما يلي: (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، (مجدي عزيز ٢٠٠٥)، (عاطف سعيد ٢٠٠٧)، (طلعت مدكور، ٢٠١٠)

- عرض أفكار النص.
- تحديد العلاقات بين أفكار النص.
- تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.
- التوصل إلى الفكرة الرئيسة للنص.
- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.
- تحديد التناقضات الموجودة في النص.
- تحديد الهدف من النص.
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص.
- تقييم استدلالات مؤلف النص.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.

- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.

أهمية القراءة التأملية: (الشمري، ٢٠١٩)، (أحمد ٢٠٢١)، (عسيري، ٢٠٢٢).

تعد القراءة التأملية من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تساعدهم على:

- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل
- ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة وفق سياق منظم.
- طرح التساؤلات وبناء رؤى جديدة.
- تعزيز الدافعية للقراءة، حتى يصبح المتعلم قارئ فاحص.
- التحول إلى القراءة مدى الحياة.
- تمكين المتعلمين من بناء معرفي متميز ومتنوع

وتكمن أهمية القراءة التأملية في مساعدة المتعلم على معرفة ما هو مهم في النص المقروء وصولا بذلك إلى استنتاجات وفهم للمعنى العميق من خلال اعتماد المتعلم على مراقبة عمليات التفكير العليا والفحص المتأمل الدقيق للنص.

وتساعد القراءة التأملية المتعلمين على تكوين رؤى جديدة عن طريق طرح الكثير من التساؤلات الموجودة في أذها تهم، ومحاولة الوصول إلى إجابات لهذه الأسئلة، مما يؤدي إلى تحول المتعلمين إلى قراء إيجابيين وقراء مدى الحياة، وتحقيق التنور المعرفي ومحو الأمية المعرفية لديهم (عفيفي وآخرون، ٢٠٢٣).

خصائص القارئ المتأمل:

للقارئ المتأمل خصائص يتميز بها عن غيره أشار إليها (سعودي ٢٠١٦) وهي كالاتي أن يكون:

- واعيا بخبرته السابقة، والمعارف الأكاديمية المرتبطة بموضوع النص الذي يقرأه، وكذلك هو قادرا على تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتيا من خلال تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص.

- انتقائيا يحدد النقاط الرئيسة التي تهمه في النص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.
- باحثا بجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النص.

مهارات القراءة التأملية:

تعددت الدراسات التي تناولت القراءة التأملية وتحديد مهاراتها اللازمة للمتعلمين في مراحل التعليم العام، تمثلت في الآتي:

حدد عفيفي وآخرون (٢٠٢٣) مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين في شعبة اللغة العربية وهي كالآتي:

مهارات القراءة التأملية الفكرية:

- تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.
- إعادة ترتيب أفكار النص ترتيبا منطقيا.
- استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء.
- تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء.
- إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء.

مهارات القراءة التأملية البنائية:

- اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء.
- الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارئ.
- البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة.
- استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء.
- ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الجديدة.

مهارات القراءة التأملية التقويمية:

- تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء.
- تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه.

- تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية.
- إبداء إعجاب القارئ بالنص المقروء.
- تلخيص النص المقروء تلخيصا منطقيا.

وحدد إبراهيم (٢٠٢١) عددا من مهارات القراءة التأملية وصنفها كالآتي: مهارات القراءة التأملية الاستكشافية ويشمل طرح عدد من الأسئلة المفتوحة حول النص، تحديد إجابات متعددة للسؤال الواحد تحديد المعلومات المهمة في النص تحديد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص.

مهارات القراءة التأملية الترابطية ويشمل الربط بين عنوان النص ومضمونه الربط بين خبراته السابقة ومعلومات النص تحديد أوجه الشبه واوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص.

مهارات القراءة التأملية التقويمية ويشمل إبداء الرأي في ترتيب معلومات النص مع التعليل، اقتراح عدد من الأفكار تتكامل وأفكار النص، طرح عدد من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي. **كما أشارت عسيري (٢٠٢٢) إلى مهارات القراءة التأملية وهي على النحو الآتي:**

أولا: مهارة التنبؤ:

- التنبؤ بالفكرة العامة للنص المقروء
- الاستدلال على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النص المقروء.
- التفريق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النص المقروء.
- التنبؤ بالمشكلات الواردة في النص المقروء استنادا إلى الخبرات السابقة
- التنبؤ بالأحداث الواردة في النص المقروء.

ثانيا: مهارة الاستقصاء:

- التوصل على المعاني الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- الربط بين عنوان النص وفقراته.
- التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء.
- بيان معاني الكلمات من خلال السياق التي وردت فيه.

- ربط موضوع النص المقروء بالأحداث الجارية.

ثالثا: مهارة الاستنتاج:

- استنتاج القيم الي يدور حولها النص المقروء.
- استنتاج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النص المقروء.
- استنتاج العلاقات بين أفكار النص المقروء.
- استنتاج دلالات التعبير في النص.
- اكتشاف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النص المقروء.
- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.

رابعا: مهارة الفحص والتأمل:

- تحديد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تحديد مرادف كلمات وردت في النص المقروء.
- اكتشاف الأخطاء اللغوية في النص المقروء
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص المقروء.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص المقروء.

خامسا: مهارة التحليل:

- تمييز أدوات الربط في النص المقروء.
- تحديد الأسباب والنتائج في النص المقروء.
- الربط بين أفكار النص الفرعية والفكرة الرئيسة.
- التمييز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

الدراسات السابقة:

- في الجانب الميداني تناول الباحثون مهارات القراءة التأملية بالدراسة والبحث ومن تلك الدراسات دراسة عفيفي وآخرون (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية من خلال استخدام برنامج قائم على

استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، على عينة مكونة من (٣٥) طالبا من شعبة اللغة العربية الفرقة الثالثة بجامعة الزقازيق، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية.

- وأجرى عسيري (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة تكونت من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة (١٢) بأبها، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.
- وهدفت دراسة زحاقة وفهمي وزهران (٢٠٢١) إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية.
- وسعت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) والتي هدفت إلى بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في المدارس الحكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريسي
- وتشير دراسة أمين (٢٠٢١) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية ديزني الإبداعية في تنمية مهارات القراءة التأملية للصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على

عينة تكونت من (٦٣) طالبة، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الكتابة التأملية.

أولاً – تعريف الكتابة التأملية:

تختلف الكتابة التأملية عن غيرها من أنماط الكتابة الأخرى، وقد ورد في الأدب التربوي عدة تعريفات للكتابة، حيث عرفها بوك وآخرون Buck, et al(٢٠١٣) بأنها : أداء كتابي يترجم عمليات التفكير التأملي في المعاني الكامنة للخبرة التي يمر بها الفرد، ووصف الأحداث أو الشخصيات وصفا دقيقًا، والإفصاح عن المشاعر ووجهة نظر الكاتب. وعرفها الحارثي (٢٠١٤) بأنها: التعبير عن الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنيا، التي تتضمن انعكاسات الحوار الداخلي مع الذات، الأمر الذي يسهم في بيان رؤية انطباعات الفرد في تلك الأحداث في ضوء المعتقدات والخبرات السابقة. وعرفها لويس Lewis (٢٠١٧) بأنها نوع من الكتابة يعتمد على التفكير العميق، والتحديد، والاستجواب، والتقييم النقدي للتجارب والانطباعات أثناء كتابة المقالات والمذكرات والمدونات.

مما سبق يتبين أن الكتابة التأملية هي نوع من الكتابة الحرة يقتضي إعادة النظر في التجارب والمواقف التي مر بها الإنسان في حياته، وإعمال العقل، وإمعان الفكر أثناء التنفيس عن الأفكار والمشاعر والنظر إلى الأمور بعمق للتوصل إلى استنتاجات منطقية، وقد يكون ذلك أثناء الكتابة عن مشكلة استطاع المتعلم أن يتغلب عليها، أو قصة من قصص النجاح، أو تجربة فشل مر بها.

ثانيا – خصائص الكتابة التأملية

لما كانت الكتابة التأملية تتطلب ترجمة الأحاسيس والأفكار والآراء بأسلوب فني مؤثر، فإنها تمتاز بمجموعة من الخصائص عن أنماط الكتابة الأخرى، منها

- الذاتية فهي كتابة أكثر عاطفية وأقل موضوعية، فالكتابة التأملية ترتبط بالمشاعر والانفعالات.

- الشخصية: حيث إن كاتب النص التأملي يستخدم ضمائر المتكلم (أنا، ونحن). العمق فهي لا تقف عند الوصف بل تتعداه إلى النقد، ومن ثم تتطلب ممارسة مهارات التفكير العليا.
- الوضوح: يجب أن تكتب بلغة بعيدة عن التعقيد، وأن تخلو من الغموض.
- الشمول: يجب أن تتضمن الكتابة التأملية وصفا للتجربة أو الشعور أو الانفعال وتفسيرها ونقدها، واستخلاص الفائدة من التجربة.
- التشويق: يتعين في الكتابة التأملية الاهتمام بعنصر التشويق لتكون أكثر إثارة.
- **الإقناع:** رغم أن الكتابة التأملية تتناول التجارب الشخصية للأفراد، وتعبر عن وجهة نظر الكاتب، فإنها يجب أن تكون مدعومة بالأدلة حتى تكون أكثر إقناعا.

ثالثا – أهمية الكتابة التأملية

تتميز الكتابة التأملية بميزات كثيرة، فهي ركيزة أساسية من ركائز التعبير عن النفس أو الغير، فضلاً عن دورها في إعمال العقل، كما أنها تعزز الثقة بالنفس. وقد أوضح كل من: فان (٢٠١٢) Van ولويس (٢٠١٧) Lewis أن الكتابة التأملية تعد مجالاً واسعا أمام المتعلمين يدفعهم إلى الإبداع اللغوي كما أنها تساعد على تنمية التفكير الناقد وذلك عند إبداء الرأي في بعض التجارب المتعلقة بالآخرين، فضلاً عن أنها وسيلة لبناء جسر من الصلة بين المعرفة النظرية والعالم الحقيقي. وقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة بشارة (٢٠١٠) أن الكتابة التأملية ذات تأثير إيجابي في تنمية التفكير التأملي وتوصلت دراسة العملة (٢٠٢١) إلى أن الكتابة التأملية تسهم في خفض الاضطرابات النفسية.

وترى الباحثة أن الكتابة التأملية تقود الطالب إلى التداعي الحر والتحليل النفسي، واستكشاف خبراته وتجاربه السابقة والحكم عليها، وتؤدي إلى مراجعة تفكيره، لاسيما عند صياغة الأفكار وتنقيحها، واكتشاف علاقاتها وترابطها، واستكشاف درجة توافق المكتوب مع المعاني العقلية.

رابعا – أسس الكتابة التأملية

تخضع الكتابة التأملية لمجموعة من الأسس حددها كل من: الصويركي (٢٠١١)؛ وأبو زيد ومصطفى (٢٠١٥) فيما يأتي:

- ظهور شخصية الكاتب بصورة تجذب انتباه القارئ بما فيها من عاطفة، وانفعال قوي أثناء تناول التجارب الذاتية، وخطرات النفس الإنسانية، ومشكلات الحياة والكون كما تتراءى في نظر الكاتب، ومشاهداته الخاصة التي يبوح بها لقارئه، استخدام ألوان مختلفة من عناصر التشويق والإثارة عند كتابة النص التأملي.
- أن يكون التعبير صادرا عن إحساس صادق، وتجربة حية، ودافع ذاتي مراعاة الإقناع والتأثير بحيث تترك الكتابة التأملية أثرا إيجابيا في المتلقي، من خلال الاعتماد على أسلوب الإقناع العقلي، وأسلوب التأثير العاطفي.
- صحة اللغة وسلامة التعبير، فالكتابة يجب أن تخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

خامسا – مراحل الكتابة التأملية

تمر الكتابة التأملية بمجموعة من المراحل بينها والبريدج (٢٠٢٢) Wallbridge على النحو الآتي:

- مرحلة الوصف: وتتطلب وصف الحدث أو الموضوع أو الموقف.
- مرحلة المشاعر : ما الذي كنت تفكر فيه وتشعر به؟
- مرحلة التقييم: وتتطلب تحديد الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في الموقف.
- مرحلة التحليل ما شعورك تجاه الموقف؟
- مرحلة الاستنتاج: ما الذي كان يمكن لك أن تفعله؟

- مرحلة خطة العمل: اكتب كل ما يمكن أن تفعله في مواقف مماثلة.

أي أن الكتابة التأملية تقتضي الإجابة عن الأسئلة الآتية : (ماذا ؟ : والإجابة عنها تتطلب عملية الوصف، و كيف؟ والإجابة عنها تتطلب عملية التحليل؛ ولماذا ؟ والإجابة عنها تتطلب عملية النقد؛ وما ؟ والإجابة عنها تتطلب الاستنتاج.

سادسا – مهارات الكتابة التأملية

تباينت مهارات الكتابة التأملية من دراسة إلى أخرى، حيث أشارت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) إلى أن مهارات الكتابة التأملية تنقسم إلى مهارات الانفتاح الذهني، ومهارات التوجيه الذاتي ومهارات المسئولية الفكرية، أما دراسة موسى وآخرين (٢٠٢٢) فحددت مهارات الكتابة التأملية على النحو الآتي:

- يرتب المتعلم أفكاره ويسجلها بشكل واضح.
- يستعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف.
- يربط بين الموضوع الحالي وموضوعات أخرى ذات الصلة.
- يستنتج القضايا الاجتماعية والأدبية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.
- يوضح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه.
- يوضح الهدف من الموضوع.
- يوضح نواحي القوة فيما يكتب.
- يقترح أفكارا جديدة لعلاج نواحي القصور.
- يوضح وجهات نظر الآخرين عن الموضوع المطروح.
- يصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه.

وسوف تسترشد الباحثة ببعض هذه المهارات عند إعداد الصورة الأولية القائمة مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

سابعا – الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة التأملية:

نظرا لأهمية الكتابة التأملية فقد نالت اهتمام بعض الباحثين في الأونة الأخيرة في مجالات عديدة منها:

- دراسة عبد الوهاب (٢٠٢٠) التي استخدمت مدخل العمليات ونمط النص في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية النوعية، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) طالبا وطالبة ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) طالبا وطالبة، وتمثلت أداة البحث في اختبار مهارات الكتابة التأملية، وأسفرت التحليلات الكمية لنتائج الطلاب عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة كفاءة الأداء الرقمي، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، بلغ عددهم (٥٠) طالبا من مدارس مدينة الخارجة بالوادي الجديد، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة التأملية لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية، وهذا يدل على فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام.

- دراسة العنزي والعرفج (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية، ومعرفة الصعوبات التي تعيق تطبيقها من وجهة نظرهن وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١) معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن أبرز النتائج أن درجة استخدام المعلمات للكتابة التأملية جاءت (متوسطة وأن أبرز الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذات حيث يتطلب التأمل وقتا طويلاً لديهن والبيئة المدرسية حيث تفتقر

المدارس إلى المكتبات التي تخدم التلميذات فكريا ومعرفيا؛ ثم المعلم بسبب اتباع طرائق تقليدية، وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمات عن الكتابة التأملية، وإجراء دراسات للبحث عن أساليب جديدة لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدي التلاميذ.

- دراسة سوابنالي وآخرين (٢٠٢٢) .Swapnali et al التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام الكتابة التأملية في تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لاستخدام الكتابة التأملية في تنمية الوعي الذاتي، والتعاطف، وضبط النفس، والثقة بالنفس، والكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

- دراسة العتيبي (٢٠٢٢) التي استخدمت إستراتيجية الكتابة التأملية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الطائف.

يتضح مما سبق أن الكتابة التأملية تتضمن قدرة الطالب على تبصر الأعمال، واستقصاء الظواهر المختلفة، فالكتابة التأملية عبارة عن عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف، وتحديد عناصره، ودراسة جميع الحلول الممكنة، والتحقق من صحتها قبل اختبارها حتى يمكن الوصول للهدف. ونؤكد على أن الكتابة التأملية لها أهمية كبيرة في حياة الطالب؛ لأنه يساعد على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، ويجعله أكثر اعتماد على نفسه في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التي تخصه، ويكون تفكيره تأمليا عندما ينجح في أداء المهام، وهو ما ينمي لديه الإحساس بالمسئولية.

- **المحور الثالث: نظرية المرونة المعرفية:**

تعد نظرية المرونة المعرفية مدخلاً من المداخل الحديثة التي تهدف إلى وضع حلول للتعامل مع المعرفة المعقدة، ومن ثم استعمال المعلومات والمفاهيم والمعارف السابقة ونقلها إلى مواقف جديدة تسهم في حل المشكلات، إذ يفترض لكي تتم عملية التعلم يجب على المتعلم فهم المعارف، واكتساب المفاهيم، من ثم تطبيقها بمرونة في سياقات متنوعة، مما تساعد المرونة المعرفية المتعلم على متابعة التعلم، وينظر إلى المرونة المعرفية على أنها

القدرة التي تكتسب بواسطة الممارسة والخبرة، بمعنى أنها تعتمد على الاستراتيجيات المعرفية في المعالجات الذهنية للمواقف الجديدة في البيئة المحيطة فقط، في حين يرى سبايرو وزملاؤه (Canas, Antoli, Fajardo & Salmerson 2005:98)، أن المرونة المعرفية تعني إعادة التمثيل المعرفي بمعنى بناء المعرفة ومعالجتها، حتى يتحقق التكيف مع مستجدات المواقف، ومن ثم إيجاد الأفكار البديلة تبعاً لمتطلبات الموقف، فهي بذلك عكس الجمود المعرفي (Spiro, Collin & Ramchandran,200721)

وتظهر الحاجة إلى هذه النظرية بعد الدعوات التربوية التي نادت بضرورة تبني هذه النظرية؛ لأهميتها في تنمية المرونة المعرفية لدى المتعلمين، فضلاً عن كونها متنبئا جيدا بالتحصيل الأكاديمي للمتعلم، وأنها السبب الرئيس للتنوع والاختلاف بين المتعلمين، إذ أن المتعلم الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من المرونة المعرفية يكون أكثر قدرة على التميز الأكاديمي في المواقف التعليمية (بشارة، ٢٠٢٠، ٣١٩)

أبعاد المرونة المعرفية: للمرونة المعرفية بعدين رئيسيين ذكرهما (Spiro، ٢٠١٣) وهما:

المرونة التكيفية:

يقصد بها إمكانية الفرد المعرفية ومدى توصله إلى حلول غير تقليدية، وتتجلى هذه القدرة عن طريق مواجهة الفرد لمواقف الحياة العملية والتي تكون له بمثابة مشكلات تتحدى قدراته المعرفية وينبغي عليه حلها بنحو متميز غير عادي.

المرونة التلقائية:

تشير إلى إمكانية إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة حول مشكلة ما، والانتقال ذهنيا من فكرة إلى أخرى حول ذات المشكلة، فضلاً عن التنوع في الحلول من دون تعقيد، وكذلك بالإمكان تغيير الوجهة المعرفية اتجاه المشكلة أو الموقف؛ وذلك من طريق الاستعانة بالإمكانات المعرفية والانفعالية للفرد تجاه تلك المشكلة، وتركز النظرية على مستويات التعلم المتقدمة؛ لأنها ترى أن عملية التعلم عملية معقدة ومتشعبة غير محددة البنية، وتتطلب من المتعلم تطبيق ما تعلمه في مواقف التدريس (المياحي وراضي، ٢٠١٩، ٧٩).

مبادئ النظرية المعرفية

تقوم النظرية على مجموعة مبادئ مترابطة ومتكاملة تشكل في مجموعها بنية وإطار النظرية، وتتمثل بالمبادئ الآتية:

المبدأ الأول: تجنب التبسيط الزائد: يقصد بهذا التأكيد على الترابط المفاهيمي الموضوع الدرس وعرض أي احتمال للتعقيد والتداخل؛ بهدف مقاومة الفهم السطحي لمحتوى المادة الدراسية؛ لأن العقل يبقى خاملاً ولا يتاح لبنيته المعرفية الترابط مع المعرفة الجديد لتشكيل بنية معرفية متكاملة إذا اعتمدنا على المعالجة الخطية فقط.

المبدأ الثاني: التأكيد القائم على الحالة: ويعني تقديم تعلم متنوع للمتعلم؛ بهدف تجنب اجتناب المشكلات التي تنجم عن استعمال عدد محدد من حالات التعلم، فتقديم أكثر من أنموذج مع أمثلة متعددة توضح المحتوى يجعل المتعلم قادراً على تطبيق ما اكتسبه في سياقات ومواقف متعددة.

المبدأ الثالث: تقديم المحتوى بطرائق متعددة يقصد بهذا المبدأ تقديم المعرفة بطرائق متعددة، وبوجهات نظر مختلفة من قبل المتعلمين، فضلاً عن الجمع بين القضايا المتشابهة والمختلفة مع ما تم تقديمه، مما يثري العملية التعليمية ويسهل على المتعلمين التمكن من المادة، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة.

المبدأ الرابع: التأكيد على بنية المعرفة: يؤكد هذا المبدأ ضرورة أن يبني المتعلم معرفته بنفسه بدلاً من أن تقدم له جاهزة؛ لأن ذلك يسهم في ترسيخ مادة التعلم في ذهنه، فضلاً عن أن تمثيل البنى المعرفية لدى المتعلمين يجعلهم قادرين على تطبيقها في المواقف الجديدة، وتكييفها واستعمالها بحسب الفهم والحاجة.

المبدأ الخامس: دعم ترابط المعرفة: يقصد بهذا المبدأ تقديم المعرفة بحسب السياقات والأسس الثقافية التي انتجتها إلى المتعلمين معتمدة على خبراتهم التي يمرون بها، وعلى واقع حياتهم التي يعيشونها (عبد العال، ٢٠٢٠ ٣٠ ٣١)

مكونات المرونة المعرفية بحسب النماذج النظرية المفسرة لها :

١- أنموذج ديللون وفينيارد (Dillon & Vineyard Model) يفترض أن هناك ثلاثة مكونات

للمرونة المعرفية، وهي: الترميز المرن والتجميع المرن، والمقارنة المرنة.

– أنموذج مارتن وروبن (Martin & Rubin Model) : يفترض أن هناك ثلاثة مكونات للمرونة المعرفية، وهي: اعتراف الفرد بتوافر بدائل متنوعة، واستعداد الفرد للتكيف، وحالة الشعور بالثقة.

– أنموذج فيور (Furr Model) : يوكد على وجود ثلاثة أبنية أساسية للمرونة المعرفية، وهي: التنوع المعرفي، والجدة المعرفية، والتشكيل المعرفي.

أنموذج دينس وفاندر وول (Dennis & Vander) : وتتضمن المرونة المعرفية ثلاثة مظاهر مقيمة لها، وهي قدرة الفرد على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، قدرة الفرد على تقديم التفسيرات البديلة والمتعددة، وقدرة الفرد على إنتاج الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة. (الفيل، ٢٠١٥: ١٦٣)

القراءة التأملية والكتابة التأملية في ضوء المرونة المعرفية

ترتبط المرونة المعرفية بإنشاء روابط متعددة بين اللغة المكتوبة والمنطوقة واكتساب وتنسيق الوعي بمهارات اللغة (الأصوات، الصرف، بناء الجملة، والدلالات)، وتدعم المرونة فهم القراءة الذي يعتقد أنه نتاج التعرف على الكلمات وفهم اللغة الشفهية، وتلعب المرونة المعرفية دور مباشر في فهم القراءة بسبب الحاجة إلى معالجة الرموز الصوتية للتعرف على الكلمات المكتوبة في وقت واحد مع المعلومات وتتم عمليات المرونة المعرفية **في مستويات كالتالي:** (Cartwright, 2002; Colé et.al 2014)

- المستوى الأعلى من المرونة والمتمثلة في دمج عناصر النص، وحل الغموض النحوي والدلالي والاعتماد على المعرفة الخلفية، واستخدام الاستراتيجيات الداعمة للقراءة وتوظيف ما وراء المعرفة لمراقبة نجاح الاستيعاب (Hund et al., 2023)
- المستوى الأدنى من المرونة المعرفية والمتمثلة في ملاحظة الخصائص الصوتية والدلالية لتحقيق الاستيعاب القرائي المباشر (Gnaedinger et al. 2016)

وتتطلب القراءة فهم النصوص المكتوبة، والفهم يتطلب فك التشفير للكلمات والمفردات في وقت واحد وبناء المعنى من خلال التنسيق المرن والتحول بكفاءة بين استراتيجيات الفهم

المختلفة وتعتمد المرونة المعرفية على عمليات الانتباه عند اكتشاف صعوبة تؤدي إلى الاستجابة على المشكلات بصورة غير روتينية (Sandergaard Knudsen et . ٢٠١٨ al)، وبالتالي يكون الحاجة إلى ضبط الانتباه ضروريا لتقييم الوضع الجديد والتخطيط للإجراء اللازم للحل، ويعتبر إدراك الظروف البيئية التي تتداخل مع حل المهمة التي ينجزها الفرد ضروريا لكي يكون انتاج الحلول ديناميا ومرناً، وهناك حاجة لاستثمار الموارد لإلغاء الاستجابة التلقائية لتخطيط سلسلة جديدة من الإجراءات المقابلة التي تعالج متطلبات المهمة الجديدة بشكل فعال (Canas et al2006..)

وتتطلب المرونة المعرفية الدمج بين مهارات التشفير للكلمات والفهم اللغوي والتفاعل بينهما، ويكتسب الفرد الفهم القرائي في ظل تكوين مخططات معرفية مرنة تنضم إلى البنية الهرمية عند قراءة الكلمات والفهم الاستماعي كمهارات للمعالجة العميقة للغة (٢٠١٨ .Knudsen et al.،)

ويرتبط مفهوم المعرفية بأربعة مفاهيم هي:

(١) الحصار المعرفي Cognitive blockade، وهو الميل إلى الاستمرار في مسار العمل الأولى، حتى في المواقف التي يكون فيها التغيير إلى مسار عمل بديل عقلاني.

ويركز الشخص انتباهه على جزء من النشاط الذي يؤديه ويظهر قيودا على توزيع وقته بين الأنشطة المتزامنة الأخرى. وعندما تكون العملية المعرفية سيئة نتائج متعددة، يجب على الشخص أن يقوم باختيار متعمد حتى يتمكن من التحكم في أوجه القصور بطريقة تسلسلية (Canas et al., 2006)

(٢) التباطؤ المعرفي Cognitive hysteresis، وهي ظاهرة تتعلق بعدم المرونة المعرفية، يُعرف بأنه الميل إلى الالتزام بقرار ما بعد ثبوت الخطأ. ويُطلق عليه في بعض الأدبيات بمصطلح التضييق المعرفي، وعادة ما يتم تفسيره على أنه فشل في عملية إعادة تقييم الموقف بعد اتخاذ قرار بشأن كيفية التعامل معه. وهذه الظاهرة، وإن كانت مرتبطة بعدم المرونة المعرفية، إلا أنها تسلط الضوء على وجود تشخيص خاطئ للحالة القرائية ٢٠١٨ .Sondergaard Knudsen et al)، أما في ظاهرة عدم المرونة المعرفية، فيتم التركيز

على النشاط الخاطئ الذي يقوم به الشخص من أجل حل المشكلة وغالباً ما يتبين خلال سياقات النطق الخاطئ نتيجة فقد الوعي الصوتي فيميل العقل إلى التجول العقلي نتيجة شرود الذهن عن مهارات ما وراء المعرفة المرتبطة بعمليات استنتاج وتحليل المعنى وحدث الاضطراب الناتج عن خلل القراءة (Hirsch) وعلى الرغم من أننا عند ملاحظة ميل المتعلم إلى المرونة المعرفية السطحية في سياقات القراءة فهذا يرجع إلى سوء تشخيص نتيجة خلل التبديل بين الأصوات والعلامات المميزة للأصوات ومخارج الحروف مما يضفي على النص معان أخرى تؤثر على المعنى العام وبالتالي انشغال الذاكرة العاملة بمعالجة عميقة لإعادة بناء معنى السياق مرة أخرى بحثاً عن المعنى أو النطق الدقيق للكلمات. Mathews, & 2012; Wells, 2009, 2010

ميل المتعلم إلى المرونة المعرفية السطحية في سياقات القراءة فهذا يرجع إلى سوء تشخيص نتيجة خلل التبديل بين الأصوات والعلامات المميزة للأصوات ومخارج الحروف مما يضفي على النص معان أخرى تؤثر على المعنى العام وبالتالي انشغال الذاكرة العاملة بمعالجة عميقة لإعادة بناء معنى السياق مرة أخرى بحثاً عن المعنى أو النطق الدقيق للكلمات. وهذا التمييز مهم لأنه من الممكن أن نلاحظ عدم المرونة المعرفية التي ليس لها أصل في التشخيص الخاطئ (Canas et al., 2006)

(٣) التثبيت الوظيفي Functional fixation، ويميل المرء للنظر فقط إلى الأشياء المتاحة في مهمة ما كما هي معروفة من حيث وظيفتها الأكثر شيوعا. ويواجه المرء صعوبات في استخدام العناصر التي اتخذت شكلاً جديدًا. ويحدث هذا لأننا نميل إلى تصنيف العناصر إلى فئات تم تخصيصها لها مسبقا، وبالتالي يقودنا هذا إلى الاعتقاد بأن العناصر تمتلك فقط الخصائص التي تم تخصيصها لتلك الفئة المعينة. التثبيت الوظيفي يعني أننا ثابتون أو جامدون في تصوراتنا، بما في ذلك في استخدام الأشياء اليومية (Canas et al., 2006)

(٤) الاختزال الوظيفي Functional reduction، وهو ظاهرة رابعة تتعلق بعدم المرونة المعرفية، على أنه الميل إلى مواجهة مشكلة تتعلق لسبب واحد مع إهمال جميع المتغيرات المؤثرة الأخرى المحتملة. ويمكن تقديم عدة طرائق للتخفيض الوظيفي فالحالة الأكثر سيطرة

في العملية المعرفية هي تقليل الأسباب المختلفة للمشكلة إلى مشكلة واحدة، وفي هذه الحالة، يؤدي التخفيض الوظيفي إلى تأثيرات مشابهة لعدم المرونة المعرفية، أي عدم القدرة على تكييف السلوك مع الظروف البيئية التي يواجهها الشخص، ومع ذلك، لا يجب أن يكون عدم المرونة المعرفية ناتجا عن انخفاض في الأسباب المحتملة التي تولد التغييرات (Canas et al., 2006)

ويرتبط تأثير المرونة المعرفية على الفهم القرائي بعمر المتعلم، والخلفية اللغوية باللغة، والتهجئة اللغوية السطحية والمعنى العميق ،(Søndergaard Knudsen et al. 2018) والقدرة اللغوية السطحية والمعنى العميق الأساسية للحفاظ على أهداف المهمة والتحول العقلي أجل الاختيار بشكل تكيفي بين التمثيلات المعرفية(Colé et al., 2014)

الخطوات الإجرائية للبحث:

أولا . أدوات جمع البيانات، وتتضمن:

1. تحديد قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.
2. تحديد قائمة مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

ثانيًا . إعداد مادة المعالجة التجريبية، وتتضمن:

- كتاب الطالب.
- دليل المعلم.

ثالثًا . أدوات قياس للمتغيرات التابعة، وتتضمن:

- إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام.
- إعداد اختبار لقياس مهارات الكتابة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

رابعًا . تطبيق البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية، وتتضمن:

- الحصول على الموافقات المعتمدة لتطبيق تجربة البحث.
- تحديد المجتمع الأصلي.

- اختيار عينة البحث.
- التطبيق القبلي لأداتي القياس.
- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام برنامج قائم على المرونة المعرفية
- التطبيق البعدي لأداتي القياس.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- صعوبات التطبيق، وكيفية التغلب عليها.

أولا . أدوات جمع البيانات، وتتضمن:

١) تحديد قائمة مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي.

أ . تحديد الهدف من القائمة:

استهدفت القائمة تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي يمكن مراعاتها في دروس القراءة المصوغة في ضوء نظرية المرونة المعرفية.

ب . مصادر تحديد قائمة مهارات القراءة التأملية:

اعتمدت الباحثة في تحديد مهارات القراءة التأملية على المصادر التالية:

- نتائج الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات القراءة التأملية، وقد تم الرجوع إلى هذه الدراسات؛ من حيث تصنيفها، وأهميتها، وكيفية قياسها، وتم الإفادة منها في تحديد هذه المهارات.
- الأدبيات المتصلة بمهارات القراءة التأملية.

ج . إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات القراءة التأملية:

اعتمادًا على المصادر السابقة؛ حددت الباحثة مجموعة من مهارات القراءة التأملية ومؤشراتها المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والتي اشتملت على خمس مهارات رئيسة، وهي: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة، وتضم تحتها ثماني وعشرين مهارة فرعية من مهارات القراءة التأملية، على النحو التالي:

أولاً. مهارة الرؤية البصرية:

١. تعرض جوانب الموضوع بأشكال ورسومات مبسطة، كالخرائط الذهنية.
٢. تعطي وصفا دقيقا للمفاهيم ويوضح مكوناتها.
٣. تدون ملاحظات أثناء قراءته للموضوع.
٤. تفحص النص المقروء ليستنتج منه معاني الكلمات الصعبة.

ثانياً. مهارة الكشف عن المغالطات:

١. تحدد العلاقات غير الصحيحة في الموضوع.
٢. تحدد العلاقات غير المنطقية في الموضوع.
٣. تعدل بعض التصورات الخاطئة المرتبطة بالموضوع المقروء.
٤. توضح جوانب النقص في الموضوع.
٥. تتحقق من صدق المعلومات من حيث: (الصحة العلمية- الحداثة)

ثالثاً- مهارة الوصول إلى استنتاجات:

١. تتوصل إلى نتائج واضحة من الموضوع.
٢. تقدم حكما على صحة الاستنتاج.
٣. توظف الخبرات السابقة للتوصل إلى استنتاجات.
٤. تحلل العلاقة بين المفاهيم الموجودة في الموضوع.
٥. تستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج.
٦. تستنتج الدروس المستفادة من الموضوع.

رابعاً- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة:

١. تفسر المواقف والآراء والأحداث
٢. تحلل الصور البيانية في ضوء تفسير الموقف.
٣. تعطي تبريرات صحيحة ومنطقية وعقلانية.
٤. تبرر العلاقة بين الأسباب والنتائج.
٥. تبرر بعض المواقف الواردة في النص.
٦. تفسر الحقائق الواردة في النص.

٧. تعطي تفسيرات مقنعة للموقف

خامسا- مهارة وضع حلول مقترحة

١. تناقش الأفكار المطروحة.

٢. تقدم توقعات مستقبلية للموضوع.

٣. تسأل أسئلة تساعد على توقع النتائج.

٤. تصيغ الفروض والبدائل المختلفة.

٥. تطرح حلولا مقنعة.

٦. تطرح أفكارا جديدة.

د . عرض القائمة على المحكَّمين:

تمَّ عرض الصورة الأولية لقائمة مهارات القراءة التأملية في صورة استبانة على المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتفكير، لاستطلاع آرائهم في مدى انتماء كل مؤشر للمهارة التي صنف فيها، ومدى مناسبة كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة من مهارات القراءة التأملية، وإضافة ما يرونه من مهارات مناسبة، وتحديد المهارات المهمة أو إبداء أية ملاحظات.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراء التعديلات التالية:

- كان الرأي السائد للسادة المحكمين هو تقليل عدد المهارات لمهارتين أو ثلاث تندرج تحت كل مستوى من المستويات الأربعة السابقة حتى يسهل تنميتها وقياسها في المدة الزمنية المحددة في الفصل الدراسي الواحد وهو ما يستحيل معه تنمية جميع المهارات السابقة في القائمة لذلك تم اختيار المهارات المهمة جدا -حيث كانت تحتوي بنود القائمة على بند (المهارات المهمة)، وينقسم إلى المهارات المهمة، والمهارات المهمة جدا- في كل مستوى وفقا لرأي السادة المحكمين.
- في مهارة الرؤية البصرية أشار المحكمون لحذفها نظرا لعدم مناسبتها لمستوى الطالبات ولموضوع البحث.

- في مهارة الكشف عن المغالطات أوصى المحكمون بحذف المؤشر " تعدل بعض التصورات الخطأ المرتبطة بالموضوع المقروء" لعدم وضوحها، وكذلك بحذف المؤشرات المتكررة مثل مؤشر "تحدد العلاقات غير المنطقية في الموضوع"، بينما اتفق المحكمون على أن حذف المؤشر " تتحقق من صدق المعلومات من حيث: (الصحة العلمية– الحداثة)" لعدم مناسبتها لمستوى الطلاب.
- في مهارة الوصول إلى استنتاجات: تم حذف المهارات الأقل أهمية مثل: "تقدم حكما على صحة الاستنتاج" و "تستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج" و "تحلل العلاقة بين المفاهيم الموجودة في الموضوع".
- في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة أشار المحكمون إلى حذف المؤشرات المتكررة مثل" "تفسر المواقف والآراء والأحداث" وتعطي تفسيرات مقنعة للموقف" وكذلك تم حذف المهارات الأقل أهمية وهي: "تعطي تبريرات صحيحة ومنطقية وعقلانية" و "تبرر العلاقة بين الأسباب والنتائج".
- في مهارة وضع حلول مقترحة تم حذف المهارات الأقل أهمية وفقا لرأي المحكمين مثل: "تناقش الأفكار المطروحة" و"تسأل أسئلة تساعد على توقع النتائج" كما تم حذف مهارة تطرح أفكارا جديدة لتكرارها في مهارات القراءة التأملية.

وقد تم إجراء التعديلات السابقة، والتوصل إلى قائمة مهارات القراءة التأملية في صورتها النهائية.

هـ . قائمة مهارات القراءة التأملية في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات السابقة، تم تحديد الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة التأملية، حيث اشتملت على اثنتي عشرة مهارة للتفكير التأملي وزعت على أربع مهارات رئيسة: مهارة الكشف عن المغالطات (١. ٣)، مهارة الوصول إلى استنتاجات (٤. ٦)، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (٧. ٩)، مهارة وضع حلول مقترحة (١٠. ١٢). انظر ملحق (٢)

٢. تحديد قائمة مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

أ. تحديد الهدف من القائمة.

استهدفت القائمةُ تحديد مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام التي يمكن تنميتها من خلال استخدام البرنامج القائم على المرونة المعرفية.

ب . مصادر تحديد قائمة مهارات الكتابة التأملية:

اعتمدت الباحثة في تحديد مهارات الكتابة التأملية على المصادر التالية:

- الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والتي تدعو لتنمية مهارات الكتابة التأملية.
- نتائج الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الكتابة التأملية، وهدفت إلى تنمية مهاراته، وقد تم الرجوع إلى هذه الدراسات من حيث تصنيفها، وأهميتها، وكيفية قياسها، وتم الإفادة منها في تحديد هذه المهارات.
- الأدبيات المتصلة بمهارات اللغة والتفكير.

ج . إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات الكتابة التأملية:

اعتمادًا على المصادر السابقة؛ حددت الباحثة مجموعة من مهارات الكتابة التأملية ومؤشراتها المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

مهارات الكتابة التأملية على النحو الآتي:

- يرتب المتعلم أفكاره ويسجلها بشكل واضح.
- يستعرض خبراته السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف.
- يربط بين الموضوع الحالي وموضوعات أخرى ذات الصلة.
- يستنتج القضايا الاجتماعية والأدبية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.
- يوضح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه.
- يوضح الهدف من الموضوع.
- يوضح نواحي القوة فيما يكتب.
- يقترح أفكارا جديدة لعلاج نواحي القصور.

- يوضح وجهات نظر الآخرين عن الموضوع المطروح.
- يصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه.
- ووصف الأفكار الواردة في الموقف أو الحدث أو التجربة التأملية وصفا كتابيًا دقيقا
- الانتقال من فكرة لأخرى بشكل سلسل يحقق الترابط والتماسك بين مكونات النص التأملي.
- انتقاء المفردات اللغوية المعبرة عن المعنى المراد.
- استخدام أسلوب التأثير العاطفي من خلال توظيف الصور البلاغية
- وتوظيف أسلوب الإقناع العقلي من خلال دعم الكتابة التأملية بالأدلة والبراهين
- وبيان تأثير الموقف أو الحدث أو التجربة التي يصورها الكاتب في ذاته
- مراعاة الصحة النحوية والصرفية
- والإملائية للألفاظ والجمل والعبارات
- تحليل وجهات النظر المتباينة في الموقف أو الحدث أو التجربة التأملية
- واستخدام أسلوب الحوار مع النفس والغير عند سرد الموقف أو الحدث أو التجربة.
- استخلاص الخبرة المستفادة من الموقف أو الحدث أو التجربة التأملية
- تنظيم بنية النص التأملي في صورة مقدمة وصلب الموضوع وخاتمة

د . عرض القائمة على المحكَّمين:

تمَّ عرض الصورة الأولية لقائمة مهارات الكتابة التأملية في صورة استبانة على المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتفكير، لاستطلاع آرائهم في مدى انتماء كل مؤشر للمهارة التي صنف فيها، ومدى مناسبة كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة من مهارات الكتابة التأملية، وإضافة ما يرونه من مهارات مناسبة، وتحديد المهارات المهمة أو إبداء أية ملاحظات.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراء التعديلات التالية:

- كان الرأي السائد للسادة المحكمين هو تقليل عدد المهارات؛ حتى يسهل تنميتها وقياسها في المدة الزمنية المحددة في الفصل الدراسي الواحد وهو ما يستحيل معه تنمية جميع المهارات السابقة في القائمة لذلك تم اختيار المهارات المهمة جدا –حيث كانت تحتوي بنود القائمة على بند (المهارات المهمة)، وينقسم إلى المهارات المهمة، والمهارات المهمة جدا– في كل مستوى وفقا لرأي السادة المحكمين.

هـ . قائمة مهارات الكتابة التأملية في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات السابقة، تم تحديد الصورة النهائية لقائمة مهارات الكتابة التأملية.

ثانيا– إعداد مادة المعالجة التجريبية:

١. كتاب الطالب:

لقد مر إعداد كتاب الطالب لتدريس الموضوعات القرائية باستخدام البرنامج القائم على المرونة المعرفية بالخطوات التالية:

- دراسة الأدبيات السابقة الخاصة بالقراءة التأملية، والكتابة التأملية، وطرق وأسس تدريس كل منهما، كما هو موضح بالإطار النظري.
- التوصل إلى القائمتين النهائيتين لمهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- دراسة الأدبيات والدراسات الخاصة بنظرية المرونة المعرفية لمعرفة كيفية تنفيذ الطالب الدروس والأنشطة من خلالها.
- دراسة الأدبيات الخاصة بتصميم التدريس، ومعالجة عناصره من حيث المحتوى، والأهداف، والاستراتيجية، والوسائل التعليمية، والتقويم.
- عمل مقابلات مع عدد من طلاب الصف الأول الثانوي لمعرفة أهم الموضوعات التي تجذبهم، وتثير شغفهم، بالإضافة لعمل مقابلات مع مجموعة من معلمي اللغة العربية.

وفي ضوء ما سبق تم صياغة كتاب الطالب حيث احتوى على ما يأتي:

- الهدف من كتاب الطالب: يهدف لتحديد اهم الموضوعات اللازمة لتنمية مهارات القراءة التأملية والكتابة التأملية.

- خطوات تنفيذ دروس القراءة في ضوء المرونة المعرفية: وتحتوي على الأهداف السلوكية لكل درس، وإجراءات السير في الدرس، وإجراءات تنفيذ أنشطة القراءة، وأسئلة التقويم.

وفي ضوء ما سبق تم الانتهاء من كتاب الطالب في صورته المبدئية، وتم عرضه على بعض من معلمي اللغة العربية، وتطبيقه على الطلاب وصولا إلى الصورة النهائية، وبذلك أصبح كتاب الطالب في الصورة النهائية، انظر ملحق رقم (٤)

٢. **دليل المعلم:**

لقد مر إعداد دليل المعلم بالخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من الدليل:**

تم إعداد دليل المعلم بهدف إرشاده لكيفية تدريس موضوعات القراءة في ضوء البرنامج القائم على المرونة المعرفية.

ب. **تحديد محتوى الدليل:**

لقد اشتمل دليل المعلم على مقدمة تتضمن ما يلي:

- مفهوم المرونة المعرفية.
- مبادئ أساسية يجب الاهتمام بها أثناء إعداد وتنفيذ أنشطة القراءة
- الأهداف العامة من أنشطة القراءة.
- مراحل إعداد وتنفيذ الموضوعات القرائية في ضوء استخدام البرنامج القائم على المرونة المعرفية.
- الوسائل التعليمية المستخدمة
- الصعوبات المتوقعة، وكيفية التغلب عليها.
- الخطة التدريسية الزمنية لتدريس أنشطة القراءة
- الخطة الزمنية لتطبيق أنشطة القراءة التأملية .

ثم تلى ذلك تدريس النصوص القرائية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول في ضوء البرنامج ، وقد تضمن كل درس على ما يلي:

- زمن تدريس كل درس.
- الأهداف الإجرائية لكل درس.
- الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في كل درس.
- خطوات السير في الدرس وفقا للبرنامج.
- طريقة تنفيذ أنشطة القراءة.
- أسئلة التقويم.

ج. ضبط دليل المعلم:

وفي ضوء ما سبق تم الانتهاء من دليل المعلم في صورته المبدئية، وتم عرضه على بعض من معلمي اللغة العربية، وتطبيقه على الطلاب؛ وصولا إلى الصورة النهائية، وبذلك أصبح دليل المعلم في الصورة النهائية، انظر ملحق رقم (٥)

ثالثًا . أدوات قياس للمتغيرات التابعة، وتتضمن:

١ .إعداد اختبار مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

مرَّ إعداد اختبار مهارات القراءة التأملية بالإجراءات الآتية:

المرحلة الأولى . خطوات بناء الاختبار:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والتي تم التوصل إليها من خلال قائمة مهارات القراءة التأملية، وقد تم عرض إجراءاتها سابقًا.

ب . مصادر بناء الاختبار:

تعتمد الدراسة الحالية في بناء اختبار مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، واشتقاق مادته على النحو التالي:

- الأدبيات التربوية المتعلقة ببناء الاختبارات اللغوية، والأدبيات الخاصة بتعليم التفكير، وبعض الدراسات السابقة والأطر النظرية، التي أجريت في مجال تنمية مهارات الكتابة التأملية في المرحلة الثانوية.

- القائمة النهائية لمهارات الكتابة التأملية التي تم التوصل إليها سابقًا.

ج . وصف محتوى الاختبار في صورته الأولية:

تكون الاختبار من صفحة الغلاف، تليها صفحة تشتمل على هدف الاختبار وتعليماته، حيث اشتمل الاختبار على نصين قرائيين يلي كل نص مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات القراءة التأملية ؛ حيث يلي كل نص اثنى عشر سؤالا، وبذلك يحتوي الاختبار على أربعة وعشرين سؤالا، وأعدت ورقة إجابة للاختبار منفصلة عن الأسئلة، وتعطى (درجة) واحدة للإجابة الصحيحة لكل مفردة، بينما تعطى درجة (صفر) للإجابة الخاطئة، وقد راعت الباحثة أن يكون الاختبار شاملاً لجميع المهارات المراد تنميتها، ومناسبة السؤال للمهارة التي يقيسها، أن يكون صوغ الأسئلة بعيدا عن الاحتمال أو الغموض. انظر ملحق رقم (٧)

د . إعداد جدول المواصفات:

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية؛ والذي يشتمل على المهارات الرئيسة للقراءة التأملية، والمؤشرات الخاصة بكل مهارة، وعدد المفردات التي تقيس كل مهارة رئيسة، وأوزانها النسبية؛ ولقد جاءت هذه الأوزان وفقًا لما أكدته الدراسات السابقة، والأدبيات وآراء المحكمين، وأهمية كل مهارة من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام

جدول (٥)

جدول مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية

م	المستويات	عدد المهارات	عدد المؤشرات	عدد المفردات	الوزن النسبي
١	الكشف عن المغالطات	٣	٦	٦	%٢٥
٢	الوصول إلى استنتاجات	٣	٦	٦	%٢٥
٣	إعطاء تفسيرات مقنعة	٣	٦	٦	%٢٥
٤	وضع حلول مقترحة	٣	٦	٦	%٢٥
٥	المجموع	١٢	٢٤	٢٤	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن كل مستوى من مستويات القراءة التأملية (الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) قد حصل على (ست) مفردات بنسبة (٢٥%)، حيث إن الهدف تنمية هذه المهارات جميعها بشكل متساو، وليس هناك تركيز على مهارة أكثر من مهارة أخرى.

هـ . صياغة مفردات الاختبار: قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات القراءة التأملية من محتوى خارج مقرر الموضوعات القرائية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام، ولقد جاءت مفردات الاختبار من أسئلة الاختيار من متعدد؛ التي تعتمد على توظيف ما درسته الطلاب من مهارات القراءة التأملية في سياقات لغوية مختلفة، وقد تكون الاختبار من أربع وعشرين مفردة، بواقع سؤالين لكل مهارة وقد رتبت مفردات الاختبار، ويوضح جدول (٦) توزيع مفردات الاختبار على مستويات القراءة التأملية التي يقيسها لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

جدول (٦)

توزيع مفردات الاختبار على مستويات القراءة التأملية

م	مستويات القراءة التأملية	أرقام المفردات	العدد	النسبة المئوية
١	**الكشف عن المغالطات**	١، ٢، ٣، ١٣، ١٤، ١٥	٦	**٢٥%**
٢	**الوصول إلى استنتاجات**	٤، ٥، ٦، ١٦، ١٧، ١٨	٦	**٢٥%**
٣	**إعطاء تفسيرات مقنعة**	٧، ٨، ٩، ١٩، ٢٠، ٢١	٦	**٢٥%**
٤	**وضع حلول مقترحة**	١٠، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٦	**٢٥%**
المجموع		**مفردة**	**٢٤**	**١٠٠%**

و. صدق الاختبار:

تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم فيما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار.

- مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.
- مناسبة الاختبار لمهارات القراءة التأملية.
- صوغ مفردات الاختبار.
- عرض أية ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الباحثة لإخراج الاختبار في صورة أفضل.

وقد تمثلت آراء السادة المحكمين في اختبار الكتابة التأملية فيما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.
- مناسبة كل سؤال من الأسئلة للمهارة التي يقيسها.
- صحة مفردات الاختبار ووضوحها.

وبعد إجراء التعديلات السابقة؛ أصبح الاختبار صالحًا لتطبيقه استطلاعيًّا.

المرحلة الثانية: ضبط الاختبار:

وفي هذه المرحلة تمَّ التحقق من حساب زمن الاختبار، ومعاملات الصعوبة والتمييز، وصدقه وثباته، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة التأملية:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار القراءة التأملية على عينة استطلاعية عددها (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي العام، من مدرسة علية محمد توفيق الثانوية، التابعة لإدارة الواسطى التعليمية بني سويف (من غير عينة التطبيق الأساسية)، بتاريخ الاربعاء ٢ أكتوبر ٢٠٢٤ في الفصل الدراسي الأول؛ وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار، وحساب صدقه وثباته.

أ. **زمن تطبيق الاختبار:**

تم حساب زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار وفق الإجراءات التالية:

- تم تسجيل وقت البدء في الإجابة عن الاختبار، ووقت الانتهاء بالنسبة لكل طالب على حده، حيث طُلب من كل طالب تسليم ورقة الإجابة فور الانتهاء منها، وقامت الباحثة بمساعدة بعض معلمي اللغة العربية بتسجيل الوقت الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار.

- تم جمع الزمن الذي استغرقه كل طالب من الطلاب – مجموعة التجربة الاستطلاعية –؛ وذلك للتوصل إلى متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار، وقد تم التوصل إلى الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، حيث اتضح أن متوسط الإجابة عن أسئلة الاختبار (أربعون دقيقة)، وتم إضافة خمس دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، فيكون الزمن الكلي للاختبار (خمس وأربعين دقيقة).

ب–حساب الصدق والثبات:

تم التطبيق على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طالبًا لحساب الاتساق والصدق والثبات، وكانت النتائج كما يلي:

أ) صدق الاختبار

ويقصد بصدق الاختبار مقدرته على قياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق الآتي :

١) صدق الاتساق الداخلي للاختبار

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين الأسئلة والاختبار ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين الأسئلة والاختبار ككل لاختبار القراءة التأملية (الاتساق الداخلي)

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦١٢**	٧	٠.٨٧٠**
٢	٠.٧٤٣**	٨	٠.٧٢٠**
٣	٠.٧٩٩**	٩	٠.٨٦٧**
٤	٠.٥٨١**	١٠	٠.٨٨٣**
٥	٠.٦٤٢**	١١	٠.٧٨٣**
٦	٠.٦٦٠**	١٢	٠.٦٧٥**

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين الأسئلة والاختبار ككل، الأمر الذي يشير إلى صلاحية الاختبار للاستخدام والتطبيق.

٢) **صدق المحتوي:** تم استخدام طريقة صدق المحتوي، حيث تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، وعرضه على مجموعة من المحكمين، لمعرفة مدى صدقه من حيث المحتوى، ومدى سلامة صياغة الأسئلة وملائمتها للموضوع، وأيضا للتأكد من أن الأسئلة واضحة ومعبرة عن المهارات التي وضعت من أجلها، وبعد الاسترشاد بآراء هؤلاء المحكمين وإجراء أهم التعديلات التي اتفقوا عليها أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

٣) **الصدق الذاتي:** حيث تم حساب الجزر التربيعي لمعامل الثبات، وبحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار اتضح أنه يساوي (٠.٩١٢)

ب) ثبات الاختبار

يتم التحقق من ثبات الأدوات بطرق متعددة منها: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة الصورتين المتكافئتين، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ، وقد تم حساب معامل الثبات للأدوات باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics version 22.) بطريقتين:

١) **طريقة (معامل ألفا كرونباخ):** وهو يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى جزأين بطرق مختلفة وكانت قيمة معامل الثبات تساوي (٠.٨٣٢) وهي قيمة دالة ومقبولة إحصائياً.

٢) **بطريقة اعادة التطبيق:** وتمثل معامل الارتباط بين درجات تطبيق الاختبار في المرة الأولى والثانية للتطبيق، وكانت قيمة معامل الارتباط تساوي (٠.٨٥١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

الصورة النهائية للاختبار:

أ. وصف الاختبار في صورته النهائية:

بعد الانتهاء من ضبط الاختبار، وحساب الصدق والثبات، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٢٤) مفردة من مفردات الاختيار من متعدد، كما تم إعداد نموذج لإجابات الاختبار وتصحيحه. انظر ملحق (٧).

ب. طريقة تصحيح الاختبار:

بلغ إجمالي مفردات الاختبار (٢٤) مفردة، وبلغ المجموع الكلي لدرجة الاختبار (٢٤) درجة بواقع درجة واحدة لكل مفردة يجيب عليها الطالب إجابة صحيحة.

إعداد اختبار مهارات الكتابة التأملية:

تم إعداد اختبار مهارات الكتابة التأملية وفقا للخطوات الآتية:

١ – تحديد الهدف من الاختبار

قياس مستوى مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية قبل التدريس وبعده.

٢ – مصادر إعداد الاختبار

- الدراسات السابقة التي تناولت قياس مهارات الكتابة التأملية، مثل: دراسة إبراهيم (٢٠٢١) ودراسة موسى وآخرين (٢٠٢٢).
- قائمة مهارات الكتابة التأملية

الصورة الأولية للاختبار:

تم تكليف الطلاب بكتابة نص تأملي يعبر عن موقف أو حدث أو مشكلة أو تجربة مع مراعاة الآتي:

– صياغة عنوان جذاب.
– وصف الأفكار التأملية وصفا دقيقا.
– الانتقال من فكرة إلى فكرة بسلاسة.
– انتقاء المفردات اللغوية المعبرة.
– استخدام أسلوب التأثير العاطفي من خلال توظيف الصور الخيالية.
– استخدام الأدلة والبراهين للإقناع العقلي.
– بيان تأثر الذات بالتجربة التأملية.

- تحليل وجهات النظر المتباينة في التجربة التأملية.
- استخدام أسلوب الحوار مع النفس أو الغير عند الكتابة التأملية.
- استخلاص الخبرة المستفادة من الموقف أو التجربة التأملية.
- تنظيم بيئة النص التأملي في صورة مقدمة.
- مراعاة صحة الكتابة اللغوية والنحوية.

تخصيص ثلاث درجات لكل مهارة من المهارات، وبذلك بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٣٦) درجة.

عرض الاختبار على المحكمين

عرض اختبار مهارات الكتابة التأملية على (٦) محكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، لإبداء آرائهم في درجة مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، وكفاية التعليمات المقدمة للطلاب.

رابعا: استخدام البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تدريس الموضوعات القرائية لطلاب الصف الأول الثانوي:

١. الحصول على الموافقة بتطبيق تجربة البحث:

تم الحصول على خطاب معتمد من كلية التربية جامعة بني سويف، موجه إلى مديرية التربية والتعليم بمحافظة بني سويف؛ لاتخاذ الإجراءات اللازمة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤\ ٢٠٢٥، والتي بدورها وجهت الباحثة إلى الإدارة التعليمية محل التطبيق، ومن ثم إلى المدرسة المختارة، وتمت زيارة المدرسة، ومقابلة مديرها ومعلمى اللغة العربية بالمدرسة وشرح أهداف البحث، وتم الاتفاق على تدريس الموضوعات القرائية لفصل من فصول الصف الأول الثانوي.

وتم البدء في التدريس للمجموعة يوم الثلاثاء ٢٠٢٤/١٠/٨ وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء ٢٦/ ١٢/ ٢٠٢٤

٢. تحديد المجتمع الأصلي:

تمثل المجتمع الأصلي في طلاب الصف الأول الثانوي العام بمحافظة بني سويف التعليمية، وذلك في العام الدراسي (٢٠٢٤- ٢٠٢٥).

٣. اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرسة (علية محمد توفيق الثانوية) بإدارة الواسطى التعليمية ببني سويف ، وينتمي طلاب هذه العينة إلى المنطقة البيئية نفسها، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٢) طالبا بفصل (١/١)، وتدرس باستخدام البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٢) طالبا بفصل (٢/١)، وتدرس باستخدام المعالجة المعتادة، وتم اختيار هذه المدرسة؛ لتوافر الإمكانات اللازمة لتطبيق تجربة البحث.

٤- التطبيق القبلي لأداتي البحث:

أ . اختبار مهارات القراءة التأملية:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في اختبار مهارات القراءة التأملية من خلال تطبيق الاختبار قبليا، وتحليل نتائج التطبيق باستخدام معادلة "ت" للمجموعات المستقلة، وأسفرت النتائج عن التالي:

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	الدلالة
اختبار القراءة التأملية	الضابطة	٣٢	١٢.٠٣١	٣.١٣٧	٠.٩٦٩	١.٥٩٣	غير دالة
	التجريبية	٣٢	١١.٠٦٣	١.٤١٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين وصلاحيتهما للتطبيق العملي بصورة علمية صحيحة.

ب . اختبار مهارات الكتابة التأملية:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في اختبار مهارات الكتابة التأملية من خلال تطبيق الاختبار قبليا وتحليل نتائج التطبيق باستخدام معادلة "ت" للمجموعات المستقلة، وأسفرت النتائج عن التالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة التأملية

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	الدلالة
اختبار الكتابة التأملية	الضابطة	٣٢	١٠.٧٥٠	١.٥٢٤	٠.٧١٩	١.٣٩٩	غير دالة
	التجريبية	٣٢	١١.٤٦٩	٢.٤٧٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة التأملية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين وصلاحيتهما للتطبيق العملي بصورة علمية صحيحة.

٦-التطبيق البعدي لأداتي القياس:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس تطبيقًا بعديًّا على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ بهدف معرفة فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية و الكتابة التأملية لطلاب المجموعة التجريبية، وكذلك قياس مستوى طلاب المجموعة الضابطة بعد الانتهاء من المعالجة المعتادة، وذلك على النحو التالي:

. اختبار مهارات القراءة التأملية: في يوم الأربعاء ٢٠٢٤/١٢/٢٧

. اختبار مهارات الكتابة التأملية: في يوم الخميس ٢٠٢٤/١٢/٢٨

ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبارين، ورصد النتائج، وتحليلها.

٧- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه، تم استخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" لتحليل نتائج البحث، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.
- الانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.
- معادلة "ت" للمتوسطات؛ لتعرف الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات.
- مربع إيتا لتقدير قيمة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين.

٨-صعوبات التطبيق، وكيفية التغلب عليها.

واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج عددًا من الصعوبات، وقد تمكنت من التغلب عليها، وذلك على النحو التالي:

عرض نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها

١. عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول وتفسيرها، ومناقشتها.

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض الأول للبحث الذي ينص على أنه: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج القائم على المرونة المعرفية، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات القراءة التأملية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.**

وللتحقق من صحة هذه الفرض إحصائيًا، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية ككل، كما تمَّ حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات:

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التأملية

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة"ت"	الدلالة	التأثير (مربع إيتا)
اختبار القراءة التأملية	الضابطة	٣٢	١٥.٧٥	٢.٢٤٣	٤.٨١٣	٨.٥٨٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٤٣
	التجريبية	٣٢	٢٠.٥٦	٢.٢٤٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التأملية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(٨.٥٨٣) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يعني فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات القراءة التأملية ، حيث بلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بمربع إيتا ذات تأثير كبير (٠.٥٤٣)، مما يشير إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات القراءة التأملية ، وبالتالي تم قبول الفرض البحثي الأول.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

يمكن أن تعزي نتائج الفرض الأول فيما يخص مهارات القراءة التأملية ككل إلى:

٢. عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني وتفسيرها، ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض الثاني للبحث الذي ينص على أنه: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج القائم على المرونة المعرفية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الكتابة التأملية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.**

وللتحقق من صحة هذه الفرض إحصائيًا، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة التأملية ككل، كما تمَّ حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التأملية

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة"ت"	الدلالة	التأثير (مربع إيتا)
اختبار الكتابة التأملية	الضابطة	٣٢	١٥.١٥٦	١.٧٢٥	٥.٢١٩	٨.٢٨٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٢٥
	التجريبية	٣٢	٢٠.٣٧٥	٣.١١٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التأملية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(٨.٢٨٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة التأملية، حيث بلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بمربع إيتا ذات تأثير كبير (٠.٥٢٥)، مما يشير إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات الكتابة التأملية، وبالتالي تم قبول الفرض البحثي الثاني.

ويمكن أن تعزي النتائج ككل إلى:

لقد مكنت أنشطة القراءة التأملية من تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب، ومنح الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير، والتأمل في الأفكار المختلفة التي تطرحها النصوص المختلفة، كما ساعد قيام كل طالب باختيار النصوص القرائية والقيام بعملية البحث والتأمل والاستطلاع حتى يختار ما يناسبها من نصوص من تنمية مهارات الكتابة التأملية لديهم وهذا ما اكدت عليه دراسة (الشمري، ٢٠١٩)، (أحمد ٢٠٢١)، (عسيري، ٢٠٢٢).

كما أن الكتابة التأملية يبرز من خلال عملية القراءة كونه ينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية عليا، ونشاط يحتوي على التفكير، والتقويم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، حيث يمكن من خلال التعامل مع القراءة كعملية بنائية تفاعلية يمكن أن تضفي على النص معاني جديدة من خلال استحضار الطلاب لخبراتهم السابقة، وربطها بالمعرفة الجديدة، مما يمكنهن من ممارسة النقد، والتأمل، وتحقيق الفهم وهذا ما اكدت عليه دراسة (زحافة، ٢٠٢١)، ودراسة (إبراهيم،٢٠٢١).

ويتضح أن أنشطة القراءة لها أثر واضح في تنمية مهارات الكتابة التأملية وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات التي تعرض لها الطلاب، فقد اختلفت البرنامج القائم على المرونة المعرفية عن الطرق التقليدية في التدريس، وهو ما أوجد الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقبل أفراد المجموعة التجريبية على تناول النصوص بهدف الاكتشاف والاستطلاع للجديد، ويدعم هذا ما جاء في دراسة (جيهان العماوي، ٢٠٠٩) أن فوائد الكتابة التأملية تساعد الطلاب على حل استكشاف آليات تعليمية جديدة، ومساعدتهم على حل المشكلات لدى الطلاب وتدريبهم على خطوات حل المشكلات بشكل عملي.

كما ساعد البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب سواء في المفاهيم المحسوسة أو المجردة، وساعدت على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وتوظيف هذه الخبرة في المواقف اللازمة، فالطالب وجد نفسه أمام مواقف جديدة ومختلفة تحتاج للتأمل والتفكير والتحليل، ويعتمد في تلك العمليات العقلية على خبراتها السابقة وهناك تتفاعل معتقداته مع المواقف والتي تساعده في تعديل مواقفه ومعتقداته وخلق خبرات جديدة، والخبرات الجديدة تولدت من التفاعل بين ما قرأته من النصوص وبين خلفيته المعرفية السابقة عن موضوع، فأنتج ذلك خبرة جديدة تكونت لديه، وهنا تتضح أهمية الكم القرائي الذي وفرته أنشطة القراءة التأملية لدى الطالب، فكلما زادت النصوص القرائية التي يقرأها الطالب زادت خبراته ومعارفه ومعلوماته، ونمت أفكاره، وتعدلت معتقداته، فالقراءة التأملية تنمي التفكير التأملي، لأنها وفرت البيئة المناسبة له لينمو.

وتعزي النتيجة إلى طبيعة مهارات الكتابة التأملية نفسها حيث تتطلب التدريب المستمر على هذا النوع من المهارات، وهذا التدريب ما وجدته أفراد المجموعة التجريبية أثناء تطبيق أنشطة القراءة التأملية، ولم تجده أفراد المجموعة الضابطة.

لقد قامت أنشطة القراءة بتنمية قدرة الطلاب على التعلم الذاتي، أي التعلم بشكل مستقل، فالكتابة التأملية يعلم الطلاب كيف يتعلموا، وكيف يعتمدوا على أنفسهم في جمع وتقويم المعلومات، وهو ما حدث حيث قامت الطلاب بالبحث عن النصوص القرائية، ثم قراءتها، ثم القيام بتطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي، ثم حل أسئلة التقويم، وكتابة التقارير.

ثانيا- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بالآتي:

- ❖ استخدام أنشطة قائمة على المرونة المعرفية في تدريس الموضوعات القرائية لما لها من تأثير فعال في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب.
- ❖ تضمين برامج ودورات إعداد معلمي اللغة العربية مهارات القراءة التأملية، ومهارات الكتابة التأملية، واستراتيجيات وأساليب وأسس تقويمهما.
- ❖ تشجيع الموجهين والمعلمين على تبني طرق تدريسية حديثة تمكن المتعلم من استخدام مهاراته الخاصة، وتحمل المسؤولية الشخصية للتعلم.

ثالثا-البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث، وتوصياته، يمكن اقتراح البحوث الآتية:

- ❖ برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التلخيص والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- ❖ برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، إيمان علي (٢٠٢١) فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المجلة التربوية جامعة سوهاج، (٩٠) ٧٠٠ – ٧٥٨
- إبراهيم، سيد (٢٠٢١) نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيا في المدارس الحكومية المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٤، ٤٩٥-٥٨٠.
- أحمد، صفاء. (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، ٢٢، ٢٣٥-٣٠٩
- أمين، إسراء فاضل (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية ديزني الإبداعية في تنمية مهارات القراءة التأملية للصف الرابع الابتدائي مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ٤٢.
- إيمان ناظم المياحي ، أفراح طعمة راضي(٢٠١٩). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، المؤتمر الأول لقسم الإعداد والتدريب، شعبة البحوث والدراسات، مديرية تربية الكرخ.
- بشارة، موفق (٢٠١٠). أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية جامعة الملك سعود، ٢٢ (١) ٢٧ – ٥٥
- التميمي، وسام نجم التميمي ، نداء محمد باقر الياسري (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامع بابل، العدد (٤٣). – جامعة بغداد (٢٠١٥) وقائع المؤتمر الوطني الثالث للعلوم التربوية والنفسية.

- الحارثي، سامية معيض . (٢٠١٤) استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارات الكتابة التأملية باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القرى.
- حسين، عايدة فاروق والمحلاوي، نجلاء احمد (٢٠١٩)، أثر اختلاف عنصر التصميم (قوائم المتصدرين الشارات في بيئة تعلم الكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتعلم العميق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مجلة البحث العلمي في التربية، ٧ (٢٠)، ١٩٩-٢٧٣
- حلمي محمد الفيل(٢٠١٥) تصميم مقرر الكتروني في هلم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنظومي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية ، أطروحة دكتوراه كلية التربية النوعية، جامعة الاسكندرية.
- الخليفة زحاقة أحلام وفهمي، إحسان وزهران نورا (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، ١(٤)، ١٩-٥٦
- سعودي، علاء الدين (٢٠١٦) برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة الجاردير لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، ٢١٧، ١٦-٤٤
- الشمري، زيد. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٩، ٧٢-١١٠
- عبد الوهاب، عمرو فتحي. (٢٠٢٠). أثر مدخل العمليات ونمط النص في تنمية مهارات الكتابة التأملية والوعي بنمط النص لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية النوعية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، (٣٧) ١ – ٣٧
- العتيبي، بدرية (٢٠٢٢) أثر استخدام استراتيجية الكتابة التأملية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الطائف المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٢١) ٨٧ – ١١١
- عسيري، فاطمة (٢٠٢٢) استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ١١، ١٧٥– ٢٢٤.

- عفيفي، إيمان وفضل الله محمد ويوسف عطية وحسين علي (٢٠٢٣) برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. دراسات تربوية ونفسية ، كلية التربية – جامعة الزقازيق ١٢٥، ١٤٩-٢١٤.
- عمر ، رانيا مصطفى محمد رافد صلاح (٢٠٢٣) وحدة بينية في النحو والمنطق لتنمية مهارات الكتابة التأملية ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، (١) ٣٥٨-٣٩٦
- العملة، محمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكتابة التأملية في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٦) ٥٣ – ٦٥
- العنزي، نوف؛ والعرفج عبير . (٢٠٢١). تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧ (٩) ١٧٦ – ٢٥٠
- عيسى خليل عبد القادر، وطوباسي، ناتلي نبيل (٢٠١٨) تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات مساقي التربية العلمية في كلية التربية بجامعة بيت لحم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٢)١٨(٢٤ – ٤٩
- الفهيد عبد الله بن مسلمان، الزهراني، مرضي بن غرام الله (٢٠٢٢) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٩٤.)٢(، ٣٩٤-٤٥٠
- موسى عقيلي (٢٠١٨) برنامج مقترح قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- موسى، عقيلي محمد عبد الله أسماء برنس؛ وهيب نورا محمد (٢٠٢٢) برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية، (٤٢) ٢٦-٦٤.
- موفق سليم بشارة (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، العدد (٢)، المجلد (٦).
- نجم الدين، مبارك، عثمان، حربية . (٢٠١٣) مهارات الكتابة العلمية وتطبيقاتها. مجلة العلوم البحوث الإسلامية. معهد العلوم والبحوث الإسلامية جامعة السودان (٦)
- الهويدي، زيد . (٢٠١٤) الإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Albert, C., Mihai, M., & Iacob, I. (2022). Visual Thinking Strategies Theory and Applied Areas of Insertion. *Sustainability*, *14*(12), 71-95.
- Bengson, J., & Luck, S. J. (2016). Effects of strategy on visual working memory capacity. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*, 265-270.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage publications.
- Canas, J., Antolin, A., Fajardo, I., Salmeron, I. (2005). Cognitive Flexibility and Technology. *Issues in Ergonomic Science*, *1*(6), 95-108.
- Cappello, M., & Walker, N. (2016). Visual thinking strategies: Teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, *70*(3). International Reading Association. https://doi.org/10.1598/0710.22.
- Cristian, V., & Singer, F. (2013). Problem Modification as a Tool for Detecting Cognitive Flexibility in School Children. *ZDM*, *45*(2), 267-279.
- DeSantis, K. (2011). *Report on the Visual Thinking Strategies implementation and assessment project at Bingham Memorial School, Cornwall, Vermont*. Copyright Visual Thinking Strategies vts home, org.
- Gholam, A. (2017). Visual thinking routines: a mixed methods approach applied to student teachers at the American University in Dubai. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *9*(1), 27-12.
- Housen, A. (2007). Art Viewing and Aesthetic Development for the Viewer. *York New, Visual Understanding in Education*, *21*, 19-32.
- Howatson, L. (2010). Reflecting writing. In *Reflective practice in nursing*. Exeter: Learning Matters, *3*(7), 120-121.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, *30*(2), 190-200.
- Ishiguro, C., Sato, Y., Takahashi, A., Abe, Y., Akizuki, H., Okada, H., & Takagishi, H. (2021). Comparing effects of visual thinking strategies in a classroom and a museum. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *15*(4), 735-745.
- Kadam, S. S., Kolhe, S. K., Kulkarni, V. V., & Sule, P. A. (2022). Impact of reflective writing skill on emotional quotient. *Medical Journal Armed Forces India*, *28*(11), 35-50.
- Larking, M. (2017). Critical Reading Strategies in the Advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*, *V*(2).
- Lewis, U. (2017). *How to Write a Reflection Paper*. Academic Skill Trent University.

- Lin, H., & Lee, W. (2010). Visual Thinking as a Strategy for City Sustainability. *International Journal of Human and Social Sciences, World Academy of Science Engineering Group Inc.*
- Lucas, C., Anticevich, S., Schneider, C., & Smith, L. (2017). Using reflective writing as a predictor of academic success in different assessment formats. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *81*(1), 35-47.
- Maureen P. Hall, & Aminda Hall. (2015). The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education. University of Dartmouth Libby Falk Jones, Berea College, Kentucky.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, *95*(3), 56-60.
- Raiyn, J. (2016). The Role of Visual Learning in Improving Students' High-Order Thinking Skills. *Journal of Education and Practice*, *7*(24), 115-121.
- Ranjit, K. (2011). *Research Methodology A Step-By-Step Guide For Beginners* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Using Self Reflective Reading strategies to disciplinary Literacy Mentoring Minds.
- Spiro, R., Collin, B., & Ramchandran, A. (2007). Modes of Openness and Flexibility in Cognitive Flexibility Hypertext Learning Environments. In *Flexible Learning in an Information Society* (pp. 1825). USA: Idea.
- Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (2013). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 544-557).
- Swapnali, S., Shilpa, K., & Vrushali, V. (2022). Impact of reflective writing skill on emotional quotient. *Medical Journal Armed Forces India*, *28*(11), 35-50.
- Van, P. (2012). The impact of reflective writing paper on non-English major learners' autonomy in the context of Vietnam. *Journal of NELTA, 17*(1-2), 104-128.
- Wallbridge, A. (2022). Gibbs Reflective Cycle—How to Learn from Experience and Become a Better Leader. Head of Leadership and Management.
- Wilink, L. (2019). The Use of Visuals and Visual Aids for More Effective Language and Teaching. *27th International IATEFL Poland Conference at Wroclaw*.
- Winter, R., Buck, A., & Sobiechowska, P. (2013). *Professional experience & the investigative imagination: The art of reflective writing*. Routledge.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.